



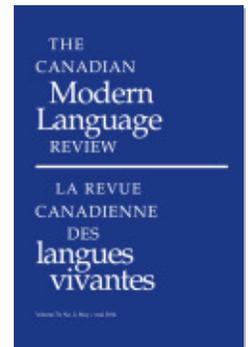
PROJECT MUSE®

Les pronoms objets directs de la 3e personne et leur apport aux indices du genre grammatical dans le discours oral des enseignants en immersion

James Poirier, Roy Lyster

The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, Volume 70, Number 2, May/mai 2014, pp. 246-267 (Article)

Published by University of Toronto Press



➔ For additional information about this article

<https://muse.jhu.edu/article/544380>

Les pronoms objets directs de la 3^e personne et leur apport aux indices du genre grammatical dans le discours oral des enseignants en immersion

James Poirier et Roy Lyster

Résumé : La présente étude examine la fréquence et la répartition des pronoms objets directs de la 3^e personne (*le, la, les, l'*) ainsi que leur propension à indiquer le genre grammatical dans deux corpus oraux, l'un de 37,7 heures et l'autre de 33 heures. Le corpus principal provient du discours de six enseignants de six classes d'immersion différentes dans la région de Montréal alors que le corpus secondaire utilisé de façon complémentaire a été tiré de dialogues familiaux. Dans les deux contextes, la répartition des pronoms se lit comme suit en ordre décroissant : *le > l' > les > la*. Par rapport à tous les pronoms clitiques objets directs à la 3^e personne, 71 % de ceux utilisés par les enseignants et 54 % de ceux utilisés par les parents ne portent aucun indice du genre grammatical. Les résultats laissent entendre un lien possible entre le discours des enseignants et les difficultés qu'éprouvent les élèves en immersion à utiliser correctement le genre grammatical. En guise de conclusion, nous proposons des techniques pédagogiques centrées sur la forme qui mettraient l'accent sur le lien entre le genre grammatical et certaines terminaisons nominales.

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

Abstract: This study investigates the frequency and distribution of third-person direct object pronouns in French (*le, la, les, l'*) and the extent to which they indicate grammatical gender in two oral corpora. The primary corpus (37.7 hours) involves six teachers of six different immersion classes in the Montreal area while the secondary corpus (33 hours) involves parent-child interaction. In both contexts, the pronouns were distributed in descending order as follows: *le > l' > les > la*. Of all instances of direct object third-person clitic pronouns, 71% of those used by teachers and 54% of those used by parents were not marked for grammatical gender. These results suggest a possible link between classroom input and the difficulties immersion students have in accurately using grammatical gender. By way of conclusion, we call for form-focused instructional techniques that would highlight the relationship between grammatical gender and certain noun endings.

Key words: clitic pronouns, grammatical gender, teacher discourse, French immersion

L'un des fondements des programmes d'immersion française au Canada est le présupposé que l'input auquel les apprenants sont exposés – à savoir le langage modélisé ou fourni par l'enseignant – est riche en vertu de sa qualité soi-disant naturelle. À cet effet, 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). Swain (1985, 1988, 1996) prétend toutefois que le discours oral des enseignants en immersion n'est pas aussi riche linguistiquement que l'on présumait et que le discours propre à une salle de classe immersive s'avère peu propice à l'acquisition de certains aspects linguistiques. Elle propose d'ailleurs quelques raisons reliées à l'input auquel les élèves en immersion sont exposés afin d'expliquer pourquoi ils 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).

C'est à partir d'un corpus de dix classes de 6^e année que Swain (1996) a pu observer que 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) dans le cadre d'une recherche menée 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 Harley et Swain (1984) dont une tendance chez les élèves en immersion à surutiliser le passé composé aux dépens de l'imparfait en plus d'utiliser le conditionnel correctement à peine 50 % du temps. Bien qu'il y ait sûrement d'autres variables qui pourraient jouer un rôle important dans l'acquisition des temps de verbe, la très faible fréquence des temps de verbes au passé dans le discours 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). Par ailleurs, Peter, Hirata-Edds et Montgomery-Anderson (2008) ont constaté, dans la production orale des élèves d'immersion en cherokee, une prédominance de formes verbales à l'impératif dans les contextes où le présent continu s'imposait; ils ont conclu que le suremploi de formes impératives de la part des élèves reflétait bel et bien les formes verbales les plus utilisées par les enseignants pour s'adresser à eux.

Swain (1988) évoque aussi le sous-emploi de *vous* et le suremploi de *tu* chez les apprenants, aussi influencés par le discours des

enseignants dans les classes d'immersion au Canada. En effet, selon [Lyster et Rebuffot \(2002\)](#), la difficulté qu'éprouvent les élèves à comprendre les fonctions grammaticales et sociolinguistiques distinctes du *tu* et du *vous* s'explique entre autres par le discours oral des 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 autre exemple servant à illustrer l'influence du discours 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. [Mougeon, Nadasdi et Rehner \(2010\)](#) ont démontré que la compétence sociolinguistique de ces apprenants varie considérablement de celle des locuteurs natifs notamment en ce qui a trait à 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 le discours oral 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.

Dans la présente étude, nous nous intéressons à la répartition de la fréquence des pronoms objets directs de la 3^e personne (*le, la, les, l'*) et leur apport aux indices du genre grammatical dans le discours des enseignants en classe d'immersion. Ces deux traits linguistiques (pronoms objets et genre grammatical) sont particulièrement difficiles à acquérir en français langue seconde et partagent le même syncrétisme morphologique en ce sens que *le, la, les, et l'* servent soit de déterminants soit de pronoms clitiques et, dans les deux cas, servent à marquer le genre grammatical (*le, la*) ou non (*les, l'*).

Pronoms clitiques objets

À la différence des pronoms forts, les pronoms clitiques (ou faibles) sont 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. Les résultats de recherches démontrent que la production des pronoms clitiques objets survient chez les jeunes francophones plus tard que celle des pronoms clitiques sujets et des pronoms forts (p. ex. : [Connors et Nuckle, 1986](#)). Que les pronoms clitiques objets soient des formes apparaissant plus tard dans le développement du français langue maternelle s'explique,

selon certains chercheurs, par le fait que la maturation du système morphosyntaxique requiert de nécessaires étapes (voir [Herschensohn, 2004](#)). D'autres chercheurs ([Paradis, Crago et Genesee, 2003](#)) expliquent le retard sur le plan du traitement cognitif des pronoms clitiques objets par rapport au discours entendu : leur concurrence avec les pronoms forts, leur dépendance d'un verbe contigu, leur position préverbiale non canonique et peu saillante, de même que leur fonction anaphorique exigeant une coordination entre la morphosyntaxe et le discours.

En ce qui concerne le français langue seconde, la pronominalisation du complément est particulièrement difficile à acquérir pour les apprenants provenant de contextes divers (p. ex : [Harley, 1986](#); [Paradis, 2004](#); [Paradis et coll., 2003](#); [Schlyter, 1997](#); [Tsedryk et Punko, 2008a](#); [White, 1996](#); [Wust, 2009, 2010](#)). Dans le cas précis de l'immersion, au moins six études ont rendu compte de la difficulté que les élèves éprouvent à assimiler les pronoms clitiques objets dans leur production ([Adiv, 1984](#); [Canac-Marquis et Sabatier, 2011](#); [Grüter, 2005](#); [Harley, 1986](#); [Naiman, 1974](#); [Selinker, Swain et Dumas, 1975](#)). Certaines recherches attribuent cette lacune au transfert linguistique négatif alors que d'autres constatent que les erreurs les plus récurrentes sont l'omission du pronom clitique et non pas sa position syntaxique, même si 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. Pourtant, aucune analyse n'a été faite pour dresser un portrait des pronoms objets dans le discours des enseignants en immersion. La présente étude vise donc à combler cette lacune.

Genre grammatical

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 ([Carroll, 1989](#); [Harley, 1998](#)), et ce, selon certains chercheurs, malgré la fréquence considérable d'indices lexicaux dans le discours, à savoir les déterminants, les adjectifs et les pronoms ([Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999](#)). À cet effet, [Harley \(1998\)](#) a constaté que « grammatical 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 » (p. 159). Nous remettons toutefois en question ce

constat de fréquence à la lumière de recherches récentes qui démontrent que les déterminants et les adjectifs servant de marqueurs du genre ne sont pas aussi fréquents qu'on le prétend. Et dans un corpus écrit constitué d'articles de journaux (Ayoun, 2010) et dans un corpus du discours oral d'enseignants en classe d'immersion (Poirier, 2012), le genre de seulement 50 % des substantifs était indiqué par un déterminant ou un adjectif (p. ex. : *un bijou précieux; le trésor royal*) alors que l'autre moitié n'avait pas de marqueur de genre (p. ex. : *notre livre de français; deux conséquences graves*). Le constat que les adjectifs et les déterminants n'indiquent le genre que pour 50 % des noms nous a amenés à poser la question de savoir si au moins les pronoms (compléments d'objets directs en l'occurrence) servent d'indices lexicaux au genre grammatical des substantifs utilisés par les enseignants en classe d'immersion.

Objectifs et questions de recherche

Les études antérieures (Allen, Swain, Harley et Cummins, 1990; Lyster et Rebuffot, 2002; Mougeon et coll., 2010; Swain, 1988, 1996) nous permettent de présupposer des liens entre la production discursive restreinte de l'enseignant et le répertoire productif des élèves. Nous avons par ailleurs identifié deux traits langagiers étroitement liés par le même syncrétisme morphologique, soit les pronoms objets directs de la 3^e personne 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 le discours des enseignants. La présente étude vise à combler cette lacune. Afin de pouvoir recourir à une balise pour révéler la relativité des occurrences dans le discours des enseignants, nous nous proposons d'évaluer de manière complémentaire l'usage des mêmes pronoms dans le discours des locuteurs natifs en contexte familial. Nous espérons atteindre ces objectifs en tentant d'apporter des réponses aux deux questions suivantes :

1. Quelles sont la fréquence et la répartition des pronoms objets directs de la 3^e personne dans le discours oral des enseignants en immersion française ainsi que dans celui des parents francophones en contexte familial ?
2. Dans quelle mesure les pronoms objets directs de la 3^e personne servent-ils d'indice du genre grammatical ?

Collins, Trofimovich, White, Cardoso et Horst (2009) nous sensibilisent à l'interaction dynamique entre le système cognitif de l'apprenant

et la nature linguistique d'une structure donnée et nous incitent à poursuivre les recherches « into the role of input-based factors, especially in the learning of languages other than English » (p. 349). Par ailleurs, [Ellis et Collins \(2009\)](#) nous rappellent que les données recueillies de corpus oraux 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 dans le discours oral la répartition de la fréquence des pronoms objets de la 3^e personne et leur apport aux indices du genre grammatical.

Méthode

De type descriptif, cette étude se sert de deux corpus oraux en langue française. Le corpus principal (dorénavant le corpus ENSEIGNANTS), relevé auprès de six classes d'immersion différentes dans la région de Montréal, provient d'une étude observationnelle menée par le deuxième auteur entre 1994 et 1997 (p. ex. : [Lyster, 1998a, 1998b](#); [Lyster et Ranta, 1997](#)). Le corpus secondaire, utilisé de manière complémentaire (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 ([MacWhinney, 2000](#)).

Le corpus ENSEIGNANTS

Le corpus ENSEIGNANTS comprend la transcription de 37,7 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. Pour ce qui est de leur profil linguistique, trois d'entre eux (soit E1, E3 et E5) s'identifient comme étant francophones (ayant été élevés en contexte unilingue) alors que les trois autres (soit E2, E4 et E6) se qualifient de bilingues (ayant été élevés en contexte bilingue français et anglais). Les interactions se sont déroulées en français pendant 54 leçons dans six matières différentes : français, géographie, sciences, morale et religion, mathématiques et sciences sociales. Un aperçu plus détaillé des matières et du niveau enseignés, le type de programme d'immersion dont il est question et la proportion du corpus que représentent les interactions pour chaque enseignant sont donnés au [tableau 1](#). Au total, 21,5 heures sont consacrées à

Tableau 1 : Variables du corpus ENSEIGNANTS

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

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

Le corpus PARENTS

Le corpus PARENTS, recueilli en 2004, est composé de 33 séances d'une durée approximative d'une heure chacune s'échelonnant sur 14 mois. 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 8 h 45 et 9 h, soit dans le salon ou autour de la table de cuisine. Les interactions tournent autour de sujets anodins quotidiens – le petit déjeuner, un album de photos, des jouets, etc. Autrement dit, les sujets de conversation ne sont pas planifiés et tout se passe au gré des humeurs de l'enfant et des événements. Les adultes s'adressent surtout à l'enfant, mais aussi entre eux à l'occasion. Pour notre étude, nous nous sommes intéressés uniquement aux énoncés des parents et à ceux de la chercheuse. Nous désignerons les trois adultes comme *parents* ou *groupe-parents*.

Le codage

Nous tenons à souligner d'abord la similitude entre les deux corpus – soit des adultes s'adressant à des enfants – et, ensuite, les différences les plus évidentes : soit l'âge des enfants (9-11 ans vs. 2-3 ans) ainsi que les contextes discursifs (contexte scolaire vs. contexte familial) et culturels (québécois vs. parisien). Nous précisons ainsi que le but principal de notre étude n'est pas la comparaison en soi, mais plutôt de démontrer l'utilisation des pronoms objets directs à la 3^e personne en contexte scolaire et, comme simple point de référence, ailleurs. Toute différence à cet effet pourrait être attribuée aux différences contextuelles alors que les similitudes pourraient être des signes de schèmes naturels de la langue.

Nous rappelons que seuls les énoncés des enseignants du corpus ENSEIGNANTS et ceux des trois adultes du corpus PARENTS ont été considérés. Nous soulignons d'emblée que ce choix n'a pas nui au repérage des référents, car les tours de parole des adultes dans les deux corpus étaient toujours suffisamment longs (surtout par rapport à ceux des plus jeunes) pour s'assurer d'une reprise du référent dans les cas où ce dernier était introduit par un autre (bref, les adultes dominaient le discours dans les deux corpus). De plus, cela nous a permis d'identifier non seulement les antécédents localisés à l'intérieur du même énoncé, mais aussi les référents extra-phrastiques dans le discours.

Pour effectuer le codage des pronoms objets directs de la 3^e personne (*le, la, les et l'*), nous avons procédé manuellement en nous servant de la fonction RECHERCHE qu'offre Microsoft Word 2007. 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 obligés à les coder manuellement afin d'éviter toute confusion et de pouvoir tenir compte du sens et de la fonction particulière de chaque occurrence.

De façon systématique, le premier auteur a parcouru l'intégralité des deux corpus à la recherche des pronoms clitiques en question. Après avoir repéré les pronoms clitiques, il les a mis en caractères gras 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), le deuxième auteur a identifié 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.

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.

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 qui s'écarte parfois de l'orthographe standard pour représenter la prononciation, nous avons modifié les pronoms *l'* qui n'étaient pas de vraies élisions et nous les avons changés par le pronom approprié, comme dans l'exemple suivant où *l'* a été changé par *le*:

E1 : *Bon, euh, j'**vais** finir ici, parce que **le**, le reste, je **le** prendrai à partir du **vo**c **jeudi** ou **vendredi**, donc on va **l'** 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 l'exemple suivant :

E2 : *Mais tu vas, tu vas nous, tu vas t'informer pis tu vas nous ~~te~~, tu vas nous le dire.*

Toutefois, lorsqu'il y avait une répétition d'un énoncé dans son entier, nous en avons tenu compte comme l'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 ?*

Nous avons également repéré quelques exemples où un *l'* euphonique donnait l'apparence de l'élision 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 : *Et ça ~~la~~ un, un visage un peu plat ça, non ? Ça ~~la~~ pas un museau allongé ça. Est-ce que ça ~~la~~ un museau ?*

Parmi toutes les éliminations ou rectifications, il n'y avait que quelques cas du *l'* euphonique. En ce qui a trait aux hésitations ou aux énoncés inachevés contenant un pronom clitique, les occurrences étaient plus nombreuses, mais faciles à repérer et donc à rectifier.

Comme nous cherchions à savoir dans quelle mesure les pronoms clitiques servent d'indice du genre grammatical, nous nous sommes penchés davantage sur les occurrences du *le* afin de discerner ses références clairement masculines de celles que nous avons classifiées de neutres. Ainsi, nous avons codé comme masculins les pronoms qui renvoyaient clairement à un substantif dont le genre grammatical est masculin comme dans l'exemple suivant :

E2 : *On le connaît pas vraiment, cet oiseau-là*

Selon [Grevisse \(1969\)](#), « *Le* s'emploie comme forme neutre pour reprendre (ou annoncer) une phrase ou un élément autre que nominal » (voir aussi [Bosquart, 1998](#)). Comme le démontrent les trois exemples suivants, le pronom *le* a été codé comme neutre lorsqu'il renvoyait à :

(a) une proposition :

E2 : *. . . les princesses se maquillaient pour que les sourcils se rejoignent parce que c'était 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 :

E1 : *Oui, on le met au pluriel, « des sommes folles ».*

Résultats

Le petit nombre de participants dans chaque groupe (soit 6 enseignants et 3 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.

La fréquence globale

Avant de passer à l'étude détaillée des quatre pronoms, il convient de déterminer quelle est la place qu'occupent ces pronoms dans la totalité des productions discursives. Autrement dit, quelle proportion représente la production de pronoms clitiques objets directs à la 3^e personne 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 2](#) regroupe les données brutes ainsi que les pourcentages dans la colonne à l'extrême droite. Nos résultats nous révèlent d'emblée que les parents produisent en moyenne presque deux fois plus de pronoms clitiques (1,45 %) dans leur discours 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 que chez les enseignants ($\sigma = 2,4$). Cette observation peut s'expliquer par le fait qu'il y a moins de locuteurs dans le groupe-parents, lesquels, à la différence des enseignants, se trouvent tous les trois dans le même contexte interagissant entre eux et avec le même enfant.

Tableau 2 : Nombre et pourcentage des pronoms par rapport à tous les mots prononcés

	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	0,74 %
Mère	718	47 339	1,52 %
Père	579	37 519	1,54 %
Madeleine	536	41 442	1,29 %
Total	1 833	126 300	1,45 %

Fréquence et répartition des quatre pronoms clitiques dans les productions discursives

Le [tableau 3](#) rapporte la fréquence et la répartition des pronoms utilisés par chaque enseignant. Afin de bien comprendre ces données, 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 3](#) et à la [figure 1](#).

Lorsque nous examinons cette répartition, nous constatons qu'une tendance définitive se dessine chez tous les enseignants. C'est le pronom *le* qui s'emploie le plus souvent dans le discours des enseignants : en moyenne, 44,4 % du temps. Ensuite, c'est le pronom élidé *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.

Tableau 3 : Fréquence (et répartition en pourcentage) de 1 201 pronoms clitiques chez les enseignants

	LE	L'	LES	LA	Total
E1	130 (42 %)	130 (42 %)	34 (11 %)	14 (5 %)	308
E2	76 (47 %)	41 (26 %)	24 (15 %)	19 (12 %)	160
E3	99 (41 %)	93 (38 %)	33 (14 %)	16 (7 %)	241
E4	136 (51 %)	89 (33 %)	28 (10 %)	15 (6 %)	268
E5	55 (41 %)	31 (23 %)	29 (21 %)	21 (15 %)	136
E6	37 (42 %)	29 (33 %)	16 (18 %)	6 (7 %)	88
Total	533 (44,3 %)	413 (34,4 %)	164 (13,6 %)	91 (7,6 %)	1201
Écart type	4,1 %	7,1 %	4,2 %	3,9 %	

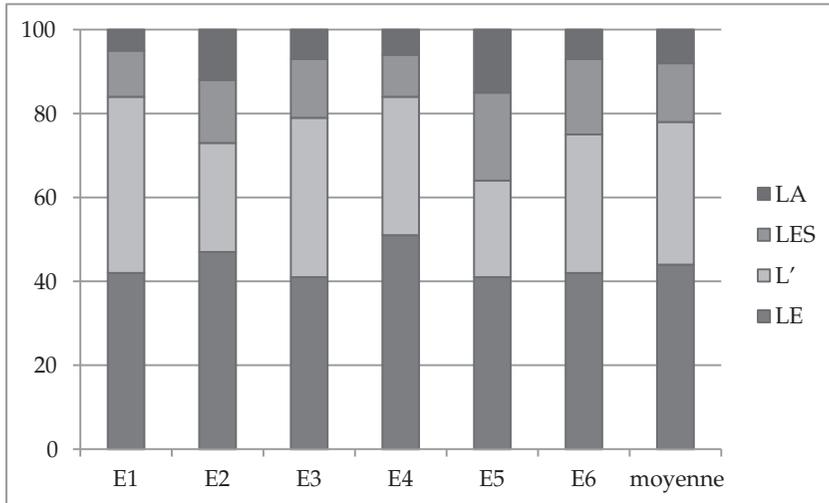


Figure 1 : Répartition (en pourcentage) des pronoms clitiques chez les enseignants

Tableau 4 : Fréquence (et répartition en pourcentage) de 1 832 pronoms clitiques chez les parents

	LE	L'	LES	LA	Total
Mère	293 (41 %)	209 (29 %)	136 (19 %)	80 (11 %)	718
Père	289 (50 %)	133 (23 %)	91 (16 %)	65 (11 %)	578
Madeleine	225 (42 %)	146 (27 %)	111 (21 %)	54 (10 %)	536
Total	807 (44 %)	488 (26 %)	338 (19 %)	199 (11 %)	1832
Écart type	4,9 %	3,1 %	2,5 %	0,6 %	

Du côté des parents, 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 (44 %), suivi de *l'* (26 %), *les* (19 %) et *la* (11 %). Le [tableau 4](#) et la [figure 2](#) montrent la répartition des pronoms clitiques pour chaque locuteur de même que la moyenne du groupe.

Indices du genre grammatical

Après avoir analysé toutes les occurrences de *le*, nous constatons que, chez les enseignants, 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 5](#) rend compte de ces résultats.

Parmi les différentes façons de fournir des indices du genre grammatical des substantifs en français, les pronoms clitiques objets en

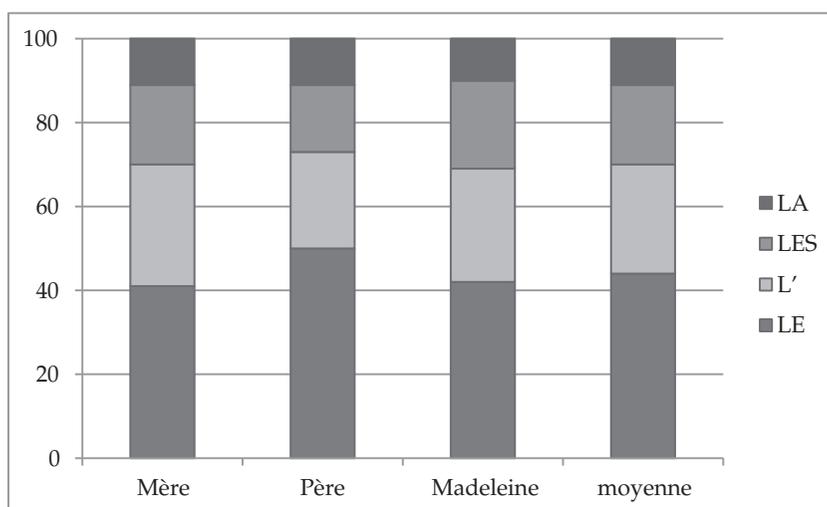


Figure 2 : Répartition (en pourcentage) des pronoms clitiques chez les parents

Tableau 5 : Nombre (et pourcentage) du LE neutre et du LE masculin

	LE neutre	LE masculin
E1	53 (41 %)	77 (59 %)
E2	48 (63 %)	28 (37 %)
E3	57 (58 %)	42 (42 %)
E4	71 (52 %)	65 (48 %)
E5	28 (51 %)	27 (49 %)
E6	18 (49 %)	19 (51 %)
Total	275 (52 %)	258 (48 %)
Mère	47 (16 %)	246 (84 %)
Père	69 (24 %)	220 (76 %)
Madeleine	43 (20 %)	182 (80 %)
Total	159 (19,7 %)	648 (80,3 %)

sont une, mais ce ne sont pas tous les pronoms qui peuvent nous renseigner à cet égard. En effet, en plus du *le* neutre, les pronoms *les* et *l'* sont également considérés neutres en ce qui concerne le genre grammatical. Par rapport à la totalité des pronoms clitiques objets directs à la 3^e personne, le [tableau 6](#) nous indique que 71 % de ceux utilisés par les enseignants et 54 % de ceux utilisés par les parents ne portent aucun indice du genre grammatical.

En somme, à la lumière des résultats obtenus, nous avançons que les pronoms clitiques objets directs à la 3^e personne dans les productions discursives orales des enseignants nous fournissent peu de renseignements sur le genre grammatical des référents. La prédominance du *le* neutre dans le discours des enseignants contribue à cette

Tableau 6 : Pronoms clitiques sans indice du genre grammatical et leur pourcentage par rapport au total des pronoms

	LE neutre	L'	LES	Total
E1	53 (17 %)	130 (42 %)	34 (11 %)	217 (70 %)
E2	48 (30 %)	41 (26 %)	24 (15 %)	113 (71 %)
E3	57 (24 %)	93 (38 %)	33 (14 %)	183 (76 %)
E4	71 (27 %)	89 (33 %)	28 (10 %)	188 (70 %)
E5	28 (21 %)	31 (23 %)	29 (21 %)	88 (65 %)
E6	18 (21 %)	29 (33 %)	16 (18 %)	63 (72 %)
Total	275 (23 %)	413 (34,4 %)	164 (13,6 %)	852 (71 %)
Mère	47 (6 %)	209 (29 %)	136 (19 %)	392 (54 %)
Père	69 (12 %)	133 (23 %)	91 (16 %)	293 (51 %)
Madeleine	43 (8 %)	146 (27 %)	111 (21 %)	300 (56 %)
Total	159 (9 %)	488 (26 %)	338 (19 %)	985 (54 %)

tendance, mais c'est aussi l'emploi du pronom élidé *l'* qui compte pour presque la moitié de tous les pronoms qui n'ont aucun indice du genre grammatical, et ce, chez les deux groupes.

Discussion

L'objectif principal de cette étude était de fournir des renseignements sur le discours 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 et ensuite à leur propension à indiquer le genre grammatical. En parallèle, nous avons également examiné la fréquence des mêmes pronoms dans un contexte naturel, soit des conversations familiales.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : quelles sont la fréquence et la répartition des pronoms objets clitiques dans le discours oral des enseignants en immersion française ainsi que dans celui des parents francophones en contexte familial ? Nos résultats nous ont d'abord indiqué que la fréquence des pronoms clitiques objets directs à la 3^e personne était de 0,74 % de tous les mots prononcés chez les enseignants et, chez les parents, de 1,45 % de tous les mots prononcés.

Ensuite, 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 deux groupes qui se lit comme suit en ordre décroissant : *le* > *l'* > *les* > *la*. 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 y gouverne la fréquence et la répartition des pronoms clitiques, 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 Montréal 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 répartition des pronoms clitiques objets directs, de celui d'un contexte naturel. Par ailleurs, il importe de souligner que cette même tendance a été observée par [Tsedryk et Punko \(2008b\)](#) dans leur étude de deux jeunes enfants francophones.

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 le genre de son référent à coup sûr. Sa faible fréquence dans les productions discursives analysées dans le cadre de la présente étude s'explique peut-être par le fait qu'il est moins inclusif et plus spécifique quant à son référent.

À présent, nous passons à notre deuxième question 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*) utilisés par les enseignants, 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, 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 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 à parts égales : *la* ne constitue qu'à peine 8 % des pronoms clitiques objets alors que *le* en compte pour 44 %. Pourtant, *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. En effet, nous avons trouvé qu'un peu plus de la moitié des occurrences de *le* (soit 23 % des pronoms objets à l'étude) renvoyait à un référent neutre alors que seulement 21 % renvoyaient 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 à la 3^e personne ne servent pas de manière systématique ni fréquente à indiquer le genre grammatical dans le discours des enseignants en immersion.

Implications pédagogiques

Nous rappelons que [Swain \(1988\)](#) suggérait, entre autres, que les enseignants créent des contextes exigeant des usages spécifiques ou peu fréquents de la langue. À cet effet, nous proposons que les enseignants en immersion considèrent certains changements en ce qui a trait à leur discours et à leurs pratiques d'enseignement. Il s'agit dans un premier temps d'une prise de conscience accrue de la saillance de pronoms objets comme indicateurs de genre grammatical. Par exemple, les enseignants pourraient accompagner les pronoms objets d'une dislocation à gauche ou à droite (p. ex. : « Je te le rends, ton devoir » ou « Je te la remets, ta copie »). C'est grâce à la répétition dans le même énoncé du marqueur de genre exprimé à la fois par le déterminant et par le pronom que la dislocation pourrait servir à renforcer le genre grammatical. Nous proposons dans un deuxième temps une mise en œuvre de l'enseignement centré sur la forme comprenant des activités de perception, de conscientisation et de pratique combinées avec de la rétroaction corrective. Le but serait de mettre en valeur le genre grammatical et non seulement ses indices lexicaux (relevant de certains déterminants, adjectifs et pronoms), mais aussi ses indices sub-lexicaux (relevant de certaines terminaisons nominales).

Nous évoquons donc 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 lexicaux qui sont périphériques par rapport au nom et qui consistent en les déterminants, les adjectifs et les pronoms ; d'autre part, des indices sub-lexicaux sont à l'intérieur même du nom, à savoir les terminaisons. Quant aux indices dits « lexicaux », 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 \(2012\)](#), les adjectifs et les déterminants ne sont fiables que pour 50 % des noms. À la lumière de nos résultats, force est de croire que les pronoms objets ne servent d'indice au genre grammatical des substantifs pas plus que ne le font les adjectifs et déterminants.

Quant aux élèves en classe d'immersion, nous proposons qu'ils pourraient tirer davantage profit des indices sub-lexicaux, lesquels nous semblent nettement plus fiables comme indices du genre

grammatical que les indices lexicaux. En effet, Tucker, Lambert et Rigault (1977) ont montré que le genre grammatical comporte un sous-système déterminé par des règles et au sein duquel il existe une « relation systématique entre les traits distinctifs de la terminaison d'un nom et son genre grammatical » (p. 64). Lyster (2006) a corroboré ce constat dans son analyse d'un corpus de près de 10 000 noms tirés du dictionnaire *Le Robert Junior illustré*. Les terminaisons des noms dans son analyse constituaient des représentations orthographiques de rimes, lesquelles consistent soit d'un son voyelle (c.-à-d. un noyau) dans le cas des terminaisons vocaliques, soit d'un ensemble voyelle-plus-consonne (c.-à-d. un noyau et une coda) dans le cas des terminaisons consonantiques. Il a classé les terminaisons des noms comme étant des marqueurs fiables du masculin ou du féminin, ou encore ambigus quant au genre, en considérant comme élément prédicteur fiable du genre grammatical la terminaison d'un nom qui marquait le genre d'au moins 90 % de tous les noms du corpus ayant cette même terminaison. Les résultats ont montré que 80 % de tous les noms du corpus ont une terminaison qui en prédit le genre alors que seulement 20 % ont une terminaison ambiguë.

Les techniques pédagogiques centrées sur la forme sont conçues pour attirer l'attention des élèves « 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). Quant à l'étape de la perception (« noticing ») dans le cas du genre grammatical, il s'agit d'activités incitant les élèves à prêter attention aux terminaisons nominales servant d'indices au genre, lesquelles ont été mises en évidence dans un (con)texte signifiant de manière à paraître plus importants par le truchement d'enrichissement typographique (p. ex. : caractère gras) ou de fréquence accrue. Quant à l'étape de la conscientisation (« awareness »), il s'agit d'activités incitant les élèves à passer à un certain niveau d'analyse ou de réflexion afin de prendre davantage conscience du genre grammatical par le biais de tâches de découverte de règles ou encore d'informations métalinguistiques. Quant à la mise en pratique, il s'agit d'activités favorisant la production orale et la rétroaction corrective en contexte de communication dans le but de développer de nouveaux automatismes et en supprimer d'autres (voir Harley, 1998, et Lyster, 2004, pour des exemples concrets de telles activités).

Conclusion

Nous rappelons que notre étude portait sur la fréquence et la répartition des pronoms clitiques dans les productions discursives des

enseignants dans les classes d'immersion, ainsi que leur propension à indiquer le genre grammatical. Nos résultats ont confirmé la nature restreinte de ces productions en ce qui a trait à la propension des pronoms objets à marquer le genre grammatical. Nous croyons que ces résultats pourraient servir à inciter 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 discours et à leurs pratiques d'enseignement.

Nous espérons que cette étude, en plus d'ajouter à nos connaissances dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, incitera d'autres recherches sur la fréquence et la répartition de formes langagières dans le discours des enseignants jugées problématiques en contexte scolaire. De telles recherches serviraient à faire prendre conscience aux enseignants de diverses façons de s'adresser aux élèves et de « manipuler » leur production discursive convenablement ou encore de planifier des interventions pédagogiques pour combler les lacunes persistantes dans le discours.

Remerciements

Cette étude a été effectuée par le premier auteur dans le cadre d'une maîtrise ès arts en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Il tient à remercier chaleureusement Andréanne Gagné (co-directrice) et Jesús Izquierdo (co-directeur) ainsi que les membres du comité de lecture, Danielle Guénette et Gladys Jean pour leurs conseils et pour leur soutien. Nous souhaitons également remercier les évaluateurs du comité de lecture de *La Revue canadienne des langues vivantes* dont les précieux conseils nous ont dirigés vers la version finale de l'article. La collecte de données constituant le corpus ENSEIGNANTS a bénéficié de subventions octroyées au second auteur par le Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (97-NC-1409) et par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (410-94-0783).

Références

- Adiv, E. (1984). Language learning strategies: The relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development. Dans R. Anderson (dir.), *Second languages : A cross-linguistic perspective* (pp. 125–141). Rowley, MA: Newbury House.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. et Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (dir.), *The development of second language proficiency* (pp. 57–81). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524568.007>

- 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* (pp. 119–141). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.10.08ayo>
- BOSQUART, M. (1998). *Nouvelle grammaire*. Montréal, QC: Guérim.
- CANAC-MARQUIS, R. et SABATIER, C. (2011). Processus d'acquisition d'une langue seconde en contexte éducatif canadien. Dans P. Trévisiol-Okamura et G. Komur-Thilloy (dir.), *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue* (pp. 119–133). Paris: Éditions Orizons.
- CARROLL, S. (1989). Second-language acquisition and the computational paradigm. *Language Learning*, 39(4), 535–594. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00902.x>
- COLLINS, L., TROFIMOVICH, P., WHITE, J., CARDOSO, W. et HORST, M. (2009). Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *Modern Language Journal*, 93(3), 336–353. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00894.x>
- CONNORS, K. et NUCKLE, L. (1986). The morphosyntax of French personal pronouns and the acquisition/learning dichotomy. Dans O. Jaeggli et C. Silva-Corvalan (dir.), *Studies in Romance Linguistics* (pp. 225–242). Dordrecht, Pays-Bas: Foris Publishing.
- ELLIS, N. et COLLINS, L. (2009). Input and second language acquisition: The roles of frequency, form and function. *Modern Language Journal*, 93(3), 329–335. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00893.x>
- GASS, S. (1997). *Input, Interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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*, 26(3), 363–391. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716405050216>
- HARLEY, B. (1979). French gender “rules” in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 129–156.
- 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*, 10(3), 331–359. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/10.3.331>
- 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* (p. 156–174). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- HARLEY, B. et SWAIN, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. Dans A. Davies, C. Criper et A. Howatt (dir.), *Interlanguage* (pp. 291–311). Edinburgh: Edinburgh University Press.

- 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: Focus on functional categories* (pp. 207–242). Amsterdam: John Benjamins.
- Holmes, V. et Dejean de la Bâtie, B. (1999). Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 479–506. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716499004026>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Lyster, R. (1998a). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51–81. <http://dx.doi.org/10.1017/S027226319800103X>
- Lyster, R. (1998b). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183–218. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00039>
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399–432. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263104263021>
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: A corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, 16(1), 69–92. <http://dx.doi.org/10.1017/S0959269506002304>
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/llt.18>
- Lyster, R. (2010). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 73–93.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R. et Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 51–71.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2010). *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 on Bilingualism*, 2, 1–37.
- Paradis, J. (2004). The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 67–82.
- Paradis, J., Crago, M. et Genesee, F. (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* (p. 638–649). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Peter, L., Hirata-Edds, T. et Montgomery-Anderson, B. (2008). Verb development by children in the Cherokee language immersion program, with implications

- for teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 166–187. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00199.x>
- Poirier, J. (2012). *Pronoms clitiques objets : fréquence et expression du genre grammatical dans le discours oral des enseignants en classes d'immersion*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Schlyter, 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* (pp. 273–293). Paris: Les Belles Lettres.
- Selinker, L., Swain, M. et Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25(1), 139–152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00114.x>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68–83.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, 529–548.
- Tsedryk, K. et Punko, I. (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* (p. 1859–1870). Paris: Institut de Linguistique Française.
- Tsedryk, K. et Punko, I. (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., Lambert, W. et Rigault, A. (1977). *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behaviour*. Paris: Mouton.
- White, L. (1996). Clitics in L2 French. Dans H. Clahsen (dir.), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons* (pp. 335–368). Amsterdam: John Benjamins.
- 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*, 65(3), 471–499. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.65.3.471>
- Wust, V. (2010). L2 French learners' processing of object clitics: Data from the classroom. *L2 Journal*, 2, 45–72.