

---

## Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre

Diane Huot et Richard Schmidt

---

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1237>

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 31 décembre 1996

Pagination : 89-127

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Diane Huot et Richard Schmidt, « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1237>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre

Diane Huot et Richard Schmidt

---

## 0. Introduction

- 1 L'histoire de l'enseignement des langues (Caravolas, 1995 ; Germain, 1993 ; Kelly, 1969 ; Puren, 1988 ; Titone, 1968) est marquée par une succession de changements, voire de révolutions, au cours desquels des générations d'enseignants ont dû repenser leur pédagogie. Parmi quelques caractéristiques qui la dominent, citons ses polémiques, ses débats autour des méthodes, ses mêmes concepts renaissant sous d'autres termes (Besse, 1985), ses nouvelles « méthodologies » qui balayent les anciennes... Il n'est pas étonnant qu'il en ait résulté des problèmes de terminologie et donc que la nécessité se soit fait sentir de redéfinir des termes de base comme méthode, méthodologie, approche, syllabus ou curriculum dont le sens varie souvent d'un auteur à l'autre. Par ailleurs, au cours des dernières années, l'évolution qu'a connue ce champ s'est accompagnée d'une prolifération de « méthodes » : directe, audiolinguale, naturelle, grammaire-traduction, éclectique, communicative ou autre, qui toutes se prononcent sur ce que l'apprenant doit apprendre, sur la manière de prendre en compte les styles d'apprentissage et, parfois, sur les façons de transmettre ou de pratiquer la L2 (Brown, 1995). En d'autres termes, poursuivant un même objectif, chaque « méthode » propose un contenu et une progression, ainsi que des modes de présentation, de mise en pratique et de réemploi qui varient et se contredisent parfois.

### 0.1 Pédagogie des langues

- 2 De cet ensemble de propositions se dégagent deux grandes orientations, à savoir un enseignement de type scolaire et un enseignement de type naturel. L'enseignement

scolaire favorise un mode d'appropriation dans la classe par des réflexions, des explications et des raisonnements à propos de la L2. L'enseignement de type naturel favorise une approche en classe simulant le plus possible les conditions d'appropriation en milieu naturel. La première orientation, dite aussi traditionnelle, s'appuie sur l'étude réflexive de la langue. Il s'agit alors d'un enseignement, décontextualisé, axé davantage sur la forme des éléments de la L2. La seconde orientation s'appuie sur la communication et l'interaction, comme c'est le cas dans l'approche communicative où l'enseignement, mis en contexte et motivant, est principalement axé sur le sens du message. On trouve aussi une troisième orientation, intermédiaire, qui s'inspire des deux précédentes.

- 3 Ces deux orientations pédagogiques reflètent indirectement des conceptions opposées sur l'acquisition d'une L2. Or les choix des professeurs de langue concernant les techniques d'enseignement, le cadre grammatical de référence, le comportement face à l'erreur, impliquent une prise de position (de façon avouée ou inavouée) dans le débat sur l'acquisition d'une L2. L'examen de travaux de recherche et la discussion des modèles d'acquisition d'une L2 devraient permettre d'aider l'enseignant face à ces choix.

## 0.2 Acquisition des langues

- 4 Les orientations d'enseignement de type scolaire ou naturel correspondent à des conditions d'appropriation qui diffèrent l'une de l'autre. Celles qui favorisent la compréhension du fonctionnement de la L2 mettent en jeu des processus conscients, alors que celles qui favorisent la communication authentique s'appuient sur des processus inconscients. Or, le rôle des processus conscients et inconscients dans l'acquisition des L2 est sujet à controverse dans la recherche actuelle (Schmidt, 1990), où plusieurs points de vue s'affrontent. Il y a notamment des tenants : 1) du rejet de cette distinction jugée non pertinente, 2) de la nécessité de parvenir à une compréhension consciente du système de la L2, 3) d'une conception de l'apprentissage essentiellement inconscient et 4) d'un point de vue intermédiaire sur cette question.

### *1. Les tenants du rejet de cette distinction*

- 5 Certains auteurs préconisent de ne plus utiliser cette distinction, dont McLaughlin (1990) par exemple, qui propose de recourir à d'autres notions, plus faciles à définir et à opérationnaliser.

### *2. Les tenants du rôle essentiel des processus conscients*

- 6 Ses partisans s'expriment notamment à travers le cadre théorique de Bialystok (1978). Il sous-tend également l'hypothèse de la grammaire pédagogique et de l'attention sélective (Rutherford et Sharwood Smith, 1985) selon laquelle les stratégies d'enseignement qui attirent l'attention de l'apprenant sur les propriétés formelles d'éléments de la langue peuvent favoriser l'acquisition.
- 7 Dans le monde francophone, ce point de vue se retrouve au cours des années 1970 chez les partisans de la réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelle et secondes (Roulet, 1980, 1994). Signalons également que le rôle de l'activité métalinguistique est central dans la méthode d'enseignement de l'anglais L2 en France (Charlielle, 1975), qui offre aux apprenants les moyens de vraiment comprendre la L2. L'activité métalinguistique a également occupé une place importante

dans l'expérience québécoise du Français III (Drapeau et Laurendeau, 1976). Plus récemment, on assiste en Europe à un regain d'intérêt pour la question du rôle de la « prise de conscience » dans l'apprentissage, comme en témoignent les actes d'un colloque récent (Ghisla, 1995).

### **3. Les tenants des processus exclusivement inconscients**

- 8 Cette position est défendue par Seliger (1983), pour qui l'apprentissage d'une L2 se déroule à un niveau inconscient, et également par Krashen (1982, 1983, 1985), qui distingue les connaissances apprises et acquises et propose pour en rendre compte les termes acquisition et apprentissage. Selon Krashen, l'acquisition est un processus subconscient, orienté vers la communication et vers le sens des éléments linguistiques ; il correspond en d'autres termes à un apprentissage implicite, informel et naturel et il mène à une connaissance intuitive de la L2. L'apprentissage est un processus conscient orienté vers la forme des éléments linguistiques et correspond à une connaissance consciente de la L2, à la connaissance des règles, à la capacité d'en parler (1982 : 10). Pour Krashen, les processus conscients et inconscients sont indépendants, l'apprentissage ne menant pas à l'acquisition. Ces notions sont à rapprocher de la distinction implite/explicite. Les thèses défendues par cet auteur lui ont valu de nombreuses critiques, dont notamment celles de Gregg (1984), de Larsen-Freeman et Long (1991), de McLaughlin (1987), de Bibeau (1983) ou de Besse et Porquier (1984).

### **4. Les tenants d'une position intermédiaire**

- 9 La position selon laquelle certains éléments de la L2 sont appris par la communication, tandis que d'autres le sont par un enseignement orienté vers la forme, émerge de la recherche récente en acquisition. La prise de conscience et l'orientation vers la forme peuvent faciliter la compréhension et l'acquisition sans conduire directement à un emploi automatique. Plusieurs études vont dans ce sens, notamment celles de Van Patten (1993) ou de Fotos et Ellis (1991).

## **1. Implite/explicite, conscience/inconscience : une certaine confusion d'ordre terminologique**

- 10 La distinction entre implite/explicite ou apprentissage implite/explicite (cf. Krashen) se retrouve également dans de nombreux autres travaux. Bialystok opte pour l'opposition connaissances implite et explicite, ces deux types de connaissance étant largement admis en psychologie cognitive. La problématique de Reber (1976) tourne aussi autour des notions d'apprentissage implite et explicite. Mais l'usage des termes implite et explicite est source de confusion en raison de la variété des noms auxquels ils sont associés : connaissance, apprentissage, mémoire, grammaire, condition ou règle. Autre source de confusion, les auteurs n'utilisent pas les mêmes termes selon la même acception, comme c'est le cas notamment chez Reber (1989) ou Hulstijn (1989) pour ce qui est d'apprentissage implite/explicite. Selon Schmidt (1994b), Reber entend par apprentissage explicite les incitations données aux sujets pour découvrir les règles sous-jacentes au système linguistique, alors que Hulstijn utilise cette opposition pour décrire des conditions d'expérimentation où on étudie des sujets qui ont reçu des explications grammaticales alors que d'autres n'y ont pas été exposés.

11 Le besoin de clarification terminologique s'est du reste fait entendre par des auteurs comme Ellis (1994) ou Schmidt (1990, 1994a, 1994b, 1995). Les traductions contribuent aussi à ce désordre. Comment rendre en français des notions comme consciousness, awareness, noticing, ou des combinaisons comme conscious awareness (cf. annexe 1). Du côté de la francophonie, des précisions d'ordre terminologique sont également apportées, notamment par Besse et Porquier (1984), qui discutent les termes de grammaire implicite, grammaire explicite et grammaire explicitée.

12 Ellis, 1994

Dans son état de la question sur l'acquisition des L2, Ellis (1994 : 359) signale qu'il y a un large accord pour désigner par connaissance explicite la connaissance accessible pour l'apprenant comme représentation consciente. Elle se distingue de la métalangue qui renvoie à la connaissance des termes qui désignent des concepts linguistiques. Mais pour certains chercheurs (Hulstijn et Hulstijn, 1984 ; Sorace, 1985 ; Green et Hecht, 1992), dont l'objectif est d'examiner la connaissance implicite et explicite des règles grammaticales chez l'apprenant, la connaissance explicite est la capacité qu'ont les apprenants à verbaliser par oral ou par écrit des règles grammaticales, tandis que la connaissance implicite est le savoir grammatical inféré par l'apprenant de l'emploi d'éléments grammaticaux dans la communication.

13 Schmidt, 1994b

Après avoir souligné les ambiguïtés d'ordre terminologique, Schmidt (1994b) fait la recension des divers emplois des termes implicite/explicite dont le tableau 1 offre des exemples. En psychologie, la distinction entre apprentissage implicite et explicite correspond en général à un apprentissage qui s'appuie ou non sur une prise de conscience. Odlin (1986) propose de distinguer les notions explicite et implicite de celle de conscience. Bialystok (1981), Sharwood Smith (1981), Ellis (1993) et Paradis (1994) opposent la connaissance implicite, qui est intuitive et ne peut être verbalisée, à la connaissance explicite, qui correspond à une prise de conscience des propriétés formelles de la langue cible et à la possibilité de les verbaliser. La distinction implicite/explicite est par la suite redéfinie par Bialystok (1990, 1993, 1994) comme un continuum au cours du développement pendant lequel les représentations linguistiques évoluent et se modifient. A l'instar de Chomsky (1980), Karmiloff-Smith (1986) et Clark (1991), Bialystok distingue les deux notions d'explicite et de conscience. Elle distingue aussi l'analyse et le contrôle, qui constituent deux activités distinctes dans le développement. Pour sa part, Ellis (1993) veut séparer la connaissance explicite de la connaissance déclarative, et la connaissance implicite de la connaissance procédurale.

14 Paradis, 1994

Cet auteur établit une distinction entre mémoire explicite et mémoire implicite mais semble utiliser de façon plus ou moins équivalente les termes de connaissance explicite, connaissance métalinguistique, mémoire explicite et mémoire déclarative, termes qu'il oppose à connaissance implicite, apprentissage implicite, mémoire implicite, mémoire procédurale et processus implicite et automatique.

Tableau 1 : Implicite/explicite (d'après Schmidt, 1994b)

NOTIONS	AUTEURS	SENS
---------	---------	------

C explicite	Bialystok, 1981 Sharwood Smith, 1981 Ellis, 1993 Paradis, 1994	prise de conscience consciente des propriétés formelles de L2 peuvent être verbalisées
C implicite	Paradis, 1994	connaissance intuitive impossibilité de rapporter verbalement
continuum développemental	Bialystok, 1990, 1993, 1994	représentations linguistiques changent au cours du développement langagier
explicite	Bialystok, Karmiloff-Smith, 1986 Clark, 1991	dans la lignée de Chomsky 1980, les représentations mentales sont explicites et inconscientes
A explicite	en psychologie	apprentissage basé sur une prise de conscience
A implicite	en psychologie	apprentissage sans prise de conscience
A implicite	Hulstijn, 1989	contexte et mode d'apprentissage : structures de la L2 ne sont pas expliquées
A explicite	Hulstijn, 1989	structures de la L2 sont expliquées
A implicite	Reber, 1989	sujets invités à découvrir les règles
A explicite	Reber, 1989	sujets ne sont pas invités à découvrir les règles
C explicite	Ellis, 1993	connaissance explicite diffère de la connaissance déclarative ; connaissance implicite diffère de la connaissance procédurale
M explicite M implicite	Paradis, 1994	mémoire implicite et explicite mettent en cause un système neurolinguistique différent
C explicite C métalingu. M explicite M déclarative	Paradis, 1994	ces termes semblent utilisés de manière relativement interchangeable s'opposent à A implicite, M implicite, M procédurale et processus implicite automatique

A = apprentissage ; C = connaissance ; M = mémoire

#### 15 Besse et Porquier, 1984

Évoquant la polysémie du mot grammaire, Besse et Porquier établissent une distinction entre grammaire explicite, grammaire implicite et grammaire explicitée. La grammaire implicite

est en fait un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible qui relève [...] plus de l'apprentissage que de l'acquisition au sens de Krashen (1982 : 86). La grammaire explicite « est fondée sur

l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 206). [...] Autrement dit, il s'agit de l'enseignement/ apprentissage d'une description grammaticale de la langue-cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique qui la construit (ibid. : 80).

- 16 Cette forme d'enseignement implique deux caractéristiques, à savoir un « apport d'information métalinguistique par le professeur et une prise de conscience par les étudiants de cette information ». L'expression grammairale explicitée est préférée par les auteurs à l'expression traditionnelle de grammaire explicite, « parce qu'elle semble mieux attester que la grammaire mise ainsi en jeu n'est pas une sorte d'entité naturelle, mais le résultat des activités, notamment cognitives, des membres du groupe-classe » (ibid. : 93). La grammaire explicitée fait ainsi référence à un « enseignement/ apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit » (ibid. : 93).

## 2. Conscience : plusieurs acceptions, plusieurs degrés, plusieurs formes, un seul terme

- 17 Les termes conscience/inconscience ne vont pas non plus de soi. La notion de conscience est au cœur de l'opposition connaissance implicite/explicite et du passage de la connaissance implicite à la connaissance explicite. Les avis sont cependant partagés quant au rôle de la conscience dans l'acquisition de la L2, parfois même il est remis en cause dans cette période post-behavioriste également marquée par l'influence de Chomsky, pour qui la grammaire intériorisée du locuteur est acquise de manière inconsciente (1965, 1980). Mais la confusion terminologique qui règne s'explique aussi par l'absence de termes pour désigner différents degrés de conscience.
- 18 Le problème de la conscience dans le domaine de l'acquisition des L2 est à l'ordre du jour. Mais ce thème intéresse la philosophie depuis toujours et constitue également une question de recherche en psychologie et en neurobiologie, notamment chez James (1890) et Piaget (1974). Plus récemment, Baars (1988), spécialiste en science cognitive, ou Crick (1994), physicien et biochimiste, s'y sont également intéressés. Pour Baars (1988), la conscience serait active et des mécanismes de contrôle de l'attention permettent d'y avoir accès. Pour sa part, Crick (ibid. : 39), estimant qu'« il est sans espoir d'essayer de résoudre les problèmes de conscience par des arguments philosophiques d'ordre général », adopte une « approche essentiellement scientifique » en étudiant la conscience par le biais de l'observation des neurones. Il étudie une des formes de la conscience, à savoir la conscience visuelle, en examinant plusieurs aspects dont l'attention et la mémoire. Des extraits, comme les suivants, attestent du va-et-vient conceptuel entre le conscient et l'inconscient : 1) « On peut s'attendre à ce que toutes les formes d'attention aient des composantes de l'ordre du "réflexe" ou de la "volonté" » (ibid. : 91). 2) « De nombreux sons envoyés dans l'oreille ne parviennent jamais à la conscience, mais on a démontré qu'ils peuvent avoir un certain effet dans le cerveau et influencer ce que perçoit une oreille attentive. A un certain niveau, ils sont donc enregistrés par le cerveau » (ibid. : 91). « L'étude du problème esprit-cerveau passe par une "recherche scientifique" détaillée et nous devons travailler sans relâche jusqu'à ce que nous ayons

forgé une image claire et logique non seulement de ce vaste univers où nous vivons, mais aussi de nos êtres mêmes » (ibid. : 354). Pour revenir à notre domaine de recherche, il existe des travaux récents faisant le point sur la question de la conscience dans la recherche anglo-saxonne dont nous présentons la synthèse en nous appuyant sur Schmidt (1990, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1995). Les recherches francophones, quant à elles, semblent aborder ce problème sous d'autres étiquettes comme métalinguistique, interaction ou linguistique de l'acquisition.

## 2.1 Synthèse de quelques points de vue récents

- 19 En se fondant sur l'étude de Schmidt et Frota (1986), où il apparaît que l'apprentissage est précédé d'une prise en compte et d'une observation de l'input, Schmidt estime que le moment est venu de réfléchir au rôle de la conscience dans l'acquisition et présente des recherches et des théories abordant ce problème. Compte tenu de la polysémie du terme conscience, il clarifie dès 1990 les différents sens de ce mot. Bien que l'un des traits de base du terme anglais consciousness réfère à un « état », il envisage le côté « actif » de ce terme en proposant (voir tableau 2) : 1) la conscience comme prise de conscience (notre traduction de consciousness as awareness), 2) la conscience comme intention (notre traduction de consciousness as intention) et 3) la conscience comme connaissance (notre traduction de consciousness as knowledge). A la suite de plusieurs auteurs (dont Tulving, 1985), il envisage aussi différents degrés dans la prise de conscience, en distinguant le niveau de la perception (notre traduction de perception), le niveau de la prise en compte (notre traduction de noticing/focal awareness) et le niveau de la compréhension (notre traduction de understanding).

Tableau 2 : Acceptions du terme conscience (d'après Schmidt, 1990)

SENS	NIVEAUX
1. conscience comme prise de conscience	1. perception 2. prise en compte ( <i>noticing focal awareness</i> ) 3. compréhension
2. conscience comme intention	
3. conscience comme connaissance	

- 20 Ces distinctions sont ensuite nuancées et enrichies dans plusieurs textes publiés ultérieurement, que nous résumons ici en cinq rubriques : 1) la conscience comme connaissance, 2) la conscience comme intention, 3) la conscience comme contrôle, 4) la conscience comme attention et 5) la conscience comme prise de conscience.

### 1. La conscience comme connaissance

- 21 La discussion autour de ce thème porte sur la connaissance implicite/explicite. Alors que les connaissances sous forme implicite/explicite, consciente/inconsciente, procédurale/déclarative font toujours couler beaucoup d'encre, il y a un large accord pour envisager l'opposition implicite/explicite comme un continuum, même si la définition des



frontières ne fait pas l'unanimité. Par ailleurs, il ressort maintenant que contrairement à ce qu'on pensait, la prise en compte (noticing) d'un élément nécessite un certain degré de conscience. Ce thème, qui est traité essentiellement dans le texte de 1990, aborde avant tout le problème de l'accès à la connaissance constituée et, à un moindre degré, son appropriation.

## **2. La conscience comme intention**

- 22 Il est apparu également nécessaire de distinguer la conscience-prise de conscience de la conscience-intention, car l'intention est souvent indépendante de la prise de conscience. Selon Baars (1985), l'intention peut être parfois consciente et parfois inconsciente, alors qu'il est possible de prendre conscience de quelque chose sans nécessairement en avoir l'intention. Le problème de la représentation mentale de la connaissance, qui pourrait varier selon qu'elle a été acquise par apprentissage incident ou apprise intentionnellement, n'est pas encore résolu. L'expression apprentissage inconscient est parfois utilisée pour désigner l'apprentissage incident, ce qui donne lieu à une certaine confusion, et, pour y remédier le terme apprentissage inconscient est remplacé par apprentissage incident dans le texte de 1994.
- 23 Selon Schmidt, l'intention n'est pas indispensable à l'apprentissage, comme le montre expérimentalement l'apprentissage incident, mais peut jouer un rôle utile dans la mesure où un apprenant motivé est susceptible d'apprendre davantage qu'un apprenant non motivé. L'apprentissage sans intention, ou incident, n'implique pas pour autant que l'apprentissage soit inconscient.

## **3. La conscience comme contrôle**

- 24 Cet aspect n'apparaît pas comme central chez Schmidt. Il est évoqué dans la discussion sur les diverses acceptions du mot conscience, dont l'une a trait au contrôle exercé au cours de l'automatisation graduelle d'un savoir-faire. L'opposition entre traitement contrôlé ou automatique ne fait pas l'unanimité. L'auteur propose en 1994 que l'emploi spontané et aisé de la langue soit considéré comme inconscient, dans la mesure où il ne repose pas sur un rappel conscient de la connaissance explicite ni sur la mobilisation de cette connaissance. L'automatisme aura trait à la connaissance procédurale et à la mémoire implicite (accès non conscient à des événements antérieurs).
- 25 Il est essentiel de distinguer la conscience qui accompagne la construction de la connaissance et la conscience qui accompagne sa mise en œuvre. Il se peut que la connaissance se soit construite en recourant à la conscience, mais soit ultérieurement mise en œuvre de manière automatique.

## **4. La conscience comme attention**

- 26 Le terme conscience est également employé pour la prise de conscience de l'objet sur lequel l'attention est focalisée. Schmidt (1994) propose de réserver l'expression apprendre sans attention à l'apprentissage sans attention volontaire ou involontaire. On opposera les notions suivantes : attention périphérique/attention focale et apprentissage non sélectif/apprentissage sélectif.
- 27 Il est généralement admis en psychologie et en science cognitive que l'apprentissage est nécessairement sous-tendu par l'attention. Cette position est partagée par plusieurs

chercheurs en acquisition (Carr et Curran, 1994 ; Tomlin et Villa, 1994), qui estiment que l'attention doit se fixer sur l'input pour le transformer en intake. Des expériences portant sur l'attention sont venues étayer cette thèse. Les chercheurs recourent à la distinction entre attention sélective (concentration sur un élément aux dépens des autres) et attention divisée (concentration simultanée sur plusieurs éléments).

- 28 Les résultats des études portant sur l'attention ont des implications pour l'apprentissage de la L2. S'il est maintenant prouvé que l'apprentissage requiert une focalisation de l'attention, le degré d'attention à consacrer peut varier selon qu'il s'agisse de l'apprentissage du vocabulaire ou d'éléments syntaxiques plus complexes. L'attention en outre doit se focaliser sur les différentes composantes de l'input pour qu'il y ait apprentissage et on parlera alors d'attention phonologique, lexicale, morpho-syntaxique, pragmatique ou culturelle.
- 29 La position de Schmidt sur le rôle de l'attention est absolument limpide : la focalisation de l'attention sur les différents aspects de l'input est une condition nécessaire à l'apprentissage, et si l'attention se restreint au sens du message, il n'y aura pas d'apprentissage.

### 5. La conscience comme prise de conscience

- 30 On distingue trois niveaux de prise de conscience : a) la perception, b) la prise en compte et c) la compréhension.
- 31 a) *La perception*. Ce niveau n'implique pas toujours la conscience, certaines perceptions pouvant se dérouler à un niveau inconscient.
- 32 b) *La prise en compte (noticing)*. La terminologie varie selon les auteurs pour rendre compte de ce phénomène : prise de conscience épisodique (notre traduction de episodic awareness) de Allport (1979), ou apperceived input de Gass (1988). La prise en compte peut être le plus souvent verbalisée.
- 33 Les notions d'attention et de prise en compte sont si proches qu'on peut se demander si leur distinction permet d'y voir plus clair dans l'apprentissage ou, dans un autre ordre d'idées, s'il a pu être prouvé qu'il existait des apprentissages sous-tendus par l'attention, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une prise en compte.
- 34 Tomlin et Villa (1994) s'appuient sur les travaux de Posner pour synthétiser les modélisations de l'attention. En voici les grandes lignes :
- les ressources attentionnelles ont une capacité limitée ;
  - les activités qui requièrent peu ou qui ne requièrent pas d'attention ne se gênent pas mutuellement ;
  - l'activité consciente requiert de l'attention et pèse sur le déroulement d'autres activités conscientes ;
  - l'attention peut être décomposée en réseaux séparés et interreliés, à savoir la vigilance, l'orientation et le dépistage. La vigilance correspond à une certaine facilité à traiter les stimuli. L'orientation correspond à la centration de l'attention dans un sens donné. Le dépistage correspond à l'emmagasinage cognitif d'un stimulus sensoriel ;
  - le dépistage de l'information est accessible aux autres traitements cognitifs ;
  - l'attention n'implique pas une prise de conscience (ibid. : 19, notre traduction).
- 35 L'hypothèse de la perception de l'écart (notice the gap principle), selon laquelle l'intake correspond aux éléments de l'input qui sont pris en compte par l'apprenant, constitue

l'apport majeur de Schmidt. D'autres auteurs sont en désaccord et soutiennent qu'il peut y avoir apprentissage sans prise de conscience. C'est le cas notamment de Tomlin et Villa (1994) ou de Carr et Curran (1994), qui avancent des arguments fondés sur une réinterprétation des données de Hartman et al. (1989). Schmidt (1995) réfute ces réinterprétations et maintient sa position selon laquelle l'apprentissage dépend de ce que l'apprenant prend en compte.

- 36 La thèse selon laquelle il peut y avoir apprentissage sans prise de conscience est étayée par d'autres aspects de la cognition : la perception subliminale, la cécité partielle, la mémoire implicite et l'apprentissage par les amnésiques. Mais il n'a pas été démontré que la perception subliminale donne lieu à l'apprentissage de nouveaux concepts, ni que, en cas de cécité partielle, le dépistage sans prise de conscience constitue une preuve d'apprentissage. Schmidt récuse aussi la validité, en tant que preuve, des études sur la mémoire implicite ou des expériences d'apprentissage par les amnésiques, dans la mesure où elles portent sur la mémoire en différé et non au moment même où l'apprentissage se fait.
- 37 c) *La compréhension*. Tandis que la prise en compte renvoie à l'enregistrement conscient de l'avènement d'un événement, la compréhension implique ici la reconnaissance d'un principe général, d'une règle ou d'un « pattern » (Schmidt, 1995 : 29).
- 38 La question qui se pose à la pédagogie des langues est de savoir si la connaissance explicite transmise par l'enseignement peut se transformer en connaissance implicite. Une autre question se pose dans le cas de l'acquisition d'une L2 sans enseignement formel, à savoir si l'appropriation est sous-tendue par des processus d'induction qui conduisent à faire et à vérifier des hypothèses, ou si elle fonctionne sur la base de mécanismes inconscients, indépendamment de toute connaissance consciente. Peut-on parler d'induction inconsciente ? Cette question est au cœur de la distinction entre acquisition et apprentissage. Elle est également au cœur du débat sur l'apprentissage implicite en psychologie.
- 39 Un examen des travaux sur l'apprentissage de grammaires artificielles fait ressortir des points communs avec l'apprentissage des L2. Dans le cas de grammaires artificielles, l'apprentissage implicite procéderait par induction inconsciente, l'apprenant ayant intériorisé la grammaire, sans prise de conscience. Des auteurs comme Perruchet et Pacteau (1991, 1992) rejettent cette notion d'abstraction inconsciente, dans la mesure où l'abstraction repose pour l'essentiel sur des fonctions cognitives conscientes, comme le raisonnement logique. En l'absence de prise de conscience, l'apprentissage se ferait par association avec des éléments connus et non par induction inconsciente de règles abstraites.
- 40 Comme on peut le voir, la question de savoir si la compréhension est nécessaire, ou si elle ne fait que contribuer à faciliter l'apprentissage est encore bien loin d'être tranchée.

## 2.2 Quelques éléments de la recherche francophone

- 41 La recherche francophone nous semble poser le problème de la conscience en termes différents de ceux que nous venons d'évoquer (sous réserve des sources limitées dont nous disposons au moment de la préparation de ce texte). Cette question est abordée notamment dans des travaux qui s'inscrivent dans la linguistique de l'acquisition et qui portent sur la réflexion métalangagière et sur l'interaction.

- 42 Les auteurs font référence à la conscience de manières diverses. Alors que Dabène (1991 : 61) parle de prise de conscience, Vasseur (1993) utilise l'expression fort pertinente de conscience de l'apprenant. Piaget (1974) a consacré un ouvrage entier à la prise de conscience et cette question est aussi centrale dans le modèle de la pédagogie intégrée de Roulet (1980). Cet auteur suggère qu'un apprenant « apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes » (ibid., p. 10). Comme les conditions d'une acquisition spontanée de la L2 ne peuvent être recréées à l'école, cet auteur estime que l'enseignement se fondera alors sur « le principe souvent rappelé par Piaget qu'on apprend bien et durablement ce qu'on a pu comprendre et reconstruire soi-même » (ibid., p. 83). Ceci fait écho au niveau le plus élevé de la prise de conscience, à savoir la conscience au niveau de la compréhension chez Schmidt.
- 43 Ce problème est également abordé dans la littérature sur l'apprentissage de la L1, notamment par Gombert (1990) chez qui le concept de conscience est central tout au long de son propos. A l'instar de Mandler et Nakamura (1987), il estime que la conscience est fréquemment impliquée dans l'apprentissage et que, bien que tout apprentissage ne soit pas forcément conscient, l'acquisition et la restructuration des connaissances demandent généralement une participation consciente (ibid. p. 253). Ceci montre une fois de plus la complexité du débat et la variété des acceptions données au terme conscience. Par ailleurs, Gombert estime hasardeux de tenter de démontrer le caractère conscient d'une activité et pense qu'il l'est encore plus d'essayer d'établir expérimentalement son caractère plus ou moins conscient ou de conscience plus ou moins transitoire, position qui s'oppose, il va sans dire, à celle des Anglo-saxons que nous avons évoquée précédemment.

### 2.2.1 Métalinguistique et métalangagier

- 44 Les notions de métalinguistique et de métalangagier, liées à la notion de conscience, sont associées à plusieurs substantifs, si bien qu'il règne une certaine confusion d'ordre terminologique. Dans les travaux anglo-saxons, métalinguistique se trouve dans connaissance métalinguistique, prise de conscience métalinguistique (*metalingual awareness*), jugement métalinguistique (*metalingual judgment*). Dans les travaux francophones, son emploi est plus fréquent (voir tableau 3), en association avec compétences à caractère nettement métalinguistique (Dabène, 1991 : 61), activité métalinguistique (Trévisse, 1979, 1994b ; Berthoud, 1982), dimension métalinguistique (Gajo, à paraître), travail métalinguistique (Trévisse, 1994b : 23) ou modèle métalinguistique qui fait référence à « l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels le linguiste ou le grammairien cherche à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée commune à un sous-ensemble des sujets parlant une langue » (Besse et Porquier, 1984 : 22). Ceci signifie en d'autres termes que parler « de grammaire traditionnelle, structurale, générative-transformationnelle [...] c'est renvoyer à des modèles métalinguistiques en partie différents [...] » (ibid., p. 22). Notons également que Vasseur (1993 : 30) utilise l'expression activités réflexives pour désigner le fait que l'apprenant est en mesure de « thématiser ses problèmes, pose des questions sur la langue ». Moore (1995 : 26) précise que « le développement de la conscience

métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes du langage, et la capacité à manipuler ces formes ».

- 45 Une autre distinction concerne la différence entre le métalinguistique et le métalangagier, le métalinguistique étant plus restrictif que le métalangagier, qui inclut le métapragmatique, métacommunicationnel ou métadiscursif (Trévisé, 1994b : 21). Il est ainsi question d'activités métalangagières et de fonction métalangagière (Trévisé, 1994b : 22) ou, dans le cadre de travaux sur l'interaction, de diverses formes métalangagières de collaboration dans l'interaction (Vasseur, 1993 : 27). On trouve aussi dans le cadre de travaux sur la communication exolingue des « catégories métalangagières, à savoir le métalocutoire, métalinguistique, métadiscursif, métacommunicatif, méta-interactionnel » (Bouchard et Nuchèze, 1987 : 23). Mittner (1987 : 135) distingue, pour sa part, les activités métalinguistique et métadiscursive. Elle précise cependant, qu'à son sens, « le préfixe méta- n'implique pas une réflexion consciente sur la langue verbalisable par le sujet, mais désigne ce que Culioli (1979) appellerait activité épilinguistique ».
- 46 Ajoutons qu'à la suite de Culioli (1968), certains auteurs utilisent le concept d'épilinguistique. Gombert (1990 : 22) signale toutefois, qu'à l'exception de Karmiloff-Smith (1979), ce concept n'est guère sorti des frontières de la francophonie. Gombert (1987) et Gombert et Fayol (1988) emploient ce terme épilinguistique pour désigner les activités métalinguistiques inconscientes, posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l'activité métalinguistique au sens strict. Dans le domaine de l'acquisition des L2, ce concept a été utilisé notamment par Berthoud (1982) ou par Trévisé (1994 : 24). Une distinction est ainsi faite entre activité métalinguistique et activité épilinguistique, les premières étant définies comme conscientes et les secondes comme non conscientes.
- 47 Gombert (1990 : 227) distingue dans la même perspective les « comportements révélant une réflexion ou un contrôle délibéré sur le langage (comportements métalinguistiques) de ceux, plus précoces, qui bien que manifestant une activité cognitive de contrôle sur les représentations linguistiques, sont exclusifs de toute gestion consciente (comportements épilinguistiques) ». Signalons également que dans plusieurs études sur l'acquisition de la L1, la réflexion métalinguistique de l'enfant constitue un instrument utile de cueillette de données (Taulelle, 1984 ; Bonnel et Gardes-Tamine, 1984). On reste frappé par l'abondance des traces de réflexion chez les jeunes enfants.

Tableau 3 : Emploi des termes métalinguistique/métalangagier

NOTIONS	AUTEURS	SENS
activité métalinguistique	Trévisé, 1979, 1994a, 1994b ; Berthoud, 1982	réflexion, analyse à propos de la langue ; paraphrase
compétences à caractère métalinguistique	Dabène, 1991	pour susciter une prise de conscience
dimension métalinguistique	Gajo, à paraître	composante de la double énonciation caractérisant l'apprentissage scolaire

travail métalinguistique développement de la conscience métalinguistique	Trévisé, 1994b Moore, 1995	non défini explicitement dans le texte, capacité de porter attention sur les formes du langage, capacité à manipuler ces formes
modèle métalinguistique	Besse et Porquier, 1984	concepts et raisonnements qui servent à décrire la grammaire intériorisée commune à un ensemble de locuteurs
activités métalangagières	Trévisé, 1994b	a un sens plus large qu'activité métalinguistique
activité épilinguistique	Culioli, 1979 ; Gombert, 1987, 1990 ; Gombert et Fayol, 1988 ; Berthoud, 1982 ; Trévisé, 1994b	activités non conscientes
catégories métalangagières	Bouchard et Nuchèze, 1987	inclut métalocutoire, métalinguistique, métadiscursif, métacommunicatif et méta- interactionnel
fonction métalangagière	Trévisé, 1994b	non défini dans le texte
activité réflexive	Vasseur, 1993	pouvoir thématiser ses problèmes, poser des questions sur la langue
activité métalinguistique et métadiscursive	Mittner, 1987	le préfixe méta- n'implique pas une réflexion consciente, mais désigne ce que Culioli appelle épilinguistique

### 2.2.2 Conscience et métalinguistique

- 48 La notion de conscience est parfois associée à celle de métalinguistique (voir tableau 4). C'est le cas, notamment, de Roulet (1980), ou de Dabène (1991 : 61) qui, à travers une démarche d'éveil au langage, souhaite développer chez l'apprenant « un ensemble de compétences à caractère nettement métalinguistique qui constitue une éducation au langage préalable à l'enseignement proprement dit ». Cette démarche s'appuie sur deux hypothèses : 1) préparer le terrain pour l'apprentissage des langues étrangères en suscitant la prise de conscience de l'univers du langage dans ses caractéristiques et sa diversité ; 2) cette prise de conscience peut s'effectuer à partir d'activités variées fondées sur l'observation et la réflexion menées à partir de langues aussi diverses que possible et pas seulement à partir de la langue maternelle. Signalons aussi que le méta faciliterait l'apprentissage (Moore, 1995 : 27), car « l'enjeu consiste à passer de connaissances épilinguistiques (une connaissance intuitive et fonctionnelle du traitement linguistique [...]) à des connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire conscientisées, des outils langagiers et des faits de langue ». Pour sa part, Trévisé parle d'une connaissance métalinguistique, consciente, éventuellement verbalisable (1994a : 173) et d'un « travail

métalinguistique conscient » (1994b : 22). Elle reconnaît l'existence de « différents degrés de conscience, différents types d'activités métalangagières, portant soit sur la phonologie ou la morphologie, soit sur cet agrégat indissociable syntaxe/sémantique/thématisation/planification discursive » (1994b : 23). Signalons aussi que dans ce même texte, l'auteur évoque le problème de l'attention qui peut se fixer sur la langue ou sur la communication (« les activités métalangagières quand l'objet d'attention n'est pas prioritairement la langue mais la communication en L2 », (ibid. : 24) et également le problème des marques observables de ces activités « (reformulations, auto-corrrections, paraphrase, demandes d'aides, négociations de sens) relevant de différents degrés de conscience » (ibid. : 27).

Tableau 4 : Allusion à la notion de conscience

NOTIONS	AUTEURS
prise de conscience	Dabène, 1991
conscience de l'apprenant	Vasseur, 1990
découverte du fonctionnement de la langue ; instrument heuristique	Roulet, 1980
développement de la conscience métalinguistique	Moore, 1995
prise de conscience	Piaget, 1974
connaissance métalinguistique, consciente,	Trévisé, 1994a
concept de conscience	Gombert, 1990

### 2.3. Points de rencontre

- 49 La présentation des travaux francophones et anglophones met en évidence le caractère polysémique de la terminologie, dans une même langue comme dans les traductions. Il existe des points d'intersection entre, par exemple, les conceptions de Besse et Porquier (1984 : 86) quant à la grammaire implicite et celles de Schmidt (1994b) sur l'apprentissage explicite et l'enseignement explicite. Cette présentation fait également ressortir des différences de perspective pour aborder le thème de l'acquisition d'une L2. Par ailleurs, alors que le problème de l'abstraction inconsciente ou de l'induction inconsciente concerne au premier chef les chercheurs anglo-saxons, la réflexion sur le métalinguistique semble occuper une plus grande place dans la recherche francophone.
- 50 D'autre part, bien que la question de la conscience ne soit pas formulée dans les mêmes termes, on constate que bon nombre de chercheurs anglo-saxons et francophones analysent les discours de l'apprenant et les traces de leur activité métalinguistique, ce qui devrait permettre de mieux cerner les mécanismes en jeu dans l'acquisition d'une L2. Les analyses de l'interaction en L2, de la conversation exolingue (De Pietro et al., 1989 ; Lüdi, 1989), de la communication exolingue (Grosjean, 1984), de la communication inégale (François, 1990), de l'activité métalinguistique, les journaux de bord (Trévisé, 1994b), constituent autant de voies pour observer les faits et pour faire avancer la réflexion. Et

c'est peut-être sur le terrain de la cueillette des données que peuvent se rencontrer des problématiques qui initialement avaient emprunté des voies différentes.

- 51 Dans l'état actuel de la connaissance, il nous apparaît ainsi essentiel de recueillir l'information la plus détaillée possible sur les cheminements qu'empruntent les apprenants. Mais il faut dire que ce travail de cueillette d'information semble dans certains cas bien amorcé, si on en juge par le titre suivant Vers la définition de profils d'apprenants (Lambert, 1992, cité par Vasseur, 1993). Par ailleurs, il faut se rappeler que cette cueillette d'information va inévitablement s'inscrire dans des démarches qui varieront selon les auteurs et les projets de recherche.

### 3. Réflexions a partir d'études de cas

- 52 Parmi les démarches possibles, les études longitudinales qui décrivent un processus évolutif peuvent contribuer à mettre en évidence des éléments qui échappent à l'observation ponctuelle. Il va sans dire que l'étude longitudinale comporte de nombreuses difficultés, dont celles de trouver un ou des sujets à observer, de pouvoir les suivre en continuité ou de disposer du temps nécessaire pour les analyser. Mais ces difficultés ne sont pas insurmontables, comme le prouve a contrario plusieurs études longitudinales en linguistique appliquée à l'enseignement des L2.

#### 3.1 Présentation de trois études

- 53 Nous rendons compte ici de trois études longitudinales, à savoir celles de Schmidt (1983), Schmidt et Frota (1986) et Huot (1995). Ces études s'attachent à des degrés divers à l'attention que l'apprenant porte à l'input et à sa focalisation sur certains éléments.

##### 3.1.1. Étude de Schmidt, 1983

- 54 L'étude de Schmidt (1983) porte sur l'acquisition de l'anglais par un peintre japonais, Wes, vivant à Hawaï. Menée sur une période de 3 ans, cette recherche s'appuie sur un corpus de conversations produites en milieu naturel. Les enregistrements permettent de définir la compétence linguistique et communicative du sujet, dans la perspective de Canale, qui distingue la compétence grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique.
- 55 L'examen de l'acquisition des moyens pour exprimer des requêtes montre que Wes s'est initialement fié à des formules toutes faites et à certaines marques lexicales pour communiquer en L2. Il lui arrivait parfois de faire des allusions indirectes que le locuteur natif pouvait difficilement comprendre. Selon Schmidt, Wes, à la fin de l'étude, possédait un large répertoire de moyens et ne faisait plus de grosses fautes d'anglais, mais il n'utilisait pas toujours adéquatement ses ressources en fonction des différents paramètres de la situation de communication.
- 56 Les conclusions de cette étude montrent que, si la langue est vue comme un instrument de communication - un moyen d'initiation, de maintien et de régulation des relations et un moyen d'évoluer dans le monde des affaires -, on peut alors dire que Wes a réussi à apprendre la L2, à une exception près cependant, puisqu'il n'a pas réussi à apprendre à lire en anglais. Sa compétence stratégique est remarquable : il n'hésite pas à paraphraser ou à développer le contenu de son message pour réussir à le communiquer, et on est frappé par sa ténacité dans la communication. Wes a une belle conversation en anglais



oral. Il lance un sujet de conversation ou fait des récits et il aime les échanges en petit groupe, où il se fait un devoir de tout comprendre. Sa compétence sociolinguistique se manifeste par un recours à des moyens et à des stratégies d'ordre pragmatique. Mais Wes n'a guère progressé dans le domaine de la grammaire (morphologie et syntaxe) pendant la durée de cette étude. On peut dire, si on emprunte les termes de Givon (1979), qu'à un mode de communication syntaxique, qui caractérise une langue bien acquise ou un niveau de compétence élevé, Wes préfère un mode de communication pragmatique ou pré-syntaxique.

### 3.1.2. Étude de Schmidt et Frota, 1986

- 57 Schmidt et Frota (1986) ont mené à Rio de Janeiro une étude de cas d'une durée de 5 mois sur l'acquisition du portugais par un sujet débutant. Ces auteurs se sont particulièrement intéressés au développement langagier du sujet observé, à savoir Schmidt lui-même, dénommé R dans l'étude, ainsi qu'à l'évolution de sa compétence conversationnelle. Ils examinent également les apports respectifs d'un enseignement institutionnel et des interactions du sujet avec des locuteurs natifs dans le milieu d'accueil.
- 58 La cueillette de données provient de deux sources principales, à savoir un journal de bord et des enregistrements de conversations en portugais. Dans son journal de bord, l'apprenant R a noté quotidiennement ses observations de manière « semi-systématique », en s'attardant principalement sur les aspects les plus saillants de son expérience d'acquisition vécue en classe et à l'extérieur de la classe, comme, par exemple, des échanges conversationnels particuliers, des stratégies de communication, des stratégies d'apprentissage, des formulations d'hypothèses et leur confirmation.
- 59 Les enregistrements portent sur des conversations d'une durée de 30 à 60 minutes, enregistrées chaque mois, et qui ont été analysées sur les plans morphologique et discursif.
- 60 Sans entrer dans tous détails de l'analyse, mentionnons à titre d'exemple que le système de l'article a posé quelques difficultés d'acquisition à R, difficultés que les auteurs attribuent à l'influence de l'arabe, autre langue connue par R.
- 61 Les connaissances de R en portugais ont considérablement évolué au cours de 22 semaines. A la fin de son séjour R, dont le cercle d'amis était composé essentiellement d'unilingues lusophones, pouvait se débrouiller dans les contacts quotidiens. Ses connaissances grammaticales, notamment la morphologie du syntagme nominal et verbal, étaient bonnes. Mais il n'était pas véritablement à l'aise en portugais ni ne le parlait couramment. Il lui arrivait assez souvent de perdre le fil de la conversation et il comprenait peu les aspects pragmatiques du portugais qui différaient de ceux de l'anglais. En somme, il paraît être un meilleur apprenant que Wes pour ce qui est de la structure et de la forme de la langue, mais moins bon dans les domaines sociolinguistique, discursif ou stratégique.
- 62 Par ailleurs, l'enseignement d'une structure donnée n'assurait pas son emploi, mais, en revanche, si une structure enseignée en classe était repérée et prise en compte, alors elle constituait une composante de l'interlangue de R. Ceci a conduit Schmidt à formuler ultérieurement l'hypothèse de la perception de l'écart (notice the gap principle). Selon ce principe, un apprenant pourra acquérir une forme de la L2 à la seule condition que cette forme soit produite dans un contexte où elle est comprise et qu'elle fasse l'objet d'une

attention consciente. L'apprenant, selon ce principe, ferait la comparaison entre ce qu'il perçoit et ce qu'il produit lui-même en L2.

### 3.1.3. Étude de Huot, 1995

- 63 Cette étude rend compte de la première phase d'une recherche longitudinale sur l'acquisition de l'anglais par une fillette unilingue francophone, âgée de 7 ans. Elle est axée principalement sur la réflexion métalinguistique de l'enfant et sur la relation entre ses verbalisations et ses productions en L2. Les analyses portent sur des sources diverses dont un journal de bord et des enregistrements hebdomadaires des productions de l'enfant.
- 64 Cette première phase correspond à un séjour de trois mois et demi dans la ville de Honolulu, où la fillette a évolué dans son nouveau milieu en fréquentant l'école publique et en ayant accès, après les heures de classe, au service de garderie de l'école. Le corpus est abordé avec les questions suivantes : que fait l'enfant en présence du nouvel input ? et qu'est-ce qui attire son attention ?
- 65 Les observations sur l'input que l'enfant verbalise reflètent des traitements variables comme : 1) rendre compte de ce qui a été observé, 2) effectuer des comparaisons, 3) traduire, 4) formuler des règles et 5) analyser. Bien que l'attention de l'enfant soit en priorité orientée vers l'aspect sémantique de l'input, elle se tourne vers l'aspect formel dès que la forme nuit à la compréhension du sens. Cette attention portée à la forme est particulièrement évidente dans le cas des opérations de comparaison, de formulation de règles et d'analyse.
- 66 Les données recueillies dans cette étude vont à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle les enfants acquerraient d'abord la langue de manière inconsciente avant de parvenir à une prise de conscience explicite de celle-ci. Elles confirment l'hypothèse selon laquelle les éléments de l'input doivent faire l'objet d'une focalisation de l'attention (Huot, en préparation). Des analyses ultérieures portant sur des productions de l'enfant au cours des étapes suivantes permettront d'établir avec une plus grande précision la nature du lien entre ce que l'enfant observe et ce qu'il produit.

## 3.2 Points de rencontre de ces études ou le recours à la réflexion métalinguistique comme mode de cueillette de données

- 67 L'intérêt qu'il y a à rapprocher ces trois études tient à ce qu'elles offrent des informations détaillées sur des apprenants abordant l'apprentissage avec des caractéristiques individuelles différentes, notamment en ce qui concerne la L1, le niveau d'instruction, la profession et l'âge. Ces trois apprenants sont deux adultes de sexe masculin, l'un peintre et l'autre linguiste, et une enfant de 7 ans. Leurs L1 respectives sont le japonais, l'anglais et le français. Leurs L2 sont l'anglais pour Wes et Cyrie et le portugais pour R. Seul R a une connaissance d'autres langues : il a fait quelques études d'arabe et de français et a été épisodiquement exposé au japonais, à l'allemand, au hollandais, à l'italien, au grec, à l'hébreu et au persan. Le niveau d'instruction de Wes correspond à peu d'années d'études dans un cadre institutionnel tandis que R est docteur en linguistique et que Cyrie aborde le primaire.
- 68 Leurs personnalités également les opposent : Wes est considéré comme très extraverti, sociable, intuitif, peu anxieux et peu soucieux de faire des fautes. R. est pour sa part plus

introverti qu'extraverti ; il est capable d'avoir des intuitions sur les structures grammaticales ; il a l'esprit logique et il est réfléchi. Cyrie, pour qui il est très important de se faire des amis, va facilement vers les autres. Elle est sensible et n'apprécie guère qu'on la corrige lorsqu'elle fait des erreurs en L2. Elle est extravertie et, déjà à 7 ans, formule sa pensée en L1 de manière très précise et très nuancée.

- 69 La motivation des trois apprenants semble soutenue, mais elle n'a pas été mesurée par des tests. Leur style cognitif n'a pas été testé non plus, sauf pour Cyrie qui, d'après des résultats au CEFT (Children's embedded figures test, Witkin et al., 1971), se révèle être indépendante du champ. Tous trois se trouvent dans des situations où ils ont grand besoin de communiquer en L2.
- 70 Ces trois études diffèrent quant à la durée d'observation. Wes a été observé en trois étapes : première étape, 3 mois ; étapes suivantes, 6 et 8 mois. R a été observé pendant une durée de 3 mois et Cyrie, également 3 mois, pour ce qui est de la première phase. Les données proviennent de diverses sources : pour Wes elles sont constituées d'enregistrements et de notes prises par l'observateur, tandis que dans les cas de R et de Cyrie, elles proviennent à la fois d'un journal de bord et d'enregistrements.

Tableau 5 : Trois études de cas

ÉLÉMENTS	WES	R	CYRIE
<b>1. SUJET</b>			
sexe	masculin	masculin	féminin
âge	adulte (33 ans)	adulte	7 ans
L1	japonais	anglais	français
langue-cible	anglais	portugais	anglais
autre étude de L2	aucune	arabe, français	aucune
exposition à des L2 sans instruction formelle	aucune	japonais, allemand, hollandais, italien, grec, hébreu, persan	aucune
occupation	peintre	linguiste	élève du primaire
personnalité	extraverti, sociable, intuitif, peu anxieux ; n'a pas peur de faire des fautes	plus introverti qu'extraverti, intuitif, logique, réfléchi, décisif	extravertie, sociable ; va facilement vers autrui ; sensible ; n'aime pas qu'on lui signale ses erreurs de L2 ; précise et nuancée
motivation	non mesurée ; aucune pour apprendre en classe	non mesurée	non mesurée

aptitude	probablement basse	non mesuré	non mesurée
style cognitif selon le GEFT ou le CEFT	non mesuré	non mesuré	CEFT indépendante du champ
besoin de communiquer en L2	élevé	élevé	élevé
<b>2. ÉTUDE</b>			
durée	1ère étape : 3 mois. Étapes suiv : 6 et 8 mois	5 mois	1ère étape : 3 mois
sources des données	enregistrements	journal de bord enregistrements	journal de bord enregistrements

- 71 L'étude de Schmidt (1983) s'appuie sur de nombreux enregistrements de Wes, qui permettent d'évaluer le niveau de maîtrise auquel il parvient en anglais. Par ailleurs, l'observateur a pris des notes abondantes, qui donnent une image de l'acquisition au cours de son déroulement.
- 72 Le développement de différents aspects de la compétence communicative a été soigneusement décrit, et on peut voir à travers les manifestations répertoriées d'auto-corrections, de négociations de sens ou de questions portant sur la L2, des traces du travail métalinguistique. Wes s'intéresse au lexique et non à la grammaire. Il ne sollicite pas de corrections, estimant que si les locuteurs natifs ne comprennent pas ce qu'il dit, c'est qu'ils ne fournissent pas assez d'efforts. De plus, il ne semble pas avoir conscience de la structure de la langue, ni ne manifeste d'intérêt à cet égard, notamment par des stratégies métalinguistiques. Le rapprochement entre l'absence d'attention aux aspects formels manifestée par Wes, et les forces et les faiblesses de cet apprenant sur le plan linguistique, a conduit Schmidt à suggérer que l'acquisition d'une L2 exigeait non seulement un effort sur le plan communicatif mais aussi sur le plan cognitif (1984 : 14).
- 73 On trouve néanmoins dans les données des indices d'hypothèses d'ordre linguistique. Par exemple, au cours des deux premières années, Wes a utilisé correctement les déterminants possessifs de l'anglais *my*, *your* et *their*, alors qu'il ne produisait pas *our*. Cela a d'abord été attribué à une certaine forme d'égoïsme, ce qui s'est avéré faux dès lors qu'il a exprimé la possession en recourant à *we are*, produisant ainsi *we are car* pour dire *our car*. Il s'agissait probablement d'une forme construite par analogie avec d'autres expressions improprement analysées comme *your are* ou *you're* ou encore *they are* ou *they're*. Par contre, on ne peut pas savoir si cette construction résulte d'une démarche consciente ou non, Wes ne se prononçant pas à cet égard. Cela suggère que pour comprendre le rôle de la conscience dans l'apprentissage il faut se donner les moyens d'accéder le plus directement possible aux réflexions qui se déroulent au cours même de l'acquisition. L'étude de Schmidt et Frota (1986) va dans ce sens.

- 74 Les observations consignées dans le journal de bord portent notamment sur des processus en cours d'acquisition. Bien qu'on ait parfois reproché à Schmidt d'être linguiste, ses observations relèvent des catégories de la linguistique appliquée, comme l'illustrent les mentions de stratégies de communication, de stratégies d'apprentissage, de réaction à l'input, de recours aux connaissances antérieures, du rôle de l'enseignement, de l'interaction et des feedbacks dans l'acquisition.
- 75 De la description minutieuse de sa vie « mentale », il ressort que la prise en compte et la compréhension sont intimement liées. Frola, collègue de Schmidt et locuteur natif du portugais, s'est efforcée de déceler dans le discours de R. des traces d'apprentissage inconscient de structures qui auraient été maîtrisées sans avoir fait l'objet d'une prise en compte. Elle a également essayé de voir s'il y avait des traces de généralisation linguistique qui n'auraient pas été accompagnées de réflexion ou de compréhension consciente. A l'exception de quelques cas indécidables, il semble qu'il n'y ait aucune trace d'un apprentissage inconscient dans les productions de R.
- 76 Il va de soi que les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés à d'autres apprenants qui n'ont pas la même formation en linguistique, ou encore qui peuvent recourir à des stratégies différentes. On peut aussi se demander dans quelle mesure ils s'appliquent à des apprenants plus jeunes. Mais ce n'est pas le lieu ici de discuter le rôle de la conscience linguistique chez des enfants ni des changements qui surviennent, sur ce plan, à la puberté. Signalons toutefois que les verbalisations de Cyrie semblent refléter une conscience de son apprentissage, alors qu'elle n'a pas encore atteint l'âge de la puberté. Elle parlait fréquemment à sa mère de son apprentissage ; elle lui donnait des leçons de phonétique, expliquant comment placer les organes phonatoires pour arriver à prononcer correctement un son de l'anglais ou comment modifier le rythme de la phrase pour lui donner une allure « anglaise ».
- 77 L'étude menée actuellement par Huot a pour objectif de mettre en relation les réflexions métalinguistiques de l'enfant avec ses productions linguistiques, mais les résultats présentés en 1995, et qui sont évoqués ici, ne portent que sur le journal de bord. Les observations qui y sont notées signalent, qu'exposée à la langue étrangère, l'enfant est constamment aux aguets et focalise son attention sur toutes les composantes de l'input. On est frappé par le nombre et la variété des verbalisations que l'enfant fait spontanément à sa mère. Pratiquement tout retient son attention : les règles de politesse, les similitudes et les différences entre des éléments de la langue-cible. Elle compare les systèmes de la L1 et de la L2 ou formule une règle de prononciation qu'elle a elle-même déduite.
- 78 Ce comportement de la fillette étaye l'hypothèse selon laquelle l'apprenant doit porter une attention spécifique sur chacune des composantes de l'input pour qu'il y ait apprentissage. Les propos de l'enfant permettent notamment de retracer des étapes dans l'appropriation de certains éléments de l'input : 1) leur perception plus ou moins consciente, 2) leur prise en compte (verbalisée) et 3) leur compréhension, fondée sur une analyse consciente (ibid. : 22).
- 79 Signalons enfin qu'on trouve dans les verbalisations de l'enfant des propos qui renvoient au principe de la perception de l'écart (notice the gap principle), dont les manifestations diffèrent selon les stades de l'acquisition. D'abord l'enfant exprime son refus ou son appréhension : « Pourquoi je dois apprendre l'anglais ? ils n'apprennent pas le français eux. » puis son observation des différences entre deux éléments de la L2 : « c'est quoi la

différence entre person et people ? ; puis sa perception de la distance entre le système de la L1 et celui de la L2 : « il y a office en anglais et il y a office dans ce livre en français ; je comprends plus ! » ; enfin ses comparaisons et ses évaluations de l'écart entre ce que dit le locuteur natif et ce qu'il produit : « do I have an accent ? ».

- 80 Ces trois études de cas révèlent la place que peut occuper la réflexion métalinguistique dans l'étude de l'acquisition de L2 et son intérêt pour éclairer les processus en cours du traitement du nouvel input.

### 3.3 Leçons à tirer de ces études de cas sur le problème de la conscience dans l'acquisition des L2

- 81 Les résultats fondés sur des études de cas invitent, certes, à la prudence. Il ne faut pas, en effet, ni en surestimer la représentativité, la pertinence ou l'utilité, ni les sous-estimer. On peut être tenté, par exemple, d'établir un lien de cause à effet entre le fait que Wes ait manifesté moins d'intérêt que R. ou Cyrie pour le fonctionnement grammatical, et le fait qu'il ait appris moins de grammaire que les autres. Mais cette conclusion risque d'être hâtive, dans la mesure où elle ne tient compte ni des distances entre langues source et cible, ni des caractéristiques individuelles des apprenants. La distance entre le japonais et l'anglais n'est pas la même que celle entre le français et l'anglais ou entre l'anglais et le portugais. Par ailleurs, les apprenants se distinguent dans leur recours à des stratégies cognitives variables, ou dans leur façon de décrire le déroulement de leur « travail interne » et de leur « vie mentale ». L'étude récente de Warden et al. (1995) portant sur des journaux de bord de 18 apprenants du français L2, décrit les variations qui existent entre les apprenants à cet égard.
- 82 Signalons également que certains chercheurs expriment des réserves sur l'utilisation du journal de bord, du fait que les apprenants n'ont pas accès à leur fonctionnement mental ni aux processus qui sous-tendent leur apprentissage. Trévis (1994 : 31) invite du reste à la prudence en précisant que les journaux de bord « mettent au jour certains indices à manipuler avec précaution ».
- 83 Mais cette question est d'ordre empirique et ne remet pas en cause les liens incontestables entre les réflexions métalinguistiques et l'apprentissage qui se sont dégagés des trois études de cas, et cela indépendamment du bien-fondé de l'hypothèse de Chomsky, selon laquelle les structures linguistiques abstraites ne seraient pas accessibles à la conscience. En ce qui concerne les liens entre le métalinguistique et l'apprentissage, Tomlin et Villa (1994) ne contestent pas le modèle proposé par Schmidt, et en particulier le rôle alloué aux processus attentionnels, mais ils réfutent la technique des journaux de bord sur lesquels Schmidt et Frota se sont appuyés, invoquant que le traitement cognitif de l'input se déroule dans l'espace de l'instant et ne peut être reflété par des observations livrées après coup.
- 84 Tomasello et Herron (1989) adoptent une position différente et estiment que la plupart des apprentissages ne sont pas cumulatifs, c'est-à-dire attribuables à des « événements cognitifs rares », comme la perception d'un écart (noticing the gap).
- 85 Il est clair qu'il faut éviter de généraliser des résultats fondés sur des études de cas. Mais il ne faut pour autant en nier l'intérêt car leur apport est important. Elles ont parfois contribué à s'interroger sur certaines hypothèses, ou encore à en formuler de nouvelles. L'hypothèse de l'acculturation de Schumann, et celle de l'input de Krashen, ne cadrent

pas avec les observations portant sur Wes. Les suggestions de Schmidt et Frota sur l'importance de la prise de conscience métalinguistique dans l'acquisition sont étayées par les résultats de l'étude de Huot et rejoignent les positions de Roulet et leur concrétisation dans la pédagogie intégrée.

- 86 Mais l'importance des résultats des études de cas vient de ce que la connaissance des processus conscients et inconscients n'étant pas accessible par des expériences en laboratoire ni par des arguments logiques, elle ne peut que s'appuyer sur l'observation d'apprenants de L2 au cours de leur acquisition.

## 4. Conclusion

- 87 En dépit des diverses réserves qui peuvent être exprimées, et malgré les difficultés inévitables d'ordre méthodologique, il convient d'essayer de relever le défi, même si, comme le dit Gombert (1990 : 251), « la conscience semble réfractaire à l'étude expérimentale ». Si Crick (1994 : 347) estime que « nous pouvons dès maintenant penser les moyens d'approcher ce problème sur le plan expérimental », il faut, en linguistique appliquée à l'enseignement des langues, s'interroger sur les moyens dont nous disposons pour réaliser notre étude. Plusieurs démarches sont possibles, dont celles de définir les concepts, d'emprunter un cadre de recherche commun, de proposer des moyens d'observation, de confronter les données recueillies et éventuellement de dégager des constantes. Le programme est chargé, mais déjà nombreux sont ceux qui s'y emploient. Certains adoptent même une attitude analogue à celle de Crick (1994 : 345) en neurobiologie : « Je crois que la bonne façon de conceptualiser la conscience n'a pas encore été trouvée et que nous devons nous contenter d'essayer de l'atteindre à l'aveuglette. Voilà pourquoi le travail expérimental est important. De nouveaux résultats pourraient nous inspirer de nouvelles idées et aussi nous montrer les erreurs des conceptions anciennes ». Dans le cas de la linguistique appliquée à l'enseignement des L2, ce travail expérimental doit être fait selon « la bonne façon » qui nous est propre, en procédant certes en partie « à l'aveuglette », mais en intégrant la réflexion métalinguistique. Et sur ce plan, des leçons sont à tirer des travaux en acquisition de la langue maternelle. Il nous reste aussi à espérer que tous ces efforts permettront au professeur de langue de faire ses choix d'enseignement en meilleure connaissance de cause.

---

## BIBLIOGRAPHIE

ALLPORT, D. (1979). « Conscious and unconscious cognition: a computational metaphor for the mechanism of attention and integration », in L. Nilsson (ed.), *Perspectives on Memory Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BAARS, B. J. (1985). « Can involuntary slips reveal one's state of mind? - With an addendum on the problem of conscious control of action », in T. Schlechter et M. Togliola (eds), *New Directions in Cognitive Science*, Norwood, NJ: ALEX: 242-261.

- BAARS, B. J. (1988). *A Cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERTHOUD, A. C. (1982). *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands*. Berne : Peter Lang.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, coll. L.A.L.
- BIALYSTOK, E. (1978). « A theoretical model of second language learning », *Language Learning*, 28: 69-84.
- BIALYSTOK, E. (1981). « The role of linguistic knowledge in second language use », *Studies in Second Language Acquisition*, 4: 31-45.
- BIALYSTOK, E. (1990). « The dangers of dichotomy: a reply to Hulstijn », *Applied Linguistics*, 11: 46-51.
- BIALYSTOK, E. (1993). « Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence », in G. Kasper et S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press: 43-57.
- BIALYSTOK, E. (1994). « Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition », in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London : Academic Press : 549-569.
- BIBEAU, G. (1983). « La théorie du moniteur de Krashen. Aspects critiques », *Bulletin de l'ACLA*, 5 (1) : 99-123.
- BONNEL, C. et GARDES-TAMINES, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- BOUCHARD, R. et DE NUCHEZE, V. (1987). « Formulations métalangères et situations exolingues », in H.M. Blanc, M. Le Douaron, D. Véronique (eds). *S'approprier une langue étrangère. Actes du VIe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches »*, Paris. Didier Érudition.
- BROWN, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston : Heinle et Heinle Publishers.
- CARAVOLAS, J. A. (1995). *Le Point sur... l'histoire de l'enseignement des langues (3000-1950)*. Montréal: CEC.
- CARR, T. H. et CURRAN T. (1994). « Cognitive factors in learning about structured sequences: applications to syntax », *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 205-230.
- CHARLIRELLE (1975). *Behind the Words, 5e Livre du maître, fiches conceptuelles et comptes rendus de classe*. Paris: OCDL.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- CLARK (1991). « In defense of explicit rules », in W. Ramsay, S.P. Stich, D.E. Rumelhart (eds). *Philosophy and Connectionist Theory*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 115-128.
- CRICK, R. (1994). *L'hypothèse stupéfiante. A la recherche scientifique de l'âme*. Paris : Plon, (trad. fr. par Hélène Prouteau de : *The Astonishing Hypothesis. The Scientific Search for the Soul* (1994). New York: Charles Scribner's sons, Macmillan Publishing Company).
- CULIOLI, A. (1968). « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse*, 9 : 106-117.



- CULIOLI, A. (1979). « Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles », *Modèles Linguistiques*, I, 1 : 89-103.
- DABENE, L. (1991). « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage », *Le Français dans le Monde*, no spécial, août-sept.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. et PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in D. Weil et H. Fugier (eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur : 99-124.
- DRAPEAU, L. et LAURENDEAU, J. (1976). *Français III, module 3, Parlers régionaux, Guide didactique*. Montréal : Service général des moyens d'enseignement.
- ELLIS, R. (1993). « The structural syllabus and second language acquisition », *TESOL Quarterly*, 27 : 91-113.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- FOTOS, S. et ELLIS, R. (1991). « Communicating about grammar: a task-based approach » *TESOL Quarterly*, 25: 605-628.
- FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inégale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GALISSON, R. et COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GAJO, L. (à paraître). « Décontextualisation et recontextualisation dans l'apprentissage scolaire et non scolaire d'une langue seconde », *Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel*.
- GASS, S. (1988). « Integrating research areas: a framework for second language studies », *Applied Linguistics*, 9: 198-217.
- GHISLA, G., DE PIETRO, J. F., DUDLI, U., FLÜGEL, C., MASCETTI, G. RODONI, E., SERENA, S., VENTURELLI, M., VON FLÜE-FLECK, J. et LEPORI, G., (eds), (1995). *Babylonia, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue*.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris/Montréal: Nathan/CLE international/Hurtubise HMH.
- GIVON, T. (1979). *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- GOMBERT, J.-E. (1987). « Are young children's speech adaptations conscious or automatic? A short theoretical note », *International Journal of Psychology*, 22: 375-382.
- GOMBERT, J.-E. et FAYOL, M. (1988). « Auto-contrôle par l'enfant de ses réalisations dans des tâches cognitives », *Revue Française de Pédagogie*, 82 : 47-59.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le Développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GREGG, K. (1984). « Krashen's monitor and Occam's razor », *Applied Linguistics*, 5: 79-100.
- GREEN, P. et HECHT, K. (1992). « Implicit and explicit grammar: an empirical study », *Applied Linguistics*, 13: 168-184.
- GROSJEAN, F. (1984). « Communication exolingue et communication bilingue », *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée : 49-61.

- HARTMAN, M., KNOPMAN, D. S. et NISSEN, M. J. (1989). « Implicit learning of new verbal associations », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15: 1070-1082.
- HULSTIJN, J. (1989). « Implicit and incidental second language learning: experiments in the processing of natural and partly artificial input », in H. W. Dechert et M. Raupach (eds), *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag: 49-73.
- HULSTIJN, J. H. et HULSTIJN, W. (1984). « Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge », *Language Learning*, 34: 23-43.
- HUOT, D. (1995). « Observer l'attention: quelques résultats d'une étude de cas », in Richard Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning (Technical Report #9)*. Honolulu, Hawaï: University of Hawaï, Second Language Teaching et Curriculum Center: 85-127.
- HUOT, D. (à paraître). *Attention et prise de conscience dans l'acquisition de l'anglais L2 : une étude de cas*. Québec : Université Laval.
- JAMES, W. (1890). *The principles of Psychology*. New York : Holt.
- JOURDENAIS, R., OTA, M., STAUFFER, S., BOYSON, B. et DOUGHTY, C. (1995). « Does textual enhancement promote noticing?: A think-aloud protocol analysis », in Richard Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning (Technical Report #9)*, Honolulu, Hawaï: University of Hawaï, Second Language Teaching et Curriculum Center: 183-217.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language*. Londres: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). « From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data », *Cognition*, 23: 95-147.
- KELLY, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching. 500 BC- 1969*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. (1983). « Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory », in S. Gass et L. Selinker (eds.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House: 135-153.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman.
- LAMBERT, M. (1992). « Vers la définition de profils d'apprenants », texte présenté au Quatrième Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues, Lyon-L'Arbresle.
- LARSEN-FREEMAN, D. et LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex, UK : Longman.
- LÜDI, G. (1989). « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques », in D. Kremer (ed.), *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes*, Trèves, 10-24 mai 1986. Tübingen: Niemeyer: 405-424.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLAUGHLIN, B. (1990). « Conscious versus "unconscious" learning », *TESOL Quarterly*, 24: 617-634.
- MANDLER, G. et NAKUMURA, Y. (1987). « Aspects of consciousness », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13: 299-313.

- MITTNER, M. (1987). « Répétitions et reformulations chez un apprenant : aspects métalinguistiques et métadiscursifs », in J. Arditty (ed.), *Encrages*, 18/19 : 135-150.
- MOORE, D. (1995). « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues », *Babylonia, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue*, 2 : 5, 26-31.
- ODLIN, T. (1986). « On the nature and use of explicit knowledge », *IRAL*, 24: 123-144.
- PARADIS, M. (1994). « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism », in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press: 393-419.
- PERRUCHET, P. et PACTEAU, C. (1990). « Synthetic grammar learning: Implicit rule abstraction or explicit fragmentary knowledge? », *Journal of Experimental Psychology: General*, 1191: 264-275.
- PERRUCHET, P. et PACTEAU, C. (1991). « Implicit acquisition of abstract knowledge about artificial grammar: some methodological and conceptual issues », *Journal of Experimental Psychology: General*, 120: 112-116.
- PHILP, J. (1996). « Interaction, noticing, and L2 acquisition », paper presented at the PacSLRF Conference, Wellington, NZ.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan Clé international.
- REBER, A. S. (1976). « Implicit learning of synthetic languages: the role of instructional set », *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2: 88-94.
- REBER, A. S. (1989). « Implicit learning and tacit knowledge », *Journal of Experimental Psychology: General*, 118: 219-235.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Crédif Hatier.
- ROULET, E. (1995). « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? » *Babylonia, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue*, 2, 5: 22-25.
- RUTHERFORD, W. et SHARWOOD SMITH, M. (1985). « Consciousness-raising and universal grammar », *Applied Linguistics*, 6: 274-282.
- SCHMIDT, R. (1983). « Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult. », in N. Wolfson et E. Judd (eds), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House: 137-174.
- SCHMIDT, R. (1984). « The strengths and limitations of acquisition: a case study of an untutored language learner », *Language Learning and Communication*, 3, 1: 1-16.
- SCHMIDT, R. (1990). « The role of consciousness in second language learning », *Applied Linguistics*, 11, 2: 129-158.
- SCHMIDT, R. (1992). « Psychological mechanisms underlying second language fluency », *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 357-385.
- SCHMIDT, R. (1993a). « Awareness and second language acquisition », *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206-226.
- SCHMIDT, R. (1993b). « Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics », in G. Kasper et S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press: 21-42.

- SCHMIDT, R. (1994a). « Implicit learning and the cognitive unconscious », in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press: 165-209.
- SCHMIDT, R. (1994b). « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », *AILA Review*, 11:11-26.
- SCHMIDT, R. (1995). « Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning », in R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning (Technical Report #9)*. Honolulu, Hawaiï: University of Hawaiï, Second Language Teaching et Curriculum Center: 1-63.
- SCHMIDT, R. et FROTA, S. (1986). « Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese », in R. R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury: 237-322.
- SCHUMANN, J. (1978). « The acculturation model for second language acquisition », in R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics: 27-50.
- SELIGER, H. 1983. « The language learner as linguist: of metaphors and realities », *Applied Linguistics* 4: 179-191.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981). « Consciousness-raising and the second language learner », *Applied linguistics*, 2: 159-169.
- SORACE, A. (1985). « Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments », *Applied Linguistics*, 6: 239-254.
- TAULELLE, D. (1984). *L'enfant à la rencontre du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- TITONE, R. (1968). *Foreign Language Teaching: an Historical Sketch*. Washington: Georgetown University.
- TOMASELLO, M. et HERRON, C. (1989). « Feedback for language transfer errors », *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 385-395.
- TOMLIN, R. et VILLA, V. (1994). « Attention in cognitive science and second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, 16 : 183-203.
- TREVISE, A. (1979). « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages, numéro spécial de Linguistique Appliquée* : 44-52.
- TREVISE, A. (1994a). « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59 : 171-190.
- TREVISE, A. (1994b). « Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues. Quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord », in R. Porquier (ed.), *Les journaux d'apprenants de langues, Actes de la journée d'études du 29.11.94, Groupe Jan Comenius* : Paris-X-Nanterre : 21-32.
- TULVING, E. (1985). « How many memory systems are there? », *American Psychologist*, 40: 385-399.
- VANPATTEN, B. (1993). « Grammar teaching for the acquisition-rich classroom », *Foreign Language Annals*, 26: 435-450.
- VASSEUR, M.T. (1993). « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *AILE*, 2 : 25-59.

WARDEN, M.; LAPKIN, S.; SWAIN, M. et HART, D. (1995). « Adolescent language learners on a three-month exchange: insights from their diaries », *Foreign Language Annals*, 28: 4: 537-550.

WITKIN, H. A.; OLTMAN, P. K.; RASKIN, E. et KARP, S. A. (1971). *Manual: Embedded Figures Test, Children's Embedded Figures Test, Group Embedded Figures Test*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press, Inc.

## ANNEXES

### Annexe 1

#### Traductions

anglais	français
alertness	Vigilance rester en éveil rester aux aguets
awareness	prise de conscience conscience de perception de
consciousness	conscience
detection	dépistage
to notice	observer (considérer longuement, avec attention et réflexion) remarquer s'apercevoir de tenir compte de
noticing	prendre en compte se rendre compte de considérer avec attention et réflexion
intentional learning/incidental learning	apprentissage intentionnel/apprentissage incident
focal awareness ou noticing	attention focale (active les processus attentionnels)

## RÉSUMÉS

Cet article présente un examen des recherches et des modèles d'acquisition en L2 qui doit permettre d'éclairer les choix pédagogiques des professeurs, choix qui sont nécessairement sous-tendus par une conception de l'apprentissage. Les auteurs évoquent en particulier la question des processus conscients vs inconscients et explicites vs implicites, et soulèvent les problèmes d'ordre terminologiques qui existent autour de ces notions dans une même langue ou dans le passage d'une langue à l'autre. L'article fait également le point sur les débats récents qui traversent la recherche anglo-saxonne sur ces thèmes pour les mettre en perspective avec les approches francophones. Il en ressort que les chercheurs n'abordent pas la question de la conscience dans les mêmes termes mais s'appuient fréquemment sur les productions des apprenants pour en étudier les traces.

Les auteurs insistent sur la nécessité de recueillir des données abondantes tout au long du parcours acquisitionnel et illustrent ce point de vue par trois études de cas portant en particulier sur l'attention portée à l'input, qui ont permis de tirer des enseignements sur le rôle de la conscience dans l'acquisition. Les auteurs concluent, qu'en dépit des difficultés méthodologiques, il faut poursuivre ces recherches, même si elles impliquent de procéder pour une part « à l'aveuglette ».

After pointing out that pedagogical choices made by language teachers also imply choices regarding theories of language acquisition, this article presents a review of research and acquisition models which may guide language teachers. Questions concerning conscious/unconscious and implicit/explicit processes in language learning are examined, and some terminological problems are outlined. Recent points of view in the anglophone literature are summarised, while some aspects of francophone research are provided. This article also highlights the polysemic character of the existing terminology occurring within one language, as well as in the process of translating from one language to another. If anglophone and francophone researchers seem to formulate their research related to consciousness in different terms, they come close with respect to data collection, since they both frequently examine learners' productions.

The authors next point out the necessity of gathering detailed information about linguistic evolution of individuals while acquiring a L2. After examining three case studies related to attention to input, some lessons to be drawn from these studies regarding the role of consciousness are identified. While aware of the fact that case studies should be used carefully and despite inevitable methodological difficulties, they argue that efforts to study the role of consciousness in acquisition must continue. As in the field of neurology, it is important to find the "best way" that will be appropriate for applied linguistics and L2 teaching. Though this may entail some stumbling in the dark, it is possible that reasearch into metalinguistic reflection may yet play a major role.

## AUTEURS

**DIANE HUOT**

Université Laval

**RICHARD SCHMIDT**

Université de Hawaï à Manoa