

Université de Montréal

L'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français
langue seconde

par

Hélène Mathieu

Département de linguistique et de traduction
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de
l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) en linguistique

Juillet 2009

© Hélène Mathieu 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français
langue seconde

présenté par :

Hélène Mathieu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mireille Tremblay

président-rapporteur

Daniel Valois

Directeur de recherche

Christine Tellier

Membre du jury

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

L'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français langue seconde

Le présent projet vise à mieux comprendre les difficultés reliées à l'acquisition du subjonctif en français langue seconde chez les apprenants adultes. Nous tenterons plus particulièrement de déterminer les différents facteurs influant sur son acquisition.

Nous présenterons dans un premier temps les théories de l'acquisition des langues, depuis ses débuts dans les années 50 jusqu'à aujourd'hui, afin de faire la lumière sur les différents facteurs impliqués dans l'acquisition d'une deuxième langue à l'âge adulte. Nous nous pencherons ensuite sur le cas spécifique du subjonctif en français. Dans la littérature, il est généralement accepté que ce mode est difficile à acquérir en raison de ses règles d'usage complexes et propres au français. Nous verrons par contre que certaines études contredisent le fait que le subjonctif se retrouve sous des formes complexes dans la langue parlée courante. Nous terminerons donc par une description du subjonctif et de ses règles d'usage. Cette description nous permettra de saisir le vaste éventail des emplois possibles et de le mettre, par la suite, en parallèle avec celui trouvé dans la langue parlée.

Dans les deux dernières parties de ce travail, nous analyserons et discuterons des différents facteurs impliqués dans l'acquisition de ce mode. L'analyse de cinq études traitant du subjonctif en français langue première et seconde nous permettra d'abord de démontrer que, contrairement aux idées reçues dans la littérature, la complexité des règles d'usage du subjonctif n'affecte pas son acquisition. Nous verrons en fait que les occurrences du subjonctif en français parlé sont rares et leurs formes, relativement simples. Nous montrerons ensuite

que la cause principale des difficultés d'acquisition est l'incapacité à remarquer facilement ce mode dans la langue cible en raison de sa faible fréquence et saillance, c'est-à-dire sa capacité à ressortir par rapport aux autres éléments de la phrase. Nous verrons également que le subjonctif s'acquiert tardivement parce que son développement dépend de celui des phrases complexes dans lesquelles il se trouve obligatoirement.

Mots-clés : subjonctif; français; acquisition langue seconde; fréquence; saillance.

ABSTRACT AND KEY WORDS

The acquisition of subjunctive in second language learners of French

This project aims at understanding the difficulties related to the acquisition of the French subjunctive in second language adult learners. More specifically, we will try to determine the different elements involved in its acquisition.

To begin with, we will present language theories from the 1950s to the present in order to shed light on the various elements affecting second language acquisition in adults. We will then look specifically at the situation of the French subjunctive. The subjunctive mode is generally described in the literature as difficult to acquire because its usages are complex and unique to the French language. However, as we will see, some studies have proven that the subjunctive in oral French is in fact quite simple. We will end this section by describing the subjunctive and its applications. This description will demonstrate the wide theoretical range of these applications which we will later compare with those found in everyday oral French.

In the last two sections of this work, we will analyze and discuss the results of five studies on the use of the subjunctive in French as a first and second language. First, we will demonstrate that, contrary to the received idea in the literature, the complexity of subjunctive applications does not affect its acquisition. We will in fact show that in spoken language, the subjunctive is rarely used, while its applications are relatively simple. We will then show that the main cause of its difficulty lies with the incapacity of learners to notice those verbs in the input due to its low frequency and its relatively slight saliency (in other words, its conspicuousness). We will also see that the acquisition of the subjunctive tends to be delayed in the learning process, largely because that acquisition is dependent on the development of the complex sentences in which it is found.

Key words: subjunctive; French; second language acquisition; frequency; salience.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	iii
LISTE DES FIGURES	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
REMERCIEMENTS	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE	4
1.1 Les théories d'acquisition des langues seconde.....	4
1.1.1 Behaviorisme et langue seconde.....	4
1.1.2 Générativisme	5
1.1.3 La théorie du moniteur	6
1.1.4 La théorie de l'output.....	8
1.1.5 L'approche interactionniste.....	10
1.1.6 La théorie de la prise en compte	11
1.1.7 Le développement universel en L2.....	15
1.1.8 Conclusion	17
1.2 Les difficultés d'acquisition du subjonctif répertoriées dans la littérature	18
1.3 Description du subjonctif.....	20
1.3.1 Le sens du subjonctif	20
1.3.2 Les temps du subjonctif.....	21
1.3.3 L'utilisation du subjonctif.....	21
1.3.4 La concurrence avec d'autres modes.....	24
1.4 Le but de la recherche.....	24
 CHAPITRE 2 : ÉTUDES SUR L'ACQUISITION DU SUBJONCTIF	 25
2.1 Choix des études recensées.....	25
2.1.1 Laurier (1989).....	25
2.1.2 Bartning et Schlyter (2004)	26
2.1.3 Bartning (2005).....	26
2.1.4 Scott (1989) et Chapiro (2005).....	26
2.2 L'utilisation du subjonctif (Laurier 1989).....	26
2.2.1 Le corpus	27
2.2.2 L'analyse des résultats.....	28
2.2.3 Conclusion	32

2.3 Les stades acquisitionnels du subjonctif (Bartning et Schlyter, 2004)	33
2.3.1 Les corpus.....	33
2.3.2 L'itinéraire du subjonctif.....	34
2.3.3 Les étapes de développement de l'apprenant	36
2.3.4 Conclusion	41
2.4 L'acquisition du subjonctif (Bartning 2005)	42
2.4.1 L'objet d'étude.....	42
2.4.2 Le corpus et l'analyse des données.....	43
2.4.3 Conclusion	45
2.5 Le subjonctif dans un cadre pédagogique : instruction explicite versus implicite	49
2.5.1 Définitions préalables	49
2.5.2 La méthodologie	50
2.5.3 L'analyse des résultats.....	51
2.5.4 Conclusion	54
2.6 Le subjonctif dans un cadre pédagogique : enseignement par le traitement versus enseignement communicatif par l'output.....	55
2.6.1 Définitions préalables	55
2.6.2 L'expérience	56
2.6.3 L'analyse des résultats.....	57
2.6.4 Conclusion	59
CHAPITRE 3 : DISCUSSION	61
3.1 L'utilisation du subjonctif dans la langue parlée courante	61
3.1.1 La simplification des règles d'usage.....	61
3.1.2 La prédominance des subjonctifs dans le contexte <i>il faut que</i>	62
3.2 Facteurs influant l'acquisition du subjonctif	62
3.2.1 La fréquence du subjonctif	62
3.2.2 La saillance	63
3.2.3 Le développement acquisitionnel	64
3.3 Répercussion pour l'enseignement du français L2	65
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Distribution des sujets selon leur dominance linguistique
Tableau II	Réalisation des subjonctifs
Tableau III	Fréquences des modalités
Tableau IV	Fréquence de réalisation des verbes de la subordonnée
Tableau V	Emploi du subjonctif par des apprenants débutants, universitaires et futurs professeurs
Tableau VI	Synthèse des résultats de l'emploi du subjonctif dans les interviews et narrations d'apprenants avancés.
Tableau VII	Synthèse des résultats de l'emploi du subjonctif dans les interviews et narrations de quatre locuteurs natifs du français
Tableau VIII	Subjonctif: pré-test, post-test et moyenne d'amélioration des participants soumis à l'enseignement explicite et implicite

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 Résultats pour les activités de compréhension
- Figure 2 Résultats pour les activités de production
- Figure 3 Les trois phases du processus d'acquisition d'une langue seconde
selon Schmidt(1990).

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ECO	enseignement communicatif par l'output
ETI	enseignement par le traitement de l'input
IMP	imparfait
IND	indicatif
INF	infinitif
L1	langue première
L2	langue seconde
NEG	négation
P	proposition
PASSÉ COMP	passé composé
PRES	présent
PQP	plus-que-parfait
SUB	subordonnée
SUBJ	subjonctif
V	verbe
VFINI	verbe fini

REMERCIEMENTS

Merci à Daniel Valois, Directeur de recherche, pour sa direction et pour la rapidité avec laquelle il me rendait ses nombreux commentaires;

Merci à Marie-Pierre qui a pris du temps pendant ses vacances pour lire et corriger mon mémoire;

Merci à tous mes amies et parents qui m'ont soutenue dans cette aventure;

Un gros merci à mes petits amours, Laura et Alex, qui ont accepté comme des grands que je ne sois pas toujours disponible;

Et surtout, merci à Jim pour sa patience et son soutien incommensurables.

INTRODUCTION

L'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte est souvent une tâche longue et difficile avec des résultats souvent décevants. Beaucoup d'adultes immigrer aujourd'hui pour des raisons économiques et acquérir la langue du nouveau pays devient une nécessité afin de s'intégrer à leur nouvelle culture et d'y trouver un travail. Aider ces nouveaux arrivants dans cette tâche est donc primordial pour eux et pour le pays qui les accueille. Pour ce faire, les professeurs de langues doivent bien comprendre la nature des difficultés rencontrées par les apprenants afin de pouvoir les aider le plus efficacement possible.

Plusieurs auteurs (Damar, 2005, LePetit, 2001) mentionnent que le subjonctif est un mode difficile à acquérir. La raison principale évoquée est la complexité de ses règles d'usage. Or, des études (Bartning et Schlyter, 2004; Laurier, 1989) ont démontré que, dans la langue parlée des locuteurs natifs, les occurrences du subjonctif sont rares et sont limitées à quelques contextes bien spécifiques. Les apprenants ne seraient donc exposés qu'à un très petit nombre de subjonctifs et à un éventail de règles d'usage considérablement réduit.

L'objectif de cette recherche est de déterminer les facteurs réellement impliqués dans l'acquisition du subjonctif en français parlé. Nous démontrerons dans un premier temps que, contrairement à ce que soutiennent plusieurs auteurs, la complexité des règles d'usage n'est pas un facteur déterminant dans l'acquisition du subjonctif. Nous montrerons ensuite qu'il existe en fait d'autres facteurs affectant l'acquisition du subjonctif. Les facteurs que nous considérerons sont, entre autres, la faible fréquence du subjonctif dans la langue cible et le niveau de développement des compétences linguistiques de l'apprenant.

Notre recherche repose sur l'analyse de cinq études traitant du subjonctif en français. Chacune nous renseigne sur les différents facteurs affectant son acquisition. Voici une brève description de chacune de ces études :

La première (Laurier, 1989) est une étude sociolinguistique traitant du déclin du subjonctif en français en milieu minoritaire. Cette étude nous intéresse, quoique qu'il ne s'agisse pas d'une situation de langue seconde, puisqu'elle est une des rares présentant des données sur l'usage du subjonctif en langue parlée. De plus, un des groupes étudiés (les locuteurs anglo-dominants) se retrouve en situation linguistique pouvant s'apparenter à une situation de langue seconde. Nous examinerons donc les données quant à la fréquence de certaines formes du subjonctif et les contextes linguistiques amenant le subjonctif.

En 2004, Bartning et Schlyter ont réalisé une étude traitant des stades généraux de développement de l'acquisition du français chez des apprenants adultes suédophones. Cette étude nous permettra de situer l'acquisition du subjonctif dans le développement linguistique général des apprenants. Nous verrons que le subjonctif est une acquisition qui apparaît à un niveau relativement avancé et qu'il dépend du développement des phrases complexes dans lesquelles il apparaît.

Bartning (2005) a premièrement confirmé les résultats de la recherche précédente mettant en lumière l'acquisition tardive du subjonctif chez les apprenants adultes de français L2. Elle a ensuite examiné les différentes formes du subjonctif et leur fréquence en langue maternelle afin de comparer les résultats avec ceux de langue seconde. Cette étude nous permettra de confirmer le développement tardif de ce mode et d'appuyer les résultats de Laurier sur la faible fréquence du subjonctif en langue maternelle.

Deux études traitant du subjonctif dans un cadre pédagogique (Scott 1989 et Chapiro 2005) nous permettront d'observer le rôle de la saillance sur l'acquisition du subjonctif. Ces deux études comparent l'effet de différents types d'enseignement sur l'acquisition du subjonctif en français et montrent que l'exposition à l'input est insuffisant à son acquisition, mais que la mise en relief du subjonctif a un effet bénéfique.

Nous présenterons donc dans le premier chapitre l'évolution des différentes théories de l'acquisition et leur contribution au domaine des langues, le problème du subjonctif tel que décrit dans la littérature, une description théorique du subjonctif et le but de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous procéderons à l'analyse détaillée des cinq études décrites ci-dessus et déterminerons les facteurs en jeu dans l'acquisition du subjonctif.

Nous terminerons notre étude par une discussion de ces facteurs et offrirons également quelques conseils pratiques aux enseignants de français langue seconde.

CHAPITRE 1

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les principales théories de l'acquisition qui expliquent certains faits concernant l'acquisition d'une langue, le problème particulier de l'acquisition du subjonctif, la description théorique des règles d'usage de ce mode et, finalement, le but de notre recherche.

1.1 Les théories d'acquisition des langues secondes

1.1.1 Behaviorisme et langue seconde

Dans les années 40, l'approche behavioriste développée par Skinner (1957) en psychologie influence les méthodes d'enseignement des langues secondes. Pour les tenants de cette approche, l'acquisition d'une langue consiste en l'apprentissage d'habitudes verbales conditionnées par la répétition et l'imitation (Fries, 1945 et Lado, 1957). Parmi les méthodes behavioristes de l'époque, une des plus influentes est l'analyse contrastive, développée par Fries (1945) et Lado (1957). Ces auteurs affirment que l'acquisition d'une langue seconde est différente de celle de la langue première :

«Learning a second language [...] constitutes a very different task from learning a first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new languages themselves but

primarily out of the special “set” created by the first language habits.»
(Lado, 1957, p.2)

De plus, ils soutiennent que les difficultés d’acquisition de la langue seconde se posent à cause des différences entre les deux langues :

«We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them.» (1957 p.51)

Fries et Lado soutiennent qu’il est important que les apprenants ne commettent pas d’erreurs s’ils veulent former de bonnes habitudes verbales car les erreurs commises risqueraient, à force de répétition, de devenir partie intégrante de leur L2. Pour éviter de faire des erreurs, l’apprenant doit répéter des énoncés exempts de faute. De plus, l’accent doit être mis sur la répétition des structures qui sont différentes dans les deux langues car ces différences sont la source principale de leurs difficultés.

1.1.2 Générativisme

À la fin des années 50, Chomsky (1959) affirme que l’approche behavioriste de l’acquisition des langues ne permet pas d’expliquer la complexité du processus d’acquisition. Il affirme alors que l’acquisition d’une langue (L1 ou L2) consiste à acquérir un système de règles qui permet de comprendre et de produire des énoncés nouveaux. La théorie de Chomsky soutient que l’être humain est doté d’un dispositif d’acquisition du langage inné qui rend possible l’acquisition d’une langue. Selon Chomsky (1976), les enfants possèdent l’habileté innée d’acquisition d’une langue et tout ce dont ils ont besoin pour mettre en marche ce processus d’acquisition est l’accès à de l’input dans cette

langue. Ce dispositif d'acquisition serait composé d'un ensemble de règles universelles qui peuvent être applicables à n'importe quelle langue.

Influencé par les travaux de Chomsky, Lee (1981) soutient que le développement de la langue seconde suit le même processus universel d'acquisition que celui des enfants apprenant leur langue maternelle. La L2 se développerait non seulement selon un ordre fixe, mais également selon une séquence naturelle de développement. Contrairement aux principes de l'analyse contrastive, la langue maternelle n'est pas la cause première des difficultés rencontrées par les apprenants, mais elle est un des facteurs expliquant la variation entre locuteurs.

Selon Lee (1981), les erreurs commises par l'apprenant ne sont pas des fautes que l'on doit éviter, mais elles font partie du processus normal de développement de la L2. Ainsi, Selinker (1972) introduit le terme «interlangue» pour décrire le système structuré construit par l'apprenant à différents stades de son développement. L'interlangue constitue donc un modèle progressif de la compétence de l'apprenant se situant entre la langue de départ et la langue cible.

1.1.3 La théorie du moniteur

Basé sur la théorie générativiste, Krashen (1977a, 1977b, 1978, 1981, 1985) propose un modèle d'acquisition des langues secondes : le modèle du moniteur. Le modèle du moniteur de Krashen essaie de cerner les stratégies communicatives impliquées dans la construction de l'interlangue. Ce modèle repose sur cinq hypothèses : 1) l'hypothèse de l'input compréhensible, 2) l'hypothèse de l'acquisition versus l'apprentissage, 3) l'hypothèse du moniteur, 4) l'hypothèse de l'ordre naturel et 5) l'hypothèse du filtre affectif.

1) L'hypothèse de l'input compréhensible

Cette hypothèse est la plus développée du modèle. Elle se résume ainsi: «humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’» (Krashen, 1985, p.2). Autrement dit, pour qu'il y ait acquisition, l'apprenant doit être exposé à du langage authentique à un niveau de compréhension approprié. L'input joue donc un rôle primordial dans l'acquisition et l'exposition à l'input compréhensible serait le seul moyen d'acquérir une L2.

2) L'hypothèse de l'acquisition versus l'apprentissage

La deuxième hypothèse stipule qu'il existe deux modes de développement des connaissances : l'acquisition et l'apprentissage. L'acquisition est le développement non conscient et non réfléchi de la langue cible, à l'instar de l'enfant qui apprend sa langue maternelle, tandis que l'apprentissage est la connaissance explicite, réfléchie et consciente des règles d'une langue. Ces deux façons d'assimiler la L2 sont indépendantes l'une de l'autre. L'input acquis s'intégrera à l'interlangue de l'apprenant tandis que les connaissances apprises serviront à nourrir le moniteur.

3) L'hypothèse du moniteur

Le moniteur est l'ensemble des connaissances explicites de l'apprenant. Ce dernier peut avoir recours au moniteur pour corriger les énoncés issus du système acquis. Par contre, le moniteur n'est à l'œuvre que si l'apprenant a le temps nécessaire pour se corriger, s'il connaît les règles de grammaire et s'il met l'accent sur la forme de la langue. Ce processus permet donc à l'apprenant d'évaluer consciemment ce qu'il énonce.

4) **L'hypothèse de l'ordre naturel**

L'hypothèse de l'ordre naturel soutient que l'acquisition suit un ordre bien déterminé (les séquences acquisitionnelles). Cet ordre est imperméable à l'ordre dans lequel les règles sont enseignées en classe.

5) **L'hypothèse du filtre affectif**

Le filtre affectif est une barrière qui peut empêcher l'acquisition de l'input. Le filtre affectif est déterminé par plusieurs facteurs émotionnels (motivation, attitude, embarras, stress, etc.) propres à chaque apprenant.

En résumé, ce modèle est basé sur l'importance de l'input. En contact avec la L2, la compétence linguistique d'un locuteur se développera d'elle-même, en respectant les stades naturels de développement comme lors de l'acquisition de la langue maternelle. La production du langage s'avère même non nécessaire à son acquisition : «Speaking is the result of acquisition and not its cause» (Krashen, 1985, p.2). La seule fonction de la production est d'offrir de l'input à l'apprenant.

La majorité des théories d'acquisition des langues secondes contemporaines ont pris naissance en réaction aux hypothèses évoquées par Krashen. La principale critique concerne l'hypothèse selon laquelle l'exposition à de l'input compréhensible est suffisante à l'acquisition d'une langue seconde.

1.1.4 La théorie de l'output

Swain (1985) a montré que l'exposition à la langue n'est pas suffisante au développement de la production orale. Elle a étudié le français L2 de jeunes

enfants anglophones de niveau primaire participant à un programme d'immersion. Ce programme mettait principalement l'accent sur la compréhension de la langue et peu sur la production. Selon l'hypothèse de Krashen, cette exposition au français aurait dû permettre aux apprenants d'améliorer leur compréhension et leur production de la langue. Par contre, les résultats de cette expérience ont démontré que la capacité des participants à comprendre la langue dépassait leur capacité à s'exprimer verbalement. De ces résultats, Swain conclut que l'exposition à une langue seconde n'est pas suffisante au développement de la langue parlée.

Swain explique que, si les apprenants avaient été dans l'obligation de se faire comprendre, ils auraient produit plus d'«output compréhensible» et se seraient davantage améliorés à l'oral. Elle stipule que l'exposition à la langue n'est pas suffisante au développement de la production orale car la compréhension d'un message ne force pas le traitement syntaxique des phrases. En fait, la construction d'un énoncé exige l'application des règles syntaxiques et morphologiques de la langue cible tandis que ce processus n'est pas nécessaire durant la phase de compréhension : le but de la compréhension étant de saisir le message, les particularités syntaxiques et morphologiques sont souvent superflues. Autrement dit, émettre un message exige plus de précision grammaticale que d'écouter ce même message.

D'après Swain, la production du langage serait la phase du processus d'acquisition qui permettrait à l'apprenant de tester ses hypothèses sur la langue cible. Ainsi, c'est par la confirmation de ses hypothèses (s'il s'est fait comprendre ou pas), qu'il pourra modifier son interlangue en conséquence. Ces réajustements permettraient à l'apprenant de s'améliorer en s'approchant graduellement de la langue cible.

Les résultats de l'étude décrite ci-dessus ont donc amené Swain à conclure que l'exposition à la langue est insuffisante au développement de la performance orale car la production nécessite une connaissance plus poussée des règles syntaxiques et morphologiques que l'exige la simple compréhension d'un message. Elle suggère aussi que la production orale est essentielle pour que l'apprenant puisse tester ses hypothèses sur la langue cible et ainsi s'améliorer.

1.1.5 L'approche interactionniste

Gass et Varonis (1994) ainsi que Pica (1994) soutiennent que ce n'est pas la production du langage comme telle qui favorise l'acquisition, mais l'interaction entre locuteurs en situation de conversation réelle. Les situations d'incompréhension et de non-validation de l'output obligent les locuteurs à «négocier le sens» du message. Autrement dit, le message doit être modifié afin de ne pas rompre la communication. Cette négociation permet :

- À l'apprenant de déterminer les limites de son interlangue;
- À l'interlocuteur d'offrir un feed-back au moment précis où l'apprenant en a besoin;
- De valider ou d'invalider les hypothèses linguistiques (ou grammaticales) des apprenants.

Par conséquent, ce sont ces multiples réajustements en cours de conversations qui permettent l'acquisition qui se voit donc définie comme un aller-retour constant entre l'input et l'output.

Les théories de l'output et de l'interaction montrent que, contrairement à ce que proclame Krashen, la production de la langue est nécessaire à l'acquisition d'une L2 et par conséquent que l'exposition à l'input n'y est pas suffisante. La production permet en fait aux apprenants de tester leurs hypothèses sur la langue cible en forçant les apprenants à traiter syntaxiquement les énoncés ou

en les obligeant à réajuster leur message afin de se faire comprendre en situation de conversation. La production joue donc un rôle actif dans le processus d'acquisition et n'est pas perçue seulement comme un dérivé de l'acquisition.

1.1.6 La théorie de la prise en compte

La seconde hypothèse de Krashen ayant suscité de nombreux débats est l'existence des deux modes de développement des connaissances linguistiques : l'acquisition consciente versus l'apprentissage non conscient.

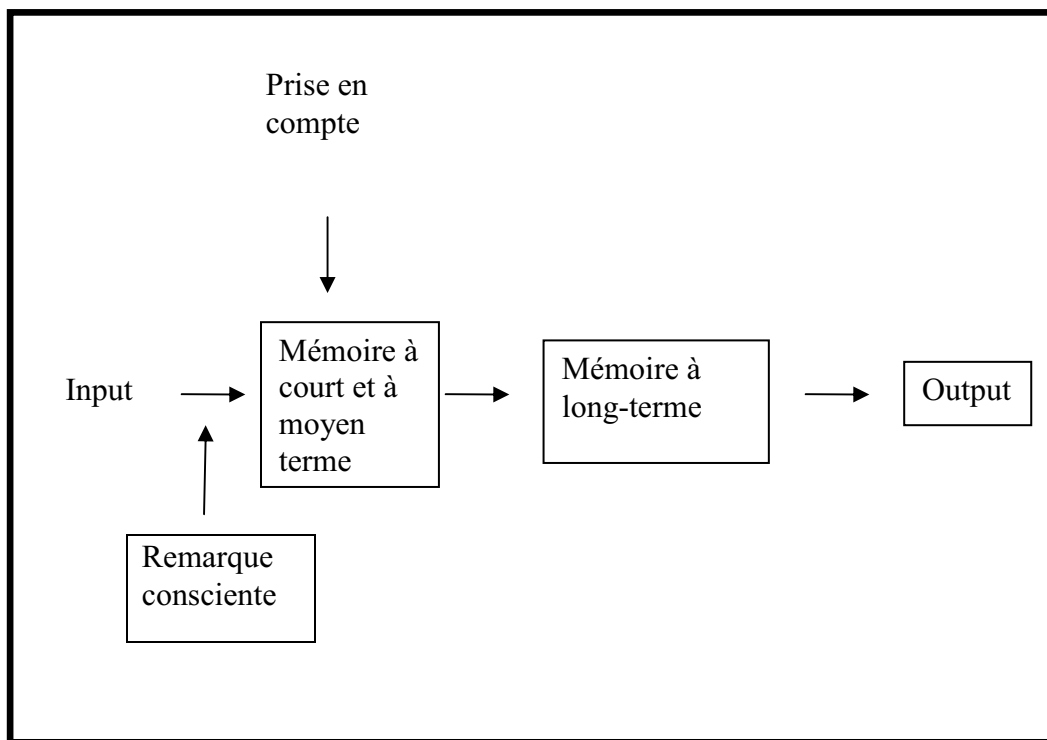
Plusieurs chercheurs, de points de vue très différents (Seliger, 1979; Bialystok, 1979; Odlin, 1986; and McLaughlin, 1990) se sont intéressés au rôle de la conscience dans l'acquisition. Long (1983a, 1983b, 1990) et Ellis (1990) ont passé en revue toutes ces études et ont conclu que l'acquisition consciente contribue au développement de la L2.

Selon Schmidt (1990, 1993), la conscience serait même un élément nécessaire à l'acquisition. Ce dernier affirme en fait que l'acquisition n'est possible que lorsqu'un apprenant prend en compte un élément linguistique. La prise en compte est le processus par lequel un apprenant perçoit consciemment un signal linguistique (remarquer un mot) et le stocke subséquemment dans sa mémoire à court ou à moyen terme. Schmidt base ses propos sur les travaux de Kilstrom (1984, cité dans Cross 2002). Ce chercheur postule premièrement que la conscience et la mémoire à court terme sont essentiellement la même chose; deuxièmement, que pour qu'un élément linguistique soit emmagasiné dans la mémoire à long terme, il doit avoir été traité préalablement par la mémoire à court terme et finalement que les éléments non traités dans la mémoire à court terme seront perdus. Ainsi, Schmidt conclut que la conscience étant équivalente

à la mémoire à court terme, il ne peut y avoir d'acquisition sans qu'un élément ait été consciemment remarqué (Schmidt, 1990).

La figure 1 montre la place de la prise en compte dans le processus global d'acquisition. Ainsi, on remarque que le processus d'acquisition débute par la perception consciente d'un élément et que cet élément est ensuite pris en compte, c'est-à-dire emmagasiné dans la mémoire à court terme. On note aussi que la prise en compte sert d'intermédiaire entre l'input et la mémoire à long terme.

Figure 1. Les trois phases du processus d'acquisition d'une langue seconde selon Schmidt(1990).



Schmidt (1990) affirme que plusieurs facteurs influencent la prise en compte de l'input. Ces facteurs sont :

1) **L'enseignement**

L'enseignement permet d'attirer intentionnellement l'attention de l'apprenant sur certains aspects de la langue par le biais d'activités pédagogiques ciblées ou par l'explication de règles grammaticales précises.

2) **La fréquence**

Plus un élément grammatical apparaît fréquemment dans l'input, plus les opportunités de le remarquer (et de le retenir) augmentent. En fait, plusieurs études sur différentes langues ont montré de façon non équivoque que les mots à haute fréquence étaient reconnus plus rapidement que ceux à basse fréquence (Colé et al., 1989 ; Meunier et Segui, 1999, sur le français; Burani et Caramazza, 1987 sur l'italien; Marslen-Wilson , 1990 ; Segui et al., 1987, Taft et Hambly, 1986; Taft, sur l'anglais).

3) **La saillance**

Par saillance, nous entendons tout élément qui ressort par rapport aux autres éléments de la phrase de par sa forme ou autre qualité (grande fréquence, sonorité différente, ressemblance à un autre mot, mise en évidence, etc.). Plus un élément est «saillant», plus ses chances de se faire remarquer et d'être pris en compte augmentent. De même, les éléments moins saillants auront moins de chance de se faire remarquer.

Comme on peut le constater, la saillance n'est pas un concept clairement défini. Les différentes définitions trouvées dans la littérature sont toutes aussi vagues.

Par exemple, Skehan (1998) affirme que ce qui rend un élément saillant est le fait qu'il ressorte par rapport aux autres éléments dans l'input, mais il ne définit pas ce qu'il entend par «ressortir». Bley-Vroman (2002) définit la saillance en rapport avec sa fréquence, c'est-à-dire que la haute fréquence d'un mot augmenterait ses chances d'être remarqué. Ainsi, Bley-Vroman explique que :

«The mechanisms that are hidden behind the word “salient” remain largely mysterious. The best we can say, given how profoundly ignorant we are in regard to these mechanisms, is that the more often something occurs in the input, the more opportunities there will be for it to be noticed.» (Bley-Vroman, 2002, p.213)

Heureusement, Van Patten (1996 et 2002) apporte une précision importante quant à la notion de saillance. Ce dernier stipule que l'importance d'un mot par rapport à la compréhension d'un message ainsi que la place qu'il occupe au sein de la phrase sont des facteurs qui contribuent à la saillance d'un mot. Ainsi, plus un mot est central à la compréhension du message, plus ce mot tendra à être remarqué. Aussi, il affirme que les mots placés en début et en fin de phrases sont généralement retenus plus facilement que ceux placés en position médiane (v. aussi Slobin 1973). Bref, la saillance est donc reliée à la valeur discursive d'un mot par rapport au message.

4) **La capacité individuelle**

La capacité des apprenants à remarquer et traiter de nouveaux éléments dans la langue influence la prise en compte. Cette capacité est limitée par la mémoire de travail qui, elle, diffère d'un individu à l'autre. Ainsi, certaines personnes auront plus de facilité que d'autres à remarquer et à garder en mémoire de nouveaux éléments.

La théorie de la prise en compte est acceptée par plusieurs auteurs (Ellis, 1997; Skehan, 1998, Gass, MacKey et Pica, 1999; Sherwood-Smith, 1981; McLaughlin,

1987, VanPatten 1996). Ces derniers affirment que la prise en compte est un processus nécessaire afin que l'input puisse s'intégrer à la langue de l'apprenant. Par contre, plusieurs rejettent la notion que ce processus doit être conscient. Ellis (1997) croit, à l'instar de Krashen, que la langue est un système trop complexe pour que tous les aspects y soient remarqués consciemment.

En résumé, les partisans de la théorie de la prise en compte s'accordent sur la nécessité de remarquer un élément pour l'acquérir, mais ne sont pas tous d'accord à savoir si ce processus doit être conscient ou non. De plus, la fréquence de l'input ainsi que sa saillance, entre autres facteurs, affectent cette prise en compte.

1.1.7 Le développement universel en L2

Nous venons de voir que les principales critiques de la théorie de Krashen portent sur les hypothèses de la suffisance de l'input et du rôle de la conscience en acquisition. Krashen a aussi été parmi les premiers chercheurs en langues secondes à suggérer que la L2 se développerait selon un ordre naturel. Cet ordre serait prédéterminé et ne pourrait être modifié. Cette hypothèse a aussi été le point de départ de nombreuses recherches.

S'alignant dans la direction de Krashen, plusieurs études ont montré que les éléments d'une L2 s'acquièrent en effet dans un ordre prévisible. Les tenants de cette théorie (Cook, 1985; White, 1982, 1985, 1989, 2000, Ellis, 1997; Lightbown, 1985, Pienemann 1998) supposent que l'acquisition d'une L2 est déterminée par les principes et paramètres de la grammaire universelle, à l'instar de l'acquisition de la L1. La grammaire universelle se définit ainsi:

«The language properties inherent in the human mind make up ‘Universal Grammar’, which consists not of particular rules or of a particular language, but a set of general principles that apply to all languages.» (Cook, 1985)

Des études sur l’acquisition du français (et en partie d’autres langues) ont déterminé que certains éléments se développent dans un ordre précis. Entre autres, Klein et Perdu (1997) et White (2000) ont étudié l’acquisition de la structure verbale. Ils ont montré que le développement de cette structure passait invariablement par les étapes suivantes :

- 1) Énoncé sans verbes;
- 2) Énoncé verbal, souvent dans une forme non-finie (Klein et Perdu, 1997);
- 3) Énoncé verbal, avec forme finie (White, 2000)

Lambert et al. (2003) ont analysé l’acquisition de la subordonnée. Ils ont remarqué que l’apprenant utilisait d’abord des phrases juxtaposées sans conjonction (ex. : **Je ne veux pas venir, je suis malade*), et que la structuration devenait ensuite de plus en plus complexe.

Ces études montrent que les apprenants produisent d’abord des formes de langage incorrectes avant d’être en mesure d’utiliser des formes correctes. White (1989) explique que les erreurs commises sont généralement propres à la langue cible, c’est-à-dire que les règles grammaticales de la langue en question ne sont pas respectées,¹ mais qu’elles ne contreviennent pas aux principes de la grammaire universelle. Elle explique cette distinction ainsi :

«One must distinguish between principles and parameters of UG, on the one hand, and language-specific properties of the L2, on the other [...] They (learners) do not produce forms that constitute violations of

¹ Un exemple de règles propres à des langues serait : les pronoms personnels sujets sont obligatoires en français, mais pas en espagnol),

principles of UG nor interpret utterances in ways inconsistent with principles of UG. In other words, the UG of the L2 learner is a possible grammar, where a possible grammar is one that falls within the range permitted by UG, even though it often is not equivalent to the actual grammar internalized by native speakers.» White, 1989, p.175)

En résumé, d'après cette théorie, les apprenants adultes ont encore accès à leur grammaire universelle comme lors de l'acquisition de la L1. Pour cette raison, les éléments de la langue se développent selon l'ordre déterminé par la grammaire interne. De plus, White (1989) attribue les erreurs commises par les apprenants aux propriétés particulières de la langue cible et ajoute que ces erreurs ne contreviennent pas aux principes de la grammaire universelle.

1.1.8 Conclusion

En résumé, nous avons vu dans cette section que l'exposition à l'input de la langue cible est nécessaire à son acquisition mais qu'elle n'est pas suffisante. Pour qu'il y ait acquisition, l'input auquel est exposé l'apprenant doit être pris en compte, c'est-à-dire emmagasiné dans la mémoire de travail. La fréquence, la saillance, l'enseignement et les capacités individuelles des apprenants influencent la prise en compte. La prise en compte est un phénomène reconnu de plusieurs auteurs, mais les opinions diffèrent quant au fait que la prise en compte doit être faite de manière consciente ou non. D'après la théorie du développement universel, un élément est acquis dans un ordre spécifique, respectant les principes de la grammaire universelle.

1.2. Les difficultés d'acquisition du subjonctif répertoriées dans la littérature

Nous venons de voir certains principes importants de l'acquisition des langues secondes. Ces principes nous aideront à mieux comprendre les difficultés d'acquisition de certains éléments. Nous poursuivons donc par la présentation du problème spécifique de l'acquisition du subjonctif en français L2.

Le subjonctif est un mode verbal difficile à acquérir en français et dans la plupart des langues. Plusieurs facteurs sous-tendent cette difficulté, parmi lesquels la nature complexe et ambiguë des règles qui régissent son utilisation.

Damar (2005) explique qu'en langue seconde le subjonctif est problématique pour les apprenants car les emplois du mode sont nombreux et les règles d'usage instables :

«Tantôt nécessaires (après *il faut que*, après certains verbes exprimant une modalité particulière...), tantôt facultatifs (après les verbes d'opinion à la forme négative ou interrogative, dans les propositions relatives...), les emplois du subjonctif français sont multiples. La norme est donc fluctuante, ce que révèlent les emplois.» (Damar, 2005, p.1)

Elle ajoute que dans un contexte d'apprentissage des langues en milieu scolaire, les explications grammaticales du subjonctif offertes dans les manuels scolaires exacerbent les difficultés d'acquisition, car ces explications sont souvent en contradiction avec la pratique :

«Ces ouvrages, conçus pour l'enseignement, considèrent le plus souvent le subjonctif comme le mode du doute ou encore de l'irréel, ce qui ne permet pas d'expliquer des exemples du type : *Je regrette que Pierre soit venu*. Cette contradiction entre théorie et pratique de langue complique encore l'assimilation du subjonctif par les apprenants.» (Damar, M.-È, 2005, p.1)

Lepetit (2001) souligne que le subjonctif est difficile pour l'apprenant vu la complexité du mode et, pour les situations d'acquisition en classe de langue, de la diversité des descriptions proposées dans les manuels.²

Quant à Cox (1986), il débute son article, intitulé *Remedies for Subjunctive Anxiety*, en mentionnant l'anxiété ressentie chez les apprenants face à l'apprentissage du subjonctif :

«The phrase *Subjunctive Mood* might well be used by an experienced teacher of French to refer both to the grammatical category and to the anxiety experienced by students encountering it for the first time.» Cox (1986, p.65)

Il ajoute que l'emploi du subjonctif n'est pas plus problématique que celui du futur mais que, pour une raison ou pour une autre, les apprenants s'attendent à ce que le subjonctif soit plus difficile:

«somehow, although the correct use of the subjunctive is no more subtle than that of, for example, the future tense, students seem to expect to find it difficult. Even its consecrated place, near or at the end of the first-year text, seems to imply that it is a refinement to be ignored as long as possible». Cox (1986, p.65)

Ces études affirment qu'il existe un lien direct entre la complexité des règles d'utilisation du subjonctif et son acquisition. Même si ceci est communément admis, aucune étude détaillée n'a été menée à ce sujet³. De plus, Bartning (2005) et Laurier (1989) ont montré que le subjonctif dans la langue parlée des

² «L'apprentissage du subjonctif en français est certainement, de par la complexité du sous-système étudié et de par la diversité des descriptions proposées, une tâche difficile pour l'apprenant. » (Lepetit, 2001, p.1176)

³ Mentionnons que plusieurs études existent sur le subjonctif dans d'autres langues, particulièrement en espagnol. Par contre, ces études ne peuvent nous renseigner sur l'acquisition du subjonctif en français, car les règles d'utilisation sont différentes. Sur cet aspect, Haillet (1995) mentionne que «même en espagnol et en italien, deux langues dont le subjonctif est similaire d'un point de vue formel à celui du français, l'emploi diffère sur bien des points.» (p.153) Pour ces raisons, nous n'examinerons que le subjonctif en français.

locuteurs natifs est réduit à quelques contextes spécifiques (après la locution *il faut que*, par exemple) et à un nombre restreint de verbes. Il existerait donc un écart entre les nombreuses possibilités d'utilisation du subjonctif dans la théorie et ce qui est réellement utilisé par les locuteurs natifs. Ainsi, contrairement à ce que l'on mentionne dans la littérature, les structures du subjonctif auxquelles seraient exposés les apprenants de français seraient grandement simplifiées par rapport à ce qu'on retrouve à l'écrit.

1.3 Description du subjonctif

Afin de bien comprendre la nature complexe du subjonctif à laquelle font référence les études ci-dessus, nous présentons une brève description des règles régissant son utilisation du subjonctif en français. Nous avons choisi de résumer la description des règles d'usage du subjonctif de *La Grammaire en tableaux* de De Villers (2003), puisque cet ouvrage est reconnu au Québec et qu'il offre une description simple, pratique et détaillée. Nous nous référerons aussi au *Bon Usage* de Grevisse et Goosse (1993) au besoin.

1.3.1 Le sens du subjonctif

Le subjonctif est un mode qui sert à exprimer «une action considérée dans la pensée plutôt que dans la réalité, une hypothèse. Mode par excellence de la phrase subordonnée, De Villers (2003, p.167) explique qu'il marque:

- le doute. *Je doute qu'il puisse venir.*
- l'incertitude. *Je ne crois pas qu'elle finisse son travail à temps.*
- la crainte. *Mes parents craignent qu'il n'y ait pas assez de provisions.*
- la supposition. *Il ne suppose pas qu'on bâtisse une maison dans un marécage.*
- le souhait. *Tu souhaites qu'ils réussissent.*

- la prière. *Sa marraine prie pour que Lorraine guérisse.*
- la volonté. *Elle exigera que les messages soient bien transmis.*
- l'interdiction. *La direction interdit qu'on fasse du bruit après 22h»*
- la non-spécificité dans les descriptions indéfinies. *Je cherche une église qui soit [subj.] près de chez moi* (Je souhaite qu'il y ait une église près de chez moi; alors je cherche s'il y en a une) versus *Je cherche une église qui est [ind.] près de chez moi* (Il y a une église près de chez moi; je la cherche). (Beaudoin, 2009)

1.3.2 Les temps du subjonctif

1.3.2.1 Le présent

Le subjonctif s'emploie au présent dans la subordonnée lorsque l'action a lieu en même temps ou après celle de la principale. Par exemple :

Je ne crois pas qu'il pleuve en ce moment. (Actions simultanées);

Tu souhaiterais que tes amis soient présents. (Action postérieure).

1.3.2.2 Les autres temps – le futur et le passé

Le subjonctif n'a pas de temps futur. Le passé – imparfait et plus-que-parfait - existe, mais seulement à l'écrit, où il est en voie de disparition. Grevisse et Goosse (1993) résume l'état des temps du subjonctif ainsi :

«Le nombre de temps du subjonctif est plus réduit que ceux de l'indicatif. En fait, le subjonctif n'a pas de futur et en langue parlée, on ne retrouve pratiquement que le présent : certains temps du subjonctif, l'imparfait et le plus-que-parfait, ont à peu près disparu de la langue parlée et sont même concurrencés dans l'écrit». (p.1304)

1.3.3 L'utilisation du subjonctif

1.3.3.1 Le subjonctif obligatoire et imposé par un élément de la phrase.

Certains verbes de la phrase principale ou certaines locutions conjonctives exigent l'utilisation du subjonctif dans la subordonnée. Par exemple :

- Les verbes exprimant le doute, la crainte ou l'incertitude.
Tu doutes qu'il finisse à temps.
- Les conjonctions *à condition que, afin que, à moins que.*
Laisse les clés chez la voisine afin que je puisse les récupérer.

1.3.3.2 Les emplois facultatifs du subjonctif

On a répertorié dans le Bon Usage plusieurs emplois facultatifs du subjonctif, c'est-à-dire que des situations dans lesquelles l'emploi du subjonctif est souhaitable mais où plusieurs exemples d'emploi de l'indicatif ont été répertoriés. Par exemple, on mentionne que le subjonctif doit être employé quand le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait, et notamment dans les cas suivants :

- a) Après les verbes impersonnels marquant la possibilité : *Il est possible qu'il soit déjà parti.* Mais, il ajoute que le subjonctif est facultatif après *il se peut que* où l'indicatif est parfois utilisé : *Il se peut que Martin l'aimait vraiment.* (Grevisse et Goosse, 1993, p.1629)
- b) Quand la proposition sujet ou complément est placée en tête de la phrase : *Que le problème soit politique est hors de doute.* Mais, il ajoute que l'indicatif est loin d'être rare dans ces cas : *Que l'homme est né pour le bonheur, certes toute la nature l'enseigne.* On note, par contre, que l'occurrence de l'indicatif dans ces situations est fonction du prédicat de

la principale. Ainsi, nous ne pourrions pas utiliser l'indicatif avec *être* *surprenant* : **Que l'homme est né pour le bonheur, certes ceci serait surprenant.*

- c) Après les verbes personnels (ou les noms) exprimant la négation (nier...) ou le doute (douter...) : *Il doute, il nie que les choses se soient passées ainsi.* Mais il ajoute que si ces verbes sont accompagnés d'une négation ou s'ils sont dans une phrase interrogative ou dans une proposition conditionnelle, l'indicatif redevient possible (sans être obligatoire), surtout si on veut insister sur la réalité du fait : *Je ne doute pas qu'il fera tout ce qu'il pourra.*

1.3.4 La concurrence avec d'autres modes

La forme subjonctive entre en concurrence avec l'indicatif en vertu de leur forme similaire, en particulier pour les verbes du premier groupe (verbe se terminant en *er*). La seule différence est en fait la présence d'un «i» dans la terminaison aux première et deuxième personnes du pluriel :

Terminaison de l'indicatif : e, es, e, ons, ez, ent

Exemple : *je chante, tu chantes, il chante, nous chantons, vous chantez, ils chantent.*

Terminaison du subjonctif : e, es, e, ions, iez, ent

Exemple : *(Que) je chante, tu chantes, il chante, nous chantions, vous chantiez, ils chantent.*

En résumé, cette description nous permet de voir que le subjonctif s'emploie tantôt pour exprimer un sens particulier et tantôt uniquement parce qu'il est commandé par le verbe de la proposition principale ou par une locution adverbiale. Il est donc parfois obligatoire et parfois facultatif. Dans les cas

facultatifs, subjonctif peut servir à exprimer un sens différent de celui de l'indicatif, mais il peut aussi être utilisé en remplacement de l'indicatif sans modifier le sens du message. Les contextes dans lesquels les deux modes sont interchangeables sont nombreux. C'est aussi un mode qui, à l'oral, s'emploie presque uniquement au présent. Finalement, la forme des verbes réguliers du subjonctif est similaire à celle de l'indicatif.

1.4 Le but de la recherche

L'objectif général de cette étude est donc de mieux comprendre les difficultés liées à l'acquisition du subjonctif en français langue seconde. Plus précisément, nous nous proposons d'identifier les facteurs influant sur l'acquisition d'une langue seconde de façon générale qui pourraient jouer un rôle dans l'acquisition du subjonctif.

CHAPITRE 2

ÉTUDES SUR L'ACQUISITION DU SUBJONCTIF

Nous proposons dans cette section d'établir les facteurs pouvant jouer un rôle dans l'acquisition du subjonctif en français. Pour ce faire, nous analyserons les résultats de cinq études traitant de l'acquisition et de l'utilisation du subjonctif. Nous constatons que malgré les nombreuses remarques émises par les chercheurs concernant la difficulté d'acquisition du subjonctif, peu d'études ont été effectuées sur le sujet. En fait, parmi les études recensées, une seule traite spécifiquement des difficultés d'acquisition du subjonctif en français. Nous présenterons donc brièvement ces cinq études ainsi que la justification de nos choix. Nous poursuivrons ensuite avec l'analyse des résultats.

2.1 Choix des études recensées

2.1.1 Laurier (1989)

L'étude de Laurier (1989) permet de cerner la complexité réelle des règles d'utilisation du subjonctif dans la langue parlée courante. Dans cette étude sociolinguistique sur le déclin du subjonctif chez des locuteurs francophones en milieu minoritaire en Ontario, Laurier dresse un portrait de la fréquence d'utilisation du subjonctif et des modalités utilisées, et relève certains facteurs déterminant son emploi.

2.1.2 Bartning et Schlyter (2004)

Les travaux de Bartning et Schlyter (2004) nous renseignent sur les étapes d'acquisition de plusieurs éléments en français L2 chez des apprenants adultes. Elles traitent, entre autres, du développement du subjonctif et des phrases complexes.

2.1.3 Bartning (2005)

Bartning (2005) a procédé à une seconde étude afin de mettre en lumière le développement tardif (à l'étape avancée du développement) du subjonctif. Elle offre un tableau comparatif de l'utilisation du subjonctif des apprenants L2 et des locuteurs natifs. Cette étude apporte aussi du support aux résultats de Laurier (1989) sur la fréquence d'utilisation du subjonctif.

2.1.4 Scott (1989) et Chapiro (2005)

Finalement, les études de Scott (1989) et Chapiro (2005) nous éclairent sur le rôle de la fréquence et de la saillance sur l'acquisition du subjonctif en L2. Ces études utilisent le subjonctif afin de comparer l'efficacité de certaines approches pédagogiques mettant en jeu la fréquence et la saillance de l'input.

2.2 L'utilisation du subjonctif (Laurier, 1989)

Sur la base d'études antérieures démontrant une tendance à la simplification morphologique chez les francophones en milieu minoritaire (Mongeon et Beniak, 1981 ; Dorian, 1981), Laurier (1989) pose comme hypothèse qu'il existe une tendance à la neutralisation du subjonctif, c'est-à-dire au remplacement du subjonctif par l'indicatif chez les Franco-ontariens et que

cette neutralisation dépend de la fréquence d'emploi du français par les locuteurs et du pourcentage de locuteurs francophones dans la localité où ils habitent. Les résultats de son étude ont confirmé le rôle de la fréquence d'emploi du français, mais n'ont montré aucun lien avec la localité des participants. De plus, Laurier a noté que le subjonctif était en fait un mode très peu employé comparativement à l'indicatif et que son utilisation était déterminée par trois facteurs : la fréquence de la modalité *il faut que*, la dominance linguistique du locuteur et le verbe de la subordonnée (*aimer, aller*). Nous examinerons donc, dans cette section, ces trois facteurs.

2.2.1 Le corpus

Le corpus à l'étude est celui monté au Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CREFO) de 1976 à 1978. Le corpus était composé d'entrevues de 117 élèves de 9^e, 10^e et 12^e année fréquentant une école francophone. Les participants provenaient de familles dont au moins un parent était francophone et vivaient dans des localités de composition linguistique différente :

- Population comptant 10 % de francophones : 28 sujets ;
- Population comptant 17 % de francophones : 31 sujets ;
- Population comptant 38 % de francophones : 38 sujets ;
- Population comptant 85 % de francophones : 20 sujets.;

Les élèves ont aussi été classés selon leur dominance linguistique. Le tableau I ci-dessous présente la distribution des sujets selon leur dominance linguistique. Les élèves parlant principalement français dans toutes les sphères de leur vie (école, famille, amis, activités) ont été classés dans la catégorie «Franco-dominants», ceux utilisant le français et l'anglais de façon plus ou moins équitable dans celle des «Bilingues» et finalement, les élèves utilisant principalement l'anglais et très peu ou presque jamais le français, dans la

catégorie «Anglo-dominants». L'indice dans la colonne de droite indique le niveau d'utilisation du français dans les situations de communication pour chaque sujet où 1 signifie une utilisation majoritaire du français en situation de communication (catégorie des Franco-dominants) alors qu'un indice de 0 (catégorie des Anglo-dominants) dénote une utilisation presque inexistante.

Tableau I. Distribution des sujets selon leur dominance linguistique

Nombre de sujets	Dominance linguistique	Indice de dominance
33	Anglo-dominants	0,05 et 0,44
48	Bilingues	0,45 et 0,79
36	Franco-dominants	0,80 et 1

2.2.2 L'analyse des résultats

Dans le corpus, Laurier a retenu 989 contextes où un subjonctif a été réalisé ou aurait pu et dû être réalisé. Les formes non marquées du subjonctif (formes se confondant aux formes de l'indicatif) ont malheureusement été comptabilisées comme étant réalisées.⁴ Nous avons reproduit dans le tableau II les résultats du nombre de subjonctifs réalisés et non réalisés par les sujets, en omettant les subjonctifs non marqués.

Parmi les 117 entrevues d'une durée d'environ une demi-heure chacune, Laurier a répertorié 989 contextes où le subjonctif était possible. L'auteur se dit

⁴ Selon nous, ceci est une erreur de méthodologie étant donné qu'il est impossible de différencier l'utilisation de l'indicatif du subjonctif

étonné d'avoir trouvé si peu de contextes possibles et explique ceci par la marginalité du mode subjonctif par rapport au mode indicatif. Il en conclut que «Le système linguistique du français ne permet pas une utilisation très fréquente du subjonctif.» (Laurier, 1989, p.115)

Tableau II. Réalisation des subjonctifs

Types de contexte	Réalisés	Non réalisés	Total
Subjonctif obligatoire (ex : <i>il faut que tu ailles</i>)	273	165	438
Subjonctif facultatif (ex : <i>je ne doute pas qu'il réussit</i> ou <i>je ne doute pas qu'il réussisse</i>)	8	128	136
Subjonctifs interdits (*Il croit que tu sois venu)	2	16	18

La majorité des subjonctifs réalisés se trouvent en contextes obligatoires. En effet, en français ontarien, la différence entre contextes obligatoire et facultatif n'existe pratiquement plus : dans les contextes facultatifs où le subjonctif n'apporte qu'une nuance de sens, les locuteurs ignorent quasi systématiquement cette nuance, optant presque toujours pour la forme de l'indicatif. L'étude de Laurier présente 136 cas de subjonctifs facultatifs observables dont seulement 8 furent réalisés.

2.2.2.1 Facteurs déterminants la réalisation du subjonctif

Pour sa part, l'analyse détaillée des statistiques des subjonctifs obligatoires, à l'aide du programme VARBRUL 2S⁵ a montré que les facteurs les plus déterminants pour la réalisation du subjonctif sont, par ordre d'importance :

1) Fréquence des modalités

La fréquence des modalités est le facteur le plus important pour la réalisation du subjonctif. Les modalités les plus fréquentes sont en ordre :

- *falloir que* ;
- *vouloir que* et *pour que*.

On remarque dans le tableau III que *falloir que* constitue une catégorie à part avec 300 occurrences comparativement à *vouloir que* et *pour que*, avec seulement 60. Il existe aussi un écart similaire (5 fois moins) entre la 2^e (*vouloir que* et *pour que*) et la 3^e fréquence (*aimer que*, *jusqu'à ce que*, etc.).

La probabilité de réalisation des fréquences les plus élevées (fréquence 1 et 2) est de plus de 75%. Pour les modalités plus rares, les probabilités de réalisation ne sont que de 33%. Selon Laurier :

«On peut donc penser que la fréquence d'occurrence d'une modalité agit comme un facteur de renforcement puissant dans la réalisation du subjonctif; de ce fait, ce mode a peu de chances de se réaliser avec les modalités les plus rares, car l'absence de renforcement amène les sujets à choisir la forme plus neutre de l'indicatif.» (Laurier, 1989, p. 118)

⁵ Algorithme développé, à l'origine, par David Sankoff pour effectuer l'analyse de la variation linguistique (Voir. Sankoff, 1988).

Tableau III : Fréquences des modalités

Types de fréquence	Nombre d'occurrences	Formes
Fréquence 1	300 et plus	<i>falloir que</i>
Fréquence 2	plus de 60	<i>Vouloir que et pour que</i>
Fréquence 3	plus de 12	<i>Aimer que, jusqu' à ce que, avant que, avoir peur que, ça se peut que et à moins que.</i>
Fréquence 4	moins de 12	<i>arriver que, avoir hâte que, etc.</i>

2) **Dominance linguistique du locuteur**

Le deuxième facteur déterminant dans la réalisation du subjonctif est la dominance linguistique du locuteur. La comparaison des réalisations des trois catégories de locuteurs montre que les bilingues et les Franco-dominants se distinguent nettement des Anglo-dominants par la tendance de ce dernier groupe à éliminer le subjonctif. Laurier conclut qu'il s'agit d'une «accélération du processus de simplification sous l'effet de l'abandon du français comme langue d'usage» (Laurier 1989, p. 119).

3) **La fréquence du verbe de la subordonnée**

La fréquence du verbe de la subordonnée semble aussi jouer un rôle, quoique son importance soit moins marquée que pour les deux facteurs précédents. Le tableau IV révèle que les verbes *aller* (76%), *être* (73%), *faire* (59%) et *avoir* (57%) ont respectivement une probabilité de réalisation plus fréquente que d'autres verbes (54%).

Tableau IV : Fréquence de réalisation des verbes de la subordonnée

Verbes de la subordonnée	Nombre de réalisations	%
Aller	35/46	76
Être	74/102	73
Faire	22/37	59
Avoir	31/54	57
Autres verbes	105/193	54

2.2.3 Conclusion

En conclusion, les recherches de Laurier montrent que l'utilisation du subjonctif est rare comparée à celle de l'indicatif et qu'elle est réduite à l'expression de l'obligation et de la finalité. Aussi, la valeur sémantique du subjonctif dans les contextes facultatifs – là où son utilisation exprimerait un sens différent de celui de l'indicatif - a pratiquement disparu, peu importe la dominance linguistique des locuteurs. L'analyse des contextes obligatoires a démontré (i) que le subjonctif est utilisé principalement avec les constructions *falloir que* et *vouloir que* ; (ii) qu'il est utilisé plus fréquemment par les Franco-dominants et les bilingues respectivement et (iii) qu'il est presque inexistant chez les Anglo-dominants. Laurier mentionne qu'on pourrait, informellement, définir l'utilisation du subjonctif par la règle suivante :

«plus une modalité exigeant le subjonctif est employée, peu importe que le nombre d'occurrences soit attribuable à des raisons sociologiques ou à des raisons linguistiques, plus le subjonctif se maintient» (Laurier 1989, p.124).

2.3 Les stades acquisitionnels du subjonctif (Bartning et Schlyter, 2004)

Dans le cadre d'une étude longitudinale sur l'acquisition du français L2 par des locuteurs suédophones, Bartning et Schlyter (2004) montrent que le subjonctif n'est utilisé correctement et systématiquement par les apprenants L2 qu'à un niveau avancé d'acquisition. Les auteurs ont étudié le développement du subjonctif, ainsi que d'autres éléments⁶ (négation, subordination, pronom objet, etc.) dans le but d'établir le «*profil grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son développement*» (Bartning et Schlyter, 2004, p.282).

2.3.1 Les corpus

Corpus 1

Pour ce faire, les auteurs ont analysé les données de deux corpus oraux d'adultes suédophones apprenant le français. Le premier corpus, *Interlangue Française* (InterFra, Stockholm), comprenait des entrevues orales de 99 locuteurs âgés de 19 à 34 ans, ayant étudié de zéro à neuf années de français, ainsi que de 20 locuteurs natifs du français. Les tâches, échelonnées sur une période variant entre deux semestres et deux ans, consistaient en une entrevue

⁶ Les autres éléments sont : la morphologie verbale, le temps-mode-aspect (incluant le subjonctif), la négation, les pronoms objets, le genre et la subordination (Voir Bartning et Schlyter, 2004)

de 15 minutes et en deux récits d'une durée totale de 20 minutes d'une bande dessinée et d'un film muet.⁷

Corpus 2

Le deuxième corpus comprenait l'enregistrement de productions orales de 20 adultes suédophones âgés entre 19 et 70 ans, dont 8 séjournaient en France, sept étudiaient le français à l'université en Suède et cinq commençaient leur apprentissage du français. Les tâches, réparties sur une période de 2 à 12 mois, incluaient une entrevue, un récit et une traduction totalisant entre 30 et 40 minutes.

2.3.2 L'itinéraire du subjonctif

Suite à l'analyse des occurrences du subjonctif des deux corpus, Bartning et Schlyter ont déterminé l'itinéraire du subjonctif, c'est-à-dire les étapes de développement d'un élément dans l'interlangue des apprenants. L'itinéraire du subjonctif est le suivant :

- 1) Quelques rares contextes apparaissent avec *il faut que et je veux que* avec le verbe à une forme non-finie⁸.

Ex. : il faut que je rest[e]

On retrouve aussi *il faut* + forme non-finie, surtout chez les apprenants non guidés (qui ne reçoivent aucune instruction).

Ex. : il faut travaill[e]

⁷ Pour plus de détails sur le corpus InterFra, voir Bartning et Casserborg, (2003, 1997a).

⁸ Forme non-finie : forme verbale qui correspond à l'infinitif ou au participe passé.

- 2) On observe une présence simultanée de *il faut que* + *forme non-finie* et *il faut que* + *forme neutralisée*⁹ et indicatives :

Ex. : il faut que + *forme non-finie* : *il faut qu'on avoir*

il faut que + *forme neutralisée* : *il faut que j'écris* (*forme neutralisée et indicative*)

- 3) Le subjonctif des contextes obligatoires apparaît, dans la forme correcte et non correcte, avec des formes verbales audibles.¹⁰

Ex. forme correcte : *il faut que je aille; il faut que qu'il fasse froid*

Forme incorrecte : **pour que le couple va; il faut qu'il fait*

Simultanément, *il faut* + *inf* commence à être plus fréquent chez les apprenants guidés (ceux qui reçoivent une instruction formelle) et coexiste avec *il faut que* + *subj*.

- 4) Le subjonctif dans les contextes *il faut que* + *subj* et avec conjonction commence à se stabiliser :

Ex. : pour qu'il puisse pas voir

Le contexte le plus tardif est celui des verbes avec la négation du type *je ne crois pas que* + *subj*.

Ex. : je ne pense pas que je peux

⁹ *Forme neutralisée* : absence de morphologie verbale distinctive entre subjonctif et indicatif.

¹⁰ *Formes audibles* : morphologie verbale distinctive à l'oral entre subjonctif et indicatif

5) Tous les contextes sont utilisés avec des formes correctes :

Ex. : Ça ne veut pas dire que les cours soient finis

2.3.2.1 L'analyse des résultats

On remarque que le développement du subjonctif passe principalement par le développement de la construction *il faut que* + *subj.* En fait, l'apprenant utilise d'abord *il faut que* avec des formes verbales neutralisées (parl[e]). Bartning et Schlyter classent ces verbes comme des subjonctifs, classification pouvant porter flanc à la critique puisque ces verbes ne possèdent pas de forme finie permettant d'en différencier le mode. Ce n'est qu'à l'étape trois que l'on peut identifier des verbes à une forme finie du subjonctif. On voit aussi que le développement de *il faut que* se fait simultanément avec le développement de la structure *il faut* + *inf.* Cette forme apparaît à la deuxième étape en même temps que *il faut que*.

2.3.3 Les étapes de développement de l'apprenant (profil de l'apprenant)

Les itinéraires de plusieurs éléments ont été regroupés pour former des étapes de développement reflétant le profil d'un apprenant typique. Les six étapes vont de l'étape initiale d'apprentissage d'une langue jusqu'à l'étape très avancée. Chaque étape spécifie l'état du développement des éléments étudiés. Voici un résumé de chaque étape :

2.3.3.1 Les six étapes

Étape 1. Initiale

- structure en partie nominale

*Ex. : *non grand-lit*

- formes finies courtes

Ex. : je dois, je parle

- formes non-finies

*Ex. : *Je parl[e]*

- emploi de la négation «non»

*Ex. : *non grand-lit*

- quelques rares formes du passé composé, mais très peu de contextes du passé sont marqués

Ex. : j'ai étudi[e]

- mais cette structure pourrait tout aussi bien correspondre à la structure non grammaticale

*Ex. : *j[e] étudi[e]*

- début d'emploi de connecteurs *et*, *mais* et *puis*

Ex. : mais je préfère Stockholm

Étape 2. Post initiale : caractérisée par l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux, mais encore très variables :

- subordination simple introduite par *quand*, *parce que*, *qui* et *que* apparaît.

Ex. : parce qu'il comprend que le garçon est trop petit

- négation *ne* sans *pas* en même temps que la négation post verbale

Ex. : ne parle mais aussi parle pas

- forme verbale modale suivie de l'infinitif

Ex. : veut manger

- future : modale + *inf*

Ex. : va aller

- quelques apparitions de «était» et «avait»

Étape 3. Intermédiaire : caractérisée par une interlangue plus systématique et régulière, mais encore très simple.

- quelques occurrences de subjonctif avec *il faut que P* (proposition) et *je veux que P* suivi d'un verbe non fini

*Ex. : Il faut que je *rest[e], il faut travaill[e]*

- imparfait est plus systématiquement marqué, mais souvent il ne l'est pas; plus-que-parfait apparaît à ce niveau

Ex. : Il avait neigé [plus-que-parfait] et le (...) surface n'était [imparfait] pas si bon

- futur périphrastique (*aller* + infinitif) apparaît (futur simple, dans des cas isolés seulement)

*Ex. : Il ne veut pas rester dans sa maison
je vais manger un petit peu*

- enrichissement de la subordination. On voit apparaître des énoncés bipropositionnels avec subordination : temporelle *quand*, causale *parce que*, et les relatives avec *qui* et *que*, complétives et interrogatives.

Ex. : Eh eh quand il euh prend les ballons il descend non il disparu

Ex. : J'étudie avec un homme qui s'appelle Mark

- formes verbales non-finies, dans des contextes où elles devraient l'être, sont maintenant rares
- emploi en alternance des formes verbales correctes et incorrectes

*Ex. : *ils prendre, *ils prend et quelques cas de ils prennent*

- négation *ne* + *v fini* + *pas/rien* comme dans langue cible

Ex. : Je ne comprends rien

Étapes 4-6. Avancées : caractérisées par un éventail plus large de structures d'énoncés et par la grammaticalisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle mais avec des zones «fragiles» de développement.

Étape 4. Avancée basse : caractérisée par l'émergence des structures plus complexes du français. On remarque la présence de formes verbales complexes liées à des structures multipropositionnelles, c'est-à-dire des verbes de la subordonnées dont le temps et le mode sont déterminés par la principale comme dans le cas du subjonctif (son emploi dans la subordonnée est déterminé par le sens «subjectif» transmis par la principale, par la présence de certains verbes

comme *falloir*, etc.) ou impliquant une relation discursive (relation temporelle et conditionnelle). Ces contextes ne sont cependant pas encore systématiquement marqués par les formes pertinentes.

- subjonctif : présence simultanée de *il faut + inf* et *il faut que + phrase subordonnée* avec des formes non-finies et indicatives

*Ex. : Il faut qu'on *voir; il faut que je *écris*

- conditionnel : présence du conditionnel dans des contextes corrects et incorrects

*Ex. : On pourrait [conditionnel correct] bien marquer que les Suédois *pourraient [conditionnel incorrect] faire le patin mieux que les Français*

- emploi de pronoms clitiques avant l'auxiliaire

Ex. : je l'ai pris

- pluriel souvent marqué pour les verbes lexicaux

Ex. : ils prennent.

Étape 5 - Avancée moyenne : caractérisée par l'enrichissement de la morphologie flexionnelle.

- subjonctif plus productif et utilisation plus fréquente de la forme correcte du subjonctif dans des contextes obligatoires.

*Ex. : il faut qu'il fasse froid mais il faut qu'il *fait*

- emploi correct de *ils sont* et *ils ont*

- plus-que-parfait, conditionnel et futur simple généralement employé correctement

- accord du genre pose toujours problème

- encore quelques occurrences de verbes lexicaux irréguliers incorrectement utilisés au pluriel

*Ex. : *Ils sort*

- subordonnées relatives avec *dont*.

Étape 6. Avancée supérieure : caractérisée par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels

- emploi natif des connecteurs *enfin* et *donc*

Ex. : C'était à l'école où enseigne Annick Lebourleau donc l'école qui est moitié hôpital moitié école

- émergence de structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs, ellipses)

Ex. : Et le monsieur essaie de toujours l'amadouer en lui donnant en lui offrant des bonbons.

2.3.3.2 L'analyse des résultats

Développement tardif

L'apparition du subjonctif est, d'après les étapes proposées, une acquisition relativement tardive dans le développement du français L2. Les premières instances du subjonctif dans la construction *il faut que* n'apparaissent qu'à l'étape intermédiaire (étape 3). Ce n'est qu'à l'étape avancée (étape 4) qu'apparaît réellement le subjonctif. À l'étape cinq, le subjonctif devient encore plus productif et son développement suit celui des verbes au conditionnel, au plus-que-parfait et au futur. À l'étape avancée supérieure (6) le subjonctif est stabilisé ainsi que l'interlangue de l'apprenant.

La subordination

L'étape 3 montre que l'apparition du subjonctif se fait en lien avec le développement de la subordination. On remarque que les premières instances de subjonctif en contexte obligatoire (dans la construction *il faut que*) ne se manifestent qu'après l'apparition de subordonnées plus complexes (temporelles, causales, relatives et complétives).

Le subjonctif facultatif

Bartning et Schlyter (2004) ne mentionnent pas l'apparition des subjonctifs facultatifs. La distinction entre ceux-ci et les subjonctifs obligatoires semble toutefois être prise en compte puisque les auteurs font état de la présence de formes correctes finies du subjonctif obligatoire. L'absence de mention des subjonctifs facultatifs dans cette étude supporte les résultats de Laurier (1989) montrant leur quasi inexistence chez les Franco-Ontariens.

Importance de la modalité *il faut que*

Les études de Laurier (1989) et de Bartning et Schlyter (2004) mettent en évidence l'importance de la construction *il faut que + subj* pour l'acquisition ou l'utilisation du subjonctif. Laurier note que le subjonctif se manifeste cinq fois plus souvent dans le contexte *il faut que* que dans le second contexte le plus fréquent, soit *vouloir que* et Bartning et Schlyter remarquent que le subjonctif apparaît tout d'abord dans ce contexte et qu'il s'y stabilise relativement tôt comparativement à d'autres situations (*Je ne crois pas + subj*). Bartning et Schlyter suggèrent que le subjonctif se développe d'abord dans la structure *il faut que* avant de se développer dans d'autres contextes.

2.3.4 Conclusion

Le subjonctif s'acquiert en premier dans le contexte *il faut que* en parallèle avec la structure *il faut + inf*. Aussi, dans cette étude, toutes les occurrences du subjonctif ont été utilisées dans des contextes obligatoires, principalement après *il faut que*. De plus, ce mode n'apparaît correctement qu'à l'étape avancée du développement puisque son développement se fait en lien avec celui des phrases subordonnées.

2.4 L'acquisition du subjonctif (Bartning 2005)

L'étude de Bartning (2005) fait partie des travaux sur les étapes acquisitionnelles de Bartning et Schyter (2004) présentés ci-dessus. Le but de cette étude parallèle est de montrer comment certains aspects de la modalité tels les interprétations de la nécessité (*il faut que*) et des croyances (*je ne pense pas*) émergent et sont acquis en français L2.

2.4.1 L'objet d'étude

L'étude porte exclusivement sur l'acquisition du subjonctif en contextes obligatoires dont la forme est morphologiquement marquée (distinct de la forme indicative). Voici les six structures analysées par Bartning :

1) Les constructions elliptiques infinitives.¹¹

Ex. : *il faut partir, avant de partir, sans être.*

2) Le subjonctif après des structures impersonnelles.

Ex : *il faut que : il faut que je réfléchisse.*

3) Le subjonctif dans des subordonnées circonstancielles de temps (*avant que*), de but (*pour que*), concessives, etc.

Ex : *mais maintenant elle met [...] autour de sa tête pour qu'il ne puisse voir rien* (Marie Vid2)

¹¹ À ce stade les formes obligatoires du subjonctif n'apparaissent pas encore, mais Bartning note la structure elliptique à des fins comparatives.

4) Le subjonctif après des verbes de volonté.

Ex : *plus on étudie plus on veut que ce soit parfait* (Kerstin Int2)

5) Le subjonctif après des expressions exprimant un sentiment.

Ex : *je préfère que les autres me *dit*» (langue cible : disent) (Marie Int 49)

6) Le subjonctif après des verbes d'opinion avec emploi de la négation.

Ex : *ça veut pas dire que ces cours ne soient pas* (Kerstin Int3).

L'auteur laisse de côté l'emploi du subjonctif dans les propositions relatives (*je cherche une guide qui soit blonde*), car aucune occurrence de cette structure n'a été trouvée dans le corpus.

2.4.2 Le corpus et l'analyse des données

Les données proviennent du corpus InterFran¹² et les résultats, présentés dans le tableau V (p.45) corroborent ceux de Bartning et Schlyter (2004) qui montrent que le subjonctif est une structure acquise tardivement. On remarque que le taux d'utilisation correcte du subjonctif dans le contexte le plus fréquent (*il faut que*) n'est que de 24% pour les débutants, tandis qu'il est de 64% dans le cas des universitaires (niveau avancé moyen) et de 83% dans le groupe des plus avancés, soit chez les futurs professeurs.

¹² Bartning (2005) a utilisé le même corpus que pour l'étude de Bartning et Schlyter (2004).

L'utilisation correcte du subjonctif dans les structures négatives reflète la même situation mais avec un taux global beaucoup plus bas dans les trois groupes, soit 22% pour les débutants, 57% pour les universitaires et 70% pour les futurs professeurs.

2.4.2.1 Les apprenants avancés

Étant donné le faible taux d'utilisation du subjonctif par les débutants, l'auteur a consacré ses analyses aux données des apprenants avancés seulement. Le tableau VI (p.46) montre l'utilisation du subjonctif chez huit apprenants très avancés dont trois futurs professeurs et cinq doctorants.¹³ Le tableau permet de voir que le nombre d'occurrences du subjonctif, même à un niveau très avancé, reste relativement faible par rapport au nombre total de mots compilés dans les entrevues. Par exemple, dans le cas de Kirsten, on ne trouve que cinq occurrences du subjonctif correctement réalisées pour un total de 9450 mots. Les autres participants se sont respectivement servis du subjonctif correctement (LC) et sous une forme intralangagière (LI) huit fois (Marie), sept fois (Pernilla) et cinq fois (pour les cinq doctorants).

La faible fréquence est expliquée en partie par le choix des subjonctifs retenus. Seuls les verbes irréguliers ne pouvant se confondre avec ceux de l'indicatif, ont été considérés. Ceci signifie que tous les verbes du premier groupe (verbe se terminant en *er*) utilisés aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel ont été ignorés.

2.4.2.2 Les locuteurs natifs

Une analyse de l'utilisation du subjonctif chez les locuteurs natifs (provenant du corpus InterFra) montre que leur taux d'utilisation est faible et se compare à

¹³ Les doctorants n'apparaissent pas dans l'étude précédente de Bartning et Schlyter (2004) mais proviennent du même corpus (InterFra).

ceux des apprenants L2. On voit dans le tableau VI qu'une des locutrices natives n'a produit que 6 occurrences sur 4170 mots (en comparaison, Kirsten, mentionnée précédemment : 5 sur 9450 mots). Les résultats obtenus chez les locuteurs natifs pourraient permettre d'éliminer en partie l'hypothèse selon laquelle, en langue seconde, le faible taux s'expliquerait par le recours à des stratégies d'évitement, c'est-à-dire lorsque face à des lacunes linguistiques, où l'apprenant reformulerait un énoncé de manière à éviter le mot ou la forme problématique.

2.4.2.3 Différence entre apprenants avancés et locuteurs natifs

La seule différence relevée entre les locuteurs natifs et les apprenants est l'utilisation de subjonctifs dans des phrases relatives du type *Je cherche une guide qui soit blonde*. Comme nous pouvons le voir au point 6 du tableau VII (p.47), Mélanie et Pierre-Nicolas ont chacun utilisé un subjonctif dans ce contexte, tandis qu'aucune occurrence n'avait été trouvée chez les apprenants.

2.4.3 Conclusion

En conclusion, à l'exception des subjonctifs dans des phrases relatives, le faible taux d'utilisation du subjonctif par les apprenants L2 reflète celui des locuteurs natifs. Les résultats montrent donc que les apprenants suivent le modèle de fréquence de la langue cible (Ellis, 2002).

Tableau V. Emploi du subjonctif par des apprenants débutants, universitaires et futurs professeurs¹⁴

Contextes	Faut inf	faut que LC	faut que IL	Con que LC	con IL	vol LC	Vol IL	em LC	em IL	Tot LC	Tot IL	Ne LC	Ne IL	Tot + Ne LC	tot + NE IL
	0	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	1-4	1-4	5a	5b	1-5	1-5
apprenants															
6 débutants	6	3	10	1	-	-	3	-	-	4= 24%	13= 76%	-	1	4= 22%	14= 78%
6 universitaires	45	6	2	14	9	4	2	1	1	25= 64%	14= 36%	3	7	28= 57%	21= 43%
6 futurs professeurs	72	6	4	6	2	8	2	4	1	22= 83%	5= 17%	3	5	25= 70%	10= 30%

Légende :

LC = Forme de la langue cible; IL = Forme interlangagière;

Structure 0 = il faut inf; 1a-4b = contextes obligatoires : 1 = *il faut que* + phrase subordonnée;

2 = subordonnée conjonctive *pour que* P; 3 = verbes de volonté : *je veux que* + phrase subordonnée;

4 = expressions de sentiments = *je suis content que* + phrase subordonnée; 5 = verbes d'opinion + négation, *je ne crois pas que* + phrase subordonnée.

¹⁴ Bartning (2005, p.37)

Tableau VI. Synthèse des résultats de l'emploi du subjonctif dans les interviews et narrations d'apprenants avancés.¹⁵

Contexte	Faut inf	Faut que LC	Faut que IL	con que LC	con IL	Vol LC	vol IL	Em LC	em IL	Tot LC	Tot IL	Ne LC	Ne IL	Tot Ne	Tot + NE IL
Apprenants	0	LC 1a	IL 1b	LC 2a	LC 2b	LC 3a	LC 3b	LC 4a	LC 4b	LC 1-4	LC 1-4	LC 5a	LC 5b	LC 5	LC 1-5
Kerstin	7	-	-	1	-	2	-	1	-	4	-	1	-	5	-
Marie	4	1	-	2	1	2	1	-	-	5	2	1	-	6	2
Pernil-la	7	2	-	2	1	1	-	1	-	6	1	-	-	6	1
5 doct-rants	8	1	1	1	1	-	-	-	1	2	3	-	-	2	3
Total	22	4	4	6	3	5	1	2	1	17= 84%	6	2	-	19= 86%	6= 25%

Légende

LC = Forme de la langue cible; IL = Forme interlangagière;

Structure 0 = il faut inf; 1a-4b = contextes obligatoires : 1 = *il faut que* + phrase subordonnée;

2 = subordonnée conjonctive *pour que* + phrase subordonnée; 3 = verbes de volonté : *je veux que* + phrase subordonnée; 4 = expressions de sentiments = *je suis content que* + phrase subordonnée; 5 = verbes d'opinion + négation, *je ne crois pas que* + phrase subordonnée.

¹⁵ Bartning (2005, p.39)

Tableau VII. Synthèse des résultats de l'emploi du subjonctif dans les interviews et narrations de quatre locuteurs natifs du français¹⁶

Contexte	Il faut inf	Faut que	con que	vol	Em	Tot	Ne	Rel.	Tot
Apprenants	0	1	2	3	4	1-4	5	6	1-6
Françoise	5	1	-	-	1	2	1		3
Anne	2	3	3	-	-	6	-		6
Mélanie	1	-	2	1	1	4	2	1	7
Pierre-Nicolas	3	-	2	-	-	2	1	1	4
Total	11	4	7	1	2	14	4	2	20

Légende :

LC = Forme de la langue cible; IL = Forme interlangagière

Structure 0 = il faut + inf; 1a-4b = contextes obligatoires : 1 = *il faut que* + phrase subordonnée; 2 = subordonnée conjonctive *pour que* P, 3 = verbes de volonté : *je veux que* + phrase subordonnée; 4 = expressions de sentiments = *je suis content que* + phrase subordonnée; 5 = verbes d'opinion + négation, *je ne crois pas que* + phrase subordonnée.

¹⁶ Bartning (2005, p.40)

2.5 Le subjonctif dans un cadre pédagogique : instruction explicite versus instruction implicite (Scott, 1989)

Scott (1989) a étudié l'effet de deux types d'enseignement des pronoms relatifs et du subjonctif chez des étudiants de français dans des universités américaines. L'expérience avait pour but de comparer deux méthodes d'enseignement de la grammaire : l'enseignement implicite et l'enseignement explicite.

2.5.1 Définitions préalables

1) Grammaire explicite

L'enseignement de la grammaire explicite est défini comme l'enseignement direct des règles d'usage et de formation d'un élément de la langue. Par exemple, pour le subjonctif, l'enseignant définit ce qu'est un mode, il écrit les terminaisons du verbe au tableau et explique dans quel contexte ce mode est utilisé.

2) Grammaire implicite

L'enseignement de la grammaire implicite, au contraire, présente sans explications les structures grammaticales. Ces structures sont mises en contexte dans un texte, un exposé, une histoire, afin que les apprenants puissent entendre la structure ciblée et déduire par eux-mêmes sa fonction et son sens.

2.5. 2 La méthodologie

L'expérience consistait à exposer deux groupes d'étudiants universitaires (34 participants au total), inscrits à un cours de français avancé,¹⁷ à un enseignement explicite et à un enseignement implicite du subjonctif et des pronoms relatifs. Le groupe exposé à l'enseignement explicite recevait 10 minutes d'explications grammaticales sur le subjonctif ou les pronoms relatifs par cours, alors que l'autre, exposé à l'enseignement implicite, écoutait une histoire, divisée en 6 épisodes de 10 minutes, contenant chacune des pronoms relatifs et au moins 15 occurrences de verbes au subjonctif. L'expérience s'est échelonnée sur deux semaines. Aucun groupe n'a pratiqué, à l'oral ou à l'écrit, les structures ciblées.

Tous les étudiants ont pris part à des pré-tests et des post-tests oraux et écrits. Ces tests étaient administrés avant et après chaque session d'enseignement des structures ciblées. Le test écrit consistait à répondre à 15 questions sur le subjonctif ou les pronoms relatifs, et le test oral, à l'enregistrement sur cassette de réponses à cinq questions. Les tests étaient exactement les mêmes pour les deux types d'enseignement.

Les professeurs ont procédé eux-mêmes à la correction des tests. Les correcteurs acceptaient comme bonne réponse tout subjonctif respectant les règles d'usage et dont la forme était compréhensible. Par exemple, les erreurs d'orthographe et de prononciation mineures ont été ignorées lorsque la forme du subjonctif était reconnaissable (exemples d'erreurs acceptables : *que tu vienes*, *que vous faissiez*, etc.).

¹⁷ Tous les étudiants du groupe avancé avaient préalablement suivi l'équivalent d'au moins trois semestres de cours de français.

2.5.3 L'analyse des résultats

Les résultats des tests, reproduits dans le tableau VIII, montrent qu'à l'écrit l'amélioration entre les pré-tests et les post-tests est nettement plus grande pour l'enseignement explicite (amélioration du score moyen de 6.17) qu'implicite (2.63). À l'oral, on remarque aussi une plus grande amélioration pour la méthode explicite (.5) comparativement à l'implicite (.3), mais deux tests statistiques (two-tail t-test et one-tail t-test) ont montré que cette différence n'était pas significative.

Tableau VIII. Subjonctif : pré-test, post-test et moyenne d'amélioration des participants soumis à l'enseignement explicite et implicite

	Pré-test		Post-test		Amélioration	
	Explicite	Implicite	Explicite	Implicite	Explicite	Implicite
Oral	02	02	02	02	.5	.3
Écrit	04	06	10	08	*5.67	2.31
Total	06	08	12	10	*6.17	2.63

2.5.3.1 Supériorité de la méthode explicite

L'auteur évoque trois raisons pouvant justifier la supériorité de l'enseignement explicite. La première est la familiarité des étudiants avec ce type d'enseignement et, étant donné que la majorité avait déjà étudié ces éléments dans des cours précédents, l'enseignement reçu aurait servi de révision plutôt qu'à de nouveaux apprentissages.

La deuxième raison est le temps d'exposition aux structures cibles. Le temps alloué à l'expérience semble avoir été adéquat pour le groupe explicite : les apprenants ont eu le temps de comprendre et d'intégrer les règles grammaticales des deux structures (subjonctif et pronoms relatifs). Par contre, cette période ne semble pas être suffisante pour permettre à des apprenants d'intégrer deux nouvelles structures par une méthode d'enseignement implicite.

Finalement, il y a le test lui-même. Le test exigeait de l'apprenant qu'il utilise au moins un subjonctif (ou pronom relatif) par réponse. Le groupe explicite a pu être avantage par ce type d'exigence car l'enseignement reçu définissait et présentait clairement les deux structures ciblées. Plus précisément, ce groupe savait exactement ce qu'est un pronom relatif ou un subjonctif. D'autre part, le groupe implicite n'avait reçu aucune instruction concernant ce type et une certaine incertitude par rapport à la nature de la structure à produire a pu le désavantager.

Selon nous, en plus du manque de temps pour acquérir implicitement une structure cible, la trop grande variété de subjonctifs dans l'input auquel ont été exposés les apprenants pourrait avoir contribué aux faibles résultats de la méthode implicite. En effet, le test consistait en l'écoute d'une narration de 10 minutes contenant des verbes à l'indicatif et au moins 15 subjonctifs. Le chercheur s'attendait à ce qu'une fréquence élevée d'occurrences mette en relief la structure cible et permette ainsi aux apprenants de la remarquer et d'en déduire les structures grammaticales sous-jacentes. Or, le texte présente une trop grande variété de contexte (avec ind. et subj.) et de formes. Un échantillon de la narration nous offre les formes suivantes :

Je ne crois pas que [...] nous ayons passé [Croire que (NEG) + SUBJ PRÉS]

Il faut que je fasse [faire que + SUBJ PRÉS.]

Il est essentiel que je sache [Essentiel que + SUBJ PRÉS]

J'étais ravie que les autres élèves viennent de partout et J'étais ravie qu'ils avaient déménagé comme moi [ravir que + SUBJ PRÉS et ravir que + IND PQP]

Je regrette que cette tendance ait continué [Regretter que + SUBJ PASSÉ]

Comme on peut le constater, on y trouve des subjonctifs présents et passés, des subjonctifs employés dans des formes négatives, après des verbes de doute, après des expressions commandant le subjonctif et l'indicatif (dernier exemple), etc. Comme les règles de l'emploi du subjonctif sont nombreuses et que les situations dans lesquelles le subjonctif est facultatif ou obligatoire sont passablement complexes, il est permis de douter de la capacité d'un apprenant à déduire les règles grammaticales impliquées et peut-être même de son habileté à identifier les diverses formes comme appartenant toutes au même mode. Cette variété de formes aurait pu court-circuiter l'effet positif d'une présence de la structure cible artificiellement élevée.

2.5.3.2 Absence d'amélioration à l'oral

En ce qui a trait à l'absence d'amélioration à l'oral, l'auteur suggère deux raisons. La première est l'anxiété reliée à la situation de test, qui est souvent plus élevée à l'oral qu'à l'écrit, la seconde étant l'impossibilité de s'auto-corriger aussi facilement à l'oral qu'à l'écrit ; le nombre d'erreurs à l'oral est souvent plus grand qu'à l'écrit car l'apprenant n'a pas toujours le temps d'éditer son message (Krashen, 1985). Les écarts seraient donc propres au mode d'évaluation utilisé.

Finalement, nous croyons que la difficulté du test oral est à prendre en considération. Les tests exigeaient des apprenants un emploi beaucoup plus varié et fréquent du subjonctif que ce que des apprenants plus avancés (Bartning et Schlyter, 2004 ; Bartning, 2005) et même des francophones (Laurier, 1989) semblent utiliser couramment dans la langue parlée. Le test

exigeait en effet de l'apprenant de produire un subjonctif pour chacune des cinq questions, et ces questions étaient posées de manière à ce que les apprenants répondent en employant les subjonctifs entendus. L'apprenant devait donc utiliser cinq subjonctifs pour cinq réponses et employer une variété de subjonctifs afin de refléter ceux de l'histoire. Le nombre de subjonctifs produits par les participants de cette expérience est donc sensiblement supérieur à ce que l'on retrouve dans la langue parlée courante des locuteurs natifs dans l'étude de Bartning (2005), c'est-à-dire six occurrences sur un total de 4170. Comme on l'a vu au début du présent chapitre, l'étude de Laurier (1989) montre que les locuteurs natifs emploient presque exclusivement le subjonctif avec un nombre restreint de verbes (*être, aller, faire*) dans des contextes bien spécifiques (*falloir que* et *vouloir que*).

2.5.4 Conclusion

Plus qu'une vérification de la validité des deux modes d'enseignement choisis, l'étude semble donc aboutir à la remise en question de l'impact de l'input oral sur l'acquisition de formes grammaticales plus ou moins complexes. Toutefois, il semble évident que l'enseignement implicite nécessite un input ciblé qui vise l'acquisition par la répétition et la saillance, bref la mise en valeur d'une forme particulière qui la rende identifiable. Or, ces préalables ne semblent pas avoir été respectés ici. L'enseignement explicite, pour sa part, semble générer des résultats concluants uniquement à l'écrit, bien que des études subséquentes seraient nécessaires afin de vérifier si les acquis demeurent à plus long terme.

2.6 Le subjonctif dans un cadre pédagogique : enseignement par le traitement versus enseignement communicatif par l'output (Chapiro, 2005)

Chapiro (2005) a comparé l'effet de deux méthodes d'enseignement sur l'acquisition du subjonctif en langue seconde : l'enseignement par le traitement de l'input (VanPatten 1996, 2002) et l'enseignement communicatif par l'output (Lee et VanPatten, 2003).

2.6.1 Définitions préalables

1) L'enseignement par le traitement de l'input (ETI)

L'enseignement par le traitement de l'input (ETI) est une méthode pédagogique basée sur la théorie du traitement de l'input de VanPatten (1996, 2002). Cette méthode aide les apprenants à traiter les formes du langage qui sont rarement ou difficilement traitées par ces derniers en manipulant l'input. La manipulation de l'input a pour but d'en augmenter la saillance, et par conséquent la prise en compte. Par exemple, dans le cas du subjonctif, des exercices pourront être conçus de manière à déplacer ces verbes vers des positions dans la phrase qui sont plus saillantes (par exemple, en début et fin de phrase, voir chapitre 1).

2) L'enseignement communicatif par l'output (ECO)

L'enseignement communicatif par l'output (ECO) de Lee et VanPatten (2003) se rapproche de l'enseignement par le traitement de l'input à l'exception du fait que les apprenants doivent produire les structures ciblées à l'écrit. Il ne s'agit pas d'exercices structuraux mais d'activités

de communication mettant l'accent sur l'expression du sens du message (donner son opinion, expliquer ses choix).

2.6.2 L'expérience

Plusieurs études ont démontré que l'ETI était supérieur à l'enseignement traditionnel¹⁸ en compréhension du langage et égal en production. Par contre, lorsque l'ETI est comparé à l'ECO, la situation n'est pas concluante. Ainsi, Farley (2001a, 2001b) a comparé l'effet de l'ETI et de l'ECO sur l'acquisition du subjonctif de doute en espagnol et a obtenu des résultats similaires en compréhension et en production, alors que Benetti (2005) parvient à des résultats supérieurs pour l'ETI en compréhension et égaux en production pour l'acquisition du passé en anglais.

Les deux méthodes s'appuyant sur des bases similaires devraient atteindre des résultats semblables pour la partie compréhension. Cependant, il nous semble que l'ECO, parce qu'il inclut des activités de production, devrait théoriquement obtenir, dans ce domaine, des résultats supérieurs à l'ETI. Par contre, le but de la recherche de Chapiro est de vérifier les résultats que Farley (2001a, 2001b), à savoir :

- 1) Le groupe recevant l'ETI devrait obtenir de meilleurs résultats que le groupe recevant l'ECO dans les activités de perception/compréhension.
- 2) Le groupe recevant l'ETI et le groupe recevant l'ECO devraient obtenir les mêmes résultats dans les activités de production écrite.

Chapiro a choisi le subjonctif de doute parce que cette structure se prête bien à ce type d'enseignement : les verbes au subjonctif sont généralement placés en

¹⁸ VanPatten et Cadierno 93, VanPatten et Sanz 95, Cadierno 95, etc. Pour la liste complète, cf Chapiro 2005.

position la moins saillante – milieu de la phrase – et peuvent facilement être manipulés de manière à rendre le subjonctif plus saillant.

L'étude de type pré-test/post-test a testé les capacités à comprendre et à produire le présent du subjonctif après des expressions de doute de 34 participants anglophones inscrits à un cours de français de niveau intermédiaire. Le traitement s'est déroulé sur 15 jours et les participants ont subi un pré-test quinze jours avant le début du traitement et un post-test, 15 jours après.

2.6.3 L'analyse des résultats

Les résultats montrent que l'ETI n'est pas supérieur en compréhension à l'ECO; les deux méthodes ont, en fait, donné des résultats similaires pour les deux groupes. En ce qui concerne la production, l'ECO a obtenu de meilleurs résultats. L'auteur explique la non validation de ses hypothèses ainsi :

« Il semble donc que même en isolant la variable d'input incident, les résultats obtenus sont proches de ceux de Farley. De plus, c'est la première fois qu'une étude montre la supériorité de l'ECO par rapport à l'ETI dans les activités de production. On pourrait donc supposer que la méthode ECO est un accélérateur d'acquisition et qu'avec plus de pratique, le groupe ETI aurait rattrapé le groupe ECO en production. On peut aussi penser que l'ECO agit aussi efficacement (voire mieux) que la méthode ETI sur le système en développement des apprenants. Cependant l'étude de Benati contredit ceci. Une troisième hypothèse serait que la structure cible de notre recherche et de celle de Farley (le subjonctif de doute) ne se prête pas aussi bien que d'autres structures moins complexes tel que le prétérit à l'enseignement par le traitement». (Chapiro, p.18)

2.6.3.1 Amélioration du subjonctif

Toutes méthodes d'enseignement confondues, cette étude montre que l'enseignement a affecté positivement l'acquisition du subjonctif. Les figures 2 et 3¹⁹ donnent les résultats des tests de production et de compréhension.

Figure 2. Résultats pour les activités de compréhension

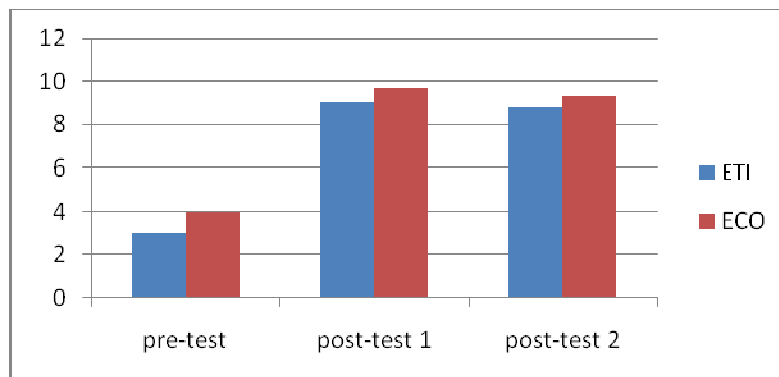
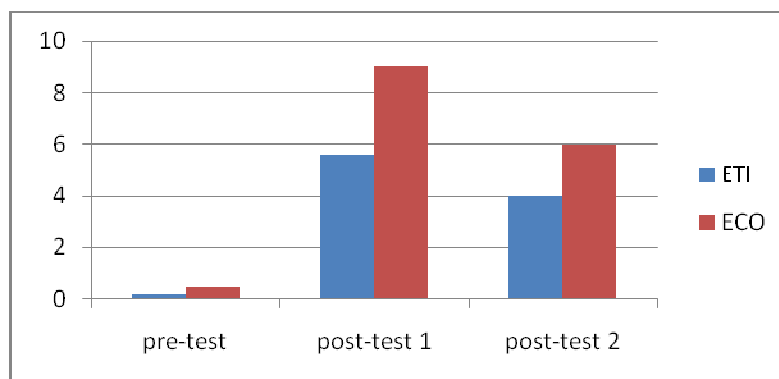


Figure 3. Résultats pour les activités de production



On voit donc une amélioration pré-test/post-test en compréhension et en production dans le cas des deux méthodes.²⁰ Ceci porte à croire que

¹⁹ Reproduits de Chapiro (2005, p.18)

²⁰ Aucune information n'est donnée quant aux tests statistiques effectués sur les résultats.

l'augmentation de la saillance du subjonctif, par le changement de position du verbe dans la phrase, en facilite l'acquisition. Par contre, le traitement incluait aussi une partie d'enseignement théorique du subjonctif. Comme nous avons vu dans l'expérience de Chapiro, l'enseignement explicite des règles de grammaire a un effet positif sur l'acquisition du subjonctif, du moins à court terme. Il n'est donc pas possible ici de savoir dans quelle mesure lequel de ces deux facteurs a le plus contribué à cette amélioration.

2.6.3.2 Effet de l'enseignement sur la production orale

Les résultats de cette étude contredisent ceux de Scott (1989) en ce qui concerne l'effet de l'enseignement sur la production orale. Alors que Scott démontrait que l'enseignement n'avait aucune influence sur la performance orale, Chapiro montre un effet positif. Une des causes possibles expliquant cette différence de résultats pourrait être la supériorité des méthodes d'enseignement ETI et ETO sur des méthodes plus traditionnelles.

2.6.4 Conclusion

On peut conclure des deux dernières études sur les méthodes d'enseignement que le subjonctif semble profiter de l'enseignement explicite des règles de grammaire. Scott a montré une amélioration du subjonctif à l'écrit suite à de courtes sessions d'enseignement et Chapiro, une amélioration similaire à l'oral. Seuls des post-tests à long terme nous permettraient de voir si cet apprentissage a été intégré dans l'interlangue des participants. Une intégration positive du subjonctif à long-terme contredirait par contre les résultats de Bartning (2005) sur le développement tardif du subjonctif chez les apprenants L2. En fait l'étude de Bartning a montré que le subjonctif n'apparaît qu'à l'étape avancée de

développement, c'est-à-dire chez des apprenants ayant étudié le français entre six et neuf ans. En comparaison, les participants dans la recherche de Scott n'étudiaient le français que depuis trois sessions.

CHAPITRE 3

DISCUSSION

L'analyse des cinq études présentées au chapitre trois nous a permis de constater, premièrement, que le subjonctif dans la langue parlée courante est peu utilisé et qu'il est utilisé dans un nombre limité de contextes. Ceci est en contradiction avec l'idée reçue que le subjonctif est difficile à acquérir en raison de ses règles d'usage complexes et ambiguës. Deuxièmement, nous avons pu déterminer un certain nombre de facteurs influant sur l'acquisition du subjonctif. Nous avons vu que la difficulté à remarquer le subjonctif dans la langue de départ en raison de sa faible fréquence et saillance pouvait entraver l'acquisition. De plus, le subjonctif étant un mode verbal utilisé presque exclusivement dans des propositions subordonnées, son acquisition est dépendante du développement des structures de phrases complexes dans lesquelles il s'emploie. Nous discuterons plus en détail, dans ce dernier chapitre, de ces facteurs. Nous terminerons ce travail en proposant quelques éléments à considérer pour l'enseignement du français langue seconde.

3.1 L'utilisation du subjonctif dans la langue parlée courante

3.1.1 La simplification des règles d'usage

Contrairement à ce que suggère certains auteurs (Damar, 2005 ; Lepetit, 2001), les règles d'usage du subjonctif dans la langue parlée ne sont pas nombreuses, complexes et ambiguës. Laurier (1989) et de Bartning (2005) ont remarqué que les contextes dans lesquels apparaissent les verbes au subjonctif sont en fait

limités à quelques situations bien définies. L'analyse des occurrences du subjonctif montrent que le subjonctif apparaît presque exclusivement dans les contextes obligatoires après *falloir que* et *vouloir que*. Laurier remarque aussi que dans les situations où le subjonctif est facultatif, même lorsque son utilisation pourrait servir à marquer une différence sémantique, les locuteurs optent toujours pour l'indicatif au détriment du subjonctif. De plus, ces deux mêmes études ont montré que l'éventail des verbes utilisés au subjonctif par les locuteurs natifs était très réduit. Les verbes *aller*, *être*, *faire*, et *avoir* sont les principaux verbes réalisés au subjonctif.

3.1.2 La prédominance des subjonctifs dans le contexte *il faut que*

Les subjonctifs utilisés dans le contexte *il faut que* sont les premiers à apparaître dans l'interlangue des apprenants et sont cinq fois plus fréquents que dans d'autres contextes. Bartning et Schlyter (2004) ont remarqué que le subjonctif se développe premièrement dans le contexte *il faut que* avant d'apparaître dans d'autres contextes. Quant à Laurier (1989), il a trouvé plus de 300 occurrences de *il faut que* comparées à 60 pour *vouloir que*. Le développement du subjonctif en français semble passer par la forme la plus fréquente, c'est-à-dire *il faut que*, indépendamment du verbe qui suit.

3.2 Facteurs influant l'acquisition du subjonctif

3.2.1 La fréquence du subjonctif

Laurier (1989) et Bartning (2005) ont tous les deux noté un faible taux de réalisation du subjonctif chez les locuteurs natifs et les apprenants. Chez les locuteurs natifs, Laurier a compté 989 contextes possibles où les subjonctifs

obligatoires et facultatifs ont été ou auraient pu être réalisés, ce qui représente en moyenne huit subjonctifs par participants (117 élèves) pour des entrevues d'une demi-heure. Lorsqu'on soustrait les formes du subjonctif non marquées (celles qu'on ne peut distinguer de l'infinitif), ce nombre diminue à cinq par sujet.

L'étude de Bartning a répertorié chez les apprenants les plus avancés entre deux et six subjonctifs dans des entrevues d'environ 9500 mots. Ce taux a été comparé à celui de locuteurs natifs et a montré que ceux-ci recourent davantage au subjonctif, mais que son utilisation reste très faible. À titre d'exemple, une des locutrices natives a employé six subjonctifs pour 4170 mots. Bartning justifie ce faible taux par le fait que les subjonctifs non marqués, ceux dont la forme se confond avec celle de l'indicatif, n'ont pas été pris en compte. Or, les résultats de Laurier montrent que, même en considérant toutes les réalisations potentielles du subjonctif, le taux d'occurrence reste très bas.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, pour être acquis, un élément doit préalablement avoir été remarqué et pris en compte par l'apprenant (Schmidt, 1990). Or, les éléments à faible fréquence sont plus difficiles à remarquer et par conséquent à acquérir. Donc, la faible fréquence du subjonctif dans la langue rendrait difficile cette phase initiale de l'acquisition.

3.2.2 La saillance

Dans le même ordre d'idées, le subjonctif est un mode peu saillant en raison de la position médiane qu'il occupe dans la phrase (VanPatten, 1996) et de sa faible fréquence dans la langue (Schmidt, 1990). Un élément dont la saillance est faible est moins facile à remarquer et par conséquent difficile à acquérir.

Scott (1989) et Chapiro (2005) ont montré que l'augmentation de la saillance du subjonctif – soit en attirant l'attention de l'apprenant sur sa présence par des explications grammaticales, soit par le déplacement du verbe en début de phrase – a eu un effet positif sur son acquisition. Donc, ces résultats montrent que la faible saillance du subjonctif dans l'input le rend difficile à remarquer et que, par conséquent, l'augmentation de celle-ci par des méthodes d'enseignement est bénéfique à son acquisition.

Dans l'itinéraire de développement des apprenants (Bartning et Schlyter, 2004), on remarque que les structures *falloir que + subjonctif* et *falloir + infinitif* se développent simultanément, à certains endroits, ces deux formes semblent même se confondre (ex : *il faut qu'avoir*). La présence simultanée de ces deux structures, en partie similaires, en partie différentes, peut avoir comme effet d'augmenter la saillance des verbes au subjonctif. Ainsi, puisque qu'il existe une différence audible entre les verbes à l'infinitif et ceux au subjonctif (*être* et *sois*, *parler* et *parle*), la présence simultanée de ces deux contextes aiderait l'apprenant à remarquer que *il faut* est parfois suivi d'un infinitif et parfois suivi de *que + verbe conjugué*. De plus, la majorité des verbes réalisés au subjonctif étant marqués (*aller*, *être*, *faire*, *avoir*, voir section 3.1 ci-dessus), sa présence devient clairement perceptible. Ceci pourrait expliquer, en partie, le plus haut taux d'utilisation du subjonctif dans le contexte *il faut que* chez les apprenants.

3.2.3 Le développement acquisitionnel

Bartning et Schlyter (2004) ainsi que Bartning (2005) ont remarqué que le subjonctif s'acquiert tardivement en L2 : il se retrouve presque exclusivement dans la production des apprenants très avancés et, comparé aux verbes de l'indicatif, le subjonctif apparaît dans des formes correctes beaucoup plus tard. En effet, Bartning et Schlyter (2004) notent qu'à l'étape intermédiaire (voir

étape trois dans le chapitre deux) du développement, on trouve de façon systématique une variété de verbes conjugués au présent, au futur et au passé de l'indicatif, mais seulement quelques rares occurrences de subjonctif non finis avec *il faut que*.

Le délai d'acquisition des verbes au subjonctif par rapport à ceux de l'indicatif peut être attribué au fait que le développement du subjonctif est dépendant de celui des phrases complexes dans lesquelles il se trouve (il apparaît généralement dans les propositions subordonnées des phrases complexes). Bartning et Schlyter notent que le subjonctif n'apparaît dans des formes finies qu'à l'étape (étape 4) suivant le développement des phrases complexes avec subordination (étape 3). Le développement du subjonctif serait donc acquis tardivement parce qu'il émane d'une structure de phrase complexe, le subjonctif n'existant pratiquement pas hors de ces structures.

En résumé, l'augmentation de la fréquence et de la saillance du subjonctif par l'enseignement ou la présence de certaines structures (*il faut*) peut faciliter l'acquisition du subjonctif. Par contre, l'apprenant doit avoir atteint l'étape de développement approprié (étape 4) afin de pouvoir intégrer le subjonctif à son interlangue. L'enseignement peut faciliter le développement d'un élément mais ne peut en altérer l'ordre d'acquisition naturel.

3.3 Répercussion pour l'enseignement du français L2

Les recherches en acquisition des langues secondes permettent de mieux comprendre les difficultés des apprenants et, par conséquent, de contribuer à l'amélioration des méthodes d'enseignement. Nous terminons donc ce travail en offrant quelques suggestions pour l'enseignement du subjonctif en français. Ces suggestions prennent en compte les facteurs suivants : les contextes de

réalisation les plus fréquents, les verbes les plus utilisés au subjonctif, les difficultés à remarquer ce mode dans l'input et le niveau de développement des apprenants.

Suggestions :

- Pour l'enseignement destiné à des niveaux débutant et intermédiaire, présenter principalement le subjonctif des verbes marqués les plus fréquents, soit *être*, *avoir*, *faire* et *aller*, et cela dans les contextes *falloir que* et *vouloir que*;
- Attirer l'attention de l'apprenant sur la présence de verbes au subjonctif par l'explication grammaticale (enseignement explicite) ou par des exercices permettant le déplacement des verbes en début de phrase;
- Concentrer l'enseignement des règles d'usage du subjonctif aux contextes obligatoires;
- Finalement, ne pas évaluer l'utilisation du subjonctif à l'oral avant l'atteinte d'un niveau linguistique assez avancé.

CONCLUSION

Nous avons vu que le subjonctif est un mode relativement rare dans la langue des locuteurs natifs et que contrairement aux idées reçues dans la littérature, ses règles d'usage sont fort simplifiées en comparaison à celles proposées dans les grammaires. L'étude de Laurier (1989) a montré que subjonctif apparaissait principalement dans des contextes bien définis, c'est-à-dire après *falloir que* et *vouloir que*.

Nous avons aussi constaté que plusieurs facteurs influaient sur son acquisition, le premier étant la faible fréquence d'utilisation du subjonctif dans l'input de la langue de départ. La faible fréquence rendrait le subjonctif difficile à remarquer et par conséquent à acquérir. Le deuxième facteur est la faible saillance des verbes au subjonctif. Le subjonctif est en fait un mode peu saillant en raison de la position qu'il occupe dans la phrase et de sa faible fréquence. Nous avons vu que l'augmentation de la saillance par l'enseignement permettait d'en faciliter le processus. De plus, la présence parallèle des structures *il faut+ inf* et *il faut que + subj* permettrait à l'apprenant de remarquer plus facilement l'existence de subjonctif dans ces contextes. Finalement, le dernier facteur à considérer est le développement acquisitionnel de l'apprenant. Nous avons vu que le subjonctif s'acquiert tardivement car son développement dépend de celui des phrases complexes dans lesquelles il se trouve obligatoirement.

La rareté du subjonctif chez les locuteurs natifs soulève une question importante. Nous avons vu en effet que le subjonctif est un mode rarement utilisé par les locuteurs natifs dans la langue parlée courante et que les quelques occurrences répertoriées indiquent que le subjonctif est utilisé dans un nombre limité de contextes (*falloir que* et *vouloir que*) et avec un nombre restreint de verbes (*aller, être, faire, avoir*). Vu que le subjonctif est presque toujours utilisé

dans les mêmes contextes et avec les mêmes verbes, on peut se demander si son utilisation est encore productive en français parlé (c'est-à-dire que les locuteurs puissent utiliser le subjonctif dans une variété de contexte) ou si elle est réduite à quelques expressions plus ou moins figées. Une étude testant la capacité des locuteurs natifs à produire des énoncés contenant des formes diverses de subjonctif pourrait nous renseigner sur l'état du subjonctif en français parlé.

BIBLIOGRAPHIE

- Bartning, I. (2005). Je ne pense pas que ce soit vrai. Le subjonctif : un trait tardif dans l'acquisition du français L2. Dans : *Hommage à Jane Nystedt*, Metzeltin, M. (éd.), Wien : 3 Eidechsen, 31-49.
- Bartning, I. et Schlyter. S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies*, 14, CUP, 281–299.
- Beaudoin, M. *Pomme*, [En ligne], <http://www.pomme.ualberta.ca> (Page consulté le 20 novembre 2009)
- Benetti, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9, 67-93.
- Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. *Language Learning*, 29, 81-103.
- Bley-Vroman, R. (2002). Frequency in production, comprehension, and acquisition, *Studies in Second Language*, 24, 209–213.
- Burani, C. et Caramazza, A. (1987). Representation and processing of derived words. *Language and cognitive processes* 2, no 3-4, 217-227.
- Chapiro, L. (2005). Comparaison de deux approches grammaticales pour l'enseignement du subjonctif en FLE : enseignement par le traitement versus enseignement communicatif par l'output. *Langage et langue*, 16-20.
- Chomsky, N. (1959). Review of B.F. Skinner Verbal Behavior. *Language* 35, 26-57.
- Chomsky, N. (1976). *Reflexions on language*. New York : Pantheon Books.
- Clashen, H. (1984). The acquisition of German word order : a test case for cognitive approaches to second language acquisition. Dans : Andersen, R. (éd.), *Second Language*, Rowley, MA : Newbury House, 219-242.

- Colé, P., Segui, J. et Segui, J. (1989). On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words : a differential frequency effect. *Journal of Memory and Language*, 28, 1-13.
- Cook, V. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning, *Applied Linguistics*, 6, 2-18.
- Cox, Thomas J. (1986). Remedies for subjunctive anxiety. *The French Review*, 60 : 1, p.65-70.
- Cross, J. (2002). Noticing in SLA : Is it a valid concept? *TESL*, 6 : 3.
- Curat, Hervé (1991) *Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne*. Genève : Librairie Droz.
- Damar, M.-È. (2005). Le subjonctif : quelle(s) théorie(s) pour le français langue étrangère ? Dans : Barcello, J., Lauze, A. (éd.), *Actes du Colloque international de linguistique à l'Université Paul Valéry à Montpellier (France) : « De la langue au discours : l'un et le multiple dans les outils grammaticaux »*.
- De Viller, M.-È. (2003). *La nouvelle grammaire en tableau*. Montréal : Québec Amérique.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford : Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford; Oxford University Press.
- Farley, A.P. (2001a). The effects of processing instruction and meaning-based output instruction. *Spanish Applied Linguistics*, 5, 57-94.
- Farley, A.P. (2001b). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84, 289-299.
- Farley, A.P. (2004) The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction. Dans : VanPatten (éd.) *Processing Instruction, Theory, Research, and Commentary*, 143-168.
- Fries, Charles (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press.

- Gass, S., MacKey, A. et Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82: 3, 299-307.
- Gass, S. et Veronis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (1993). *Le Bon usage : grammaire française*. Paris : Duculot.
- Kihlstrom, J. (1984). Conscious, subconscious, unconscious : a cognitive perspective. Dans : Bowers, K. et Meichenbaum, D. (éd.), *The Unconscious Reconsidered*, New York : Wiley, 149-211.
- Klein, W. et C. Perdu (1997). The basic variety (or : Could not languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13:4, 301-347.
- Krashen, S. (1977a). Some issues relating to the monitor model. Dans : Brown, H.D., Yorio, C. et Crymes, R. (éd.), *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, TESOL, 144-158.
- Krashen, S. (1977b). The monitor model for adult second language performance. Dans : Burt, M., Dulay, D. et Finocchiaro, M. (éd.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents, 152-161.
- Krashen, S. (1978). The monitor model for second language acquisition. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Washington: Center for Applied Linguistics, 1-26.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. Dans : Ellis, N. (éd.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London: Academic Press, 45-77.
- Haillet, P. (1995): Le sens du subjonctif. *Revue de l'ACLA*, 17:2, 153-165.

- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures, Applied Linguistics Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lambert, M. Carroll, M. et Von Stutterheim (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais, *AILE*, 19, 41-69.
- Laurier, M. (1989). Le subjonctif dans le parler franco-ontarien : un mode en voie de disparition ? Dans : Mougeon, R. et Beniak, É. (réd.), *Le français canadien parlé hors Québec*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 105-126.
- Lee, D.J. (1981). Interpretation of morpheme rank ordering in L2 research. Dans : P. Dale and D. Ingram (réd.), *Child Language : An International Perspective*, Baltimore, M.d: University Park Press.
- Lee J. F. et VanPatten B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lepetit, D. (2002). Subjonctif : descriptions et manuels. *The French Review*. 74 :6, 1176-1192.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. Dans : Seliger, H. et Long, M. (éds), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 217-243.
- Long, M. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom, *TESOL*, Washington: TESOL, 207-25.
- Long, M. (1983b). Does second language instruction make a difference? *A Review of the Research. TESOL Quarterly* 17, 359-382.
- Long (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12:3, 251-85.
- Marslen-Wilson, W.D. (1990). Activation, competition and frequency in lexical access. Dans : Altmann (réd.), *Cognitive Models of Speech Processing: Psycholinguistic and Computational Perspectives*, Cambridge, MA:MIT Press, 148-172.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Baltimore, MD: Edward Arnold.

- McLaughlin, B. (1990). "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly* 24, 617-631.
- Meunier, F. et Segui, J. (1999). Morphological priming effect: The role of surface frequency. *Brain and Language*, 68, 54-60.
- Mongeon, R. et Beniak, É. (1981). Leveling of the 3sg./pl. verb distinctions in Ontarian French. Dans: Lantolf, J.P et Stone, G.B. (réd.), *Current research in Romance languages*, Bloomington, Indiana.: Indiana University Linguistics Club.
- Odlin, T. (1986). On the nature and use of explicit knowledge. *International Review of Applied Linguistics*, 24, 123-144.
- Pica, T. (1994). Review article. Research on negotiation: What does it reveal about second language learning condition, processes and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Piennemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam: Benjamin.
- Piennemann, M. (2003). Language processing capacity. Dans : Doughty, C. J. et Long, M.H. (réd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, 679-714.
- Robinson (1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language learning*, 45:2, 283-331.
- Scott, V. (1989). An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73, 14-22 .
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.
- Segui, J., Frauenfelder, U.H., Lainé, C. et Mehler, J. (1987). The word frequency effect for open and closed class items. *Cognitive Neuropsychology*, 4 :1, 33-44.
- Seliger, H.W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 359-369.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10:3, 209-231.

- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics II*, 159-169.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. Dans : Ferguson, C.I., et Slobin, D.I. (éd.), *Studies of Child Language Development*, New York: Academic Press, 185-24.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans : Gass, S. et Madden, C. (éd.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235-53.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education : a Canadian Case Study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Taft, M. et G. Hambly (1986). Exploring the cohort model of spoken word recognition, *Cognition*, 22, 259-282.
- VanPatten B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52: 4, p.755-803.
- VanPatten B. et Cadierno T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten B. and Wong W. (2004). Processing instruction and the French causative: a replication. Dans : VanPatten, B.(éd.), *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- White, L. (1982). *Grammatical theory and language acquisition*, Dordrecht : Reidel.
- White, L. (1985). The acquisition of parameterized grammars : subjacency in second language acquisition. *Second Language Research*, 1, 1-17.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam/ Philadelphia : Benjamins.

White, L. (1996). Universal and second language acquisition. Current trends and new directions. Dans : Ritchie, W. et Bana, T. (éd.) *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Academic Press, 85-120.