

Grammaire de l'apprenant et explicitation : quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments.

AGUERRE SANDRINE

EA 4195 TELEM, Université Bordeaux 3

Introduction

La démarche présentée ici s'inscrit dans un courant pédagogique qui vise à donner à l'apprenant un rôle primordial dans cette construction qu'est son apprentissage. Ce courant est large ; il va de Freinet à la perspective actionnelle, avec de notables variations dans les concepts et dans les pratiques. La particularité de ce qui suit est de porter sur une grammaire donnée non pas comme objet à apprendre par l'apprenant, mais comme véritable *grammaire de l'apprenant*, c'est-à-dire constituée par l'apprenant lui-même, au moyen d'explicitations. Nous recourons donc à des formulations, verbales ou non verbales, par l'apprenant afin qu'il illustre ses représentations et permette ainsi de les évaluer.

Nous nous appuyons sur l'analyse de la représentation par Michel Denis (1989)¹. Il distingue la représentation-processus et la représentation-produit (matériel ou cognitif). Dans notre travail, nous nous limitons à la « représentation-produit-cognitif ». Le processus, plus ou moins élaboré, à l'origine de ce produit vise à la transposition mentale d'un « objet du monde » (qui peut être ici une structure grammaticale, une notion sémantique, une relation pragmatique). Cette transposition mentale peut être rendue sous la forme d'un ensemble de traits (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques). Les représentations permettent à la fois de conserver et de manipuler l'information, elles existent donc « à deux niveaux », d'une part dans la mémoire à long terme, d'autre part dans l'effectuation d'opérations mentales (Michel Denis parle de deux états des représentations : disponibilité et actualité). Dans la mémoire à long terme, elles sont stockées sous une forme stabilisée mais modifiable ; lors d'opérations mentales, elles sont convoquées sous la forme de l'ensemble de traits qui correspond le mieux à leur fonction, à l'opération qui doit être effectuée.

Dans leur formation et leur utilisation, les représentations sont influencées par la nature de l'objet qu'elles représentent, le contexte de leur formation et/ou de leur utilisation, et par des paramètres subjectifs (styles d'apprenants notamment). Les représentations ne sont pas directement observables, mais on peut observer *leur actualisation*, que celle-ci ait lieu avec ou sans explicitation.

Dans notre démarche, la construction des représentations sur les structures langagières passe par une mise en relation de la forme et du sens, c'est-à-dire par une étude des traits (linguistiques, sémantiques, syntaxiques, etc.) des structures langagières faisant l'objet de l'apprentissage. Notons toutefois que la formation de représentations ne donne pas forcément lieu à explicitation ou à apprentissage.

Composantes de la démarche

Le schéma ci-dessous donne un aperçu des quatre composantes de notre démarche de construction de représentations. Il faut considérer ces composantes non comme des étapes, ou comme se déroulant selon une séquence prédéfinie, mais comme des modules itérables, pouvant se combiner différemment selon le déroulement de l'apprentissage.

La première composante est en fait une composante double, puisqu'il s'agit à la fois de manipulations langagières et d'observations qui sont faites sur — ou donnent lieu à — ces manipulations langagières. Ces observations renvoient à un travail métalangagier ; elles peuvent être spontanées de la part de l'apprenant, ou provenir de rétroactions fournies par l'enseignant ou tout autre interlocuteur en langue étrangère. De notre point de vue, il peut y avoir manipulation langagière sans qu'il y ait nécessairement observation, mais

¹ Dans cet ouvrage, Michel Denis analyse l'image comme forme particulière de la notion générale de représentation, ce qui le conduit à élaborer une notion générale de représentation.

l'inverse est impossible ; en revanche, l'observation peut nourrir l'observation de la langue, soit immédiatement, par exemple lors de la correction d'un énoncé par l'apprenant suite à une rétro-action positive de son interlocuteur, soit de façon différée, suite au travail de construction de représentations effectué en classe. Dans le déroulement de notre démarche, ce binôme manipulation/ observation peut se mettre en place à travers le recours à des compétences variées de production et réception, écrites ou orales. Selon le contexte d'apprentissage, on peut tirer parti de situations de communications authentiques, par exemple de conversations avec des locuteurs natifs (c'est lors d'une conversation avec un français qu'un étudiant du DEFLE de Bordeaux 3 s'est rendu compte que « dès » et « depuis » n'étaient pas équivalents), ou de confrontations avec des documents authentiques hors de la salle de classe. En classe, on peut s'appuyer sur les interactions entre apprenants et sur les interactions enseignant/apprenant(s), sur des documents authentiques et enfin sur des corpus (cf la section sur les outils).

La seconde composante est la construction d'une représentation, la troisième la modification d'une représentation existante, et la quatrième consiste en une « réflexion transversale », c'est-à-dire une réflexion qui prend en compte plusieurs représentations rapprochées les unes des autres (parfois dans le dessein d'articuler certaines représentations en un réseau).

La construction d'une nouvelle représentation peut avoir lieu lorsque l'apprenant observe, en manipulant la langue ou en observant les corpus, un élément qui ne correspond pour lui à aucune représentation, ou bien lorsqu'il est amené à modifier une représentation existante et que ces modifications mènent à la scission d'une représentation en deux notions distinctes. Une telle construction peut aussi être provoquée par une réflexion sur des représentations existantes, par exemple en rassemblant plusieurs représentations dans une représentation plus large. On peut citer en exemple la construction par des apprenants confrontés à un corpus portant sur la voix active et la voix passive d'une représentation du complément d'agent², ou bien la création d'une représentation de « dès » différente de celle de « depuis » chez des étudiants étrangers.

La modification d'une représentation peut intervenir lorsque l'apprenant, en manipulant la langue ou en observant les corpus, se rend compte qu'une de ses représentations n'est pas valide³ pour rendre compte de la structure langagière à laquelle il est confronté, ou bien lorsqu'une réflexion métacognitive sur ses représentations lui fait ajouter à des représentations existantes des liens avec d'autres représentations. Par exemple, lorsque les apprenants travaillent sur la voix passive, non seulement ils construisent une représentation de « complément d'agent », mais ils modifient leur représentation antérieure du « sujet », et ils ajoutent le trait de « complément d'agent » à leur représentation de « par ».

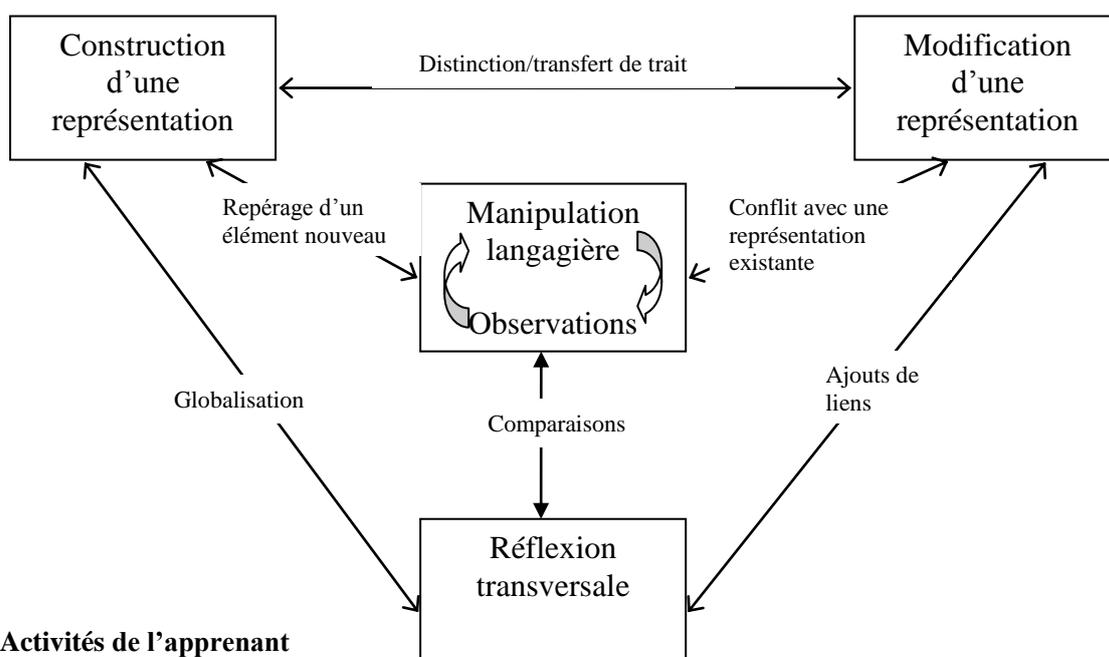
La réflexion transversale opérée sur les représentations est une composante à placer sur le plan métacognitif, puisqu'il s'agit pour l'apprenant de réfléchir sur ses produits cognitifs. Une part de cette activité consiste à analyser la validité des représentations construites, mais aussi et surtout à mettre ces représentations en relation pour les constituer en système. Une illustration commune de cette réflexion transversale est par exemple le travail sur le système des temps dans le récit au passé, qui permet de mettre en relation passé composé, imparfait, passé simple et conditionnel. Une forme plus particulière de cette réflexion transversale est la mise en opposition de deux notions ; par exemple, le contraste établi entre « dès » et « depuis » ou entre « voix active » et « voix passive ». Ces comparaisons permettent aussi de mettre ces éléments en perspective, par exemple avec d'autres prépositions de temps, ou par rapport à la conjugaison dans son ensemble (maîtrise des notions de mode, voix et temps).

Dans le schéma ci-dessous, la composante « manipulation langagière et observations » est placée au centre, avec un retour de toutes les flèches provenant des autres composantes, car c'est grâce à ces éléments que les formations de représentations sont déclenchées, et ils sont aussi les moyens pour l'apprenant d'évaluer la validité des représentations construites, en système ou isolées.

² On utilise ici la formule de « complément d'agent » issue de la grammaire scolaire, mais il n'est pas nécessaire que cette terminologie soit utilisée en cours ; les apprenants peuvent construire la représentation de « quelque chose qui n'est pas le sujet mais qui fait l'action dont parle le verbe » sans maîtriser le métalangage correspondant ; cf le paragraphe sur le métalangage.

³ Une représentation n'est donc pas juste ou fautive, mais valide ou invalide pour analyser/ produire des énoncés « corrects » en langue étrangère.

Schéma de l'article de Sandrine Aguerre.



Pour construire et adapter leurs représentations, les apprenants vont devoir effectuer diverses activités. La première d'entre elles va être de comprendre le sens des énoncés auxquels ils sont confrontés. Il s'agit ici non seulement de comprendre le sens globalement, mais aussi de savoir décomposer ce sens en traits descriptifs sémantiques.

Cette compréhension est prolongée par la description, en utilisant des traits formels (syntaxiques, morphologiques, phonétiques etc.), des structures langagières, ce qui permet ensuite à l'apprenant d'observer ces structures langagières afin de s'en forger une représentation tenant compte à la fois des contextes où ont été rencontrés les structures et de leurs caractéristiques formelles.

Cette observation peut solliciter une grande diversité d'opérations mentales, comme identifier, comparer, classer, catégoriser, sérier, etc. Le cas échéant, l'apprenant peut mobiliser des connaissances déclaratives préalables, ce qui peut se révéler être un avantage ou un inconvénient selon les cas.

L'objectif de l'activité de l'apprenant est de construire des représentations sur les structures langagières, sur les règles qui en régissent la formation et l'emploi. La définition de règles est mise en place dans le cadre d'une méthodologie des essais et des erreurs, qui permet de dégager des critères/traités (nécessaires, suffisants, facultatifs) caractérisant les structures langagières rencontrées, et permettant de les utiliser à la fois en situation de compréhension et de production.

Nous considérons que la fixation des connaissances, c'est-à-dire à la fois la mémorisation en mémoire à long terme, et la mise en place d'un processus d'accès rapide et efficace à ces connaissances, nécessite leur manipulation. Dans notre démarche, cette manipulation a lieu lors des activités de compréhension et de production des apprenants.

La fixation des connaissances nécessite aussi des activités métalangagières (explicitement ce que l'on a compris) et des activités métacognitives (explicitement comment on l'a compris). Dans notre démarche, les activités méta langagières sont celles de description des structures langagières, et les activités métacognitives renvoient aux retours explicites que l'apprenant peut faire entre observations et manipulations et/ou à la réflexion sur ou lors de l'utilisation des outils.

Des outils pour construire des représentations

Le rôle des outils est d'amener l'apprenant à mettre en relation la forme et le sens des structures langagières, et notamment de l'aider à décomposer le sens de la structure et le contexte dans lequel elle est employée, afin de dégager des critères permettant de décrire la structure et son emploi, d'associer des éléments de sens à l'emploi d'une structure.

Nous utilisons deux types d'outils : les corpus et les instruments.

Les corpus sont des échantillons de langue authentique ; ils peuvent être de tout type :

- productions d'apprenants (orales ou écrites) enregistrées,
- corpus préconstruits continus (oral ou écrit) recueillis par l'enseignant,
- corpus préconstruits discontinus (oral ou écrit) constitués d'items recueillis par l'enseignant.

On peut penser que certains types de corpus seraient plus appropriés pour travailler sur certains objectifs ; par exemple, il semble assez cohérent d'utiliser des corpus d'apprenants pour travailler sur la remédiation, ou des corpus discontinus pour travailler sur le contraste entre deux structures langagières, mais cette question reste ouverte.

Les corpus dont nous parlons sont des corpus de taille réduite par rapport à ceux que l'on peut utiliser dans une « pédagogie de corpus »⁴, car ces corpus ne sont destinés ni à être traités automatiquement, ni à donner lieu à un travail récurrent, et doivent donc être limités à une taille que l'apprenant peut traiter lui-même en un temps limité. Cependant, limiter quantitativement le corpus ne signifie pas sélectionner les occurrences des structures langagières étudiées : moins on sélectionne le corpus, plus on peut vérifier la qualité des critères définis par l'apprenant, car une grande diversité d'occurrences permet de mettre davantage à l'épreuve les traits dégagés. Confronté à des occurrences diversifiées, l'apprenant pourra éliminer les traits qui ne sont pas communs à ces occurrences et donc à la fois réduire leur nombre et s'assurer de leur validité (la sélection se fait, d'une certaine façon en entonnoir, en réduisant progressivement le nombre de traits pertinents).

La seconde catégorie d'outils, les instruments, renvoie à des objets construits par l'enseignant et qui vont permettre, voire guider, le fonctionnement mental de l'apprenant, et l'inciter aux opérations mentales nécessaires à son apprentissage. Ces instruments peuvent être très variés, tant dans les opérations suscitées que dans la forme qu'ils prennent : questions, questionnaires, schémas, graphiques, tableaux, dessins, etc. Le travail du subjonctif fournit un bon exemple. Avec un groupe de niveau B2 (CECR), plutôt que de partir des descriptions linguistiques du subjonctif (pour une présentation cf Soutet 2000) qui aurait conduit l'enseignant à faire un cours de grammaire, il a préféré s'appuyer sur un document qui met en scène les éléments grammaticaux pour le grand public. Il s'agissait du livre d'Orsenna *Les chevaliers du subjonctif*, dont des extraits sont devenus alors un corpus d'apprentissage, à la fois pour la morphologie et les valeurs sémantiques. Remarquons qu'on ne part pas ainsi d'une description théorique mais d'une appréhension plus « courante ». Cela n'empêche pas l'enseignant de conserver ses références théoriques pour un guidage éventuel des apprenants. En partant de ce corpus de quatre textes, (en s'intéressant à la fois au contenu linguistique et au contenu informatif métalinguistique), et d'un corpus discontinu de phrases utilisant le subjonctif fournies par les apprenants, un tableau a été construit collectivement pour essayer de catégoriser les emplois du subjonctif. Ce tableau avait deux entrées, l'une syntaxique (verbes, conjonction de subordination, tournures impersonnelles, corrélation avec l'indicatif), et l'autre orientée vers ce qu'on appelle en linguistique modalités (par exemple espérance et crainte, attente et déception, etc.).

Il ne faut pas oublier que ce qui nous importe n'est pas une représentation de linguiste à laquelle l'apprenant aboutirait mais le positionnement d'un élément de réflexion dans une trajectoire. Ce qui importe donc *in fine*, c'est la dynamique du processus⁵. La visée du processus n'est pas *théorisante*⁶, mais l'accompagnement par l'enseignant s'appuie sur des théories linguistiques actualisées lui permettant de répondre aux questions soulevées par les apprenants et maintenant ainsi la dynamique.

L'intérêt de ces outils n'est pas de désigner directement les formes du subjonctif à étudier, ou les éléments qui peuvent permettre d'expliquer son emploi dans le contexte linguistique, mais de permettre à l'apprenant de mener une réflexion sur les structures utilisant le subjonctif.

⁴ Par exemple lorsqu'on utilise un corpus de grande taille pour présenter aux étudiants toutes les occurrences de telle structure.

⁵ Quant à la théorisation linguistique du subjonctif, on peut distinguer trois états : un état modal peu théorisé (grammaire scolaire, grammaire traditionnelle), un état de type temporel (cf Gustave Guillaume), un état de type modal sémantico-logique (cf Martin, 1983). On pourrait évaluer cette différence entre processus de représentation mentale et théorisation linguistique au regard du couple épilinguistique/ métalinguistique de Culioli.

⁶ On ne veut pas amener les apprenants à élaborer une théorie linguistique sur le subjonctif, mais leur permettre de comprendre et mémoriser quand et pourquoi l'employer, ce qui est aussi une forme de théorisation, mais orientée vers la pratique.

Ces deux types d'outils — corpus et instruments — sont amenés à interagir, les seconds permettant à l'apprenant d'observer et de manipuler les premiers. Les outils ne sont pas figés, en ce sens que l'enseignant peut être amené à adapter les instruments, ou enrichir les corpus, ou que l'apprenant lui-même peut les faire évoluer, par exemple en agissant directement sur le corpus, le transformant ainsi en instrument : en mettant en relief des éléments, en listant, catégorisant, classifiant, sélectionnant, sériant, etc. (cette évolution du corpus en instrument est d'autant plus facile lorsqu'il s'agit d'un corpus discontinu, qui présente des éléments que l'on peut facilement ré-agencer). Par exemple, le travail sur l'actif et le passif s'est appuyé sur un corpus discontinu, sur lequel les apprenants devaient mettre en évidence les verbes et les personnes accomplissant l'action, puis catégoriser les phrases ; une fois la catégorisation accomplie, ce corpus, par ailleurs enrichi de nouveaux items par l'enseignant au cours du travail, s'est ainsi mué en instrument pour la réflexion métacognitive des apprenants, qui comparaient leurs critères de catégorisation.

Les outils utilisés dans cette démarche sont en tout cas nécessairement ouverts, dans la mesure où l'on doit pouvoir à la fois les modifier et y faire des ajouts.

Le travail de l'enseignant

Étant donné l'importance des outils, une grosse partie du travail de l'enseignant se situe en amont de la situation de classe, au niveau de la constitution des corpus et de la fabrication des instruments ; cependant, il a aussi un rôle à jouer lors du déroulement des activités, il doit notamment :

- s'assurer de la cohérence des observations faites par les apprenants,
- faire des ajouts au corpus si besoin, y compris parfois en classe,
- accompagner l'évolution des outils.

L'intervention de l'enseignant consiste donc non pas à impliquer une grammaire qu'il s'agirait pour l'apprenant de retrouver, mais à guider l'apprenant dans la description de la langue.

Cette position peut se révéler inconfortable pour l'enseignant ; nous avons évidemment bien conscience qu'il ne peut travailler qu'à partir de sa propre conception des règles de la grammaire, mais il faut qu'il maîtrise assez bien sa propre grammaire pour pouvoir se mouvoir dans l'approximation (obligatoire et même nécessaire dans un premier temps chez l'apprenant) ou les formulations non-académiques, voire des représentations différentes d'une même structure, et il lui faut aussi accepter de s'aventurer dans des zones linguistiques dont il maîtrise mal la régulation grammaticale. « Il y a toujours dans ce type de démarche pédagogique une part de découverte que le professeur fera en même temps que ses élèves » écrit Henri Besse à propos de sa conception de la conceptualisation (Besse 1974 : 44). Enfin, il faut que l'enseignant parvienne à valider les hypothèses des apprenants selon leur seule efficacité - validité à décrire les faits de langue rencontrés plutôt qu'en fonction de ses connaissances déclaratives.

Il faut préciser ici que le rôle de l'enseignant n'est pas de sélectionner les données à partir desquels les apprenants forment ou construisent leurs représentations. En effet les apprenants, grâce aux instruments fournis par l'enseignant, extraient des données pertinentes des corpus qui leur sont proposées. La sélection de ces données doit être le fait de l'apprenant, et non de l'enseignant : les instruments ne proposent pas des extractions jugées pertinentes par l'enseignant, ils sont des outils qui permettent l'exploration du corpus par l'apprenant, mais en aucun cas ils ne donnent explicitement les éléments à relever ou observer. L'apprentissage a lieu à partir des éléments sélectionnés par l'apprenant, et ce sont ces éléments qui forment l'input de l'apprentissage : l'input n'est plus la langue dans son ensemble, mais il se trouve reprécisé, détaillé, focalisé par l'apprenant. L'enseignant doit en revanche veiller à la cohérence des données fonctionnant comme input, à la fois du point de vue de leur sélection, et de celui des conclusions tirées à leur propos. Ainsi, lors du travail sur les temps du passé, l'enseignant veillait à l'identification des formes verbales par les apprenants, afin qu'ils puissent comparer l'utilisation de ces temps. Il devait aussi veiller à ce que les apprenants, pour effectuer les tâches proposées par les instruments (des questions et des schémas avec des lignes de temps), ne mobilisent pas mécaniquement des connaissances déclaratives, par exemple pour éviter que les étudiants se contentent de répondre pour le conditionnel qu'il servait à exprimer une demande polie, ce qui n'est pas faux mais n'était pas valide dans le contexte.

Manifestation des représentations

Comme nous l'avons mentionné en définissant en introduction ce que nous entendons par « représentation », il n'est possible d'avoir un accès direct ni à ces représentations ni aux réseaux qu'elles forment. En revanche, on peut les observer indirectement, que ce soit au cours de leur construction, dans leur état « disponible » (stockage sous une forme stabilisée en mémoire à long terme) ou dans leur état « actualisé » (utilisation pour effectuer des opérations mentales). Au cours de leur construction, ou sous leur forme « disponible », on peut demander aux apprenants d'explicitement ces représentations, et ainsi les

observer à travers leurs discours métacognitif⁷ ; par explicitation, nous entendons la formulation par des moyens verbaux ou iconiques, graphiques, gestuels, etc. Lorsque les représentations sont actualisées dans des opérations mentales, on peut observer les résultats qu'elles permettent d'obtenir ; dans notre cas, il s'agit surtout d'observer l'utilisation des structures langagières en situation de réception et de production.

Pour l'enseignant, le suivi des représentations construites par l'apprenant passe donc par l'évaluation de la compréhension des apprenants, l'évaluation de la production langagière des apprenants, et l'évaluation du discours métacognitif des apprenants. Dans le discours métacognitif des apprenants intervient forcément, puisqu'il s'agit pour eux de produire un discours sur des représentations de structures **langagières**, un métalangage. Dans notre démarche, plusieurs métalangages se chevauchent : le métalangage utilisé par les apprenants dans leurs explicitations (verbales), le métalangage utilisé par l'enseignant pour effectuer des rétro-actions, et le métalangage commun (co-construit à partir des deux métalangages précédents) utilisé pendant la construction des représentations et l'utilisation des instruments.

Les métalangages dont on parle ici, peuvent donc reprendre, ou non, un métalangage grammatical « traditionnel » (notamment dans les cas où les apprenants s'appuient sur des connaissances déclaratives préalables) mais de façon critique ; ce métalangage doit faire l'objet d'une négociation entre les apprenants et l'enseignant, et doit être évalué en fonction de sa capacité à désigner de façon commune et à décrire les objets de langue dont il est question.

Règles et abduction

Nous définissons une règle linguistique comme une formule qui permet de trouver la structure langagière la mieux adaptée à un objectif de communication, en mettant en relation les contraintes et un répertoire de disponibilités, c'est-à-dire en trouvant les représentations caractérisées par les traits qui vont répondre au mieux aux contraintes.

Cependant, les règles ainsi définies sont des résultats qui ne peuvent être atteints qu'à la suite de tout un processus. Or, notre travail d'enseignant consiste à viser un résultat final qui dépasse le cadre du cours donné. C'est donc la démarche d'apprentissage qui est l'objet du travail de l'enseignant. De ce fait, la notion de règle relève d'un horizon de l'enseignement – apprentissage.

Notre démarche utilise différents types de raisonnement. Etant donné que le point de départ du processus de construction de représentations est formée par des corpus, nous pensons que la démarche est proche de la méthode abductive que décrit Pierce.

Cependant, comme pour l'explicitation de la morphologie du subjonctif, les caractéristiques formelles donnent lieu à une méthode plutôt inductive fondée sur l'observation du corpus de formes : les apprenants essayent de formuler la structure morphologique à partir d'exemples qu'ils repèrent.

En revanche, pour le type de raisonnement que nous incitons les apprenants à suivre, nous utiliserons le terme d'abduction. L'abduction renvoie à la formation d'hypothèses explicatives. C'est une notion élaborée par Peirce pour tenter de rendre compte de l'invention scientifique. « une abduction est une méthode pour former une prédiction générale sans assurance positive qu'elle réussira dans un cas particulier ou d'ordinaire, sa justification étant qu'elle est le seul espoir possible de régler rationnellement notre conduite future, et que l'induction fondée sur l'expérience passée nous encourage fort à espérer qu'à l'avenir elle réussira » (Peirce 1931 - 1958 : 2.270). Comme on le voit d'après cette citation, l'abduction se fonde sur l'induction mais pour la dépasser. Une étude centrée sur les rapports entre notre méthodologie et l'abduction fera l'objet d'un travail ultérieur. Ce qui nous semble le mieux caractériser notre démarche, c'est de se vouloir une dynamique de découverte.

Bibliographie

Besse, H., « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », in *Voix et Images du Créatif*, n° 2-1974, Paris, Didier, 1974, p 38-45.

⁷ On peut qualifier ce discours de métacognitif puisque c'est un discours qui porte sur un produit cognitif des apprenants. A ce stade, on n'est pas encore dans la métacognition au sens de réflexion sur les processus qui ont conduit à élaborer ces produits, mais ce type de métacognition n'est pas exclu de notre démarche. On préfère ici le terme de métacognitif à celui de métalinguistique car les représentations sur les structures langagières ne sont pas de la langue.

- Besse, H., Porquier, R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.
- Cicurel, F., *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé international, 1985.
- Denis, M., *Image et cognition*, Paris, PUF, 1994 (1989)
- Martin, R., *Pour une logique du sens*, Paris, PUF, 1983.
- Peirce, CS., *Collected papers*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1931 – 1958.
- Soutet, O., *Le subjonctif en français*, Gap, Orphys, 2000.