

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DE LA VARIATION SOCIOLINGUISTIQUE DANS L'EMPLOI DE
'ON' ET L'OMISSION DU 'NE' DANS LE PARLER DES APPRENANTS DE
LICENCE AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DE
CAPE COAST

BY

CHARLOTTE SEMONNO

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast in partial fulfillment of
the requirements for award of Master of Philosophy degree in French

JULY 2016

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere.

Candidate's Signature: Date:.....

Name: Semonno Charlotte

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of this research was supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature: Date:

Name: Dr. Moses K. Kambou

Co-Supervisor's Signature:..... Date:.....

Name: Dr. Edem K. Bakah

ABSTRACT

This study examines the effect of linguistic and extralinguistic factors on the variable deletion of the French pre-verbal particle 'ne' and the variable use of 'on' as a first person plural pronoun in the oral discourse of final year students of French. The instruments for data collection used were questionnaires and interviews. The questionnaires were used to collect demographic information about the respondents while the interviews, which focused on daily issues, were designed to elicit the use of the variables under study. Thirty final year students of the Department of French, comprising immersion students and students who were not part of the immersion programme were interviewed and recorded and the transcribed data was analysed using the variationist probabilistic approach. The analysis revealed that while the type of grammatical subject and the syntactic structure of the verb following the pre-verbal particle 'ne' have strong influences on the omission of 'ne' for the two groups of students, the phonological segment of the verb has a marginal influence on the deletion of the particle. With respect to the variable use of the pronoun 'on', the analysis showed that an unspecific and unrestricted group of referents favoured the use of the pronoun among the French Immersion students. Sex and age of the students, as extralinguistic variables, were found to be major determinants of variant choice. Also, the first language of the student had a significant influence on their use of the variants under study. It was recommended, among other things, that apart from promoting immersion programmes, the teaching of the French language should adopt an explicit approach on linguistic variation.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer nos plus vifs remerciements à notre directeur principal le Docteur Moses K. KAMBOU et à notre directeur adjoint le Docteur Edem K. BAKAH pour leur patience, conseil averti, lecture attentive et pour la disponibilité dont ils ont fait preuve à notre égard malgré les nombreuses préoccupations administratives et académiques.

Nous remercions le Professeur Kofi T. YIBOE pour ses conseils utiles lors de la rédaction. Du fond du cœur, nous disons merci à Monsieur King George ACQUAH de n'avoir pas hésité à nous aider pendant les moments de difficultés et pour nous avoir guidé dans l'utilisation du logiciel avec lequel nous avons fait les analyses.

À Mama et Dada, notre cher oncle Monsieur Raymond YIREBAJEA, à nos frères Messieurs Crispin et Rueben SEMONNO et à notre tante Gloria YIREBAJEA, vous avez notre bien-être à cœur et nous vous disons merci pour vos encouragements et vos ressources pour réaliser cette étude dans des bonnes conditions.

De chaleureux remerciements aux demoiselles Safiatu MOHAMMED et Portia ANGWORTERH et surtout à Monsieur Angelinus NEGEDU pour leurs conseils utiles et leurs encouragements. Merci aussi à nos collègues Mademoiselle Linda JOHNSON et Messieurs Emmanuel GLIGBE, Marshall DZEVORDZI, et Delali TORTOR. À nos amis, Evelyn ASUAH, Euodia ROGERS, Mark PAAL, Joshua ADOTEY et Helen ATTISO pour leur soutien moral.

DÉDICACE

À vous nos chers parents, Timothy SEMONNO et Bridget AOVAKE.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES SYMBOLES	xii
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Introduction	1
Cadre général de l'étude	1
Aperçu de la variation linguistique	1
Variation linguistique dans le contexte d'apprentissage des langues	4
Problématique	8
Questions de recherche	9
Objectifs de l'étude	10

Justification du choix du sujet	10
Délimitation de l'étude	11
Définition des termes clés	12
Organisation du travail	15
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	17
Introduction	17
Cadre théorique	17
Théorie de la sociolinguistique variationniste	17
Variable linguistique	20
Principe de responsabilité	27
Circonscription de la variable	30
Travaux antérieurs	33
État de lieu sur les variables linguistiques étudiées	33
Variation linguistique en général	39
Variation linguistique en contexte d'apprentissage de langues étrangères	53
Conclusion partielle	59
	60

CHAPITRE TROIS: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction	60
Source des données	60
Population	60
Instruments de collecte des données	62
Entretien sociolinguistique	62
Questionnaire	63
Procédure de collecte des données	64
Comportement des apprenants lors de l'entretien	67
Difficultés de la collecte des données	67
Transcription des données	68
Organisation des données	69
Codification des facteurs linguistiques	70
Traitement des données	72
Méthode d'analyse	73
Conclusion partielle	74

CHAPITRE QUATRE: ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	75
Introduction	75
Données du questionnaire	76
Données de l'entretien	87
Emploi de 'on' et l'omission de 'ne' par les apprenants	88
Emploi de 'on' par les apprenants	88
Omission de 'ne' dans le parler des apprenants	93
Facteurs linguistiques	95
Facteurs linguistiques qui favorisent l'emploi de 'on'	96
Facteurs linguistiques à la base de l'omission de 'ne'	103
Facteurs extralinguistiques	112
Facteurs extralinguistiques qui favorisent l'emploi de 'on'	112
Facteurs extralinguistiques qui favorisent l'omission de 'ne'	118
Synthèse des résultats	125
CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS	130
Conclusion générale	130
Recommandations	131

RÉFÉRENCES	133
ANNEXES	144

LISTE DES TABLEAUX

	Page
1. Sexe des apprenants	77
2. Autres langues ghanéennes parlées par les apprenants	79
3. Années d'étude du français	81
4. Autres moyens d'apprentissage du français	83
5. Distribution de l'emploi de 'on' par les apprenants	88
6. Distribution de l'omission de 'ne' dans le parler des apprenants	93
7. Facteurs linguistiques qui influencent l'emploi de 'on'	98
8. Facteurs linguistiques qui influencent l'omission de 'ne'	104
9. Facteurs extralinguistiques qui influencent l'emploi de 'on'	113
10. Facteurs extralinguistiques qui influencent l'omission de 'ne'	119

LISTE DES FIGURES

	Page
1. Affichage du repérage des variantes par Antconc	70
2. Catégorisation des facteurs linguistiques (l'omission du 'ne')	71
3. Catégorisation des facteurs linguistiques (l'emploi de 'on')	72
4. Répartition d'âge des apprenants	76
5. Langues premières des apprenants	78

LISTE DES SYMBOLES

- 00 Paroles de l'intervieweur
- F Apprenant du sexe féminin
- M Apprenant du sexe masculin
- PSL Pas de séjour linguistique
- SL Séjour linguistique

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Cette partie du travail porte sur le cadre général de la variation linguistique, sa manifestation dans le parler des apprenants de français langue étrangère et l'influence du contexte d'apprentissage (séjour linguistique) sur la variation linguistique des apprenants de langues. Le cadre général est suivi par la problématique de l'étude, les questions de recherche qui nous guideront dans cette étude, la justification du sujet et les objectifs visés. Elle comprend aussi une délimitation du champ de l'étude et enfin une définition opératoire des termes pertinents de l'étude.

Cadre général de l'étude

Aperçu de la variation linguistique

Les études menées sur la langue se rattachent, le plus souvent, pour ne pas dire toujours, à deux aspects de langue : soit une étude de la structure soit une étude de l'usage. Reppen, Fitzmaurice et Biber (2002, p. VII) affirment à ce propos que « traditionally, linguistic analyses have emphasized structure. However, there has been an increasing interest in language use over the past three decades, investigating the systematic ways in which speakers and writers exploit the resources of their language ». Cet intérêt à savoir comment la langue est utilisée par des locuteurs implique qu'elle n'est pas utilisée de manière homogène comme affirmé par Weinreich, Labov et Herzog (cité par Labov, 2001, p.14) que « a thoroughly homogeneous language would be dysfunctional ». Afful (2001, p.

95)ajouteque« even in monolingualism, which would appear to be a monolithic construct, sociolinguists acknowledge the presence of variation in language use arising out of the interplay of role relationships, situation, topic and modes of communication ». Ces études et autant d'autres menées sur l'usage de langue s'accordent à dire que les locuteurs d'une langue ne s'expriment pas de la même manière. En fait, Reppen *et al.* (2002, p. VII) expliquent de plus la relation intime qui existe entre la langue et la variation d'usage en disant que:

Variability is inherent in human language: a single speaker will use different linguistic forms on different occasions, and different speakers of a language will express the same meanings using different forms. Most of this variation is highly systematic: speakers of a language make choices in pronunciation, morphology, word choice, and grammar depending on a number of non-linguistic factors. These factors include the speaker's purpose in communication, the relationship between speaker and hearer, the production circumstances, and various demographic affiliations that a speaker can have.

C'est-à-dire que la langue varie de telle manière que les locuteurs parlant une même langue ne s'expriment pas de la même façon et un même locuteur varie sa langue en fonction des facteurs sociaux tels lebut de la communication, la relation entre les interlocuteurs, les situations de communication et les caractéristiques sociales du locuteur.

La variation dans l'emploi d'une variable linguistique n'est pas expliquée seulement par des facteurs sociaux mais aussi par des facteurs linguistiques.L'on

parle alors d'une variation engendrée par des facteurs linguistiques si la variation dans l'emploi d'une variante « ... can be traced to structural considerations in a language and which is independent of sociolinguistic factors ... » (Hickey, 2010, p. 402). C'est-à-dire que cette variation s'explique par des raisons qui sont intérieures à la langue. Dans une étude sur la liaison en français, Armstrong (2001) trouve qu'en ce qui concerne la liaison facultative, la variabilité de liaison est conditionnée par une interaction des facteurs linguistiques y compris les propriétés phonétiques de la consonne de liaison. Par rapport à ces propriétés phonétiques, Armstrong (2001, p. 186) souligne que :

At least one researcher (Ashby 1981a:50) found that those variable liaison consonants which are articulated with less force are pronounced more often This means that /t/, a voiceless plosive and hence the type of consonant that requires the greatest amount of articulatory effort, is the least likely of the three frequent liaison consonants to be realised. Of the other two, /n/ requires less force in its articulation than /z/, and is correspondingly more frequently pronounced.

D'après cette citation, il y a une forte chance que la liaison se fasse lorsque la consonne de liaison est facilement réalisée. C'est-à-dire que *non attendus* sera largement réalisé comme [nõnatãdy] et rarement comme [nõatãdy] parce que la réalisation de /n/ n'exige pas beaucoup d'effort. Cependant, /t/ exige relativement beaucoup plus d'effort articulatoire et donc *ils sont attendus* sera réalisé comme [ilsõatãdy] et non [ilsõtãdy].

De plus, il arrive des fois où les facteurs linguistiques à la base de la variation transcendent les facteurs sociaux. L'étude de Bayley (2002, p. 119) sur la suppression de /t/ et /d/ en anglais, donne poids à cette affirmation. Il remarque à la fin de son étude que « the linguistic factors have the same effect on speakers of all social classes, despite differences in the overall percentages of deletion ».

Pour résumer, comme le précise Chesire (cité par Wardhaugh, 2006, p. 172), « variation is controlled by both social and linguistic factors ». La variation linguistique dans une langue est alors due aux facteurs qui sont intérieurs à la langue, dits facteurs linguistiques, ou les facteurs qui sont extérieurs à la langue, dits facteurs extralinguistiques ou sociaux. Ayant considéré les facteurs linguistiques et sociaux à la base de la variation linguistique, nous passons à la variation linguistique dans le contexte d'apprentissage des langues.

Variation linguistique dans le contexte d'apprentissage des langues

L'apprentissage d'une langue étrangère vise des « buts communicatifs avec le monde extérieur » (Yiboe, 2010, p. 29). En sus de ce fait, les apprenants des langues étrangères font leur mieux possible à exprimer leurs pensées et sentiments et à partager des idées dans la langue qu'ils apprennent mais les moyens d'y parvenir sont différents d'un apprenant à l'autre. À ce propos, Mitchell et Myles (2004, p. 224) confirment que « variability is also an obvious feature of [...] learners' second language interlanguage, which has been noted and discussed in many studies ». Cette variation est engendrée par des différences individuelles entre les apprenants : sexe, degré d'extraversion, attitudes,

motivation, variables socio biographiques liées à l'expérience d'apprentissage, type et fréquence des contacts avec la langue cible (Dewaele, 2007).

La classe de français langue étrangère (FLE) dans les pays anglophones comme le Ghana est « considérée comme une mosaïque, un univers éclaté, pluriel, comparée dans ce sens à une petite société » (Selma, 2013, p. 8). Autrement dit, la classe de FLE au Ghana est caractérisée par une hétérogénéité d'apprenants qui se différencient par leurs appartenances culturelles et linguistiques, leur motivation à étudier la langue, leur contact avec la langue en dehors de la situation scolaire et autres facteurs (comme énumérés par Dewaele, 2007) qui affecteront, fort probablement, la façon dont les apprenants utilisent la langue.

Au niveau supérieur de l'éducation, la langue française est étudiée dans les quatre universités publiques du Ghana: University of Ghana, Legon ; University of Education, Winneba ; University of Cape Coast, University for Development Studies et Kwame Nkrumah University of Science and Technology (Bakah, 2011). Dans le cadre du programme d'études dans toutes ces universités, les étudiants qui font le français comme matière principale d'étude ont la possibilité d'étudier à l'étranger (dans un pays francophone). Cependant, les critères de sélection varient d'une université à l'autre. À l'Université de Cape Coast, les apprenants qui font le français et ont terminé la deuxième année d'étude sont sélectionnés pour passer un séjour linguistique au Centre International de Recherche et d'Étude de Langues, Village du Bénin au Togo ou en France. Il faut ajouter que les séjours linguistiques au Togo et en France n'ont pas les

mêmes conditions de bourses. Ce programme d'immersion permet aux apprenants de vivre la langue qu'ils apprennent, puisqu'ils auront la chance de vivre avec les locuteurs, pour ensuite développer leurs compétences dans tous les aspects de la langue. Pourtant, il y a toujours d'autres apprenants qui restent et suivent leurs cours de français au Département de français à l'Université de Cape Coast pendant cette période.

En ce qui concerne le programme d'immersion, Pérez-Vidal (2014, p.18) émet l'opinion qu'« il est généralement reconnu qu'un séjour linguistique entraîne des changements dans la compétence langagière de l'apprenant, sa motivation et ses croyances par rapport à l'apprentissage de la langue ainsi que sa compétence interculturelle ». Cela peut être dû, selon Valls-Ferrer (2011, p.3), au fait qu'

Il existe certaines particularités du contexte d'immersion linguistique qui le distingue du milieu scolaire. Ces particularités influencent le développement, chez l'apprenant, des compétences langagières spécifiques (l'aisance et la compétence socio pragmatique, entre autres) qui sont autrement difficiles à enseigner dans le contexte scolaire (notre traduction).

De surcroît, Kinginger (cité par Pérez-Vidal, 2014, p. 18) ajoute que le programme d'immersion linguistique est censé améliorer la compétence des langues étrangères et aussi « help them gain first-hand exposure to elements of the host culture, while they are socialized through the host language into the practices of the local academic community in order to become part of it ». Donc, les

apprenants en immersion étant exposés à ces conditions commencent, d'après Valls-Ferrer et Mora (2014), à adopter des comportements linguistiques semblables aux locuteurs natifs ou aux quasi locuteurs natifs. Et tout comme le souligne Labov (1963), que la causalité sociale externe entraîne la variation dans l'usage d'une langue, il est fort probable qu'il y ait désormais une variation dans la langue comme elle est utilisée par les apprenants ayant passé un séjour à l'étranger et les apprenants qui n'ont pas fait ce séjour.

Les apprenants qui restent au Département de français continuent à assister au cours de français et à d'autres matières (pour ceux qui étudient plus d'une matière). Cependant pour eux, le contact avec la langue est plus ou moins restreint à la classe pendant les cours. Certains d'entre eux, même après les cours, continuent à communiquer avec les professeurs ou leurs collègues en français étant donné qu'ils ont un contact très minimal avec la langue française. En sus du fait que le contexte d'apprentissage (constituant une causalité sociale) est très important pour l'apprenant à former ses pensées, ces deux contextes, sus décrits, auront alors des effets différents qui se feront voir dans la langue des apprenants des deux groupes.

Un parcours de la littérature révèle que tant d'études ont été menées sur l'immersion linguistique et son impact – positif la plupart du temps – sur la compétence linguistique des apprenants de langues étrangères qui participent à ces programmes (Mougeon, Nadasdi, & Rehner (2010), Valls-Ferrer (2011)). Un intérêt particulier, dans ces études, est porté sur la variation sociolinguistique dans l'emploi de certaines variables linguistiques de ces apprenants avant les

programmes d'immersion et leur emploi après les séjours. Cependant, jusqu'ici, peu d'études ont été faites sur la variation sociolinguistique des apprenants qui ont faits un séjour linguistique en comparaison aux apprenants qui ont étudié une langue seulement dans un milieu scolaire (où la langue n'est pas parlée en dehors de la classe). Il s'avère nécessaire alors de mener cette étude afin de combler quelque peu cette lacune.

En résumé, les études montrent que les facteurs sociaux et linguistiques sont en grande partie à l'origine de la variation linguistique. Il en va de même pour l'apprentissage des langues étrangères puisque là aussi, les caractéristiques sociales des apprenants ainsi que le contexte de l'apprentissage de la langue influent sur les choix linguistiques que font les apprenants. Au vu de cela, les apprenants ayant vécu les réalités différentes, n'utiliseront pas la langue de la même manière.

Problématique

Lors d'une étude menée par Kuupole, Kuupole et Bakah (2009) auprès de 253 apprenants de FLE du Département de français de l'Université de Cape Coast, les 17 apprenants, représentant le groupe qui ont fait le séjour linguistique, ont tous reconnu que le contexte francophone a un impact positif sur leur français en général, l'amélioration de l'écrit et du parler. Cela confirme l'assertion de Regan (2002, p. 124) que « l'une des variables les plus importantes dans la RAL2 [recherche sur l'acquisition des langues secondes] est le contexte, ou l'environnement linguistique dans lequel l'acquisition a lieu ». Alors, les apprenants de FLE, ayant vécu une expérience à l'étranger (où la langue apprise

est parlée) et ayant constaté une amélioration de leur compétence dans la langue, sont-ils capables de gérer la variation linguistique ? Les apprenants qui n'ont pas fait le séjour sont-ils aussi capables de gérer cette variation ? Vu les caractéristiques des deux environnements (scolaire et naturel) ainsi que d'autres facteurs social et linguistique, il nous semble que leurs variations présenteront d'énormes différences significatives. Cela fait naître l'interrogation sur les facteurs social et linguistique sous-jacents qui entraînent les différences dans l'usage de la langue. Dans cette perspective, nous nous proposons de faire une étude de variation linguistique par rapport à l'emploi de 'on' et l'omission du 'ne' dans le parler des apprenants de licence au Département de français à l'Université de Cape Coast.

Questions de recherche

Notre étude sera guidée par les questions de recherche suivantes :

1. Qu'est-ce qui caractérise l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' dans les productions orales des apprenants qui ont fait le séjour linguistique et les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique ?
2. Quelles sont les facteurs linguistiques (le groupe de référents, le type de sujet grammatical, la structure syntaxique du verbe) qui favorisent l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' ?
3. Quels facteurs extralinguistiques (sexe, âge, langue première, durée d'étude de la langue) favorisent l'emploi et le non emploi de 'on' et l'omission de 'ne' ?

Objectifs de l'étude

Cette étude vise à :

1. Examiner ce qui caractérise l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' dans les productions orales des apprenants qui ont fait le séjour linguistique et les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique.
2. Déterminer les facteurs linguistiques qui favorisent l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne'.
3. Déterminer les facteurs extralinguistiques qui favorisent l'emploi et le non emploi de 'on' et l'omission de 'ne'.

Justification du choix du sujet

La variation sociolinguistique des apprenants de langues secondes et étrangères devient de plus en plus la préoccupation d'un nombre grandissant d'études. Depuis quelques temps, Regan (1995), Dewaele et Regan (2002), Regan (2002), Dewaele (2004) et Mougeon, Nadasdi et Rehner (2010) ont consacré leurs études à la variation du langage des apprenants de langues secondes et étrangères surtout des apprenants en immersion, mettant à la lumière, l'immersion et son influence sur la variation du langage des apprenants et justifiant, par extension, l'influence des facteurs sociaux sur la variation. Étant donné qu'au Département de français à l'Université de Cape Coast les apprenants en licence se constituent en deux groupes qui se distinguent par leur expérience d'apprentissage de la langue au Ghana et à l'étranger, il devient nécessaire d'entamer cette étude pour voir la manifestation de la variation dans l'emploi des variables choisies auprès de

ce groupe d'apprenants et de déterminer le rôle que joue l'expérience à l'étranger dans cette variation.

Délimitation de l'étude

Nous avons remarqué que le séjour linguistique pour les apprenants de français fait partie des programmes d'étude de presque toutes les universités publiques du Ghana, donc il est nécessaire que l'échantillon de cette étude s'étende au-delà de l'Université de Cape Coast pour que les résultats de l'étude soient généralisables. Cependant, la taille de cette étude ne nous permet pas d'entreprendre cette étude dans toutes les universités. Pour ce faire, nous l'avons limitée aux apprenants en licence du Département de français à l'Université de Cape Coast.

Par rapport au sujet d'étude, la variation linguistique, nous avons jugé très utile la citation de Tagliamonte (2006, p. 10) que la variation

... may occur at every level of grammar in a language, in every variety of a language, in every style, dialect and register of a language, in every speaker, often even in the same sentence in the same discourse. In fact, variation is everywhere, all the time.

Cette citation est, pour nous, une illustration parfaite de la nature vaste de la notion de variation. Sachant que nous ne pouvons pas étudier la variation à tous les niveaux de ses manifestations, nous avons choisi d'aborder cette étude à l'aide des variables morphosyntaxiques 'on' et 'ne'. De surcroît, les facteurs indépendants linguistiques et sociaux qui peuvent engendrer la variation sont

innombrables. Nous nous sommes limité donc à des facteurs linguistique et social sélectionnés comme le type de sujet grammatical, la spécificité du groupe des référents, le sexe, la langue première, entre autres.

Définition des termes clés

Variation

La variation est, aux yeux de Tousignant (1987, p. 29), « le phénomène suivant lequel une langue connaît certaines modifications structurales selon qu'elle appartient à une époque, un lieu, un groupe ou une situation sociale quelconque ». Dans le cadre de cette étude, nous trouvons importante la définition de Mitchell et Myles (2004, p. 224): « By variability, we refer to the fact that second language learners commonly produced different versions of particular constructions ... ». Nous trouvons utile cette définition et puisqu'elle reflète une situation d'apprentissage. Nous emploierons donc le mot 'variation' dans le sens de Mitchell et Myles (2004) pour désigner les différentes réalisations d'un même phénomène. Cette notion sera abordée en détail dans le cadre théorique.

Séjour/immersion linguistique

Les programmes d'immersion d'après Tyne (2012) ont fait leur apparition dans les années 1960 au Québec où des familles anglophones minoritaires souhaitaient que leurs enfants parlent la langue majoritaire afin de pouvoir participer activement à la société. Vu le succès de tels programmes, le domaine d'enseignement de langues a aussi commencé à emprunter à la sociolinguistique le concept de l'acquisition de langue en contexte social. Les séjours linguistiques sont donc organisés par des institutions pour permettre aux apprenants de

connaître deux contextes différents d'acquisition – ils sortent du milieu institutionnel pour vivre une expérience en milieu naturel (Regan, 2002). Nous employons donc les termes immersion linguistique et séjour linguistique de manière interchangeable dans cette étude, pour faire référence à la période qu'une partie des apprenants enquêtés ont passée au Village du Bénin, Togo et en France.

Contexte d'apprentissage

Au sens plus large, le mot contexte désigne l'environnement. Le contexte d'apprentissage serait alors l'environnement où l'apprentissage d'une langue se déroule. Selon Regan (2002), le contexte dans lequel l'individu acquiert une langue est l'un des facteurs cruciaux de la variation individuelle. Pour Housen (2002, p. 23), le contexte d'apprentissage englobe les conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives, linguistiques et cognitives dans lesquelles l'apprentissage se déroule. Il explique davantage les enjeux de ces conditions en soulignant que les conditions physiques représentent les lieux où l'apprentissage d'une langue étrangère se déroule : le cadre a des implications, par exemple au niveau des possibilités d'input et d'output. Le processus d'acquisition peut avoir lieu à l'intérieur d'une salle de classe, dans la cour de récréation, dans la rue ou même derrière un écran d'ordinateur. En ce qui concerne les conditions sociales, ces conditions renvoient aux rôles des participants aux dialogues au cours de l'apprentissage (par exemple étudiant-professeur, pair-pair, client-fournisseur).

Housen (2002) explique de plus que les situations sociolinguistiques et les statuts des locuteurs de L2 et de L1 concernent la pratique de la L2 en classe de langue, dans l'école et/ou dans la communauté au sens large. Le niveau

psychologique comprend les attitudes à l'égard de la L2, de ses locuteurs et de la culture qu'elle véhicule, ainsi que des motivations à l'apprendre et à l'utiliser. Le plan discursif renvoie aux différents types de discours dans lesquels l'apprenant produit et comprend (dialogues, monologues, oral ou écrit, narrations, descriptions, argumentations, etc.). Le plan discursif inclut aussi la didactisation éventuelle des discours qui a pour objet de faciliter la tâche de l'apprenant. Les conditions linguistiques concernent la nature de l'input linguistique en contexte d'apprentissage. Enfin, les facteurs cognitifs renvoient aux mécanismes et aux processus mentaux impliqués dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue. Ils renvoient aussi à toute connaissance, linguistique et/ou extra-linguistique, que l'apprenant possède au préalable.

Généralement, les apprenants de langues étrangères se trouvent dans l'un des trois contextes d'apprentissage. Le contexte formel, où la langue est seulement utilisée en classe ; le contexte d'immersion domestique intensive, où la langue est utilisée et en classe et en dehors de la classe pour des activités quotidiennes bien que les apprenants n'aient pas accès aux locuteurs natifs ; le contexte d'immersion à l'étranger, où les apprenants utilisent la langue dans la classe mais ils ont accès aux locuteurs natifs et aussi la chance de vivre la culture de la langue (Collentine & Freed, 2004).

Le contexte d'apprentissage dans cette étude fait référence à deux situations. La première situation est l'apprentissage de la langue au Département de français de l'Université de Cape Coast pour l'obtention de la licence-es-lettres que nous appellerons le milieu formel et la deuxième situation est l'apprentissage

au Village du Bénin, Togo ou en France pour une année académique que nous appellerons le milieu naturel.

Langue parlée

Blanche-Benveniste (2000) a porté un intérêt particulier à l'étude de la langue parlée. Elle reconnaît que la langue parlée se distingue, de plusieurs façons, de la langue écrite et donc, elle constitue en soi un objet d'étude. Pour Hassan et Bertot (2015), la langue parlée est une modalité de l'expression langagière caractérisée par 8 composantes, à savoir les composantes psychologiques, physiques, pragmatiques, discursives, linguistiques, prosodiques, métalinguistiques et interactives. Nous déduisons de là que la particularité de la langue parlée est son caractère dialogique où les interlocuteurs peuvent réagir directement aux paroles de l'autre. Ainsi, l'utilisation du français dans une telle situation est ce qui constitue, pour cette étude, le parler des apprenants.

Organisation du travail

Ce travail est reparti en cinq parties y compris le chapitre un, l'introduction générale, présenteci-dessus et quatre autres chapitres. Le deuxième chapitre qui suit comporte les fondements théoriques de l'étude ainsi qu'une analyse critique des travaux antérieurs pertinents y relative. Le troisième chapitre, la méthodologie, décrit le public de l'étude, les instruments de collecte et le processus de collecte des données ainsi que les difficultés rencontrées. Cette partie présente aussi la méthode du traitement des données et la codification des variables linguistiques. Le quatrième chapitre traite de la présentation, l'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats à la lumière de nos

questions de recherche. La dernière partie de notre étude, le chapitre cinq, constitue un résumé du travail dans son ensemble et les implications didactiques tirées des résultats, ainsi que des recommandations aux futurs chercheurs.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Ce chapitre est consacré au cadre théorique et aux travaux antérieurs. Nous allons d'abord expliciter le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude et ensuite, faire des synthèses et critiques des travaux déjà entamés dans le domaine en montrant leurs similarités, différences et pertinences par rapport à l'objet de notre étude.

Cadre théorique

Théorie de la sociolinguistique variationniste

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique variationniste élaborée par Labov (1984). Prenant le contrepied des linguistes à l'époque qui défendaient l'argument que l'homogénéité est un réquisit qui assure le fonctionnement de la langue, Weinreich, Labov, et Herzog (1968, p. 3) questionnent cette position car pour eux, « if a language has to be structured in order to function efficiently, how do people continue to talk while the language changes, that is, while it passes through periods of lessened systematicity? ». Compte tenu du fait que des êtres humains continuent à utiliser la langue et que celle-ci subit des changements qui font que l'hypothèse de l'homogénéité s'affaiblit, Weinreich *et al.* (1968, p. 3) ajoutent que « ... it will be necessary to learn to see language – whether from a diachronic or a synchronic vantage – as an object possessing orderly heterogeneity ».

Labov (1978) part alors de l'hypothèse que la langue possède une hétérogénéité structurée produite chez des locuteurs. Ce caractère de la langue fait que deux locuteurs ne parlent pas de la même manière et même un seul locuteur qui se trouve dans des situations différentes ne parlera pas de la même manière. Il affirme alors que « ... there are two or more ways of saying the same thing » (Labov, 2008). Avec Weinreich, Labov développe une théorie de variation et de changement de langue, d'où l'approche variationniste en sociolinguistique, dans les années 1960s. Par la suite, Labov élabore de plus cette théorie de variation et sa méthode d'analyse qui permet de relever des régularités de langue, trop systématiques pour être le fait du hasard (Gadet, 1992).

Labov élabore ce champ d'étude, le variationnisme, qui a pour préoccupation majeure la variation. La sociolinguistique de type labovien alors s'est particulièrement attachée à démontrer que la variation est toujours présente dans le langage humain voire le système linguistique. Cette théorie propose donc d'aborder l'étude de la langue et de la variation en prenant compte des côtés linguistique et social de la langue ainsi que les influences et corrélations des causalités sociales sur la langue.

Une méthode d'analyse pour rendre compte de cette variation est développée et, selon Poplack, (cité par Tagliamonte, 2006, p.1) des analyses variationnistes « combines techniques from linguistics, anthropology and statistics to investigate language use and structure ». Cette méthode s'approprié les méthodes quantitatives (étude de la fréquence d'occurrence des structures linguistiques) afin de dégager des tendances systématiques dans l'emploi des

variantes entre les locuteurs de différents groupes sociaux (âge, sexe, classe, statut de langue, degré de bilinguisme, etc.) et des communautés (Barysevich, 2012). Étant donné que la performance linguistique consiste à faire un choix et que ce choix est peut-être entraîné par des facteurs linguistique et social, il s'avère nécessaire d'employer des notions et méthodes d'inférence statistique. Sankoff (cité par Tagliamonte, 2006, p. 12) défend fortement la place de la statistique dans l'analyse de la variation. Il explique que :

whenever a choice can be perceived as having been made in the course of linguistic performance, and where this choice may have been influenced by factors such as the nature of the grammatical context, discursive function of the utterance, topic, style, interactional context or personal or sociodemographic characteristics of the speaker or other participants, then it is difficult to avoid invoking notions and methods of statistical inference, if only as a heuristic tool to attempt to grasp the interaction of the various components in a complex situation.

Puisque nous cherchons à étudier les emplois alternatifs des formes linguistiques auprès d'un groupe d'apprenants et aussi les facteurs social et linguistique à la base de ces emplois, cette théorie nous paraît appropriée à l'objet de cette étude. Nous empruntons donc, à cette théorie, trois notions clés de la théorie variationniste : la variable linguistique, le principe de responsabilité et la circonscription du contexte. Ces notions seront les outils avec lesquelles nous analyserons les données recueillies. Nous expliquerons les notions et leurs utilités pour cette étude.

Variable linguistique

Selon Wolfram (1991) et Gordon (2013), le fondement du terme variable linguistique a été posé par Labov. La définition de la variable linguistique est pour Labov (2008, p. 334) « la première et aussi la dernière étape dans l'analyse de variation » (Voir annexe A pour texte original en anglais). Posant les bases de la théorie variationniste, Weinreich *et al.* (1968, p. 61) expliquent que « to account for such intimate variation, it is necessary to introduce another concept into the mode of orderly heterogeneity which we are developing here: the linguistic variable – a variable element within the system controlled by a single rule ». Cette notion reste très pertinente dans les études de variation jusqu'à nos jours. À ce propos, Wolfram (1991) affirme que toute étude de variation linguistique s'appuie sur la notion de variable linguistique. En résumé, la variable linguistique est au cœur de la révolution de Labov pour remettre en cause la conception traditionnelle de la langue pendant les années 1960.

Dans chaque langue, on peut sans cesse repérer la coexistence de formes différentes pour désigner un même signifié (Calvet, 1993). Par exemple, les unités linguistiques *dîner* et *souper* sont employés en français pour faire référence au repas que l'on mange le soir bien qu'ils soient utilisés dans des espaces différents : en France et au Québec respectivement. Une variable est donc « l'ensemble constitué par les différentes façons de réaliser la même chose ... » (Calvet, 1993, p. 65). De la même veine, Hansen (1998, p. 41) définit la variable linguistique comme « une entité linguistique qui peut se réaliser de deux ou plusieurs façons différentes en gardant la même signification référentielle ».

Quant à Labov (2008, p. 334), la variable linguistique « begins with the simple act of noticing a variation – that there are two alternative ways of saying the same thing ». Tel qu'exposé dans les citations, nous dégagons d'abord qu'une variable linguistique dépend de l'existence d'une entité ou d'une globalité d'idées qui peuvent être exprimées de plus d'une manière et ensuite que ces différentes manières doivent entretenir entre elles une relation d'équivalence référentielle comme dans l'exemple de *dîner* et *souper*. Suivant les deux critères que nous avons dégagés, ces deux unités linguistiques dépendent en premier lieu de l'existence d'un phénomène (le repas mangé le soir) et en deuxième lieu, comme le précise Deshaies (1986), elles impliquent le même référent.

Une notion impliquée dans la notion de variable linguistique est celle de la variante linguistique. Une variante linguistique se réfère à chacune des façons différentes de dire la même chose, c'est-à-dire que la variable linguistique est un ensemble de variantes linguistiques. Tout comme Labov (1966, p. 21), qui précise que « [t]he variable is of course an abstraction. In actual texts, we meet with variants only », Meisner (2011) aussi soutient que par variante linguistique nous avons affaire à la manifestation concrète d'une variable. De la même veine, Rosenbach (2002, p. 21) décrit la variable linguistique comme « an abstract term that describes the available set of possible paradigmatically related candidates (i.e. variants) ». Ces explications de la relation et de la distinction entre la variable et la variante pour nous, suivent le même fil de pensée que la dichotomie langue/parole de DeSaussure (1916). Nous faisons cette comparaison parce que la variable, comme la langue, reste à un niveau d'abstraction et la

variante, comme la parole, concrétise l'abstraction. Une variante est alors un instrument ou un moyen de réaliser la variable et donc, *dîner* et *souper* sont des instruments ou des moyens de réaliser, dans la langue française, le repas mangé le soir (la variable).

Le concept de la variable linguistique sert d'outils heuristiques pour l'étude d'une vaste gamme de phénomènes linguistiques. Ces outils se retrouvent au niveau de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe. Suivant les définitions proposées de la variable linguistique : des formes différentes pour désigner *un même signifié* ; « two alternative ways of saying *the something* » (Calvet, 1993; Labov, 2008, p. 334), pour que des unités linguistiques soient considérées comme variantes d'une variable, elles doivent avoir le même signifié voire posséder une équivalence sémantique. La relation d'équivalence sémantique existe lorsque deux ou plusieurs unités linguistiques (phonèmes, morphèmes, syntagmes) expriment le même contenu de différentes façons. Par exemple, les variantes *dîner* et *souper* ci-dessus renvoient à un même référent et possèdent alors une équivalence sémantique.

La question de l'équivalence sémantique des variantes d'une variable a fait naître des perspectives divergentes surtout avec Lavandera (1978, p. 177) qui remet en cause la similitude des variantes. Elle reconnaît que la notion de la variable linguistique est révolutionnaire pour les études de variation au niveau phonologique en affirmant que «the analysis of variation in phonology by defining phonological variables can be accepted as contributing to a better understanding of the kinds of information that differences in

formmaybeconveying». Dans l'exemple du phonème /R/ dans le son [VɛR], nous pouvons remplacer le son [R] par [] ou [r] pour avoir [Vɛ] et [Vɛr] respectivement. Cela veut dire que les sons [R], [] et [r] sont les réalisations différentes de /R/ voire les variantes du phonème /R/. Dans ce dernier cas, la question d'équivalence sémantique comme l'admet Lavandera (1978) ne se pose pas puisque le remplacement de chacun des trois variantes ne change en rien le sens du mot *verre*.

Toutefois, elle n'est pas d'accord avec ce qu'elle appelle « the parallelextension of the notion of variable to non-phonological variation », Lavandera (1978, p. 176). Elle soutient que pour être interprétées comme preuve de variabilité, des unités linguistiques au-delà des unités phonologiques doivent véritablement signifier la même chose. Elle explique que les unités linguistiques au-delà des phonèmes – qui sont dépourvues d'information référentielle – ont des significations uniques et donc ne peuvent pas être décrites comme ayant la même signification. Au niveau de la syntaxe par exemple, dire *j'ai faim* ou *je suis affamé* manifeste bien une variable pourtant, ces deux variantes au sens strict ne veulent pas dire exactement « la même chose ». De surcroît, les variantes *nous* et *on* dans cette étude, ne peuvent pas être utilisées de manière interchangeable dans tous les contextes alors que les variantes d'une variable, comme stipulé, doivent posséder cette caractéristique. D'où le désaccord de Lavandera (1978, p. 177) avec cette affirmation que « the referential meaning of all the variants of a non-phonological linguistic variable must necessarily be the same ».

Dans une réponse, Labov (1978, p. 2) insiste que « deux énoncés qui se réfèrent à une même situation ont la même valeur de vérité » (Voir annexe A pour le texte original en anglais). Il signale aussi que Lavandera (1978) s'inspire d'une perspective formaliste dans son interprétation du sens ou de la signification des unités linguistiques –les variantes d'une variable dans ce cas. Labov (1978, p. 3) soutient que:

Nous voyons en opération deux forces divergentes: la force formaliste qui cherche à étendre le cadre du sens ou de la signification et la force sociolinguistique qui cherche à la limiter. Se fixant sur la variation sociale, la perspective sociolinguistique n'accorde pas une place centrale aux subtilités et nuances de sens ou signification contrairement aux formalistes qui cherchent des différences idiosyncratiques. (Voir annexe A pour le texte original en anglais).

Il s'agit alors de restreindre le sens à un niveau plus fonctionnel que représentatif. S'appuyant sur cette position antérieurement prise par Labov, Tagliamonte (2006, p. 73) affirme qu' «en théorie, deux formes ne peuvent pas avoir le même sens mais en pratique ces formes peut être utilisées de manière interchangeable dans certains contextes bien qu'elles n'aient pas le même sens ». (Voir annexe A pour le texte original en français). S'il en est ainsi, *j'ai faim* et *je suis affamé*, bien qu'il existe des nuances dans les significations des deux expressions au sens large, nous pouvons les considérer, au sens restreint, comme variantes parce qu'elles ont la même valeur de vérité.

Des arguments qui sont avancés contre ladite 'sameness of meaning' des variantes d'une variable linguistique se résument pour dire que, étudier la variation de l'usage des variables au-delà de la phonologie pose des problèmes méthodologiques. Labov (1978, p. 6) dans sa réponse à Lavandera, a traité cette préoccupation en reconnaissant qu'il n'existe pas de synonymes parfaits pourtant,

The definition of the variable requires a series of preliminary steps directed at eliminating all the contexts in which the two alternant forms contrast, i.e. do not say the same thing....This is precisely what the business of sociolinguistic analysis is about: it may take a whole year of study and analysis before we can isolate the context where the relevant variation is to be found, gradually isolating those cases where the same formal item has a different linguistic function and setting aside environments where the variation is neutralized or where the rule is categorized.

Cette citation veut dire que la définition de la variable exige une série d'étapes visant à éliminer les contextes où les variantes ne signifient pas la même chose. Ceci constitue la préoccupation d'une analyse sociolinguistique : la définition et la sélection des contextes dans lesquels deux formes linguistiques ont la même fonction et ensuite les contextes où ces mêmes formes linguistiques jouent des fonctions linguistiques différentes.

Ce processus, définition et circonscription des variables, constitue l'une des notions que nous allons employer. De même, par rapport à cet argument de

Lavandera et autres, Tagliamonte (2006, p.76) ajoute que plusieurs chercheurs y compris Labov ont démontré par des méthodologies rigoureuses que la variable ne doit pas être limitée seulement aux cas où les variantes signifient précisément la même chose. Plutôt, les variantes d'une variable linguistique peuvent entretenir entre elles une complémentarité faible à travers une communauté linguistique – une équivalence fonctionnelle dans le discours.

Selon Gordon (2013), les variantes d'une variable entretiennent entre elles des relations de type différents. Il en compte quatre, y compris:

1. Les allophones d'un même phonème où les variantes représentent des formes phonétiques différentes qui s'alternent dans la même classe de mots.
2. La présence ou l'absence d'une forme comme dans le cas de la rétention ou l'omission de 'ne' dans cette étude.
3. La différence dans l'agencement des éléments linguistiques comme la formation de l'actif et du passif.
4. Le choix lexical entre différentes formes pour un même référent comme dans le cas de 'on'/'nous' dans cette étude.

La théorie variationniste est partie de l'hypothèse que les variantes d'une variable linguistique produites par un locuteur ne sont pas des incidents du hasard. Leur emploi est façonné par des facteurs linguistique et social, « tout le problème est alors de savoir si ces réalisations différentes sont soit explicables par des

variables sociales soit, à l'inverse, permettent de structurer le groupe social » (Calvet, 1993, p. 66). Par exemple, dans une conversation :

Locuteur 1: Je viens de prendre mon *souper*.

Locuteur 2 : Moi je n'ai pas encore pris mon *dîner*.

Une étude de variable linguistique – variable morphologique dans ce cas – va montrer que les choix respectifs des variantes *souper* et *dîner* (formes interchangeables dans ce contexte) donnent des indications que le locuteur 1 vient peut-être du Québec. Donc, le choix de la variante *souper* au lieu de *dîner* pour désigner le même phénomène est explicable par une variable sociale qui est géographique.

L'applicabilité de cette notion à notre étude n'est pas seulement de rendre compte de l'emploi variable des variantes chez les apprenants mais aussi de servir comme moyen à explorer la corrélation entre les choix des variantes et les paramètres sociaux comme le sexe, l'âge, le degré d'extraversion, les attitudes linguistiques de l'apprenant, la motivation, la durée d'apprentissage de la langue, les types et fréquence de contact avec la langue hors de la classe, entre autres et des paramètres linguistiques qui favorisent l'emploi ou le non emploi des variantes. De plus, plusieurs études ont montré que les séjours linguistiques favorisent l'emploi de certaines variantes chez les apprenants de langues étrangères. Cela étant, la variable linguistique sert comme outil d'étude par lequel nous voyons la manifestation des variantes et si l'immersion linguistique favorise l'emploi de certaines variantes.

Principe de responsabilité

La conviction que le but des analyses linguistiques est de décrire les tendances de la communauté linguistique plutôt que les particularités individuelles est à la base de cette notion appelée le principe de responsabilité (Labov, n.d.). Après que les données sont enregistrées et transcrites, la première étape méthodologique est l'extraction des variantes de l'étude. Cette méthode quantitative, souligne Gordon (2013) implique nécessairement du comptage. Il ajoute cependant que l'analyse variationniste dépasse le simple comptage de la fréquence d'une forme linguistique étudiée. Pour obtenir des résultats valides et fiables, le comptage doit suivre le principe de responsabilité. Labov (1969, p. 738) explique dans les premières étapes de la formulation de cette notion que ce principe exige que :

... any variable form (a member of a set of alternative ways of "saying the same thing") should be reported with the proportion of cases in which the form did occur in the relevant environment, compared to the total number of cases in which it might have occurred.

De plus, Wolfram (1993, p. 206) explique aussi que :

Accountability requires that all the relevant forms in the subsystem of grammar that you have targeted for investigation, not simply the variant of interest, are included in the analysis. The idea is that the analyst cannot gain access to how a variant functions in the grammar without considering it in the context of the subsystem of which it is a part. Then, each use of the variant under investigation can be reported as a proportion of the total

number of relevant constructions, i.e. the total number of times the function (i.e. the same meaning) occurred in the data.

Selon ce qui précède, toutes les instances d'occurrence d'une variante ainsi que toutes les instances où la variante n'est pas employée mais pourrait l'être sont prises en compte dans l'analyse de la variante. En d'autres mots, le choix d'utiliser et de ne pas utiliser une variante est pertinent selon le principe de responsabilité. Par exemple, pour une variable linguistique qui englobe six variantes parmi lesquelles le locuteur peut choisir, le principe de responsabilité exige que l'occurrence de toutes les six variantes soient prises en compte et non seulement la variante d'étude. Cela veut dire que dans cette étude, bien que nous nous intéressions à la variante *ons* sous la première variable (la première personne du pluriel), nous prenons en compte aussi l'autre variante *nous*. Nous considérons donc toute occurrence de *nous* comme une non occurrence de *on*.

Par rapport à la deuxième variable de cette étude dont les variantes consistent en la réalisation et la non réalisation d'une forme, Otheguy et Zentella (2011) déclarent que dans l'étude d'une variable de telle nature, le chercheur doit prendre en compte toutes les instances de réalisation et de non réalisation de la forme. C'est-à-dire que le taux de réalisation de la forme s'ajoute au taux de non réalisation.

Le principe de responsabilité forme une partie fondamentale et incontestée de la méthodologie variationniste aujourd'hui. Cependant à l'époque, Hazen (2011) révèle que ce principe pour Labov servait comme moyen de se prémunir

contre des chercheurs qui sélectionnent convenablement des données pour se conformer à leurs théories. Pour cette étude, l'importance de cette notion, en plus de ce que dit Hazen (2011), réside dans le fait que l'application du principe de responsabilité à nos données, révélera le taux d'usage des variantes. Cette information nous permettra de répondre aux première et deuxième questions de recherche qui cherchent à savoir ce qui caractérise l'emploi des variantes, c'est-à-dire soit un taux élevé soit un faible taux. Ayant cette information sur les taux d'emploi, nous serons en mesure de comparer les deux groupes d'apprenants pour faire sortir des différences et, à terme, répondre à la troisième question de recherche.

Circonscription de la variable

L'affirmation de Labov (1969, p. 728) que « the final decision as to what to count is actually the final solution to the problem at hand », fait référence à la notion de circonscription du contexte de la variable. Pour étudier d'une manière précise, scientifique, donc quantifiable, la variation sociolinguistique, « on a mis au point une procédure dont l'essentiel est de bien définir et circonscrire la variable linguistique après avoir précisé les catégories sociales où on veut l'étudier » (Léon & Bhatt, 2005, p. 278). Cette notion propose deux procédures en abordant les données : la description qui consiste à identifier les formes et leurs distributions et l'interprétation qui consiste à s'assurer que chacune des formes qui fait partie de l'analyse représente vraiment une variation (Tagliamonte, 2013). Appliquer cette notion consiste à délimiter ou restreindre les variantes de la variable étudiée seulement aux contextes où les formes variantes peuvent remplir

la même fonction ou simplement une procédure de « inclusion and exclusion of items » (Tagliamonte, 2006, p. 86) . La délimitation « involves identifying the specific contexts in which the variants of a linguistic variable may alternate without change in representational meaning»Poplack etTagliamonte(cités par Elsig, 2009, p. 35). Par exemple,

1. *Nous* rentrons après le spectacle.
2. Demain, *on* vient à l'hôpital pour rendre visite à notre collègue Ama.

Nous remarquons dans les exemples 1 et 2 que les deux formes *nous* et *on*, ont la même fonction référentielle voire une équivalence sémantique ; ils renvoient à une situation de communication où l'énonciateur fait partie de l'action qu'il communique. *Nous* et *on* dans ces exemples sont alors utilisés comme pronoms de première personne du pluriel et donc peuvent être remplacés l'un par l'autre et que le sens des énonciations ne changera en rien comme illustré ci-dessous :

3. *On* rentre après le spectacle.
4. Demain, *nous* venons à l'hôpital pour rendre visite à notre collègue.

Cependant, l'exemple 5 ci-dessous présente une situation particulière parce que le *on* dans cet exemple n'a pas la même fonction référentielle que le *on* dans les exemples 2 et 3. Il s'agit dans l'exemple 5 d'une expression plus ou moins figée.

5. Cette fille est *on* ne peut plus bavarder!

Suivant cette notion, nous restreignons le cadre de 'on' dans cette étude seulement aux cas où l'énonciateur emploie cette variante pour dire qu'il fait partie des exécuteurs d'une action, donc un pronom de première personne du

pluriel. Ainsi, dans l'analyse des données, la notion de circonscription du contexte de la variable veut que le *on* employé dans l'exemple 5 ainsi que d'autres qui sont employés pour exprimer des vérités universelles, comme pronoms indéfinis, pronom de troisième personne déterminé, entre autres, soient exclus.

Dans la même veine, en ce qui concerne la deuxième variable, la négation, nous allons considérer l'omission et la rétention du 'ne' seulement dans la négation simple. Par exemple,

6. Je *ne* crois pas ce qu'il me dit.
7. Je Ø mange pas de porc rôti.

Comme nous avons indiqué que nous considérons seulement la négation simple (l'emploi de 'ne pas') dans les analyses, les exemples 6 et 7 constitueront alors des incidences de rétention et d'omission du *ne*. De l'autre côté, l'emploi de *ne* dans les exemples 8 et 9 ci-dessous n'entre pas dans la négation simple.

8. Il *n'*a rien compris du cours.
9. Danielle fait toutes les tâches ménagères avant que sa mère *ne* vienne.

Par conséquent, ces emplois ne seront pas pris en compte. L'emploi de *ne* dans l'exemple 9 est dû à l'emploi explétif, c'est-à-dire que le *ne* dans cet exemple ne porte aucune valeur de négation. Les emplois des expressions telles que, *pourquoi pas*, *pas nécessairement* et *pas encore* ne sont pas considérés comme incidences de l'omission du *ne* parce que du point de vue linguistique, ces expressions ne permettent pas le maintien de la particule.

L'utilité de cette notion réside dans le fait qu'elle assure l'élimination des formes invariantes de la variable étudiée. Ces formes qui, à première vue, seraient autrement confondues comme manifestations de variation sont identifiées et ensuite exclues de l'analyse pour que ce qui reste soit vraiment des incidences de variation linguistique. De plus, Tagliamonte (2006) insiste que ce processus de circonscription soit explicitement présenté par le chercheur afin que d'autres chercheurs arrivent à répliquer l'étude avec exactitude et fiabilité raisonnable. Ayant abordé le cadre théorique de l'étude, nous passons à quelques travaux antérieurs que nous avons consultés.

Travaux Antérieurs

Cette partie du travail résume des travaux sélectionnés qui ont des liens importants avec l'objet de cette étude. Ces travaux ayant des préoccupations similaires ont éclairé le domaine de recherche dans lequel s'inscrit cette étude et justifient le choix des variables de l'étude, l'approche méthodologique, entre autres. Les travaux sélectionnés ont été classifiés en trois thèmes et donc, leur présentation suit un ordre thématique à savoir : un état des lieux sur l'emploi des variables étudiées, une revue des travaux portant sur la variation linguistique en général et une revue des travaux sur la variation linguistique en contexte d'apprentissage de langues étrangères. Ces travaux suivant l'ordre de présentation sont ceux de : Fisher (1958), Labov (1972), Blattneret Williams (2011), Okyere (2013), DewaeleetRegan (2002) et Gervais (2007).

État des lieux sur les variables linguistiques étudiées

Nous avons indiqué que cette étude s'intéresse aux variables linguistiques à travers lesquelles nous dégageons une variation d'emploi auprès des enquêtés. L'emploi de ces variables, la négation verbale et l'emploi de 'on', ont été étudiés par plusieurs chercheurs qui ont fourni autant de littérature là-dessous.

La négation verbale concerne l'emploi de l'adverbe 'ne pas' (au cas de la négation simple) à une construction pour la rendre négative. Ces deux éléments de négation, le 'ne' préverbal et le 'pas' postverbal, encadrent le verbe dans les constructions négatives. Par exemple,

10. Wepeah**nevientpas** à l'école les vendredis.

Nous voyons dans l'exemple 10 que le verbe 'vient' est encadré par les éléments de négation. Le 'ne' préverbal, comme le nom indique, se trouve avant le verbe 'vient' et le 'pas' postverbal, est placé après le verbe 'vient'. Ainsi, Paradis (1974, p. 2) souligne que :

"Ne" se place toujours immédiatement devant le verbe aux temps simples [comme montré dans l'exemple 10] ou devant l'auxiliaire aux temps composés [dans l'exemple 11 ci-dessous] et ne peut en être séparé que d'autant de places qu'il y a de pronoms personnels clitiques compléments [illustré dans l'exemple 12].

11. Mark *n'***apas** apporté son devoir.

12. Le professeur *ne* nous en **apas** encore parlé

Pourtant, selon Acquah (2016, p. 33), « plusieurs chercheurs ont fait des études sur ce sujet et l'observation générale est que le 'ne' est souvent supprimé dans le français parlé aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord ».

Ces études faites sur l'omission du 'ne' montrent que cette première particule de négation est souvent effacée dans le français parlé. C'est-à-dire qu'à l'oral, il y a une forte probabilité que l'exemple 10 repris en 13 sera ainsi produit :

13. Wepeah**vientpas** à l'école les vendredis.

Les locuteurs laissent tomber souvent l'élément préverbal 'ne' et garde seulement l'élément postverbal. Sur ce sujet, Regan (1996, p. 180) affirme que « le 'ne' est effacé de façon variable dans toutes les variétés de français dans le monde francophone contemporain ». Bien avant Regan (1996), Ashby (1976) s'identifiait, lui aussi, à cette idée et a remarqué une chose encore plus importante : que l'omission ou la rétention de cette particule de négation n'est pas libre. L'étude que ce dernier a faite sur le corpus de Malécot a montré effectivement que l'omission de 'ne' est conditionnée par des facteurs grammatical, stylistique et social. À l'égard de la variabilité caractérisant l'emploi du 'ne' dans le français parlé, Regan (1996, p. 179) juge que

'ne' deletion appears to be a highly sensitive sociolinguistic variable and a powerful indicator of formality, issues of power and solidarity, style, register and so on. It has a network of relationships with sociolinguistic factors such as age, sex and social class.

Dans la même veine, Coveney (cité par Dewaele, 2004, p. 145) remarque que « bien que le ‘ne’ soit toujours important dans les discours écrits et les discours oraux officiels, il est devenu ‘omissible’ dans les discours informels et devient donc la variable sociolinguistique la plus connue ». Regan (1996) et Dewaele (2004) trouvent aussi que cette particule est omise par des apprenants de la langue française mais à un moindre degré. En fait, « the first variable structure to receive serious attention in the study abroad literature was ‘ne’ deletion in French » (Geeslin & Long, 2014, p. 203). Chez les apprenants, l’omission est aussi engendrée par des facteurs linguistique et social.

À l’exception de ces explications qui cernent la suppression ou l’omission de ‘ne’ aux facteurs grammatical, social et stylistique, il y aussi une école de pensée pour qui ce phénomène de l’omission de ‘ne’ est une façon d’éviter la redondance du système de négation en français. Ainsi, Mougeon (cité par Acquah, 2016, p. 33) soutient que

It should be pointed out at the outset that the primary condition behind variable deletion of particle *ne* lies in the fact that French developed a two-pronged negative construction, whereby the notion of negation is expressed redundantly via two elements: a preverbal particle *ne* and postverbal negators (words such as *pas* or *point* 'not' or *jamais* 'never' and *rien* 'nothing').

En fait, Mougeon semble s’appuyer sur la position antérieurement prise par Gaatone (1971) que le ‘ne’ en français moderne, est une marque de

redondance de la négation. Suivant ce raisonnement, chacun des deux éléments qui constituent le système de négation en français ont des portées négatives. C'est-à-dire que le 'ne' a une implication négative comme le 'pas' et donc il est répétitif d'utiliser les deux éléments alors qu'un seul élément peut jouer la même fonction. Cette position pour nous rejoint celle des variationnistes parce qu'elle manifeste un changement de l'emploi de langue dû aux facteurs linguistiques – un changement qui a affaire à la structure de la langue.

La deuxième variable de cette étude, l'emploi de 'on' comme pronom de première personne du pluriel, a reçu aussi une attention considérable dans les études de variation. Selon Dubois (1965), le pronom 'on' est susceptible de se substituer à tous les autres pronoms personnels. En fait, Maingueneau (1999, p.26) note que le 'on' n'est pas un vrai pronom qui renvoie à un antécédent nommé. Plutôt, il prend des valeurs variables dépendant du contexte dans lequel il est employé. C'est-à-dire le 'on' peut jouer le rôle de « substitut d'embrayeurs ». Cependant, dans un usage courant, 'on' tend à se substituer au pronom 'nous'.

Selon Rehner (2009), la variante 'nous' était utilisée dans les discours formels en France au XVIIe siècle. Cependant, au XIXe siècle, une combinaison des facteurs comme la stabilisation des dialectes provenant d'une urbanisation croissante, l'amélioration du transport et la diffusion de l'éducation font naître, avec le temps, une préférence de la variante 'on'. L'emploi de 'on' au lieu de 'nous' devient donc un style familier du français parlé. Il paraît que cette tendance du XIXe siècle continue jusqu'au XXe siècle parce qu'en 1971, une étude menée par Laberge sur le corpus de Montréal montre un usage répandu de la variante

‘on’ à une fréquence de 98% et ‘nous’ occupe une place minoritaire de 2% (Mougeon *et al.*, 2010). Ils ajoutent que les études sur cette variante en France montrent aussi que ‘on’ est la variante la plus utilisée. Dans leurs propres mots,

Studies of contemporary spoken French from France have also documented the variable use of ‘on’ and ‘nous’ [...] and found that the variant ‘on’ is also highly frequent in this variety of French. Coveney’s study is based on a corpus collected in 1982 and Fonseca & Greber’s on a corpus collected in the mid-to-late 1990s. In Coveney’s corpus, ‘on’ was used in 96% of occurrences and in Fonseca & Greber’s corpus ‘on’s’ frequency is nearly categorical (99%).

Mougeon *et al.* (2010) expliquent que la dominance de la variante ‘on’ dans les statistiques ci-dessus est due à un changement sociolinguistique relativement récente qui s’est enraciné dans le langage de la classe ouvrière et s’est étendu au langage de tous les groupes sociaux du XXe siècle. Dans une étude plus récente, Thomas (2015, p. 130) fait une comparaison intéressante de l’évolution de l’emploi de ‘on’ et ‘nous’ dans les discours des présidents De Gaulle en 1965 et Sarkozy en 2013. Il constate que :

Chez le président De Gaulle, pendant un entretien télévisé d’une heure en période de faible popularité électorale (1964), le ‘nous’ reste nettement majoritaire (75 occurrences), à côté de 4 cas de ‘l’on’ non restreint qui renforcent la formalité. Mais ‘on’ [...] est largement représenté (34 occurrences) Un demi-siècle plus tard, chez le président Sarkozy,

enregistré en contexte identique en 2013, c'est au contraire 'on' qui l'emporte : 81 occurrences de 'on' contre 58 'nous' et un seul 'l'on'.

Ces citations illustrent un déclin de l'emploi de 'nous' en faveur de la variante 'on' avec le temps, et même des situations, comme celle décrite par Thomas (2015) considérée comme très formelle.

Dans une perspective variationniste, le choix d'une variante au lieu d'une autre n'est pas le fait du hasard. C'est dans cette perspective que Rehner (2009) conclut que l'alternance entre 'nous' et 'on' n'est pas 'libre' et donc l'alternance de ces deux variantes a été documentée. Dans les différentes variétés du français contemporain, la sélection de 'nous' ou 'on' par les locuteurs natifs est conditionnée par des facteurs sociaux et stylistiques.

Ces études ont servi d'un moyen par lequel nous avons définitivement sélectionné les variables linguistiques en français qui sont susceptibles de variation pour notre étude. Les études ont précisé l'évolution des variables au fil du temps, les facteurs qui entraînent le plus souvent une variation dans leur emploi et l'état des lieux de ces variables dans le parler des apprenants de la langue française. Les études portant sur la variation linguistique en général sont présentées ci-dessous.

Variation linguistique en général

L'un des travaux, décrit par Wald (1997, p. 312) comme « the anticipatory work on variation in speech behaviour » est celui de Fischer (1958). Diaz-Campos (2011) souligne que Fischer est le premier chercheur à étudier la variation

stylistique dans le parler de quelques enfants anglais. Fischer (1958) analyse dans ce travail, les réalisations variables [iŋ] et [in] de la variable 'ing' en anglais auprès de 24 enfants (12 filles et 12 garçons) âgés de 3 à 10 ans.

Pour collecter ces données, il leur a fait raconter des histoires à l'aide des expressions introductives données par l'enquêteur et aussi les activités de la journée. Ces entretiens ont eu lieu au bureau de l'enquêteur et dans les maisons de certains répondants. Fischer (1958) trouve que les deux variantes [iŋ] et [in] sont présentes dans le parler de tous les répondants à l'exception de 3 enfants qui ont employé uniquement la variante [iŋ]. Il postule cependant que l'absence de l'autre variante [in] dans le parler de ces derniers peut être due au fait qu'ils étaient moins bavards que les autres.

Une analyse plus approfondie des données a révélé que l'alternance entre les deux variantes est fortement liée au sexe, à la classe sociale, à la personnalité, à l'humeur, à la formalité de la situation et au type de verbe. La variante [iŋ] est plus dominante dans le parler des filles que de garçons. Prenant aussi le parler des garçons, les incidences de [iŋ] sont liées à la personnalité de l'enfant. Il trouve que des garçons considérés comme garçons exemplaires utilisent plus la variante [iŋ] alors que les garçons typiques préfèrent la variante [in]. Par rapport à la classe sociale, la taille de l'échantillon n'a pas permis une conclusion définitive pourtant, la variante [iŋ] a dominé le parler des enfants venant d'un niveau socioéconomique élevé. Il remarque aussi chez un enfant que la variante [iŋ] a une fréquence élevée au début de l'entretien mais s'approchant de la fin de l'entretien, cette variante laisse place à la variante [in]. Cela, pour lui, s'explique

par le fait que l'enfant se sentait plus à l'aise au fur et à mesure que l'entretien s'est déroulé.

Bien que cette étude ne s'appuie pas sur des tests statistiques forts et aussi n'utilise pas une méthodologie dite variationniste, nous la trouvons très pertinente pour notre étude principalement parce que la préoccupation des variationnistes, que la langue est par nature variable et que cette variabilité n'est pas aléatoire, est la même que celle de Fischer (1958, p. 48) dans cette étude. Il souligne que

"Free variation" is of course a label, not an explanation. It does not tell us where the variants came from nor why the speakers use them in differing proportions, but is rather a way of excluding such questions from the scope of immediate inquiry.

Pour lui, il ne suffit pas de libeller le caractère hétérogène de la langue comme le fait de 'variation libre' parce que cela n'explique en rien les facteurs sous-jacents à la base de ce phénomène. Ce travail nous est très utile vu que Fischer (1958) n'a pas seulement cherché à savoir 'qui dit quoi combien de fois', mais il est allé plus loin pour savoir pourquoi les locuteurs les disent dans des proportions différentes.

Nous considérons aussi l'étude menée par Labov (1972), « the acknowledged founder of the field of language variation studies » (Wolfram, 2006, p. 334), sur la réalisation du phonème /r/ dans trois grands magasins à New York. Il part d'une remarque que l'étude empirique de la langue pose des problèmes en ce qui concerne le recueil des données. Cela est le cas parce que « the means used to gather the data interfere with the data to be gathered » (Labov, 1972, p. 43). Par

cette citation, il entend que la méthode de collecte des données, souvent des entretiens et des questionnaires, pose un certain niveau de formalités aux répondants. Cela fait qu'ils produisent des discours très surveillés dépourvus de traits des discours produits dans les contextes sociaux naturels. Il se sert alors des observations anonymes et des entretiens exploratoires auprès de 70 répondants dans une enquête préliminaire. Les résultats de l'enquête préliminaire ont servi de base dans sa définition des variables phonologiques majeures qui méritent examen.

Comme caractéristique de toute étude de variation linguistique, la variable linguistique de cette étude – phonologique dans ce cas – est la présence ou l'absence du /r/ consonantique en position post vocalique dans des mots tels que : car, four, fourth, card, etc. Conscient du fait qu'il ne peut pas étudier la variation dans l'emploi d'une variable sans tenir compte de la communauté dans laquelle se trouvent les locuteurs, il s'est appuyé sur Barber (1957, p. 3), qui souligne que « ... the normal workings of society have produced systematic differences between certain institutions or people, and that these differentiated forms have been ranked in status or prestige by general agreement ». Il se base sur cette affirmation pour diviser cette communauté en trois catégories socioprofessionnelles à savoir: la classe supérieure, la classe moyenne et la classe inférieure. Ainsi, il sélectionne trois magasins, Saks Fifth Avenue, Macy's et S. Klein, correspondant respectivement aux classes susnommées. Les répondants de son étude consistent des employés des trois grands magasins.

Par rapport à sa méthode, au lieu de se présenter comme chercheur, Labov a cherché à résoudre le problème des données qui conforment à l'ordre normal des choses, le chercheur s'est présenté dans les trois magasins comme un client parmi les autres. Il pose la question suivante aux employés '*excuse me, where are the women's shoes?*' [Excusez-moi, où sont les chaussures pour femmes ?]. Les chaussures pour femmes étaient au quatrième étage, et donc la réponse attendue est 'fourthfloor'. Une fois la réponse donnée, il demande une deuxième fois comme s'il n'avait pas entendu '*excuse me ?*' [excusez-moi?] et les répondants répètent la même réponse mais cette fois-ci de manière emphatique. Il a obtenu donc la réalisation du phonème /r/ en quatre situations : la réalisation du /r/ en position pré consonantique dans 'fourth' dans des styles informel et soigné et la réalisation du /r/ en position finale dans 'floor' aussi dans les styles informel et soigné. Ces réalisations, ainsi que des variables indépendantes comme le magasin, le sexe et l'âge estimé du répondant, sa profession au magasin, sa race, entre autres sont documentés par le chercheur. En fin de compte, 264 entretiens ont été réalisés: 68 à SaksFifth Avenue, 125 à Macy's et 71 à S. Klein pendant 6 heures 30 minutes.

L'analyse des résultats montre une stratification claire et consistante dans l'emploi de cette variable. SaksFifth Avenue, qui représente la classe supérieure, affiche un taux de production de /r/ nettement supérieur par rapport aux deux autres. Les résultats obtenus pour Macy's, représentant la classe moyenne, se situent tel que prédit dans l'hypothèse générale, c'est-à-dire entre SaksFifth Avenue et S. Klein, ce dernier représentant la classe inférieure. L'hypothèse de

Labov est vérifiée et les conclusions paraissent donc très claires : l'emploi du /r/ à New York est effectivement stratifié en fonction des classes sociales.

En outre, les analyses ont montré l'effet d'un modèle de prestige et une manifestation de l'hypercorrection. Par rapport au premier, les employés à Macy's tendent à se rapprocher de la manière de prononcer de leurs collègues de SaksFifth Avenue. L'effet de l'hypercorrection qui est, selon Gadet (cité par Boyer, 2001), comme « une tendance à une surenchère en situation surveillée » est aussi imminent dans les résultats. Cet effet a fait que les membres d'un sous-groupe prononcent le /r/ de la manière dont le prononce le sous-groupe qui est supérieur à eux. Il fait cette imitation mais en exagérant la norme du groupe qu'il imite.

Cette étude nous a éclairé la piste de la méthode variationniste et a servi de référence pour notre étude ainsi qu'autant d'autres. D'abord, concernant la sélection des variables, nous avons déjà indiqué que Labov (1972) a fait des entretiens exploratoires afin de pouvoir définir les variables socialement stratifiées dans le parler de cette communauté linguistique enquêtée. Dans la même veine, nous nous sommes donné la tâche de sélectionner les variables de cette étude en lisant la vaste documentation sur les variables linguistiques en français susceptibles de variation. De surcroît, nous avons fait des enregistrements pendant les examens oraux de la population de cette étude pour étayer notre choix des variables. Cette étape exploratoire a fourni la variable phonologique /r/ pré consonantique pour (Labov, 1972) et des variables morphosyntaxiques 'on' et 'ne' dans notre cas.

La méthode anonyme adoptée par Labov (1972) afin d'éviter des données qui ne représentent pas la communication dans les situations sociales quotidiennes lui a été très utile. Nous n'avons pas adopté cette méthode tout entièrement pendant la collecte des données, principalement parce que la communauté linguistique dans le cas de cette étude est un département dans l'université et donc, la chercheuse, comme elle est étudiante dans ledit département, est déjà connue par les enquêtés. Nous avons donc redéfini l'anonymat pour convenir à cette étude. L'anonyme, pour nous, consiste à ne pas dire aux enquêtés les variables linguistiques que nous étudions. Cela, nous croyons, va éliminer tout effort de leur part d'être très conscient lorsqu'ils utilisent ces variables. Toutefois, nous leur avons expliqué avant la collecte des données que nous cherchons à étudier la variation dans leurs parlars, mais ils semblaient plus intéressés par les réponses qu'ils donnaient aux questions pendant l'entretien. En cela, nous estimons avoir éliminé la surveillance et 'l'emploi artificiel' en ce qui concerne leur emploi naturel des variables.

Une autre étude sur la variation linguistique est celle de Blattner et Williams (2011) sur l'emploi variable de la particule de négation 'ne'. Cette étude est consacrée à dévoiler l'omission et la rétention de 'ne' dans les tchats électroniques par des locuteurs de différentes tranches d'âges. En plus de ce facteur social (l'âge), ils cherchent aussi à savoir les facteurs linguistiques, surtout le type de sujet grammatical et la présence ou l'absence d'adverbe dans les énoncés, qui favorisent le maintien ou la chute de la particule.

Les données de cette étude sont constituées de 586 425 mots des échanges publics sur 4 canaux de tchats générationnels récupérés sur le serveur EuropNet. Ce serveur, selon Blattner et Williams (2011, p. 115) « permet à des internautes d'échanger des messages en direct avec un ou plusieurs interlocuteurs en étant connecté sur un canal générationnel précis. Nous supposons que ces chercheurs ont choisi des canaux générationnels afin de voir la manifestation de la variable parmi les tranches d'âges sélectionnés : vingtaine, trentaine, quarantaine et cinquantaine. Ces échanges à thèmes variés ont été recueillis de manière aléatoire pendant certains jours de la semaine de l'après-midi ou du soir. À l'égard du déroulement naturel des échanges relevés par Labov (1972) ci-dessus, Blattner et Williams (2011, p. 116) précisent que

Les participants n'étaient pas informés que leurs écrits allaient faire l'objet de cette enquête, cependant il est important de noter que le domaine public de ces échanges électroniques permet aux internautes de concevoir que leur production puisse être ou devenir l'objet de recherche linguistique.

Au vu de cette raison, les données peuvent être dites être dans un état naturel des situations de communication quotidienne étant donné que les participants s'engageaient dans l'échange sans aucune prévoyance que les échanges constitueraient des données d'une recherche.

Nous avons remarqué l'emploi de l'une des notions qui constitue notre cadre théorique. Cette notion, la circonscription du contexte de la variable, comme nous avons souligné, consiste à sélectionner les contextes où l'occurrence

ou la non occurrence de la variable étudiée ne sera pas prise en compte dans les analyses des données. Ce faisant, les chercheurs déclarent que les syllabogrammes, terme emprunté à Pierozak (cité par Blattner et Williams, 2011) qui renvoie aux mots et expressions typiquement trouvés dans le langage électronique et peuvent remplacer le sujet et le verbe, ne constituent pas des incidences de variation de l'emploi de 'ne'. Donc, les abréviations telles 'c' prononcée [se] qui peut désigner 'c'est, s'est, ces ou ses' et 't' prononcée [te] qui peut désigner aussi 'tu es, t'es ou tes' ne sont pas considérées parce que, pour eux, ces abréviations ne permettent pas le maintien de la particule 'ne' de la négation complète 'ne... pas'. Bien que Blattner et Williams (2011) n'aient pas explicitement fait référence à cette notion, mais comme ils soulignent que cette étude est une étude variationniste en temps apparent, nous jugeons qu'ils ont vu quand même l'utilité de son application.

Après une analyse de la distribution de la particule de négation, ils ont conclu que « les internautes d'EuropNet omettent fréquemment le 'ne' dans le contexte de tchats. Il est donc raisonnable de penser que de façon générale, cet environnement électronique est favorable à la chute du 'ne' tout comme l'est la conversation orale » (Williams&Blattner, 2011, p. 117). Les chiffres qui ont permis cette conclusion montrent que la chute du 'ne' auprès des participants des quatre tranches d'âges est fixée à 79.7% pour la vingtaine, 85.3% pour la trentaine, 85.3% pour la quarantaine et 65.3% pour la cinquantaine. Des pourcentages que nous considérons très élevés sur tous les plans.

Par rapport à l'âge comme variable indépendante, les internautes qui ont la cinquantaine ont le plus tendance à ne pas omettre le 'ne' (34,7 % de rétention). Ils trouvent cependant que la distinction entre les trois autres tranches d'âge (vingtaine, trentaine et quarantaine) est moins importante. Pour la deuxième préoccupation, les facteurs linguistiques qui favorisent l'omission du 'ne', les résultats montrent que lorsque des noms communs sont utilisés comme sujets grammaticaux, il y a 56,8% de rétention du 'ne', alors qu'il y a 21,4% de rétention lorsque les pronoms clitiques sont utilisés comme sujets grammaticaux. Cela amène à conclure que « les pronoms sujets – et surtout les plus fréquemment utilisés – favorisent la chute du 'ne' » (Blattner & Williams, 2011, p. 119). Toujours portant sur la deuxième préoccupation de l'étude, les chercheurs remarquent que la rétention du 'ne' est très basse (11%) lorsqu'il y a un adverbe dans la phrase. Ils signalent cependant que cela peut être expliqué par le fait que les internautes utilisent rarement les adverbes dans leurs échanges.

Cette étude explore les facteurs social et linguistique qui sont responsables de l'omission de 'ne' dans les tchats électroniques. Cette variable est l'une des variables de notre étude bien que nous nous intéressions à l'emploi oral de la variable alors que cette étude est faite sur des échanges écrits. Ce travail comme le nôtre s'inscrit dans la théorie variationniste de Labov et cherche aussi à savoir les facteurs social et linguistique à la base de la variation.

L'expansion de la langue anglaise à travers le temps et l'espace a fait naître des différences fondamentales dans la langue. Ces 'new Englishes', considérés autrefois comme déviations de l'anglais standard, « have gained

currency in recent times and they are now recognized as autonomous entities that must be studied and described in their own right » (Okyere, 2013, p. 1). Au Ghana, l'anglais est la langue seconde, occupe le statut de langue officielle, selon Bakah (2010), et coexiste avec les langues locales du pays.

S'appuyant sur les remarques de Kachru et de Crystal (cités par Okyere, 2013, p. 6) que « any language away from its home undergoes changes in its pronunciation, grammatical, semantic and pragmatics systems », il note qu'étant donné que les langues locales ghanéennes coexistent avec l'anglais, les éléments de ces langues donnent à l'anglais parlé au Ghana, une particularité qui est propre aux Ghanéens. C'est cette particularité qui fait son objet d'étude. La sélection des variables linguistiques est basée sur une étude menée en 2011 qui révèle que les affriquées et les fricatifs sont des sons qui se prêtent à la variation dans l'anglais ghanéen. Comme Labov (1972) qui s'intéressait aux variables phonologiques, Okyere (2013) cherche aussi à identifier les variations consonantiques dans la réalisation des affriquées et des fricatifs /θ/, /ð/, /t/, /d/, /s/, /z/, /h/, /f/ and /v/ dans les prononciations anglaises des Ghanéens. Tout comme Fischer (1958), Labov (1972) et Blattner et Williams (2011) qui ont cherché dans leurs études à lier la variation aux facteurs sociaux et linguistiques, Okyere (2013) à son tour, cherche à lier les variations de prononciations à certains facteurs sociaux. Il cherche alors les liens entre le niveau d'éducation et le choix des variantes et comment les niveaux d'éducation affectent les choix des variantes et aussi la motivation pour les réalisations variables des sons consonantiques dans l'anglais ghanéen.

En ce qui concerne sa méthodologie, cette étude est menée auprès de 6 écoles sélectionnées : 2 lycées, 2 collèges et 2 écoles primaires, tous à Greater Accra Region. Dans chaque école, le chercheur a échantillonné de manière aléatoire 5 élèves et 5 enseignants, ce qui donne un échantillon de 60. La présence des enseignants dans son échantillon est de lui permettre de déterminer si les enseignants constituent une motivation pour la réalisation des variables chez les élèves. Comme dans le cas de notre étude, il a utilisé un entretien et un questionnaire comme instruments de collecte des données, le questionnaire devait lui donner des informations personnelle, sociale, linguistique et le niveau d'éducation des répondants. En ce qui concerne l'entretien, les répondants lisent un passage qui contient les variables dans différentes positions de réalisation. Les lectures ont été enregistrées et transcrites ensuite de manière phonétique, vu que le chercheur s'intéresse aux variables phonétiques.

Une analyse quantitative des données a révélé que dans une grande mesure, le niveau d'éducation influence la compétence grammaticale et la connaissance de la sémantique de la langue mais pas la prononciation. Il existe plutôt, un système de prononciation institutionnalisé qui traverse tous les niveaux d'éducation.

Par rapport à la motivation pour les réalisations des sons consonantiques dans le parler des répondants, Okyere (2013, p. 101-102) trouve que :

The choice of a particular variant by the primary, JHS and SHS respondents were not arbitrary but were influenced by teacher motivations

as shown by the study. How the teachers pronounce words and speak English in each of the school communities studied affect the way students pronounce words and speak English.

C'est-à-dire que la préférence d'une variante à une autre chez les apprenants est fortement influencée par les enseignants. Okyere (2013, p. 102) explique que ce phénomène est dû au fait que les apprenants essaient de s'identifier à la norme des écoles dans lesquelles ils se trouvent puisque « teachers are the "benchmarks" in this regard, what they say and teach in the schools becomes the communal norm ».

Puisque notre étude est menée au Ghana, l'étude d'Okyere (2013) nous est très utile parce que parmi les nombreuses études sur la variation linguistique, elle est la seule étude menée sur l'espace ghanéen que nous avons pu trouver. Comme Labov (1972), il a cherché à expliquer la variation phonologique avec des variables sociales.

Nous contestons cependant l'affirmation du chercheur que « the outcome of the research is seen as a reflection of all Ghanaians » (Okyere, 2013, p. 35) principalement parce que les données de cette étude sont collectées dans l'une des dix régions du pays. Il défend fortement sa méthode en disant que

... due to its metropolitan nature, rural urban migration and the fact that it is the capital of Ghana, it [Greater Accra] has all manner of people from different linguistic backgrounds inhabiting there for education,

apprenticeship, and politics or mainly for business purposes almost all the ethnic groups in Ghana reside there.

Mais nous soutenons toujours que si une autre étude sur les mêmes variables est menée mais cette fois-ci, avec des répondants dans les régions respectives du pays, il est fort probable que les résultats ne soient pas les mêmes. Nous reconnaissons, bien sûr, la nature métropolitaine de Greater Accra, mais la méthode aléatoire qu'il a employée n'est pas assurée à produire la représentativité du pays entier. Ce souci est justifié dans la mesure où, les langues premières listées dans son étude comme étant les langues première des répondants (twi, fante, nzema, ewe, guan, ga, krobo, lelemi, dagbani, hausa, dangbe et sefwi) ne sont pas représentatives de toutes les régions du Ghana. Une répartition des langues selon les dix régions montre qu'aucune des premières langues mentionnées ne représente Upper East et Upper West. L'on peut contester que le dagbani appartient au même sous-groupe gur, de la famille nigéro-congolaise comme presque toutes les langues parlées à Upper East et Upper West (Bakah, 2010). Cependant, nous sommes toujours d'avis que ces deux régions sont des régions à part entière. Conséquemment, elles possèdent des particularités qui se différencient, sur tous les plans, des autres régions. Dans la partie suivante, nous allons discuter la variation linguistique en contexte d'apprentissage de langues étrangères.

Variation linguistique en contexte d'apprentissage de langues étrangères

Dewaele (cité par Dewaele&Regan, 2002) atteste que le français en Flandre est devenu une langue étrangère plutôt qu'une langue seconde. Cela s'explique par le fait que le contact avec le français 'authentique' hors de l'école est rare. Le seul moyen d'apprendre le français est limité à un milieu guidé qui, pour eux, est la cause principale de la maîtrise insuffisante des règles sociolinguistiques. Ce manque de compétence sociolinguistique chez les apprenants fait qu'ils ne disposent que d'un seul registre (un registre formel) en français (Harley, Cummins, Swain, & Allen, 1990). Ils ajoutent que les matériaux didactiques écrits pour les apprenants contiennent très peu de variantes informelles et donc les apprenants adoptent seulement des registres formels et « risquent donc de s'entendre dire par des camarades francophones que malgré leurs erreurs, ils parlent comme des livres » (Dewaele&Regan, 2002, p. 124).

La capacité d'adapter le registre aux circonstances – la compétence sociolinguistique – fait l'objet de l'étude de Dewaele et Regan (2002). Ils ont cherché à voir la manifestation de cette compétence auprès de 27 apprenants de français d'origine néerlandaise. Pour mesurer cette compétence, ils ont analysé la variation d'emploi de l'élément morphosyntaxique 'ne', une particule universellement reconnue pour son rôle de marqueur sociolinguistique, afin de déterminer l'influence de quelques variables indépendantes de nature socio-biographique, psychologique et situationnelle, sur cette variable sociolinguistique dans le parler de ces apprenants.

Comme nous l'avons indiqué, l'échantillon est constitué de 27 apprenants néerlandais âgés de 18 à 21 ans. Un test de personnalité, un questionnaire et une interview sont les instruments de collecte des données de cette étude. Le test de personnalité leur a permis de déterminer la personnalité de l'apprenant vu que l'une des variables indépendantes de l'étude est la personnalité, le questionnaire pour fournir des informations socio-biographiques et deux interviews de nature formelle et informelle pour fournir des données sur l'emploi de la variable. Pour ce qui est de l'interview informelle, Dewaele et Regan (2002, p. 9) expliquent qu'« 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 ». Pendant l'entretien formel qui a eu lieu deux semaines après l'entretien informel, les apprenants étaient informés d'un examen oral et ils avaient affaire aux sujets de nature plus formels – une série d'articles de presse sur des sujets d'actualité. En plus, le comportement du chercheur ne laissait pas de place pour l'informalité comme dans le cas de l'entretien informel.

Les analyses ont été effectuées à l'aide de la statistique 't-test' permettant de vérifier des différences statistiquement significatives. Par rapport à la situation formelle et informelle, les tests montrent un taux d'omission de 12,2% pour la situation informelle et 15,4% pour la situation formelle. Ils concluent de ces résultats que les apprenants n'avaient pas pris conscience des normes sociolinguistiques en français parce que dans une situation formelle, les chercheurs attendaient que le taux d'omission soit plus bas que celui de la situation informelle. De la population, 7 sur 8 femmes omettent moins le 'ne'

dans la situation formelle, alors que 8 sur 18 hommes font de même dans la situation formelle. Cela illustre que le sexe comme facteur socio-biographique détermine la variation. La fréquence d'interaction avec des locuteurs est le facteur socio-biographique ayant l'effet le plus significatif sur l'omission du 'ne' ainsi que l'observation des interactions authentiques sur la télévision. Les apprenants qui ont des interactions avec des locuteurs et observent des interactions sur la télévision omettent le plus souvent le 'ne' dans leur parler.

Cette étude cherche à voir la variation dans l'omission du 'ne' dans les parlars des apprenants qui étudient le français comme langue seconde dans un milieu scolaire. Notre étude consiste aussi à étudier cette même variable auprès des apprenants qui étudient le français comme langue étrangère aussi dans un milieu scolaire. De surcroît, comme Dewaele et Regan (2002), nous cherchons aussi l'effet des variables indépendantes sociales qui déterminent la variation dans l'omission du 'ne'. Là où notre étude se démarque est que nous ne cherchons pas à utiliser la variation d'emploi des variantes étudiées comme mesure de la compétence sociolinguistique des apprenants. De plus, la méthode de collecte des données est un autre aspect qui se distingue de notre étude. Nous avons utilisé un seul entretien alors que ces chercheurs se sont servis de deux entretiens : l'un de nature formelle et l'autre de nature informelle. Cela est pour leur permettre de voir la manifestation de la variable étudiée dans deux situations différentes pour établir ensuite si une situation favorise l'omission ou pas. La situation de communication ne constitue pas l'une de nos variables indépendantes sociales et alors nous n'avons pas trouvé nécessaire d'avoir deux entretiens de

nature différente. Les facteurs socio-biographiques qui entraînent la variation est une préoccupation pour cette étude ainsi que pour la nôtre, mais en plus de facteurs socio-biographiques, nous nous intéressons aussi aux facteurs linguistiques à la base de l'omission de 'ne'.

Gervais (2007) reconnaît comme Dewaele et Regan (2002) que les apprenants de français langue étrangère et seconde maîtrisent mal le côté social de la langue et donc, il n'y a pas de trace de variation sociolinguistique dans le parler de ces apprenants. Il souligne également que le français présenté dans les documents pédagogiques influence largement les apprenants. Pour lui, « les concepteurs des DP [documents pédagogiques] de LS [langues secondes] devraient utiliser les connaissances de la sociolinguistique afin de présenter un contenu représentatif des multiples registres de la langue native » (Gervais, 2007, p. 3). Tant d'études ont été faites sur les documents pédagogiques et la variation sociolinguistique et selon lui, toutes ces études reconnaissent la présence minimale de variation sociolinguistique dans les documents pédagogiques et le rôle important que les documents pédagogiques peuvent jouer pour l'acquisition de la variation sociolinguistique. Afin de vérifier ces affirmations, Gervais (2007) se donne la tâche d'examiner la représentation de la variation sociolinguistique, l'alternance entre les variantes standards et les variantes vernaculaires dans des documents pédagogiques sélectionnés. Il cherche plus précisément, à déterminer la mesure dans laquelle les documents pédagogiques de français langue seconde utilisés en contexte communicatif incluent la variation sociolinguistique.

Ce faisant, il sélectionne quatre variables morphosyntaxiques à examiner dans les documents pédagogiques : l'expression du futur à l'aide du futur fléchi, du futur périphrastique ou du présent ; l'expression de la négation avec ou sans la particule 'ne' ; le choix de l'auxiliaire, l'alternance entre *avoir* et *être* avec les verbes pour lesquels la norme prescriptive dicte l'utilisation d'*être* et le choix du temps de verbe dans les phrases hypothétiques introduites par *si* (l'alternance entre l'indicatif et le conditionnel).

Le corpus final de cette étude d'après le chercheur, comprend 38 DP utilisés aux différents niveaux, de la 9^{ème} à la 12^{ème}, et dans les différents programmes de FLS, français de base, français enrichi et français en immersion, formant ainsi le corpus conséquent nécessaire à cette étude. Le chercheur précise que les textes dans ces documents qui appartiennent clairement à la langue écrite ne sont pas retenus pour les analyses. Il a seulement pris en compte les textes qui, bien qu'ils soient écrits, ont été conçus pour des présentations à l'oral.

Suivant l'évolution de l'approche communicative, les ouvrages ont été classés en trois périodes datant avant 1989, de 1990 – 1999 et après 2000. Ce classement correspond aussi à « la disponibilité d'études sociolinguistiques, rares dans les années 80, plus courantes dans les années 90 et très nombreuses et accessibles dans le début du XXI^{ème} siècle » (Gervais, 2007, p. 47). Il justifie le classement des documents selon les périodes-là en disant que, la présence de la variation sociolinguistique dans ces documents dépendra de l'avancement de la sociolinguistique et de l'approche communicative pendant la période de publication des documents. Sa méthode consiste à repérer les variantes

vernaculaires les plus fréquentes des quatre variables et à les comparer aux données de langue première.

Les résultats révèlent que la différence dans la quantité d'inclusion des différentes variantes se présente de trois façons : les variantes incluses à de très hauts taux (plus de 90%), celles incluses à des taux moyens (autour de 50%) et celles incluses à des taux bas (moins de 10%) (Gervais, 2007). Les variantes qui ont des taux élevés –la négation avec 'ne', l'utilisation de l'auxiliaire 'être' et l'emploi de l'indicatif dans les phrases hypothétiques – dans les documents pédagogiques correspondent à la norme prescriptive. Il y a cependant, une inclusion très basse des variantes dites vernaculaires, c'est-à-dire, l'utilisation du présent pour le futur, la négation sans 'ne', l'utilisation de l'auxiliaire 'avoir' et l'emploi du conditionnel dans les phrases hypothétiques. Ces résultats correspondent à ceux de plusieurs études faites sur le sujet et confirment par extension le fait que les variantes de la norme prescriptive sont dominantes dans les documents pédagogiques. Les comparaisons qu'il fait ensuite renforcent de plus l'absence de vernaculaire dans les documents pédagogiques.

Cette étude aborde le problème de variation sociolinguistique dans une perspective pédagogique. Pour lui, ce que les apprenants lisent ont des implications sur la langue qu'ils apprennent et par extension, leur choix des variantes. Notre étude considère aussi des documents que les apprenants lisent comme un facteur qui peut expliquer leur choix de variantes mais, dans notre cas, ces documents ne constituent pas de matériaux pédagogiques mais plutôt des romans et des journaux qu'ils choisissent de lire eux-mêmes. Tout de même, cette

étude fait ressortir un aspect de la variation dans le contexte d'apprentissage que nous n'avons pas considéré. Puisque ces documents pédagogiques constituent l'une des sources majeures de matériaux pour l'enseignement des apprenants, il est fort probable que les apprenants apprennent la plupart de leurs expressions de ces sources.

Conclusion partielle

Nous avons passé en revue, dans cette partie du travail, la théorie de la sociolinguistique variationniste de Labov (1984). Nous avons y expliqué quelques concepts qui sont utiles à l'analyse des données en soulignant leurs importances dans l'étude. La deuxième composante de cette partie du travail comprend des travaux antérieurs que nous avons sélectionnés sur des critères de la méthodologie, du cadre théorique et des variables étudiées. Cela nous conduit au chapitre trois qui présente la méthodologie de l'étude.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Cette partie de l'étude expose les étapes que nous avons suivies dans le processus de recueil des données. Nous détaillons donc les sources des données, la population, les instruments et procédure de collecte des données, le comportement des enquêtés lors de l'entretien, les difficultés de la collecte des données, la transcription et l'organisation des données, la codification et la méthode de traitement des données.

Source des données

Nous nous sommes servi de sources primaire et secondaire pour obtenir nos données. Les données de source primaire sont collectées auprès des apprenants de licence au Département de français de l'Université de Cape Coast. La source secondaire de nos données a consisté en toute la littérature existante accessible qui porte sur le domaine de recherche et éclaire la piste que cette étude a suivie dont des ouvrages, des articles, des revues scientifiques, des mémoires et thèses, pour ne citer que quelques-uns.

Population

La population est composée des apprenants de français langue étrangère en licence du Département de français à l'Université de Cape Coast. Elle est caractérisée par une diversité d'apprenants avec des différences liées à l'âge, l'appartenance culturelle et linguistique, la motivation à étudier la langue française, au contact avec la langue française et les locuteurs natifs hors du milieu

scolaire, au niveau d'effort personnel de l'apprenant à apprendre la langue, entre autres. Cependant, ce que ces apprenants ont en commun est le temps qu'ils ont passé à l'université comme des apprenants de la langue française au Département de français à l'Université de Cape Coast. Ils ont suivi les mêmes cours de français de la première et la deuxième années. À la troisième année, une partie d'entre eux ont eu la chance d'étudier à l'étranger pendant une année académique. Après une année d'immersion au Togo ou en France, ils sont revenus pour continuer leur année de licence à l'Université de Cape Coast mais cette fois-ci, avec leurs collègues qui sont restés au Département de français à l'Université de Cape Coast. Ce séjour est pertinent pour cette étude puisqu'il marque une période importante dans leur apprentissage de la langue et il sert aussi d'une source principale de distinction entre les apprenants en ce qui concerne l'apprentissage de la langue.

Nous avons jugé utile de sélectionner ce groupe d'apprenants pour notre étude, composé des apprenants qui ont fait le séjour linguistique (18 apprenants) et de ceux qui ne l'ont pas fait (13 apprenants). Il convient de souligner ici que cette caractéristique est utile parce que nous cherchons à étudier l'emploi des variables choisies auprès des deux groupes qui se retrouvent dans cette classe. La population est alors au nombre de 31 personnes consistant en ceux qui étudient le français comme seule matière au nombre de 18 et ceux qui étudient le français et autres matières de la faculté des lettres au nombre de 13. En raison du nombre restreint de la population, nous n'avons pas fait d'échantillonnage ; nous avons fait participer tous les apprenants de la classe (sauf 1 apprenant qui n'a pas participé). Nous avons donc une population de 30 apprenants : le premier groupe,

ceux qui ont fait le séjour linguistique 18 apprenants(soit 56,7%) et le deuxième groupe 13 apprenants soit (43,3%) ceux qui ont fait le niveau 300 sur place. Le côté avantageux de cette décision est que les résultats de l'étude sont vraiment représentatifs de la situation de variation dans cette classe puisque les données ont été recueillies auprès de tous les membres de la classe.

Instruments de collecte des données

Entretien sociolinguistique

Suivant la position de Labov (cité par Green, 2012, p. 140) que « face-to-face interviews are the only means of obtaining the volume and quality of recorded speech that is needed for quantitative analysis », nous avons employé l'entretien sociolinguistique comme notre premier instrument de collecte. Cet instrument est approprié vu que, selon Regan (2002), les linguistes variationnistes sont en général d'accord pour dire que les tendances de la variation observable au niveau de la communauté se retrouvent dans le parler des individus. Le but de l'entretien est alors de voir ce qui caractérise l'emploi des variables concernées dans le parler de nos enquêtés pour pouvoir répondre aux questions de recherche posées dans l'introduction.

En ce qui concerne les questions qui sont posées pendant l'entretien, nous nous sommes servi du guide élaboré par Labov (1984) pour des entretiens de nature sociolinguistique. Ce guide a proposé d'abord quelques thèmes de discussion et ensuite des exemplaires de questions qui peuvent être posées lors d'un entretien de telle nature. Nous y avons sélectionné deux thèmes d'entretien (le mariage et la famille), ayant notre population à l'esprit, et en avons ajouté

deux autres thèmes (la vie scolaire et l'apprentissage de français) qui ne figurent pas dans le guide. Les questions sont adaptées à notre réalité et formulées de manière fermée, semi-fermée et ouverte (Voir annexe B pour le guide d'entretien). La fonction principale de certaines des questions fermées est d'ouvrir la voie pour les questions ouvertes. Par exemple, une question fermée comme *tu as un copain/une copine ?* sous le thème de mariage donne une réponse *oui/non*. La réponse nous permet de poser d'autres questions de nature ouverte cette fois-ci. Par exemple, *vous vous êtes rencontrés où pour la première fois, toi et ton copain/ta copine ?* Les questions ouvertes ont donné à l'apprenant la liberté de s'exprimer dans la langue et elles sont formulées de telle manière à susciter de la part de l'apprenant l'emploi des variables que nous étudions. Par exemple, *vous vous êtes rencontrés où pour la première fois, toi et ton copain/ta copine ?* Une question ainsi formulée exige un pronom de la première personne du pluriel puisque l'apprenant parle de deux personnes en incluant lui-même. Cette question présente alors à l'apprenant un choix à faire entre 'on' et 'nous'. De plus, sous le thème de famille, une question formulée ainsi : *Qu'est-ce que tes parents n'aimaient pas quand tu étais enfant ?* exige nécessairement l'emploi d'une phrase négative, présentant encore à l'apprenant un choix entre l'omission et la rétention du 'ne' dans la construction négative qu'il fournit.

Questionnaire

En plus de l'entretien, un autre instrument que nous avons employé dans cette étude est le questionnaire. Cet instrument est utilisé pour nous fournir des informations sur l'apprenant par rapport à son identité, son répertoire linguistique

et son apprentissage de la langue française. Le but principal du questionnaire est de nous aider à décrire en plus de détails la population cible de notre étude et aussi de catégoriser les données que nous avons collectées. Par exemple, portant sur la description détaillée des apprenants, le questionnaire a donné des informations sur la tranche d'âge des apprenants, les langues qu'ils parlent, entre autres. En outre, nous trouvons très utile le questionnaire parce qu'il a permis d'aller d'emblée aux thèmes de discussions pendant l'entretien puisque nous n'avons plus besoin de poser ces questions (celles posées dans le questionnaire) qui risquent de prolonger la durée de l'entretien.

Le questionnaire s'ouvre avec un préambule qui explique, en terme général, le but de l'étude. Nous avons pris grand soin de ne pas donner l'indication des variantes que nous étudions pour que les apprenants ne soient pas trop conscients en utilisant ces variantes. Le questionnaire est reparti en 3 sections à savoir : *l'identification de l'enquêté(e)*, qui cherche à savoir l'âge, le sexe et la nationalité ; la partie nommée *le répertoire linguistique* comprend 3 questions portant sur leur première langue et les autres langues ghanéenne et non-ghanéenne qu'ils parlent ; la partie suivante *l'apprentissage du français* contient 5 questions relatives à la durée d'apprentissage de la langue, la participation au séjour linguistique et les autres moyens d'étude de la langue que les apprenants utilisent à part les cours de français en classe (voir annexe B).

Procédure de collecte des données

Nous avons commencé la collecte des données le 20 avril 2016 et terminé le 18 mai 2016. Comme nous avons déjà mis les apprenants au courant de notre

étude, nous avons discuté avec eux, bien avant le jour du commencement de la collecte, pour savoir les jours qui leur sont convenables et nous avons pris les contacts pour leur rappeler la séance.

Pour ce qui est du lieu et l'heure de l'entretien, nous avons eu l'intention d'avoir les entretiens dans la Salle du Club Français (une salle au Département de français où les apprenants s'asseyent pour suivre des programmes télévisés en français et aussi pour pratiquer la langue). Mais compte tenu du fait que nous allions enregistrer les interactions, le bruit de la télévision jumelé au fait que les apprenants s'y asseyent pour bavarder, nous risquions de ne pas avoir des enregistrements audibles. Alors, les entretiens ont eu lieu à un endroit plus tranquille mais aussi proche du Département, un petit espace à côté de la bibliothèque du Département de français. Nous pensons que cet endroit de l'entretien est approprié parce que la plupart de leurs cours se tiennent au Département et donc les apprenants y passent la plupart de la journée et surtout à la bibliothèque. Cela veut dire qu'il a été facile d'avoir accès aux apprenants. Cependant, nous avons fait les entretiens avec 6 apprenants dans leurs cités respectives.

Avant les entretiens, nous avons premièrement choisi des codes pour faciliter la tâche de distinguer les apprenants. Nous avons donc PSL (pas de séjour linguistique) pour les apprenants qui ne sont pas partis pour l'année d'immersion et SL (séjour linguistique) pour représenter les apprenants qui ont fait le séjour linguistique. Nous avons aussi trouvé utile de distinguer de plus les apprenants par rapport au sexe : ainsi, 'F' pour désigner les apprenants de sexe

féminin et ‘M’ pour désigner les apprenants de sexe masculin. Il y a eu aussi dans les codes, la numérotation des entretiens de 01 à 30. C’est-à-dire que le code *19_PSL_F* fait référence au dix-neuvième entretien dans lequel l’interviewé est un apprenant de genre féminin qui n’a pas fait le séjour linguistique.

Les cinq premiers jours de l’entretien, nous en avons fait 11, suivis de 13 autres entretiens en l’espace de deux semaines. Pour la dernière série d’entretiens, les 6 susmentionnés, nous sommes partie dans les cités de ces apprenants pour faire les entretiens. Un apprenant n’a pas pu participer à l’exercice parce que malgré plusieurs tentatives, nous n’avons pas réussi à le contacter.

Avant de commencer l’entretien, nous administrons d’abord le questionnaire à l’apprenant qui va passer son tour et aussi à ceux qui attendent leurs tours. Pour s’assurer de la correspondance entre les informations sur le questionnaire et l’enregistrement audio, nous avons récupéré les questionnaires un à un de chaque apprenant juste avant son entretien. Nous avons donc numéroté les questionnaires – de 01 à 30 – de telle manière qu’il corresponde à l’enregistrement du même apprenant.

Les entretiens, prévus pour durer 10 minutes, ont duré d’un minimum de 6 minutes à un maximum de 17 minutes. Nous avons posé des questions et laissé les apprenants s’exprimer. Nous avons enregistré toutes ces interactions à l’aide d’un téléphone portable. Pour s’assurer des enregistrements sans risques d’interruptions venant des appels et des messages, chaque fois que nous faisons un enregistrement, nous avons mis l’appareil en mode avion. En fin de compte,

les 30 entretiens ont totalisé 5 heures et 37 minutes d'enregistrements que nous avons transcrits.

Comportement des apprenants lors de l'entretien

Nous avons remarqué, pendant les entretiens, que les apprenants ont trouvé les questions très intéressantes. Nous faisons ce jugement parce qu'ils hésitaient avant leur tour mais après avoir commencé l'entretien, ils semblaient plus à l'aise. Cela nous a donné l'impression qu'ils s'attendaient à des questions purement académiques et donc quand les questions tournaient autour de la vie quotidienne, ils se sont lancés dans les échanges et se sont préoccupés à communiquer et expliquer leur position par rapport aux thèmes de l'entretien. En ce qui concerne les entretiens qui ont eu lieu dans les cités des apprenants, ils étaient également intéressants parce que les apprenants se sentaient plus à l'aise dans leurs cités. L'influence de l'environnement dans ce dernier cas n'est pas différente du premier.

Difficultés de la collecte des données

Compte tenu des cours des apprenants enquêtés et aussi du fait qu'ils étaient en train de préparer les examens de la fin de semestre, nous n'avons pas pu finir la collecte de données durant les trois jours que nous avions prévus.

Un autre défi qui a aussi contribué à prolonger la période de la collecte est que souvent après avoir organisé un petit groupe d'apprenants pour passer l'entretien tour à tour et après avoir fini un entretien pour un apprenant, les autres apprenants au lieu d'attendre leur tour, quittent souvent le lieu et même d'autres partent à leurs cités.

Certains des apprenants qui ont promis leur participation au départ nous donnaient des excuses chaque fois que nous les appelons pour leur rappeler la rencontre. La plupart d'entre eux disaient qu'ils n'avaient rien à faire au campus et donc ils reportaient les rencontres à un autre jour. Cela est la raison principale qui fait que nous avons décidé de les suivre dans leurs cités respectives.

Pour ajouter à cela, il y avait un certain malaise chez des apprenants par rapport à l'entretien. Souvent, ils remplissaient aisément les questionnaires mais ils n'ont pas voulu attendre leur tour pour l'entretien. Nous avons remarqué ce malaise pendant l'entretien surtout chez les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique

Transcription des données

Nous avons fait une transcription orthographique des enregistrements audio pour faciliter l'analyse des variables, manuellement, en suivant le protocole de transcription proposé par Tagliamonte (2004). Suivant ce protocole, nous avons utilisé « ... » pour marquer des pauses et le silence. Par exemple, *[00] si cette personne est musulmane est-ce que tu vas sortir avec lui ? [02] non nonnon [00] pourquoi?[02] ... je ne peux pas.* Nous avons utilisé aussi « -- » pour marquer des mots partiels dans des cas où l'apprenant décide à mi-chemin de ne plus utiliser un certain mot comme dans l'extrait suivant : *[01] il m'a - - je lui ai demandé.* Pour marquer d'autres comportements de l'apprenant, nous avons mis ces comportements entre parenthèses dont (rire), (gloussement), etc.

La transcription a utilisé des ponctuations standard surtout les « . » et « , » et tous les mots qui ne sont pas des mots français sont mis entre guillemets (« »).

En plus, nous avons transcrit toutes les erreurs de construction. Malgré le fait que nous ne cherchons pas à faire une analyse des erreurs nous les avons transcrites parce que nous voulons présenter les données telles qu'elles sont produites chez les enquêtés. Nous avons donc transcrit fidèlement tout ce qu'ils ont dit.

En plus, tous les chiffres mentionnés dans le parler des apprenants sont écrit de manière orthographique dans la transcription. Par exemple, *j'ai cinq sœurs et trois frères* dans l'enregistrement *01_SL_M*. Les seuls chiffres dans les transcriptions sont pour désigner l'interviewé et l'intervieweur. Nous avons choisi de ne pas écrire des chiffres dans la transcription pour que tout chiffre dans les transcriptions représente uniquement un tour de parole. C'est-à-dire, [00] délimite les paroles de l'intervieweur de celles de l'interviewé. Les interviewés sont numérotés de 01 à 30 et donc ces numérotations marquent leur parole dans les transcriptions. Par exemple, dans le cas de l'enregistrement *01_SL_M* ci-dessus, la première série «01» est le numéro de cet apprenant et donc dans la transcription de cet enregistrement, [01] marque les paroles de celui-ci.

Organisation des données

Les données correspondant à chaque question dans le questionnaire sont analysées et présentées sous formes des graphes et des tableaux numérotés. Nous avons ensuite interprété les résultats des figures et tableaux pour les rendre plus clairs.

En ce qui concerne les données venant des entretiens, après la transcription dans le format «Microsoft Word», nous les avons changées sous forme de texte clair et ensuite fait un repérage de toutes les occurrences des

variables de l'étude à l'aide du logiciel Antconc version 3.4.4.0 (Figure 1 ci-après). Antconc est un concordancier développé par Anthony Laurence en 2014 qui permet de faire des analyses de textes électroniques. Le logiciel nous a fait un repérage de toutes les occurrences des variables et la fréquence de ces occurrences. Le logiciel nous a fait voir aussi le contexte/l'environnement dans lequel les variantes des variables étudiées ont été utilisées.

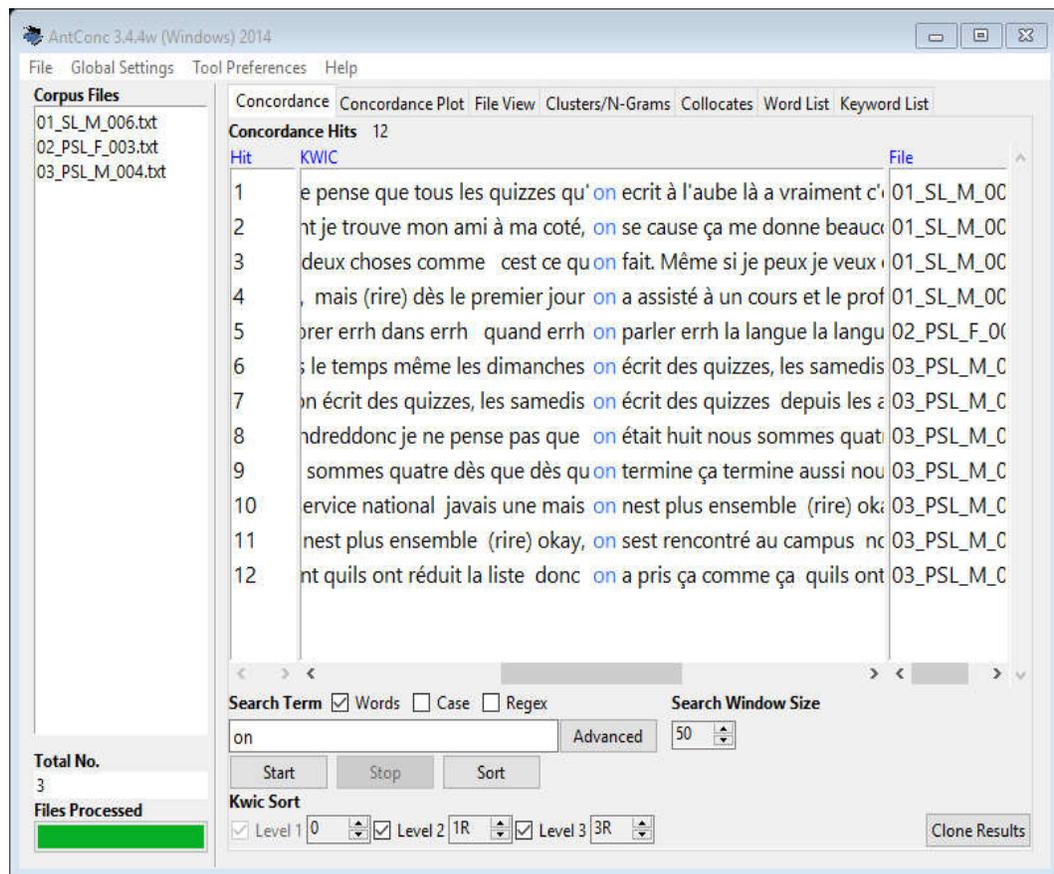


Figure 1 : Affichage du repérage des variantes par Antconc

Codification des facteurs linguistiques

Le repérage fait, nous avons ensuite catégorisé et codé toute occurrence des variantes selon les facteurs linguistiques que nous avons considérés. Pour

l'omission de 'ne', nous avons fait la codification de deux facteurs linguistiques (voir Figure 2). Le premier facteur est le sujet grammatical : sous la catégorie du sujet grammatical, nous avons considéré deux types de sujets, ceux qui sont des noms représentés par (N) et ceux qui sont des pronoms représentés par (P). Le deuxième facteur linguistique a à faire avec le verbe qui suit l'élément préverbal 'ne'. Là, nous nous sommes intéressée aux deux aspects du verbe : segment phonologique (si le verbe commence par une voyelle (V) ou une consonne (C)) et la structure syntaxique (si le verbe joue le rôle du verbe principal (P), verbe auxiliaire (A) ou verbe modal (M)). LaFigure2 ci-dessous illustre bien cette catégorisation.

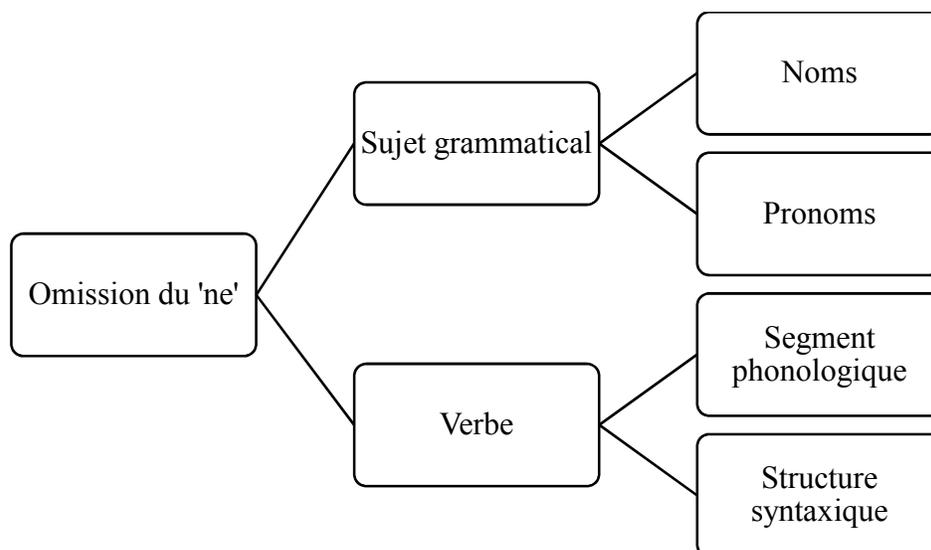


Figure 2 : Catégorisation des facteurs linguistiques (l'omission du 'ne')
 Source :(Regan, Howard, & Lemée, 2009 ; Mougeon et al., 2010)

Pour l'emploi de 'on', après avoir parcouru la littérature sur cette variante, nous avons considéré, dans les analyses, trois facteurs linguistiques qui portent sur la spécificité et la restriction sémantique du référent (voir Figure 3). Nous

avons donc trois situations où le ‘on’ fait référence à : un groupe de référents spécifiques de taille restreinte (R), un groupe de référents spécifiques qui n’a pas de taille restreinte (S) et un groupe de référents qui n’est pas spécifique et n’a pas aussi de taille restreinte (O). La figure 3 suivante montre la division selon la spécificité et la restriction des référents.

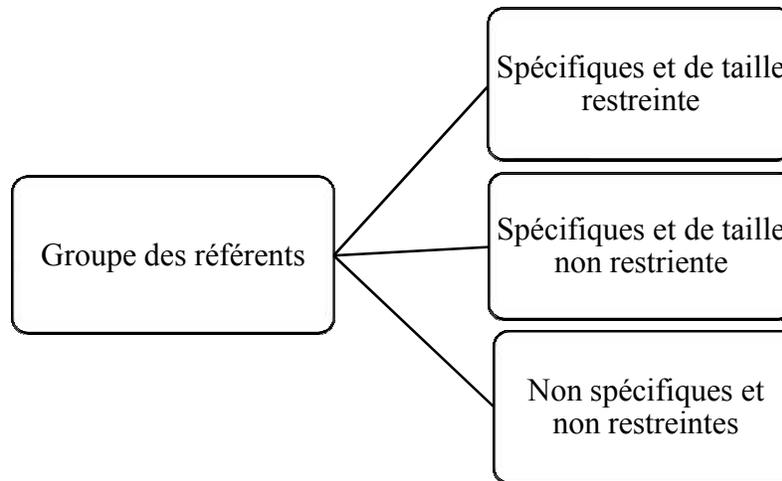


Figure 3 : Catégorisation des facteurs linguistiques (l’emploi de ‘on’)

Source : Mougeon et al. (2010)

Traitement des données

Après avoir repéré les variantes comme illustré dans la figure 1, et les catégorisé dans des fichiers de Microsoft Excel selon les facteurs linguistiques dans les figures 2 et 3, ces fichiers d’Excel sont exportés dans le logiciel Goldvarb pour le traitement des données proprement dit. Le logiciel ‘variable rule program’ aussi appelé Varbrul est développé par Labov, Sankoff et Rousseau dans les années 1970. Nous avons utilisé une version nouvelle de Varbrul appelée Goldvarb 3.0. Celogicielest, selon Tagliamonte (2013, p. 388), « the key statistical tool in variationist sociolinguistics ».

Il a été conçu spécifiquement pour les analyses multivariées des variantes linguistiques et sert de démarche heuristique pour mettre en évidence l'influence relative de plusieurs facteurs (linguistique et social) sur la production d'une variante spécifique.

Le logiciel identifie les facteurs qui ont des influences significatives sur la variante en fournissant des probabilités de l'occurrence de la variante tenant compte des facteurs indépendants linguistique et social. Les probabilités produites vont de 0 à 1, où les probabilités qui sont proches de 1 exercent une forte influence sur la variable dépendante étudiée. Nous sommes allées au-delà des fréquences et pourcentages pour inclure les probabilités parce que les variantes ne sont pas distribuées de façon égale dans les données puisqu'il y a des taux plus élevés pour certaines variantes que d'autres. Ainsi, les probabilités sont plus appropriées pour standardiser les poids des facteurs et déterminer ensuite les facteurs qui ont des influences sur les variantes. Étant donné que cette étude considère plusieurs facteurs linguistiques et sociaux et ses influences sur l'emploi d'une variante, ce logiciel nous est très approprié.

Méthode d'analyse

Nous nous sommes servies de la méthode mixte pour l'analyse des données. L'approche quantitative est employée pour analyser les données que les questionnaires ont fournies pour nous permettre de voir la répartition des facteurs socio biographiques des apprenants. En ce qui concerne les données venant de l'entretien, nous en avons fait d'abord une division binaire suivant les groupes qui nous intéressent, c'est-à-dire le groupe d'apprenants qui ont fait le séjour

linguistique et le groupe d'apprenants qui n'ont pas fait le séjour. Ensuite, nous avons fait d'autres divisions suivant les facteurs sociaux et les facteurs linguistiques qui peuvent engendrer la variation. Ceci fait, nous avons repéré les occurrences des variantes selon les groupes. Là, l'approche quantitative nous a permis d'abord d'examiner les données afin de révéler la distribution des variantes selon les facteurs linguistiques et parmi les groupes sociaux. Cette approche a permis, ensuite, de calculer les pourcentages et les probabilités et aussi les étendues au cas où il y a plus d'un facteur linguistique ou social en considération. Nous avons donné ensuite des explications qualitatives aux résultats quantitatifs sur les variantes.

Conclusion partielle

Dans cette partie du travail, nous avons présenté les démarches méthodologiques suivies dans la collecte des données. D'abord, nous avons décrit la population, les instruments de collecte des données ainsi que les difficultés auxquelles nous avons fait face pendant la collecte des données. Ensuite, nous avons mis au clair la préparation des données, c'est-à-dire la transcription, l'organisation et la codification. En fin, nous avons présenté les logiciels et la méthode utilisée dans l'analyse. La méthodologie élaborée, nous présentons dans le chapitre suivant l'analyse des données et la présentation des résultats.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Introduction

Dans cette partie du travail, nous avons présenté et analysé les données venant d'abord du questionnaire et ensuite de l'entretien. Conformément à l'affirmation de Labov (2008, p. 333) que « the study of linguistic variation requires a familiarity with both the basic tools of qualitative linguistic analysis and quantitative methods of for pursuing that analysis to deeper levels », nous nous sommes servie de l'approche mixte dans les analyses des données. C'est-à-dire que nous avons donné des explications qualitatives aux résultats quantitatifs que les données ont fournis.

En ce qui concerne la présentation des données, celles du questionnaire sont présentées, à l'aide de Microsoft Excel, sous forme de graphes et de tableaux numérotés montrant les fréquences et les pourcentages. Pour les données de l'entretien, nous avons d'abord fait une division binaire des données selon les deux groupes d'apprenants dans cette étude : les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique (nommés 'milieu scolaire') et ensuite des sous-divisions selon les facteurs linguistiques et extralinguistiques sélectionnés. Les résultats des analyses faites par le logiciel Goldvarb sont présentés sous forme de tableaux qui montrent aussi les fréquences, les pourcentages et cette fois-ci, les probabilités qui ont servi d'outils majeurs d'interprétations des résultats en vue de répondre aux questions de recherche.

Données du questionnaire

Nous présentons ci-après, les données qui portent sur l'âge, le sexe, les langues premières et autres langues ghanéennes que les apprenants parlent ; la durée d'apprentissage du français et les autres moyens d'apprentissage du français qu'ils utilisent à part les cours. Nous considérons d'abord l'âge des apprenants. La Figure 4 ci-dessous montre la répartition d'âge des apprenants

Âge des apprenants

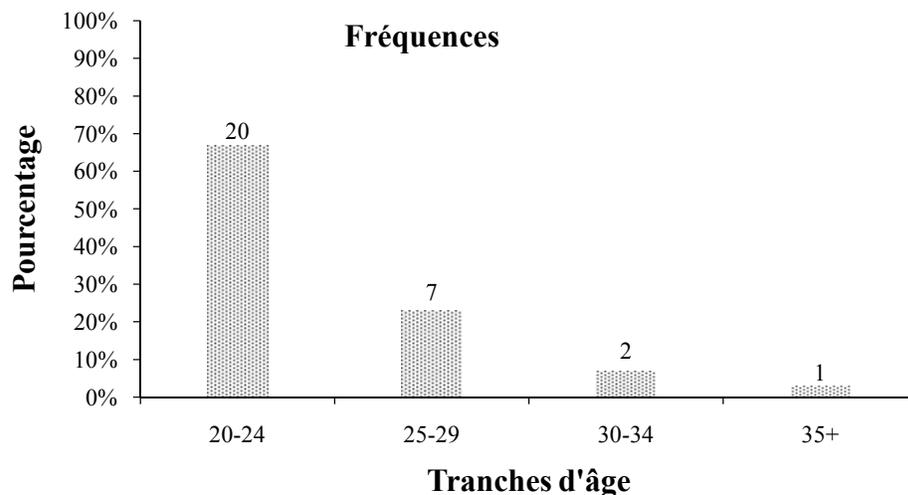


Figure 4 : Répartition d'âge des apprenants

Source : Données de terrain (2016)

Selon la Figure 4, 20 apprenants (soit 67%) sont âgés de 20 à 24 ans suivis par 7 apprenants (soit 23%) qui sont âgés de 25 à 29 ans. Il y a également 2 apprenants qui appartiennent à la tranche d'âge de 30 à 34 ans (soit 7%) et un seul apprenant (soit 3%) est âgé de 35 ans et plus. Cette distribution montre une grande dominance des apprenants âgés de 20 à 24 ans dans la classe avec un pourcentage de 67, représentant plus de la moitié de la classe. Cela nous conduit à

confirmer, une fois de plus, l'affirmation de Kuupole, Kuupole, et Bakah (2009) que 19ans est l'âge d'entrée à l'université selon la politique éducationnelle du Ghana. Suivant cette position, comme le public de cette étude est constitué des apprenants qui sont en licence, il est plausible que la plupart d'entre euxappartienne à cette tranche d'âge après avoir passé presque quatre ans à l'université. Nous avons analysé en détail l'influence de ce facteur sur la variation linguistique des apprenants enquêtés dans les analyses des facteurs extralinguistiques. Nous passons de ce point, à la distribution suivant le sexe des apprenants.

Sexe des apprenants

Le Tableau 1 suivant montre la répartition selon le sexe des apprenants.

Tableau 1- *Sexe des Apprenants*

Sexe	Fréquence	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulatif (%)
Garçons	12	40	40
Filles	18	60	100
<i>Total</i>	30	100	

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Le Tableau 1 montre que 18 apprenants soit 60%de la population sont des filles alors que 12 apprenants soit 40% de la population sont des garçons. Il y a donc une dominance en faveur du sexe féminin dans la classe. Comme dans le cas de l'âge, le sexe a aussi une influence importante sur l'emploi des deux variantes étudiées. La Figure 5 ci-dessous porte sur les langues premières des apprenants. Tout comme celle de l'âge des apprenants, l'influence du facteur sexe est aussi analysée sous les facteurs extralinguistiques à la base de variation. Nous

présentons ensuite une représentation graphique des langues premières des apprenants.

Langues premières des apprenants

La Figure 5 ci-après est une représentation des langues premières des apprenants.

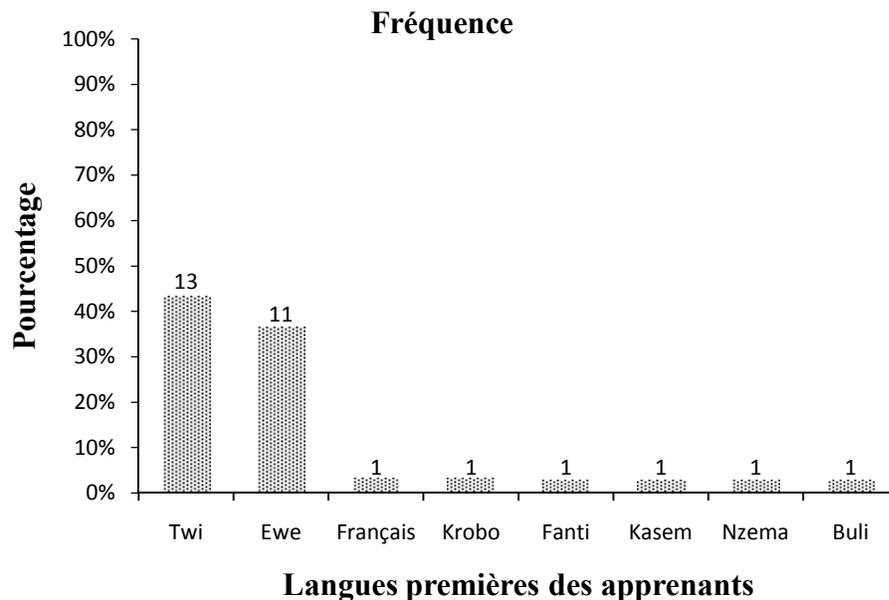


Figure 5 : Langues premières des apprenants

Source : Données de terrain (2016)

En examinant de près la figure ci-dessus, nous constatons que 13 sur les 30 apprenants (soit 43,3%) parlent le twi comme leur langue première. L'ewe est la langue première de 11 apprenants (soit 36,7%). Six autres langues : français, krobo, fanti, kasem, nzema et buli ont chacune un seul apprenant (représentant soit 3,3% pour chacune) qui la parle comme langue première. La Figure 5 montre la dominance des deux langues : le twi suivi de l'ewe. Ces résultats sont conformes à des études antérieures de deux façons. Ces résultats correspondent

premièrement à ceux de plusieurs études, notamment celle d'Anyidoho et Kropp-Dakubu (2008) qui affirment que le twi est la langue la plus parlée au Ghana suivie par l'ewe. Deuxièmement, d'une population de 30 apprenants, nous avons compté 7 différentes langues ghanéennes comme premières langues des apprenants. Cela atteste l'affirmation d'Obeng (1997, p. 63) que « there is a high degree of linguistic diversity in Ghana ». Par rapport à la variation, la langue première est l'un des facteurs extralinguistiques que nous avons considérés dans les analyses. Ayant considéré les langues premières des apprenants, nous présentons aussi les autres langues que les apprenants parlent à part leurs langues premières.

Autres langues ghanéennes parlées par les apprenants

Le tableau suivant présente les autres langues ghanéennes que les apprenants parlent à part leurs langues premières.

Tableau 2-Autres Langues Ghanéennes Parlées Par Les Apprenants

Langue	Fréquence	Pourcentage (%)
Twi	13	68,4
Fante	7	36,8
Ga	6	31,5
Ewe	2	10,5
Buli	1	5,3
Kantosi	1	5,3

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Le Tableau 2 est une distribution des langues ghanéennes que les apprenants parlent à part leurs langues premières. Il faut souligner ici que 11

apprenants de la classe ne parlent qu'une seule langue ghanéenne et donc les pourcentages ci-dessus sont calculés sur un total de 19 apprenants représentant ceux qui parlent plus d'une langue ghanéenne. Le Tableau 2 montre une dominance du twi, comme dans le cas de langues premières, avec 13 sur les 19 apprenants (soit 68,4%). Le twi est suivi cette fois-ci par le fante avec 7 sur 19 apprenants (soit 36,8%) et le ga en troisième lieu avec 6 sur 19 apprenants (soit 31,5%). L'ewe occupe la quatrième position avec 2 sur 19 apprenants (soit 10,5%). Un apprenant sur 19 apprenants (soit 5,3%) parle le buli et 1 autre (soit 5,3%) parle le kantosi, en plus de leur langue première. Cela veut dire que, à part les langues premières, le twi est la deuxième langue de la plupart des apprenants dans la classe. Cela rejoint ce que dit Chavagneux (1997) qu'à part la dominance des locuteurs natifs de la langue twi, elle demeure toujours dominante parmi la population ghanéenne qui ne sont pas des locuteurs natifs. Le twi est donc la langue numériquement la plus importante du Ghana.

Ce facteur n'a pas été important à l'objet de l'étude d'après les analyses effectuées par Goldvarb. Le logiciel a éliminé ce facteur dans une analyse « step up/step down » vu qu'il n'a pas d'influence sur l'emploi des variantes. De plus, comme 11 apprenants ne parlent qu'une seule langue ghanéenne, il reste 19 apprenants parmi lesquels d'autres parlent deux ou trois langues ; il sera donc difficile de déterminer lesquelles des langues sont à la base de la variation.

Ayant abordé les autres langues que les apprenants parlent, nous passons à la durée d'étude de la langue française. Le Tableau 3 qui suit montre la durée pendant laquelle les apprenants ont appris la langue française à l'école.

Années d'étude de la langue française

Le Tableau 3 ci-dessous montre le nombre d'années durant lesquelles les apprenants ont appris le français à l'école.

Tableau 3-*Années d'Étude du Français*

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulatif (%)
4	1	3,33	3,33
5	1	3,33	6,66
7	1	3,33	9,99
8	2	6,67	16,66
10	6	20	36,66
11	3	10	46,66
12	3	10	56,66
13	5	16,67	73,33
14	1	3,33	76,66
15	5	16,67	93,33
18	2	6,67	100
<i>Total</i>	30	100	

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Selon le Tableau 3, 1 apprenant (soit 3,33%) a étudié la langue française pendant 4 ans, un autre (soit 3,33%) pendant 5 ans et un autre encore (3,33%) pendant 7 ans. Ensuite, 2 apprenants (soit 6,67%) ont étudié la langue pendant 8 ans, 6 apprenants (soit 20%) l'ont étudiée pendant 10 ans, 3 apprenants (soit 10%) pendant 11 ans, 3 autres (soit 10%) pendant 12 ans et 5 apprenants (soit 16,67%)

l'ont étudiée pendant 13 ans. Un apprenant (soit 3,33%) a suivi les cours de français pour une période de 14 ans, 5 apprenants (soit 16,67%) pour une période de 15 ans et 2 apprenants (soit 6,67%) ont étudié la langue durant 18 ans.

Ces résultats montrent que la plupart (20%) des apprenants ont étudié le français pour une période de 10 ans. Cela peut être dû au fait qu'au Ghana, l'enseignement du français commence généralement au collège. C'est-à-dire qu'ils ont fait 3 ans d'étude au collège, un autre 3 ans d'étude au lycée et 4 ans d'étude à l'université. Cependant, il y a des écoles primaires – souvent des écoles privées – qui commencent l'enseignement du français au niveau primaire. Cela peut expliquer les années d'étude qui vont au-delà de 10 ans. Il ya aussi des apprenants qui, après le lycée, ont passé 3 ans à l'École normale avant de venir à l'université. Ces facteurs peuvent prolonger les années d'apprentissage de la langue. Considérant l'apprenant qui a étudié la langue pour une période de 4 ans, nous avons trouvé que cet apprenant a indiqué dans le questionnaire que sa langue première est le français, c'est-à-dire que cet apprenant a étudié le français dans un contexte scolaire seulement au niveau universitaire.

Considérant une population de 30 apprenants, les 11 différentes durées d'apprentissage ont produit une distribution très éparse de la population. Nous voyons par exemple que pour les durées d'études 4, 5, 7 et 14, il y a seulement 1 apprenant pour chacune de ces durées d'apprentissage. Au vu de cela, nous n'avons pas cherché l'effet de ce facteur sur la variation parce que les distributions sont très éparsees pour établir des tendances d'emploi.

Le Tableau 4 qui suit présente d'autres moyens d'apprentissage de la langue que les apprenants utilisent à part les cours de français.

Autres moyens d'apprentissage du français

À part les cours de français que les apprenants suivent, ils utilisent aussi des moyens alternatifs pour apprendre le français. Le Tableau 4 suivant montre ces moyens alternatifs ainsi que les fréquences d'utilisation de ces moyens.

Tableau 4-Autres Moyens d'Apprentissage du Français

	Fréquence	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
a. Je regarde des films français			
Toujours	11	36,67	36,67
Parfois	15	50,0	86,67
Jamais	4	13,33	100
<i>Total</i>	30	100	
b. J'écoute des chansons françaises			
Toujours	6	20	20
Parfois	18	60	80
Jamais	6	20	100
<i>Total</i>	30	100	
c. Je lis des journaux			
Toujours	4	13,3	13,3
Parfois	18	60	73,3
Jamais	8	26,7	100
<i>Total</i>	30	100	
d. Je lis des romans			
Toujours	7	23,3	23,3
Parfois	21	70	93,3
Jamais	2	6,7	100
<i>Total</i>	30	100	

Suite de tableau 4-Autres Moyens d'Apprentissage du Français

Fréquence (%)	Pourcentage cumulé	Pourcentage
---------------	--------------------	-------------

				(%)
e. Je suis des cours à l'Alliance française				
Toujours	2	6,7		6,7
Parfois	4	13,3		20
Jamais	24	80		100
<i>Total</i>	30	100		
f. J'ai des interactions en français avec des francophones au département				
Toujours	4	13,33		13,3
Parfois	20	66,67		80
Jamais	6	20		100
<i>Total</i>	30	100		
g. Je passe du temps à la salle du Club Français à regarder la télévision				
Toujours	4	13,3		13,3
Parfois	24	80		93,3
Jamais	2	6,7		100
<i>Total</i>	30	100		
h. J'ai des interactions en français avec des francophones à la cité				
Toujours	1	3,3		3,3
Parfois	13	43,3		46,3
Jamais	16	53,3		100
<i>Total</i>	30	100		

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Cette question dans le questionnaire a demandé aux apprenants d'indiquer la fréquence à laquelle ils s'engagent dans certaines activités proposées. Ces activités que nous avons proposées sont des activités supplémentaires qui ont plus ou moins des influences sur l'apprentissage de la langue chez les apprenants et aussi jouent des rôles sur leur acquisition de certaines variantes. Les apprenants

indiquent alors la fréquence à laquelle ils font ces activités à savoir *toujours*, *parfois* ou *jamais*.

Pour la première activité proposée, *je regarde des films français*, seul 1 apprenant (3,3%) entreprend toujours cette activité. Une majorité de 25 apprenants (soit 83,33%) indiquent qu'ils regardent des films français parfois et 4 apprenants (soit 13,3%) disent qu'ils ne regardent jamais des films français. Nous constatons ainsi qu'une forte majorité des apprenants favorise en quelque sorte cette activité.

La deuxième activité, *j'écoute des chansons françaises*, compte un nombre plus élevé que la première activité en ce qui concerne les apprenants qui l'entreprennent toujours et ceux qui ne l'entreprennent jamais. 6 apprenants soit (20%) indiquent qu'ils écoutent des chansons françaises toujours, 18 apprenants soit (60%) écoutent les chansons françaises parfois et 6 apprenants soit (20%) n'écoutent jamais des chansons françaises. Pour cette activité nous constatons que la majorité est plus faible (60%) que la première activité mais cette diminution est en faveur des apprenants qui écoutent toujours des chansons françaises.

La troisième activité, *je lis des journaux*, compte 18 apprenants (soit 20%) qui la font parfois. 4 apprenants (soit 13,3%) lisent des journaux toujours et 8 apprenants (soit 26,7%) indiquent qu'ils ne lisent jamais les journaux.

La quatrième activité que nous leur avons proposée a à faire avec les lectures des romans. 7 apprenants (soit 23,3%) disent qu'ils lisent toujours des romans et 21 apprenants (soit 70%) indiquent qu'ils les lisent parfois, alors que 2 (soit 6,7%) disent qu'ils ne lisent jamais de romans.

Je suis des cours à l'Alliance Française est le moyen le moins utilisé par les apprenants parce qu'une majorité de 20 apprenants (soit 80%) confirment qu'ils n'ont jamais appris le français à l'Alliance Française. Seul 2 apprenants (soit 6,7%) disent qu'ils assistent au cours de français à l'Alliance Française et 4 apprenants (13,3%) disent qu'ils ont une fois appris le français à l'Alliance Française.

Par rapport à *l'interaction en français avec des francophones au Département de français*, 4 apprenants (soit 13,3%) ont toujours ces interactions, 20 apprenants (soit 66,67%) ont parfois ces interactions et 6 apprenants (soit 20%) disent qu'ils n'interagissent jamais avec des francophones au Département de français.

La dernière activité proposée *j'ai des interactions en français avec des francophones à la cité* a aussi une majorité d'apprenants qui indiquent qu'ils n'interagissent jamais avec des francophones dans leur cité. Cela peut s'expliquer par le fait que la population francophone à l'Université de Cape Coast n'est pas si élevée et donc, il est rare de trouver des étudiants francophones dans la plupart des cités. Pourtant un seul apprenant (soit 3,3%) dit qu'il a toujours des interactions avec des francophones à la cité et 13 apprenants (soit 43,3%) indiquent qu'ils ont parfois ces interactions.

Ces activités présentent aux apprenants des moyens alternatifs d'apprentissage de la langue qui sont moins formels et plus divertissants et donc les apprenants qui utilisent toujours ces moyens sont exposés aux variantes formelles et informelles de la langue.

Résumé des données du questionnaire

Nous avons présenté et discuté ci-dessus, les données issues du questionnaire. Ces données portent sur l'âge des apprenants, la répartition selon le sexe des apprenants, les langues premières et autres langues des apprenants, les années d'étude du français et les autres moyens d'apprentissage de la langue qu'ils utilisent. Ceci fait, nous passons aux données que nous avons recueillies de l'entretien.

Données de l'entretien

Nous avons indiqué que les données de l'entretien sont divisées d'abord de manière binaire selon les deux groupes d'apprenants dans cette étude : les apprenants qui ont fait le séjour linguistique (nommés 'séjour linguistique') et les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique (nommés 'milieu scolaire'). Nous rappelons nos questions de recherche de départ comme étant: Qu'est-ce qui caractérise l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' dans les productions orales des apprenants qui ont fait le séjour linguistique et les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique ? Quelles sont les facteurs linguistiques qui favorisent l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne'? et quels facteurs extralinguistiques favorisent l'emploi et le non emploi de 'on' et l'omission de 'ne' ?

Emploi de 'on' et l'omission de 'ne' par les apprenants

Emploi de 'on' par les apprenants

Nous avons déjà indiqué dans la littérature que l'emploi de 'on' en tant qu'un pronom de première personne du pluriel a reçu une attention considérable dans les études de variation. Ces études ont toutes démontré un déclin au fil du temps dans l'emploi de 'nous' à la faveur de la variante 'on' dans le français parlé en France, au Québec ainsi que dans le français des apprenants de la langue. La première question de recherche cherche à savoir ce qui caractérise l'emploi de 'on' et l'omission du 'ne' dans le parler des apprenants des deux groupes identifiés. Par cette question, nous nous sommes intéressée à la distribution des variantes dans le parler de ces deux groupes d'apprenants. Y-a-t-il un emploi en faveur de cette variante ? Ainsi, nous présentons dans les tableaux ci-après, la distribution de 'on' d'abord et l'omission de 'ne' ensuite pour répondre à cette question. Pour faciliter la comparaison, nous avons inclus la distribution des autres variantes : l'emploi de 'nous' et la rétention de 'ne'.

Tableau 5-Distribution de l'Emploi de 'On' Par Les Apprenants

	Séjourlinguistique	Milieu scolaire
<i>On</i>		
Fréquence (n)	139	20
Pourcentage	50,7	22,2
<i>Nous</i>		
Fréquence (n)	135	70
Pourcentage	49,3	77,8
<i>Total (n)</i>	274	90

(Résultats des analyses distributionnelles de Goldvarb 3.0)

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Le Tableau 5 présente la distribution générale de l'emploi de la variante 'on' par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et les apprenants qui

n'ont pas fait le séjour linguistique. Nous constatons aussi la présence de la variante 'nous' dans les distributions. Cela, comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, est dû au fait que 'on' et 'nous' sont des variantes d'une même variable qui est la première personne du pluriel. C'est-à-dire qu'ils sont des différentes manières de dire la même chose. Il est important de considérer l'autre variante de la variable étudiée car l'une des notions – le principe de responsabilité – de la théorie dans laquelle s'inscrit cette étude veut que toutes les instances d'occurrence d'une variante ainsi que toutes les instances où la variante n'est pas employée, mais pourrait être employée, soient prises en compte dans l'analyse de la variante.

Alors en regardant de près le Tableau 5, nous remarquons que la variable *première personne du pluriel* a été employée 274 fois par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique. La variante 'on' est la plus utilisée avec 139 sur 274 occurrences (soit 50,7%) comparée à la variante 'nous' avec 135 occurrences (soit 49,3%). Comme nous avons dit que l'occurrence de l'autre variante 'nous' constitue une non occurrence de la variante 'on', nous concluons donc que la variante 'on' a 139 cas (soit 50,7%) d'occurrence et 135 cas (soit 49,3%) de non occurrence.

Compte tenu du fait que l'écart entre l'emploi et le non emploi de la variante 'on' pour les apprenants de séjour linguistique est seulement 4 (soit 1,45%), il n'est pas très logique de préconiser que la distribution générale favorise fortement l'emploi de la variante 'on'. Nous disons plutôt que la distribution

générale de l'emploi de 'on' par les apprenants deséjour linguistique estlégèrement en faveur de cette variante.

Toujours sur le Tableau 5, nous voyons aussila distribution générale de la variante 'on' dans le parler des apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique (milieu scolaire). Chez ces apprenants, la variable *première personne du pluriel* a été utilisée 90 fois. Cependant, pour ce groupe d'apprenants, 'on' a été utilisé20 fois (soit 22,2%) et'nous' est la variante la plus utilisée avec 70 sur 90 occurrences (soit 77,8%). Suivant encore le principe de responsabilité, la variante 'on' a eu 20 emplois (soit 22,2%) et 70 instances (soit 77,8%) de non emploi.

L'occurrence nettement majoritaire (77,8%) de la variante 'nous' par les apprenants du milieu scolaire, comme le montre le Tableau 5, indique que les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique utilisent plus cette variante. Se basant sur ces statistiques, nous affirmons que la distribution générale de l'emploide la variante 'on' dans le parler des apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique n'est pas en faveur de la variante 'on'. Prenant en compte les deux groupes, nous constatons que le premier groupe compte 274 emplois de la variable et le deuxième groupe en compte 90 emplois, montrant alors une grande différence entre les emplois de la variable entre les deux groupes d'apprenants. Cet emploi relativement basvenant des apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique peut être expliquépar l'effectif du groupe par rapport à l'autre groupe. Les apprenants qui ont fait le séjour (et qui ont participé à l'étude) sont au nombre de 17 et ceux qui n'ont pas fait le séjour (et qui ont participé à l'étude)sont au nombre de 13. Cela peut être une cause possible de la disparité. Cependant, vu la

différence entre l'effectif des deux groupes (4 apprenants) et l'écart entre les emplois venant de ces groupes (un écart de 184 emplois soit 204,4%), la différence par rapport à l'effectif n'est plus une explication suffisante.

Une autre raison qui explique mieux cette disparité est le niveau de loquacité des apprenants. Pendant les entretiens, nous avons observé qu'en général, les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique n'étaient pas aussi bavards que ceux de l'autre groupe. Ils répondaient aux questions avec des mots et des phrases courtes diminuant alors les chances d'utiliser la variable. Pour confirmer cela, nous présentons ci-dessous, deux extraits des entretiens de deux apprenants : un du groupe d'apprenants du séjour linguistique (entretien numéro *14_SL_F*) et un autre du groupe d'apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique (entretien numéro *23_PSL_F*). Considérons d'abord l'extrait de l'apprenant qui a fait le séjour linguistique et ensuite l'extrait de l'apprenant qui n'a pas fait le séjour linguistique :

[00] Parlons un peu de ta famille, vous êtes combien dans la famille ?

[14] Nous sommes huit oui huit en total. Mon père, ma mère et les filles sont trois, les garçons sont trois, je suis la fille première dans la famille et moi je veux dire que errh je suis oui je suis deux garçons et un garçon me suit, à cause de ça les gens disent que mon père m'aime trop. [00] (Rire) Est-ce que c'est les gens qui disent ou bien c'est vrai ? [14] Les gens disent et moi je pense que c'est ça et tout le famille disent que mon père m'aime trop. [00] c'est bon non? [14] C'est bon, c'est très bon parce que

nous avons besoin de nos pères pour pousser dans la vie. (Extrait de l'entretien numéro 14_SL_F, 2016).

[00] *Parle-moi un peu de ta famille, vous êtes combien ?* [23] *Errm dans ma famille vous êtes cinq.* [00] *et vous habitez où?* [23] *J'habite à Tema avec ma famille.* [00] *avec la famille, et errh vous êtes de quelle religion ?* [23] *errm ma famille ?* [00] *oui la famille* [23] *nous sommes chrétiens.* [00] *oh chrétiens, de quelle église ?* [23] *« Presbyterian ».* (Extrait de l'entretien numéro 23_PSL_F, 2016).

Ces deux extraits attestent ce que nous avons observé pendant les entretiens. La question à laquelle ces deux apprenants répondaient est par rapport à la famille. Nous constatons que dans le premier extrait, l'apprenant s'est exprimé librement avec l'intervention minimale de l'intervieweur alors que l'apprenant dans le deuxième extrait donnait des réponses souvent en phrases courtes et même avec un mot « Presbyterian ». Ce qui a fait que l'intervieweur intervenait plusieurs fois. Dans le premier extrait, nous remarquons que l'intervieweur est intervenu deux fois après avoir posé la question mais dans le deuxième extrait, l'intervieweur est intervenu quatre fois après la question initiale. C'est-à-dire que les types des réponses que les apprenants de ce groupe donnaient n'ont pas permis l'emploi de la variable et par conséquent nous remarquons un emploi plus bas que les autres.

Pour résumer, la distribution générale de l'emploi de 'on' dans le parler des deux groupes d'apprenants nous amène à conclure que les apprenants qui ont fait le séjour linguistique sont assez exposés aux deux variantes parce que la

distribution révèle une légère majorité de 1,45% en faveur de la variante ‘on’ et les apprenants qui n’ont pas fait le séjour linguistique privilégient plus la variante ‘nous’ que l’autre variante ‘on’. Nous passons à l’omission de ‘ne’ dans le parler des apprenants.

Omission de ‘ne’ dans le parler des apprenants

Cette particule de négation a fait l’objet d’autant d’études sur la variation linguistique. Ces études notamment celles de Paradis (1974), Ashby (1976), Regan (1996), Dewaele (2004), pour ne citer que quelques-unes, reconnaissent la chute ou l’omission de cette particule dans le français parlé par les locuteurs des espaces francophones ainsi que par les apprenants de la langue. Comme nous nous intéressons à l’omission de cette particule dans le parler des apprenants enquêtés, nous présentons ci-dessous le Tableau 6 qui montre le taux d’omission de la particule chez les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et ceux qui n’ont pas fait le séjour linguistique. Suivant toujours le principe de responsabilité dans les analyses, nous présentons également l’occurrence de l’autre variante – la rétention – ainsi que les pourcentages correspondants.

Tableau 6- *Distribution de l’Omission de ‘Ne’ dans Le Parler des Apprenants*

	Séjourlinguistique	Milieu scolaire
<i>Omission</i>		
Fréquence (n)	115	40
Pourcentage	37,8	38,8
<i>Rétention</i>		
Fréquence (n)	189	90
Pourcentage	62,2	69,2
<i>Total (n)</i>	304	130

(Résultats des analyses distributionnelles de Goldvarb 3.0)

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

La distribution démontrée par le Tableau 6 montre 304 occurrences de la variable de négation dans le parler des apprenants qui ont fait le séjour linguistique. De ce total, il y a 115 (soit 37,8%) incidences d'omission et 189 (soit 62,2%) incidences de rétention de la particule 'ne', indiquant que les apprenants de ce groupe retiennent, souvent, la particule de négation. Nous voyons aussi la distribution de la particule de négation des apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique. Chez ces apprenants, l'ensemble d'occurrences de la variable (130 occurrences) est relativement moindre que celles des apprenants qui ont fait le séjour linguistique comme dans le cas de l'emploi de la première personne. Des 130 occurrences, il y a 40 (soit 30, 8%) incidences d'omission et 90 (69,2%) incidences de rétention. Nous constatons ici qu'il y a aussi plus de rétention de la particule 'ne' que d'omission.

Nous remarquons que dans les deux groupes, les taux d'omission de la particule 'ne', 37,8% pour les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et 30,8% pour les apprenants du milieu scolaire, ne sont pas très élevés. Cela veut dire que les deux groupes d'apprenants privilégient la rétention de la particule. De surcroît, quand nous considérons les pourcentages d'omission et de rétention des deux groupes, nous constatons qu'il n'y a pas tellement une grande différence entre les apprenants du séjour linguistique et les apprenants du milieu scolaire en ce qui concerne l'emploi de deux variantes de négation comparé à la différence d'emploi de la première variable (première personne du pluriel).

Nous tenons à dire ici que l'écart énorme entre l'emploitotal de la variable de négation par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et l'emploi total

des apprenants du milieu scolaire (un écart de 174 emplois, soit 110,8%) s'explique toujours par les deux facteurs – la différence des effectifs et le niveau de loquacité – que nous avons soulevés comme étant des causes possibles de cette grande disparité.

Par rapport à ce qui caractérise l'omission de 'ne' dans le parler des deux groupes d'apprenants, les résultats permettent de dire que les deux groupes d'apprenants ont omis la particule 'ne' dans une moindre mesure, vu les taux d'omission venant des deux groupes.

La distribution générale montre que, les variantes étudiées (l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne'), considérées autrement comme des variantes informelles, (Dewaele (2004) ; Mougeon, Nadasdi, et Rehner (2010)), sont employées dans un moindre degré surtout par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique. Il est donc vrai, pour cette étude, ce que dit Mougeon *et al.* (2010, p. 53) que « French immersion students will make only marginal use of marked informal variants » comme le font les apprenants qui ont fait le séjour linguistique.

Facteurs linguistiques

Ayant considéré les distributions des variantes que nous étudions dans le parler des apprenants enquêtés, ces distributions montrent les emplois des variantes étudiées ainsi que les autres variantes de la variable. La présence des deux variantes 'on' ou 'nous' et l'omission et la rétention de 'ne' dans les données implique que les apprenants ont fait des choix, à certains moments, d'utiliser telle ou telle variante. Pour les variationnistes, les choix qu'un locuteur fait dans sa

performance linguistique ne sont pas le fait du hasard (Gadet, 1992). Ces choix s'expliquent par des facteurs qui sont soit à l'intérieur soit à l'extérieur de la langue. Ces facteurs à l'intérieur de la langue sont des facteurs linguistiques à la base de la variation. Alors, nous sommes allés au-delà de la distribution superficielle des variantes pour faire sortir les facteurs linguistiques qui favorisent l'emploi des variantes étudiées dans le parler des apprenants.

Facteurs linguistiques qui favorisent l'emploi de 'on'

Nous avons indiqué que nous avons trouvé 90 incidences d'emploi de la première personne du pluriel par les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique et 274 incidences d'emploi de la variable par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique. Comme souligné dans la méthodologie, le repérage et la codification de toutes les incidences de 'on' et de l'autre variante 'nous' (suivant le principe de responsabilité) dans les données, ont été classifiés suivants trois facteurs linguistiques qui portent sur la spécificité et restriction sémantique du référent. C'est-à-dire que les apprenants utilisent cette variante pour faire référence à trois situations. Premièrement, pour faire référence à des groupes spécifiques de taille restreinte comme nous trouvons dans l'extrait « [01] ... souvent je trouve mon ami à ma côté et on se cause ... » (*Extrait de l'entretien numéro 01_SL_M*). Nous voyons là, que le 'on' dans cet extrait fait référence à un groupe spécifique de taille restreinte, à savoir l'apprenant et son ami. Deuxièmement, pour faire référence à des groupes spécifiques mais de taille non restreinte comme c'est évident dans « [14] ... on est ici [école] pour des choses académiques ... » (*Extrait de l'entretien numéro 14_SL_F*). Dans cet extrait, le

‘on’ fait référence aux étudiants qui sont à l’Université de Cape Coast et donc un groupe de référents spécifiques mais de taille non restreinte. Troisièmement, à des groupes non spécifiques de taille non restreinte comme dans « [07]... *si on parle de la vie d’un étudiant, il n’y a rien de facilité dedans ...* » (Extrait de l’entretien numéro 07_SL_M. Dans cet extrait, l’apprenant a utilisé le ‘on’ pour désigner une généralité et donc le ‘on’ ne fait référence ni à un groupe spécifique ni à un groupe de taille restreinte.

En ce qui concerne les apprenants qui n’ont pas fait le séjour linguistique, le logiciel Goldvarb a testé l’importance des trois facteurs linguistiques proposés dans les données pour s’assurer que chaque facteur a des incidences de variation. En ce faisant, le logiciel a éliminé le troisième facteur (des groupes non spécifiques de taille non restreinte) parce qu’il n’y avait qu’une seule incidence sous ce facteur. C’est-à-dire que pour les apprenants qui n’ont pas fait le séjour linguistique, nous avons considéré deux facteurs portant sur la spécificité et la restriction sémantique du référent voire des groupes spécifiques de taille restreinte et des groupes spécifiques de taille non restreinte. Cependant, le logiciel a gardé les trois facteurs pour les données des apprenants qui ont fait le séjour linguistique. Le tableau ci-dessous présente les facteurs linguistiques qui influencent l’emploi de ‘on’.

Tableau 7-*Facteurs Linguistiques Qui Influencent l'Emploi de 'On'*

Facteurs linguistiques	Séjour linguistique	Milieu scolaire
Groupe de référents	L'emploi de 'on'	
<i>a. Restreinte et spécifique</i>		
Fréquence	34/93	9/62
Pourcentage	36,6	14,5
Probabilité	0,359	0,395
<i>b. Spécifique et non restreinte</i>		
Fréquence	89/157	11/27
Pourcentage	56,7	40,7
Probabilité	0,560	0,729
<i>c. Non restreinte et non spécifique</i>		
Fréquence	16/24	-
Pourcentage	66,7	-
Probabilité	0,660	-

(Résultats des analyses multivariées de Goldvarb 3.0)

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Ci-dessus, le Tableau 7 présente l'emploi de la variante 'on' selon un seul facteur linguistique (la spécificité et la restriction du groupe de référent) reparté en trois. Pour les apprenants du séjour linguistique, il y a eu un total de 274 emplois de la variable de première personne du pluriel. Le premier groupe de référents nommés 'spécifique de taille restreinte' compte 93 emplois de la variable et les 93 emplois sont composés de 34 occurrences (soit 36,6%) de la variante 'on' correspondant à une probabilité ou un poids de facteur de 0,359. Les apprenants du milieu scolaire, selon le Tableau 7, ont employé la variable de première personne du pluriel 89 fois. Soixante-deux de ces emplois sont pour faire référence à un groupe de référents spécifiques et de taille restreinte. Du total de 62, ils ont utilisé la variante 'on' 9 fois (soit 14,5%) et donc une probabilité de 0,395. Nous constatons dans les deux groupes que, pour le premier groupe de référents, les probabilités sont relativement proches.

Le deuxième groupe de référents ‘spécifique et de taille non restreinte’ compte 157 emplois, chez les apprenants du séjour linguistique, constituant la majorité d’emplois de la variable selon les trois facteurs. Là, il y a 89 emplois (soit 56,7%) de la variante ‘on’ avec une probabilité de 0,560. Les apprenants du milieu scolaire ont réalisé la variable 27 fois pour faire référence aux groupes spécifiques de taille non restreinte. Il y a 11 occurrences (soit 40,7%) de la variante ‘on’ avec une probabilité de 0,729. Nous voyons là, des différences très significatives au niveau des probabilités de l’emploi de ‘on’ par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et les apprenants du milieu scolaire.

Le troisième groupe de référents nommé ‘non spécifiques et de taille non restreinte’, compte 24 emplois de la variable dans les données des apprenants qui ont fait le séjour linguistique. Des 24 emplois, il y a 16 occurrences (soit 66,7%) de la variante ‘on’ avec une probabilité de 0,660. Pour les apprenants du milieu scolaire, ce facteur n’est pas pris en compte dans les analyses puisqu’il y a eu seulement une incidence d’emploi de la première personne du pluriel pour faire référence à un groupe non spécifique et de taille non restreinte.

Nous avons déjà indiqué que les probabilités qui sont proches de 1 ont des influences fortes sur la production d’une variante donnée puisque plus la probabilité est proche de 1, plus la variante a la chance d’être produite. D’autres chercheurs (Blattner & Williams, 2011) soutiennent qu’une probabilité inférieure à 0,50 est défavorable à l’emploi de la variante alors qu’une probabilité supérieure à 0,50 favorise l’emploi d’une variante donnée. Ainsi, en regardant de près les probabilités que le logiciel a fournies, nous constatons que pour le groupe de

référents spécifiques de taille restreinte, la variante 'on' a une probabilité de 0,359 chez les apprenants de séjour linguistique et 0,396 chez les apprenants du milieu scolaire. Cela veut dire que pour le deux groupes d'apprenants, le groupe de référents spécifiques de taille restreinte ne favorisent pas l'emploi de la variante 'on' comme les probabilités de 0,359 et 0,396 sont plus proches de 0 que de 1 ou autrement, elles sont inférieures à 0,5. Nous pouvons alors déduire que ce groupe de référents favorisent plutôt l'emploi de la variante 'nous' parce qu'une soustraction des probabilités de chaque groupe de 1 donnera des probabilités d'emploi de 'nous' qui seront supérieures à 0,5 ou plus proches de 1.

Les probabilités d'emploi de la variante 'on' pour un groupe de référents spécifiques et de taille non restreinte sont plutôt élevées pour les deux groupes d'apprenants. Les apprenants de séjour linguistique ont une probabilité d'emploi de 0,560 et les apprenants du milieu scolaire ont une probabilité d'emploi de 0,729. Il ressort de ces probabilités que la variante 'on' est favorisée dans cette situation. De surcroît, nous remarquons, en comparant les probabilités des deux groupes, que le groupe de référents spécifiques de taille non restreinte a une influence encore plus forte chez les apprenants du milieu scolaire, vu que la probabilité d'emploi de la variante 'on' dans cette situation est plus proche de 1 que celle des apprenants du séjour linguistique.

Le troisième groupe de référents 'non spécifique et de taille non restreinte' comme facteur déterminant l'emploi de la variante 'on' a un poids de 0,660 chez les apprenants du séjour linguistique. C'est-à-dire que ce facteur favorise l'emploi de la variante. Considérant les trois situations où cette variante peut être utilisée,

le troisième groupe de référents est la situation la plus favorable pour l'emploi de cette variante par les apprenants de séjour linguistique, vu que ce facteur a le poids le plus lourd pour ce groupe d'apprenants.

Il ressort des résultats que parmi les trois facteurs, les apprenants qui ont fait le séjour linguistique privilégient plus la variante 'on' lorsqu'ils parlent des groupes qui ne sont pas spécifiques et n'ont pas de taille restreinte alors que les apprenants du milieu scolaire privilégient cette variante lorsqu'ils parlent des groupes de référents spécifiques et de taille non restreinte. Cependant, le premier groupe de référents défavorise l'emploi de la variante 'on' par les deux groupes.

Les résultats obtenus par rapport aux facteurs linguistiques qui engendrent la variation d'emploi des variantes 'on' et 'nous' se rattachent étroitement à ceux de Sax (2003) qui a examiné la variation stylistique dans l'emploi des variantes 'on' et 'nous' par 30 apprenants américains de français. Dans son étude, elle trouve aussi que la non spécificité et la non restriction du groupe des référents favorisent l'emploi de la variante 'on'. En fait, dans son étude, la probabilité d'emploi de cette variante dans des situations où le groupe de référents n'est ni spécifique ni restreint est aussi proche de la nôtre. Pour Sax (2003), la probabilité d'emploi de cette variante dans ladite situation est 0,61 relativement proche de la nôtre qui est 0,66.

Entre les deux groupes d'apprenants dans cette étude, l'emploi de 'nous' est privilégié quand le groupe de référents est spécifique et de taille restreinte. Sax (2003) aussi trouve que l'emploi de la variante 'nous' est favorisé dans une situation pareille. Mais les probabilités d'emploi de la variante 'nous' par les deux

groupes d'apprenants dans cette situation est plus élevée dans notre étude que dans la sienne.

Cette préférence de la variante 'nous' par les apprenants des deux groupes pour faire référence à des groupes de référents spécifiques de taille restreinte, nous croyons, s'explique par le fait que le pronom 'nous' a, pour eux, une connotation d'intimité. Par conséquent, ils utilisent cette variante pour faire référence, la plupart du temps à : leurs familles comme dans « *nous sommes six dans ma famille* », « *nous habitons à Takoradi* », « *nous sommes des chrétiens* », « *lorsque nous étions enfants* »; les amis comme dans « *nous sommes six dans la chambre* », « *nous sortons ensemble des temps en temps* et les membres de classe comme dans « *nous avons fait des soirées culturelles* », « *nous sommes pas unis dans la classe* », « *comme nous habitons à la même cité* », entre autres.

La variante 'on' est alors réservée aux situations où il n'y a pas tellement d'intimité entre les référents dont l'apprenant fait partie. Là, il s'agit des groupes plus larges et non déterminés comme dans « *... si on parle de la vie d'un étudiant...* », « *... dans la vie, il y a des choses qu'on doit au moins expérimenter...* », « *... si on parle de UCC...* » ou des groupes déterminés et larges comme dans « *... En UCC, on fait deux devoirs contrôlés ...* », « *... à UCC, les quizzes qu'on écrit à l'aube là ...* » pour ne citer que quelques-unes.

De surcroît, l'étude de Boutet (cité par Regan, Howard, & Lemée, 2009, p. 83) a conclu de la même manière que « *the more specific and restrictive the reference is, the more likely speakers use nous, and the less specific and restrictive the reference is, the more likely speakers use on* » .

Facteurs linguistiques à la base de l'omission de 'ne'

La distribution sur le Tableau 6 (page 96) a montré que la variable de négation a été employée 304 fois par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique et 130 fois par les apprenants qui n'ont pas fait le séjour linguistique. Les distributions montrent aussi les taux d'omission de la particule 'ne' ainsi que les pourcentages. Étant donné qu'il y a des incidences d'omission et de rétention, il implique qu'il y a eu nécessairement une variation d'emploi de cette variable. Alors, le choix d'omettre ou de retenir la particule 'ne', (Rehner & Mougeon, 1999), est conditionnée par autant des facteurs linguistiques parmi lesquels nous avons choisi deux. Nous présentons donc les résultats que le logiciel Goldvarb a fournis sous formes de tableaux pour montrer les facteurs linguistiques qui ont plus d'influence sur l'omission de la particule chez les deux groupes d'apprenants et nous faisons des interprétations de ces résultats.

Tableau 8-*Facteurs Linguistiques Qui Influencent l'Omission de 'Ne'*

Facteurs linguistiques	Séjour linguistique	Milieu scolaire
Structure syntaxique du verbe		
<i>Omission</i>		
<i>a. Modal</i>		
Fréquence	9/28	7/10
Pourcentage	32,1	70,0
Probabilité	0,429	0,847
<i>b. Principal</i>		
Fréquence	98/252	32/112
Pourcentage	33,9	28,6
Probabilité	0,508	0,470
<i>c. Auxiliaire</i>		
Fréquence	9/24	2/8
Pourcentage	37,5	25,0
Probabilité	0,495	0,381
Étendue	0,079	0,460
Sujet grammatical		
<i>a. Pronom</i>		
Fréquence	115/280	40/113
Pourcentage	41,1	35,4
Probabilité	0,555	0,574
<i>b. Nom</i>		
Fréquence	1/24	1/17
Pourcentage	4,2	5,9
Probabilité	0,072	0,123
Étendue	0,483	0,451
Segment phonologique du verbe		
<i>a. Voyelle</i>		
Fréquence	75/172	25/86
Pourcentage	43,6	29,1
Probabilité	0,558	0,470
<i>b. Consonne</i>		
Fréquence	41/132	16/44
Pourcentage	31,1	39,0
Probabilité	0,425	0,599
Étendue	0,133	0,129

(Résultats des analyses multivariées de Goldvarb 3.0

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Le Tableau 8 présente les analyses de l'omission de 'ne' par les apprenants de séjour linguistique et du milieu scolaire suivant trois facteurs linguistiques : la structure syntaxique du verbe qui suit la particule 'ne', le sujet grammatical qui précède la particule 'ne' et le segment phonologique du verbe qui suit la particule 'ne'.

Sous la rubrique de structure syntaxique des verbes qui suivent la particule 'ne', nous avons classé les verbes en trois types à savoir : les verbes qui sont les verbes principaux dans la phrase produite, les verbes auxiliaires et les verbes modaux. Pour les apprenants du séjour linguistique, il y a 28 incidences de verbes modaux dont 9 (soit 32,1%) ont été utilisés sans la particule de négation donnant une probabilité de 0,429. Pour les verbes principaux, il y a 98 sur 252 emplois (soit 33,9%) sans la particule de négation et donc une probabilité de 0,508. Les verbes auxiliaires ont été utilisés 24 fois ; de ce total, 9 (soit 37,5%) ont été utilisés sans la particule de négation donnant alors une probabilité de 0,495.

Toujours sur la structure syntaxique du verbe, les apprenants du milieu scolaire ont utilisé 10 verbes modaux et il y a 7 sans la particule (soit 70%) avec une probabilité de 0,847. Ils ont aussi utilisé 112 verbes comme des verbes principaux. En les utilisant dans les constructions négatives, ils ont omis la particule 'ne' 32 fois (soit 28,6%) et donc une probabilité d'omission de 0,470. À part les verbes jouant les rôles de verbes modaux et principaux, il y a aussi 8 incidences des verbes auxiliaires. Du total, le 'ne' est omis 2 fois (soit 25%) avec une probabilité de 0,381.

Par contre, les contraintes linguistiques qui pèsent sur l'omission de la particule 'ne' au niveau de la structure syntaxique du verbe ne sont pas les mêmes pour les deux groupes d'apprenants. Nous affirmons cela parce qu'en considérant les poids des facteurs ou les probabilités au niveau de la structure syntaxique des verbes qui suivent la particule 'ne', il ressort clairement des résultats que pour les apprenants du séjour linguistique, lorsque le verbe qui suit la particule 'ne' est un verbe principal, la particule 'ne' est souvent omise. Les apprenants du milieu scolaire omettent le 'ne' souvent quand les verbes qui suivent la particule sont des verbes modaux.

Sur le Tableau 8, le type de sujet grammatical, le deuxième facteur linguistique, a aussi deux sous-catégories : les sujets qui sont des pronoms et ceux qui sont des noms. Le tableau montre que des 304 sujets grammaticaux utilisés par des apprenants qui ont fait le séjour linguistique, 280 de ces sujets appartiennent à la catégorie des pronoms alors que 24 appartiennent à la catégorie des noms. Pour les pronoms comme sujets grammaticaux, les apprenants ont omis 115 sur 280 fois (soit 41,1%) la particule de négation produisant une probabilité d'omission de 0,555. Par rapport aux noms comme sujets grammaticaux, des 24 incidences de noms jouant ce rôle, il y a 1 seul cas (soit 4,2%) d'omission donnant une probabilité d'omission de 0,072.

Sur un total de 113 pronoms utilisés par les apprenants du milieu scolaire, ils ont omis le 'ne' 40 sur 113 fois (soit 35,4%) avec une probabilité d'omission de 0,574. Là, nous remarquons que cette probabilité d'omission est semblable à celle des apprenants du séjour linguistique qui ont une probabilité d'omission de 0,555.

Pour les noms comme sujets grammaticaux, il y a eu 17 noms utilisés comme sujets grammaticaux par les apprenants du milieu scolaire. Cependant, comme dans le cas des apprenants du séjour linguistique, il y a aussi 1 seul cas d'omission (soit 5,9%) avec les noms comme sujets grammaticaux par les apprenants du milieu scolaire. La probabilité d'omission donc pour les apprenants du milieu scolaire quand le sujet grammatical est un nom est 0,123.

Regan (1996), Armstrong et Smith (2002) et Blattner et Williams (2011) dans leurs études antérieures sur la présence et l'absence de 'ne' dans les constructions négatives ont souligné que la nature du sujet grammatical est un facteur déterminant de l'omission et de la rétention de la particule. Selon les résultats venant des deux groupes d'apprenants par rapport au type de sujet grammatical, nous remarquons que les pronoms comme sujets grammaticaux favorisent, à un degré considérable, l'omission de la particule de négation. Cela est évident dans les probabilités d'omission obtenues pour les deux groupes d'apprenants par le logiciel Goldvarb : une probabilité de 0,574 pour les apprenants du milieu scolaire et une probabilité de 0,555 pour les apprenants qui ont fait le séjour linguistique. Au contraire, les résultats montrent des probabilités d'omission très basses – 0,123 pour les apprenants du milieu scolaire et 0,072 pour les apprenants qui ont fait le séjour linguistique – auprès des deux groupes d'apprenants lorsque le sujet grammatical est un nom. Ces probabilités sont des indications presque catégoriques que des noms comme sujets grammaticaux ne favorisent pas l'omission de 'ne' auprès de deux groupes d'apprenants.

De plus, dans l'étude de Regan (1996) sur l'omission de 'ne' par des apprenants Irlandais de français, elle a fait des constats similaires aux nôtres. En fait, une analyse faite avec le logiciel Varbrul (une ancienne version de Goldvarb) a donné des probabilités très identiques aux nôtres. Dans ce cas, la probabilité d'omission de 'ne' lorsque le sujet grammatical est un nom est 0,020 (0,072 et 0,123 pour les deux groupes d'apprenants de cette étude) et la probabilité d'omission lorsque le sujet est un pronom est 0,530 (0,555 et 0,574 pour les deux groupes d'apprenants de cette étude). Regan (1966) est allée plus loin pour comparer ces tendances d'omission à celles de locuteurs natifs de français. Cette comparaison révèle que les locuteurs natifs, eux aussi, retiennent la particule de négation quand les sujets grammaticaux sont des noms et l'omettent le plus souvent quand les sujets sont des pronoms.

Le taux élevé d'omission ou de suppression de la première particule de négation lorsque les sujets grammaticaux sont des pronoms est dû à une contrainte prosodique. Dans la langue française, il y a un changement évolutif en cours, selon Regan (1996), où les pronoms clitiques sujets se rattachent de plus en plus aux verbes qu'ils suivent. Miller et Monachesi (2003) vont jusqu'à dire que le comportement de ces pronoms est plus ou moins proches de celui des affixes. C'est-à-dire que ces clitiques ont une dépendance prosodique et sont donc liés à un mot, souvent des verbes, avec lesquels ils forment une seule unité phonétique. Par exemple : le 'je' dans *j'ai, je suis, je sais, j'habite* ; le 'tu' dans *tu paies, tu peux, tu vois*, entre autres. Suivant alors l'affirmation que « les pronoms clitiques dans les langues romanes modernes doivent être contigus aux verbes sauf dans

quelques cas particuliers très limités » (Miller & Monachesi, 2003, p. 35), la présence de 'ne' entre le pronom et le verbe rompra ce lien dont parlent Regan (1996) ; Miller et Monachesi (2003). Il devient alors convenable d'omettre la première particule de négation.

De point de vue sémantique, l'hypothèse de redondance, soutenue par Gaatone (1971) et Mougeon (cité par Acquah, 2016), peut aussi être à la base de l'omission de la particule. C'est-à-dire que l'omission de la particule 'ne' dans une phrase négative, ne change pas la portée négative d'une telle phrase. Ainsi, *je ne viens pas* et *je viens pas* ont la même valeur sémantique.

Cependant, la particule 'ne' ne peut pas dénoter en soi, une négation. Alors la phrase **je ne viens* ne peut pas être nécessairement considérée comme une phrase négative. Cela nous amène à dire que la vraie négation est marquée par la particule 'pas'.

Considérant le segment phonologique du verbe qui suit la particule 'ne' comme facteur linguistique, le Tableau 8 montre que, 172 des verbes utilisés par les apprenants qui ont fait le séjour linguistique commencent avec des voyelles et 132 des verbes commencent avec des consonnes. Pour les verbes qui commencent avec des voyelles, les apprenants omettent le 'ne' 75 sur 172 fois (soit 43,6%) dont une probabilité de 0,558. Les verbes commençant par des consonnes sont au nombre de 132. Avec ces verbes, les apprenants omettent le 'ne' 41 fois (soit 31,1%) et donc une probabilité d'omission de 0,425.

Chez les apprenants du milieu scolaire, des 130 emplois de la variable de négation, 86 des verbes qui suivent la particule de négation commencent avec des

voyelles et 44 commencent avec des consonnes. Il y a 25 sur 86 cas (soit 29,1%) d'omissions lorsque les verbes commencent par des voyelles et 16 sur 44 cas (soit 39%) d'omissions lorsque les verbes qui suivent la particule de négation commencent par des consonnes, donnant des probabilités d'omission de 0,470 lorsque les verbes commencent par des voyelles et de 0,599 quand les verbes commencent par des consonnes.

Pour citer Van Compernelle (2008, p. 323) « the phonological environment surrounding the 'ne' position [...] appears to influence the variable use of ne ». Les résultats dans le Tableau 8 donnent du poids à cette affirmation. Cependant, les deux groupes d'apprenants ne présentent pas les mêmes tendances par rapport à la variation due à l'environnement phonologique du verbe qui suit la particule. Pour les apprenants du séjour linguistique, l'omission de la particule est favorisée lorsque le verbe suivant le 'ne' commence par une voyelle alors que pour les apprenants du milieu scolaire, l'omission est plutôt favorisée quand le verbe commence par une consonne.

Dans le Tableau 8, nous remarquons qu'en plus de la fréquence, du pourcentage et de la probabilité il y a aussi un élément nommé *l'étendue* pour chaque facteur. Cet élément est nécessaire lorsqu'il y a plus d'un facteur linguistique en considération parce qu'il permet d'abord de comparer les facteurs pour voir le facteur qui a l'influence la plus importante sur la variation de la variante étudiée et. *L'étendue* permet ensuite, d'hierarchiser les influences du facteur le plus important au facteur le moins important. Plus l'étendue d'un facteur est élevée, plus son influence sur la variante est importante et vice versa.

L'étendue de chaque groupe s'obtient alors en calculant la différence entre la probabilité la plus importante et la probabilité la moins importante. Alors sur le Tableau 8, l'étendue pour l'omission de 'ne' selon la structure syntaxique du verbe par les apprenants de séjour linguistique est calculée en faisant une soustraction de la probabilité la moins importante pour ce groupe d'apprenants (0,429) de la probabilité la plus importante (0,508) pour obtenir 0,079.

Ainsi, en faisant une comparaison des étendues des trois facteurs – structure syntaxique du verbe, sujet grammatical et segment phonologique – pour les deux groupes d'apprenants, il est clair que les facteurs les plus déterminants pour l'omission de 'ne' ne sont pas les mêmes. Pour les apprenants de séjour linguistique, le facteur le plus important sur l'omission de 'ne' est le sujet grammatical, car ce facteur a l'étendue la plus élevée entre les trois facteurs et le facteur le moins important pour ce groupe d'apprenants est la structure syntaxique du verbe qui suit la particule de négation. En regardant les étendues des facteurs pour les apprenants du milieu scolaire, nous nous rendons compte que la structure syntaxique du verbe est le facteur qui a plus d'influence sur l'omission de 'ne', alors que ce facteur est le moins important pour les apprenants de séjour linguistique. Pour ce groupe du milieu scolaire, le facteur le moins important sur l'omission de 'ne' est le segment phonologique du verbe (si le verbe commence avec une consonne ou une voyelle) qui suit la particule 'ne'.

Les facteurs linguistiques abordés, nous passons aux facteurs extralinguistiques qui engendrent la variation d'emploi de 'on' et l'omission de 'ne'

Facteurs extralinguistiques

Pour reprendre Reppenet *al.*(2002, p. VII),

Speakers of a language make choices in pronunciation, morphology, word choice, and grammar depending on a number of non-linguistic factors. These factors include the speaker's purpose in communication, the relationship between speaker and hearer, the production circumstances, and various demographic affiliations that a speaker can have.

Il s'agit là d'une variation qui s'explique par des facteurs qui sont extérieurs à la langue. Les facteurs extralinguistiques que nous avons considérés dans cette étude sont : le sexe de l'apprenant, l'âge de l'apprenant et la langue première de l'apprenant. Les Tableaux 9 et 10 ci-dessous présentent les trois facteurs choisis et leurs influences, mesurées en probabilités ou encore poids de facteurs, sous l'emploi de 'on' et de l'omission 'ne'.

Facteurs extralinguistiques qui favorisent l'emploi de 'on'

Nous présentons le Tableau 9 qui démontre l'influence des trois facteurs extralinguistiques sur l'emploi de 'on' par les apprenants.

Tableau 9- *Facteurs Extralinguistiques Qui Influencent l'Emploi de 'On'*

Facteurs	Séjourlinguistique	Milieu scolaire
a. SexeL'emploi de 'on'		
<i>Étudiante</i>		
Fréquence	61/139	4/55
Pourcentage	43,9	7,3
Probabilité	0,432	0,284
<i>Étudiant</i>		
Fréquence	78/135	16/35
Pourcentage	57,8	45,7
Probabilité	0,570	0,810
Étendue	0,142	0,516
b. Âge		
<i>20-24</i>		
Fréquence	28/106	19/85
Pourcentage	26,4	22,4
Probabilité	0,260	0,502
<i>25-29</i>		
Fréquence	51/76	1/5
Pourcentage	67,1	20
Probabilité	0,666	0,467
<i>30-34</i>		
Fréquence	49/79	-
Pourcentage	62,0	-
Probabilité	0,615	-
<i>35+</i>		
Fréquence	11/13	-
Pourcentage	84,6	-
Probabilité	0,843	-
Étendue	0,583	0,035
c. Langue première		
<i>Twi</i>		
Fréquence	13/35	6/67
Pourcentage	37,1	9,0
Probabilité	0,389	0,332
<i>Ewe</i>		
Fréquence	69/165	6/15
Pourcentage	41,8	40,0
Probabilité	0,436	0,771
Étendue	0,047	0,439

(Résultats des analyses multivariées de Goldvarb 3.0)

Source : Données de terrain, Semonno (2016)

Le premier facteur extralinguistique sur le Tableau 9 est le sexe de l'apprenant. Le sexe est l'un des facteurs sociaux reconnus comme source majeure de variation linguistique. Comme nous l'avons mentionné dans les travaux antérieurs, l'étude de Fischer (1958) a fait preuve de ce phénomène quand il a comparé l'emploi de la variable 'ing' par les deux sexes. Bien que son étude s'intéresse à la langue enfantine alors que la nôtre a à faire aux adultes, il est quand même intéressant de noter la similarité des tendances des adultes et des enfants par rapport au sexe et la variation linguistique. D'ailleurs, Lemée et Regan (2008) ont aussi étudié le rôle du sexe dans la variation d'emploi de certaines variables des apprenants français hibernophones.

Par rapport au sexe des apprenants, nous remarquons dans le Tableau 9 que pour les apprenants de séjour linguistique, les étudiantes ont employé le 'on' 61 sur 139 fois (soit 43,9%) donnant une probabilité d'omission de 0,432. Les étudiants de ce groupe ont employé le 'on' 78 sur 135 fois (57,8%) et donc une probabilité de 0,570. Nous voyons que les étudiants ont utilisé la variante 'on' plus que les étudiantes dans ce groupe bien que la différence, en soi, est marginale. De même, les apprenants du milieu scolaire montrent aussi cette même tendance. Les étudiantes ont utilisé 'on' 4 sur 55 fois (soit 7,3%) avec une probabilité de 0,284 et les étudiants ont utilisé 'on' 16 sur 35 fois (soit 45,7%) et une probabilité de 0,810. Les garçons dans ce groupe aussi utilisent plus le 'on' que les étudiantes. Mais ici, la probabilité d'emploi de 'on' par les filles de ce groupe est très élevée par rapport à celle des filles du groupe de séjour

linguistique. Pourtant, les garçons des deux groupes montrent une préférence évidente pour la variante 'on'.

Pour ce facteur alors, les résultats montrent que le sexe engendre une variation d'emploi de la variante 'on' parce que les filles des deux groupes utilisent moins cette variante par rapport aux garçons. Ces résultats corroborent ceux de Lemée et Regan (2008, p. 15) qui observent aussi que « les locutrices restent toujours plus proches du style formel avec une plus grande utilisation de la variante formelle 'nous' que les locuteurs L2 ». Cependant, tenant compte des étendues de ce facteur comme source de variation pour les deux groupes, nous constatons que le sexe n'est pas un facteur important pour les apprenants de séjour linguistique. Pourtant, chez les apprenants du milieu scolaire, le sexe se montre comme facteur déterminant de variation.

L'âge de locuteur est aussi un facteur avoué de variation linguistique. Dans les travaux antérieurs, nous avons vu dans l'étude de Labov (1972) que l'âge du locuteur est l'une des causes principales de variation dans la réalisation du phonème /r/. La contrainte d'âge ne se limite pas seulement aux locuteurs natifs d'une langue mais aussi aux apprenants de langues.

À première vue du Tableau 9, nous remarquons que les âges ne sont pas distribués de manière égale entre les deux groupes. Pendant que le groupe de séjour linguistique est représenté par quatre tranches d'âge, les apprenants du milieu scolaire n'en ont que deux. C'est-à-dire qu'il n'y avait aucun apprenant dans ce groupe qui est âgé de 30 ans à 35 ans. La comparaison est faite alors, pour ce groupe, en utilisant les probabilités obtenues pour les deux tranches d'âge.

Pour les résultats de ce facteur social, les apprenants de séjour linguistique qui sont âgés de 20 à 24 ans ont utilisé la variante 'on' 28 sur 106 fois (soit 26,4%) donnant ainsi une probabilité de 0,260. Ceux qui sont âgés de 25 à 29 ont utilisé 51 sur 76 fois (soit 67,1%) la variante 'on' avec une probabilité favorable de 0,666. Le troisième groupe d'apprenants âgés de 30 à 34 a utilisé la variante 'on' 49 sur 79 fois (soit 62,0%) avec une relativement faible probabilité de 0,615 par rapport au groupe précédent. La dernière tranche d'âge, 35 et plus, a seulement un apprenant dans ce groupe. Nous reconnaissons que cela a des implications sur les résultats parce que les statistiques générées viennent d'un seul apprenant. Cet apprenant a utilisé la variante 'on' 11 fois sur 13 (soit 84,6%) avec une probabilité élevée de 0,843. Il est clair des résultats que les apprenants les plus âgés favorisent le plus la variante 'on' ; plus l'apprenant est âgé, plus il favorise l'emploi de la variante 'on'. Au groupe d'apprenants du milieu scolaire, les apprenants âgés de 20 à 24 ans ont utilisé la variante 'on' 19 fois sur 85 (soit 22,4%) avec une probabilité de 0,502. Ceux qui sont âgés de 25 à 29 ans ont utilisé la variante 1 fois sur 5 (soit 20%) et donc une probabilité de 0,467. Pour ce groupe, les apprenants les plus âgés utilisent moins la variante 'on'. Notons que cela peut être dû au fait que l'emploi général de la première personne du pluriel par ce groupe n'est pas élevé.

Comme le sexe, l'âge de l'apprenant est aussi une source de variation comme le montrent les résultats. Nous avons vu chez les apprenants de séjour linguistique que la préférence de cette variante augmente lorsque l'apprenant est plus âgé. Par un défaut méthodologique, la représentation des apprenants du

milieu scolaire dans la population selon l'âge ne permet pas de tirer des conclusions sur leur emploi de la variante. Toutefois, l'étendue des probabilités d'emploi de la variante par les apprenants de séjour linguistique est statistiquement importante, et donc nous conduit à conclure que l'âge est une source de variation pour ces apprenants.

Nous passons au troisième facteur qui concerne les langues premières des apprenants. Selon la Figure 5 (page 79), nous voyons que les langues premières des 30 apprenants sont au nombre de 8. À part le twi et l'ewe, qui comptent 13 et 11 apprenants respectivement, les 6 langues restantes n'ont qu'un seul apprenant qui les parle comme langues premières. Après la division binaire de la population, nous nous sommes rendue compte que les deux groupes d'apprenants ont seulement le twi et l'ewe en commun. En raison de cela, nous avons seulement tenu compte de ces deux langues dans les analyses de l'influence des langues premières dans l'emploi des variantes étudiées.

Ceci dit, le Tableau 9 montre que les apprenants de séjour linguistique qui parlent le twi comme langue première ont utilisé la variante 'on' 13 fois sur 35 (soit 37,1%) et une probabilité de 0,389 qui en résulte. Les apprenants qui parlent l'ewe comme première langue dans ce groupe ont utilisé la variante 69 fois sur 165 (soit 41,8%) et une probabilité résultante de 0,436. De l'autre côté, les apprenants du milieu scolaire qui parlent le twi comme langue première ont utilisé 6 fois sur 67 (soit 9,0%) la variante 'on' et ceux qui parlent l'ewe comme langue première l'ont utilisée 6 fois sur 15 (soit 40,0%). Les probabilités d'emploi de la variante sont alors 0,332 et 0,771, respectivement.

Les apprenants qui parlent l'ewe comme langue première favorisent l'emploi de 'on' dans les deux groupes. Mais comme l'effet du sexe, ce facteur n'est pas statistiquement significatif pour les apprenants de séjour linguistique comme il est pour les apprenants du milieu scolaire.

Après un examen des trois facteurs extralinguistiques et leur poids par rapport aux étendues, nous concluons que pour les apprenants de séjour linguistique, le sexe et la langue première ne constituent pas des sources majeures de variation. Une hiérarchisation des facteurs selon les étendues montre que les facteurs qui favorisent l'emploi de cette variante, par ordre croissant d'importance sont la langue première, le sexe et l'âge. Pour les apprenants du milieu scolaire, les facteurs qui favorisent l'emploi de 'on' dans le même ordre sont : l'âge, la langue première et le sexe.

Ayant considéré les influences du sexe, de l'âge et de la langue première des apprenants sur l'emploi de 'on', nous présentons ci-dessous le Tableau 10 qui montre aussi les influences de ces trois facteurs sur la deuxième variante de cette étude – l'omission de 'ne' dans les constructions négatives.

Facteurs extralinguistiques qui favorisent l'omission de 'ne'

Le Tableau 10 ci-dessous montre l'influence du sexe, de l'âge et de la langue première des apprenants sur l'omission de la particule 'ne'.

Tableau 10- *Facteurs Extralinguistiques Qui Influencent l'Omission de 'Ne'*

Facteurs	Séjourlinguistique	Milieu scolaire
a. Sexe		
Omission de 'ne'		
<i>Étudiante</i>		
Fréquence	69/184	3/71
Pourcentage	37,5	4,2
Probabilité	0,490	0,144
<i>Étudiant</i>		
Fréquence	48/120	37/59
Pourcentage	40,0	62,7
Probabilité	0,516	0,895
Étendue	0,026	0,751
b. Âge		
<i>20-24</i>		
Fréquence	55/139	39/123
Pourcentage	39,6	31,7
Probabilité	0,518	0,535
<i>25-29</i>		
Fréquence	40/93	1/6
Pourcentage	43,9	14,3
Probabilité	0,554	0,079
<i>30-34</i>		
Fréquence	11,58	-
Pourcentage	19,0	-
Probabilité	0,278	-
<i>35+</i>		
Fréquence	11,14	-
Pourcentage	78,6	-
Probabilité	0,776	-
Étendue	0,498	0,456
c. Langue		
<i>Twi</i>		
Fréquence	16/60	7/74
Pourcentage	26,7	9,5
Probabilité	0,420	0,391
<i>Ewe</i>		
Fréquence	59/163	10/32
Pourcentage	36,2	31,2
Probabilité	0,530	0,736
Étendue	0,110	0,345

(Résultats des analyses multivariées de Goldvarb 3.0).

Source :Données de terrain,Semonno (2016)

Le Tableau 10 indique les fréquences, les pourcentages ainsi que les poids de trois facteurs extralinguistiques sur l'omission de 'ne' auprès des apprenants de séjour linguistique et des apprenants du milieu scolaire. Pour ce qui est de l'omission selon le sexe, d'abord pour les apprenants de séjour linguistique, les filles ont omis la particule 'ne' 69 fois sur 184 (soit 37,5%) et une probabilité résultante de 0,490, alors que les garçons de ce groupe ont omis la particule 48 fois sur 120 (soit 40,0%) avec une probabilité de 0,516. Quant aux apprenants du milieu scolaire, les filles ont omis la particule seulement 3 fois sur 71 (soit 4,2%) avec une probabilité de 0,144 et les garçons l'ont omise 37 fois sur 59 (soit 62,7) avec une probabilité de 0,895. Tout comme l'emploi de 'on', nous voyons que les garçons du deux groupes omettent plus la particule que les filles. L'étendue d'omission entre les filles et les garçons du groupe de séjour linguistique n'est pas statistiquement significative. C'est-à-dire que le sexe comme facteur influence l'omission de 'ne' dans un moindre degré dans ce groupe. Cependant, les apprenants du milieu scolaire montrent encore une grande différence d'omission selon le sexe. Pendant que les filles omettent à peine le 'ne', les garçons dans ce groupe, avec une probabilité d'omission de 0,895, omettent vivement la particule.

L'étude de Lemée et Regan (2008) sur la rétention de la particule de négation par des apprenants de français montre un fort taux de rétention chez les femmes.

Pour ce qui est de l'âge de l'apprenant, les poids des facteurs ou les probabilités sont presque au même niveau que pour l'emploi de 'on'. Les

apprenants de séjour linguistique âgés de 20 à 24 ans ont omis le 'ne' 55 fois sur 139 (soit 39,6%) avec 0,518 comme probabilité d'omission. Ceux qui sont âgés de 25 à 29 ans ont omis la particule 40 fois sur 93 (soit 43,9%) et une probabilité résultante de 0,554. Les apprenants de ce groupe âgés de 30 à 34 comptent 11 sur 58 incidences (soit 19,0%) d'omission de la particule avec une faible probabilité de 0,278. Pour l'apprenant âgés de 35 ans et plus, il a omis la particule 11 fois sur 14 (soit 78,6%) et une haute probabilité de 0,776.

Les apprenants âgés de 20 à 24 ans du milieu scolaire ont omis le 'ne' 39 sur 123 fois (soit 31,7%) donnant une probabilité de 0,535 et les apprenants du groupe âgé de 25 à 29 ans ont omis la particule seulement 1 sur 6 fois (soit 14,3%) avec une très faible probabilité de 0,079.

Une comparaison de ces statistiques à celle de l'emploi de 'on' révèle une tendance dans l'emploi de ces variantes. Nous voyons que, sauf les apprenants âgés de 30 à 34 ans, les probabilités d'omission augmentent avec l'âge mais les apprenants du milieu scolaire ont un résultat contraire. Les étendues à ce niveau montrent l'importance de ce facteur en faveur de l'omission de 'ne'.

Pour les deux langues premières que nous avons considérées, les apprenants qui parlent le twi comme langue première du groupe de séjour linguistique ont omis la particule 'ne' 16 sur 60 fois (soit 26,7%) avec une probabilité de 0,420 et les apprenants qui parlent l'ewe comme langue première ont omis la particule 59 sur 163 fois (soit 36,2%) avec une probabilité favorable de 0,530. Les locuteurs de twi du milieu scolaire ont omis 7 fois sur 74 (soit 9,5%)

la particule, donnant une probabilité de 0,391 et ceux qui parlent l'ewe l'ont omise 10 fois sur 32 (soit 31,2%) avec une probabilité de 0,736.

Là, nous voyons encore que la langue première n'est pas un facteur important pour les apprenants de séjour linguistique comparé aux apprenants du milieu scolaire, pour qui aussi, le poids du facteur est inférieur à 0,5 mais est quand même plus élevé que celui des apprenants de séjour linguistique.

Quand nous considérons les résultats de l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' selon le sexe, nous sommes amenée aux trois principes clés de Labov (1990, p. 210) qui résument la variation sexolectale. Le premier principe veut que « for stable sociolinguistic variables, men use a higher frequency of non-standard forms than women ». Conformément à cette citation, nous remarquons, dans les données sur l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' par les apprenants selon le sexe, une réflexion de ce principe. Les garçons dans les deux groupes, et surtout les apprenants du milieu scolaire, utilisent le plus souvent la variante 'on' et omettent plus la particule de négation. Les filles, dans les deux situations, privilégient plus les variantes 'nous' et la rétention de 'ne' voire les formes considérées comme plus standards. Pour expliquer ce type de tendance qui a été souvent constatée dans les études de variation, les sociolinguistes se mettent d'accord pour dire que les femmes sont plus conservatrices du point de vue linguistique et donc elles cherchent toujours à utiliser les formes prescrites dans leur parler. Même dans un contexte d'apprentissage, Mougeon, Nadasdi, & Rehner (2010, p.164) trouvent que « female French immersion students use hyper-formal and formal variants more often than do male students, when such variants alternate

with non-standard informal counterparts ». Sans nier l'impact de ce principe sur les filles qui fait qu'elles emploient souvent les formes prescrites de la langue, nous tenons à ajouter que l'emploi relativement bas de la variante par les femmes venant du groupe de milieu scolaire peut être expliqué aussi par le fait que ces apprenants ne sont pas assez exposées à la variante. Nous disons cela parce que, considérant la probabilité d'emploi de la variante 'on' par les étudiantes du groupe de séjour linguistique, l'écart entre leur emploi et celui des étudiants n'est pas si grand comme il l'est dans le cas des étudiantes qui n'ont pas fait le séjour linguistique.

En ce qui concerne les garçons et leur préférence des variantes informelles, nous croyons que l'effet de ce que Wolfram (cité par Rana & Moh, 2011, p. 51) appelle 'covert prestige'. Il explique que « for men, non-standard variants fulfill the function of solidarity markers, which highlights certain group values like masculinity ... ». Bien que le français soit une langue étrangère pour ces apprenants, nous tenons à dire que cette tendance persiste toujours parce que les comportements linguistiques se transfèrent même dans les langues apprises.

Plus le locuteur est âgé, plus il retient la particule de négation. C'est ce qu'observent Bakaeva (2009) et Blattner et Williams (2011) dans leur étude sur la négation en français. Dans cette étude, les résultats de l'influence de l'âge des apprenants sur les deux variantes étudiées ne donnent pas place à une interprétation. Nous disons cela parce qu'il n'y a pas de tendances claires qui se font voir dans l'emploi des variantes par rapport à l'âge des apprenants. Quant à l'emploi de la variante 'on' et l'omission de 'ne', les apprenants âgés de 20 à 24

et de 30 à 34 démontrent des tendances incohérentes. D'abord, les apprenants âgés de 20 à 24 favorisent d'une part l'omission de 'ne' et d'autre part, ne favorisent pas l'emploi de 'on'. Ensuite, les apprenants âgés de 30 à 34 privilégient fortement l'emploi de la variante 'on' mais ils ont une probabilité très faible à omettre le 'ne'. Cependant, les tranches d'âges restantes, 25 à 29 et 35 +, ont gardé une régularité dans leur emploi des variantes. Pour ajouter aux incohérences, le fait que les apprenants du milieu scolaire n'ont pas de représentation d'apprenants sur deux tranches d'âges posent problèmes si l'on veut faire une comparaison stricte. Il est nécessaire alors de rester prudente dans l'interprétation de ces résultats

Il a été établi que les langues premières des apprenants influencent leurs préférences de certaines variantes dans une langue apprise. Sur ce sujet, Regan, Howard et Lemée (2009, p. 87) observent que

... Learners from a Romance language background (Italian or Spanish) displayed the highest level of 'nous' usage. This may be due to the fact that these languages use similar first person plural subject pronouns (noi and nosotros respectively), but also to the absence of a variant similar to the pronoun 'on'. Rehnerspeculated that Anglophone learners might have preferred the use of 'on' because of its morphological and phonological closeness to one in English, a subject pronoun which is semantically linked to the French pronoun 'on'.

C'est-à-dire que la structure linguistique des langues premières de ces apprenants joue un rôle important dans leur choix de certaines variantes dans la langue.

Sur l'emploi des variantes étudiées au niveau des langues premières des apprenants, nous remarquons que dans les deux groupes, les apprenants qui parlent l'ewe comme langue première favorisent plus l'emploi de 'on' et omettent le 'ne' plus que les apprenants qui parlent twi comme langue première. Leur emploi des deux variantes domine ceux des apprenants qui parlent le twi bien que ces derniers soient plus nombreux. Nous n'allons pas prétendre établir des causes possibles pour ce fait mais il est quand même intéressant de noter que, les apprenants ewephones de séjour linguistique et du milieu scolaire privilégient plus ces variantes que nous étudions.

Synthèse des résultats

Après avoir fait les analyses des données, nous consacrons cette partie du travail à présenter les principales conclusions de cette étude à la lumière de nos questions de recherche de départ.

Les résultats révèlent que les apprenants des deux groupes font usage de la variante 'on' et omettent le 'ne' dans leur parler mais à un moindre degré comparé aux variantes alternatives 'nous' et la rétention de 'ne'. En fait les apprenants de séjour linguistique utilisent plus ces variantes dans leur parler que leurs camarades qui n'ont pas fait le séjour linguistique. Ces derniers restent fortement attachés aux variantes alternatives – 'nous' et à la rétention de 'ne' – considérées comme plus standards.

Nous dirons ici qu'il se peut que le séjour linguistique ait exposé plus les apprenants qui y ont participé à ces variantes vu que ces apprenants alternaient entre les deux variantes des variables étudiées, alors que les apprenants du milieu

scolaire sont restés largement monostylistiques dans leur parler. En admettant que nous n'avons pas considéré dans cette étude, le type d'input didactique que les apprenants du milieu scolaire reçoivent, la littérature que nous avons consultée a montré que l'input au niveau scolaire reste toujours attaché aux normes prescriptives de la langue et en effet ne donne pas de place à l'apprentissage de la variation sociolinguistique par les apprenants dans ces milieux. L'une des sources majeures d'input pour les milieux scolaires, les documents authentiques, a été examiné par Gervais (2007) qui trouve qu'il y a une inclusion très faible des variantes dites vernaculaires, c'est-à-dire, la négation sans 'ne', l'emploi de 'on', entre autres dans ces documents.

De surcroît, une analyse au-delà des simples distributions a révélé certaines contraintes linguistiques qui expliquent le choix des variantes des apprenants venant des deux groupes. Pour l'emploi de 'on', nous avons trouvé qu'au niveau des deux groupes d'apprenants, des référents spécifiques et de tailles restreintes ne favorisent pas l'emploi de la variante 'on'. Ils préfèrent la variante 'nous' lorsque le groupe de référents dont ils parlent est spécifique et de taille restreinte. Nous avons expliqué cette tendance en disant que leur préférence se rattache à leur association d'intimité au pronom 'nous'. Les apprenants qui ont fait le séjour linguistique ont démontré une préférence assez forte pour la variante 'on' lorsqu'ils parlent d'un groupe de référents qui ne sont ni spécifiques ni restreints. Au niveau des groupes de nature spécifique et de taille non restreinte, les deux groupes d'apprenants privilégient l'emploi de 'on' pour faire référence à ces groupes. Nous avons conclu, de ces résultats que le groupe de référents a une

influence significative sur la variation d'emploi de la variante 'on' par les deux groupes d'apprenants.

De même, ces contraintes linguistiques déterminent aussi, dans une grande mesure, l'omission de 'ne' par les apprenants des deux groupes. Par rapport au type de sujet grammatical, nous avons trouvé que les sujets grammaticaux qui sont des noms défavorisent l'omission de 'ne' chez les deux groupes d'apprenants. De l'autre côté, les pronoms comme sujets grammaticaux favorisent l'omission de la particule de négation. Cette tendance à omettre le 'ne' dans de telles situations s'explique par la dépendance prosodique des pronoms des verbes qui les suivent.

Le segment phonologique du verbe qui suit la particule 'ne', bien qu'il engendre une omission variable de la particule, ne constitue pas, selon les analyses quantitatives, un facteur important dans l'omission de la particule 'ne' pour les deux groupes d'apprenants.

Au niveau de l'influence de la structure syntaxique du verbe qui suit la particule de négation, les deux groupes présentent d'énormes différences à cet égard. Alors que ce facteur ne constitue pas en soi, une source majeure de variation auprès des apprenants qui ont fait le séjour linguistique, il est un facteur très important sur la base de la variation d'omission pour les apprenants du milieu scolaire. En fait, l'étendue de ce facteur est plus élevée que celle du type de sujet grammatical. Indiquant alors que pour ce groupe d'apprenants, la structure syntaxique du verbe qui suit la particule est le facteur le plus déterminant de variation dans l'emploi de la variable de négation.

Vu que la variation dans l'emploi des variantes étudiées ne se limite pas aux facteurs linguistiques, nous avons aussi exploité les influences des trois facteurs extralinguistiques sur l'emploi des variantes étudiées afin de répondre à la question qui portent sur les facteurs extralinguistiques qui favorisent l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' auprès des apprenants.

Le premier facteur extralinguistique que nous avons considéré dans les analyses est le sexe de l'apprenant. Considéré comme l'une des sources majeures de variation linguistique dans les études antérieures, les résultats sur ce facteur montrent, conformément aux études antérieures, que les garçons venant des deux groupes utilisent plus la variante 'on' et omettent, la plupart du temps, la particule de négation que les filles. Pour expliquer cette tendance des garçons à utiliser ces variantes informelles, nous nous sommes appuyée sur l'effet de 'covert prestige' de Wolfram. Cependant, le sexe n'a pas d'importance significative sur la variation des deux variantes étudiées chez les apprenants de séjour linguistique. Son influence est plutôt significative pour les apprenants du milieu scolaire. Les garçons de ce groupe, ont des probabilités très fortes à utiliser la variante 'on' et à omettre le 'ne' alors que les filles de ce groupe utilisent à peine ces variantes.

En ce qui concerne l'âge de l'apprenant comme source de variation, nous avons constaté que les emplois sont variables selon les âges des apprenants. Les apprenants plus âgés utilisent plus la variante 'on' et omettent le plus souvent le 'ne' dans leur parler. Mais cette remarque ne tient pas pour les apprenants qui sont âgés de 30 à 34 ans puisque ce groupe d'apprenants favorisent d'une part l'emploi de 'on' et défavorisent d'autre part l'omission de 'ne'. Ainsi, l'emploi

incohérent de ce groupe, jumelé au fait que le groupe d'apprenants qui n'a pas fait le séjour linguistique n'avait que deux sur les quatre tranches d'âges que nous avons étudiés, ne nous a pas permis d'établir les tendances claires par rapport à l'âge de l'apprenant. Mais il faut noter que pour les apprenants qui ont fait le séjour linguistique, l'âge de l'apprenant est un facteur statistiquement important pour l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne'.

Finalement, la langue première des apprenants constitue le troisième facteur extralinguistique que nous avons examiné. Il ressort des analyses que les apprenants qui parlent l'ewe comme langue première favorisent l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' alors que les twiphones ne favorisent pas l'emploi et l'omission de ces variantes. Cette affirmation se base sur les analyses qui ont montré les probabilités d'emploi favorables pour les apprenants qui parlent l'ewe comme langue première et des probabilités défavorables pour les apprenants qui parlent le twi comme langue première. Toutefois, comme les étendues des facteurs déterminent leur importance sur l'emploi des variantes, les étendues montrent que la langue première, est un facteur important pour la variation en ce qui concerne les apprenants du milieu scolaire mais quant aux apprenants du séjour linguistique, ce facteur se montre statistiquement non significatif. Nous reconnaissons que nous n'avons pas pu établir des liens qui expliquent des causes possibles pour la préférence par les apprenants qui parlent l'ewe comme première langue de ces variantes. Nous souhaitons cependant que cette préoccupation fasse l'objet d'étude pour des études futures.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Conclusion générale

Nous nous sommes fixée comme objectifs, dans cette recherche, d'étudier l'emploi de 'on' et l'omission de 'ne' auprès des apprenants de français en licence afin de dévoiler les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui engendrent les emplois variables de 'on' comme pronom de la première personne du pluriel et l'omission de 'ne'.

En vue de cela, nous avons collecté des données en nous servant de questionnaire et d'un entretien sociolinguistique auprès de 30 apprenants de français au Département de français. Le questionnaire ont servi de moyens pour collecter des données socio biographiques des apprenants et les entretiens nous ont permis de collecter les données sur l'emploi des variables que nous étudions.

Les représentations distributionnelles de l'emploi des variantes montrent l'emploi variable des variantes surtout au niveau des apprenants de séjour linguistique. Les analyses quantitatives ont ensuite révélé différents schémas de variation en fonction du type de variable qu'elle soit linguistique ou extralinguistique.

Un facteur linguistique comme le groupe de référents dont les apprenants parlent, s'est présenté comme facteur important dans l'emploi variable de 'on'. Le type de sujet grammatical, la structure syntaxique du verbe et le segment

phonologique du verbe qui suit la particule 'ne' sont des facteurs qui engendrent l'omission variable de la particule de négation chez les apprenants. Pour les facteurs extralinguistiques, nous avons trouvé que le sexe, l'âge, et la langue première des apprenants sont des causes de variation. Il faut souligner que ces facteurs, linguistiques et extralinguistiques, n'ont pas le même degré d'influence pour les deux groupes. Pendant que certains des facteurs sont des importants indicateurs de variation, d'autres n'ont pas d'effets sur la variation.

Recommandations

Les sociolinguistes soutiennent que la variation linguistique est un phénomène éminemment présente dans toute langue. Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue, ce côté ne doit pas être négligé. Cela est encore plus important lorsque l'on apprend une langue étrangère dans un contexte scolaire. Dans le cas des apprenants de français langue étrangère, les séjours linguistiques se sont avérés très efficaces en ce qui concerne l'acquisition de la variation linguistique par les apprenants qui y participent. Ces séjours présentent aux apprenants des situations de communication authentiques dans lesquelles ils utilisent la langue. Les milieux exposent les apprenants aux différentes variétés de la langue qu'ils apprennent et les connaissances culturelles qu'ils acquièrent dans ces milieux, leur permettent de savoir les variantes appropriées pour des situations appropriées. Ce faisant, les apprenants de la langue seront en mesure de s'intégrer dans le monde réel et d'adapter la langue aux situations appropriées pour ne pas « parler comme des livres » (Dewaele & Regan, 2002, p. 124). Il va sans dire

alors que les séjours linguistiques organisés par les universités doivent être maintenus.

Pourtant, il convient que certains aspects des séjours linguistiques soient réexaminés. Pour avoir une maîtrise plus approfondie de la langue et de la variation linguistique, les apprenants en immersion auront des grands profits de ces milieux naturels si leur séjour ne se limite pas seulement à l'apprentissage de la langue dans la salle de classe.

En outre, au niveau du Département de français, nous préconisons que plus d'attention soit accordée à l'aspect oral du français. L'enseignement explicite de la variation sociolinguistique, combiné à l'usage de documents vidéo authentiques dans la salle de classe peuvent servir de sources par lesquelles les apprenants profiteront de contacts directs avec des natifs et comment ces locuteurs utilisent la langue dans des situations différentes. En conformité avec l'étude de Gervais (2007) sur les documents pédagogiques, nous recommandons aussi l'inclusion des variantes informelles dans les manuels scolaires et les programmes de cours. Ces méthodes peuvent développer la connaissance des apprenants sur la variation, surtout pour les apprenants qui n'auront pas l'occasion de voyager dans des pays francophones pour l'année d'immersion linguistique.

Pour conclure, nous disons que notre étude servira de base pour des études ultérieures portant sur la variation linguistique des apprenants de français langue étrangère. À part les variables que nous avons étudiées, l'emploi du futur simple et du futur périphrastique ainsi que l'alternance des auxiliaires 'être' et 'avoir'

sont des variables également intéressantes qui peuvent constituer la préoccupation d'études ultérieures.

RÉFÉRENCES

- Acquah, K. G. (2016). *La représentation du français parlé dans quatre pièces de théâtre québécoises*. [Mémoire de master]. Carleton University.
- Afful, J. B. A. (2001). Ghanaian address terms and Ghanaian-English contact: a study in linguistic variation. In D. D. Kuupole (Ed.), *New trends in languages in contact in West Africa* (pp. 95–105). Takoradi: St. Francis Press Ltd.
- Anyidoho, A., & Kropp-Dakubu, M. E. (2008). Ghana: Indigenous languages, English and an emerging national identity. In A. Simpson (Ed.), *Language and national identity in Africa* (pp. 141–157). Oxford, England: Oxford University Press.
- Armstrong, N. (2001). *Social and stylistic variation in spoken French: a comparative approach*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Armstrong, N., & Smith, A. (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French “ne.” *Journal of French Language Studies*, 12, 23–41.
- Ashby, W. J. (1976). The loss of the negative “ne” in Parisien French. *Lingua*, 39, 119–137.
- Bakaeva, N. (2009). Étude comparative de la variable “ne” en français hexagonal et en français québécois. *Divergences/ Convergences: Actes Du Colloque*.

- Bakah, K. E. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage : Régularités discursives et perspectives didactiques*. [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Bakah, K. E. (2011). *Intégration du français de spécialité dans le cursus universitaire: le cas du français de tourisme à l'Université de Cape Coast*. Saarbrücken, Germany: Éditions universitaires européennes.
- Barber, B. (1957). *Social stratification*. New York, USA: Harcourt.
- Barysevich, A. (2012). *Variation et changement lexicaux en situation de contact de langues*. [Thèse de doctorat]. The University of Western Ontario.
- Bayley, R. (2002). The quantitative paradigm. In J. K. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 117–141). Malden MA: Blackwell Publishers.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, France: Ophrys.
- Blattner, G., & Williams, L. (2011). L'emploi variable du "ne" dans le discours électronique synchrone: Une étude variationniste en temps apparent. *Langage et Société*, 4(138), 109–129.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, France: Dunod.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique (Que sais-je)*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Chavagneux, C. (1997). *Ghana, une révolution de bon sens*. Paris, France:

Editions Karthala.

- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153–171.
- Deshaies, D. (1986). La variation linguistique: le cas des pronoms personnels du français. In D. Sankoff (Ed.), *Diversity and diachrony* (pp. 311–323). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 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.
- Dewaele, J.-M. (2004). Retention or omission of the "ne" in advanced French interlanguage: The variable effect of extralinguistic factors. *Journal of Sociolinguistics*, 8(3), 433–450.
- Dewaele, J.-M. (2007). Diachronic and/or synchronic variation? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. In D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French Applied Linguistics (Language Learning & Language Teaching)* (pp. 208–236). Amsterdam: John Benjamins.
- Diaz-Campos, M. (2011). Becoming a member of the speech community: Learning socio-phonetic variation in child language. In M. Diaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 263–282). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du français, nom et pronom*. Paris,

France: Librairie Larousse.

Elsig, M. (2009). *Grammatical variation across space and time: the French interrogative system*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.

Fischer, J. L. (1958). Social Influences on the Choice of a Linguistic Variant. *Word*, 14, 47–56.

Gaatone, D. (1971). *Etude descriptive du système de la négation en français contemporain*. Genève: Librairie Droz.

Gadet, F. (1992). Variation et hétérogénéité. *Langages*, 108, 5–15.

Geeslin, E. K., & Long, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context*. New York, USA: Routledge.

Gervais, M.-F. (2007). *L'intégration de la variation sociolinguistique en français langue seconde: Une étude de documents pédagogiques*. [Mémoire de master]. Université d'Ottawa.

Gordon, M. J. (2013). *Labov: a guide for the perplexed*. London, UK: Bloomsbury.

Green, E. K. (2012). Sociolinguistic variation in French as a foreign language : a case study 1. *Synergies Pays Scandinaves*, (7), 139–155.

Hansen, A. B. (1998). *Les voyelles nasales*. Copenhagen, Danemark: Museum Tusulanum Press.

- Harley, B., Cummins, J., Swain, M., & Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. In P. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 7–25). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hassan, R., & Bertot, F. (2015). *Didactique et l'enseignement de l'oral*. Paris, France: Publibook.
- Hazen, K. (2011). Labov: language variation and change. In R. Wodak, B. Johnstone, & P. E. Kerwill (Eds.), *The SAGE Handbook of sociolinguistics* (pp. 24–39). London, UK: SAGE publications Ltd.
- Hickey, R. (2010). Internally and externally motivated language change. In J. M. Hernandez-Compoy & J. C. Conde-Silvestre (Eds.), *The handbook of historical sociolinguistics* (pp. 401–421). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Housen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 23–46.
- Kuupole, D. D., Kuupole, A., & Bakah, E. K. (2009). Analysis of learners' appraisal of their oral and written competence in french as a foreign language at the university of Cape Coast. *Cahiers du Cerleshs*, XXIV(33), 223–248.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word*, 19, 273–309.
- Labov, W. (1966). The linguistic variable as a structural unit. *Washington Linguistics Review*, 3, 4–22.

- Labov, W. (1969). Contraction, deletion, and the inherent variability of the English copula. *Languages*, 45, 715–762.
- Labov, W. (1972). The social stratification of (r) in New York city department stores. In W. Labov (Ed.), *Sociolinguistic patterns* (pp. 43–54). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1978). Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics*, 44, 1–17.
- Labov, W. (1984). Field methods of the Project on Linguistic Change and variation. In J. Baugh & J. Sherzer (Eds.), *Language in use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2(2), 205–254.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: social factors*. Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Inc.
- Labov, W. (2008). Quantitative reasoning in linguistics. *Linguistics* 563, 50(2), 333–350.
- Lavandera, B. R. (1978). Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, 7, 171–182.
- Lemée, I., & Regan, V. (2008). Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2. *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, 1, 9–20.
- Léon, P., & Bhatt, P. (2005). *Structure du français moderne: Introduction à l'analyse linguistique*. Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press Inc.

- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Paris, France: Hachette.
- Meisner, C. (2011). La co-variation stable en “français parlé” existe-t-elle? Une analyse de corpus. In C. Albizu, H.-J. Döhla, L. Filipponio, M.-F. Sguaitamatti, H. Völker, V. Ziswiler, & R. Zöllner (Eds.), *Variante et variété* (pp. 51–71). Pisa, Italy: Edizioni Ets.
- Miller, P., & Monachesi, P. (2003). Les pronoms clitiques dans les langues romanes. In D. Gordard (Ed.), *Langues romanes: Problème de la phrase simple* (pp. 67–123). Paris, France: Editions du CNRS.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London, UK: Hodder Arnold.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Ontario, Canada: Multilingual Matters.
- Obeng, S. G. (1997). An analysis of the linguistic situation in Ghana. *African Languages and Cultures*, 10(1), 63–81.
- Okyere, G. J. (2013). *A sociolinguistic study of language variation in the English spoken in Ghana : A case study of some selected consonants*. [M.Phil thesis]. University of Ghana, Legon.
- Otheguy, R., & Zentella, A. C. (2011). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Paradis, M. (1974). La place de la négation syntaxique en français (The place of syntactic negation in French). *Working Papers in Linguistics*, 2(1), 1–12.
- Pérez-Vidal, C. (2014). Study abroad and formal instruction contrasted. In C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 17–57). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rana, S., & Moh, O. K. (2011). Sex as an independent variable related to linguistic variables. *International Conference on Languages, Literature and Linguistics*, 26, 49–53.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French. In B. Freed (Ed.), *The linguistic impact of study abroad* (pp. 245–268). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: a longitudinal study of sociolinguistic competence. In R. Bayley & D. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 177–201). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Studies in Bilingualism 10].
- Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition: la variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 123–142.
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rehner, K., & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne is the sociolinguistic question. *Canadian Modern*

Languages Review, 56, 124–154.

Rehner, K. (2009). From grade school to university: The variable use of on/nous by university FSL students. *The Canadian Modern Language Review*, 66(2), 269–297.

Reppen, R., Fitzmaurice, M. S., & Biber, D. (2002). *Using corpora to explore linguistic variation*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

Rosenbach, A. (2002). *Genitive variation in English: Conceptual factors in synchronic and diachronic studies* (Illustrate). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.

Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Collection Payothèque. Paris, France: Payot.

Sax, K. (2003). *The acquisition of stylistic variation by American learners of French*. [Doctoral thesis]. Indiana University.

Selma, M. (2013). *L'enseignement apprentissage différencié en classe de FLE. Cas: Les élèves de 4 année moyenne (4 A M7) au C.E.M GAMRI Hocine à Biskra*. [Mémoire de master]. Université Mohamed Khider-Biskra.

Tagliamonte, S. A. (2004). *Back to the Roots: The legacy of British dialects*. York, England.

Tagliamonte, S. A. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Tagliamonte, S. A. (2013). Analysing and interpreting variation in the sociolinguistic tradition. In M. G. Krug & J. Schlüter (Eds.), *Research methods in language variation and change* (pp. 382–401). Cambridge, UK: University of Cambridge Press.
- Thomas, A. (2015). Nous/on: de la réalité linguistique à la salle de classe. *Arborescences: Revue d'études Françaises*, 5, 126–138.
- Tousignant, C. (1987). *La variation sociolinguistique: Modèle québécois et méthode d'analyse*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux. In H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 23–50). Lille, France: Presses de Septentrion.
- Valls-Ferrer, M. (2011). *The development of oral fluency and rhythm during a study abroad period*. [Doctoral thesis]. Universitat Pompeu Fabra.
- Valls-Ferrer, M., & Mora, J. C. (2014). L2 fluency development in formal instruction and study abroad: The role of initial fluency level and language contact. In C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 111–136). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Compernelle, R. A. (2008). Morphosyntactic and phonological constraints on negative particle variation in French-language chat discourse. *Language*

Variation and Change, 20(2), 317–339.

- Wald, B. (1997). Varbrul and the human/inanimate polarization of the Swahili object marker. In G. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin, & J. Baugh (Eds.), *Towards a social science of language: Social interaction and discourse structures* (pp. 311–337). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics*. Massachusetts, USA: Blackwell.
- Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. I. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In W. P. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.), *Directions for historical linguistics: A symposium* (pp. 95–188). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Wolfram, W. (1991). The linguistic variable: Fact and fantasy. *American Speech*, 66(1), 22–32.
- Wolfram, W. (1993). Identifying and interpreting variables. In D. Preston (Ed.), *American dialect research* (pp. 193–221). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wolfram, W. (2006). Variation and language, an overview. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 333–341). Oxford, UK: Elsevier.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. [Thèse de

doctorat]. Université de Strasbourg.

ANNEXE A : TEXTES ORIGINAUX EN ANGLAIS

1. « The definition of a linguistic variable is the first and also the last step in the analysis of variation» (Labov, 2008, p. 334).
2. « ... two utterances that refer to the same state of affairs have the same truth- value ...»(Labov, 1978, p. 2).
3. « We see in action two opposing drives: the formalist to expand representational meaning, the sociolinguist to constrict it [...]. The sociolinguist, intent on social variation, might miss some of the subtle differentiations that grammar can make. The formal linguist, insensitive to social variation, may create differences that are [] idiosyncratic....»(Labov, 1978, p. 3)
4. « In theory, no two forms can have identical meaning, but in practice two different forms can be used interchangeably in some contexts even though they may have distinct referential meanings in other contexts »(Tagliamonte, 2006, p. 73).
5. « Weiner and Labov (1983), Sankoff (1973, 1980), Sankoff and Thibault (1981) and Laberge (1980) demonstrated through detailed methodological argumentation that the linguistic variable need not be confined to cases in which the variants necessarily mean precisely the same thing» (Tagliamonte, 2006, p. 76).

ANNEXE B: INSTRUMENTS DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Guide d'entretien

ÉTUDE DE LA VARIATION D'EMPLOI DE 'ON' ET DE L'OMISSION DE 'NE' PAR LES APPRENANTS EN LICENCE DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE CAPE COAST

La vie scolaire

1. Faire les études ici à UCC et surtout au département de français est très facile, qu'en penses-tu ?
2. Tu habites dans quelle cité au campus ?
 - a. Tu es seul(e) ou tu as un(e) camarade de chambre ?
 - b. Avoir un(e) camarade de chambre, est-ce que ce n'est pas un inconvénient ?
 - c. En première année, quand tu étais dans les cités universitaires, est-ce que toi et tes camarades de chambre avez eu des problèmes ?
 - d. Est-ce que tu diras que certain(e)s camarades de chambre peuvent avoir des impacts négatifs sur tes études ?

La famille

3. Parle-moi de ta famille, vous êtes au nombre de combien et vous habitez où?

4. Vous êtes de quelle religion ?
5. Qu'est-ce que tes parents n'aimaient pas quand tu étais enfant ?
6. Et tes sœurs et frères, vous querelliez vous beaucoup quand vous étiez enfants ?

Le mariage

7. Est-ce que c'est vrai que toutes les relations romantiques qui commencent au campus se terminent dès que les partenaires terminent leurs études ?
8. Tu as un copain/ une copine ?
9. Quand et où vous vous êtes rencontré(e)s pour la première fois ?
10. Il y a des gens qui croient que ce n'est pas idéal d'épouser quelqu'un d'une autre religion, qu'en penses-tu ?
11. Et si vous êtes tous de chrétiens ou musulmans mais de dénominations différentes ?
12. Et le mariage interracial ?

L'apprentissage du français

13. Vous avez fait le 'yearabroad' ?

OUI :

- a. Comment tu trouves le programme ? Est-ce que ça doit être arrêté ?
- b. Tu crois que le séjour t'a aidé(e) en ce qui concerne ton expression en français ? Comment ?

- c. Tes amis et toi, vous faisiez quoi à part le cours pour améliorer le français ?
- d. Est-ce que tu diras que les professeurs là-bas ont aidé en ce qui concerne ton amélioration ?
- e. Ça veut dire que les professeurs là-bas sont mieux que nos professeurs ici ?

NON :

- a. Tu voulais participer à l'année d'immersion ? Pourquoi ?
 - b. Toi et tes collègues qui sont restés ici qu'est-ce que vous faisiez pour vous aider à parler la langue ?
 - c. Tu crois que ton français serait au même niveau même si tu as fait le séjour ?
14. Tu crois qu'il y a quelque chose que vous les apprenants pourriez faire pour que tout le monde ait la chance de participer au programme de 'yearabroad'?

Questionnaire

ÉTUDE DE LA VARIATION D'EMPLOI DE 'ON' ET DE L'OMISSION DE 'NE' PAR LES APPRENANTS EN LICENCE DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE CAPE COAST

La présente étude cherche à examiner l'emploi de certaines variables linguistiques choisies dans le parler d'un public déterminé du département de Français à l'Université de Cape Coast. À cette fin, ce questionnaire est conçu pour collecter des informations auprès des enquêtés. En cela, les informations fournies seront exploitées uniquement aux fins de recherche.

Consigne: Cochez [] et écrivez vos réponsesle cas échéant.

A. Identification de l'enquêté(e)

1. Quel âge avez-vous ? 20 – 24 [] 25 – 29 [] 30 – 34 [] 35 et plus []
2. Quel est votre sexe ? Garçon [] Fille []
3. Vous êtes de quelle nationalité ? Ghanéenne [] Non-Ghanéenne []

B. Répertoire linguistique

4. Quelle est votre première langue?
.....

5. Si vous êtes de nationalité non-ghanéenne, allez à la question 7

6. Quelles autres langues locales ghanéennes parlez-vous ?

a)

b)

c)

d)

7. Quelles langues locales non ghanéennes parlez-vous ?

a)

b)

c)

d)

C. Apprentissage du Français

8. Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

.....

9. Étudiez-vous le français comme seule matière ? oui []

non []

10. Sinon, quelle autre matière étudiez-vous ?

.....

11. Avez-vous fait un séjour linguistique à l'étranger/ 'yearabroad' ? oui []

non []

12. À part le cours de français que vous suivez au département, par quels

autres moyens apprenez-vous le Français ?

Moyens	Toujours	De temps en temps	Jamais
a. Je regarde des films français			
b. J'écoute des chansons françaises			
c. Je lis des journaux			
d. Je lis des romans			
e. Je suis des cours à l'Alliance Française			
f. J'ai des interactions en français avec des francophones au département			
g. Je passe du temps à la salle du club français à regarder la télévision			
h. J'ai des interactions en français avec des Francophones à la cité			