

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRONOMS CLITIQUES OBJETS : FRÉQUENCE ET EXPRESSION DU GENRE
GRAMMATICAL DANS LE DISCOURS ORAL DES ENSEIGNANTS EN
CLASSES D'IMMERSION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUES DES LANGUES

PAR
JAMES POIRIER

JANVIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le présent travail n'est que l'aboutissement d'un long processus que j'ai entrepris il y a 10 ans. Si son achèvement voit enfin le jour c'est grâce à plusieurs personnes dont le soutien, la direction éclairée, la confiance, les mots d'encouragement et l'amitié m'ont alimenté jusqu'à la fin. Je voudrais témoigner ma gratitude d'abord à mes co-directeurs de recherche madame Andréanne Gagné, professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal et monsieur Jesús Izquierdo, professeur División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de qui j'ai reçu des conseils judicieux tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de mesdames Danielle Guénette et Gladys Jean, professeures au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal, qui ont gracieusement accepté de faire partie de mon comité de lecture. Gladys, je vous remercie à titre de lectrice, mais aussi de m'avoir fait connaître les pronoms clitiques dans le cadre d'un de vos cours. Danielle, je suis également très reconnaissant de votre soutien indispensable, des contrats de travail que vous m'avez fournis, mais surtout de votre amitié.

Finalement, je remercie tout particulièrement monsieur Roy Lyster, professeur au Département des sciences de l'éducation, Université McGill, de m'avoir généreusement prêté son corpus pour les fins de cette étude. Je lui témoigne également toute ma gratitude pour son encouragement et pour son appui inconditionnel.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Enseignement du français par immersion	4
1.1.1 La définition de l'immersion	5
1.1.2 Les débuts de l'immersion	5
1.1.3 La structure	6
1.1.4 Les assises théoriques	7
1.1.5 Bilan	8
1.2 Lacunes langagières des élèves en immersion	9
1.3 Acquisition des pronoms clitiques objets en immersion	12
1.3.1 Naiman (1974)	13
1.3.2 Selinker, Swain et Dumas (1975)	14
1.3.3 Adiv (1984)	14
1.3.4 Harley (1986)	15
1.3.5 Grüter (2005)	15
1.3.6 Le bilan des études	16
1.4 Le genre grammatical – un trait problématique	17
1.4.1 Harley (1979)	17
1.4.2 Warden (1997)	18
1.4.3 Harley, Howard et Hart (1998)	18

1.4.4	Lyster (2004)	19
1.4.5	Le bilan des études	19
1.5	Discours de l'enseignant	20
1.6	Recherches en classe d'immersion	21
1.7	Études de corpus oraux	21
1.8	Objectifs de recherche	22
1.9	Questions de recherche	23
CHAPITRE II		
	CADRE THÉORIQUE	24
2.1	Input	24
2.2	De l'input à l'acquisition	26
2.3	Pronoms clitiques objets	28
2.3.1	Survol du système de pronominalisation en français	29
2.3.2	Pronoms objets et la dislocation en français oral	31
2.3.3	Acquisition des pronoms clitiques en français	32
2.4	Certains traits communs dans l'acquisition des pronoms clitiques	33
2.4.1	Position syntaxique – postverbal avant préverbal	33
2.4.2	Rôle du genre dans l'acquisition des pronoms	35
2.4.3	Évitement de pronoms objets clitiques	37
2.4.4	Acquisition des formes casuelles : les accusatifs avant les datifs	38
2.5	Genre grammatical	41
2.5.1	Acquisition du genre grammatical	42
2.5.2	Indices du genre grammatical	43
2.5.3	Fréquence du genre grammatical dans l'input	45
2.6	Conclusion	46
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE	47
3.1	Nos sources de données	47
3.2	Corpus ENSEIGNANTS	48

3.2.1	Enseignants	49
3.3	Corpus PARENTS	50
3.4	Codage	50
3.4.1	Critères pour l'élimination ou la modification de certains pronoms clitiques	52
3.5	Fréquence, répartition et dénombrement	54
3.6	<i>LE</i> neutre	54
3.7	Analyse des résultats	56
3.8	Résumé	56
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		57
4.1	Fréquence globale générale	57
4.1.2	Fréquence et répartition des quatre pronoms clitiques dans l'input	60
4.1.3	Synthèse	64
4.2	<i>Le</i> : masculin ou neutre?	65
4.2.1	Indice du genre grammatical	67
4.2.2	Synthèse	69
4.3	Dislocation	70
4.3.1	Synthèse	73
4.4	Conclusion	74
CHAPITRE V		
DISCUSSION		75
5.1	Introduction	75
5.2	Discussion des résultats obtenus	76
5.3	Limites de l'étude	84
5.4	Implications pédagogiques	86
5.6	Conclusion	90
RÉFÉRENCES		92

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	La complexité dans le choix du pronom	38
4.1	Pourcentage des pronoms dans l'input	59
4.2	La fréquence et la répartition des pronoms clitiques	61
4.3	La fréquence et la répartition des pronoms clitiques chez les enseignants	62
4.4	Fréquence des pronoms des enseignants et des parents	63
4.5	Répartition du <i>le</i> neutre et du <i>le</i> masculin chez les enseignants	66
4.6	Répartition du <i>le</i> neutre et du <i>le</i> masculin chez les parents	66
4.7	Emploi des pronoms clitiques comme porteur du genre grammatical .	68
4.8	Ventilation des pronoms non indicatifs du genre	70
4.9	Fréquence des séquences disloquées	73
5.1	Omission du pronom, les pronoms clitiques et les NP en contexte obligatoire exigeant un pronom clitique dans le discours <i>motherese</i> d'adultes (tiré de Pirvulescu 2006)	78
5.2	Fréquence des séquences disloquées	82

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Pronoms objets – faibles (clitiques) et forts	38
3.1 Les variables du corpus ENSEIGNANTS	48
3.2 Renseignements généraux concernant les enseignants	49
4.1 Le nombre et le pourcentage des pronoms dans l’input	58
4.2 La fréquence et la répartition des pronoms clitiques chez les enseignants	60
4.3 La fréquence et la répartition des pronoms clitiques chez les parents	62
4.4 Comparaison entre les enseignants et les parents	63
4.5 Le nombre (et le pourcentage) de LE neutre et de LE masculin utilisé par le groupe E ($n = 533$) et par le groupe P ($n = 807$)	66
4.6 Pronoms clitiques sans indice du genre grammatical chez les enseignants	67
4.7 Pronoms clitiques sans indice du genre grammatical chez les parents	68
4.8 Exemples de dislocation	71
4.9 La dislocation dans l’input des enseignants ($n = 1202$)	72
4.10 La dislocation dans l’input des parents ($n = 1832$)	72
5.1 Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus Max (tiré de Tsedryk et Punko, 2008)	79
5.2 Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus Léa (tiré de Tsedryk et Punko, 2008)	79

RÉSUMÉ

L'objectif principal de la présente étude est d'étudier la fréquence et la répartition des pronoms objets directs de la 3e personne : *le, la, les, l'* (pronoms clitiques) dans l'input oral des enseignants en immersion française. De plus, nous évaluons la propension des pronoms clitiques à indiquer le genre grammatical. Deux corpus oraux ont été analysés : l'un provenant de six classes d'immersion différentes dans la région de Montréal, l'autre, pour des fins de comparaison, tiré de dialogues familiaux.

Nos résultats ont démontré que les pronoms clitiques sont peu fréquents (0.74 %) dans l'input des enseignants et dans celui des parents (1,45 %). La répartition des pronoms clitiques se lit comme suit en ordre décroissant : *le* > *l'* > *les* > *la*; une tendance définitive qui se dessine chez les deux groupes et qui laisse entendre qu'il existe un élément intrinsèque en français qui nécessite ces distributions et ce sans distinction de contexte. En contexte scolaire, 71 % des pronoms clitiques employés dans l'input des enseignants ne fournissent aucun indice du genre grammatical comparé à 54% dans le discours des parents du corpus. Dans l'input des enseignants, 52% des occurrences du pronom *le* sont employées comme forme neutre à la différence des parents qui emploient le *le* sous sa forme neutre 19,7 % du temps. Nous proposons que la dislocation dans l'input oral serve à mettre en évidence le référent et par la même occasion son pronom clitique et son genre grammatical.

Nos résultats laissent entendre un lien possible entre l'input restreint des enseignants et certaines lacunes langagières qu'éprouvent les élèves en immersion. À cet effet nous proposons que les enseignants prennent conscience de leur input au regard des traits langagiers qui ne sont ni fréquents ni saillants.

Mots clés : pronoms clitiques, genre grammatical, discours de l'enseignant, immersion française

INTRODUCTION

Il serait difficile de nier le rôle primordial que joue l'input dans l'apprentissage d'une langue première, seconde ou tierce (Gass, 1997). En milieu scolaire, l'input fait référence au langage modélisé ou fourni par l'enseignant, qu'il soit oral ou écrit, auquel l'apprenant est exposé. L'un des fondements des programmes d'immersion française au Canada est le présupposé que l'input auquel les apprenants sont exposés est riche en vertu de sa qualité soi-disant naturelle. Pourtant, il s'est avéré que l'input était beaucoup moins riche et varié que nous ne le pensions (Swain, 1985; Lyster, 2007). De plus, les recherches nous montrent que certains traits langagiers demeurent difficiles à acquérir pour les élèves ayant fréquenté les classes d'immersion, même après douze ans d'instruction. Pourrait-il y avoir un lien entre l'input reçu et la difficulté à acquérir un trait langagier?

Certaines recherches (p. ex. : Swain, 1985, 1988; Harley, 1993) laissent entendre un lien possible entre l'input restreint qu'offrent les enseignants et certaines lacunes langagières chez les élèves. Comme la seule et unique source d'input oral pour les élèves en immersion provient des enseignants, ce constat est d'autant plus grave. Pour pallier ou amender les carences dans ce discours restreint et pour améliorer les compétences de production orale des apprenants, il serait nécessaire, selon certains chercheurs, d'améliorer l'input, soit par un enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction*), soit par certains types de rétroaction corrective ou mieux encore par une combinaison des deux sans pour autant compromettre l'interaction communicative (Lyster, 2004). Toutefois, pour que l'input soit manipulé de cette façon, il faudrait d'abord mieux connaître les caractéristiques de l'input des enseignants. Or, nous en savons très peu au-delà de quelques études révélant

l'utilisation minime par les enseignants d'immersion du *vous* singulier (Lapkin et Swain, 1990), de certains temps verbaux, comme par exemple le conditionnel et les temps du passé (Swain, 1996), ainsi que certaines variantes informelles d'ordre sociolinguistique (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2010).

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à l'utilisation des pronoms clitiques objets directs de la 3^{ième} personne, c'est-à-dire *le, la, les, l'*, dans l'input des enseignants en classe d'immersion. Dès les débuts de l'immersion, il a été démontré que ces pronoms s'avéraient difficiles à acquérir en contexte immersif (Naiman, 1974; Selinker, Swain et Dumas, 1975). Pourtant, aucune analyse n'a été faite pour dresser un portrait de leur utilisation dans le discours des enseignants en immersion. La présente étude vise donc à combler cette lacune. En effet, la présente recherche examine l'input oral des enseignants en immersion française au regard de la fréquence des pronoms clitiques objets directs (*le, l', la, les*), de la distribution de ces quatre pronoms, et de leur propension à marquer le genre grammatical. C'est parce que ces deux traits linguistiques, soit les pronoms objets clitiques et le genre grammatical, sont particulièrement difficiles à acquérir en français langue seconde et partagent le même syncrétisme morphologique (en ce sens que *le, la, les, l'* servent soit de déterminants soit de pronoms clitiques) et que les deux traits linguistiques servent à marquer le genre grammatical (*le, la*) ou non (*les, l'*). De plus, le genre est étroitement enchâssé dans les pronoms clitiques objets (voir chapitre 2). Quoique l'intérêt de la présente étude soit l'input des enseignants, il convient d'évoquer par la même occasion l'input relevant d'un autre contexte dit naturel, en l'occurrence un contexte familial, afin d'en faire une comparaison et de constater les similitudes et les différences. Par ailleurs, une telle comparaison entre l'input soi-disant naturel que l'immersion prétend offrir et le véritable input naturel présent dans les conversations familiales nous semble tout à fait pertinent pour les besoins de cette étude.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, il sera d'abord question du contexte immersif et des enjeux qui en découlent en ce qui a trait aux lacunes langagières observées chez les élèves en immersion. Ensuite, en nous appuyant sur des études empiriques, nous rendrons comptes des difficultés qui sous-tendent l'acquisition des pronoms clitiques et du genre grammatical, surtout en ce qui a trait au discours des enseignants. En dernier lieu, nous présenterons les objectifs de la présente étude, suivis de nos questions de recherche. Le deuxième chapitre présentera d'abord la notion de l'input et plus particulièrement celui fourni par les enseignants en contextes immersifs. Ensuite seront abordés les deux traits langagiers à l'étude, soit les pronoms clitiques objets et le genre grammatical. Dans le troisième chapitre, nous présenterons les démarches méthodologiques qui nous ont permis de répondre à nos questions de recherche. La présentation et l'analyse de nos résultats seront exposées dans le quatrième chapitre. Le cinquième chapitre fera place à notre discussion, laquelle nous permettra de faire le point par rapport aux résultats obtenus, de parler des limites de l'étude, et en dernier lieu, d'aborder les implications pédagogiques.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre nous présenterons d'abord un aperçu du contexte immersif. Ensuite, en nous appuyant sur des études empiriques, nous relèverons les lacunes langagières des élèves issus des programmes d'immersion. De plus, à partir de recherches descriptives et expérimentales pertinentes, nous dresserons un profil de l'emploi erroné des pronoms clitiques et du genre grammatical dans le discours des élèves en immersion. Puis, nous rendrons compte du discours de l'enseignant comme cause probable. Finalement, nous présenterons les objectifs de notre étude suivis de nos trois questions de recherche et d'un constat de leur pertinence. .

1.1 Enseignement du français par immersion

Étant donné que notre recherche se situe dans un contexte immersif, il nous semble important de broser un tableau de ce régime pédagogique innovateur en regardant d'abord ses débuts et sa structure ainsi que ses assises théoriques et enfin en faisant un bilan des recherches sur celui-ci. Parmi les nombreux écrits traitant de l'immersion, nous nous sommes inspiré essentiellement des ouvrages récapitulatifs de Genesee (1987) et de Rebuffot (1993) en plus de l'article de Lazaruk (2007) afin de dresser un portrait de ce qu'est l'enseignement du français par l'immersion au Canada.

1.1.1 La définition de l'immersion

Plusieurs définitions de l'immersion ont été avancées au cours des dernières décennies, mais, en ce qui nous concerne, nous proposons la définition suivante qui synthétise et cerne l'essentiel dans un contexte canadien. L'immersion est un programme scolaire dans lequel l'acquisition de langue seconde se fait par le biais de l'enseignement de diverses matières dans la langue seconde ayant comme but le développement d'un bilinguisme fonctionnel. Dans un tel contexte, il s'agit d'un bilinguisme additif, c'est-à-dire que celui-ci ne met pas en péril la langue première des apprenants. Les élèves, quant à eux, sont issus de groupes majoritaires ou dominants et partagent la même langue première (généralement l'anglais) ou la maîtrisent suffisamment. Il y a donc une certaine homogénéité du groupe.

1.1.2 Les débuts de l'immersion

À la demande de parents anglophones soucieux, d'une part, de la qualité de l'enseignement du français langue seconde dans leur commission scolaire et, d'autre part, des changements sociopolitiques, la première classe maternelle expérimentale d'immersion s'ouvrait au Québec en 1965 à St-Lambert, une municipalité située sur la rive sud dans la région montréalaise. L'objectif premier de cette innovation était de promouvoir un niveau de bilinguisme fonctionnel en dispensant des matières scolaires, telles les mathématiques et les sciences en français, dans la langue seconde des élèves, le français. Ce modèle d'enseignement du français par immersion s'est répandu rapidement dans les autres provinces canadiennes et s'avère toujours omniprésent dans le paysage scolaire aujourd'hui. En effet, selon le rapport sur les inscriptions aux programmes d'immersion française (<http://www.cpf.ca/fra/ressources-rapports-inscriptions.html>), en 2006-2007, le nombre d'inscriptions a connu une hausse de 4,2 % au Canada comparé à la moyenne des trois années précédentes. Pour cette même année, les élèves en

immersion représentaient 17 % des élèves inscrits dans les écoles canadiennes. Notons également que le modèle d'immersion canadien a donné lieu à l'implantation de programmes similaires aux États-Unis, en Europe et dans d'autres parties du monde (Johnson et Swain, 1997).

1.1.3 La structure

À l'égard des différents programmes d'immersion française, attardons-nous à deux critères qui les définissent. Il y a d'abord le moment où débute l'immersion en français. En effet, si le programme commence dès la maternelle ou dès la 1^{ère} année, il s'agit de *l'immersion précoce*. S'il commence entre la 2^e année et la 5^e année, nous parlons d'*immersion moyenne*. Tout programme débutant après la 6^e année mérite le nom d'*immersion tardive* (Genesee, 1987; Rebuffot, 1993).

Le deuxième critère se rapporte au pourcentage de l'enseignement dans la langue seconde. Ainsi, si 100 % de l'enseignement est dispensé dans la langue seconde, il s'agit d'un programme d'*immersion totale*. Lorsque, dès le début, 50 % de la matière est enseignée dans la langue seconde, nous parlons plutôt d'*immersion partielle*.

En général, dans bien des cas, l'immersion précoce est totale du moins pour les premières années alors que l'immersion moyenne ou tardive est partielle. Quant à la littératie, cette habileté à lire et à écrire, dans les programmes d'immersion totale, les élèves apprennent à lire et à écrire d'abord dans la langue seconde; l'enseignement de l'anglais se fait progressivement par la suite. En revanche, en immersion partielle, l'enseignement de la lecture et de l'écriture se fait simultanément dans les deux langues. Bien que ces tendances générales aient été observées, plusieurs variations de ces organisations pédagogiques existent (Genesee, 1987; Rebuffot, 1993).

1.1.4 Les assises théoriques

La motivation des parents d'inscrire leurs enfants dans un programme d'immersion précoce en 1965 s'appuyait sur trois champs théoriques de l'époque, selon Genesee (1987) : ceux de la neurolinguistique, de la psycholinguistique et de la sociopsychologie. Du point de vue neurolinguistique, Penfield et Roberts (dans Genesee, 1987) et Lenneberg (dans Genesee, 1987) affirmaient que le cerveau des enfants était doté d'une certaine plasticité avant l'âge de la puberté et, par conséquent, mieux adapté à l'apprentissage des langues à cet âge puisque cette plasticité s'estompe avec l'âge. Genesee (1987), par contre, a fait état de plusieurs études qui démontrent certains avantages à des programmes d'immersion tardive : « *In fact, they indicate that delayed [immersion] students can make impressive progress in French in a relatively short period of time* » (p. 55). En effet, selon lui, les apprenants plus âgés apprennent plus rapidement, étant plus développés cognitivement, capables d'analyser, de généraliser et de prêter attention à la langue. Il prétend également que c'est l'intensité de l'enseignement plutôt que l'exposition cumulative qui s'avère plus efficace en termes de compétence. Quoi qu'il en soit, la question de l'âge critique demeure une polémique encore de nos jours comme en témoigne Ortega (2009): « *Although the topic of age has been investigated profusely in [second language acquisition], clear or simple answers to vital questions about the relationship between age and [second language] learning have not been easy to produce* » (p. 12).

Quant à la perspective psycholinguistique, beaucoup de théories sur l'acquisition des langues secondes découlent des recherches en langue première qui avancent que l'enfant apprend sa langue maternelle sans effort et sans enseignement systématique (Clark, 2002) et que, s'il en était ainsi pour la langue première, il coulait de source que l'acquisition d'une langue seconde se réaliserait par les mêmes processus cognitifs : « *generally speaking, immersion programs are designed to*

create the same kinds of conditions that are thought to occur during first language acquisition ; namely, there is an emphasis on creating a desire in the students to learn the language in order to engage in meaningful and interesting communication » (Genesee, 1987, p. 15). En psychologie sociale, les théories avancent que ce seraient les jeunes enfants qui seraient mieux disposés à l'apprentissage d'une langue seconde que les adolescents ou les adultes parce qu'ils n'auraient pas encore développé des attitudes négatives envers la langue cible. À la lumière de ces trois perspectives, c'est-à-dire que plus l'apprenant est jeune, plus grande est sa disposition à apprendre une langue, l'immersion précoce semblerait la meilleure formule pour faciliter l'apprentissage de la langue seconde.

1.1.5 Bilan

Après 40 années de recherches et d'évaluation des programmes d'immersion, les chercheurs sont à même de tirer des conclusions avec une certaine certitude quant à la maîtrise de la langue maternelle, au rendement scolaire et au développement de la compétence en français langue seconde.

En ce qui concerne la maîtrise de l'anglais, l'immersion française ne représente aucun risque pour son développement, malgré certaines faiblesses temporaires observées chez les jeunes apprenants en immersion précoce. En effet, Genesee (1987) a noté quelques difficultés en lecture, en orthographe, de même que sur le plan du vocabulaire, mais il a également observé que ces lacunes disparaissaient complètement après une année d'enseignement en anglais à l'exception de l'orthographe qui pouvait parfois prendre jusqu'à deux ans. En ce qui a trait au rendement scolaire, les élèves issus des programmes d'immersion en français obtiennent des résultats équivalents ou meilleurs dans les diverses matières que leurs homologues unilingues (Genesee, 1987). Ceci peut s'expliquer par les

effets cognitifs positifs associés au bilinguisme (voir Cummins et Swain, 1986; Bialystok, 2001).

Pour ce qui est de la langue seconde, les élèves en immersion développent des habiletés en compréhension, mesurées par des tests de compréhension à l'écoute et à la lecture, équivalentes à celle d'un locuteur natif. De plus, des niveaux élevés d'aisance à communiquer et de confiance dans l'utilisation du français ont été observés. Par contre, des habiletés à la production beaucoup moins développées que celles d'un locuteur natif sur les plans de l'exactitude grammaticale et de l'adéquation sociolinguistique ont aussi été notées (Harley, Cummins, Swain et Allen, 1990). En outre, les élèves en immersion précoce atteignent un niveau plus élevé à l'oral que les élèves en immersion moyenne ou tardive (Genesee, 1987). Toutefois, ces derniers se débrouillent aussi bien que les élèves en immersion précoce dans la production écrite et la lecture, grâce à une capacité analytique plus développée (Genesee, 1987). Malgré les avantages de ce type d'enseignement, il importe néanmoins de souligner la présence persistante de certaines faiblesses surtout au niveau des capacités productives par rapport aux locuteurs natifs. Quelle pourrait en être la cause?

1.2 Lacunes langagières des élèves en immersion

Dans la section qui suit, nous mettons de l'avant quelques exemples qui relient les lacunes langagières des élèves à l'input des enseignants.

Swain (1985, 1988, 1996) propose quelques raisons reliées à l'input afin d'expliquer pourquoi les élèves en immersion n'acquièrent pas certains traits langagiers dans la langue cible malgré la « *richesse langagière* » et le temps d'exposition à la langue seconde que préconisait Krashen (1985). Selon elle, l'input des enseignants n'est pas aussi riche linguistiquement que l'on présumait et le

discours propre à une salle de classe immersive s'avère peu propice à l'acquisition de certains aspects linguistiques. Par exemple, pour illustrer la tension entre l'enseignement de la langue et l'enseignement d'autres matières, Swain (1988) décrit une leçon d'histoire dans une classe d'immersion de 6^e année d'abord conduite au passé, ensuite au présent et enfin au futur proche. Du point de vue de la matière scolaire à savoir l'histoire, c'est réussi; l'enseignante parvient à rapprocher les élèves de l'événement historique en question. En revanche, toujours selon Swain, en tant que leçon de langue, c'est beaucoup moins réussi parce qu'aucune attention n'est apportée à la langue.

Examinons un autre exemple qui démontre que l'input est « *functionally restricted* », c'est-à-dire que certains usages de la langue ne se présentent pas naturellement dans la salle de classe. Il s'agit des temps de verbes. À partir d'un corpus de dix classes de 6^e année, Swain (1996) a pu observer, qu'en moyenne, 75 % des verbes s'employaient au présent ou à l'impératif, 15 % au passé, dont 10 % au passé composé et le reste à l'imparfait, 6 % au futur et 3 % au mode conditionnel. Ces observations se comparent avec celles rapportées par Lyster (2007) effectuées dans quatre classes d'immersion au Québec : 74 % au présent/impératif, 14 % au passé, 8 % au futur et 3 % au conditionnel. Ces chiffres s'avèrent révélateurs à la lumière de certaines lacunes langagières remarquées par Swain. En effet, elle a observé qu'il y aurait une tendance chez les élèves en immersion à sur utiliser le passé composé aux dépens de l'imparfait en plus d'utiliser le conditionnel correctement à peine 50 % du temps (Harley et Swain, 1984). Bien qu'il y ait sûrement d'autres variables qui pourraient jouer un rôle aussi important dans l'acquisition des temps de verbe, la fréquence minime des temps de verbes au passé dans l'input des enseignants pourrait expliquer, du moins en partie, pourquoi les élèves en immersion apprennent mal la distinction sémantique entre l'imparfait et le passé composé (Harley, 1989).

Swain (1988) évoque aussi le sous-emploi de *vous* et le suremploi de *tu* chez les apprenants, aussi influencés par l'input des enseignants dans les classes d'immersion au Canada. En effet, selon Lyster et Rebuffot (2002), l'incapacité chez les élèves à comprendre les fonctions grammaticales et sociolinguistiques distinctes du *tu* et du *vous* s'explique entre autres par l'input fourni par les enseignants dont certaines caractéristiques « 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, de l'autre, du *vous* et de ses fonctions propres (grammaticales pour le pluriel et sociolinguistiques pour la politesse) » (p. 64).

Un dernier exemple servant à illustrer l'influence de l'input des enseignants sur la production des élèves en immersion relève d'une étude portant sur la compétence sociolinguistique des élèves en classe de français immersif. Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) ont démontré que la compétence sociolinguistique de ces apprenants varie considérablement de celle des locuteurs natifs notamment en ce qui concerne l'usage minime des variantes informelles (p. ex. : *rien que, ça fait que, m'as, su', ouvrage*) et le suremploi des variantes formelles ou hyper-formelles (p. ex. : *ne, seulement*). Lorsqu'ils ont analysé l'input des enseignants de ces élèves, ils ont constaté que ces enseignants font également un emploi excessif des variantes formelles tout en évitant les variantes informelles marquées. Ces résultats, tout comme ceux des études présentées auparavant, nous permettent donc d'inférer qu'il y a peut-être un lien étroit entre l'input « *functionally restricted* » des enseignants et la production orale des élèves tantôt erronée, tantôt restreinte. Ce problème survient, comme le souligne Swain (1988), surtout à l'interface de l'enseignement de la langue et l'enseignement d'autres matières où l'accent mis sur le contenu prime sur l'accent mis sur la forme afin de s'assurer de ne pas interrompre le flot communicatif et la compréhension.

Les faiblesses des élèves en immersion en compétences grammaticale et sociolinguistique sont bien documentées particulièrement à l'oral (Swain 1985; Harley, Cummins, Swain et Allen, 1990; Lyster, 2007). Selon Harley (1993), ces faiblesses s'expliquent en grande partie par l'input scolaire qui, malgré l'approche immersive, n'est peut-être pas suffisamment riche pour s'assurer de l'acquisition des éléments linguistiques qui sont (a) différents de la langue maternelle ou peu évidents, irréguliers, (b) peu fréquents ou difficilement perçus dans la langue seconde présentée aux élèves, (c) sans importance cruciale ni pour la compréhension ni pour la production du contenu sémantique des messages. Harley et Swain (1984) soulignaient déjà qu'il est important que la classe d'immersion offre un input langagier permettant aux élèves de mieux percevoir certains aspects structuraux et fonctionnels du français. Aujourd'hui, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'un enseignement centré sur le contenu ne peut être efficace que si l'input de l'enseignant est riche sur les plans langagier et discursif (p. ex. : Dalton-Puffer, 2007; Fortune et Tedick, 2008; Lyster, 2007). Cependant, pour que des changements au niveau de la pédagogie en immersion apparaissent, il faudrait que tous les acteurs – enseignants, conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignants, etc. soient sensibilisés aux caractéristiques de l'input de l'enseignant dont témoignent les analyses de corpus de salles de classe.

1.3 Acquisition des pronoms clitiques objets en immersion

À l'instar des traits linguistiques mentionnés plus haut, la pronominalisation du complément objet est particulièrement difficile à acquérir pour les apprenants de français langue seconde provenant de contextes divers (p. ex : Harley, 1986; Paradis, 2004; Schlyter, 1997; Selinker et al., 1975; White, 1996; Paradis et al., 2003; Erlam, 2003). Par ailleurs, les résultats de plusieurs études démontrent que la production de ces pronoms clitiques survient considérablement plus tard que d'autres catégories

fonctionnelles telles les pronoms clitiques sujets ou les déterminants. Les pronoms clitiques objets sont, par définition, des affixes verbaux, c'est-à-dire qu'ils sont toujours liés à un verbe et se positionnent avant celui-ci, donc préverbaux, à l'exception du mode impératif où ils sont postverbaux. Une description plus détaillée des pronoms clitiques objets sera donnée dans le deuxième chapitre.

Bien que plusieurs études portant sur l'acquisition des pronoms clitiques en français aient été réalisées au cours des dernières années, voire décennies, démontrant leur degré de difficulté d'acquisition, nous n'en avons repéré que quelques-unes relevant du contexte immersif. Au total, nous présenterons cinq études qui abordent l'acquisition de ce trait linguistique.

1.3.1 Naiman (1974)

Dans une étude expérimentale, Naiman (1974) examinait, d'une part, le rapport entre l'imitation incitée et la compréhension mesurée par des tâches de traduction et, d'autre part, le rapport entre l'imitation incitée et la production mesurée par des tâches de productions spontanées. Dans une tâche d'imitation incitée, le participant doit répéter un énoncé fourni par le chercheur contenant la structure grammaticale à l'étude ou traduire l'énoncé. L'objectif de cette étude était de mesurer la compétence langagière de 56 élèves de 1^{ère} et de 2^e année dans les classes d'immersion dans la région d'Ottawa. Il y avait cinq structures syntaxiques à l'étude: les compléments nominaux d'objet direct et indirect, les pronoms objets directs et indirects ainsi que les temps du passé. En ce qui concerne les pronoms objets directs, les élèves ont pu imiter correctement la forme cible dans 14,6 % des exemples. Pour ce qui est de la production, les élèves n'ont produit la forme correcte que dans 3,8 % des cas. De tels résultats, selon nous, démontrent clairement que le système de pronominalisation pour ces jeunes apprenants représente un défi. Selon

Naiman, ces erreurs sont dues notamment à l'interférence linguistique où l'élève transpose la grammaire de sa langue première sur sa langue seconde.

1.3.2 Selinker, Swain et Dumas (1975)

La notion d'interférence linguistique est aussi traitée dans une étude descriptive menée en 1975 par Selinker, Swain et Dumas (1975). Ils ont expliqué la présence de nombreuses erreurs dans la production des élèves en immersion (10 garçons et 10 filles âgés de 7,5 ans à la fin de leur 2^e année) par la transposition de règles grammaticales de la langue première sur la forme de la langue cible. Des énoncés tels **Le chien a mangé les* et **Il veut les encore* sont des exemples de « *surface structure grammatical transfer* ». Autrement dit, le positionnement des pronoms est prescrit par la règle de l'anglais. Dans la même étude, les chercheurs ont signalé également l'omission du pronom. En ce sens, de plus récentes portant sur les pronoms objets clitiques démontrent que les erreurs les plus fréquentes ne sont pas dues à une mauvaise position mais plutôt à leur omission (Grüter, 2006).

1.3.3 Adiv (1984)

Adiv (1984) a mené une étude dans deux types de programmes immersifs dans la région de Montréal, l'un en français et l'autre en double immersion (français-hébreu). Nous nous tenons ici à résumer les résultats pertinents à l'immersion française, lesquels ne diffèrent guère de ceux obtenus en immersion double. Adiv a examiné la source des erreurs de 18 traits grammaticaux, dont les pronoms objets. Parmi les 18 traits, les pronoms objets s'avéraient le trait comportant le plus grand nombre d'erreurs en 1^{ère} année (soit 94 % des pronoms objets étaient utilisés incorrectement) alors qu'il y a eu une amélioration en 2^e année (83 % de fautifs) et encore une amélioration en 3^e année (35 % de fautifs). Adiv a constaté que les erreurs dues au placement erroné ne représentaient que 13 % de toutes les erreurs. Le

reste, pour la plupart, constituait des erreurs d'omission; le pronom *en* représentait un quart de toutes les omissions. Elle conclut donc que ces erreurs ne s'expliquent pas que par l'interférence linguistique de la langue première tel qu'affirmaient les recherches antérieures (Selinker, Swain et Dumas, 1975; Zobl, 1980a). Par ailleurs, ces résultats ne sont pas non plus caractéristiques du développement normal des locuteurs natifs chez qui l'usage fréquent de la plupart des pronoms objets est noté dès les premiers stades de l'acquisition. Finalement, elle laisse entendre que l'amélioration observée dans la performance entre les différents niveaux est possiblement due à la production accrue des pronoms.

1.3.4 Harley (1986)

Dans cette étude empirique transversale, Harley (1986) s'est proposée de déterminer si l'âge s'avérait une variable dans l'acquisition d'une langue seconde chez les élèves en immersion française. Pour ce faire, elle a comparé un groupe de 12 élèves de 1^{ère} année inscrits dans un programme d'immersion précoce totale avec un groupe composé de 12 élèves plus âgés (9^e et 10^e années) inscrits dans un programme d'immersion tardive. Ces deux groupes ont été comparés à deux groupes de locuteurs natifs, l'un au primaire, l'autre au secondaire. Les résultats ont démontré que les habiletés langagières des élèves en immersion, précoce ou tardive, en ce qui concerne la production des pronoms clitiques, ne s'approchent pas de celles des locuteurs natifs. De plus, alors qu'il n'y avait aucune différence significative entre les groupes de locuteurs natifs, chez les élèves en immersion, ce sont les plus vieux qui dépassaient les plus jeunes en termes d'utilisation juste des pronoms objets.

1.3.5 Grüter (2005)

Grüter a examiné la compréhension et la production des clitiques objets dans la parole spontanée d'élèves d'immersion française âgés de 6 ans et d'enfants

francophones dysphasiques du même âge. Ses résultats révèlent, entre autres, une faible production (24,39 %) de pronoms clitiques de la part des élèves en immersion en contexte obligatoire. Il semble y avoir également une corrélation entre la production et la compréhension des pronoms clitiques chez ces mêmes élèves. Elle attribue ces faiblesses à l'interférence linguistique.

1.3.6 Le bilan des études

En somme, les études que nous venons de présenter rendent compte de la difficulté que les élèves en immersion française éprouvent à assimiler les pronoms clitiques dans leur production. Les recherches attribuent cette lacune au transfert linguistique négatif (ou interférence linguistique). Force est de constater que les erreurs les plus récurrentes sont l'omission du pronom clitique et non pas sa position syntaxique, pourtant de nombreuses erreurs de position (à savoir l'utilisation de l'ordre canonique SVO à la place de l'ordre SOV) surviennent dans la production.. De plus, les apprenants plus âgés ont de meilleurs résultats dans la production des pronoms clitiques que les plus jeunes.

Bien que les études citées précédemment nous éclairent sur les difficultés dans l'acquisition des pronoms clitiques qu'éprouvent les élèves en immersion, aucune étude n'a été repérée qui aborde exclusivement les pronoms clitiques en contexte immersif. Ce constat renforce le besoin de recherche examinant exclusivement la difficulté des pronoms clitiques en contexte immersif. Le point de départ essentiel à une telle recherche serait l'analyse de la fréquence de ces pronoms dans l'input produit par les enseignants auquel sont exposés les élèves d'immersion.

Dans la section suivante, nous examinerons de manière générale l'acquisition du genre grammatical et les difficultés qu'il présente aux élèves en immersion. L'exploration de ce sujet nous semble nécessaire puisque, tel que discuté dans

l'introduction, les pronoms objets directs et le genre grammatical sont étroitement liés notamment par leur syncrétisme. Il serait alors opportun de rendre compte de quelques études qui abordent la difficulté que présente le genre grammatical.

1.4 Le genre grammatical – un trait problématique

Le genre grammatical en français est un trait linguistique que les élèves en immersion n'arrivent pas à maîtriser même après plusieurs années d'exposition à la langue cible et malgré, selon certains chercheurs, la « *fréquence considérable* » dans l'input (Allen, Swain, Harley et Cummins, 1990; Swain 1988). À cet effet, nous remettons en question cette soi-disant fréquence à la lumière d'une étude récente (Ayoun, 2010) qui démontre que, bien que le genre grammatical soit intrinsèque à tous les noms en français et omniprésent dans le discours, les marqueurs du genre ne sont pas aussi fréquents que l'on ne le prétend. Il s'ensuit que les élèves éprouvent de la difficulté à produire correctement les marqueurs du genre grammatical dans la parole spontanée et, par conséquent, n'ont pas les mêmes compétences que les locuteurs natifs (Carroll, 1989). Il faut souligner que cette lacune relève plutôt de la précision langagière et non de l'aisance à communiquer. Dans cette section, nous rendrons compte de quelques études empiriques qui font ressortir ce trait problématique chez les élèves en immersion. Ensuite, nous en ferons le bilan.

1.4.1 Harley (1979)

Dans cette étude de corpus de discours incité, Harley (1979) compare l'usage du genre grammatical en français chez des Franco-Ontariens de 2^e et de 5^e année avec celui d'élèves en immersion et avec celui de jeunes Québécois francophones. Les résultats démontrent que les élèves d'immersion emploient beaucoup plus de variantes non standards dans leur discours que les deux autres groupes à l'étude. En effet, de toutes les occurrences où un choix de genre s'imposait, 16,9 % s'avérait

erronées chez les élèves de 2^e année et 20,9 % chez les élèves de 5^e année. En outre, parmi ces variantes non standards se trouve la tendance à une surgénéralisation du masculin au détriment des référents du genre féminin. Harley a remarqué également que ces élèves escamotent en quelque sorte la distinction phonologique entre les voyelles des déterminants indéfinis *un* et *une*. Et enfin, les élèves d'immersion ont tendance à éviter les pronoms sujets *il* ou *elle*, au profit de *ce* ou *ça*.

1.4.2 Warden (1997)

Warden (1997) explore l'efficacité de l'enseignement centré sur la forme par le biais d'activités pédagogiques centrées sur la forme qui ont pour but de contrer les effets de la fossilisation chez un groupe d'élèves en immersion de 11^e année. Les activités pédagogiques visaient à conscientiser les élèves à la terminaison des noms comme indice prédictif de leur genre. Les analyses des résultats obtenus ont montré une amélioration dans les productions écrites mais pas dans les productions orales.

1.4.3 Harley, Howard et Hart (1998)

À l'instar de l'étude précédente, Harley et al. (1998) examinent les effets de l'enseignement centré sur la forme auprès de 120 élèves de 2^e année en immersion afin de savoir si ces derniers feraient des gains significatifs sur le plan de la précision du genre grammatical. Par le truchement de l'intervention, les élèves ont réussi à assigner le bon genre grammatical aux noms déjà familiers, mais il n'y a eu aucun gain significatif en ce qui concerne l'assignation du genre grammatical aux noms inconnus dont la terminaison était considérée comme élément prédictif fiable du genre grammatical.

1.4.4 Lyster (2004)

Cette étude, menée auprès de 179 élèves de 5^e année du primaire en contexte immersif, examine en tandem les effets de l'enseignement centré sur la forme (ECF) et de la rétroaction corrective. Les élèves ont reçu un enseignement centré sur la forme conçu pour attirer leur attention sur des terminaisons de noms, indices prédictifs fiables du genre grammatical, ainsi que deux formes différentes de rétroaction corrective (reformulations ou incitations). Il y avait quatre groupes au total : le groupe ECF, le groupe ECF-reformulations, le groupe ECF-incitations et le groupe témoin. Les résultats ont révélé une amélioration de l'aptitude des élèves à attribuer le genre grammatical avec précision surtout lorsque les activités pédagogiques centrées sur la forme se combinaient avec une forme de rétroaction corrective particulière, en l'occurrence l'incitation. C'est surtout dans les tâches de production écrite que ces gains ont été observés. En ce qui a trait aux productions orales, tous les groupes expérimentaux ont devancé le groupe témoin.

1.4.5 Le bilan des études

Malgré les 25 ans sur lesquels s'échelonnent les études mentionnées ci-dessus, il est clair que l'acquisition du genre grammatical chez les élèves en immersion, à tous les niveaux, pose problème. Si Harley parvient à identifier et à expliquer précisément la nature des erreurs commises par les élèves, c'est dans les recherches ultérieures que d'autres chercheurs tentent de corriger ces lacunes. Ils le font par le biais de techniques pédagogiques centrées sur la forme. Il s'agit d'attirer l'attention (ou de conscientiser) les élèves sur des traits linguistiques particuliers qui passeraient inaperçus dans un contexte d'apprentissage orienté uniquement sur la communication. Mais ces techniques, quoique efficaces dans une certaine mesure, le sont davantage lorsqu'elles sont combinées avec une rétroaction corrective de type

incitation. C'est donc en manipulant l'input des enseignants que certains traits langagiers *problématiques* et *tenaces* peuvent être surmontés.

1.5 Discours de l'enseignant

Puisque nous parlons d'input des enseignants, il est nécessaire de le situer dans un contexte plus large soit celui du discours de l'enseignant connu en anglais sous le nom de « *teacher talk* ». Rappelons d'abord que l'input fait référence au langage modélisé ou fourni par l'enseignant, qu'il soit oral ou écrit, auquel l'apprenant est exposé. Le discours de l'enseignant est une composante considérable qui joue un rôle crucial dans l'expérience que vit l'apprenant en classe d'immersion ou toute autre classe (Corder, 1967; Cullen, 1998). Dans la partie qui suit, nous présenterons sommairement les quelques caractéristiques du *teacher talk* dont fait partie l'input.

En premier lieu, précisons que l'environnement linguistique dans une classe de langue seconde diffère de façon significative de celui d'une classe régulière de par les interactions et la nature du discours de l'enseignant (Early, 1987). Pour rendre le discours compréhensible, les enseignants en immersion tendent à apporter des modifications à leur discours qui portent, notamment, sur la fréquence de la répétition et du modelage linguistique (Tardif, 1991). Parmi les autres traits qui caractérisent le discours de l'enseignant, nous y retrouvons : des énoncés grammaticalement corrects mais plus courts, un débit ralenti et la mise en évidence de certains énoncés. De plus, il y aurait une tendance chez les enseignants à beaucoup parler (Harley, 1993) : « [il] semblerait que près des deux tiers du discours tenu dans la salle de classe puissent être attribués à l'enseignant » (Tardif, p. 41). Cette loquacité limite le temps de production des élèves, ce qui selon Swain (1985) s'avère nécessaire dans l'acquisition de la langue seconde. Néanmoins, Cullen (1998) qualifie cette

profusion de discours de « *potentially valuable source of comprehensible input for the learner* » (p. 179). Quoi qu'il en soit, nous reconnaissons l'importance du rôle que joue le discours de l'enseignant dans l'acquisition d'une langue seconde, cependant, il reste à savoir en quoi il consiste précisément.

1.6 Recherches en classe d'immersion

À notre connaissance, il n'existe aucune étude portant sur l'emploi des pronoms clitiques objets dans le discours oral des enseignants en immersion. Pourtant, dès les premières recherches en immersion il y a eu constat de difficultés dans l'acquisition des pronoms objets par les élèves en immersion. Déjà en 1975, Selinker, Swain et Dumas relevaient des erreurs de transfert dit négatif dans l'utilisation des pronoms objets par les élèves en immersion de style « *Le chien a mangé les* » et « *Il veut les encore* » (Selinker et al., 1975, p. 145). Nous avons déjà établi l'importance de l'input dans l'acquisition d'une langue seconde, il s'ensuit donc que l'input joue aussi un rôle primordial dans l'acquisition des pronoms clitiques. À cet effet, la présente étude vise à dévoiler l'utilisation des pronoms objets dans l'input des enseignants en contexte immersif afin de mieux comprendre les lacunes dans l'acquisition de ces mêmes pronoms chez les élèves d'immersion.

1.7 Études de corpus oraux

Les chercheurs s'entendent sur l'importance accordée à l'input dans l'acquisition des langues secondes : « *The concept of input is perhaps the single most important concept of second language acquisition* » (Gass, 1997, p. 1). Cependant, Ellis et Collins (2009) nous rappellent qu'il y a très peu d'études de corpus, surtout de corpus d'input oral, parmi les bases de données dont disposent les chercheurs. Ils soulignent l'importance de telles bases de données : « *despite the long-standing recognition of the importance of input in language acquisition, our research base*

contains little by way of dense corpora studies describing the evidence, particularly of oral input, upon which learners base their analysis for the development of interlanguage grammars. Extensive corpus linguistic investigations of the frequencies, frequency distributions, and salience of forms in language input and longitudinal corpora relating the properties of learner interlanguage to the available input have the potential to provide crucial insights into the input-acquisition relationship» (p. 329). Déjà dans les années 80, les chercheurs suggéraient un lien possible entre l'input des enseignants et la compétence linguistique chez les élèves en immersion (Hamayan et Tucker 1980; Swain, 1988), mais ignoraient les processus à l'enjeu. En effet, nous en savons toujours très peu sur la façon dont l'apprenant de langue seconde construit son interlangue à partir de l'input qu'il reçoit. À cet effet, Ellis et Collins (2009) suggèrent que les données recueillies de tels corpus pourraient nous renseigner sur l'acquisition de certaines constructions linguistiques en analysant, entre autres, la fréquence et la répartition de certaines formes langagières jugées problématiques. C'est précisément ce que nous nous proposons de faire dans la présente étude : analyser la fréquence des pronoms clitiques objets dans l'input produit par les enseignants auquel les élèves d'immersion sont exposés.

1.8 Objectifs de recherche

Les études antérieures nous ont permis de présupposer des liens entre l'input restreint de l'enseignant et la production fautive de certains traits langagiers. Nous avons par ailleurs identifié deux autres traits langagiers étroitement liés par le même syncrétisme morphologique, soit les pronoms clitiques et le genre grammatical, qui s'avèrent problématiques pour les élèves en immersion, dont témoigne la recherche, mais dont nous ignorons la fréquence et la répartition dans l'input des enseignants. Aussi, comme le contexte immersif prétend reproduire l'input naturel d'un locuteur natif, il nous a semblé pertinent d'évaluer aussi l'usage des pronoms clitiques dans le

discours des locuteurs natifs afin de comparer les inputs des deux milieux. Cette comparaison nous fournira des renseignements sur la qualité de l'input oral des enseignants en contexte immersif, par rapport au contexte familial, au regard de la fréquence et de la répartition des pronoms clitiques objets ainsi que de la marque du genre grammatical que peuvent avoir ces pronoms.

1.9 Questions de recherche

Nous espérons atteindre nos objectifs à l'aide des trois questions suivantes :

Q1 : Quelles sont la fréquence et la répartition des pronoms objets clitiques dans l'input oral des enseignants en immersion française, ainsi que dans celui des parents francophones en contexte familial?

Q2 : Dans quelle mesure les pronoms clitiques servent-ils d'indice du genre grammatical ?

Q3 : La dislocation dans l'input oral, sert-elle à mettre en évidence le référent et, par la même occasion son pronom et son genre grammatical?

Les réponses à ces questions de recherche nous apporteront une meilleure compréhension de la fréquence des pronoms clitiques et leur apport aux indices du genre grammatical dans l'input des enseignants et, par le fait même, de nouvelles perspectives en ce qui a trait au rapport entre l'input et l'acquisition du français langue seconde en contexte immersif.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord le concept de l'input en milieu scolaire suivi de quelques facteurs dans l'input qui peuvent influencer sur l'acquisition d'un trait linguistique donné dont sa fréquence et sa nature linguistique. Puis, nous ferons un survol du système de pronominalisation en français. Ensuite, nous décrirons quatre facteurs qui font obstacle à l'acquisition des pronoms clitiques. Enfin, nous rendrons compte des facteurs qui rendent l'acquisition du genre grammatical difficile.

2.1 Input

Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, bon nombre d'observations sur l'input ont été répertoriées dont celle qui stipule que l'exposition à l'input est nécessaire à l'acquisition d'une langue seconde. (VanPatten et Williams, 2007). En d'autres termes, il n'y aurait pas d'acquisition sans *input*. En milieu scolaire, ce concept fait référence au langage modélisé ou fourni notamment par l'enseignant, qu'il soit oral ou écrit, auquel l'apprenant est exposé. Bien qu'il y ait consensus sur sa nécessité, il n'y a pas consensus quant à sa suffisance dans l'acquisition d'une langue seconde. À cet effet, Swain (1988) nous informe que l'input fourni par l'enseignant en contexte immersif peut être restreint, ce qui freine certains usages de la langue cible : « *[w]hen the main source of second language input is the classroom, this problem [the input that students receive may be functionally restricted] is particularly serious* » (p.74). Mais avant d'en arriver à

cette conclusion, il importe d'examiner la théorie qui a longtemps influé sur ce contexte d'apprentissage particulier qu'est l'immersion.

La théorie de Krashen (1982, 1985), selon laquelle les apprenants d'une langue seconde acquièrent des compétences linguistiques essentiellement de la même façon que les locuteurs natifs, a eu, pendant longtemps, une influence considérable sur la théorie et la pratique en enseignement des langues secondes. L'auteur présente la théorie du moniteur, laquelle est composée de cinq hypothèses dont celle de **l'input compréhensible** : l'acquisition de la langue ne peut se faire que par la réception d'un input compréhensible et « *is most likely to occur when communication consistently focuses on meaning rather than form* » (VanPatten et Williams, 2007, p. 28). Pour que l'input soit compréhensible, il doit être un peu au-dessus du niveau de *l'interlangue* de l'apprenant, c'est-à-dire la structure de la langue seconde intériorisée par l'apprenant à un stade donné (Selinker, 1972), et la compréhension se réalise grâce aux indices paralinguistiques ou situationnelles. Cette hypothèse est symbolisée par $(i + 1)$. Le i (interlangue) représente le niveau de langue déjà acquis alors que le 1 symbolise le niveau juste au dessus de tout aspect linguistique (formes grammaticales, lexicales, etc.). L'apprenant est en mesure d'acquérir les structures linguistiques dont il a besoin pour parler ou écrire (production) à condition : que l'input soit au moment où l'élève est prêt. Toujours selon cette hypothèse, nul besoin d'enseignement explicite ni d'activités de production pour assurer une acquisition de la langue seconde. Il suffit d'un input compréhensible adapté au niveau de l'élève.

Cependant, selon d'autres, un enseignement centré exclusivement sur des activités de compréhension et de communication pourrait entraîner quelques effets négatifs dont la stabilisation ou la fossilisation de formes linguistiques erronées (Gass et Selinker, 2001). Donc, même si l'input langagier est une composante essentielle à l'acquisition d'une langue seconde, il n'est pas suffisant en soi

(Hamayan et Tucker, 1980; Gass, 1997). Sinon, comment pourrait-on expliquer l'écart considérable entre les compétences grammaticales productives chez les diplômés des programmes d'immersion et celles des locuteurs natifs et ce, même après plusieurs années d'input soit disant riche? Faudrait-il remettre en question la validité de l'hypothèse de l'input ou plutôt la richesse et la qualité de l'input en classe d'immersion? Ce mémoire propose de considérer les restrictions de l'input qui influent sur les compétences langagières des élèves en immersion.

2.2 De l'input à l'acquisition

Pour qu'il y ait acquisition d'une langue seconde l'apprenant doit d'abord être exposé à une forme d'input. C'est à Krashen (1985) que nous devons l'hypothèse de l'input selon laquelle seule l'exposition à un environnement linguistiquement riche et varié, sous forme de nombreuses activités de compréhension signifiantes, suffit à l'acquisition d'une langue seconde. Cependant, déjà dans les années 60, Corder (1967) proposait que « *The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input or more properly his intake* » (p. 165). C'est donc l'intake et non pas l'input seul qui active l'acquisition. L'intake correspond ici à « la partie de l'input traitée par l'apprenant » (Wong et Simard, 2001, p. 59). La question qui s'impose alors est de savoir comment l'input devient l'intake.

Pour explorer la question de l'input et de l'intake, nous faisons appel d'abord aux propos de Long (p. ex. : 1985) sur le rôle que joue l'interaction dans l'acquisition et ensuite à ceux de Schmidt (p. ex. :1990) sur sa *Noticing Hypothesis* selon laquelle ce n'est que ce que l'apprenant remarque ou perçoit dans l'input qui devient intake. Selon Long (1985), pour que l'input serve à promouvoir l'acquisition, il faudrait

d'abord qu'il soit « négocié » lors des interactions entre apprenants et locuteurs natifs de manière à faciliter la compréhension de la part des apprenants. Ce serait alors « la négociation du sens » (à savoir les demandes de clarifications, de confirmation et de compréhension) au moment de l'interaction qui facilite le repérage (de manière consciente ou non) et alors la saisie de certaines formes cibles. C'est Schmidt (1990, 1995) qui apporte des précisions importantes à cet égard (et plus tard, Long, 1996, et Gass, 1997) en postulant que les éléments linguistiques que l'apprenant est le plus apte à percevoir dans l'input sont ceux qui sont saillants ou fréquents et dont la structure peut être traitée par le système cognitif de l'apprenant en rapport avec son stade de développement actuel, soit son interlangue. Ces chercheurs vont donc plus loin que Krashen en ce sens que ce dernier n'a jamais réussi pour autant à préciser les aspects de l'input qui constituaient le '1' de sa fameuse formule « $i + 1$ » (voir La problématique).

La notion de fréquence au regard de l'acquisition d'une langue seconde n'est ni récente ni acceptée à l'unanimité. Par exemple, dans une étude menée auprès d'apprenants adultes d'anglais langue seconde, Larsen-Freeman (1976) a confirmé la corrélation entre la fréquence de certaines structures linguistiques (morphèmes) dans l'input et la production de celles-ci. En contexte d'immersion cette fois-ci, Hamayan et Tucker (1980) en sont arrivés à la même conclusion en ce qui concerne l'importance de la fréquence dans l'input pour la production. Ils ont toutefois souligné le besoin de clarifier la façon dont cet input est traité par l'élève anticipant ainsi la recherche actuelle. En effet, la méta-analyse de Goldscheider et DeKeyser (2001) démontrait que c'était plutôt la complexité grammaticale et sémantique qui jouait un plus grand rôle que la fréquence.

À l'instar de cette recherche, dans une étude empirique auprès d'apprenants d'anglais langue seconde, Collins et al. (2009) ont exploré le lien possible entre le niveau de difficulté d'un trait grammatical et les caractéristiques de celui-ci dans

l'input oral des points de vue acquisitionnel, linguistique, pédagogique et psycholinguistique. Ils ont suggéré, entre autres, que l'importance de la saillance de la structure linguistique – c'est-à-dire sa perceptibilité de par sa transparence et sa fréquence – était un facteur déterminant de l'apprentissage d'une structure linguistique donnée : « *One factor, however, seems to be crucial in determining how well a particular language form will be learned : the form's saliency (i.e. its overall perceptibility). Saliency affects how learners interact with the input they receive—how they deal with ambiguities in interpreting language forms, how they resolve multiple cue competition, and to what extent they are influenced by selective attention in their learning* » (p. 341). Ils ont conclu que la fréquence seule ne s'avérait pas un facteur déterminant dans le niveau de difficulté au regard des formes cibles dans leur étude. En effet, Collins et al. (2009) nous sensibilisent à l'interaction dynamique entre le système cognitif de l'apprenant et la nature linguistique d'une structure donnée comprenant à la fois sa fréquence et sa saillance. À cet égard, les auteurs (2009) nous incitent à poursuivre les recherches dans ce domaine : « *future investigations into the role of input-based factors, especially in the learning of languages other than English* » p. 349.

Si l'input devient intake ou non dépend des caractéristiques propres au trait langagier. Il semble donc maintenant opportun de présenter les caractéristiques linguistiques propres aux traits grammaticaux qui font l'objet de notre recherche.

2.3 Pronoms clitiques objets

Les recherches indiquent que plusieurs caractéristiques communes existent chez divers groupes d'apprenants en ce qui a trait à l'acquisition des pronoms clitiques. Dans la présente section, nous en rendons compte mais, d'abord, nous examinons brièvement le système de pronominalisation en français.

2.3.1 Survol du système de pronominalisation en français

Toutes les grammaires nous apprennent que les pronoms personnels en français se répartissent en deux grands types. D'une part, les pronoms objets clitiques (soit les pronoms faibles) et, d'autre part, les formes fortes, toniques ou disjointes. Par exemple, le pronom fort *lui* dans « *Je partirai avec lui* » est postverbal et occupe la même position qu'un groupe nominal lexical (Kayne, 1975). Par contre, le pronom faible, par exemple *le* dans « *Tu le verras demain* », est un affixe verbal, c'est-à-dire qu'il est toujours lié à un verbe et se positionne avant celui-ci, à l'exception du mode impératif où il est postverbal (p. ex. : « *Prends-le* »). Sont dressés au tableau 2.1 les pronoms faibles (à savoir clitiques) et forts (ou toniques)

Tableau 2.1
Pronoms objets – faibles (clitiques) et forts

	clitique - objet direct (accusatifs)	clitique – objet indirect (datifs)	pronoms <i>forts</i> (toniques)
1 ^{er} personne du sing.	<i>me</i>	<i>me</i>	<i>moi</i>
2 ^{ème} personne du sing.	<i>te</i>	<i>te</i>	<i>toi</i>
3 ^{ème} personne du sing.	<i>le – la – l'</i>	<i>lui</i>	<i>lui – elle</i>
1 ^{er} personne du plur.	<i>nous</i>	<i>nous</i>	<i>nous</i>
2 ^{ème} personne du plur.	<i>vous</i>	<i>vous</i>	<i>vous</i>
3 ^{ème} personne du plur.	<i>les</i>	<i>leur</i>	<i>eux – elles</i>

Il faut noter que, dans le discours oral, il existe l'omniprésent pronom démonstratif *ça* qui fait concurrence parfois aux pronoms objets directs, même s'il occupe une position postverbale, comme en attestent les exemples suivants (1a, 2b et 3b sont extraits des corpus utilisés dans la présente étude, lesquels sont décrits au chapitre 3) :

- (1a) Le pain avec quoi on le fait?
 (1b) Le pain avec quoi on fait ça?

- (2a) *Je vous passe le vocabulaire et nous allons le regarder rapidement ensemble.*
 (2b) *Je vous passe le vocabulaire et nous allons regarder ça rapidement ensemble.*

- (3a) *Non, mais tu l'as fait sur ton ordinateur?*
 (3b) *Non, mais t'as fait ça sur ton ordinateur?*

Dans ces exemples, le pronom *ça* est effectivement en compétition avec un pronom morphologiquement spécifié pour le genre et pour le nombre du référent à la différence du pronom fort. Une stratégie discursive qui fait très bien comprendre le message mais qui induit une interprétation moins précise du référent.

À l'écrit, en général, il y a peu de variation dans les règles dites normatives; toutefois, ces règles peuvent parfois paraître arbitraires (De Salins, 1996). Considérons les quelques exemples suivants de pronominalisation double (où V = verbe; cod = complément d'objet direct; coi = complément d'objet indirect). Dans une phrase ayant deux pronoms à l'impératif de forme positive l'ordre est comme suit :

V + cod (accusatif) + coi (datif) ou (tonique). (Dis-le-moi.) (Dis-le-lui.)

Dans une phrase à l'impératif de forme négative, le pronom complément change de tonique à atone (me / te). Or, lorsqu'il y a présence de celui-ci l'ordre est le suivant :

Ne + pronom complément atone + cod + V + pas. (Ne me le dis pas.)

Par contre, sans ce *pronom complément atone* l'ordre est le suivant :

Ne + cod (accusatif) + cod (datif) + V + pas. (Ne le lui dis pas.)

Dans l'input oral, il serait rare que l'apprenant soit exposé à de tels énoncés notamment de par les variations de l'usage chez les locuteurs natifs dont le français parlé ne reflète pas systématiquement les règles (Léard, 1995). Que l'impératif soit de forme positive ou négative, en français québécois oral, les pronoms sont postverbaux de façon systématique. Cela donne des énoncés tels :

Parle-moi de ça. / Parle-moi pas de ça.

Donne-moi-le. / Donne-moi-le pas.

Mais si nous ajoutons le pronom démonstratif, cela devient encore plus complexe syntaxiquement car, même si sémantiquement *ça* est synonyme de *le*, dans ce cas, ils ne suivent pas les mêmes règles de syntaxe.

Donne-moi ça. / Donne-moi pas ça.

2.3.2 Pronoms objets et la dislocation en français oral

En français, il est possible à l'oral de disloquer soit le sujet ou l'objet d'une phrase. Dans le cadre de cette étude, nous nous pencherons principalement sur la dislocation de l'objet puisque ce sont les pronoms objets qui nous intéressent. Il importe de souligner d'emblée que la dislocation peut s'effectuer soit à gauche (dorénavant DG) soit à droite (dorénavant DD).

Nous avons repéré plusieurs définitions de ce qu'est la dislocation (voir Heilenman et McDonald, 1992; Crystal, 2003). Mais celle qui nous semble la plus claire et la plus concise est la suivante : « [Ce sont les] *séquences qui comportent un constituant détaché (de type GN à tête lexicale) en tête ou en queue de phrase, ce constituant étant en principe rappelé (quand l'élément détaché est en tête) ou annoncé (quand il est en coda) dans le noyau propositionnel au moyen d'un pronom clitique* » (Apothéloz (1997, p. 3). Pour bien illustrer de quoi il s'agit, considérons deux exemples tirés du corpus ENSEIGNANTS (voir chapitre 3). Dans l'exemple de type DG, « *les phrases, nous allons les voir* », c'est le GN *les phrases* qui est détaché de l'ordre SVO (*Nous allons voir les phrases*) et placé en tête. Le pronom clitique *les* sert effectivement de rappel puisqu'il succède à son GN. Dans l'exemple de DD « *Tu l'écoutes tous les jours, la météo* », le GN se trouve cette fois en queue et le pronom clitique *l'* en tête. Nous voyons clairement comment ce pronom peut servir soit à annoncer le GN soit à le rappeler de façon à y attirer l'attention de l'interlocuteur.

En somme, en ce qui concerne la DG, le GN se trouve en tête de l'énoncé suivi de son pronom de rappel anaphorique. Quant à la DD, c'est le pronom clitique cataphorique cette fois qui est en tête et le référent en coda. Il est à noter que les séquences disloquées ne suivent pas l'ordre canonique typique (SOV) ce qui, d'après Heilenman et McDonald (1993), est plutôt rare dans le discours oral. Ainsi, la DG nous donne l'ordre OScIV et la DD l'ordre ScIVO. Selon des écrits, il y a des fonctions propres à chaque type de dislocation. Par exemple, la fonction générale de la DG, est de focaliser l'attention sur le référent, d'annoncer le référent ou d'exprimer quelque information à son propos. À cet effet, Calvé (1994) évoque la notion de *thème*, lequel constitue le véritable sujet de l'acte de parole. Ainsi, dans une phrase comme *tes yeux bleus, moi je les vois plutôt gris*, la partie disloquée, *tes yeux bleus*, est le thème au sujet duquel on veut dire quelque chose. Du point de vue discursif, la DG peut servir à réactiver un référent, déjà connu selon le contexte, ou introduire un nouveau référent. En ce qui concerne la DD, quelques-unes de ses fonctions sont : la clarification, la confirmation et le rappel de la référence du pronom clitique (Apothéloz, 1997; Leonarduzzi et Herry, 2010)

2.3.3 Acquisition des pronoms clitiques en français

L'acquisition des pronoms clitiques objets chez les apprenants de français langue seconde constitue un défi sur les plans morphologique, syntaxique et sémantique de par leur complexité (DeKeyser, 2005) reliée au nombre de transformations nécessaires pour arriver à la forme cible (Hulstijn et De Graaff, 1994; Hawkins, 2001). Même pour les jeunes locuteurs natifs, il semblerait que l'acquisition de ces pronoms représente également un défi. En effet, Paradis et al. (2003) ont proposé quatre raisons possibles qui expliqueraient la difficulté d'acquisition des pronoms clitiques objets chez les enfants francophones avec ou sans troubles d'apprentissage :

- la complexité du système pronominal
 - la présence de pronoms forts et faibles
 - leur dépendance d'un verbe contigu
 - leur position préverbale les rendant non saillants et non canoniques
 - le fait qu'ils soient anaphoriques ou qu'ils exigent une coordination entre la morphosyntaxe et le discours

2.4 Certains traits communs dans l'acquisition des pronoms clitiques

En ce qui a trait aux nombreuses études portant sur l'acquisition des pronoms clitiques en français, elles ne semblent d'emblée rien avoir en commun ni sur le plan des types de données ni sur le plan des populations étudiées. Cependant, certaines caractéristiques communes à l'apprentissage des pronoms clitiques ont été observées parmi différents groupes d'apprenants : notamment les monolingues, les bilingues, les apprenants de langue seconde et les monolingues dysphasiques (Wust, 2009). Par le biais des recherches, examinons de plus près les traits particuliers observés que partagent ces groupes dans l'acquisition des pronoms clitiques.

2.4.1 Position syntaxique – postverbal avant préverbal

Si Paradis et al. (2003) signalent que le positionnement des pronoms s'avère difficile pour les jeunes locuteurs natifs, il y a tout de même un consensus général, à savoir que les enfants monolingues et bilingues ne font pas d'erreurs de positionnement des pronoms clitiques (p. ex. : Jakubowicz et al., 1998; Jakubowicz et Rigault, 2000). Cependant, Hulk (2000) nous présente une étude qui contredit ces conclusions. En effet, au cours de 19 mois, Hulk a étudié le cas d'Anouk, une fille bilingue français-néerlandais âgée de 2 ans et 3 mois au début de l'étude. Elle a trouvé que 10 % des énoncés d'Anouk contenaient des erreurs de position avec les

pronoms objets. Une possibilité de transfert, d'après l'auteure, pourrait expliquer ces erreurs. Par ailleurs, selon la mère, Anouk aurait continué à faire des erreurs de position jusqu'à l'âge de 4 ans et 6 mois. Mais le cas d'Anouk pourrait ne pas être représentatif de l'acquisition du positionnement du pronom clitique en langue maternelle car, selon d'autres recherches, ce sont surtout les apprenants de langue seconde qui commettent ce type d'erreur.

Nous avons déjà présenté l'étude de Selinker, Swain et Dumas (1975) (voir chapitre 1) qui témoigne de la difficulté pour les enfants d'acquérir le positionnement du pronom clitique en langue seconde. Toutefois serait-il possible que les erreurs présentées dans leur étude ne soit qu'un instantané d'une étape de l'interlangue des apprenants? Gundel et Tarone (1984) ont proposé que les apprenants anglophones passent effectivement par une série d'étapes ou de stades dans l'acquisition des pronoms objets. Elles ont observé trois étapes chez les élèves en classes d'immersion :

- 1 : S-V-pro *il ne pas prend le*
- 2 : S-V-O *je n'ai pas voir*
- 3 : S-pro-V *mais je l'aime*

Les résultats d'autres études ont démontré une séquence d'acquisition semblable, y compris un stade où le pronom est omis (Herschensohn, 2004; Schlyter, 1997; Granfeldt et Schlyter, 2004). Towell et Hawkins (1994) ont observé la séquence suivante :

- 1 : J'ai reconnu *le*
- 2 : J'ai reconnu \emptyset
- 3 : J'ai *le* reconnu
- 4 : Je *l'*ai reconnu

La durée et la fréquence de chaque stade dépendent du contexte de l'acquisition (Wust, 2009). Il est à noter que certains apprenants plafonnent avant de maîtriser l'emploi productif des pronoms clitiques, soit le dernier stade (Herschensohn, 2004).

Finalement, Tsedryk et Punko (2008a) ont comparé deux groupes d'apprenants anglophones universitaires, l'un au niveau intermédiaire et l'autre au niveau avancé. En ce qui concerne le positionnement des pronoms clitiques, c'est la séquence Clitique + Aux + V (*Qu'est-ce que tu as offert à ton frère? Je **lui** ai offert un iPod Nano*) qui s'avère difficile à maîtriser pour les deux groupes. Quant à la séquence Clitique + V (*Ma chère fille, nous **te** félicitons de ton succès.*), elle est encore difficile pour les deux mais beaucoup moins. Pour ce qui est de la séquence V + Clitique + V (*Mes parents doivent être inquiets, il faut **leur** écrire.*), il y a une nette divergence entre les deux groupes. En effet, des trois séquences, le groupe avancé la maîtrise le mieux contrairement au groupe intermédiaire pour qui c'est aussi difficile que la première.

En somme, la position syntaxique des pronoms clitiques est surtout problématique chez les apprenants de langues secondes. De plus, il appert qu'il y aurait des étapes dans le processus de l'acquisition des pronoms clitiques.

2.4.2 Rôle du genre dans l'acquisition des pronoms

Il serait difficile de ne pas évoquer le rôle du genre grammatical dans l'acquisition des pronoms clitiques. Pour les apprenants, l'idée qu'une seule forme puisse avoir plusieurs fonctions sème souvent la confusion voire l'évitement. En anglais les pronoms objets *him*, *her* et *them* sont utilisés invariablement comme pronoms accusatif et datif. Par ailleurs, à la différence de *them*, *him* et *her* sont exclusivement réservés aux personnes dont le sexe est évident. Le pronom *it* se réserve pour tout le reste. Or, pour les apprenants anglophones, *le*, *la*, et *les* sont les déterminants que l'on met devant les noms et ils acceptent difficilement qu'ils puissent se référer à des objets, encore moins à des personnes quand ils sont utilisés comme pronoms objets. Mais c'est à *him* que les apprenants assimilent le pronom *lui* et l'utilisent invariablement comme pronom accusatif ou datif dont le référent est

mâle. Enfin, comme les pronoms clitiques objets *lui* et *leur* peuvent tous deux se référer aux noms masculins et féminins, ils s'avèrent par nature ambigus pour les apprenants anglophones (Harley, 1979). Ces mêmes observations ont été sensiblement notées dans une étude pilote auprès d'apprenants danois adolescents (Anderson, 1986). Répartis en quatre groupes, le premier employait *le* et *la* correctement syntaxiquement en rapport avec le genre du référent. Le deuxième groupe n'utilisait que *le* comme pronom objet direct. Le troisième employait *le/lui/il* comme pronom objet direct dont le référent est masculin et *la/le/elle/lui/sa* quand le référent était féminin. Le quatrième groupe employait le pronom *lui* pour renvoyer à un référent humain et masculin et *la/le* pour les référents non humains et féminins. D'après les résultats, Anderson a pu conclure que l'acquisition de la distinction entre humain et non humain précède la distinction entre féminin et masculin. Toutefois, ce ne sont pas que les apprenants de langue seconde qui ont du mal avec les répercussions du genre sur le système de pronominalisation.

Plusieurs recherches démontrent que même les enfants monolingues ont des incertitudes au regard des pronoms clitiques. En effet, chez les enfants monolingues, il y aurait une préférence pour les formes fortes telles *à moi*, *à ça*, *à lui/à elle* aux dépens des formes faibles (clitiques) conduisant alors à des énoncés tel : *Je dis à elle* au lieu de *Je lui dis* (Connors et Nuckle, 1986). Dans une autre étude, qui a abouti sensiblement aux mêmes conclusions, Weissenborn, Kail et Friederici (1990) ont testé la compréhension du pronom *lui* auprès d'enfants âgés de 4 à 6 ans. Leurs résultats ont révélé un meilleur taux de réussite avec la forme forte *à lui* qu'avec le clitique faible *lui*, et ce peu importe l'âge. Par ailleurs, ils ont démontré une corrélation positive entre l'âge et la maîtrise du pronom *lui*.

Pour résumer, les recherches démontrent que le genre grammatical est un facteur non négligeable et indissociable du processus d'acquisition des pronoms clitiques tant chez les monolingues que chez les apprenants de langue seconde.

2.4.3 Évitement de pronoms objets clitiques

Étant donné la difficulté que posent les pronoms objets clitiques, tant sur le plan syntaxique que sur le plan sémantique, il est peu surprenant que les apprenants les escamotent au profit d'autres formes. À la place des clitiques faibles, trois stratégies ont été identifiées :

1. L'omission du pronom objet

Je vais donner au miss (Paradis, 2004)

T'as placé sur le lit (Herschensohn, 2004)

2. L'emploi d'un groupe nominal lexical

Q : Que fait Sophie avec le chien?

A : Elle brosse le chien (Grüter et Crago, sans date)

3. L'emploi d'un pronom fort tel que ça ou autres.

Est-ce qu'on va aller chercher ça? (corpus ENSEIGNANTS, 1995)

L'usage de *ça* semble répandu parmi les différents groupes d'apprenants. En effet, cet usage a été observé chez les monolingues (Jakubowicz et al., 1998), chez les bilingues (Paradis, 2004) de même que chez les apprenants de langue seconde (Herschensohn, 2004). En ce qui a trait à l'emploi des groupes noms (GN) lexicaux, c'est surtout chez les monolingues que nous observons cette forme au détriment des pronoms clitiques faibles (Paradis 2004). Quant à l'omission du pronom, Paradis (2004) a noté aussi son emploi chez les trois groupes. Chez les apprenants de langue seconde, ses résultats ont montré que seulement 41,48 % des pronoms objets ont été fournis dans les contextes obligatoires; la plupart des erreurs étant dues à l'omission du pronom, soit 35-40 %. De plus, ce sont les pronoms forts ou GN qui ont occupé 20 % des cas : une stratégie compensatoire peut-être pour les apprenants.

2.4.4 Acquisition des formes casuelles : les accusatifs avant les datifs

Le terme casuel en grammaire se réfère à la fonction syntaxique ou au rôle sémantique que peuvent avoir un nom, un adjectif ou un pronom en rapport avec la nature du verbe. Par exemple, l'accusatif est le cas du complément d'objet direct et le datif est le cas du complément d'objet indirect. Comme les pronoms clitiques se classent selon qu'ils sont accusatifs ou datifs, il s'ensuit que la possibilité de faire une erreur de choix augmente. Afin de choisir le cas correct, l'apprenant doit connaître, implicitement ou explicitement, la complémentation du verbe, en plus de sa transitivité – autrement dit, le verbe, prend-il un objet direct ou indirect? Considérons l'exemple illustré par la figure 2.1 dans laquelle nous tentons de schématiser un parcours possible pour illustrer la complexité de l'échange suivant :

- *Est-ce que tu vois les gens là-bas?*

- *Oui je les vois*

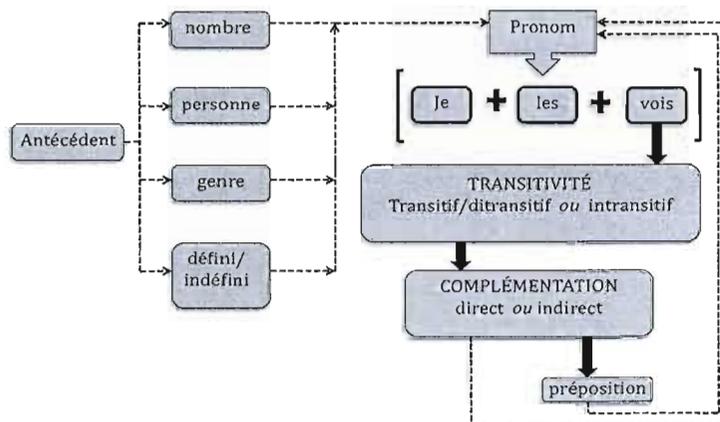


Figure 2.1
La complexité dans le choix du pronom

C'est à partir simultanément de l'antécédent ou du référent qui porte en lui le nombre, la personne, le genre et le caractère défini et du verbe dans lequel sont encodés la transitivité et l'aspect casuel (direct ou indirect) que l'apprenant doit arriver à produire le bon pronom.

Certes, nous ne prétendons pas que le traitement de ces composantes étroitement liées soit linéaire; cependant, il est clair que le processus requis pour une telle production est loin d'être simple. Considérons quelques études qui se penchent sur l'acquisition des formes casuelles.

Dans une étude observationnelle menée par le biais du corpus York de la base de données CHILDES (MacWhinney, 2000), Tsedryk et Punko (2008b) ont comparé le développement des pronoms clitiques objets chez deux enfants monolingues : Max, de Montréal et Léa, une petite fille belge, âgés de 1 an, 9 mois, 19 jours à 3 ans 1 mois.14 jours et de 3 ans et 5 jours à 4 ans, 3 mois, 21 jours respectivement. D'après leurs observations, Max commence ses premiers emplois des clitiques accusatifs vers l'âge de 2 ans alors que Léa les emploie déjà systématiquement dès le début des enregistrements à l'âge de trois ans. Les chercheurs concluent que les enfants monolingues commencent à utiliser les pronoms accusatifs (*le, la, les*) relativement tôt avec une fréquence frappante à la différence des pronoms datifs (*lui, leur*) qui apparaissent plus tard, soit vers l'âge de 3 ans et 6 mois, mais qui demeurent tout de même peu fréquents. Lorsqu'ils ont analysé la proportion des clitiques accusatifs par rapport aux clitiques datifs, ils ont trouvé qu'en moyenne Max produit un clitique datif sur 22 clitiques accusatifs comparé à Léa qui produit un clitique datif sur sept clitiques accusatifs. Curieusement, la proportion des clitiques datifs par rapport aux clitiques accusatifs chez les adultes est de 1 sur 6 (Tsedryk et Punko, 2008b). En somme, en français les pronoms accusatifs apparaissent plus tôt et sont plus fréquents que les pronoms datifs. Toutefois, nous ne savons rien sur la fréquence relative des pronoms accusatifs dans l'input que reçoivent ces enfants.

Dans une étude auprès d'enfants bilingues français/allemand âgés de 1 an à 4 ans, Meisel (1986) a noté, à l'instar de l'étude précédente, que les pronoms d'objet direct était beaucoup plus fréquents que les pronoms d'objet indirect. Kenemer (1982) a observé la difficulté qu'avait un groupe d'apprenants universitaires de français langue seconde à discriminer entre les pronoms accusatifs et datifs dans leurs productions écrites. Selon Kenemer, cette confusion s'explique d'une part, par l'interférence linguistique et, d'autre part, par le fait que seuls les pronoms objets de la 3^e personne ont des formes distinctes à la différence des pronoms des 1^{ère} et 2^e personnes.

Dans le même ordre d'idées, Tsedryk et Punko (2008a) ont comparé deux groupes d'apprenants anglophones universitaires, l'un au niveau intermédiaire et l'autre au niveau avancé. Ils ont découvert que les apprenants avancés se rapprochent des natifs dans leur *compréhension* des propriétés de transitivité et de complémentation du verbe, contrairement à l'autre groupe. Par contre, pour ce qui est de l'acquisition du cas morphologique, les apprenants avancés se rapprochent des apprenants intermédiaires. Par ailleurs, selon les auteurs, c'est la composante morphologique qui serait davantage susceptible à la fossilisation que la composante syntaxique.

En conclusion, nous avons présenté plusieurs études qui soulignent les écueils que présente l'acquisition des pronoms clitiques chez plusieurs groupes d'apprenants. En somme, ce sont la position syntaxique, le genre grammatical et l'emploi d'autres formes concurrentielles qui sont particulièrement problématiques. Pourtant, même si nous en savons beaucoup sur la complexité des pronoms objets du point de vue des apprenants de français langue seconde, nous en savons beaucoup moins sur leur présence dans l'input soi-disant naturel et encore moins sur leur utilisation par les enseignants en immersion. La présente étude vise à combler cette lacune.

2.5 Genre grammatical

En français, le genre est un sous-système grammatical qui exige un choix entre deux traits, le féminin et le masculin, permettant de classer le lexique de façon binaire. Nous pouvons catégoriser le genre grammatical selon les propriétés biologiques du nom surtout quand il est animé (par exemple, *un homme, une femme*). Il existe aussi des noms épiciques lesquels désignent les deux sexes surtout d'animaux alors qu'ils comportent un seul genre grammatical (par exemple, *une souris, une girafe*). En ce qui concerne les noms inanimés dont le signifié n'a pas de sexe biologique, il s'agit du genre purement grammatical sans aucune référence d'ordre sémantique. À la différence du français, le genre n'existe en anglais que dans le cas des animés et ne s'applique pas aux inanimés, un phénomène qui, selon plusieurs chercheurs, rend l'acquisition du genre grammatical d'autant plus difficile pour les apprenants dont la langue maternelle est l'anglais. En effet, dans le cas particulier des élèves en immersion française, Carroll (1989, p. 575) résume leur aptitude en ce qui a trait au genre grammatical ainsi : « *English-speaking children in immersion programs have problems producing gender markers not only in spontaneous production but also in controlled experimental situation. They do not appear to have anything resembling native competence. Their acquisition of French gender appears to be as problematic as is that of English-speaking adults* ».

2.5.1 Acquisition du genre grammatical

Chez les locuteurs natifs, le genre grammatical s'acquiert vers l'âge de 3-4 ans (Karmiloff-Smith, 1979). Pour ces enfants, les déterminants et les noms sont traités et classés simultanément comme une seule entité, du moins au début. Par ailleurs, Karmiloff-Smith (1979) ajoute que ces jeunes apprenants francophones ne sont pas sensibles aux propriétés sémantiques dans l'acquisition du genre. Plus tard cependant, ces entités seront analysées comme des constituants séparés, mais le nom retiendra

son genre grammatical propre. « *When the learner figures out that the determiners are distinct lexical items, the phonological representations will be reduced and the morphosyntactic representation will be augmented to include [gender specification]* » (Carroll, 1989 p. 573). Selon certains (p. ex. : Tucker et al., 1977) c'est à partir des traits morphologiques que les locuteurs natifs s'appuieront pour assigner le genre à des noms.

Inversement aux locuteurs natifs, les apprenants anglophones semblent acquérir les noms et les déterminants séparément. Par conséquent, cet aspect du système de la langue française est difficile à maîtriser pour les apprenants anglophones et, au fil des années, les élèves d'immersion continuent à éprouver des difficultés avec le genre grammatical. En nous appuyons sur les écrits de Harley (1993, 1998) nous résumons ainsi cette difficulté courante chez les apprenants anglophones :

- Le concept de genre grammatical ne leur est pas du tout familier puisque ce phénomène ne s'applique pas aux noms anglais. Bref, la notion de genre grammatical leur est étrangère.
- Dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant dont l'objectif est la communication se concentre surtout sur la compréhension du sens et sur la transmission de son message. Puisque le genre d'un nom est rarement important pour transmettre le sens d'un message en français, il est souvent négligé par les apprenants quand la communication prime.
- Si les apprenants d'une langue seconde sont exposés à des erreurs de genre qui persistent et des non-choix ambigus (voir ci-dessous) produits par leurs pairs, il est fort possible qu'ils apprennent ces modèles incorrects au lieu des modèles appropriés fournis par l'enseignant(e).

Par conséquent, toujours selon Harley (1993, 1998), les élèves d'immersion adoptent l'habitude de produire un article défini ambigu qui se prononce entre *le* et *la*. Le même phénomène se produit avec les articles indéfinis *un* et *une*. Cette stratégie n'est pas souvent remarquée par l'enseignant qui, d'une part, entend ce qu'il s'attend à entendre et, d'autre part, se concentre sur le contenu de ce que l'élève est en train de dire.

2.5.2 Indices du genre grammatical

Même si l'apprentissage du genre grammatical en français présente de nombreuses difficultés, il existe des indices utiles pour déterminer le genre des noms, permettant aux élèves de réduire l'effort de mémoire. L'indice qui paraît le plus évident est la correspondance entre le genre grammatical et le genre naturel, qui caractérise de nombreux noms se référant aux êtres humains. *Le garçon, le père et le danseur* font contraste, en genre et en sexe, avec *la fille, la mère et la danseuse*. On pourrait présumer que ces distinctions de genre naturel soient parmi les premières à être assimilées par les élèves d'immersion, parce qu'elles « ont du sens » pour l'apprenant anglophone, mais comme Harley (1993) le constate, ce n'est pas le cas : « *even for distinctions of sex in humans, noun gender is far from established after 4-5 years of immersion* » (p. 253). Au-delà des indices du genre dit naturel, il existe des indices qui sont à l'intérieur même du nom (soit les terminaisons dites sub-lexicales) ainsi que des indices qui sont périphériques par rapport au nom (soit les déterminants, les adjectifs et les pronoms) (voir Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999).

S'agissant des indices sub-lexicaux, il convient de noter que la terminaison d'un nom est souvent un guide utile du genre. En effet, c'est à partir d'une analyse d'un corpus de 26 725 noms répertorié du *Petit Larousse* que les chercheurs Tucker, Lambert et Rigault (1977) ont établi le lien entre le genre grammatical d'un substantif et les caractéristiques de sa terminaison. Dans une autre étude menée par Lyster

(2006), il était question de la fiabilité des terminaisons comme indice prédictif à partir d'un corpus de 9 961 noms tirés du *Robert Junior Illustré*. Il a trouvé que 80 % de tous les noms du corpus comportaient une terminaison qui en prédit le genre alors que seulement 20 % comportaient une terminaison ambiguë. D'autres chercheurs déclarent, par contre, que le genre grammatical des noms ne s'apprend pas par le biais de leurs terminaisons mais plutôt par le biais d'indices morphosyntaxiques qui les encadrent (p. ex. : Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999), soit les déterminants, les adjectifs et les pronoms (pour les pronoms, voir la section 2.3 plus haut).

Les déterminants *le, la, un, une* et la contraction *du* constituent une source d'information claire et donc très utile sur le genre des noms, que ce soit en français oral ou écrit. Cependant, dans certains contextes, les articles ne donnent aucun indice de genre : notamment au pluriel (*les, aux, des*) et devant un nom singulier commençant par une voyelle : *l', à l' et de l'*. À l'instar des déterminants définis, les pronoms objets directs peuvent aussi renseigner sur le genre des noms, mais exclusivement *le* et *la*; les pronoms *les* et *l'* n'étant pas des marqueurs du genre. Mais, même *le* n'est pas toujours un marqueur fiable du genre car il existe un *le* dit *neutre*. « Le pronom personnel *le* est considéré neutre...(a) quand il remplace une phrase entière ou un verbe à l'infinitif; (b) quand il est utilisé avec *mieux, moins, plus* ...dans des phrases comparatives; (c) quand il exprime une référence vague dans certains gallicismes; (d) quand il remplace un participe passé... » (Bosquart, 1998). Les adjectifs possessifs et démonstratifs peuvent aussi donner aux élèves des renseignements utiles sur le genre des noms qu'ils accompagnent. Cependant, comme les articles, ils sont plus utiles dans certains contextes que dans d'autres. De même, certains adjectifs qualificatifs peuvent constituer une excellente source supplémentaire d'indices sur le genre des noms alors que plusieurs adjectifs fréquents ne portent aucune marque du genre (p. ex. : *facile, gauche, propre, rouge, vide*). Enfin d'autres adjectifs ne portent la marque du genre qu'à l'écrit (p. ex : *joli/jolie, bleu/bleue, fatigué/fatiguée*).

2.5.3 Fréquence du genre grammatical dans l'input

« *[G]rammatical gender is not something [students] appear to learn incidentally simply from exposure to the language [...] even though immersion teachers, by using French day in and day out, are bound to expose students to numerous French nouns marked for gender [...]. Frequency in teacher talk is clearly not enough in this instance* » (Harley, 1998, p. 159). Dans cette citation, Harley (1998) constate la fréquence du genre grammatical dans l'input de l'enseignant et prétend qu'elle est pourtant insuffisante : ce serait plutôt à cause de sa faible saillance qu'il ne s'acquiert pas incidemment. C'est pour cela que la recherche en acquisition des langues secondes suggère qu'il faut insister de façon systématique sur le genre grammatical en situation d'apprentissage (p. ex. : Harley, 1993, 1998; Lyster, 2004, 2007).

En anticipant la présente étude, nous nous sommes toutefois posé la question à savoir si les marqueurs du genre grammatical sont aussi fréquents dans le discours que l'on pourrait croire de par le fait que chaque nom en français est soit féminin ou masculin. À cet effet, dans son analyse d'un corpus écrit constitué d'articles de journaux, Ayoun (2010) a constaté que l'input ne fournit pas suffisamment d'indices fiables et non ambigus quant au genre grammatical. Ses résultats ont montré qu'il n'y avait que 41,22 % des substantifs qui portaient un marqueur de genre et 9 % qui étaient modifiés par un adjectif porteur du genre. Donc, 49,76 % des substantifs n'avaient pas de marqueur de genre. Alors, s'il en est ainsi pour l'écrit, qu'en est-il pour l'oral? Pour le savoir, nous avons reproduit l'étude de Ayoun à partir de 3 000 substantifs repérés du corpus ENSEIGNANTS (voir Méthodologie) dans une étude pilote menée dans le cadre d'un de nos cours de maîtrise (Poirier, 2010). Nous avons trouvé que (a) 40 % des substantifs étaient clairement marqués pour le genre grammatical par le biais d'un déterminant, (b) 9 % étaient modifiés par un adjectif indice phonologique de genre et (d) 51 % n'avaient aucun marqueur de genre. À

l'instar de ces résultats, nous nous sommes donné comme un des objectifs de la présente étude d'en savoir plus sur la présence de marqueurs du genre grammatical dans les pronoms objets clitiques utilisés par des enseignants en classe d'immersion.

2.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous sommes d'abord penché sur quelques facteurs dans l'input qui peuvent influencer sur l'acquisition d'un trait linguistique donné, notamment sa fréquence dans l'input et sa nature linguistique. Puis, après avoir présenté un survol du système de pronominalisation en français y compris l'utilisation de la dislocation en français oral, nous avons décrit quatre facteurs qui font obstacle à l'acquisition des pronoms clitiques: sa position syntaxique, le genre, les pronoms forts ou autres et la forme casuelle. En dernier lieu, nous avons rendu compte des facteurs qui rendent l'acquisition du genre grammatical difficile, mais qui peuvent être surmontés à l'aide d'indices sub-lexicaux ou périphériques comme les pronoms clitiques. Dans le chapitre suivant, il sera question des démarches méthodologiques de notre étude qui nous serviront à répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons les informations relatives aux démarches méthodologiques adoptées pour répondre à nos questions de recherche. De type descriptif, cette étude vise à : identifier la fréquence et la répartition des pronoms objets clitiques dans l'input oral des enseignants en immersion française en comparaison à celui des parents francophones en contexte familial; à savoir dans quelle mesure les pronoms clitiques servent d'indice du genre grammatical en contexte scolaire et en contexte familial; à savoir s'il existe des traits discursifs particuliers dans l'input des enseignants et celui des parents qui servent à mettre en évidence le référent et, par la même occasion, son genre grammatical. Divisé en six sections, le présent chapitre fournit principalement des précisions concernant nos deux corpus oraux, notre procédé de codage et notre façon d'opérationnaliser le *le* neutre.

3.1 Nos sources de données

Notre base de données se compose de deux corpus oraux en langue française. Le premier (dorénavant le corpus ENSEIGNANTS) relevé auprès de six classes d'immersion différentes dans la région de Montréal, provient d'une étude observationnelle menée en 1995 par Roy Lyster, professeur à l'université McGill. Le second (dorénavant le corpus PARENTS) provient de CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) un système informatique qui fournit des transcriptions

d'interactions conversationnelles entre de jeunes enfants et leurs parents, gardiens ou camarades de jeu.

3.2 Corpus ENSEIGNANTS

Le corpus ENSEIGNANTS comprend la transcription (version électronique) d'environ 40 heures d'interactions en classes d'immersion entre six enseignants (dorénavant E1, E2, E3, E4, E5, E6) et leurs élèves. Deux d'entre eux, E1 et E2, enseignent à un groupe de 6^e année en immersion précoce : E3, E4 et E6 enseignent à un groupe de 4^e année et E5 à un groupe composé de 4^e et 5^e année. Ces interactions se sont déroulées en français pendant 54 leçons dans six matières différentes : le français, la géographie, les sciences, le cours de morale et de religion, les mathématiques et les sciences sociales. Un aperçu plus détaillé des matières et du niveau enseignés, le type de programme d'immersion dont il est question et le pourcentage du corpus que représentent les interactions pour chaque enseignant est donné au tableau 3.1.

Tableau 3.1
Les variables du corpus ENSEIGNANTS

Enseignant	Niveau	Type de contexte immersif	Matières enseignées						Pourcentage du corpus
			français	géographie	sciences	morale/religion	maths	science sociales	
E1	6 ^e année	précoce et totale	•	•					522 min. (23 %)
E2	6 ^e année	précoce et totale	•	•	•	•	•	•	343 min. (15,1 %)
E3	4 ^e année	précoce et totale	•		•	•	•	•	537 min. (23,7 %)
E4	4 ^e /5 ^e année	moyenne	•		•		•	•	310 min. (13,7 %)
E5	4 ^e année	moyenne	•		•			•	335 min. (14,8 %)
E6	4 ^e année	moyenne	•		•		•		220 min. (9,7 %)

Au total, 21,5 heures sont consacrées à l'enseignement du français et 16,2 heures consacrées aux autres matières. Seuls les énoncés des enseignants sont considérés dans cette étude.

3.2.1 Enseignants

Quelques renseignements concernant les profils personnel et professionnel ont été fournis par Pr. Lyster. Le groupe d'enseignants est composé de cinq femmes et un homme, soit E6. Pour ce qui est de leur profil linguistique, trois d'entre eux s'identifient comme étant francophones alors que les trois autres se qualifient de bilingues, français et anglais. Le nombre total d'années d'expérience en immersion française se situe entre 8 et 10 ans chez E2, E3, E4 et E5. L'enseignante E1, quant à elle, compte 21 ans d'expérience en immersion à son actif, alors que E6, n'en compte que trois. Pour la plupart des enseignants, leurs années d'expérience en enseignement en contexte immersif dépassent largement la totalité des années consacrées à l'enseignement. Le tableau 3.2 présente, pour chaque enseignant, les renseignements généraux pertinents.

Tableau 3.2
Renseignements généraux concernant les enseignants

Enseignant	Sexe	Profil linguistique	Années d'expérience
E1	f	francophone	21 ans en immersion
E2	f	bilingue : anglais/français	17 ans dont 10 en immersion
E3	f	francophone	13 ans dont 7 en immersion
E4	f	bilingue français/anglais	18 ans dont 8 en immersion
E5	f	francophone	8 ans en immersion
E6	m	bilingue anglais/français	5 ans d'expérience dont 3 en immersion

3.3 Corpus PARENTS

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le corpus PARENTS provient de CHILDES (MacWhinney, 2000), une base de données, disponible et gratuite, regroupant plusieurs langues différentes, composée de transcriptions d'interactions conversationnelles de jeunes enfants et leur entourage. Comme nous cherchions un groupe d'interlocuteurs natifs francophones, de milieu naturel familial pour des fins de comparaison avec notre groupe d'enseignants de milieu scolaire, nous avons choisi ce corpus. En effet, il s'agit d'un corpus oral recueilli en 2004, s'échelonnant sur 14 mois, et composé de 33 séances d'une durée approximative d'une heure chacune. Les locuteurs principaux, vivant à Paris, sont Marc le père (dorénavant Père), Jeanine la mère (dorénavant Mère), Madeleine la chercheuse (dorénavant Madeleine) et Philippe le fils, âgé de 25 mois au début et 39 mois à la fin. Chaque séance d'enregistrement commence habituellement le matin entre 8h45 et 9h00, soit dans le salon ou autour de la table de cuisine. Les interactions tournent autour des sujets anodins quotidiens – le petit déjeuner, un album de photos, des jouets, etc. Autrement dit, les sujets de conversations ne sont pas planifiés et tout se passe au gré des humeurs de l'enfant et des événements. Selon les renseignements fournis, les parents ont tous deux fait des études supérieures; le père est professeur et la mère travaille dans un laboratoire de psychologie. Les adultes s'adressent surtout à l'enfant, mais aussi entre eux à l'occasion. Pour notre étude, nous nous sommes intéressé uniquement aux énoncés des parents et à ceux de la chercheuse entre eux et avec l'enfant. Nous désignerons les trois adultes comme *parents* ou *groupe-parents*.

3.4 Codage

Il convient de rappeler au lecteur de ce mémoire que nous sommes à la recherche de la fréquence de quatre morphèmes lexicaux, en l'occurrence les pronoms objets : *le*, *la*, *les* et *l'*. Pour effectuer le codage, nous avons pensé suivre le procédé proposé

par Paradis (2004) où elle s'est servi de CHAT pour le codage et de CLAN pour l'analyse (MacWhinney, 2000). Toutefois, nous avons décidé de procéder manuellement en nous servant de la fonction CHERCHE qu'offre *Word 2007* de *Microsoft*. En effet, le fait que les morphèmes *le, la, les et l'* sont polysémiques en ce sens qu'ils servent soit de pronoms clitiques ou de déterminants (sans parler du *l'* euphonique dont il sera question plus loin) nous a obligé à les coder manuellement afin d'éviter toute confusion et de pouvoir tenir compte du sens et de la fonction particulière de chaque occurrence. En outre, un tel procédé nous a permis de nous familiariser avec le contenu des corpus surtout au niveau discursif, indispensable à la lumière de notre troisième question de recherche. Il est à noter que l'analyse d'un corpus de « *teacher talk* » qui nous a inspiré à entreprendre la nôtre, à savoir celle de Collins et al. (2009), ne comporte aucune description de la démarche suivie pour coder les données.

De façon systématique, nous avons alors parcouru l'intégralité des deux corpus à la recherche des pronoms clitiques en question. Nous rappelons que seuls les énoncés des enseignants du corpus ENSEIGNANTS et ceux des trois adultes du corpus PARENTS ont été considérés. Après avoir repéré les pronoms clitiques, nous les avons mis en caractères gras, puis les avons encadrés afin de les rendre visuellement accessibles pour le dénombrement. Voici un exemple d'un énoncé codé :

➤ E1: *Oui, mais tu peux **le** faire quand même. Tu peux nous **le** donner.*

Pour atteindre la fiabilité inter-juge en ce qui a trait au codage des pronoms, suivant la procédure dans Paradis (2004), nous avons demandé à un collègue, spécialiste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et déjà familier avec le corpus ENSEIGNANTS, d'identifier les pronoms dans un échantillon représentant 10 % de chaque locuteur. Nous avons obtenu un résultat de 98,6 % pour le corpus ENSEIGNANTS et de 98,8 % pour le corpus PARENTS, ce qui est tout a

fait acceptable. En ce qui concerne le corpus ENSEIGNANTS, il n'y a eu qu'une légère discordance dans le cas de deux pronoms sur 148. Dans le premier exemple, un pronom, en l'occurrence *les*, a été négligé, et dans le deuxième, une erreur dans la transcription nous a conduit à un mauvais jugement. Quant au corpus PARENTS, sur 436 pronoms, il n'y a eu qu'une discordance. Nous avons pris en compte les discordances précitées et nous avons, par conséquent, redressé le nombre final de nos occurrences. Étant donné l'écart minime, en termes de pourcentage, ni la fréquence ni la distribution de nos données n'a changé.

La principale difficulté rencontrée dans l'identification des pronoms clitiques était la résolution de l'ambiguïté de ces derniers à cause de leur syncrétisme morphologique, c'est à dire, la même forme linguistique peut avoir plusieurs fonctions. Par exemple, *LE* est à la fois déterminant défini, pronom d'objet direct ou composante du superlatif relatif (p. ex. *le moins*, ou *le plus*). Il a fallu donc une lecture attentive pour ne pas identifier la mauvaise forme linguistique.

3.4.1 Critères pour l'élimination ou la modification de certains pronoms clitiques

Une fois tous les pronoms clitiques repérés, nous avons entamé l'élimination ou la modification de certains d'entre eux. D'abord, en raison d'une transcription parfois phonétique, nous avons modifié les pronoms *l'*, qui n'étaient pas de vraies élisions et nous les avons changés pour le pronom approprié, comme dans l'exemple suivant où *l'* a été changé pour *le*:

- E1: *Bon, euh, j'veais finir ici, parc'que le, le reste, je le prendrai à partir du voc jeudi ou vendredi, donc on va compléter le...*

Il y avait également un certain nombre de cas où le locuteur hésite, se répète, change, ou n'achève pas son énoncé en cours de route, ce qui est tout à fait normal et attendu dans le discours oral. Dans ces cas particuliers, où un pronom clitique était impliqué, nous avons fait les rectifications nécessaires comme dans les exemples suivants :

- E1: *Mais tu l'as... tu as corrigé, là?*
- E2: *Euh des accidents, un danger quelconque. Mais tu vas, tu vas nous euh, tu vas t'informer pis tu vas nous le, tu vas nous le dire.*
- E3: *...Vous faites seulement les, les souligner.*

Toutefois, lorsqu'il y avait une répétition d'un énoncé dans son entier, nous en avons tenu compte comme illustre l'exemple suivant car il s'agissait d'une répétition intentionnelle et non pas d'une hésitation :

- E6: *Humide, oui. Il aime les régions humides. On le trouve près de quoi? On le trouve près des quoi? On le trouve le plus près de quoi?*

Il convient de noter que nous avons également repéré quelques exemples où un *l'* euphonique donnait l'apparence de l'élimination d'un pronom clitique à cause de son emplacement devant le verbe *avoir*. Nous n'en avons pas tenu compte. En voici un exemple :

- E5: *Ah oui hein? Et ça l'a un, un visage un peu plat ça, non? Ça l'a pas un museau allongé ça. Est-ce que ça l'a un museau?*

Parmi toutes les élimination ou rectifications, il n'y avait que quelques cas du *l'* euphonique. Il a fallu que nous soyons plus attentif dans le cas où le pronom *le* a été transcrit phonétiquement éliminant ainsi le son vocalique. En ce qui a trait aux

hésitations, ou énoncés inachevés contenant un pronom clitique, les occurrences étaient plus nombreuses, mais faciles à repérer et donc à rectifier.

3.5 Fréquence, répartition et dénombrement

À l'effet d'organiser et d'identifier la fréquence et la répartition des quatre pronoms clitiques en question, nous les avons comptés manuellement pour chaque locuteur. Pour nous assurer d'une fiabilité intrajuge, nous avons effectué le décompte des pronoms à plusieurs reprises.

Comme le nombre de pronoms par locuteur n'est relatif qu'en fonction du nombre de mots articulés, il a fallu dépouiller les transcriptions des énoncés qui ne nous intéressaient pas. Au regard du corpus ENSEIGNANTS, nous avons donc supprimé tous les commentaires du transcripteur ainsi que tous les énoncés des élèves ou d'autres, le cas échéant. En dernier lieu, pour ne pas être compté pour un mot, le nom identifiant le locuteur a été supprimé. En cliquant sur STATISTIQUES de *Word 2007*, le nombre de mots s'affichait. C'est ce chiffre-là que nous avons conservé. Quant au corpus PARENTS, nous avons procédé sensiblement de la même façon, sauf qu'il a fallu regrouper séparément, dans trois fichiers distincts, les énoncés de chacun afin d'en faire le dénombrement.

3.6 *LE* neutre

Comme nous cherchons à savoir dans quelle mesure les pronoms clitiques servent d'indice du genre grammatical, nous nous sommes penché davantage sur les occurrence du *le* afin de discerner ses références clairement masculines de celles que nous avons classifiées de neutres. Selon Grevisse (1986), « *Le* s'emploie comme forme neutre pour reprendre (ou annoncer) une phrase ou un élément autre que nominal ». D'après Bosquart, (1998), « Le pronom personnel *le* est considéré

neutre...(a) quand il remplace une phrase entière ou un verbe à l’infinitif; (b) quand il est utilisé avec *mieux, moins, plus,...* dans des phrases comparatives; (c) quand il exprime une référence vague dans certains gallicismes comme dans l’exemple, *un tiens vaut mieux que deux tu l’auras*; (d) quand il remplace un participe passé... ». Nous avons donc opérationnalisé le *le* neutre à partir d’occurrences relevées des deux corpus. Nous avons codé de masculins les pronoms qui renvoyaient clairement à un substantif dont le genre grammatical est masculin comme dans l’exemple suivant :

- Père : *Tu le bois ton chocolat.*

Les exemples suivants illustrent les cas où le pronom *le* est codé de neutre. Nous en avons identifié cinq. Alors le *le* neutre peut renvoyer à :

(a) *une proposition :*

- E2: *... les princesses se maquillaient pour que les sourcils se rejoignent parce que c’étaient vraiment signe de beauté. Le peuple en général, à cette époque-là pouvait pas se le permettre...*

(b) *un adjectif*

- E2: *...on va, euh, améliorer nos, nos appareils, nos télescopes, pour qu'ils soient encore plus sophistiqués qu'ils le sont.*

(c) *un mot ou groupe de mots dans une perspective métalinguistique*

- E6: *Le femelle. Ç’a pas de sens. Faut écrire “la femelle”. Changez ça! L.A., tout de suite. Change- le!*
- E1: *Oui, on le met au pluriel, des sommes folles.*
- Elève: *Mille neuf cent vingt-sept?*
E3: *Excellent. Dis-le encore.*
- E3: *Je ne sais pas pourquoi on le voit écrit en deux mots hein?*

(d) le pronom fort *ça*

- E1: *Est-ce que vous avez vu ça l'an dernier? ... Non. On va le voir cette année.*

(e) quelque chose dont l'identité est sous-entendue implicitement dans le contexte discursif mais dont le référent n'est pas explicité nominativement

- E1: *Alors, Vincent ça est-ce que je te le prends? Oui?*

3.7 Analyse des résultats

Le petit nombre de participants dans chaque groupe (soit six enseignants et trois parents) n'a pas satisfait aux exigences de tests de signification qu'ils soient paramétriques ou non paramétriques. Pour l'analyse de nos données, nous recourons alors à des statistiques descriptives sans tests de signification. Les statistiques descriptives comprennent les moyennes et les écarts types calculés d'abord pour chaque locuteur et ensuite pour chaque groupe de locuteurs. Nous partons toujours des données brutes avant de convertir celles-ci en pourcentage afin de permettre une comparaison des proportions de chaque pronom cible utilisé d'abord par les locuteurs à l'intérieur de chaque groupe et ensuite par les deux groupes, à savoir enseignants et parents.

3.8 Résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté les informations relatives à nos démarches méthodologiques. D'abord, les deux corpus à l'étude ont été décrits. Ensuite, nous avons fourni les détails sur notre démarche de codage y compris notre façon d'opérationnaliser le *le* neutre. Enfin, nous justifions le recours à des statistiques descriptives. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats et les analyses obtenus par le biais de notre système de codage.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera divisé en trois sections. Dans la première partie, nous rendrons compte des résultats quantitatifs obtenus de notre première analyse descriptive afin de répondre à la première question de recherche qui visait à identifier la fréquence et la répartition des pronoms objets clitiques dans l'input oral des enseignants en immersion française en comparaison à celui des parents francophones en contexte familial. Ensuite, dans la deuxième partie, nous présenterons les résultats qui nous permettent de répondre à notre deuxième question de recherche qui cherchait à savoir dans quelle mesure les pronoms clitiques servent d'indice du genre grammatical en contexte scolaire et en contexte familial. Enfin, la troisième section nous éclairera sur notre dernière question de recherche, à savoir s'il existe des traits discursifs particuliers dans l'input des enseignants et celui des parents qui servent à mettre en évidence le pronom clitique et, par la même occasion, le référent et son genre grammatical.

4.1 Fréquence globale générale

Dans ce texte, nous désignerons l'ensemble des enseignants par *groupe-enseignants* ou *groupe-E*, et les parents, c'est-à-dire, le père, la mère et Madeleine, par *groupe-parents* ou par *groupe-P*.

Avant de passer à l'étude des quatre pronoms en détail, il peut être intéressant de déterminer quelle est la place qu'occupent ces pronoms dans la totalité de l'input. Autrement dit, quelle proportion représente la production de pronoms clitiques objets par rapport à l'ensemble des mots produits par les enseignants et les parents? Pour y arriver, nous avons divisé le nombre total des pronoms par le nombre de tous les mots pour chaque locuteur. Le tableau 4.1 regroupe les données brutes ainsi que les pourcentages dans la colonne à l'extrême droite, alors que la figure 4.1 nous offre un aperçu visuel de l'ensemble. Nos résultats nous révèlent, d'emblée, que les parents produisent en moyenne presque deux fois plus de pronoms clitiques (1,45 %) dans leur input que les enseignants (0,74 %). De plus, le faible écart-type ($\sigma = 0,14$) nous suggère qu'il y a moins de variation dans la fréquence des pronoms chez les parents comparé aux enseignants ($\sigma = 2,4$). Cette observation peut s'expliquer par le fait qu'il y a moins de locuteurs dans le groupe-P qui, de plus, à la différence des enseignants, se trouvent tous les trois dans le même contexte interagissant entre eux et avec le même enfant.

Tableau 4.1
Le nombre et le pourcentage des pronoms dans l'input

Groupe E :	Nombre total des pronoms	Nombre total de tous les mots	Pourcentage de pronoms
E1	308	32 488	0,95 %
E2	160	26 581	0,60 %
E3	241	39 210	0,61 %
E4	268	23 550	1,14 %
E5	136	23 091	0,59 %
E6	88	16 681	0,53 %
Total	1201	161 601	moyenne 0,74 % ($\sigma = 2,4$)
Groupe P :			
Mère	718	47 339	1,52 %
Père	579	37 519	1,54 %
Madeleine	536	41 442	1,29 %
Total	1 833	126 300	moyenne 1,45 % ($\sigma = 0,14$)

Même si nous savons quel pourcentage occupent les pronoms clitiques dans le discours des enseignants et des parents et même si nos résultats suggèrent qu'ils sont loin d'être omniprésents dans l'input, nous ne sommes pas toutefois en mesure de qualifier ces résultats catégoriquement. En effet, il faudrait avoir des données sur d'autres traits langagiers pour pouvoir faire une comparaison juste tel que suggère Cortes (2007) à propos des analyses de corpus de point de vue linguistique: « *It would be much more profitable to report a frequency relative to the frequency of other forms that can provide a gauge of the strength of those frequencies* » (p. 107). Cependant, l'étude de la fréquence des autres formes linguistiques dépasserait les objectifs de la présente étude.

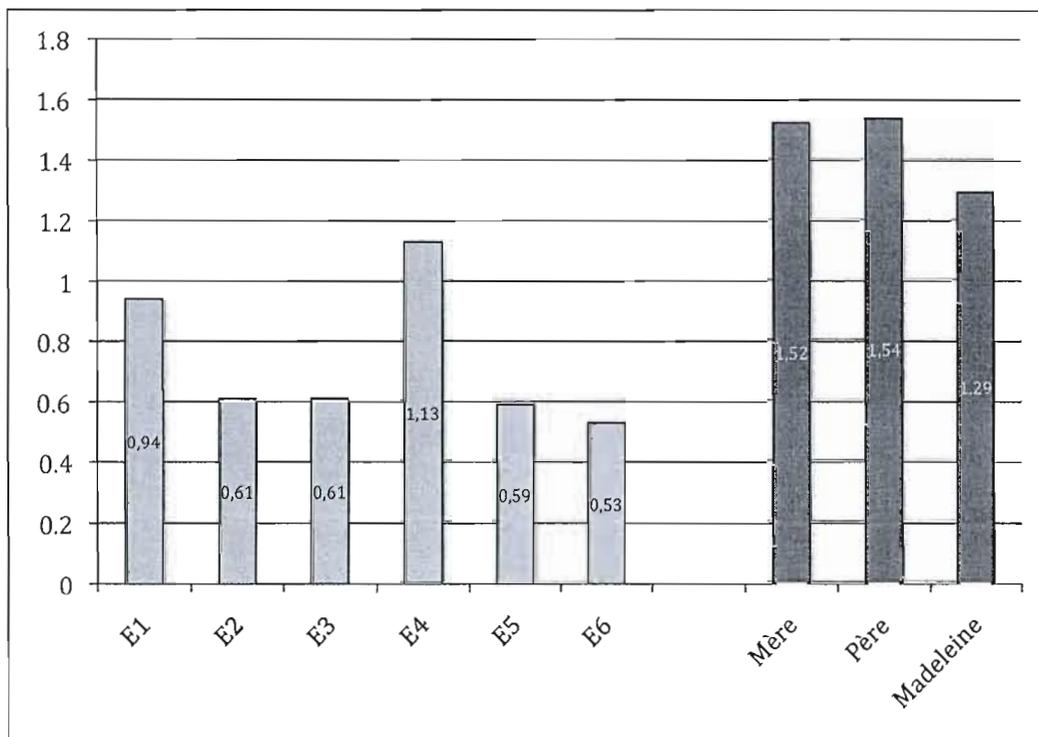


Figure 4.1
Pourcentage des pronoms dans l'input

4.1.2 Fréquence et répartition des quatre pronoms clitiques dans l'input

Après avoir parcouru l'intégralité du corpus ENSEIGNANTS à la recherche des quatre pronoms clitiques, nous sommes à même de quantifier la fréquence et la répartition de chacun à partir des données recueillies. Le tableau 4.2 rapporte ces données. Afin de bien les comprendre, en guise d'exemple, considérons celles de E1. Au total, nous avons identifié 308 pronoms clitiques dont 130 *le*, 130 *l'*, 34 *les* et 14 *la*. C'est en calculant le ratio de la fréquence de chaque pronom sur le nombre total de pronoms clitiques produits par l'enseignant que nous avons établi les pourcentages présentés au tableau 4.2 et à la figure 4.2.

Tableau 4.2

La fréquence et la répartition des pronoms clitiques chez les enseignants ($n = 1202$)

	LE	L'	LES	LA
E1 ($n = 308$)	130 (42 %)	130 (42 %)	34 (11 %)	14 (5 %)
E2 ($n = 160$)	76 (47 %)	41 (26 %)	24 (15 %)	19 (12 %)
E3 ($n = 241$)	99 (41 %)	93 (38 %)	33 (14 %)	16 (7 %)
E4 ($n = 269$)	136 (51 %)	89 (33 %)	28 (10 %)	15 (6 %)
E5 ($n = 136$)	55 (41 %)	31 (23 %)	29 (21 %)	21 (15 %)
E6 ($n = 88$)	37 (42 %)	29 (33 %)	16 (18 %)	6 (7 %)
\bar{x}	533 (44,3 %) ($\sigma = 4,1$)	413 (34,4 %) ($\sigma = 7,1$)	164 (13,6 %) ($\sigma = 4,2$)	91 (7,6 %) ($\sigma = 3,9$)

Or, lorsque nous regardons cette répartition, nous observons qu'une tendance définitive se dessine chez tous les enseignants : C'est le pronom *le* qui s'emploie le plus souvent dans l'input des enseignants : en moyenne, 44,4 % du temps. Ensuite c'est le pronom élide *l'* (34,4 %) que nous retrouvons en seconde place. Enfin, ce sont les pronoms *les* et *la* que les enseignants ont tendance à utiliser le moins, soit 13,6 %

et 7,6 % respectivement. Cette tendance est observée chez tous les enseignants à l'exception de E1, qui emploie les pronoms *le* et *l'* à fréquence égale.

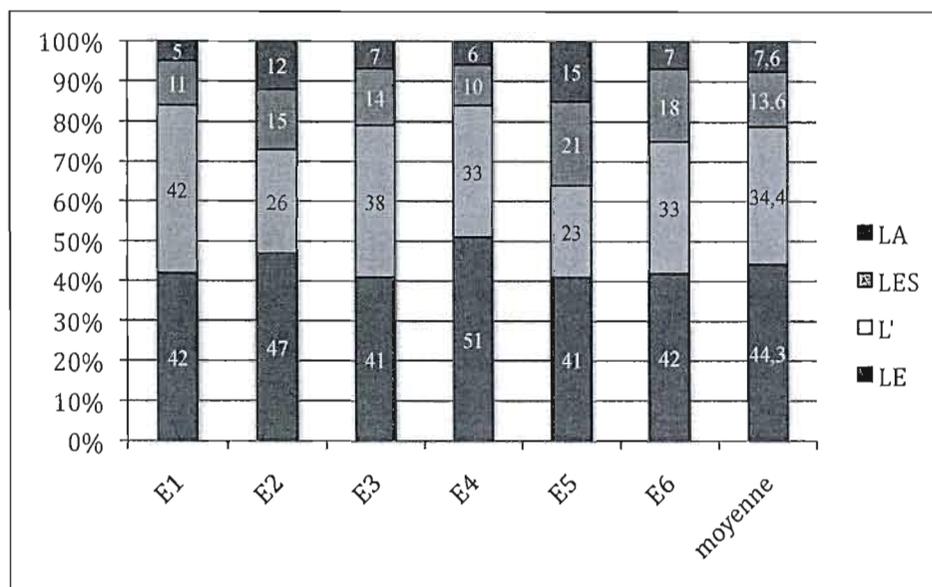


Figure 4.2

La fréquence et la répartition des pronoms clitiques

Si le pronom *le* s'emploie le plus souvent dans l'input, c'est sans doute à cause du double rôle qu'il exerce. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué, *le* peut s'employer tantôt comme pronom clitique dont le référent est clairement masculin, tantôt comme forme neutre, ce qui lui donne une double fonction. De plus, étant donné cette prédominance des noms masculins en français, il coule de source que la majorité des pronoms objets le seraient également. Dans le cas du pronom élidé *l'*, qui est en réalité soit *le* ou *la*, il n'existe que si une voyelle lui succède, en l'occurrence dans un auxiliaire (*être* ou *avoir*) ou dans un verbe commençant avec une voyelle. Donc, son deuxième rang s'explique par le fait qu'il peut être soit un pronom de haute fréquence – *le*, ou l'un de fréquence moindre – *la*.

Du côté des parents, par ordre décroissant, la moyenne de la fréquence des pronoms clitiques se répartit comme suit : *le* (44 %), *l'* (26 %), *les* (19 %) et *la*

(11 %). Le tableau 4.3 et la figure 4.3 montrent la répartition des pronoms clitiques pour chaque locuteur de même que la moyenne du groupe.

Tableau 4.3

La fréquence et la répartition des pronoms clitiques chez les parents ($n = 1832$)

	LE	L'	LES	LA
Mère ($n = 718$)	293 (41 %)	209 (29 %)	136 (19 %)	80 (11 %)
Père ($n = 578$)	289 (50 %)	133 (23 %)	91 (16 %)	65 (11 %)
Madeleine ($n = 536$)	225 (42 %)	146 (27 %)	111 (21 %)	54 (10 %)
\bar{X}	807 (44 %) ($\sigma = 4,9$)	488 (26 %) ($\sigma = 3,1$)	338 (19 %) ($\sigma = 2,5$)	199 (11 %) ($\sigma = 0,6$)

Nous constatons d'emblée une répartition des pronoms clitiques similaire à celle des enseignants. En effet, à l'instar des enseignants, c'est le pronom *le* qui s'emploie le plus fréquemment par les parents, suivi de *l'*, *les* et en dernier *la*.

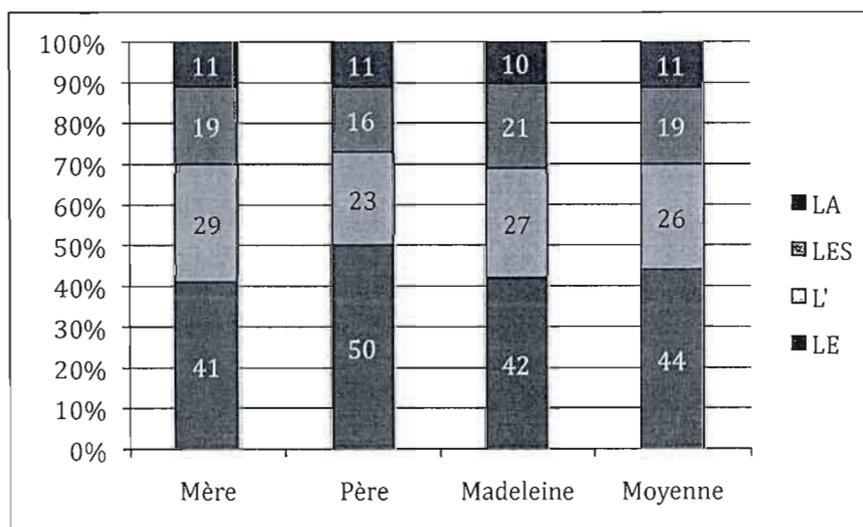


Figure 4.3

La fréquence et la répartition des pronoms clitiques chez les enseignants

Et si nous comparons la moyenne de chaque groupe, la similitude de la répartition des pronoms clitiques est d'autant plus apparente. Le tableau 4.4 et la figure 4.4 montrent la comparaison des moyennes. Par ailleurs, un faible écart-type, pour chaque pronom, nous confirme une distribution comparable des quatre pronoms clitiques entre les deux groupes.

Tableau 4.4
Comparaison entre les enseignants et les parents

	LE ($\sigma = 0,2$)	L' ($\sigma = 3,1$)	LES ($\sigma = 2,5$)	LA ($\sigma = 0,6$)
Enseignants	(44,3 %)	(34,4 %)	(13,6 %)	(7,6 %)
Parents	(44 %)	(26 %)	(19 %)	(11 %)

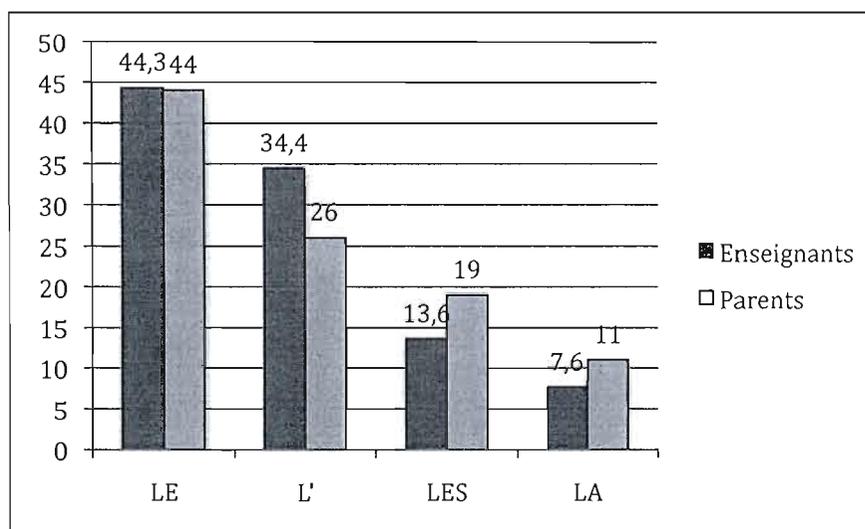


Figure 4.4
Fréquence des pronoms des enseignants et des parents

Ces résultats en particulier sont très intéressants selon nous car ils suggèrent qu'il y a un élément intrinsèque dans le discours oral français qui gouverne la fréquence et la répartition des pronoms clitiques dans l'input, nonobstant la variété du français parlé et son contexte. Rappelons que les enseignants œuvrent auprès d'élèves anglophones âgés de 9 à 11 ans dans la région montréalaise tandis que les parents interagissent avec un bambin dans la ville de Paris. Les résultats suggèrent

également que le comportement linguistique des enseignants n'est pas si différent, du moins en ce qui a trait à la fréquence des pronoms clitiques, de celui d'un contexte naturel.

4.1.3 Synthèse

Avant d'entamer cette partie, il convient de rappeler au lecteur que les deux corpus comprennent sensiblement le même nombre d'heures soit 37 heures pour le corpus E et 33 heures pour le corpus P. Or, notre première série de résultats nous permet de répondre à notre première question de recherche : *Quelles sont la fréquence et la répartition des pronoms objets clitiques dans l'input oral des enseignants en immersion française en comparaison du contexte familial?*

Nous avons trouvé qu'en moyenne 0,74 % de l'input des enseignants est occupé par la présence de pronoms clitiques objets. Bien que nous ne disposions d'aucune balise pour mesurer la relativité de ce chiffre, la similitude dans le comportement des enseignants et des parents nous permet d'affirmer qu'ils sont relativement peu fréquents dans le discours. Au regard de la répartition des pronoms, nous avons observé une nette distribution. À l'exception de E1 qui emploie les pronoms *le* et *l'* de fréquence égale, tous les autres enseignants affichent le même comportement dans l'utilisation des pronoms. En ordre décroissant, les résultats sont comme suit : *le > l' > les > la*.

À l'instar du groupe-E, le groupe-P se comporte de façon presque identique. En effet, le même ordre de fréquence des pronoms a été observé hormis quelques variations. Il est à noter que la seule différence constatée était dans la fréquence totale de l'emploi des pronoms. Il appert que les parents emploient un peu plus de pronoms clitiques objets dans leur discours que les enseignants, mais cela ne saurait être une

donnée à prendre en compte étant donné le contexte différent dans lequel ce corpus a été pris et l'impossibilité de faire des analyses statistiques comparatives.

4.4 *Le* : masculin ou neutre?

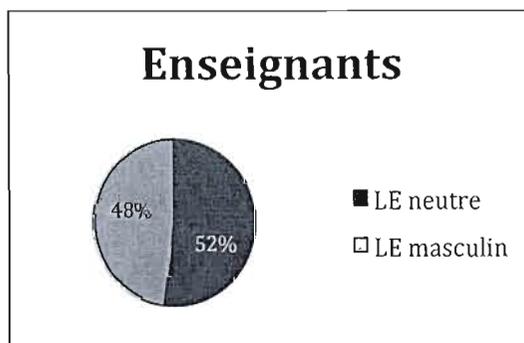
Il convient de rappeler que, dans la section méthodologie, nous avons expliqué que le pronom objet *le* peut s'employer de deux façons : comme référent d'un substantif dont le genre grammatical est nettement masculin ou comme forme neutre pour reprendre une phrase ou un élément autre que nominal. D'après nos résultats, c'est le pronom *le* qui s'avère le plus fréquent, soit 44 % de tous les pronoms clitiques, et ce pour chaque groupe. Comme l'acquisition du genre grammatical en français est problématique pour les élèves de langue seconde, nous nous sommes intéressé à la proportion du *le* marqueur de genre et du *le* neutre. Après avoir analysé toutes les occurrences de *le*, nous constatons, chez les enseignants, qu'en moyenne, moins que la moitié de tous les *le* servent d'indice du genre grammatical des référents, soit 48 % en contraste avec les parents qui, quant à eux, affichent une moyenne de 80 % en ce qui a trait à *le* comme indice du genre grammatical. Le tableau 4.5 rend compte de ces résultats.

Ces résultats représentés graphiquement (figure 4.5 et figure 4.6) rendent encore plus claire la différence dans l'emploi du pronom *le* entre les enseignants et les parents. En effet, les enseignants utilisent presque de façon égale les deux formes du pronom. Autrement dit, un peu plus de la moitié des pronoms *le* n'ont pas de référent clairement masculin. En revanche, la place qu'occupe le *le* neutre dans l'input des parents est moins de 20 %. Mais ces résultats ne répondent que partiellement à notre deuxième question de recherche qui cherche à savoir dans quelle mesure les pronoms clitiques servent d'indice du genre grammatical en contexte scolaire et comparé au contexte familial.

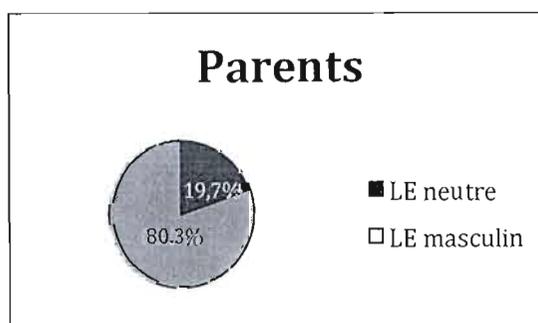
Tableau 4.5

Le nombre (et le pourcentage) de *LE* neutre et de *LE* masculin utilisé par le groupe-E ($n = 533$) et par le groupe-P ($n = 807$)

	<i>LE</i> neutre	<i>LE</i> masculin
E1 ($n = 130$)	53 (41 %)	77 (59 %)
E2 ($n = 76$)	48 (63 %)	28 (37 %)
E3 ($n = 99$)	57 (58 %)	42 (42 %)
E4 ($n = 136$)	71 (52 %)	65 (48 %)
E5 ($n = 55$)	28 (51 %)	27 (49 %)
E6 ($n = 37$)	18 (49 %)	19 (51 %)
total	275 (52 %)	258 (48 %)
Mère ($n = 293$)	47 (16 %)	246 (84 %)
Père ($n = 289$)	69 (24 %)	220 (76 %)
Madeleine ($n = 225$)	43 (20 %)	182 (80 %)
total	159 (19,7 %)	648 (80,3 %)

**Figure 4.5**

Répartition du *le* neutre et du *le* masculin chez les enseignants

**Figure 4.6**

Répartition du *le* neutre et du *le* masculin chez les parents

4.2.1 Indice du genre grammatical

Parmi les différentes façons de fournir des indices du genre grammatical des substantifs en français (voir chapitre 2), les pronoms clitiques objets en est une, mais ce ne sont pas tous les pronoms qui peuvent nous renseigner à cet égard. En effet, en plus de *le*, que nous venons de voir, les pronoms *les* et *l'* sont également considérés neutres en ce qui concerne le genre grammatical. Quand nous considérons la totalité des pronoms clitiques, y compris le *le* neutre, qui ne portent aucun indice du genre grammatical dans l'input du groupe-E, nous remarquons qu'en moyenne 71 % des pronoms clitiques ne sont pas porteurs du genre grammatical. Le tableau 4.6 présente les chiffres bruts qui nous permettent d'arriver à ce résultat.

Tableau 4.6
Pronoms clitiques sans indice du genre grammatical chez les enseignants

	LE neutre	L'	LES	Total
E1 (<i>n</i> = 308)	53 (17 %)	130 (42 %)	34 (11 %)	217 (70 %)
E2 (<i>n</i> = 160)	48 (30 %)	41 (26 %)	24 (15 %)	113 (71 %)
E3 (<i>n</i> = 241)	57 (24 %)	93 (38 %)	33 (14 %)	183 (76 %)
E4 (<i>n</i> = 269)	71 (27 %)	89 (33 %)	28 (10 %)	188 (70 %)
E5 (<i>n</i> = 136)	28 (21 %)	31 (23 %)	29 (21 %)	88 (65 %)
E6 (<i>n</i> = 88)	18 (21 %)	29 (33 %)	16 (18 %)	63 (72 %)
total (<i>n</i> = 1202)	275 (23 %)	413 (34,4 %)	164 (13,6 %)	852 (71 %)

En ce qui concerne les parents, nous remarquons qu'ils tendent à utiliser plus de pronoms clitiques indicatifs du genre grammatical que les enseignants, soit 46 %

comparé à 29 %. Le tableau 4.7 présente nos résultats. Mais, à l'instar des enseignants, les parents utilisent plus de pronoms clitiques qui ne portent aucun indice du genre des référents, soit 54 %.

Tableau 4.7
Pronoms clitiques sans indice du genre grammatical chez les parents

	LE neutre	L'	LES	Total
Mère (<i>n</i> = 718)	47 (6 %)	209 (29 %)	136 (19 %)	392 (54 %)
Père (<i>n</i> = 578)	69 (12 %)	133 (23 %)	91 (16 %)	293 (51 %)
Madeleine (<i>n</i> = 536)	43 (8 %)	146 (27 %)	111 (21 %)	300 (56 %)
total (<i>n</i> = 1832)	159 (9 %)	488 (26 %)	338 (19 %)	985 (54 %)

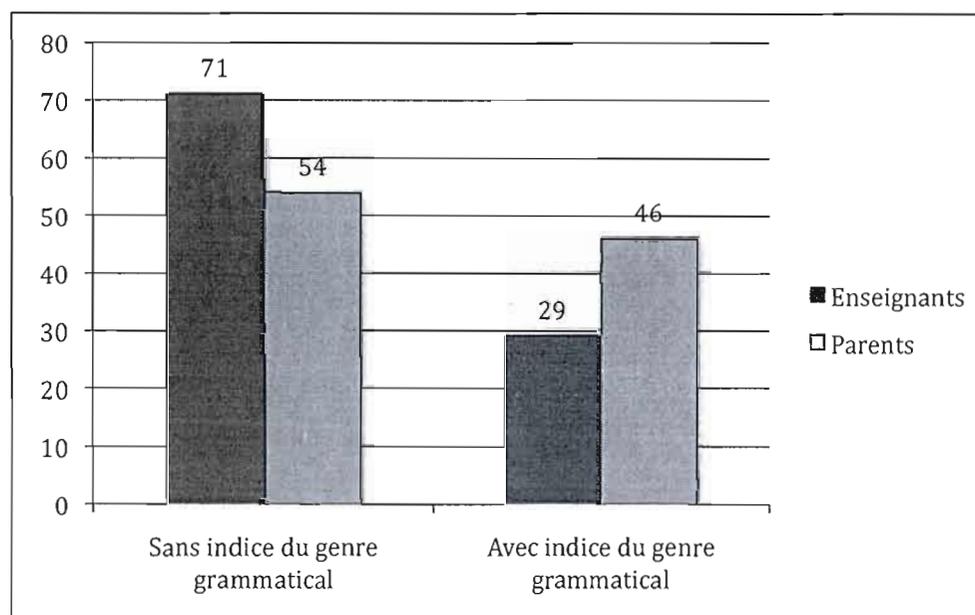


Figure 4.7
Emploi des pronoms clitiques comme porteur du genre grammatical

La figure 4.7 nous permet de saisir d'emblée la différence dans l'emploi des pronoms qui sont indicateurs du genre entre les deux groupes. Certes, la prédominance du *le* neutre dans l'input des enseignants contribue à cette tendance, mais c'est aussi l'emploi du pronom élide *l'* (voir tableau 4.6) qui compte pour presque la moitié de tous les pronoms qui n'ont aucun indice du genre grammatical et ce, chez les deux groupes.

4.2.2 Synthèse

Après avoir décortiqué tous les pronoms clitiques des deux groupes selon qu'ils sont indicateurs ou non du genre grammatical, nous pouvons répondre à la question: Dans quelle mesure les pronoms clitiques servent-ils d'indice du genre grammatical?

En contexte scolaire, 71 % des pronoms clitiques employés dans l'input des enseignants ne fournissent aucun indice au regard du genre grammatical. La ventilation en ordre décroissant (voir figure 4.8) est comme suit : *l'* – 34,4 %, *le* – 23 %, *les* – 13,6 %. En contexte familial, les parents tendent à utiliser moins fréquemment des pronoms clitiques non marqueur de genre, soit 54 %. La ventilation en ordre décroissant est comme suit : *l'* – 26 %, *les* – 19 %, *le* – 9 %. Chez les enseignants et chez les parents, il y a une prédominance du pronom *l'* dans l'input. Par contre, contrairement aux enseignants, les parents emploient le pronom *les* davantage que le pronom *le*.

En somme, à la lumière des résultats obtenus nous avançons que les pronoms clitiques dans l'input des enseignants nous fournissent peu de renseignements sur le genre grammatical des référents. Connaissant le degré de difficulté que l'acquisition du genre grammatical représente pour les élèves en immersion française, ces résultats sont d'autant plus révélateurs.

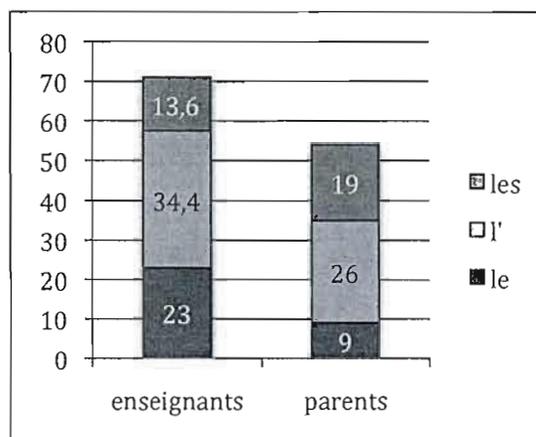


Figure 4.8
Ventilation des pronoms non indicatifs du genre

4.3 Dislocation

Pour le troisième et dernier volet de notre étude, nous avons eu recours à des observations sur les données de chaque corpus afin de repérer un trait discursif qui, d'une part, se démarquait du reste de par sa construction et, d'autre part, rapprochait le pronom clitique de son référent et mettait ainsi en évidence ce dernier avec son genre grammatical. Alors, nous avons identifié la dislocation de l'objet direct (à gauche / à droite) comme étant ce trait discursif. Il est à noter que la dislocation de l'objet se démarque de l'usage anaphorique typique où le référent peut être relativement éloigné de son pronom de rappel de par la proximité du référent et de son pronom, et de par le fait que le référent peut précéder son pronom, en l'occurrence les dislocations à droite. (Voir chapitre 2 pour la définition) Pour faire bien comprendre au lecteur de ce mémoire ce que nous entendons par dislocation, considérons les exemples au tableau 4.8 tirés de nos données.

Tableau 4.8

Exemples de dislocations

(Le complément d'objet direct en italique et le pronom clitique objet en gras)

Dislocation à gauche	Dislocation à droite
E1 : <i>le reste</i> , je le prendrai	E1 : tu l'aurais acceptée <i>cette remarque-là</i>
E2 : <i>tes yeux bleus</i> , moi je les vois plutôt gris...	E2 : on le connaît pas vraiment <i>cet oiseau-là</i>
E3 : <i>les phrases</i> , nous allons les voir	E3 : Tu l'écoutes tous les jours <i>la météo</i>
E4 : <i>ton brouillon</i> est-ce que je l'ai corrigé?	E4 : on va l'écrire <i>la date</i>
E5 : <i>les fleurs</i> on les appelle des perce-neige	E5 : Et quand on la prend <i>la sève</i>
E6 : <i>Le dix dollars pour la cabane à sucre</i> tu me l'as pas donné encore	E6 : On le connaît très bien <i>ce mot-là</i> .
Mère : <i>la voiture</i> on la laisse dans le train de tracteurs	Mère : Je vais le tailler <i>ton crayon</i>
Père : <i>le gyroscope de maman</i> tu l'as montré à Madeleine?	Père : Mange- le maintenant <i>ton sucre</i>
Madeleine : et puis <i>le chien</i> non plus je le connais pas	Madeleine : Tu l' as fumée <i>la pipe</i>

Après avoir recensé l'intégralité des deux corpus, nous avons une meilleure idée du portrait de ces séquences syntaxiques telles qu'elles se trouvent dans le discours oral en français d'un groupe d'enseignants et de parents. Nous tenons à rappeler au lecteur que, hormis les séquences disloquées, tous les pronoms clitiques se trouvent dans une séquence anaphorique typique. Considérons d'abord les résultats du groupe-enseignants qui sont présentés dans le tableau 4.9 et visuellement dans la figure 4.9. D'abord, nous remarquons qu'un peu plus de 12 % des pronoms clitiques en moyenne se trouvent dans une séquence disloquée, dont 5 % dans une dislocation à gauche et 8,6 % dans une dislocation à droite. Par ailleurs, il n'y a pas énormément de variation entre les enseignants quant à l'emploi de la dislocation dans l'input, l'écart-type étant 3,2. Par contre, ce n'est pas le cas en ce qui concerne le type de dislocation utilisé. En effet, un écart-type de 12,6 s'affiche pour chaque type de dislocation.

Tableau 4.9
La dislocation dans l'input des enseignants ($n = 1202$)

	Toutes les dislocations	Dislocation à gauche	Dislocation à droite
E1 ($n = 308$)	41 (13,3 %)	19 (43 %)	22 (57 %)
E2 ($n = 160$)	10 (6,3 %)	6 (60 %)	4 (40 %)
E3 ($n = 241$)	33 (13,7 %)	12 (37 %)	21 (63 %)
E4 ($n = 269$)	34 (12,6 %)	14 (41 %)	20 (59 %)
E5 ($n = 136$)	19 (13,9 %)	6 (32 %)	13 (68 %)
E6 ($n = 88$)	14 (15,9 %)	3 (22 %)	11 (78 %)
TOTAL	151 (12,6 %) $\sigma = 3.2$	60 (5 %) $\sigma = 12.6$	91 (7,6 %) $\sigma = 12.6$

Du côté des parents, en moyenne, presque 12 % des pronoms clitiques font partie d'une séquence disloquée dont la plupart, soit 9,2 %, s'emploient dans une dislocation à droite; le reste, 2,7 % à gauche. Il y a moins de variation entre les parents tant dans l'emploi de la dislocation que le type de dislocation. Le tableau 4.10 montre ces résultats.

Tableau 4.10
La dislocation dans l'input des parents ($n = 1832$)

	Total dislocations	Dislocation à gauche	Dislocation à droite
Mère ($n = 718$)	78 (10,9%)	19 (25 %)	59 (75 %)
Père ($n = 578$)	67 (11,6%)	14 (21%)	53 (79 %)
Madeleine ($n = 536$)	72 (13,4%)	16 (23%)	56 (77 %)
Total	217 (11,9%) $\sigma = 1,2$	49 (2,7%) $\sigma = 2$	168 (9,2 %) $\sigma = 2$

Quand nous comparons les résultats des deux groupes (voir la figure 4.9) nous constatons une parité dans l'emploi de séquences disloquées par les deux groupes ainsi qu'une similitude dans le profil des dislocations utilisées. En effet, les deux groupes utilisent davantage la dislocation à droite au détriment de la dislocation à gauche. Cela dit, ce sont les enseignants qui tendent à incorporer les dislocations à gauche dans leur discours plus que les parents. Et, inversement, les parents emploient plus de dislocations à droite que les enseignants

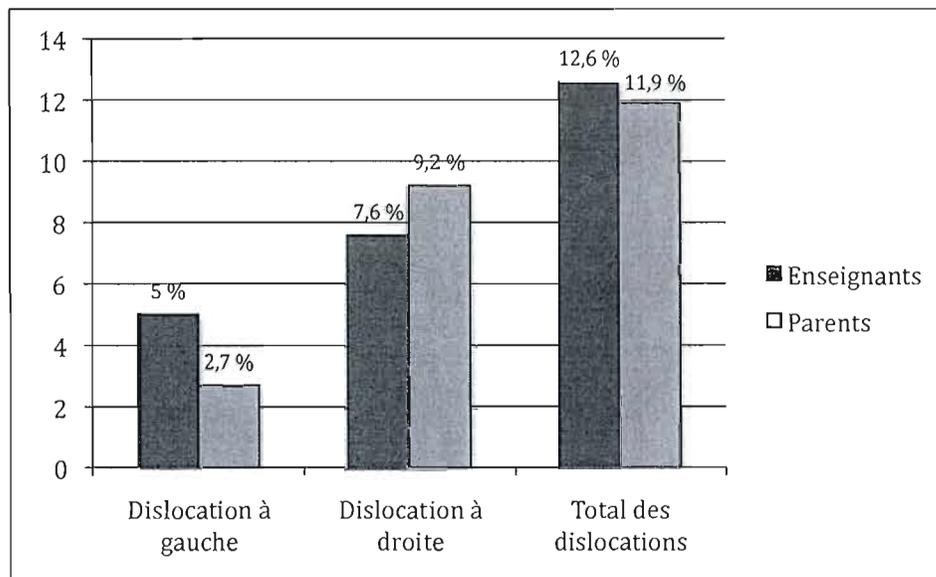


Figure 4.9
Fréquence des séquences disloquées

4.3.1 Synthèse

Pour résumer la présente section, d'après ce que nous avons trouvé, la dislocation est un trait discursif partagé de part égale dans 12 % de l'input total de chaque groupe. En outre, les deux groupes semblent avoir une tendance à employer plus de dislocations à droite. Nous reprenons donc notre troisième question de recherche : La dislocation dans l'input oral, sert-elle à mettre en évidence le référent et, par la même occasion son pronom et son genre grammatical? Nous proposons que la dislocation, utilisés à la fois par les enseignants et les parents, pour mettre en évidence le référent ainsi que son pronom clitique et, par la même occasion, le genre grammatical. Nous aborderons davantage cet aspect au chapitre suivant.

4.4 Conclusion

Les résultats présentés ici nous permettent de documenter l'utilisation des pronoms clitiques en classe et en contexte naturel. Les résultats démontrent que la fréquence des pronoms clitiques objets est similaire chez le groupe-P et le groupe-E. En outre, les différents pronoms clitiques (*le, la, les, l'*) se répartissent de la même façon chez les deux groupes. Quant à la fréquence des pronoms clitiques marqueurs du genre grammatical, ils sont moins fréquents chez le groupe-E que chez le groupe-P, ce qui pourrait compliquer l'apprentissage du genre grammatical en contexte de classe. Cependant, nous avons fait l'analyse de la dislocation, trait linguistique qui pourrait contribuer à l'identification du référent, et nous avons constaté que ce trait linguistique est présent équitablement dans l'input du groupe-E et du groupe-P. Au chapitre suivant, nous ferons le point sur nos résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le dernier chapitre de ce mémoire, il sera question d'interpréter les résultats par rapport aux trois questions de recherche et aux recherches antérieures traitant de notre problématique. De plus, nous soulignerons les limites de la présente étude avant d'en proposer quelques répercussions d'ordre pédagogique et quelques pistes à suivre pour les recherches ultérieures.

5.1 Introduction

L'objectif principal de ce mémoire est de fournir des renseignements sur l'input oral des enseignants en immersion française en ce qui a trait d'abord à la fréquence et à la répartition des pronoms objets directs de la 3^e personne (pronoms clitiques) et ensuite à leur propension à indiquer le genre grammatical. Pour des fins de comparaison, nous avons également décidé d'examiner la fréquence des mêmes pronoms dans l'input d'un contexte naturel, soit l'input familial. Les recherches antérieures présentées confirmaient que les pronoms clitiques objets représentent un trait langagier problématique, non seulement pour les apprenants de langue seconde, mais pour les unilingues et les bilingues aussi. Cependant, les difficultés rencontrées disparaissent avec le temps et relativement jeunes pour ces deux dernières populations alors qu'elles semblent persister dans le cas des apprenants de français langue seconde. L'hypothèse avancée pour expliquer ses difficultés chez les apprenants de français langue seconde identifie l'input restreint auquel les apprenants

sont exposés. Par input restreint, nous entendons que certains usages de la langue ne se présentent pas suffisamment ou ne sont pas suffisamment saillants de par leur nature et, par conséquent, influent négativement sur la compétence langagière des élèves.

5.2 Discussion des résultats obtenus

Nous nous sommes donc posé la question suivante : Quelles sont la fréquence et la répartition des pronoms objets clitiques dans l'input oral des enseignants en immersion française, ainsi que dans celui des parents francophones en contexte familial? Bien qu'elle puisse paraître anodine et simpliste d'emblée, aucune recherche jusqu'alors ne s'était penchée sur cette question. Puisque notre intérêt principal est l'input des enseignants, nous aborderons toujours en premier leurs résultats. Ceux des parents le seront, mais avec moins d'emphase étant donné qu'ils ne sont présents qu'à des fins de comparaison.

Nos résultats nous ont d'abord fourni un portrait assez intéressant de la fréquence des pronoms clitiques dans l'input des enseignants. Si nous considérons que tous les pronoms clitiques représentent en moyenne 0,74 % de tous les mots prononcés, nous pouvons dire à coup sûr, ou peu s'en faut, que les pronoms clitiques représentent une faible proportion de l'input reçu par les élèves de français langue seconde. C'est justement parce que c'est relatif que nous avons fait la comparaison avec les parents. En effet, les parents produisent en moyenne 1,45 % de pronoms clitiques dans leur input. Par ailleurs, nous avons pu déterminer la fréquence relative des quatre pronoms les uns par rapport aux autres. En effet, nos résultats nous ont révélé une tendance définitive dans la répartition des pronoms chez les enseignants qui se lit comme suit en ordre décroissant : *le* > *l'* > *les* > *la*.

Pour expliquer cette propension, il faudrait explorer les référents auxquels ces pronoms renvoient. Nous savons qu'en français il y a une prédominance de noms masculins (Harley, 1979), donc plus de probabilité de rencontrer le pronom *le*. De surcroît, *le* exerce une double fonction; il peut s'employer comme pronom objet dont le référent est clairement masculin ou bien dont le référent est neutre. À l'instar de *le*, le pronom *l'*, qui lui succède en termes de fréquence, joue un double rôle également, soit celui des pronoms *le* ou *la*. Donc, sa fréquence relativement élevée s'explique par ce double rôle. Enfin, *la* est le seul pronom qui marque son référent à coup sûr. Sa faible fréquence dans l'input, s'explique peut-être par le fait qu'il soit moins inclusif et plus spécifique quant à son référent.

Si les pronoms clitiques dans l'input des enseignants sont peu fréquents, c'est sans doute en raison d'autres facteurs concurrentiels notamment l'emploi d'un groupe nominal (GN), du pronom fort *ça* ou encore de l'omission du pronom. Nous avons rendu compte de cet évitement chez les apprenants pour qui cela peut être une stratégie compensatoire (Paradis, 2004), mais White (1996) nous apprend que cet usage, surtout celui du pronom *ça*, est relativement répandu également dans le discours français des adultes au Québec. À cet effet, dans une étude de Pirvulescu (2006), le discours dit *motherese* dans trois corpus de production spontanée a été analysé. Elle a démontré que l'omission du pronom clitique ainsi que la présence du GN constituent deux phénomènes qui usurpent le pronom clitique pour des raisons stylistique ou pragmatique chez les adultes francophone (voir figure 5.1).

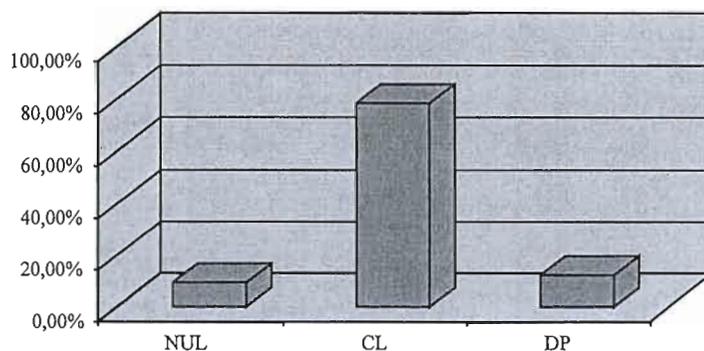


Figure 5.1

Omission du pronom et utilisation des pronoms clitiques et des NP en contexte obligatoire exigeant un pronom clitique dans le discours *motherese* d'adultes (tiré de Pirvulescu, 2006).

Dans la présente étude, nous n'avons pas examiné les contextes où un GN ou le pronom *ça* est employé aux dépens d'un pronom clitique, mais il importerait de faire une telle analyse par rapport au discours des enseignants dans de futures recherches.

À présent, tournons-nous vers les résultats des parents. Nous avons observé que les parents utilisent deux fois plus de pronoms clitiques dans leur input que les enseignants, soit en moyenne 1,45 %, mais que leur fréquence demeure « relativement » basse. Si nous comparons la moyenne de la fréquence de chacun des pronoms clitiques des deux groupes, nous en sommes frappé par la similitude. En effet, la même tendance se dessine chez les deux groupes soit $LE > L' > LES > LA$. Par ailleurs, nous avons observé cette même tendance chez les deux enfants (voir tableaux 5.2 et 5.3) dans l'étude de Tsedryk et Punko (2008b). En effet, Max et Léa affichent sensiblement la même propension dans leur emploi des pronoms clitiques, et ce déjà en bas âge.

Tableau 5.1

Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus Max (tiré de Tsedryk et Punko, 2008b)

Age (ans,mois,jours)	Tous les clitiques ACC*	L'	LE	LA	LES	Total l',le,la,les	Verbes transitifs
1;09.19 – 1;11.01	0	0	0	0	0	0	38
2;00.00 – 2;01.25	3	2	1	0	0	3	211
2;02.09 – 2;03.20	14	11	3	0	0	14	223
2;04.04 – 2;04.18	9	4	4	0	1	9	80
2;05.01 – 2;05.15	23	6	15	0	2	23	260
2;06.12 – 2;06.27	31	11	7	4	6	28	201
2;07.11 – 2;07.25	13	6	6	0	1	13	102
2;08.09 – 2;08.22	31	11	11	2	6	30	152
2;09.12 – 2;09.27	33	6	16	10	1	33	165
2;10.10 – 2;10.24	34	13	14	1	5	33	192
2;11.07 – 3;00.14	53	14	27	4	6	51	271
3;01.00 – 3;01.25	81	8	60	4	2	74	420
Total	327	92	165	25	30	312	1895

*Total des clitiques accusatifs comprennent toutes les occurrences des pronoms de première, deuxième et troisième personnes au singulier et au pluriel.

Tableau 5.2

Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus Léa (tiré de Tsedryk et Punko, 2008b)

Age (ans,mois,jours)	Tous les clitiques ACC	L'	LE	LA	LES	Total (l',le,la,les)	Verbes transi- tifs
3;00.05 – 3;00.24	22	9	7	4	1	21	184
3;01.07 – 3;02.24	30	8	12	2	3	25	271
3;03.08 – 3;03.25	44	7	23	8	1	39	420
3;04.08 – 3;04.22	35	11	18	0	4	33	335
3;05.06 – 3;05.17	47	12	16	2	10	40	510
3;06.04 – 3;06.17	42	9	23	3	4	39	499
3;07.01 – 3;07.22	41	13	15	2	1	31	527
3;08.10 – 3;08.26	83	27	37	6	10	80	586
3;09.23 – 3;10.23	45	6	26	9	2	43	527
3;11.06 – 3;11.22	61	7	23	4	6	40	492
4;00.08 – 4;00.25	75	10	19	26	9	64	553
4;01.19 – 4;02.20	51	15	16	6	6	43	733
4;03.07 – 4;03.21	67	19	21	9	11	60	850
Total	643	153	256	81	68	558	6612

En somme, les enseignants du contexte immersif ne se différencient pas de façon notable du contexte familial hormis la fréquence totale des pronoms dans l'input. Cela laisse entendre qu'il existe un élément intrinsèque en français qui nécessite ces distributions et ce sans distinction de contexte. Nous poursuivrons ce constat plus loin dans la section portant sur les implications pédagogiques.

À présent nous passons à notre deuxième questions de recherche : Dans quelle mesure les pronoms clitiques servent-ils d'indice du genre grammatical ?

Nos résultats nous permettent de constater que, parmi les quatre pronoms clitiques à l'étude (*le*, *la*, *l'*, *les*), moins d'un tiers utilisés par les enseignants, soit 29 %, servent d'indices au genre grammatical. Il importe d'emblée de souligner que *l'* et *les* sont tous deux toujours neutres par rapport au genre et que, dans le cas des pronoms objets clitiques utilisés par les enseignants dans la présente étude, ils en comptent pour presque la moitié, soit 48 %. Mais qu'en est-il de *le* et *la*, à savoir les seuls pronoms objets qui puissent potentiellement indiquer le genre? Il va de soi que ces derniers constituent l'autre moitié des pronoms cibles utilisés par les enseignants, soit 52 %, mais, comme nous l'avons déjà rapporté en répondant à notre première question de recherche, *le* et *la* ne s'utilisent pas de part égale : *la* ne constitue qu'à peine 8 % des pronoms clitiques objets alors que *le* en compte pour 44 %. Pourtant, comme nous avons aussi constaté plus haut, *le* ne sert pas toujours à indiquer le genre masculin car il renvoie dans bien des cas à un référent neutre, soit à une proposition ou autre (voir la section 3.6). En effet, nous avons trouvé qu'un peu plus de la moitié des occurrences de *le* (soit 23 % de tous les pronoms objets) renvoyait à un référent neutre alors que seulement 21 % renvoyait sans équivoque à un groupe nominal du genre masculin. C'est ce qui nous amène au constat que, au total, seulement 29 % des pronoms objets utilisés par les enseignants servent d'indice au genre grammatical. En réponse à notre deuxième question de recherche, nous affirmons donc que les pronoms objets clitiques ne servent pas de manière systématique ni fréquente à

indiquer le genre grammatical dans le discours des enseignants d'immersion. De plus, nous avançons même que, du point de vue de l'apprenant, il se pourrait que le *le* se réfère à n'importe quel élément grammatical dans la phrase ou que le *le* s'avère superflu étant donné d'abord sa prédominance dans l'input et, ensuite, le fait que plus que la moitié de ses occurrences induisent une interprétation vague du référent.

Dans notre cadre théorique, nous avons évoqué le postulat selon lequel il existe des indices utiles pour déterminer le genre grammatical des noms, permettant aux élèves de réduire l'effort de mémoire. Selon Holmes et Dejean de la Bâtie (1999) et d'autres, il existe, d'une part, des indices « sub-lexicaux » à l'intérieur même du nom, à savoir les terminaisons (voir à cet effet Lyster, 2006; Tucker et al., 1976) et, d'autre part, des indices « lexicaux » qui sont périphériques par rapport au nom et qui consistent en les déterminants, les adjectifs et les pronoms. Il faut toutefois noter que les chercheurs ne s'entendent pas tous sur quels indices seraient les plus efficaces (internes ou externes), surtout pour les apprenants de langue seconde.

Quant aux indices dits « lexicaux », nous avons pu établir dans notre cadre théorique que les adjectifs et les déterminants ne sont pas des indices fiables du genre grammatical des noms tant à l'écrit qu'à l'oral. En effet, selon Ayoun (2010) et Poirier (2010), les adjectifs et les déterminants ne sont fiables que pour 50 % des noms. Ce constat, en plus d'être surprenant, nous a amené à étudier la présence de marqueurs du genre grammatical dans les pronoms objets clitiques utilisés par des enseignants en classe d'immersion. À la lumière de nos résultats, force est de croire que les pronoms objets ne servent pas d'indice au genre grammatical des substantifs pas plus que ne le font les adjectifs et déterminants. Nous rappelons que les adjectifs et les déterminants ne marquent le genre grammatical que pour 9 % et 41,22 % (Ayoun, 2010) et pour 9 % et 40 % (Poirier, 2010), respectivement. Cette révélation nous amène à proposer quelques implications d'ordre pédagogique dont il sera question plus loin.

Manifestement, l'input en contexte immersif ne fournit pas suffisamment d'indices du genre grammatical, ce qui explique peut-être les difficultés qu'ont les élèves en immersion avec le genre grammatical. Du côté des parents, nous constatons que *le* est nettement moins ambigu quant à son référent, mais que 54 % des pronoms clitiques ne renseignent pas pour autant sur le genre grammatical. Cependant, le jeune Philippe, en tant qu'apprenant du français langue maternelle, pourrait disposer d'autres mécanismes qui lui permettront de développer implicitement une compétence dite native en ce qui a trait au genre grammatical (voir Karmiloff-Smith, 1979). La nature innée ou acquise de ces mécanismes dépasse largement l'objet de la présente étude.

En dernier lieu, nous passons à notre dernière questions de recherche : La dislocation dans l'input oral, sert-elle à mettre en évidence le référent et, par la même occasion son pronom et son genre grammatical? Pour répondre à cette question de recherche nous avons proposé l'analyse de la dislocation. Si nous revenons à nos résultats (voir figure 5.2), nous constatons d'emblée qu'il y a prédominance d'occurrences de DD dans l'input des deux groupes.

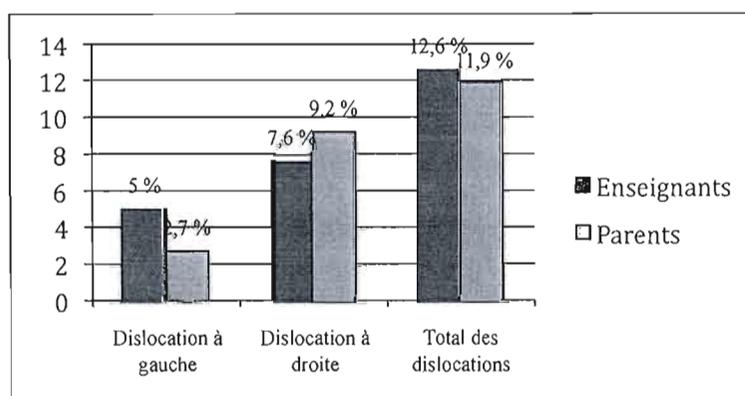


Figure 5.2
Fréquence des séquences disloquées

Mais regardons d'abord l'emploi de la DG. Les enseignants utilisent la DG deux fois plus que les parents. Étant donné qu'une fonction de la DG est de focaliser l'attention sur le référent, il n'est pas surprenant que cet emploi soit prédominant dans une salle de classe plutôt qu'en contexte familial. Quant à la DD, comme nous avons deux groupes d'adultes qui s'adressent à des enfants apprenants, il est logique de retrouver une plus grande proportion de DD puisque celle-ci remplit la fonction de clarification. En plus de son rôle de clarification, l'utilisation de la DD pourrait également servir à annoncer le référent particulièrement dans un discours adulte-enfant ou enseignant-élève.

Si, comme le proposent Leonarduzzi et Herry (2010), la dislocation sert à faciliter le traitement de l'information nouvelle par l'interlocuteur, nous avançons que le pronom clitique serait davantage mis en évidence lorsque la nouvelle information est présentée. Effectivement, nous avons observé, dans les séquences où de la nouvelle information est présentée, un rapprochement du pronom clitique à son référent, ce qui pourrait effectivement faciliter leur traitement par l'interlocuteur. De plus, nous avons aussi observé de manière anecdotique que la DD en contexte de nouvelle information présentait fréquemment une répétition du marqueur du genre grammatical par le biais du pronom et du déterminant à proximité, comme dans les exemples *la voiture on la laisse dans le train de tracteurs* ou encore *je vais le tailler ton crayon*. Nous proposons alors que cela pourrait possiblement servir à renforcer le genre. Dans le même ordre d'idées, peut-être que la proximité d'un marqueur de genre clair pourrait avoir pour effet de désambiguïser un pronom clitique sinon ambigu comme illustre l'exemple suivant : *ton brouillon est-ce que je l'ai corrigé?* Étant donné qu'aucune analyse n'a été effectuée, ce que nous proposons est purement anecdotique et hypothétique. De futures recherches pourraient étudier cette question.

À présent, nous passons aux limites de l'étude puis, en dernier lieu, à quelques implications pédagogiques.

5.3 Limites de l'étude.

Dans la présente étude nous n'avons considéré que les quatre pronoms objets directs de la 3^e personne, alors que les pronoms objets indirects (*lui, leur*) se seraient avérés fort intéressants eux aussi, surtout à la lumière du degré de difficulté que représentent ces pronoms pour les apprenants de langue seconde. Nous avons fait ce choix parce que le système verbal auquel sont affixés les pronoms clitiques n'est pas le même. Les pronoms accusatifs s'affixent à des verbes intransitifs à la différence des pronoms datifs qui s'affixent à des verbes transitifs. De plus, nous croyons qu'il y en aurait eu encore moins d'occurrences à cause du fait que les pronoms clitiques objets indirects s'avèrent être moins employés chez les locuteurs natifs adultes. En effet, la proportion des clitiques accusatifs par rapport aux clitiques datifs chez les adultes est de un sur six (1/6) respectivement (Tsedryk et Punko, 2008b). Par surcroît, il aurait été également intéressant d'analyser les pronoms de 1^{ère} et de 2^e personne dans l'input des enseignants, mais une telle limite pourrait toujours être comblée dans des études ultérieures.

Le codage manuel que nous avons effectué représente aussi une limite de l'étude. En effet, un tel procédé ne permet pas d'étudier un plus grand échantillon, ce qui limite ainsi la portée des résultats. En outre, le codage manuel augmente le risque de toute erreur humaine.

Ce n'est qu'après avoir effectué notre étude que nous avons constaté que l'emploi de structures concurrentielles tel l'emploi de *ça* et aussi celui des GN qui usurpent en quelque sorte les pronoms clitiques. Or, pour bien connaître l'ampleur de ces structures concurrentielles dans l'input des enseignants, il aurait été fort intéressant de les inclure également dans ce type d'étude puisqu'il se pourrait qu'ils éclipsent les pronoms clitiques de par leur position postverbale et de par leur saillance. Par conséquent, peut-être sont-ils beaucoup plus fréquents dans l'input et

c'est ce que les élèves remarquent le plus. De plus, l'identification de tous les contextes obligatoires où les enseignants auraient pu employer un pronom clitique nous aurait renseigné davantage sur la nature du discours de l'enseignant.

Même si nous avons analysé les pronoms clitiques dans deux corpus relativement grands, nous nous posons toujours la question : Est-ce que nous aurions observé la même tendance chez un groupe formé d'un nombre plus grand d'enseignants, ou si les élèves avaient appartenu à différents groupes d'âge? Ces questions soulèvent donc une autre limite de la présente étude, celle de la généralité des résultats. Nous consentons que les données de six enseignants ne peuvent être représentatives de la population d'enseignants en immersion. Nous nous permettons toutefois de souligner, d'abord, que le corpus ENSEIGNANTS est d'une taille relativement importante puisqu'il comptait un total de presque 28 heures et, ensuite, qu'il existait peu de différence entre les six enseignants en ce concerne leur utilisation des pronoms objets bien qu'ils enseignent dans différents programmes (précoce et tardif) à différents niveaux (4^e, 5^e et 6^e années) dans deux commissions scolaires différentes.

Nous ne considérons pas les susdites limites de l'étude comme des faiblesses mais plutôt comme des pistes à explorer dans des études ultérieures. Alors que l'input de l'enseignant en immersion demeure toujours relativement inconnu, l'envergure d'un mémoire, malheureusement, ne permet que d'en examiner une partie.

5.4 Implications pédagogiques

Malgré le rôle essentiel de l'input de l'enseignant dans l'apprentissage d'une langue seconde, il s'avère « *functionally restricted* » (Swain, 1988) en ce sens que certains usages de la langue ne se présentent pas naturellement, ou relativement peu, dans la salle de classe. Dans cette étude, nous avons démontré que les pronoms clitiques sont relativement peu présents dans le discours d'une salle de classe. À cet égard, cette étude s'aligne sur d'autres recherches qui ont illustré la nature restreinte de l'input (voir Lapkin et Swain, 1990; Swain, 1996; Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2010). De plus, nous suggérons qu'il existe possiblement un lien, d'une part, entre l'input reçu et, d'autre part, la difficulté à acquérir les pronoms clitiques ou encore la tendance à employer des structures concurrentielles au détriment de ceux-là.

Nous avons suggéré que les pronoms clitiques à l'étude sont peu fréquents dans l'input des enseignants; sans connaître la fréquence d'autres traits linguistiques, il est toutefois impossible de se prononcer sans équivoque à cet égard. Nous pouvons néanmoins affirmer que certains pronoms clitiques sont prédominants par rapport à d'autres. En effet, les pronoms *le* et *l'* s'emploient nettement davantage que *les* et *la*, et ce chez nos deux groupes d'interlocuteurs. Cela laisse entendre qu'il existe un élément intrinsèque en français qui nécessite ces distributions et ce sans distinction de contexte.

Étant donné cet usage restreint naturel des pronoms clitiques et l'avantage que l'utilisation de ces pronoms peut représenter pour l'identification du genre, il importe que les enseignants développent un niveau plus élevé de conscientisation à l'égard de leur usage de la langue cible dans les classes d'immersion. Ils représentent, dans la plupart des cas, la seule source d'input pour les apprenants et servent de modèles linguistiques aux jeunes apprenants. Par ailleurs, étant donné la

complexité inhérente du système pronominal en français, les apprenants de français langue seconde ne peuvent pas être laissés à eux-mêmes. Que faire?

En 1988, Swain suggérait, entre autres, que les enseignants *ne modifient pas* leur façon d'utiliser la langue lors de l'enseignement d'autres matières en français, mais qu'ils créent des contextes exigeant des usages spécifiques ou peu fréquents de la langue. Nous sommes d'accord avec ce dernier point et prônons l'aspect communicatif qui définit le contexte d'enseignement immersif. Cependant, à la différence de Swain, nous croyons que les enseignants peuvent et doivent modifier leur usage de la langue seconde. Nous proposons ici quelques pistes pour modifier l'input des enseignants.

Dans le chapitre 2, nous avons fait mention de l'usage de structures concurrentielles, en l'occurrence le pronom fort *ça* et le GN. Bien que *ça* soit omniprésent dans le discours oral et malgré ses fonctions pragmatiques et discursives, il induit néanmoins une interprétation moins précise du référent en plus d'occuper parfois la place d'un pronom clitique. Nous suggérons que les enseignants amoindrissent leur emploi de *ça* et, par la même occasion, celui des GN répétés, aux profits des pronoms clitiques, où il est possible de le faire. Si l'enseignant opte pour un emploi accru de pronoms objets, peut-être que ceux-ci pourraient être enchâssés dans une dislocation à gauche ou à droite. (Il faudrait une étude empirique afin de déterminer laquelle serait la plus efficace en termes de *noticeability* et de traitement). La dislocation pourrait également servir à renforcer le genre grammatical du référent. Aussi, nous suggérons également que les enseignants ne s'investissent pas dans l'enseignement de l'emploi de pronoms objets doubles de 3^e personne tel *je le lui ai dit; tu la leur as donnée*. De tels énoncés ne sont même pas employés par les locuteurs natifs (de Salins, 1996).. Cependant, il n'en est pas de même quant aux pronoms de la 1^{ère} ou la 2^e personne combiné avec un pronom de la 3^e personne; par exemple, *Je te le donne*. ou encore *On me l'a dit*.

Nous avons vu que 71 % des pronoms clitiques utilisés par les enseignants ne sont pas marqués pour le genre grammatical. Nous trouvons ce chiffre quelque peu inquiétant étant donné le potentiel qu'ont les pronoms clitiques d'exprimer le genre grammatical et le degré de difficulté qu'ont les apprenants à assigner correctement celui-ci. En principe, ce sont *le* et *la* qui expriment le genre grammatical tandis que dans le discours des enseignants, plus de la moitié, soit 52 % des occurrences de *le*, sont neutres. De plus, c'est le pronom *le* qui se trouve en tête en termes de fréquence par rapport aux autres pronoms. Ces données pourraient facilement faire croire à l'élève que l'omniprésent *le* dans le discours de l'enseignant peut se référer à n'importe quoi. D'ailleurs, il existe déjà un suremploi erroné de *le* dans le discours des élèves. Pour combler cette lacune, nous suggérons donc que l'enseignant soit davantage discriminant et pas seulement avec l'usage du pronom *le* mais avec celui des déterminants en général car, comme nous l'avons signalé, seulement 50 % des noms dans l'input oral et écrit ont des déterminants et/ou adjectifs exprimant clairement le genre grammatical. Dans le même ordre d'idées, une piste à suivre serait d'attirer l'attention des élèves sur les indices sub-lexicaux tels les terminaisons des noms qui sont révélatrices du genre grammatical (Tucker et al., 1977; Lyster, 2006).

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit des pronoms objets, nous proposons les techniques pédagogiques centrées sur la forme, lesquelles « attirent l'attention sur des traits langagiers cibles que les apprenants n'utiliseraient ou même ne remarqueraient pas dans un contexte d'apprentissage orienté sur la communication » (Lyster, 2010, p. 74; voir aussi Spada, 1997). L'enseignement centré sur la forme, tel que prôné par Lyster (2007) avec les activités de perception, de conscientisation et de pratique ainsi que la rétroaction corrective, pourrait certainement avoir des effets bénéfiques sur l'acquisition des pronoms clitiques. Par ailleurs, Wust (2010) fournit une série d'activités, inspirées des principes de l'enseignement par le traitement développé par VanPatten (1996) qui visent

l'acquisition des pronoms clitiques. Il s'agit de stratégies qui permettent aux apprenants de faire de meilleures connections entre la forme et le sens. L'enseignement s'effectue en trois temps : une explication de la relation forme-sens du trait en question; une explication des stratégies par le biais de jeux; de l'input structuré qui incite l'apprenant à traiter la forme et le sens simultanément (Wong et Simard, 2001). L'exemple suivant tiré de Wust (2010) illustre ce type d'exercice qui demande aux apprenants d'apporter leur attention simultanément à la connexion entre la forme et le sens afin d'arriver aux réponses correctes.

Example B

Listening Comprehension Activity: Direct Object Pronouns

Julie LaPierre is grocery shopping, but she is very indecisive. In each case, she has to decide between two items. Listen carefully to the pronoun in each of the following sentences and check off (✓) the item she ultimately chooses (A or B).

1. ___ A ___ B
2. ___ A ___ B
3. ___ A ___ B
4. ___ A ___ B
5. ___ A ___ B
6. ___ A ___ B

Teacher's script and instructions:

Before doing the activity, review the images to make sure that students know the gender and number of each item (using *C'est un/e* or *Ce sont des*). Then read each sentence aloud once and hold up a picture of item A and item B. After each sentence, ask for an answer. Do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

1. Elle **la** prend. (A = la pomme; B = le citron)
2. Elle **les** met dans son panier. (A = le poisson; B = les crevettes)
3. Elle **le** sent. (A = la viande; B = le pain).
4. Elle **les** touche. (A = les fleurs; B = la rose).
5. Elle **la** sélectionne. (A = le gâteau au chocolat; B = la tarte aux pommes).
6. Elle **le** choisit. (A = le poivron vert; B = la poire).

À la différence du dernier point dans la consigne destinée à l'enseignant (*Students do not repeat or otherwise produce the structure*), nous inciterions l'apprenant à produire la structure, laquelle ressemblerait d'ailleurs à une dislocation à droite (*Elle la prend, la pomme*). À notre avis, les apprenants auraient intérêt à développer certains automatismes que nous pourrions qualifier de collocations ou de formules préfabriquées (« *chunks* ») et qui servent alors à renforcer le lien entre le pronom objet et son référent tout en mettant en évidence, par le truchement de la duplication, leur genre grammatical. À cet effet, Wust suggère que l'enseignant mette en évidence les deux façons d'exprimer la même idée soit en employant un pronom faible soit en employant un pronom fort : « *En France...j'y vais (preverbal locative) vs. ...je vais là (strong locative) or Le Coca, elle l'aime (preverbal third person object pronoun) vs. Le Coca, elle aime ça (strong third person object pronoun)* » (Wust, 2010, p. 14). Étant donné la force concurrentielle que représentent les pronoms forts, nous préconiserions plutôt la mise en évidence du pronom clitique faible qui porte en lui le genre grammatical du référent contrairement au pronom fort. Nous soulignons toutefois que ces suggestions d'ordre pédagogique de la part de Wust relèvent de la grammaire décontextualisée et servent à illustrer l'enseignement par le traitement. Nous préconisons plutôt des exercices conçus par les enseignants selon le contexte d'enseignement et la matière enseignée.

5.6 Conclusion

En guise de conclusion, nous rappelons que notre étude portait sur la fréquence et la répartition des pronoms clitiques dans l'input des enseignants dans les classes d'immersion, ainsi que leur propension à indiquer le genre grammatical. Nos résultats ont confirmé la nature restreinte de l'input en ce qui a trait à l'utilisation des pronoms objets et à leur propension à marquer le genre grammatical. Par la même occasion, nous avons identifié la dislocation comme étant un trait discursif qui peut mettre en valeur le pronom clitique. Nous croyons que ces résultats pourraient servir

à encourager les enseignants à agir en conséquence. À cet effet, nous avons proposé que les enseignants en immersion considèrent certains changements en ce qui a trait à leur input et à leurs pratiques d'enseignement, à savoir :

- une prise de conscience accrue de leur input au regard de certains traits langagiers qui ne sont ni fréquents ni saillants;
- une modification de leur input permettant l'emploi de plus de pronoms clitiques
- une diminution de leur emploi du pronom *ça* ou de la répétition du *GN* au profit d'un pronom clitique où c'est possible;
- une augmentation de leur emploi des pronoms clitiques indicatifs du genre grammatical;
- une diminution de leur emploi du *le* neutre;
- une mise en valeur du genre grammatical par le biais de déterminants et d'adjectifs;
- une mise en valeur des indices sub-lexicaux du genre grammatical;
- une mise en pratique de l'enseignement centré sur la forme, incluant l'enseignement par le traitement, combiné avec de la rétroaction corrective;

Nous espérons que la dissémination de ce mémoire (sous forme de présentation, article ou autre) servira à conscientiser ceux et celles œuvrant dans le domaine de la didactique des langues aux enjeux en question. Dans le cas des enseignants, par exemple, une fois plus conscients des caractéristiques de l'input oral auquel ils exposent leurs élèves, ils seront davantage en mesure d'apporter plus d'attention à leur façon de s'adresser aux élèves et de « manipuler » leur input convenablement ou encore de planifier des interventions pédagogiques pour combler les lacunes persistantes dans l'input (Harley, 1993; Lyster, 2007; Swain, 1988). Enfin, nous croyons que cette étude saura ajouter à nos connaissances dans le domaine de l'acquisition des langues secondes en plus d'inciter d'autres chercheurs à explorer de nouvelles pistes de recherche en lien avec ce sujet.

RÉFÉRENCES

- Adiv, E. 1984. « Language learning strategies : The relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development ». Dans R. Anderson (dir.), *Second Language : A Cross-linguistic Perspective*. Rowley, MA, Newbury House, p. 125-141.
- Andersen, H. 1986. « L'acquisition et l'emploi des pronoms français par des apprenants danois ». Dans D. Véronique et A. Giacomi (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches – Actes du 5^e colloque international*. Aix-en-Provence, Université de Provence, p. 25-45.
- Apothéloz, D. 1997. « Les dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations ». Dans A. Berrendonner et D. Miéville (dir.), *Logique, discours et pensée : Mélanges offerts à Jean-Blaise Grize*. Berne, Peter Lang, p. 183-217.
- Avanzi, M. 2009. « La dislocation à gauche avec reprise anaphorique en français parlé : Étude prosodique ». Dans H.-Y. Yoo et E. Delais-Roussarie (dir.), *Actes d'IDP [Interface Discours & Prosodie] 2009*, Paris, p. 77-91.
- Ayoun, D. 2010. « Corpus data: shedding the light on French grammatical gender...or not ». Dans L. Roberts, M. Howard, M. Ó Laoire et D. Singleton (dir.), *EUROSLA Yearbook*. Amsterdam, John Benjamins, p. 119-141.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York, Cambridge University Press.
- Bosquart, M. 1998. *Nouvelle grammaire française*, Montréal (Québec), Guérin.
- Calvé, P. 1994. « Comment faire de la grammaire sans trahir le discours : Le cas des exercices grammaticaux ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, p. 636-645
- Canadian Parents for French : <http://www.cpf.ca/fra/ressources-rapports-inscriptions.html> (2011)
- Carroll, S. 1989. « Second-language acquisition and the computational paradigm ». *Language Learning*, vol. 39, p. 535-594.
- Clark, E. 2002. *First language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Collins, L., P. Trofimovich, J. White, W. Cardoso et M. Horst. 2009. « Some Input on the Easy/Difficult Grammar Question : An Empirical Study ». *The Modern Language Journal*, vol. 93, p. 336-353.
- Connors, K. et L. Nuckle. 1986. « The morphosyntax of French personal pronouns and the acquisition/learning dichotomy ». Dans O. Jaeggli et C. Silva-Corvalan (dir.), *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Pays-Bas, Foris Publishing, p. 225-242.
- Corder, S. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 4, p. 161-170.
- Crystal, D. 2003. *A dictionary of linguistics & phonetics*. Blackwell (5^e édition).
- Cullen, R. 1998. « Teacher talk and the classroom context ». *ELT Journal*, vol. 52, p. 179-187.
- Cummins, J., et M. Swain. 1986. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Londres, Longman.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam, John Benjamins
- de Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris, Didier/Hatier.
- DeKeyser, R. 2005. « What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues ». *Language Learning*, vol. 55 (S1).
- Early, M. 1987. « Linguistic input and interaction in the content classroom. *Revue TESL du Canada*, vol. 4, p. 41-58.
- Ellis, N., et L. Collins. 2009. « Input and second language acquisition: The roles of frequency, form and function ». *The Modern Language Journal*, vol. 93, p. 329-335.
- Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87, 242-260
- Erlam, R. (2003) Evaluating the Relative Effectiveness of Structured-Input and Output-Based Instruction in Foreign Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 559-582

- Fortune, T., et D. Tedick (dir.). 2008. *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Bristol, R.-U., Multilingual Matters.
- Gass, S. 1997. *Input, Interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., et L. Selinker. 2001. *Second language acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages : Studies of immersion and bilingual children*. Cambridge, MA, Newbury House.
- Goldschneider, J., et R. DeKeyser. 2001. « Explaining the ‘natural order of L2 morpheme acquisition’ in English: A meta-analysis of multiple déterminants ». *Language Learning*, vol. 51, p. 1-50.
- Granfeldt, J., et S. Schlyter. 2004. « Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2 ». Dans P. Prévost et J. Paradis (dir.), *The acquisition of French in different contexts: focus on functional categories*. Amsterdam, John Benjamins, p. 333-370.
- Grevisse, M. (1969). *Précis de grammaire française* (28^e édition). Paris : Duculot
- Grüter, T. 2005. « Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 26, p. 363-391.
- Grüter, T., 2006. « Object (clitic) omission in L2 French: Mis-setting or missing surface inflection? » Dans M. Grantham O’Brian, C. Shea et J. Archibald (dir.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*. Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, p. 63-71.
- Gundel, J., et E. Tarone. 1993. « Language transfer and the acquisition of pronouns. Dans S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language Learning*. Amsterdam, John Benjamins, p. 87-100.
- Hamayan E., et R. Tucker. 1980. « Language input in the bilingual classroom and its relationship to second language achievement ». *TESOL Quarterly*, vol. 37, p. 247-273.

- Harley, B. 1979. « French gender 'rules' in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children ». Dans *Working Papers in Bilingualism*, vol. 19, p. 129-56.
- Harley, B. 1986. *Age in second language acquisition*. Clevedon, R.-U., Multilingual Matters.
- Harley, B. 1989. « Functional grammar in French immersion: A classroom experiment ». *Applied Linguistics*, vol. 10, p. 331-359.
- Harley, B. 1993. « Instructional strategies and SLA in early French immersion ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, p. 245-259.
- Harley, B. 1998. « The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition ». Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 156-174.
- Harley, B., et M. Swain. 1984. « The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching ». Dans A. Davies, C. Criper et A. Howatt (dir.), *Interlanguage*. Edinburgh, Edinburgh University Press, p. 291-311.
- Harley, B., J. Cummins, M. Swain et P. Allen. 1990. « The nature of language proficiency ». Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (dir.), *The development of second language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 7-25.
- Harley, B., J. Howard et D. Hart. 1998. « Grammar in grade 2: An instructional experiment in primary French immersion ». Dans S. Lapkin (dir.) *French second language education in Canada: Empirical studies*. Toronto, University of Toronto Press, p. 177-193.
- Hawkins, R., et Towell, R. (2001) *French grammar and usage* (2^e édition). New York, McGraw-Hill.
- Herschensohn, J. 2004. « Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French ». Dans P. Prévost et J. Paradis (dir.), *The acquisition of French in different contexts*. Amsterdam, John Benjamins, p. 291-242.
- Holmes, V., et B. Dejean de la Bâtie. 1999. « Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, p. 479-506.

- Hulk, A. 2000. « L'acquisition des pronoms clitiques français par un enfant bilingue français-néerlandais ». *La Revue canadienne de linguistique*, vol. 45, p. 97-117.
- Hulstijn, J. H., et R. DeGraaf. 1994. « Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal ». *AILA Review*, vol. 11, p. 97-112.
- Jakubowicz, C. et C. Rigaut. 2000. « L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français ». *La Revue canadienne de linguistique*, vol. 7, p. 113-160.
- Jakubowicz, C., L. Nash, L. Rigaut et C.-L. Gérard. 1998. « Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI ». *Language Acquisition*, vol. 7, p. 113-160.
- Johnson, K., et M. Swain. 1997. *Immersion education : International perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kayne, R.S. 1975. *French syntax : The transformational cycle*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Kenemer, V. 1982. *Le français populaire and French as a second language : A comparative study of language simplification*. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York, Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Londres, Longman.
- Lapkin, S., M. Swain et S. Shapson. 1990. « French immersion research agenda for the 90s. » *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, p. 638-674.
- Larsen-Freeman, D. 1976. « An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners ». *Language Learning*, vol. 25, p. 125-135.
- Lazuruk, W. 2007. « Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, p. 629-654.

- Léard, J.-M. 1995. *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : Comprendre les québécismes*. Montréal, Guérin Universitaire.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York, John Wiley.
- Leonarduzzi, L., et N. Herry. 2005. « Les dislocations : textes et contextes ». *Congrès de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur*, Toulouse, France <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/42/04/PDF/4300.pdf> (consulté 2011)
- Long, M. H. 1985. « Input and second language acquisition theory ». Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, p. 377-393.
- Long, M. H. 1996. « The role of the linguistic environment in second language acquisition ». Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, p. 413-468.
- Lyster, R. 2004. « Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, p. 399-432.
- Lyster, R. 2006. « Predictability in French gender attribution: A corpus analysis ». *Journal of French Language Studies*, vol. 16, p. 69-92.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. 2010. « Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2 ». *La Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 13, p. 73-93.
- Lyster, R., et J. Rebuffot, 2002. « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 17, p. 51-71.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Third Edition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. Londres, Edward Arnold.
- Meisel, J. 1986. « Word order and case markings in early child language: Evidence from simultaneous acquisition of two first languages : French and German ». *Linguistics*, vol. 24, p. 123-183.

- Mougeon, R., T. Nadasdi et K. Rehner. 2005. *The Sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol, R.-U., Multilingual Matters.
- Naiman, N. 1974. « The Use of elicited imitation in second language acquisition research ». *Working Papers in Bilingualism*, vol. 2. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, p. 1-37
- Ortega, L. 2009. *Understanding second language acquisition*. Londres, Hodder Education.
- Paradis, J. 2004. « The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in second language acquisition ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 24, p. 67-82.
- Paradis, J., M. Crago et F. Genesee. 2003. « Object clitics as a clinical marker of SLI in French: Evidence from French-English bilingual children ». Dans B. Beachley, A. Brown et F. Conlin (dir.), *Proceedings of the 27th BUCLD*. Somerville, MA, Cascadilla Press, p. 638-649.
- Penfield, W., et L. Roberts. 1959. *Speech and brain mechanisms*. New York, Atheneum.
- Pirvulescu, M. 2006. « Theoretical Implications of Object Clitic Omission in Early French : Spontaneous vs. Elicited Production ». *Catalan Journal of Linguistics*, vol.5, p. 221-236.
- Poirier, J. 2010. « L'analyse du genre grammatical dans le discours de l'enseignant dans les classes d'immersion ». LIN 8227, Université du Québec à Montréal.
- Rebuffot, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal, Éditions CEC
- Schmidt, R. 1990. « The role of consciousness in second language learning ». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 129-158.
- Schylter, S. 1997. « Formes verbales et pronoms objets chez les apprenants adultes de français en milieu naturel ». Dans C. Martinot (dir.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*. Paris, Les Belles Lettres, p. 273-293.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, p. 209-231.

- Selinker, L., M. Swain et G. Dumas. 1975. « The interlanguage hypothesis extended to children ». *Language Learning*, vol. 25, p. 139-152.
- Swain, M. 1985. « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». Dans S. Glass et C. Madden (dir.), *Input and second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, p. 235-253.
- Swain, M. 1988. « Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning ». *La Revue TESL du Canada*, vol. 6, p. 68-83.
- Swain, M. 1996. « Integrating language and content in immersion classrooms : Research perspectives ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, p. 529-548.
- Tardif, C. 1991. « Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 82, p. 39-51.
- Towel, R., et R. Hawkins. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, R.-U., Multilingual Matters.
- Tsedryk, K., et I. Punko. 2008a. « L'acquisition des pronoms clitiques en français langue seconde (L2) ». Dans J. Durand, B. Habert et B. Laks (dir.), *Actes du Congrès mondial de linguistique française 2008*. Paris, Institut de Linguistique Française, p. 1859-1870.
- Tsedryk, K., et I. Punko. 2008b. « Pronoms clitiques accusatifs et datifs chez les enfants francophones ». Dans S. Jones (dir.), *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique 2008*.
[http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2008/CLA2008_Tsedryk_Punko.pdf]
- Tucker, R., W. Lambert et A. Rigault. 1977. *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behaviour*. Paris, Mouton.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ, Ablex.
- VanPatten, B., et J. Williams (dir.). 2007. *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 1-16 et p. 17-35

- Warden, M. 1997. *The effect of form-focused instruction on control over grammatical gender by French Immersion students in grade 11*. Thèse de doctorat inédite, Toronto, Université de Toronto (<http://hdl.handle.net/1807/13000>)
- Weissenborn, J., M. Kail et A. Friederici. 1990. « Language-particular or language-independent factors in acquisition? Children's comprehension of object pronouns in Dutch, French and German ». *First Language*, vol. 10, p. 141-165.
- White, L. 1987. « Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language compétence ». *Applied Linguistics*, vol. 8, p. 95-110.
- White, L. 1996. « Clitics in L2 French ». Dans H. Clahsen (dir.), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam, John Benjamins, p. 335-368.
- Wong, W. et D. Simard, 2001. « La saisie, cette grande oubliée ! ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 14, p. 59-86.
- Wust, V. 2009. « À la recherche de clitiques perdus : The dictogloss as a measure of the comprehension of *y* and *en* by L2 learners of French ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, p. 471-499
- Wust, V. 2010. « L2 French learners' processing of object clitics: Data from the classroom ». *L2 Journal*, vol. 2, p. 45-72.
- Zobl, H. 1980. « The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition ». *Language Learning*, vol. 30, p. 43-57.