
Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif

Roy Lyster et Jacques Rebuffot

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/842>

DOI : [10.4000/aile.842](https://doi.org/10.4000/aile.842)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2002

Pagination : 51-72

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Roy Lyster et Jacques Rebuffot, « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 19 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.842>

Ce document a été généré automatiquement le 19 décembre 2022.

Tous droits réservés

Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif

Roy Lyster et Jacques Rebuffot

1. Enseignement du français par immersion au Canada

- 1 Le phénomène de l'« immersion » désigne normalement un contexte scolaire où les élèves, dont la langue d'usage est majoritairement la même, apprennent une langue seconde par le biais de matières scolaires enseignées dans la langue seconde. Par exemple, dans le contexte immersif au Canada, le français s'avère être la langue seconde employée pour enseigner certaines matières scolaires à des élèves majoritairement anglophones (voir Calvé, 1991 ; Genesee, 1987 ; Rebuffot, 1993).
- 2 Il existe au Canada différents types de programmes d'immersion. Pour ce qui est du moment où débute l'immersion en français, on peut distinguer essentiellement trois sortes de programmes : 1) l'immersion précoce qui débute dès la maternelle ou dès la 1^{re} année du primaire (5-6 ans) ; 2) l'immersion moyenne qui débute normalement en 4^e année du primaire (9 ans) ; 3) l'immersion tardive qui peut être offerte en 6^e, 7^e ou 8^e année (11-13 ans).
- 3 D'une manière générale, on s'accorde pour reconnaître que le rendement en français des élèves de l'immersion précoce est meilleur que celui des élèves de l'immersion tardive (compréhensions orale et écrite, expression orale). Il serait de qualité égale pour l'expression écrite dans les deux groupes immersifs. L'unanimité se fait aussi sur la qualité supérieure du français des élèves de l'immersion par rapport à celle des élèves des programmes de langue traditionnels. Or, quand on compare le rendement en français des élèves de l'immersion à celui des enfants francophones, on reconnaît que les capacités réceptives des élèves de l'immersion paraissent meilleures que leurs capacités de production (Calvé, 1991). En effet, même si certaines recherches reconnaissent l'aisance du débit des élèves de l'immersion, elles soulignent également leurs faiblesses en ce qui concerne les compétences grammaticale, lexicale et

sociolinguistique. Dans le présent article, il sera plus précisément question de faiblesses d'ordre sociolinguistique, soit l'utilisation des pronoms d'allocution en français.

2. Utilisation des pronoms d'allocution chez les élèves en français immersif

- 4 Les locuteurs natifs d'une langue, quelle qu'elle soit, ont acquis la capacité d'adapter leurs énoncés aux contextes sociaux dans lesquels ils interagissent. Cette capacité de variation fait partie de leur compétence sociolinguistique (Hymes, 1971 ; Gumperz, 1972 ; Canale et Swain, 1980 ; Canale, 1983). Cette dernière se caractérise par une grande variété linguistique selon les situations sociales qui poussent les locuteurs à choisir telle ou telle forme d'après des critères non pas de correction, mais de convenance. La convenance sociolinguistique est donc fluide et relative.
- 5 Fluidité et relativité sont des caractéristiques de la compétence sociolinguistique. Il n'est pas étonnant, par conséquent, que les pronoms d'allocution *tu* et *vous*, qui en fournissent un exemple éloquent, persistent à susciter des difficultés d'acquisition aux apprenants de français langue seconde en contexte immersif au Canada. En effet, les recherches entreprises pour évaluer la compétence en langue seconde des élèves en immersion y ont révélé des faiblesses dans leur compétence sociolinguistique comparée à celle de jeunes francophones du même âge. Harley, Cummins, Swain et Allen (1990) ont montré que, dans un ensemble de tâches conçues pour mesurer ce type de compétence, des élèves de 6^e année (11-12 ans) d'un programme d'immersion précoce obtenaient, de façon significative, des résultats différents de ceux de locuteurs natifs d'un âge identique. En production orale comme en production écrite, les scores de ces apprenants étaient, de manière significative, inférieurs à ceux des francophones dans leur emploi du *vous* de politesse parce que ces élèves de l'immersion sur-employaient le *tu* dans des situations où le *vous* s'imposait. Des résultats analogues ont été confirmés par des recherches menées sur des adolescents âgés de 12 à 15 ans en immersion précoce de 8^e (Lyster, 1994) et de 10^e années (Swain et Lapkin, 1990).
- 6 Swain et Lapkin (1990) ont, toutefois, trouvé une différence à cet égard en comparant les élèves de l'immersion précoce avec ceux de l'immersion tardive. Notons que si le français est la seule langue d'enseignement pour les élèves de l'immersion précoce dès l'âge de 5 ans, ceux de l'immersion tardive ne reçoivent l'enseignement des matières scolaires en français qu'à l'âge de 12 ans dans des classes où, selon la recherche (Dicks, 1992), l'orientation est, selon la terminologie canadienne, plus analytique qu'expérientielle, soit davantage centrée sur la forme que sur le sens¹. Selon Swain et Lapkin (1990), les élèves d'un programme d'immersion tardive, contrairement à ceux de l'immersion précoce, ne sur-emploient pas le *tu* dans des situations où le *vous* était obligatoire. De manière semblable, une étude récente menée par Dewaele (ce volume), auprès d'apprenants de français ayant commencé plus tard l'étude de cette langue et soumis à une pédagogie moins expérientielle que celle des élèves de l'immersion précoce, a montré qu'en comparaison avec des locuteurs natifs, ils sur-employaient le *vous* et non pas le *tu*. Ces résultats correspondent davantage à ceux de Mougeon et de Rehner (Mougeon et Rehner, 2001 ; Rehner et Mougeon, 1999) dont les études ont mis en évidence les difficultés des élèves de l'immersion à apprendre les variantes familières typiques du français parlé.
- 7 Ainsi, si certaines recherches montrent que les élèves d'immersion n'emploient pas les variantes familières du français, d'autres encore révèlent que, en ce qui concerne l'emploi des pronoms d'allocution par les élèves d'immersion précoce, c'est la variante familière, à savoir le *tu*, qu'ils utilisent aux dépens de la variante soutenue. L'objectif du

présent article est donc d'explorer les aspects de l'input scolaire auquel sont exposés les élèves de l'immersion précoce, afin d'expliquer leur sur-emploi des formes du *tu*. Nos propos relèvent non pas d'une étude particulière mais essentiellement de réflexions à partir de nos observations et de celles d'autres chercheurs. La plupart de nos exemples d'interaction entre enseignants et élèves sont tirés d'un corpus établi par Lyster (1998a, b, 1999; Lyster et Ranta, 1997) à partir d'une centaine d'heures d'enregistrements effectués en classes de 4^e année (élèves âgés de 9 à 10 ans en immersion précoce et moyenne) et en classes de 6^e année (élèves âgés de 11 à 12 ans en immersion précoce)².

- 8 Nous commençons par examiner l'emploi des pronoms de deuxième personne chez les locuteurs natifs de français afin d'en illustrer l'importance pour des apprenants de français. Ensuite, en nous appuyant sur des observations faites dans le milieu, nous analysons une variété de fonctions que remplissent *tu* et *vous* dans des classes d'immersion, ce qui permet d'identifier les origines probables de ce problème d'apprentissage. Enfin, nous proposons une variété d'interventions pédagogiques à la lumière des sources d'ambiguïté repérées dans les milieux scolaires anglophones où sont offerts des programmes d'immersion et en tenant compte de la prédisposition des jeunes apprenants dont la principale langue d'usage est l'anglais, à ne s'attendre qu'à la présence d'un seul pronom d'allocution dans l'input auquel ils sont exposés.

3. Utilisation des pronoms d'allocution chez les locuteurs natifs

- 9 Brown et Gilman (1960) ont étudié le développement de la distinction entre *tu* et *vous* dans les langues européennes. Cherchant à analyser la sémantique de l'usage de ces pronoms personnels, ils soutiennent l'hypothèse du passage « d'une sémantique de pouvoir », caractérisée par un usage pronominal asymétrique (par exemple, le supérieur peut tutoyer un subordonné, qui lui répond par un vouvoiement) à « une sémantique de solidarité », caractérisée par un usage pronominal symétrique (les membres d'un même groupe social peuvent se tutoyer, alors que d'autres se vouvoient). Un tel changement serait lié à l'émergence d'une idéologie égalitaire et à la mobilité sociale, plutôt qu'aux besoins de respect des statuts sociaux. Pour Lambert et Tucker (1976), cependant, la distinction entre les notions de pouvoir et de solidarité serait trop simple pour rendre compte de l'emploi sociolinguistique des pronoms de deuxième personne. Ils avancent que le choix entre le *tu* et le *vous* est un révélateur plus significatif des relations inter-personnelles que des différences de statut social ou des degrés de solidarité. Mühlhäusler et Harré (1990) abondent dans le même sens et approfondissent la distinction « pouvoir-solidarité ». Ils l'enrichissent par les notions de rang, de statut, de profession et de génération. Ils y ajoutent également les degrés de politesse, la nature du discours (public ou privé), l'intimité et la distance sociale ainsi que le niveau d'émotion.
- 10 Dans le cas du français parlé à Montréal, Thibault (1991) soutient que l'opposition socio-stylistique entre *tu* et *vous* se maintient, bien que le *tu* apparaisse plus souvent utilisé pour plusieurs raisons : (1) son apparition comme suffixe interrogatif en français parlé (ex. : « C'est-tu bon ? » Voir Lyster, 1996 ; Picard, 1991) ; (2) son apparition dans les productions orales spontanées du type *tu sais (tsé)* et dans d'autres marqueurs fixes du discours ; (3) son emploi comme pronom indéfini (voir discussion ci-dessous) ; (4) les emplois que la vie sociale du Québec et du reste du Canada francophone autorise et qui diffèrent de ceux de communautés francophones européennes où la hiérarchie sociale est plus évidente.

- 11 De même, Vincent (1993) a conduit une recherche de grande envergure, auprès de 3000 francophones de la région de Québec, sur l'emploi des pronoms de deuxième personne (à l'aide soit de questionnaires, soit d'observations). Voici sa conclusion :
- [...] les jeunes Québécois utilisent encore le *vous* et lui réservent un territoire assez bien délimité. Il est clair que *tu* marque un rapport de réciprocité alors que le *vous* signale une dissymétrie entre les interlocuteurs, qu'elle soit générationnelle ou hiérarchique.
- 12 Vincent conclut aussi que « l'utilisation du *vous* s'installe progressivement chez les jeunes locuteurs, au fur et à mesure qu'ils établissent des relations non personnelles avec les individus ». L'emploi du *vous* révèle donc un certain degré de distance sociale entre les interlocuteurs, créé par un manque de familiarité et par des différences d'âge ou de statut social.
- 13 Dans une étude menée par Lyster (1996), plusieurs adolescents francophones de la région de Québec ont dû se soumettre à des activités orales et écrites conçues pour susciter l'emploi des pronoms d'allocution. À l'écrit, dans presque tous les cas, ces locuteurs natifs ont employé le *vous* singulier quand on leur demandait de composer des lettres nécessitant une langue plus ou moins soutenue. À l'oral, ces adolescents de langue maternelle française ont presque toujours employé le *vous* pour s'adresser à des adultes qu'ils ne connaissaient pas dans des situations où ils devaient soit les aider à trouver leur chemin soit les aider à recevoir de l'aide.
- 14 On pourrait considérer que l'incapacité des élèves d'immersion précoce à utiliser le *vous* de politesse est sans conséquence, en particulier au Canada francophone où l'on constate que le *tu* est le pronom d'allocution de plus en plus employé, par les jeunes en particulier. En conséquence, pour répondre à la question de savoir s'il importe ou non que les élèves en immersion apprennent la nature et l'usage du *vous* singulier, nous devons voir si les locuteurs de langue maternelle française utilisent ce pronom. La réponse est claire : il ne faut pas croire que le *vous* de politesse tombe en désuétude. Au contraire, il sert toujours d'outil pour entrer, avec succès, en communication authentique avec des locuteurs plus âgés qui sont inconnus ou de statut plus élevé.

4. Diverses fonctions des pronoms d'allocution en classe d'immersion

- 15 En français, les pronoms d'allocution *tu* et *vous* se présentent seulement sous deux formes, mais ils n'en remplissent pas moins diverses fonctions. La distinction de forme entre ces deux pronoms est, certes, souvent mise en avant. Mais, en réalité, celle-ci a des aspects multiples. En effet, la fonction grammaticale de *vous* est de marquer le pluriel. Cependant ce pronom, employé au singulier, sert aussi, sociolinguistiquement, à exprimer la politesse. Le pronom *tu* remplit également plusieurs fonctions. Pronom personnel de deuxième personne, il marque le singulier et la familiarité. Mais, comme nous allons voir, il possède aussi une fonction indéfinie et plurielle.

4.1. Le *vous* singulier et pluriel

- 16 Des observations menées dans des classes d'immersion montrent que les enseignants ont tendance à utiliser aussi souvent le *tu* singulier que le *vous* pluriel (Barret, 2000 ; Swain et Carroll, 1987) alors qu'ils n'ont presque jamais l'occasion de se servir du *vous* de politesse au singulier. Comme ce pronom de politesse apparaît très peu souvent dans le discours pédagogique, il n'est pas étonnant de constater que les élèves de l'immersion n'en maîtrisent pas la fonction sociale (Swain, 1985, 1988).
- 17 Outre leurs problèmes d'apprentissage de la fonction de politesse du *vous* singulier, les élèves de l'immersion ont du mal à maîtriser la fonction grammaticale du *vous* pluriel.

Ils persistent ainsi à utiliser le *tu* pour s'adresser à plus d'une personne, ainsi que le démontre l'élève de 8^e année (13 ans) dans l'exemple suivant tiré de Lyster (1993) : « Excusez-moi monsieur et madame, mais est-ce que tu peux être un peu plus silencieux ? » On est donc en droit de se demander si, à l'instar de l'emploi restreint du *vous* singulier de politesse en classe d'immersion, le *vous* pluriel est également absent du discours pédagogique.

- 18 Or, il s'avère que les enseignants, au contraire, ont très souvent des occasions d'emploi du *vous* pluriel. En effet, en devant s'adresser simultanément à plusieurs de leurs élèves, ils ont à relever le défi linguistique d'interagir avec soit l'un d'entre eux, soit avec un groupe de plusieurs autres. Ils doivent ainsi passer du *tu* singulier au *vous* pluriel, comme nous le constatons dans l'exemple (1), tiré d'une classe de sciences de la nature en 4^e année (immersion moyenne) :

(1)

Enseignante : Les biscuits. O.K. Est-ce que vous êtes restés dans l'même groupe ou vous vous êtes séparés ?

Élève 1 : Non, on est restés dans le même groupe.

Enseignante : Vous êtes restés dans le même groupe. Alors vous avez pas pu faire deux catégories avec vos biscuits ?

Élève 2 : Oui, oui.

Enseignante : Oui. Alors, quelles sont les deux catégories que vous avez faites ?

Élève 2 : Uhm, uhm, je, je...[?]

Élève 1 : Ah mes, mes biscuits euh.... je, je mange les biscuits avec le sucre.

Enseignante : O.K., toi c'est des biscuits comme pour le dessert. O.K., et toi ?

Élève 2 : [?] on mange le soupe et le fromage.

Enseignante : O.K., c'est pour manger avec de la soupe ou du fromage. Alors, toi c'est pas pour le dessert, toi c'est pour le dessert. Voyez-vous, dans une même catégorie qui s'appelle « les biscuits », on peut encore faire deux groupes.

- 19 Même si seule la forme tonique du *tu* est employée dans l'exemple ci-dessus, la distinction entre le singulier et le pluriel est évidente. Une telle distinction est d'ordinaire tout à fait claire, à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Souvent, en effet, les enseignants mettent l'accent sur le singulier en utilisant le pronom emphatique *toi* accompagné ou non du nom d'un élève (ex. : « Toi, Sandra, qu'est-ce que tu en penses ? »). Et pour souligner la notion de pluriel, ils peuvent recourir à des supports linguistiques comme *vous autres*, *vous tous*, ou bien *mes amis*. Même sans l'aide de ces marqueurs additionnels du pluriel, les élèves paraissent capables de distinguer facilement le singulier du pluriel grâce à la présence de nombreux indices contextuels en classe (ex. : contacts visuels avec l'enseignant, appartenance à un groupe particulier, etc.).
- 20 Si les élèves de l'immersion ont fréquemment des occasions d'entendre des pronoms d'allocation employés dans des contextes signifiants qui distinguent clairement entre le *tu* du singulier et le *vous* du pluriel, pourquoi continuent-ils donc à sous-employer le pluriel *vous* et à choisir à sa place les formes du *tu* dans des situations d'emploi obligatoire de la pluralité, même après de nombreuses années d'exposition à un input si riche ? L'une des raisons peut être que, bien qu'ils aient souvent l'occasion d'entendre le *vous* pluriel en classe, ils n'y trouvent pas ou peu de raisons pour l'employer efficacement (Swain, 1985). Il doit y avoir aussi d'autres facteurs en jeu dans le discours pédagogique qui bloquent l'apprentissage du *vous* pluriel. En effet, la pluralité n'est pas habituellement une notion insurmontable dans l'apprentissage des langues. Quels sont

donc les traits du discours pédagogique qui pourraient pousser les apprenants à utiliser les formes du *tu* pluriel ?

4.2. Le *tu* pluriel et le *tu* collectif

- 21 Bien que le discours pédagogique facilite en classe une claire distinction entre le *tu* singulier et le *vous* pluriel, ce n'est pas toujours le cas au Canada. Les élèves de l'immersion peuvent être amenés à entendre, parfois, des énoncés où le *tu* semble référer à plus d'une personne. Voici un exemple tiré d'un cours d'Études morales et religieuses donné par une enseignante de 6^e année (12-13 ans) en immersion précoce. Celle-ci vient de distribuer à chacun de ses élèves une copie de la lettre suivante :

Cher Jean,

Tu es mon meilleur ami. C'est pour cela que je me confie à toi. Tu vas me comprendre, j'en suis certaine. Mes parents se sont encore chicanés hier soir. Ils criaient fort tous les deux et maman pleurait. Je leur ai dit d'arrêter mais cela n'a rien changé. Alors, je me suis enfermée dans ma chambre. J'ai tellement pleuré que j'en avais mal à la tête. Puis j'ai écrit cette lettre. Je ne sais quoi faire. J'ai tellement peur qu'ils se séparent. À l'école, je ne pense qu'à ça. Aide-moi. Dis-moi ce que je dois faire. J'ai tellement de peine.

Suzie

- 22 L'enseignante présente la lettre ainsi :

(2)

Enseignante : [...] Elle a un gros problème puis... le problème était si important qu'elle pouvait même pas le dire. Elle t'avait écrit un mot. Tu sais, parfois, on peut s'exprimer plus facilement par écrit qu'oralement. Et puis la lettre qu'elle te... qu'elle t'a donnée, est celle que tu vois devant toi. Est-ce que tu pourrais lire la lettre parce que t'as pas encore eu le temps de la lire. Là tu la lis. Tu... et puis tu prends le temps de digérer le contenu de la lettre.

- 23 Bien que la lettre soit unique en son genre et constitue, en quelque sorte, un secret échangé entre deux personnes seulement, l'émetteur et le destinataire, l'enseignante en a fait des copies multiples pour ses 28 élèves afin de les faire réfléchir sur les réactions personnelles qu'ils auraient pu avoir dans une situation semblable. L'enseignante poursuit ainsi :

(3)

Enseignante : C'est à toi qu'elle voulait parler. Mais tu sais, quand on est dans une situation comme ça, probablement qu'elle pouvait pas le dire oralement, elle aurait pleuré. Alors, c'est plus facile de l'écrire. Pour la première fois, je pense, peut-être qu'elle te demande d'écrire à ton, à ton tour un mot. Pas facile.

- 24 Cette utilisation du *tu* semble être une façon jugée efficace pour inciter les élèves à posséder une opinion personnelle sur un sujet particulier. Elle semble aussi résulter d'une sorte de compétition en français entre l'intimité et la pluralité. Si l'enseignante avait utilisé systématiquement les formes du *vous*, elle aurait donné l'impression que Suzie avait écrit à tout un groupe et non pas à un individu en particulier. En effet, l'usage normal du *vous* dans ce cas aurait signifié 'la classe entière'. Ainsi, le discours pédagogique élargit parfois le sens des pronoms personnels de deuxième personne pour permettre au *tu* d'inclure plusieurs destinataires. Cet élargissement sémantique latent peut être à l'origine de l'utilisation de ce qu'on nomme « le *tu* collectif », phénomène observé dans l'enseignement du français langue maternelle comme dans les classes d'immersion et documenté par Billey-Lichon (1992).
- 25 Evelyne Billey-Lichon a été l'enseignante de la première classe d'immersion dans la région de Montréal en 1965. Elle a poursuivi sa carrière pendant de nombreuses années

en immersion à titre d'enseignante et de consultante. En 1992, elle publiait dans le journal *La Presse* un article dans lequel elle s'inquiétait d'un phénomène qu'elle avait observé dans beaucoup de classes de français au primaire, à savoir l'usage systématique du *tu* pour s'adresser à une classe entière. Elle y donnait les exemples suivants : « Mes amis, tu avances » et « Mes amis, tu chantes ». Elle soutenait avec force que de tels énoncés ne pouvaient pas être perçus comme corrects en français et qu'il était contre-indiqué d'exposer les apprenants à de telles déviations. Elle constatait, enfin, par contre, que de nombreux enseignants observés, tout en étant de fervents utilisateurs du *tu* collectif, n'en étaient pas moins capables de masquer des structures syntaxiques aussi maladroites en évitant d'employer d'autres marqueurs de pluralité comme *tous*, *ensemble*, *autres*, etc. Nous en donnons un exemple tiré de Fazio (1999) citant une enseignante qui s'adresse à ses élèves de 5^e année (10 ans) en classe de français langue maternelle :

(4)

Enseignante : Les corrections seront de 10 fois si on les fait. C'est comme ça qu'on apprend le français. Tu peux aussi toujours consulter le *Guide Breton*.

- 26 Il importe toutefois de noter que, par le biais d'une analyse de l'interaction dans six classes d'immersion allant de la 4^e à la 6^e année, Barret (2000) a constaté que les emplois du *tu* collectif n'étaient pas d'un usage fréquent. Il est donc fort possible que l'usage du *tu* collectif diminue après les années du primaire.
- 27 Les jeunes apprenants de français ont vraisemblablement plus de facilité à apprendre les formes verbales correspondant à *tu* parce que ces structures ressemblent phonétiquement à la majorité des conjugaisons (ex. : *je/tu/on/il/elle/ils/elles* [ri]), alors que la forme verbale correspondant à *vous* fait souvent bande à part : [rie]. L'autre exception, *nous* [riō], de son côté, se fait remplacer par *on* à l'oral (voir section suivante) et requiert donc la simple forme verbale [ri]. Cela explique peut-être pourquoi certains enseignants optent pour le seul usage du *tu* au détriment du *vous*. Il nous semble, toutefois, que les apprenants sont capables de distinguer facilement les pronoms d'allocution *tu* et *vous* quand on les présente en contraste les uns par rapport aux autres, comme nous l'avons déjà vu dans la section précédente. En effet, même avec de jeunes apprenants, l'input des enseignants peut mettre en relief les pronoms d'allocution sans qu'il soit nécessaire d'éviter les formes du *vous* sous prétexte que ces jeunes ne les comprendront pas.

4.3. Le *tu* indéfini

- 28 Un autre phénomène pouvant pousser les apprenants à considérer le pronom *tu* comme une forme à la fois du singulier et du pluriel est l'emploi de plus en plus fréquent, du moins au Canada francophone, du *tu* comme pronom indéfini. Quand on emploie un référent indéfini dans un énoncé, la personne à qui on s'adresse n'est pas nécessairement incluse dans la référence et peut même être totalement exclue de son champ de référence. Traditionnellement et d'une manière générale, selon le bon usage grammatical, c'est le pronom *on* qui, en français, remplit ce rôle de référence indéfinie, comme dans cet exemple tiré de Léard (1995) : « Quand on est fatigué, on n'a qu'une envie : dormir ». Cependant, à cause de la tendance bien attestée qui consiste à se servir du *on* pour remplacer le *nous* comme pronom pluriel de première personne avec une nuance familière (Hanse, 1983 ; Pougeoise, 1996), le statut de pronom indéfini de *on* tend ainsi à s'affaiblir. Dans bien des grammaires récentes, en effet, il est placé dans la catégorie des pronoms personnels (Grevisse, 1986 ; Jacob et Laurin, 1994). Ainsi, dans

les variétés de français du Canada et de France, l'échange dans l'exemple (5) est tout à fait possible :

(5)

A : Qu'est-ce que vous faites ?

B : On prépare nos vacances.

- 29 La tendance répandue en français à utiliser *on* comme référence de première personne au pluriel conduit à l'utiliser de moins en moins comme pronom indéfini, en particulier au Canada. Ainsi, l'équivalent canadien de l'énoncé précédent de référence indéfinie (« Quand on est fatigué... ») sera vraisemblablement le suivant : « Quand t'es fatigué, t'as juste envie d' dormir » (Léard, 1995).
- 30 Les élèves de l'immersion sont, en effet, exposés à l'emploi en classe du *tu* comme référent indéfini. Ils tendent beaucoup aussi à recourir avec efficacité au *tu* comme pronom indéfini, sous l'influence probable de l'anglais qui privilégie l'emploi de *you* comme référence indéfinie. L'exemple (6), tiré d'une classe de 4^e année avec des élèves de 9 à 10 ans en immersion moyenne, en est l'illustration :

(6)

Enseignante : Oui. O.K. On peut louer des choses aussi. Qu'est-ce que ça veut dire louer ? Est-ce que **vous** avez déjà vu ça une pancarte sur une maison qui dit : « Appartement à louer ». Une affiche qui dit ça...

Élève : Oui.

Enseignante : ...qu'est-ce que ça veut dire ça ?

Élève : Comme euh... **tu** prends le... si c'est un appartement euh... **tu** prends pour un petit peu comme euh... pour une année et après ça **tu** trouves un autre maison.

Enseignante : O.K., c'est ça, **tu** peux habiter là seulement pour une période de temps. **Tu** peux habiter là trente ans si **tu** veux, mais normalement les gens qui louent ils habitent là pour quelque temps. Et, à qui ils paient et qu'est-ce qu'ils paient ? Ils paient de l'argent à quelqu'un pour habiter là.

- 31 Il est intéressant de remarquer la façon dont l'élève a recours à l'indéfini *tu* dans la définition qu'il donne du verbe *louer*. En disant « tu prends... » il ne fait pas seulement référence à l'enseignante à qui il répond, mais aussi à un groupe, en général. En fait, bien que l'enseignante relève et reprenne le *tu* employé par l'élève, elle change rapidement pour « les gens » et elle poursuit avec un référent de troisième personne (« ils habitent là » au lieu de « tu peux habiter là »). Cela peut être une bonne stratégie pour éviter une sur-utilisation du *tu*.

4.4. Input écrit

- 32 Nous avons jusque-là exposé quelques-uns des problèmes rencontrés par les élèves pour saisir les formes du *tu* et du *vous* dans l'input oral auquel on les expose et dans les interactions orales auxquelles ils participent. Les enseignants, cependant, ne constituent pas la seule source d'input en classes d'immersion. Cet input peut souvent prendre des formes écrites qu'offre la diversité du matériel pédagogique utilisé (livres de classe, livres de lecture, livres de référence, etc.).
- 33 Toutefois, les analyses que nous avons menées sur la documentation écrite destinée soit aux apprenants de langue seconde, soit aux apprenants de langue maternelle, révèlent un système de référence pronominal aussi complexe. Cette complexité empêche probablement ces derniers de comprendre par eux-mêmes les diverses fonctions des pronoms d'allocution. Certes, la plus grande partie de ce matériel écrit offre des données fort riches que les enseignants peuvent exploiter avec leurs élèves, mais il

nous paraît nécessaire de considérer avec une attention particulière les diverses formes déictiques pronominales qui, autrement, risquent de passer inaperçues.

- 34 Dans une des séries de français langue seconde comprenant deux composantes séquentielles (Arseneault et Tardif, 1987 ; Tardif et Arseneault, 1986), nous avons trouvé que l'on s'adressait aux élèves de 9^e année en recourant au *tu* dans la première partie, mais que le *vous* était utilisé avec des élèves de 10^e année dans la seconde partie. Bien que le but soit peut-être d'exposer les apprenants à une variété de formes déictiques, la différence de statut social entre des élèves de 9^e année et ceux de 10^e année reste négligeable. En outre, quoique le *vous* singulier soit utilisé pour s'adresser aux élèves dans toutes les questions et dans toutes les directives de la deuxième partie, nous avons découvert que le *tu* apparaissait ailleurs dans beaucoup de textes. On s'adresse à un chanteur de 19 ans en se servant du *tu* dans une entrevue. De même, le *tu* est employé dans une autre entrevue avec un athlète de 35 ans. Enfin, on répond par écrit avec le *tu* dans une lettre publiée dans la section du « Courrier des lecteurs » et destinée à des adolescents de 17-18 ans. On ne voit donc pas alors clairement pourquoi le *vous* est utilisé quand on s'adresse à des élèves de 10^e année.
- 35 Nous avons également examiné un magazine éducatif, intitulé *Vidéo-Press*, fait pour des adolescents francophones, et disponible dans bien des classes d'immersion. Nous avons noté que le *vous* est totalement absent des lettres que le directeur de ce magazine adresse à ses jeunes lecteurs. Il y emploie toujours les formes du *tu* en maintenant les références au singulier de façon cohérente, comme dans cet énoncé : « le magazine que tu as entre tes mains ». Cependant, on observe des exemples d'emploi du *tu* pluriel semblables à ceux repérés par Billey-Lichon dans le discours pédagogique, mais cette fois à l'écrit : « Tes lettres, tes nombreuses lettres méritent toutes d'être publiées. » Cela constitue un autre exemple de compétition entre le *tu* et le *vous*, marquant l'intimité et la solidarité, au détriment de la fonction grammaticale de pluralité. Bien que ce dernier exemple soit extrait d'un contexte estimé authentique, l'exposition des élèves à ce type d'input ne contribue sans doute pas à ce que les apprenants de français langue seconde saisissent les diverses fonctions des pronoms d'allocution.

5. Répercussions pédagogiques

- 36 La construction d'un système normé de pronoms d'allocution en français n'est pas un processus simple pour de jeunes apprenants en immersion précoce. Cela est dû à une combinaison de facteurs qui, pris ensemble, illustrent très bien l'interaction des éléments externes et internes. Les éléments qui contribuent à l'acquisition d'une langue seconde sont, selon Long (1996), les caractéristiques de l'environnement linguistique (l'input dans la classe) et la formation d'un système de représentations linguistiques et de traitement cognitif chez l'apprenant.
- 37 Pour ce qui est de l'environnement linguistique, certaines caractéristiques de l'input scolaire décrites dans cet article (le *tu* pluriel, collectif et indéfini) peuvent empêcher les apprenants d'inférer clairement les représentations univoques, d'une part, du *tu* et de ses fonctions grammaticales (singulier) et sociolinguistiques (familiarité) et, d'autre part, du *vous* et de ses fonctions propres (grammaticales pour le pluriel et sociolinguistiques pour la politesse). Il y a lieu, cependant, d'ajouter que la plupart des enseignants de 4^eme et de 6^eme années que nous avons observés distinguaient clairement leur emploi du *tu* singulier de celui du *vous* pluriel (cf. 4.1) et que l'utilisation des pronoms d'allocution pouvant être perçue comme anormale était relativement rare (voir aussi Barret, 2000).

- 38 En dépit d'une telle rareté dans l'environnement linguistique, l'emploi par les enseignants des formes du *tu* avec des référents apparemment pluriels semble fournir aux jeunes apprenants de français langue seconde des preuves suffisantes de l'utilisation possible du *tu* comme pronom d'allocution au pluriel. En l'absence de preuves indiquant le contraire (sous forme de rétroaction ou d'explication), la sur-généralisation d'une utilisation de *tu* à la fois singulier et pluriel s'intègre finalement à l'interlangue des apprenants dont la principale langue d'usage est l'anglais. Le système interne des représentations linguistiques de ces jeunes apprenants ainsi que leurs ressources limitées pour traiter les aspects formels de la langue seconde les prédisposent cognitivement à ne s'attendre qu'à un seul pronom d'allocution correspondant à l'anglais *you*. En effet, le pronom *you* en anglais recouvre à lui seul les fonctions exprimées en français par *tu* et *vous*. Cette sorte de division où une forme unique dans la langue maternelle correspond à deux ou à plus de deux formes distinctes dans la langue seconde est souvent perçue comme une source de difficultés pour les apprenants. Sous l'influence de l'anglais, en effet, les apprenants peuvent supposer qu'il y a une identité totale entre *tu* et *vous* et ainsi choisir, par économie, une forme au détriment de l'autre.
- 39 Les formes de l'interlangue résultant à la fois de l'influence de la langue maternelle et des ambiguïtés de l'input en langue seconde favorisent grandement la fossilisation, surtout au sein de classes homogènes où les apprenants partagent la même langue d'usage (Lightbown, 1992). Dans la pédagogie immersive tout spécialement, les pronoms d'allocution en français doivent donc être l'objet d'un enseignement centré sur la forme. Bien sûr, les enseignants peuvent simplement signaler à leurs élèves, au cours de leurs échanges avec eux, la fonction de politesse (singulier), ou bien celle de pluralité du *vous*. Comme nous le voyons dans l'exemple (8) suivant, une des enseignantes observées dans une classe d'immersion moyenne de 4^e année tente de sensibiliser ses apprenants à l'existence de *vous* avant leurs présentations orales. Mais elle ne les pousse pas à employer ce pronom :

(7)

Enseignante : [...] Et puis aussi, on va commencer bientôt à se servir du *vous*. Ici on dit toujours « tu, tu, tu, tu » à tout le monde. Mais il y a un temps pour se servir du *vous*. Alors, on va s'habituer.

- 40 L'exemple suivant (8) illustre le cas d'une enseignante de 4^e année (programme d'immersion précoce) qui corrige des élèves plus avancés quand ils emploient le *tu* en s'adressant à elle :

(8)

Enseignante : Bien. Oui ? Qu'est-ce que tu voulais dire, toi ?

Élève 1 : Tu avais... tu as aussi besoin de le 't'.

Enseignante : « Tu as » ? Moi c'est pas « tu ».

Élèves : Vous avez.

Élève 1 : Vous avez aussi besoin du 't'. Peut-être.

Enseignante : Oui. Très bien...

- 41 Outre ce genre de rappel occasionnel, nous aimerions souligner qu'il y a, en salle de classe, un véritable besoin d'interventions pédagogiques plus systématiques et plus planifiées que celles illustrées précédemment. Au cours de l'apprentissage de la langue maternelle, on enseigne souvent assez explicitement aux enfants les règles sociolinguistiques à la différence des règles grammaticales. En effet, on sait que les parents francophones passent du temps à apprendre à leur progéniture les façons

d'employer correctement les pronoms d'allocation. Dans le cas de jeunes anglophones apprenant le français en classe d'immersion, des explications supplémentaires et des activités de production s'imposent puisqu'ils ne sont pas exposés chez eux à un tel soutien parental. Ainsi, nous proposons ci-après d'autres façons d'aborder les difficultés qu'éprouvent les élèves en contexte immersif dans leur apprentissage de ces pronoms.

5.1. Activités de conscientisation et de production

42 Afin de souligner les contrastes dans l'emploi des pronoms d'allocation en langue maternelle et en langue seconde, les enseignants peuvent recourir à des présentations métalinguistiques. De plus, les enseignants peuvent concevoir des activités d'apprentissage permettant aux apprenants d'abord de prendre conscience de la distinction entre *tu* et *vous* (ainsi que d'autres distinctions sociostylistiques) et ensuite de participer à des activités de production les obligeant à utiliser une forme ou l'autre selon le contexte. C'est ce qu'a illustré Lyster (1993, 1994) dans une étude expérimentale dans trois classes d'immersion précoce de 8^e année (13-14 ans) ; deux autres classes ont servi de groupe-témoin. Les résultats de cette étude ont démontré que des activités de conscientisation et de production, dont quelques-unes seront décrites ci-après, ont amélioré, de façon substantielle, la compétence sociolinguistique des élèves de l'immersion, à l'oral comme à l'écrit, en ce qui concerne leur emploi du *vous* de politesse en français.

43 Dans cette étude, il s'agissait, dans un premier temps, d'activités d'apprentissage dont l'objectif était de faire prendre conscience aux élèves des niveaux de langue en français. Par exemple, les enseignants demandaient aux élèves d'observer l'emploi des pronoms d'allocation et d'autres variantes sociostylistiques (ex., le conditionnel de politesse) dans plusieurs actes de parole tels les salutations et les invitations, et de comparer les réalisations linguistiques selon les types de contextes (contexte familier ou contexte formel). Les élèves devaient aussi faire l'analyse de dialogues tirés du roman *Le cave* (Kropp, 1981) afin d'expliquer l'emploi des pronoms d'allocation. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'activités de production dont l'objectif était de permettre aux élèves de mettre en pratique les distinctions apprises. Certaines activités consistaient à faire des jeux de rôle dans un style familier ou soutenu, selon le contexte, où il fallait, par exemple, demander ou indiquer le chemin, ou proposer ou refuser une invitation. D'autres activités exigeaient la rédaction d'invitations soit dans un style familier soit dans un style soutenu (voir Lyster, 1998c, pour une description complète des activités).

5.2. Mise en relief des pronoms d'allocation

44 De jeunes élèves sont prédisposés à maîtriser bien des traits langagiers quand une variété de techniques d'enseignement permettent de les exposer à un input riche, comme, par exemple, le recours à des gestes, à des indices contextuels et à la redondance systématique (Met, 1994 ; Snow, 1987). Comme on l'a vu précédemment dans le cas des pronoms d'allocation, on peut facilement mettre en relief les distinctions entre le singulier et le pluriel en accompagnant de gestes les noms des élèves interpellés ou en utilisant des marqueurs de pluralité tels que *toute la classe*, *vous tous*, *vous autres*. À l'inverse, le nom individuel d'un élève et un geste (montrer du doigt, par exemple) peuvent souligner l'emploi des formes du *tu*. Nous avons aussi vu que les enseignants peuvent éviter une sur-utilisation du *tu* indéfini en le remplaçant par une référence à la troisième personne.

45 Par ailleurs, nous suggérons de proscrire l'emploi du *tu* collectif en classe de langue seconde pour les raisons suivantes. La notion de nombre, c'est-à-dire celle du pluriel par opposition au singulier, est fondamentale dans toutes les langues et les distinctions de nombre, dans la plupart d'entre elles, y sont encodées dans les pronoms d'allocation. Il ne semble donc pas nécessaire de simplifier l'input au point de se servir d'une langue qui, en dehors du milieu scolaire, ne serait pas appropriée. Ce serait même préjudiciable. En effet, l'usage systématique dans l'enseignement du *tu* pour marquer le pluriel risque de retarder et peut-être même d'empêcher le bon apprentissage de ces traits grammaticaux fort importants du français.

6. Compétence sociolinguistique : fluidité, relativité et autonomie

46 Au début de cet article, nous avons fait référence à la compétence sociolinguistique, qui se caractérise par la fluidité et la relativité. Nous y revenons pour souligner que l'on ne peut pas enseigner les tendances sociolinguistiques qui influent sur le choix de *tu* ou de *vous* comme s'il s'agissait là de règles absolues, ce qui irait à l'encontre de la véritable nature de la variation sociolinguistique. L'enseignement de la variation sociostylistique n'exige pas la transmission d'un ensemble de règles normatives mais nécessite plutôt une présentation variée de ses diverses caractéristiques. En présentant aux apprenants un vaste choix d'options sociostylistiques dans une diversité de contextes, on vise, chez eux, à une prise de conscience de cette variation ainsi qu'à la capacité de faire des choix linguistiques appropriés. Quand des apprenants de français langue seconde emploient presque exclusivement le *tu* parce ce qu'ils ignorent les fonctions grammaticales et sociolinguistiques du *vous* ou bien n'y ont jamais été exposés dans leur apprentissage, leur choix ne se fait pas en connaissance de cause, à l'inverse de celui des locuteurs natifs de français. Dans ce cas, la production de ces apprenants de langue seconde révèle tout simplement leur manque de moyens « pragmatolinguistiques » ; cette production serait tout autre si elle se conformait davantage à leurs propres connaissances « sociopragmatiques » (voir Thomas, 1983).

47 Bien qu'on puisse dire que l'absence apparente de règles catégoriques d'emploi uniforme est un obstacle à l'enseignement des distinctions entre le *tu* et le *vous* (voir Gardner-Chloros, 1991), nous aimerions soutenir le contraire en ce qui touche à la pédagogie des langues. Plus un trait linguistique est variable dans l'usage des locuteurs natifs, plus il doit faire l'objet d'une attention explicite en salle de classe. Le but est de doter les apprenants d'options sociostylistiques dans lesquelles il leur est possible de faire des choix en accord avec leur propre perception du contexte social. Un tel enseignement peut contribuer à les équiper d'outils indispensables pour devenir des locuteurs de français langue seconde plus autonomes.

BIBLIOGRAPHIE

ARSENAULT, R., & C. TARDIF 1987. *Mag-Puce*. Centre Éducatif et Culturel, Montréal.

BARRET, M. 2000. *Diverses fonctions de la référence pronominale dans le discours immersif*. Thèse de maîtrise inédite. Université McGill, Montreal.

- BILLEY-LICHON, E. 1992. Une langue française « made in Québec ». In *La Presse*, 8 novembre, B2.
- BROWN, R., & A. GILMAN 1960. The pronouns of power and solidarity. In T. Sebeok (Dir), *Style in language*, 253-76. MIT Press, Boston.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Dir), *Language and communication*, 2-27. Longman, London.
- CANALE, M., & M. SWAIN 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* no 1, 1-47.
- CALVÉ, P. 1991. Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990. In *Études de linguistique appliquée* no 82, 7-23.
- DICKS, J. 1992. Analytic and experiential features of three French immersion programs : Early, middle, and late. In *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* no 49, 37-59.
- FAZIO, L. 1999. *The role of an experiential component in analytic classrooms for minority-language children*. Thèse de doctorat inédite. Université McGill, Montreal.
- GARDNER-CHLOROS, P. 1991. Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocation en français contemporain. In *Journal of French Language Studies* no 1, 139-155.
- GENESE, F. 1987. *Learning through two languages*. Newbury House Publishers, Cambridge.
- GREVISSE, M. 1986. *Le bon usage*. Duculot, Paris-Gembloux
- GUMPERZ, J. 1972. Sociolinguistics and communication in small groups. In J. Pride & J. Holmes (Dir), *Sociolinguistics : Selected readings*. Penguin, Harmondsworth, R.-U.
- HANSE, J. 1983. *Nouveau dictionnaire des difficultés du français*. Duculot, Paris-Gembloux.
- HARLEY, B., J. CUMMINS, M. SWAIN & P. ALLEN 1990. The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Dir.), *The development of second language proficiency*, 7-25. Cambridge University Press, Cambridge.
- HYMES, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Dir), *Language acquisition : Models and methods*, 3-28. Academic Press, London.
- JACOB, R., & J. LAURIN 1994. *Ma grammaire*. Les éditions françaises, Boucherville, QC.
- KROPP, P. 1981. *Le cave*. Fides, Montréal.
- LAMBERT, W. & R. TUCKER 1976. *Tu, vous, Usted : A social-psychological study of address patterns*. Newbury House, Rowley, MA.
- LÉARD, J.-M. 1995. *Grammaire québécoise d'aujourd'hui*. Guérin universitaire, Montréal.
- LIGHTBOWN, P. 1992. Getting quality input in the second/foreign language classroom. In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (Dir), *Text and Context : Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, 187-197. Heath, Toronto.
- LONG, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Dir), *Handbook of language acquisition. Vol. 2 : Second language acquisition*, 413-468. Academic Press, New York.
- LYSTER, R. 1993. *The effect of functional-analytic teaching on aspects of sociolinguistic competence : A study in French immersion classrooms at the Grade 8 level*. Thèse de doctorat inédite. University of Toronto.

- LYSTER, R. 1994. The effect of functional-analytic teaching on French immersion students' sociolinguistic competence. In *Applied Linguistics* no 15 263-287.
- LYSTER, R. 1996. Question forms, conditionals, and second-person pronouns used by adolescent native speakers across two levels of formality in written and oral French. In *The Modern Language Journal* no 80, 165-182.
- LYSTER, R. 1998a. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. In *Studies in Second Language Acquisition* no 20, 55-85.
- LYSTER, R. 1998b. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. In *Language Learning* no 48, 183-218.
- LYSTER, R. 1998c. Diffusing dichotomies : Using the multidimensional curriculum model for developing analytic teaching materials in immersion. In S. Lapkin (Dir), *French second language education in Canada : empirical studies*, 195-217. University of Toronto Press, Toronto.
- LYSTER, R. 1999. La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin. In *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* no 55, 255-384.
- LYSTER, R., & L. RANTA 1997. Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. In *Studies in Second Language Acquisition* no 19, 37-66.
- MET, M. 1994. Teaching content through a second language. In F. Genesee (Dir), *Educating second language children*, 159-182. Cambridge University Press, Cambridge.
- MOUGEON, R. & K. REHNER 2001. Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students : The case of restrictive expressions, and more. In *The Modern Language Journal* no 85, 398-415.
- MÜHLHÄUSLER, P., & R. HARRÉ 1990. *Pronouns and people : The linguistic construction of social and personal identity*. Blackwell, Oxford.
- PICARD, M. 1991. Clitics, affixes, and the evolution of the question marker « tu » in Canadian French. In *Journal of French Language Studies* no 1, 179-187.
- POUGEOISE, M. 1996. *Dictionnaire didactique de la langue française*. Armand Colin, Paris.
- REBUFFOT, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Éditions CEC, Montréal.
- REBUFFOT, J. & R. LYSTER 1996. L'immersion au Canada : contextes, effets et pédagogie. In J. Erfurt (Dir), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, 277-294. Leipziger Universitätsverlag GmbH, Leipzig.
- REHNER, K. & R. MOUGEON 1999. Variation in the spoken French of immersion students : To 'ne' or not to 'ne,' that is the sociolinguistic question. In *La Revue canadienne des langues vivantes* no 56, 124-154.
- SNOW, M. 1987. *Immersion teacher handbook*. UCLA, Los Angeles.
- STERN, H. H. 1992. *Issues and options in language teaching*. P. Allen & B. Harley (Dir). Oxford University Press, Oxford.
- SWAIN, M. 1985. Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development In S. Gass & C. Madden (Dir), *Input in second language acquisition*, 235-253. Newbury House, Rowley, MA.
- SWAIN, M. 1988. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. In *TESL Canada Journal* no 6, 68-83.

- SWAIN, M. & S. CARROLL 1987. The immersion observation study. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Dir), *Development of bilingual proficiency. Final report. Volume II : Classroom treatment*. Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- SWAIN, M. & S. LAPKIN 1990. Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In R. Scarcella, E. Andersen, & S. Krashen (Dir), *Developing communicative competence in a second language*, 41-54. Newbury House, New York.
- TARDIF, C. & R. ARSENEAULT 1986. *Radio-Puce*. Centre Éducatif et Culturel, Montréal.
- THIBAUT, P. 1991. La langue en mouvement : simplification, régularisation, restructuration. *LINX (Linguistique – Paris X, Nanterre)* no 25, 9-92.
- THOMAS, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. In *Applied Linguistics* no 4, 91-109.
- VINCENT, D. 1993. Entre tu et vous. In *Au fil des événements* 2 septembre, 7-10. Université Laval, Québec.

NOTES

1. Selon Stern (1992), les stratégies d'enseignement de type « analytique » sont celles qui visent l'usage correct de la langue des points de vue phonologiques, grammaticaux, fonctionnels, discursifs et sociolinguistiques. Elles mettent en évidence les traits langagiers selon des règles et des relations systématiques. Ces traits sont, en classe, mis en pratique en vue d'une utilisation éventuelle par les élèves. De leur côté, les stratégies « expérientielles » traitent de divers sujets et thèmes intéressants, visent à engager les élèves dans des activités d'apprentissage pertinentes, et mettent l'accent sur la communication du message et l'emploi authentique de la langue. L'enseignement des matières scolaires dans la langue seconde, le *sine qua non* de l'immersion, relève des stratégies expérientielles (Rebuffot et Lyster, 1996).
2. Cette recherche a bénéficié de l'aide financière du Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (97-NC-1409) et du Conseil de recherche en sciences sociales et humaines du Canada (410-94-0783).

RÉSUMÉS

Cet article vise à éclairer les raisons pour lesquelles les pronoms d'allocution en français persistent à créer des difficultés aux apprenants de français langue seconde en contexte immersif au Canada. À partir d'interactions entre enseignants et élèves enregistrées dans ce milieu, nous explorons la complexité de l'emploi des pronoms tu et vous du point de vue des apprenants en classes d'immersion. Nous confirmons les résultats d'autres études démontrant l'absence du vous de politesse dans le discours pédagogique ainsi que l'absence d'occasions offertes aux élèves pour employer le vous de pluralité. En outre, nous démontrons que tu remplit plusieurs fonctions dans le discours pédagogique : pronom personnel de deuxième personne, il marque le singulier et la familiarité, mais il possède aussi une fonction indéfinie et plurielle. L'exposition des jeunes à l'emploi du tu dans des contextes vraisemblablement pluriels s'ajoute à la difficulté qu'ils

éprouvent en tant que locuteurs à titre principal de l'anglais sachant que cette langue n'a qu'un seul pronom recouvrant les fonctions exprimées en français par tu et vous. Nous proposons en guise de conclusion quelques solutions pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des pronoms d'allocation en français.

This article aims to shed light on why the acquisition of pronouns of address in French is so difficult for students in Canadian French immersion programs. Based on audio recordings of teacher-student interaction in immersion classrooms, we explore the complexity of the pronouns tu and vous from the perspective of immersion students. We confirm the results of previous studies showing that singular vous is absent from classroom discourse, as are opportunities for students to use plural vous. In addition, we show that tu serves a variety of functions in classroom discourse. It serves as a second-person pronoun of address to indicate singular and familiar reference, but it also indicates indefinite reference as well as plural reference. Exposure to seemingly plural uses of tu adds to the difficulty already experienced by young learners of French whose main language of communication, English, uses only one pronoun to encode the functions fulfilled by tu and vous. We conclude by proposing ways of facilitating the learning of pronouns of address for classroom learners of French as a second language.

AUTEURS

ROY LYSTER

Department of Integrated Studies in Education McGill University 3700 McTavish Street
Montreal, QC H3A 1Y2
roy.lyster@mcgill.ca

JACQUES REBUFFOT

Department of Integrated Studies in Education McGill University 3700 McTavish Street
Montreal, QC H3A 1Y2
jacques.rebuffot@mcgill.ca