SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

Influence des réseaux sociaux sur l'usage et l'acquisition du français langue seconde par des Américains lors de séjour d'étude en France : une étude exploratoire

Gautier, Rozenn
Laboratoire Lidilem, Université Grenoble 3
gautierrozenn@gmail.com
Chevrot, Jean-Pierre
Laboratoire Lidilem, Université Grenoble 3 et Institut universitaire de France
jean-pierre.chevrot@u-grenoble3.fr

Le contexte de séjour d'étude à l'étranger (Study Abroad, SA[1]) a intéressé les recherches récentes sur l'acquisition des langues secondes. Le foisonnement des échanges inter-universitaires permettant aux apprenants de bénéficier d'un séjour d'une année dans un pays étranger converge avec les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2000) qui définit désormais l'apprenant comme un *acteur social*. Ainsi, l'apprenant doit atteindre à la fois une compétence communicative en langue étrangère mais aussi une compétence compréhensive des éléments culturels de la langue cible. En effet, le CECRL souligne que l'enseignement doit être basé sur trois compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces trois compétences placent l'apprenant dans une posture impliquant que, lors de son apprentissage, il acquière non seulement des savoirs et savoir-faire liés au lexique, à la phonétique ou encore à la syntaxe mais aussi qu'il intègre les normes sociales et l'utilisation fonctionnelle de la langue cible, comme la maîtrise du discours, sa cohérence et cohésion. Le SA offre en ce sens une situation d'apprentissage idéale et qui semble à première vue particulièrement bénéfique aux progressions de ces trois types de compétences. Dans ce cadre, les apprenants sont exposés à la fois à un contact formel (classe de langue étrangère) et à un contact informel (vie quotidienne dans la communauté native). Ainsi, ce bain linguistique et culturel riche et complexe permet de comprendre comment un contact répété avec des locuteurs natifs de la langue cible permet de développer des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques en langue seconde.

1 Contexte de SA et impact sur l'acquisition des langues secondes

Les premières études s'intéressant à ce contexte datent des années 1960. Carroll (1967) est l'un des premiers à avoir établi qu'il existe un lien fort entre le temps passé en SA et l'acquisition de compétences générales en langue seconde (L2)[2]. Des études comparatives plus récentes entre groupes d'apprenants en SA et groupes d'apprenants suivant des cours de langue dans leur pays d'origine ont également démontré une influence positive du SA en termes de fluence (Segalowitz & Freed, 2004, Freed, 1998), de développement lexical (Milton & Meara, 1995), de compétence narrative (Collentine, 2004) ou de maîtrise des variantes sociolinguistiques (Mougeon et al., 2002 et Regan, 2002). Cependant, certaines études (Collentine, 2004 et Freed et al., 2003) ont révélé des résultats contradictoires, démontrant que les étudiants en cours de langue dans leur pays d'origine ont développé des compétences grammaticales et lexicales supérieures à celles des étudiants en SA. Ces divergences pourraient être expliquées par la diversité des méthodologies de recherche appliquée dans ces études comme le souligne Collentine (2004) et Lafford (2006). Il devient alors difficile de généraliser les résultats et d'obtenir une vision claire de l'impact du contexte de SA sur l'acquisition d'une L2. De plus, ces recherches mettant en parallèle le processus acquisitionnel d'une L2 avec différents contextes d'acquisition (SA et apprentissage en classe de langue) incitent à reconsidérer les débats récents sur l'importance des facteurs sociaux et cognitifs lors de l'acquisition d'une L2 (Lafford, 2006 et Tarone, 2007). En effet, comme le souligne Lafford (2006), certaines recherches récentes sur l'acquisition des langues secondes ont porté leur attention essentiellement sur l'aspect cognitif de l'acquisition. D'autres, ont abordé l'acquisition des langues secondes seulement dans une perspective sociale, avec par exemple les travaux interactionnistes où le point central est le processus de socialisation. L'acquisition des langues est donc observée en termes d'activités langagières permettant de devenir membre d'une communauté.

Cependant ces dernières années, les recherches sur l'acquisition des langues secondes et notamment par la comparaison du contexte de SA et de la classe de langue ont tenté de décrire ce phénomène comme étant la conséquence d'un processus à la fois cognitif et social. Atkinson (2002) propose une approche sociocognitive par laquelle le processus cognitif d'acquisition des L2 est interconnecté avec les expériences vécues au sein d'un contexte social. Ainsi, l'acquisition des langues serait un processus cognitif général où grammaire et interaction sont étroitement liées dans l'élaboration de l'interlangue des apprenants. L'étude des langues ne peut donc être envisagée qu'en contexte car l'acquisition s'effectue à travers l'usage. Ainsi, l'environnement langagier est la véritable source à partir de laquelle les individus construisent leur compétence langagière.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

2 Réseau social et usage des langues

L'approche associant l'étude des réseaux sociaux à l'analyse linguistique est fondée sur la conviction que les variations de forme et d'usage d'une langue peuvent être mises en lien avec l'activité sociale des individus. Labov (1976) a été l'un des précurseurs dans l'étude d'une linguistique fondée sur le contexte social. Il tente de déterminer l'interaction qui s'opère entre langage et société en s'appuyant sur le concept de communauté linguistique. Par sa célèbre analyse de l'usage du /r/ en position finale post-vocalique dans la communauté linguistique new yorkaise, il a été en mesure d'affirmer que le comportement linguistique dépend de la classe socio-économique d'un locuteur. La communauté linguistique telle que définie par Labov est considérée comme une entité cohésive et autorégulée.

Afin de comprendre la relation entre langage et société, il paraît essentiel selon Milroy & Gordon (2003) d'examiner la notion de communauté non pas en tant qu'unité abstraite et générale (unité spatiale correspondant à une ville, unité sociale correspondant à une classe sociale, etc.) mais en termes de spécificités linguistiques et sociales locales. C'est ce que Milroy (1987) tente de faire en définissant des communautés particulières de manière plus concrète, par le biais de leurs conditions locales et de leur pratique effective des interactions. Le réseau social prend comme point de départ un locuteur en particulier et définit les relations qu'il entretient avec d'autres locuteurs présents dans son réseau. Le concept de réseau permet donc "de quantifier le caractère des relations quotidiennes d'un individu auxquelles il est constamment confronté" (Milroy, 1987 : 15, notre traduction). Milroy indique que la différence de structure et de nature des réseaux sociaux influence directement l'individu et a donc un impact sur ses pratiques langagières. En effet, la solidité d'un réseau social se définit en termes de densité et de multiplexité. D'une part, un individu peut avoir des liens multiplexes ce qui signifie qu'il est lié aux membres de son réseau dans divers secteurs de la sociabilité (les individus qu'il fréquente sont à la fois ses amis, ses collègues de travail et/ou ses voisins). Et d'autre part, un individu peut entretenir des liens denses dans sa communauté. La densité mesure le nombre de liens entre locuteurs au sein du réseau sur le nombre de liens possibles. Par exemple, dans un réseau de dix personnes, quatre-vingt dix liens sont possibles, s'il existe quarante-cinq liens effectifs, la densité est alors de 50%.

Un réseau multiplexe et dense est l'indicateur d'une forte intégration sociale. L'appartenance à un tel réseau conduirait selon Milroy (1987) à conserver des usages linguistiques similaires entre locuteurs. A l'inverse, un réseau uniplexe et lâche implique qu'un individu n'est lié aux autres personnes de son réseau que dans un seul domaine et que les personnes qu'il fréquente ne se connaissent pas entre elles. Ce dernier type de réseau serait donc peu propice à la transmission et conservation des usages langagiers locaux et favoriserait l'innovation.

Afin de tester l'hypothèse d'une relation entre la forme du réseau d'un individu et sa tendance à utiliser les variantes phonologiques typiques de sa communauté locale, Milroy (1987) s'est intéressée à trois communautés de la ville de Belfast. Les résultats de son étude montrent une corrélation significative entre l'intégration sociale d'un individu dans la communauté et l'usage de caractéristiques phonologiques propres à cette communauté. D'autres études ont confirmé cette influence du réseau social sur les usages linguistiques en montrant que des changements dans la structure du réseau étaient accompagnés de modification dans l'usage des variantes.

L'étude de Milroy & Wei (1995) menée sur trois générations d'individus issues d'une communauté chinoise ayant émigré en Angleterre observe les choix de langues et les phénomènes de code-switching en fonction de la sociabilité des locuteurs. L'observation de 58 locuteurs lors de conversations spontanées au sein de dix familles, conduit à identifier trois groupes de migrants, correspondant approximativement aux trois générations : les grands-parents, les parents et les enfants. Chaque groupe a créé un type de réseau social spécifique. Les auteurs constatent que les locuteurs ayant créé un réseau social dense dans la communauté d'accueil ont augmenté leur niveau de langue de manière significativement supérieure à ceux ayant un réseau social lâche. Ainsi, même lorsque les locuteurs sont exposés à un environnement langagier important lié à une activité professionnelle dans la communauté d'accueil, c'est avant tout la constitution de leur réseau social qui semble le plus influencer leur maîtrise de la langue anglaise.

Plus récemment, Lybeck (2002) a mené une étude longitudinale auprès d'étudiants américains effectuant un séjour linguistique en Norvège. Elle s'est intéressée à la fois aux réseaux sociaux développés dans ce contexte et à l'évolution de l'usage de certains traits phonologiques du norvégien. Son étude démontre de manière générale que les apprenants appartenant à un réseau social dense et multiplexe de locuteurs natifs utilisaient des variantes phonologiques similaires à celles des membres de leur réseau. Tandis qu'une apprenante, qui au cours de son séjour a changé son attitude face à la culture d'accueil et s'est éloignée des locuteurs natifs de son réseau a révélé une forte baisse de son usage des variantes phonologiques du norvégien.

De même, Isabelli-Garcia (2006) s'est intéressée à l'interrelation entre communauté d'accueil et apprenants en contexte de SA. Elle utilise le concept de réseau social tel que théorisé par Milroy (1987), en le liant aux motivations et attitudes de quatre apprenants américains en Argentine lors d'un SA. En s'appuyant sur le modèle d'acculturation de Bennett (1986), elle tente de comprendre comment les représentations et perceptions de la

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

culture du pays d'accueil évoluent lors d'un SA, en fonction du réseau des sujets. L'auteure constate que les apprenants n'ayant pas créé de réseaux sociaux composés de locuteurs natifs sont ceux qui ont évolué d'une attitude positive à une attitude négative envers la communauté native. Le réseau social développé par les apprenants semble corréler à la manière dont ils perçoivent leur intégration dans la culture du pays d'accueil. De plus, l'étude démontre que la motivation des apprenants a changé au cours de leur séjour et que celle-ci est directement liée aux relations créées dans la culture d'accueil.

Ainsi, le développement et le maintien de réseaux sociaux résultent en une convergence des usages langagiers et des attitudes face à la culture d'accueil. Toutefois, les études s'intéressant à l'influence du réseau social sur l'acquisition et l'usage d'une langue seconde lors d'un séjour d'étude sont relativement rares. De nombreux auteurs s'entendent sur la nécessité de mettre en place un plus grand nombre d'études longitudinales mettant en lien le contexte social avec les changements linguistiques de l'interlangue des apprenants (Tarone, 2007, Lafford, 2006 et Dufon & Churchill, 2006).

3 Réseau social et acquisition de deux variables sociolinguistiques

Le but de cette étude est de relier les acquisitions sociolinguistiques au contexte social particulier dans lequel les apprenants en SA sont immergés. La variation sociolinguistique désigne des points de la langue où le locuteur peut dire la même chose de différentes façons, "les variantes étant identiques dans leur valeur de référence ou leur valeur de vérité mais différentes quant à leur valeur sociale et/ou stylistique" (Labov, 1972 : 271, notre traduction).[3] L'acquisition de deux variables sociolinguistiques propres au français sont au centre de cette étude : la liaison facultative et la particule préverbale négative *ne*. L'acquisition de ces deux variables sociolinguistiques en lien avec le contexte social, nous a paru particulièrement pertinente, leur usage étant fortement influencé par un ensemble de facteurs linguistiques et extralinguistiques tels que le niveau de formalité de la situation de communication ou le milieu social. En effet, les apprenants en SA étant immergés dans la communauté d'accueil, il est possible d'observer l'influence d'un bain linguistique dense sur ce type d'acquisition. De plus, comme l'expliquent Mougeon et al. (2002) il a été démontré que les apprenants en situation d'apprentissage institutionnel d'une L2, même à un niveau avancé, se distinguent grandement des locuteurs natifs dans leur maîtrise des variantes sociolinguistiques. Chez ces apprenants, la fréquence d'usage et le répertoire de ces variantes sont plus restreints comparativement aux locuteurs natifs. En outre, l'acquisition des deux variables choisies en lien avec le contexte social d'apprentissage a jusqu'à présent fait l'objet de peu de recherches en L2.

Afin de comprendre l'influence du réseau social sur l'acquisition de ces deux variables sociolinguistiques, nous avons organisé notre recherche autour de trois questions.

1/Quel type de sociabilité est développé par les apprenants américains lors d'un séjour de SA en France ?

2/Comment évolue l'acquisition des variables sociolinguistiques du français au cours de leur séjour ?

3/Est-il possible d'observer un lien entre les réseaux sociaux développés et l'évolution de l'acquisition de ces variables ?

Méthodologie

Dans le but de répondre à ces trois questions, nous avons observé sur une période de trois mois un groupe de 7 apprenants américains venus en France (Grenoble) dans un contexte de SA. Ils sont arrivés en France en septembre 2010, ont entre 19 et 23 ans et leur niveau de langue française est approximativement similaire (compris entre B1 et B2 selon le CECRL). Le groupe d'apprenants est composé de cinq jeunes femmes qui sont ainsi plus largement représentées que les jeunes hommes, au nombre de deux. Deux types de données, sociales et linguistiques, ont été recueillis afin de répondre aux trois questions de recherche posées précédemment.

En premier lieu, nous avons enregistré les apprenants lors d'entretiens semi-directifs à deux temps distincts de leur séjour et à trois mois d'intervalle. Le corpus élaboré contient au premier temps environ une heure d'enregistrement par apprenants et au second temps environ 45 minutes. A partir des enregistrements effectués aux deux temps, nous avons réalisé une transcription orthographique intégrale. Des entretiens semi-directifs menés en français par l'enquêteur nous ont permis d'avoir accès à ce matériau linguistique. Nous avons ensuite procédé à une analyse linguistique quantitative afin d'obtenir des indices sur leur progression en français durant leur séjour.

En second lieu, afin de déterminer les réseaux sociaux, c'est-à-dire l'ensemble des liens qui unissent les sept apprenants à d'autres individus, nous avons élaboré deux procédures complémentaires de recueil de données : un carnet de bord et un questionnaire. Tout d'abord, nous avons transmis aux apprenants un carnet de bord pré-organisé en rubriques et tableaux, qu'ils devaient remplir sur cinq jours. Il leur était demandé d'indiquer chaque

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

jour toutes les personnes avec lesquelles ils étaient entrés en contact, la durée et la langue utilisée par conversation ainsi que la nationalité du locuteur. Puis, lors d'un entretien nous avons recueilli des informations complémentaires sur chaque personne citée par les apprenants dans le carnet de bord. Nous nous sommes principalement intéressés à la fréquence globale des contacts entre les apprenants et ces personnes et aux amis que chacun d'eux avait en commun avec ces mêmes personnes. Cette dernière information est capitale car nous pouvions ainsi établir les liens entre les personnes présentes dans le carnet et calculer la densité du réseau de chaque apprenant.

Le carnet de bord est un outil intéressant car il permet de rapporter des évènements de manière spontanée, au moment où ils apparaissent dans leur contexte. Cette méthode réduit les effets de rétrospection et évite ainsi les approximations car elle minimise le temps écoulé entre l'expérience et le compte rendu de celle-ci (Bolger et al., 2002). Les données recueillies par ce biais permettaient d'accéder à la liste des personnes présentes dans la vie quotidienne des apprenants. La passation du questionnaire en a donc été facilitée. Elle nous a permis d'obtenir une représentation plus approfondie des liens directs et indirects des réseaux d'amis de chaque apprenant.

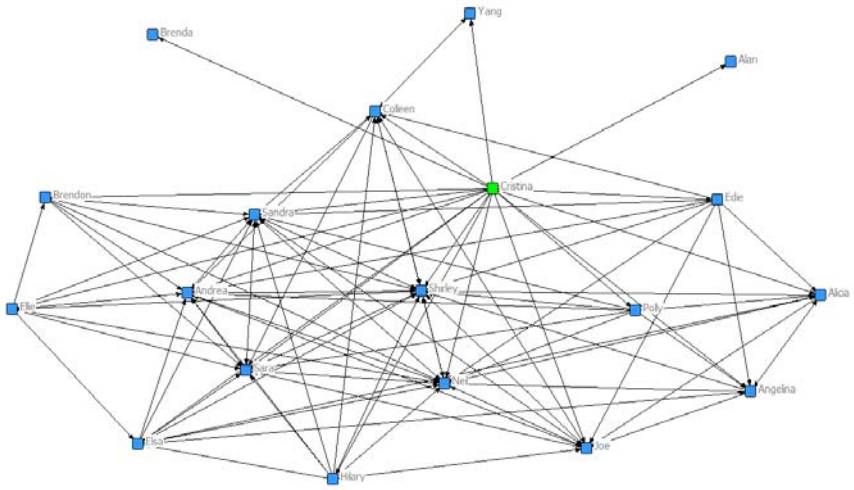
Vu le nombre très limité de sujets du fait du mode exploratoire de notre travail, nous n'avons pas effectué, dans cette étude microsociologique, d'analyses statistiques permettant de tester la significativité des résultats afin de les généraliser. Pour ces mêmes raisons, à ce stade, nous n'avons pas mis en œuvre des méthodes multivariées – telle la régression linéaire – qui permettent de mesurer l'influence de différents facteurs explicatifs (sociabilité des apprenants, niveau de départ, etc.) sur une variable à expliquer (les traits sociolinguistiques). Cette étude cherche avant tout à établir un corps d'hypothèses qui seront mises à l'épreuve par un travail ultérieur auprès d'un nombre plus important d'apprenants.

Analyse

Question n°1 : Quel type de sociabilité est développé par les apprenants américains lors d'un séjour de SA en France ?

Afin d'effectuer l'analyse des réseaux sociaux des apprenants nous avons utilisé le logiciel Ucinet [4] et nous avons représenté graphiquement les réseaux par le biais du logiciel Netdraw (Borgatti et al, 1999). Les graphiques des réseaux sociaux de chaque apprenant fournissent une image claire de leur sociabilité car ils permettent de représenter graphiquement les relations créées par les apprenants lors de leur séjour. Dans les graphiques qui suivent (Figure 1, 2, 3), chaque apprenant se situe au centre des graphiques et est signalé par un point vert. Les liens entre l'apprenant et ses amis sont schématisés par un segment fléché. Les points bleus représentent les amis anglophones et les points rouges, les amis francophones. Nous inspecterons d'abord visuellement la structure de ces réseaux puis nous en proposerons une analyse quantitative.

Nous avons constaté que les apprenants se divisaient en deux groupes distincts. Une majorité d'apprenants, plus exactement cinq d'entre eux, a composé un réseau social d'amis essentiellement anglophones tandis que deux autres sont liés à des amis francophones et anglophones. Au sein du premier groupe d'apprenants, nous avons constaté que deux apprenants, Neil et Cristina, avaient constitué des réseaux denses, comme on le constate visuellement sur la figure suivante (Figure 1).



Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

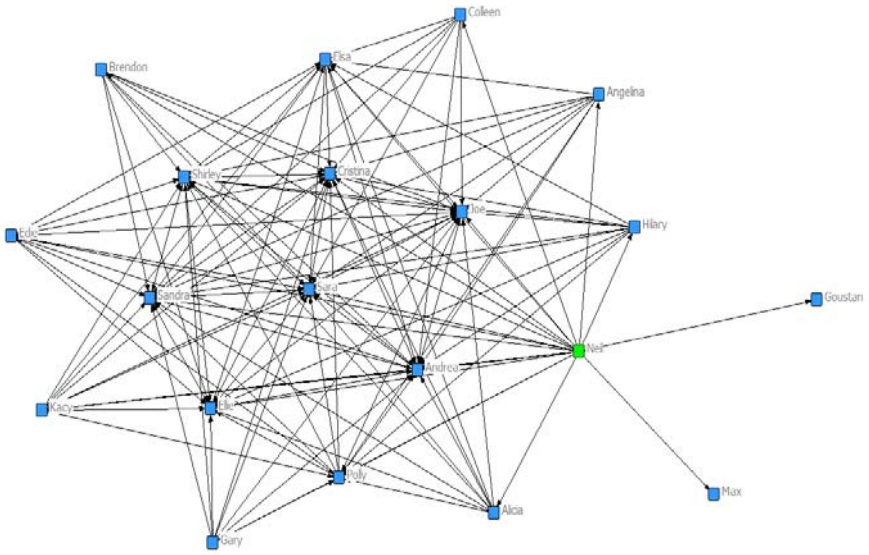
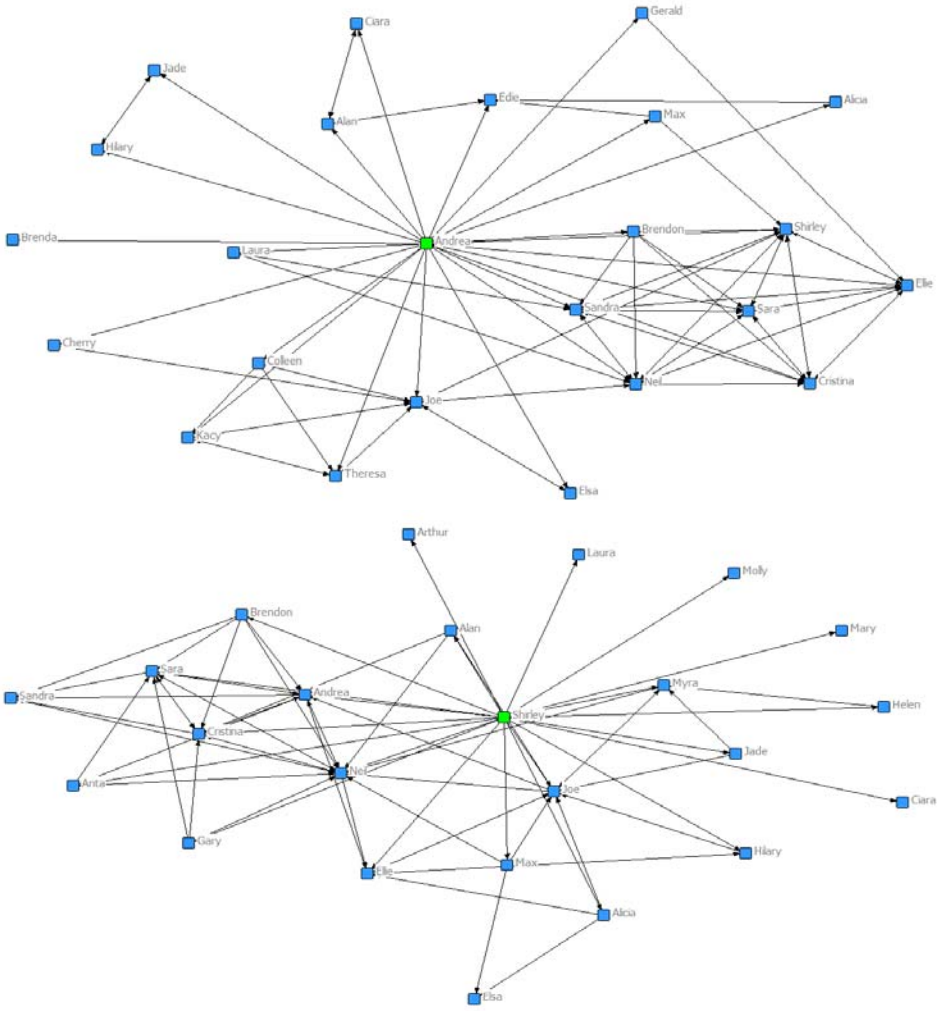


Figure 1 : Réseau social Cristina et Neil

Ces deux apprenants ont constitué un réseau d'amis anglophones dont les points sont quasiment tous interconnectés.

A l'inverse, les trois apprenantes représentées par la figure 2 ci-dessous ont un réseau d'amis plus lâche.



SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

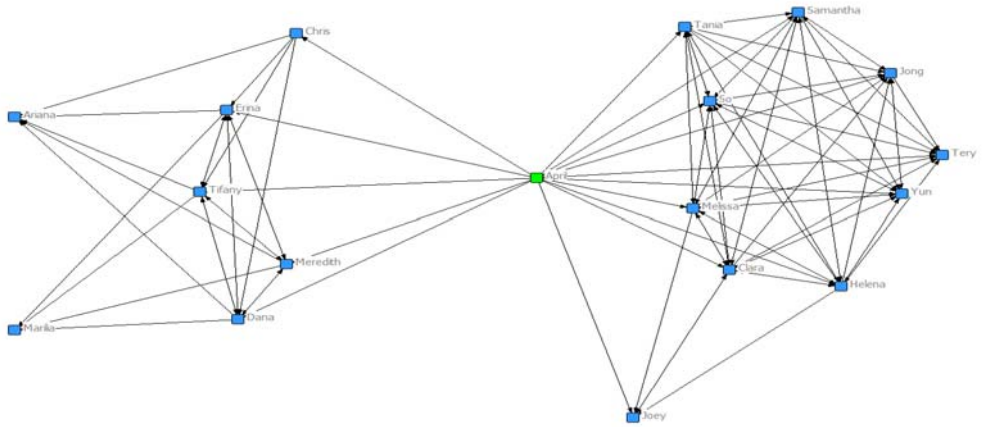
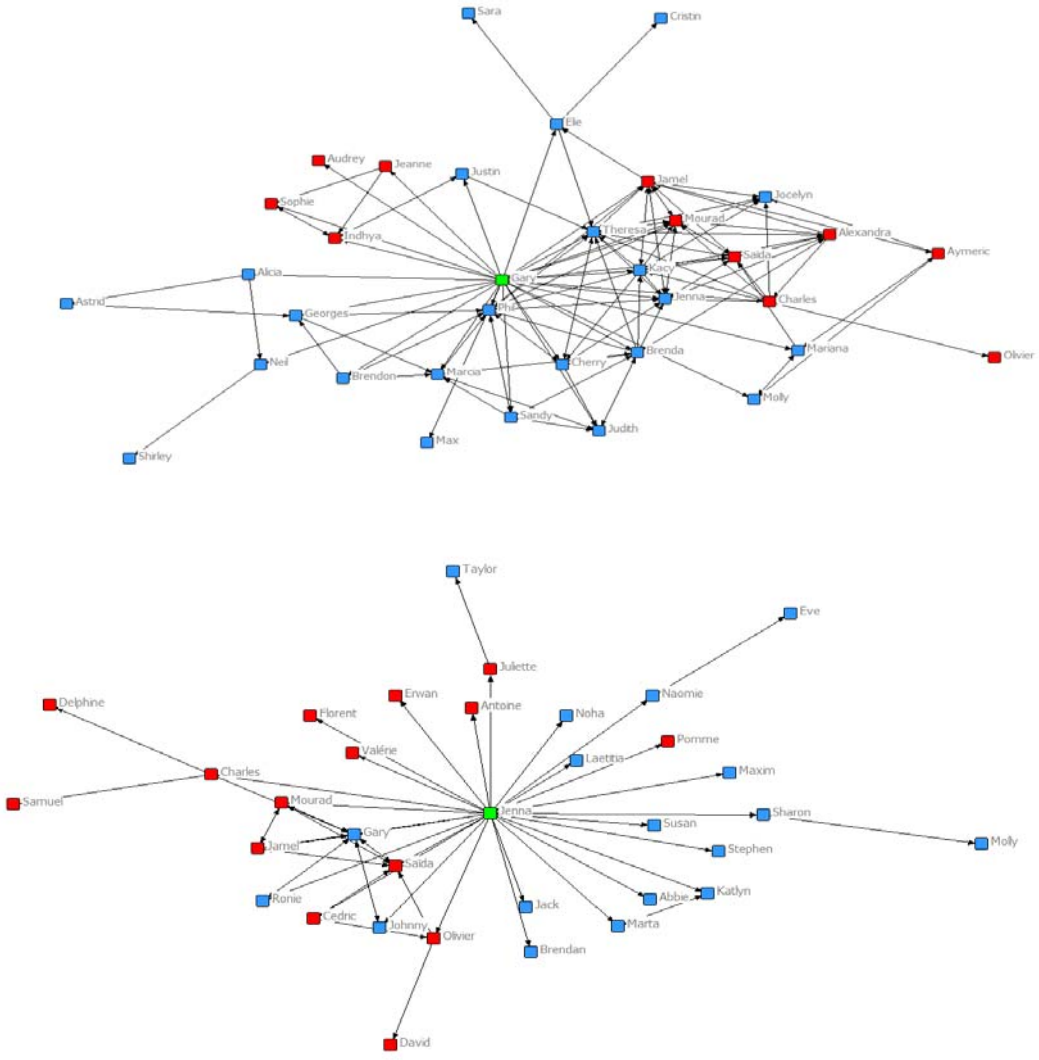


Figure 2 : Réseau social Andrea, Shirley et April

Les réseaux de Shirley et Andrea sont constitués de plusieurs liens sans, ou avec peu de relation entre eux. April semble avoir deux groupes d'amis, du côté droit ces liens sont relativement denses, mais la structure globale laisse apparaître un réseau plus faiblement interconnecté que celui de Neil et Cristina (Figure 1).

Deux autres apprenants, dont le réseau est représenté sur la figure 3, ont un réseau mixte, constitué d'amis anglophones et francophones.



Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

Figure 3 : Réseau social Gary et Jenna

La forme du réseau de Gary est plus complexe que celle de Jenna et on y devine une plus grande densité des liens. Néanmoins, la principale caractéristique différenciant ces deux réseaux des cinq présentés précédemment est la présence d'un certain nombre de francophones.

L'analyse visuelle des réseaux a été complétée par une analyse quantitative qui nous permet de confirmer les tendances observées, mais aussi de mettre en relation la sociabilité et l'acquisition du français. D'une part, grâce au graphique, nous avons calculé la densité de chacun des réseaux, en divisant le nombre de liens réels par le nombre de liens possibles. Et d'autre part, à partir des carnets de bord, nous avons estimé la durée moyenne des contacts quotidiens avec des partenaires anglophones et francophones pour chaque apprenant (Tableau 1).

	Neil	**Cristina**	**April**	**Andrea**	**Shirley**	**Jenna**	**Gary**
Réseau amis anglophones							
Densité (Pourcentage et occurrences)	**38%** (145/379)	**32%** (108/341)	**31%** (95/305)	**15%** (82/551)	**13%** (73/528)	**8%** (20/240)	**11%** (75/649)
Réseau amis francophones							
Densité (Pourcentage et occurrences)	*	*	*	*	*	**8%** (27/342)	**19%** (30/155)
Réseau amis total							
Densité (Pourcentage et occurrences)	**38%** (145/379)	**32%** 108/341	**31%** (95/305)	**15%** (82/551)	**13%** (73/528)	**5%** (55/1122)	**10%** (129/1258)
Durée quotidienne moyenne des contacts francophones en minutes	**36**	**63**	**83**	**62**	**139**	**291**	**218**
Durée quotidienne moyenne des contacts anglophones en minutes	**173**	**190**	**257**	**100**	**391**	**112**	**175**

Tableau 1 : Densité des réseaux et durée des contacts anglophones et francophones pour chaque apprenant

Les données présentes dans le tableau 1 viennent corroborer les tendances observées visuellement sur les graphiques des réseaux sociaux. Neil et Cristina affichent une densité d'amis anglophones supérieure (38 et 32%) à celle des cinq autres apprenants (de 8 à 31%). La durée de leurs contacts francophones par jour est parmi les plus basses (36 et 63 minutes). A l'opposé, Jenna et Gary ont une durée quotidienne de contacts francophones deux à trois fois supérieure au reste du groupe (291 et 218 min). Le groupe intermédiaire composé d'April, Andrea et Shirley est plus hétéroclite, Shirley a une durée de contact francophone relativement plus élevée (139 min) que celle d'April et Andrea (83 et 62 min). Mais toutes trois ont une durée de contacts anglophones deux voire trois fois supérieure à celle de leurs contacts francophones.

Ainsi, les différentes données sociales que nous avons relevées, nous amènent à constater que la majeure partie des apprenants de notre étude ont développé un réseau d'amis essentiellement anglophone. Neil et Cristina, ont une densité de réseau d'amis anglophones relativement forte et en conséquence ont un usage quotidien de la langue française au plus bas. La densité du réseau anglophone pour April, Andrea et Shirley est moins élevée que celles des deux premiers apprenants et cela se traduit par une durée de contacts quotidienne plus élevée autant en langue anglaise que française. Enfin, Gary et Jenna se détachent des autres apprenants par la présence d'un réseau amical mixte, francophone et anglophone, qui est peu dense mais leur permet un usage de la langue française plus important que le reste des apprenants de notre étude.

Question n°2 : Comment évolue l'acquisition de certaines variables sociolinguistiques du français au cours de leur séjour ?

Le tableau 2 ci-dessous présente pour chaque apprenant au premier (T1) et second temps (T2) d'enregistrement, le taux de réalisation de la liaison facultative (LF) et le taux de maintien de la particule préverbale négative *ne*. Nous avons présenté également en parallèle le taux de réalisation de la LF et du maintien de la négation tels qu'ils ont été établis pour des francophones natifs.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Taux de réalisation de liaisons facultatives							
T1	**26%** (24/91)	**27%** (35/129)	**51%** (41/80)	**23%** (13/57)	**21%** (15/70)	**24%** (40/167)	**9%** (8/94)
T2	**36%** (28/78)	**27%** (25/91)	**24%** (9/38)	**27%** (6/22)	**13%** (7/56)	**16%** (18/111)	**6%** (5/85)
Francophone natif (Ahmad, 1993)	**10%** (23/221)						
Taux de maintien de la négation							
T1	**48%** (15/31)	**81%** (48/59)	**45%** (23/51)	**73%** (22/30)	**44%** (12/27)	**38%** (38/100)	**1.9%** (1/53)
T2	**64%** (25/39)	**80%** (40/50)	**29%** (9/31)	**41%** (7/17)	**47%** (22/46)	**35%** (31/87)	**1.7%** (1/60)
Francophone natif 51 à 64 ans (Hansen & Malderez, 2004)	**22.3%** (23/103)						
Francophone natif 35 à 50 ans (Hansen & Malderez, 2004)	**14.4%** (28/195)						
Francophone natif 15 à 23 ans (Hansen & Malderez, 2004)	**2.5%** (5/203)						

Tableau 2 : Taux de réalisation de liaisons facultatives et de maintien de la négation aux deux temps pour chaque apprenant

Les résultats obtenus pour la LF au T1 nous permettent de constater que comparativement aux adultes francophones natifs qui réalisent environ 10% des liaisons facultatives en situation informelle (Ahmad, 1993), les apprenants obtiennent un taux de réalisation relativement élevé (entre 51% et 21%). Seul Gary obtient des résultats fortement contrastés avec un taux de réalisation de 9%. Au T2 nous obtenons des résultats plus variés. Si Neil, Cristina et Andrea augmentent leur taux de réalisation de la LF, les scores des quatre autres apprenants diminuent. Ainsi, Shirley et Jenna obtiennent un taux proche avec 13 et 16% de réalisation. Tandis que Neil, Cristina et Andrea atteignent un taux entre 36 et 27% de réalisation. Ce résultat nous indique donc que trois apprenantes (Shirley, Jenna et April) se rapprochent de l'usage des LF des adultes francophones natifs en diminuant leur taux de réalisation.

En ce qui concerne le maintien de la négation, le même constat apparaît. En comparaison avec le taux de maintien de 2.4% (Hansen & Malderez, 2004) des francophones de la tranche d'âge 15-23 ans, les apprenants obtiennent au T1 un taux de maintien plus élevé (entre 81 et 38%). Seul Gary se détache du reste des apprenants avec un taux de 1.9%. Au T2, quatre apprenants (April, Andrea, Jenna et Gary) ont baissé leur taux de maintien de la négation. Trois apprenants (April, Andrea et Jenna) conservent toutefois un taux de maintien (entre 41 et 29%) plus proche d'un francophone natif de la tranche d'âge 51-64 ans (22.3%) que d'un francophone natif de leur âge. Tandis que Gary se distingue par un taux de maintien très faible (1.7%). Neil et Cristina affichent la même tendance que celle établie pour la LF, leur taux de maintien du T2 augmentent ou restent similaires au taux initial. De plus, le maintien de la négation au T2 est pour ces deux apprenants très élevés (64 et 80%) comparativement au taux francophone.

En conclusion, nous constatons que d'un côté deux apprenants, Neil et Cristina augmentent leur taux de LF et obtiennent un taux d'usage relativement élevé au T1 et au T2 comparativement aux autres apprenants. Alors qu'à l'inverse, tous les autres apprenants diminuent leur taux de réalisation de la LF. Seuls trois apprenants (Shirley, Jenna et Gary) atteignent un taux similaire ou proche du taux de réalisation francophone. Les résultats pour le maintien de la négation sont plus contrastés, Neil et Cristina augmentent ou conservent un taux de maintien élevé. Andrea et Shirley augmentent également leur taux mais sont toutefois plus proches de l'usage francophone de la négation. Et April, Jenna et Gary, se rapprochent des francophones natifs en maintenant la négation à un taux beaucoup plus faible que le reste des apprenants.

Question n°3 : Est-il possible d'observer un lien entre les réseaux sociaux développés et l'évolution de l'acquisition de ces variables ?

A la lumière des deux types de résultats discutés précédemment, nous observons qu'il existe des tendances très distinctes. En effet, quatre apprenants s'opposent deux à deux, tant sur le plan social que linguistique.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Réseau amis anglophones							
Densité (Pourcentage et occurrences)	**38%** (145/379)	**32%** (108/341)	**31%** (95/305)	**15%** (82/551)	**13%** (73/528)	**8%** (20/240)	**11%** (75/649)
Réseau amis francophones							
Densité (Pourcentage et occurrences)	*	*	*	*	*	**8%** (27/342)	**19%** (30/155)
Réseau amis total							
Densité (Pourcentage et occurrences)	**38%** (145/379)	**32%** 108/341	**31%** (95/305)	**15%** (82/551)	**13%** (73/528)	**5%** (55/1122)	**10%** (129/1258)
Durée quotidienne moyenne des contacts francophones en minutes	**36**	**63**	**83**	**62**	**139**	**291**	**218**
Durée quotidienne moyenne des contacts anglophones en minutes	**173**	**190**	**257**	**100**	**391**	**112**	**175**
Taux de réalisation de liaisons facultatives							
T1	**26%** (24/91)	**27%** (35/129)	**51%** (41/80)	**23%** (13/57)	**21%** (15/70)	**24%** (40/167)	**9%** (8/94)
T2	**36%** (28/78)	**27%** (25/91)	**24%** (9/38)	**27%** (6/22)	**13%** (7/56)	**16%** (18/111)	**6%** (5/85)
Taux de maintien de la négation							
T1	**48%** (15/31)	**81%** (48/59)	**45%** (23/51)	**73%** (22/30)	**44%** (12/27)	**38%** (38/100)	**1.9%** (1/53)
T2	**64%** (25/39)	**80%** (40/50)	**29%** (9/31)	**41%** (7/17)	**47%** (22/46)	**35%** (31/87)	**1.7%** (1/60)

Tableau 3 : Densité des réseaux, contacts anglophones / francophones et résultats des variables sociolinguistiques au T1 et T2 pour chaque apprenant

Dans le tableau 3 ci-dessus, nous avons marqué en bleu Neil et Cristina qui affichent la plus forte densité de leur réseau amical anglophone et également la plus faible durée de contacts francophones. Nous constatons en parallèle qu'ils augmentent ou maintiennent leur taux de réalisation de la LF et de la négation entre les deux temps. Alors qu'en jaune, Jenna et Gary qui ont une densité totale peu élevée et une durée quotidienne de contacts avec des francophones très forte, baissent leur taux de LF et maintiennent moins la négation entre les deux temps. Il semblerait donc que les apprenants ayant le moins de contacts avec des locuteurs natifs augmentent ou maintiennent leur usage des variantes standard (réalisation de la LF et maintien du *ne* de la négation). Inversement, ceux qui ont construit un réseau intégrant des partenaires francophones natifs ont tendance à baisser le taux de réalisation de ces mêmes variantes et se rapprochent ainsi de l'usage des francophones natifs. Ce résultat est en faveur de la thèse soutenant que le contexte social et l'usage de la langue seconde qui en découle ont un impact direct sur son acquisition, au moins pour les aspects sociolinguistiques.

Cependant, les trois apprenantes formant un groupe intermédiaire apportent une nuance. En effet, le caractère plus hétéroclite des résultats d'April, Andrea et Shirley, où il n'apparaît pas de lien clair entre sociabilité et acquisition, nous amènent à souligner plusieurs limites de notre étude. En effet, nous avons suivi les apprenants sur une période relativement courte de trois mois, ce qui ne permet de suivre les progrès linguistique que sur un laps de temps limité. L'évolution de l'interlangue des apprenants est probablement plus facilement observable sur une année entière dans le pays d'accueil. De plus, nous avons restreint notre étude à l'observation de l'impact du réseau social amical, ce qui nous empêche donc de discerner l'influence de la classe de langue (contacts formels) à celle des contacts extérieurs informels sur l'acquisition de la langue seconde. Il serait donc important de compléter cette étude par des observations sur les apprentissages qui s'effectuent en classe de langue.

4 Conclusion

Par cette étude, nous avons décrit les réseaux sociaux de sept apprenants d'origine américaine en contexte de SA en France. Par le biais du concept de réseau social, nous souhaitions déterminer avec rigueur et précision l'environnement social et langagier auquel étaient confrontés ces apprenants lors de leur séjour. Nous avons ainsi constaté que sur sept apprenants, deux entretenaient des contacts amicaux denses et diversifiés avec des locuteurs natifs de leur L2, le français, tandis que les cinq autres avaient principalement développé une sociabilité en lien étroit avec des locuteurs natifs de leur L1. Les deux apprenants intégrés à un réseau francophone ont rapporté avoir un usage plus fréquent de la L2 dans leurs interactions quotidiennes que les cinq autres apprenants. Les résultats de cette étude suggèrent donc que les bénéficiaires d'un séjour d'étude à l'étranger ne saisissent pas nécessairement l'opportunité qui leur est donnée de communiquer en L2. Nous avons

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

également analysé les productions orales des apprenants afin de déterminer si les réseaux sociaux développés avaient une influence directement observable sur l'apprentissage de deux variables sociolinguistiques, des indices d'apprentissage dont on peut penser qu'ils sont très sensibles à l'environnement langagier. En ce qui concerne la liaison facultative, il a été observé que les apprenants ayant le moins de contacts avec des locuteurs natifs augmentent ou maintiennent leur taux de réalisation de liaisons facultatives tandis que ceux qui ont un usage quotidien plus important de la L2 baissent ce taux et se rapprochent ainsi de l'usage non formel des natifs. En ce qui concerne le maintien de la négation, nous avons observé que les apprenants ayant un temps de contact quotidien faible avec des locuteurs natifs augmentent ou maintiennent leur usage des variantes standard entre les deux temps. De leur côté, les apprenants ayant développé plus de liens avec des francophones et ayant un usage quotidien du français plus important baissent leur taux de réalisation de la négation entre les deux temps et se rapprochent de l'usage des francophones natifs.

Plus généralement, ces premiers résultats suggèrent deux directions de travail. La constitution d'un réseau amical intégrant des locuteurs du pays d'accueil conduirait les apprenants en SA à infléchir leurs usages vers le non standard. Corrélativement, on peut penser que la formation d'un réseau composé exclusivement de locuteurs de leur pays d'origine limite en partie leur exposition à la L2 à la classe de langue, où ils rencontrent un style formel qui maintiendrait ou promouvrait l'usage standard.

Cependant, notre analyse microsociologique ne concernait que sept apprenants anglophones en séjour en France. Il serait nécessaire d'élargir ce travail auprès d'un échantillon plus large. De plus, suivre longitudinalement l'évolution des réseaux sociaux du début à la fin du séjour et donc sur une plus longue durée, permettrait de comprendre l'élaboration des différents types de sociabilité et il serait ainsi possible de les lier plus précisément aux apprentissages. En outre, il serait intéressant d'affiner notre analyse de la sociabilité à partir du concept de réseau social et d'observer si des modélisations de réseau sont possibles et généralisables. Nous pourrions ainsi examiner si des acquisitions particulières correspondent à chaque modèle de réseau. Par exemple, différentes variétés de français pourraient être apprises selon que l'apprentissage s'effectue à travers le réseau amical ou à travers les cours de L2 suivis dans le cadre de l'institution d'enseignement. Finalement, il serait souhaitable de recueillir directement des données langagières sur les usages effectifs des apprenants et ceux de leurs contacts, dans les différents secteurs de socialisation, afin d'observer leur capacité stylistique et de la mettre en relation avec le type de sociabilité.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

Références bibliographiques

Ahmad, M. (1993). *Vingt heures de français parlé...Aspects phonétiques de la liaison*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble.

Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal*, *86*, 525–545.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, *10* (2), 179-196.

Bolger, N., Davis, A., Rafaeli, E. (2003). Diary methods, capturing life as it is lived. *Annual Review of psychology, 54,* 579-616.

Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (1999). UCINET 6.0, version 1.00. Natick: Analytic Technologies.

Carroll, J.B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals 1*, 131-151.

Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morpho-syntactic development. *Studies in Second Language Acquisition, 26,* 227-48.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues,* Paris, Didier.

Dufon, M.A. & Churchill, E. (2006). *Language learners in study abroad contexts.* Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford : Oxford University Press.

Freed, B. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers : The interdisciplinary journal of study abroad, 4* (2), 31-60.

Freed, B., So, S. & Lazar, N. (2003). Language learning abroad : how do gains in written fluency compare to oral fluency in French as a second language? *Association of Departments of Foreign Language Bulletin, 34,* 34-40.

Hansen, A. B., & Malderez, I. (2004). Le ne de négation en région parisienne : une étude en temps réel. *Langage et société, 1* (107), 5-30.

Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, Motivation and Attitudes : Implications for second language acquisition. In M.A. Dufon & E. Churchill (Eds.) *Language learners in study abroad contexts.* (pp.231-258). Multilingual Matters.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford. : Blackwell.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.

Lafford, B. A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*, 1-25.

Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *Modern Language Journal*, *86*, 174–191.

Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. Basil Blackwell.

Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics : Method and interpretation*. Oxford : Blackwell.

Milroy, L. & Wei, L. (1995). A social network approach to code-switching : the example of a bilingual community in Britain. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker : two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 136-157) London : Cambridge University Press.

Milton, J. & Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Institut voor togepaste linguistik, 107-08,* 17-34.

Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002). Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 17,* 7-50.

Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *17*, 123-142.

Segalowitz, N. & Freed, B. (2004). Context, contact and cognition in oral fluency acquisition : learning Spanish in "at home" and 'study abroad" contexts. *Studies in Second Language Acquisition, 26,* 173-99.

Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research—1997–2007. *The Modern Language Journal*, *91*, 837–848.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)

SHS Web of Conferences 1 (2012)
DOI 10.1051/shsconf/20120100161
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2012

1 Les recherches portant sur ce contexte ayant été majoritairement effectuées dans le monde anglophone nous avons opté pour cette abréviation dérivée de l'anglais afin de faciliter la référence à ce contexte particulier, d'autant que le terme anglais présente l'avantage de la concision.

2 Nous retiendrons ici le terme de langues secondes (L2) pour toutes langues ayant été apprises après l'acquisition du langage ou langue première (L1) tel que définit par Ellis (1994). Le terme de L2 comprend donc l'acquisition d'une langue en classe mais aussi dans une situation plus "naturelle" où la langue est parlée par la communauté environnante.

3 "identical in reference or truth value, but opposed in their social and/or stylistic significance" (Labov, 1972 : 271).

4 http://www.analytictech.com/ucinet/.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 2.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0)