

Jean-Georges Plathner  
Université de Växjö, Suède



Synergies Pays Scandinaves n° 3 - 2008  
pp. 27-44

**Résumé :** *L'article présente une approche dans un domaine remis en cause et traditionnellement désigné comme « grammaire ». Cette approche, qui a mené à une pratique didactique expérimentale, veut tirer profit d'acquis divers en sciences humaines, car comme l'a montré le courant interactionniste, l'apprentissage est, entre autre, situé dans l'action sociale. D'un autre côté, cognition individuelle, par exemple, ne s'oppose pas à action/interaction sociale. Tous les traits de langue ne se prêtent sans doute pas non plus à une même pratique didactique. Dans l'acquisition d'une langue étrangère en particulier, certains traits peuvent demander une restructuration des modèles langagiers des apprenants concernés. Ce sont les modalités de ce travail de restructuration et qui sont au centre de cet article.*

**Mots-clés :** *Conscientisation, médiation, interaction, réflexion, co-construction, restructuration, conceptualisation/image.*

**Abstract :** *“Conscientisation” in the French class: The article addresses an approach based on an empirically grounded study of Swedish students' attempt to alter their input processing of a complex structure (the subjonctif) through consciousness-raising and metalinguistic activities carried out in interaction. Indeed some language features seem to require a restructuring of learners' language device system (developing system). On the other hand, the socio-interactionist perspective has shown that learning is situated in learners' social activities, which should include metalinguistic ones as well. The process of “conscientisation”, defined as critical consciousness and engagement, embraces all these perspectives, as this paper will show.*

**Keywords :** *Conscientisation, mediation, interaction, reflexion, co-construction, restructuration, conceptualisation/image.*

## 1. Arrière-plan

Dans le cadre d'un projet collectif intitulé « Interaction et processus d'acquisition en classe de langue étrangère » (IPACLE) à l'université de Växjö, j'ai entamé

une étude sur le rôle du processus que j'ai appelé « conscientisation » dans l'acquisition du français par des apprenants suédois. Le projet IPACLE<sup>1</sup> (financé par Utbildningsvetenskapliga kommittén, Vetenskapsrådet) rassemble plusieurs études qui visent à explorer et à décrire les conditions et les processus d'apprentissage dans la classe de français en Suède. En ce qui concerne l'approche « consciente », elle a trouvé, en Suède, un intérêt renouvelé dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et les chercheurs qui la défendent soulignent que la méthodologie de la classe de langue seconde doit donner aux apprenants l'occasion de focaliser sur la forme et prendre conscience des traits de la langue cible. D'où le titre de travail de mon étude complète « La conscientisation dans la classe de français ».

Ce titre contient des notions qu'il faut définir en tant que telles, mais aussi par rapport à l'approche choisie. De plus il ne mentionne pas explicitement d'autres facteurs que le travail en classe implique et qui n'en sont pas moins essentiels. Si l'on conçoit que la « classe » peut bien dénoter les personnes formant un groupe d'apprenants dans un certain milieu, ce milieu comprend aussi, d'une part l'enseignant et, d'autre part, la relation entre l'enseignant et les apprenants, qu'elle soit appelée interaction, médiation ou communication. Le rôle de l'enseignant a tendance à être négligé, voire ignoré, dans les débats sur l'école (surtout en Suède), mais aussi dans la recherche sur l'acquisition qui a principalement focalisé sur l'apprenant. Dans cette étude je tenterai donc aussi de présenter des arguments pour l'importance du rôle de la personne qui doit gérer le temps disponible, car c'est elle qui crée, ou du moins initie, les occasions d'activité dans la classe et qui a le but de ces activités devant les yeux. C'est aussi elle qui sélectionne et manipule l'input. Les limites de la présente contribution ne me permettent pas d'aborder en détails tous les autres facteurs qui influent sur le travail en classe comme l'âge des apprenants et la particularité du milieu d'apprentissage. Il est important, mais aussi suffisant, de dire qu'il s'agit dans la base empirique de mon étude, d'apprenants avancés bas (selon les critères de Bartning & Schlyter 2004) en milieu scolaire, adolescents et jeunes adultes<sup>2</sup> et d'un horaire de 2,5 heures par semaine.

L'objectif général du projet commun (IPACLE) est de redéfinir des modalités de la didactique des langues étrangères, surtout en ce qui concerne le rôle de l'interaction et des activités procédurales dans la classe de langues étrangères, dans le but d'optimiser les occasions d'apprentissage. L'objectif particulier de cette contribution est de proposer une approche dans un domaine remis en cause et traditionnellement désigné comme « grammaire ». Quel autre point de grammaire que le subjonctif pourrait mieux représenter ce domaine avec tous les aspects qu'on lui reproche : complexité, voir confusion des emplois, inaccessibilités des règles et incompréhension de la fonction communicative. Il faut aussi mentionner que le subjonctif est un point de langue que beaucoup d'enseignants suédois évitent, même dans les dernières années de lycée, alors qu'il figure dans tous les manuels de ce niveau. Une des raisons données est justement la complexité de son emploi et qu'il vaut mieux consacrer les heures de français à des structures plus basiques et laisser celle-ci aux études universitaires, mais une autre est l'idée que le subjonctif est devenu rare en français et ne s'emploie guère à l'oral.<sup>3</sup> La grammaire n'est plus à la mode, mais

il faut se demander de quel type de grammaire on parle. Je tenterai de montrer l'intérêt d'introduire un processus de conscientisation dans la construction d'une image compréhensive et explicative d'un point de langue complexe en L2, plutôt que de faire apprendre des cas isolés et des règles décousues. Un des buts des activités de classe sera donc de transmettre une image du trait de langue à enseigner qui soit non seulement accessible aux apprenants mais aussi compatible avec un usage réel/authentique de la langue. La manière de transmettre une image et la nature de l'image elle-même peuvent varier, mais, en m'appuyant sur la recherche dans différents domaines (non seulement celles de la RAL et de la linguistique), je montrerai pourquoi on a avantage à choisir le moyen d'après le but, autrement dit comment l'image peut justifier la manière, et de quelle façon les deux s'harmonisent.

Ceci dit, il faut être conscient de la proportion que prennent ces activités par rapport à d'autres et répéter que le travail de conscientisation n'est qu'une petite partie de la classe de langue. Il s'applique avec avantage à des points de langue qui demandent une restructuration des modèles langagiers, voire cognitifs, des apprenants. Le subjonctif en est un, mais il est aussi un élément dans la communication exolingue en classe, surtout dans son emploi le plus fréquent, à savoir en subordonnée. De nombreuses études (cf. Lambert, Carroll, & von Sutterheim 2003 ; Bartning, & Kirchmeyer 2003) montrent une différence importante dans l'emploi de la subordination entre apprenants (même avancés) et locuteurs natifs. Il y a un risque tangible dans la classe communicative de stagner à un niveau où les répliques des apprenants dans les interactions exo-lingues sont formées par un mot seul ou par des propositions simples juxtaposées. L'analyse des interactions de la présente étude dévoile aussi de grandes lacunes dans la maîtrise du fonctionnement des subordonnées et même de celui de « que ».

Les questions auxquelles je tenterai de répondre en premier sont :

Où se situe la notion de « conscientisation » par rapport aux autres termes employés en acquisition de langue et particulièrement par rapport à l'approche « consciente » ?

Quelles sont ses implications dans le contexte de la classe de langue étrangère (en l'occurrence le français) ?

Quelles sont ses implications dans le choix du modèle de représentation du subjonctif en particulier ?

## 2. Conscientisation : définition

C'est peut-être avant tout dans le domaine sociopolitique que cette notion s'est répandue en référant à la recherche pédagogique et politique de Paulo Freire. L'objectif de la conscientisation, selon Freire, est de développer les connaissances et les ressources des groupes en facilitant un processus d'étude qui devient conscience critique, « transitive » et dialogique ainsi que potentiel de « libération ».

La conscientisation n'est donc pas seulement une sensibilisation à divers problèmes, qu'ils soient de nature sociopolitique ou autre, mais inclue un processus d'étude et d'acquisition de savoir. Dans ce processus sont inclus une attitude critique envers ce savoir et une approche dialogique, qu'il faut

comprendre comme dialogue entre éduqué et éducateur, mais aussi entre éduqués (cf. Freire 1980 : 62), ou plus généralement comme interaction.<sup>4</sup> On comprend que ce concept est aussi applicable au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui nous concerne. Le terme de « conscientisation » est par ailleurs employé chez Boyer et al. (1990 : 172) dans le contexte suivant :

Dans la catégorie d'activités de conceptualisation et conscientisation se placent par exemple :

- Les différentes activités d'identification linguistique (sémantique),
- Les activités de changement de paramètres linguistiques (exercices morphologiques et syntaxiques), et de pratique du passage oral/écrit (activités de transcription et d'oralisation),
- Les recherches d'indices, pour développer la pratique de l'inférence lexicale, par exemple,
- Les exercices de conceptualisation grammaticale.

Ces deux références au terme de conscientisation illustrent une différence de focalisation qui me semble importante, à savoir celle sur l'apprenant et son travail d'un côté et celle sur le dialogue entre apprenants et éducateur et leur travail commun de l'autre.

Il est bien entendu que l'éducateur a un rôle important dans les deux références, mais la mention explicite, et non seulement sous-entendue, d'interaction me semble aussi indispensable au concept de « conscientisation ». Il serait donc profitable d'examiner ce concept par rapport à d'autres concepts et notions utilisés dans la recherche sur l'acquisition des langues, notamment ceux faisant référence au rôle de la conscience dans l'apprentissage, mais aussi ceux faisant référence au discours autour de l'apprentissage.

## 2.1. Conscience: discussion terminologique

Le rôle de la conscience dans l'apprentissage/ acquisition d'une langue étrangère continue à diviser les chercheurs en acquisition des langues, même en laissant de côté les tenants des processus d'acquisition exclusivement inconscients (Seliger 1983, Krashen & Terrel 1983).

Sur les traces de Piaget, qui a consacré un ouvrage entier à la « prise de conscience » (1974), en passant par Bialystok (1978), les partisans francophones des processus conscients se sont intéressés à la réflexion métalinguistique dans les années 70/80 (Roulet 1980). Cet intérêt a été renouvelé dans les années 90 par la question de la « prise de conscience » aussi bien en France que dans le monde anglo-saxon (Schmidt 1990, Van Patten 1993, Ellis 1994). Pourquoi la notion de conscience dans l'acquisition/apprentissage des langues pose-t-elle donc problème ?

a) Nous ne savons pas exactement ce qu'est la conscience. Les recherches sur les processus neurologiques qui pourraient donner une description du fonctionnement de la conscience sont en cours. (Hahne & Friederici 2001, Friederici 2006, Sirigu 2006). Dans l'acquisition/apprentissage des langues, il n'est pas aisé de trancher entre le conscient et l'inconscient. Friederici

confirme par exemple l'hypothèse d'un âge critique et, en ce qui concerne l'acquisition d'une L2 par des apprenants ayant dépassé cet âge critique, la question est de savoir si le travail d'automatisation peut se faire de manière inconsciente du tout. En particulier compte tenu de nombre d'autres facteurs en jeu (cf. Hulstijn 2005 : 133).

b) Il y a confusion, puisque le terme unique conscience a plusieurs acceptions, plusieurs degrés.

Il est vrai que l'on peut distinguer plusieurs aspects de conscience, comme le fait Schmidt (1990) en conscience comme prise de conscience, conscience comme intention, conscience comme connaissance. Le dénominateur commun de nombreux points de vue (Hulstijn 2005, Ellis 1994, Reber 1993) reste néanmoins la *prise de conscience* ou du moins une focalisation de l'attention sur l'objet à apprendre. Or, il est généralement admis en psychologie et en science cognitive que l'apprentissage est nécessairement sous-tendu par l'attention (Huot & Schmidt 1996 : 100), et puisque l'apprentissage est nécessairement sous-tendu par l'attention « il ressort maintenant que contrairement à ce qu'on pensait, la prise en compte (noticing) d'un élément nécessite un certain degré de conscience. » (Huot & Schmidt 1996 : 99).

En ce qui concerne l'apprentissage, il faut aussi soulever les notions d'explicité et d'implicite et je me joins à Hustijn, selon lequel (2005 : 131): « Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. »

Notons que, toujours selon Hulstijn, on confond l'apprentissage avec la connaissance apprise. Nous n'avons donc pas à discuter le passage de la connaissance explicite à la connaissance implicite, mais le rôle de l'enseignement explicite (lire : instructions) et le mode d'apprentissage de l'implicite, à savoir la déduction ou l'induction (Hulstijn 2005 : 132): « By definition, deductive and inductive learning are part of explicit instruction because the correct rule is always given at some point. » Cette question relève davantage des modes d'apprentissage et d'enseignement et j'y reviendrai par conséquent dans la section traitant les implications didactiques, mais compte tenu des points de vue avancés ci-dessus, j'utiliserai la notion d'apprentissage explicite comme on le fait en psychologie, que les structures soient expliquées à l'apprenant ou qu'il les ait découvertes lui-même et qu'il ait su verbaliser ses observations tant soit peu.

c) Les termes et leurs emplois varient, comme on vient de le constater, à l'intérieur d'une langue, mais en plus au passage d'une langue à l'autre.

Pour ce qui est de la traduction de la recherche anglo-saxonne, le terme 'conscience' sert de bouche-trou pour et dans plusieurs notions telles que *noticing* - prise de conscience *awareness* et même *conscious awareness* - prise de conscience ? perception ? *consciousness raising* - prise de conscience ?

L'anglais *consciousness* référant plutôt à un état qu'à un processus, comme le mot français *conscience* d'ailleurs, il faut qu'il entre en combinaison avec un autre terme pour exprimer le processus ou qu'il soit remplacé. Ainsi McLaughlin

(1990) ne voulait pas parler de *conscience* du tout, puisqu'il considérait que le terme est difficile à définir, il préférait *attention* et *control*. Kihlstrom (1984 : 150) comme Schmidt (plus haut) indique qu'il y a plusieurs degrés de conscience « *consciousness in the form of attention, perception, memory, imagery and thought, is once again in the centre of things [...]*. » Ellis (1994) parle de *consciousness-raising*. Schmidt (1996) a réaffirmé ses convictions du début et précisé l'aspect de conscience en parlant de *conscious awareness*. Bien entendu, *prise de conscience* ne peut pas désigner tous les aspects d'activité consciente de la perception à la compréhension ni toutes les acceptions qui se cachent derrière le choix terminologique des différents chercheurs et c'est par exemple pour cela que Huot (1996) propose *prise en compte* pour le niveau initial appelé *noticing* en anglais. Il me semble donc, pour toutes les raisons avancées dans cette section, important de délimiter l'aspect de conscience dont on parle et d'en développer les caractéristiques et les possibilités pour trouver le terme optimal et éviter la confusion.

## 2.2. Conscience et conscientisation

Au-delà des références pour la notion principale formant le titre de mon projet, il convient de clarifier ce qui la distingue et ce qui la lie à celle de conscience. Dans un contexte guidé, et non seulement ceux décrits par Freire ou Boyer (plus haut), il semble que les activités renforçant des éléments reconnus nécessaires à l'apprentissage comme l'attention et la prise en compte soient à promouvoir. Premièrement parce que l'attention relâche facilement dans ce genre de milieu (p.ex. scolaire), mais aussi parce que, comme la prise en compte, elle représente un aspect de la conscience qui peut être contrôlée, vérifiée et même élaborée. Par rapport au terme de conscience qui désigne un état, comme je l'ai déjà fait remarquer plus haut, celui de conscientisation désigne un processus, un travail sur la conscience de l'apprenant. Les activités de conscientisation ont la fonction de renforcer attention et prise en compte, mais aussi et surtout de transformer ces éléments en prise de conscience, voire compréhension. La prise en compte est déjà un processus, mais il est uniquement centré sur l'apprenant et n'implique pas d'élaboration particulière de sa part. La conscientisation par contre « engage » (cf. Freire) aussi bien l'apprenant que le guide. De ce fait, *conscientisation* prend aussi un autre sens que *language awareness* qui caractérise l'ouverture d'esprit qu'ont les enfants en bas âge envers la langue. Il s'agit peut-être de remplacer une réceptivité/curiosité spontanée (que l'on perd après un certain âge ?) par un effort conscient d'apprentissage et le terme ferait alors plutôt pendant à l'anglais *consciousness raising*. Même si elle n'est pas synonyme de compréhension, la conscientisation en représente une étape. Pour citer Roulet (1980 : 10) :

[...] apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes dans la langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes.

Maintenant on peut spéculer sur la dichotomie acquisition/apprentissage ou le problème de l'induction inconsciente comme le fait la recherche anglo-saxonne

surtout, ou adopter la perspective interactionniste qui caractérise la recherche francophone et impliquer la réflexion métalangagière, ce que je ferai ici. Vasseur (1993 : 30), par exemple, utilise l'expression *activités réflexives* pour désigner le fait que l'apprenant est en mesure de « *thématiser ses problèmes, pose des questions sur la langue.* ». Moore (1995 : 26) précise que « le développement de la conscience métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes de la langue, et la capacité de manipuler ces formes. ». Porquier résume (2001 : 76) :

Un apprentissage conscientisé semble alors bien éloigné de la conception traditionnelle, encore vivace, d'un enseignement/apprentissage d'une grammaire explicite, en ce qu'il intègre au processus d'apprentissage, de façon inductive, une réflexion associée sur ce que l'on apprend, sur comment on l'apprend et sur la communication en langue étrangère.

Mon expérience est que ces activités (qui sont spontanées chez les jeunes enfants en apprentissage de la L1) sont naturelles chez les apprenants de L2, même plus âgés, si elles ne sont pas avortées (dans le cadre scolaire). Huot arrive au même constat dans son étude de cas (1996 : 112) : « Les données recueillies dans cette étude vont à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle les enfants acquerraient d'abord la langue de manière inconsciente avant de parvenir à une prise de conscience explicite de celle-ci. Elles confirment l'hypothèse selon laquelle les éléments de l'input doivent faire l'objet d'une focalisation de l'attention. ». Les activités métalangagières ont pour but de *conscientiser* les connaissances et l'apprentissage, ou, comme Huot et Schmidt l'expriment (1996 : 117) : « Les propos de l'enfant permettent notamment de retracer des étapes dans l'appropriation de certains éléments de l'input : 1) leur perception plus ou moins consciente, 2) leur prise en compte (verbalisée) et 3) leur compréhension, fondée sur une analyse consciente. »

En somme, ce sont les activités métalangagières qui nous donnent la preuve (et le contrôle) du travail conscient de l'apprenant. Ces activités semblent être naturelles dans un contexte naturel, où elles se font principalement en interaction, d'ailleurs, mais peu favorisées (?) dans un contexte scolaire. Je parle ici uniquement du travail conscient de l'étudiant et non pas de sa production ou même compréhension en L2, car bien entendu « le passage de la connaissance métalinguistique déclarative, conscient, verbalisable, à la connaissance procédurale, et à l'automatisation des processus de production et de compréhension reste encore très mystérieux. Parfois le chemin est inversé... », d'une part, et d'autre part « La capacité de réflexion ne se traduit pas en mots par une capacité de verbalisation qui lui correspondrait exactement [...]. » (Trévisse 1994 : 172).

### 3. Implications didactiques

#### 3.1. Un cadre théorique d'acquisition

Compte tenu de l'acception du terme de conscientisation et de son rapport avec le métalangage que j'ai esquissés dans la section précédente, il reste à clarifier la nature d'une des parties du dialogue entre les personnes engagées dans le processus

d'apprentissage explicite, à savoir les instructions. Une des questions essentielles pour l'acquisition du subjonctif (comme d'ailleurs pour celle d'une langue étrangère en général) est la relation entre la forme et le sens de ce mode. Dans le cadre de la théorie de l'instruction procédurale (*Processing Instruction*, désormais *PI*) et de l'approche (*conscientisation*) choisies, l'attention sur la forme comme indice de repérage est non seulement souhaitable, mais explicitement dictée par les instructions. Une autre question est de savoir quels types d'instruction choisir pour promouvoir le travail de conscientisation de l'apprenant. Pas nécessairement dans le but d'augmenter l'efficacité de l'apprentissage en termes de production mais en termes de restructuration du traitement de l'input (efficacité peut être traduit de différentes manières ; accessibilité, durabilité, rentabilité, etc.) et de restructuration des modèles langagiers, voire cognitifs ?

Plusieurs études (je n'en mentionnerai ici que quelques-unes) ont essayé de mesurer les effets de la manipulation et de la multiplication des occasions d'enseignement explicite. En premier lieu c'est la focalisation sur l'input plutôt que sur l'output qui semble cruciale ou, plus exactement, la transformation de l'input en *intake*<sup>5</sup> avec l'aide d'exercices, qui d'une part focalisent sur la compréhension et d'autre part créent une relation/cohésion entre la forme et les sens (VanPatten & Cadierno 1993). Il est par ailleurs important de noter que Cadierno et VanPatten définissent l'input comme « language that encodes meaning » (lire : des textes à contenu).

C'est aussi à une pratique scolaire « formelle », le traitement de l'input, que Hendrix, Hosen & Pierrard (2002) ont consacré une recherche expérimentale sur le mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et l'appropriation de langues étrangères. Les auteurs y apportent une autre distinction dans les instructions procédurales, à savoir celle entre la méthode *déductive* et la méthode *inductive*, que j'ai déjà mentionnées plus haut. La *PI* peut fonctionner de deux façons selon le point d'intervention de l'enseignement grammatical explicite dans le processus d'apprentissage. Dans le premier cas l'enseignement peut partir de la description grammaticale de la structure cible pour en déduire l'interprétation des occurrences présentes dans l'input (méthode dite traditionnelle de déduction), dans le second cas il peut induire le système des caractéristiques formelles morphosyntaxiques à partir de l'input proposé (méthode inductive). Dans leur étude, le point de départ est à chaque fois le même texte où apparaît de façon concentré la structure cible (*input flooding*), mais ensuite chaque groupe reçoit des instructions différenciées. Ces instructions sont naturellement primordiales, du moins à mon avis, même si, comme Hulstijn (2005) le constate, l'apprentissage par induction et l'apprentissage par déduction font partie de l'instruction explicite, puisque, en fin de compte, on en arrive à la formulation de la règle correcte.

Ces études visent en général à constater un bénéfice dans l'apprentissage que l'on pourrait mesurer dans la production des apprenants. Ce qui revient à focaliser plutôt sur le résultat que sur le processus. Sans enlever de l'importance au résultat, il faut tout de même constater qu'il s'agit dans la plupart des études d'un résultat à plus ou moins court terme (quatre semaines à quelques mois), alors que toute expérience en acquisition des langues (même celles basées sur des observations

neurologiques, cf. Friederici) montre que la mise en place de la grammaire correcte d'une langue et surtout son automatiser prend des années.

Le chemin pour arriver au résultat mérite donc plus d'attention, Et même si les résultats semblent soumis à des facteurs plus ou moins difficiles à contrôler (différences individuelles entre apprenants, complexité de la structure, type de tâches et effets non désirés des tests consécutifs sur la performance des apprenants), comme le montrent Hendrix et al., ils contribuent à encourager les recherches sur l'enseignement explicite et l'affinement des méthodes mais aussi des modèles à proposer. Par rapport à cela, Hendrix, Housen & Pierrard (2002 : 151) mentionnent d'ailleurs que « Les quatre groupes ' instruction explicite' sont impliqués par contre dans des activités métalinguistiques orientées sur la formation et l'emploi des structures cibles, mais ils le font de façon différentes et à différents moments ».

Ce tour d'horizon nous montre que les instructions données aux apprenants se multiplient et se précisent. Aux instructions provoquant chez l'apprenant un comportement uniquement basé sur la production, comme la prise en compte d'un input (éventuellement avec questions globales sur le contenu et discussion, cf. Hendrix, Housen & Pierrard), la focalisation sur la compréhension (forme/sens, cf. VanPatten & Cadierno), la prise en compte de la règle formelle, la production de la structure (abstraction faite du moment et de l'ordre de leur implémentation), se sont ajoutées des instructions pour un travail réfléchi, « sur la formation et l'emploi des structures cibles » (selon les mots de Hendrix, Housen et Pierrard), en d'autres mots des *activités réflexives* selon l'expression choisie par Vasseur. Par rapport à l'*activité réflexive*, qui fait penser à une activité repliée sur l'acteur solitaire que devient alors l'apprenant, la *conscientisation*, dans l'acception que Freire donne à cette notion, je le rappelle, est « une approche dialogique, qu'il faut comprendre comme dialogue entre éduqué et éducateur, mais aussi entre éduqués ». Il serait, à mon avis, dommage, de ne pas faire cas de cette acception, sous différents prétextes (qu'elle est issue d'une autre discipline, p. ex.). Au contraire la perspective socio-interactionniste montre bien que l'acquisition des langues « est située dans les activités et pratiques sociales et de ce fait profondément interactionnelles de l'apprenant. » (Pekarek & Mondada 2004).

Les instructions étant un des mots clé de l'enseignement explicite et une partie du dialogue (éduqué/éducateur), il est clair qu'elles doivent être différenciées selon plusieurs paramètres, d'une part leur contenu en relation avec les tâches à effectuer et sur lesquelles je reviendrai plus bas, mais aussi leur contenu en relation avec le mode de travail, comme l'encouragement à émettre des hypothèses et à les discuter. D'autre part les instructions dépendront bien entendu du milieu d'enseignement, non seulement pour leur contenu, mais aussi pour leur formulation. Pour ne prendre qu'un exemple déjà mentionné, celui de la métalangue, il y a une grande différence entre un milieu suédois et un milieu français en ce qui concerne les possibilités d'emploi d'une terminologie grammaticale, même si le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues n'est pas exclu (cf. Coste 2002).

Il est donc aussi important de rappeler le rôle du transmetteur d'instruction et de rappeler sa responsabilité en ce qui concerne la formulation adéquate de ses

instructions par rapport aux paramètres que je viens de nommer et en ce qui concerne la mise en place d'un contexte favorable au travail de conscientisation. En même temps il faut rappeler les limites de son travail ; il peut initier un travail de conscientisation mais non pas faire le travail d'apprentissage à la place de l'apprenant, car même en tenant compte des progrès de la neurologie et des autres recherches sur les processus d'acquisition des langues on n'en sait toujours pas assez pour pouvoir agir directement sur ces processus. C'est pour ces raisons qu'il me semble plus pertinent et profitable de parler d'activités de conscientisation dans le cadre de la classe de langue étrangère.

### 3.2. Conscientisation et « image » du subjonctif

Compte tenu de la recherche en acquisition des langues (et de la langue maternelle en particulier, cf. Piaget 1968), on peut partir du principe que comme le développement du langage est intimement lié au développement cognitif de l'homme son intuition linguistique l'est aussi. Entre autres l'acquisition d'une langue étrangère va du physique/concret au mental/abstrait comme celle de la langue maternelle, ce qui fait que chez les apprenants d'une L2, il y a un décalage entre leur niveau cognitif et leur niveau linguistique en L2. Et si, toujours selon Piaget, l'enfance est principalement une période de développement et d'apprentissage assimilatif, l'adolescence est marquée comme une période d'accommodations croissantes. Dans le cadre d'une étude sur l'acquisition du subjonctif cette distinction me semble d'une grande importance, c'est pour cela que je vais rapidement présenter le principe/processus d'équilibre de la théorie à base biologique-génétique proposée par Piaget d'abord, et ensuite pourquoi cette distinction me semble importante :

L'individu recherche l'équilibre dans ses rapports avec le monde, d'une part par *adaptation au monde* et *adaptation du monde* à ses besoins, d'autre part le monde devient part de l'individu par *assimilation*. *L'accommodation* est un troisième processus qui restructure et réorganise des structures établies. Dans cette approche, qui est constructiviste de nature (le monde n'est pas objectif, mais quelque chose que l'individu construit, cf. aussi Freire), *l'assimilation* consiste à faire intégrer de nouvelles impulsions au système cognitif existant de l'apprenant. Le processus d'*accommodation*, par contre, consiste à restructurer son système existant en fonction des nouvelles impulsions. Le modèle de Piaget semble généralement accepté.

La méthode traditionnelle de l'enseignement du subjonctif, suivant les « grammaires narratives ou textuelles qui ne sont qu'une extension du modèle structural, classique ou transformationnel, de la phrase au discours. » (Besse & Porquier 1991 : 23) ne tient pas compte du fait que (*ibid.*, p.25) « Les concepts grammaticaux sont d'abord des concepts philosophiques (des philosophes grecs antiques) », d'une part, et que d'autre part le subjonctif relève du domaine de la cognition avant d'être du domaine linguistique. Pour l'élève suédois (pas pour la langue suédoise) le subjonctif comme phénomène linguistique est quasiment inconnu. Contrairement au conditionnel dans son emploi modal, par exemple, le mode subjonctif ne trouve pas d'équivalent permettant son assimilation à la structure langagière établie de l'apprenant. En d'autres mots,

ce point de la langue française demande une restructuration des modèles langagiers des apprenants ou, selon la terminologie de Piaget, un apprentissage par accommodation. La conséquence logique de ce constat est donc de passer par les compétences cognitives de l'apprenant (rappelons que du point de vue cognitif, ils sont pleinement développés et capable de penser de manière logico-déductive) et sur l'exemple de Gustave Guillaume « remonter » par une sorte d'induction hypothétique à partir de l'observation des formes, car « on comprend selon qu'on a su observer » (Guillaume 1969 : 25), aux « mouvements de pensée » primordiaux et, selon lui, quasi universels qui sous-tendent et expliquent leurs emplois (dans Besse & Porquier 1991 : 41).

Les questions à se poser sont donc :

- Quels types de représentation favorisent la restructuration des modèles langagiers de l'apprenant et sont favorisés par le processus de conscientisation ?
- Quelle « image » du subjonctif l'apprenant peut-il se construire ?
- Les principes qui régissent les emplois du subjonctif se résument-ils à une liste de cas ou existe-t-il une fonction fondamentale qui faciliterait la conceptualisation du mode ?
- En quoi la notion de mode est-elle utile à la construction d'une image ?

Entre autres les résultats de différentes épreuves que l'on peut effectuer dans les universités (y compris les pré-tests de cette étude) montrent que l'enseignement du subjonctif pose problème, et ceci non seulement en Suède. Le travail de Mailhac, actif en Grande-Bretagne, semble indiquer la même chose dans ce pays (Mailhac 1996 : 139) :

[...] les outils pédagogiques d'utilisation courante » (manuels et grammaires) se résument souvent à des listes de cas. [...] Fréquemment, il n'est fourni aucun principe explicatif général susceptible de guider l'apprenant/e. Il en résulte une présentation morcelée et, par là même, pédagogiquement inefficace, qui se borne à proposer une liste de contextes dans lesquels le subjonctif est utilisé.

En faisant un tour d'horizon de la recherche sur le subjonctif et ses emplois, on peut distinguer différents aspects : un basé sur l'observation de l'emploi à travers des corpus mais ces études statistiques peuvent aboutir à des résultats très divers (cf. Cohen 1965, Poplack 1992). Un autre sur l'aspect syntaxique et formel affirmant qu'un problème syntaxique doit être traité syntaxiquement (cf. Nordahl 1969, Boysen 1971). L'approche pluraliste peut cependant avoir l'avantage d'être plus exhaustive (?), mais elle n'a pas de valeur explicative. Un troisième sur l'aspect sémantique, depuis les linguistes qui ont essayé de dégager une valeur - (ou au plus 2 valeurs, cf. Lerch 1931) générale jusque chez Mailhac (1996) sur le subjonctif d'un point de vue pédagogique en passant par Martin (1983) qui soutient que ce ne sont pas des règles rigides qui gouvernent le subjonctif, mais des tendances.

C'est chez Mailhac que l'on retrouve l'interprétation la plus fidèle de la pensée de Guillaume à ce sujet. C'est-à-dire une approche/théorie qui a une valeur explicative et opérative. En effet, la façon de Guillaume de décrire le virtuel/

hypothétique, le non encore réalisé, bref, la valeur fondamentale du subjonctif est non seulement inspirante pour l'enseignant, mais fournit tout simplement le contenu du travail de conscientisation de l'apprenant. Voyons comment dans son exemple :

« Si vous le faites et QU'il s'ensuive un accident, on vous en tiendra rigueur. » (Guillaume 1969 : 13), il se demande d'où vient que dans cette phrase et dans beaucoup de semblables, la substitution de QUE à SI suffise à susciter l'apparition du subjonctif et comprit que : « la fonction ordinaire de *si* étant - quel que soit le mode du verbe - de *supposer* l'existence des choses et celle de *que*, accompagné de l'indicatif, de *poser* les choses dans l'existence, le passage de l'indicatif au subjonctif avait pour effet de ramener le procès dans le champ de l'hypothèse et par conséquent s'accompagnait d'une remontée de *l'actuel* au *virtuel* ce qui impliquait qu'en pensée le mode subjonctif occupait une position antérieure à celle occupée par l'indicatif [...]. »

Mailhac (1996) tire des écrits de Guillaume les mots clés suivants qui peuvent servir aussi bien pour une présentation que pour un travail de conscientisation, comme nous le verrons un peu plus bas dans la description d'une activité en classe. Dans un premier temps :

- Opposition du subjonctif et de l'indicatif (notion de mode)
- Temps élaboré/ temps non élaboré
- Actuel/virtuel (conceptualisés par un pourcentage de probabilité qui est une simplification pédagogique)

Dans un deuxième temps :

- L'explicite/ implicite (le dit et le présupposé)
- La perspective du sujet de l'énoncé et non de son auteur

Bien entendu il ne s'agit pas de mettre les apprenants devant ces abstractions mais de les rendre visibles par l'observation de l'input et accessibles par le travail de conceptualisation (cf. Boyer et al. 1990) et d'apprentissage conscientisé (cf. Porquier 2001) et se poser la question : « [...] un « bon » déclaratif, c'est-à-dire un « bon » métadiscours sur la réalité du fonctionnement de la langue 2, ou des deux langues 1 et 2, « bien » simplifié et adapté aux représentations métalinguistiques préalables des apprenants, peut-il jouer un rôle dans les processus d'acquisition/apprentissage ? » (Trévisse 1996 : 29)

### 3.3. Un cadre pratique d'acquisition

Comme annoncé plus haut, je ne vais pas traiter le cadre physique (milieu scolaire, participants, etc.) de l'expérience, mais revenir sur quelques implications pratiques, qui me semblent essentielles, du cadre théorique sur l'input et les instructions.

Nous avons vu sous 3.1 que dans le cadre de la théorie de l'instruction procédurale (*PI*) et de l'approche (*conscientisation*) choisies, l'attention sur la forme comme indice de repérage est non seulement souhaitable, mais explicitement dictée par les instructions et qu'il fallait donc savoir quels types d'instruction choisir pour promouvoir le travail de conscientisation de l'apprenant. Le modèle du traitement de l'input (*Input processing*), qui sous-tend la *PI* selon VanPatten 1996<sup>6</sup>, définit trois notions principales :

1. *processing* comme la détection (*detection*) des rapports forme-sens
2. *detection* comme la retenue des formes dans la mémoire de travail le temps de faire le rapport forme-sens
3. *form* comme les traits de surface du langage

En ce qui concerne le traitement du subjonctif en input il faut ajouter que les traits de surface comme les formes particulières du subjonctif ou la conjonction *que* introduisant la subordonnée ne suffisent qu'à condition que l'input exhibe des formes spéciales (un stade initial ?) pour la détection des rapports forme-sens. L'abus du subjonctif après *que*, qui à un certain stade encode le subjonctif chez les apprenants suédois, le prouve bien. Dans les cas où l'input ne contient pas de formes spéciales (la majorité des cas), on ne pourra pas se fier aux formes, mais on devra faire appel à un quatrième point que j'appellerai « 4. *sémantique*, comme l'interprétation de l'antécédent », car le contenu sémantique de l'antécédent (verbe exprimant la volonté, le désir, un sentiment, etc.) de la subordonnée contenant le subjonctif est un indice, ainsi que celui des conjonctions (*pour que*, etc.) dans les propositions finales introduites par une conjonction. Ce sont ces trois (ou quatre) notions qui vont déterminer la nature des instructions à donner aux apprenants.

Toujours selon les principes de la théorie de la *PI*, l'apprenant, dans sa quête de sens, aura tendance à se fier à des éléments lexicaux plutôt qu'à des formes grammaticales si les deux encodent la même information sémantique (*Principe 1b The lexical preference principle*). Or, comme nous l'avons constaté, la plupart des verbes n'ont pas de formes particulières pour le subjonctif, il paraîtrait donc que l'apprenant suive la bonne stratégie en se fiant aux éléments lexicaux. Cependant, dans une perspective d'apprentissage du subjonctif, on peut concevoir que les formes particulières renforcent la prise de conscience (voire la compréhension) d'un mode d'expression nouveau (ou du moins méconnu), car :

« Toute perception s'accompagne toujours d'une interprétation [...]. C'est cette interprétation (c'est-à-dire conceptualisation d'une forme quelconque, verbale ou imagée) qui permet d'intégrer la perception et qui, dans notre perspective, constitue sa prise de conscience : sans elle, en effet, la perception quoique consciente à un degré `élémentaire' demeure évanescence [...]. » (Piaget 1974 : 258-259).

La redondance informative dans le traitement de l'input (les composantes 3 et 4, *forme* et *sémantique*) peut donc aussi être utilisée comme moyen de contrôle.

Ces considérations vont déterminer la nature de l'input dans le sens où il sera rendu « riche » par la fréquence de formes verbales particulières au subjonctif.

Et, en accord aussi avec l'approche choisie, une forme optimale d'input me semble être le dialogue. Ceci pour plusieurs raisons :

Les dialogues contiennent des occurrences du subjonctif en subordonnées complétives, emploi qui n'est que la porte d'entrée aux autres emplois. Cette entrée est, à mon avis, justifiée par la fréquence de l'emploi et sa valeur illustrative. L'input doit être « riche » dans le sens quantitatif, bien sûr, mais aussi dans le sens qualitatif d'être motivant, aussi authentique que possible et communicativement exploitable. L'input doit aussi donner un contexte suffisant à une interprétation correcte des énoncés, ce qui n'est pas toujours possible avec des phrases isolées.

Il s'agit de « dédramatiser » le subjonctif ; de le présenter comme une forme vivante du français et non comme des paragraphes d'une grammaire. Même si les dialogues, dans un but pédagogique sont surchargés de formes et de structures à observer, ils sont basés sur des énoncés authentiques (cf. une interview de Ladjji Doucouré) et reflètent une langue informelle. Le dialogue impose la collaboration entre deux apprenants au départ. Le travail de conscientisation se fera sous forme interactionnelle entre au moins deux apprenants (dans la plupart des groupes il y avait quatre étudiants) et l'éducateur.

Les formes et les structures ne seront pas produites par les apprenants en dehors des tests, mais bien « reproduites » à l'oral au moins pendant la lecture à haute voix des dialogues. Ceci dans le but de prendre en compte la prononciation (et dans une certaine mesure l'orthographe) des formes spécifiques (ex. *il vient - il vienne*) et de les distinguer dans le discours métalinguistique, mais aussi dans le but de se familiariser avec le contexte du subjonctif (antécédents, conjonctions, etc.) et celui de l'indicatif en contraste.

Finalement, il y a aussi une réserve à faire. Le dialogue est beaucoup utilisé dans l'enseignement « communicatif » en Suède (et ailleurs) pour introduire du nouveau matériel (un nouveau chapitre), mais la plupart du temps nouveau lexique, nouvelle thématique et nouvelle(s) structure(s) linguistique(s) y sont mélangés. Compte tenu des principes de la *PI* et de notre cas particulier c'est une chose à éviter, car en ce qui concerne l'acquisition des formes en général, un des principes (*Principle 1e The availability of resources principle* VanPatten 1996, 2002a) dit qu'elle peut être entravée par l'acquisition du sens. Afin de traiter des formes grammaticales le traitement du sens global de l'énoncé (*processing of overall sentential meaning*) ne doit pas « drainer » (vider) les ressources de traitement disponibles. Mais l'utilisation du dialogue réactivant du matériel thématique et utilisant donc, entre autres, du vocabulaire connu, favorise, d'une part, l'interaction et d'autre part, la focalisation sur la/les structure(s) nouvelle(s).

#### 4. En guise de conclusion

Mon hypothèse est que l'effort et le temps consacrés à la conscientisation (comme je l'entends) des structures étudiées, résultent en une restructuration plus durable du traitement de la langue 2, j'allais dire un développement plus durable en ce

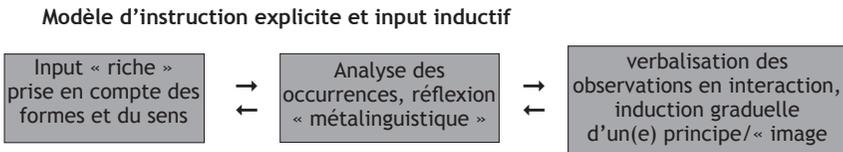
qui concerne la propension à employer des structures complexes, par exemple le subjonctif, puisque c'est là une des structures qui demandent une restructuration de la part d'apprenants suédois. (cf. Van Patten & Cadierno 1993 : 227 : « in most foreign language classrooms, instruction occurs by explaining a grammatical concept and then having learners practice producing a given structure or form. [...] but the intent of the instruction should be to alter the nature of the developing system »). L'apport de l'approche interactionnelle dans cet effort ne peut être mieux exprimé que par Pekarek Doehler (2001 : 191) :

Il s'agit ici d'une distinction qui est loin d'être triviale : Car interroger la grammaire dans l'optique de l'interaction signifie traiter les besoins communicatifs des interlocuteurs et leurs attentes relatives aux cours d'action comme base de la configuration grammaticale du langage, pour laquelle chaque langue trouve ses solutions spécifiques.

Les activités de conscientisation devraient donc être construites à partir d'une combinaison de trois approches, dont j'ai esquissé le contenu dans les pages précédentes :<sup>7</sup>

- Manipulation de l'input
- Réflexion métalinguistique
- Elaboration interactionniste d'une « image » (ou principe explicatif général)

Ces approches se retrouvent dans le modèle d'implémentation qui réunit instructions explicites et input inductif et peut être schématisé comme suit :



Les flèches indiquent que les trois moments, tout en étant consécutifs, permettent un retour en arrière pour permettre la vérification des acquis d'une étape à l'autre, mais aussi pour permettre une élaboration interactive de ces acquis. Ceci dit, dans un premier temps, il s'agit de présenter un **input riche**: L'input doit fournir de nombreux exemples de la structure ciblée dans des contextes différents, mais il doit aussi être pertinent pour l'apprenant (motivant) et pertinent pour la langue cible, c'est-à-dire avoir une valeur communicative réelle et être représentatif de l'usage.

Le but de la procédure est d'arriver à un principe explicatif général, ou une image, par induction graduelle, plutôt qu'à une règle formelle. Une image de la fonction communicative plutôt que de la fonction syntaxique. Bien entendu, l'observation des cas (et des antécédents) va donner des conclusions partielles (p. ex. l'expression de souhait, de volonté, d'obligation, d'incertitude), mais il s'agit ici d'aller plus loin et de ne pas « promouvoir l'une de ces valeurs contextuelles au rang de signifié fondamental [...] » (Mailhac 1996 : 140).

## Notes

<sup>1</sup> www.vxu.se/hum/forskn/projekt/IPACLE

<sup>2</sup> Ils sont, selon la théorie des *stades de développement* de Piaget, au quatrième et dernier stade (*la période opérationnelle formelle* qui est postpubertaire). Du point de vue cognitif, ils sont donc pleinement développés et capable de penser de manière logico-déductive.

<sup>3</sup> *Grande Escalade 3* (Pettersson et al. 2003 Almqvist & Wiksell, p.196), renvoie au volume 4 pour le subjonctif présent, alors que le niveau 3 est le critère d'admission aux études universitaires.

<sup>4</sup> Paulo Freire (1980) p. 62: « L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève [...]. »

<sup>5</sup> Parfois traduit par « saisie » en français

<sup>6</sup> VanPatten 1996, p.31 , « processing defined as the detection of form-meaning connections”, “detection is defined as when forms are held in working memory long enough for a meaning to be connected to them.” et “form: surface features of language (e.g. functors, inflections)” (VanPatten 2002a, p. 757).

<sup>7</sup> Le compte-rendu des données empiriques de l'étude (les détails des instructions et le déroulement des leçons enregistrées), ne pouvant pas être présenté dans cette contribution, fera l'objet d'un autre article.

## Références

Bartning, I. & Kirchmeyer, N.2003. « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 » in *AILE* 19 pp. 11-39.

Bartning, I. & Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *French Language Studies* 14, pp. 281-299, Cambridge University Press.

Boyer et al. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé international, Paris.

Boysen, G. 1971. *Subjonctif et hiérarchie*. Odense University Press. Odense.

Besse, H. & Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Hatier, Paris.

Bialystok, E. 1978. « A theoretical model of second language learning », *Language Learning*, 28, pp. 69-84.

Cohen, 1965. *Le Subjonctif en français contemporain*, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, Paris.

Coste, D. 2002. « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)», *AILE* 16, pp. 3-22.

Ellis, R. 1994. « A Theory of Second Language Acquisition », *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (éd. Nick C. Ellis), Academic Press, pp. 79-144.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

Freire, P. 1980. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.

Friederici, A. 2006. [http://www.cbs.mpg.de/MPI\\_Base](http://www.cbs.mpg.de/MPI_Base) “Vorfahrt Grammatik-Neurokognition von Sprache”. Copyright© Max Planck Institute for Cognition and Brain Sciences.

Guillaume, G. 1970. *Temps et Verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris, Champion.

- Guillaume, G. 1969. *Langage et Science du Langage* (2. éd.), Presses de l'université de Laval. Québec.
- Hahne, A. & Friederici, A. 2001. « Processing a second language: Late learners' comprehension strategies as revealed by event-related brain potentials » *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, pp. 123-141.
- Hendrix, L., Housen, A. & Pierrard, M. 2002. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères » in *AILE* 16, pp. 73-96.
- Hulstijn, J.H. 2005. « Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning », *Studies in Second Language Acquisition* 27 (éd. Ellis), pp. 129-140. Cambridge University Press.
- Huot, D. & Schmidt, R. 1996. « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *AILE* 8, pp. 89-127.
- Kihlstrom, J.F. 1984. « Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive perspective » *The unconscious reconsidered* (éds. K. Bowers & D. Meichenbaum), New York: John Wiley & Sons, pp. 149-211.
- Krashen, S. & Terrel, T. 1983. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Oxford Pergamon Press Ltd.
- Lambert, M. Carroll, M. & von Sutterheim, C. 2003. « La subordination dans les récits d'apprenants. », in *AILE* 19, pp. 41-69.
- Lerch, E. 1931. *Hauptprobleme der französischen Sprache*, Vol II : Der französische Konjunktiv. Braunschweig, Berlin.
- Mailhac, J.-P. 1996. « Le Subjonctif : quel type de présentation adopter ? », in Engel, D. & Myles, F. (éds.) *Teaching Grammar: Perspectives in Higher Education*, AFLS and CILT, London, pp. 137-165.
- Martin, R. 1983. *Pour une logique du sens*, PUF, Paris.
- McLaughlin, B. 1990. « Conscious versus « unconscious » learning », *TESOL QUARTERLY* 24, pp. 617-634.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. 2004. « Second Language acquisition as Situated Practice : Task Accomplishment in the French SL Classroom », *Modern Language Journal* 88/4, pp. 501-518.
- Moore, D. 1995. « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues », *Babylonia, rivista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue*, 2 :5, pp. 26-31.
- Nordahl, H. 1969. *Les Systèmes du subjonctif corrélatif : étude sur l'emploi des modes dans la subordonnée complétive en français moderne*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Pekarek Doehler, S. 2001. « Dislocation à gauche et organisation interactionnelle ». *Marges linguistiques*, 2, Saint-Chamas, pp. 177-194.
- Piaget, J. 1974. *La prise de conscience* PUF, Paris.
- Piaget, J. 1968. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

- Poblack, S. 1992. « The Inherent Variability of the French Subjunctive », *Theoretical Analyses in Romance Linguistics*. LSRL XIX 21-23April 1989, Ohio state University, (éds. Laeufer, C. & Morgan, T.A.)Benjamins, pp. 235-263.
- Porquier, R. 2001. « Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle ». *LFM Recherches et applications* juillet 2001, pp. 70-78.
- Reber, A. S. 1993. *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. Oxford, Clarendon Press.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Crédif Hatier, Paris.
- Schmidt, R. 1995. « Consciousness and foreign language : a tutorial on the role of attention and awareness in learning » *Attention and awareness in foreign language teaching and learning* ( éd. Schmidt ), Honolulu, University of Hawaiï, pp. 1-63.
- Schmidt, R. 1990. « The role of consciousness in second language learning », *Applied linguistics*, 11, pp.129-158.
- Seliger, H. 1983. « The language learner as linguist: of metaphors and realities », *Applied Linguistics*, 2, pp. 179-191.
- Sirigu, A. 2006. Neuropsychologie de l'action <http://www.isc.cnrs.fr/sir/sir2.htm>
- Trévisé, A. 1996. « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », in *AILE* 8, pp. 5-39.
- Trévisé, A. 1994. « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes. Un défi pour la didactique », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp .171-190.
- VanPatten, B. 2002a. « Processing instruction as form-meaning connections :Issues in theory and research », in Lee, J. & Valdman, A. (éds) *Form and meaning: multiple perspectives*. Boston. Heinle&Heinle, pp. 43-68.
- Van Patten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Pub. Norwood.
- Van Patten, B. & Cadierno, T. 1993. « Explicit instruction and input processing », *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-243.
- Vasseur, M.T. 1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », in *AILE* 2, pp. 25-59.