LUND UNIVERSITY

Les règles d'abord ou la production directe du français écrit?

Hedbor, Cecilia

2003

Link to publication

Citation for published version (APA):
Hedbor, C. (2003). *Les règles d'abord ou la production directe du français écrit?* [, French Studies].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

P E R L E S

Petites Études Romanes de Lund
Extra Seriem
Commentaires & Communications

Cecilia Hedbor

Les règles d'abord ou la production directe du français écrit ?

Étude longitudinale sur l'utilisation ou non des connaissances explicites par cinq élèves de différentes attitudes cognitives

(licentiatavhandling)

Lund N°18 2003

Table des matières

1 INTRODUCTION..... 1
1.1 But de l'étude..... 2
1.2 Disposition de l'étude..... 2
2 LES CONNAISSANCES EXPLICITES ET IMPLICITES..... 3
2.1 Définitions des connaissances explicites et implicites..... 3
2.2 Théories sur le développement des connaissances explicites et implicites..... 5
2.2.1 Interface zéro – *no interface*..... 6
2.2.2 Interface – *interface*..... 7
2.2.2.1 Interface forte – *strong interface*..... 7
2.2.2.2 Interface faible – *weak interface*..... 9
2.2.3 La position neurolinguistique..... 10
2.2.4 Quelques études pratiques sur le développement des connaissances..... 11
2.3 Cadre théorique de la présente étude..... 14
2.4 Résumé..... 14
3 LE STYLE D'APPRENTISSAGE..... 15
3.1 Le style cognitif..... 15
3.2 L'attitude cognitive..... 16
3.3 La personnalité introvertie – extravertie..... 19
3.4 Discussion..... 20
4 CORPUS ET MÉTHODE..... 21
4.1 Les apprenants..... 21
4.1.1 Christine..... 22
4.1.2 Emmelie..... 22
4.1.3 Sophie..... 23
4.1.4 Martine..... 23
4.1.5 Oscar..... 24
4.1.6 Résumé..... 24
4.2 Les enregistrements..... 25
4.2.1 ScriptLog et caméscope..... 25
4.2.2 Les tâches et les élicitations..... 25
4.3 Méthode..... 26
4.3.1 L'introspection et le protocole verbal..... 26
4.3.2 La transcription..... 27
4.4 L'exploitation des données..... 28
4.4.1 La pause..... 28
4.4.2 Les corrections..... 30
5 LA PRODUCTION DE TEXTE..... 32
5.1 Les modèles de la production verbale écrite..... 32
5.1.1 Le modèle de Hayes & Flower..... 32
5.1.2 Le modèle Garrett / Levelt..... 35
5.1.3 Adapation et conséquences de modèles pour ce qui est de la production de texte dans la pratique..... 36
5.2 Étudier les pauses et débits..... 36

5.3 Les modèles appliqués à la production écrite en suédois et en français LE..... 38
5.3.1 Lecture de près de la production écrite *on-line* de CHR..... 39
5.3.2 Lecture de près de la production écrite *on-line* d'EMM..... 42
5.3.3 Lecture de près de la production écrite *on-line* de SOP..... 45
5.3.4 Lecture de près de la production écrite *on-line* de MAR..... 47
5.3.5 Lecture de près de la production écrite *on-line* d'OSC..... 49
5.3.6 La production écrite en LM et LE..... 50
5.4 L'étude Chenoweth & Hayes..... 51
5.5 Résumé..... 53
6 BUT DE L'ÉTUDE..... 55
7 LA FINITUDE et L'ACCORD PERSONNE/NOMBRE AU PRÉSENT..... 57
7.1 Données..... 57
7.2 Les formes non-finies, les formes de base et les formes finies sans accord – une courte présentation..... 60
7.2.1 La notion de forme de base..... 60
7.2.2 Les formes non-finies..... 63
7.2.2.1 Les formes non-finies qui déclenchent les formes finies..... 67
7.2.3 Les formes finies sans accord sujet-verbe..... 70
7.2.4 Le pluriel..... 76
7.2.5 Résumé..... 82
7.3 Développement individuel..... 83
7.3.1 CHR..... 87
7.3.2 MAR..... 91
7.3.3 Résumé..... 93
8 LE PASSÉ..... 94
8.1 Données..... 95
8.2 Le passé chez les apprenants aux différentes attitudes cognitives..... 97
8.2.1 L'attitude globalisante..... 98
8.2.2 L'attitude intermédiaire..... 101
8.2.3 L'attitude sérialisante..... 103
8.2.4 Les différences entre les différentes attitudes cognitives..... 106
8.2.5 Résumé..... 107
8.3 Les connaissances métalinguistiques..... 108
8.3.1 Le renvoie à une règle plus ou moins précise..... 110
8.3.2 La volonté de continuité et de symétrie du texte..... 114
8.3.3 La dénomination du temps choisi sans explication supplémentaire..... 115
8.3.4 Résumé..... 115
8.4 Discussion..... 116
9 RÉSUMÉ ET CONCLUSION..... 117
10 QUELQUES RÉFLEXIONS PERSONNELLES..... 122
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 125
ANNEXES
EXEMPLES DE TRANSCRIPTION..... i
LE QUESTIONNAIRE..... ii
LISTES DES VERBES..... iii
LES TEXTES AU PASSÉ..... xxiv

Ce dont le didacticien, ou le praticien, a besoin, c'est d'une synthèse exploitable.
J-P Narcy

Je tiens à remercier Suzanne Schlyter, tout d'abord pour m'avoir donné la possibilité de reprendre mes études et ensuite pour m'avoir fait confiance, soutenue et guidée d'une manière qui m'a beaucoup inspirée.
Pour leurs bons conseils, leurs commentaires perspicaces et une ambiance amicale, un grand merci à tous les participants du séminaire à Romanska : Mari Bacquin, Nina Bengtsson, Petra Bernardini, Christine Bozier, Anne Börjesson, Åsa Conway, Verner Egerland, Jonas Granfeldt, Marita Jabet, Paul Touati, Eva Westin, Eva Wiberg, Malin Ågren.
Toujours dans le milieu universitaire, je voudrais aussi remercier Sven Strömqvist pour m'avoir initiée au logiciel ScriptLog, l'outil essentiel des enregistrements de cette étude, et pour m'avoir invitée à une école d'été sur la production de textes.
Ma gratitude va aussi à Jonas Forthmeiier, ancien directeur de Holavedsgymnasiet, qui m'a encouragée à faire ces études dans le cadre de mon poste de professeur et à Sture Brolin, directeur adjoint, qui a trouvé les solutions pratiques. Ma gratitude va tout particulièrement à ma collègue et amie Britt Sånarth-Sterne, qui pendant trois années a bien voulu s'occuper des élèves de la première année avant de me les rendre bien formés la deuxième année. Tout cela pour que j'aie deux journées de libres par semaine pour mes études. Britt et Frédérique Granath ont eu la gentillesse de lire mon travail et de me fournir des commentaires précieux.
Un merci va à mes éléves Christine, Emmelie, Martina, Oscar et Sophia, qui n'ont pas seulement accepté d'être enregistrés mais qui ont en plus montré un certain pour mon étude.
Dans une sphère plus intime, je voudrais remercier ma mère Ketty, mon beau-père Lasse et la famille Werner pour mille raisons pratiques et pour tout leur soutien.
Finalement, j'adresse mes plus vifs remerciements à mon mari Bertil et ma fille Agnes, pour ne pas seulement m'avoir supportée mais aussi encouragée.

1 INTRODUCTION

Comme professeur de français langue étrangère, nous voulons trouver les méthodes pour faire avancer la plus grande partie possible d'un groupe. La présente étude se propose de faire une recherche sur deux paramètres qui, à notre avis, influencent l'acquisition d'une langue étrangère : les connaissances implicites et explicites et le style d'apprentissage. Nous savons que les connaissances implicites sont nécessaires en vue de l'acquisition de la fluidité d'une langue. Il s'agit donc, pour nous, d'en savoir plus sur la façon dont celles-ci se développent chez les apprenants. Nous voulons également savoir dans quelle mesure les connaissances explicites peuvent être utiles aux apprenants guidés. Par conséquent, nous présenterons différentes théories et ferons une étude empirique sur l'utilisation et le développement des connaissances explicites et implicites. Nous allons tenir compte des théories les plus répandues : la théorie de *no interface* (Krashen, 1988, 1992, 1994) ainsi que les théories de *strong interface* (Anderson, 1983, 1995, 2000) et de *weak interface* (Ellis, R. 1994, 1997). À cet égard, nous allons proposer une synthèse pratique, des différentes théories sur l'acquisition des connaissances implicites, à partir des propositions de Paradis (1994, 2000). La question des règles ou des phénomènes de grammaire plus susceptibles à être appris explicitement ou implicitement selon la complexité ou la simplicité de la règle sera également traitée.

La production écrite est la meilleure façon d'étudier le développement des connaissances différentes. Elle permet en effet plus que la production orale, l'utilisation des connaissances explicites aussi bien que des connaissances implicites (Hayes & Flower, 1983 ; Færch & Kasper, 1987 ; Breleux, 1991 ; de Graaff, 1997). Nous nous proposons ainsi de répondre à Coste (2002), qui revendique le fait que la recherche sur l'acquisition des langues soit surtout consacrée au milieu naturel et à l'oral et n'ait pas de connotations didactiques. Ainsi il plaide pour des études sur l'écrit en langue étrangère, dorénavant LE :

> Dans le monde scolaire, les effets du travail de l'écrit (qu'il s'agisse de lecture ou de rédaction, voire de simple copie) sont tout sauf négligeables pour ce qui est de l'appropriation d'une langue. (Coste, 2002 :15)

Pour pouvoir suivre le mieux possible la production écrite et les connaissances explicites et implicites impliquées dans cette production, nous avons enregistré cette production de deux manières parallèles. Premièrement avec le logiciel ScriptLog, développé par Strömqvist & Malmsten. Les apprenants ont donc écrit sur un ordinateur. Deuxièmement par le moyen d'un protocole verbal enregistré à l'aide d'un caméscope.

Une étude préalable (Hedbor, 1999), nous a fait découvrir que la façon de corriger son propre texte diffère d'un apprenant à un autre. Il y avait donc une différence dans l'utilisation de connaissances de règles et de connaissances intuitives d'après cette étude. Ceci nous semble intéressant et nous voulons aller plus loin dans cette ligne d'étude. Nous voulons savoir plus sur les rapports éventuels entre les connaissances implicites et explicites et les différences individuelles. Cette étude s'inscrit, par conséquent, dans le cadre des théories qui étudient l'impact qu'ont le style cognitif (Skehan, 1989, entre autres) et la personnalité extravertie / introvertie (Dewaele, 1999 ; Dewaele & Furnham, 1999, 2000, entre autres) sur l'acquisition de LE. Nous nous inspirons cependant surtout des théories de Narcy (1990) sur les attitudes cognitives et l'acquisition d'une langue étrangère.

Les théories sur l'attitude cognitive, sur la personnalité et sur le développement des connaissances explicites et implicites constitueront ensuite le point de départ de la partie analytique sur la production écrite des apprenants qui participent à cette étude longitudinale. Nous commencerons par montrer les conséquences de l'attitude cognitive et de la personnalité sur la production écrite avant de décrire leur impact sur le développement de quelques

phénomènes grammaticaux. Vu le peu d'études sur le développement de la langue écrite en LE, nous choisissons d'observer des phénomènes souvent étudiés dans la recherche d'acquisition de LE. Ainsi nous allons analyser le développement de quelques phénomènes appartenant à la sphère du verbe : le développement de la finitude et de l'accord sujet-verbe ainsi que celui du passé.

1.1 But de l'étude

Le but de notre étude longitudinale est de trouver des liens possibles entre l'attitude cognitive et la personnalité d'une part, l'acquisition des connaissances implicites et explicites d'autre part. Nous savons que les facteurs, qui sont liés à l'apprenant comme personne, ont un impact sur l'acquisition des langues. Nous nous proposons d'examiner si ces facteurs ont aussi un impact sur la façon dont les apprenant passent aux connaissances implicites ou s'ils ont longtemps besoin d'utiliser les connaissances explicites. Nous avons également l'intention d'étudier les conséquences possibles des différences individuelles sur l'acquisition des phénomènes de grammaire étudiés.

1.2 Disposition de l'étude

La présente étude commence par une partie théorique où nous présentons les théories sur les connaissances implicites et explicites, leur acquisition et leur apprentissage (chapitre 2), les théories sur les styles d'apprentissage (chapitre 3), et la production écrite (chapitre 5). Comme le chapitre sur la production écrite inclut une analyse de celle des apprenants, nous devons présenter le corpus et la méthode (chapitre 4) avant d'entamer cette analyse.
La partie analytique est introduite par la présentation du but de l'étude empirique (chapitre 6). Les deux chapitres analytiques traitent du développement de la finitude et de l'accord sujet-verbe (chapitre 7) et du passé (chapitre 8).

2 LES CONNAISSANCES EXPLICITES ET IMPLICITES

Nous savons que pour parler une langue avec fluidité, il faut assez bien maîtriser la langue pour ne pas être préoccupé par *la manière* dont on doit dire ce que l'on veut dire. Pour la fluidité, il est nécessaire de pouvoir se concentrer sur *ce que* l'on veut dire et l'on n'a pas le temps de réfléchir aux formes des verbes et autres phénomènes issus des règles de grammaire. Donc pour utiliser la langue avec fluidité, il faut avoir des connaissances implicites de la langue. Sur ce point, il y a un accord quasiment unanime dans la littérature sur l'acquisition des langues étrangères.

Par contre, les connaissances explicites peuvent servir à l'exactitude de la langue, pour pouvoir s'exprimer correctement. Pourtant l'utilisation des connaissances explicites exige la réflexion, un effort conscient, qui demande du temps. Ce temps exigé empêche la fluidité. Donc, tout simplement, les connaissances implicites sont indispensables pour la fluidité de la langue. Pour une discussion plus approfondie, voir par exemple Schmidt (1992).

Une fois cette nécessité établie, l'unanimité n'existe plus. Plusieurs propositions se présentent déjà pour la définition des connaissances explicites et implicites. Et quand il s'agit de savoir comment les connaissances implicites se développent, les théories se multiplient encore. Afin de faciliter la compréhension des différents termes, nous présentons le tableau suivant, sur les termes qui représentent, grosso modo, le même phénomène, bien qu'il y ait des différentes optiques théoriques :

Tableau 2-1. Résumé des termes utilisés, dans la littérature pour les connaissances implicites et explicites

Implicite	Explicite
Intuition	Conscience
Automaticité	Contrôle
Savoir-faire	Savoir
Performance	Compétence
Procédural	Déclaratif
Règles intuitives	Règles descriptives

Notre intention dans ce chapitre, est donc de présenter les théories et sous-théories que l'on rencontre le plus souvent dans la littérature sur l'acquisition. Ensuite, nous présenterons notre hypothèse pour cette étude.

2.1 Définitions des connaissances explicites et implicites

Déjà la terminologie pose quelques problèmes. Chez les psychologues qui se sont intéressés à ce phénomène, nous rencontrons souvent les notions opposées d'*automaticité* et de *contrôle*, dont les définitions varient un peu. Dans son résumé de la recherche faite en ce domaine, Perruchet (1988) trouve « que seuls deux critères d'automatisme recueillent une très large adhésion : celui d'absence de charge (...) et celui d'absence de contrôle » (Perruchet, 1988 : 38). C'est-à-dire que quelque chose qui est exécuté automatiquement peut être exécuté parallèlement[1] à autre chose car il n'y a pas de charge cognitive. L'absence de contrôle intentionnel se manifeste par les ratés, les lapsus, etc. Pour la plupart des chercheurs, d'après Perruchet (1988 : 38), le critère de rapidité est aussi important. Un acte automatique est exécuté avec rapidité (cf. Paradis, 2000 ; Schmidt, 1992). Un troisième critère d'automatisme

[1] Par exemple quand on écrit un morceau du texte tout en planifiant la suite, (voir aussi le chapitre 5, La production du texte).

souvent mentionné est celui d'inconscience. Ce critère reste pourtant plus contesté que ceux d'absence de contrôle et de rapidité, selon Perruchet (ibid.).

Bien qu'il y ait un accord sur l'impact de l'absence de charge et de contrôle d'une part et de la nécessité de vitesse pour l'automaticité d'autre part, les deux premières de ces trois notions s'avèrent d'après Perruchet (1988 : 48) très difficiles à vérifier.

Bange (1999) représente, parmi les linguistes, ceux qui contestent la nécessité d'inconscience pour un acte automatique, mais il le fait dans une discussion sur la notion de contrôle, (voir aussi 2.2.2.1). Il s'appuie sur les idées d'Anderson (1995) qui propose qu'un acte est exécuté de plus en plus automatiquement, plus on s'entraîne à l'exécuter. Bange nie, en s'appuyant sur une citation d'Anderson (1995)[2], qu'automaticité et contrôle soient en opposition, et suggère qu'il s'agit de deux extrêmes sur un continuum. De plus Bange propose de faire une différence entre un contrôle *conscient* et *attentionnel*. Le contrôle conscient serait explicite et le contrôle attentionnel implicite. Anderson ne va pas jusque là quand il propose que :

> « many attentional phenomena seem quite unconscious » (Anderson, 2000 : 103)[3].

Il ne s'agit pas ici d'argumenter pour ou contre une telle position. Ce n'est pas non plus très intéressant pour notre étude. Nous nous tiendrons à l'idée du contrôle comme un acte nécessitant de la conscience et de l'automaticité comme quelque chose qui est exécuté sans contrôle et charge cognitive. Notre point de vue ici est aussi soutenu par la position neurolinguiste, (voir chapitre 2.2.3) qui nous inspire.

Aux niveaux des connaissances liées à ces processus automatiques ou contrôlés, on parle de connaissances explicites ou déclaratives, à savoir « knowledge about facts and things » (Anderson, 2000 : 239) et implicites ou procédurales, « knowledge about how to perform various cognitive activities » (ibid) . La différence entre les types de connaissances est souvent décrite comme étant celle entre savoir (explicite) et savoir-faire (implicite), (George, 1988 ; DeKeyser, 1997), ou bien celle entre la compétence (explicite) et la performance (implicite), (Green & Hecht, 1992). Les connaissances explicites sont conscientes et on peut en parler, alors que les connaissances implicites ne le sont pas (Berry, 1994 ; Ellis, R., 1994 et 1997). Ces dernières sont plutôt intuitives et formées par des items ou *chunks*. Pour une définition plus éloquente, nous citons George :

> Les connaissances déclaratives sont celles qui s'actualisent ou s'expriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique, et les connaissances procédurales dans l'activité finalisée. (...) Cependant pour avoir une valeur heuristique cette distinction doit conserver l'idée que les connaissances déclaratives ont une existence indépendante de leur utilisation possible, alors que les connaissances procédurales sont intégrées dans une utilisation particulière. (George, 1988 :104-105)

---

[2] La citation d'Anderson (traduite en français, dans le texte de Bange (1999)) : « The more a process has been practiced, the less attention it requires, and there is speculation that highly practiced processes require no attention at all. Such highly practiced processes that require little attention are referred to as automatic. Although it is probably more correct to think of automaticity as a matter of degree rather than as a well-defined category, it is useful to classify cognitive processes into two distinct types – **automatic processes**, which do not require attention, and **controlled processes**, which do (...). Automatic processes complete themselves without conscious control by the subject. » (Anderson, 1995 : 92) Et Bange en conclut : « Ce qui ne veut pas dire qu'ils se déroulent sans contrôle » (Bange, 1999). Le problème ici est qu'Anderson ne semble pas avoir la même définition du terme *attention* que Bange.

[3] Anderson donne comme exemple le fait qu'on n'est pas toujours conscient du mouvement des yeux.

Dans la présente étude, nous utiliserons les termes *explicite* et *implicite*. Nous adhérons à l'idée que l'explicite implique un contrôle conscient, exécuté plus lentement tandis que l'implicite est automatique, plutôt intuitif et exécuté avec rapidité.

> Explicit knowledge is qualitatively different from implicit competence. Explicit knowledge is conscious awareness of some data (utterances) and/or of their explicit analysis (structure). Implicit competence, on the other hand, is a set of computational procedures (of which the speaker is unaware) that generates sentences (Paradis, 2000)

2.2 Théories sur le développement des connaissances explicites et implicites

Parmi les linguistes il y a également ceux qui au lieu de 'connaissances' parlent de règles explicites ou descriptives et implicites ou intuitives (Paradis, 2000 ; Sharwood-Smith, 1994), et discutent l'acquisition de ces règles ou connaissances.

Tout comme pour les connaissances explicites, l'acquisition / l'apprentissage explicite est une opération consciente, tandis que l'acquisition implicite se fait inconsciemment (Berry, 1994 ; Ellis, N, 1994a ; Ellis, R. 1994, 1997 ; Griggs, 1999 ; Krashen, 1988, 1992, 1994 ; Schmidt, 1994, ainsi que Bange, 1999 ; Hulstijn &de Graaff, 1994 ; pour l'acquisition / l'apprentissage explicite). Sharwood-Smith résume :

> To sum up, as far as coming into the possession of language knowledge is concerned, we may talk of principles, formulae, etc. that are memorised directly from a book or as a result of learners' own conscious analysis of the language (...).Then, again, we can talk of knowledge gained without conscious analysis as evidenced by systematic, hence 'rule-governed' performance by learners (Sharwood-Smith, 1994 : 36).

Quand nous tentons de cerner le problème d'un peu plus près, il y a confusion, surtout quant à la notion d'inconscience. En effet dans la discussion sur l'apprentissage ou l'acquisition implicite, nombreux sont ceux qui soulignent l'importance de l'attention consciente pour un apprentissage implicite (Ellis, R 1994, 1997 ; Simard & Wong, 2001). Winter & Reber (1994) font un compte rendu de la littérature sur l'acquisition implicite et remettent en question la théorie selon laquelle l'implicite serait inconscient, (voir aussi la remarque sur Bange ci-dessus).

Il y a beaucoup de théories sur la manière dont les connaissances implicites, l'automatisation ou la fluidité sont acquises cognitivement. Pour un résumé de ces théories voir par exemple Schmidt (1992), qui observe que ces théories ne se fondent pas sur des études de l'automatisation de L2[4], mais sur maintes autres choses. Donc, on ne sait pas comment se fait cette automatisation en L2. Après avoir fait un compte rendu des théories psychologiques différentes de l'automatisation des connaissances, Schmidt conclut :

> There is therefore little theoretical support from psychology for the common belief that the development of fluency in a second language is almost exclusively a matter of the increasingly skillful application of rules (Schmidt , 1992 : 377).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une LE en milieu guidé, il est évident que les connaissances explicites sont importantes, et qu'elles sont enseignées. Mais il est plus difficile de définir le rôle des connaissances explicites dans l'acquisition des connaissances implicites. La plus grande discussion concerne la question de savoir s'il y a un passage ou non entre les connaissances explicites et implicites, voir par exemple de Graaff, 1997 ; Ellis, N. 1994a ;

[4] Nous avons dans cette étude optée pour les termes langue maternelle, LM, et langue étrangère, LE, au lieu de langue première, L1, et langue seconde, L2. En milieu guidé, à savoir à l'école, en Suède le français est la troisième ou la quatrième langues des apprenants. Nous utilisons les termes L1 et L2 quand nous référons à des théories où ces termes sont employés, ou s'il s'agit d'une L2 apprise dans le milieu naturel.

Ellis, R. 1994, 1997, 2002 : Foth & Dewaele, 2002 ; Kim, 2002 ; Larsen-Freeman & Long, 1991, Lightbown & Spada, 1993 pour des comptes rendus. Dans cette discussion, nous discernerons d'abord les théories dites d'interface zéro, qui prétendent que le passage entre les connaissances explicites et implicites est impossible, et les théories d'interface, qui soutiennent qu'il y a un passage. Celles qui soutiennent l'idée d'interface se divisent à leur tour en deux sous-groupes : l'interface forte et l'interface faible.

2.2.1 Interface zéro – *no interface*

La théorie d'interface zéro est surtout liée à Krashen[5], qui dans plusieurs écrits (1988, 1992, 1994) a présenté et soutenu sa théorie selon laquelle l'acquisition (*acquisition*) d'une LE se ferait par les connaissances implicites. Il oppose l'acquisition à l'apprentissage (*learning*) qui se ferait par les connaissances explicites. L'apprentissage ne va pas se développer en acquisition, ou en connaissances implicites. Seules les connaissances implicites sont utilisées quand nous nous exprimons oralement. Par contre, les connaissances explicites, c.-à-d. les règles de grammaire etc., si nous en avons, nous sont utiles comme *monitor* (contrôle). Après ou avant d'avoir émis un propos, le *monitor* peut nous aider à faire des corrections par exemple. Cependant, pour avoir accès au *monitor*, il faut du temps, il faut être focalisé sur la forme (*focused on form)* et il faut connaître la règle (Krashen, 1988 : 3)[6]. Dans la discussion dans le chapitre 2.1, nous avons déjà vu que l'utilisation des connaissances explicites est consciente, et requiert pour cette raison plus de temps.

D'après Krashen l'apprentissage des règles de grammaire par exemple, ne joue aucun rôle dans l'*acquisition* de la langue. Il va jusqu'à prétendre que seul l'*input* compréhensible nous fait acquérir une langue, si nous sommes ouverts à l'input. C'est à dire qu'il ne faut pas avoir de blocage mental, '*affective filter*', qui empêche la compréhension et l'acquisition :

> People acquire second languages only if they can obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. (...) In other words, comprehensible input is the essential ingredient for second-language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second-language acquisition work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter. (Krashen, 1985 : 4)

Contrairement à beaucoup d'autres, il s'oppose même à l'idée que la pratique de la langue, sous forme d'output, pourrait mener à l'acquisition de celle-ci. La critique opposée à Krashen

---

[5] La théorie de Krashen comporte en tout 5 hypothèses : *the acquisition-learning hypothesis*, the natural order hypothesis, *the monitor hypothesis*, *the input hypothesis*, the affective filter hypothesis. Dans notre résumé, nous ne prenons en considération que les trois hypothèses, en italiques ci-dessus, qui touchent à la question des connaissances implicites et explicites.

[6] La question du *monitor* et des connaissances explicites vs implicites devient encore plus complexe, voire même enbrouillée, quand Krashen continue en opposant l'autocorrection par intuition au *monitor* : « Note that the model presented here allows us to self-correct using acquired knowledge of language, or our "feel" for grammaticality. That is what native speakers generally do in the case of speech errors. The point is not that we can only monitor using conscious rules. This is not the case. The point is that conscious learning is only available as a Monitor. » (Krashen, 1988 : 4). Krashen semble alors prétendre qu'il y a un système « subconsciously acquired » (op. cit. 16) qui est intuitif, c.-à-d.. implicite – selon le terme de Krashen acquis *acquired*) – mais avec lequel on peut intuitivement contrôler l'*output*. D'après d'autres théoriciens, dès qu'il y a pause ou contrôle, il s'agit d'un contrôle explicite et conscient, peu importe si l'on corrige intuitivement ou non, voir par exemple Paradis (1994, 2000) et dans la section 2.2.3. Pour ces théoriciens, les connaissances implicites dirigent le processus computationnel implicite, qui est par définition automatique et inconscient. Alors dès que l'on veut s'autocorriger, intuitivement ou autre chose, il s'agit d'un acte conscient, donc explicite.
« When something declarative cannot be verbalised, one is nevertheless aware of the contents of one's knowledge. » (Paradis, 1994 : 394).

fait souvent remarquer le manque d'études qui vérifient sa théorie (Hulstijn & de Graaff, 1994 :99, Larsen-Freeman & Long, 1991 ; 324 ; Lightbown & Spada, 1993 : 29).
Un autre préconiseur de la théorie interface zéro est Bialystok dans ses textes les plus récents[7]. Dans un texte de 1994, elle expose ses théories qui, résumées très brièvement, stipulent l'existence d'une capacité linguistique innée et implicite, sur le modèle de la grammaire universelle. Celle-ci est commune en L1, et L2. Pour ce qui est du lexique, de la grammaire et du pragmatique, ils se développent séparément et explicitement pour chaque L2[8]. Les connaissances explicites se développent avec l'analyse de la langue. Cette analyse rend les connaissances implicites plus structurées et accessibles :

> Analysis proceeds on implicit unstructured representations and converts them to an increasingly explicit form. (...) Explicit knowledge is either derived from implicit knowledge (through analysis) or learned directly as discrete and propositional; explicit knowledge is organised around formal categories and related to other concepts through formal conceptual connections; explicit knowledge can be uniquely accessed. (Bialystok, 1994 : 561)

2.2.2 Interface – *interface*

La théorie d'interface est divisée à son tour en deux théories, celle de l'interface forte et celle de l'interface faible. Selon la première les connaissances explicites deviennent implicites directement, au fur et à mesure que l'on pratique la langue. Selon la deuxième les connaissances explicites peuvent faciliter l'acquisition des connaissances implicites.

2.2.2.1 Interface forte – *strong interface*

La théorie d'interface la plus connue est la théorie ACT[9] d'Anderson (1983, 1995, 2000). Dans les premières versions des années 80, Anderson proclamait que toute connaissance débute sous forme explicite pour ensuite devenir implicite, mais dans les versions plus récentes, il a renoncé à cette idée et propose qu'il y ait des connaissances qui sont implicites dès le début. Il a par exemple fait valoir que les enfants semblent apprendre leur L1 implicitement (Anderson, 1990 cité dans Hulstijn & de Graaff, 1994 : 99).

D'après Anderson, les connaissances explicites deviennent implicites avec la pratique. La conversion de l'explicite à l'implicite se fait en trois stades (Anderson 1995, 2000)[10]:
1) Le stade *cognitif*, où les processus d'interprétation font acquérir les connaissances explicites (déclaratives) en constituant des règles de production. Anderson (2000 : 281) donne en exemple comment il a appris à changer les vitesses au volant. Il a commencé par mémoriser la location des différentes vitesses. « I rehearsed this information as I performed the skill. » (ibid)
2) Le stade *associatif*, où la répétition, la pratique, fait que ces règles de production sont transformées en connaissances implicites par le mécanisme de compilation. Revenons à l'exemple des vitesses, on apprend à coordonner la relâche de l'embrayage et le fait d'appuyer sur la pédale de l'accélérateur. On arrive en plus à trouver la vitesse appropriée quasi sans réflexion.

---

[7] Bialystok est apparemment passée d'une vue d'interface faible, voir Ellis,1994 ; Hulstijn & DeGraaff, 1994, Larsen-Freeman & Long, 1991, à une vue d'interface zéro.

[8] Bialystok fait donc une différence entre le développement de LM et LE, mais soutient en même temps qu'une grande partie du vocabulaire est acquise explicitement en LM (Bialystok, 1994 :566).

[9] ACT veut dire "Adaptive Control of Thought".

[10] Mais la procéduralisation des connaissances déclaratives n'empêche pas que l'on puisse les garder en mémoire: « Sometimes, the two forms of knowledge can coexist side by side, as when we can speak a foreign language fluently and still remember many rules of grammar. However, it is the procedural, not the declarative, knowledge that governs the skilled performance. » (Anderson, 2000 : 281)

3) Le stade *autonome*, où la répétition, la pratique, conforte la performance qui devient de plus en plus implicite (automatique). Une fois que la performance est autonome on peut conduire la voiture tout en parlant avec les passagers, sans se rappeler ultérieurement la circulation.

Tant que les connaissances sont explicites, elles demandent beaucoup de mémoire de travail (c.-à-d. mémoire à court terme), mais une fois rendues implicites / procédurales / automatiques, l'utilisation des connaissances se fait sans effort cognitif. Cette idée d'un développement par stades est reprise par Bange, mais sous la forme d'un continuum.

La théorie de Bange (1999), inspirée par Færch, considère le passage entre l'explicite et l'implicite comme un continuum entre les deux extrêmes. Færch, repris dans Bange (1999), considère que la 'règle pédagogique' (ou l''input grammatical') « permet à l'apprenant d'établir des 'connaissances explicites', tandis que l''input textuel' lui permet d'établir des 'connaissances implicites' » (Bange, 1999). Le passage dans les deux directions est alors graduel selon le schéma suivant :

Tableau 2-2. Le continuum des connaissances explicites et implicites proposé par Færch et repris par Bange (1999)

Implicite			Explicite
A utilise une règle, mais ne réfléchit pas sur cette règle	A peut décider si le discours est/n'est pas en accord avec la règle	A peut décrire la règle avec ses mots à lui	A peut décrire la règle en termes méta-linguistiques
1	2	3	4

Légende : A= l'apprenant

Bange et Færch sont d'avis que le passage entre l'explicite et l'implicite et vice-versa se fait entre les niveaux 2 et 3, ce qui les approche de la théorie des trois stades d'Anderson. Contrairement à Anderson, Bange insiste sur le fait qu'il n'y a pas d'hétérogénéité radicale entre l'implicite et l'explicite, et qu'il s'agit, d'après lui, d'une continuité.

Tout comme Anderson, Bange met l'accent sur l'importance de la conscience et de l'attention pour que le processus d'acquisition puisse commencer. Pour Bange, il n'y a pas de différence entre les activités de jugement d'acceptabilité/grammaticalité dans les positions 2 et 3, car « la nature cognitive des activités n'a pas changé entre la position 2 implicite et la position 3 explicite ». Dans les deux cas, il s'agirait d'activités d'un certain contrôle, de *feedback*. Bange estime que le contrôle ne veut pas dire une action consciente, mais qu'il peut aussi bien être attentionnelle[11]. C'est donc 'le degré d'attention' qui change entre le niveau 2 et 3. Pour Bange le procédé implicite du niveau 2 comprend donc un contrôle d'output, mais c'est un contrôle d'ordre attentionnel. Le degré d'attention diminue de plus en plus au fur et à mesure que les connaissances s'automatisent, pour finir au niveau 1, où le contrôle de l'output est peu ou pas du tout attentionnel.

[11] Nous avons du mal à accepter ce raisonnement et nous sommes plus portés à penser qu'il n y a pas de différence significative entre conscience et attention, car dès qu'il y a contrôle, il y a conscience. Voir aussi le chapitre 2.2.3. La position neurolinguistique.

2.2.2.2 Interface faible – *weak interface*

Rod Ellis (1994, 1997) propose une théorie d'interface faible où il est dit que le développement des connaissances implicites peut être facilité par les connaissances explicites, mais qu'il n'y a pas de passage direct entre les connaissances explicites et implicites. Inspiré par les premières théories de Bialystok sur les distinctions entre « the unanalysed/analysed and the non-automatic/automatic » (Ellis, 1994 : 365), ainsi que par la théorie de Reber qui propose que la connaissance implicite ne soit pas forcément inconsciente, (voir la discussion dans 2.2 ci-dessus), et par l'hypothèse d'ordre naturel d'acquisition de Krashen, il présente le schéma suivant (1997 : 112, 1994 : 391) :

Tableau 2-3. Le développement des connaissances explicites / implicites et les processus contrôlés / automatiques, d'après R. Ellis (1994, 1997)[12]

Type of knowledge	Controlled processing	Automatic processing
Explicit	A A new explicit rule is used consciously and with deliberate effort ↓	B An old explicit rule is used consciously and with relative speed
Implicit	C A new implicit rule is used without awareness but is accessed slowly and inconsistently →	D A fully learnt implicit rule is used without awareness and without effort

Le modèle contredit Anderson, et donc la théorie d'interface forte, dans la mesure où R. Ellis allègue que les connaissances de L2 peuvent très bien être implicites dès le début. Comme on peut le voir dans ce modèle, aussi bien les connaissances implicites que les connaissances explicites peuvent être automatisées[13]. Mais l'automatisation ne se fait pas de la même façon dans les deux cas. Dans le cas des connaissances implicites, il faut qu'il y ait *real operating conditions*, c'est-à-dire que l'automatisation se fasse dans la production aux buts communicatifs (Ellis, 1997 : 125), tandis que les connaissances explicites sont automatisées quand l'apprenant fait des exercices de grammaire (ibid.). Pour R. Ellis, les connaissances explicites peuvent agir sur les processus d'automatisation des connaissances implicites dans la mesure où elles font usage de l'interface faible, le filtre, qui aide à faire remarquer des faits dans l'input (Ellis, 1997 :115). Cette automatisation peut uniquement se faire si l'apprenant a atteint un niveau de connaissances qui le lui permet[14] ou si les règles sont *non-developmental* (Ellis, 1997 : 113)[15]. Hulstijn & de Graaff (1994), ainsi que Foth & Dewaele (2002) interprètent R. Ellis de la manière que le seul passage possible est celui entre C et D. Alors pour qu'il y ait passage entre explicite et implicite, il faut que cela se fasse entre A et C[16].

[12] Les flèches sont ajoutées par l'auteur de ce mémoire, voir ci-dessous.

[13] Cette idée est contredite pas la position neurolinguistique, voir chapitre 2.2.3. ainsi que par la position d'interface zéro, voir chapitre 2.2.1.

[14] Ici R. Ellis semble inspiré par "The natural order hypothesis" de Krashen.

[15] Krashen en parle comme des règles simples et transparentes, qui d'après lui sont les seules règles explicites que l'apprenant peut apprendre (discuté dans R. Ellis 1997 : 118). L'étude de Green & Hecht (1992) supporte cette hypothèse. Hulstijn & De Graaff (1994), par contre, croient qu'il y a plus de succès quand il s'agit de règles compliquées, de la déclinaison par exemple.

[16] Le passage se fait entre A et D dans la théorie de *strong interface*.

2.2.3 La position neurolinguistique

Les idées de passage entre les connaissances explicites et implicites proposées par les théories d'interface sont contestées par la recherche neurolinguistique. D'après Paradis (1994, 2000) les connaissances explicites (déclaratives) sont radicalement différentes de la compétence linguistique implicite. Il s'agit de deux systèmes parallèles dans le cerveau, entre lesquels il n'y a pas de possibilité d'interaction ou de passage[17]. Pour cette raison, l'automatisation des connaissances explicites est impossible. Si les connaissances explicites sont utilisées plus rapidement il s'agit d'un processus qui est accéléré (*speeded-up*), mais pas automatique. L'automatisation, selon cette théorie, peut uniquement se faire dans le système implicite qui est parallèle au système explicite.

Paradis remet également en question l'idée selon laquelle une attention à l'input et une conscience de celui-ci constituerait le point de départ de l'acquisition d'après les hypothèses d'interface. Ainsi il se rapproche de la théorie d'interface zéro en affirmant qu'il y a deux sources distinctes de connaissances, l'une explicite et l'autre implicite. En conséquence, ce qui est acquis implicitement n'est pas ce sur quoi on se focalise. Donc, les stratégies de *Focus on form* ne mèneraient pas, d'après cette théorie, aux connaissances implicites. Même si cette méthode se veut plus ou moins implicite et inductive, une conscience y est impliquée, car il faut focaliser la forme (prendre conscience de la forme), c.-à-d. la grammaire.

Vu que les connaissances implicites sont internes, nous ne pouvons rien dire sur la manière dont elles se développent, ni définir leur forme de plus près. Les règles explicites et implicites sont très différentes de nature :

1) La règle explicite est initialement traitée **d'une manière contrôlée** et reste explicite[18].

2) La règle implicite est **une procédure computationnelle implicite** qui n'est pas l'utilisation automatisée de la règle explicite.

En ce qui concerne l'acquisition de LE Paradis propose en conséquence des deux systèmes parallèles, l'un explicite et l'autre implicite, un développement parallèle :

> For the second language, implicit competence and explicit knowledge develop in parallel or explicit knowledge first, followed by some implicit competence, with great variability related in part to differences in context : teaching (and there again, depending on the methodology), individuals' cognitive style, motivation, instruction time available and opportunities for practice outside. (Paradis 2000)

Il s'en suit que tout comme les connaissances explicites peuvent être mal interprêtées et utilisées d'une mauvaise manière, les connaissances implicites peuvent être correctes ou non, au cours de l'acquisition, mais les processus implicites sont toujours exécutés d'une manière stable et rapide.

Quand il s'agit de l'acquisition des connaissances implicites, Paradis se distingue de Krashen en ce qui concerne l'utilité de la pratique de l'output[19]. Paradis souligne l'importance de cette pratique, car c'est elle qui permet le développement des connaissances implicites :

> While practice leads to the internalization of implicit computational procedures that will eventually lead the individual to automatically understand and produce well-formed sentences, metalinguistic knowledge of the surface forms (...) serves as a model for practice and as a monitor

---

[17] Par contre Paradis rejette les hypothèses proposées par d'autres chercheurs stipulant des locations différentes dans le cerveau pour L1 et L2 (voir Paradis, 1985, 1992 et 1995).

[18] Jusqu'à ce qu'elle soit éventuellement oubliée.

[19] C'est surtout dans la question de l'utilité de la pratique de l'output que Paradis s'oppose à Krashen. Krashen ne s'oppose pas à l'utilité d'apprendre explicitement pour développer le *Monitor*, ni à l'idée que les apprenants adultes et guidés en ont besoin pour se sentir à l'aise (Krashen, 1988).

> for checking the well-formedness of the automatic output of the system – a process which leads to further practice of the correct form. (Paradis, 2000)

Il trouve en plus une utilité de l'enseignement explicite, qui peut surtout pour les adultes, aider à d'abord produire explicitement pour ensuite de cette manière éventuellement faire développer les connaissances implicites :

> Since adults tend to use declarative memory (metalinguistic knowledge) anyway, it may be useful to provide them with an explicit description of particular grammatical phenomena.This may, in turn, help them not only to construct correct sentences (in a controlled way), but also to monitor and self-correct their production (the output of their implicit competence) and by thus practicing the correct form a number of times, eventually to internalize them (in whatever form the underlying computational procedures may take). (Paradis, 2000)

Malgré des différences sur la façon dont se développent les connaissances des différentes langues, les théories neurolinguistiques ressemblent à la théorie d'interface dans la pratique. Dans un résumé sur la recherche faite dans le domaine de l'apprentissage implicite et explicite dans des tâches complexes, Berry (1994) semble tirer la même conclusion que Paradis :

> Berry & Broadbent (...) suggested that the finding that probability of correct action changes with practice while verbalisable knowledge does not, could not easily be explained by partial but incomplete access by the verbal system to a database improved by practice. The effect of practice must be entirely on the processes leading to action, not on the database shared with verbal outputs. In other words, the systems that give rise to action and verbalisable knowledge must be operating independently to some extent. (Berry, 1994 : 151)

2.2.4 Quelques études pratiques sur le développement des connaissances

Nous allons dans cette section présenter quelques études basées sur les théories présentées dans les section précédentes. Il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive, car ce n'est pas le but de ce mémoire, mais d'un petit assemblage personnel. Les études et théories que nous allons présenter ici concernent : 1/ la question de règles plus ou moins faciles à apprendre explicitement, 2/ le mode d'enseignement et le résultat pour l'acquisition, 3/ la fréquence dans l'input d'un phénomène[20].

L'idée que certaines règles sont plus faciles que d'autres à apprendre consciemment a été testée. Green & Hecht (1992), Pica (1985), DeKeyser (1995) et de Graaff (1997) ont testé l'idée d'un apprentissage versus une acquisition en conséquence du genre de la règle grammaticale que l'on doit apprendre.

L'étude de Green & Hecht (1992) se concentre sur les connaissances explicites de la langue et leur utilité en ce qui concerne la compétence. Il s'agit de l'utilisation de règles en anglais L2 apprises en cours de langue dans des tâches de correction d'erreurs. En ce qui concerne la difficulté ou non de certaines règles, Green & Hecht ont trouvé qu'il y a effectivement des règles auxquelles les apprenants ont plus facilement recours. Ce sont des règles du genre *rule of thumb*, et qui sont applicables à un syntagme distinct[21].

Hulstijn & de Graaff (1994) présentent les hypothèses qui vont être soumises à l'investigation par de Graaff (1997) dans le projet d''Experanto'. Quant à l'utilité de l'enseignement et l'apprentissage explicite des règles, ils proposent d'abord qu'il s'agirait de constructions non saillantes pour lesquelles il faut appliquer des règles complexes. Une règle complexe est d'après Hulstijn & de Graaff, une règle où il y a beaucoup de concepts grammaticaux inclus dans le processus pour atteindre une production correcte. D'après notre

[20] Pour une évaluation critique des études sur l'effet de l'instruction sur l'acquisition, voir Doughty (2003).

[21] Les règles citées par Green & Hecht (1992) sont : *a/an, who/which, some/any*, et *l'ordre S-P*

interprétation de Hulstijn & de Graaff, un exemple en français serait par exemple la règle de l'utilisation des pronoms d'objets personnels clitiques, qui consiste en plusieurs petites règles.

Pour d'autres cas où les règles devraient être enseignées d'après Hulstijn & de Graaff, ils font une différence entre les compétences que doit acquérir l'apprenant, c.-à-d. entre la production et la compréhension. Pour ce qui est des phénomènes ayant des implications sémantiques, par exemple le pluriel, un enseignement de la règle serait important pour la compréhension de celle-ci. Quand il s'agit au contraire de la production, ce sont les règles qui sont redondantes sémantiquement, par exemple l'accord de l'adjectif, qui seraient plus importantes à être enseignées. Les résultats de l'étude de de Graaff (1997) ne sont pas concluants pour une affirmation de ces hypothèses.

Pica (1985) veut examiner la valeur des idées de Krashen selon lesquelles quelques morphèmes seraient plus faciles à apprendre, c.-à-d. entre autres le *–s* pour pluriel en anglais. En même temps, les articles ne sont pas possibles à apprendre, il faut les acquérir[22]. La prétendue facilité d'apprendre le suffixe du pluriel est mise en relation avec le morphème verbal progressif *–ing*, qui d'après Pica serait difficile à apprendre. L'apprentissage et l'acquisition de ces trois phénomènes grammaticaux ont été testés dans trois groupes différents, à savoir un guidé, un naturel et un groupe combiné (instruction et input naturel). Le résultat de l'étude a montré que l'acquisition de l'article *a* en anglais se ressemble dans les trois groupes, i.e. d'abord comme *chunk* et ensuite comme une unité analysée (Pica, 1985 : 145). Les apprenants guidés ont mieux réussi avec le *–s* du pluriel que les deux autres groupes (op. cit. p 147). Le résultat est inversé pour le *–ing* progressif, où les apprenants guidés ont moins bien réussi que les deux autres groupes, et le groupe naturel le mieux (op.cit. p. 148). Les résultats de l'étude de Pica la porte à mettre en question l'utilité d'enseigner explicitement certains phénomènes grammaticaux, comme celui du *–ing* progressif de l'anglais (op. cit. p. 149).

DeKeyser (1995), essaie de combiner les théories sur les règles simples « *categorical* » et difficiles « *fuzzy* » à apprendre dans une langue artificielle. Il conclut que l'enseignement explicite est surtout efficace quand les apprenants doivent ensuite utiliser les règles dans des cas qu'ils n'ont pas rencontré avant et quand les règles ne sont pas complexes. Il prétend ne pas avoir trouvé de preuves pour un apprentissage implicite des règles[23]. Une difficulté signalée par DeKeyser est que la dimension explicite – implicite dans l'étude est parfois parasitée par les stratégies d'apprentissage des apprenants. Ensuite, DeKeyser (1997) et DeKeyser & Sokalski (2001) ont utilisé le modèle ACT d'Anderson, voir la section 2.2.2.1, comme base dans des études sur l'automatisation des règles enseignées explicitement. Dans les deux études, la première basée sur une langue artificielle et la deuxième sur l'espagnol, ils trouvent que le développement se fait surtout dans la compétence que l'on a exercée :

> Input practice is better for comprehension and output practice for production (DeKeyser & Sokalski, 2002 : 104).

En ce qui concerne l'automatisation des règles explicites DeKeyser (1997) et DeKeyser & Sokalski (2001) ne peuvent que conclure qu'ils n'en peuvent rien dire :

> no claim is being made here that the automatized knowledge documented in this study is equivalent to the implicit knowledge typically acquired in the native language (DeKeyser, 1997)
> the results shed no light on automatization processes at all (DeKeyser & Sokalski, 2001)

[22] Pica donne comme références des écrits de Krashen de 1977, 1978 et 1981.

[23] L'apprentissage implicite est une traduction du terme utilisé par DeKeyser *implicit learning*.

Une des raisons pour ces manques de résultats est probablement le fait que les analyses de production dans aucune des deux études ne concerne la production libre.

Hendrix *et al* (2002a, 2002b) ont réalisé une grande étude menant à examiner l'efficacité des modes d'enseignement différents pour deux structures grammaticales du français, la négation et le présent conditionnel. L'étude est faite en deux dimensions, une approche explicite ou implicite et ensuite dans l'approche explicite il est aussi question du mode d'enseignement[24]**,** i.e. input déductif ou inductif et output déductif ou inductif. Les résultats publiés pour le moment concernent, à notre connaissance, le présent conditionnel et l'approche implicite – explicite et l'input déductif – inductif, Hendrix *et al* (2002a) et l'approche implicite – explicite et l'input ou l'output déductif, Hendrix *et al* (2002b). La première étude ne traite que des résultats dans une production plus ou moins contrôlée, à savoir jugement de grammaticalité, traduction et production écrite contrôlée (remplir des trous). Dans la deuxième étude le paramètre de la traduction est enlevé en faveur d'une production orale non planifiée. Les résultats montrent qu'à long terme (post-test délayé) tous les différents groupes avancent. « Les résultats suggèrent enfin qu'autant l'instruction implicite que l'instruction explicite améliorent la performance pour des tâches langagières qui demandent un 'centrage sur la forme grammaticale' et un contrôle (monitoring). » (Hendrix *et al*, 2002b : 163). Pour ce qui est de la production orale « aucune des trois approches ne semble en réalité particulièrement efficace pour enseigner aux apprenants à produire des formes correctes en discours semi-planifié » (op.cit. p 158). En plus la différence individuelle (l'écart-type) est très grande dans cette tâche[25].

Pour d'autres chercheurs, et un peu dans le sillage de l'*input hypothesis* de Krashen, voir la section 2.2.1, l'acquisition est plutôt une question de fréquence dans l'input. C'est à dire que l'apprenant acquiert la langue implicitement par items ou séquences de langage – *chunks*, qui peuvent ensuite servir de base pour la grammaticalisation. D'après Ellis, N. (1996), la réussite dans l'acquisition aussi bien en LM, L2 et LE dépend de la capacité de retenir des séquences de langage dans la mémoire à court terme. Ellis se réfère à une étude qu'il a réalisée sur l'acquisition des adultes du gallois LE, dans laquelle il a trouvé que la répétition phonologique a un impact pour l'acquisition sur plusieurs aspects : 1/ pour comprendre et traduire les mots et phrases de LE, 2/ les connaissances explicites et métalinguistiques des régularités grammaticales, 3/ l'acquisition des mots et phrases en LE, 4/ la prononciation et 5/ la fluidité et la production correcte grammaticale (Ellis, N. 1996 : 106). Tout en ne négligeant pas l'importance de la conscience et l'instruction explicite pour l'apprentissage explicite, Ellis, N. (2002a) a aussi passé en revue sur l'impact de la fréquence dans l'input pour l'acquisition implicite. Dans cette présentation, Ellis trouve du soutien pour l'importance de la fréquence dans l'input dans maints domaines de l'acquisition d'une langue, comme par exemple la compréhension, la phonologie, la morphosyntaxe, la grammaticalité et la syntaxe[26].

Il se peut que les résultats et opinions divergents des études et théories auxquelles nous avons fait référence dans la section 2.2.4, soient dus à un autre facteur important pour l'acquisition, c.-à-d. les apprenants eux-mêmes. Nous aborderons cette question dans le chapitre suivant.

---

[24] Hendrix *et al* (2002a, 2002b) utilisent le terme *mode d'implémentation*.

[25] Pour encore des exemples voir par exemple Berry (1994) qui présente quelques études sur les modes explicites ou implicites, ou Ellis, R (2002) qui fait un résumé sur *Focus on form*. Dans les deux cas, les résultats des différentes études présentées n'admettent pas d'en tirer des conclusions consistantes sur un mode ou l'autre.

[26] Pour plus de discussion voir le débat dans le même numéro de SSLA, où Ellis, N. a publié son article : Eubank & Gregg, 2002 ; Gass & Mackey, 2002 ; Harrington & Dennis, 2002 ; Larsen-Freeman, 2002 ; Tarone, 2002 et finalement la réponse de Ellis, N., 2002b.

2.3 Cadre théorique de la présente étude

En ce qui concerne la théorie, nous adhérons aux idées d'acquisition dans deux systèmes parallèles, un explicite et l'autre implicite, formulées par Paradis entre autres. Dans cette théorie, nous trouvons un genre de consensus pratique de toutes les théories présentées ci-dessus. On y trouve l'idée d'un système d'acquisition et un autre d'apprentissage des théories de zéro interface, ainsi que celle de l'importance de la pratique de la langue pour le développement des connaissances implicites préconisée par les théories d'interface.

Nous n'allons pas nous attarder aux processus cognitifs et neurologiques, où nous ne sommes pas en position d'apporter de nouvelles données à la discussion. Nous avons vu d'ailleurs que pour ce qui est de ces processus internes, même les spécialistes ne peuvent pas dire comment ils fonctionnent. Il nous suffit de constater que pour nos buts, à savoir pour étudier le développement successif des connaissances implicites et explicites[27] de quelques apprenants de français dans le milieu guidé, c'est le développement réel des connaissances qui nous intéressent le plus et non comment elles se développent au niveau cognitif ou neurologique.

En d'autres termes, c'est la forme sous laquelle les connaissances sont représentées chez les apprenants au cours de leur acquisition du français L2, que nous voulons examiner, car, comme George (1988), nous sommes d'avis que ce développement diffère d'un apprenant à l'autre :

> Si certaines connaissances sur quelque chose n'ont qu'un seul mode de manifestation possible, d'autres peuvent se manifester différemment selon les individus ou chez un même individu selon les étapes de son développement ou de son apprentissage. (George, 1988 : 105-106)

En suivant ce développement individuel, nous allons également comparer les données de la morphologie verbale surtout, pour essayer de voir si quelques aspects du développement sont liés aux phénomènes de grammaire en question. Il sera donc aussi question d'essayer de tester les idées de règles de grammaire plus ou moins faciles à apprendre explicitement ou implicitement, comme présentées dans la section 2.2.4.

2.4 Résumé

Dans ce chapitre, nous avons, pour commencer, présenté l'opposition entre les connaissances explicites et implicites. Pour nous, ce qui est explicite est contrôlé consciemment et exécuté plus lentement, tandis que l'implicite est automatique, intuitif et exécuté avec rapidité. Ensuite nous avons rendu compte des théories les plus fréquentes sur la question du développement des connaissances implicites et explicites, c.-à-d. Interface zéro, Interface forte et Interface faible.

Pour terminer la présentation des théories d'acquisition, nous avons présenté la théorie neurolinguistique, que nous considérons comme une synthèse pratique des théories mentionnées ci-dessus. Tandis qu'elle affirme le développement dans deux systèmes parallèles du cerveau – des connaissances implicites et explicites, elle met l'accent sur la pratique des connaissances explicites pour faire développer les connaissances implicites.

Finalement nous avons abordé un aspect plus didactique des connaissances explicites et implicites, à savoir celui des raisons pour le développement. Nous avons présenté trois groupes de théories et d'études différentes : 1/ les règles de grammaire difficiles ou faciles à apprendre implicitement 2/ l'instruction implicite ou explicite 3/ l'impact de la fréquence dans l'input.

---

[27] Pour des raisons pratiques, nous allons adopter les termes de connaissances implicites et explicites, au lieu de suivre la terminologie de Paradis, à savoir connaissances explicites et compétence implicite.

3 LE STYLE D'APPRENTISSAGE

Le développement des connaissances implicites et explicites traité dans le chapitre précédent semble lié à la façon d'apprendre, au style d'apprentissage. Paradis évoque le rapport dans une perspective pédagogique :

> One approach for all learners does not seem desirable (...) for it has been shown that deductive, analytic, explicit methods of second language teaching tend to be more efficient with students whose cognitive style relies more on functions of the left hemisphere (sequential, propositional), whereas inductive, analogic, implicit methods tend to be more successful with students generally relying on strategies involving functions of the right hemisphere (global, appositional). (Paradis, 1985 :12)

Pour cette raison, nous aborderons brièvement quelques phénomènes spécifiques quant au style d'apprentissage, à savoir la personnalité d'une part, le style et l'attitude cognitifs d'autre part. Après les avoir mentionnés, nous allons mettre à part quelques facteurs signalés comme importants pour ce qui est des différences individuelles (voir par exemple Larsen-Freeman & Long, 1991 ; Kristiansen, 1992 ; Lightbown & Spada, 1993 ; R. Ellis, 1994 ; Lambert, 1994 ; Cyr, 1996). Il s'agit de l'âge, du sexe, de la motivation, de l'attitude, du niveau scolaire, de l'aptitude, de l'intelligence etc. Dans notre étude tous ces aspects sont assez similaires chez les apprenants. Et pourtant, malgré toutes les similarités entre les apprenants, ceux-ci diffèrent beaucoup dans leur façon d'apprendre et de produire du texte. Ce sont des différences entre apprenants notées par chaque professeur de langues, ainsi que commentées dans la littérature sur le sujet. Beaucoup de paramètres peuvent être similaires, tout comme dans notre étude, mais les différences existent quand même au niveau individuel :

> (...) given the same learning environment, the same target language, the same native language, and the same language level, some learners will be more analytic in their approach to the learning task while others will be more intuitive (Rubin, 1987 : 15).

Nous allons donc maintenant nous concentrer sur les facteurs liés au style et à l'attitude cognitifs et à la personnalité.

3.1 Le style cognitif

Dans la littérature, on met l'accent sur différents aspects du style cognitif[28] :

– verbal / imaginatif
– analytique / globaliste[29]
– sérialiste / globaliste[30]
– réflexif / impulsif
– intolérant / tolérant de l'ambiguïté
– simplificateur / brodeur
– visuel / auditif

Nous pouvons aussi avec Narcy (1990 : 111) constater que les similarités entre ces styles cognitifs sont nombreuses. Les personnes ayant le style cognitif situé à gauche dans les pairs ci-dessus sont logiques et déductives, elles analysent pas à pas, elles souhaitent et cherchent des descriptions et des définitions etc. En revanche, les personnes ayant le style cognitif

[28] Cette liste est surtout tirée de Narcy (1990 : 111), mais ces énumérations des styles différents sont à trouver partout dans la littérature.

[29] Au lieu de *globaliste*, Skehan entre autres préfère mettre l'emphase sur l'utilisation de la mémoire.

[30] Nous trouvons aussi le terme *gestalt* au lieu de *globaliste.*

opposé sont intuitives et imaginatives, elles font une synthèse, voient l'ensemble etc. Le style cognitif serait d'après Narcy (1990 : 113), ainsi que d'après Larsen-Freeman & Long (1991 : 211), lié soit à une préférence de l'hémisphère gauche (logique, analyse, linéarité etc.) soit de l'hémisphère droit (intuition, synthèse etc.),[31,32] voir aussi la citation de Paradis, qui introduit le chapitre.

Skehan (1989) décrit bien les styles analytiques et globalisants en suggérant deux opérations différentes du développement de la langue :

> One type of learner seems to have a language learning orientation which stresses the analysability of language while the other, perhaps more expression-oriented, is more apt to rely on chunks of language and efficient memory. (Skehan, 1989 : 37)

Pour tester le style cognitif, on fait la distinction entre ceux qui sont 'dépendants du champ' (field dependant) et ceux qui sont 'indépendants du champ' (field independant) (Skehan, 1989 ; Freeman & Long, 1991 : 193 ; Cyr, 1996 ; 83). Les termes viennent de l'usage du test psychologique, *Embedded figures test*[33]. Ceux qui réussissent à trouver des figures cachées dans le test sont 'indépendantes du champ', tandis que les 'dépendants du champ' ont du mal à trouver des figures. Ceux qui sont 'indépendants du champ' sont alors plus analytiques, sérialisants et réflechis et ceux qui sont 'dépendants du champ' utilisent d'avantage la mémoire, sont plus globalistes et impulsifs.

Larsen-Freeman & Long (1991) ont réfléchi sur les implications des styles cognitifs différents pour l'apprentissage des langues étrangères. Et dans leur survol des études faites, il semble que ceux qui sont indépendants du champ aient plus de succès dans l'apprentissage guidé, d'après ces études. Ils citent Brown qui propose que :

> (...) field independence may be important to classroom learning and to performance on paper-and-pencil tests; however when it comes to untutored SLA, field dependence may be more beneficial because successful SLA will be determined by how well the learner can communicate with speakers of the TL (=target language, notre remarque). (Larsen-Freeman & Long, 1991 :194)

Krashen (1988 : 34) poursuit la même idée quand il propose, en se référant à d'autres chercheurs, qu'il y ait une relation entre 'l'indépendance du champ' et l'apprentissage d'une part, 'la dépendance du champ' et l'acquisition d'autre part.

Ces théories de styles cognitifs sont d'après nous, très intéressantes, mais il est difficile de diagnostiquer le style sans faire des tests psychologiques[34]. Il est pourtant possible d'observer un autre phénomène lié à la cognition, déjà dans la salle de classe ; l'attitude cognitive.

3.2 L'attitude cognitive

Le travail effectué dans les années 80 pour trouver une méthodologie d'apprentissage de langues plus individualisée a conduit Narcy (1990) à étudier certains aspects du fonctionnement du cerveau et leurs conséquences pour l'apprentissage des langues étrangères :

---

[31] Pour un dessin plus précis des fonctions des deux hémisphères voir p. ex. celui de Trocmé repris chez Narcy (1990 : 39)

[32] Cette idée des styles d'apprentissage liés aux hémisphères différents est aussi proposée par Paradis (1995).

[33] Tests du genre Rorschach utilisés dans la psychologie cognitive.

[34] Nous pouvons pourtant intuitivement lier certains de nos apprenants aux styles cognitifs particuliers, voir le chapitre suivant, 4. Corpus et méthode.

> S'il est indéniable que le langage raisonné et structuré siège dans diverses parties de l'hémispère gauche, l'acte de communiquer implique, très logiquement, une participation de tout le cerveau, chacun des deux hémispères joue un rôle différent, mais non négligeable. Cela est d'autant plus important, qu'en début d'apprentissage d'une langue seconde, l'appel à l'hémisphère droit sera plus grand et qu'il faut en tenir compte dans la méthodologie. En langue étrangère, ce phénomène est moins évident en milieu guidé, mais pour préparer l'apprenant à des échanges authentiques, il faudra l'aider à s'appuyer sur les capacités de son hémisphère droit. (Narcy, 1990 :47)

Ces théories sur le fonctionnement du cerveau et les expériences pratiques de l'enseignement guidé de l'anglais, l'ont mené à faire la différence entre le style cognitif et l'attitude cognitive. C'est la dominance d'un hémisphère qui détermine le style cognitif, mais l'attitude cognitive semble être influencée par le milieu d'apprentissage également. Aussi bien le style cognitif que l'attitude cognitive sont pourtant d'après Narcy inconscients.

Les observations des premiers groupes d'adultes apprenant l'anglais de façon guidée faites par Narcy et son équipe ont montré que pour l'apprentissage guidé d'une langue étrangère l'attitude cognitive joue un rôle important. Cette conclusion a été tirée après avoir fait le test d'*Embedded figures* et ensuite comparé le résultat de ce test avec un questionnaire sur l'attitude cognitive dans l'apprentissage de langues.[35] Narcy a également pris en considération le développement et les résultats de l'anglais LE. Ces études menées par Narcy et son équipe auprès d'apprenants guidés d'anglais, ont permis de situer « deux grands types d'attitudes » (Narcy, 1990 : 122), formant les deux pôles d'un continuum. On a aussi réussi à trouver les caractéristiques de chacun de ces deux types, illustrées dans le tableau suivant, repris de Narcy (ibid.) :

Tableau 3-1 Les types d'attitudes cognitives[36]

Sérialisants	Globalisants
– introverti	– extraverti
– empathie limitée ou peu apparente	– empathie
– se donne un but	– se donne un rôle
– s'isole	– participe
– mais peut suivre en silence	– doit être motivé par le groupe

Dans la grande étude du questionnaire, réalisée par Narcy, il s'est avéré que les sérialisants et les globalisants diffèrent beaucoup les uns des autres. Les sérialisants traduisent en L1 pour mieux comprendre, réfléchissent à la grammaire pour parler ou comprendre, mémorisent des modèles, abandonnent plus souvent le sujet de conversation quand celui-ci leur paraît trop difficile, éprouvent également beaucoup plus le besoin d'un texte écrit pour mieux comprendre le contenu d'un récit. Les globalisants, par contre, ont moins peur de faire des fautes, trouvent préférable de 'parler pour apprendre' et non d'apprendre avant de parler. D'après Narcy, les attitudes des sérialisants et des globalisants se placent sur un continuum avec un groupe intermédiaire au milieu.

Comme nous l'avons déjà signalé, les attitudes cognitives peuvent changer selon l'enseignement suivi, entre autres. Quand Narcy compare les résultats d'un test sur le style cognitif, inspiré du test des figures cachées avec ceux du questionnaire qui définit l'attitude cognitive, dans un groupe d'étudiants universitaires et un groupe de collégiens et lycéens, il obient des résultats un peu étonnants. Il ressort de ce test que la répartition entre les

[35] On trouvera une version de ce questionnaires dans les Annexes de ce mémoire.

[36] Les sérialisants semblent en plus avoir des traits en commun avec les *Monitor overusers*, dont parle Krashen (1988 : 12-18), quand il essaie de catégoriser les apprenants de langues. Les globalisants ont par conséquent des traits en commun avec les *Monitor underusers*.

différentes attitudes varie d'après l'âge, tandis que la répartition entre les styles reste stable dans les différents groupes d'apprenants d'anglais L2. Les jeunes sont alors en majorité sérialisants, alors que les adultes sont en majorité intermédiaires et globalisants. En même temps, le style cognitif reste le même dans les deux groupes, voir le tableau 3-2 :

Tableau 3-2 La répartition des styles et attitudes cognitifs d'après Narcy (1990 : 142)

Adultes			
Style cognitif	Sérialistes	Intérmédiaires	Globalistes
	34 %	27 %	39 %
Attitude cognitive	Sérialisants	Intermédiaires	Globalisants
	9 %	41 %	50 %
Jeunes			
Style cognitif	Sérialistes	Intermédiaires	Globalistes
	35%	26 %	38 %
Attitude cognitive	Sérialisants	Intermédiaires	Globalisants
	50 %	40 %	10 %

L'explication très plausible proposée par Narcy (1990 : 143) est que cette différence entre les groupes est due aux différentes méthodes d'enseignement et de stratégies d'apprentissage enseignées :

> Il est plutôt probable que cette contradiction provienne *des différences de méthodologies* et de conditions de travail (Narcy, ibid.)

Il semble également que la différence de l'attitude se développe plus indépendamment du style au fur et à mesure que l'expérience de l'apprenant grandit.

Quels sont alors les avantages et inconvénients des différentes attitudes ? Pour le savoir Narcy utilise un matériel d'autotest et d'évaluation (Narcy, 1990 : 241). Ainsi les sérialisants risquent de faire un travail individuel trop minutieux et inefficace en ayant trop recours à la traduction pour comprendre et trop recours à la grammaire pour pouvoir s'exprimer librement. En plus ils risquent de ne pas tirer profit des activités de groupe en raison du manque d'implication personnelle. Les globalisants risquent d'être un peu trop superficiels ce qui peut mener à des confusions dans la compréhension et des erreurs de langue, par exemple une morphologisation déficiente. Les globalisants peuvent arrêter leurs efforts d'apprentissage quand ils se débrouillent dans la langue étrangère. D'après Narcy, les globalisants ont plus tendance à trouver que c'est à l'enseignant de « faire le travail d'acquisition des détails linguistiques » (ibid).

L'objectif de Narcy est un apprentissage autonome et individualisé de la langue étrangère. Selon lui, le succès d'un tel apprentissage guidé de LE dépendrait de plus en plus d'une atttitude sérialisante.[37] :

> Certes, il semble qu'une attitude globalisante facilite les débuts de l'apprentissage, et que progressivement les qualités requises seront de plus en plus sérialisantes. (Narcy, p 121)

Pour cette raison, il trouve apparemment un avantage, pour les cours de langues d'après sa méthodologie, dans l'attitude sérialisante parmi ses étudiants, mais il ne nie pas que les apprenants d'une attitude globalisante puissent avoir du succès :

[37] Narcy insiste sur la différence entre les L2, qui d'après lui sont acquises dans un milieu naturel avec un accès illimité à l'input, et les LE qui ne sont pas acquises dans un milieu de la langue cible et où par conséquent, l'apprenant n'a pas beaucoup d'accès à l'input naturel.

> une attitude globalisante (...) peut avoir deux sens. Il peut s'agir d'un apprenant efficace, intuitif et raisonné ou au contraire d'un apprenant vraiment globaliste, qui ne parvient pas à entrer dans les détails et qui aura alors des difficultés à structurer ses connaissances linguistiques. (Narcy, p 123)

L'attitude globalisante est pourtant importante pour la communication authentique, d'après Narcy, voir ci-dessus, et le bon apprenant de langues « a une attitude cognitive harmonieusement partagée entre les qualités du globaliste et du sérialiste » (Narcy, 1990 : 144).

Il est alors important, d'après Narcy, de faire connaître l'attitude cognitive de l'apprenant à celui-ci, afin qu'il puisse tirer profit des avantages et contrebalancer les inconvénients. Ces idées sur un apprentissage individualisé et autonome sont assez conformes aux intentions pédagogiques et didactiques du lycée en Suède. Les documents qui dirigent notre activité n'essaient pas seulement de décrire ce que l'apprenant doit avoir atteint après chaque année d'étude, mais aussi le développement qu'il doit avoir suivi comme apprenant. Pour cette raison, nous voulons appliquer la notion d'attitude cognitive à notre étude afin de voir quel impact elle peut avoir pour l'apprentissage du français LE en milieu guidé.

3.3 Les personnalités[38] introverties – extraverties

La personnalité est le premier trait mentionné dans le tableau sur les différentes attitudes cognitives. Comme l'influence de la personnalité sur l'apprentissage de langues a attiré l'interêt des chercheurs, nous voulons en faire un petite présentation ici. Les résultats des comptes rendus de la recherche faite sur les corrélations éventuelles entre les personnalités extraverties et introverties et la faculté d'apprentissage de LE sont très divergents (Larsen-Freeman & Long, 1991 ; Dewaele & Furnham, 1999). Dewaele & Furnham (1999, 2000) et Dewaele (1999) ont dans plusieurs articles montré que la personnalité joue un rôle dans la communication orale, dans la mesure où les extravertis font preuve de plus de fluidité dans les tests oraux, même si leur langue n'est pas forcément plus correcte[39].

Pour ce qui est de la langue écrite il n'y a pas de différence au niveau du résultat (Dewaele & Furnham ,1999 ; 2000) :

> The more communicative extravert learners usually do not obtain better results on written work than their introvert counterparts. One possible cause for this fact is that the extraverts' relative advantage is neutralized by the better preparations of the more studious and anxious introverts. (Dewaele & Furnham, 1999 : 525)

Cette différence entre les personnalités serait due au fait que les introvertis sont moins aptes au *parallel processing* et à la mémoire à court terme (procédurale) et plus aptes à trouver des choses dans la mémoire à long terme (déclarative). Dewaele et Furnham semblent aussi faire un rapport entre la personnalité extravertie et une production implicite en s'appuyant en partie sur le modèle de Levelt de la production orale (voir le chapitre 5, La production de texte). Ce sont surtout les procédés automatiques qui seraient concernés par la composante d'extraversion. Les extravertis ont avant tout recours aux connaissances implicites et s'expriment avec fluidité, tandis que les introvertis se focalisent sur un aspect particulier de la production, ce qui rend celle-ci plus lente :

---

[38] Dans la littérature, d'autres traits de la personnalité sont parfois mentionnés, comme l'angoisse, la tolérance d'ambiguïté, l'empathie, la volonté de prendre des risques etc. (voir p. ex. Larsen-Freeman & Long, 1991). Mais nous trouvons que, pour cette étude, le trait le plus intéressant, le plus étudié et le plus mis en relation avec les styles et attitudes cogntifs est celui d'extraversion.

[39] Dewaele & Furnham (1999 : 515 et suivantes) rapportent aussi d'autres recherches faites sur la dimension extravertie – introvertie, qui montrent que les extravertis résolvent les tâches plus vite, tandis que les introvertis les résolvent plus correctement.

> Les psychologues ont découvert que, dans des situations de stress, les introvertis engagés dans une activité complexe se concentrent sur une sous-tâche particulière. Il semble que dans la production du discours, ce soit la recherche lexicale. Les extravertis par contre utilisent des registres moins explicites et donc plus économiques dans les deux situations et parviennent donc à maintenir plus ou moins le même niveau de fluidité. (Dewaele, 1999 : 122)

Outre la différence concernant la fluidité[40], Dewaele (1999) et Dewaele & Furnham (2000) ont aussi trouvé des différences qualitatives entre la production des extravertis et des introvertis. Ainsi les extravertis ont en lexique moins riche dans une situation formelle que les introvertis. Pour ce qui est de l'exactitude morphologique, les extravertis commettent plus de fautes et finalement ils omettent *ne* dans la négation[41].

Réfléchissant sur les raisons de ces différences, Dewaele & Furnham formulent l'hypothèse que les personnes les plus extraverties cherchent davantage à communiquer dans la langue cible, car ils ont moins peur de le faire, et que, de ce fait, ils développent des connaissances implicites plus vite et plus tôt que les apprenants introvertis :

> This may in turn speed up the process of proceduralization of different kinds of knowledge, including procedural knowledge of syntax and of lexical phrases (...) making them more fluent but not necessarily more accurate. (Dewaele & Furnhan,1999 : 536)

3.4 Discussion

Il semble que le style cognitif soit important surtout au début de l'apprentissage, et que ce style facilite plus ou moins l'apprentissage d'un certain type d'instruction. DeKeyser (1995) fait remarquer dans une étude sur l'efficacité des modes d'instruction qu'il y avait une grande différence individuelle en ce qui concerne l'attention portée à la grammaire dans le groupe explicite déductif (le groupe recevant de l'instruction explicite). Tous les apprenants n'étaient donc pas aussi sensibles à l'instruction explicite, et nous pouvons soupçonner que les styles ou attitudes cognitifs y sont pour quelque chose. Dans ce cas il faudrait différents types d'instruction pour les apprenants ayant différents styles ou attitudes cognitifs.

Narcy essaie de trouver une méthodologie individualisée et autonome des apprenants pour l'apprentissage de l'anglais LE. Il ne veut pas que la méthodologie soit adaptée complètement aux attitudes cognitives, mais que les apprenants soient conscients de leur attitude, de ses avantages et de ses inconvénients, pour qu'ils puissent en tirer profit et combattre les inconvénients de l'attitude. Un globalisant doit donc apprendre des techniques pour mieux contrôler sa production, pour plus de correction. Un sérialisant doit apprendre à se laisser aller un peu plus pour plus de fluidité dans la production.

Dans cette étude, nous partons donc des notions d'attitudes cognitives de Narcy et dans une certaine mesure des notions de la personnalité observables en salle de classe par un professeur expérimenté[42]. C'est sur les observations en salle de classe pendant trois ans, et sur une interview basée sur le questionnaire de Narcy, réalisée avec chaque apprenant participant à l'étude, que nous allons fonder notre présentation des caractéristiques de chacun des apprenants dans le chapitre suivant, Corpus et méthode.

---

[40] Le débit est donc plus rapide chez les extravertis et les hésitations sont plus fréquentes chez les introvertis quand ils sont sous pression.

[41] Différence signalée seulement dans Dewaele (1999) et Dewaele & Furnham (1999).

[42] Notre expérience pédagogique mise à part, nous avons aussi bénéficié des protocoles verbaux enregistrés des apprenants de notre étude.

4. CORPUS ET MÉTHODE

Dans ce chapitre, nous allons présenter de plus près le corpus et la méthode de notre étude longitudinale sur les connaissances impliquées dans la production écrite, c'est-à-dire les apprenants, les conditions d'enregistrement, la périodicité des enregistrements, les tâches et les élicitations prévues par les tâches, ainsi que notre choix de méthode d'introspection en temps réel de la production du texte.

4.1 Les apprenants

Les apprenants dans cette étude forment un groupe assez homogène, comme nous l'avons fait remarquer dans l'introduction du chapitre précédent. Il s'agit de quatre filles, Christine (CHR), Emmelie (EMM), Martine (MAR) et Sophie, (SOP), et d'un garçon, Oscar (OSC), qui ont le même âge, 16 ans au début de l'étude et 19 ans à la fin, et qui suivent le même cours de français pendant trois ans jusqu'au bac. Ce cours mise surtout sur la communication avec beaucoup d'exercices et de travail deux par deux ou en groupes, pour plus d'activité par les élèves. Pour les explications de grammaire etc., nous varions les techniques explicites entre les déductions et inductions sur *l'input* et l'*output*. Au début de l'étude, ils suivent leur quatrième année de français LE[43] et ils ont eu environ 400 heures de cours.

Les notes qu'ils ont obtenues à la fin de l'école obligatoire, données par quatre professeurs différents, montrent qu'ils ont tous un bon niveau de français. Ils ont en effet tous eu la meilleure note (= *mycket väl godkänd*). CHR, EMM, MAR sont les apprenantes les plus motivées en français et elles préparent un bac de langues tandis que SOP donne la priorité à d'autres matières à l'école et surtout à sa formation de musicienne et OSC à ses études de sciences naturelles. Il s'agit pourtant dans les cinq cas d'élèves très motivés pour les études en général.

Bien que nous mettions l'accent surtout sur CHR et MAR en n'utilisant les trois autres apprenants que pour des comparaisons dans l'étude ci-présente, nous allons maintenant les présenter, tous les cinq, de plus près, en prenant en considération leur attitude cognitive, leur personnalité et leur mode de production pendant les enregistrements. Dans les catégorisations concernant l'attitude cognitive et la personnalité des apprenants, nous nous fondons sur les interviews inspirées par le questionnaire de Narcy (1990), (voir le chapitre précédent et les annexes), que nous avons réalisées avec les élèves à la fin de l'étude, nos observations en classe et quelques entretiens personnels[44] avec les élèves sur une durée de trois ans, ainsi que les protocoles verbaux de l'étude. Les questions les plus révélatrices sur l'attitude cognitive que nous avons essayé de poser à nos apprenants concernent le besoin d'écrit, le besoin de compréhension, la mémorisation volontaire, le désir d'apprendre avant de parler, la réflexion grammaticale consciente, le passage conscient par la langue maternelle et la peur de la faute (Narcy, 1990 : 130). Évidemment, les sérialisants trouvent que cela est plus important que les globalisants. Les attitudes des apprenants pour certaines de ces questions sont naturellement observables dans les protocoles verbaux, c. à. d. le besoin de l'écrit[45], la réflexion grammaticale consciente, le passage par la langue maternelle. Nous sommes pourtant conscients du danger d'une argumentation circulaire quand on prend trop le mode de production en considération pour définir l'attitude cognitive. C'est pour cette raison, que nous

[43] Le français est la 2e langue étrangère après l'anglais et ils le font depuis 6-7 ans.

[44] Les entretiens d'évaluation que chaque professeur doit avoir avec chaque élève à la fin de chaque semestre donnent également l'occasion de connaître les élèves un peu mieux.

[45] En effet, nous pouvons observer des changements faits après que les apprenants ont vu ce qu'ils écrivent.

nous appuyons aussi sur les interviews et observations en classe. Narcy met en valeur la pertinence de ces observations directes[46] :

> L'attitude est soit visible par observation directe ou descriptible par des questionnaires appropriés (Narcy, 1990 : 120)

Quant aux personnalités des élèves, nous nous basons uniquement sur nos observations des comportements en classe et nos entretiens avec les élèves, ainsi que sur les informations de nos collègues lors des conférences de classe.[47] Nous avons choisi d'ajouter le paramètre de la personnalité à celui de l'attitude cognitive puisqu'ils semblent être liés et étant donné que la personnalité est assez facile à observer. Toutes les observations faites dans cette étude sur le comportement des apprenants ayant différentes attitudes cognitives ne concernent que les apprenants du corpus présenté dans ce chapitre.

4.1.1 Christine

Pour Christine, le but avec de l'étude de langues est de pouvoir vivre et fonctionner dans le pays. Elle semble avoir une attitude globalisante[48] et une personnalité extravertie. Ainsi elle travaille par exemple sur le texte entier quand nous étudions un texte en cours et elle le travaille ensuite à la maison. Au lieu d'essayer d'apprendre seulement le vocabulaire etc., elle essaie de résumer le contenu du texte à l'aide de quelques mots clés et elle se reraconte sa version du texte plusieurs fois. Elle ne traduit donc pas le texte, ce qui se fait beaucoup chez les apprenants suédois. Elle connaît un peu les règles et les termes grammaticaux, et bonne élève, elle suit les explications de grammaire aux cours, mais pour la production orale et écrite, elle dit qu'elle n'a jamais recours à ses connaissances de grammaire. Pour elle les formes verbales « ne sont pas des formes verbales mais des expressions » (interview avec CHR), quand elle essaie d'expliquer comment elle fait pour produire du texte. Répondant à une question directe, elle dit que ça lui vient automatiquement dans la tête. En plus, elle n'abandonne jamais ce qu'elle a commencé à dire et si le vocabulaire lui manque, elle utilise des gestes, des dessins etc[49]. Son but étant la communication à tout prix, elle ne se préoccupe pas de savoir si ce qu'elle dit est tout à fait correct. Elle fait confiance à ce « qui lui vient dans la tête » (interview avec CHR).

En ce qui concerne sa personnalité extravertie, CHR est du genre à saisir chaque occasion qui se présente pour parler français. Elle accoste le peu de touristes français qu'elle trouve dans notre ville, elle s'est portée volontaire pour accueillir une jeune Française, venue dans le cadre de notre échange avec un lycée français, dès la première année au lycée[50].

4.1.2 Emmelie

Pendant les trois années où nous avons suivi ces apprenants en classe et dans le cadre de l'étude, Emmelie a changé d'attitude cognitive en classe. La première année de l'étude, elle voulait **tout** retenir et comprendre, et elle ne cessait de nous poser des questions et d'être

---

[46] Pourtant Narcy n'a observé ses apprenants que pendant un ou deux semestres tandis que nous les avons suivis pendant trois ans. Dans le cas de CHR, EMM et MAR nous étions en plus leur tuteur ou guide (*mentor* en suédois), ce qui nous a procurés de les rencontrer dans des situations hors les cours.

[47] Réunions bi-semestrielles des professeurs d'une classe et du personnel médico-psycho-social de l'école.

[48] L'enseignement du français dans le collège de CHR était assez communicatif.

[49] CHR veut aussi garder cette automaticité et cette fluidité dans sa production écrite et elle trouve des stratégies concernant tout le texte, quand elle trouve qu'il faut trop de réflexion pour arriver à raconter une histoire dans la 3e personne, elle change et raconte l'histoire à la 1ère personne.

[50] Dans notre corpus, elle était la seule à le faire. L'échange se fait pendant la deuxième année au lycée quand les Suédois accueillent les Français au printemps, et pendant la dernière année quand les Suédois rendent visite aux Français.

frustrée en cours de français[51]. Nous avons dû beaucoup discuter avec elle sur sa frustration et sur les différentes approches de l'apprentissage d'une langue[52]. Surtout durant cette première année au lycée, EMM semble avoir eu une approche à l'école et une autre approche en milieu naturel. En effet, elle nous raconte que pendant un voyage en France[53], elle ne ressentait pas cette frustration de ne pas tout comprendre. EMM nous a également, lors de l'interview, confirmé avoir changé un peu. Au lieu de s'arrêter sur chaque mot qu'elle ne comprend pas elle essaie de comprendre le contenu global aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Quand elle travaille les devoirs sur un texte à la maison, elle récite le texte plusieurs fois. En même temps, elle dit apprendre beaucoup par cœur : le vocabulaire, les désinences des verbes etc. De la même façon elle dit « laisser couler » et faire confiance à son « sentiment » (interview avec EMM) quand elle parle et écrit, mais dit également avoir besoin des règles pour le contrôle[54]. Vu le mélange de techniques et de besoins chez EMM, nous l'avons classée intermédiaire, avec un penchant vers le globalisant.
La personnalité d'EMM est également plutôt intermédiare, mais avec un penchant extroverti.

4.1.3 Sophie

Sophia est l'apprenante qui avance le moins dans cette étude, voir les chapitres suivants. Elle ne semble pas avoir trouvé comment elle doit apprendre et elle dit qu'elle a « du mal à bûcher les langues » (interview avec SOP). Pour la grammaire, elle ne fait rien du tout et pour les textes elle les lit et essaie de traduire, mais trouve souvent des obstacles de compréhension qui la découragent. SOP ne se reraconte pas les textes comme le font CHR et EMM. Elle essaie de compenser ses problèmes d'apprendre les langues à l'école en lisant des journaux et en regardant des films et des émissions à la télévision en français. Vu que SOP n'a pas beaucoup de temps libre, elle n'en consacre pas beaucoup à ses stratégies compensatoires, malheureusement.

Pour ce qui est de sa propre production, elle affirme ne pas réfléchir quand elle parle ou écrit. Quand elle écrit, elle fait pourtant souvent la planification en suédois et elle relit ensuite le texte pour voir si cela a l'air bien. Si cela n'a pas l'air bien, elle change peut-être, mais sans avoir recours aux règles de grammaire, elle essaie d'utiliser son intuition. Dans les enregistrements, elle se préoccupe plus des questions d'orthographe que de grammaire et il s'agit surtout de savoir quel accent choisir. Comme dans le cas d'EMM, nous avons classifié SOP comme un apprenant intermédiaire.

Bien qu'elle passe une ou deux semaines chaque été avec sa famille en France, elle avance moins que les autres. Elle se dit aussi tout à fait capable de faire usage de son français lors de ces séjours. Tout comme les apprenants qui arrêtent de progresser aux stades assez bas dans le projet ESF (Perdue & Klein, 1992 ; Dietrich *et al*, 1997), Sophie ne semble pas éprouver un besoin de progresser d'avantage. Un des risques d'une attitude plus globalisante signalé par Narcy (1990 : 241) est justement de se contenter de se débrouiller en communiquant.

4.1.4 Martine

Martine exprime très clairement le désir que sa production soit correcte, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Par conséquent, elle utilise beaucoup de connaissances explicites dans sa

---

[51] Sa frustration se manifestait dans beaucoup de questions du genre : « Pourquoi est-ce que c'est comme ça ? Pourquoi doit-on dire comme ça ? » Et par des affirmations du genre : « Je ne comprends pas ! »

[52] L'enseignement du français dans le collège d'EMM était très traditionnel, c. à. d. qu'il portait sur les connaissances de grammaire.

[53] Le récit est à trouver dans l'annexe sous EMM 2, le premier texte au passé.

[54] Bel exemple de la fonction de *monitor* de Krashen (1988).

production. À la question générale au début de l'interview : « Comment apprends-tu les langues, comment fais-tu ? », MAR répond spontanément qu'elle utilise beaucoup la grammaire, que la grammaire est facile pour elle. Comme il est important de s'exprimer correctement, elle a besoin de réfléchir avant de parler. Ainsi elle affirme avoir souvent recours aux règles de grammaire dans la production. En plus, elle se dit adopter la stratégie d'écrire des textes très simples, en « langage de crèche » (interview avec MAR), où elle maîtrise la grammaire, pour éviter les erreurs. Quand elle est confrontée à une difficulté, elle essaie de la contourner ou elle abandonne.

Elle ne considère pas que les textes étudiés en cours de français peuvent lui apporter des phrases ou expressions à retenir ou qu'il pourrait être utile de se les raconter ou de les réciter, comme le font CHR et EMM. MAR se contente de comprendre et les lit par conséquent une fois pour connaître le contenu. L'attitude sérialisante et analytique de MAR reste la même tout au long de l'étude.

La personnalité un peu introvertie de MAR l'empêche, dans une certaine mesure, de prendre des contacts avec des Français quand elle est en France.

4.1.5 Oscar

OSC est difficile à catégoriser. Quand il produit du texte écrit, il réfléchit beaucoup et essaie de se rappeler les règles de grammaire, et fait souvent référence à ce qu'il a appris au cours de français. Il fait souvent des changements dans son texte. Il planifie le texte en suédois pour ensuite le traduire en français. C'est une des raisons des maints pauses et changements, il se rend souvent compte qu'il n'arrive pas à traduire en français ce qu'il veut dire en suédois. Tout cela nous incite à le considérer comme un apprenant sérialisant. Dans l'interview, il n'est pas un sérialisant aussi évident. Il dit préférer parler au lieu d'écrire parce que quand il parle il n'a pas le temps de se contrôler et de chercher, mais en même temps il prétend planifier ce qu'il va dire un peu avant de le dire. À plusieurs reprises, il revient à son utilisation et à ses connaissances des règles de grammaire. Nous avons catégorisé OSC comme sérialisant, mais il ne l'est pas de façon aussi nette que MAR.

En ce qui concerne sa personnalité, OSC est un garçon ingénieux qui aime avoir des petits projets secrets auxquels il réfléchit. Il est donc plutôt introverti.

4.1.6 Résumé

Résumons les attitudes cognitives et les personnalités des apprenants dans un tableau :

Tableau 4-1 L'emplacement approximatif des apprenants sur le continuum Globalisant – Sérialisant, Extraverti – Introverti

Globalisant			Intermédiare			Sérialisant
	CHR	SOP	EMM	OSC	MAR	
Extraverti						Introverti

Les deux apprenants qui se donnent un input plus fréquent par la répétition des textes sont CHR et EMM. Elles travaillent donc sur les textes entiers et n'attachent pas trop d'importance à la traduction[55]. Les autres apprenants et surtout OSC et MAR travaillent plus sur des morceaux de textes, c. à. d. le vocabulaire, sur la compréhension et la traduction. SOP semble surtout essayer de comprendre les textes. CHR et EMM semblent alors avoir une méthode par faire les devoirs à la maison plus adaptée à un apprentissage par items, voir les théories de N.

[55] EMM dit dans l'interview qu'elle abandonne la stratégie de tout comprendre et traduire et quand elle raconte comment elle étudie les textes à la fin de ses études de français, et elle dit spontanément qu'elle répète les textes.

Ellis dans la section 2.2.4, tandis que OSC et MAR sont plus intéressés par les morceaux de la langue pour ensuite les mettre ensemble par déductions logiques, une méthode que nous considérons sérialisante.

4.2 Les enregistrements

L'étude longitudinale de deux ans et demi, ou cinq semestres, comporte au total douze enregistrements de textes écrits, réalisés avec chaque apprenant pendant six périodes d'enregistrements. Chacune des six périodes compte alors deux enregistrements de vingt minutes[56].

La première fois, les apprenants ont été enregistrés pendant leur deuxième semestre au lycée, c.-à-d. leur huitième semestre de français LE, et la dernière fois pendant leur sixième et dernier semestre au lycée, c.-à-d. leur douzième semestre de français. Les six périodes d'enregistrements sont dues au fait qu'ils ont été enregistrés deux fois pendant le cinquième semestre, une fois avant et une fois après un voyage en France, dans le cadre d'un échange scolaire[57].

La production d'un texte écrit en suédois, langue maternelle, a également été réalisée afin de pouvoir comparer les modes de production de chacun en français, LE et suédois, LM.

4.2.1 ScriptLog et caméscope

Les enregistrements se sont effectués de deux façons, à l'aide du logiciel ScriptLog et à l'aide d'un caméscope. Le logiciel ScriptLog développé par Strömqvist et Malmsten enregistre et mesure tout ce qui se passe sur le clavier lors de la production écrite, chaque pause, changement etc. Nous pouvons au dixième de seconde près suivre la production dans le moindre détail :

> By means of ScriptLog you can record a writing activity that takes place on a computer (word processor). ScriptLog keeps a record of all events on the keyboard (i.e., the pressing of alphabetical and numerical keys, cursor keys, the delete key, space bar etc, and mouse clicks), the screen position of these events and their temporal distribution. From a ScriptLog record, you can then derive not only the finally edited text from a writing session, but also the "linear text" with its temporal patterning, pauses and editing operations. (Strömqvist & Ahlsén, 1999)[58]

Le matériel réalisé par ScriptLog est complété par un protocole verbal en temps réel, enregistré avec un caméscope. Pour un raisonnement sur l'emploi de la méthode du protocole verbal, voir le chapitre 4.3.1 qui suit.

4.2.2 Les tâches et les élicitations

Les tâches, ou sujets de la production écrite, peuvent être divisés en trois genres différents : les souvenirs à raconter, les résumés d'une histoire vue en vidéo en classe ou lue et étudiée en classe, et les histoires à raconter à partir d'images. Les trois premières périodes, les élicitations conscientes de notre part se sont limitées à une élicitation du passé dans la tâche du souvenir de la deuxième période. Le passé est élicité, à l'aide du même genre de tâche, dans chaque période d'enregistrement à partir de la quatrième période. En plus du passé, le pluriel de la 3e personne est également élicité à l'aide d'histoires à images à partir de la même période d'enregistrement. Pour une vue globale des tâches et élicitations voir le tableau 4-2.

---

[56] Les enregistrements de la première période ne duraient que 15 minutes et les enregistrements faits à partir des histoires à images n'avaient pas de limite de temps, mais duraient environ 20 minutes.

[57] Seuls CHR, EMM et MAR ont participé à ce voyage, OSC et SOP sont restés en Suède.

[58] Pour un exemple du '*logfile*' de ScripLog, voir l'exemple (4.1) ci-dessus.

Tableau 4-2 La répartition des tâches de production en périodes d'enregistrement

Tâche	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5	Période 6
Souvenir		X		X	X	X
Résumé	X	X	X			
Images	X		X	X	X	X

4.3 Méthode

Færch & Kasper (1987 : 5-10) discutent le fait qu'il est difficile de définir les processus mentaux en s'en tenant seulement aux analyses des produits, voire analyses d'erreurs ou analyses de performance par exemple. Ils proposent alors que ces analyses soient complétées par des méthodes introspectives, par exemple le protocole verbal (*thinking aloud* en anglais).

Étant donné que le but de notre étude est de mieux connaître les connaissances explicites et implicites impliquées dans la production écrite des apprenants, nous avons opté pour une méthode d'introspection à l'aide du protocole verbal. Ainsi nous pouvons non seulement suivre le développement des élèves dans leur production écrite, mais aussi le développement au niveau des connaissances utilisées dans cette production.

Outre ces enregistrements de la production écrite, une interview introspective a été réalisée et enregistrée sur cassette avec chaque apprenant à la fin de l'étude. Cette interview, basée sur le questionnaire de Narcy (1990), voir la section 4.1, a eu pour but de mieux connaître les attitudes cognitives des apprenants pour voir des liens possibles entre la façon dont les apprenants progressent et l'attitude cognitive et la personnalité.

4.3.1 L'introspection et le protocole verbal

Nous avons choisi d'obtenir des protocoles verbaux des séances de production écrite, puisque cette méthode est sensée donner accès aux connaissances impliquées dans cette production (Hayes & Flower, 1983 ; Færch & Kasper, 1987 ; Breleux, 1991; de Graaff, 1997). Il faut pourtant, tout comme le font Færch & Kasper (1987 :12) signaler qu'uniquement les connaissances explicites sont accessibles par les méthodes introspectives. Les connaissances implicites ne le sont pas, car pour qu'il y ait des données sur la réflexion faite lors de l'exécution de la tâche dans un protocole verbal, il faut que la personne en ait conscience.

Le protocole verbal sert de support au protocole du ScriptLog où nous pouvons suivre de près toute la production du texte. Les apprenants ont été laissés seuls devant l'ordinateur et le caméscope, sans la distraction de la présence de l'expérimentateur. Nous avons choisi cette solution et non celle de faire des interviews avec les apprenants après chaque tâche pour avoir une image plus nuancée et plus valable des processus cognitifs (Cohen, 1987a : 84, 1987b : 32 ; Færch & Kasper, 1987 : 15 ; Fayol, 1997 :42 ; Ericsson & Simon, 1987 :46). Ainsi la seule structure des protocoles verbaux est celle du texte produit, et le protocole verbal suit la production du texte et marque les parties où les apprenants ont eu recours aux connaissances explicites. La seule instruction de la part de l'expérimentateur a été de demander aux apprenants d'essayer de faire sortir par la bouche tout ce qu'ils pensent. Vu que nous avons choisi de ne pas être présents aux enregistrements, nous n'avons pas pu demander aux élèves à quoi ils pensent / réfléchissent au cours des pauses muettes. Nous n'avons pas pu non plus imposer des réflexions aux apprenants par des questions trop allusives[59].

Pour ce qui est de l'effet ralentisseur de la méthode du protocole verbal dû à la réflexion à haute voix, les chercheurs ont différentes opinions. Ericsson & Simon (1987 :33) ont trouvé que le *thinking aloud* ralentit la performance tandis que Hayes & Flower, (1983 : 217) disent

[59] Nous trouvons qu'il est assez facile d'imposer des réflexions aux apprenants dans ces situations, ce qu'illustre la partie la partie anglaise de l'étude STRIMS (1997).

que cela n'est pas le cas. Quoiqu'il en soit, l'effet ralentisseur ou non reste le même tout au long de l'étude longitudinale, ce qui diminue l'importance de cet prétendu effet.

4.3.2 La transcription

La transcription du protocole verbal est faite dans le protocole ScriptLog, afin d'avoir l'image la plus précise possible de ce qui se passe pendant la production écrite, voir l'exemple (4.1). Cet exemple et l'exemple suivant sont aussi repris dans les annexes, Exemples de transcription.

(4.1) EMM 5 [il placer - > met]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
603.50	7	517	517	.	oj jag missuppfattade hela historien där sorry (.) han hittar ingen fluga han lägger ut den [*oops j'ai mal compris toute l'histoire là sorry (.) il ne trouve aucune mouche il l'y met*]
629.45	1	308	308	<MOUSE>	
630.13	5	308	308	<DELETE>	
630.28	5	307	307	<DELETE>	XX
630.50	5	306	306	<DELETE>	
630.80	5	305	305	<DELETE>	
631.26	5	304	304	<DELETE>	
631.73	5	303	303	<DELETE>	
632.28	7	302	302	p	
632.46	7	303	303	l	
632.70	7	304	304	a	placera [*placer*]
634.05	7	305	305	c	*pla*
634.21	7	306	306	e	
634.41	7	307	307	r	*cer* (..) kanske (..) / [*peut-être*]
643.18	1	336	336	<MOUSE>	nej han lägger ju *mettre* |*non il met alors* mettre]
648.46	1	308	308	<MOUSE>	
648.98	5	308	308	<DELETE>	är /[*est*]
649.20	5	307	307	<DELETE>	det / [*le*]
649.43	5	306	306	<DELETE>	bäst /[*mieux*]
649.66	5	305	305	<DELETE>	han / [*il*]
650.16	5	304	304	<DELETE>	gör / [*fasse*]
650.66	5	303	303	<DELETE>	*meT*
651.83	7	302	302	m	
652.05	7	303	303	e	
652.30	7	304	304	t	*je tu il* inget, S S inget [je tu il *rien, S S rien*]
661.30	1	333	333	<MOUSE>	

Légende : Dans la première colonne on voit le temps en secondes. La deuxième colonne est un codage de ScriptLog sur la manipulation faite. Les troisième et quatrième colonnes montrent l'emplacement de la frappe dans le texte. La cinquième est la frappe tapée sur le clavier et la sixième colonne est la transcription du protocole verbal. Pour la transcription, le suédois est marqué en caractères normaux et le français en italiques, et notre traduction du suédois en français est écrite entre accolades. Les majuscules marquent que l'apprenant a épelé ces lettres. Dans les cas où on peut avoir besoin de connaître l'intonation pour comprendre, nous avons marqué les fin de phrases avec une virgule.

Dans les cas où nous n'avons pas trouvé nécessaire de montrer tout le protocole verbal, nous avons opté pour la solution de montrer ce qui a été écrit, voir (4.2a), complété par ce qui a été dit / pensé à haute voix à l'occasion, voir (4.2b) :

(4.2a) [MAR 2] nous sommes (expl) allé (expl) > allées
(4.2b) « åkte vi och åt på MacDonald's *et après* hm åkte vi eh *nous nous* klart ha har jag har redan börjat använda passé composé så får jag fortsätta med det *et après eh nous sommes allées* (écrit *sommes*) *nous sommes allé nous sommes all* ja just det det är sånt där rörelseverb då måste man ha med extra E och sådär och så var vi bara tjejer och då blir det E S »
[nous sommes allées manger à MacDonald's *et après* hm nous sommes nous eh *nous nous* c'est vrai ah j'ai déjà commencé à utiliser le passé composé alors je dois continuer à le faire *et après eh nous sommes allées* (écrit *sommes*) *nous sommes allé nous sommes all* eh oui ce c'est un verbe intransitif alors on doit mettre un E extra et voilà et en plus on était que des filles et alors ça fait E S]

Légende : > = le texte est changé, avant la flèche le texte d'origine et après la flèche le texte changé. (expl) indique que la production de l'auxiliaire et le participe passé est explicite. Les mots soulignés sont ceux qui sont écrits parallèlement à les énoncer. Nous avons fait une traduction approximative de ce que l'apprenant dit en suédois, marqué après l'exemple (4.2b) entre accolades et en caractères plus petits.

La transcription du suédois parlé[60] est faite en suédois conventionnel, sans prendre en considération des particularités éventuelles de la prononciation. Pour le français oral des apprenants, les suffixes normalement muets mais prononcés sont marqués par une majuscule, par exemple *meT*. Les séquences inaudibles sont marquées par XX, avec un X par syllabe non-audible.

4.4. L'exploitation des données

La méthode a été choisie afin de pouvoir utiliser les données pour les analyses des connaissances implicites et explicites impliquées dans la production du français LE. Pour cette raison nous étudions la production écrite qui donne lieu aux deux genres de connaissances.

4.4.1 La pause

Pour commencer, il faut définir ce qui est à considérer comme des connaissances explicites et implicites. Nous avons, dans le chapitre 2, présenté les différentes définitions de ces connaissances, ainsi que notre interprétation. Pour nous, ce qui est explicite est contrôlé consciemment et exécuté plus lentement, tandis que l'implicite est automatique, intuitif et exécuté avec rapidité. Donc, nous allons dans cette étude considérer tout ce qui est produit sans pause ou hésitation comme étant produit implicitement (Dechert 1987 : 112 ; Feldmann & Stemmer, 1987 : 257). Dans le protocole verbal, il s'agit d'une production qui se fait rapidement si l'apprenant rédige le texte tout en parlant, c.-à-d. qu'il dit ce qu'il écrit sen même temps qu'il frappe le texte sur le clavier, voir l'exemple (4.3)

(4.3) [CHR 1] il va faire une (impl)

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
244.11	7	349	349	i	*i*
244.35	7	350	350	l	*l*
244.55	7	351	351		
244.85	7	352	352	v	*v*
245.20	7	353	353	a	*a*
245.40	7	354	354		
245.71	7	355	355	f	*f*
245.88	7	356	356	a	*a*
246.38	7	357	357	i	*i*
246.80	7	358	358	r	*r*
246.96	7	359	359	e	*e*
247.20	7	360	360		

[60] Aussi bien le suédois dans les protocoles verbaux de la production que celui des interviews finales.

248.03	7	361	361	u	*U*
248.28	7	362	362	n	*N*
248.66	7	363	363	e	

Il s'ensuit qu'il est très important de savoir ce que nous entendons par la notion de pause. Vu qu'il s'agit de la production écrite, plus lente que la production orale, voir par exemple Strömqvist & Ahlsén (1999 : 19), nous suivons le paramétrage conseillé par le développeur du logiciel employé dans l'étude, Sven Strömqvist. D'après ses analyses, une pause dans la production écrite compte plus de deux secondes :

> (...) a pause is defined as keyboard inactivity > 2.0 seconds (Strömqvist & Ahlsén, 1999 : 38)[61]

Une fois la définition de la pause établie, il faut encore savoir pourquoi on s'arrête à un certain endroit dans le texte. Le problème est bien plus compliqué et complexe si la pause est muette. Il est pourtant clair que chaque hésitation ou pause indiquent un coût cognitif (Chanquoy et. al. 1990 ; Foulin, 1995). Étant donné qu'en français LM la longueur des pauses varie surtout d'après l'emplacement syntaxique, c. à. d. les pauses entre paragraphes sont beaucoup plus longues que les pauses intra-unités (pauses dans les phrases verbales ou nominales etc.), (Fayol, 1997 ; Foulin, 1995 ; 1998), et que ce sont les plus jeunes qui ont les pauses les plus longues intra-unités, (Foulin, 1998), nous estimons que les pauses intra-unités de nos apprenants de français LE sont dues aux problèmes linguistiques. Tout comme les enfants en LM, ils hésitent devant la conjugaison, l'accord d'un verbe ou l'accord d'un adjectif, ainsi que pour trouver le choix des mots.

Dans nos analyses, nous considérons donc les pauses > 2.0s[62] et muettes qui se trouvent juste avant ou en plein du phénomène grammatical étudié comme une pause due à une activité cognitive étant en rapport avec ce phénomène. La pause de > 2.0s indique pour nous que les connaissances explicites sont utilisées, voir l'exemple (4.4) où l'endroit de la pause est marqué en gras dans le protocole verbal :

(4.4) [MAR 1] il n'est pas heureus (expl)

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
690.13	1	45	45	<MOUSE>	nu är han inte glad längre [maintenant il n'est plus heureux]
692.46	1	45	45	<MOUSE>	va OK / [comment OK]
694.21	7	45	45	<CR>	eh
699.30	7	46	46	I	*i*
700.01	7	47	47	l	*l*
700.86	**7**	**48**	**48**		**hihihi**
704.85	**7**	**49**	**49**	**n**	
707.00	7	50	50	é	*e*
708.23	7	51	51	s	*s*
708.56	7	52	52	t	*t*
708.90	7	53	53		*n'est*
709.90	7	54	54	p	*p*
710.78	7	55	55	a	*a*
710.98	7	56	56	s	*s*
711.36	7	57	57		*heureux*
712.86	7	58	58	h	
713.45	7	59	59	e	
714.00	7	60	60	u	hi

[61] Pour une discussion des analyses qui ont mené à cette définition, voir Strömqvist & Ahlsén, 1999 : 35-41.

[62] Dans le cas de CHR qui produit et tape vite, nous avons remarqué qu'il est plus juste à compter les pauses > 1,7 s.

714.46	7	61	61	r	hi
714.93	7	62	62	e	
715.25	7	63	63	u	
716.08	7	64	64	s	OK *heureux* (.) ja

Pour ce qui est du petit nombre de processus parallèles (voir Chanquoy et al, 1990), c.-à-d. la rédaction du texte en même temps qu'un problème ou un choix grammatical est considéré, il est évident qu'il s'agit d'une prise de conscience du problème. Il est donc question de connaissances explicites impliquées dans la production, voir l'exemple (4.5), où EMM réfléchit à quel temps choisir en même temps qu'elle écrit la phrase en question. Nous marquons en gras le phénomène illustré dans tous les exemples dans la section 4.4.

(4.5) [EMM 4] nous avons discuté (expl)

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
659.71	7	464	464		
660.65	7	465	465	n	
660.76	7	466	466	o	
660.96	7	467	467	u	
661.18	7	468	468	s	
665.23	7	469	469		
665.50	7	470	470	a	
666.16	7	471	471	v	
666.28	**7**	**472**	**472**	**o**	**vi diskuterade /[*nous avons discuté*]**
666.50	**7**	**473**	**473**	**n**	**ska vi ta passé composé /[*on prend le passé composé*]**
667.61	7	474	474	s	
668.25	7	475	475		*nous avons*
669.01	7	476	476	d	*discuté*
669.26	7	477	477	i	
669.46	7	478	478	s	
671.20	7	479	479	c	
671.46	7	480	480	u	
671.65	7	481	481	t	
672.23	7	482	482	é	

Le cas le plus facile à juger est celui d'une pause accompagnée d'une réflexion :

(4.6) [MAR 4] l'homme et la femme ne 'pouvent regarder la télé (expl)

491.13	7	194	194	n	
491.63	7	195	195	e	*ne*
491.88	7	196	196		*peut*
493.10	**7**	**197**	**197**	**p**	**det blir då tredje si plural det blir**
					[*alors c'est la 3e personne du si pluriel c'est*]
					pouvã XX
500.28	7	198	198	o	*po*
500.51	7	199	199	u	*u*
501.33	7	200	200	v	*v*
502.06	7	201	201	e	*peuvent*
503.60	7	202	202	n	
503.98	7	203	203	t	[E] *pou pouv pouvã ne pouvent eh*
508.68	7	204	204		*regarde*
511.55	7	205	205	r	*la télé*

4.4.2 Les corrections

Toutes les corrections, sauf celles qui sont des fautes de frappes évidentes, sont considérées comme un recours aux connaissances explicites, même si la correction n'est pas précédée par une pause. Nous avons dans l'introduction du chapitre évoqué le besoin de l'écrit pour certains apprenants. Alors nous considérons que, puisqu'ils réagissent sur le français écrit, il

s'agit de connaissances explicites mises en œuvre. Dans les cas de correction, le cas est compté deux fois, une fois avant la correction et une fois après. S'il y a plusieurs corrections consécutives, chaque correction est comptée comme un nouveau cas. Ainsi dans l'exemple (4.7), nous avons compté trois différentes formes, toutes produites explicitement :

(4.7) [OSC 3] elle entende (expl) > entendre (expl) > entend (expl)

695.58	7	328	328	e	*e*
695.73	7	329	329	l	*l*
696.10	7	330	330	l	*l*
697.25	7	331	331	e	*e*
697.78	**7**	**332**	**332**		***elle* ja hon hör *(.) elle entendE entend elleen*** [*oui elle entend*]
707.68	**7**	**333**	**333**	**e**	
708.30	7	334	334	t	*t*
708.43	7	335	335	e	*e*
708.83	7	336	336	n	*n*
709.21	7	337	337	d	*D*
709.45	**7**	**338**	**338**	**e**	***e* XXX E ES ONS EZ ENT S S just det** /[*c'est ça*]
726.20	**5**	**339**	**339**	**<DELETE>**	***tend***
727.51	**7**	**338**	**338**	**r**	***r***
727.61	**7**	**339**	**339**	**e**	***e***
731.65	**5**	**340**	**340**	**<DELETE>**	
731.81	**5**	**339**	**339**	**<DELETE>**	***etenD* vad heter vänta nu? är det A *attendre* hm (.)** [*comment dire attendre alors c'est*] **[relit] *elle etenD***

Finalement, une réflexion explicite postérieure à la rédaction est aussi comptée comme un nouveau cas. Nous pouvons donc d'abord compter un cas produit implicitement, qui est ensuite vérifié/confirmé explicitement par l'apprenant, comme dans l'exemple (4.8) :

(4.8) [EMM 4] Je vais raconter (impl, expl)

13.01	7	0	0	J	
13.26	7	1	1	e	
13.71	7	2	2		ska/[*vais*]
14.03	7	3	3	v	*je*
14.18	7	4	4	a	
14.41	7	5	5	i	*vais*
14.53	7	6	6	s	
14.75	7	7	7		
15.70	7	8	8	r	
16.01	7	9	9	a	
16.31	7	10	10	c	
16.48	7	11	11	o	
16.66	7	12	12	n	
16.86	7	13	13	t	
17.06	7	14	14	e	
17.75	**7**	**15**	**15**	**r**	**[E] *raconter* i grundform då futurum** [*à l'infinitif quand le futur*]

Après cette présentation de différents cas de pauses et corrections dans le corpus, nous allons poursuivre avec une présentation de la production de texte.

5 LA PRODUCTION DE TEXTE

Les études existantes sur la production verbale écrite concernent en grande partie la production écrite en langue maternelle, LM. Ainsi, il est évident qu'il a fallu adapter les théories à l'étude de la production écrite en langue étrangère. Dans ce chapitre, nous allons pour commencer présenter les théories les plus répandues sur la production écrite. Ceci fait, ces théories serviront de base d'analyse pour deux textes, l'un en suédois LM et l'autre en français LE de chaque apprenant participant à l'étude. Il s'agit dans les deux cas de raconter l'histoire du 'Petit Chaperon Rouge'. La comparaison entre la production en LM et LE, voir ci-dessous, facilitera l'établissement du mode de production écrite individuelle de chacun. Nous avons déjà présenté des théories qui disent que l'apprentissage des langues dépend des styles ou attitudes cognitifs et de la personnalité des apprenants. Dans ce chapitre, nous nous attendons par conséquent à ce que ces traits influencent également la production de texte aussi bien en LM qu'en LE, c'est-à-dire que les apprenants aux traits plus globalisants et extravertis produiront des textes plus rapidement et avec plus de fluidité et que les apprenants aux traits plus sérialisants et introvertis auront une production de texte plus lente et réfléchie.

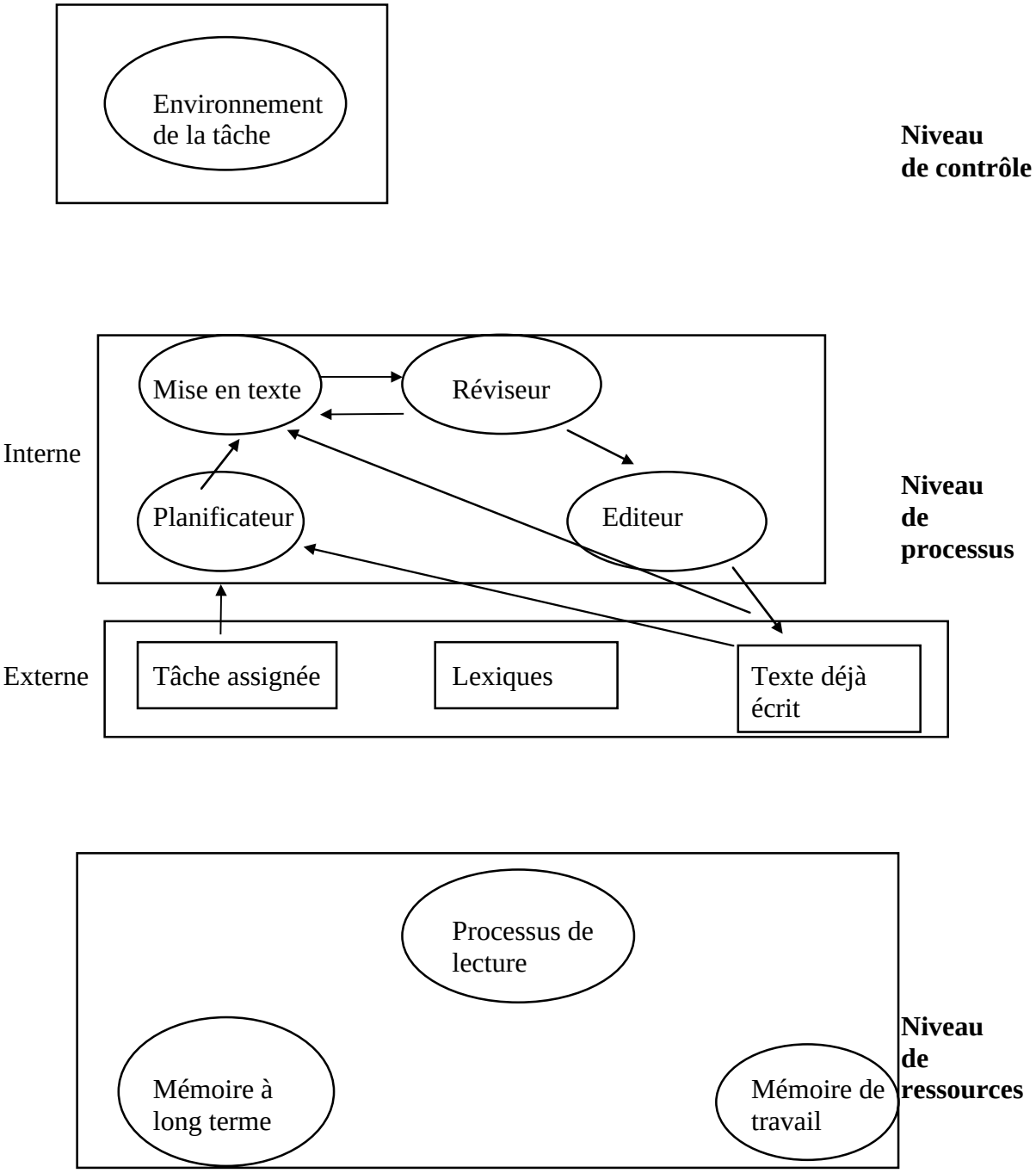
5.1 Les modèles de la production verbale écrite

D'après Fayol (1997 : 59), nous trouvons deux catégories de modèles de production verbale écrite : les modèles modularistes et les modèles connexionnistes. Les modèles modularistes reposent plus sur les conceptions linguistiques et sont aussi inspirés par la recherche en neuropsychologie. Les modèles connexionistes ne nous intéressent pas dans ce travail et nous allons ici uniquement traiter des modèles modularistes, à savoir le modèle de Hayes & Flower et le modèle Garrett/Levelt.

5.1.1 Le modèle de Hayes & Flower

Le modèle de Hayes & Flower a d'abord été conçu en 1980 (Hayes & Flower, 1980), et a ensuite été révisé à plusieurs reprises (voir entre autres Hayes & Flower, 1983 ; Hayes et al, 1987 ; Chenoweth & Hayes 2001), dans une perspective psychopédagogique, dont l'intérêt est surtout d'aider le scripteur à améliorer ses produits et à surmonter les difficultés. Il s'agit donc de l'élaboration de textes plutôt argumentatifs ou explicatifs à un niveau assez élevé. Nous présentons ici la version du modèle de Chenoweth & Hayes (2001 : 84) et pour la terminologie française, nous avons choisi celle de Fayol (1997).

Figure 5-1 Le modèle Hayes et Flower



Il y a trois niveaux dans la production de texte écrit : a/ le niveau de ressources, b/ le niveau de processus et c/ le niveau de contrôle.

a/ **Le niveau de ressources** inclut les mémoires internes et les processus généraux auxquels les processus des autres niveaux peuvent faire appel. Par exemple, la mémoire à long terme peut être appelée par la mise en texte pour récupérer de l'information sur le lexique ou la grammaire, ou par l'éditeur pour récupérer des règles d'orthographe. L'éditeur, à son tour, peut faire appel aux processus de lecture pour lire le texte produit jusque là, afin que la mise en texte puisse finir les phrases en tenant compte des bons accords pour le nombre et le temps grammaticaux. La mise en texte sollicite aussi la mémoire de travail pour stocker l'output dans une réserve où il peut être révisé par le réviseur.

b/ **Le niveau de processus** est divisé en deux : les processus internes et l'environnement externe. Les processus sont le planificateur, la mise en texte, le réviseur et l'éditeur. Le planificateur est une source pré-linguistique, qui produit des idées destinées à être exprimées. La mise en texte convertit ces idées pré-linguistiques en morceaux de langage en utilisant les mots et la grammaire appropriés. Le réviseur évalue aussi bien le langage suggéré que l'écrit et l'éditeur met le contenu de la réserve en langage écrit. Au niveau des processus, c'est surtout dans la mise en texte que les connaissances implicites sont impliquées.

L'environnement externe des processus inclut les lectures du texte, le texte produit jusque là et la tâche assignée (c. à. d. sources, commentaires critiques ou notes). Il peut aussi inclure des dictionnaires, des guides stylistiques, des contrôles d'orthographe etc.

Dans les versions préalables du schéma de production écrite de Hayes & Flower, il y a aussi des sous-processus à ce niveau. Ces sous-processus nous semblent encore plus difficiles à discerner que les processus dans ce schéma et dans beaucoup de recherches faites sur la production écrite seules la planification, la mise en texte et la révision/l'édition sont prises en compte.

c/ **Le niveau de contrôle** est constitué par l'environnement de la tâche (c. à. d. le but de la tâche et les productions qui dirigent les interactions parmi les processus du niveau b). Ces interactions sont, au moins en partie, sous contrôle intentionné et ne sont donc pas les mêmes pour tous les scripteurs. Elles sont activées selon ce que le scripteur produit.

Le procédé :

Dans la plupart des cas, la génération d'une phrase va commencer dans le planificateur, qui, influencé par la tâche assignée et le texte écrit jusque là, va générer le matériel pré-linguistique et le faire suivre par la mise en texte. La mise en texte va traiter ce matériel pré-linguistique et stocker son output dans un 'magasin' articulatoire, où il sera évalué par le réviseur. Si l'output est jugé acceptable, l'éditeur va l'ajouter au texte écrit jusque là. S'il est jugé inacceptable, le planificateur ou la mise en texte vont essayer encore une fois.

Hayes & Flower (1980 :29) et Chenoweth & Hayes (2001 :85), entre autres, supposent que les interactions entre ces quatre processus ne sont pas unidirectionnelles, mais que chaque processus est influencé par le suivant. Par exemple, le planificateur va suggérer plusieurs variantes de l'idée, plus ou moins faciles à mettre en texte. Ainsi le matériel choisi pour être exprimé dépend aussi bien du planificateur que de la mise en texte. Le réviseur contrôle aussi continuellement l'output de la mise en texte. Chenoweth & Hayes (2001) citent une étude faite par Kaufer et al (1986), où le scripteur s'interrompait souvent pour réviser ou corriger une erreur grammaticale. Le même phénomène va apparaître dans notre étude, sauf dans le cas de l'apprenant d'une tendance très globalisante, CHR.

Dans la première version de ce modèle de production de texte écrit, Flower & Hayes (1980) définissent quatre variantes individuelles de scripteurs :

A/ Le scripteur avance de phrase complète à phrase complète. Une fois la phrase finie, on focalise sur la suivante.

B/ Les pensées sont notées comme elles surgissent dans la tête et le scripteur va réviser/éditer ultérieurement.

C/ Le scripteur essaie de faire une ébauche parfaite.

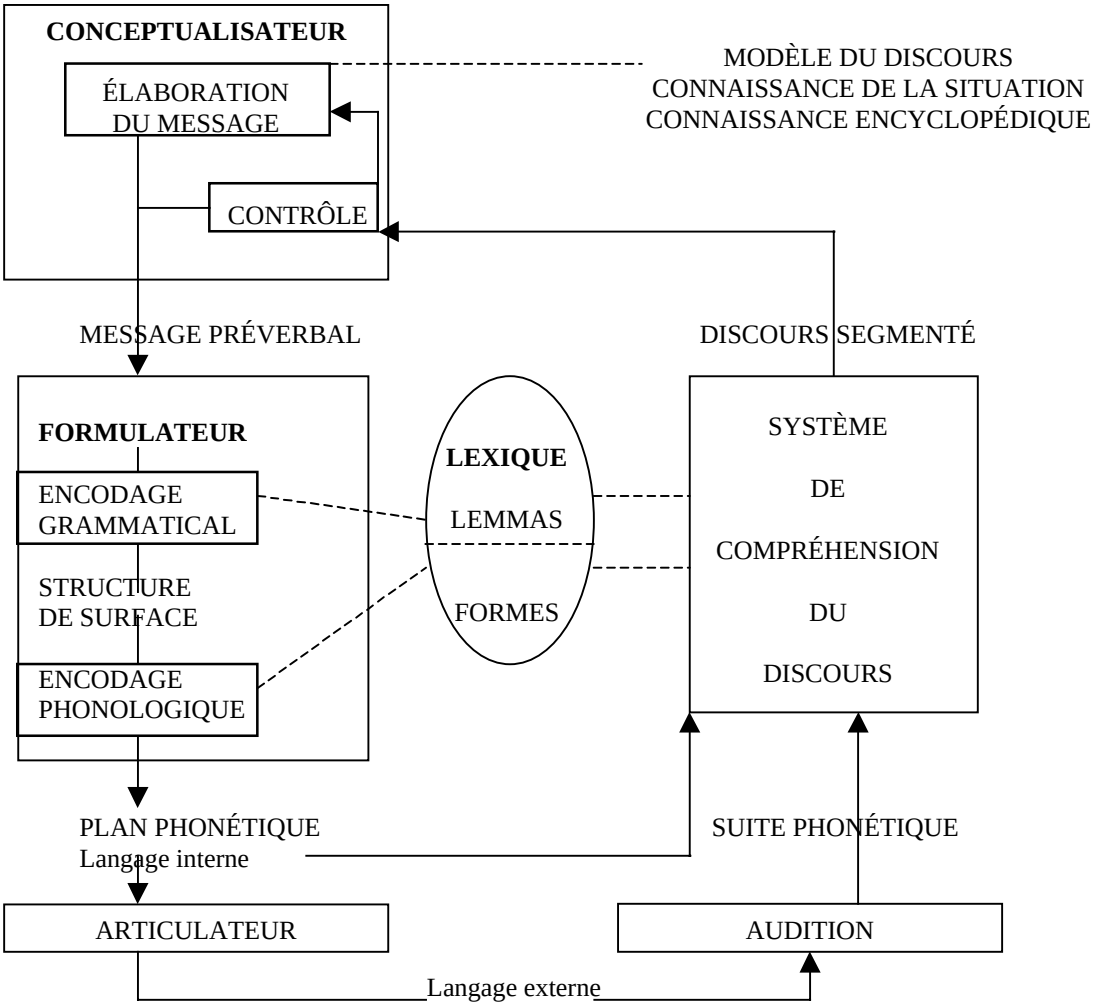
D/ Le scripteur fait d'abord une première ébauche qui est ensuite mise en texte avant toute forme de révision.

Les apprenants de notre étude agissent tous d'après la première variante. Ils planifient phrase par phrase, où même parfois de morceau de phrase en morceau de phrase.

5.1.2 Le modèle Garrett/Levelt[63]

Le modèle Garrett/Levelt est élaboré à partir de la production orale et correspond à une conception centrée sur la production d'unités langagières courtes, des mots et des phrases. Il ne s'agit donc pas d'un modèle sur la production d'un texte entier, comme dans le modèle de Hayes & Flower, mais ce modèle est pourtant utilisé aussi dans le domaine de production de texte écrit. Nous présentons le modèle d'après l'adaptation en français par Fayol (1997 : 63-66).

Figure 5-2 Le modèle Garrett/Levelt



D'après ce modèle, le message est conçu dans le **conceptualisateur** et trouvera ensuite sa forme linguistique dans le **formulateur**. Dans le formulateur, la représentation fonctionnelle est élaborée parallèlement à une structure grammaticale abstraite (i.e. verbe, sujet etc.) associée aux éléments lexicaux abstraits (lemmas). Cette élaboration syntaxique et lexicale de surface est suivie d'un passage dans l'**articulateur** et trouve sa forme finale dans l'output.

[63] Le modèle a été conçu par Garrett et ensuite développé par Levelt. Il est souvent appelé *Le modèle Levelt*.

Levelt conçoit ces mécanismes de production comme modulaires et automatiques. Ils sont également impénétrables[64].

Deux boucles de rétroaction, intervenant avant et après l'articulateur, constituent le processus de régulation : A/ La boucle rapide du **langage interne**, qui opère sur le plan phonétique et B/ la boucle plus lente du **langage externe**, qui opère sur le langage articulé[65]. Il y a deux types de changements issus de ce processus de régulation, les corrections d'erreurs à des niveaux différents et les modifications pour améliorer l'adaptation du message. L'interruption se fait normalement très vite après la détection du problème et le plus souvent au niveau d'une frontière linguistique.

Au niveau de la régulation du discours, les modèles de Hayes & Flower et de Garrett/Levelt se rapprochent et ils considèrent que la composante de contrôle est explicite mais autonome. Pour une discussion plus approfondie sur le contrôle et l'automatisme, voir le chapitre 2.

5.1.3 Adaptation et conséquences des modèles pour ce qui est de la production écrite dans la pratique

Dans les modèles de Hayes & Flower et Garrett/Levelt, il y a une phase de planification du message, qui se fait dans le processus de la planification chez Hayes & Flower et dans le conceptualisateur chez Garrett/Levelt. Il s'agit de récupérer ses connaissances dans la mémoire et de les organiser. Cette planification se fait différemment selon les scripteurs.

Les experts font moins de pauses pendant la production, tandis que les novices font des pauses assez longues pendant la production et n'ont pas de pauses initiales très longues. Il a été observé (Foulin, 1998) que les enfants de 7-8 ans ne planifient pas l'ensemble du contenu avant le début de la rédaction, mais font plus de pauses intra-phrases que les adultes et que les enfants plus âgés. Cette stratégie est aussi celle des apprenants dans cette étude.

Ces observations sont également liées aux différentes stratégies de production. McCutchen (2001) a trouvé que le scripteur expert fait plus de pauses, dit beaucoup plus qu'il n'écrit. En plus il pense, d'une manière très claire, au lecteur de son texte et il est très concentré sur la façon d'écrire. Chez le scripteur novice, par contre, il y a très peu de variation entre le protocole verbal et le texte produit. Il ne réfléchit pas à ce qu'il va dire, ni à comment il va le dire. Pour lui il s'agit de 'raconter l'histoire'.

Résumons ceci dans les termes de mémoire à long et à court terme ; le scripteur expert utilise énormément sa mémoire à long terme et sa mémoire de textes et de genres différents, tandis que le scripteur novice l'utilise très peu ou pas du tout. Le fait de'raconter l'histoire' le préoccupe déjà et il utilise sa mémoire de travail, c. à. d. la mémoire à court terme. Quand il a besoin de ses connaissances stockées dans la mémoire à long terme, il fait une pause pour les récupérer.

5.2 Étudier les pauses et débits

Les études de pauses et de débits n'ont pas encore vraiment pu établir ce qui se passe et ce à quoi pense vraiment le scripteur pendant la pause. On a néanmoins constaté que les pauses dans la production écrite font preuve d'un coût cognitif (Chanquoy et al. 1990 ; Foulin, 1995). Ce coût cognitif est lié aux processus de *planification, mise en texte, révision* et *édition*. En

---

[64] Nous voyons bien les ressemblances entre le conceptualisateur de Garrett/Levelt et le planificateur de Hayes et al, entre le formulateur et la mise en texte, entre l'articulateur et l'éditeur. La révision de Garrett/Levelt se ferait surtout dans le système de compréhension du discours.

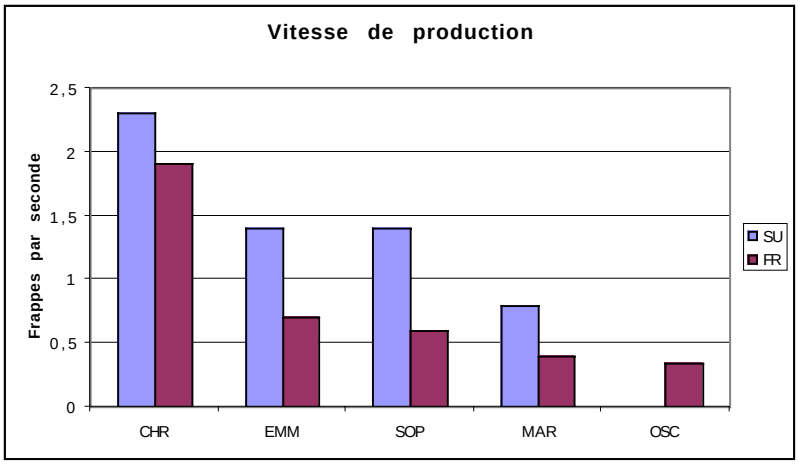
[65] La boucle interne ne peut, alors, être aperçue que comme une petite pause où hésitation, tandis que la boucle externe se fait remarquer par des changements/corrections dans le discours. Dans notre étude, la boucle externe se manifeste également quand les apprenants font des réflexions sur ce qu'ils veulent dire et comment ils veulent le dire.

utilisant la méthode de protocole verbal, nous avons un aperçu de quand et comment ce travail cognitif se fait :

> (...) think aloud procedures are none the less acknowledged to be a useful means of tracing cognitive processes, especially if the verbalisation involves 'direct articulation of information stored in a language (verbal) code' (Ericsson and Simon 1980 : 227, cités dans Arndt 1987 : 259)

Dans la partie 5.3, nous allons voir que les pauses sont des moments de travail cognitif de planification etc. chez la plupart des apprenants dans l'étude. Nous commençons dans cette section par présenter des données quantitatives sur le débit et les pauses dans *Le Petit Chaperon Rouge* en suédois LM et en français LE, dans les tableaux 5-3 et 5-4.[66] Rien que par la comparaison entre la vitesse de production et de pauses dans chacune des langues, nous pouvons déjà avancer que le mode de production de texte est plus lié à la personne qu'à la langue.

Tableau 5-3 La vitesse de production en suédois LM et français LE

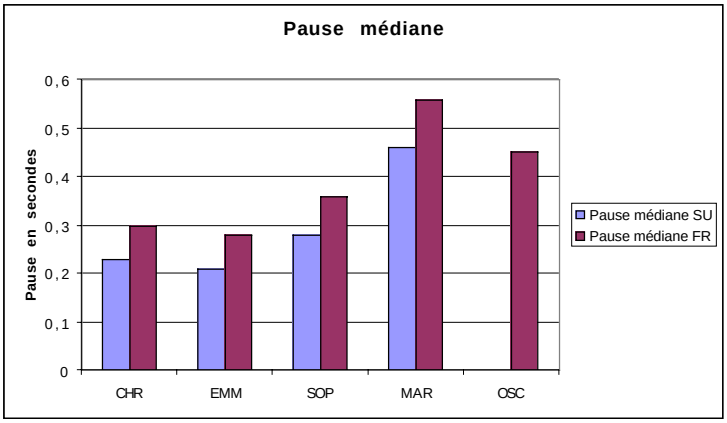


Légende : SU = suédois, LM, FR = français, LE.

Le tableau 5-3 montre que l'apprenante ayant une attitude plutôt globalisante, CHR, maintient une vitesse de production assez élevée en LE. CHR doit donc faire beaucoup de travail cognitif en parallèle avec le travail d'écriture, voir la section 5.1. Chez les autres apprenantes, la différence de débit entre le texte en suédois et le texte en français est plus grand. Les apprenantes chez qui il y a le plus de différence entre la production écrite du *Petit Chaperon Rouge* en LM et LE sont les intermédiaires, EMM et SOP.

[66] Suite à un malentendu, le texte en suédois LM d'OSC ne se prête pas aux buts fixés pour notre analyse et pour cette raison nous ne pouvons que présenter les chiffres de sa production écrite en français, voir aussi la section 5.3.5.

Tableau 5-4 La pause médiane en suédois LM et français LE



Légende : SU = suédois, LM, FR = français, LE

À l'aide du tableau 5-4, nous ne sommes pas étonnés de constater que la longueur des pauses médianes semble suivre le débit. Pourtant la différence en longueur de pauses n'est pas plus grande chez les apprenantes intermédiaires que chez les autres. Dans la section suivante, nous allons voir que les apprenantes intermédiaires, tout comme la globalisante, CHR, font la planification en même temps qu'elles écrivent le texte. Ceci rend le débit proportionnellement plus lent en français LE chez les deux apprenantes intermédiaires,.

Beaucoup d'études sur les pauses et débits (Foulin, 1998 ; Passerault, 2001, entre autres) notent une relation entre l'emplacement de la pause dans la phrase et sa longueur. Plus le niveau syntaxique est bas, c.-à-d. la question sujet – prédicat vs phrase principale – subordonnée par exemple, plus la pause est courte. Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas utilisé toutes les possibilités de ScriptLog pour étudier les relations éventuelles entre l'emplacement de la pause et sa longueur, pour vérifier cette observation en ce qui concerne le français LE. Nous espérons pouvoir approfondir cet aspect de l'étude des pauses dans l'avenir.

5.3 Les modèles appliqués à la production écrite en suédois et en français LE

Dans la présente étude, dont le but est d'évaluer les conséquences de l'attitude cognitive et de la personnalité sur le développement de l'acquisition du français, LE, écrit, il est important de connaître le mode de production écrite des apprenants. Nous partons de l'hypothèse que le mode de production se ressemble dans LM et LE.

Kellogg (2001) propose un modèle de développement du scripteur où celui-ci raconte ce qu'il sait et où l'élaboration du texte est centrée sur le scripteur lui-même les dix premières années. Les dix années suivantes, il est un transformateur de savoir et il se préoccupe du scripteur et du texte. Après vingt ans comme scripteur (niveau universitaire) il traite le savoir dans le but de le rendre compréhensible et par conséquent le lecteur est maintenant important, en plus du scripteur et du texte :

Tableau 5-5 Les différents stades du développement du scripteur (Kellog, 2001)

Stade 1	**Stade 2**	**Stade 3**
Knowledge-Telling	Knowledge-Transforming	Knowledge-Crafting
Author	Author Text	Author Text Reader

D'après leur âge, nos apprenants devraient se trouver entre le stade un et deux du développement du scripteur. C'est-à-dire qu'ils commencent à prendre en considération la qualité et le genre du texte produit. Dans les textes où le passé a été élicité, nous avons pourtant noté une différence entre les apprenants de tendance globalisante et extravertie ou intermédiaire et ceux qui sont de tendance sérialisante et introvertie, voir le chapitre 8. Il ne faut cependant pas oublier que les tâches de l'étude sont toutes à lier au champ 'raconter le savoir' (*knowledge-telling*), il ne s'agit donc pas tellement de s'adapter à un autre genre que celui du récit. Le fait que les apprenants dans l'étude produisent surtout en unités langagières courtes implique un mode de production qui ressemble à l'oral, et qui par conséquent se rapproche du modèle de Garrett/Levelt. Nous optons pourtant pour l'utilisation de la terminologie de Hayes & Flower plus souvent utilisée dans la littérature, pour ce qui est du niveau de processus. Nous allons donc surtout employer les termes de planificateur, de mise en texte, d'éditeur et de réviseur, qui sont également applicables à un niveau de planification de phrase en phrase ou d'unités langagières courtes.

Dans le but d'établir le mode de production écrite individuel de chacun des apprenants dans notre étude, nous passons maintenant à une comparaison de leur production écrite en suédois LM et français LE du même texte, *Le Petit Chaperon Rouge*. L'enregistrement en français a été fait lors de la 3e période d'enregistrement, à savoir CHR 3, EMM 3, MAR 3, OSC 3 et SOP 3, et celui en suédois lors de la période suivante. Tous les exemples sont donc tirés de ces enregistrements. Suite à un malentendu, le texte en LM d'OSC ne se prête pas aux buts fixés pour notre analyse. Pour cette raison, nous ne pouvons que présenter son mode de production en français.

5.3.1 Lecture de près de la production écrite *on-line* de CHR

En suédois, aussi bien qu'en français, CHR fait très peu de pauses et écrit par conséquent très rapidement. Sa production de texte semble se faire simultanément à son édition sur le clavier. Foulin (1995 : 495-497) signale qu'il faut aussi considérer que le travail cognitif peut se faire parallèlement à la production, ce qui semble être le cas dans la production écrite de CHR. Cette façon de produire implique alors qu'elle utilise surtout ses connaissances implicites, dans la production de français LE. Dans d'autres textes rédigés par CHR, nous avons remarqué qu'elle a recours à des formules figées, qu'elle produit sans que cela ne demande d'attention. Elle ajoute souvent « je pense », une formule qui lui permet de planifier entre temps. Cette utilisation de formules, *formulas* en anglais, est signalée par Ellis, N. (2002a : 156-157).

Elle paraît impliquer tout le niveau de processus en même temps et tout vient dans un continuum où, soit elle affirme à haute voix chaque mot après l'avoir écrit ou pendant qu'elle l'écrit, voir les exemples (5.1) et (5.2), soit elle dit un mot qu'elle vient d'écrire directement suivi du mot qu'elle entame, voir les exemples (5.3) et (5.4). Pour une explication de ce qu'on voit dans les différentes colonnes des exemples, voir les Annexes.

(5.1) hennes mamma har gett henne / [*sa maman lui a donné*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
40.31	7	76	76	h	
40.65	7	77	77	e	
40.91	7	78	78	n	
41.08	7	79	79	n	
41.25	7	80	80	e	
41.46	7	81	81	s	
41.88	7	82	82		hennes /[*sa*]
42.40	7	83	83	m	
42.58	7	84	84	a	
42.75	7	85	85	m	

42.85	7	86	86	m	
43.06	7	87	87	a	mamma /[*maman*]
43.41	7	88	88		
44.11	7	89	89	g	
44.31	7	90	90	e	
44.45	7	91	91	t	
44.58	7	92	92	t	
44.76	7	93	93		gett / [*donné*]
45.00	7	94	94	h	
45.23	7	95	95	e	hen
45.41	7	96	96	n	
45.56	7	97	97	n	ne / [*lui*]
45.73	7	98	98	e	

(5.2) C’est parce-que le maman

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
60.48	7	94	94		
62.13	7	95	95	C	
62.96	7	96	96	'	
63.48	7	97	97	e	
63.81	7	98	98	s	
63.93	7	99	99	t	*c’est*
64.50	7	100	100		
65.15	7	101	101	p	
65.33	7	102	102	a	
65.58	7	103	103	r	
65.90	7	104	104	c	
66.03	7	105	105	e	
67.18	7	106	106	-	
67.85	7	107	107	q	*parce-q*
68.71	7	108	108	u	*u*
68.88	7	109	109	i	*e*
69.20	7	110	110		
69.96	7	111	111	l	
70.15	7	112	112	e	
70.40	7	113	113		
70.81	7	114	114	m	
71.03	7	115	115	a	
71.30	7	116	116	m	*le mam*
71.68	7	117	117	a	*a*
71.96	7	118	118	n	*n*

(5.3) en liten flicka / [*une petite fille*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
16.45	7	16	16	e	
16.58	7	17	17	n	
16.73	7	18	18		
17.00	7	19	19	l	
17.25	7	20	20	i	
17.60	7	21	21	t	
17.76	7	22	22	e	
18.06	7	23	23	n	en liten /[*une petite*]
18.25	7	24	24		flicka /[*fille*]
18.50	7	25	25	f	
18.68	7	26	26	l	
18.90	7	27	27	i	
19.05	7	28	28	c	
19.20	7	29	29	k	
19.95	7	30	30	a	

(5.4) elle le porte

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
94.03	7	153	153		
94.78	7	154	154	e	
95.03	7	155	155	l	
95.18	7	156	156	l	
95.61	7	157	157	e	*il*
96.03	7	158	158		
96.58	7	159	159	l	
96.75	7	160	160	e	*le*
96.90	7	161	161		*porte*
97.31	7	162	162	p	
97.65	7	163	163	o	
97.93	7	164	164	r	
98.11	7	165	165	t	
98.28	7	166	166	e	

La première variante où elle répète le mot qu'elle vient d'écrire est la plus fréquente dans les deux langues. CHR regarde de temps en temps l'écran aussi bien pour contrôler rapidement l'orthographe, que pour faire des contrôles ou des révisions un peu plus longues. Dans ce cas elle relit uniquement ce qu'elle vient d'écrire. Elle ne relit jamais de grands morceaux de texte. Il est également possible que ces pauses un peu plus longues, qui ont lieu au début des phrases, soient aussi des moments de planification, selon le mode observé par Arndt (1987 : 259), où la répétition (où le contrôle, notre remarque) d'un morceau de texte déjà écrit incite la suite de la production.

Ces contrôles sont surtout faits au niveau du *processus interne* de Hayes & Flowert ou dans la boucle interne de Garrett/Levelt. En LM de CHR, il n'y a que les corrections de frappe/orthographe qui sont à lier au *niveau / boucle externe*, voir l'exemple (5.5). Il en va de même pour la plupart des changements en LE, voir l'exemple (5.6).

(5.5) gång /[*fois*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
3.53	7	11	11	g	
3.85	7	12	12	å	nähä /[*non*][67]
6.40	1	13	13	<MOUSE>	
9.25	7	13	13	b	
9.45	7	14	14	g	det var en gång /[*il était une fois*]
11.53	5	15	15	<DELETE>	
12.10	5	14	14	<DELETE>	
15.46	7	13	13	n	
15.66	7	14	14	g	det /[*il*]
15.95	7	15	15		en gång /[*une fois*]

(5.6) histori > histoire

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
21.41	7	30	30	h	
21.60	7	31	31	i	
21.85	7	32	32	s	
22.05	7	33	33	t	
22.61	7	34	34	o	
22.85	7	35	35	r	
23.08	7	36	36	i	*histo*
25.06	5	37	37	<DELETE>	*i*

[67] L'ordinateur est plus lent que CHR ici et elle ne voit pas ce qu'elle a écrit, d'où le temps qui passe et les essais de faire réagir la machine de la part de CHR.

27.43	5	36	36	<DELETE>	*re*
28.36	7	35	35	i	
28.78	7	36	36	r	
29.00	7	37	37	e	

Il y a cependant aussi des contrôles externes de grammaire en LE, voir l'exemple (5.7), où CHR commence par mettre le pronom clitique après l'auxiliaire *a*, au passé-composé, et se corrige en le mettant avant.

(5.7) le maman a l > lui a donné

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
71.30	7	116	116	m	*le mam*
71.68	7	117	117	a	*a*
71.96	7	118	118	n	*n*
72.31	7	119	119		
73.53	7	120	120	a	
73.78	7	121	121		
74.41	7	122	122	l	
75.70	5	123	123	<DELETE>	
76.13	5	122	122	<DELETE>	
76.40	5	121	121	<DELETE>	*maman*
77.28	7	120	120	l	*l*
77.73	7	121	121	u	*u*
77.85	7	122	122	i	*i*
78.11	7	123	123		
78.68	7	124	124	a	*a*
78.86	7	125	125		
79.15	7	126	126	d	
79.40	7	127	127	o	
79.73	7	128	128	n	
79.90	7	129	129	n	
80.58	7	130	130	é	*donné*

Contrairement aux autres apprenants de l'étude, il nous semble que la planification de CHR est effectuée dans la langue cible du texte. En plus CHR est la seule à ne pas faire de retours[68], pour corriger quelque chose écrit dans une ou plusieurs phrases précédentes. Il semble qu'une fois tapé, elle ne pense plus tellement au texte déjà écrit mais plutôt au texte à produire. Dans la production française, nous remarquons que les pauses sont un peu plus longues qu'en production LM, mais ne dépassent souvent pas 1,75 secondes, voir le tableau 5-4.

Ces petites différences dûes à une maîtrise de la langue moins forte en LE mises à part, nous pouvons tirer la conclusion que CHR conserve son mode de production écrite dans les deux langues. Il s'agit, pour elle, de raconter l'histoire et elle ne fait pas de planification de tout le texte. La planification se fait apparemment phrase par phrase, d'après la première variante individuelle signalée par Hayes & Flower (1980), voir la section 5.1.1, et souvent simultanément à l'édition.

5.3.2 Lecture de près de la production écrite *on-line* d'EMM

Le mode de production écrite d'EMM a des ressemblances avec celui de CHR. Tout comme CHR, EMM ne fait pas beaucoup de planification à haute voix avant d'entamer l'édition, mais semble faire la planification surtout en écrivant. Il y a, pourtant, des différences entre ces deux scripteurs. EMM fait parfois des pauses plus longues au début des phrases et elle travaille plus

[68] D'après Fayol, ces retours diminuent « d'autant plus qu'on s'éloigne de la proposition au cours de rédaction » (1997 :12), mais les apprenants qui utilisent plus fréquemment les connaissances explicites font aussi plus de retours en arrière spontanés, c. à. d. pas précédés par une révision.

sur *le texte déjà écrit*, pour trouver les bonnes formules. À ces occasions, elle va aussi réfléchir à haute voix. Elle utilise donc parfois ses connaissances explicites en français LE. Tandis que CHR fait presque uniquement des changements de corrections d'orthographe ou de grammaire, EMM en fait aussi pour trouver sa façon de s'exprimer. Aussi bien en LM qu'en LE elle va tout d'un coup se rendre compte qu'elle n'est pas sur la bonne route et elle va s'arrêter, enlever ce qu'elle a écrit et recommencer d'une autre manière, voir l'exemple (5.8) LM et (5.9) LE.

(5.8) En dag frågade > En dag så bad h > En dag fick hon i uppdrag av sin mamma
[*Un jour a demandé > Un jour alors supplié e > Un jour elle a eu comme tâche de sa maman*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
119.58	7	181	181	E	
120.30	7	182	182	n	
120.75	7	183	183		
121.18	7	184	184	d	
121.43	7	185	185	a	
121.70	7	186	186	g	
121.93	7	187	187		
122.13	7	188	188	f	
122.31	7	189	189	r	
122.45	7	190	190	å	
122.88	7	191	191	h	
123.30	5	192	192	<DELETE>	
123.50	7	191	191	g	
123.83	7	192	192	a	
124.08	7	193	193	d	
124.28	7	194	194	e	
127.91	5	195	195	<DELETE>	
128.11	5	194	194	<DELETE>	
128.30	5	193	193	<DELETE>	
128.56	5	192	192	<DELETE>	
128.81	5	191	191	<DELETE>	
129.16	5	190	190	<DELETE>	
129.81	5	189	189	<DELETE>	
142.53	7	188	188	s	
142.91	7	189	189	å	
143.55	7	190	190		
143.78	7	191	191	b	
143.93	7	192	192	a	
144.16	7	193	193	d	
144.31	7	194	194		
145.18	7	195	195	h	
150.28	5	196	196	<DELETE>	
150.46	5	195	195	<DELETE>	
150.66	5	194	194	<DELETE>	
150.91	5	193	193	<DELETE>	
151.45	5	192	192	<DELETE>	
152.48	7	191	191	f	fick hon i /[*elle a eu comme*]
152.71	7	192	192	i	uppdrag / [*tâche*]
153.01	7	193	193	c	av sin / [*de sa*]
153.45	7	194	194	k	mamma / [*maman*]

(5.9) ell > sa mère lui dit

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
148.63	7	120	120	e	
148.78	7	121	121	l	
148.91	7	122	122	l	
149.75	5	123	123	<DELETE>	

149.93	5	122	122	<DELETE>	
150.16	5	121	121	<DELETE>	(...) hennes mamma *sa mère* [(...) *sa mére* sa mère]
160.33	7	120	120	s	
160.88	7	121	121	a	
161.16	7	122	122		
161.40	7	123	123	m	
161.60	7	124	124	e	
162.71	5	125	125	<DELETE>	
163.96	7	124	124	è	
164.15	7	125	125	r	
164.38	7	126	126	e	säger till henne *sa mère lui dit* [*sa mère lui dit* sa mère lui dit]

EMM n'effectue pourtant pas toute la planification en écrivant. La stratégie d'une relecture qui va ensuite générer du texte nouveau, signalée par Arndt (1987 : 259), est manifestée par les exemples (5.10) et (5.11), où elle continue après la relecture avec une nouvelle phrase, mais sans la planifier vraiment à l'avance car elle doit faire des changements en cours de route.

(5.10) Hon kallades för Rödluvan eftersom hon alltid bar en liten röd mössa som hon fått av sin mormor. (relit) En dag + (5.8)
[*elle était appelée le Petit Chaperon Rouge comme elle portait toujours un petit bonnet rouge qu'elle eu de sa grand-mère. (relit) Un jour +(5.8)*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
111.15	7	178	178	r	
112.53	7	179	179	.	(relit)
119.13	7	180	180		
119.58	7	181	181	E	
120.30	7	182	182	n	
120.75	7	183	183		
121.18	7	184	184	d	
121.43	7	185	185	a	
121.70	7	186	186	g	

(5.11) C'etait une fois une petite fille qui s'appelle le chaperon rouge parce que elle porte toujours un chaperon rouge. (relit) Un jour sa mère lui dit

135.05	7	105	105	r	
135.23	7	106	106	o	
135.48	7	107	107	u	
135.78	7	108	108	g	
136.05	7	109	109	e	
137.46	7	110	110	.	(relit)
142.03	7	111	111		
142.35	7	112	112	u	
142.58	7	113	113	n	
142.88	7	114	114		
143.21	7	115	115	j	

Dans sa production du français LE, EMM travaille avec les deux langues, voir l'exemple (5.9), vraisemblablement pour trouver le vocabulaire, selon les modèles de Hayes & Flower et Garrett/Levelt.

Bien que le mode de production d'EMM soit assez implicite, elle a plus besoin du *niveau / boucle externe* que CHR. Elle fait plus de pauses de relecture, c'est-à-dire de consultation du texte déjà écrit. Elle s'arrête pour trouver la grammaire ou le vocabulaire requis. Il est évident que cela va influencer la vitesse de production, voir le tableau 5-3.

5.3.3 Lecture de près de la production écrite ”on-line” de SOP

Le mode de production de SOP est plutôt implicite, mais avec moins de maîtrise que CHR, ce qui lui fait faire des pauses. Elle n’écrit pas très vite, mais elle ne réfléchit pas tellement au texte non plu. Elle essaie des versions différentes. Vu qu’elle ne fait pas de planification de phrases entières avant de les entamer, ni en LM ni en LE, elle va dans les deux langues abandonner ce qu’elle a déjà écrit pour trouver une autre manière de le dire. Son mode de production ressemble donc un peu à celui d’EMM.

(5.12) Elle prendre sont bicyclette > (enlevé et changé à) Quand elle a en route de grand-mère...

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
510.53	7	288	288		nu förkortar jag här lite snyggt *et cætera* ja det får stå så he mm (.) dom sa nåt så snyggt ord för cykel i filmen fast det kommer inte jag ihåg vad det var det var tre bokstäver som var (.) eh (.) nej fasen jag kommer inte på det (.) eh [*maintenant je raccourcis ici chouette* et cætera *oui je le laisse comme ça he mm (.) ils ont dit un mot si chouette pour bicyclette dans le film mais je ne m’en souviens pas de ce que c’était il y avait trois lettres qui étaient (.) eh (.) non zut je ne m’en souviens pas (.) eh*]
551.53	7	289	289	E	
552.50	7	290	290	l	
552.81	7	291	291	l	
553.30	7	292	292	e	
553.76	7	293	293		
554.63	7	294	294	p	
554.83	7	295	295	r	
555.31	7	296	296	e	
555.66	7	297	297	n	
556.33	7	298	298	d	
557.48	7	299	299	r	
557.60	7	300	300	e	
559.56	7	301	301		
560.06	7	302	302	s	
560.46	7	303	303	o	
560.71	7	304	304	m	
561.58	5	305	305	<DELETE>	
561.73	7	304	304	n	
562.41	7	305	305		jag / [*je*]
563.98	7	306	306	b	får / [*dois*]
564.33	7	307	307	i	skriva / [*écrire*]
564.58	7	308	308	c	cykel / [*bicyclette*]
565.63	7	309	309	y	vad / [*comment*]
566.23	7	310	310	c	heter det [*ça s’appelle*]
566.48	7	311	311	l	då / [*alors*]
566.86	7	312	312	e	
567.05	7	313	313	t	
567.18	7	314	314	t	
567.28	7	315	315	e	ehe det lät inte alls snyggt skit samma jag vet inte det får stå så det är säkert XXX (...) nej [*ehe ça n’avait pas l’air joli à l’oreille peu importe je sais pas je le laisse comme ça c’est certainement XXX* (...) *non*]
601.56	5	316	316	<DELETE>	nu /[*maintenant*]
601.96	5	315	315	<DELETE>	
602.06	5	314	314	<DELETE>	suddar / [*efface*]

602.16	5	313	313	<DELETE>	
602.26	5	312	312	<DELETE>	
602.36	5	311	311	<DELETE>	jag / [*je*]
602.46	5	310	310	<DELETE>	
602.56	5	309	309	<DELETE>	X
602.66	5	308	308	<DELETE>	
602.76	5	307	307	<DELETE>	
602.88	5	306	306	<DELETE>	X
602.98	5	305	305	<DELETE>	
603.08	5	304	304	<DELETE>	
603.18	5	303	303	<DELETE>	bort / [*enlever*]
603.28	5	302	302	<DELETE>	
603.38	5	301	301	<DELETE>	
603.48	5	300	300	<DELETE>	
603.58	5	299	299	<DELETE>	
603.68	5	298	298	<DELETE>	jag / [*je*]
603.93	5	297	297	<DELETE>	vet / [*ne sais*]
604.10	5	296	296	<DELETE>	ändå så / [*quand même*]
604.26	5	295	295	<DELETE>	inte / [*pas*]
604.40	5	294	294	<DELETE>	vad /[*ce que*]
604.58	5	293	293	<DELETE>	jag / [*je*]
604.78	5	292	292	<DELETE>	ska / [*dois*]
605.01	5	291	291	<DELETE>	skriva mer / [*écrire encore*]
605.43	5	290	290	<DELETE>	så det (...) jag skulle vilja ha nåt ord för ge sig av eller nånting fast det kommer jag ju inte på eh (...) nej [*alors c'est (...) je voudrais un mot pour partir ou quelque chose mais je ne le trouve pas eh (...) non*]
647.75	7	289	289	Q	vi hoppar / [*on saute*]
649.11	7	290	290	u	liksom lite in / [*pour ainsi dire dans*]
650.26	7	291	291	a	i handlingen / [*l'action*]
650.45	7	292	292	n	lite så där / [*un peu comme ça*]
650.93	7	293	293	d	så slipper / [*alors on échappe*]
652.16	7	294	294		vi när hon ger sig av / [*à quand elle part*]
655.40	7	295	295	e	

En suédois LM aussi, voir (5.13), elle commence à écrire quelque chose pour ensuite changer. Elle semble alors planifier très peu à l'avance dans les deux langues. En suédois elle change pour ajouter quelque chose et améliorer le texte, en français elle change surtout parce qu'elle n'arrive pas à finir la phrase qu'elle a entamée. SOP utilise donc beaucoup *niveau/la boucle externe*, dans l'édition du texte. Le passage de *la mise en texte* à *l'édition* se fait assez rapidement mais ensuite elle réédite.

(5.13) En dag skulle hon gå till sin mormor > skulle hon gå och hälsa på sin mormor som för tillfället var sjuk

[*un jour elle chez sa grand-mère Z elle allait voir sa grand-mère qui était malade pour le moment*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
77.31	7	75	75		sin / '*sa*'
77.63	7	76	76	m	m
77.83	7	77	77	o	o
78.03	7	78	78	r	r
78.30	7	79	79	m	m
78.45	7	80	80	o	o
78.58	7	81	81	r	r / [*grand-mère*]
79.53	7	82	82		nej som var sjuk (.) suddar vi [*non qui était malade (.) on efface*]
89.51	5	83	83	<DELETE>	
89.91	5	82	82	<DELETE>	
90.01	5	81	81	<DELETE>	

90.11	5	80	80	<DELETE>	
90.21	5	79	79	<DELETE>	
90.31	5	78	78	<DELETE>	
90.73	5	77	77	<DELETE>	
90.90	5	76	76	<DELETE>	
91.05	5	75	75	<DELETE>	
91.20	5	74	74	<DELETE>	
91.38	5	73	73	<DELETE>	skulle / [*allait*]
91.58	5	72	72	<DELETE>	
91.78	5	71	71	<DELETE>	hon gå / [*elle*]
92.06	5	70	70	<DELETE>	
92.26	5	69	69	<DELETE>	och / [*pour*]
92.43	5	68	68	<DELETE>	
92.63	5	67	67	<DELETE>	hälsa på / [*voir*]
92.83	5	66	66	<DELETE>	
93.08	5	65	65	<DELETE>	låter ju (.) / [*semble à l'oreielle*]
97.90	7	64	64	g	
98.01	7	65	65	å / [*aller*]	
98.16	7	66	66		

Quand elle n'a pas de problèmes et arrive à dire ce qu'elle veut dire, sa production se fait en silence. Elle suit rarement son texte à l'oral comme nous l'avons vu chez les autres apprenantes, et elle peut très bien faire des commentaires en suédois simultanément à ce qu'elle écrit en français, ce qui indique une production implicite qui se fait en parallèle avec par exemple ses commentaires, voir la fin de (5.12).

Sa planification du texte se fait surtout en suédois, voir (5.12), mais dans le mode de production en LE signalé par Arndt (1987 : 259), elle relit souvent le texte français pour ensuite se relancer, comme EMM le fait aussi. SOP ressemble aussi à MAR, dans la mesure où elle fait des méta-commentaires du genre « on doit commencer comme ça », en écrivant « Il était une fois », aussi bien dans le texte suédois que dans le texte français.

Il semble que la stratégie de planification du texte en suédois soit assez difficile à combiner avec le mode de production assez implicite de SOP. Elle n'arrive pas à dire en français ce qu'elle a l'intention de dire d'après sa planification du texte en suédois. D'après la terminologie de Krashen (1988), SOP est un bel exemple de *Monitor underuser*, qui n'a pas acquis assez de connaissances pour bien réussir.

5.3.4 Lecture de près de la production écrite *on-line* de MAR

C'est chez MAR, l'apprenante la plus sérialisante du groupe étudié, que la production ressemble le plus à celle des apprenants étudiés par Chenoweth & Hayes (2001), voir la section 5.4. Les processus internes, c. à. d. planification et mise en texte, sont effectués avant l'édition sur le clavier et nous pouvons donc suivre les « *bursts » de proposition*[69], voir les exemples (5.14) LM, et (5.15) LE.

(5.14) gå till sin mormor som bodde i ett hus i skogen med en matkorg
[*d'aller chez sa grand-mère qui habitait dans une maison dans la forêt avec un panier à provisions*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
119.73	7	89	89		gå med lit att gå med (.) en matkorg (.) till (.) sin mormor (.) som var sjuk (.) och bodde ute i skogen mm [*aller avec un pe d'aller avec (.) un panier de nourriture (.) chez (.) sa grand-mère (.) qui était malade (.) et qui habitait dans la forêt mm*]
131.83	7	90	90	g	att

[69] Nous n'avons pas calculé la longueur de ces "*bursts*" à la manière de Chenoweth & Hayes, mais nous nous contentons de constater à l'œil nu, qu'ils sont bien plus longs en LM.

132.66	7	91	91	å	gå

(5.15) qui toujours porte un manteau rouge

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
88.11	7	46	46		eh hrm *qui a* som har en hm (.) som alltid bär *porte* ehm en mantel vad är det *man manteau manteau* då är det en rödluvan hrm okej *qui* blir det då [*eh hrm* qui a *qui a un hm (.) qui porte toujours* porte *ehm un manteau qu'est-ce que c'est* man manteau manteau *alors est-ce un le petit chaperon rouge hrm d'accord* qui *c'est ça alors*]
120.51	7	47	47	q	

La planification se fait en suédois LM aussi bien qu'en français LE, elle cherche ensuite la *mise en texte* en français. Quand il s'agit de la production en LE, les *bursts* peuvent être un peu plus longs quand ils sont exprimés en LM, pour ensuite être divisés en *bursts* plus courts en LE, où elle a aussi souvent recours aux connaissances explicites, voir l'exemple (5.16), les connaissances explicites utilisées sont marquées en gras.

(5.16) Va à grande-mère avec des chose pour manger

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
242.31	7	125	125		hrm åk till mormor med lite mat (.) och **vad heter imperativ *allE* det är väl *allE* neej *va* är det säkert *va à grand-mère*** [*hrm va chez grand-mère avec un peu de nourriture (.) et* ***alors impératif*** **allE *c'est bien ça* allE *noon* va *c'est certainement* va à grand-mère]**
265.66	7	126	126	V	
266.00	7	127	127	a	
266.18	7	128	128		*va hm*
269.03	7	129	129	a	
269.30	7	130	130		*à (.) à*
271.93	5	131	131	<DELETE>	med / [*avec*]
272.33	5	130	130	<DELETE>	accent (.) *va* / [*accent*' (.) va]
278.56	7	129	129	à	*à*
279.21	7	130	130		*grand-mère*
281.91	7	131	131	g	
282.18	7	132	132	r	
282.63	7	133	133	a	
283.23	7	134	134	n	
283.85	7	135	135	d	*granD*
284.15	7	136	136	e	*e gra* **med E på slutet för X tjej** [e gra *avec E à la fin pour X fille*]
288.05	7	137	137	-	*grand-*
289.48	7	138	138	m	*m*
292.13	7	139	139	è	*è*
292.55	7	140	140	r	*r*
294.91	7	141	141	e	*eà grand-mère*
295.85	7	142	142		
297.15	7	143	143	e	*e*
297.43	7	144	144	t	*t* eh (.) och *à grand-mère* [*eh (.) et* à grand-mère]
306.28	5	145	145	<DELETE>	
306.76	5	144	144	<DELETE>	*avec*
307.91	7	143	143	a	
308.48	7	144	144	v	*av*
308.91	7	145	145	e	*e*
309.25	7	146	146	c	*c*

309.70	7	147	147		mat hihi *avec (.) des choses pour manger mm avec* [*nourriture hihi* avec ...]

Si la planification est liée aux pauses chez MAR, elle peut par contre faire des commentaires sur ce qu'elle écrit pendant la production, voir l'exemple (5.17) LM, et l'exemple (5.16) LE.

(5.17) hon kallades Rödluvan
[*elle était appelée Le Petit Chaperon Rouge*]

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
28.86	7	34	34		kallades Rödluvan [*était appelée le Petit Chaperon Rouge*]
30.03	7	35	35	k	
30.18	7	36	36	a	hon / [*elle*]
30.45	7	37	37	l	hette / [*ne s'appelait*]
30.65	7	38	38	l	ju / [*alors*]
31.91	7	39	39	a	inte / [*pas*]
32.16	7	40	40	d	det / [*cela*]
32.33	7	41	41	e	
32.68	7	42	42	s	
32.93	7	43	43		tror jag / [*je crois*]

Elle confirme aussi, tout comme les autres, ce qu'elle écrit pendant qu'elle le fait. Les pauses de MAR sont longues et fréquentes et sont également des occasions de révision et de contrôle. En LM elle réfléchit sur la conformité au conte *Le Petit Chaperon Rouge*, et en LE elle traite des problèmes de vocabulaire et de grammaire, comme dans l'exemple (5.16).

5.3.5 Lecture de près de la production écrite *on-line* d'OSC

Dans sa production en français LE, OSC, l'autre apprenant sérialisant, planifie lui aussi par morceaux de phrases, ou par *bursts* assez courts. Dans cette phase de planification il commence le plus souvent par s'exprimer en suédois pour ensuite chercher à trouver en français les expressions et mots justes, comme dans l'exemple (5.18).

(5.18) elle habite au forêt

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
251.96	7	162	162		XXXXX *elle habite* eh långt eh ganska *assez* nej vad heter långt eh *loin* vad är det för ord hon bor i skogen i alla fall *elle habite (.) au forêt à le en forêt au* är det det det ska vara *elle habite* [XXXXX elle habite *eh assez loin eh assez* assez *non comment dire loin eh* loin *c'est quoi comme mot elle habit dans la forêt en tout cas* elle habite (.) au forêt à le en forêt au *c'est comme ça qu'on dit* elle habite]
285.71	7	163	163	a	nej /[*non*]
285.80	7	164	164	u	jag kommer inte ihåg det /[*je ne m'en souviens pas*]

OSC n'anticipe pas les problèmes grammaticaux comme l'accord sujet-verbe et nom-adjectif, dans la phase de planification. Il semble plutôt en prendre conscience une fois face au problème, et c'est à ce moment qu'il va mettre ses connaissances explicites (en gras) en œuvre, voir l'exemple (5.19).

(5.19) elle entende > entendre > entend

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
697.78	7	332	332		*elle* ja hon hör *(.) elle entendE entend elleen* [elle *oui elle entend* (.) elle entendE entend elle en]
707.68	7	333	333	e	

708.30	7	334	334	t	*t*
708.43	7	335	335	e	*e*
708.83	7	336	336	n	*n*
709.21	7	337	337	d	*D*
709.45	7	338	338	e	***e* XXX E ES ONS EZ ENT S S just det** **[e *XXX E ES ONS EZ ENT SS oui c'est ça*]**
726.20	5	339	339	<DELETE>	*tend*
727.51	7	338	338	r	*r*
727.61	7	339	339	e	*e*
731.65	5	340	340	<DELETE>	
731.81	5	339	339	<DELETE>	*etenD* vad heter vänta nu är det A *attendre* hm (.) (relit) *elle entenD* [entenD *comment dire attendre c'est A* attendre *hm (.)* (relit) elle entenD]

Dans les deux exemples (5.18) et (5.19), nous pouvons aussi voir qu'OSC réfléchit et discute longtemps sur chaque problème rencontré. Ceci fait évidemment que sa production est assez lente. Vu son mode de production avec une planification qui se fait par petits morceaux, nous pouvons soupçonner qu'il a souvent besoin d'aller trouver des choses dans sa mémoire à long terme.

Les commentaires sur ce qu'il écrit sont abondants chez OSC. Il fait souvent des remarques du genre « Ça, je l'ai appris au cours ».

5.3.6 La production écrite en LM et LE

Nous pouvons donc constater que le mode de production est similaire dans LM et LE. Arndt (1987) et Cumming (1989) ont eu les mêmes résultats dans leurs études sur la composition écrite en LE. Ils ont observé que le mode de travail des étudiants dans la production de texte était le même dans LM et LE, et que les différences trouvées étaient individuelles :

> (...)the language of composition and the writer's proficiency in it seem to be less significant as factors governing *how* the writing comes into being than is the individual cognitive capacity brought to bear upon the task by the writer (Arndt 1987 : 258)

Cumming, qui a fait une comparaison entre la qualité du texte et le niveau de LE, a, en plus, pu constater que c'est le niveau d'expertise de l'écrivain qui va décider de la qualité du texte en LE et non le niveau linguistique :

> Unlike writing expertise, however, attaining greater second-language proficiency does not appear to entail *qualitative* changes in the thinking processes or decision-making behaviors used for composing.(Cumming 1989 : 121)

Les scripteurs agissent donc surtout d'après leur style de scripteur, et le fait que le texte soit rédigé en suédois ou en français n'a guère d'importance, ni pour la qualité du texte[70], ni pour le mode de production. De même, nous pouvons constater que les apprenants dans notre étude gardent leur mode de production écrite dans les deux langues. Mais l'exécution des processus impliqués dans cette production est plus lente, et les pauses sont plus longues en LE qu'en LM chez les quatre apprenants comparés ici, voir les tableaux 5-3 et 5-4.

Nous avons également pu constater que plus l'apprenant utilise ses connaissances explicites dans la production en français, plus il a tendance à garder en mémoire les difficultés auxquelles il s'est heurté et revenir en arrière dans le texte pour les corriger. CHR,

[70] Sauf quand on tient compte des fautes linguistiques dues à un manque de connaissances.

l'apprenante la plus globalisante ne le fait pas, mais tous les autres le font à quelques occasions. Plus on produit explicitement, plus on le fait.

5.4 L'étude Chenoweth & Hayes

Chenoweth & Hayes (2001) ont comparé la production écrite en LM, anglais, et en LE, français et allemand. Les apprenants dans l'étude ont fait soit trois semestres, soit cinq semestres d'études universitaires à plein temps de la LE. Les quatre questions de recherche posées étaient :

1/ **La fluidité** augmente-t-elle avec l'expérience de la langue ?
2/ La longueur des ***bursts* de proposition** augmente-t-elle avec l'expérience de la langue ?[71]
3/ Le nombre de **révisions** diminue-t-il avec l'expérience de la langue ?
4/ Davantage de **mots proposés** sont-ils acceptés avec l'expérience de la langue ?

Dans cette étude Chenoweth & Hayes ont trouvé que le niveau de LE a vraiment un impact sur la fluidité. Les scripteurs produisent moins de mots par minute en LE qu'en LM et la différence en fluidité entre LM et LE diminue donc entre les étudiants du 3e et du 5e semestre. En ce qui concerne la longueur des *bursts* de proposition, elle est plus importante pour tous les étudiants en LM qu'en LE, et elle est plus importante chez les étudiants du 5e semestre que chez les étudiants du 3e semestre. Il y a aussi moins de révision en LM et une diminution de révision avec le développement des connaissances de LE, comme prévu. Quant au nombre de mots acceptés parmi les mots proposés, il y a plus de mots acceptés en LM qu'en LE, et les étudiants du 5e semestre ont également accepté plus de mots proposés en LE que ceux du 3e semestre.

Il faut pourtant signaler les différences entre l'étude de Chenoweth & Hayes et la nôtre avant de commencer à les comparer. Leurs thèmes sont un peu plus argumentatifs que les nôtres. Les apprenants américains ont eu droit à un dictionnaire. L'expérimentateur était présent, il posait des questions et répondait à des questions dans la langue cible. Un tour d'essai de la technique de protocole verbal a été réalisée avec chaque scripteur.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons concentré notre analyse sur la question de la fluidité de production et espérons pouvoir examiner les autres paramètres de l'étude de Chenoweth & Hayes dans le futur. La fluidité nous semble pourtant un des paramètres les plus importants et on considère aussi qu'elle est liée à la question de la procéduralisation des connaissances explicites, c. à. d. à l'utilisation des connaissances implicites. D'après Chenoweth & Hayes, la fluidité veut dire la même chose que la vitesse de la production écrite. Dans leur étude sur la procéduralisation du français, LE, parlé, Towell *et al* (1996) ont la même façon de mesurer la fluidité, mais au lieu de *bursts* ils utilisent la notion de *mean length of runs*[72],[73]. Les résultats de notre étude montrent des similarités avec celles de Chenoweth & Hayes et Towell *et al*. Quand il s'agit de la vitesse, ou de la fluidité, les apprenants suédois produisent plus de frappes par seconde dans leur langue maternelle qu'en français, quand nous comparons deux textes parfaitement équivalents : raconter le conte *Du Petit Chaperon Rouge*. Voir le tableau 5-3.[74]

---

[71] La recherche de Foulin 1998, sur la location et la longueur des pauses chez les adultes et les enfants prédit une augmentation de la longueur des "bursts" avec l'expérience.

[72] Towell *et al* (1996) ont encore deux paramètres spécifiques à l'oral pour la fluidité : *phonation rate* et *articulation rate*.

[73] Dans l'étude de Towell *et al*, *mean length of runs* change le plus dans le temps. L'étude sémi-longitudinale de Chenoweth & Hayes semble indiquer la même chose. Pour cette raison, nous avons l'intention d'examiner surtout cet aspect du développement de la fluidité dans le futur.

[74] Le protocole verbal de la production en suédois du cinquième apprenant, OSC, est, comme nous l'avons déjà signalé, inutilisable.

Les résultats concernant la production en français dans l'étude longitudinale ne sont pas aussi conséquents dans notre étude. Nous pouvons néanmoins discerner quelques différences entre les apprenants de tendance de production plus explicite et les autres. À quelques déviations près, la vitesse semble augmenter avec le temps chez CHR et EMM, tandis qu'elle reste assez stable et lente chez MAR et OSC, et chez SOP elle varie entre les différents enregistrements. Voir les tableaux 5-6 et 5-7, qui montrent le développement en vitesse d'après les tâches *Souvenirs* et *Images*.

Tableau 5-6 La vitesse de production en français des cinq enregistrements de la tâche *Images*

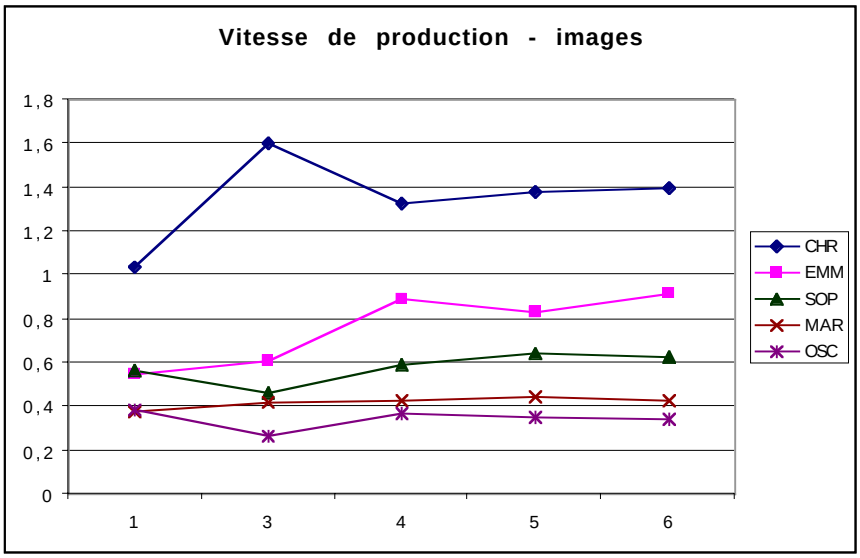
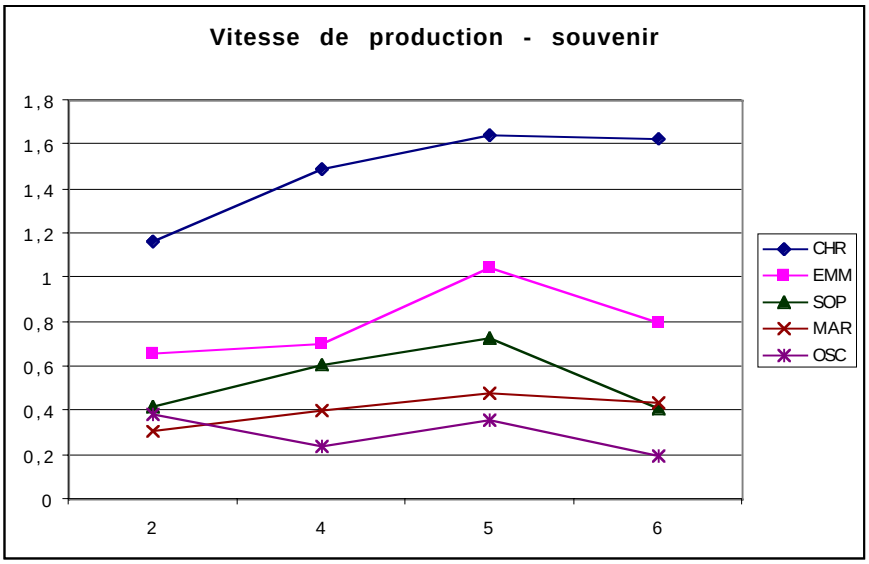


Tableau 5-7 La vitesse de production des quatre enregistrements de la tâche *Souvenir*



Chez CHR et EMM les *Souvenirs* se racontent un peu plus rapidement que les *Images*. Comme elles savent ce qu'elles veulent raconter il est assez naturel que les *Souvenirs* soient plus rapides à raconter. Chez MAR la vitesse n'augmente pas beaucoup pendant l'étude, mais elle augmente plus dans la tâche *Souvenirs*. La vitesse de production de texte chez OSC et SOP varie, et nous avons des problèmes à trouver des explications. Il est très probable que leur niveau plus bas de connaissances du français LE les rendent plus sensibles au sujet du texte.

Dans le dernier enregistrement des *Souvenirs* tous les apprenants marquent une baisse de vitesse, qui n'a pas d'équivalent dans les *Images* du même enregistrement. La baisse chez MAR, OSC et CHR est plus petite, et chez SOP et EMM la vitesse a diminué beaucoup depuis l'enregistrement précédent. La seule explication que nous pouvons trouver à ce résultat est encore celle de la tâche. Il fallait raconter ce qu'on avait fait pendant les vacances de Pâques qui venaient d'avoir lieu. Il se peut que c'était trop proche dans le temps ou que le sujet était un peu trop personnel. Pourtant nous ne trouvons pas cette explication satisfaisante et nous allons revenir à la question dans le chapitre 8, qui traite du passé.

Outre la vitesse de production, nous présentons également une comparaison des tailles de texte en moyenne. Cette comparaison servira dans les chapitres d'analyse, voir les chapitres 7 et 8.

Tableau 5-8 Les tailles de texte en moyenne des apprenants

	Frappes	Mots
CHR	1659,5	294
EMM	873,7	155
SOP	622,4	109
MAR	490,1	92
OSC	520	95

Il ressort clairement du tableau 5-8 que CHR est de loin l'apprenante la plus productive. Elle produit deux fois plus de texte que l'apprenante suivante, EMM, et environ 350 % plus de texte que MAR. Il est évident que nous avons beaucoup plus d'exemples chez CHR quand il s'agit des phénomènes grammaticaux que nous étudierons dans les chapitres d'analyse, c. à. d. la morphologie verbale au présent et au passé.

5.5 Résumé

Les modèles détaillés sur les processus de production de texte que nous avons présentés dans ce chapitre, à savoir les modèles Hayes & Flower et Garrett/Levelt sont indispensables pour notre travail. Nous avons dans ce chapitre essayé de décrire la production de texte en suédois LM et en français LE, de nos cinq apprenants d'après ces modèles. Les apprenants ne procèdent pourtant que par petits morceaux de texte et interrompent souvent l'édition du texte pour les processus de planification, mise en texte et révision, surtout en LE, où des problèmes linguistiques se posent. En tenant compte des modes de production, nous avons cependant eu les mêmes résultats que d'autres études (Arndt, 1987 et Cummings, 1989). Le mode de production reste le même en LM et LE. Ceci nous porte à croire que le mode de production de texte est issu de l'attitude cognitive et de la personnalité.

Une fois que nous avons pu constater des ressemblances dans le mode de production écrite en LM et LE de chacun des apprenants, nous avons aussi voulu voir s'il y a un développement de la fluidité au cours de l'étude longitudinale. Un développement vers plus de fluidité impliquerait d'après Towell *et al* (1997) que de plus en plus de connaissances implicites soient utilisées dans la production. Nous nous sommes inspirés d'une étude de Chenoweth & Hayes (2001) et nous avons comparé la vitesse de production dans les différents enregistrements des tâches *Souvenirs* et *Images*, voir les tableaux 5-5 et 5-6. C'est chez l'apprenante à l'attitude plutôt globalisante, CHR, que l'augmentation de vitesse est la plus nette et incontestable. Chez les apprenants intermédiaires l'augmentation de fluidité varie plus, mais tout en augmentant chez EMM. Chez les autres apprenants l'augmentation n'est pas aussi évidente.

Le but de la présente étude est de savoir de quelle manière le développement vers cette fluidité, c. à d. le développement vers l'utilisation des connaissances implicites pour différents phénomènes de grammaire surtout au niveau de la sphère du verbe, se fait chez les différents apprenants. [75]

[75] D'autres aspects de la production écrite en LE traités dans ce chapitre ne seront dorénavant plus considérés.

6 BUT DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

Le but principal de cette étude est celui d'étudier le développement des connaissances de nature plutôt explicites vs implicites chez les apprenants guidés de français LE en production écrite. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, beaucoup de chercheurs supposent un développement des connaissances explicites vers des connaissances implicites dans le milieu d'apprentissage guidé. Notre expérience de professeur de français LE au lycée nous porte à ne pas accepter ce cheminement comme le seul possible. Quand il s'agit d'élèves qui ont une personnalité extravertie et une attitude cognitive globalisante, comme CHR et dans une certaine mesure EMM et SOP (voir le chapitre 3), nous estimons avoir observé un apprentissage qui se fait surtout implicitement. Il est donc question d'un développement d'acquisition en accord avec les théories de Krashen (1988, 1992, 1994), avant tout *the input hypothesis*, et qui se ferait surtout dans le système implicite, selon la théorie des deux systèmes, l'un implicite et l'autre explicite, de Paradis (1994, 2000).

Ceci nous mène à notre principale hypothèse de recherche qui est valable pour tous les deux chapitres d'analyse :

1) L'acquisition de L2 en milieu guidé peut suivre deux cheminements différents d'après la personnalité et l'attitude cognitive de l'apprenant.

1a) L'apprenant de type plutôt extraverti et globalisant va développer son français LE par le système que nous appelons implicite, tout au long de l'acquisition de la langue :

connaissances implicites IL[76] > connaissances implicites LC[77]

1b) L'apprenant de type plutôt introverti et sérialisant va développer son français LE d'abord par le système que nous appelons explicite, et ensuite le système implicite :

connaissances explicites IL > connaissances explicites LC > connaissances implicites LC

Dans la section 2.2.4, nous avons présenté les différentes théories et études sur la question de savoir si certains phénomènes ou règles grammaticaux sont plus ou moins susceptibles à être développés en connaissances implicites. Nous allons dans cette partie analytique prendre cette question en considération, sans proposer d'hypothèse, il s'agit plutôt d'une question de recherche :

2) Certains phénomènes grammaticaux sont-ils plus faciles que d'autres à développer implicitement ?

2a) Si oui, lesquels ?

Pour vérifier notre hypothèse de recherche, nous allons comparer les apprenants les uns avec les autres et suivre le cheminement individuel des deux apprenantes qui se trouvent le plus opposées l'une de l'autre. Nous allons donc nous concentrer sur le développement de CHR, extrovertie et globalisante, et de MAR, introvertie et sérialisante. Les autres apprenants du corpus serviront surtout de comparaison.

---

[76] Variétés de formes d'interlangue, c. à. d. des formes incorrectes d'après la norme de la langue cible.

[77] Formes correctes d'après la norme de la langue cible

Afin de trouver, si possible, une réponse à la question de recherche, nous allons aussi dans les chapitres analytiques tenter d'étudier le développement des différents phénomènes grammaticaux. Dans ces analyses de la production, tous les apprenants du corpus seront évidemment pris en considération.

L'utilisation des connaissances explicites et implicites utilisées dans la production de texte est étudiée dans le contexte de la phrase verbale. L'avantage de ce choix est naturellement la littérature abondante sur l'acquisition du français LE qui existe déjà. Nous pouvons donc comparer le développement de nos apprenants à celui d'études antérieures en ajoutant le paramètre de connaissances explicites et implicites.

7 LA FINITUDE et L'ACCORD PERSONNE/NOMBRE AU PRÉSENT

Quelques études d'acquisition du français LE parlé se consacrent essentiellement ou en partie au développement de la morphologie verbale[78]. Afin d'en tirer profit entre autres pour des comparaisons entre l'oral et l'écrit, nous allons dans ce chapitre d'analyse étudier le développement à l'écrit de la finitude et de l'accord personne/nombre au présent. À l'oral, il est difficile d'étudier ce développement. Nous n'entendons pas la différence entre toutes les différentes personnes grammaticales. Entre les personnes au singulier il n'y a pas de différence à l'oral[79] et la 3e personne du pluriel ne s'entend pas dans les verbes réguliers, *-er*. Les 1ère et 2e personnes du pluriel s'entendent toujours. Il sera donc intéressant de voir comment ces différentes personnes grammaticales seront traitées à l'écrit. Le développement sera étudié sous deux aspects pour mieux examiner si les hypothèses présentées dans le chapitre précédent seront confirmées ou non.

Dans la première partie du chapitre, la section 7.2, nous allons donc après avoir présenté les données dans la section 7.1, étudier les stades d'interlangue chez les cinq apprenants. C'est-à-dire que nous allons regarder les formes non-finies et les formes finies d'interlangue, IL, pour mieux définir le rôle qu'elles jouent éventuellement dans le développement des apprenants. Notre étude prend ici en considération les différents groupes des attitudes cognitives, à savoir, les attitudes globalisante, intermédiaire et sérialisante, voir aussi la section 4.1.6. Nous présenterons l'impact des formes non-finies qui diffèrent selon les groupes, ainsi que le traitement et le développement des formes finies mais non-correctes au niveau de l'accord, les formes finies sans accord, les FF-.[80] Une section particulière sera consacrée à la troisième personne du pluriel, dorénavant 3Pplur, qui semble être marquée de façon assez conséquente une fois que les apprenants commencent à la marquer à l'écrit.

L'objectif de la section suivante, 7.3, sera le développement individuel des deux apprenantes opposées en ce qui concerne l'attitude cognitive et la personnalité, mais dont le niveau de connaissances est le plus proche, CHR, globalisante et extravertie, et MAR, sérialisante et introvertie. Nous avons avancé l'hypothèse que ces deux apprenantes auront un développement différent dans leur apprentissage et acquisition du français LE. L'apprenante globalisante, CHR, va donc produire ses formes verbales surtout implicitement et ces formes vont devenir de plus en plus correctes. L'apprenante sérialisante, MAR, va avancer par le système explicite et va produire les formes correctes explicitement avant de commencer à les produire implicitement.

7.1 Données

Nous avons, dans la section 4.4.1, proposé que la pause indique un travail cognitif et donc l'utilisation des connaissances explicites. Comme il est problématique, quand l'apprenant ne dit rien, de savoir, pourquoi il fait une pause courte > 2s, nous avons choisi de compter les pauses juste avant et dans la production du verbe comme liées aux problèmes d'accord. Nous sommes conscients du risque que les pauses avant le verbe puissent être liées aux questions de vocabulaire, mais en même temps les apprenants peuvent aussi planifier à l'avance et anticiper la question de conjugaison. De plus, même si l'apprenant cherche le verbe de la même façon qu'il cherche un mot de vocabulaire, cela se fera à un niveau conscient, et la forme sous laquelle le verbe lui vient en tête est significative.

---

[78] Voir p ex le projet ESF ; Bartning (1998, 2002) ; Schlyter (1997, 1999, 2003, à paraître) ; Bartning & Schlyter (2002)

[79] Les verbes de ce que nous appelons le 4e groupe, *aller*, *avoir* et *être* mis à part.

[80] Voir la section 7.2 pour une discussion sur les formes finies –accord vs les formes de base.

Dans notre étude du développement de la morphologie verbale au présent nous avons choisi de suivre Bartning (1998), pour ce qui est du regroupement des verbes. Les trois premiers groupes de verbes sont alors :
1/ Le 1er groupe, les verbes réguliers, en *-er*.
2/ Le 2e groupe, les verbes réguliers, en *-ir*.
3/ Le 3e groupe, les verbes irréguliers, en *-ir*, les verbes en *–re* et en *–oir*.

D'après le regroupement de Bartning, nous ajoutons donc aux trois groupes de verbes, un quatrième groupe ; celui des verbes fréquents : *être*, *avoir*, *aller* et *faire*, qui forment tous l'accord verbal de la 3Pplur avec le suffixe *–ont*. Dans ce groupe, nous n'avons pas compté les formes de la 3e personne du singulier, dorénavant 3Psing, quand elle apparaît dans les expressions *c'est* et *il y a*. Les formes verbales de *il faut* et *s'il vous plaît* ne sont pas non plus incluses dans les calculs. Nous considérons qu'il s'agit plutôt d'expressions figées que de morphologisation dans ces cas-là. Pour mieux comparer les chiffres présentés dans les sections sur les formes non-finies et les formes finies IL, nous présenterons ici un tableau où toutes les occurrences[81] des verbes des différents groupes sont présentées, par personne et enregistrement. *Aller*, *avoir* et *être* comme auxiliaires ne sont pas comptés dans le tableau 7-1[82]. Dans le tableau 7-1, les verbes les plus fréquents *être*, *avoir*, *faire* et *aller* ont, comme nous l'avons déjà signalé, leur propre groupe, groupe 4. Dans ce groupe des verbes fréquents, les cas avec *être* occupent autour de 50 % des cas.

[81] Chaque fois que l'apprenant essaie une nouvelle forme à l'écrit est comptée comme une nouvelle occurrence, voir par exemple (7.25).

[82] La raison de ne pas présenter ces verbes quand ils sont auxiliaires est qu'après les avoir comptés et examinés, nous nous sommes rendus compte de ce que trop de paramètres sont liés au traitement explicite ou implicite des auxiliaires. Il ne s'agit pas seulement de la question de finitude et accord sujet/verbe, auxquelles nous nous intéressons dans ce chapitre, mais aussi du choix temporel. Pour les auxiliaires, voir les listes des verbes dans les annexes.

Tableau 7-1 Les occurrences au présent des différents groupes de verbes

		1er		2e		3e		4e		∑	
		Impl	Expl	Impl	Expl	Impl	Expl	Impl	Expl	Impl	Expl
Global											
	CHR 1	24	3	-	-	9	2	26	1	59	6
	CHR 2	19	1	-	-	1	4	17	3	37	8
	CHR 3	15	5	1	-	30	6	33	6	79	17
	CHR 4	19	4	-	-	8	1	13	5	40	10
	CHR 5	18	8	-	-	9	5	8	6	35	19
	CHR 6	15	6	1	1	26	10	13	1	55	18
	∑	**110**	**27**	**2**	**1**	**83**	**28**	**110**	**22**	**305**	**78**
Interméd											
	EMM 1	9	6	1	-	1	2	14	1	25	9
	EMM 2	6	5	1	-	4	4	5	2	16	11
	EMM 3	9	3	-	1	8	5	14	4	31	13
	EMM 4	11	4	-	-	7	4	4	7	22	15
	EMM 5	15	8	1	-	11	7	7	2	34	17
	EMM 6	16	4	-	1	8	1	5	-	29	6
	∑	**66**	**30**	**3**	**2**	**39**	**23**	**49**	**16**	**157**	**71**
	SOP 1	4	9	-	-	1	2	9	6	14	17
	SOP 2	2	2	-	-	-	-	8	1	10	3
	SOP 3	11	1	-	-	4	1	7	0	22	2
	SOP 4	3	9	-	-	0	2	7	3	10	14
	SOP 5	9	1	-	-	1	1	3	0	13	2
	SOP 6	3	2	-	-	4	0	1	3	8	5
	∑	**32**	**24**	**0**	**0**	**10**	**6**	**35**	**13**	**77**	**43**
Sérial											
	MAR 1	4	-	-	-	1	5	12	4	17	9
	MAR 2	3	1	-	-	-	-	4	2	7	3
	MAR 3	4	1	2	1	6	9	13	4	25	15
	MAR 4	9	5	-	-	1	3	4	4	14	12
	MAR 5	2	4	-	-	3	8	5	4	10	16
	MAR 6	2	2	-	-	4	6	2	4	8	12
	∑	**24**	**13**	**2**	**1**	**15**	**31**	**40**	**22**	**81**	**67**
	OSC 1	4	8	-	-	-	7	7	10	11	25
	OSC 2	1	3	-	-	1	-	5	1	7	4
	OSC 3	3	9	-	-	1	14	5	6	9	29
	OSC 4	-	4	-	-	1	2	3	7	4	13
	OSC 5	1	4	1	-	2	9	2	2	6	15
	OSC 6	2	8	-	7	-	4	1	1	3	20
	∑	**11**	**36**	**1**	**7**	**5**	**36**	**23**	**27**	**40**	**106**

Légende : Global = apprenant d'attitude globalisante, Interméd = apprenant d'attitude intermédiaire, Sérial = apprenant d'attitude sérialisante, 1er = premier groupe des verbes, 2e = deuxième groupe des verbes, 3e = troisième groupe des verbes[83], 4e = les verbes fréquents, *aller, avoir, être* et *faire*[84], ∑=total

Le nombre de verbes est naturellement en rapport avec la longueur du texte produit, et CHR produit donc le plus de verbes et le plus de texte, suivie par EMM, SOP, OSC et MAR, voir le tableau 5-8. Le groupe de verbes le plus grand en quantité d'occurrences sont le 1er groupe (373 occ.), tandis que le 3e groupe (276 occ.) et le 4e groupe (257 occ.) constituent

[83] *il faut* et *s'il vous plaît* ne sont pas comptés

[84] *c'est* et *il y a* ne sont pas comptés

chacun environ les trois quarts du plus grand groupe, et le 2e groupe n'a presque pas d'occurrences du tout (19 occ.). Le taux des verbes appartenant au 3e groupe varie le plus chez les différents apprenants. Les apprenants intermédiaires, EMM et SOP en produisent le moins par rapport aux autres groupes. Pour ce groupe de verbes, la production est aussi plus explicite que dans les autres groupes chez tous les apprenants. Dans le tableau 7-1, nous pouvons suivre l'utilisation des connaissances implicites et explicites d'après l'attitude des apprenants. Plus l'attitude est globalisante plus l'apprenant utilise les connaissances implicites. Dans le groupe sérialisant, il y a une grande différence entre MAR, chez qui la production est un peu plus implicite au total et OSC, chez qui la production est très explicite. Par la suite, nous allons voir dans quelle mesure les verbes des différents groupes vont être exprimés avec des formes d'interlangue ; les formes non-finies et les formes finies sans accord. Il va de soi que nous allons tenir compte de l'aspect des connaissances implicites ou explicites impliquées dans la production, dans les sections à venir.

7.2 Les formes non-finies, les formes de base et les formes finies sans accord – une courte présentation

Dans l'acquisition de la morphologie verbale, l'apprenant suit normalement quelques stades différents de formes invariables, c.f. Klein (1989), Bartning (1998, 2002), Bartning & Schlyter (2002) et Schlyter (1999, 2003, à paraître). Ces formes invariables se modèleraient sur les formes les plus fréquemment entendues ou rencontrées du verbe en question. Dans le premier niveau (Klein, 1989 : 124), ou les premiers stades (Bartning, 1998 : 231 2002 ; Bartning & Schlyter, 2002 ; Schlyter, 1999, 2003, à paraître) l'apprenant utilise un grand nombre de formes non-finies du verbe, c'est-à-dire l'utilisation du verbe dans sa forme d'infinitif et de participe passé, voir les exemples (7.1) et (7.2).

(7.1) [CHR 1] mais elle *questioner* Clémentine
(7.2) [CHR 1] Clémentine *vu*

Nous considérons pourtant avec Bartning (2002), Bartning & Schlyter (2002) et Schlyter (2003) qu'il est important de faire la différence entre une forme non-finie dans un contexte fini, voir (7.1-2) et une forme invariable dans un contexte non-fini, où les « énoncés sont constitués de morphes non fléchis, qui ne peuvent être comparés avec les classes de mots de la langue cible » (Klein, ibid.). Dans notre corpus, nous n'avons pas d'exemples du contexte évoqué dans la citation de Klein. Il est important de garder en mémoire que toutes les formes non-finies dont il sera question dans ce chapitre appartiennent à la catégorie des formes non-finies dans un contexte fini. Le deuxième niveau du développement est celui de l'utilisation des formes de base, voir ci-dessous, et le troisième niveau du développement est évidemment celui où les formes sont utilisées comme dans la langue cible.

7.2.1 La notion de forme de base

Ce qu'on appelle parfois les formes de base sont des formes qui sont sur-utilisées dans les contextes finis au présent où l'accord sujet-verbe n'est pas respecté. En plus elles ont une fréquence élevée dans l'input et elles sont sémantiquement simples, Bybee (1991) et Kihlstedt (1998 :148). Souvent la forme de la 3 Psing remplit ces critères, et fonctionne, en conséquence, comme FdB, (Bybee, 1991 : 74 ; Bartning, 1998 : 226) et elle est utilisée « soit pour la forme verbale de la 3 PP[85] (...) soit pour celle de la première personne du singulier » Bartning (1998 : 226-7).

[85] 3PP = 3 Pplur

(7.3) [CHR 1] Les garcons *est* plus bon et ils *dis* tout le temps
(7.4) [CHR 1] Mais ils ne *parle*
(7.5) [OSC 1] et quand c et sa meillure copaine *va* aller manger

Bartning (1998 : 230) signale aussi l'existence d'une deuxième forme de base, la FdB longue, qui diffère de la FdB courte présentée ci-dessus :

> Cette deuxième forme basique longue suit aussi le modèle de Bybee selon lequel les formes de la 3e conjugaison suivraient celles de la première. La seule différence vis-à-vis de la FdB courte est que cette deuxième est modelée sur la 3e personne du pluriel. Les deux FdB ont en commun qu'elles suivent le paradigme de la 1ère conjugaison avec une opposition non marquée mais identique entre 3e personne du singulier et du pluriel (Bartning, ibid.).

Tout comme dans le corpus oral de Bartning, cette forme de base longue se trouve aussi dans notre corpus écrit :

(7.6) [EMM 2] elle *dorme* [SOP 4] il *dorme*
(7.7) [CHR 3] il *mette* [CHR 5] je *mette*
(7.8) [OSC 3] il *attende*

Nous voulons pourtant proposer une deuxième hypothèse en ce qui concerne la provenance de cette FdB longue. Il se peut qu'elle soit liée à une tendance à « régulariser » les verbes, c. à. d. à traiter les verbes irréguliers comme des verbes réguliers du premier groupe[86]. C'est-à-dire le groupe de verbes qui est de loin le plus grand et qui représente 90 % des verbes. Dans les exemples (7.6-8), nous pouvons argumenter pour une FdB modelée sur la 3e personne du pluriel comme le fait Bartning, mais dans le cas du traitement du verbe *prendre* (et *comprendre*) ci-dessous, la 3 Pplur ne peut pas en être l'origine :

(7.9) [CHR 1] il *comprende*
(7.10) [MAR 3] il *prende*

Même la 3 PP semble traitée de cette manière dans l'exemple suivant :
(7.11) [MAR 5] ils *prendent*

En plus, nous avons un exemple d'un protocole verbal d'OSC, qui montre bien qu'il conçoit d'abord le verbe *entendre* comme un verbe régulier en *–er* :

(7.12) [OSC 3] elle entende > entendre > entend

697.78	7	332	332		*elle* ja hon hör *(.) elle entendE entend elleen*
					[elle *oui elle entend* (.) elle entendE entend elle en]
707.68	7	333	333	e	
708.30	7	334	334	t	*t*
708.43	7	335	335	e	*e*
708.83	7	336	336	n	*n*
709.21	7	337	337	d	*D*
709.45	7	338	338	e	*e* XXX E ES ONS EZ ENT S S just det / [*oui c'est ça*]
726.20	5	339	339	<DELETE>	*tend*
727.51	7	338	338	r	*r*
727.61	7	339	339	e	*e*

[86] Bybee (1991) évoque le fait que l'on peut schématiser d'après la forme la plus fréquente dans son article *Natural morphology: the organization of paradigms and language acquisition*. Elle remet en même temps en question le fait que l'apprentissage de la morphologie serait uniquement liée aux règles explicites.

731.65	5	340	340	<DELETE>	
731.81	5	339	339	<DELETE>	*etenD* vad heter vänta nu är det A *attendre* hm (.) [entenD *comment dire attendre est-ce A* attendre *hm*] (relit) *elle etenD*

Aussi CHR semble avoir des problèmes à décider si *mettre* est un verbe du 1er ou du 3e groupe, dans l'exemple suivant (7.13). Elle enlève et remet un –s en même temps qu'elle est en train d'essayer de trouver la réponse en chuchotant la forme. Cet exemple est d'ailleurs le seul où nous avons des traces orales de la réflexion de CHR :

(7.13) [CHR 5] je la mette > mettes > mettes > mette

557.83	7	732	732	j	
558.33	7	733	733	e	*je*
558.65	7	734	734		
559.53	7	735	735	l	
559.71	7	736	736	a	
560.08	7	737	737		*la*
561.88	7	738	738	m	
562.13	7	739	739	e	
562.41	7	740	740	t	
562.63	7	741	741	t	
563.23	7	742	742	e	*je la mettE*
569.08	7	743	743	s	
570.43	5	744	744	<DELETE>	*la meT*
578.40	7	743	743	s	*je meT* (chuchoté)
579.38	7	744	744		*je la meT* (chuchoté)

Pour ce qui est de la notion de forme de base, nous avons choisi de ne pas l'utiliser dans cette étude sur la production écrite. Les raisons de cette décision viennent en partie d'être révélées ci-dessus. Résumons-les :

1/ Il ne semble pas que la FdB longue soit modelée sur la 3 Pplur, voir l'exemple (7.11)
2/ Nos apprenants marquent le pluriel tout en produisant des formes finies sans accord, dorénavant –accord. Cette forme n'est donc pas une forme passe partout à l'écrit[87].
3/ Les verbes du 3e groupe semblent se voir attribués les désinences *–s* ou *–t* assez aléatoirement surtout chez les apprenants les plus globalisants. Nous sommes d'avis qu'il s'agit de formes marquées, et non de formes de base, une fois que le pluriel commence à être marqué.

Comme nous avons de grands problèmes à discerner les formes de base non-marquées des formes finies marquées avec un accord incorrect, nous choisissons de suivre Bartning & Schlyter (2002) et de partir de la fonction au lieu de la forme. C'est pourquoi nous traitons uniquement des formes finies sans accord dans cette étude. Avant d'examiner les formes finies sans accord, nous allons commencer par les formes non-finies.

[87] Nous pourrions donc parler de Forme de Base dans le sens de forme invariable dans le 1er enregistrement où ceux qui produisent des contextes du pluriel de la 3Pplur ne marquent pas le pluriel, à savoir CHR, EMM, OSC, SOP, qui d'ailleurs continue à ne pas faire l'accord à la 3 Pplur tout au long notre étude. Nous nous contentons pourtant de ne traiter que de formes finies sans accord, car nous considérons qu'il y a trop de variables inconnus. Nous n'avons pas beaucoup de contextes de la 1er ou la 2e personne du pluriel, par exemple.

7.2.2 Les formes non-finies

Dans le corpus, il y a aussi bien des exemples de formes d'infinitifs que de formes de participes passé dans des contextes finis. Les formes non-finies apparaissent dans les contextes de toutes les personnes :

(7.14) [CHR 6] je *promis*
(7.15) [EMM 4] tu *apprecier*
(7.16) [CHR 4] il *connaitre*
(7.17) [EMM 2] elle *nourrir*
(7.18) [OSC 4] il *pris*
(7.19) [CHR 5] nous *désid´* [88]
(7.20) [CHR 6] vous *contacter*
(7.21) [SOP 1] ils *fumé*

Les exemples (7.14-21) montrent également que les verbes des 1er, 2e et 3e groupes prennent aussi bien des formes d'infinitif que des formes de participe passé. Seuls les verbes *aller* et *faire* du groupe des verbes fréquents ont la forme d'infinitif :

(7.22) [MAR 1] il *aller*
(7.23) [CHR 1] il *faire*

À partir des exemples (7.14-21), nous pouvons voir que les formes non-finies sont produites tout au long de l'étude. Dans le tableau 7-2, toutes les occurrences[89] des formes non-finies sont indiquées et les changements éventuels des formes sont également marqués, avec >. Nous nous attendons à ce que ces formes soient traitées différemment d'après l'attitude cognitive des apprenants. Ainsi les apprenants des attitudes plus sérialisantes devraient réagir plus facilement sur les formes non-finies et les changer en formes finies, car ils sont plus préoccupés par l'exactitude grammaticale et ont plus recours à ce qu'ils ont appris en cours que l'apprenant globalisant qui cherche surtout à raconter son histoire avec fluidité.[90]

D'après Bybee (1991 :71) la fréquence dans l'input de la forme est un facteur qui décide les formes invariables dans la IL. Dans ce cas, il est assez logique que les verbes *aller* et *faire* sont présentés avec un infinitif, plus car les apprenants rencontrent assez souvent ces formes dans des contextes comme par exemple « Où est-ce que tu vas aller ? et Qu'est-ce que tu vas faire ? »

Légende du tableau 7-2: Part pass = participe passé, Impl = production implicite, Expl = production explicite, ∑ cas= le total des cas , % de tot = pour cent de toutes les occurrences marquées dans le tableau 7-1, % déf = le pourcentage des toutes les occurrences où la forme définitive est restée non-finie[91], Global = Attitude cognitive globalisante, Interméd = attitude cognitive intermédiaire vers globalisante, Sérial = attitude cognitive sérialisante, > = la forme est ensuite changée ou enlevée.

[88] CHR 5 commence à écrire *nous désid´*, mais change aussitôt pour *nous désidons*.
[89] 64 sur les 925 cas de verbes au présent au total, voir le tableau 7-1.
[90] Voir la section 5.3, les lectures de près des productions écrites en français LE et suédois LM, ainsi que la présentation du corpus dans la section 4.1.
[91] Le pourcentage définitif concerne donc les formes qui restent non-finies après des changements et corrections éventuels

Tableau 7-2 Les formes non-finies

		Infinitif Impl	Infinitif Expl	Part pass Impl	Part pass Expl	∑ cas	% de tot	% déf
Global								
	CHR 1	ils questioner	il questioner	il venu	il décidé			
		il faire	il acheter	il vu				
				ils vu		8	12%	12%
	CHR 2	elle arroser						
		il crior (croir) >				2	4%	2%
	CHR 3	il vendr >			il ouvers			
					il ouvert			
					ouvet >	4	4%	2%
	CHR 4	il commencer 2	il connaître	je connu				
				il connu >		5	10%	8%
	CHR 5	nous commencer >			nous désid´ >	2	4%	0%
	CHR 6	on se reposer		je promis	je promis			
		vous contacter	vous telefoner >					
		vous laisser	vous telefoner					
		ils vivre >				8	11%	8%
						∑29		
Interméd								
	EMM 1		il acheter >			1	3%	0%
	EMM 2	elle nourrir[92]	ils acheter			2	7%	7%
	EMM 3				il acheté	1	2%	2%
	EMM 4	il rester >			il deven(u) >			
		tu apprecier >				3	8%	0%
	EMM 5	il placer >	ils s'asseyer >					
		ils acheter >	ils s'assoir >			4	8%	0%
	EMM 6	on celebrer >						
		ils manger >				2	6%	0%
						∑13		
	SOP 1				ils fumé	1	3%	3%
	SOP 2					0	0%	0%
	SOP 3	il poser		il retourné				
		il entendre 2						
		il prendre				5	21%	21%
	SOP 4		il dancer >		il demandé			
			Ils rester >		dormé	4	17%	8%
	SOP 5		ils prendre			1	7%	7%
	SOP 6	il placer	nous payer			2	15%	15%
						∑13		
Sérial								
	MAR 1	il aller	il aller 2					
		il all >				4	15%	11%
	MAR 2					0	0%	0%
	MAR 3					0	0%	0%
	MAR 4					0	0%	0%
	MAR 5					0	0%	0%
	MAR 6					0	0%	0%
						∑4		
	OSC 1	il al >	il aller >		il perdu >			
			il perdre >			4	11%	0%
	OSC 2	il parler >				1	9%	0%
	OSC 3		il entendre >		il perdu >			
			commencer >			3	8	0%
	OSC 4		j'al>		il pris	2	12	6%
	OSC 5					0	0%	0%
	OSC 6		ils continuer >					
			il obeirer >			5	22%	0%
			> il oblier >					
			> il obeir>					
			il briller >			**∑15**		

[92] Dans ce tableau nous avons choisi de ne pas inclure les occurrences de *je reflechi* (CHR 6), *il choisi* (EMM 3) ainsi que la forme *il obei* (OSC 6), car il semble qu'il s'agisse plus du fait d'avoir produit une forme –accord, qu'une forme non-finie.

Ce tableau montre qu'il y a une différence dans le traitement des formes non-finies entre les apprenants ayant des différentes attitudes cognitives. Les apprenants sérialisants, MAR et OSC, réagissent dès le premier enregistrement sur la forme non-finie et la changent aussitôt en forme finie, à une exception près, OSC 4. En effet, MAR ne produit des formes non-finies écrites[93] que dans le premier enregistrement. En ce qui concerne les apprenants intermédiaires, EMM change les formes non-finies produites à partir du 1er enregistrement et elle les change toutes à partir du 4e enregistrement. SOP[94] le fait aussi mais de façon moins conséquente. L'apprenante globalisante, CHR, produit de moins en moins de non-finies, avec quelques reculs dans le développement, CHR 4 et 6. Pourtant, dans CHR 6 la différence entre la forme non-finie et la forme finie ne serait pas audible à l'orale dans trois des cas qu'elle ne change pas ; *vous contacter, vous laisser, vous telefoner*. La production et la réaction sur les formes non-finies suivent définitivement l'attitude cognitive :
1/ Les sérialisants changent les formes non-finies dès le premier enregistrement et le font ensuite conséquemment, OSC, ou n'en produit pas, MAR.
2/ Les intermédiaires, c'est-à-dire EMM, les changent conséquemment à partir de quelques enregistrements.
3/ La globalisante produit des formes non-finies dans tous les enregistrements et n'en change que quelques-uns.

Dans le tableau 7-2, nous avons aussi marqué les pourcentages[95] des formes non-finies avant et après les changements et corrections éventuelles. C'est un phénomène que nous trouvons surtout chez EMM et OSC, et qui fait qu'ils s'approchent d'une production zéro de formes non-finies. Quand il s'agit de changer la forme non-finie en une forme finie, les infinitifs l'emportent de beaucoup sur les participes passé, c'est-à-dire 30 infinitifs contre 6 participes passé. Parmi les verbes du 4e groupe, seuls *aller* et *faire* sont produits avec une forme non-finie et seulement dans le 1er enregistrement. Dans le 4e enregistrement OSC réagit et change l'infinitif en forme finie. Prenons aussi en considération que les apprenants qui changent le plus sont les sérialisants et intermédiaires et nous pouvons soupçonner que ces apprenants ont appris les temps primitifs des verbes et par conséquent l'infinitif 'déclenche' une forme finie. Les exemples suivants (7.24-7.28) montrent les différents aspects du changement d'une forme non-finie en une forme finie et les réflexions qui accompagnent ces changements.

(7.24) [EMM 1] Le garcon acheter > achete un ballon

329.60	9	12	0	<SECTION>	
334.25	7	0	0	L	pojken / [*le garçonɪ*]
334.65	7	1	1	e	
334.80	7	2	2		
335.81	7	3	3	g	
335.98	7	4	4	a	
336.26	7	5	5	r	
336.83	7	6	6	c	
337.00	7	7	7	o	
337.23	7	8	8	n	köper *achetE il achète il achète* [*achète* achetE il achète il achète]
341.58	7	9	9		
342.65	7	10	10	a	*a*

[93] Nous allons pourtant voir qu'elle continue à le faire à l'oral tout au long de l'étude, voir le tableau 7-3.

[94] Nous avons déjà fait remarquer et nous le soulignons encore une fois que SOP ne suit pas le même développement que les autres apprenants. C'est pourquoi nous nous concentrons plus sur les données des autres apprenants.

[95] C'est-à-dire les pourcentages par rapport à la totalité des occurrences de chaque enregistrement de chaque apprenant.

350.15	7	11	11	c	*c*
350.38	7	12	12	h	*h*
350.55	7	13	13	e	*è*
350.78	7	14	14	t	*t*
351.05	7	15	15	e	*e*
351.25	7	16	16	r	
352.45	5	17	17	<DELETE>	
355.35	7	16	16		
355.66	7	17	17	u	

Dans l'exemple (7.24), EMM trouve d'abord la bonne forme à l'oral en commençant par une forme infinitivale. Cela ne lui suffit pas quand elle se met à écrire et elle repasse par le même processus, c. à. d. elle trouve la bonne forme à l'écrit en commençant par écrire l'infinitif. Cela n'est pourtant pas très fréquent. Parfois l'apprenant trouve la forme en commençant à chercher à l'oral, voir l'exemple (7.26). Parfois il fait comme OSC dans l'exemple (7.25), où il trouve le verbe et l'écrit aussitôt, pour ensuite continuer sa recherche de la bonne forme :

(7.25) [OSC 1] il perdu > a perdu > perd > perdre > perd le ballon

939.43	7	12	12		vad heter vinden *la le* vind XX man kan säga den flyger (.) nu har jag glömt bort flyger också men plötsligt (.) men plötsligt förlorar han ballongen *perdu* det vet jag ju men plötsligt [*comment dire le vent* la le *vend XX on peut dire il vol (.) mais maintenant j'ai oublié vole aussi mais soudain (.) mais soudain il perd le ballon* perdu *ça je le sais mais soudain*]
969.58	7	13	13	i	*i*
970.10	7	14	14	l	*l*
971.48	7	15	15		
972.21	7	16	16	p	*p*
972.80	7	17	17	e	*e*
973.91	7	18	18	r	*r il per*
977.88	7	19	19	d	
978.01	7	20	20	u	*perdu*
981.46	8	21	21	<LEFT>	
981.71	8	20	20	<LEFT>	
981.95	8	19	19	<LEFT>	
982.21	8	18	18	<LEFT>	
982.48	8	17	17	<LEFT>	*il a per*
983.66	7	16	16	a	*il a perdu*
985.70	7	17	17		
986.96	8	18	18	<RIGHT>	
987.36	8	19	19	<RIGHT>	
987.46	8	20	20	<RIGHT>	
987.63	8	21	21	<RIGHT>	
987.73	8	22	22	<RIGHT>	
987.83	8	23	23	<RIGHT>	
988.95	7	23	23		ja men nu vart det ju passé composé *perdre* E det ska va RE-verb *perdre* [*oui mais maintenant ç'est devenu passé composé* perdre *E ça doit être un verbe –RE* perdre]
999.95	5	24	24	<DELETE>	
1000.38	5	23	23	<DELETE>	
1002.56	8	22	22	<LEFT>	
1002.80	8	21	21	<LEFT>	
1003.01	8	20	20	<LEFT>	
1003.23	8	19	19	<LEFT>	
1003.80	8	18	18	<LEFT>	

1004.96	5	17	17	<DELETE>	
1007.28	5	16	16	<DELETE>	
1009.10	8	15	15	<RIGHT>	
1009.43	8	16	16	<RIGHT>	
1009.73	8	17	17	<RIGHT>	
1009.96	8	18	18	<RIGHT>	
1010.23	8	19	19	<RIGHT>	*il perd il perD*
1013.58	7	20	20	r	*r*
1013.76	7	21	21	e	*e*
1017.16	5	22	22	<DELETE>	
1018.13	5	21	21	<DELETE>	*je perdu mon perdre vendre je vends vends il comprend il*
1031.50	7	20	20		*mais soudain il perD*
1033.31	7	21	21	l	*l*

Dans cet exemple très long, OSC cherche la forme adéquate du verbe *perdre* pendant presque 1,5 minutes en passant par deux formes non-finies et un passé composé. Apparemment la forme la plus saillante du verbe *perdre* est la forme du participe passé pour OSC, mais cette forme ne l'aide pas à trouver le présent. En partant du participe passé il trouve naturellement le passé composé. OSC le constate et définit à quel groupe de verbe appartient *perdre*. Une fois cela constaté, il ne continue pas à chercher le présent à l'oral. Il enlève le U de *perdu* et ensuite l'auxiliaire *a*, mais en dépit d'une pause de 3.5s il ne voit pas qu'il a déjà la bonne forme au présent *il perd*. Il lui faut écrire l'infinitif *perdre* et faire une nouvelle pause de 3,5 s avant de se décider pour *il perd*. Un choix qu'il confirme ensuite en y réfléchissant pendant environ 13s, cette fois-ci en passant aussi par le verbe standard des verbes réguliers en *–re*, *vendre*.

Cette façon d'arriver à une forme plus correcte, par exemple d'une forme non-finie à une forme finie du verbe, est donc observable chez les apprenants sérialisants, MAR et OSC et l'intermédiaire, EMM dès le premier enregistrement. Bien qu'au même stade de développement que MAR et EMM, l'apprenante globalisante CHR commence plus tard à réagir sur les formes non-finies, et elle ne les change quasiment pas. Aussi MAR, avec l'attitude la plus sérialisante de ces trois apprenantes, ne produit des formes non-finies à l'écrit qu'au premier enregistrement, mais elle continue à le faire à l'oral avant ou pendant la rédaction d'un morceau de texte. Nous allons traiter plus longuement de la différence entre MAR et CHR dans la partie sur le développement individuel de ces deux apprenantes qui sont au même stade de développement mais avec des attitudes cognitives et personnalités quasiment opposées.

7.2.2.1 Les formes non-finies qui déclenchent les formes finies

Dans cette partie, nous allons traiter de la question des formes non-finies comme un point de départ des formes finies chez certains apprenants. Car, comme nous venons de le signaler, dans les protocoles verbaux, nous avons pu observer que les formes non-finies sont parfois évoquées seulement quand les apprenants cherchent du vocabulaire ou une façon de s'exprimer :

(7.26) [OSC 1] il achete un ballon

474.66	7	31	31		köpa (..) hmhm köpa (..)*il* [*achetE (..) hmhem achetE'* il]
488.75	7	32	32	i	
488.86	7	33	33	l	
490.23	7	34	34		*il achetE* ja just det [il acheter *oui c'est ça*]
492.53	7	35	35	a	*a*
492.60	7	36	36	c	*c*

494.28	7	37	37	h	*h*
495.76	7	38	38	e	
495.96	7	39	39	t	
496.15	7	40	40	e	*ach achète* ja [*oui*] *il achète il achète*
505.38	7	41	41		
506.66	7	42	42	u	

(7.27) [MAR 3] un homme avec un bascer vend des ballonges

664.03	7	81	81	c	
664.78	7	82	82	e	*bas*
666.03	7	83	83	r	*basquer* hihi
668.75	7	84	84		säljer *vendre*
					[*vend*' vendre]
674.83	7	85	85	v	då blir det
					[*alors c'est*]
675.05	7	86	86	e	*vend*
676.58	7	87	87	n	
677.20	7	88	88	d	D bara S S inget
					[*D seulement, S S rien*]
679.93	7	89	89		*venD* ehm
683.95	7	90	90	d	

Les deux exemples ci-dessus sont significatifs sous plusieurs aspects. Comme dans l'exemple (7.26), les apprenants semblent avoir moins besoin de réciter le paradigme du verbe quand il s'agit des verbes du premier groupe. OSC le fait aussi pour le 1er groupe, mais les autres le font plus pour le 3e groupe. C'est une stratégie assez fréquente chez OSC. EMM et MAR l'utilisent de temps en temps.

Une autre variante, quand il est question de prendre conscience du groupe du verbe et ainsi de la façon dont il faut le conjuguer, est de faire allusion au groupe verbal auquel il appartient :

(7.28) [MAR 5] ils habitant > habitent

285.78	7	154	154		*ils eh*
288.25	7	155	155	h	då tar vi presens här, dom bor, ja det kan vi göra, dom bodde, nej dom bor *ils ha* [*alors on prend le présent, ici oui on peut le faire, ils habitaien, non ils habitent* ils ha]
297.26	7	156	156	a	*ha*
298.38	7	157	157	b	*b*
298.85	7	158	158	i	*i*
299.35	7	159	159	t	*t*
300.03	7	160	160	a	*e*
300.88	7	161	161	n	*n*
303.06	7	162	162	t	*t* vänta nu (.) ER-verb
					[*attend maintenant (.) verbe –er*]
309.05	8	163	163	<LEFT>	det blir ju inte
					[*alors c'est pas*]
310.36	8	162	162	<LEFT>	HABITANT utan / '*mais*'
312.51	5	161	161	<DELETE>	det blir ju HABITENT
					[*c'est HABITENTalors*]
313.60	7	160	160	e	*habitent*
315.50	8	161	161	<RIGHT>	ja det / [*oui c'est ça*]
315.93	8	162	162	<RIGHT>	ser bättre ut *ils habitent eh*
					[*ça a l'air mieux* ils habitent eh]
318.45	7	163	163		hm

Il suffit à MAR dans l'exemple (7.28) de constater que le verbe *habiter* est un verbe du 1er groupe, pour ensuite trouver la bonne désinence. Il est donc évident que surtout les infinitifs mettent les apprenants sérialisants et intermédiaires sur la route des formes finies. Il faut alors vérifier si l'infinitif 'déclenche' une forme finie de la même manière quand il est seulement évoqué à l'oral. Une telle stratégie devrait seulement être employée par les apprenants de tendance sérialisante et intermédiaire, car nous avons vu que l'apprenant de tendance globalisante ne réfléchit jamais à haute voix. Dans le tableau 7-3, nous avons mis tous les cas où les apprenants ont cherché la bonne forme à l'aide des formes non-finies, à l'oral, pour ensuite mettre une forme finie à l'écrit :

Tableau 7-3 Les formes non-finies exprimées à l'oral

		Non-fin total	1er	2e, 3e	4e
Interméd					
	EMM 1	3	-	2	1
	EMM 2	1	1	-	-
	EMM 3	1	1	-	-
	EMM 4	3	-	1	2
	EMM 5	3	-	3	-
	EMM 6	-	-	-	-
	∑	**11**	**2**	**6**	**3**
	SOP 1	1	1	-	-
	SOP 2	-	-	-	-
	SOP 3	-	-	-	-
	SOP 4	-	-	-	-
	SOP 5	-	-	-	-
	SOP 6	-	-	-	-
	∑	**1**	**1**	**-**	**-**
Sérial					
	MAR 1	3	-	3	-
	MAR 2	-	-	-	-
	MAR 3	2	-	1	1
	MAR 4	2	2	-	-
	MAR 5	1	1	-	-
	MAR 6	1	-	1	-
	∑	**9**	**3**	**5**	**1**
	OSC 1	4	3	1	-
	OSC 2	1	-	1	-
	OSC 3	6	4	1	1
	OSC 4	-	-	-	-
	OSC 5	6	3	2	1
	OSC 6	4	-	3	1
	∑	**21**	**10**	**8**	**3**

Légende : Non-fin = formes non-finies, 1er = 1er groupe des verbes, réguliers –er, 2e, 3e = 2e et 3e groupe de verbes[96], réguliers –re et irréguliers, fréq = le groupe de verbes fréquents, *aller, avoir, être, faire*, ∑= total

Nous avons déjà fait remarquer que CHR ne passe que rarement par les formes non-finies pour ensuite trouver une forme à un stade plus avancé à l'écrit, et elle ne le fait jamais à l'oral. Les autres apprenants le font cependant d'après le tableau 7-3, et ce sont EMM, MAR et OSC qui passent le plus souvent par une forme non-finie, c'est-à-dire par l'infinitif à l'oral. Même s'ils commencent par le participe passé comme OSC dans (7.24), ils passent toujours par l'infinitif pour trouver une forme finie dans ces cas. Il est évident que pour les apprenants

[96] La seule occurrence d'un verbe du 2e groupe dans ce tableau se trouve dans OSC 6, où il part de l'infinitif *choisir*, pour ensuite trouver la forme de la 3 Pplur *choisent.*

intermédiaires (sauf SOP) et sérialisants, les connaissances des groupes verbaux et leurs désinences servent à se rapprocher des formes de la langue cible. Pour ces apprenants, les connaissances des paradigmes de verbes sont utiles et précieuses. Tornberg (2000) constate les mêmes stratégies chez ses apprenants d'allemand en milieu guidé. Ainsi EMM et MAR passent le plus souvent par l'infinitif à l'oral pour les verbes du 3e groupe, qui est aussi le groupe le moins régulier en français. OSC s'écarte de cette tendance assez logique et passe par l'infinitif à l'oral le plus souvent pour les verbes du 1er groupe, c.-à-d., les verbes réguliers en *–er*, qui ne devraient pas poser tellement de problèmes aux apprenants dans les derniers enregistrements.

Comparé au total des verbes utilisés dans les textes, le nombre de formes non-finies à l'écrit aussi bien qu'à l'oral est assez réduit : on peut l'interprêter de telle sorte que les apprenants se trouvent à des stades de développement où l'on ne produit pas beaucoup de formes non-finies. Nous ne pouvons pourtant pas négliger les cas de formes non-finies que nous avons dans le corpus, car, comme nous venons de le montrer, ils peuvent nous apprendre quelque-chose sur la manière dont les apprenants les utilisent dans leur quête de la forme de la langue cible.

Passons maintenant au stade suivant du développement de la morphologie verbale au présent, celui des formes finies sans accord sujet-verbe.

7.2.3 Les formes finies sans accord sujet-verbe

Dans la partie 7.1, nous avons évoqué nos problèmes à discerner une forme finie 'passe partout' du genre forme de base à l'écrit. Pour cette raison, nous préférons parler de *formes finies sans accord sujet-verbe*, FF-. Toutes les occurrences de ces FF- sont présentées dans le tableau 7-4 ci-dessous. Il semble qu'il s'agisse plutôt des choix de suffixes aléatoires surtout dans le 3e groupe de verbes. Ces suffixes sont le plus souvent formés d'après la 1ère (ou la 2e) personne du singulier, dorénavant 1Psing et 2Psing. Cela signifie que nous avons plus de cas avec des verbes à la 3 Psing qui ont des désinences de la 1Psing que des verbes à la 1Psing ou 2Psing avec la désinence de la 3Psing, voir les exemples (7.29-36).

(7.29) [MAR 1] il *vois*
(7.30) [CHR 2] il *fais*
(7.31) [CHR 3] il *veux*
(7.32) [EMM 3] elle *reponds*
(7.33) [OSC 3] il *viens*
(7.34) [CHR 6] il *mets*

(7.35) [CHR 5] si je *peut* aller sans payer
(7.36) [OSC 2] je ne *veut* pas faire beacoup des choses

Nous avons aussi signalé des cas où les verbes du 3e groupe semblent traités comme des verbes réguliers du 1er groupe, voir la discussion dans la partie 7.1 et les exemples (7.37-40) :

(7.37) (7.6) [EMM 2] elle *dorme* [SOP 4] il *dorme*
(7.38) (7.7) [CHR 3] il *mette* [CHR 5] je *mette*
(7.39) (7.10) [MAR 3] il *prende*
(7.40) (7.11) [MAR 5] ils *prendent*

Même si ce choix de suffixe aléatoire est plus fréquent pour le 3e groupe de verbes, nous pouvons en trouver aussi dans le 1er groupe :

(7.41) [CHR 3] elle *rencontres*
(7.42) [SOP 1] les garcons *penses*

Dans le tableau 7-4 nous allons finalement voir qu'il semble que les désinences au singulier qui varient de groupe verbal en groupe verbal, et qui sont sémantiquement faibles, diffèrent plus que les désinences au pluriel chez les apprenants. Vu que nous n'avons pas inclus les auxiliaires dans le tableau 7-1, que nous utilisons comme comparaison pour la production totale des verbes dans un contexte du présent, nous ne comptons pas les auxiliaires dans ce tableau, mais nous les avons notés. Pour une raison pratique d'espace et de mise en pages, les verbes du 2e groupe, c'est-à-dire les verbes réguliers en *–ir*, sont notés avec ceux du 3e groupe.

Légende du tableau 7-4 : 1er groupe = les verbes réguliers *–er*, 2e,3e groupe = les verbes réguliers *–ir* et *–re* et les verbes irréguliers, 4e groupe = les verbes fréquents *aller, avoir, être* et *faire*, Impl = implicite, Expl = explicite, ∑ = Total, % = Les occurrences de FF- en pour cent de la production totale des verbes de cet enregistrement, % déf = Les occurrences de FF- en pour cent de la production totale de cet enregistrement après des corrections éventuelles.

Tableau 7-4 Les formes finies -accord sujet–verbe

		1er groupe Impl	1er groupe Expl	2e,3e groupe Impl	2e,3e groupe Expl	4e Impl	4e Expl	∑	%	% déf
Globalisant										
	CHR 1	ils parle	N+N parle	il comprende		tu est				
				il dis 3	il dis	ils est				
				ils dis	il peux			11	17%	17%
	CHR 2				il crois	il fais				
						(nous va *aux*)				
						ils est		3	7%	7%
	CHR 3	elle rencontres		il attands>	(>il attens)	(tu va *aux*)				
				il dors 2	il dors	ils et (est)				
				il crois	il vends					
				il mette 2						
				il prends						
				il vois 3						
				il veux 2				16	17%	17%
	CHR 4	le couple dansent		je peut		ils est >	(ils est > *aux*)			
				il devien		(nous o(nt) > *aux*)		4	8%	6%
	CHR 5		il donnez >	je mette >	> je mettes >	la famille o(nt) >				
				je mettes	> mette > mettes	(il ai > *aux*)				
				je peut	nous assiende>					
					>nous assiends			10	18%	9%
	CHR 6		vous telefone >	je croix		(ils a *aux*)				
				je peut						
				il mett >	> il mets >					
				il mets >	il vois					
				il viens 2						
				je reflechi				10	14%	8%
	∑	**3**	**3**	**29**	**12**	**7**	**0**	**54**	**14%**	**11%**
Intermédiaire										
	EMM 1				il vends	ils et (est)		2	6%	6%
	EMM 2				il dorme	(nous ont *aux*)	(nous ont *aux*)	1	4%	4%
	EMM 3			je veut	il reponds 2	je fait				
				il reponds 2	il choisi	il vas >	il vais 2	10	23%	20%
	EMM 4			tu peut 3	il deviens		il vais > vas			
				il viens		ils e> 3		10	27%	16%
	EMM 5		il crit > crie > cri	il veux			ils avons			
			il cri					6	12%	8%
	EMM 6	ils danse		il reponds >		(j'a > *aux*)		2	6%	3%
	∑	**1**	**4**	**9**	**6**	**6**	**5**	**31**	**14%**	**10%**

	SOP 1		ils penses >pense		il voulez 2		il sont 2 ils est	7	23%	19%
	SOP 2							0	0%	0%
	SOP 3	il cri			il vois			2	8%	8%
	SOP 4	il dances > ils rencontre	ils s'appelles ils pense ils rentre ils reste		il dorme			7	29%	25%
	SOP 5					ils est ils et (est) (nous va *aux*) (ils à *aux*) (ils va 2 *aux*)	(ils va *aux*)	2	13%	13%
	SOP 6	ils s'appelle	ils entre			ils va (ils va *aux*)	nous allez >	4	31%	23%
	∑	**4**	**7**	**0**	**4**	**3**	**4**	**22**	**18%**	**16%**
Sérialisant										
	MAR 1				il vois 2		(il vais *aux*)	2	8%	8%
	MAR 2							0	0%	0%
	MAR 3			il vois >	il prende		il vais >	3	8%	3%
	MAR 4	ils écoute[97]			il veux			2	8%	8%
	MAR 5		ils parle >			ils va >		2	8%	0%
	MAR 6					ils e >	(ils va *aux*)	1	5%	0%
	∑	**1**	**1**	**2**	**3**	**2**	**1**	**10**	**8%**	**4%**
	OSC 1		il adores		il devenes > devenis		il vas > (il vas *aux*) (N+N va > *aux*)	4	11%	6%
	OSC 2			je veut		(ils a *aux*)		1	9%	9%
	OSC 3				il attende > il entende > il perde 2 > il viens			5	13%	3%
	OSC 4							0	0%	0%
	OSC 5		il cri	ils revient	ils sortont 3 >		(ils va > *aux*)	5	24%	10%
	OSC 6				réponde > il obei			2	9%	4%
	∑	**0**	**2**	**2**	**12**	**0**	**1**	**17**	**12%**	**5%**

[97] Le sujet est *les gens* que MAR traite d'abord comme singulier *le gent danse et écoute*. Quand elle décide que *gens* est pluriel elle ne fait l'accord qu'avec *danser*, *les gents dansent et écoute*.

La fréquence des formes FF- est la plus grande dans le 3e groupe de verbes, c.-à-d. parmi les verbes réguliers en *–re* et les verbes irréguliers chez tous les apprenants. Pour les formes non-finies, il n'y avait pas tellement de différences en fréquence entre les groupes de verbes différents. Il semble alors que ce 3e groupe de verbes pose des problèmes particuliers pour l'accord sujet-verbe. Nous tenons aussi à souligner qu'il s'agit surtout de formes finies sans accord du singulier qui figurent dans le tableau 7-4. Lorsqu'il s'agit des verbes du 4e groupe par contre, la FF- la plus fréquente est celle d'un pluriel manqué.

Quand nous considérons que CHR, EMM et MAR ont un niveau de français légèrement supérieur à celui d'OSC, qui est à son tour supérieur à celui de SOP, il est intéressant de constater que CHR, globalisante, et EMM, intermédiaire, ont à peu près les mêmes niveaux de FF- en pour cent, et elles corrigent peu toutes les deux. MAR, sérialisante, produit déjà moins de FF-, et elle corrige plus. OSC, l'autre apprenant sérialisant, corrige autant que MAR mais il a un niveau de formes FF- similaire à celui d'EMM et CHR. SOP, la deuxième apprenante intermédiaire produit plus de FF- que les autres, mais quand il s'agit de corrections, elle se tient au niveau de CHR et EMM. Il nous semble également que la production de FF- varie beaucoup entre les enregistrements, mais à la limite nous pouvons discerner chez tous les apprenants, à part SOP, un développement vers une production plus correcte. Cette remarque est également valable pour ce qui est du texte final, c.-à-d. après les corrections. Ici, c'est encore une fois chez l'apprenante sérialisante, MAR, que la tendance est la plus claire. Pourtant MAR ne corrige pas dans le premier enregistrement, OSC est le seul à le faire. EMM, SOP et MAR commencent à corriger dans le 3e enregistrement et CHR dans le 4e. Il faut aussi savoir que SOP et MAR n'ont pas produit de formes FF- dans le 2e enregistrement donc, elles n'ont pas eu à réagir[98].

En ce qui concerne la production implicite et explicite, CHR produit comme toujours surtout implicitement (les formes LC aussi bien que les formes IL). Chez EMM, la production implicite l'emporte de peu et chez les autres la production est plutôt explicite. Chez OSC et SOP, la production explicite domine. Si nous comparons les apprenants qui sont à peu près au même niveau, c.-à-d. CHR, EMM et MAR, nous pouvons constater que le mode de production semble jouer un petit rôle concernant la proportion de FF- dans la production écrite. Chez MAR il y en a moins que chez CHR et EMM, en proportion de la production totale. Nous allons revenir sur ces différences individuelles entre CHR et MAR dans la partie 7.3.

Si on compare les tableaux 7-2 et 7-4, on peut voir que les apprenants produisent en pourcentage plus de FF- que de formes non-finies. Comme les FF- sont à mettre en relation avec un stade de développement supérieur à celui des formes non-finies, ceci était attendu. Il semble par contre qu'il est plus difficile de trouver les formes finies correctes à l'écrit. Nous pouvons voir qu'il y a moins de corrections chez les apprenants intermédiaires et sérialisants que pour ce qui est des formes non-finies, même si les sérialisants corrigent plus que les apprenants ayant les attitudes globalisante et intermédiaire. Les formes finies sans accord sujet-verbe ne semblent pas, de la même manière que les formes non-finies, inciter à une correction qui amène l'apprenant plus près de la langue cible. Cette différence entre les formes non-finies et les FF- établie, il faut savoir quelles FF- suscitent une correction et quelles FF- ne le font pas. Nous sommes portés à croire que la prononciation à l'oral joue un rôle. Ainsi les FF-, où la différence entre la forme non-finie et la forme correcte est audible seraient corrigées plus souvent que celles où la différence est inaudible à l'oral. Nous croyons aussi que la différence audible est la chose la plus importante pour les apprenantes de

[98] Les seuls groupes de verbes que SOP et MAR ont employés dans ce 2e enregistrement sont le 1er et le 4e groupe. En plus il y a très peu d'occurrences de verbes au présent dans cet enregistrement chez les deux, (ainsi que chez OSC).

tendance globalisante et intermédiaire, CHR et EMM. Nous sommes donc portés à croire qu'elles vont réagir rapidement après avoir produit une forme incorrecte. Afin d'examiner de plus près cette idée, nous avons rassemblé toutes les FF- changées ou corrigées dans la production des apprenants du corpus dans le tableau 7-5. Nous avons d'emblée divisé les formes entre audibles et inaudibles à l'oral. Les auxiliaires sont inclus dans ce tableau 7-5.

Tableau 7-5 Les formes finies –accord sujet–verbe changées ou corrigées

		FF- inaudible	FF- audible
Global	CHR 1	-	-
	CHR 2	-	-
	CHR 3	-	-
	CHR 4	-	3
	CHR 5	1	3
	CHR 6	2	1
	∑	**3**	**7**
Interméd			
	EMM 1	-	-
	EMM 2	-	-
	EMM 3	1	-
	EMM 4	-	4
	EMM 5	1	-
	EMM 6	1	1
	∑	**2**	**5**
	SOP 1	1	-
	SOP 2	-	-
	SOP 3	-	-
	SOP 4	1	-
	SOP 5	-	-
	SOP 6	-	1
	∑	**2**	**1**
Sérial			
	MAR 1	-	-
	MAR 2	-	-
	MAR 3	1	1
	MAR 4	-	-
	MAR 5	1	1
	MAR 6	-	1
	∑	**2**	**3**
	OSC 1	1	-
	OSC 2	-	-
	OSC 3	-	4
	OSC 4	-	-
	OSC 5	-	5
	OSC 6	-	-
	∑	**1**	**9**

Légende : FF- = forme non-finie, audible = audible à l'oral, Global = l'attitude cognitive globalisante, Interméd = l'attitude cognitive intermédiaire, Sérial = l'attitude cognitive sérialisante

Le tableau 7-5 confirme que les corrections des formes FF- se font plus dans les cas audibles à l'oral. La différence entre le nombre de corrections des formes audibles et inaudibles n'est pourtant pas très grande généralement et nous ne pouvons que constater une tendance. Les apprenantes de tendance globalisante et intermédiaire, CHR et EMM, réagissent un peu plus sur les formes audibles que les formes inaudibles, ce que fait aussi OSC, qui en produit pourtant au début. Celui-ci ne récite pas seulement le paradigme du verbe ou les suffixes des

désinences, voir l'exemple (7.12), il récite aussi souvent les formes entre lesquelles il choisit. En plus, il fait souvent la remarque qu'il **entend** que c'est la bonne forme, même quand on ne peut pas l'entendre, voir l'exemple (7.43) :

(7.43) [OSC 1] L'homme voit un autre homme

141.66	9	10	0	<SECTION>	jaha en ballong ja träffa ja mannen träffar en ballongförsäljare mhm mannen *l'homme le homme* [*ah bon un ballon oui rencontrer l'homme rencontre un vendeur de ballons mhm l'homme'* l'homme le homme]
161.43	7	0	0	L	*l*
162.66	7	1	1	´	'
163.20	7	2	2	h	*h*
163.56	7	3	3	o	*o*
164.03	7	4	4	m	*m*
164.18	7	5	5	m	*m*
164.38	7	6	6	e	*e*
166.25	7	7	7		träffa det vet jag ju inte vad det är ser *je vois il vo il voit* det slutar ju på T det hör man [*rencontrer ça je ne sais ce que c'est voir* je vois il vo il voit *ça finit avec un T on l'entend*]
177.98	7	8	8	v	
178.06	7	9	9	o	
178.28	7	10	10	i	*l'homme*
179.81	7	11	11	t	*voit*

L'autre apprenant de tendance sérialisante, MAR, ne fait jamais référence à ce qu'elle entend pour établir si la forme choisie est correcte ou non. Elle ne choisit pas entre deux formes alternatives en se les récitant, elle essaie plus de se souvenir des règles et de raisonner. De temps en temps, elle peut faire la remarque qu'une forme a l'air incorrecte quand elle la voit. Ce n'est donc peut-être pas une question du style auditif ou visuel, mais plutôt justement celle de l'attitude cognitive.

En ce qui concerne les formes finies sans accord sujet–verbe, nous avons donc vu que la production de celles-ci diffère de celle des formes non-finies. Les apprenants réagissent moins sur les FF- et les corrigent moins souvent qu'ils ne corrigent les formes non-finies. Ceux qui ont suivi un développement vers une production zéro en ce qui concerne les formes non-finies, à savoir EMM et OSC, voir le tableau 7-2, ne le font pas pour les FF-. Cependant OSC en produit de moins en moins après les corrections, ce qui n'est pas le cas d'EMM. Tandis que les apprenants de tendance sérialisante et intermédiaire (surtout EMM) réagissent sur les formes non-finies, il n'y a que les apprenants sérialisants qui semblent réagir et corriger les FF- assez conséquemment. Il faut pourtant aussi souligner que la grande partie des FF- est du genre inaudible, voir le tableau 7-4. Ceci est certainement aussi la raison pour laquelle ces formes sont moins corrigées. En plus les apprenants n'ont probablement pas appris à réagir autant sur les formes finies que sur les formes non-finies.

Passons maintenant au développement de l'accord sujet-verbe au pluriel de nos cinq apprenants.

7.2.4 Le pluriel

La question du développement de l'accord sujet–verbe au pluriel à l'écrit est intéressante. Nous avons déjà vu dans la section précédente que le plus grand nombre de formes finies –accord sujet–verbe, FF-, là où les formes sont incorrectes, sont inaudibles à l'oral. Quand il s'agit du pluriel, l'accord des 1Pplur et 2Pplur est audible dans chaque groupe de verbes, mais pour ce qui est de la 3Pplur, sa désinence ne s'entend pas dans le 1er groupe de verbes.

Comme toutes ces formes sont marquées à l'écrit, les possibilités d'étudier l'acquisition du pluriel sont plus vastes.

Bartning (1998, 2002), Bartning & Schlyter (2002), Schlyter (2003, à paraître) rapportent des pluriels à la 3e personne non-marqués par l'accord sujet–verbe même aux stades avancés à l'oral. Nous venons de voir un problème de suffixes au singulier surtout dans la 3e conjugaison, où la différence entre les suffixes est inaudible. Ce problème va-t-il se reproduire aussi à la 3Pplur ? Nous croyons que ce devrait surtout être le cas chez CHR l'apprenante globalisante chez qui nous avons trouvé beaucoup de formes FF- pour les personnes du singulier du 3e groupe de verbes. C'est apparemment le cas à l'oral d'après les études mentionnées ci-dessus.

Dans notre étude, nous n'avons élicité la 3Pplur à l'aide d'histoires aux images qu'à partir du quatrième enregistrement. Nous avons pourtant quelques occurrences de contextes de verbes au pluriel avant cet enregistrement. Comme les occurrences de 1Pplur sont très rares et celles de 2Pplur encore plus rares, nous nous contentons de constater qu'elles sont marquées le plus souvent correctement dès les premières occurrences dans le 2e enregistrement. Elles sont en tout cas marquées au pluriel, avec parfois une mauvaise désinence à une exception près, voir les annexes, les listes de tous de verbes produits par les apprenants.

En raison de la faible occurrence de la 1Pplur et la 2Pplur nous nous concentrons dans ce chapitre sur l'accord sujet-verbe de la 3Pplur. Nous présentons dans le tableau 7-6 les contextes de l'accord sujet-verbe pour la 3e personne du pluriel, les auxiliaires inclus, et les différentes formes que le verbe peut prendre dans notre corpus. Dans ce tableau, nous avons choisi de seulement marquer les formes finales, après les changements et corrections éventuels[99].

[99] Pour un compte rendu des changements éventuels vers le pluriel, voir le chapitre précédent 7.2.3, le tableau 7-4.

Tableau 7-6 La 3e personne du pluriel

		Non-finies		FF-		Plur		∑	
		Impl	Expl	Impl	Expl	Impl	Expl	Impl	Expl
Global	CHR1	3	-	3	1	-	-	6	1
	CHR 2	-	-	1	-	-	1	1	1
	CHR 3	-	-	1	-	3	-	4	-
	CHR 4	-	-	-	-	3	6	3	6
	CHR 5	-	-	-	-	2	-	2	-
	CHR 6	-	-	1	-	12	5	13	5
	∑	**3**	**-**	**6**	**1**	**20**	**12**	**29**	**13**
Interméd	EMM 1	-	-	1	-	-	-	1	-
	EMM 2	-	1	-	-	1	2	1	3
	EMM 3	-	-	-	-	-	-	-	-
	EMM 4	-	-	-	-	6	4	6	4
	EMM 5	-	-	-	1	4	7	4	8
	EMM 6	-	-	1	-	9	4	10	4
	∑	**-**	**1**	**2**	**1**	**20**	**17**	**22**	**19**
	SOP 1	-	1	-	2	-	-	-	3
	SOP 2	-	-	-	-	-	-	-	-
	SOP 3	-	-	-	-	-	-	-	-
	SOP 4	-	-	1	4	-	-	1	4
	SOP 5	-	1	4	1	-	-	4	2
	SOP 6	-	-	3	1	-	-	3	1
	∑	**-**	**2**	**8**	**8**	**-**	**-**	**8**	**10**
Sérial	MAR 1	-	-	-	-	-	-	-	-
	MAR 2	-	-	-	-	-	-	-	-
	MAR 3	-	-	-	-	-	-	-	-
	MAR 4	-	-	1	-	2	6	3	6
	MAR 5	-	-	-	-	8	9	8	9
	MAR 6	-	-	-	1	3	9	3	10
	∑	**-**	**-**	**1**	**1**	**13**	**24**	**14**	**25**
	OSC 1	-	-	-	2	-	-	-	2
	OSC 2	-	-	1	-	-	2	1	2
	OSC 3	-	-	-	-	-	1	-	1
	OSC 4	-	-	-	-	-	6	-	6
	OSC 5	-	-	1	-	-	5	1	5
	OSC 6	-	-	-	-	-	7	-	7
	∑	**-**	**-**	**2**	**2**	**0**	**21**	**2**	**23**

Légende : FF- = Forme finie sans accord sujet-verbe, Plur = pluriel marqué[100], Impl = production implicite, Expl = production explicite.

Le tableau 7-6 nous montre que tous les apprenants, sauf SOP qui est à un stade plus bas, commencent à marquer le pluriel, apparemment vers le deuxième enregistrement, à l'exception de MAR, qui ne produit de contextes de la 3Pplur qu'au quatrième enregistrement où le pluriel est explicitement élicité[101]. Il faut aussi noter qu'une fois que les apprenants commencent à marquer le pluriel il semble qu'ils le font de façon assez conséquente, 127 occurrences sur 162 des formes finales. Parmi ces formes avec le pluriel marqué il y a 17 formes corrigées ; de FF-, 13, ou de forme non-finie, 4, voir les tableaux 7-2 et 7-4. En comparant la proportion des contextes de la 3 Pplur à celle du singulier, on peut penser que

[100] Dans ce tableau, les pluriels marqués sur un radical incorrect sont comptés aussi, tandis que les verbes qui ont eu une désince non-correcte mais quand même une désinence au pluriel sont à trouver dans FF-.
[101] Nous discuterons d'avantage le pluriel chez MAR dans le chapitre sur son développement individuel, 7.3.2.

les apprenants sont plus conscients de la désinence correcte de la 3 Pplur que de celles du singulier.

Quand il s'agit des connaissances implicites ou explicites impliquées dans la production de l'accord de la 3Pplur, les apprenants continuent à se comporter d'après leurs attitudes cognitives. La production de CHR est en majorité implicite et celle de MAR et OSC explicite. Chez EMM, la répartition entre une production implicite et explicite est presque égale, 22-19. Il faut aussi signaler que la production implicite de CHR et EMM est moins grande que la production implicite totale de ces deux apprenantes, voir le tableau 7-1. Il leur faut alors plus d'effort cognitif pour faire l'accord à la 3Pplur que pour le singulier. Chez MAR et OSC, la production explicite du pluriel domine. Tandis MAR a une production implicite de l'accord du verbe à la 3 Pplur, OSC n'en a presque pas.

Pour en savoir un peu plus sur la répartition du pluriel marqué et non-marqué dans les différents groupes de verbe, nous présentons les différents groupes de verbes et le pluriel marqué ou non dans le tableau 7-7. Tout comme dans le tableau 7-6, nous ne comptons que le produit final. Nous avons également compté le pluriel marqué même si le radical n'est pas celui de la langue cible. Comme il n'y a que trois occurrences des verbes du 2e groupe à la 3 Pplur en tout, nous avons fait un groupe des verbes du 2e et 3e groupe. Il nous a aussi semblé intéressant de séparer les auxiliaires des autres verbes du 4e groupe dans le tableau 7-7.

Tableau 7-7 La répartition de la 3e personne du pluriel marqué et non-marqué entre les différents groupes de verbes

		1er				2e, 3e				4e				4e aux			
		+3PP		-3PP		+3PP		-3PP		+3PP		-3PP		+3PP		-3PP	
		Im	Ex	Im	Ex	Im	Ex	Im	Ex	Im	Ex	Im	Ex	Im	Ex	Im	Ex
Global	CHR1	-	-	3	1	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	CHR 2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	CHR 3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-
	CHR 4	-	2	-	-	1	-	-	-	2	1	-	-	-	3	-	-
	CHR 5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	CHR 6	1	1	-	-	4	3	-	-	5	-	-	-	2	-	1	-
	∑	**2**	**3**	**3**	**1**	**5**	**4**	**3**	**-**	**10**	**1**	**3**	**-**	**3**	**3**	**1**	**-**
Interméd																	
	EMM 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	EMM 2	-	1	-	1	-	1	-	-	-		-	-	1	-	-	-
	EMM 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EMM 4	3	1	-	-	2	-	-	-	1	3	-	-	-	-	-	-
	EMM 5	3	3	-	-	-	2	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-
	EMM 6	5	3	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
	∑	**11**	**8**	**1**	**1**	**4**	**4**	**-**	**-**	**1**	**4**	**1**	**1**	**4**	**1**	**-**	**-**
	SOP 1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	SOP 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	SOP 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	SOP 4	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	SOP 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	2	1
	SOP 6	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-
	∑	**-**	**-**	**2**	**7**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**3**	**2**	**-**	**-**	**3**	**1**
Sérial																	
	MAR 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	MAR 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	MAR 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	MAR 4	2	3	1	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	MAR 5	1	3	-	-	3	4	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-
	MAR 6	1	2	-	-	-	4	-	-	-	3	-	-	2	-	-	1
	∑	**4**	**8**	**1**	**-**	**3**	**10**	**-**	**-**	**4**	**6**	**-**	**-**	**2**	**0**	**-**	**1**
	OSC 1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		1
	OSC 2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	OSC 3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	OSC 4	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-
	OSC 5	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-
	OSC 6	-	2	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
	∑	**0**	**7**	**-**	**1**	**-**	**6**	**1**	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**	**-**	**4**	**1**	**1**

Légende : Global = attitude globalisante, Interméd = attitude intermédiaire, Sérial = attitude sérialisante, 1er = verbes du 1er groupe, c.-à-d. réguliers *-er*, 2e = verbes du 2e groupe, c.-à-d. réguliers *–ir*, 3e = verbes du 3e groupe, c.-à-d. verbes *–re* et *–oir*, 4e = les verbes fréquents, c.-à-d. *aller, avoir, être, faire*, 4e aux = *aller, avoir, être* comme auxiliaires, +3PP = pluriel marqué à la 3e personne, -3PP = pluriel non-marquée à la 3e personne, Im = implicite, Ex = explicite, ∑ = total

Le tableau 7-7, où sont indiqués non seulement le pluriel de la 3 Pplur marqué et non-marqué, mais aussi les connaissances implicites et explicites impliquées dans la production du pluriel, nous mène à faire quelques remarques. Nous avons déjà constaté un taux élevé de production explicite chez CHR et EMM pour le pluriel. Il s'avère que pour CHR, les connaissances explicites sont plus utilisées pour les verbes lexicaux, c.-à-d les verbes des 1er, 2e et 3e groupes. Malgré le peu d'exemples, nous tenons à signaler que la répartition entre l'explicite

et l'implicite est la plus égale pour le 1er groupe de verbes, où l'on n'entend pas de différence entre le singulier et la 3 Pplur. Dans le 4e groupe, auxiliaires non-inclus, la production est implicite chez CHR[102]. Nous avons déjà signalé que la répartition entre l'implicite et l'explicite est presque égale chez EMM. Ceci est valable aussi pour les différents groupes de verbes. SOP, qui ne marque jamais la 3Pplur, hésite pourtant devant les verbes, et sa production est surtout explicite. Chez MAR, la production explicite l'emporte dans les 1er et 3e groupes de verbes, mais quand il s'agit du 4e groupe de verbes, la répartition entre l'implicite et l'explicite est presque égale si nous incluons les auxiliaires. OSC reste fidèle à un mode de production explicite dans tous les groupes de verbes, même pour les verbes fréquents.

Bartning & Schlyter (2002) ont trouvé qu'à l'oral ce sont les verbes fréquents, c.-à-d. les verbes du 4e groupe, qui sont marqués au pluriel dans environ 50% des cas pour commencer et que les verbes lexicaux avec un pluriel audible ne sont marqués dans la même mesure qu'à un stade plus élevé. Quand nous comparons nos données avec celles de Bartning & Schlyter, il est évident que les apprenants commencent à marquer le pluriel plus tôt et de manière plus conséquente à l'écrit et qu'ils le font aussi bien pour les verbes lexicaux que pour les verbes fréquents. Pica (1985) a trouvé que pour l'anglais, les apprenants guidés commencent à marquer le *–s* du pluriel plus tôt que les apprenants naturels. Les résultats de Pica parlent en faveur des théories sur des règles grammaticales plus faciles à apprendre explicitement, voir la section 2.2.4. Pica tire aussi la conclusion que d'autres règles ne valent pas la peine d'être enseignées car cela peut retarder le développement (1985 : 140). Elle donne les articles et la forme progressive *–ing* en anglais comme exemples. Pour ce qui est de l'acquisition du pluriel, on pourrait penser qu'aussi bien le milieu guidé que le code écrit accélèrent le développement. Le pluriel de la 3e personne à l'écrit est marqué *–nt*, aussi pour le verbe faire, voir l'exemple (7.47). Pour les apprenants, *-nt* comme marque du pluriel est un principe qu'ils adaptent assez vite, comme nous venons de le voir. Il semble que l'apprentissage du français LE à l'écrit suive dans ces cas *the one-to-one principle* pour l'interlangue :

> An interlanguage system should be constructed in such a way that an intended underlying meaning is expressed with one clear invariant surface form (or construction). (Anderson, 1984, cité dans Ellis, 1994 ; 380)

L'exemple suivant sert à renforcer la validité du *one-to-one principle*, en ce qui concerne le pluriel de la 3e personne marqué à l'écrit. Ici *–nt* sert même à créer un verbe quand les apprenants n'arrivent pas à trouver le mot :

(7.44a) [EMM 2] elle parle une langue qui les garcons inconnuent
(7.44b) « som pojkarna inte känner *INconnUENT* tror jag »
[*que les garçons ne connaissent pas* INconnUENT *je crois*]

À l'oral, il n'est pas non plus facile d'adapter un tel système car il faut prendre en compte la différence de radical entre le singulier et le pluriel. Nous nous contentons d'évoquer *il vient – ils viennent*, *il veut – ils veulent* et *il peut – ils peuvent* comme exemples. Dans notre corpus écrit, les apprenants semblent parfois partir des formes du singulier pour ajouter le suffixe *–ent* afin de créer le pluriel[103] :

---

[102] Quant aux auxiliaires, nous avons déjà signalé le problème qui est de savoir si l'apprenant fait la pause pour réfléchir à l'accord ou au temps.

[103] Bybee (1991 : 74) cite des exemples d'enfants apprenant l'allemand L1 et qui font de la même manière à l'oral. C'est-à-dire, pour créer le pluriel des verbes irréguliers, ils partent du singulier et ajoutent les suffixes du pluriel.

(7.45) [CHR 6] ils choissent (expl), [OSC 6] ils choisent (expl)
(7.46) [MAR 5, CHR 6] ils ditent (expl, impl)
(7.47) [CHR 6, MAR 5] ils faitent (impl) [MAR 5,6] ils faisent (expl)

Les exemples (7.45-7.47) illustrent les problèmes manifestes qu'ont les apprenants à trouver le radical adéquat pour les verbes de ces groupes[104]. En dépit de ce problème de radical, le pluriel est marqué. Il ne peut donc pas s'agir d'un apprentissage d'items, mais des désinences du pluriel. Pour les verbes fréquents, il n'y a que *faire* qui pose des problèmes aux apprenants dans cet aspect. Il faut aussi noter que seuls les deux apprenants sérialisants trouvent la forme requise *ils font* au cours de notre étude.

Quant au pluriel des 1er et 2e personnes, il ne diffère pas de celui de la 3e personne dans notre étude. Les premiers contextes surgissent chez certains apprenants au deuxième enregistrement, et il est directement marqué de façon plus ou moins conséquente. Même SOP, qui ne marque pas la 3 Pplur le fait avec la 1 Pplur quand elle crée des contextes dans SOP 4. Tout comme pour la 3 Psing, il y a aussi dans le corpus des exemples de l'utilisation de l'infinitif au lieu de pluriels marqués, surtout chez CHR, voir le tableau 7-2.

Dans les contextes de passé composé, il y a quelques cas où le nombre semble primer sur la personne, même si ces apprenants font bien l'accord sujet-verbe en 1ère et 2e personnes dans des contextes de présent :

(7.48) [EMM 2] moi et ma famille ont allé
(7.49) [CHR 4] moi et mes parents o > avons visité

Avec le peu d'occurrences des 1ère et 2e personnes du pluriel dans notre corpus, il nous suffit de constater les similarités entre leur développement et celui de la 3e personne. Le fait que SOP marque le pluriel des 1ère et 2e personnes mais pas celui de la 3e personne, nous fait tirer la conclusion que le pluriel des 2 premières personnes se fixe avant la 3e à l'écrit comme à l'oral, voir Bartning & Schlyter (2002).

7.2.5 Résumé

Dans cette partie sur le développement des formes finies et de l'accord sujet-verbe, nous avons pu voir que les apprenants CHR, EMM, MAR et OSC semblent suivre le même cours de développement. En revanche, le mode de production implicite et explicite semble davantage lié aux individus et à leur attitude cognitive qu'aux règles ou aux phénomènes grammaticaux. Cette différence individuelle est aussi valable pour le traitement des formes non-finies surtout de l'infinitif.

L'infinitif déclenche apparemment les formes finies, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral quand l'apprenant réfléchit sur ce qu'il va écrire, surtout chez les apprenants sérialisants et intermédiaires, (EMM). De plus, ces apprenants utilisent l'infinitif pour trouver la forme finie qu'ils cherchent. Il s'agit d'un emploi stratégique de l'infinitif. Ces apprenants ont apparemment mémorisé les temps primitifs du verbe et l'utilisent pour chercher les formes finies. Souvent ils ont recours au paradigme du verbe au présent une fois qu'ils ont trouvé une forme finie, pour vérifier qu'elle est correcte. L'apprenante de tendance globalisante ne réagit

[104] Le fait que CHR reste fidèle à son mode de production surtout implicite, donne encore du support à l'idée d'un système interlangagier, *one-to-one principle*.

pas tellement sur ces formes non-finies et ne les change pas ou ne les corrige pas autant que les autres apprenants[105].

Il n'est point surprenant que les FF- ne remplissent pas cette fonction de déclencheur d'une forme plus proche de la langue cible. Les désinences inaudibles au singulier restent assez aléatoires, surtout chez les apprenantes de tendance globalisante et intermédiaire. En plus celles-ci ne les changent ou corrigent pas autant que le font les apprenants de tendance sérialisante. Pour la correction de formes audibles et non-audibles nous avions proposé que les apprenantes globalisantes et intermédiaires étaient plus attentives à l'audibilité, mais nous n'avons pas pu trouver de tels rapports.

Si les personnes au singulier sont marquées assez aléatoirement et souvent avec des FF-, ce n'est pas le cas du pluriel. Une fois que le pluriel a commencé à être marqué, il l'est à toutes les personnes grammaticales. Nous avons surtout des exemples de la 3e personne du pluriel, qui commence à être marquée au deuxième enregistrement, et qui reste marquée assez conséquemment par la suite. Le pluriel de la 3e personne exige apparemment un peu plus d'effort cognitif car les apprenantes qui utilisent beaucoup les connaissances implicites au singulier, CHR et EMM, utilisent proportionnellement plus de connaissances explicites quand il s'agit de la 3Pplur. Ce fait donne un argument en faveur des théories de Pica (1985) entre autres, qui trouve que certaines règles sont propices à être enseignées explicitement.

Les différences individuelles entre les apprenants d'attitudes cognitives divergentes, sera encore plus étudiée dans la section suivante. Nous allons dans la section 7.3 comparer le développement de deux apprenantes qui sont au même niveau mais qui ont des attitudes cognitives opposées, CHR – globalisante et MAR – sérialisante.

7.3 Le développement individuel

Pour contrôler notre hypothèse principale, à savoir si les apprenants de personnalités et attitudes cognitives différentes suivent un développement d'apprentissage et d'acquisition différent, nous allons maintenant étudier le développement individuel de CHR et MAR. Dans la partie précédente de ce chapitre, quelques différences ont été révélées. Bien qu'au même stade d'acquisition, elles ne se comportent pas de la même façon quant à la production de formes non-finies et FF-. Nous avons vu que MAR ne produit pas de formes non-finies écrites, sauf au premier enregistrement. Dans les enregistrements suivants, elle passe de temps en temps par un infinitif à l'oral avant de trouver la forme finie, voir le tableau 7-3. En plus elle produit un nombre beaucoup plus restreint de formes finies sans accord, FF-, et elle les corrige plus souvent que CHR. Donc, après les corrections, il ne reste que 4% de formes non-finies ou FF- dans la production totale de verbes de MAR et 17% de formes non-finies ou FF- dans celle de CHR, voir les tableaux 7-2 et 7-4[106].

Nous avons déjà mentionné que CHR produit des textes beaucoup plus longs que MAR avec, en conséquence, beaucoup plus d'occurrences de verbes. La variation de types de verbes est également plus grande chez CHR que chez MAR, voir les listes des verbes dans les annexes. En ce qui concerne les verbes lexicaux, les trois premiers groupes de verbes, CHR est la seule des deux apprenantes à créer des contextes pour les 1ère et 2e personnes du singulier et pluriel. MAR ne le fait que dans le cas d'auxiliaires pour les tâches de récits au passé.

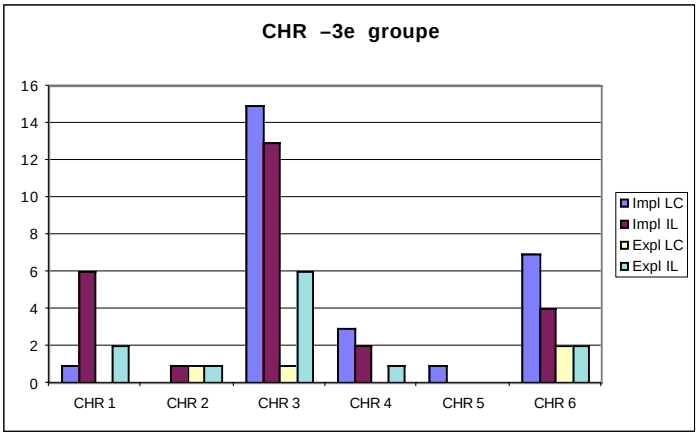
Dans les 1er et 4e groupes de verbes, la production est surtout implicite chez les deux apprenantes, car la finitude et en grande partie l'accord sujet-verbe sont déjà acquis pour ces

[105] Ce fait va à l'encontre des résultats d'une étude de Griggs (référée chez Griggs, 1999), où il a comparé un groupe d'apprenants qui utilisent beaucoup de connaissances métalinguistiques, donc explicites, et un groupe qui n'y ont pas tellement recours. Le groupe qui utillise beaucoup de connaissances métalinguistiques « dépasse de façon signiticative le second au niveau de la correction linguistique » Griggs, 1999 : 1)

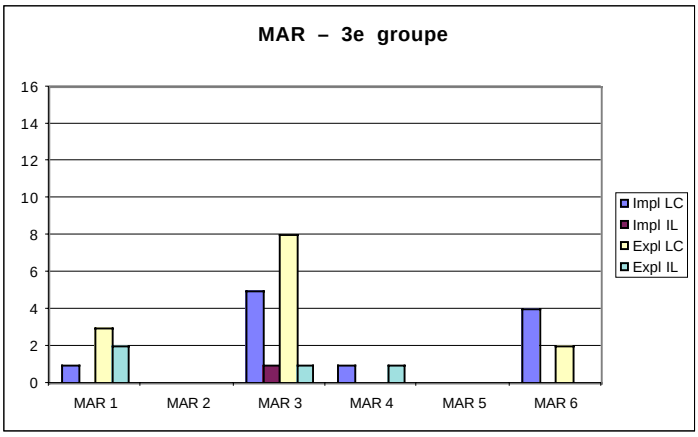
[106] Comme dans le tableau 7-1, les auxiliaires ne sont pas inclus dans ces chiffres.

deux groupes[107]. Par conséquent, nous ne pouvons dans ces deux groupes suivre le développement de l'apprentissage et de l'acquisition, comme nous pouvons pas le faire dans le 3e groupe. Pour nous approcher du développement individuel de ces deux apprenantes, nous allons commencer par deux diagrammes comparant leur production de verbes du 3e groupe à la 3e personne du singulier, voir les tableaux 7-8 et 7-9. Nous avons choisi de les présenter pour deux raisons :
1/ Ils illustrent bien les modes de production différents chez les deux apprenantes comparées dans ce chapitre
2/ Ils montrent aussi un développement différent. Nous supposons que ces différences sont liées aux personnalités et attitudes de CHR et MAR.

7-8 CHR – Le 3e groupe du singulier



7-9 MAR – Le troisième groupe du singulier



Légende : Impl = connaissances implicites, Expl = connaissances explicites, LC = forme de la langue cible, IL = formes d'interlangue

Les tableaux 7-8 et 7-9 illustrent très bien, d'après nous, les différences entre les deux apprenantes. Tandis que la production est beaucoup plus implicite chez CHR, elle est en même temps beaucoup moins correcte, voir la colonne Impl IL. MAR, par contre, utilise beaucoup de connaissances explicites. Chez celle-ci, cette utilisation est une stratégie de réussite, voir la colonne Expl LC. Ce n'est qu'au premier enregistrement, à quelques exceptions près, qu'elle ne trouve pas, toutes les formes LC quand elle se donne le temps de réfléchir un peu, voir la colonne Expl IL. Elle continue à avoir recours aux connaissances

[107] Schlyter (1999) a aussi trouvé que l'accord sujet-verbe des verbes fréquents *être*, *avoir*, *aller* vient tôt dans l'acquisition, aussi bien chez les appenants guidés que naturels.

explicites dans la majorité des cas, ou du moins dans autant de cas jusqu'au dernier enregistrement. Dans ce dernier, les connaissances implicites l'emportent sur les explicites avec une production en conformité avec la LC dans les deux cas. Dans le cas de MAR, ces connaissances explicites impliquent souvent la réflexion à haute voix. Elle se récite le paradigme du verbe au présent ou les suffixes, afin de trouver le bon accord ou essentiellement se confirmer qu'elle l'a trouvé. MAR garde cette stratégie tout au long des enregistrements :

(7.50) [MAR 1] « *perd elle perd* oh det är oregelbundet eller inte, *il perD,* är det bara S, nej S S inget EZ ONT mm »
[perd elle perd *oh c'est irrégulier ou pas,* il perD, *est-ce seulement S, non S S rien EZ ONT mmm*]
(7.51) [MAR 6] « *meT* S S inget, ja det slutar ju redan på T så (.) *meT* eh »
[meT *S S rien, oui ça finit déjà sur T alors (.)* meT *eh*]

Pour CHR, les connaissances explicites, ou plutôt les pauses et hésitations que nous avons remarquées, ne sont pas aussi fructueuses que chez MAR. Les pauses indiquent surtout une incertitude chez CHR, mais elles ne lui permettent pas de trouver le bon accord. Quand la forme ne vient pas implicitement, elle ne vient, dans la plupart des cas, pas du tout. En effet, il n'y a qu'un seul exemple, l'exemple (7.13) repris ici (7.52), où il y a une trace de la réflexion chez CHR et dans ce cas, elle essaie de 'sentir' quelle forme choisir :

(7.52) [CHR 5] et je la mettes au assiette

554.41	7	727	727	e	*j'ai une petite mouche*
556.18	7	728	728		
556.63	7	729	729	e	
556.81	7	730	730	t	*et*
557.21	7	731	731		
557.83	7	732	732	j	
558.33	7	733	733	e	*je*
558.65	7	734	734		
559.53	7	735	735	l	
559.71	7	736	736	a	
560.08	7	737	737		*la*
561.88	7	738	738	m	
562.13	7	739	739	e	
562.41	7	740	740	t	
562.63	7	741	741	t	
563.23	7	742	742	e	*je la mettE*
569.08	7	743	743	s	
570.43	5	744	744	<DELETE>	*la meT*
578.40	7	743	743	s	*je meT* [chuchoté]
579.38	7	744	744		*je la meT* [chuchoté]
582.41	7	745	745	a	*au*
584.20	7	746	746	u	
585.21	7	747	747		
585.76	7	748	748	a	

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 4, Corpus et méthode, CHR ne parle pas suédois pendant la rédaction du texte. Contrairement aux autres apprenants de l'étude, elle n'a jamais recours au suédois. Sa production se fait uniquement en français et elle se fait très vite. Elle ne s'accorde qu'une fois le temps de réfléchir sur la grammaire. Sa planification se fait également vite et souvent en même temps qu'elle écrit le texte.

Revenons au tableau 7-8 où il est clair que CHR garde sa stratégie de production implicite tout au long des enregistrements. À partir de CHR 3 les connaissances implicites

donnent autant ou un peu plus de formes LC que de formes IL. Dans la section 7.2.2.1, nous avons signalé que chez les apprenants sérialisants et intermédiaires[108], l'infinitif semble jouer un rôle de déclencheur de formes finies. Donc, dans les protocoles verbaux, il apparaît que MAR, tout comme CHR, produit des formes non-finies, mais elle ne va pas les écrire :

(7.53a) [MAR 1] clementine vois Richard
(7.53b) « hon ser Richard i matsalen (.) ja det gör hon *Clémentine vu (.) vu (.)voit* eh och hur stavas det (.) att se är ju *voir* måste det ju va *voir (.) vu va (.) voit* det kanske är V O I S det kan vi ta »
[*elle voit Richard dans la cantine (.) oui elle le fait* Clémentine vu (.) vu (.) voit *eh et comment l'écrire (.) voir c'est* voir *doit être* voir (.) vu va .) voit *c'est peut-être V O I S on peut prendre ça*]

MAR part donc d'une forme non-finie pour arriver à une forme finie, tandis que CHR dans le même contexte s'arrête au participe passé :

(7.54) [CHR 1] Clémentine vu (impl)

Pour le 3e groupe de verbes CHR ne trouve pas la forme finie à partir du participe passé, comme le font l'apprenant sérialisant, OSC, et l'apprenante intermédiaire, EMM, voir le tableau 7-2 et l'exemple (7.25). Dans un enregistrement postérieur, CHR 4, elle change d'un participe passé à un infinitif :

(7.55) [CHR 4] Mon père connu (impl) > connaitre l'homme

Encore une fois, nous pouvons observer que l'apprenante globalisante ne réagit pas de la même manière que les apprenants d'autres attitudes cognitives quand il s'agit des formes non-finies. Même dans le dernier enregistrement de l'étude, CHR 6, où elle produit normalement la forme finie, il y a quelques formes non-finies qu'elle ne corrige ou ne change pas, voir le tableau 7-2.

En ce qui concerne la production du pluriel, nous avons constaté dans la section précédente, 7.2.4, que tous les apprenants le marquent d'une manière conséquente une fois qu'ils ont commencé à le marquer. Au niveau individuel, il a été dévoilé que CHR hésite un peu plus que pour le singulier. La différence entre la production implicite et explicite à la 3Pplur était la plus nette dans le 4e groupe, les verbes fréquents, où elle gardait son mode de production en majorité implicite, voir le tableau 7-7. Dans CHR 4, il y avait pourtant une petite baisse dans la production implicite. Chez MAR aussi, on peut remarquer une production implicite légèrement supérieure aux autres groupes dans le 4e groupe (avec les auxiliaires inclus). Dans ce groupe, il y avait presque autant d'accords à la 3Pplur corrects produits implicitement qu'explicitement. Ce sont les formes IL à la 3Pplur qui illustrent le mieux la différence entre les deux apprenantes : CHR les produit surtout implicitement, tandis que MAR n'en a presque pas.

Pour résumer, la production de l'accord sujet–verbe de CHR est plutôt implicite et correcte ou incorrecte et celle de MAR explicite et correcte. MAR suit un développement vers une production un peu plus implicite dans le 3e groupe de verbes au singulier. Quant aux formes finies au singulier, la production de CHR reste assez aléatoire, voir la section 7.2.2. Vu que la production de CHR reste surtout implicite tout au long de l'étude, le développement qu'elle fait, doit se faire d'une manière implicite. Chez MAR, nous supposons un développement de l'explicite correct à l'implicite correct. La comparaison quantitative entre

[108] Ce phénomène est à observer chez l'apprenante intermédiaire EMM.

les deux apprenantes soutient les hypothèses formulées dans le chapitre 6, reprises dans les parties suivantes. Dans ces parties, il sera question de suivre d'encore plus près le développement vers un français plus correct. Nous allons, dans le peu de cas où cela est possible, suivre quelques verbes isolés produits dans plusieurs enregistrements, afin de pouvoir plus nettement confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche.

7.3.1 CHR

Nous avons établi dans les parties précédentes que les pauses de CHR sont muettes, à une exception près, voir l'exemple (7.52). Ces pauses sont dans la plupart des cas faites avant d'écrire le verbe et non pendant qu'elle l'écrit. Nous ne pouvons donc pas indiquer si ces pauses sont dues à une recherche de vocabulaire, de l'accord de verbe ou à autre chose[109]. Les pauses sont pourtant comptées dans le contexte de finitude et accord, et notées comme des recours aux connaissances explicites. Car le choix entre un *–t* ou un *–s* final, par exemple, ne se fait probablement pas avant de commencer à écrire le verbe, mais il se peut que le choix entre une forme non-finie et une forme finie se fasse pendant cette pause.

Nous avons dans nos hypothèses, au chapitre 6, prédit un développement par le système implicite chez CHR :

a) connaissances implicites IL > connaissances implicites LC

Dans la partie précédente, il a été montré que la production implicite de CHR est riche et qu'elle domine dans l'ensemble de sa production de texte. Déjà CHR produit implicitement, et en plus elle ne change ce qu'elle a écrit qu'exceptionnellement. Nous allons maintenant suivre le développement de quelques verbes chez CHR, pour mieux voir en détail la manière dans laquelle ce développement se fait dans des cas spécifiques. Le premier exemple et celui de *venir* qui ne surgit qu'au premier et dernier enregistrement et qui se développe d'une forme infinie vers une forme finie, non LC :

(7.56) venir
[CHR 1] Richard *venu* (impl)
[CHR 6] et il *viens* (impl), le serviteur *viens* (impl)

Le traitement du verbe *voir* ressemble à celui de *venir* que CHR utilise au début dans l'étude une forme infinie, mais dans le 3e enregistrement, elle produit autant de formes finies non LC que LC, trois chacunes. Cinq de ces formes apparaissent dans le même enregistrement et les formes LC sont celles qui sont produites les dernières[110] :

(7.57) voir
[CHR 1] Clémentine *vu* (impl)
[CHR 3] elle *vois* les fleurs (impl), le garcon *voit* les ballons (impl)

Les verbes *comprendre* et *prendre* apparaissent d'abord dans des FF-, avec un radical incorrect (*comprendre*) et correct (*prendre*), pour ensuite avoir les formes finies LC.

(7.58) comprendre, prendre

[109] Dans le seul exemple où nous savons qu'elle cherche effectivement la bonne désinence elle ne marque une pause qu'après avoir écrit *mette*, voir l'exemple (7.13, 7.77).

[110] Dans CHR 6 il y a une occurrence de *il vois* produit après une pause de 3 secondes. Comme cet exemple est le seul et qu'il est, comme nous l'avons remarqué plusieurs fois, extrêmement difficile à savoir à quoi CHR pense réellement pendant ses pauses, nous n'incluons pas cet exemple ici.

[CHR 1] elle ne *comprende* pas (impl)
[CHR 3] il *comprend* que Grand-Mère (impl)
[CHR 3] le Petit Chaperon Rouge *prends* sont velo (impl)
[CHR 4] l'homme *prend* l'ascaleur[111] (impl)

Ensuite, on trouve quelques occurrences du verbe *dire*, qui, lui aussi, apparaît pour commencer dans une FF-, dans CHR 1, aussi bien au singulier qu'au pluriel, pour ensuite être produit dans la forme LC dans les enregistrements suivants. *Dire* est un verbe fréquent du 3e groupe et les occurrences sont nombreuses, et produites implicitement. En ce qui concerne ce verbe CHR fait bien la distinction entre les différentes personnes au singulier, voir CHR 5, ainsi qu'elle marque la 3 personne au pluriel dans CHR 6. Quasiment toutes les occurrences du paradigme du présent au singulier et au pluriel sont produites implicitement. Il y a une occurrence explicite *il dis* dans CHR 1, mais il y a 3 occurrences implicites dans le même enregistrement[112]. Nous considérons néanmoins que cet exemple conforte notre idée que CHR s'appuie surtout sur le système implicite. Dans l'exemple (7.59), nous présentons une sélection de celles-ci.

(7.59) dire
[CHR 1] il *dis* que (impl)
[CHR 1] ils *dis* tout le temps (impl)
[CHR 3] maman *dit* que (impl)[113]
[CHR 4] *dit*-il (impl)
[CHR 5] le serviteur *dit* (impl)
[CHR 5] pas de problême, je *dis* (impl)[114]
[CHR 6] Thomas *dit* (impl)
[CHR 6] *disent* les deux garcons (impl)

Finalement, le développement chez CHR du verbe *faire*, est le suivant : elle commence par une forme infinie, pour dans le même texte, CHR 1, finir par lui attribuer une forme finie LC. La production aléatoire des formes continue dans CHR 2 pour se stabiliser dans CHR 3. Aussi, la forme finie et marquée pluriel IL de la 3Pplur est produite implicitement dans CHR 6[115].

(7.60) faire
[CHR 1] il *faire* le straff[116] (impl)
[CHR 1] elle *fait* les devoirs (impl)
[CHR 2] elle aussi *fais* beaucoup des choses (impl)
[CHR 2] elle *fait* du fromage (impl)
[CHR 3] elle *fait* ca (impl)[117]

---

[111] CHR veut dire *l'escalier*.
[112] Il y a aussi encore une occurrence du 3Pplur dans CHR 6, où elle commence par écrire *ils ditent* implicitement pour ensuite le changer en *ils disent*.
[113] Dans CHR 3, il y a 7 occurrences de ce genre au total.
[114] Dans CHR 5, il y a 3 occurrences de ce genre au total.
[115] CHR fait par contre des pauses et semble réfléchir un peu dans CHR 5 pour la forme de la 1PS, voir l'exemple (7.63). Dans CHR 6, elle fait une pause de 7 secondes entre *il* et *fait*, mais vu que la suite de la phrase est *un signe*. Nous sommes porter à interprêter la pause comme une pause de recherche de vocabulaire et non pas de l'accord sujet-verbe.
[116] CHR manque de vocabulaire et emploie le mot suédois pour le mot bien français *penalty*.
[117] Dans CHR 3, il y a 2 occurrences de ce genre, les expressions du temps qu'il fait mis à part.

[CHR 5] ou on *fait* de la Roquefort (impl)
[CHR 6] et (ils) *faitent* la même chose (impl)

Le verbe *être* nous offre une meilleure possibilité que celle du verbe *dire*, par suivre le développement de la FF- à forme finie LC à la 3Pplur. Mais celui-ci suit le même cheminement que les exemples ci-dessus :

(7.61) 3Pplur du verbe *être*
[CHR 1] les garcons est plus bon (impl)
[CHR 2] beaucoup de personnes qui est (impl)
[CHR 3] il y a des animaux qui sont (impl)[118]
[CHR 4] ils sont très fatigues (impl x 2)[119]
[CHR 6] ils sont très hereuxes (impl)[120]

Les verbes ci-dessus semblent s'être développés implicitement chez CHR. Sa production est restée implicite tout au long du développement des formes infinies vers des formes finies IL et des formes finies LC. Pourtant, il y a aussi des verbes où toutes ou la majorité des occurrences ne sont pas implicites. Le peu de corrections que CHR fait, montre qu'elle utilise quand même des connaissances explicites de temps en temps. Nous rendons compte des verbes où une production explicite est impliquée dans le développement du verbe ci-dessous, pour discuter une deuxième voie de développement possible chez CHR :

b) connaissances implicites / explicites IL > connaissances explicites LC > connaissances implicites LC

Nous avons déjà fait remarquer que les formes IL des verbes du 1re groupe sont très rares à la 3 Psing dans la production de CHR et la production se fait aussi surtout implicitement. C'est la raison pour laquelle nous n'avons de ce groupe qu'un seul verbe à plusieurs occurrences où nous pouvons suivre le développement dans plusieurs enregistrements. La première occurrence est une FF- produite implicitement, ensuite la première occurrence d'une forme LC est produite explicitement et la dernière implicitement. L'hésitation dans CHR 4 pendant qu'elle produit le verbe, vient juste avant de choisir le suffixe.

(7.62) rencontrer
[CHR 3] Le Petit Chaperon Rouge rencontres sa mere (impl)
[CHR 4] elle (...) rencontre le garcon (expl)
[CHR 5] quand on rencontre ses amies (impl)

Notre deuxième exemple, où la production explicite est impliquée dans un développement possible, nous offre deux occurrences du même phénomène dans CHR 5. Dans les deux cas, dont (7.63) CHR 5 est un exemple, la pause vient juste avant de choisir le suffixe *–s*. Nous sommes persuadés que ces pauses concernent un choix morphologique de la part de CHR, qui dans l'enregistrement suivant n'hésite pas dans ce choix. Pour le verbe *faire*, nous avons ci-dessus (7.60) présenté un développement implicite possible pour d'autres personnes grammaticales du paradigme au présent.

[118] Dans CHR 3 il y a 3 occurrences de ce genre, ainsi qu'un exemple d'une FF- implicite.
[119] Dans CHR 4 il y a 2 occurrences de ce genre, ainsi qu'une correction d'une FF- à la 3Pplur.
[120] Dans CHR 6, il y a 2 occurrences de ce genre.

(7.63) faire
[CHR 5] je fais un petit crie (expl)
[CHR 6] je fais un travail (impl)

Dans le cas suivant, CHR commence par une production implicite dans CHR 3. Dans CHR 6 elle débute par la voie implicite pour ensuite se rendre compte des formes incorrectes et se corriger, en passant encore par une forme IL dans le premier exemple de CHR 6 :1. Le développement dans la production est pourtant intéressant à suivre dans ces exemples. Dans CHR 3 et CHR 6 :1, la production implicite donne une FF-, à la base d'un radical incorrect, ensuite corrigée dans CHR 6 :1, où CHR va finir par trouver la forme LC en passant par une forme finie IL courte. La production implicite dans CHR 6 :2 donne une FF-, avec le radical correct et donc inaudible à l'oral, ensuite elle corrige pour la forme LC. Nous pouvons alors soupçonner qu'une prochaine occurrence de *mettre* à la 3e PS donnerait *il met* implicitement.

(7.64) mettre
[CHR 3] et il sa mette dans le lit (impl)
[CHR 6 :1] et il la mette (impl) > mets > met au assiette
[CHR 6 :2] Stefan mets (impl) > met la mouche au verre

Les exemples (7.62-64) soutiennent tous l'hypothèse d'un deuxième cheminement du développement chez CHR : un développement où les connaissances explicites, enseignées en cours de français jouent un rôle. Dans le cas de CHR, il semble pourtant que les connaissances implicites sont parfois plus fiables, car dans le même enregistrement CHR 3 et dans le même texte, elle nous présente trois formes différentes du verbe *ouvrir*, dont uniquement celle produite implicitement est correcte, voir l'exemple (7.65). Dans l'enregistrement suivant, elle produit la forme LC implicitement.

(7.65) ouvrir
[CHR 3] et il ouvers le porte (expl)
[CHR 3] elle ouvre le porte (impl)
[CHR 3] et il ouvert le ventre (expl)
[CHR 4] le garcon ouvre le porte (impl)

Dans ces cas de l'accord sujet-verbe au singulier, nous avons pu discerner un emploi des connaissances explicites et un développement possible par celles-ci. L'utilisation est d'autant plus évidente en ce qui concerne l'accord de la 3 Pplur. Ici le développement de l'accord de la 3 Pplur semble se faire un peu plus explicitement surtout pour les verbes lexicaux chez CHR. Malgré un manque d'exemples où nous pouvons suivre le développement du même verbe, nous présentons dans les exemples (7.66-67) celui des 1er et 3e groupes de verbes :

(7.66) 3 Pplur du 1er groupe
[CHR 1] ils ne parle (impl), Clémentine et ta amie parle (expl)
[CHR 4] l'homme et la femme adorent la musique (expl), beaucoup de personnes entrent (expl)
[CHR 5] mes parents aiment bien le fromage (impl)
[CHR 6] ils entrent la bar (impl) Tomas et Stefan visitent un restaurant (expl)

Dans tous les cas explicites la pause vient avant la rédaction du verbe et non pas entre le radical et le suffixe. Dans le premier cas explicite où le pluriel est marqué dans le 3e groupe, CHR fait une pause aussi bien avant le verbe qu'entre *boi* et *–vent*. Dans CHR 4, la

production est implicite, mais le radical n'est pas correct. La production dans CHR 6 de l'accord 3 Pplur est en majorité implicite, comme nous l'avons vu dans le tableau 7-7.

(7.67) 3 Pplur du 3e groupe
[CHR 1] ils dis tout le temps (impl)
[CHR 2] ils boivent (expl)
[CHR 4] ils dormient maintenant (impl)

Vu les exemples de ce chapitre et du mode de production du français écrit de CHR, nous sommes portés à croire que nos deux hypothèses sont pertinentes. Pour ce qui est de la finitude et surtout de l'accord sujet-verbe du singulier, ainsi que des verbes fréquents, c'est-à-dire les verbes du 4e groupe et de *dire*, le développement semble se faire par le système implicite. Dans certains cas, c.-à-d. certains verbes surtout irréguliers et pour ce qui est de l'accord de la 3 Pplur, CHR a recours au système explicite au début.

7.3.2 MAR

La production de MAR est surtout explicite comme nous l'avons déjà démontré. En plus, nous avons exposé le mode de production explicite de MAR, contenant beaucoup de réflexion à haute voix. Les comparaisons quantitatives dans la partie 7.3 ont pourtant signalé un développement vers une production plus implicite, qui confirme en partie notre hypothèse sur le développement de MAR :

connaissances explicites IL > connaissances explicites LC > connaissances implicites IL

MAR écrit des textes beaucoup moins longs, et produit beaucoup moins de types de verbes que CHR. Par conséquent, nous avons moins de cas où nous pouvons étudier le développement. Par la suite, nous allons exposer tous ceux que nous avons pu trouver dans le corpus. Déjà au début de l'étude, la production de verbes du 1er groupe au singulier s'est avérée surtout implicite. Nous avons pourtant un exemple de ce groupe (7.68), où MAR passe des connaissances explicites LC aux connaissances implicites LC dans l'enregistrement suivant.

(7.68) habiter
[MAR 2] une vieille dame qui habite a une vieille maison (expl)
[MAR 3] Grande-mère habite au forêt (impl)

Contrairement à CHR, qui produit des formes non-finies à l'écrit tout au long de l'étude, MAR ne le fait qu'au premier enregistrement. Il s'agit donc de notre seul exemple (7.69), où nous pouvons suivre le développement d'une forme non-finie, via une forme finie sans accord, à une forme finie LC chez MAR. La production IL dans MAR 1 est en partie implicite et dans cet enregistrement, elle ne réagit sur les formes non-correctes que dans un cas.

(7.69) aller
[MAR 1] c'est un garcon qui aller (2expl 1 impl)
[MAR 1] et elle all (impl) > va à l'école
[MAR 1] Clementine (...) vais parler avec lui (impl)
[MAR 3] Un garcon vais à la rue (expl) > va
[MAR 3] le loup va à la maison de grande-mère (expl)
[MAR 4] la femme va à la fête (impl)

Les autres exemples où MAR trouve la forme finie LC des verbes se trouvent tous dans le 3e groupe. Pour ce groupe de verbes, le développement vers une production plus implicite était visible quantitativement dans le tableau 7-9. Dans les exemples (7.70-73) nous pouvons le suivre par type de verbe et dans l'ordre des occurrences dans les enregistrements :

(7.70) voir
[MAR 1] Clémentine vois Richard (expl)[121]
[MAR 3] maintenant il vois (impl) > voit des ballonges
[MAR 3] elle voit des fleurs (expl)
[MAR 3] elle voit un loup (impl)[122]

La première occurrence dans MAR 3 du verbe *voir* est produite implicitement et le verbe a d'abord un FF-, avant d'être aussitôt corrigé. Dans le même enregistrement, elle produit ensuite le même verbe avec sa forme LC d'abord explicitement et, finalement, implicitement à deux occasions.

(7.71) mettre
[MAR 3] il met les vêtements (expl)
[MAR 6] et la met dans son manger (impl)

(7.72) dire
[MAR 3] sa mère la dit (expl)
[MAR 6] et dit que il (impl)

Les verbes *mettre* et *dire* suivent apparemment le même développement du 3e au 6e enregistrement. Dans MAR 3 ils sont produits dans la forme LC explicitement et dans MAR 6 la production reste correcte mais est maintenant aussi implicite.

(7.73) prendre
[MAR 1] il prend (expl)
[MAR 3] le petit chaperon rouge prende son vélo (expl)
[MAR 6] un de les deux prend un mouche (impl)

Prendre semble être plus difficile à saisir pour MAR. Elle commence dans MAR 1 avec une forme LC explicite, où elle réfléchit à haute voix sur quel suffixe choisir. Dans MAR 3 elle ne réfléchit pas sur le suffixe, mais hésite un peu avant le verbe. Finalement elle produit la forme LC implicitement dans MAR 6.
En ce qui concerne le pluriel la production reste surtout explicite et nous ne pouvons suivre le développement d'un même verbe que dans le cas d'*être*, tout comme chez CHR. Encore une fois elle débute avec une forme LC explicite, pour finir par une production implicite toujours correcte dans le prochain enregistrement[123].

[121] Dans MAR 1, il y a 2 occurrences de ce genre.
[122] Dans MAR 3, il y a 2 occurrences de ce genre.
[123] Dans MAR 6 elle entame pourtant une forme FF- implicitement avant de se corriger : ils e>sont trés contants.

(7.74)
[MAR 4] les gents sont fatigués maintenant (expl)
[MAR 5] Et voila ils sont rassassiés (impl)[124]

7.3.3Résumé

L'étude de la production de verbes au présent nous porte à continuer le travail de vérification de nos hypothèses sur le développement et l'acquisition différenciés d'après l'attitude cognitive. Déjà une comparaison quantitative des verbes du 3e groupe, chez les deux apprenantes aux attitudes cognitives opposées, nous a donné les premières indications des différences. Ainsi la prédominance d'une production implicite chez l'apprenante de tendance plutôt globalisante, CHR, et la prédominance d'une production explicite chez l'apprenante de tendance plutôt sérialisante, MAR, ont été prouvées. Cette comparaison nous a également encore une fois confirmé que la production de l'apprenante globalisante est moins correcte que celle de l'apprenante sérialisante.

Nous avons aussi suivi le développement de formes d'interlangue vers des formes de langue cible chez ces deux apprenantes. Ainsi nous avons pu montrer que l'apprenante globalisante CHR suit surtout un développement dans le système implicite qui commence par des formes IL produites implicitement pour ensuite finir par des formes LC toujours produites implicitement. L'apprenante sérialisante, MAR, produit en revanche d'abord les formes, le plus souvent des formes correctes, explicitement, avant de passer à une production implicite toujours correcte. Chez CHR, nous avons également trouvé quelques preuves d'une deuxième voie de développement suivant plutôt le système explicite, surtout dans le cas de l'accord à la 3e Pplur.

Si nous essayons de rapporter ces cheminements de développement différents aux différentes théories d'interface, le développement de CHR, des connaissances implicites IL aux connaissances implicites LC, semble confirmer les théories d'interface zéro. L'acquisition se fait par un système implicite. Pour ce qui du développement des connaissances explicites IL ou LC aux connaissances impicites IL, c.-à-d. celui de MAR et celui observé en ce qui concerne le pluriel chez CHR, il peut aussi bien illustrer les théories d'interface que les théories d'interface zéro. Selon nous, il s'agit dans ce cas d'un développement parallèle des connaissances implicites et explicites. Les connaissances explicites se développent plus vite pour commencer et elles servent de base pour la pratique de la langue qui à son tour mène au développement des connaissances implicites, comme le proposent les théories de Paradis (1994, 2000).

[124] Dans MAR 5, il y a 2 occurrences de ce genre.

8 LE PASSÉ

Chaque professeur enseignant le français aux Suédois connaît les problèmes qu'ont les apprenants à apprendre à utiliser le système du temps passé du français. On pourra, en simplifiant, dire que le système français du passé contient les mêmes formes que le système suédois. Mais ces formes ne recouvrent pas exactement les mêmes aspects temporels dans les deux langues. Kihlstedt (1998 : 28) propose le tableau explicatif suivant[125] :

Tableau 8-1 Les systèmes du passé en français et en suédois

Fonctions :	parfait (PFT)		aoriste (AOR)		passé imperfectif (IMP)	
Langue :	français	suédois	français	suédois	français	suédois
Forme :	*passé composé*	*perfekt*	*passé composé*	*preteritum*	*imparfait*	*preteritum*
Réalisation :	Aux + participe passé	Aux + participe passé	Aux + participe passé	Radical + suffixe	Radical + suffixe	Radical + suffixe
Exemple	Il **a répondu** (maintenant)	Han **har svarat**	Il **a répondu** (hier)	Han svar**ade**	Il répond**ait**	Han svar**ade** (alltid)

Légende : Aux = auxiliaire, alltid = *toujours* en suédois

Un passé composé dans la fonction du parfait est lié à des adverbes et des compléments circonstanciels du présent : *maintenant, déjà* etc. Un passé composé dans la fonction aoriste est lié à des adverbes et des compléments circonstanciels du passé : *il y a une heure, la semaine dernière* etc.[126] Le tableau 8-1 montre qu'un grand problème pour un Suédois dans le système du passé français est que dans les deux langues « le temps du passé de base n'est pas le même. Le passé composé assume ce rôle en français et le *preteritum* en suédois. Les formes et fonctions se chevauchent mais ne correspondent pas les unes aux autres » (Kihlstedt 1998 : 27). Schlyter (1996, 2000) et Bartning & Schlyter (2002, à paraître) proposent l'itinéraire suivant pour l'acquisition du passé :

1/ Quelques formes de passé composé dans la fonction du parfait
2/ Le passé composé dans la fonction aoriste, le présent pour l'imparfait
3/ Sur-utilisation du passé composé, plusieurs *avait* et *était*
4/ Quelques formes de plus-que-parfait
5/ Futur antérieur ?
6/ Imparfait avec plusieurs verbes

Bartning & Schlyter (2002) signalent que quelques *était* et *avait* isolés peuvent surgir assez tôt, mais le passé marqué vient plus tard dans l'acquisition. Harley & Swain (1978, cité dans Bardovi-Harlig, (2000)) et Schlyter (1996) rapportent un développement assez tardif de l'imparfait pour d'autres verbes que les copules. Finalement Kihlstedt se réfère à la recherche pour constater que « l'imparfait semble constituer une difficulté majeure dans l'acquisition du français ». Elle constate aussi « son émergence tardive » et « sa fréquence plus faible que le passé composé » (Kihlstedt, 1998 : 31). Même lorsque l'apprenant a commencé à marquer le passé, l'imparfait serait encore marqué par une forme au présent, voir aussi le schéma de

[125] Nous référons à Kihlstedt (1998 : 24-37 pour un compte rendu plus détaillé et approfondi des systèmes verbaux du passé des deux langues.
[126] Le passé composé - parfait n'est pas interchangeable au passé simple, mais le passé composé - aoriste l'est.

Bartning & Schlyter, ci-dessus. Schlyter (1998) a pourtant trouvé que, dans une tâche de traduction du suédois en français, les apprenants guidés semblent mieux maîtriser l'imparfait que les apprenants naturels du même niveau, qui eux emploient le présent.

Bardovi-Harlig propose pour le français, après son grand compte rendu de la recherche faite dans le domaine du temps et de l'aspect, l'ordre suivant : Présent > (aux +) Participe passé > Imparfait (Bardovi-Harlig, 2000 : 419).

L'étude ESF, qui concerne des apprenants généralement à des niveaux un peu plus bas que ceux de la présente étude, a trouvé les caractéristiques suivantes pour le développement de la morphologie verbale :
1/ Form precedes function (on met les formes aléatoirement avant de les utiliser au bon endroit. 2/ Tense marking precedes aspect marking (on marque p ex le passé avant de faire la différence d'aspect)
3/ Irregular morphology precedes regular morphology (Dietrich et al, 1995 : 270-271).

L'acquisition, ou l'apprentissage, du passé en français langue étrangère, LE, est donc une affaire délicate et difficile. C'est pourquoi il est intéressant à comparer les comportements d'apprenants ayant différentes attitudes cognitives.

8.1 Données

Dans notre étude, le passé a été explicitement élicité avec le même genre de sujet, c'est-à-dire raconter un souvenir, à quatre reprises ; les enregistrements 2, 4, 5 et 6. Il y a également des occurrences du passé dans d'autres contextes, mais nous allons nous concentrer sur celles des textes où le passé est explicitement élicité pour avoir les conditions les plus similaires de comparaison entre les apprenants[127]. Nous avons dans le chapitre précédent traité du développement des formes finies et de l'accord sujet-verbe. Quand nous avons étudié le matériau, il s'est avéré Qu'au niveau du développement des connaissances explicites et implicites, les **formes** du passé composé et de l'imparfait suivent le même chemin d'évolution chez les apprenants que les formes du présent. C'est pourquoi nous avons choisi de ne traiter dans ce chapitre que du passé marqué ou non-marqué et du choix temporel entre le passé composé et l'imparfait. Quand nous avons commencé à analyser l'emploi du passé chez ces cinq apprenants aux différentes attitudes, il s'est avéré qu'il y avait des variations dans le traitement en rapport avec l'attitude. Par conséquent, nous voulons dans ce chapitre suivre la production du passé des trois apprenantes qui sont quasiment au même niveau de français et qui représentent chacune une des trois attitudes cognitives.

Un problème pour la perspicacité de l'analyse est encore une fois de savoir la fonction des pauses muettes. Est-ce que la pause est due à la planification du texte, à la question d'accord sujet–verbe, ou au choix temporel/aspectuel. C'est pourquoi nous avons choisi d'interpréter les pauses muettes précédant le groupe verbal comme des pauses ayant trait au choix temporel. Quand ce genre de pause apparaît juste au début d'une nouvelle phrase, après le point de la phrase précédente, la pause peut naturellement concerner la planification de la suite du texte. Comme la pause est muette, cela est difficile à savoir. Toutefois, nous avons parfois été guidés par le regard de l'apprenant. S'il regarde en l'air, il s'agit de réflexions sur la suite du texte et non de difficultés liées à un passage précis. Ces problèmes d'interprétation concernent surtout l'apprenant CHR, qui ne réfléchit jamais à haute voix, comme dans l'exemple (8.1). Cet exemple nous incite à croire que la pause est plutôt due à la planification du texte, mais il est impossible de le savoir avec certitude :

[127] Dans les textes où le passé n'est pas élicité, il y a quelques occurrences du passé composé. Toutes sont des passé composé du genre *parfait*, qui est le premier acquis d'après Schlyter (1996, 2000) et Bartning & Schlyter (2002). Le suédois et le français se recouvrent quant aux formes et fonction de ce *parfait*, voir le tableau 8-1.

(8.1) [CHR 6] J'ai passé le temps avec ma famille .

temps	*cat*	*de*	*à*	*frappe*	*parole*
32.85	7	50	50		
33.20	**7**	**51**	**51**		
37.03	**7**	**52**	**52**	**J**	
37.60	7	53	53	'	
38.11	7	54	54	a	
38.31	7	55	55	i	j'ai
38.90	7	56	56		
39.38	7	57	57	p	
39.66	7	58	58	a	
39.91	7	59	59	s	
40.06	7	60	60	s	pass
40.66	7	61	61	é	é
40.93	7	62	62		
41.60	7	63	63	l	
41.93	7	64	64	e	
42.13	7	65	65		le
42.93	7	66	66	t	

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que tous les apprenants au même niveau de connaissances en français[128], quelles que soient l'attitude cognitive et la personnalité, marquent le pluriel et le font conséquemment. Il s'agit donc d'un comportement, qui d'après Pica (1985) serait lié à la situation d'apprentissage guidé. En se référant aux théories de Krashen (1988), elle nous fournit une explication possible, c'est-à-dire celle des règles faciles à **apprendre**[129], en donnant l'exemple du *–s* au pluriel en anglais. Dans le même article sur l'apprentissage de l'anglais LE, Pica donne également l'exemple d'une règle qui n'est pas facile à apprendre et qui ne devrait pas, par conséquent, d'après Pica, être enseignée : la forme *–ing* progressive. Cette forme est compliquée car elle a plusieurs fonctions en anglais, (Pica : 148). Le choix des formes du passé en français serait, selon nous[130], à relier à ce genre de règles compliquées, car trop de variables les concernent et le système est compliqué à apprendre, voir le tableau 8-1. Cependant Bardovi-Harlig, (2000), après avoir fait un compte rendu de la recherche effectuée sur l'impact de l'instruction pour l'acquisition de la notion temps-aspect, conclue que l'instruction aide à l'acquisition en ce qui concerne le lien à faire entre la forme et le sens (*meaning*), et que ses effets durent :

> instruction has a positive effect on the acquisition of tense-aspect by adult learners of second languages (B-H, 2000 : 404),

En se référant aux théories de *learnability* et *teachability* de Pienemann elle prétend que dans ce cas l'instruction n'aura un effet positif que si les apprenants ont la maturité nécessaire (B-H, ibid.). Donc, l'instruction ne changera pas les séquences acquisitionnelles (p 405). Bardovi-Harlig ajoute que dans le projet ESF tous les apprenants guidés sont entrés dans le stade morphologique, tandis que ce n'est pas le cas pour les non-guidés (p 404). L'analyse du développement des temps et aspects du passé chez les trois apprenantes de cette partie de l'étude sera alors d'autant plus intéressante, et révélatrice peut-être, qu'il s'agit d'apprenantes

[128] Nous excluons alors SOP de cette constatation.

[129] Cette théorie renvoie à la distinction que fait Krashen entre *learning* et *acquisition*.

[130] Schlyter (1998) semble faire la même interprétation que Pica en ce qui concerne le choix entre la passé composé et l'imparfait.

ayant eu un enseignement sur les règles concernant le passé composé et l'imparfait en français[131].

Pour un peu mieux situer leurs niveaux respectifs avant d'analyser leur traitement du passé individuellement, il faut dire qu'elles marquent tous le passé. Chez les trois apprenantes, il y a des occurrences de formes au présent dans des contextes de l'imparfait, un phénomène signalé par Bardovi-Harlig (2000), Kihlstedt (1998) et Schlyter (1996). Il y a pourtant aussi chez CHR et EMM, mais pas chez MAR, des formes à l'imparfait, mais il s'agit surtout du verbe *être*. Passons maintenant à la présentation du passé chez nos trois apprenantes.

8.2 Le passé chez les apprenants aux différentes attitudes cognitives

Étant donné la difficulté de vraiment connaître les raisons des pauses quant au choix du passé, nous avons dans ce chapitre opté pour une comparaison du traitement du passé des trois apprenantes ayant quasiment le même niveau de français. Ces comparaisons vont nous révéler des divergences intéressantes entre les apprenantes aux attitudes cognitives différentes.

La première différence est celle de la longueur des textes. Les apprenants qui utilisent beaucoup de connaissances explicites dans leur production écrivent bien sûr plus lentement et leurs textes sont par conséquent plus courts. Le tableau 5-6, voir la section 5.4, montre la vitesse de production des apprenants dans les tâches intitulées *Raconter un souvenir*. Dans ce contexte nous choisissons de comparer la longueur des textes où le passé a été élicité, voir le tableau 8-2 :

Tableau 8-2 La longueur des textes au passé en mots produits

		2		**4**		**5**		**6**	
		mots	**%**	**mots**	**%**	**mots**	**%**	**mots**	**%**
Global									
	CHR	226	*100*	315	*140*	363	*161*	346	*153*
Interméd									
	EMM	134	*100*	136	*101*	231	*172*	185	*138*
Sérial									
	MAR	69	*100*	93	*134*	114	*165*	101	*146*

Légende : 2, 4, 5, 6 = Les enregistrements où le passé a été élicité, mots = le nombre de mots, % = pour cent : les chiffres en italiques indiquent la longueur du texte comparé au premier texte au passé (2) qui lui est équivalent à 100 % pour chaque apprenant, Global = l'attitude globalisante, Interméd = l'attitude intermédiaire, Sérial = l'attitude sérialisante.

Dans le chapitre 5, nous avons vu comment la vitesse de production et la longueur des textes sont assez conformes à l'attitude cognitive. Plus l'attitude est globalisante, plus on produit vite et plus le texte est long. Chez toutes les apprenantes, mais surtout chez l'apprenante intermédiaire, EMM, nous avons une diminution dans le dernier enregistrement. Nous allons dans la suite voir si cette diminution est liée à un recours plus fréquent aux connaissances explicites. Quand nous comparons les longueurs en mots des textes en pour cent du premier texte au passé, nous voyons que celle qui a la plus grande hausse est l'apprenante intermédiaire, EMM, dans le 5e enregistrement. CHR, globalisante, et MAR, sérialisante, ont des augmentations presque équivalentes.

[131] Des analyses d'après les théories du mode d'action inhérent au verbe et qui se manifestera dans l'aspect temporel dans lequel le verbe va d'abord développer d'après Andersen (1991), n'ont rien apporté à l'étude du passé de notre corpus, voir aussi Schlyter (1996) pour un résultat similaire. Nous avons donc choisi de ne prendre en considération que le développement des différentes fonctions du passé chez nos apprenants.

D'après la recherche sur le traitement du passé et les théories présentées ci-dessus sur l'acquisition des règles, nous nous attendons à ce que les apprenantes marquent le passé. Nous venons de voir qu'elles ont atteint la finitude et l'accord sujet-verbe dans la plupart des cas, elles devraient donc marquer le passé. Quelques questions se posent également :
1/ Ces apprenantes guidées vont-elles pouvoir faire un choix assez correct entre le passé composé et l'imparfait, comme l'a proposé Bardovi-Harlig (2000) ?
2/ Ces apprenantes guidées ne vont-elles pas plutôt avoir des problèmes à faire le choix, car il s'agit de règles difficiles à apprendre explicitement, selon les théories de Pica (1985) entre autres ?
3/ Ces apprenantes guidées vont-elles utiliser la forme de l'imparfait ou du présent dans des contextes d'imperfectif ?

Finalement, nous proposons l'hypothèse qu'il y ait une différence dans le traitement et le développement du passé chez les apprenants des différentes attitudes cognitives. Nous croyons, comme Pica, que l'apprenante globalisante qui produit plus implicitement réussira mieux le choix temporel/aspectuel entre le passé composé et l'imparfait que l'apprenante sérialisante.

Chaque section sur le passé chez les apprenants aux attitudes cognitives différentes commence par un tableau où tous les temps dans les textes où le passé a été élicité sont présentés[132]. Ensuite nous allons commenter le tableau et la production au passé à l'aide des exemples des textes. Dans les tableaux individuels de chaque apprenant nous présentons les *fonctions* temporelles et aspectuelles dans les textes, c.-à-d. aoriste, parfait, imperfectif etc. Ensuite nous avons indiqué les *formes* utilisées et précisé si elles sont acceptables ou non. Pour plus de certitude, nous avons sollicité une francophone pour ce jugement d'acceptabilité. Il reste pourtant toujours quelques cas où nous ne pouvons pas définir la fonction temporelle dans le texte. Dans ces cas-là, les deux possibilités sont indiquées. Quelque fois, nous avons tout simplement dû utiliser nos connaissances des élèves et de ce qui s'est passé dans leurs vies pendant notre étude pour arriver à définir la fonction temporelle intentionnée. Un autre problème est le fait que quelques unes des apprenantes oscillent dans leurs textes entre une perspective du présent et une perspective du passé, voir par exemple la section suivante. Ce problème est lié au problème de commentaires génériques au présent. Nous considérons qu'on se tient toujours dans la perspective du passé quand on fait ce genre de commentaires. Mais comme nous avons des difficultés à discerner ces commentaires génériques des autres occurrences acceptables du présent, nous avons dans les tableaux marqué le total des occurrences du passé avant d'indiquer le présent. Pour les textes au passé entier des trois apprenantes analysées, voir les Annexes. Dans ces textes intégraux, nous avons marqué la fonction temporelle/aspectuelle attendue.

8.2.1 L'attitude globalisante

À une seule apprenante, CHR, a été attribuée une attitude globalisante et une personnalité extravertie évidentes. Dans le chapitre 7, nous avons vu qu'aussi bien sa production du français LE que son apprentissage et son acquisition de la langue se fait surtout implicitement. D'après l'interview réalisée avec les apprenants à la fin de l'étude, ainsi que d'après nos observations faites aux cours de français pendant trois ans, CHR semble elle-même consciente de sa façon d'acquérir et d'apprendre et elle a adapté son travail avec le français en conséquence, voir le chapitre 4.1.1. Maintenant il s'agit de connaître son traitement du passé, pour lequel CHR a naturellement gardé son mode implicite de production du texte. Pour cette raison, ces textes sont plus longs que ceux des autres apprenants dans l'étude.

[132] Les textes sur lesquels les tableaux se basent se trouvent dans les Annexes.

Tableau 8-3 Le choix temporel/aspectuel de CHR, globalisante

	Fonction attendue	Choix de forme			
		Impl		Expl	
		Acc	N-acc	Acc	N-acc
CHR 2	AOR		1 pres, 2 imp ?	4 pc	1 pres, 1 fut si
	IMP co			6 imp	
	IMP/PRES			1 pres	
	Total	**0**	**3**	**11**	**2**
	PRES	8 pres		3 pres	
CHR 4	PQP		2 pc		1 pc
	AOR	11 pc		5 pc	
	AOR/IMP	1 pc			
	IMP co	5 imp	1 pres	2 imp	
	IMP/PRES	1 pres		1 pres	
	FUT Pas				1 fut pr
	Total	**17**	**3**	**8**	**2**
	PRES	13 pres		1 Pres	
CHR 5	PFT/AOR	1 pc			
	AOR	14 pc, 1pres		5 pc	1 fut si
	IMP co	4 imp	1 pres	1 imp	1 pc
	IMP/PRES	5 pres		1 pres, 1 imp	
	Total	**25**	**1**	**8**	**2**
	PRES	9		2	1
CHR 6[133]	PQP		2 pc		
	PQP/PFT	1 pc		2 pc	
	PFT/AOR	1 pc			
	AOR	14 pc		6 pc	
	IMP co	2 imp			
	IMP/PRES	1 imp	1 pres		
	Total	**19**	**3**	**8**	
	PRES	19 pres		4 pres	
	FUT	1 fut pr			

Légende : Impl = implicite, Expl = explicite, Acc = acceptable, Non-acc = non-acceptable, PFT = parfait, AOR = aoriste, IMP = imperfectif, PQP = plus-que-parfait, FUT PAS = futur dans le passé, PRES = présent, co = copule (*avoir* et *être*), lex = verbe lexical, pc = passé composé, pres = présent, fut si = futur simple, fut pr = futur proche

Le tableau 8-3 nous montre que CHR varie beaucoup l'emploi de temps différents dans ses textes au passé. Elle ne nous donne pas seulement un avant-plan et un arrière-plan[134] dans ses récits avec le passé-composé et l'imparfait, elle sort aussi du récit pour donner des informations et des commentaires génériques. Ceci rend parfois difficile de savoir si les formes de passé composé sont des aoristes ou des parfaits, dont le premier est rattaché « à focus *à ce moment-là* » et le dernier « à focus *maintenant* » (Kihlstedt, 1998 : 34). CHR change constamment de 'focus' dans ses textes, voir aussi le grand nombre de verbes au présent. Vu son style communicatif, elle fait beaucoup de petites remarques qu'elle met au présent. Donc elle fait du va-et-vient entre le passé et le présent, l'exemple (8.2). Pour nos

[133] Dans CHR 6 il y a un participe passé que nous n'avons pas inclu, car nous ne pouvons pas déterminer si son intention était un présent ou un passé composé.

[134] Pour une bonne présentation des termes arrière-plan et avant-plan et leurs implications pour l'acquisition du passé, voir Bardovi-Harlig (1995 : 263-291 ; 2000 : 279-336)

interprétations des fonctions visées, voir les annexes. Le 'focus' *maintenant* est marqué avec (*ma*), ce qui n'est pas marqué de cette façon a donc le 'focus' *à ce moment-là*. La dernière partie du texte à partir de (*ma*> la fin) a le 'focus' *maintenant*. Voir les annexes pour toutes les fonctions attendues du texte.

(8.2) [CHR 6]
Pendant le paques j'ai fait (*ma* ?)des choses differentes . J'ai passé le temps avec ma famille et mes amies. J'ai mangé beaucoup, naturellement, comme chaque anné. J'ai mangé des oeufs, des petits sausissions, des boules á la viande et beaucoup d'autre choses. Mes parents m'a donné un grand oeuf, ou ils one metté des bon-bons. J'aime bien des bon-bons. Un jour, j'ai rencontré[135] un ami qui habite á Stockholm J'ai lui rencontré (*ma* ?) sûr l'internet et j'ai parlé (*ma* ?) avec lui pendant assez longtemps. Il était trés amussant de lui rencontre, je pense. (...) Une chose qui était un peu triste, c'est mes cousines (*ma* ?). Je n'ai pas rencontré (*ma* ?) mes couisines de Göteborg pendant longtemps, et cette Paques, ils one[136] visité le Danemark. (*ma* > la fin) J'èspere que je vais les rencontre un autre fois, mais bientôt. Je pense que Paques est un bon tradition, mais c'est trés court. Il duré[137] pendant seulement deux au trois jours. Les choses qui sont les plus important, c'est la nourriture et les bon-bons, je croix. Le Paque et aussi un temps quand on rencontre ses amies et se reposer. C'est bien. Quand on est un student, comme moi, c'est trés important d'avoir les temps pour se reposer .

Dans ce texte, comme partout dans la production du passé de CHR, uniquement les copules, et surtout *était*, prennent l'imparfait. CHR se comporte donc comme les apprenants décrits par Bartning & Schlyter (2002, à paraître), Schlyter (1996, 2000), Kihlstedt (1998) et Harley & Swain (1978, cité dans Bardovi-Harlig, 2000) :

(8.3) [CHR 2] Ma famille, avec ma fille *était* très gentile.
(8.4) [CHR 5] La, nous avons visité une grande Cathedrale. Elle *était* très magnifique, je pense.
(8.5) [CHR 6] Je les ai posé beaucoup des questions et j'ai eu des bons reponses, je pense. Il *était* trés trés interessant.

Voir aussi l'exemple (8.2) et les exemples (8.10-11) pour quelques exemples supplémentaires d'*était*. Même si le verbe le plus fréquent à l'imparfait chez CHR est *être*, il y a aussi quelques exemples avec avoir :

(8.6) [CHR 4] Il y avait beaucoup de touristes
(8.7) [CHR 4] L'hôtel avait un piscine trés beau

Dans CHR 2, il y a deux exemples de ce qui pourrait être des imparfaits visés, voir les exemples (8.8-9). Dans les deux cas, le contexte est plutôt celui de la fonction de l'aoriste :

(8.8) [CHR 2] Ils me donnerais de chooses á manger tout le temps.
(8.9) [CHR 2] j'amerais bien la Sacre-Couer.

Après cet enregistrement, elle va s'en tenir aux copules pour l'imparfait pour l'arrière-plan, et les verbes lexicaux pour le passé composé pour l'avant-plan des récits...
Le plus-que-parfait arrive plus tard dans l'acquisition d'après Bartning & Schlyter (2002, à paraître) et Kihlstedt (1998) entre autres. Dans notre étude, un seul apprenant produit un plus-

[135] Nous avons proposé un plus-que-parfait ici, mais après la consultation avec une francophone le passé composé est accepté. Donc CHR change de focus d'un 'focus *à ce moment-là'* à un 'focus *maintenant*'.
[136] Dans ce texte CHR écrit tout d'un coup *one* pour *ont*.
[137] Il est impossible à savoir si c'est un présent générique à la forme non-finie, elle en produit en CHR 6, voir le tableau 7-2, ou si c'est un passé composé sans auxiliaire. Nous ne l'avons pas inclus dans le tableau 8-3.

que-parfait (OSC) et ce n'est pas CHR, qui crée pourtant des contextes qui ne sont pas ambigüs, voir (8.2 ligne 3) et l'exemple (8.10) :

(8.10) [CHR 4] Il était trés interessant, parce-que je n'ai pas visité la ville avant.

Il lui est aussi difficile de trouver la façon d'exprimer le futur dans le passé :

(8.11) [CHR 4] Il était la permiere fois que je vais vister le Kopenhague.

En ce qui concerne les connaissances implicites et explicites, nous pouvons constater une production en majorité implicite à partir de CHR 4. Comme toujours, elle n'a jamais recours aux connaissances explicites prononcées ou métalinguistiques. Apparemment la baisse en longueur de texte en CHR 6 n'est pas due au choix temporel/aspectuel plus explicite. Car elle reste à cet égard au même niveau qu'elle a eu à partir de CHR 4. Son choix temporel/aspectuel est également le plus souvent acceptable, dans 86% des cas (96/112 le présent mis à part), bien que d'autres solutions soient à préférer si l'on veut vraiment respecter la consigne du passé et ne pas changer de 'focus'. À notre avis, ces changements de 'focus' sont dus à la personnalité de CHR. Elle veut avant tout communiquer et raconter ce qu'elle a vécu. Pour cette raison, elle choisit les solutions qui lui permettent le plus de fluidité dans le discours, tout en arrivant à être compréhensible et, dans la plupart des cas, dans une langue acceptable. La volonté de communiquer et de raconter fait également que son discours est assez personnel et elle nous fait part de ses points de vue et de ses opinions, souvent terminés par *je pense*, voir (8.2 et 8.4).

8.2.2 L'attitude intermédiaire

Dans le chapitre 7, nous avons vu que les apprenantes ayant une attitude intermédiaire ressemblent le plus souvent aux apprenants ayant une attitude sérialisante quand il s'agit de l'acquisition de l'accord sujet–verbe[138]. Maintenant nous allons voir si c'est aussi le cas avec le traitement et l'acquisition du passé. Nous avons déjà pu voir qu'en ce qui concerne la longueur des textes, l'apprenante intermédiaire, EMM, produit des textes de plus en plus longs, et elle marque aussi la plus grande hausse en ce qui concerne la longueur des textes, voir le tableau 8-2. Nous allons maintenant voir si cette augmentation en longueur des textes est due à un traitement du passé plus correct, plus aisé et implicite.

[138] Ceci a été plus facile à constater chez EMM qui se trouve au même niveau que CHR et MAR. SOP qui a un niveau plus bas a été plus difficile à comparer avec les autres apprenants.

Tableau 8-4 Le choix temporel/aspectuel d'EMM, intermédiaire

	Fonction attendue	Choix de formes			
		Impl		Expl	
		Acc	N-acc	Acc	N-acc
EMM 2	AOR	2 pc		6 pc (2 méta)	2 imp
	IMP co	5 imp		5 imp	
	Total	**7**	**0**	**11**	**2**
	PRES	2 pres		2 pres	
	FUT	1 fut pr			
EMM 4	PFT			2 pc (1 méta)	
	AOR		2 imp	2 pc (1 méta)	4 imp (1 méta)
	IMP co	2 imp		2 imp	
	IMP lex			1 imp	
	IMP/PRES	2 pres			
	Total	**4**	**2**	**7**	**4**
	PRES	4 pres		2 pres	
	FUT	1 fut pr		1 fut pr (méta)	
EMM 5	AOR		5 imp	2 pc (2 méta)	2 imp (1 méta)
	AOR/PRES	1 pres			
	IMP co	11 imp	1 pres	5 imp	
	IMP lex	2 imp	2 pres	1 imp	
	IMP/PRES	2 pres, 1 imp			
	Total	**16**	**8**	**8**	**2**
EMM 6	PFT/AOR	1 pc			
	AOR	2 pc	1 imp, 1pres	7 pc (5 méta)	2 imp (2 méta)
	IMP co	3 imp	1 pres	1 imp	
	IMP lex	1 imp			
	IMP/PRES	1 pres			
	Total	**8**	**3**	**8**	**2**
	PRES	5 pres	1 pc		1 imp (1 méta)

Légende : Impl = implicite, Expl = explicite, Acc = acceptable, Non-acc = non-acceptable, PFT = parfait, AOR = aoriste, IMP = imperfectif, PRES = présent, co = copule (*avoir* et *être*), lex = verbe lexical, pc = passé composé, pres = présent, fut pr = futur proche, méta = connaissances métalinguistiques

Tout d'abord, il y a une augmentation très évidente de production implicite dans EMM 5. Cette production implicite diminue ensuite dans l'enregistrement suivant, où elle utilise beaucoup de connaissances métalinguistiques et cite des règles, voir le tableau 8-8 dans la section 8.3. Alors les longueurs différentes des textes semblent dues au traitement du passé entre autres.

Dans les textes d'EMM, il y a une certaine variation entre le 'focus' *maintenant* et *à ce moment-là*, voir le début et la fin de l'exemple (8.12), mais elle ne fait pas autant de sauts entre les deux 'focus' que le fait CHR. La variation temporelle d'EMM est assez grande, mais elle ne crée pas de contextes de plus-que-parfait ou de futur-dans-le-passé. Pour ce qui est de son traitement du passé, il y a chez EMM une sur-utilisation de l'imparfait, surtout dans EMM 4-5. C'est-à-dire qu'elle met l'imparfait aussi dans des contextes d'aoristes, voir (8.12) :

(8.12) [EMM 4]

Je vais raconter (*ma*) si une memoiré de cette été. Je faisais (*ma ?*) une voyage a France à une communauté qui s'appelle taizé. Je travellais seul pour le premier fois et j'était très nerveuse. J' ai allé avec l'autobus. Dans le bus je rencontrais deux filles gentils alors mon journée était très jolie. J'arrivais à taizé aprés un jour et un nuit dans

le bus. J'était très fatigue. A taize je partirais dans les rencontres á l'église et nous avions des groupes á lequelles nous avons discuté. Je rencontrais beaucoup de personnes très interessantes. J'ai continué (*ma*) qu'écrire á les personnes après j'ai revenu (*ma*) á Suéde.

Cette sur-utilisation de la forme de l'imparfait chez les apprenants guidés suédois a été observée par d'autres chercheurs également, surtout chez Flyman Mattsson (2003 : 198-201), mais il y a aussi une indication d'une sur-utilisation chez Kihlstedt (1998 : 127-128)[139] et Schlyter (1998). L'imparfait est aussi produit implicitement plus tôt que le passé composé, et pas seulement dans le cas de l'imparfait des copules, voir EMM 4-6. Chez EMM, il y a aussi de l'imparfait des verbes lexicaux. Cependant ces verbes lexicaux à l'imparfait ne figurent pas seulement dans des contextes imperfectifs incontestables. EMM n'hésite donc pas à mettre les verbes lexicaux à l'imparfait, mais il n'est pas sûr pour autant qu'elle choisisse la solution du passé la plus en accord avec la langue cible, voir (8.12). Comme nous l'avons déjà dit, il s'agit surtout des 4e et 5e enregistrements. Dans le 2e, elle traite le passé plus d'après la norme et dans le 6e enregistrement, elle semble se rapprocher à nouveau de la norme, c.-à-d. que la majorité des aoristes est de nouveau exprimée au passé composé.

La production du passé composé reste pourtant surtout explicite tout au long de l'étude, ce qui prouve également le manque d'aisance d'EMM avec cette forme. EMM semble alors dévier du schéma acquisitionnel du passé établi par Bartning & Schlyter, voir la section 8, puisqu'elle manifeste une préférence pour l'imparfait qu'elle traite aussi avec plus d'aisance. Normalement le passé composé se développe en premier. Ainsi EMM hésite en réfléchissant entre le passé composé et l'imparfait à quelques reprises :

(8.13a) [EMM 6] je > j'ai arrive > arrivé a Texas
(8.13b) [écrit *je*] « nu vill jag använda imperfekt istället för passé composé när jag anlände men det tror jag inte är rätt (...) nej det blir passé composé »
[*maintenant je veux utiliser l'imparfait au lieu du passé composé quand je suis arrivée mais je ne crois pas que c'est correct (...) non ça va être le passé composé*]

(8.14a) [EMM 6] j'ai allé avec avion pour longtemps (impl) > (changé presque six minutes plus tard) j'irais avec avion pour longtemps
(8.14b) [fait un commentaire sur le changement] « jag ska ändra om passé composé *j'ai allé* till *j'irais* [écrit *j'irais*] jag åkte länge (...) oj nu glömde jag (.) blir imperfekt eller (...) ja det ja vi säger det blir imperfekt »
[*je vais changer le passé composé* j'ai allé *á* j'irais [*écrit* j'irais] *j'ai voyagé longtemps (...) oops maintenant j'ai oublié (.) c'est l'imparfait ou (...) oui c'est oui on dit que c'est l'imparfait*]

Dans le premier exemple (8.13), l'hésitation donne un passé composé correct, mais dans le deuxième, elle change pour un imparfait qui n'est pas acceptable dans le contexte, puisqu'il y a une délimitation du temps de l'activité. EMM a plus de problèmes avec les choix temporels que CHR et 75% de ses choix temporels/aspectuels sont acceptables (69/92).

8.2.3 L'attitude sérialisante

Les apprenants ayant une attitude sérialisante produisent les textes les plus courts, car ils réfléchissent le plus au cours de la production. Dans la section 7.3.2 du chapitre précédent, il a été montré que l'apprenante MAR fait l'accord sujet–verbe au présent d'une manière de plus en plus implicite. De même sa vitesse de production augmente un peu dans le tableau 5-5,

[139] Vu que quelques formes de la sur-utilisation sont aussi produites avec des métaconnaissances, il est certain qu'elle sait quelle forme elle utilise. Dietrich *et al* (1995) ont trouvé que la morphologie irrégulière précède la morphologie régulière, mais dans le cas de sur-utilisation de l'imparfait, nous supposons que c'est justement la morphologie régulière qui rend la forme plus facile d'accès à quelques apprenants guidés.

pour la tâche *Raconter une histoire à partir d'images* et assez nettement dans le tableau 5-6, pour la tâche *Raconter un souvenir*. Le tableau 8-2 nous a également indiqué que la longueur de ses textes au passé augmente. Dans cette partie, nous allons essayer de discerner les particularités de la production des textes au passé de l'apprenante sérialisante, MAR.

Tableau 8-5 Le choix temporel/aspectuel de MAR, sérialisante

	Fonction attendue	Choix de formes			
		Impl		Expl	
		Acc	N-acc	Acc	N-acc
MAR 2	AOR	2 pc		5 pc (3 méta)	
	Total	**2**	**0**	**5**	**0**
MAR 4	AOR			6 pc (2 méta)	
	IMP Co		1 pres	1 pres	
	Total	**0**	**1**	**7**	**0**
	PRES	2 pres		1 pres	
MAR 5	AOR			7 (3 méta)	
	IMP/PRES	1 pres		1 pres (1 méta)	
	Total	**1**	**0**	**8**	**0**
	PRES	1 pres		1 pres	
MAR 6	AOR/PFT	2 pc			
	AOR	7 pc	1 pres	4 pc	
	Total	**9**	**1**	**4**	**0**

Légende : Impl = implicite, Expl = explicite, Acc = acceptable, Non-acc = non-acceptable, PFT = parfait, AOR = aoriste, IMP = imperfectif, PRES = présent, co = copule (*avoir* et *être*), lex = verbe lexical, pc = passé composé, pres = présent

La production du passé de MAR devient de plus en plus implicite dans le dernier enregistrement. Dans le cas de MAR, le fait que le texte diminue en longueur dans cet enregistrement n'est donc pas dû à une plus grande utilisation de connaissances explicites en ce qui concerne le choix temporel. À en juger du tableau 8-5, nous pouvons aussi constater que MAR n'a pas une aussi grande variation des temps dans ses textes au passé que les autres apprenantes présentées, CHR et EMM. Nous n'y trouvons que des contextes de passé composé (aoriste) surtout et d'imparfait, produit au présent. Quand elle quitte le 'focus' *à ce moment-là*, c'est pour donner des informations supplémentaires d'ordre générique sur un lieu visité par exemple :

(8.15) [MAR 4] En sptembre j'ai été en vacence á la Crete. La Crete *est* une île dans la mediterre.

L'important pour MAR semble être de raconter ce qui s'est passé, ainsi le passé composé domine dans tous les quatre textes au passé. Elle ne s'occupe guère de l'arrière-plan, voir (8.16-17). Nous avons déjà fait remarquer qu'il est très important pour MAR de produire un français correct, voir la présentation du corpus, section 4.1.4. Dans le protocole verbal de l'exemple (8.16), il est évident qu'elle se soucie beaucoup d'arriver à faire l'accord des participes. Elle est en plus la première à mettre le bon auxiliaire avec le verbe *aller* au passé composé[140].

[140] Les autres créent aussi des contextes avec *être* comme auxiliaire au passé composé, mais parmi ceux-ci il n'y a que CHR qui met le bon auxiliaire dans CHR 5.

(8.16) [MAR 2]
Hier, je suis allée á Huskvarna pour visiter m´amie Terese en sa école Sandagymnasiet.
Et après nous sommes allées á Jönköping.
Nous avons y acheté des chose et nous avon mangé á mcdonalds.
Et puis je suis allée á Aneby pour voir un film avec des amies. Nous avons vu H20, un film très horrible.
Le soir je suis allée á Tranås pour dormir au departement de ma soeur.

(8.17) [MAR 5]
Mon voayage de Rodez.....
J'ai été á Rodez avec mes copines de ma groupe francaise par dix jours. J'ai habité chez une fille francaise et sa famille. Ils habitent dans une ferme á la campaigne près de Bouzouls. Bouzouls est un village 20 kilomètre de Rodez.
Dans cette ferme il y a des vaches, un chat et un chien.
J'ai visité beaucoup des églises: la cathedrale á Rodez, la cthedrale "St: Cecile" á Albi, á Conque et á St: Côme.
J'ai aussi visité les caves oú on fait le fromage de Roquefort et j'ai aussi acheté un peu de fromage et pris en Suède.
J'ai été dans une grande cave qui s'appelle l'Aven Armand.

Elle ne fait pas souvent de commentaires personnels sur ce qu'elle pense de ses expériences faites, sur son état mental etc., comme le font CHR et EMM. Quand elle fait une évaluation du film qu'elle a vu, voir (8.16), elle le fait dans une phrase sans verbe. Elle ne crée donc pas de contextes d'imparfait et semble même en être consciente :

(8.18a) [MAR 2] Nous avons vu H20
(8.18b) « vi kollade på ja det kan jag ju skriva eh *nous nous* eh nu skulle man gärna vilja använda imperfekt faktiskt men (.) men nu har jag börjat med passé composé »
[*nous avons regardé oui ça je peux l'écrire eh* nous[141] nous *eh maintenant on voudrait bien utiliser l'imparfait en effet mais (.) mais maintenant j'ai commencé avec le passé composé*]

(8.19) [MAR 4][MAR planifie la phrase Je suis y allée en avion :] « då tar vi passé composé igen det är lättast »
[*alors on prend le passé composé encore une fois c'est le plus facile*]

Il n'y a en effet qu'une occurrence où elle cherche l'imparfait, mais la forme à la 1Pplur lui est trop difficile à trouver et elle abandonne :

(8.20a)[MAR 4] Nous etons (expl) > ètaions > c'est huit personnes
(8.20b) « eh jaha åtta personer *huit personnes* (.) vi var *nous nous* ehhe (.) eh hihi vad heter då *étions* hihi jo *ét nous étons étons* jag kan inte det här *nous étons* (enlève *ons*) *était* då är det AI *était* hum vi var mystiskt nej (enlève tout) vi skiter i det här helt enkelt och så skriver vi mhm det är *c'est huit personnes* »
[*eh oui huit personnes* huit personnes *(.) nous étions* nous nous *ehhe (.) eh hihi comment dire* étions *alors hihi oui* ét nous étons étons *je ne sais pas ceci* nous étons *(enlève* ons*)* était *alors c'est AI* était *hum nous étions mystique non (enlève tout) on s'en fout tout simplement et nous écrivons mhm c'est* c'est huit personnes]

Ainsi, MAR se concentre sur un seul temps, à savoir le passé composé, et un aspect du passé, à savoir l'aoriste, dans ses textes. Le choix du passé composé se fait en conséquence de plus en plus implicitement. Dans le dernier enregistrement, elle n'a pas non plus recours aux connaissances métalinguistiques, comme dans les enregistrements précédents. Cette évolution

[141] La partie soulignée indique le texte rédigé pendant qu'elle réfléchit à haute voix.

ressemble donc à celle de l'accord sujet–verbe au présent où sa production devient également de plus en plus implicite, voir le chapitre précédent. Les choix temporels/aspectuels de MAR sont, à deux exceptions près, acceptables dès le premier enregistrement, dans 95 % des cas au total (36/38).

8.2.4 Les différences entre les différentes attitudes cognitives

D'après l'étude du traitement du passé chez les apprenantes de l'étude, nous estimons qu'il y a des différences qui semblent liées aux différentes attitudes cognitives. Il s'agit surtout de deux choses : la variation temporelle/aspectuelle et l'engagement personnel dans le récit. Dans le tableau 8-6, on peut voir le nombre de fonctions différentes du passé dans les quatre enregistrements du passé des trois apprenants. Nous n'avons compté chaque fonction qu'une fois. Les cas d'insécurité marqués par exemple IMP/PRES, ne sont comptés que s'il n'y a pas d'autres occurrences de l'imperfectif.

Tableau 8-6 Le nombre de fonctions du passé dans les textes au passé

		2	4	5	6	**Moyenne**
Global						
	CHR	2	4	3	4	**3,25**
Interméd						
	EMM	2	3	2	3	**2,5**
Sérial						
	MAR	1	2	2	2	**1,75**

Légende : Les chiffres 2, 4, 5 et 6 indiquent les différents enregistrements où le passé a été élicité. Dans le tableaux sont indiqués le nombre de fonctions du passé qui se trouvent dans chaque récit au passé.

Le nombre de fonctions du passé semble diminuer plus l'attitude est sérialisante. La diminution des fonctions du passé utilisées dans les textes est encore plus évidente quand nous considérons la moyenne chez les trois apprenantes : CHR (3,25), EMM (2,5) et MAR (1,75). Ces différences en variation temporelle ne concernent pas uniquement la question de savoir combien de fonctions sont présentes dans les textes, il est aussi question de la variation entre le passé composé et l'imparfait, ou l'aoriste et l'imperfectif. Cette variation est quasiment inexistante chez l'apprenante sérialisante MAR, qui se dit elle-même simplifier ces textes pour ne pas faire d'erreurs[142]. Elle donne très peu d'arrière-plan dans ses récits, et se concentre comme nous l'avons vu, sur la tâche de raconter ce qui s'est passé, c.-à-d. sur la fonction d'aoriste. CHR et EMM semblent plus enclines à impliquer le lecteur dans leurs récits. Elles écrivent pour quelqu'un à qui elles veulent donner des informations supplémentaires, l'arrière-plan, pour mieux comprendre le récit. Pour nous, la question de la variation temporelle est donc liée à l'attitude cognitive et à la personnalité. Il s'agit de différentes perceptions de la tâche *Raconter un souvenir*. En plus des textes et extraits déjà présentés dans les parties sur les apprenants, nous donnons ci-dessous trois exemples où il est question de la même expérience pour les trois apprenantes CHR, EMM et MAR. Il s'agit dans tous ces trois cas de la famille chez qui elles ont habité lors d'un voyage d'échange que nous avons fait en France.

[142] Dans cet aspect la production au passé de MAR contredit les résultats de Griggs (1999) qui a trouvé que les produits des apprenants ayant une grande activité métalinguistique ne sont pas moins complexes ou réduits, comparés à ceux des apprenants utilisant peu ou pas de connaissances explicites.

(8.21) [CHR 5] J'ai habité dans une famille très gentille et sympa. Ma copine francaise s'appelle Laetitia Vernhes et elle a seize ans. (...) J'ai eu un très bon temps chez la famille Vernhes

(8.22) [EMM 5] Ma famille qui je restais avec ils habitent dans une très belle maison avec beaucoup de peintures parce que le père dans la famille est un artist. (...)La fille qui j'habitais avec elle n'était pas amusant. Elle était gentille à la maison mais pas quand elle ètait avec ses amis. Mais ses parents étaient très gentilles mais plus stricte que mes parents.

(8.23) [MAR 5] J'ai habité chez une fille francaise et sa famille. Ils habitent dans une ferme á la campaigne près de Bouzouls. Bouzouls est un village 20 kilomètre de Rodez.

Pour nous, la différence entre ces trois exemples vient surtout de la volonté ou non de faire partager ses sentiments personnels avec le lecteur. CHR et EMM veulent bien nous informer sur la façon dont elles ont vécu les choses sur un plan personnel, tandis que MAR s'en tient strictement aux faits.

8.2.5 Résumé

Dans le début de cette section sur l'emploi et le développement du passé chez les cinq apprenants, nous nous sommes posé quelques questions à partir des théories présentées. Ainsi nous avons voulu savoir si les théories de Pica (1985) ou celles de Bardovi-Harlig (2000) seraient applicables sur le choix entre le passé composé et l'imparfait. Pica avance la théorie que les règles complexes, et le choix entre le passé composé et l'imparfait en ferait partie selon notre interprétation, sont difficiles à apprendre explicitement. Bardovi-Harlig (2000 :404) par contre stipule que l'enseignement a un effet positif sur ce choix temporel/aspectuel.

Beaucoup d'études ont signalé un développement plus tardif de l'utilisation de la forme de l'imparfait et que le présent est utilisé dans des contextes imperfectifs. Nous avons voulu examiner comment nos apprenants ont traité l'imparfait. Nous avons également avancé l'hypothèse d'un développement différencié selon l'attitude cognitive, comme c'était le cas pour le développement de la finitude et l'accord sujet-verbe.

Nos résultats peuvent donner raison aussi bien à Pica qu'à Bardovi-Harlig. Si nous considérons le taux de formes correctes et de choix acceptables c'est l'apprenante qui utilise le plus de connaissances explicites, MAR, qui a les meilleurs résultats, 95% contre CHR 86 % et EMM 75%. Ceci confirmerait donc la théorie proposée par Bardovi-Harlig. Si nous considérons par contre la variation temporelle, c.-à-d., aussi bien la variation entre le passé composé et l'imparfait, que la variation dans d'autres contextes du passé dans les textes, c'est CHR qui a les meilleurs résultats. La production de CHR est essentiellement implicite à partir de CHR 4 et nous ne pouvons pas dire avec certitude que les pauses faites devant les verbes dans CHR 2 soient vraiment dues au choix temporel/aspectuel. La production d'EMM est en majorité implicite à partir d'EMM 5 et celle de MAR, à partir de MAR 6. Le cas de CHR confirmerait donc la théorie proposée par Pica. Pour ce qui est de l'apprenante intermédiaire, EMM, elle a plus de variation temporelle que MAR et moins que CHR, voir le tableau 8-6. Le problème de sur-utilisation de l'imparfait que nous avons pu constater chez EMM, implique que son taux d'acceptabilité est le plus bas de ces trois apprenantes.

Une autre question de recherche que nous avons posée est celle de l'emploi de l'imparfait. Parmi les trois apprenantes présentées ici, il n'y a que CHR et EMM qui mettent les verbes à l'imparfait dans des contextes imperfectifs. Chez CHR, il s'agit uniquement de copules, mais chez EMM, elle met aussi les verbes lexicaux à l'imparfait, ce qui arrive assez tard dans le développement d'après Schlyter (1996, 2000) et Bartning & Schlyter (2002), voir

la section 8. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, MAR crée très peu de contextes de l'imparfait et quand il y en a, elle met le verbe au présent.

Pour nous le développement du passé est lié à l'attitude cognitive. Nous avons, dans la section précédente, présenté les rapports entre la variation des temps du passé, le style des textes, l'attitude cognitive et la personnalité. La volonté de faire partager leurs sentiments et opinions personnels sur ce qu'elles ont vécu force CHR et EMM à développer aussi bien le passé composé que l'imparfait. Il semble alors que l'apprenante intermédiaire manifeste plus de traits globalisants en ce qui concerne le développement du passé[143]. Comme MAR n'a apparemment pas ce besoin, elle peut se contenter de développer une maîtrise et une aisance de plus en plus grande avec le passé composé, au risque de ne pas développer l'imparfait.

8.3 Les connaissances métalinguistiques

Les connaissances explicites chez les apprenants qui réfléchissent pendant les enregistrements peuvent être exprimées en termes métalinguistiques. Nous voulons dans cette partie encore mettre les théories de Pica (1985) et Bardovi-Harlig (2000) à l'examination en étudiant l'emploi des connaissances métalinguistiques et leurs implications sur le traitement du passé.
Dans le chapitre 7, EMM, MAR et OSC sont ceux qui ont le plus souvent recours à un infinitif pour ensuite trouver la forme du présent et l'accord sujet–verbe au présent, voir les tableaux 7-2 et 7-3. Dans cette section, nous ne faisons pas une comparaison entre les apprenants de même niveau et nous incluons donc les signes de connaissances métalinguistiques d'OSC dans l'étude[144]. Flyman Mattsson (2003) a étudié justement les rapports entre les connaissances des règles et le choix entre le passé composé et l'imparfait des apprenants guidés suédois du français LE. Elle a trouvé que les connaissances des règles pouvaient aussi bien aboutir à une production orale correcte qu'à une production incorrecte. Les apprenants qui avaient une production correcte dans son étude connaissaient pourtant les règles. Vu qu'il s'agissait de la production orale, elle fait également remarquer que les apprenants n'utilisaient pas les règles en production (Flyman Mattsson, 2003 : 210). Trévise & Demaizière (1990, 1991) ont fait une étude comparée des connaissances métalinguistiques du passé prétérit et du prétérit en *be+ing* en anglais des apprenants universitaires francophones, et des résultats dans des tâches de traduction. Contrairement à Flyman Mattsson, cette comparaison les porte à constater qu' « on ne peut qu'être frappé dans l'ensemble par **l'adéquation des traductions (...) et par l'inadéquation des explications** » (Trévise & Demaizière, 1991).

Nous n'avons pas fait de contrôle des connaissances des règles à part de celles auxquelles les apprenants se réfèrent pendant la production écrite. Il nous est donc impossible à savoir si les apprenants qui n'y ont jamais recours à haute voix, à savoir CHR et SOP, les connaissent ou non. Dans cette section, nous allons uniquement examiner dans quelle mesure les connaissances métalinguistiques du choix entre le passé composé et l'imparfait aident dans la production écrite. Avant de présenter de quelle manière les connaissances métalinguistiques du passé se manifestent dans les protocoles verbaux d'EMM, MAR et OSC[145], nous en proposons un compte rendu dans le tableau 8-7.

EMM qui sur-utilise l'imparfait, emploie pourtant plus de connaissances métalinguistiques pour la production du passé composé. C'est aussi chez elle qu'il y a le plus de connaissances métalinguistiques dans le dernier enregistrement. MAR, semble avoir un

---

[143] En ce qui concerne le développement de la finitude elle manifestait un peu plus de traits sérialisants

[144] Chez les deux autres apprenants de l'étude, CHR et SOP, il n'y a pas de traces de connaissances métalinguistiques du passé dans les protocoles verbaux.

[145] Comme la production au passé d'OSC n'a pas été traitée dans la section précédente, il servira uniquement comme apport d'exemples dans cette section. Nous ne sommes pas en mesure de tirer des conclusions le concernant.

développement inverse, elle n'utilise pas de connaissances métalinguistiques dans le dernier enregistrement. OSC suit un développement similaire à celui d'EMM, en affichant le plus de connaissances métalinguistiques dans le dernier enregistrement.

Tableau 8-7 Le nombre d'expressions de connaissances métalinguistiques et leur impact

		Pc		Imp		∑
		Acc	**N-acc**	**Acc**	**N-acc**	
Interméd	EMM 2	2	0	0	0	**2**
	EMM 4	3	0	0	2	**5**
	EMM 5	2	0	0	1	**3**
	EMM 6	5	0	0	3	**8**
	Total	**12**	**0**	**0**	**6**	**18**
Sérial						
	MAR 2	2	0	0	0	**2**
	MAR 4	3	0	0	0	**3**
	MAR 5	3	0	0	0	**3**
	MAR 6	0	0	0	0	**0**
	Total	**8**	**0**	**0**	**0**	**8**
	OSC 2	1	0	0	0	**1**
	OSC 4	0	0	0	0	**0**
	OSC 5	1	0	0	1	**2**
	OSC 6	1	0	3	0	**4**
	Total	**3**	**0**	**3**	**1**	**7**

Légende : Interméd = l'attitude intermédiaire, Sérial = l'attitude sérialisante, Pc = passé composé, Imp = imparfait, Acc = forme acceptable, N-acc = forme non-acceptable, ∑ = total

Afin de nuancer un peu l'étude nous avons discerné trois catégories de connaissances métalinguistiques : 1/ Le renvoi à une règle plus ou moins précise, 2/ La volonté de continuité et de symétrie du texte et 3/ La dénomination du temps choisi sans explication supplémentaire. Pour connaître la répartition entre ces catégories voir le tableau 8-8 :

Tableau 8-8 Le caractère des connaissances métalinguistiques exprimées

		1		2		3	
		Acc	**N-acc**	**Acc**	**N-acc**	**Acc**	**N-acc**
Interméd	EMM 2	0	0	0	0	2	0
	EMM 4	0	0	0	0	3	2
	EMM 5	0	1	0	0	2	0
	EMM 6	2	2	1	0	2	1
	Total	**2**	**3**	**1**	**0**	**9**	**3**
Sérial	MAR 2	0	0	2	0	0	0
	MAR 4	0	0	2	0	1	0
	MAR 5	1	0	2	0	0	0
	MAR 6	0	0	0	0	0	0
	Total	**1**	**0**	**6**	**0**	**1**	**0**
	OSC 2	1	0	0	0	0	0
	OSC 4	0	0	0	0	0	0
	OSC 5	0	0	0	0	1	1
	OSC 6	3	0	0	0	1	0
	Total	**4**	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**

Légende : 1 = Le renvoie à une règle, 2 = La volonté de continuité, 3 = La dénomination du temps choisi

La catégorie la plus fréquente chez EMM est la 3e. C'est-à-dire celle où l'on mentionne seulement le temps choisi et celle qui demande le moins de réflexion à voix haute. Dans le cas de MAR, la catégorie la plus fréquente est la 2e, où elle signale son intention de continuer son récit au passé composé. OSC utilise un peu plus de règles, la 1ère catégorie, qu'il mentionne seulement le temps choisi, la 3e catégorie. Pour nous, la fréquence des différentes catégories chez les apprenants est liée à leur mode de production de texte. EMM au moins semble planifier le texte en même temps qu'elle l'écrit, mais peut s'arrêter après la rédaction d'un morceau pour le contrôler, voir aussi 5.3.2. La catégorie la plus fréquente chez MAR, celle de symétrie, illustre bien l'attitude, la personnalité et le mode de production de MAR. Elle planifie son texte à l'avance. Elle évite les difficultés, car elle veut à tout prix ne pas faire de fautes de langue. Elle préfère simplifier le texte pour éviter ces fautes éventuelles.

Au niveau individuel, EMM est l'apprenante à qui les connaissances métalinguistiques apportent le moins, surtout celles de la 1ère catégorie, où il s'agit de citer les règles. Si nous comparons quantitativement le taux de choix acceptables où les connaissances métalinguistiques sont utilisées avec le taux de choix acceptables au total chez EMM, 66% contre 75%, il s'avère que pour EMM l'utilisation des connaissances métalinguistiques apporte moins de succès que quand elle ne les utilise pas. Dans le cas de OSC et de MAR, l'utilisation des connaissances métalinguistiques apporte des choix acceptables. Dans le cas d'OSC, le taux d'acceptabilité est plus grand quand les connaissances métalinguistiques sont utilisées que dans la production totale du passé, 85% contre 76%. Nous allons approfondir ce problème de l'utilisation de ces connaissances dans les sections suivantes.

8.3.1 Le renvoi à une règle plus ou moins précise

Dans l'étude de Flyman Mattsson, les élèves qui avaient fait de bons choix entre le passé composé et l'imparfait savaient également citer des règles. Il y avait pourtant aussi des exemples de connaissances des règles et une production non-acceptable du passé. Nous avons déjà vu dans le tableau 8-8, que cela semble être le cas dans cette étude aussi. Le renvoi à une règle peut se faire assez discrètement. Dès que nous avons pu discerner un commentaire sur le choix fait, nous l'avons considéré comme un renvoi à une règle, bien ou mal comprise. Dans

cette section, nous allons présenter tous ces exemples, et le lecteur pourra ainsi juger lui-même. Le tableau 8-8 a révélé que c'est OSC qui utilise le plus les règles par rapport à sa production du passé. C'est aussi OSC qui a le plus souvent recours aux paradigmes des verbes pour la conjugaison. EMM essaie d'utiliser des règles dans le dernier enregistrement où elle utilise plus de connaissances explicites et où la sur-utilisation de l'imparfait a diminué un peu. MAR ne cite de règles qu'une fois.

Les exemples sont présentés dans l'ordre suivant : 1/ les exemples du passé composé précèdent les exemples de l'imparfait 2/ les attitudes cognitives des apprenants 3/ la chronologie de l'enregistrement :

Passé composé
(8.24a) [EMM 6] J'ai allé a les Etats-unis
(8.24b) [commentaire aprés avoir écrit la phrase] « jag åkte till USA passé composé det är ju ganska kort nåt jag inte gör vanligtvis *j'ai allé* »
[*je suis allée aux États Unis le passé composé c'est quelque chose d'assez court quelque chose que je ne fais pas d'habitude* j'ai allé]

(8.25a) [EMM 6] la famille que j'habitais avec étient un peu choquer > ont été un peu choqué
(8.25b) [avant le changement] « nej jag blandar blir *été* passé composé *ont été* för det var något dom blev »
[*non je mélange c'est* été *le passé composé* ont été *parce que c'est quelque chose qu'ils sont devenus*]

Dans les deux cas où EMM choisit le passé composé, elle semble accentuer la ponctualité dans les phrases.

Chez MAR il n'y a qu'une occurrence de discussion des règles :

(8.26a) [MAR 5] J'ai été á Rodez
(8.26b) [avant la rédaction] « ehm jag har varit i Rodez kan vi väl ta ehm i tio dar i tio dagar tillsammans med mina (.) franskakollegor hehe då tar vi passé composé ja för det är nånting som händer så där inte beskrivande »
[*ehm j'ai été à Rodez on peut dire ehm pendant dix jours pendant dix jours avec mes collègues de français hehe alors on prend le passé composé oui parce que c'est quelque chose qui se passe comme ça pas descriptif*]

Même si MAR dans l'exemple (8.26) constate la longueur du séjour et indique donc une délimitation du temps impliquant le passé composé, son argument pour le passé composé est le fait qu'il s'agit d'un événement et non d'une description.
OSC fait allusions aux règles quatre fois, deux fois pour le passé composé et deux fois pour l'imparfait. Il nous fournit, lui aussi, un exemple où la ponctualité du passé composé est accentuée :

(8.27a) [OSC 2] Mais quand le jour arriv > a arrive > arrivé je decide > decidé
(8.27b) « *mais quand le jour arriv* men när dagen kom *arrivE je* kom kom kom det är nästan passé composé för det är lite kort så där » (change à *a arrivé*)
[mais quand le jour arriv *mais quand le jour est arrivé* arrivE je *est arrivé est arrivé est arrivé c'est presque le passé composé parce que c'est un peu bref comme ça*]

Dans l'exemple suivant, c'est cette règle de ponctualité qu'il cherche sans vraiment la trouver. Il fait allusion aux cas du passé composé utilisé quand quelque chose s'est passé pendant qu'autre chose était en train d'avoir lieu : *Je lisais le journal quand le téléphone a sonné.* OSC n'a manifestement pas tout à fait compris et il ne sait pas bien pour quel aspect de la

phrase on doit utiliser quel temps. L'exemple (8.28) contient donc la recherche de deux règles : une sur le passé composé et une sur l'imparfait :

(8.28a) [OSC 6] mais la résultate était > a été que la neige était comme
(8.28b) [écrit *la résultate*] « blev *était* det blir ju det då nu ska vi se AIS AIT *la résultaT était devenue était que que la neige* blev man kanske ska ha passé composé där istället resultatet blev *la résultaT eu a été* eh nae jag vetisjuttan där [...] blev det måsteju va (..) när var det nu man skulle ha passé composé (.) första var imperfekt sen blev andra passé composé eller hur var det nu *il faisait un peu trop chaud* (.) *résultat était que la neige* hur var det nu jag kom in och *j'arrivE j'ai arrivé et faisait* det var nog tvärtom va (.) imparfait det måsta va passé composé först och sen sen borde det ju bli det andra då *et la résultaT étE la résultaT a été a été que la neige était comme* »
[*a été* était *c'est ça alors maintenant on va voir AIS AIT* la résultaT était devenue était que que la neige *est devenue on doit peut-être y mettre le passé composé au lieu le résultat a été* la résultaT eu a été *eh noon je n'y ai aucune idée [...] il faut que ça soit a été (..) quand est-ce qu'on doit prendre le passé composé (.) le premier est l'imparfait puis le deuxième est le passé composé ou comment est-ce* il faisait un peu trop chaud (.) résultat était que la neige *comment est-ce je suis entré et* j'arrivE j'ai arrivé et faisait *c'est le contraire je crois (.) l'imparfait il faut que ça soit le passé composé d'abord et puis puis ça devrait être le deuxième alors* et la résultaT étE la résultaT a été a été que la neige était comme]

Imparfait
Dans le premier exemple où EMM cite une règle, il s'agit d'une règle qui ne fonctionne pas très bien et qui mène à un choix non-acceptable. Cet exemple montre aussi qu'EMM a évidemment réfléchi au problème du passé composé et de l'imparfait, car elle a même interrogé sa correspondante française (« ma Française ») à ce sujet lors de notre échange à Rodez. Malheureusement la Française n'a apparemment pas réussi à rendre les choses plus claires pour EMM.

(8.29a) [EMM 5] Nous arrivions á Rodez
(8.29b) [écrit *nous arrivions*] « nu använder jag imperfekt där för min fransyska sa till mig att man använder imperfekt när det var längesen och passé composé när det var nånting som hände för inte så längesen »
[*maintenant j'y utilise l'imparfait parce que ma Française m'a dit qu'on utilise l'imparfait quand ça fait longtemps et le passé composé quand c'est quelque chose qui s'est passé il n'y a pas longtemps*]

Dans l'exemple suivant, EMM met l'emphase sur l'activité de la phrase, mais le choix de l'imparfait n'est pas acceptable dans le contexte pour la francophone que nous avons sollicitée.

(8.30a) [EMM 6] et j'habitais a la maison d'un ami
(8.30b) [écrit *j'ha*] « bodde [écrit *bit*] nu blir det imperfekt XX lite fel där (..) men jag gör nånting XXX det vill jag nästan ha (.) imperfekt (.) så jag tar det »
[*j'habitais* [*écrit* bit] *maintenant c'est l'imparfait XX un peu à tort là (..) mais je fais quelque chose XXX alors je veux l'avoir à (.) l'imparfait (.) alors je le prends*]

L'exemple (8.31) est un cas compliqué pour un Suédois. Nous utilisons le parfait dans un tel contexte, mais le français requiert le présent. EMM semble rejeter le passé composé qui dans le contexte donnerait un sens de l'aoriste à la phrase. C'est-à-dire qu'ils n'auraient plus aujourd'hui les mêmes traditions, mais qu'ils les ont eues dans le passé. Comme ce n'est pas ce qu'elle a l'intention de dire, elle opte pour l'imparfait, ce qui n'est pas acceptable.

(8.31a) [EMM 6] Mais ils ont eu > ont avoir > avaient les mêmes traditions que nous assi.

(8.31b) (écrit *ils ont eu*) « *ils ont avoir ils ont avoir* (...) vad har jag skrivit nu (enlève *ils ont avoir* et écrit *avaient* au même temps qu'elle dit) hade imperfekt (écrit *les mêmes traditions que nou assi*) dom har ju haft traditionerna längre »
[*qu'est-ce que j'ai écrit maintenant* (*enlève* ils ont avoir *et écrit* avaient *au même temps qu'elle dit*) *avaient l'imparfait* [*écrit* les mêmes traditions que nous assi] *ils ont eu les traditions plus longtemps*]

Nous avons déjà vu dans les exemples des règles concernant l'imparfait chez EMM (8.29-31), que ces règles semblent plus floues chez les apprenants. Il en est de même pour OSC quand il essaie de réfléchir sur ses choix de l'imparfait. Nous avons déjà présenté le premier exemple car il concerne aussi bien le passé composé que l'imparfait :

(8.32a) (8.28a) [OSC 6] mais la résultate était > a été que la neige était comme
(8.32b) (8.28b) (écrit *la résultate*) « blev *était* det blir ju det då nu ska vi se AIS AIT *la résultaT était devenue était que que la neige* blev man kanske ska ha passé composé där istället resultatet blev *la résultaT eu a été* eh nae jag vetisjuttan där [...] blev det måsteju va (..) när var det nu man skulle ha passé composé (.) första var imperfekt sen blev andra passé composé eller hur var det nu *il faisait un peu trop chaud* (.) *résultat était que la neige* hur var det nu jag kom in och *j'arrivE j'ai arrivé et faisait* det var nog tvärtom va (.) imparfait det måsta va passé composé först och sen sen borde det ju bli det andra då *et la résultaT étE la résultaT a été a été que la neige était comme* »
[*a été* était *c'est ça alors maintenant on va voir AIS AIT* la résultaT était devenue était que que la neige *est devenue on doit peut-être y mettre le passé composé au lieu le résultat a été* la résultaT eu a été *eh noon je n'y ai aucune idée [...] il faut que ça soit a été (..) quand est-ce qu'on doit prendre le passé composé (.) le premier est l'imparfait puis le deuxième est le passé composé ou comment est-ce* il faisait un peu trop chaud (.) résultat était que la neige *comment est-ce je suis entré et* j'arrivE j'ai arrivé et faisait *c'est le contraire je crois (.) l'imparfait il faut que ça soit le passé composé d'abord et puis puis ça devrait être le deuxième alors* et la résultaT étE la résultaT a été a été que la neige était comme]

Dans ce dernier exemple, OSC tient un raisonnement sur le mode d'aspect inhérent aux verbes.

(8.33a) [OSC 6] le soleil brillait et quand il faisait la, les temps étaient assez bien
(8.33b) (écrit *le soleil brillait*) « så kanske vi kan vi kan utveckla det och när och *quand* när den gjorde det *il* den gjorde ska jag ha passé composé där *quand il a fait la (.)* det låter ju lite sjukt *quand il faisait la il faisait* [écrit *faisait*] sån där som man brukar använda brukade ju använda vissa verb till vissa eller vissa vissa verb hade man ju imperfekt till mer eller vad heter det imperfekt än passé composé *il faisait le soleil brillait et quand il faisait la les temps étaient assez bien* »
[*alors on peut peut-être on peut développer ça et quand et* quand *quand il le faisait quand* il *il faisait dois-je prendre le passé composé là* quand il a fait la *(.) il paraît un peu mauvais* quand il faisait la il faisait [*écrit* faisait] *un comme ça qu'on utilise d'habitude utilisait certains verbes à certains ou pour certains certains verbes on prenait l'imparfait plus souvent ou comment dire l'imparfait que le passé composé* il faisait le soleil brillait et quand il faisait la les temps étaient assez bien]

Trévise & Demaizière (1990, 1991) ont trouvé que les étudiants universitaires d'anglais à qui ils ont demandé de citer les règles sur le passé prétérit et le prétérit en *be+ing* utilisent mieux les règles qu'ils ne les citent. Les règles citées par les apprenants sont lacunaires. Green & Hecht (1992) ont demandé à des apprenants germanophones de l'anglais de corriger des phrases et de citer la règle qu'ils avaient appliquée. Ils rapportent les plus grandes difficultés pour les règles concernant l'aspect en anglais. Kim (1999) a fait une étude qui ressemble à celle de Trévise & Demaizière, mais qui concerne le français LE appris par les Coréens. Les notions les plus fréquentes pour le choix du passé composé sont celles de l'« action

(commencée et) finie, terminé, accompli, résultat » (51 % des explications d'après Kim, 1999 : 4). Celles de l'imparfait sont « en train de, action continue, état (capacité), durée, pas fini, avant et maintenant » (70% des explications d'après Kim, ibid.).

Malgré le peu d'exemples, nous présentons un tableau des connaissances métalinguistiques d'après les arguments. Les arguments, qui ont mené à des phrases non-acceptables, sont marqués avec un astérisque :

Tableau 8-9 Résumé des connaissances métalinguistiques

		Passé composé	**Imparfait**
Interméd	EMM	bref changement d'état	*il y a longtemps *activité *dure depuis longtemps
Sérial	MAR	qch qui se passe 'pas description' (= action)	
	OSC	bref emplacement avant l'imparfait (dans une structure de rupture dans la continuité)	emplacement après le passé composé (dans une structure de rupture dans la continuité) aspect inhérent

À partir du tableau 8-9, nous pouvons voir que les apprenants de cette étude se comportent comme ceux des études mentionnées ci-dessus. Ils ont des problèmes pour trouver les règles applicables, surtout quand il s'agit de l'imparfait, voir EMM. Les règles citées par OSC sur l'imparfait sont également assez floues, bien qu'elles donnent suite à des choix acceptables. Pour le passé composé, nous voyons que la brièveté de l'action est mentionnée par deux apprenants. Cet argument ne se trouve qu'à la deuxième place dans l'étude de Kim (1999), mais pour le prétérit anglais il semble très employé par les apprenants français de l'anglais d'après Trévise & Demaizière (1990, 1991). Trévise & Demaizière (1990, 1991), ainsi que Green & Hecht (1992) insistent sur le fait que les connaissances sont très lacunaires. Malgré le peu d'exemples dans notre étude, il semble que les connaissances métalinguistiques du passé sont, elles aussi, assez lacunaires. C'est chez EMM que ces connaissances lacunaires sont les plus apparentes et néfastes. Nous tenons à signaler que MAR qui utilise beaucoup plus de connaissances explicites qu'EMM en général ne cite pas de règles qu'à une occasion. C'est aussi MAR qui a le plus de choix temporels acceptables parmi les apprenants : EMM 75%, MAR 95% et OSC 76%. La stratégie de MAR de ne s'en tenir qu'au passé composé est très bénéfique du point de vue de l'acceptabilité. Comme nous allons le voir dans la section suivante, c'est une stratégie dont elle est très consciente.

8.3.2 La volonté de continuité et de symétrie du texte

La volonté de continuité et de symétrie du texte est la plus apparente chez MAR, qui utilise cet argument pour son choix du passé composé assez monotone à six occasions, voir (8.35-36). Nous avons pourtant pu en discerner une occurrence chez EMM aussi, voir (8.34). Dans cette section, nous nous contentons de ne donner que ces trois exemples du phénomène. La volonté de continuité et de symétrie concerne surtout le passé composé. Elle semble donc due à une volonté de faire avancer le récit.

(8.34a) [EMM 6] j'ai resté a Texas pour trois semaines (expl)

(8.34b) (après *Texas*) « Texas ska jag skriva det (.) hur är det jag stannade *je restE* blir det passé composé också »
[*Texas vais-je écrire cela (.) comment est-ce je suis restée* je restE *c'est le passé composé aussi*]

(8.35a) (8.16a [MAR 2] Nous avons vu H20
(8.35b) (8.16b) « vi kollade på ja det kan jag ju skriva eh *nous nous* eh nu skulle man gärna vilja använda imperfekt faktiskt men (.) men nu har jag börjat med passé composé »
[*nous avons regardé oui ça je peux l'écrire eh* nous nous *eh maintenant on voudrait bien utiliser l'imparfait en effet mais (.) mais maintenant j'ai commencé avec le passé composé*]

(8.36a) [MAR 5] j'ai aussi acheté un peu de fromage et pris en Suède
(8.36b) « och jag köpte också lite ost och tog med mig hem till Sverige *et* hm vi tar passé composé igen då det ju är smidigast »
[*et j'ai aussi acheté un peu de fromage et je l'ai emporté avec moi en Suède* et *hm on prend le passé composé encore comme c'est le plus simple*]

8.3.3 La dénomination du temps choisi sans explication supplémentaire

La troisième catégorie nous confirme seulement la conscience manifestée du temps choisi. Parfois, il est clair que l'apprenant hésite entre le passé composé et l'imparfait, voir (8.37). Il se peut qu'il y ait aussi des choix plus réfléchis qui se cachent dans cette conscience. Ces réflexions éventuelles n'ont pourtant d'autres traces que ces pauses muettes dans les protocoles verbaux. C'est la plus grande catégorie avec 16 occurrences et nous n'en donnons que quelques exemples :

(8.37a) [EMM 4] Je rencontrais beaucoup de personnes très interessantes (expl)
(8.37b) [après avoir fini la phase] *je rencontrais* eller *j'ai XX rencontré* vilket är bäst (.) ja det blir imperfekt det är bra'
'je rencontrais *ou* j'ai XX rencontré *c'est quoi le mieux (.) oui c'est l'imparfait c'est bien*'

(8.38a) [MAR 4] j'ai été en vacence á la Crete
(8.38b) « *en septembre* ehm då tar vi passé composé ehm var jag ehm *j'ai été* »
[en septembre *ehm alors on prend le passé composé ehm j'ai été ehm* j'ai été]

(8.39a) [OSC 6] le soleil brille > brillait
(8.39b) « puh mhmmm eh solen sken och det var ganska trevligt eller nåt *le soleil* då sken (.) hur ska vi skriva det (..) det måste ju nästan va imprefekt det måste det ju va *brill*E då kapar vi där och sen så ska vi se AIT AIS sen »
[*puh mhmmm eh le soleil brillait et c'était assez agréable ou quelque chose* le soleil *alors brillait (.) comment l'écrire (..) il faut que ça soit l'imparfait il faut que ça le soit* brillE *alors on coupe là et puis on va voir AIT AIS ensuite*]

8.3.4 Résumé

Le succès ou non de l'utilisation de connaissances métalinguistiques et surtout de règles précises semble être une question de l'attitude cognitive de l'apprenant. Nous avons vu que seulement les apprenants aux attitudes intermédiaire, EMM, et sérialisantes, MAR et OSC, ont recours aux règles ou aux connaissances métalinguistiques. En plus, ceux qui ont le plus de succès en les utilisant sont les apprenants sérialisants, MAR et OSC. Chez OSC, le taux d'acceptabilité des choix du passé est même plus élevé par rapport à la production totale, quand les connaissances métalinguistiques sont utilisées. Chez EMM par contre, c'est l'inverse, sa production est moins acceptable quand elle utilise les connaissances métalinguistiques. Comme toujours, il est difficile de distinguer la cause de l'effet. EMM varie, comme nous l'avons vu dans la section 8.2 précédente beaucoup plus entre les temps et

aussi entre les 'focus' différents. Il est très possible que cette variation rende le choix temporel/aspectuel beaucoup plus difficile que quand on s'en tient à une production au passé composé, comme le fait MAR[146]. Il est néanmoins incontestable que les connaissances métalinguistiques n'aident pas EMM à faire le bon choix.

Les dix occurrences d'un renvoi à une règle plus ou moins précise dans le corpus, montrent que les règles citées concernant surtout l'imparfait semblent assez floues dans la conscience des apprenants. Chez EMM, ces règles floues causent des choix inacceptables. Tout comme les apprenants acquièrent le passé composé plus tôt que l'imparfait, les règles qui dictent le passé composé sont apparemment plus faciles à comprendre et à utiliser.

Ce qu'EMM a voulu partager avec nous dans le protocole verbal est avant tout la mention du temps choisi, sans autres explications ou réflexions. MAR par contre est la plus préoccupée de continuer son texte au passé composé, sans prendre de risques. MAR semble alors plus consciente de la raison pour laquelle elle choisit le temps et l'aspect du passé composé. Quand nous regardons la production métalinguistique d'EMM, cette production montre plutôt qu'elle est consciente du choix temporel/aspectuel qu'elle fait, mais elle ne connaît pas la raison pour laquelle elle fait ce choix. À en juger, l'utilisation des connaissances métalinguistiques et des règles grammaticales par les apprenants de notre étude, il apparaît que ce sont les apprenants à l'attitude sérialisante qui ont le plus de succès au niveau d'un choix temporel/aspectuel acceptable quand ils les utilisent.

8.4 Discussion

Kim, dans le rapport d'une étude sur l'acquisition des phénomènes d'aspect et la présence de connaissances de grammaire adéquate, avance qu'il faut « un travail conscient » (Kim, 2002 : 120) pour acquérir chaque nouvel aspect du passé. Une fois de plus nous pensons qu'il s'agit aussi d'une question d'attitudes cognitives et de personnalités.

Le travail conscient dans cette étude semble dans un cas, celui de MAR, empêcher l'apprenant d'aller plus loin et de commencer à utiliser l'imparfait. L'apprenante qui a le plus de variation temporelle/aspectuelle dans ces textes au passé est CHR qui produit le plus implicitement, et pour qui il est difficile de savoir si l'acquisition de l'imparfait et du passé composé est liée à un travail conscient. En même temps CHR ne met que les copules à l'imparfait. EMM, qui produit implicitement et explicitement, met aussi les verbes lexicaux à l'imparfait, mais sur-généralise en même temps l'imparfait. En plus, quand elle essaie d'utiliser ses connaissances des règles de l'imparfait, ceci ne donne pas de choix acceptables.

Nous ne pouvons que constater que ces règles compliquées semblent très difficiles à apprendre explicitement pour être ensuite utilisées en production libre dans des textes contentant une variation entre le passé composé et l'imparfait[147]. Nos résultats confirmeraient les théories de Pica (1985) concernant la difficulté d'apprendre les règles complexes et graduelles.

[146] OSC a une plus grande variation temporelle que MAR, et son taux de choix acceptables est moins élevé. Au même temps son niveau de français est aussi plus bas que celui de MAR et EMM.

[147] L'étude de Kim (2002) ne se base pas sur la production libre des apprenants mais des exercices à trou.

9 RÉSUMÉ ET CONCLUSION

Cette étude longitudinale, sur la production écrite de cinq apprenants de français langue étrangère, a eu pour but de mieux connaître le développement des connaissances implicites et explicites à un niveau individuel des apprenants guidés du français. Nous sommes partis des idées de Paradis (1994, 2000), où nous trouvons un genre de synthèse de toutes les théories d'interface ou non. Paradis met l'accent sur les deux systèmes parallèles dans le cerveau : un système déclaratif, pour les connaissances explicites, et un système procédural, pour les connaissances implicites impliquées dans les processus computationnels. Paradis repousse aussi catégoriquement tout passage entre ces deux systèmes, qui selon lui se développent parallèlement, nourris de différents stimulis. Les théories de Paradis ressemblent en cela aux théories de zéro interface (*no interface)* de Krashen (1988, 1992, 1994) entre autres. Pourtant, tandis que Krashen n'envisage l'*acquisition*[148] d'une langue que par la voie d'input, une vision plus pratique se manifeste dans les raisonnements de Paradis. En effet, il insiste aussi sur l'importance de la pratique de l'output, pour le développement des connaissances implicites :

> While practice leads to the internalization of implicit computational procedures that will eventually lead the individual to automatically understand and produce well-formed sentences, metalinguistic knowledge of the surface forms (...) serves as a model for practice and as a monitor for checking the well-formedness of the automatic output of the system – a process which leads to further practice of the correct form. (Paradis, 2000)

C'est en pratiquant la langue et les connaissances explicites apprises que l'on développe les connaissances implicites. Quand nous réfléchissons aux conséquences pratiques et didactiques de cette idée, il est évident qu'elles se rapprochent des théories d'interface. Aussi bien d'après les théories de l'interface forte (*strong interface*), par exemple le modèle ACT d'Anderson (1983, 1995, 2000), que celles de l'interface faible (*weak interface*) d'Ellis (1994, 1997) entre autres, c'est en pratiquant la langue que les connaissances implicites se développent[149]. La différence entre Paradis et les théories d'interface se trouve dans la notion du passage des connaissances d'un niveau explicite à un niveau implicite. Pour Paradis, il est impossible que ce soit les mêmes connaissances qui changent de nature, il s'agit donc d'autres connaissances qui se développent parallèlement et dans le cas des connaissances implicites cela se fait par la pratique de la langue.

Il ne suffit pas d'établir que la pratique favorise le développement des connaissances implicites qui à leur tour facilitent la fluidité dans la production. Quand nous travaillons avec des être humains, nous ne pouvons jamais oublier que nous sommes tous différents. Les styles ou attitudes cognitifs ont des effets sur l'apprentissage ou l'acquisition des langues étrangères (Paradis, 1985 ; Skehan, 1989 ; Freeman & Long ; 1991 ; Narcy, 1990 ; Cyr, 1996). Pour cette raison, nous avons mis les idées du développement des connaissances implicites et explicites en relation avec les questions de différences individuelles sur le plan cognitif. Nous sommes partis d'une hypothèse d'un développement acquisitionnel dépendant des capacités cognitives de l'apprenant. Car comme Paradis le dit, une fois devant la classe, c'est à chaque individu différent qu'il faut penser :

> One approach for all learners does not seem desirable (...) for it has been shown that deductive, analytic , explicit methods of second language teaching tend to be more efficient with students whose cognitive style relies more on functions of the left hemisphere (sequential, propositional),

[148] Nous avons essayé de séparer les deux notions *acquisition*, c.-à-d. la base des connaissances implicites et de l'automaticité, et *apprentissage*, qui apporte des connaissances explicites pouvant servir de contrôle, de *monitor*.
[149] Dans la théorie d'Anderson, il s'agit du développement de n'importe quelle compétence.

> whereas inductive, analogic, implicit methods tend to be more successful with students generally relying on strategies involving functions of the right hemisphere (global, appositional).(Paradis, 1985 :12)

Par manque de possibilités de diagnostiquer le style cognitif, voir les sections 3.1 et 3.2, nous avons opté pour la notion de l'attitude cognitive (Narcy, 1990). Celle-ci a été jugée à l'aide d'un petit questionnaire, voir les annexes, ainsi que pendant les observations en classe[150]. Les deux attitudes cognitives opposées sont celle des sérialisants et celle des globalisants. Entre ces deux pôles, il y a naturellement toutes les variantes et Narcy a, par conséquent, créé le groupe d'intermédiaires. Parmi les paramètres décrivant l'attitude cognitive, il y a la personnalité. Comme celle-ci a été étudiée en relation avec l'apprentissage des langues et semble y jouer un rôle, nous nous y sommes intéressés dans ce mémoire.

Une étude comparative de la production écrite en suédois, langue maternelle, et en français, langue étrangère, sur la base des modèles de Hayes & Flower (Hayes & Flower, 1983 ; Hayes *et al*, 1987 ; Chenoweth & Hayes, 2001) et de Garrett/Levelt (présenté dans Fayol, 1997) a été exécutée. Elle a montré que notre hypothèse selon laquelle la production de texte dépend aussi des attitudes cognitives et de la personnalité a été vérifiée. Le résultat de cette comparaison confirme entre autres les résultats des études de Dewaele & Furnham (1999, 2000) et Dewaele (1999) sur la communication orale des apprenants ayant des personnalités différentes. L'apprenante CHR, avec l'attitude la plus globalisante et la personnalité la plus extravertie, produit ses textes en LM et LE avec le plus de fluidité tout en étant au même niveau linguistique que l'apprenante MAR, son opposée. Ce sont aussi les apprenantes CHR, globalisante, et EMM, intermédiaire, qui augmentent le plus en fluidité au cours de notre étude longitudinale, voir les tableaux 5-5 et 5-6 et la section 5.4. Une autre observation de Dewaele & Furnham sur les différences entre les différentes personnalités dans le traitement de la grammaire est aussi confirmée. La production de CHR est moins correcte dans une certaine mesure, tandis que celle de MAR ne contient pas beaucoup de fautes en ce qui concerne les phénomènes étudiés.

Cette observation nous oriente vers la question principale de ce mémoire, c'est-à-dire étudier le développement des connaissances implicites et explicites chez les apprenants différents à partir de certains phénomènes de grammaire, c.-à-d. la finitude, l'accord sujet – verbe et le passé. Nous avons avancé que le développement se ferait différemment selon l'attitude cognitive et la personnalité des apprenants. Ainsi nous nous sommes attendus surtout à un développement par le système implicite pour l'apprenant ayant une attitude plutôt globalisante et une personnalité extravertie. Ce développement partira d'une production implicite d'interlangue, IL, non-correcte et finira par une production correcte, c.-à-d. de langue cible, LC, toujours implicite :

connaissances implicites IL[151] > connaissances implicites LC

Le développement prévu pour l'apprenant ayant une attitude cognitive plutôt sérialisante et une personnalité introvertie passera par le système explicite. Comme nous adhérons à l'idée de l'utilité de la pratique de la langue étrangère, qui favorise le développement des connaissances implicites, nous avons prévu que les connaissances implicites se développeront parallèlement chez ces apprenants. Elles se manifesterons cependant plus tard, en comparaison avec l'apprenant globalisant. L'apprenant sérialisant ne veut pas faire de fautes,

[150] Comme nous avons enseigné les apprenants représentés dans cette étude pendant leurs trois années au lycée, dont les deux années et demie de l'étude longitudinale, nous nous sommes jugés en position de pouvoir faire des conclusion sur leurs attitudes cognitives, ainsi que sur leurs personnalités.

[151] Le terme d'interlangue est utilisé dans le sens de tous les stades de langue incorrecte jusqu'à l'obtention de la langue cible.

et continue alors plus longtemps à utiliser le contrôle, même après avoir acquis une certaine maîtrise. Ce n'est donc qu'une fois que la production sera correcte dans la production explicite qu'elle passera à une production correcte implicite :

> connaissances explicites IL > connaissances explicites LC > connaissances implicites LC

Les hypothèses des différents chemins d'acquisition selon l'attitude cognitive et la personnalité ont été confirmées dans notre étude sur le développement de la finitude et l'accord sujet – verbe au présent, voir le chapitre 7. L'apprenante globalisante dans le corpus, CHR, semble se développer par le système implicite et l'apprenante sérialisante au même niveau, MAR se développe d'abord par le système explicite jusqu'aux connaissances du niveau de la langue cible avant qu'elles ne se manifestent implicitement dans certains cas. Dewaele & Furnham ont observé une différence qualitative de langue étrangère produite entre les apprenants ayant des personnalités différentes, en ce sens que les extravertis avaient une production orale moins correcte que les introvertis. Narcy a tiré des conclusions semblables et fait remarquer que les globalisants s'occupent moins d'une production correcte et risque de ne pas terminer la morphologisation. Dans le cas de l'accord sujet – verbe au présent et au singulier, nous trouvons aussi une telle tendance chez CHR. Surtout dans le 3e groupe de verbes, les suffixes semblent être attribués aléatoirement, même dans le dernier enregistrement. La morphologisation ne se termine pas avec des formes de la langue cible sur cet aspect, voir par exemple le tableau 7-8. La question est d'autant plus délicate que le recours aux connaissances explicites, c.-à-d. les petites pauses muettes dans le cas de CHR, ne fournit pas les formes correctes. Chez CHR, ces pauses indiquent qu'elle a un problème avec la forme, mais elles ne l'aident pas à trouver la solution au problème[152]. Quand nous comparons la production de MAR du même groupe de verbes, voir le tableau 7-9, celle-ci n'est pas seulement correcte, elle est aussi majoritairement implicite dans le dernier enregistrement. Au prix de moins de fluidité, MAR atteint donc son but d'une production correcte.

Non seulement l'accord sujet-verbe, mais aussi le fait de trouver la forme finie sont traités de manières différentes d'après les attitudes cognitives. Tandis que les apprenants sérialisants et dans une certaine mesure les intermédiaires (EMM) trouvent souvent la forme finie à partir de l'infinitif, l'apprenante globalisante ne le fait pas tellement. Chez elle l'infinitif produit à l'écrit ou à l'oral à la recherche du vocabulaire ne déclenche pas la forme finie, comme c'est le cas chez les autres apprenants.

Nous avons déjà fait remarquer qu'il existe des exemples d'une production explicite chez CHR aussi. Ceci est le plus remarquable dans la production du pluriel où le développement semble suivre un autre cours. Surtout quand il est question d'une forme souvent muette en français parlé, mais bien perceptible et sémantiquement facile à saisir à l'écrit comme l'accord sujet – verbe du pluriel de la 3Pplur. Chez CHR, cet accord est fait explicitement dans les premières occurrences correctes des verbes lexicaux. Dans le 4e groupe, les verbes fréquents ayant un pluriel avec le suffixe *–ont*, le développement se fait surtout sur la voie implicite chez CHR. Malgré le peu d'occurrences, nous osons avancer l'hypothèse des règles faciles à apprendre explicitement. D'après ces observations sur l'apprentissage de CHR, il serait donc utile d'enseigner les règles faciles, du genre *rule of thumb* dans le sens des idées de Green & Hecht (1992) et Pica (1985). L'accord de la 3Pplur en français semble être appris d'une manière similaire à *–s* du pluriel, dont parle Pica comme étant une règle facile à apprendre explicitement. Pour ces phénomènes dans la langue, l'apprenant globalisant aussi semble passer par un stade d'utilisation des connaissances

[152] Pour plus de détails voir aussi la liste des verbes de CHR dans les annexes.

explicites et d'attention portée au problème, qui mène à une production plus correcte, au moins en ce qui concerne la langue écrite. Il y a donc une deuxième voie de développement pour certains phénomènes pour l'apprenant guidé ayant une attitude plutôt globalisante :

> connaissances implicites / explicites IL > connaissances explicites LC > connaissances implicites LC

L'impact des règles ou des phénomènes grammaticaux sur l'acquisition des apprenants avec des attitudes et personnalités différentes est encore plus évident dans le cas du passé. Les règles concernant le choix entre le passé composé et l'imparfait seraient à rapporter aux règles considérées comme compliquées chez Pica (1985), qui place les règles traitant de la forme continuitive de *–ing* en anglais dans ce groupe. Les règles concernant le choix du passé composé ou de l'imparfait en français sont « de nature plutôt graduelle, et donc difficiles à formuler explicitement », d'après Schlyter (1998). Les résultats de notre étude du développement et du traitement du passé chez nos apprenants sont, à notre avis, dignes d'intérêt.

Nous avons pu constater une différence dans le traitement du passé selon l'attitude cognitive et la personnalité. Ainsi la variation temporelle, aussi bien entre le passé composé et l'imparfait que l'utilisation d'autres temps, est la plus grande chez l'apprenante globalisante. Cette variation diminue avec l'attitude cogntive et elle est la moins grande chez l'apprenante sérialisante, qui choisit un seul temps du passé pour ses textes. De cette manière, MAR, l'apprenante sérialisante au même niveau que CHR, produit des textes où le passé composé est le seul temps utilisé pour exprimer le passé. Il n'est pourtant pas question d'utiliser le présent au lieu de l'imparfait, un usage chez les apprenants signalé par Kihlstedt (1998), Schlyter (1996, 1998) et Bartning & Schlyter (2002) par exemple. MAR évite tout simplement, à une exception près, les contextes de l'imparfait dans ses récits, et elle en semble bien consciente.

Ce traitement du passé qui diffère donc en fonction de l'attitude cognitive et de la personnalité, semble lié justement à une caractéristique individuelle des apprenants. Ceux qui sont extravertis ou intermédiaires sont plus tournés vers le lecteur du texte et donnent des commentaires personnels sur le contenu du récit. Les introvertis ne sont concernés que par la tâche, c'est-à-dire qu'ils racontent ce qu'ils ont vécu et ils ne s'occupent pas de partager leurs expériences avec le lecteur sur un plan personnel[153]. Ils ont donc moins besoin de la variation entre le passé composé et l'imparfait. Il semble alors que l'approche plus implicite facilite l'acquisition d'un passé exprimant plusieurs aspects, tout comme le prédisent les théories de Pica.

Quoique cette étude ne contienne pas un très grand corpus ni des données qui puissent être soumises à une analyse statistique, nous n'hésitons pas à prétendre que nous avons pu discerner des différences liées aux attitudes cognitives et à la personnalité. Ces différences ont des implications pour le développement de l'apprentissage et l'acquisition du français LE en milieu guidé. Nous avons pu montrer que les apprenants avec des attitudes cognitives et des personnalités différentes suivent un développement différent dans certains aspects. Ce développement divergent semble dans une certaine mesure dépendre de quel phénomène de grammaire il s'agit. Il semble alors que le passé se développe mieux par une approche moins explicite et que l'accord de la 3 Pplur se développe chez tous les apprenants d'une manière explicite pour commencer. Le développement surtout par le système implicite donne plus de

[153] Sous cet aspect les extravertis et les intermédiaires auront donc à la limite plus de facilité à passer à un stade supérieur dans le développement du scripteur, voir le modèle présenté dans la section 5.3.

fluidité et plus de variation temporelle dans les récits au passé, mais l'accord sujet-verbe est moins correct au singulier, chez l'apprenante globalisante. Le développement surtout par le système explicite donne plus de production correcte mais moins de variation temporelle, chez l'apprenante sérialisante. Vu que le but de l'apprentissage des langues est aussi bien la fluidité que la production correcte et variée, il faut réfléchir sur la façon d'aider les différents apprenants à atteindre ce but. Une petite réflexion personnelle par l'auteur de ce mémoire suit dans le chapitre suivant, Quelques réflexions personnelles.

10 QUELQUES RÉFLÉXIONS PERSONNELLES

Le but de ce mémoire n'a aucunement été de faire un projet didactique, mais une fois l'étude finie, j'ai du mal à ne pas discuter quelques points ayant des conséquences didactiques. C'est certainement une maladie professionnelle.

Chaque professeur sait par expérience que les apprenants diffèrent beaucoup dans une salle de classe. Ce mémoire aidera peut-être à mieux voir en quoi ces élèves diffèrent. C'est donc maintenant que le travail commence. Il commence avec la question éternelle des enseignants : comment puis-je mieux répondre aux besoins et aux qualités de mes élèves ? Cette fois-ci cette question est mise en relief avec les résultats de ce mémoire.

Les résultats de l'étude en ce qui concerne la finitude, l'accord sujet - verbe au présent et le passé sont, à mon avis, représentatifs des différences entre les apprenants globalisants et sérialisations en général. Si on considère les buts de l'enseignement des langues dans l'école suédoises, c'est-à-dire la communication, il me semble à première vue que l'apprenant qui devrait avoir le plus de succès est l'apprenant globalisant, qui a plus de facilité à acquérir de la fluidité puisque sa langue se développe surtout par le système implicite. Il semble que pour que ce développement ait lieu, comme chez CHR, il faut pourtant que l'apprenant adapte son travail de l'acquisition de la langue à son attitude cognitive. Dans l'étude, il y a aussi l'apprenante intermédiaire, avec beaucoup de tendances globalisantes, SOP, qui se développe beaucoup plus lentement que les autres apprenants. Pourquoi est-ce ainsi ? Longtemps j'ai pensé que cela était dû au fait que SOP ne donnait pas la priorité au français, pour elle, les études de musique et surtout la pratique du violon sont les plus importantes. En même temps, SOP est une 'bonne' élève, qui veut avoir de bonnes notes, les résultats du français sont donc difficiles à expliquer. Il ne s'agit pas d'une élève qui manque de motivation, elle veut avoir de bonnes notes et elle passe une ou deux semaines chaque été en France où sa famille a un appartement sur la Côte d'Azur. C'est donc SOP qui est le plus en contact avec le milieu du français naturel pendant l'étude. Dans l'interview, elle raconte aussi qu'elle n'arrive pas à apprendre la langue en essayant d'apprendre la grammaire etc. Elle a donc acheté quelques films qu'elle regarde à la maison et elle lit des journaux et regarde le peu d'émissions françaises à la télé. Une très bonne stratégie, il me semble à première vue. Pourtant les résultats ne sont pas aussi positifs. Pourquoi ? Tout d'abord, il faut savoir que lors de l'interview j'étais toujours la professeur de SOP et on ne peut jamais négliger ce fait. Je suis persuadée qu'elle regarde les films et les émissions télévisées françaises et qu'elle lit des journaux français, mais elle ne le fait pas tous les jours, même pas toutes les semaines, je crois. Ce genre d'apprentissage par input, qu'elle essaie de créer, exige à mon avis un input quotidien pour avoir du succès. Donc il lui reste les cours de français et les devoirs, comme c'est le cas pour les autres apprenants de l'étude. C'est à mon avis ici qu'on trouve une réponse plausible à la question de savoir pourquoi elle ne progresse pas tellement pendant l'étude. Le travail de SOP avec le français n'est pas adapté à son attitude cognitive. Je donne l'exemple le plus évident : quand elle travaille avec des textes en français, écrits ou oraux, elle cherche à comprendre et elle traduit le texte en suédois pour mieux comprendre. Elle dissèque le texte en suédois au lieu de le lire ou de l'écouter plusieurs fois en français, comme le font EMM[154] et CHR. CHR se raconte en plus le texte avec ses propres mots à partir de mots clés. SOP essaie d'apprendre le vocabulaire et traduit le texte. C'est une façon de travailler qu'ont les sérialisants. Pour ceux qui arrivent à combiner les connaissances explicites de grammaire avec le vocabulaire et à en faire quelque chose, c'est une stratégie acceptable, mais pour SOP

[154] Dans la présentation d'EMM, dans la section 4.1.2, j'ai mentionné qu'elle a changé son comportement en classe et abandonné sa stratégie de tout vouloir comprendre et de traduire mot à mot. Elle a donc su mieux s'adapter

cela ne marche pas. Doughty (2003) a récemment fait un compte rendu de la recherche faite sur l'efficacité de l'instruction dans le milieu guidé de l'apprentissage de L2. À première vue, elle constate que presque toutes les études ont montré que l'instruction fait une différence. Pourtant quand elle commence à analyser les résultats en termes de connaissances explicites et implicites mesurées dans les tests, elle voit que ce qui est mesuré ce sont souvent les connaissances explicites[155]. Donc, très peu de cette recherche sur le rôle de l'instruction mesure vraiment les connaissances implicites acquises[156]. En même temps, les programmes d'immersion ont montré que même presque à la fin de la scolarisation en immersion, les apprenants n'atteignent pas le niveau de la langue cible dans tous les aspects de l'acquisition :

> However, despite this opportunity, findings show that, after up to 12 years of immersion, while the listening, reading, and cognitive abilities of bilinguals are on a par with or superior to those of their monolingual counterparts in the two languages, their productive abilities (speaking and writing) are clearly non-native (...). Typical problems include grammatical gender agreement errors, absence of tense marking and lack of politeness markers. (Doughty, 2003 :289)

Doughty avance que ce manque de capacités de production en langue seconde de la part des jeunes ayant suivi le programme d'immersion est dû à ce que les apprenants n'ont pas 'remarqué' (*notice*) certains phénomènes grammaticaux dans l'input. Elle continue son raisonnement en proposant que pour apprendre les processus complexes, il faut que l'apprentissage soit implicite. Elle rapporte plusieurs études psychologiques sur l'apprentissage implicite vs explicite des systèmes complexes. J'ai du mal à ne pas faire le parallèle entre les systèmes complexes dans les études référées par Doughty et les systèmes du passé manifestés chez CHR et MAR. CHR qui apprend apparemment plus implicitement sait utiliser aussi bien le passé composé que l'imparfait, tandis que MAR se concentre sur le passé composé. Les études citées par Doughty ont montré que l'apprentissage implicite est plus efficace et que la capacité de pouvoir décrire comment marche le processus ne vient que quand on sait bien l'exécuter[157]. Le point cardinal dans l'article de Doughty est que pour que cet apprentissage ait lieu il faut que l'apprenant ait la possibilité de 'remarquer' ce qui doit être appris. Le fait de remarquer ne peut pas être générée par l'instruction explicite, mais il faut développer des modes qui font notifier les processus, donc de l'apprentissage implicite. CHR arrive d'une manière ou d'une autre à 'remarquer' les processus et SOP ne le fait pas. CHR travaille le texte français et elle a certainement une capacité de 'remarquer' quand elle travaille ce texte. EMM arrive à développer un peu cette capacité quand elle cesse d'essayer de tout comprendre, voir la section 4.1.2. Il semble alors que l'apprentissage par le système explicite qui se fait par les apprenants sérialisants ne fonctionne pas très bien quand il s'agit de ces processus ou systèmes plus complexes. En même temps, je suis persuadée que les apprenants sérialisants ont besoin de la sécurité que leur donnent les connaissances de grammaire. Il faut d'abord se demander comment on arrive à faire 'remarquer' ces systèmes complexes d'une manière implicite aux élèves comme le fait Doughty :

> Acquiring a second language, however, requires a return to a discovery mode of processing, that is, perceiving clues to L2 structure found in the input. Thus, L2 learners must focus on elements of language. However, since L2 declarative knowledge can never be matched to the exacting needs of processing mechanisms, learners must so focus *themselves*. Nonetheless, L2 instruction, if conceived in SLA (Second Language Acquisition, mon remarque) processing terms, can assist

[155] Dans ces tests il s'agit les plus souvent de jugements de grammaire ou de choix multiples.

[156] Hendrix *et al* (2002a et b) ont signalé qu'ils ont collecté des données de production libre aussi, mais à ma connaissance les analyses de ces données ne sont pas encore publiées.

[157] On reconnaît encore une fois le raisonnement tenu par Pica et Krashen des règles compliquées qu'on ne peut pas apprendre implicitement.

> learners by organizing the processing space, hence perhaps re-enabling mechanisms that depend upon perceputal acuity. (Doughty, 2003 :299)

Il faut en plus se demander comment on enseigne une façon moins explicite pour apprendre la langue étrangère aux élèves sérialisants. Ces élèves ont longtemps du succès avec leur façon d'apprendre. Je suis en plus persuadée qu'ils ont besoin de ces connaissances explicites pour se sentir 'en sécurité dans la classe' et pour rester motivés. Au péril de donner l'impression d'être un nouveau religieux qui vient de 'voir la lumière', je propose qu'il faille commencer par faire connaître leur type d'apprenant aux élèves. Je ne dis pas que ma méthode du protocole verbal, ScriptLog est la seule possible pour les apprenants de langues. Cependant, je pense qu'un enregistrement avec chaque élève, éventuellement complété par le questionnaire de Narcy[158], voir les annexes, au début de leurs études, faciliterait notre travail, aussi bien celui de l'élève que le mien. L'enregistrement ne suffit pas, il faut naturellement le regarder avec l'élève en question et ensuite discuter son attitude cognitive, sa personnalité, comment il travaille avec la langue aujourd'hui. On peut protester et dire que cela prend du temps. Oui, cela prend du temps au début de l'année, mais je suis persuadée que ce temps 'perdu' sera regagné, car tant que les élèves sont motivés pour apprendre le français, il est important de leur faciliter la tâche le plus possible. Il faut leur indiquer les stratégies qui leur conviennent. Une fois cela établi, il faut aussi signaler les inconvénients avec leur attitude cognitive, c'est-à-dire surtout une production moins correcte pour les globalisants et le peu d'augmentation de fluidité et les difficultés à acquérir les règles, processus ou systèmes complexes des sérialisants. L'apprenant qui a obtenu du succès quand on l'a laissé se développer en tenant compte de son attitude cognitive, ou plutôt en lui donnant les outils à se développer selon son attitude cognitive, sera plus motivé pour se développer plus. Il acceptera plus facilement de changer un peu son mode d'acquisition.
Il s'agit donc d'une adaptation à chaque apprenant individuel dans la salle de classe. En Suède et dans d'autres pays d'Europe, l'enseignement doit déjà être adapté à chaque individu de la classe. D'après moi, un autre but de l'enseignement en Suède est encore plus important, à savoir rendre les élèves responsables de leur apprentissage. En les rendant conscients des forces et faiblesses de leur attitude cognitive, ils pourront plus facilement prendre leur responsabilité pour l'apprentissage de la langue étrangère.

[158] Je trouve pourtant que l'enregistrement de ScriptLog montre davantage l'attitude des apprenants. Dans le cas déjà discuté de SOP, qui n'avance pas tellement, mon analyse de ScriptLog et le protocole verbal me l'ont fait placer parmi les globalisants. Ce n'est que qu'après l'interview et quand elle m'a dit comment elle fait ses devoirs etc. que je l'ai placée parmi les intermédiaires, à tort je crois.
Un danger des questionnaires est que les élèves remplissent tellement de questionnaires aujourd'hui qu'ils sont très doués pour répondre ce qu'ils croient devoir répondre. Par contre le questionnaire de Narcy me semble très utile quand on va commencer à discuter des inconvénients de l'attitude cognitive de l'apprenant avec l'apprenant en question.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andersen, R. W. 1991. « Developmental sequences : the ermegence of aspect marking in second language acquisition ». In (eds.) Huebner, T. et Ferguson, C. *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam : John Benjamins.

Anderson, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge MA : Harvard University Press.

Anderson, J. R. 1995. *Cognitive psychology and its implications.* (4th ed.) New York : Freeman and company.

Anderson, J. R. 2000. *Cognitive psychology and its implications*. (5th ed.) New York : Worth Publishers.

Arndt, V. 1987. « Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing ». *ELT Journal* 41 : 4 : 257-267.

Bange, P. 1999. *L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère*. Paper présenté au XIe Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Paris, 19-21 avril 1999.

Bardovi-Harlig, K. 1995. « A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 17 : 263-291.

Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*, Malden MA : Blackwell Publ., ou *Language Learning* vol 50, suppl 1 : 2000.

Bartning, I. 1998. « Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédictions verbales en français parlé », *Travaux de linguistique* 1998 : 36 : 223-234.

Bartning, I. 2002. *Late morphosyntactic and discourse features in advanced/very advanced L2 French – a view towards the end state*. Université de Stockholm : Paper présenté à la conférence EURESCO « The End State of Acquisition », Kolymbari, oct 2002.

Bartning, I. et Schlyter, S. 2002. *Itinéraires et stades acquisitionnels en français L2. Essai de synthèse*. Université de Stockholm et Université de Lund : Paper présenté à EUROSLA 12, Bâle, sept 2002.

Berry, D. C. 1994. « Implicit and explicit learning of complex tasks », In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 147-164.

Bialystok, E. 1994. « Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition », In (ed.) Ellis, N. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 549-570.

Breleux, A. 1991. « The analysis of writers' think-aloud protocols: Developing a principled coding scheme for ill-structured tasks ». *Text and Textprocessing*. In (eds.) Denhière, G. et Rossi, J-P. Amsterdam : North-Holland.

Bybee, J. L. 1991. « Natural morphology : the organization of paradigms and language acqusition ». In (eds.) Huebner, T. et Ferguson, C. *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. 67-91. Amsterdam : John Benjamins.

Chanquoy, L., Foulin, J-N., Fayol, M. 1990. « Temporal Managment of Short Text Writing by Children and Adults ». *C.P.C : Cahiers de Psychologie Cognitive : European Bulletin of Cognitive Psychology* 10 : 5 : 513-540.

Chenoweth, N. A., Hayes, J. R. 2001. « Fluency in Writing : Generating Text in L1 and L2 ». *Written Communication* 18 : 1 : 80-98.

Cohen, A. D. 1987a. « Using verbal reports in research on language learning ». In (eds.) Færch, C. et Kasper, G. *Introspection in Second Language Research*, Clevedon : Multilingual Matters : 82-95.

Cohen, A. D. 1987b. « Studying learner strategies : How to get the informatin ». In (eds.) Wenden, A. et Rubin, J. *Learner strategies in language learning*. London : Prentice Hall : 31-42.
Coste, D. 2002. « Quelle(s) acquisitions(s) dans quelle(s) classe(s) ? » *AILE* : 16 : 3-22.
Cyr, P. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Anjou (Québec) : Les éditions CEC.
Cumming, A. 1989. « Writing Expertise and Second-Language Proficiency ». *Language Learning* 39 : 1 : 81-141.
Dechert, H. W. 1987. « Analysing language processing through verbal protocols », In (eds.) Færch, C. et Kasper, G. *Introspection in Second Language Research*. Clevedon : Multilingual Matters : 96-112.
de Graaff, R. 1997. « The experanto experiment : Effects of explicit instruction on second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 19 : 2 : 249-276.
DeKeyser, R. M. 1995. « Learning Second Language Grammar Rules : An Experiment With a Miniature Linguistic System ». *Studies in Second Language Acquisition* 17 : 379-410.
DeKeyser, R. M. 1997. « Beyond Explicit Rule Learning : automatizing Second Language Morphosyntax ». *Studies in Second Language Acquisition* 19 : 195-221.
DeKeyser, R. M. et Sokalski K. J. 2001. « The Differential Role of Comprehension and Production Practice ». *Language Learning* 51 : Suppl. 1 : 81-112.
Demaizière, F. et Trévise, A. 1990. *Linguistique, apprentissage, EAO : de la pertinence de la didactique. Le cas du prétérit.* Paper présenté au Colloque ACEDLE, Strasbourg, 16-17 nov. 1990.
Dewaele, J-M. 1999. « L'effet de l'extraversion sur la production du discours de bilingues ». *AILE* 1999: 1: 111-126.
Dewaele, J-M. et Furnham, A. 1999. « Extraversion : The Unloved Variable in Applied Linguistic Research ». *Language Learning*, 49 : 3 : 509-544.
Dewaele, J-M. et Furnham, A. 2000. « Personality and speech production: a pilot study of second language learners ». *Personality and Individual Differences* 2000: 28: 355-365.
Dietrich,R., Klein,W. et Noyau, C. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*, Studies in bilingualism 7. Amserdam : Benjamins.
Doughty, C. J. 2003. « Instructed SLA : Constraints, Compensation, and Enhancement », In (Eds) Doughty, C. J. & Long, M. H. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell : 256-310.
Ellis, N. C. 1994. « Implicit and explicit learning – an overview » In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1-32.
Ellis, N. C. 1996. « Sequencing in SLA : Phonological Memory, Chunking and Points of Order ». *Studies in Second Language Acquisition* 18 : 91-126.
Ellis, N. C. 2002a. « Frequency Effects in Language Processing : A Review with Implicationis for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisitioin ». *Studies in Second Language Acquisition* 24 : 143-188.
Ellis, N. C. 2002b. « Reflections on Frequency Effects in Language Processing ». *Studies in Second Language Acquisition* 24 : 297-339.
Ellis, R. 1994. « A Theory of instructed second language acquisition » In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 79-114.
Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teach*ing. Oxford : Oxford University Press.
Ellis, R. 2002. « Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge ? ». *Studies in Second Language Acquisition* 24 : 223-236.
Ericsson, K. A. et Simon, H. A . 1987. « Verbal reports on thinking», In (eds.) Færch, C. et Kasper, G. *Introspection in Second Language Research*, Clevedon : Multilingual Matters : 24-53.

Eubank, L. et Gregg, K. R. 2002. « News Flash – Hume Still Dead». *Studies in Second Language Acquisition* 24 : 237-247.
Færch, C. et Kasper, G. 1987. « From product to process – Introspective methods in second language research », In (eds.) Færch, C. et Kasper, G. *Introspection in Second Language Research*, Clevedon : Multilingual Matters : 5-23.
Fayol, M. 1997. *Des idées au texte.* Paris : P. U. F.
Feldmann, U et Stemmer, B. 1987. « Thin____ aloud a_____ retrospective da____ in C-te____ taking : diffe_____ languages – diff_____ learners – sa_____ approaches ? ». In (eds.) Færch, C. et Kasper, G. *Introspection in Second Language Research*, Clevedon : Multilingual Matters : 251-267.
Flyman Mattsson, A. 2003. *Teaching, Learning, and Student Output : A study of French in the classroom*. Thèse de doctorat, Université de Lund, Travaux de l'institut de linguistique de Lund 42.
Foth, R. et Dewaele, J-M. 2002. « The computional model of L2 acquisition and its implications for second language instruction », *Marges linguistiques* 4 : 175-187.
Foulin, J-N. 1995. « Pauses et débits : Les indicateurs temporels de la production écrite ». *L'année psychologique* 95 : 483-504.
Foulin, J-N. 1998. « To what extent does pause location predcit pause duration in adults' end children's writing? ». *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition* 17 : 3 : 601-620.
Gass, S. M. et Mackey, A. 2002. « Frequency effects and Second Language Acquisition : A Complex Picture ? ». *Studies in Second Language Acquisition* 24 : 249-260.
George, C. 1988. « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales ». In (ed.) Perruchet, P. *Les automatismes cognitives*. Liège : Pierre Mardaga : 103-137.
Green, S. P. et Hecht, K. 1992. « Implicit and Explicit Grammar : An Empirical Study ». *Applied Linguistics* 13:2:168-184.
Griggs, P. 1999. *A propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production L2*. Paper présenté au XIe Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Paris, 19-21 avril 1999.
Harrington, M. et Dennis, S. 2002. « Input-Driven Language Learning ». *Studies in Second Language Acquisition* 24 : 261-268.
Hayes, J. R. et al. 1987. « Cognitive processes in revision ». In (ed.) Rosenberg, S. *Advanced applied psycholinguistics, vol. 2 : Reading, writing, and language learning*. Cambridge University Press : 176-240.
Hayes, J.R. et Flower, L.S. 1980. « Indentifying the Organization of Writing Processes ». In (eds.) Gregg, L.W. et Steinberg, E.R. *Cognitive Processes in Writing.* New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates : 3-30.
Hayes J. R. et Flower, L. S. 1983. « Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis » In (eds.) Mosenthal P. *et al*. *Research on Writing: Principles and Methods*. New York : Longman : 206-219.
Hedbor, C. 1999. *Connaissances implicites et explicites chez des apprenants guidés de français,* 100-poängsuppsats, Lunds universitet : Romanska institutionen.
Hendrix, L., Housen, A. et Pierrard, M. 2002a. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et l'appropriation de langues étrangères ». *AILE* 16 : 73-96.
Hendrix, L., Housen, A. et Pierrard, M. 2002b. « Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère ». *Marges linguistiques* 4 : 148-164.
Hulstijn, J. H. et de Graaf, R. 1994. « Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition fo implicit knowledge ? A research proposal » *AILA Rewiew* 11(1994):97-112.

Kellogg, R. 2001. Communication fait l'École thématique – CNRS *Production des textes et processus de révision. Méthodes et Analyses en temps réel*. Poitiers, 9-13 juillet 2001.
Kihlstedt, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue : Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenant dits avancés de français.* Thèse de doctorat. Stockholms Universitet : Forskningsrapporter 6.
Kim, J.O. 1999. *Notions métalinguistiques et activités cognitives dans l'analyse des temps passé composé et imparfait chez des apprenants coréens de français langue étrangère.* Paper présenté au XIe Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Paris, 19-21 avril 1999
Kim, J-O. 2002. « Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère ». *Marges linguistiques*, 4 : 101-122
Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, (trad.) Noyau, C., Paris : Armand Colin.
Krashen, S. D. 1992 [1985] *The input hypothesis : Issues and implications.* (nouv. éd) New York : Laredo Pulishing.
Krashen, S. D. 1988 [1981]. *Second language acquisition and second language learning.* New York : Prentice Hall.
Krashen, S. D. 1994. « The input hypothesis and its rivals ». In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press : 45-78.
Kristiansen, I. 1992. *Foreign language learning and nonlearning*, Dissertation : Department of Education : University of Helsinki : Research bulletin 82 : 41-79.
Lambert, V. 1994. « Les profiles d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère ». *AILE* 4 : 81-108.
Larsen-Freeman, D. et Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London : Longman.
Larsen-Freeman, D. 2002. « Making sense of frequency », *SSLA* 24 : 275-285.
Lightbown, P. M. & Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press.
McCutchen, D. 2001. Communication fait l'École thématique – CNRS *Production des textes et processus de révision. Méthodes et Analyses en temps réel.* Poitiers, 9-13 juillet 2001.
Narcy, J-P. 1990 *Apprendre une langue étrangère : didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les éditions d'organisation.
Passerault J-M. 2001, Communication fait l'École thématique – CNRS *Production des textes et processus de révision. Méthodes et Analyses en temps réel*. Poitiers, 9-13 juillet 2001.
Paradis, M. 1985. « On the Representation of Two Languages in One Brain ». *Language Sciences* 7 : 1 : 1-39.
Paradis, M. 1992. « The Loch Ness Monster Approach to Bilingual Language Lateralization : A Response to Berquier and Ashton ». *Brain and Language* 43 : 534-537
Paradis, M. 1994. « Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA » In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 393-419
Paradis, M. 1995. « Another sighting of Differential language Laterality in Multilinguals, This Time in Loch Tok Pisin : Comments on Wuillemin, Richardson, and Lynch (1994) ». *Brain and Language* 49 : 173-186.
Paradis, M. 2000. Paper présenté à Odense (copie personnelle).
Perdue, C. et Klein. W. 1992. « Why does the production of some learners not grammaticalize ? ». *Studies of Second Language Acquisition* 14 : 259-272.
Perruchet, P. 1988. « Une évaluation critique du concept d'automaticité ». In (ed.) Perruchet, P. *Les automatismes cognitifs*. Liège : Pierre Mardaga : 27-54.

Pica, T. 1985. « Linguistic simplicity and learnability: Implications for language syllabus design », In (eds.) Hyltenstam, K. et Pienemann, M. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters : 18.

Rubin, J. 1987. « Learner strategies : theoretical assumptions, research history and typology ». In (eds.) Wenden, A. et Rubin, J. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs. Prentice Hall – International : 15-30.

Schlyter, S. 1996, « Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français lanue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, 1996 : 1:1: 107-118.

Schlyter, S. 1998. *Acquisition du français parlé – une comparaison entre apprenants guidés et informels*. Communication présentée au colloque « Le français parlé ; corpus et résultats », Copenhague, 29-30 oct. 1998.

Schlyter, S. 1999 *Acquisition des formes verbales : Temps, accord et 'finitude'*. Paper présenté au XIe Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Paris, 19-21 avril 1999.

Schlyter, S. 2003a. « Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French ». In (eds.) Dimroth, C. & Starren, M. *Information structure, linguistic structure, and the dynamics of learner language*. Amsterdam : Benjamin, Studies in Bilingualism.

Schlyter, S. (à paraître), « Stades développementaux en français chez des apprenants suédophones. Exemples du corpus Lund »

Schmidt, R. 1992. « Pychological mechanisms underlying second language fluency ». *SSLA* 14 : 4 : 357-385.

Schmidt, R. 1994. « Implicit learning and the cognitive unconscious of artificial grammars and SLA ». In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press : 165-210.

Sharwood-Smith, M. A. 1994. « The unruly world of language ». In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 33-44.

Simard, D. et Wong, W. 2001. « Alertness, orientation and detection : The Conceptualization of Attentional Functions in SLA ». *Studies in Second Language Acquisition* 23 : 103-124

Skehan, P. 1989. *Individual differences in Second-Language Learning*. London : Edward Arnold.

STRIMS : Slutrapport från projektet « *Strategier vid inlärning av moderna språk* ». Uppsala universitet : Fortbildningsavdelningen, 1997.

Strömqvist, S. et Ahlsén, E. 1999. *The process of writing : A progress report*. Gothenburg : Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics : 83.

Tarone, E. 2002. « Frequency effects, noticing, and creativity : Factors in a Variationist Interlanguage Framework ». *SSLA* 24 : 287-296.

Tornberg, U. 1997 [2000] *Språkdidaktik*. Malmö : Gleerups.

Towell, R., Hawkins, R. et Bazergui, N. 1996. « The Development of Fluency in Advanced Learners of French ». *Applied Linguistics* 1996 : 17 : 1 : 84-119.

Trévise, A. et Demaizière, F. 1991. « Imparfait, passé simple, prétérit : métalangage et didactique ». Paper présenté au Huitième Colloque International « Acquisition et Enseigment des langues ». Grenoble III, 16-18 mai 1991.

Winter, B. et Reber, A. S. 1994. « Implicit learning and the acquisition of natural languages ». In (ed.) Ellis, N. C. *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press : 115-146.