

‘Dites-moi tu’ ?! La perception de la difficulté du système des pronoms d’adresse en français

Jean-Marc DEWAELE

& Gaëlle PLANCHENault
 Department of French
 Birkbeck College,
 University of London,

1. Introduction

Lorsque deux personnes se rencontrent pour la première fois, elles se jugent socialement, c'est-à-dire qu'elles tentent de savoir si elles ont une identité sociale en commun ou, au contraire, si leurs identités sociales sont différentes et s'excluent mutuellement (Byram, 2000 : 22). Pour ceci, elles utilisent certains critères, des valeurs et une vision du monde qu'elles partagent. C'est pour le locuteur étranger que les choses se compliquent. En effet, il arrive bien souvent que ce dernier perde ses repères lorsqu'il communique avec un membre d'une autre culture. D'une part, il n'a pas toujours les connaissances socioculturelles nécessaires et peut se sentir socialement inadapté (Kramsch, 1993 et 1995). D'autre part, sa compétence culturelle maternelle devrait pouvoir être transférée (Byram et Zarate, 1998) mais il est difficile pour lui de savoir quels éléments de sa culture sont transférables et quels autres ne sont pas utilisables dans la culture cible. En effet, comprendre quels sont les points communs et les différences entre les deux cultures demande beaucoup de temps et d'attention. En outre, le locuteur natif (LN) n'a certainement pas conscience des lacunes dans la compétence du locuteur étranger et il aura tendance à catégoriser le comportement de celui-ci comme représentatif de sa culture d'origine (Byram, 2000). En fait, les deux interlocuteurs – natif et non-natif – sont rarement conscients du fait que les composantes sociolinguistiques puissent varier autant (Zarate, 1986 et 1993).

Dans les interactions en français, le choix du pronom d’adresse est un exercice socioculturel périlleux. L’extrait suivant du roman *Dieu et moi* de l’auteur belge Jacqueline Harpman (2001) illustre bien comment le choix du pronom d’adresse dans une conversation reflète les rapports de force entre les interlocuteurs. Dévier consciemment du pronom d’adresse attendu dans la situation devient alors un moyen de contestation. L’extrait suivant se situe au début de l’histoire. La narratrice, une dame âgée, vient de mourir dans son lit, entourée de sa famille. Elle a été athée toute sa vie et elle est donc fort surprise quand un ange vient la chercher pour un entretien avec Dieu. Elle décide de lui demander un petit délai pour pouvoir achever son dernier roman. Dieu se montre

magnanime mais il refuse sa demande. Le choix des pronoms d'adresse est révélateur de la tension qui existe entre les protagonistes :

Monsieur, dis-je en soupirant à Dieu qui m'écoutait, **vous** me rendez nerveuse (...)
 'Je voudrais... dis-je. - C'est impossible. Les morts n'écrivent pas de romans.
Vous avez donc lu ma pensée ? - Oublies-tu encore qui je suis ?'(...)
 'À la fin, dis-je, que me veux-tu ?' Il ne me parut aucunement dérangé par mon propre tutoiement. Au fond, international comme il devait logiquement l'être, peut-être que pour lui le tutoiement n'était qu'un singulier et, si cela se trouve, j'avais eu tort de me formaliser. (35)

Le 'tu' utilisé par Dieu dans sa conversation avec la narratrice indique une connotation de pouvoir supérieur. Être immortel lui donne certains privilèges linguistiques, comme celui de tutoyer tous les mortels : 'Je tutoie toutes les créatures' déclare-il plus tard. La connotation du 'vous' de la narratrice au début de l'extrait est plus ambigu. Il indique le respect mais aussi la défiance. La narratrice se considère comme adulte et digne de respect et n'est pas prête à se justifier devant qui que ce soit, fût-ce Dieu lui-même. Son refus de passer à un tutoiement symétrique peut donc illustrer sa réticence à assumer son rôle de défunte passive, anxieuse face à son juge. Le 'tu' qu'elle utilise dans le deuxième paragraphe trahit son énervement et a par conséquent la même connotation négative que les 'vous' précédents. Ce sera d'ailleurs la seule occurrence de 'tu' produite par la narratrice dans ses interactions avec les êtres métaphysiques.

Dewaele (2004a) propose la métaphore de la corde raide pour décrire la voltige sociolinguistique auquel l'apprenant doit se livrer. Un faux pas suffit pour tomber dans le vide. En effet, toute erreur de choix de pronom risque de vexer les interlocuteurs et d'embarrasser le locuteur (Gardner-Chloros, 1991). Un incident tel que celui que Planchenault (2005) note dans sa thèse est probablement assez courant : dans un bus parisien, un étranger interpelle une vieille dame autochtone avec ces mots : 'Excuse-moi, madame, tu as l'heure ?'. La dame qui s'attendait bien entendu à être vouvoyée est visiblement choquée par une telle impertinence. Pourtant, la phrase est grammaticalement correcte et son locuteur supposait probablement que le 'excuse-moi' d'introduction suffisait à en faire une requête polie. Il démontre ainsi une lacune au niveau de la compétence socioculturelle et sociolinguistique, définie par Lyster (1994 : 263) comme la capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte. Cette compétence sociolinguistique implique la capacité de choisir des variantes sociolinguistiques adaptées (Labov, 1972). On a vu ces dernières années une éclosion d'études sur le développement de la compétence socioculturelle, sociopragmatique et sociolinguistique en français langue étrangère (FLE) (voir Bayley et Regan, 2004 ; Dewaele et Mougeon, 2002 et 2004 ; Handford, 2002 ; Kasper et Rose, 2001 ; Liddicoat et Crozet, 2001 ; Sax,

2003 ; Rehner, 2002 ; Valdman, 2003). Pour un survol des études récentes sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en FLE, voir Dewaele 2004d. La tâche de l'enseignant de FLE est délicate car il est plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif, ou comment on construit des formes verbales complexes, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions et constructions syntaxiques et discursives ont des connotations stylistiques et des valeurs sociopragmatiques qui déterminent leur usage dans certains contextes spécifiques (cf. Filliolet et Chiss, 1978). Il est possible de catégoriser ces mots, expressions et constructions mais il est plus difficile d'enseigner leur effet illocutoire et perlocutoire⁶⁷, et les multiples facteurs qui déterminent leur usage. En simplifiant on pourrait dire que les listes de mots, les règles de grammaire peuvent s'apprendre de façon quasi-mécanique tandis que l'acquisition des normes sociolinguistiques et pragmatiques exigent une approche différente parce que celles-ci ne sont pas réductibles à des règles facilement digestibles. Peeters (2004 : 1) remarque à ce propos : « la recherche de règles précises pour le tutoiement et le vouvoiement en français paraît vouée à l'échec, tant il y a de variables qui semblent avoir un rôle à jouer ».

2. La compétence sociolinguistique dans l'enseignement des langues

L'approche communicative, qui domine actuellement dans les méthodes d'enseignement, attache beaucoup d'importance à l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique (Stern, 1990). Cela signifie que l'apprenant acquiert une compétence sociopragmatique et grammaticale à travers les actes de langage qui lui sont proposés (Bardovi-Harlig, 1996).

Il est loin d'être évident de savoir comment l'enseigner. L'enseignant de langue étrangère a l'importante tâche d'aider les étudiants à situer les pratiques sociolinguistiques et pragmatiques dans leur contexte socioculturel et d'évaluer leur sens en fonction de la communauté de la langue cible. Mais il n'y a pas de règles univoques qui gouvernent les connaissances sociopragmatiques puisqu'elles ne sont pas apprises de manière consciente (Dewaele et Wourm, 2002). Leur enseignement constitue donc un défi pour tout professeur de langue.

Différentes études (voir Bouton, 1994) ont montré la nécessité d'un nouveau type d'enseignement, ce que Kasper (1997) appelle un « enseignement explicite ». Selon elle, l'enseignement explicite présuppose la description, l'explication et la discussion des traits pragmatiques, tandis que l'enseignement implicite se contente d'introduire du matériel linguistique et de le pratiquer sans aborder aucune composante métapragmatique. Ainsi Kasper (1997) propose

⁶⁷ Austin (1962: 98-100) définit la composante illocutoire d'un acte de parole comme l'intention produite par la phrase dans un contexte défini. La composante perlocutoire se réfère aux conséquences produites par l'acte illocutoire.

deux types d'activités pratiques pour le développement pragmatique : les activités visant à développer une conscience pragmatique et les activités offrant des occasions pour pratiquer cette connaissance.

Roy Lyster a mené plusieurs études sur les meilleures stratégies pour l'enseignement de compétence sociolinguistique (Lyster, 1994, 1996 et 1999). Dans son étude de 1994, il a analysé 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 française⁶⁸. La stratégie analytique (Stern, 1990, 1992) met l'accent sur l'exactitude et sur différents aspects de la L2 (la phonologie, la grammaire, les fonctions, le discours et la sociolinguistique). L'enseignant propose des analyses explicites d'items linguistiques suivis d'exercices spécifiques. Cette stratégie s'oppose à l'approche expérientielle où l'accent est mis sur le contenu. La fluidité y est jugée cruciale. Stern (1990) spécifie que ces stratégies ne sont pas mutuellement exclusives et il suggère une combinaison des deux. Lyster (1994) constate que l'enseignement analytique se limite trop souvent à un enseignement décontextualisé de la grammaire. Il plaide donc en faveur d'une stratégie analytique dans un contexte communicatif, c'est-à-dire une stratégie fonctionnelle-analytique (1994 : 263), définie comme une approche communicative qui tend vers l'analyse du discours et des aspects sociolinguistiques ainsi que vers la mise en pratique des fonctions langagières (Lyster, 1994 : 449).

Les responsables des méthodologies d'enseignement de langue semblent prendre ces conseils à cœur. Ainsi par exemple, le programme officiel pour l'enseignement du français en Flandre (*Leerplan Secundair Onderwijs*)⁶⁹, spécifie que la composante grammaticale est subordonnée aux objectifs communicationnels (1997a : 23). L'apprentissage doit se faire à l'aide de modèles ou d'exemples authentiques⁷⁰ de « langue courante » (1997a : 23). Les auteurs (anonymes) du programme de français dans le cycle primaire en Flandre soulignent également l'importance de la maîtrise de la compétence sociolinguistique (1997b : 21), les élèves doivent apprendre explicitement certains traits de la langue orale comme l'usage du conditionnel dans les

⁶⁸ Ces écoliers avaient 50% de leurs cours en anglais et 50% en français. La proportion des cours en français avait diminué par rapport aux années précédentes (1994 : 267).

⁶⁹ [programme officiel de l'enseignement secondaire]

⁷⁰ Dewaele et Dewaele (2000) signalent que ces bonnes intentions ne sont guère appliquées dans la pratique. Les manuels de français, qui constituent souvent l'unique source linguistique, lors du cours, doivent répondre à des indications officielles extrêmement contraignantes en matière de grammaire et de vocabulaire : « L'auteur de manuel doit désormais éviter *Meunier tu dors, ton moulin va trop vite* en première année de français. *Moulin et meunier* ne figurent pas la liste approuvée. En théorie on apprend des actes de communication authentiques mais cette considération est rapidement sacrifiée si cela implique l'usage d'une forme jugée trop compliquée » (210).

requêtes formelles, les différentes structures interrogatives, l'usage d'interjections, et de vouvoiements/tutoiements (1997b : 42).

Les documents proposés aux apprenants devraient être de la meilleure qualité possible et, de préférence, authentiques. Myers Scotton et Bernstein (1988) avaient déjà plaidé en faveur de l'adoption de textes dans les manuels qui reflèteraient le mieux possible les conversations naturelles. Ces textes seraient incomparablement meilleurs que ceux qui ont été inventés par les auteurs. En effet, Chavez (1998) a constaté que ses apprenants adultes d'allemand considéraient l'authenticité comme la caractéristique principale du matériel utilisé. Le matériel authentique était jugé plus utile pour l'apprentissage, plus stimulant, et pas nécessairement plus difficile (1998 : 298).

La salle de classe constitue un environnement très particulier. La source principale d'input des élèves est le discours plutôt formel du professeur⁷¹. L'abondance de sources écrites dans le matériel didactique pousse également les apprenants à adopter des registres assez formels (voir Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002). Ils risquent de s'entendre dire par des camarades francophones que, malgré leurs erreurs, ils parlent 'comme des livres'. Les quelques documents audio ou vidéo authentiques présentés lors des cours, et qui contiennent ces registres plus familiers, peuvent motiver les élèves mais suffisent-ils à leur apprendre les subtilités de la variation sociopragmatique ? Il existe également une différence de taille entre le professeur qui enseigne des actes de communication et qui demande aux élèves de les répéter et l'élève – utilisateur qui se trouve dans des situations de communication authentiques en dehors de son cocon scolaire. Un des problèmes de la communication en salle de classe est que les élèves parlent relativement peu entre eux dans la langue enseignée et qu'ils sont souvent réticents à l'utiliser (voir Dausendschön-Gay, cet ouvrage). Comment pourrait-on enseigner la variation sociolinguistique et pragmatique, et tout l'aspect affectif de la langue cible (Beebe, 1988), si les apprenants se sentent menacés ?

L'enseignement devrait idéalement prévoir des interactions avec des LNs du même âge afin de démontrer que la bonne connaissance de la langue cible peut permettre un enrichissement personnel et que son apprentissage est un plaisir en soi.

Tarone et Swain (1995) et Blanco-Iglesias, Broner et Tarone (1995) attribuent précisément la maîtrise insuffisante des règles sociolinguistiques par les élèves adolescents dans des programmes d'immersion au Canada au manque de communication authentique avec des francophones du même âge. Les élèves en milieu guidé sont incapables de développer leur maîtrise des registres

⁷¹ Les auteurs suivent ainsi les recommandations du Conseil d'Europe pour « Le niveau seuil » (Sheils, 1996).

familiers et d'apprendre à manipuler les variantes caractéristiques de ces registres (Dewaele, 2002a, b et 2004b ; Dewaele et Regan, 2002).

3. Études sur le vouvoiement et tutoiement en français L2

Lyster (1994) a constaté que des cours de français de nature fonctionnelle-analytique avaient davantage développé la compétence sociolinguistique d'apprenants dans un groupe expérimental comparé à un groupe de contrôle qui avait continué à suivre un programme dit 'régulier', c'est-à-dire une approche plutôt expérientielle, laquelle 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 tout, les scores des apprenants du groupe expérimental restaient bien plus bas que ceux des LNs. Lyster suggère que ce phénomène de plafonnement est inévitable dans le contexte scolaire étant donné la nature sociale de la variation sociolinguistique (1994 : 281). L'usage authentique de la fonction sociale de 'vous' est difficile dans la classe de langue et si l'instruction explicite permet d'alerter les apprenants au problème, elle ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Lyster conclut que seul l'usage authentique de la L2, en dehors de l'école, permettra aux apprenants de se rapprocher de la norme sociolinguistique française (1994 : 281). Ces constatations ont été confirmées par Pope (2000) qui a étudié l'usage et la perception de l'usage du pronom d'adresse par des apprenants de français de l'université de Londres en conversation avec leurs professeurs. Les apprenants plus faibles vouvoyaient davantage tandis que ceux qui avaient passé une année en France tutoyaient davantage. Plus les apprenants étaient avancés, « plus leur perception de l'emploi des formes d'adresse [était] proche de l'emploi attesté » (266). L'auteure plaide également pour une meilleure intégration de cette composante de la compétence sociolinguistique dans l'enseignement du FLE.

Lyster et Rebuffot (2002) ont analysé les interactions entre des apprenants et leur professeur dans un programme d'immersion française au Canada. Ils ont constaté que le 'tu' dominait. Leurs apprenants ignoraient la fonction grammaticale du 'vous' pluriel et utilisaient donc le 'tu' pour s'adresser à plus d'une personne. Ils utilisaient également beaucoup de 'tu' indéfinis comme on verra dans l'extrait suivant :

Enseignante : Est-ce que **vous** avez déjà vu ça une pancarte sur une maison qui dit "appartement à louer". Une affiche qui dit ça.

Élève : Oui.

Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire ça ?

Élève : Comme euh...**tu** prends le... si c'est un appartement euh... **tu** prends pour un petit peu comme euh...pour une année et après ça **tu** trouves un autre maison (62).

Le problème pour ces apprenants était l'apprentissage de la fonction de politesse du 'vous' singulier. Les auteurs suggèrent que la prédominance du 'tu' dans le discours de leurs jeunes apprenants pourrait également avoir des raisons morphologiques : les formes verbales correspondant à 'tu' sont plus simples « parce que ces structures ressemblent phonétiquement à la majorité des conjugaisons (ex. : je/tu/on/il/elle/ils/elles) » (61).

Kinginger (2000) ainsi que Belz et Kinginger (2002) soulignent l'importance de l'interaction authentique pour le développement de l'usage approprié des pronoms d'adresse en français. Elles ont étudié la *microgenèse* de la distinction 'tu/vous' chez un petit nombre d'apprenants dans un environnement télécollaboratif. Les auteures, qui travaillent dans une perspective socioculturelle, arguent que « par contraste avec le cours traditionnel, le cours de langue télécollaboratif permet davantage d'interactions avec des locuteurs natifs de la langue étudiée » (2002 : 189). L'analyse de Kinginger (2000) est basée sur 350 messages électroniques envoyés par 14 apprenants de français, étudiants dans une université américaine, à des correspondants français. Belz et Kinginger (2002) analysent un corpus de 300 messages électroniques entre deux apprenants anglo-américains et leurs camarades français et allemand. Elles démontrent qu'au fur et à mesure que les échanges progressent (sur une période de 60 jours), les deux apprenants maîtrisent de mieux en mieux les multiples valeurs sociopragmatiques des pronoms d'adresse. Les deux études montrent que les pronoms d'adresse sont utilisés en variation libre dans les premiers messages puis, sous l'influence explicite du correspondant, l'usage du 'tu' se généralise. Les auteures interprètent ces résultats comme la preuve que l'acquisition de la pragmatique de la solidarité peut se développer dans un contexte scolaire à travers l'usage de la technologie des télécommunications.

Planchenault (2005) suggère que les étudiants de FLE peuvent percevoir les rapports de pouvoir qui régissent l'utilisation du tutoiement ou du vouvoiement et en ont une intuition qui mériterait d'être utilisée et affinée. Dans son expérimentation, 26 étudiants de FLE ont regardé un extrait de film sans le son et ont essayé, à la fin du visionnement, d'en imaginer le dialogue. Dans l'extrait original, la situation était particulière puisque deux personnages qui ne se connaissaient pas choisissaient de se tutoyer et d'utiliser en quelque sorte un 'tu' social ou 'tu' de solidarité (Brown et Gilman, 1960). La moitié des étudiants a choisi le vouvoiement mais l'autre moitié a non seulement perçu ces rapports de pouvoir mais a également expliqué son choix du tutoiement : 'ils sont d'un

milieu social qui tutoie, ils ont le même statut social et le même âge, ils sont malpolis...’. Dans cette seconde moitié d'étudiants, certains ont choisi une position intermédiaire intéressante où un personnage vouvoie alors que l'autre tutoie, et ce pour les raisons suivantes : ‘elle est plus éduquée, il est plus puissant, il domine...’.

Dans Dewaele (2002b) nous avons analysé des pronoms d'adresse dans le discours spontané de 53 étudiants inscrits dans le département de français de Birkbeck College, University of London. Le groupe était composé de 8 LNs de français et de 45 apprenants avancés. Ils devaient interviewer un partenaire du groupe et ensuite se faire interviewer par lui/elle. Un tel format garantissait une haute fréquence de pronoms d'adresse. Les interviews duraient une quinzaine de minutes et traitaient une dizaine de sujets (famille, études, loisirs...). L'analyse statistique des occurrences de ‘tu’ et ‘vous’ a révélé que les taux d'usage du tutoiement dans une situation donnée étaient plus élevés chez des LNs de français que chez des apprenants. Les taux moyens de tutoiement des natifs étaient en outre moins dispersés autour de la moyenne que ceux des non-natifs. Il est également apparu que la fréquence et l'intensité d'usage du français comme instrument de communication authentique étaient corrélées positivement avec la proportion de tutoiement dans les interactions. Ces facteurs se sont avérés plus puissants que le statut natif/non-natif du locuteur en français.

Nous avons proposé ailleurs que, pour utiliser le pronom d'adresse de façon appropriée, l'apprenant devait disposer de l'information sur les différences sémantiques et sociopragmatiques entre les deux pronoms (Dewaele, 2002b et 2004a ; Dewaele et Wourm, 2002). Cette compréhension en soi est également insuffisante puisqu'elle ne signifie pas pour autant que l'apprenant ait développé une représentation conceptuelle du fonctionnement du système des pronoms d'adresse dans la langue cible. L'apprenant doit avoir accès aux schémas et aux scripts qui régissent l'usage des pronoms d'adresse (Schank et Ableson, 1977). Tant que la représentation conceptuelle dans le schéma ou le script est absente ou incomplète, on peut s'attendre à un certain degré de variation libre dans le choix de pronom. Cette variation s'est révélée limitée parmi les LNs en conversation endolingue avec d'autres natifs dans le corpus de Dewaele (2002b). Ils optaient le plus souvent pour le tutoiement qu'ils maintenaient systématiquement. On observait davantage de flottement dans les conversations exolingues et dans les conversations endolingues entre non-natifs. Une des conclusions de Dewaele (2002b) est donc que l'usage authentique de la langue cible entraîne un développement concomitant des schémas et des scripts. Ceux qui avaient utilisé le français plus fréquemment semblaient avoir acquis la compétence sociolinguistique nécessaire, et sans doute aussi la confiance, qui leur permettaient d'utiliser le ‘tu’ dans les interactions sans craindre de commettre un faux pas social.

Dans Dewaele (2003/2004, 2004a), nous avons interrogé 125 locuteurs non-natifs (LNNs) et natifs (LNs) concernant leur choix du pronom avec différents interlocuteurs (en faisant varier l'âge, le sexe et le statut connu/inconnu de l'interlocuteur) dans des situations d'interaction dyadique. Les participants étaient priés d'indiquer quel pronom ils choisiraient dans chaque situation. L'analyse sur l'ensemble du corpus a révélé un clivage important entre les interlocuteurs connus versus inconnus. Une majorité de participants déclarait utiliser le 'vous' souvent ou toujours avec un inconnu tandis qu'ils utilisaient le 'tu' 'toujours' ou 'souvent' avec quelqu'un de connu. Une différence plus subtile se dessinait à l'intérieur du groupe d'interlocuteurs connus ou inconnus. Les interlocuteurs plus jeunes tendaient à être plus souvent tutoyés que les interlocuteurs plus âgés. Une analyse statistique a démontré que les LNNs se distinguaient des LNs dans le choix du pronom d'adresse. Les LNNs vouvoient plus souvent des interlocuteurs connus que les LNs et tutoient plus souvent des interlocuteurs inconnus.

4. Question de recherche

Les études sur le vouvoiement/tutoiement que nous avons mentionnées ont considéré le choix du pronom d'adresse dans des corpus ou dans des enquêtes sur l'usage rapporté. Dans la présente étude, nous allons nous concentrer sur la *perception* du système du pronom d'adresse en français par les LNs et les LNNs qui ont participé à l'enquête écrite utilisée dans Dewaele (2003/2004 et 2004a). Nous tenterons de déterminer l'effet de diverses variables sociobiographiques sur la perception des LNNs et nous analyserons leurs témoignages concernant l'usage du vouvoiement/tutoiement en français.

5. Méthodologie

Cent vingt-cinq personnes ont participé à l'enquête écrite. Le groupe *experimental* de 102 LNNs consiste en 50 LNs du néerlandais (Flamands), 27 LNs de l'anglais, 6 LNs d'espagnol et un nombre plus limité de LNs de dix autres langues (arabe, berbère, créole mauritien, grec, italien, ivoirien, japonais, kikongo⁷², lugwere⁷³ et portugais). Il y a 68 femmes et 34 hommes, l'âge moyen est 31,4 ans (écart-type (désormais E.T.) = 11,4). Les LNNs avaient eu en moyenne 10 ans d'instruction formelle en français. Presqu'un tiers utilisait le français quotidiennement et une proportion similaire avait passé plus d'un an dans un environnement francophone.

⁷² Langue parlée au Congo.

⁷³ Langue parlée en Ouganda.

Le groupe de contrôle compte 23 francophones natifs. L'âge moyen est 31 ans (E.T. = 13), il y avait 4 hommes et 19 femmes.

Le questionnaire contenait une question fermée concernant la perception de la difficulté du système d'adresse en français :

'Trouvez-vous que le système du tutoiement et vouvoiement en français soit
1) très facile ; 2) facile ; 3) assez facile ; 4) assez difficile ; 5) difficile ; 6) très difficile'.

Il y avait aussi une question ouverte :

'Vous souvenez-vous d'une occasion où vous avez tutoyé ou vouvoyé quelqu'un de façon inappropriée ?'

6. Analyse

Le tableau 1 illustre le nombre de LNs (n = 23) et de LNNs (n = 102) ayant choisi un descriptif sur une échelle *Likert* pour le système du pronom d'adresse en français.

Tableau 1. Jugement du degré de difficulté du système du pronom d'adresse en français par les LNNs et LNs

Descriptif	LNNs	LNs
Très facile	1	7
Facile	14	6
Assez facile	38	7
Assez difficile	27	3
Difficile	18	0
Très difficile	4	0

Le résultat n'est guère surprenant. Presque la moitié des LNNs juge le système du pronom d'adresse en français 'assez difficile' à 'très difficile' (score moyen de 3,42 ; E.T. = 1,08) alors que seulement 3 LNs sur 23 le jugent 'assez difficile' (score moyen de 2,26 ; E.T. = 1,05). Un test *t* révèle que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes ($t(123) = 4,74$; $p < 0,0001$).

Chiharu, une Japonaise ayant l'anglais comme deuxième langue et le français comme troisième, se rappelle clairement combien elle a peiné avec le système d'adresse en français :

Le vouvoiement/tutoiement est un aspect de la langue française qui me laisse perplexe. En général on commence avec le vouvoiement et je me demande souvent quand je peux changer du vouvoiement au tutoiement. Quand je suis restée à Aix-en-Provence avec une famille française pendant trois semaines, l'hôtesse et son mari, qui avaient à peu près le même âge que moi, ont commencé à me tutoyer après quelque temps. Ils m'ont dit qu'ils voulaient me mettre à l'aise. Mais moi je ne pouvais pas les tutoyer jusqu'à la troisième semaine et quand je l'ai fait, je me sentais gauche et confuse.

Dimitra, une Grecque qui a l'anglais comme deuxième langue et le français comme troisième, rapporte une expérience similaire lors d'un stage en France :

Quand je travaillais dans une entreprise pharmaceutique, au début je ne savais pas qui je devais tutoyer ou vouvoyer. Il y avait des personnes plus âgées que moi mais leur position dans l'entreprise était inférieure à la mienne. Au début, je vouvoyais tout le monde, plus tard j'ai commencé à tutoyer certaines personnes.

Certains participants, par exemple Maria (portugais L1, anglais L2, français L3), constatent que le fait d'avoir un système de pronoms d'adresse complexe dans la L1 est un avantage pour l'apprenant de FLE :

Dans ma langue maternelle il y a le même système du tutoiement et vouvoiement, c'est plus facile pour moi de savoir comment m'adresser à quelqu'un.

Beaucoup de francophones natifs se rappellent nombre d'épisodes d'usage inapproprié de pronoms d'adresse. Il y a beaucoup de témoignages comme celui de Tina :

J'ai tutoyé les grands-parents d'un garçon que je gardais il y a vingt ans et j'ai eu l'impression que je me suis trompée.

Le passage du vouvoiement au tutoiement peut s'effectuer lorsque la personne qui a le statut social le plus élevé signale qu'elle est d'accord pour être tutoyée (cf. Gardner-Chloros, 1991). Malgré cette autorisation formelle, l'adoption d'un tutoiement réciproque peut tarder comme le signale Karine :

Pendant des années, j'ai été incapable de tutoyer ma belle-mère (avec qui je m'entends d'ailleurs très bien). Elle insistait toujours pour que je la tutoie. J'en ai été incapable pendant presque 10 ans.

Le fait de parler devant un public change les choix habituels de pronoms et Camille se souvient du faux pas sociolinguistique suivant :

J'ai tutoyé un prof que je connais très bien, en classe devant tous les élèves.

Le refus de passer au tutoiement peut être interprété comme insultant par l'interlocuteur, comme le rapporte Mireille :

Un collègue qui n'arrêtait pas de me demander de le tutoyer et comme nous n'étions pas amis ni même très familiers je n'arrivais pas de repasser au vous à tel point qu'il en a pris ombrage, pensant que je ne le trouvais pas sympa.

Les francophones qui n'utilisent plus leur L1 quotidiennement rapportent un sentiment accru d'insécurité concernant l'usage approprié du pronom d'adresse. Ainsi Stéphanie, une Française qui habite depuis plusieurs années à Londres observe :

Depuis que je vis en Grande-Bretagne, je trouve le tutoiement et vouvoiement plus difficiles à choisir en raison du fait qu'en Grande-Bretagne la différence n'existe pas et le tutoiement vient plus facilement à l'esprit.

Les usagers de français L2 ruminent eux aussi le choix de pronoms, comme Robert (anglais L1, français L2) :

Quand j'étais en vacances il y a quelques années, j'ai posé une question à une vieille dame et j'ai utilisé 'tu'. Elle était vraiment étonnée et m'a dit d'utiliser 'vous'.

ou Sarah (anglais L1, français L2) :

Au Niger j'ai tutoyé le sous-Ministre de la Santé parce que j'étais devenu habituée à tutoyer tout le monde.

Nous allons maintenant analyser les données quantitatives et nous concentrer sur la variation interindividuelle dans les jugements des 102 LNNs.

Un test *t* indique qu'il existe une légère différence entre le jugement des 68 femmes et des 34 hommes ($t(100) = -1,6$; $p = 0,10$), ces derniers jugeant le système du pronom d'adresse comme étant un peu plus difficile (score moyen : 3,82 ; E.T. = 1,21) que les femmes (score moyen : 3,45 ; E.T. = 0,99).

Un test de corrélation *Spearman* entre l'âge du participant et son jugement de difficulté ne montre aucune relation entre ces deux variables ($Rho(101) = 0,022$; $p = ns$).

Une analyse de variance (*ANOVA*) avec la fréquence d'usage du français comme variable indépendante et le jugement de degré de difficulté comme variable dépendante montre qu'il n'y a aucun effet significatif ($F(3 ; 102) = 0,57$; $p = ns$).

Un test post-hoc *Scheffé* confirme qu'il n'existe aucune différence significative entre les quatre groupes. Le tableau 2 montre les moyennes pour chaque groupe.

Tableau 2. L'effet de la fréquence d'usage du français

sur la perception de la difficulté du système d'adresse

Fréquence	Moyenne	E.T.	n
Rarement	3,80	1,15	25
Parfois	3,50	1,11	28
Régulièrement	3,41	1,14	22
Quotidiennement	3,59	0,97	27

Une ANOVA, avec la durée (cumulée) de séjours dans un environnement francophone comme variable indépendante et le jugement comme variable dépendante, ne révèle aucun effet significatif ($F(3; 102) = 0,59, p = ns$). Un test post-hoc *Scheffé* ne révèle aucune différence significative entre les groupes. Le tableau 3 montre les moyennes pour chaque groupe. Comme dans l'analyse précédente, on constatera que les jugements de ceux qui ont eu très peu de contacts se rapprochent davantage de ceux qui en ont eu beaucoup que du groupe intermédiaire.

Tableau 3. L'effet de la durée de séjours dans un environnement francophone

Durée de sé	Moyenne	E.T.	n
< semaine	3,67	1,13	24
< mois	3,55	0,90	33
< an	3,27	1,16	15
> 1 an	3,70	1,21	30

La figure 1 visualise les données des tableaux 2 et 3. On voit clairement que la perception de la difficulté du système d'adresse en français ne progresse pas de façon linéaire en fonction de la fréquence d'usage du français et la durée de séjours en pays francophone. *Grosso modo* on peut dire que les participants qui ont eu peu de contacts avec le français jugent le système du vouvoiement/tutoiement 'assez difficile', ceux qui ont eu un contact plus régulier et intense estiment que le système est finalement 'assez facile', mais ceux qui ont le plus de contact concluent que, somme toute, le système est 'assez difficile'. Remarquons également que la variation entre les différents groupes est limitée.

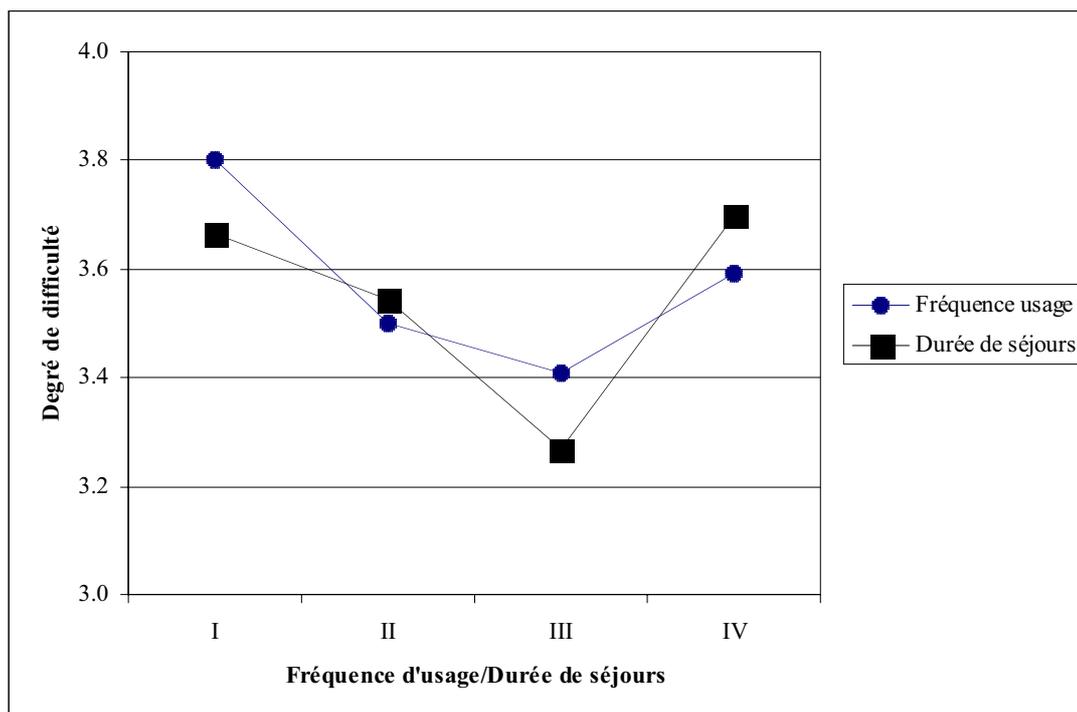


Figure 1. Effet de la fréquence d'usage du français et de la durée de séjours en territoire francophone sur la perception de la difficulté du système de pronoms d'adresse

Un test *t* révèle que le fait d'avoir une première langue avec un système à pronoms d'adresse multiples⁷⁴ exerce un effet significatif sur le jugement de la difficulté du système français. Les 75 LNNs dont la langue maternelle possède un système à pronoms d'adresse multiples jugent le système de pronoms d'adresse français comme étant plus difficile (score moyen = 3,72) que les 27 LNNs dont la première langue n'a qu'un seul pronom d'adresse (c'est-à-dire l'anglais) (score moyen = 3,18). La différence est significative ($t(100) = 2,24$; $p < 0,027$).

7. Discussion et conclusion

Les résultats de l'analyse quantitative sont surprenants. Les variables indépendantes qui ont été identifiées dans des études antérieures comme déterminant le choix du pronom d'adresse dans des interactions, c'est-à-dire, la fréquence d'usage du français et la durée de séjours en pays francophone, n'ont aucun effet significatif sur la perception de la difficulté du système de pronoms d'adresse en français. Cela s'explique en partie par la progression non-linéaire des valeurs entre les différents groupes. Ce développement en forme de U (en

⁷⁴ Ainsi par exemple l'opposition entre les pronoms 'U (vous)' et 'jij (tu)' en néerlandais (Vismans, 2003/2004), entre 'Sie (vous)' et 'du (tu)' en allemand (Eisenberg, 2003/2004), entre 'Usted (vous)' et 'tu (tu)' en espagnol (Fernandez, 2003/2004). L'anglais standard est « une des rares langues européennes n'ayant pas de système T/V ou équivalent » (Gardner-Chloros, 2003/2004 : 95).

anglais *U-shaped behaviour*) est assez commun dans la production de variantes sociolinguistiques en interlangue française. Nous avons ainsi constaté que des LNNs ayant eu peu de contact avec le français omettaient beaucoup de ‘ne’ de négation à l’oral, alors que le groupe intermédiaire en omettait beaucoup moins et que le groupe ayant eu beaucoup de contacts en omettait à nouveau beaucoup plus (Dewaele et Regan, 2002 ; Dewaele, 2004b). La même évolution a été constatée dans l’usage des variantes ‘nous/on’, où une préférence pour ‘nous’ par les LNNs ayant eu le moins de contact avec le français en dehors du contexte scolaire est suivie par une phase de surgénéralisation du ‘on’ à l’écrit comme à l’oral, alors qu’au niveau le plus avancé l’usage des deux variantes devient plus équilibré (Dewaele, 2002b). Dans le cas de la perception de la difficulté du système de pronoms d’adresse, nous constatons qu’après une phase initiale où le système est jugé difficile, les LNNs gagnent en confiance et jugent le système moins difficile. Puis, dans un troisième temps, après une période d’usage fréquent, les LNNs réalisent que le système est finalement plus difficile qu’ils ne l’avaient pensé.

L’effet de la première langue sur la perception de la difficulté du système de pronoms d’adresse est également intéressant. Les anglophones, qui n’ont qu’un seul pronom d’adresse dans leur L1, perçoivent le système de pronoms d’adresse en français comme étant beaucoup plus facile que ceux qui ont un système similaire dans leur L1. Ce résultat est très surprenant car on s’attendrait à une relation inverse : plus la différence entre le système de la L1 et de la langue-cible est grande, plus le système devrait être perçu comme compliqué. Or, il n’en n’est rien. Nous avons argué dans Dewaele et Wourm (2002) que lorsque des différences entre deux langues relèvent du niveau des représentations conceptuelles plutôt que du niveau lexical ou sémantique, elles s’avèrent beaucoup plus difficiles à saisir et à maîtriser par les apprenants. Nous ne pouvons pas exclure non plus l’effet d’autres variables indépendantes. Le degré d’extraversion, par exemple, est corrélé à la proportion de variantes informelles (Dewaele, 2004b et 2004c). Il se peut donc que les locuteurs extravertis (LNs et LNNs) se préoccupent moins du choix de pronom que les introvertis et que les extravertis jugent que le système des pronoms d’adresse n’est pas vraiment sorcier.

Ces constatations nous permettent à présent de formuler quelques suggestions pour améliorer l’enseignement du vouvoiement/tutoiement en FLE. Il nous semble tout d’abord que le système des pronoms d’adresse mérite d’être *revisité* régulièrement lors de l’instruction formelle. L’enseignement explicite et notamment la stratégie fonctionnelle-analytique développée par Lyster (1994) semble mener à de bons résultats pour l’enseignement de la compétence sociolinguistique et du vouvoiement/tutoiement en particulier. Le professeur

proposera une description et une explication du système et une discussion des traits pragmatiques.

Ce travail se fera idéalement à partir de documents authentiques et notamment de la vidéo : « la vidéo fournit l'occasion de faire entrer la culture quotidienne dans la classe en même temps que la langue » (Steele, 1996 : 57). Ceci permettrait également, comme nous l'avons montré dans Planchenault (2005), un travail sur les rapports de pouvoir entre locuteurs et sur des interactions un peu moins stéréotypées que celles qu'on trouve dans les méthodes. Finalement, ceci aurait l'avantage de permettre un travail de repérage des variables qui auraient déterminé l'usage de l'un ou l'autre des pronoms d'adresse.

8. Références

- Austin, J. L., *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962.
- Bardovi-Harlig, K., « Pragmatics and language teaching », dans L. Bouton (Éd.), *Pragmatics and language learning*, Urbana, IL, University of Illinois, 1996, p. 21-39.
- Bayley, R. et Regan, V. (Éds.), *The acquisition of sociolinguistic competence*, Numéro spécial de *Journal of Sociolinguistics*, n° 8/3, 2004.
- Beebe, L., « Five sociolinguistic approaches to Second Language Acquisition », dans L. Beebe (Éd.), *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*, Cambridge, Mass., Newbury House, 1988, p. 43-75.
- Belz, J. A. et Kinginger, C., « The cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning: Two case studies », *Canadian Modern Language Review*, n° 59/2, 2002, p. 189-214.
- Blanco-Iglesias, S., Broner, J. et Tarone, E., « Observations of language use in Spanish immersion classroom interactions », dans L. Eubank, L. Selinker et M. Sharwood Smith (Éds.), *The current state of interlanguage*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995, p. 241-254.
- Bouton, L. F., « Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught », *Journal of Pragmatics*, n° 22, 1994, 157-67.
- Brown, R., et Gilman, A., « The pronouns of power and solidarity », dans T. Sebeok (Éd.), *Style in language*, Boston, MIT Press, 1960, p. 253-76.
- Byram, M., « Identité sociale et enseignement des langues étrangères », dans M. Byram et M. Tost Planet (Éds.), *Identité sociale et dimension européenne*, Graz, Publication du CELV, Éditions du Conseil de l'Europe, 2000, p. 19-29.
- Byram, M. et Zarate, G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », Numéro spécial du *Français dans le Monde : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, en collaboration avec le Conseil de l'Europe, Paris, Hachette, 1998, p. 70-96.

- Chavez, M., « Learner's perspective on authenticity ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 36/4, 1998, p. 277-306.
- Dewaele, J.-M., « Using sociostylistic variants in advanced French IL: the case of nous/on in advanced French interlanguage », dans S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg et M.L. Poschen (Éds.), *EUROSLA Yearbook 2002*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2002a, p. 205-226.
- Dewaele, J.-M., « Variation, chaos et système en interlangue française », Numéro spécial de *AILE : Appropriation de la variation en français langue étrangère*, n° 17, 2002b, 143-167.
- Dewaele, J.-M., « Enquête sur le choix (rapporté) du pronom d'allocution en français natif et non-natif », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 46-54.
- Dewaele, J.-M., « Vous or tu ? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope », Numéro spécial de *International Review of Applied Linguistics*, n° 42/4, 2004a, p. 383-402.
- Dewaele, J.-M., « Retention or omission of the 'ne' in advanced French IL: the variable effect of extralinguistic factors », *Journal of Sociolinguistics*, n° 8/3, 2004b, p. 433-450.
- Dewaele, J.-M., « Colloquial vocabulary in the speech of native and non-native speakers: the effects of proficiency and personality », dans P. Bogaards et Batia Laufer (Éd.), *Learning vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing*, Amsterdam, Benjamins, 2004c, p. 127-153.
- Dewaele, J.-M., « The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview », Numéro spécial de *Journal of French Language Studies*, n° 14, 2004d, p. 1-19.
- Dewaele, J.-M. et Dewaele, J., « Invasion de la banalité dans les manuels de français en Flandre », dans J. Eichperger (Éd.), *Roeland, dynamiek en talen voor de jeugd*, Gent, vzw Roeland, 2000, p. 209-211.
- Dewaele, J.-M. et Mougeon, R. (Éds.), « L'appropriation de la variation en français langue étrangère », *AILE*, n° 17, 2002.
- Dewaele, J.-M. et Regan, V., « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne' », *Journal of French Language Studies*, n° 12, 2002, p. 123-148.
- Dewaele, J.-M. et Wourm, N., « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 7/2, 2002, 129-143.
- Eisenberg, P., « La deuxième personne et les formes d'adresse en allemand », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 55-69.
- Fernandez, M., « Constitución del orden social y desasosiego : Pronombres de segunda persona en español », Numéro spécial de *Franco-British Studies:*

- Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 70-89.
- Filliolet, J. et Chiss, J.-L., « La place de la sociolinguistique dans la formation des instituteurs », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 32, 1978, p. 61-71.
- Gardner-Chloros, P., « Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocution en français contemporain », *Journal of French Language Studies*, n° 1, 1991, 139-155.
- Gardner-Chloros, P., « Le développement historique du T/V en français et en anglais : parallélisme et divergence », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, 33/34, 2003/2004, p. 90-98.
- Handford, M., « Developing sociocultural competence in the ESL classroom », *The Nottingham Linguistic Circular*, n° 17, 2002, p. 1-16, <http://www.nottingham.ac.uk/english/nlc/>
- Kasper, G., *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu, University of Hawaii, Second Language and Curriculum Centre, 1997, www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/
- Kasper, G. et Rose, K., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Kinginger, C., « Learning the pragmatics of solidarity in the networked foreign language classroom », dans J. K. Hall et L. S. Stoops Verplaetse (Éds.), *Second and foreign language through classroom interaction*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, p. 23-46.
- Kramersch, C., « *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Kramersch, C., « La composante culturelle de la didactique des langues », dans J. Pécheur et G. Vigner (Éds.), Numéro spécial du *Français dans le Monde : Méthodes et méthodologies*, Paris, Hachette, 1995, p. 54-69.
- Labov, W., 1972. *Sociolinguistic patterns*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- Leerplan Secundair Onderwijs: Frans*. Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap v.z.w., Brussel, OVSG, 1997a.
- Leerplan Secundair Onderwijs: Frans Eerste Graad*. Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Brussel, Licap, 1997b.
- Liddicoat, A.J. et Crozet, C., « Acquiring French interactional norms through instruction », dans G. Kasper et K. Rose (Éds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 125-144.
- Lyster R., « The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence », *Applied Linguistics*, n° 15, 1994, p. 263-287.
- Lyster, R., « Question forms, conditionals, and second-person pronouns used by adolescent native speakers across two levels of formality in written and spoken French », *Modern Language Journal*, n° 80, 1996, p. 165-180.

- Lyster, R., « Diffusing dichotomies: using the multidimensional curriculum model for developing analytic teaching materials in immersion », dans S. Lapkin (Éd.), *French second language instruction in Canada: Empirical studies*, Toronto/Buffalo, University of Toronto Press, 1999, p. 197-218.
- Lyster, R. et Rebuffot, J., « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif », *AILE*, n° 17, 2002, p. 51-72.
- Mougeon, R. et Dewaele, J.-M. (Éds.), « Patterns of variation in the interlanguage of advanced second language learners », Numéro spécial de *International Review of Applied Linguistics*, n° 42/4, 2004.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K., « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *AILE*, n° 17, 2002, p. 7-50.
- Myers Scotton, C. et Bernstein, J., « Natural conversations as a model for textbook dialogue », *Applied Linguistics*, n° 9/4, 1988, p. 372-384.
- Peeters, B., « Tu ou vous », *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, n° 114, 2004, p. 1-17,
- Planchenault, G., *Utiliser des extraits des films en classe de français langue étrangère. Étude sur l'enseignement et l'acquisition des compétences socioculturelle et sociopragmatique*, Thèse de doctorat inédite, Londres, University of London, 2005.
- Pope, C., « Tu ou vous ? Réflexions sur l'emploi des formes d'adresse en français langue étrangère en Angleterre », dans A. Englebert, M. Pierrard, L. Rosier et D. Van Raemdonck (Éds.), *Actes du XXIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes*, vol. IX, Berlin, Niemeyer, 2000, p. 261-268.
- Rehner, K., *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*, Thèse de doctorat inédite, Toronto, OISE/University of Toronto, 2002.
- Sax, K., *Acquisition of stylistic variation in american learners of French*, Thèse de doctorat inédite, Bloomington, Indiana University, 2003.
- Schank, R. et Ableson, R., *Scripts, goals, plans and understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Sheils, J., « The council of Europe and language learning for european citizenship », *Modern Languages Section Council Europe, Evaluation and Research in Education*, n° 10/2-3, 1996, p. 88-103.
- Steele, R., (1996). « Culture ou intercultures », *Le Français dans le Monde*, n° 283, 1996, p. 54-57.
- Stern, H. H., « Analysis and experience as variables in second language pedagogy », dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (Éds.), *The development of second language proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 93-109.
- Stern, H. H., *Issues and options in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

- Tarone, E. et Swain., M., « A sociolinguistic perspective on second language use in immersions classrooms », *Modern Language Journal*, n° 79, 1995, p. 166-178.
- Valdman, A., « The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms », dans C. Blyth (Éd.), *The sociolinguistics of foreign language classrooms: Contributions of the native, the near-native, and the non-native speaker*, Boston, Heinle Thomson, 2003, p. 57-78.
- Vismans, R., « Les pronoms de la deuxième personne en néerlandais et les étudiants de néerlandais langue étrangère : Forme, usage, apprentissage », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-Person Pronouns and forms of Address in Contemporary European Languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 157-171.
- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.