

Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
Elisabeth Kolb	
Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe	69
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-036100-7

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.

Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique

Jean-Georges Plathner

Abstracts

L'article présente une étude empirique comparative concernant l'apprentissage du *subjonctif* en classe de français langue étrangère par trois groupes d'apprenants en Suède, milieu scolaire et universitaire. Ainsi, l'application de l'approche de « conscientisation » en classe est analysée dans la mesure où elle invoque un traitement explicite de formes grammaticales visant à une meilleure connaissance de la structure grammaticale traitée. Mettant en lumière les apports des approches dialogique et interactionniste en didactique des langues, les conditions ainsi que les effets d'un travail par « conscientisation » sont discutés. Exploitant l'attitude critique envers l'objet d'apprentissage, l'étude met en lumière les modalités du travail par « conscientisation » en interaction et les résultats en termes de séquences de prise de conscience des formes grammaticales et de co-construction des savoirs en français.

Der Artikel stellt Ergebnisse einer empirischen Studie aus Schweden vor, die sich mit dem Verfahren der „conscientisation“ im Französischunterricht in Gymnasium und Universität beschäftigt. Hierbei wird die Erhöhung von Sprachbewusstheit im Umgang mit sprachlich komplexen Strukturen (hier: *subjonctif*) in der fremdsprachlichen Unterrichts-Interaktion angestrebt. Die explizite Bewusstmachung von grammatischen Formen im Unterricht wird beim Verfahren der „conscientisation“ um eine kritisch-dialogische sowie sozio-interaktionistische Perspektive ergänzt, die Lernen als soziales Handeln verstehen und die kritische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als Bedingung für fremdsprachlichen Lernerfolg anerkennen. Die Ergebnisse zeigen die Phasen der „conscientisation“ sowie deren Effekte auf den Erwerb der untersuchten grammatischen Form im Französischen.

The article presents an empirically grounded, comparative study of Swedish students' attempting to alter their input processing of a complex structure in French as a foreign language (*subjonctif*) through consciousness-raising and metalinguistic activities carried out in interaction. Investigating the effects of pedagogical approaches developed for the explicit instruction of grammatical forms, the current study critically discusses these effects in three different groups of learners (high school, university) analyzed in the light of the concept of “conscientisation”. The process of “conscientisation” includes a critical attitude towards knowledge as well as a socio-interactionist perspective on learning as social practices. The study provides insights into the conditions of working with the concept of “conscientisation” in classroom interactions and draws conclusions regarding the sequencing of awareness of grammatical forms as well as the quality of the learning achieved.

Dr. Jean-Georges Plathner

Senior Lecturer

School of Humanities

Växjö Universitet

Pelarplatsen 7

351 95 Växjö

Sweden

E-Mail : jean-georges.plathner@vxu.se

URL : <http://www.vxu.se/hum/utb/presentationer/franska.xml>

Introduction

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, appelé « conscientisation » dans l'acquisition du français par des apprenants suédois. Le projet IPACLE 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 se focaliser sur la forme et prendre conscience des caractéristiques de la langue cible. Le présent article se concentre sur le compte-rendu des données empiriques de l'étude et des résultats préliminaires que l'on peut en obtenir. Ainsi, je me limiterai à ne donner que les éléments indispensables à la compréhension de la démarche. Ces éléments sont le trait de langue à acquérir par les apprenants qui sert d'exemple dans le modèle proposé, les trois perspectives/orientations qui en composent la base théorique acquisitionnelle et le cadre conceptuel appliqué au point de langue comme présenté dans les sections ci-dessous.

Le subjonctif : arrière-plan de l'étude

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, inaccessibilité des règles et incompréhension de la fonction communicative. Il faut aussi mentionner que le *subjonctif* est un fait 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. Cette idée peut être reliée au fait que l'équivalent suédois, *konjunktiv*, est quasiment inexistant en suédois parlé, où il est remplacé par différentes formes temporelles du verbe ou par des auxiliaires et adverbes de mode. En ce qui concerne les formes du *konjunktiv*, il n'y a guère que celle du verbe *être* (*vore*) qui soit employée selon la grammaire de l'Académie suédoise (cf. Teleman et al. 1999 : 269). J'ajouterai que, parmi les jeunes, même cette forme est rare. Le *subjonctif* (français) est donc une structure plus ou moins inconnue pour les apprenants en question.

La grammaire n'est plus à la mode, mais il faut se demander de quel type de grammaire on parle. Tous les aspects de la langue ne se prêtent 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. Le *subjonctif* me semble en être 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 montrent une différence importante dans l'emploi de la subordination entre apprenants – même avancés – et locuteurs natifs (cf. Lambert et al. 2003 ; Bartning & Kirchmeyer 2003). Il y a un risque tangible dans la classe communicative de stagner à un niveau où les répliques des apprenants dans les interactions exolingues 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 du petit mot *que* dans tous ses emplois.

« Conscientisation » : définition

L'intérêt pour une approche de l'acquisition des langues qui prenne en compte un élément de conscience, que ce soit, par exemple, l'attention ou la prise de conscience (cf. Piaget 1974), n'est pas nouveau. Ellis (1994) parle de « consciousness-raising », Schmidt (1995) a réaffirmé ses convictions et précisé l'aspect ainsi que le degré de conscience en parlant de « conscious awareness » et avec, entre autres, Hawkins (1999) le terme « language awareness » a fait son chemin vers les chercheurs francophones. Le terme de « conscientisation » me semble bien englober les aspects contenus dans les termes anglais et même apporter un renforcement des dimensions procédurale et sociale. En effet c'est peut-être avant tout dans le domaine sociopolitique que la notion de « conscientisation » s'est répandue en se 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, « transitif » 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 incluses 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. 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) dans le contexte d'activités de classe comme la recherche d'indices et différentes activités d'identification linguistique et 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 enseignant et leur travail commun de l'autre. Il est bien entendu que l'enseignant 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 ».

Interaction

L'acquisition d'une langue selon la perspective interactionniste est d'abord entendue comme « située » dans les pratiques sociales de l'apprenant :

Learning a language, in this sense, essentially means learning how to deal with contextualized, interactional oriented discourse activities. That is, language learning involves much more than an expert-novice relationship and much more than scaffolded sequences of negotiation (Mondada & Pekarek Doehler 2004 : 504).

Cette perspective s'accorde donc à celle de la « conscientisation » en ce qui concerne la participation de l'apprenant comme membre d'un groupe ou d'une communauté. En ce qui concerne la construction dialogique des savoirs aussi nous pouvons constater un accord avec ce que déclare Pekarek Doehler (2006 : 127) : « [...] le travail cognitif et le travail interactif sont inséparablement liés ».

Le cadre de l'interaction est ici, comme le titre de l'étude l'indique, la classe de langue et dans toute étude sur les processus d'acquisition, il est important de souligner que cela implique un milieu d'apprentissage guidé avec toutes les spécificités qu'il comporte et que ces spécificités doivent être décrites. On reproche à de nombreuses études d'être peu convaincantes, en particulier elles ne « mentionnent pas le type d'enseignement reçu à l'école, le type d'analyse linguistique sur lequel ces explications et leur méta-langue s'appuient. On constate, après un « enseignement » (qu'on ne décrit pas) si telle structure ou tel ordre des mots est appris, c'est-à-dire est produit (et jamais « compris »)

dans 90% des contextes obligatoires (et dans des types de tâches très métalinguistiques de nature)» (Trévisé 1996 : 28).

En s'appuyant sur la recherche récente qui considère les langues et l'acquisition des langues comme un phénomène social et même socioculturel, il s'agit pour le maître de créer (ou co-crée) des activités langagières ancrées non seulement dans le contexte socioculturel des apprenants, mais aussi dans celui de la langue enseignée, c'est-à-dire que le maître doit maîtriser le contexte socioculturel des deux plans. Ceci est connu et évident. Ce qui est nouveau, c'est que ce contexte doit être « riche » (Atkinson 2002 : 530). Cet accent mis sur la « richesse » du contexte est d'ailleurs aussi présent dans la recherche qui considère les langues et l'acquisition des langues comme un phénomène socio-cognitif. Rappelons avec Pekarek Doehler (2006) que le travail cognitif et le travail interactif sont inséparablement liés.

Le traitement de l'input

Plusieurs études 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* avec l'aide d'exercices, qui d'une part se focalisent sur la compréhension et d'autre part créent une relation/cohésion entre la forme et le sens (VanPatten & Cadierno 1993). Il est par ailleurs important de noter que VanPatten et Cadierno définissent l'*input* comme « *language that encodes meaning* » (lire : des textes à contenu). D'autre part, le modèle du traitement de l'*input*, présenté comme *Processing Instruction* (désormais PI) par VanPatten, peut fonctionner de deux façons selon le point d'intervention de l'enseignement grammatical explicite dans le processus d'apprentissage. Dans un 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 morpho-syntaxiques à partir de l'*input* proposé (méthode inductive). C'est le second cas qui nous intéresse dans cette étude. VanPatten définit trois notions principales dans son modèle, auxquelles je voudrais ajouter une quatrième qui me paraît indispensable au traitement du fait de langue particulier qu'est le *subjonctif*:

1. *processing*, comme la détection (*detection*) des rapports forme-sens (VanPatten 1996 : 31),
2. *detection*, comme la retenue des formes dans la mémoire de travail le temps de faire le rapport forme-sens (VanPatten 1996 : 31),
3. *form*, comme les caractéristiques de surface du langage (VanPatten 2002 : 757),
4. *semantic context*, comme l'interprétation de l'antécédent.

En effet, en ce qui concerne le travail de « conscientisation » sur le *subjonctif* français, c'est par induction graduelle à partir de l'*input* que l'apprenant va se construire une « image » du mode.

Pour le traitement de ce mode en contexte, il faut souligner 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 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 au quatrième point « contexte 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 locutions conjonctives (*pour que*, etc.) dans les propositions introduites par une telle locution, par exemple. Ce sont ces quatre notions et le choix de la méthode inductive qui vont déterminer la nature des instructions à donner aux apprenants.

Toujours selon les principes de la théorie de 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 (VanPatten 1996). Or, comme nous l'avons constaté, la plupart des verbes n'ont pas de formes particulières pour le *subjunctif*, il paraîtrait donc que l'apprenant suive la bonne stratégie en se fiant aux éléments lexicaux. Cependant, dans une perspective d'apprentissage du *subjunctif*, 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 susmentionnées, c'est-à-dire, forme et contexte 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 *subjunctif*.

Le cadre conceptuel

En tenant compte de l'aspect de la langue, de la théorie acquisitionnelle et de l'approche choisie (« conscientisation »), il faut se poser plusieurs questions à propos du choix de cadre conceptuel, entre autres :

- ▶ Plutôt que de faire apprendre des cas isolés et des règles décousues, peut-on inciter à la construction d'une « image » compréhensible et explicative du *subjunctif* ?
- ▶ Quelle « image » du *subjunctif* l'apprenant peut-il se construire ?
- ▶ Quels types de représentation favorisent la restructuration des modèles langagiers de l'apprenant et sont favorisés par le processus de « conscientisation » ?

En faisant un tour d'horizon de la recherche sur le *subjunctif* et ses emplois, c'est, à mon avis, chez Guillaume (1969, 1970) que l'on trouve le cadre conceptuel le plus adéquat à ce sujet. En effet, Guillaume montre comment faire dans le cas précis du *subjunctif*. Sa façon de décrire le virtuel, l'hypothétique, le non encore réalisé, bref, la valeur fondamentale du *subjunctif* est non seulement inspirante pour l'enseignant, mais fournit tout simplement l'appareil conceptuel et le contenu du travail de « conscientisation » de l'apprenant. Un des buts des activités de classe sera donc de présenter et de traiter le trait de langue à enseigner de manière accessible aux apprenants mais aussi compatible avec un usage réel et authentique de la langue.

Les données de l'investigation

J'ai documenté le travail de classe à propos de l'enseignement et l'apprentissage du *subjunctif* à deux niveaux différents :

- ▶ en classe de lycée (un groupe de lycéens)
- ▶ en premier semestre d'études universitaires (deux groupes d'étudiants).

Les lycéens ont étudié le français pendant trois à quatre ans au collège, plus un an au lycée. Les étudiants ont des parcours très hétérogènes, pouvant inclure des séjours en pays francophones et des études en dehors du système scolaire suédois. Les données numériques sur les informants peuvent être résumées comme dans le tableau suivant (Tab. 1) :

Groupes	Nombre	Âge	Année scolaire/ universitaire	Etudes de français	Année de l'investigation
Lycéens	24	17-18 ans	Première	4-5 ans	2006
Etudiants 1	4	20-24 ans	Semestre 1	variable	2007
Etudiants 2	16	20-23 ans	Semestre 1	variable	2007

Tab. 1: Groupes analysés et profils d'apprenants

Les données empiriques de cette étude sont composées de productions écrites (tests écrits) des apprenants et de documents d'observation en classe. Elles incluent donc les participants dans leurs actes de parole et d'écriture. Il faut aussi rappeler que, dans notre cas particulier il s'agit de classes « communicatives », même si les phénomènes étudiés relèvent de la grammaire. Le fait de choisir des points grammaticaux en combinaison avec une approche communicative, voire interactionnelle, n'a d'ailleurs rien de bizarre. « In fact, grammar (rightly understood) is itself a social accomplishment and social tool » (Atkinson 2002 : 526).

Les productions écrites ne sont cependant pas au centre de mon intérêt. Elles servent, pour les deux groupes d'étudiants, à établir les connaissances de départ (par un pré-test) et pour les lycéens, (par un post-test, qui est le même que le pré-test des étudiants) de faire principalement le lien entre lycée et université. Plus exactement de donner un arrière-plan aux connaissances des étudiants. Il peut, cependant, être intéressant de mentionner que les résultats des post-tests des lycéens sont de meilleure qualité que ceux des pré-tests des étudiants. Les documents d'observation en classe consistent en notes prises pendant et après les leçons au lycée et en enregistrements sur mini-disques des leçons à l'université. Une sélection des interactions ainsi récoltées sera présentée dans la section « compte-rendu » pour illustrer le travail de « conscientisation » pendant une leçon. Répétons que, dans l'ensemble, les lycéens n'ont aucune connaissance préalable de ce fait de langue, car selon les cursus on ne le traite pas à ce niveau, alors qu'on s'attend à ce que les étudiants l'aient appris, sinon acquis. On pourrait donc s'attendre à une distinction entre ces deux niveaux selon le critère d'acquisition du *subjunctif*, ce qui ne correspondrait cependant pas à la réalité plus nuancée des niveaux à l'intérieur des deux groupes d'étudiants, où il serait plus juste de distinguer les apprenants par degrés d'acquisition, comme nous le montrent les tests quantitatifs.

En ce qui concerne l'approche de « conscientisation », elle s'est avérée tout aussi valable pour l'un comme pour l'autre niveau et ceci pour plusieurs raisons que nous verrons en détails dans la description de la démarche. Il suffit ici de dire qu'une majorité des étudiants n'avait que des bribes de connaissance qui ne les aidaient pas dans leur pratique de la langue. Entre autres, ils n'étaient pas conscients du concept de mode. Cependant, sur d'autres plans, on peut parler d'une différence de compétences entre les deux niveaux. Il s'agit en particulier de la capacité des apprenants de distinguer les subordinées des principales et d'employer des subordinées (que ce soit des complétives ou des relatives) et aussi de comprendre ce que la principale peut avoir comme impact sur la subordinée. Il s'agit aussi d'une meilleure connaissance des différentes conjonctions et de la capacité de distinguer le *que* respectivement comme conjonction ou pronom relatif. En général (et pour cause), les étudiants sont plus à l'aise et rapides dans l'analyse des données et la formulation de ses observations en termes métalinguistiques.

Description de l'input et du test

L'input est présenté sous forme de dialogues qui 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 interactivement 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 aussi de « dédramatiser » le *subjonctif*, de le présenter comme une forme vivante du français. 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 avec Ladji Doucouré, voir annexe).

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 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 ne doit pas « drainer » ou vider les ressources de traitement disponibles (VanPatten 1996, 2002). 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). Le dialogue impose, au départ, la collaboration entre deux apprenants. Le travail de « conscientisation » se fera sous forme interactionnelle entre au moins deux apprenants (dans la plupart des sous-groupes il y avait quatre étudiants) et l'enseignant. 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 – qu'il vienne*) et de distinguer celles-ci 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. Les consignes données aux apprenants doivent donner des indications sur les tâches sollicitées, l'ordre y est important et suit le modèle de la PI.

Il s'agit d'un dialogue avec quinze occurrences de choix entre indicatif et présent du *subjonctif*. Les occurrences (« blancs ») sont toutes dans des subordonnées introduites par *que*, mais toutes ces subordonnées ne sont pas des complétives. Il y a aussi des relatives comme facteur de distraction. L'apprenant doit mettre la forme correcte d'un verbe (verbes réguliers et irréguliers) dans un contexte. Le verbe est donné à la forme infinitive entre parenthèses, derrière le « blanc », il faut alors faire le choix du mode et conjuguer le verbe (nombre et personne). Dans sept cas, la forme (spéciale) indique aussi la fonction. Théoriquement un apprenant peut avoir reconnu un cas d'emploi du *subjonctif*, mais ne pas se souvenir de la forme spéciale, ce qui ajoute à l'imprécision du test. En pratique cette situation n'est pas déterminante pour la valeur indicative des chiffres. Un test de jugement grammatical, par exemple, pourrait éliminer le problème de la forme jusqu'à un certain point, mais introduirait d'autres facteurs d'incertitude. Rappelons d'ailleurs, que c'est justement le lien entre forme et sens qui est au centre de l'approche étudiée.

Compte-rendu de la leçon

Le compte-rendu suivant est composé d'extraits de transcription de la leçon d'introduction du *subjonctif* qui représente deux périodes de 45 minutes consécutives (40 minutes pour les lycéens). Dans les extraits des enregistrements, les interactions, qui se font en suédois, sont données en italiques avec leur traduction entre crochets []. Les différentes répliques sont numérotées avec des chiffres (1, 2, 3). Les transcriptions des

échanges correspondent à une transcription orthographique aménagée. «E» représente l'enseignant, «e» les étudiants/élèves, individualisés, quand c'est possible avec un chiffre, par exemple «e1». Quand plusieurs répondent à la fois, nous indiquons «e+».

Le processus de travail proposé se déroule en huit étapes, correspondant aux instructions que reçoivent les apprenants.

Phase I : Lire et comprendre le sens de l'énoncé

Les apprenants travaillent deux par deux et lisent leurs répliques à haute voix. Cette première phase se fait en français, sans trop de problèmes apparents, sauf pour quelques formes verbales. En passant parmi les apprenants, l'enseignant corrige la prononciation de manière générale, mais naturellement aussi celle des formes verbales particulières au *subjonctif* (par exemple: *aient, sois, veuille*). Même parmi les étudiants, tous ne reconnaissent pas la forme *veuille*, par exemple. Des questions globales sur le contenu peuvent servir à contrôler la compréhension générale qui, je le rappelle, est essentielle pour l'objectif premier de l'enseignement, à savoir la communication en français.

Phase II : Identifier le subjonctif : assurer l'attention et viser la prise en compte

Rappelons que, pour les raisons avancées dans la description de l'*input*, les occurrences du *subjonctif* sont, d'une part, toujours en subordonnées et, selon la définition étymologique du mode, en dépendance d'un verbe principal et que, d'autre part, il s'agit de formes se distinguant des formes du verbe à l'indicatif. Ceci naturellement pour renforcer le lien entre forme et fonction. Le déroulement de cette phase, qui se fait en langue maternelle, diffère entre le groupe des lycéens et les groupes d'étudiants, mais aussi entre les groupes d'étudiants. Parmi le groupe de quatre étudiants, plus intime et spontané que le grand groupe, il y a trois réactions différentes, mais qui représentent bien l'hétérogénéité des connaissances à ce niveau (extrait 1). C'est-à-dire de e1, qui n'a aucune idée, à e3, qui se souvient vaguement d'une liste et d'un cas, en passant par e2 qui se souvient d'un principe.

(Extrait 1)

e1 : *Vad är subjonctif?*

[Qu'est-ce que le subjonctif?]

e2 répond : *Det som är «probable» plus «jag vill».*

[C'est ce qui est «probable» plus «je veux».]

e3 : *Vi skrev en jättelång lista med uttryck som «il faut que», men jag kommer inte ihåg.*

[Nous avons écrit une longue liste avec des expressions comme «il faut que», mais je ne me souviens plus.]

Dans d'autres sous-groupes, les apprenants commencent par repérer les formes spécifiques en examinant chaque réplique (extrait 2). La plupart du temps, notons bien, sans différencier complétives et relatives, comme le montre l'interaction dans un des groupes d'étudiants ci-dessous.

(Extrait 2)

e4 lit : *... j'ai appris que vous avez remporté la médaille d'or:*

Ja, men det väl bara...

[oui, mais c'est tout simplement...]

e5 : *Det är väl vanligt.*

[C'est (la forme) ordinaire.]

e4 continue à lire : *... Fait longtemps que..., le football est aussi un sport que...*

e5 : *Samma där.*
[Même chose ici.]

Ceci est la démarche adoptée par tous les lycéens. Comme elle répond aux instructions données et qu'elle remplit son but, on les laisse travailler et on se limite à souligner que ces formes sont nouvelles et à y référer en les comparant au présent indicatif et on passe à la phase III : « comparer avec le suédois ». Dans leur discussion les étudiants dans les sous-groupes les plus avancées, grâce aux connaissances préalables de quelques-uns, examinent déjà les antécédents et un étudiant (e1) note aussi qu'il n'y a pas de verbe au *subjunctif* après « je trouve que ». Mais même si le niveau des apprenants influence leur traitement de l'*input* (cf. VanPatten 1996), il ne mène pas (à ce stade) à un consensus quant à une définition ne serait-ce que par le concept de mode. On peut donc passer à la troisième phase.

Phase III : Comparer avec le suédois

Une comparaison des exemples, avec leur traduction, ne montre pas de formes différentes en suédois. En réponse à la question, de la part des apprenants, pourquoi il y a des formes nouvelles dans ces exemples, des exemples en suédois du type *Jag önskar att det vore sommar* [Je voudrais qu'on soit en été] sont proposés, ainsi que le terme *konjunktiv*. Pour les lycéens (extrait 3) le terme suédois *konjunktiv* ne dit pas beaucoup plus que son équivalent français. Chez les étudiants la réponse est oui, avec des commentaires spécifiques (extrait 4).

(Extrait 3)

E : *Använder man subjunctif i svenskan ?*

[Est-ce qu'on emploie le subjunctif en suédois ?]

Pas de réponse

E : *Finns det subjunctif/konjunktiv i svenskan ?*

[Est-ce que le subjunctif/konjunktiv existe en suédois ?]

e : *Aldrig hört talas om.*

[Jamais entendu parler.]

(Extrait 4)

E : *Använder man subjunctif i svenskan ?*

[Est-ce qu'on emploie le subjunctif en suédois ?]

e3 : *Det fanns i den gamla svenskan.*

[Ça existait en vieux suédois.]

E : *Använder man den ?*

[Est-ce qu'on l'emploie ?]

e+ : *Nej.*

[Non.]

E : *Kan ni ge mig någon form av subjunctif eller konjunktiv på svenska ?*

[Pouvez-vous me donner une forme au subjunctif en suédois ?]

e+ : *finge, vore*

[les formes spéciales des verbes « fä » et « vara »]

E: *Säger ni jag önskar det vore sommar?*
 [Dites-vous *jag önskar det vore sommar?*]

e+: *Ja.*
 [Oui.]

e6: *Det enda som man använder är « vore ».*
 [La seule (forme) qu'on emploie est « vore ».]

e: *Ja, men man kan säga « var ». Det går lika bra.*
 [Oui, on peut dire « var », ça marche aussi bien.]

e1: *Men funkar det inte med den vanliga formen i franskan?*
 [Mais ça ne marche pas avec la forme « ordinaire » en français?]

La discussion peut s'étirer puisque d'une part, les apprenants vont aussi bien employer dans ce cas l'indicatif (*Jag önskar det var sommar*) et d'autre part, parce qu'ils vont discuter pourquoi le suédois peut, en effet, avoir ici une forme spéciale du verbe. Une des étudiantes (e4) commente ainsi (extrait 5):

(Extrait 5)

e4: *Jag tycker det skulle vara bra att prata så här... det finns i Dalarna. Min granne pratar så här med konjunktiv.*

[Je trouve que ce serait bien de parler comme ça... ça existe en Dalécarlie. Ma voisine parle comme ça, avec le *konjunktiv*.]

Selon cette étudiante (e4) sa voisine en Dalécarlie (province au centre de la Suède) emploie le *konjunktiv* suédois, mais en accord avec ce qui a déjà été avancé pour le suédois en général, les apprenants constatent que le *konjunktiv* ne s'emploie plus guère en suédois. Quelques-uns expriment aussi leur (fausse) impression que cela serait le cas pour le français.

Phase IV : Discuter la notion de mode

Il semble approprié, sur ce point, de discuter le concept de mode et de modalité en partant de l'indicatif et en le comparant à l'impératif, mode que les apprenants connaissent pour l'avoir employé, mais sans forcément savoir qu'il s'agit d'un mode. Le terme « impératif » n'est d'ailleurs pas très connu, ni celui d'indicatif pour lequel le terme « métalinguistique » des apprenants est « *den vanliga formen* » [la forme ordinaire], comme les interactions l'ont montré (extrait 2). Cependant ces considérations terminologiques n'entravent pas outre mesure le travail de « conscientisation ». L'indicatif, comme on le sait, peut être décrit comme le mode qui ne fait que situer l'état ou l'événement signifié par le verbe dans le temps comme actuel (selon la terminologie guillaumienne), que ce soit le présent, le passé ou le futur, sans exprimer de sens spécial ou d'intention ou d'interprétation (par exemple *tu le sais*). En ce qui concerne l'impératif qui introduit un sens précis, celui de commandement, et ceci que ce soit en français ou en suédois, on peut aussi demander aux apprenants de trouver ce sens eux-mêmes en leur demandant « *Vad är imperativens funktion?* » [Quelle est la fonction de l'impératif?], ce qu'ils font volontiers et assez facilement en employant le concept suédois « *uppmaning* » [ordre, exhortation]. Il n'est donc pas nécessaire de traiter ici cette interaction. Par contre, il est intéressant de mentionner l'observation d'un étudiant en ce qui concerne les formes verbales relevées dans l'*input* par rapport à celle de l'impératif (extrait 6).

(Extrait 6)

e1: *Är det samma former som imperativ?*
 [Est-ce les mêmes formes qu'à l'impératif?]

E: *Ja, för de oregelbundna verben i denna dialog, men inte allmänt.*

[Oui, pour les verbes irréguliers de ce dialogue, mais pas de manière générale.]

L'attention à la forme est naturellement (et selon le modèle PI) primordiale pour l'acquisition de la fonction et c'est pourquoi il est préférable de travailler avec des formes distinctes dans un premier temps. Cette interaction montre aussi que la forme peut partager plusieurs fonctions (problème connu en acquisition des langues) et que la fonction est en quelque sorte une interprétation fondée sur d'autres indices dans le contexte. La référence à la langue maternelle permet d'inviter les apprenants à trouver des formes équivalentes en suédois aussi pour le *subjunctif* et par la suite à contraster l'indicatif et le *subjunctif*. L'introduction du concept de modalité se fait en quelques minutes, ce qui ne veut pas dire que les apprenants vont l'intégrer rapidement dans leur système langagier, mais qu'ils peuvent travailler avec ce concept au moins pendant la séance de « conscientisation » en cours. Il est donc dans leur « mémoire de travail », comme le sont à cette phase les nouvelles formes verbales au *subjunctif*.

Phase V: Identifier le contexte syntaxique

La discussion va s'élargir sur la composition de la phrase entière, c'est-à-dire proposition principale et subordonnée (extrait 7).

(Extrait 7)

e7: *Vi kom fram till att subjunctif finns i bisatsen.*

[Nous avons constaté que le subjunctif se trouve dans la subordonnée.]

e8: « *Que je sois un fana* » är en bisats. *Kan inte vara utan en huvudsats.*

[« *Que je sois un fana* » est une subordonnée. Peut pas exister sans principale.]

e7: *Det är en att-sats.*

[C'est une complétive.]

Après cette analyse (extrait 7) les plus avancés en arrivent à deux constats provisoires :

- ▶ les propositions introduites par *que* sont des « att-sats » (e7), c'est-à-dire des complétives ;
- ▶ le sens du verbe de la principale appelle le subjunctif (par exemple souhaiter quelque chose).

Les autres doivent suivre les deux phases suivantes. Le travail est effectué beaucoup plus rapidement dans les groupes d'étudiants. Dans le groupe des lycéens, les différents sens de *que* ne sont pas maîtrisés. *Que* est surtout interprété comme un pronom interrogatif et un pronom relatif (cf. ce que j'ai déjà mentionné plus haut sur l'emploi restreint de subordonnées dans le français des apprenants au niveau intermédiaire et l'omission de la conjonction dans les énonciations du type **je trouve il est bon*). Mais même parmi les étudiants on peut entendre la réflexion suivante (extrait 8) :

(Extrait 8)

e4: *Dessa bisatser är viktiga il faut d'abord que, men om man säger c'est une maison que j'aime beaucoup? Det är också en bisats...*

[Ces subordonnées sont importantes « il faut d'abord que » (en appuyant sur *que*), mais si on dit « c'est une maison que j'aime beaucoup »? C'est aussi une subordonnée...]

Les deux phases de travail suivantes doivent apporter des précisions et des rectifications par rapport à ces constats.

Phase VI : Comparer les différentes subordonnées (complétives/relatives)

Les apprenants, dans leurs échanges, s'arrêtent sur le *que* (extrait 9).

(Extrait 9)

e9: *Det är nästan alltid när det börjar med « que » som man har subjunctif.*

[C'est presque toujours quand cela commence avec « que » qu'on a le subjunctif.]

e5: *Det kan man undra varför? Alla är inte « que » - satser på samma sätt.*

[On peut se demander pourquoi? Toutes ne sont pas des phrases « que » de la même façon.]

e10: *Vad betyder « que »?*

[Que signifie « que »?]

e11: *Men samtidigt... de som betyder som kan också vara « que ».*

[Mais en même temps... celles (les occurrences de « que ») qui veulent dire (pronom relatif) peuvent aussi être « que ».]

Dans un autre sous-groupe (extrait 10), on étudie une réplique de l'interview avec Ladjji Doucouré: «Oui, le football est aussi un sport que je pratique» (réplique 4 de l'interview, cf. annexe). En interaction avec l'enseignant, les apprenants, suite à l'instruction de la phase VI, réalisent que le constat (extrait 10) doit être rectifié. Toutes les propositions introduites par *que* ne sont pas des complétives («att-sats»).

(Extrait 10)

e: *Betyder « que » alltid « att »?*

[«que» signifie toujours «att» (conjonction suédoise)?]

e: *Nej, i fyran är det « som ».*

[Non, dans la 4 c'est «som» (pronom relatif suédois).]

Phase VII : Identifier le contexte sémantique

Les apprenants découvrent que, même dans les complétives, il y a des verbes à l'indicatif et se demandent pourquoi. Le retour à la comparaison avec le suédois et un exemple du suédois «*Jag önskade att det vore sommar, men jag vet att det fortfarande är vinter*» [Je voudrais qu'on soit en été, mais je sais qu'on est toujours en hiver] les aide à diriger leur attention sur le verbe de la proposition principale (extrait 11).

(Extrait 11)

e12: *Det har med verbet att göra.*

[Ça à faire avec le verbe.]

L'enseignant les invite donc à caractériser le sens du verbe de la principale, puisque, dans les dialogues, les occurrences du *subjunctif* sont toujours en subordonnées et, selon la définition étymologique du mode, en dépendance d'un verbe principal (extrait 12). Dans un premier temps, il le fait en examinant les principales dont la subordonnée contient un verbe au *subjunctif*.

(Extrait 12)

E: *Vad är det som kännetecknar huvudsatserna? Eller rättare sagt de uttryck som är överordnade/styr eller inleder bisatserna?*

[Qu'est-ce qui caractérise les principales? ou plus exactement les expressions qui régissent ou introduisent les subordonnées?]

e13: *Osäkerhet, vilja, känsla, opersonliga, att man måste: tvång, nödvändighet.*
[Doute, volonté, sentiment, l'impersonnel, qu'on est obligé, obligation, nécessité.]

e14: «*Je ne suis pas sûr qu'il la veuille*» *har att göra med att det är osäkert.*
[... a à voir avec le fait que c'est incertain]

Quasiment tout le monde participe à cet inventaire (extrait 12) et ils en arrivent à préciser le constat (e13) de la phase V en identifiant l'idée de souhait, de volonté, d'obligation, d'incertitude, exprimées par le verbe de la principale. D'autres antécédents semblent être plus difficiles à ranger dans ces catégories et on pourrait allonger la liste des catégories, ce qui se fait justement dans les grammaires. Mais il ne faut pas que cela mène à morceler l'image que les apprenants ont ou se font du *subjunctif*, ni à tomber dans l'erreur de « confondre des significations portées par le contexte avec ce qui pourrait constituer la valeur sémantique de ce mode » (Mailhac 1996 : 139).

Dans un deuxième temps, les apprenants examinent les principales dont la subordonnée ne contient pas une forme au *subjunctif* et un étudiant s'exclame avec indignation :

(Extrait 13)

e1 : *Vilka uttryck styr inte subjunctif? j'espère que nous n'avons pas interrompu votre entraînement Hoppas är väl inte säkert!*

[Quelles sont les expressions qui ne régissent pas le subjunctif? *Espérer* n'est pas être sûr!]

Sans s'engager dans une énumération des verbes d'opinion et de perception, une comparaison avec le suédois montre cependant un parallélisme entre les deux langues sur ce point. Néanmoins, et plutôt que de dresser une autre liste à mémoriser, il semble plus fructueux d'essayer de trouver un consensus sur un facteur commun à tous ces cas, en d'autres mots, se demander quel est le principe général qui régit le *subjunctif* (plutôt que la fonction fondamentale), ou formulé plus directement : à quoi ça sert ? La dernière phase du travail de « conscientisation » sera donc la suivante.

Phase VIII : Verbaliser les observations : A quoi sert le subjunctif de manière générale ?

Qu'exprime-t-il ?

Dans cette phase, qui se fait toujours en langue maternelle, on en arrive premièrement à la constatation que le procès exprimé par le verbe au *subjunctif* de la subordonnée n'est pas ancré dans le réel/actuel (extrait 14).

(Extrait 14)

E: *Vad är den gemensamma nämnaren för alla dessa kännetecken/kriterier?*

[Qu'est-ce qui est le dénominateur commun de tous ces critères?]

e13: *Det är motsatsen till verkligt.*

[C'est le contraire de réel.]

E: *Bra, nu har vi inte använt « verkligt », utan...*

[Bien, mais nous n'avons pas utilisé « réel » mais...]

e13: *Aktuellt*

[Actuel]

E: *Indikativ är verkligt, aktuellt på så sätt att det är förankrat i tiden t.ex. har vi sett. Kan vi hitta ett ord för motsatsen som skulle stå för det som inte är förankrad i tiden?*

[L'indicatif est réel, actuel, dans le sens où il est ancré dans le temps p. ex., comme nous l'avons vu. Pouvons-nous trouver un terme contraire qui représenterait ce qui n'est pas ancré dans le temps?]

Pour ne pas rester sur une notion négative (l'inactuel) (e13), on retourne à l'opposition entre indicatif et *subjunctif* (extrait 14). Après quelques réflexions et une invitation à penser au monde de l'informatique (extrait 15) un apprenant finit par proposer le terme « virtuel » et un autre donne une définition du virtuel (e6) comme n'étant pas ou pas encore réalisé/actualisé.

(Extrait 15)

E: *Hur definierar man det som är virtuellt?*
 [Comment définit-on ce qui est virtuel?]

e6: *Det som skulle kunna hända men inte har hänt än.*
 [Ce qui pourrait arriver, mais n'est pas encore arrivé.]

En ce qui concerne le rôle de la négation exprimée dans l'antécédent, la réponse est unanime dans les groupes, mais voici un exemple du groupe des lycéens (extrait 16). Dans ce groupe de lycéens, l'enseignant, à ce stade de la discussion, propose de conceptualiser le virtuel et l'actuel sur un axe horizontal (extrait 16), allant de gauche à droite (comme *l'avant* et *l'après* guillaumien). Un apprenant (e18) conçoit cet axe non comme horizontal, mais comme vertical. Ceci montre qu'il a bien compris qu'il ne s'agit pas d'un axe ancré dans les temps grammaticaux, mais dans un temps de conception/réalisation.

(Extrait 16)

e16: *Det borde vara virtuellt.*
 [Ça devrait être virtuel.]

E: *Har ni något exempel i dialogen?*
 [Avez-vous un exemple dans le dialogue?]

e17: Lit la réplique (réplique 7) de l'entretien, cf. annexe): *Autrement dit, je ne pense pas qu'on puisse réussir sans travailler.*

En résumé de ce compte-rendu, disons que ce n'est qu'après le travail fourni par les apprenants qu'on peut mettre des termes plus adéquats à la description du *subjunctif* et pourquoi pas ceux de Guillaume (1969, 1970), en plus de ceux « d'actualité » et de « virtualité ». La compréhension des abstractions que sont l'actuel et le virtuel est un des objectifs du travail de « conscientisation » et le point de départ pour une compréhension des emplois du *subjunctif* en français. A partir de là, on peut (et ultérieurement, on doit) étudier le rapport de ces notions avec l'aspect temporel du *subjunctif* (temps élaboré/ temps non élaboré), le rôle du dit et du présupposé, la perspective du sujet de l'énoncé, et étudier plus en détail les facteurs qui déterminent le choix du mode et varient selon la structure syntaxique, mais le mécanisme fondamental reste le même et la discussion repose sur la difficulté de reconnaître la valeur « virtualisante » ou « actualisante » de l'antécédent. L'importance et l'intérêt des travaux de Guillaume sur le *subjunctif* pour l'enseignement comme pour l'apprentissage de ses emplois résident dans la façon de présenter le virtuel comme un *avant* de l'actuel, d'une part, et d'autre part, de présupposer que ces « mouvements de pensée » sont primordiaux et quasi universels. En suivant cette démarche, il résume et condense la valeur fondamentale du *subjunctif*, et ceci non seulement dans un but de simplification pédagogique, mais dans une logique de la pensée et il affirme que cette logique peut être comprise même en changeant de véhicule de la pensée, bref, de langue.

Quelques résultats préliminaires

Encore une fois, il ne s'agit pas ici de présenter des résultats quantitativement indiscutables en termes de production d'une structure (acquisition, voire maîtrise de formes), bien que dans un test pilote un groupe ayant traité le *subjunctif* en classe de « conscientisation » ait obtenu de meilleurs résultats que celui d'une classe « traditionnelle ». Les instructions pour le travail en classe ne sont pas données dans ce but et il semblerait même que les processus mis en marche par le travail de « conscientisation » soient différents de ceux engageant la production de langage.

The processes involved in producing language [...] can be distinguished from those used in getting language into the developing system (Lee & VanPatten 2003 : 168).

Les résultats de cette étude se traduisent en termes d'activité et d'engagement dans le travail d'apprentissage, ainsi que de formulations de réflexions pertinentes au sujet de la structure étudiée, qui reflètent un travail de restructuration des modèles langagiers. Lee & VanPatten (2003 : 133) soulignent à ce sujet que le développement d'un système interne ne se fait pas en pratiquant de l'*output*, mais en internalisant les relations sens-forme de l'*input*. D'autre part, ces auteurs expliquent aussi que la *Processing Instruction*, dont les activités sont consacrées à l'*input*, n'est qu'une composante de l'approche communicative. L'interaction engage tous les apprenants que ce soit dans les activités en langue française ou celles en suédois. Leur engagement ne semble d'ailleurs pas être dû au fait qu'ils savent qu'ils sont enregistrés, puisque nous avons effectué les mêmes activités dans d'autres groupes sans appareils d'enregistrement avec le même engagement. C'est une action de médiation et d'éducation qui n'est donc pas exclusivement centrée sur l'apprenant comme récipient/récepteur, mais aussi comme co-constructeur de savoir.

Les apprenants montrent par leurs questions/commentaires qu'ils ont pris conscience de l'existence et du principe général d'emploi d'un mode, dont ils ignoraient quasiment tout. Un bénéfice supplémentaire concerne la compréhension des subordonnées et des fonctions de *que*. Ceci n'est pas seulement de la connaissance métalinguistique mais touche directement à la compréhension du français. L'enseignant est naturellement responsable de l'orientation de la leçon (choix de la grammaire, du type de présentation, des instructions pour le traitement de l'*input*, etc.), mais il participe aussi au processus dialogique/interactionnel où il renforce les choix constructifs, fournit les concepts, « guide » vers le but, mais où il peut y avoir des différences de représentation (ou « d'image »). Par exemple, nous avons vu qu'un apprenant, en voulant schématiser l'avant et l'après guillaumien comme un axe correspondant au virtuel et à l'actuel, conçoit cet axe non comme horizontal, mais comme vertical. Finalement l'enseignant initie à l'apprentissage collectif et interactif, à la co-construction du savoir.

Bibliographie

- Atkinson, D. (2002). Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal* 86, 525–545.
- Bartning, I. & Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 19, 11–39.
- Boyer, H., Butzbach, M. & Pendaux, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s). In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 3–22.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Guillaume, G. (1970). *Temps et Verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris: Champion.
- Guillaume, G. (1969). *Langage et science du langage*. Québec: Presses de l'université de Laval.
- Hawkins, E.W. (1999). Foreign language study and language awareness. In: *Language Awareness* 8, 124–142.
- Lambert, M., Carroll, M. & von Sutterheim, C. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 19, 41–69.
- Lee, J.F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Mailhac, J.-P. (1996). Le subjonctif: quel type de présentation adopter? In: Engel, D. & Myles, F. (dirs.). *Teaching Grammar. Perspectives in Higher Education*. London: Association for French Language Studies/The National Centre for Languages, 137–65.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French SL classroom. In: *Modern Language Journal* 88, 501–518.
- Pekarek Doehler, S. (2006). CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. In: *Revue française de linguistique appliquée*, XI, 123–137.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires Françaises.
- Piaget, J. (1968). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. (dir.). *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching and Learning*. Honolulu: University of Hawai'i, 1–63.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens Grammatik* (tome 4). Stockholm: Svenska Akademien.
- Trévisse, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 8, 5–39.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In: Lee, J. & Valdman, A. (dirs.). *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 43–68.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood: Ablex.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225–243.

Annexe

Voici, comme exemple, le dialogue auquel les extraits du compte-rendu font référence et qui était commun aux trois groupes. D'autres dialogues ont été utilisés avec des contenus plus spécifiques pour chaque groupe.

Interview avec Ladji Doucouré

1. *Bonjour Ladji Doucouré, j'ai appris que vous avez remporté la médaille d'or au 110m haies, félicitations.*

Merci, ça fait longtemps que j'en rêve.

2. *L'athlétisme est votre spécialité et vous vivez pour cela, non ?*

Oui, mais ne croyez pas que je sois un fana.

3. *Vous pratiquez d'autres sports ?*

Oui, le football est aussi un sport que je pratique régulièrement.

4. *Et vous êtes bon ?*

Je trouve que je suis assez bon.

5. *Que dit votre entraîneur ?*

Il dit que je fais trop de foot, que je prends des risques inutiles d'être blessé.

6. *Aujourd'hui vous êtes un exemple pour les jeunes athlètes : Quel conseil leur donner pour qu'ils réussissent ?*

Il faut qu'ils aient beaucoup de volonté et qu'ils ne perdent pas courage.

7. *Quelle est votre devise ?*

Travaille à fond et tu seras payé à fond. Autrement dit, je ne pense pas qu'on puisse réussir sans travailler.

8. *Pourquoi les Français réussissent-ils si mal en sprint ?*

Il semble qu'ils ne fassent pas assez d'efforts et qu'ils soient mal entraînés.

9. *Pas comme Maurice Green, alors ?*

Non, c'est dommage qu'il ne soit pas français, lui.

10. *On pourrait lui donner la nationalité française ?*

Je ne suis pas sûr qu'il la veuille.

11. *Merci pour cette interview Ladji. J'espère que nous n'avons pas interrompu votre entraînement.*

Pas de problèmes, mais il vaut mieux que j'y aille maintenant. Au revoir.