

VARIATION, CHAOS ET SYSTEME EN INTERLANGUE FRANÇAISE

Jean-Marc DEWAELE

(Department of French, Birkbeck College,
University of London)¹

RÉSUMÉ

La présente étude considère le phénomène d'instabilité dans le choix des pronoms d'adresse (*vous* et *tu*) en français natif et non-natif. Nous arguons que la Théorie du Chaos et de la Complexité offre des concepts utiles pour décrire les interactions extrêmement complexes qui déterminent le choix de pronoms d'adresse. L'usage dépend premièrement du niveau de compétence grammaticale des apprenants et deuxièmement de leur niveau de compétence sociolinguistique. Ce savoir est d'abord de nature explicite, stocké dans la mémoire déclarative, et est reconstruit plus tard comme savoir implicite dans la mémoire implicite. Ce n'est que lorsque les apprenants ont développé les représentations conceptuelles nécessaires sur l'usage « approprié » du vouvoiement et du tutoiement qu'ils peuvent se rapprocher de l'usage variable des natifs. Tant que ces représentations conceptuelles sont incomplètes, les apprenants ont des taux d'usage très dispersés.

(Mots-clefs : compétence socio-pragmatique, tutoiement, systèmes dynamiques non-linéaires, mémoire procédurale/déclarative, mémoire implicite/explicite, interlangue française)

1. 43 Gordon Square, London WC1H 0PD, United Kingdom.
Courrier électronique : j.dewaele@bbk.ac.uk

1. Introduction

Les études portant sur l'usage des règles variables dans les interlangues françaises révèlent souvent des taux de fréquence des variantes qui diffèrent considérablement de ceux observés dans des corpus de français natif (voir Mougeon, Nadasdi & Rehner, ce volume). La variation inter-individuelle est également importante. Certains apprenants font un usage quasi-catégorique de l'une ou de l'autre variante, ce qui résulte en des écart-types fort importants.

Nous proposons d'approcher ce phénomène en considérant l'usage du tutoiement/vouvoiement dans un petit corpus de conversations en français natif (L1) (Thomsen, 2001) ainsi que dans un corpus de conversations en français entre 52 locuteurs natifs et non-natifs qui étaient tous étudiants dans le département de français de Birkbeck College.

Nous tenterons d'interpréter les données dans le cadre du modèle développé par Paradis (1997a, b) et Ullman (2001) sur l'organisation de la mémoire du bilingue. Nous arguerons finalement que la Théorie du Chaos et de la Complexité telle qu'elle est présentée en linguistique appliquée par Larsen-Freeman (2000, 2002), Herdina & Jessner (2002) et de Robillard (1998) constitue la métaphore idéale pour décrire le développement et l'application de la compétence socio-pragmatique chez des apprenants et usagers d'une seconde langue (L2).

2. La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique est définie par Lyster (1994 : 263) comme la capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte. Ceci implique la capacité de savoir adapter son registre aux circonstances, à la situation, aux interlocuteurs etc. Cette compétence sociolinguistique représenterait selon Harley, Cummins, Swain & Allen (1990) une des trois composantes de la compétence communicative (les deux autres étant les compétences grammaticale et discursive). La maîtrise de la norme sociolinguistique inclut le choix de variantes sociolinguistiques appropriées (Labov, 1972). Cette variation est partiellement prévisible et peut donc être représentée par une règle qui prévoit que telle configuration sous-jacente a telle probabilité d'utilisation dans le contexte « a », telle autre probabilité dans le contexte « b » etc. Les fréquences observées dans la performance individuelle sont utilisées pour déterminer la probabilité qu'une

variable indépendante, de nature linguistique ou sociale, affecte l'application ou la non-application d'une règle particulière. Labov a découvert que la variation dans les variantes phonologiques était, entre autres, déterminée par le sexe et la classe sociale du locuteur. Les résultats de ce type d'études fournissent donc des règles de probabilité plutôt que des règles catégoriques (Labov, 1972 : 71).

L'usage de variantes sociolinguistiques a été abondamment étudié dans des corpus de français natif et non-natif (voir l'étude de Mougeon *et al.*, ce volume).

2.1. Vouvoiement et tutoiement en français natif

Gardner-Chloros (1991) a interviewé 78 Strasbourgeois francophones sur leur usage de *vous* et *tu* dans des situations différentes avec des interlocuteurs différents. Il est ressorti de l'enquête qu'un grand nombre de facteurs détermine le choix du pronom d'adresse. Le choix de *vous/tu* est lié à l'âge du locuteur et de son interlocuteur, à la relation qui existe entre eux, à la situation dans laquelle l'échange se déroule, à l'aspect physique des interlocuteurs (comme indice de leur classe sociale) ainsi qu'à la composition de la dyade en fonction de l'âge et du sexe.

Gardner-Chloros conclut qu'il est impossible de formuler des règles précises concernant le choix du pronom d'adresse en français natif à cause de la complexité de l'interaction entre les diverses variables indépendantes. L'étude de Vincent (2001) sur le vouvoiement et le tutoiement de 3 000 francophones natifs du Québec confirme en grandes lignes les observations de Gardner-Chloros : malgré le fait que le *vous* semble avoir perdu du terrain au Québec dans les 50 dernières années, toutes les variables indépendantes mentionnées plus haut interviennent dans le choix du pronom d'adresse. Nous renvoyons à la contribution de Lyster (ce volume) pour une discussion plus détaillée sur le fonctionnement du vouvoiement et du tutoiement en français.

2.2. Vouvoiement et tutoiement en français langue étrangère

Dans Dewaele & Regan (2002), nous avons souligné la difficulté d'interprétation des données quantitatives sur les variantes sociolinguistiques : « Le fait que le discours d'un apprenant ne se conforme pas à la norme sociolinguistique native ne signifie pas nécessairement qu'il l'ignore totalement. Il semble que les apprenants peuvent fort bien avoir conscience des variations sociolinguistiques mais que cette dimension n'apparaît clairement qu'au fur et à mesure de l'acquisition » (p. 126).

Il semble que deux tendances contradictoires régissent les phénomènes de variation dans l'interlangue d'apprenants. D'une part, il y a davantage de variation au niveau du groupe à cause de choix catégoriques opposés résultant d'une maîtrise incomplète des règles de grammaire (Rehner & Mougeon, 1999) ; d'autre part, il y a moins de variation à cause d'options plus limitées ou d'une préférence pour les structures formelles.

Étant donné la multitude de variables indépendantes qui déterminent le choix du pronom d'adresse, il n'est pas surprenant que les apprenants de français éprouvent des difficultés à maîtriser les normes d'usage des pronoms d'adresse (Pope, 2000). Leur choix de pronom peut en outre être déterminé par des lacunes au niveau lexical ou grammatical. Lyster & Rebuffot (ce volume) observent à ce propos : « Quand des apprenants de français langue seconde emploient presque exclusivement le *tu* parce qu'ils ignorent les fonctions grammaticales et sociolinguistiques du *vous* ou bien n'y ont jamais été exposés dans leur apprentissage, leur choix ne se fait pas en connaissance de cause, à l'inverse de celui des locuteurs natifs de français ».

On pourrait utiliser ici la métaphore de la route la plus appropriée reliant le point A au point B. Celui qui connaît la région (le natif) sait que le chemin le plus approprié n'est pas nécessairement le plus court. Ayant eu l'occasion de tester toutes les possibilités, il aura adopté un trajet qu'il suivra automatiquement. Face à deux chemins alternatifs, il basera sa décision en fonction de la situation climatique ou du volume de circulation. Celui par contre qui ne connaît pas la région risque de se perdre sans carte, et s'il en a une, il devra s'arrêter régulièrement pour s'assurer qu'il est encore sur le bon chemin. Face à un imprévu (une déviation), il risque de s'égarer. Son choix entre deux chemins alternatifs ne sera pas guidé par la situation climatique ou le volume de trafic pour la simple raison qu'il ignore leur effet potentiel. Étant arrivé à destination, il pourrait se rendre compte qu'il y est en fait arrivé par hasard et qu'il existait une façon plus rapide et plus simple pour arriver au but.

Lyster avait déjà considéré le tutoiement dans son étude de 1994. Il y analyse l'effet de la stratégie fonctionnelle-analytique sur des aspects de la compétence sociolinguistique de 106 écoliers anglophones de Toronto inscrits dans un programme d'immersion française. Déplorant l'approche décontextualisée de la grammaire dans l'enseignement de type analytique, il plaide en faveur de l'intégration de celle-ci dans un contexte communicatif, c'est-à-dire une stratégie fonctionnelle-analytique (1994 : 263). Les résultats de son expérience suggèrent que les élèves qui avaient eu pendant sept semaines des cours de français de nature fonctionnelle-analytique avaient

développé leur compétence sociolinguistique de façon significative par rapport à ceux d'un groupe de contrôle. Le groupe de contrôle avait continué à suivre son programme dit 'régulier', c'est-à-dire fondé sur une approche plutôt expérientielle, qui ne visait aucun trait sociolinguistique de manière intentionnelle. L'usage du *vous* par les apprenants dans le groupe expérimental était devenu plus approprié et correct dans des situations formelles à l'oral comme à l'écrit. Leur conscience des différences socio-stylistiques dans la L2 s'était également développée de façon significative (1994 : 279). Malgré ces progrès, les élèves du groupe expérimental n'ont jamais atteint le niveau des locuteurs natifs. Lyster se demande si ce phénomène de 'plafonnement' n'est pas intrinsèque à l'instruction formelle étant donnée la nature sociale de la variation sociolinguistique (1994 : 281). Le contexte scolaire limite l'usage authentique de la fonction sociale de *vous* et même l'instruction explicite ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Lyster conclut que seul un usage authentique de la L2 permettrait à l'apprenant d'adopter la norme sociolinguistique française (1994 : 281). D'autres auteurs concluent dans le même sens (Dewaele, 2002a ; Lemee, 2002 ; Rehner, Mougeon & Nadasdi, à paraître).

3. La mémoire du bilingue

Des recherches récentes sur l'architecture de la mémoire du multilingue et la représentation de son contenu (Paradis 1997a, b ; Pavlenko 1999, 2000 ; Kecskes & Papp 2000, Ullman, 2001) permettent d'avancer quelques hypothèses sur les causes des difficultés à acquérir la compétence sociolinguistique et pragmatique et sur la variabilité qui caractérise le discours des apprenants.

Paradis distingue trois niveaux de représentation dans la mémoire :

1) Un niveau lexical contenant les lemmes avec l'information phonologique et morphosyntaxique, situé dans les zones de Wernicke et Broca dans l'hémisphère gauche.

2) Un niveau sémantique contenant de l'information explicitement accessible, permettant de relier des mots à d'autres mots, contenant des expressions idiomatiques et toute l'information concernant la polysémie. Situé dans l'hippocampe et les structures dans la face interne du lobe temporel et le diencéphale, il est aussi appelé mémoire explicite ou déclarative, et semble être vulnérable aux aphasies.

3) Un niveau conceptuel contenant l'information multimodale (images, schémas, scripts, programmes moteurs, représentations auditives, tactiles et somatosensorielles), basé sur l'expérience dans le monde. Situé dans les ganglions basaux et le cervelet, il est aussi appelé mémoire procédurale ou implicite, et n'est pas vulnérable aux aphasies.

L'information dans cette mémoire implicite s'acquiert indirectement, c'est-à-dire, l'attention se concentre sur un autre aspect de ce qui est intériorisé. Cette information, qui demeure inaccessible à l'individu, permet une production ou une compréhension automatique. Paradis suggère que lors de l'acquisition de la langue maternelle, le développement du savoir dans la mémoire implicite précède celui dans la mémoire explicite. Le savoir déclaratif du natif commencerait à se développer vers l'âge de deux ans et serait ensuite stimulé à l'école. Par contre, l'apprentissage de langues étrangères à un âge plus tardif reposerait en premier lieu sur la mémoire explicite. Les représentations dans la mémoire implicite se développeraient avec un certain retard. Or ce sont celles-ci qui permettent la production d'un discours tout à fait automatisé et fluide. Un apprenant peut activer rapidement ses connaissances dans la mémoire explicite, ce qui le rendra, dans des circonstances normales, quasiment impossible à distinguer de celui qui produit un discours automatisé basé sur la mémoire implicite. La genèse psycholinguistique différente du discours se manifesterait seulement dans des situations de stress où, en cas de recours à la mémoire explicite, il y aura pénurie de ressources dans la mémoire de travail, ce qui nuira à la fluidité de la production. Par contre, lorsque la production de discours est basée sur des procédures automatisées (savoir implicite), un débit rapide pourra être maintenu dans la même situation (Dewaele, 2002b ; Towell & Dewaele, à paraître).

Une deuxième différence importante entre l'acquisition d'une L1 et d'une langue étrangère concerne la compétition entre les nouveaux concepts auxquels l'apprenant adulte est confronté et les concepts existants de la L1, ce qui peut mener à des restructurations dans la L1 comme dans la L2 (Cook, à paraître ; Kecskes & Papp, 2000).

Les formes linguistiques peuvent elles-mêmes constituer des catégories conceptuelles, souligne Pavlenko (1999). Un concept grammatical comme le genre, l'aspect, le système d'adresse sera donc également caractérisé par trois niveaux :

1) niveau de surface (caractéristiques phonologiques et morphologiques) ;

- 2) niveau sémantique (connaissance explicite des règles de grammaire) ;
- 3) niveau conceptuel (représentations mentales multimodales).

Pavlenko (1999 : 222) argue que beaucoup dépend du contexte d'acquisition. Un apprenant peut acquérir une compréhension correcte mais limitée d'un concept unique à la L2. L'absence d'interactions authentiques limitera la richesse de la représentation conceptuelle à laquelle le mot est lié, et ne permettra aucune application non-linguistique, c'est-à-dire le mot/concept ne sera pas intégré dans des scripts.

4. La théorie du chaos et de la complexité au secours des linguistes ?

La théorie du chaos et de la complexité est née aux États-Unis dans les années 1970. Elle traite de systèmes complexes, dynamiques et non-linéaires. L'accent est sur le procès plutôt que sur l'état, sur le devenir plutôt que sur l'être (Prigogine & Stengers, 1985 ; Gleick, 1987). La TCC examine les synthèses d'ensembles qui émergent en étudiant les interactions entre les composantes individuelles. Les résultats ne peuvent pas être anticipés à partir d'une analyse des composantes individuelles. Il n'y a pas non plus de partie centrale qui dirige les composantes. Les parties/agents agissent et réagissent, interagissent avec leur environnement (autres agents ou caractéristiques de leur environnement) sans aucune référence à un objectif global. Toutes les transactions sont purement locales. Le résultat de tout cela est un modèle qui émerge à un niveau plus global. L'on pourrait utiliser la métaphore du troupeau de moutons dont le mouvement global reflète le comportement local de moutons individuels. Alors que le troupeau se dirige dans une direction, certains moutons peuvent temporairement se diriger dans la direction opposée. Vu de grande altitude, le troupeau constitue cependant un tout homogène.

La TCC est basée sur la supposition que les processus dynamiques des systèmes sont indépendants de leur manifestation physique et ne dépendent que de la nature de leurs interactions. Les résultats sont donc applicables à toutes sortes de systèmes (économiques, organiques, chimiques, biologiques, psychologiques ou sociaux). Les indicateurs boursiers, le climat, les taux de croissance de populations, le rythme cardiaque, tous reflètent des systèmes complexes qui traversent des phases chaotiques. Dans certains cas, les agents sont intentionnels et sémiotiques, dans d'autres ils ne le sont pas, mais, dans

- 2) niveau sémantique (connaissance explicite des règles de grammaire) ;
- 3) niveau conceptuel (représentations mentales multimodales).

Pavlenko (1999 : 222) argue que beaucoup dépend du contexte d'acquisition. Un apprenant peut acquérir une compréhension correcte mais limitée d'un concept unique à la L2. L'absence d'interactions authentiques limitera la richesse de la représentation conceptuelle à laquelle le mot est lié, et ne permettra aucune application non-linguistique, c'est-à-dire le mot/concept ne sera pas intégré dans des scripts.

4. La théorie du chaos et de la complexité au secours des linguistes ?

La théorie du chaos et de la complexité est née aux États-Unis dans les années 1970. Elle traite de systèmes complexes, dynamiques et non-linéaires. L'accent est sur le procès plutôt que sur l'état, sur le devenir plutôt que sur l'être (Prigogine & Stengers, 1985 ; Gleick, 1987). La TCC examine les synthèses d'ensembles qui émergent en étudiant les interactions entre les composantes individuelles. Les résultats ne peuvent pas être anticipés à partir d'une analyse des composantes individuelles. Il n'y a pas non plus de partie centrale qui dirige les composantes. Les parties/agents agissent et réagissent, interagissent avec leur environnement (autres agents ou caractéristiques de leur environnement) sans aucune référence à un objectif global. Toutes les transactions sont purement locales. Le résultat de tout cela est un modèle qui émerge à un niveau plus global. L'on pourrait utiliser la métaphore du troupeau de moutons dont le mouvement global reflète le comportement local de moutons individuels. Alors que le troupeau se dirige dans une direction, certains moutons peuvent temporairement se diriger dans la direction opposée. Vu de grande altitude, le troupeau constitue cependant un tout homogène.

La TCC est basée sur la supposition que les processus dynamiques des systèmes sont indépendants de leur manifestation physique et ne dépendent que de la nature de leurs interactions. Les résultats sont donc applicables à toutes sortes de systèmes (économiques, organiques, chimiques, biologiques, psychologiques ou sociaux). Les indicateurs boursiers, le climat, les taux de croissance de populations, le rythme cardiaque, tous reflètent des systèmes complexes qui traversent des phases chaotiques. Dans certains cas, les agents sont intentionnels et sémiotiques, dans d'autres ils ne le sont pas, mais, dans

les deux cas, ils auront des propriétés équivalentes pertinentes au système particulier. Les propriétés émergentes peuvent en outre interagir. Les molécules qui interagissent peuvent produire des cellules qui interagissent à leur tour pour former des organismes plus complexes. Il existe donc différents niveaux, exigeant différents types de descriptions et d'étiquettes, qui émergent de la même façon. Les systèmes complexes ouverts importent l'énergie libre de leur environnement pour se réorganiser et devenir graduellement plus complexes. Contrairement à la Deuxième loi de la thermodynamique, décrite par Ilya Prigogine, l'entropie, ou le manque d'ordre, n'est pas inévitable dans ces systèmes. L'ordre peut naître du désordre. Quand les systèmes dynamiques sont loin de leur point d'équilibre, l'on assiste à des restructurations spontanées à grande échelle. Quand par contre un système est proche du point d'équilibre, il fait preuve d'une certaine stabilité. Les petites fluctuations sont amorties. Ces systèmes sont dynamiques. Ils avancent à travers l'espace-temps en suivant un chemin appelé un attracteur – un état ou un modèle par lequel le système dynamique est attiré. Un système dynamique complexe développe un attracteur étrange (« strange attractor »), parce que son parcours ne se croise jamais. Son cycle se répète toujours sans jamais suivre exactement le même parcours. C'est par exemple le cas du pendule qui tourne autour du point qu'il occupera à l'arrêt.

Finalement, ces systèmes complexes et dynamiques sont non-linéaires. Cela signifie que les effets résultant d'une cause ne seront jamais proportionnels à la cause. Les effets d'une perturbation n'ont donc aucun rapport avec la taille de celle-ci – un petit changement peut avoir des effets globaux et réduire le système à un chaos, tandis qu'un changement global peut être absorbé par le système sans aucun effet majeur. Ces systèmes sont caractérisés par une imprévisibilité inhérente à cause de leur sensibilité aux conditions initiales. L'on nomme ce phénomène « l'effet du papillon » : c'est-à-dire les perturbations minuscules provoquées par les ailes d'un papillon à Pékin à un moment donné peuvent être à l'origine d'un ouragan qui s'abat sur le continent européen le lendemain.

5. Questions de recherche et hypothèses

Le système des pronoms d'adresse est hautement instable tant que les apprenants acquièrent la compétence grammaticale. L'usage se stabilise graduellement quand les apprenants développent, à côté d'un savoir déclaratif, des représentations conceptuelles dans leur mémoire implicite. Ils

les deux cas, ils auront des propriétés équivalentes pertinentes au système particulier. Les propriétés émergentes peuvent en outre interagir. Les molécules qui interagissent peuvent produire des cellules qui interagissent à leur tour pour former des organismes plus complexes. Il existe donc différents niveaux, exigeant différents types de descriptions et d'étiquettes, qui émergent de la même façon. Les systèmes complexes ouverts importent l'énergie libre de leur environnement pour se réorganiser et devenir graduellement plus complexes. Contrairement à la Deuxième loi de la thermodynamique, décrite par Ilya Prigogine, l'entropie, ou le manque d'ordre, n'est pas inévitable dans ces systèmes. L'ordre peut naître du désordre. Quand les systèmes dynamiques sont loin de leur point d'équilibre, l'on assiste à des restructurations spontanées à grande échelle. Quand par contre un système est proche du point d'équilibre, il fait preuve d'une certaine stabilité. Les petites fluctuations sont amorties. Ces systèmes sont dynamiques. Ils avancent à travers l'espace-temps en suivant un chemin appelé un attracteur – un état ou un modèle par lequel le système dynamique est attiré. Un système dynamique complexe développe un attracteur étrange (« strange attractor »), parce que son parcours ne se croise jamais. Son cycle se répète toujours sans jamais suivre exactement le même parcours. C'est par exemple le cas du pendule qui tourne autour du point qu'il occupera à l'arrêt.

Finalement, ces systèmes complexes et dynamiques sont non-linéaires. Cela signifie que les effets résultant d'une cause ne seront jamais proportionnels à la cause. Les effets d'une perturbation n'ont donc aucun rapport avec la taille de celle-ci – un petit changement peut avoir des effets globaux et réduire le système à un chaos, tandis qu'un changement global peut être absorbé par le système sans aucun effet majeur. Ces systèmes sont caractérisés par une imprévisibilité inhérente à cause de leur sensibilité aux conditions initiales. L'on nomme ce phénomène « l'effet du papillon » : c'est-à-dire les perturbations minuscules provoquées par les ailes d'un papillon à Pékin à un moment donné peuvent être à l'origine d'un ouragan qui s'abat sur le continent européen le lendemain.

5. Questions de recherche et hypothèses

Le système des pronoms d'adresse est hautement instable tant que les apprenants acquièrent la compétence grammaticale. L'usage se stabilise graduellement quand les apprenants développent, à côté d'un savoir déclaratif, des représentations conceptuelles dans leur mémoire implicite. Ils

se rapprochent alors des choix des natifs dans une situation donnée, suivant les règles variables utilisées par ceux-ci. Nous tenterons, dans la présente étude, de vérifier les deux hypothèses suivantes :

1) Les taux d'usage du vouvoiement dans une situation donnée seront moins dispersés chez des locuteurs natifs de français que chez des apprenants.

2) La fréquence d'usage du français comme instrument authentique de communication ira de pair avec une diminution de la variation libre dans le choix des pronoms d'adresse.

6. Méthodologie

Trente femmes et 23 hommes, âgés entre 21 et 65 ans (moyenne = 36 ans, écart-type = 10), ont participé à l'expérience. Ils étaient étudiants du département de français de Birkbeck College, Université de Londres. Huit participants étaient locuteurs natifs de français, et habitaient à Londres depuis un minimum de deux et un maximum de dix ans. Ils avaient tous continué à utiliser le français régulièrement (voir *infra*) et visaient l'obtention d'un diplôme universitaire (BA French) qui leur permettrait d'enseigner en Grande Bretagne. Vingt-deux locuteurs avaient l'anglais comme L1, 23 locuteurs avaient d'autres langues maternelles (espagnol, italien, néerlandais, allemand, lingala, friulan, gouro, farsi, créole mauritien, et arabe). Tous déclarèrent que l'anglais était la langue qu'ils utilisaient le plus souvent. Leur maîtrise du français pouvait être qualifiée de relativement bonne à excellente. Ils avaient tous réussi un test d'entrée où ils devaient prouver qu'ils avaient au moins le niveau « a level » en français (équivalent d'une langue seconde au bac). Questionnés sur la fréquence d'emploi du français jusqu'alors, 24 des étudiants ont répondu « rarement », 10 « parfois » et 19 « souvent ». La question portait sur toute leur vie, incluant les séjours dans des régions francophones et les contacts soutenus avec des locuteurs natifs de français. Parmi les 19 ayant répondu « souvent », on retrouve bien évidemment les 8 locuteurs natifs. Comme ceux-ci ne représentent qu'une minorité dans cette catégorie, nous arguons que la fréquence d'emploi du français ne duplique pas la dimension sur le statut non/natif du français des participants. On trouve toutes les combinaisons possibles dans les dyades dans l'estimation de l'emploi du français : la dyade « souvent-souvent » : 9 participants ; la dyade « souvent-parfois » : 6 participants ; la dyade « souvent-rarement » : 8 participants ; la dyade « parfois-rarement » : 14 participants ; la dyade « parfois-parfois » : 2 participants ; la dyade « rarement-rarement » :

se rapprochent alors des choix des natifs dans une situation donnée, suivant les règles variables utilisées par ceux-ci. Nous tenterons, dans la présente étude, de vérifier les deux hypothèses suivantes :

1) Les taux d'usage du vouvoiement dans une situation donnée seront moins dispersés chez des locuteurs natifs de français que chez des apprenants.

2) La fréquence d'usage du français comme instrument authentique de communication ira de pair avec une diminution de la variation libre dans le choix des pronoms d'adresse.

6. Méthodologie

Trente femmes et 23 hommes, âgés entre 21 et 65 ans (moyenne = 36 ans, écart-type = 10), ont participé à l'expérience. Ils étaient étudiants du département de français de Birkbeck College, Université de Londres. Huit participants étaient locuteurs natifs de français, et habitaient à Londres depuis un minimum de deux et un maximum de dix ans. Ils avaient tous continué à utiliser le français régulièrement (voir *infra*) et visaient l'obtention d'un diplôme universitaire (BA French) qui leur permettrait d'enseigner en Grande Bretagne. Vingt-deux locuteurs avaient l'anglais comme L1, 23 locuteurs avaient d'autres langues maternelles (espagnol, italien, néerlandais, allemand, lingala, friulan, gouro, farsi, créole mauritien, et arabe). Tous déclarèrent que l'anglais était la langue qu'ils utilisaient le plus souvent. Leur maîtrise du français pouvait être qualifiée de relativement bonne à excellente. Ils avaient tous réussi un test d'entrée où ils devaient prouver qu'ils avaient au moins le niveau « a level » en français (équivalent d'une langue seconde au bac). Questionnés sur la fréquence d'emploi du français jusqu'alors, 24 des étudiants ont répondu « rarement », 10 « parfois » et 19 « souvent ». La question portait sur toute leur vie, incluant les séjours dans des régions francophones et les contacts soutenus avec des locuteurs natifs de français. Parmi les 19 ayant répondu « souvent », on retrouve bien évidemment les 8 locuteurs natifs. Comme ceux-ci ne représentent qu'une minorité dans cette catégorie, nous arguons que la fréquence d'emploi du français ne duplique pas la dimension sur le statut non/natif du français des participants. On trouve toutes les combinaisons possibles dans les dyades dans l'estimation de l'emploi du français : la dyade « souvent-souvent » : 9 participants ; la dyade « souvent-parfois » : 6 participants ; la dyade « souvent-rarement » : 8 participants ; la dyade « parfois-rarement » : 14 participants ; la dyade « parfois-parfois » : 2 participants ; la dyade « rarement-rarement » :

14 participants. Quatre locuteurs natifs ont formé des dyades endolingues, quatre autres locuteurs natifs ont formé des dyades exolingues, tandis que les autres dyades étaient constituées de locuteurs non-natifs (voir Py, 1986, 1994, 1996 pour une discussion sur le phénomène d'exo- et endolingisme).

Comme la différence d'âge entre interlocuteurs est un facteur qui détermine le choix du pronom d'adresse (Dewaele, 2001), nous avons vérifié si cette dimension est indépendante de la dimension de la fréquence d'emploi du français (15 locuteurs ont formé des dyades hétérogènes en termes d'âge, 38 ont choisi des interlocuteurs du même groupe d'âge). Il s'avère que parmi ceux qui avaient rarement parlé français 15 appartenaient au même groupe d'âge (défini comme un écart type autour de la moyenne) et 9 à des groupes d'âge différents ; parmi ceux qui avaient parfois parlé français 7 appartenaient au même groupe d'âge et 3 à des groupes d'âge différents. Parmi ceux qui avaient souvent parlé français, 16 appartenaient au même groupe d'âge et 3 à des groupes d'âge différents. Une analyse de variance (ANOVA) révèle qu'il n'y a pas d'interaction entre ces deux variables ($F(2, 47) = 2.1, p = .13$). La composition de la dyade en terme de sexe peut également déterminer le choix des pronoms (19 locuteurs ont participé à des dyades mixtes, 34 à des dyades homogènes). La même procédure révèle que parmi ceux qui avaient rarement parlé français, 16 appartenaient au même sexe que leur interlocuteur et 8 à un sexe différent. Parmi ceux qui avaient parfois parlé français, 7 appartenaient au même sexe que leur interlocuteur et 3 à un sexe différent. Parmi ceux qui avaient souvent parlé français, 11 appartenaient au même sexe et 8 à un sexe différent. L'ANOVA révèle qu'il n'y a pas d'interaction entre ces deux variables ($F(2, 47) = .15, p = .85$). La dernière variable indépendante qui s'est révélée significative dans Dewaele (2001) est le degré de sympathie entre les interlocuteurs. Afin de nous assurer que cette dimension est également indépendante de celle de la fréquence d'emploi du français, nous avons répété la comparaison. Parmi ceux qui avaient rarement parlé français, 18 appréciaient fortement leur interlocuteur tandis que 6 l'appréciaient moins. Parmi ceux qui avaient parfois parlé français, 8 appréciaient fortement leur interlocuteur tandis que 2 l'appréciaient moins. Parmi ceux qui avaient souvent parlé français, 14 appréciaient fortement leur interlocuteur tandis que 5 l'appréciaient moins. L'ANOVA révèle qu'il n'y a pas d'interaction entre ces deux variables ($F(2, 47) = 2.2, p = .11$).

Lightbown & d'Anglejean (1985 : 423) remarquent qu'il est difficile d'obtenir un corpus substantiel de questions spontanées (et donc de pronoms d'adresse) d'apprenants de français. Afin de contourner cette difficulté nous

avons demandé à nos participants d'interviewer un/e partenaire du groupe et ensuite de se faire interviewer par lui/elle, ce qui devait susciter un nombre suffisant de questions et de pronoms d'adresse. Nous leur avons remis une liste de sujets à traiter, expliquant que chacun était libre de choisir le nombre de sujets, mais que chaque interview devait durer une quinzaine de minutes. Les sujets à traiter comprenaient les études, le travail, les vacances, les projets d'avenir... mais aussi des sujets personnels pour créer une atmosphère informelle qui permettrait la production d'un discours authentique. Les interlocuteurs ne se connaissaient que superficiellement (il n'y avait que deux paires d'amis). Les interviews furent enregistrées sur cassette audio et transcrites par les locuteurs. Les transcriptions furent ensuite vérifiées par le chercheur. Le matériel ainsi recueilli (85 000 mots) est de nature quasi-spontanée. Les 771 occurrences de *tu* et *vous* en position sujet ont ensuite été repérées à la main par le chercheur.

Le deuxième corpus, de Thomsen (2001), contient deux conversations entre locuteurs français natifs enregistrées par la personne qui a fait l'appel. L'agent est un négociateur très expérimenté qui entretient des contacts avec des entreprises de meubles françaises et danoises. Dans la première conversation, l'agent appelle une cliente inconnue qui lui avait laissé un message sur son répondeur concernant une commode. Dans la deuxième conversation, il appelle un fournisseur qu'il connaît pour lui demander s'il a des relaxes en cuir rouge. Les conversations ont été enregistrées en 1997 à Paris. La durée de la première conversation est de 3 minutes 30 secondes (840 mots) et celle de la deuxième conversation est de 4 minutes 30 secondes (929 mots). Ici aussi les 26 occurrences de *tu* et *vous* en position sujet ont été repérées à la main.

7. Analyse

7.1 Analyse des interactions

L'analyse des interactions révèle qu'il y a deux stratégies possibles dans le choix du pronom. La stratégie la plus fréquente consiste à imposer un pronom, mais parfois, il y a une phase de négociation entre les participants, généralement au début de l'échange, sur le choix de pronom. Cette négociation peut être soit explicite soit implicite. Dans le premier cas, Aman (31 ans), une locutrice non-native, assume le rôle d'intervieweuse. Son interlocutrice est Angela (38 ans), Française habitant Londres depuis une

quinzaine d'années. Elles ne se connaissent pas bien. C'est donc une dyade de nature exolingue, c'est-à-dire asymétrique entre une locutrice native et une non-native.

Aman : All right d'accord je suis en compagnie de Angela aujourd'hui.

Aman : Maintenant nous parlons de **votre** famille.

Angela : Oui, tutoie-moi, non.

Aman : Pardon ?

Angela : Il faut me tutoyer, euh **tu**.

Aman : **Tu** oui, d'accord si **vous** voulez.

Angela : Non non **tu**, si **tu** veux oui.

Aman : Aujourd'hui on parle de toi et moi.

Aman : D'accord **tu** me dites euh de quelle chose de **ton** famille ?

[...]

Aman : Oui **vous** êtes trop gentille excusez-moi.

Angela : Tutoie-moi !

Aman : Haha ?

Angela : Tutoie-moi !

Aman : Tutoie-moi qu'est-ce que c'est ?

Angela : Oui you know don't be ne sois pas trop formelle avec moi.

Aman : Ah d'accord.

Angela : Il faut me tutoyer.

Aman : Ah **tu** ah d'accord parce que j'ai l'habit de **tu** de **vous**.

Angela : L'habitude.

On constate ici le malentendu entre les interlocutrices sur le pronom à utiliser, malentendu qui persiste pendant quelques minutes. Angela insiste dans sa première intervention qu'elle désire être tutoyée par sa camarade de classe. Aman se déclare d'accord mais semble éprouver des difficultés à le faire : *Tu oui, d'accord si vous voulez*. Plus tard dans l'entretien, le problème refait surface après l'usage de *vous* par Aman qui provoque un impératif assez sec d'Angela : *Tutoie-moi !* Il est clair alors qu'Aman maîtrise mal le système d'adresse en français et ne semble pas réaliser les différents sens liés à ces pronoms.

L'extrait suivant provient de l'entrevue exolingue entre Neil (32 ans), un Anglais, et Aicha (29 ans), une Française habitant Londres depuis quelques années. Les deux se connaissent et sont amis.

Neil : Alors bonsoir Aicha !

Aicha : Bonsoir Neil !

Neil : Je sais bien que je **te** connais assez bien aussi euh déjà pardon mais je veux, commencer notre petit euh interview par **vous** demander, **te** demander qu'est-ce que euh, **tu** ? (Aicha hoche la tête)

Neil : **Tu** es en Angleterre depuis combien de temps maintenant ?

La négociation du pronom se fait donc de façon implicite dans ce cas-ci. Neil pose la question indirectement en variant *tu*, *vous* et *tu* tout en observant la réaction d'Aïcha, qui fait signe d'accepter le *tu* dans cette situation. Le tutoiement est utilisé systématiquement par la suite.

Aucune négociation n'est apparente dans les interactions exolingues où le locuteur natif pose les questions. Il impose un pronom que l'interlocuteur non-natif reprendra par la suite. Dans l'extrait suivant Gérard (35 ans), un Français, interviewe José (30 ans) qui est Espagnol.

Gérard : Alors José j'aimerais savoir un petit peu à propos de ta famille, si **tu** as des frères, des soeurs, comment ça se passe ?

José : Euh, mes parents sont divorcés, et, [...] j'ai un petit euh frère qui a un an et demi.

Gérard : Donc, t'as un frère...

José : Oui et un autre aussi...

Dans les échanges endolingues (entre locuteurs non-natifs) il ne semble pas y avoir de négociation sur la forme du pronom à utiliser. Dans l'extrait suivant Haja (28 ans, arabe L1) interviewe Yves (57 ans, créole mauritien L1) et choisit sans hésitation le *vous* qu'elle utilisera systématiquement jusqu'à la fin de la conversation.

Haja : bonjour Yves, **vous** avez de la famille ?

Yves : si, oui.

Haja : combien d'enfants avez-**vous** ?

Yves : j'ai trois enfants.

Haja : **vous vous** habitez où ?

Yves : moi j'habite à Wood Green dans le nord de Londres.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas de variation occasionnelle dans les échanges endolingues entre locuteurs non-natifs comme en témoigne l'extrait suivant entre Peter (65 ans, créole mauritien L1) et Kelly (36 ans, anglais L1), tous deux locuteurs non-natifs. Peter commence par tutoyer, tout en modulant sa requête d'information avec l'expression : *si tu me permets*.

Peter : Je vais **te** demander si **tu** me permets quelques questions.

Kelly : Mmm mmm.

Peter : Premièrement euh, **tu** es mariée ou euh **tu** n'es pas mariée ?

Peter : **Tu** as des enfants ?

Kelly : Non non je ne suis pas mariée.

[...]

Peter : Euh, je peux **te** poser d'autres questions maintenant ?

Kelly : Oui s'il **vous** plaît.

Peter : Euh, oui où **tu** t'habites, habitez-**vous** où **tu** t'habites ?

Kelly : Euh j'habite à Stamford Hill.

Kelly qui n'a pas utilisé de pronoms personnels jusqu'à ce point de l'entretien, signale tout à coup à Peter qu'elle opte pour le vouvoiement, et donc pour un usage pronominal asymétrique. Cela déconcerte Peter, qui hésite visiblement à maintenir le tutoiement et donc l'usage pronominal asymétrique. Il utilise un *vous*, puis continue à utiliser le *tu*, tandis que Kelly maintient son vouvoiement. Lorsqu'ils changent de rôle et que Kelly devient l'intervieweuse, elle maintient initialement le *vous*, puis passe au tutoiement, après avoir affirmé sa nouvelle autorité (*je demande les questions !*) en réponse à une question de Peter :

Kelly : Et, excusez-moi, euh, je suis Kelly.

Peter : Comment **tu** t'appelles ?

Kelly : Je demande les questions !

Peter : Oui.

Kelly : Euh Peter, euh, d'où viens-**tu** toi ?

Peter : Je viens de l'île Maurice.

L'usage des pronoms semble plus systématique dans les échanges endolingues entre natifs. Ainsi par exemple, deux Français, Karin (24 ans) et Tanguy (29 ans) choisissent le *tu* dès le début de l'entretien et le maintiennent jusqu'à la fin.

Tanguy : De quoi se compose **ta** famille ?

Karin : Euh, donc euh j'ai une sœur qui a trente ans et qui est mariée, et puis euh mes parents qui euh, qui sont commerçants et qui habitent en Bretagne.

Tanguy : **Tu** habites où à Londres ?

Karin : Euh je n'habite pas à Londres, j'habite euh à Brentwood en Essex.

L'absence de négociation dans les conversations endolingues peut être liée au fait que les étudiants non-francophones se parlent anglais en dehors du cours, alors que les francophones parlent français entre eux et ont donc eu l'occasion de choisir et d'établir un pronom d'adresse entre eux avant l'enregistrement de la conversation (Clive Perdue, communication personnelle).

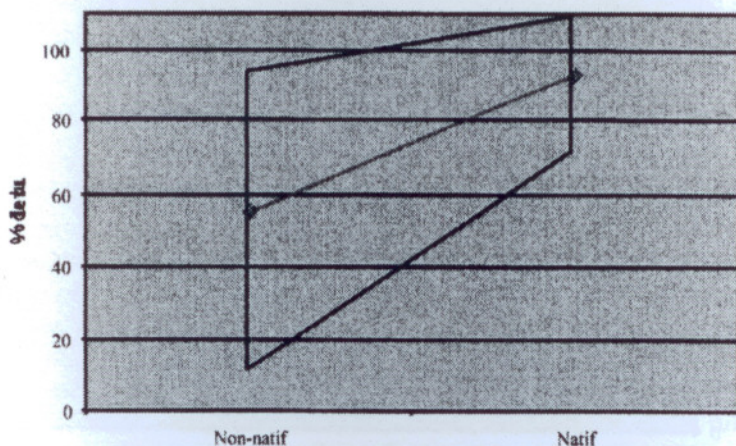
Il est impossible de tirer des conclusions générales sur la négociation du choix de pronom dans les dyades endolingues et exolingues à partir de données aussi limitées. Il semble y avoir davantage de flottement dans l'usage

du pronom par les non-natifs, mais seule une analyse quantitative permettrait de vérifier cette assertion. Rappelons également que d'autres facteurs déterminent le choix du pronom, comme l'âge des participants qui composent la dyade. L'usage du *tu* est plus limité dans les dyades où la différence d'âge entre les participants est importante (c'est-à-dire plus d'un écart-type), comme par exemple dans l'échange entre Peter et Kelly, Haja et Yves (Dewaele, 2001).

7.2 Analyse quantitative

Une première ANOVA confirme que parmi nos participants les natifs se distinguent significativement des non-natifs au niveau de l'usage de *tu* ($F(1, 51) = 6,7$; $p < 0,012$, $\eta^2 = 0,116$) (voir figure 1). Les natifs utilisent le *tu* plus souvent et leurs taux sont moins dispersés autour de la moyenne. La variation dans le groupe des non-natifs est beaucoup plus importante.

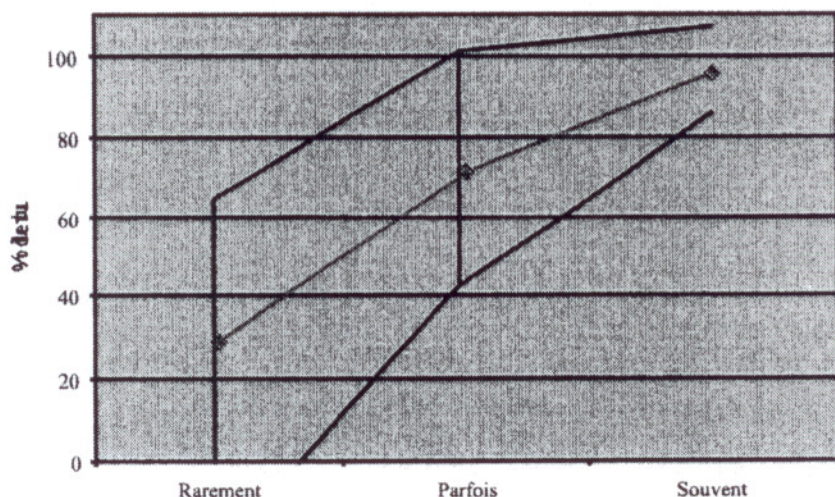
Figure 1 : Usage du tutoiement parmi les non-natifs et les natifs



Une deuxième ANOVA révèle que la fréquence et l'intensité d'usage du français comme instrument de communication authentique déterminent la proportion de tutoiement dans les interactions entre les étudiants de Birkbeck ($F(2, 50) = 31,1$; $p < 0,0001$, $\eta^2 = 0,554$) (voir figure 1). La valeur de

eta carré est cinq fois plus élevée, ce qui suggère que l'effet de l'usage est beaucoup plus puissant que l'effet du statut natif/non-natif du français. Un test de variance post-hoc de Scheffé confirme que les différences entre les trois groupes sont hautement significatives. Ceux qui n'ont utilisé le français que rarement produisent significativement moins de *tu* que ceux qui l'ont utilisé parfois ($p < 0,001$) ou souvent ($p < 0,0001$). La différence entre ceux qui l'ont utilisé parfois ou souvent est moins prononcée ($p < 0,087$). La figure 2 présente la moyenne pour les trois groupes ainsi que l'écart-type. Ici aussi nous avons relié les extrémités des écarts-type des trois groupes pour illustrer le fait que les scores de plus de deux tiers des participants se rapprochent graduellement suite à leur usage plus intensif du français comme instrument de communication. Cela implique également que les scores d'environ un tiers des participants fluctuent en dehors de cette zone.

Figure 2 : Usage du tutoiement suivant la fréquence d'usage du français comme instrument de communication



L'analyse du corpus de Thomsen révèle que, dans la première conversation, l'agent A vouvoie systématiquement son interlocutrice (9 occurrences de *vous*, aucune occurrence de *tu*) et que celle-ci le vouvoie en retour (6 occurrences de *vous*, aucune occurrence de *tu*). La deuxième conversation

est caractérisée par un tutoiement symétrique : l'agent A tutoie systématiquement son interlocuteur, François, (6 occurrences de *tu*, aucune occurrence de *vous*), qui le tutoie également (5 occurrences de *tu*, aucune occurrence de *vous*). L'échantillon est évidemment trop petit pour tirer des conclusions générales, mais il permet d'illustrer l'usage systématique de l'une ou l'autre variable dans des conversations similaires avec des interlocuteurs connus et inconnus.

8. Discussion

Dans le cas de l'apprentissage du tutoiement/vouvoiement en français langue étrangère, on pourrait supposer qu'un apprenant en milieu guidé qui n'a pas de représentation conceptuelle d'un système d'adresse à formes multiples développera d'abord une connaissance explicite des lexèmes *vous* et *tu*. Il apprendra donc les caractéristiques phonologiques et morphologiques des lexèmes *vous* et *tu*. Il développera simultanément une connaissance explicite des règles de grammaire, dans ce cas l'accord sujet-verbe, et donc des morphèmes verbaux liés aux pronoms *vous* et *tu*. Cette information grammaticale est forcément incomplète dans un premier temps. Même si elle est présente, elle risque d'être inaccessible dans certains cas. Des problèmes morphologiques peuvent empêcher la production exacte (ou immédiate) de certaines formes irrégulières (*vous dites*, *vous faites*), comme dans le cas d'Aman : *D'accord tu me dites*.

Même la présence et l'accessibilité de l'information grammaticale ne garantissent nullement l'usage approprié du vouvoiement ou tutoiement en contexte de communication authentique. Pour cela il faut que l'apprenant dispose également de l'information sur les différences sémantiques entre les deux pronoms et la compréhension de leur caractère variable suivant le contexte. Cette compréhension en soi est également insuffisante puisqu'elle ne signifie pas pour autant que l'apprenant a développé une représentation conceptuelle du fonctionnement du système des pronoms d'adresse dans la langue cible. Il peut utiliser ce que Carroll (1989) appelle des « rules of thumb » (ou d'estimations grossières). Tant que la représentation conceptuelle est absente ou incomplète, on peut s'attendre à un certain degré de variation « libre » dans le choix de pronom (cf. Ellis, 2001). Cette variation est absente dans le corpus de Thomsen, et elle est limitée parmi les locuteurs natifs dans notre corpus (figure 1). Bien que notre corpus soit de nature transversale, on peut interpréter la figure 2 comme un reflet de l'évolution du système de l'interlangue. L'usage authentique de la langue cible entraîne un dévelop-

pement concomitant des représentations conceptuelles liées à la compétence sociolinguistique et pragmatique. L'instabilité du système des pronoms d'adresse diminue progressivement. Tout au long du développement du système, l'apprenant peut cependant atteindre des points de stabilité temporaire. Le vouvoiement ou le tutoiement peuvent par exemple se généraliser avec un interlocuteur privilégié, comme le professeur dans un contexte scolaire. Des vacances dans un pays francophone et des contacts avec une multitude d'interlocuteurs dans des situations différentes peuvent provoquer une phase chaotique suivie de restructurations importantes et de fluctuations locales.

Il est par conséquent beaucoup plus difficile d'établir exactement les probabilités d'usage de règles variables en français pour les locuteurs non-natifs que pour les locuteurs natifs. Le nombre de variables supplémentaires qu'il faut inclure dans l'équation rend le système moins stable.

Le substrat neurologique différent constitue une variable importante dans la production et la compréhension de la langue étrangère. L'apport de la mémoire explicite et de la mémoire implicite dans les interactions en L2 varie diachroniquement mais aussi synchroniquement.

D'autres facteurs contribuent au caractère particulier du système linguistique de l'apprenant. Les locuteurs non-natifs sont « multicompétents » (Cook, 1992), c'est-à-dire que leur savoir linguistique est une combinaison unique, incomparable au savoir du monolingue. Des effets de transfert de leur L1 ou d'autres interlangues sont possibles (Rehner, Mougeon & Nadasdi, à paraître). Utilisant la métaphore de la couleur, on pourrait décrire le français de locuteurs natifs monolingues comme une variété de bleu, alors que pour les locuteurs non-natifs, le bleu se combine incomplètement avec d'autres couleurs, donnant lieu à une variété inouïe de couleurs plus ou moins bleuâtres.

Le système linguistique de l'apprenant est dans un état de flux permanent, et défie les descriptions statiques et linéaires. Le modèle que le langage présente est le même modèle fractal que celui d'autres systèmes complexes, dynamiques, non-linéaires (Hrebicek & Altmann, 1996 ; Larsen-Freeman, 1997).

L'affirmation qu'une interlangue ne se développe pas de façon linéaire peut paraître surprenante. L'effort que l'apprenant fait pour s'approprier une langue étrangère n'est-il donc pas constant ? Un effort d'apprentissage donné ne se traduit-il pas par un progrès concomitant ? La réponse aux deux questions est « non ». D'abord, l'apprentissage de la langue étrangère s'étend

généralement sur plusieurs années. Les attitudes envers la langue et la motivation de l'acquérir peuvent donc varier au long de cette période chez un individu. Cette variation peut dépendre de facteurs internes et externes. Ces derniers se divisent à leur tour en macro- et micro-facteurs susceptibles d'interaction. Dans la première catégorie, on trouvera le contexte politique et idéologique de l'époque où l'apprentissage se déroule (Pavlenko, à paraître). La deuxième catégorie regroupe des facteurs comme la personnalité du professeur de langue et de son style d'enseignement. L'apprenant fera probablement plus de progrès avec un professeur sympathique et enthousiaste en un an qu'en trois ans avec un professeur moins sympa et compétent (Ehrman & Dörnyei, 1998). Un autre facteur externe peut être l'attitude du groupe dans la classe de langue envers la langue et l'apprentissage. Le groupe peut en effet exercer une pression sur ses membres afin de se conformer à son comportement. L'effet peut être tant positif que négatif.

Parmi les facteurs internes, on distinguera tout ce qui peut affecter la motivation d'apprentissage (Dörnyei, 2001). L'amateur de littérature risque de s'ennuyer tant qu'il ou elle n'a pas encore le niveau requis pour se lancer dans la lecture de textes authentiques. Il ou elle peinera donc jusqu'au jour où son interlangue devient un instrument de communication authentique et cesse d'être un but en soi. Les progrès ultérieurs pourraient être beaucoup plus rapides. Celui ou celle qui tombe amoureux d'un locuteur ou d'une locutrice de la langue cible deviendra du coup beaucoup plus motivé(e) et assidu(e). La motivation peut être aussi influencée par la prise de conscience qu'une bonne note pour le cours de langue peut avoir des conséquences désirables, ou que la maîtrise de la langue permettra d'obtenir le travail rêvé (Dörnyei, 2001). Il existe en outre des facteurs internes encore mal connus qui peuvent expliquer le progrès non-linéaire en langue maternelle (Shore, 1994) comme en langue étrangère.

L'observation du développement de la fluidité parmi des apprenants éclaire la non-linéarité du processus. Avec le temps, en effet, certains utilisent graduellement davantage leur mémoire implicite tandis que, pour des raisons encore inconnues, d'autres continuent à utiliser davantage leur mémoire explicite de façon accélérée (Segalowitz & Segalowitz, 1993 ; Towell & Dewaele, à paraître). L'interlangue d'un apprenant (ainsi que la langue maternelle utilisée régulièrement) est donc un système dynamique auto-organisateur, en interaction constante avec son environnement, qui gagne progressivement en complexité (Mohan, 1992 ; Karpf & Dringel, 1995, Pienemann, 1998). Au début de son développement, l'interlangue est

caractérisée par un certain degré de chaos ou de variation libre (Towell, Hawkins & Bazergui, 1993)². L'étude de Young (1996) sur l'acquisition de l'article défini en anglais par des Tchèques et des Slovaques révèle une variation libre ou même aléatoire dans l'usage de l'article défini, suivie d'une variation de plus en plus systématique dans les stades ultérieurs. Ceci confirme l'existence des mécanismes de développement prédits par Ellis (1985a, b).

Le problème épistémologique fondamental des linguistes est leur incapacité de retracer la genèse psycholinguistique d'un item linguistique. Face au produit figé du système linguistique d'un individu, les linguistes sont réduits à la spéculation concernant le trajet linguistique « en amont » (Guillaume, 1919 ; Levelt, 1989). Les paroles prononcées ne forment finalement que la pointe de l'iceberg, l'aboutissement d'un processus d'une complexité effrayante (cf. Dewaele, 2002b).

Le modèle de la TCC décrit comment une masse d'information peut être comprimée dans un espace limité et demeurer constant d'un contexte à l'autre. Il est « étrange », et imprévisible, en état d'émergence, mais trace un chemin spécifique que les systèmes dynamiques suivront à travers le temps. C'est ce modèle qui reflète simultanément la rigidité et la stabilité de la langue (Cooper, 1999 ; Larsen-Freeman, 2002).

L'attrait de la TCC en linguistique appliquée doit cependant être nuancé. Sokal et Bricmont (1999) ont démontré que la tentation que ressentent les scientifiques d'aller puiser des idées dans d'autres disciplines est risquée et qu'il en résulte souvent des erreurs dues à un manque de compréhension profonde du sujet. L'usage de la perspective de la TCC en linguistique appliquée est donc périlleux. L'obstacle majeur est le fait que la TCC décrit l'émergence de l'ensemble d'un système qui n'est ni reflété dans une des parties ni dirigé par une instance particulière. Le système linguistique est difficile à saisir et à quantifier globalement. Le biologiste peut calculer des taux de croissance de populations et le physicien peut décrire le mouvement

-
2. L'on pourrait évidemment retourner l'argument et affirmer qu'il y a un noyau de stabilité dans l'interlangue des débutants qui leur permet de communiquer. Perdue (2002) signale que le débutant dispose déjà d'un système articulatoire et perceptuel opérationnel, ainsi que d'une capacité de reconnaître et de comprendre des segments dans la chaîne parlée, et, finalement, d'une familiarité pour le moins partielle des catégories cognitives universelles qui sont exprimées grammaticalement dans la langue (2002: 127).

des fluides qu'il réchauffe. Contrairement aux linguistes, ces deux scientifiques peuvent observer les phases chaotiques « en direct » et de façon non-équivoque.

Un deuxième obstacle concerne le danger inhérent à l'importation de la théorie d'une discipline à une autre. L'exercice est risqué, surtout s'il s'agit d'un passage des sciences exactes aux sciences sociales. Les systèmes décrits par les théoriciens de la TCC n'émanent pas d'une volonté et d'une liberté de choix humaines. Les intentions communicatives des êtres humains peuvent difficilement se réduire en équations.

Finalement, l'usage de la TTC en linguistique appliquée doit se soumettre à la même rigueur méthodologique que toute autre matière. Il faut donc des recherches en laboratoires, des constructions de modèles et de la recherche qualitative. Herdina et Jessner (2002) ont présenté la TCC aux linguistes comme une métaphore séduisante et utile, tout en se gardant de présenter des données quantitatives. Il est cependant nécessaire d'appliquer la TCC à des données concrètes pour échapper au reproche de construire des modèles infalsifiables.

REFERENCES

- CARROLL, S. 1989. Second Language Acquisition and the Computational Paradigm. In *Language Learning* n° 39, 535-594.
- COOK, V. (Dir) 1992. Evidence for Multicompetence. In *Language Learning* n° 42, 557-591.
- COOK, V. (Dir) 2002. *Portraits of the L2 user*. Multilingual Matters, Clevedon.
- COOK, V. (Dir) à paraître. *The effects of the second language on the first*. Multilingual Matters, Clevedon.
- COOPER, D. L. 1999. *Linguistic attractors : The cognitive dynamics of language acquisition and change*. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- DEWAELE, J.-M. 2001. Vous or tu ? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope. Papier présenté à la *XIe Conférence EUROSLA*. Université de Paderborn, septembre 2001.
- DEWAELE, J.-M. 2002a. Using sociostylistic variants in advanced French IL : the case of *nous/on*. In S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg, M.L. Poschen (Dir), *EUROSLA Yearbook 2002*, 205-226. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- DEWAELE, J.-M. 2002b. Individual differences in L2 fluency : The effect of neurobiological correlates. In V. Cook (Dir), *Portraits of the L2 user*, 219-250. Multilingual Matters, Clevedon.
- DEWAELE, J.-M. & V. REGAN 2001. The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In S. Foster-Cohen & A. Nizgorodcew (Dir),

- EUROSLA Yearbook 2001, 51-68. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- DEWAELE, J.-M. & V. REGAN 2002. Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne'. In *Journal of French Language Studies* n° 12, 131-156.
- DÖRNYEI, Z. 2001. New themes and approaches in second language motivation research. In *Annual Review of Applied Linguistics* n° 21, 43-59.
- ELLIS, R. 1985a. Sources of variability in interlanguage. In *Applied Linguistics* n° 6, 118-131.
- ELLIS, R. 1985b. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS, R. 2001. Item versus system learning : Explaining free variation. In *Applied Linguistics* n° 20, 460-480.
- EHRMAN, M. E. & Z. DÖRNYEI, 1998. *Interpersonal dynamics in second language education : The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GARDNER-CHLOROS, P. 1991. Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocution en français contemporain. In *Journal of French Language Studies* n° 1, 139-155.
- GLEICK, J. 1987. *Chaos. Making a new science*. New York : Penguin Books.
- GUILLAUME, G. 1919. *Le système de l'article et sa solution dans la langue française*. Hachette, Paris.
- HARLEY, B., J. CUMMINS, M. SWAIN, & P. ALLEN, 1990. The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (Dir), *The Development of Second Language Proficiency*, 7-25. Cambridge University Press, Cambridge.
- HERDINA, Ph. & JESSNER 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters, Clevedon.
- HREBICEK, L. & G. ALTMANN 1996. The levels of order in language. In *Quantitative Linguistics* n° 57, 38-61.
- KARFP, A. & T. E. DRINGEL 1995. The role of morphological naturalness in second language development. In U. W. Dressler & C. Burani (Dir), *Crossdisciplinary approaches to morphology*, 131-147. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Vienna.
- KECSKES, I. & T. PAPP 2000. *Foreign language and mother tongue*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- LABOV, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. In *Applied Linguistics* n° 18, 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. Second language acquisition and applied linguistics. In *Annual Review of Applied Linguistics* n° 20, 165-180.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2002. Language acquisition and language use from a

- Chaos/Complexity Theory Perspective. In C. Kramsch (Dir), *Language Acquisition and Language Use : An Ecological Perspective*, 33-46. Continuum, London — New York.
- LEMEE, I. 2002. Les effets de l'année à l'étranger sur l'acquisition de la variation sociostylistique : l'utilisation des pronoms personnels par des apprenants avancés de français langue seconde. Papier présenté à la *XIIe conférence EUROSILA*. Université de Bâle, septembre 2002.
- LEVELT, W. J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. ACL-MIT Press, Cambridge, Mass-London.
- LIGHTBOWN P. & A. D'ANGLEJEAN 1985. Some input considerations for word order in French L1 and L2 acquisition. In S. Gass & C. Madden (Dir), *Input in second language acquisition*, 415-430. Heinle, Boston.
- LYSTER, R. 1994. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. In *Applied Linguistics* n° 15, 263-287.
- MOHANAN, K. P. 1992. Emergence of complexity in phonological development. In C. A. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Dir), *Phonological development : Models, research, implications*, 635-662. York Press, Inc., Timonium, MD.
- PARADIS, M. 1997a. The cognitive neuropsychology of bilingualism. In A. De Groot & J. Kroll (Dir), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, 331-354. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- PARADIS, M. 1997b. Représentation lexicale et conceptuelle chez les bilingues : deux langues trois systèmes. In J. Auger & Y. Rose (Dir), *Explorations du lexique*, 15-27. CIRAL, Québec.
- PAVLENKO, A. 1999. New approaches to concepts in bilingual memory. In *Bilingualism : Language and Cognition* n° 2, 209-230.
- PAVLENKO, A. 2000. What's in a concept ? *Bilingualism : Language and Cognition* n° 3, 31-36.
- PAVLENKO, A. (à paraître). « Language of the enemy » : Foreign language education and national identity. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- PERDUE, C. 2002. Development of L2 functional use. In V. Cook (Dir), *Portraits of the L2 user*, 123-144. Multilingual Matters, Clevedon.
- PIENEMANN, M. 1998. *Language processing and second language development : Processability Theory*. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- POPE, C. 2000. *Tu ou vous ?* Réflexions sur l'emploi des formes d'adresse en français langue étrangère en Angleterre. In A. Englebert, M. Pierrard, L. Rosier & D. Van Raemdonck (Dir), *Actes du XXIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes*, vol. IX, 261-268. Niemeyer, Berlin.
- PRIGOGINE, I. & I. STENGERS 1985. *Order out of chaos. Man's new dialogue with*

nature. Flamingo, London.

- PY, B. 1986. Making sense : Interlanguage's intertalk in exolingual conversation. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 8, 343-353.
- PY, B. 1994. Simplification, complexification et discours exolingue. In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, 89-101.
- PY, B. 1996. Reflection, conceptualisation and exolingual interaction : observations on the role of the first language. In *Language Awareness* n° 5, 179-187.
- REHNER, K. & R. MOUGEON 1999. Variation in the spoken French of immersion students : To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. In *La Revue canadienne des langues vivantes* n° 56, 124-154.
- REHNER, K., R. MOUGEON & T. NADASDI (à paraître). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners : The case of *nous* versus *on* in immersion French. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 25.
- ROBILLARD, Didier de 1998. Langues, îles, simplicité, déterminisme, chaos. Quelques réflexions fragmentaires sur l'utilisation de l'insularité. In *Plurilinguismes* n° 15, 48-66.
- SEGALOWITZ, N. S. & S. J. SEGALOWITZ 1993. Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects : evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics* n° 14, 369-85.
- SHORE, C. M. 1994. *Individual differences in language development*. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- SOKAL, A. & J. BRICMONT 1999. *Impostures intellectuelles*. Librairie générale française, Paris.
- THOMSEN, C. 2001. Corpus (<http://www.hum.au.dk/romansk/fransk/parle>).
- TOWELL, R., HAWKINS, R. & N. BAZERGUI 1993. Systematic and Nonsystematic Variability in Advanced Language Learning. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 15, 439-60.
- TOWELL, R. & J.-M. DEWAELE (à paraître). The role of psycholinguistic factors in the development of fluency amongst advanced learners of French. In J.-M. Dewaele (Dir), *Focus on French as a Foreign Language. Multidisciplinary Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon.
- ULLMAN, M.T. 2001. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language : the declarative/procedural model. In *Bilingualism : Language and Cognition* n° 4, 105-122.
- VINCENT, D. 2001. Remarques sur le tutoiement et le vouvoiement en français parlé au Québec. *Actes du colloque « La Journée du Québec »*, 11-22. Institut d'Etudes Romanes, Université de Copenhague.
- YOUNG, R. 1996. Form-function relations in articles in English interlanguage. In R. Bayley & D. Preston (Dir), *Second language acquisition and linguistic*