

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. »  
L'apprentissage des déterminants français  
par les apprenants germanophones.**

**Par Maïke MIOCH**

Master 2 Professionnel  
Didactique des langues étrangères et TICE  
Dirigé par M. Jacques Poitou  
Septembre 2006



# Table des matières

<b>Résumé .</b>	<b>1</b>
<b>Abstract . .</b>	<b>3</b>
<b>Mots-clés . .</b>	<b>5</b>
<b>Key words .</b>	<b>7</b>
<b>Introduction . .</b>	<b>9</b>
<b>1. Préliminaires linguistiques .</b>	<b>11</b>
1.1. L'expression du spécifique et du générique en allemand .	12
1.1.1. L'article défini . .	12
1.1.2. L'article indéfini .	14
1.1.3. Les groupes nominaux sans article . .	15
1.2. L'expression du spécifique et du générique en français .	16
1.2.1. L'article défini . .	16
1.2.2. L'article indéfini .	18
1.2.3. L'article partitif .	20
1.2.4. L'article zéro en français .	20
1.3. Analyse contrastive .	21
1.4. Conclusion .	23
<b>2. Environnement didactique .</b>	<b>25</b>
2.1. L'institution et le public . .	25
2.2. Les tests effectués <sup>6</sup> . .	28
2.3. L'analyse des tests effectués . .	30
2.3.1. L'emploi spécifique des déterminants français .	31
2.3.2. L'emploi générique des déterminants français .	35
3.4. Conclusion .	37

<sup>6</sup> Nous voulons mettre en évidence qu'il ne s'agit en aucun cas d'un test traditionnel qui sert à juger les apprenants de leurs compétences. Nous avons expliqué clairement aux apprenants qu'il sert uniquement à analyser l'acquisition d'un point de grammaire spécifique dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

<b>3. Conceptions didactiques . .</b>	<b>39</b>
3.1. L'acquisition versus l'apprentissage . .	40
3.2. La découverte et le réemploi de la langue étrangère . .	41
3.3. L'apprentissage de la grammaire . .	44
3.3.1. L'apprentissage explicite de la grammaire . .	44
3.3.2. Les approches inductive et déductive . .	48
3.4. Conclusion .	51
<b>4. Propositions de cours .</b>	<b>53</b>
4.1. Introduire de nouvelles formes par l'induction .	54
4.2. Élargir l'emploi de structures connues . .	59
4.3. Restreindre l'emploi de structures connues . .	62
4.4. Conclusion .	65
<b>Conclusion .</b>	<b>67</b>
<b>Bibliographie . .</b>	<b>69</b>
<b>Annexes . .</b>	<b>73</b>
<b>Annexes 1. Liste des phrases du test, ordonnées selon l'emploi des déterminants</b> <sup>26</sup>	
. . .	73
<b>Annexes 2. Le test tel qu'il a été présenté aux apprenants. . .</b>	<b>75</b>
<b>Annexes 3. Deux exemples du test . .</b>	<b>76</b>
<b>Annexes 4. Résultats du test</b> <sup>27</sup> . .	<b>80</b>
(1) A1 . .	80
(2) A2 . .	81
(3) B1 . .	82
(4) B2 . .	83
<b>Annexe 5. Les textes d'induction (partitif et quantificateurs + de) .</b>	<b>84</b>
<b>Annexe 6. Tableau de préparation pour le cours de découverte du partitif et des quantificateurs + de .</b>	<b>85</b>
<b>Annexe 7. Tableau de préparation pour le cours de découverte de la règle de</b>	<b>86</b>

<sup>26</sup> La numération réfère aux tableaux du premier chapitre où les emplois spécifiques et généraux sont présentés.

<sup>27</sup> Les phrases numérotées renvoient aux phrases du test, voir les annexes n°2.

**cacophonie .**

**Annexe 8. Les textes d'induction (règle de cacophonie) . 87**

*Texte 1. Présentation de Forums différents sur une page web :<sup>30</sup> . . 87*

*Texte 2. Extrait d'une loi suisse<sup>31</sup> . . 88*

<sup>30</sup> Il s'agit d'un extrait de texte tiré d'un site Internet (voir la bibliographie, site n°3)

<sup>31</sup> Il s'agit d'un extrait de texte tiré d'un site Internet (voir la bibliographie, site n°4)



## Résumé

Ce mémoire tente d'expliquer les raisons pour lesquelles les apprenants germanophones ont des difficultés d'acquérir les déterminants en français. En montrant les différences des deux langues en ce qui concerne les déterminants et en présentant des exemples réels, il est possible de bien déterminer les problèmes que rencontrent les apprenants germanophones. Nous proposons des activités ciblées sur l'apprentissage des déterminants, afin de donner des idées aux enseignants pour éviter les difficultés chez les apprenants en ce qui concerne les déterminants.

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

---

## **Abstract**

In this thesis, the main goal is to explain the reasons why German students have difficulties learning French articles and to try to propose new ideas how to change this situation. First, the differences between German and French articles are presented, followed by a survey testing German students of their ability of using French articles. These two analysis give a good idea of the difficulties existing amongst German students and permit to propose activities to avoid them in the future.

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

---

## Mots-clés

Didactique des langues étrangère, cours de grammaire, déterminants, partitif, règle de cacophonie, analyse comparative, allemand, français.

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

---

## Key words

Foreign language acquisition, grammar, articles, partitif, comparativ analysis, german, french.

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

---

# Introduction

Le français et l'allemand sont des langues à déterminants. Ces déterminants servent à préciser le genre et le nombre du substantif qui suit. Pourtant, ceci n'est pas tout. Ainsi, ils servent également à déterminer la spécificité ou généralité du substantif. Notre expérience personnelle nous a montré que les déterminants français peuvent, même après plusieurs années d'études, poser des difficultés à un apprenant germanophone. Nous avons alors décidé d'analyser dans ce travail ce qui pourrait être à l'origine de ces difficultés et comment il serait possible de les surmonter.

Dans le premier chapitre, nous allons analyser comment le générique et le spécifique sont exprimés en allemand et en français. Ainsi, à l'aide d'une analyse contrastive, nous allons déterminer les possibles problèmes que rencontrent des apprenants germanophones lors de leur apprentissage du français.

Dans le deuxième chapitre, nous allons analyser si les résultats et les hypothèses avancés dans le premier chapitre reflètent la réalité. Ainsi, nous allons effectuer des tests auprès d'apprenants germanophones de l'université d'Oldenbourg. Ils devront ajouter des déterminants dans un test à trou. Nous espérons que les résultats apportent plus d'informations sur les difficultés qu'ont les apprenants germanophones quant au choix approprié des déterminants français. Les résultats nous aideront à faire des propositions de cours afin de faciliter l'apprentissage du bon emploi des déterminants.

Dans le troisième chapitre, nous allons analyser dans quelle mesure les difficultés relevées sont dues au cours de langue étrangère lui-même. Nous allons nous poser la question s'il y a de meilleures façons que d'autres d'enseigner une langue étrangère et sa

grammaire. Nous allons discuter s'il vaut mieux s'orienter vers l'acquisition naturelle d'une langue en évitant un apprentissage explicite et conscient (comme le propose Krashen (1982)) ou s'il est également important de se focaliser sur la forme et de donner des cours de grammaire. En présentant des idées différentes, nous allons essayer de formuler ce qui nous semble essentiel pour éviter les difficultés rencontrées chez les apprenants germanophones du deuxième chapitre.

Dans le quatrième chapitre, nous allons essayer de faire des propositions concrètes de cours en tenant compte des résultats des chapitres précédents. Ainsi, nous allons choisir trois difficultés des apprenants de l'université d'Oldenbourg et proposer des activités qui tiennent compte des théories du troisième chapitre.

# 1. Préliminaires linguistiques

Dans ce chapitre, nous allons effectuer une analyse contrastive de l'emploi générique et spécifique des déterminants français et allemands pour mettre en évidence les différences entre les deux langues. Il ne s'agira pourtant pas de comparer tous les traits des déterminants mais seulement ceux qui semblent poser des problèmes aux germanophones : les traits sémantiques. De plus, l'objectif n'est pas non plus d'énumérer exhaustivement tous les traits sémantiques que peuvent porter les déterminants, mais de se limiter aux emplois les plus communs. Il ne sera d'ailleurs pas question de tous les déterminants mais seulement des articles définis et indéfinis, laissant de côté par exemple les déterminants possessifs, démonstratifs, les déterminants négatifs (*aucun(e)*, *nul(le)* etc.) et également tout le phénomène des contractions en allemand.

Les notions les plus importantes dans ce chapitre sont celles du générique et du spécifique. Riegel et al. (1994 : 151ff) explique que l'emploi spécifique signifie que les groupes nominaux en question réfèrent à des individus d'une classe, tandis que les groupes nominaux avec un emploi générique réfèrent à l'ensemble d'une classe. Dans les deux cas, les déterminants peuvent être définis ou indéfinis. Il est alors important de noter que spécifique ne veut pas dire défini et que le générique n'est pas indéfini mais que cela dépend du contexte et de la langue.

Dans la section 1.1., nous présentons comment la réalisation du sens générique et spécifique se fait en allemand. Ensuite, dans la section 1.2., ce même procédé est réalisé pour la langue française. Dans la section 1.3., l'analyse contrastive est effectuée, c'est-à-dire que les différences sont présentées et que les possibles conséquences pour

un apprenant germanophone sont évoquées. Cette partie permettra alors de présenter une hypothèse en ce qui concerne les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français et permet alors de partir à la suite à une recherche d'une solution.

## 1.1. L'expression du spécifique et du générique en allemand

Les articles en allemand peuvent être divisés en défini et indéfini. Les articles définis sont *der* (masculin), *die* (féminin) et *das* (neutre) au singulier et *die* au pluriel. Les articles indéfinis sont *ein* (masculin et neutre) et *eine* (féminin) au singulier. Au pluriel, l'article indéfini est un article zéro. Ces formes peuvent varier, dépendant de la déclinaison qu'ils prennent dans la phrase. Pourtant, même si les formes changent, il est toujours possible de déterminer si elles sont définies ou indéfinies. Ils peuvent avoir des emplois spécifiques et génériques.<sup>1</sup>

### 1.1.1. L'article défini

---

L'article défini est, selon Eisenberg et al. (1998 : 314ff), celui qui marque clairement la spécificité, c'est-à-dire que le substantif qui suit est défini dans le contexte et que le locuteur et le destinataire peuvent l'identifier. Il a alors clairement une fonction anaphorique, comme le souligne Pattee (1994 : 33). Ainsi, le substantif a le plus souvent (mais pas tout le temps) été évoqué auparavant. Ceci peut se faire explicitement ou implicitement. Selon Eisenberg et al. (1998 : 315), le groupe nominal est évoqué explicitement si le substantif est identique avec un autre substantif évoqué auparavant. Ainsi, pour pouvoir utiliser un article défini dans la phrase 1, il faut que le référent de *das Auto* ait déjà été représenté en langue auparavant. De plus, le groupe nominal contenant un article défini peut reprendre un objet de pensée qui a été évoqué implicitement auparavant, par exemple par un nom collectif (cf. phrase 2).

1. Peter hat ein Auto bestellt. Er hat das Auto bekommen. Eisenberg et al. (1998 : 315)

*Pierre a commandé une voiture. Il a reçu la voiture.*

2. Eine Schulklasse kam vorbei ; die Kinder sangen. Pattee (1994 : 36)

*Une classe passa, les enfants chantaient.*

Il s'agit alors d'un « anaphore associative » (Pattee (1994 : 42)), parce que « le deuxième objet de pensée est impliqué dans le premier ». Cet objet ne doit pas forcément

---

<sup>1</sup> Nous n'allons pas tenir compte de toutes les formes de l'article allemand en ce qui concerne ses déclinaisons. Il semble seulement important de différencier les articles mêmes, puisque c'est dans le choix de l'article défini ou indéfini et singulier et pluriel que la différence entre le générique et le spécifique se réalise. Les déclinaisons vont de soi pour un Allemand et ne sont alors pas importantes dans cette analyse contrastive.

faire partie intégrante d'un ensemble. Il est par exemple également possible qu'il participe seulement à l'action décrite auparavant (cf. phrase 3).

3. Eine Trauung war eben zu Ende. Man wollte die Braut sehen. Pattee (1994 : 45)

*Un mariage venait d'avoir lieu. On voulait voir la mariée.*

Le substantif peut également être défini par le fait d'être unique. Ainsi, dans la phrase 4, le substantif peut être clairement identifié, même s'il n'a pas encore été mentionné auparavant.

4. Der Papst besucht Deutschland. Eisenberg et al. (1998 : 316)

*Le pape visite l'Allemagne.*

Ces substantifs uniques sont d'un côté tous ceux qui existent réellement seulement une fois (comme *die Sonne, der Mond, der Himmel*<sup>2</sup> etc.), mais il peut également s'agir de noms de masse (comme *das Blut, die Milch*)<sup>3</sup> où cela dépend cependant du contexte si l'emploi avec un article défini est possible. De plus, Eisenberg et al. (1998) décrit qu'une unicité relative peut également avoir lieu si le substantif en question est à la portée de main ou à la portée visuelle des deux interactants. Son emploi est souvent accompagné d'un geste.

5. Gib mir mal den Bleistift ! Eisenberg et al. (1998 : 316)

*Passe-moi le crayon !*

Dans le cas où l'article défini ne renvoie pas à un élément mentionné auparavant ou présent dans la situation, le substantif doit être accompagné d'un complément qui permet de situer la nouvelle information dans le contexte.

6. Er setzte sich an den Tisch, an den er sich immer setzte. Pattee (1994 : 68)

*Il s'assit à la table à laquelle il s'asseyait toujours.*

Eisenberg et al. (1998 : 316f) constate également que l'article défini au singulier exprime le générique et que cette manière de l'exprimer est une des plus courantes que l'on trouve surtout dans des textes scientifiques. Cette forme de généralisation, nommée généralisation extensionnelle (« Extensionale Generalisierung »), signifie que le locuteur désigne aussi bien un élément de la classe que la classe entière. En effet, dans la phrase 7, le groupe nominal peut aussi bien être compris comme un élément en tant que représentant de la classe que la classe en général. L'article défini au singulier peut être remplacé par le pluriel sans que le contenu de la phrase change particulièrement.

7. Die Katze ist ein Haustier. Eisenberg et al. (1998 : 316)

*Le chat est un animal domestique.*

8. Die Katzen sind Haustiere. Eisenberg et al. (1998 : 317)

*Les chats sont des animaux domestiques.*

---

<sup>2</sup> *Le soleil, la lune, le ciel.*

<sup>3</sup> *Le sang, le lait.*

### 1.1.2. L'article indéfini

---

Pour exprimer le spécifique, l'article indéfini allemand est employé quand le substantif qui suit n'est pas encore défini dans le contexte. Il n'est alors pas encore connu par le locuteur ni par le destinataire (cf. phrases 9 et 10).

9. Stephans Vater hat ein neues Auto bekommen. Eisenberg et al. (1998 : 314)

*Le père de Stéphane a reçu une nouvelle voiture.*

10. Er vertrieb sich die Zeit (...) indem er Münzen in den Automaten warf. Pattee (1994 : 27)

*Il tua le temps (...) en introduisant des pièces dans le juke-box.*

Pattee (1994 : 28ff) constate que l'article indéfini peut dans certains contextes également exprimer le particulier s'il est utilisé en combinaison avec des prédicats spécifiant. Les prédicats spécifiant sont les prédicats qui assignent un lieu dans le temps, comme nous pouvons l'observer dans la phrase 11. Il s'agit d'un substantif particulier dont l'identité ne joue pas de rôle, d'un côté parce qu'on ne la sait pas ou parce qu'on ne veut pas la nommer.

11. Bloch aß eine heiße Wurst. Pattee (1994 : 28)

*Bloch mangea une saucisse chaude.*

Dans la partie précédente, nous avons déjà pu observer que le générique est exprimé par l'article défini. Pourtant, Eisenberg (1998 : 317f) explique que l'article indéfini est également très souvent employé pour exprimer le générique, surtout dans la généralisation exemplaire (« Exemplarische Generalisierung »). Celle-ci peut avoir lieu au singulier (cf. phrase 12) ou au pluriel (cf. phrase 13). Un exemplaire indéfini représente alors la classe ou l'espèce entière.

12. Eine Katze ist ein Haustier. Eisenberg et al. (1998 : 317)

*Un chat est un animal domestique.*

13. Katzen sind Haustiere. Eisenberg et al. (1998 : 317)

*Des chats sont des animaux domestiques.*

Pourtant, l'article indéfini au singulier ne peut pas être employé dans des généralisations que Eisenberg et al (1998 : 317) appelle des généralisations intentionnelles (« *Intensionale Generalisierung* »). Il entend par cela que le générique des substantifs en question comprend seulement le tout mais ne peut pas comprendre chaque élément du groupe. Ainsi, l'article indéfini au singulier de la phrase 15 désignerait seulement un élément de toute la classe et ne marquerait alors plus le générique.

14. Peter Henlein hat die Taschenuhr erfunden. Eisenberg et al. (1998 : 317)

*Peter Henlein a inventé la montre.*

15. \*Peter Henlein hat eine Taschenuhr erfunden. Eisenberg et al. (1998 : 317)

*Peter Henlein a inventé une montre.*

### 1.1.3. Les groupes nominaux sans article

---

Il y a plusieurs types de groupes nominaux en allemand qui peuvent apparaître sans article.<sup>4</sup> Ainsi, les noms propres, c'est-à-dire des noms de personnes, d'animaux, de villes, de pays et de fêtes, ne sont généralement pas précédés d'un article (cf. par exemple phrases 16 et 17).

16. Sie dachte an Joachim. Eisenberg et al. (1998 : 320)

*Elle pensait à Joachim.*

17. Hamburg liegt an der Elbe. Eisenberg et al. (1998 : 320)

*Hambourg se trouve au bord de l'Elbe.*

De plus, tous les noms de masse et les noms abstraits ne sont pas précédés d'un article si le locuteur y réfère sans différencier entre plusieurs éléments du substantif en particulier et sans indiquer une variété ou fabrication précises. Riegel et al. (1994) explique que par noms massifs, on entend les substances qui ne changent pas de déterminant si on ajoute des quantités. Ainsi, on ne peut pas les compter sans se servir de quantificateurs comme *un kilo de* ou *un peu de*. Eisenberg et al. (1998) ajoute que sans ces quantificateurs, il n'y a aucune quantification ni qualification. Le substantif apparaît alors toujours au singulier, même si souvent, il est également possible d'en former un pluriel.

18. Stahl ist ein sehr hartes Metall. Eisenberg et al. (1998 : 321)

*L 'acier est un métal très dur.*

19. Lotte zeichnet sich durch Mut und Geduld aus. Eisenberg et al. (1998 : 321)

*Lotte se caractérise par son courage et sa patience.*

Le pluriel est possible pour certains substantifs (par exemple *Stahl* : *Stähle*), mais change le sens du substantif. Il désigne alors des variétés différents, des pièces particulières ou des activités isolées. Un substantif qui est précédé d'un quantificateur (cf. phrases 20 et 21) n'est pas non plus utilisé avec un article.

20. Hier sind noch drei Flaschen Sekt. Eisenberg et al. (1998 : 321)

*Ici sont encore trois bouteilles de mousseux.*

21. Ich sehe einen Schwarm Bienen. Eisenberg et al. (1998 : 321)

*Je vois une nuée d 'abeilles.*

De plus, les indications de temps (comme l'année et l'heure, cf. phrase 22) et les substantifs exprimant l'appartenance à un groupe (comme la nationalité, l'origine, le métier, la fonction, la religion etc., cf. phrase 23) ne sont pas précédés d'un article.

---

<sup>4</sup> Eisenberg et al. (1998 : 320) explique qu'en ce qui concerne ce phénomène, on renvoie souvent à l'article zéro. Pourtant, il constate que cette terminaison peut avoir un effet trompeur, puisqu'il ne s'agit pas toujours d'un article dans le sens morphologique comme celui utilisé au défini pluriel mais qu'il s'agit de l'absence d'un article dans le sens grammatical-sémantique. Nous allons suivre les idées d'Eisenberg et traiter ce phénomène comme l'absence de l'article.

22. Der 1. Weltkrieg begann 1914. Eisenberg et al. (1998 : 322)

*La première guerre mondiale commença en 1914.*

23. Er ist Engländer. Eisenberg et al. (1998 : 322)

*Il est anglais.*

## 1.2. L'expression du spécifique et du générique en français

Les articles en français peuvent être divisés en défini et indéfini. Les articles définis sont *le* (masculin), et *la* (féminin) au singulier et *les* au pluriel. Les articles indéfinis sont *un* (masculin) et *une* (féminin) au singulier. Au pluriel, la différence de genre n'existe pas. Il faut cependant faire la différence entre l'article indéfini qui est suivi d'un nom (*des*) et l'article indéfini *de* qui n'est pas suivi d'un nom prenant la forme de *d'* quand le mot suivant commence par une voyelle. Comme en allemand, ils peuvent également avoir des emplois spécifiques et génériques.

### 1.2.1. L'article défini

---

L'article défini sert à référer à des entités qui sont identifiables. De plus, l'article défini seul peut indiquer l'existence et l'unicité du référent. Ainsi, dans la phrase 24, seul l'article *le* donne des indications sur l'existence du groupe nominal.

24. Passe-moi le livre. Riegel et al. (1994 : 155)

Comme déjà mentionné plus haut, l'article défini peut avoir des emplois spécifiques et génériques. En effet, l'article défini dans la phrase 24 désigne une entité spécifique, c'est-à-dire il désigne un individu particulier d'une classe. Dans la phrase 25, nous pouvons observer qu'il désigne un ensemble d'une classe.

25. Il faut que le livre cesse d'être une marchandise comme une autre. Riegel et al. (1994 : 155)

L'article défini au pluriel se distingue du singulier en visant « l'ensemble maximal des objets désignables par une telle expression » (Riegel et al. (1994 : 155)). La conséquence est que le générique est moins fort que si on utilise l'article défini au singulier. Ainsi, il résulte qu'il est plus facile d'exclure des éléments de la classe quand cette classe est désignée par un article défini au pluriel (phrases 26 et 27).

26. J'aime les romans, mais pas celui-ci. Riegel et al. (1994 : 155)

27. ??J'aime le roman, mais pas celui-ci. Riegel et al. (1994 : 155)

Comme en allemand, il existe des phrases où le groupe nominal n'a pas encore été identifié auparavant mais qu'il est pourtant bien précédé d'un article défini. Il est alors également nécessaire d'ajouter un complément pour identifier mieux le groupe nominal.

28. Il s'assit à la table à laquelle il s'asseyait toujours. Pattee (1994 : 68)

Flaux (1997 : 23f) remarque que l'article défini au singulier avec un sens générique peut être utilisé avec des substantifs comptables ou non, tandis que l'article défini au pluriel est plus restreint. Ainsi, avec des noms massifs, le pluriel doit le plus souvent être utilisé avec un modifieur qui provoque une altération de sens : « les vins de France » (Flaux (1997 : 24)). Dans les cas où le modifieur est absent, le groupe nominal peut être ambiguë. Ainsi, « les vins » (Flaux (1997 : 24)) peut d'une part signifier les différentes sortes de vin mais aussi les verres, bouteilles ou tonneaux de vin. Dans ce cas, le contexte est décisif.

Il faut également faire une différence entre l'article défini au singulier et au pluriel quand il se trouve en position de sujet. Ainsi, Van De Velde (1997 : 85) remarque que certains prédicats ne sont pas compatibles avec les deux articles mais qu'il y a une certaine préférence pour l'article défini au singulier (cf. phrases 29 et 30)

29. L'homme est une abstraction. Van De Velde (1997 : 85)

30. ?? Les hommes sont des abstractions. Van De Velde (1997 : 85)

De plus, l'article défini précède les substantifs massifs pour exprimer leur valeur générique (cf. phrase 31). Dans cette construction, l'article défini désigne toujours la classe dans un sens général au début de la phrase, à la différence du partitif qui est utilisé au milieu de la phrase (cf. 1.2.3.)

31. Le vin réjouit le cœur de l'homme. Pattee (1994 : 219)

Le fait que l'article défini peut établir des références spécifiques et génériques peut entraîner des ambiguïtés. Ainsi, le groupe nominal de la phrase 32 peut établir l'un et l'autre. Il peut s'agir d'un chien spécifique qui est en train d'aboyer ou d'une description de ce que font tous les chiens.

32. Le/les chien(s) aboie(nt). Riegel et al. (1994 : 155)

De plus, Riegel et al. (1994) remarque que l'article défini peut dans certains contextes reprendre une information déjà donnée auparavant. Ainsi, il fait référence au pronom qui le précède pour indiquer l'appartenance du groupe nominal à celui-ci (cf. phrases 33 et 34).

33. Il a les yeux bleus. Riegel et al. (1994 : 155)

34. Il s'est lavé les mains. Riegel et al. (1994 : 155)

Selon Vergnaud et Zubizarreta (1992), ces phrases doivent avoir une dépendance sémantique pour qu'elles soient grammaticales. Ainsi, le groupe nominal *les yeux bleus* de la phrase 33 dépend du pronom personnel *il*, puisque c'est ce dernier qui le définit. Même si ce groupe nominal ne contient pas de pronom possessif, il a quand même une valeur possessive. Vergnaud et Zubizarreta (1992) constatent pourtant que cela est seulement possible dans les contextes où les substantifs font partie d'une grande entité, comme c'est le cas pour toutes les parties du corps, faisant partie d'un être humain. D'autres substantifs (comme par exemple des vêtements ou des substantifs indiquant la parenté) peuvent également avoir une valeur possessive, ce qui est pourtant moins accepté et dépend alors des locuteurs.

35. Les enfants ont levé la main. Vergnaud/Zubizarreta (1992 : 596)

La phrase 35 est alors ambiguë, puisqu'en français, l'article défini peut désigner une main spécifique, c'est-à-dire que les enfants lèvent tous ensemble une main qui n'est pas la leurs. L'article défini peut également désigner les mains des enfants, c'est-à-dire que tous les enfants lèvent une de leurs mains.

### 1.2.2. L'article indéfini

---

L'article indéfini au pluriel ne peut jamais suivre la préposition *de* (cf. phrase 37). Tandis que nous pouvons observer que pour l'article indéfini au singulier, cela est possible (cf. phrase 36), l'article indéfini au pluriel est alors émis pour que la phrase 38 soit grammaticale (règle de cacophonie).

36. Ils sont venus d'un pays lointain. Riegel et al. (1994 : 166)

37. \*Ils sont venus de des pays lointains. Riegel et al. (1994 : 166)

38. Ils sont venus de pays lointains. Riegel et al. (1994 : 166)

L'article indéfini connaît également des emplois spécifiques et génériques. Ainsi, Riegel et al. (1994) explique qu'en emploi spécifique, l'article indéfini décrit un élément particulier qui fait partie d'une classe spécifique. Cet élément particulier n'a pas encore été mentionné auparavant et n'a alors pas de référent. Ceci devient clair quand on observe l'exemple 39. En effet, il ne peut pas s'agir du même homme dans les deux phrases, mais on comprend les deux groupes nominaux comme des individus différents qui n'ont pas encore été mentionnés auparavant.

39. Un homme descendit de la voiture. Je vis un homme sortir un pistolet. Corblin (1987 : 38)

En ce qui concerne l'emploi générique de l'article indéfini, Corblin (1987 : 47ff) constate qu'on peut noter trois règles qui doivent être respectées. Ainsi, il constate d'abord que les contextes doivent permettre que l'article indéfini exprime un générique, c'est-à-dire qu'il y a des opérateurs dans la phrase comme *toujours, en général, souvent* (cf. phrase 40). En l'absence de ces opérateurs, la phrase doit pouvoir être interprétée comme un fait qui peut être généralement vérifié.

40. Un homme est souvent mécontent de son sort. Corblin (1987 : 47)

Riegel et al. (1994 : 160) ajoute que la grammaticalité dans une telle phrase dépend également de la nature du prédicat. Il doit s'agir d'un « prédicat de genre », c'est-à-dire d'un prédicat qui est valable pour la classe entière (comme par exemple le verbe *être* de la phrase 40). De plus, rien ne doit faire penser à un fait particulier. Ainsi, dans la phrase 41, l'opérateur *toujours* est bien présent, pourtant, le mot *me* indique qu'il s'agit d'une personne en particulier et que le groupe nominal *un client* ne peut alors pas être appliqué à tous les membres de la classe.

41. Le matin, un client vient toujours me déranger. Corblin (1987 : 49)

La deuxième règle que nomme Corblin (1987 : 50f) est le fait que l'indéfini générique ne peut pas être comparé à la quantification universelle (comme c'est le cas pour l'article

défini). Ainsi, dans la phrase 42, rien ne garantit l'exhaustivité. Le singulier décrit que chaque société vérifiée repose en effet sur des valeurs, mais que jamais toutes les sociétés dans leur complexité ne seront vérifiées. Dans certains contextes, la généralité exprimée n'est pas absolue, comme nous pouvons l'observer dans la phrase 43. En effet, la phrase peut être interprétée comme *généralement, souvent, un enfant aime sa mère*.

42. Une société repose sur des valeurs. Corblin (1987 : 50)

43. Un enfant aime sa mère. Corblin (1987 : 51)

La troisième observation que fait Corblin (1987 : 52f) est que le générique exprimé par l'article indéfini n'atteint l'espèce qu'à partir de l'individu. Ainsi, il constate que dans certaines phrases, le groupe nominal avec un article défini est générique et désigne alors une espèce entière (cf. phrase 44). Cette même phrase n'est plus générique si l'article défini est remplacé par un article indéfini, puisque dans ce contexte, la généralité ne vaut pas pour l'individu de cette espèce, que l'article indéfini désigne (cf. phrase 45).

44. L'homme a marché sur la lune. Corblin (1987 : 52)

45. Un homme a marché sur la lune. Corblin (1987 : 52)

L'article indéfini au singulier pose problème quand il n'est pas en position de sujet. Dans la phrase 46, le groupe nominal « un animal » ne peut que désigner un individu, tandis que le groupe nominal contenant un article défini (cf. phrase 47) reste générique.

46. ?J'aime un animal. Flaux (1997 : 30)

47. J'aime les animaux. Flaux (1997 : 30)

Dans la troisième observation de Corblin entre également celle fait par Flaux (1997 : 30) qui remarque qu'il est peu naturel d'ajouter une négation à une phrase contenant l'article indéfini au singulier qui exprime le générique. En effet, la phrase 48 semble être plus grammaticale en cas de dislocation à gauche (cf. phrase 49). Comme nous pouvons l'observer dans les phrases 50 et 51, la négation ne pose aucun problème avec les articles définis au singulier et au pluriel.

48. ?Un homme n'aime pas vraiment les animaux. Flaux (1997 : 30)

49. Un homme, ça n'aime pas vraiment les animaux. Flaux (1997 : 30)

50. Les hommes n'aiment pas vraiment les animaux. Flaux (1997 : 30)

51. L'homme n'aime pas vraiment les animaux. Flaux (1997 : 30)

Galmiche (1986 : 51) explique que l'article indéfini au pluriel ne peut pas exprimer un générique en se trouvant en position de sujet (cf. phrase 52) (sauf en position disloqué (cf. phrase 53) ou modifié par une phrase relative (cf. phrase 54)).

52. \*Des chats sont de mammifères. Galmiche (1986 : 51)

53. Des chats, c'est des mammifères. Galmiche (1986 : 51)

54. Des rosiers qu'on ne taille pas ne donnent pas de belles fleurs. Galmiche (1986 : 51)

Corblin (1987) conclut alors que l'article indéfini singulier n'est pas en soi générique mais que c'est plutôt la combinaison des opérateurs avec celui-ci qui produit une validité

---

pour toute une classe à partir de chaque individu.

### 1.2.3. L'article partitif

---

L'article partitif peut prendre trois formes qui sont *de la* (au féminin), *du* (au masculin) et *de l'* (devant un mot commençant par une voyelle). Flaux (1997 : 28) propose de traiter l'article partitif comme un article indéfini. Elle explique que l'article indéfini peut précéder des noms comptables et non comptables et que le partitif précède alors les noms comptables. Cela est une des raisons pour laquelle l'article partitif a été inclus dans ce travail. Il semble important de le traiter avec les autres déterminants, puisque c'est entre autre ce partitif qui pose des problèmes aux apprenants. Le partitif précède les noms de masse (cf. phrase 55) et les mots abstraits non comptables (cf. phrase 56) dans la phrase.

55. J'ai acheté de l'huile pour ma voiture. Galmiche (1986 : 44)

56. Il ressentait de la rage contre eux. Pattee (1994 : 20)

Dans le cas où aucun quantificateur ne précède les noms de masse ou les mots abstraits, Riegel et al. (1994) constate que c'est le partitif qui doit les précéder. L'article partitif est alors d'abord lié aux substantifs non comptables. Pourtant, Flaux (1997 : 36f) note qu'il peut également être utilisé avec certains noms comptables, mais qu'il change alors leur sens. Il se produit un « effet de massification » qui « efface les limites naturelles des individus » (Flaux (1997 : 36)) comme dans la phrase 57.

57. Vendre du chat d'appartement. Flaux (1997 : 37)

La règle de cacophonie s'applique également ici. Après la préposition *de*, l'article partitif s'efface comme il est également le cas pour l'article indéfini au pluriel (cf. phrases 58 et 59).

58. \*Une tasse de du café. Riegel et al. (1994 : 166)

59. Une tasse de café. Riegel et al. (1994 : 166)

Comme la règle de cacophonie vaut aussi bien pour l'article indéfini au pluriel que pour l'article partitif, Flaux (1997 : 33f) propose de considérer le *de* partitif comme une forme affaiblie de l'article indéfini au pluriel *des*. De plus, l'article partitif peut également représenter une forme de pluriel. Elle explique qu'il faut le différencier de la préposition *de* comme dans *le livre de ma mère* qui se trouve à l'intérieur des groupes nominaux complexes ou du *de* qui se trouve dans la négation comme dans *pas de livres*.

### 1.2.4. L'article zéro en français

---

Riegel et al. (1994) constate qu'il y a des articles zéro en français qui servent d'un côté à marquer une relation référentielle forte (comme par exemple l'article zéro devant les noms propres (cf. phrase 60 et 61)), et qui servent de l'autre côté à marquer des relations non référentielles (comme par exemple des attributs (cf. phrase 62)).

60. \*Le Paul est arrivé. Riegel et al. (1994 : 176)

61. Paul est parti. Riegel et al. (1994 : 177)

62. Jean est médecin. Riegel et al. (1994 : 165)

### 1.3. Analyse contrastive

Après avoir présenté les manières principales d'exprimer le générique et le spécifique en allemand et en français, il faut constater qu'il n'y a pas un générique et un spécifique et que les déterminants jouent un rôle primordial pour la détermination de quel générique ou spécifique il s'agit. Afin de pouvoir se faire une meilleure idée des résultats de la section 2.1. et 2.2., nous allons présenter tous les emplois des articles en forme de tableau.

Voici d'abord tous les emplois spécifiques des articles français et allemands :

Tableau 1 : L'expression du spécifique en allemand et en français.

	Description du spécifique	Déterminant utilisé en allemand	Déterminant utilisé en français
1.	Identification explicite ou implicite préalable, fonction anaphorique, unicité	Défini sg & pl	Défini sg & pl
2.	Absence d'identification préalable + complément explicatif	Défini sg & pl	Défini sg & pl
3.	Absence d'identification préalable	Indéfini sg & pl	Indéfini sg et pl
4.	Emploi de prédicats spécifiants, identification ne joue pas de rôle	Indéfini sg	Indéfini sg
5.	Noms propres, animaux, villes, pays, fêtes, nationalité, origine, métier, fonction, religion	∅	∅
6.	Noms de masse, noms abstraits = variétés, particularités, activités isolées	Indéfini pl + substantif au pl	Défini pl
7.	Quantificateur + substantif	Sans déterminant	De + ∅
8.	Valeur possessive, dépendance sémantique	Sans déterminant/ Pronom possessif	Défini sg & pl

Pour faire un énoncé spécifique, nous pouvons observer qu'il n'y a pas de différence entre les langues en ce qui concerne les emplois les plus communs : ceux où le groupe nominal est déjà ou pas encore identifié, où l'identification ne joue pas de rôle ou quand il s'agit de noms propres etc. Ce qui est différent dans les deux langues est l'expression de la quantité et des noms de masse. Ainsi, les noms de masse spécifiques sont précédés de l'article défini au pluriel en français, tandis que nous avons vu qu'en allemand, c'est l'article indéfini au pluriel qui précède les substantifs en question.

En ce qui concerne les quantifications en français, nous ne les avons pas traitées dans les sections précédentes, puisqu'elles ne sont pas exprimées à l'aide d'un article mais sont marquées par son absence. Comme en allemand, aucun article ne peut précéder le substantif. Ce qui est pourtant la grande différence, et c'est pour cela qu'il nous semble important d'intégrer ce point dans ce travail, c'est qu'au lieu d'avoir le quantificateur et le substantif comme en allemand, le quantificateur français se compose du quantificateur même, suivi de la préposition *de* et du substantif. L'absence de l'article en présence d'une préposition peut poser des problèmes à des germanophones dans la construction de phrases contenant une quantification.

La dernière grande différence dans l'expression du spécifique est la valeur possessive que peuvent avoir les articles définis en français. Tandis qu'en allemand, ce même effet est exprimé par des pronoms possessifs ou par l'absence de l'article, ce sont les articles définis qui peuvent l'exprimer dans certains contextes en français.

Voici les expressions différentes du générique et les déterminants utilisés en allemand et en français :

**Tableau 2 : L'expression du générique en allemand et en français.**

	<b>Description du générique</b>	<b>Déterminant utilisé en allemand</b>	<b>Déterminant utilisé en français</b>
9.	Généralisation extensionnelle	Défini sg & pl	Défini sg & pl
10.	Généralisation exemplaire	Indéfini sg & pl	Indéfini sg
11.	Noms de masse, noms abstraits	Sans déterminant + substantif au sg	Défini sg / partitif
12.	Effet de massification, substantifs comptables	(Indéfini pl)	partitif

En ce qui concerne l'expression du générique en allemand et en français, nous pouvons observer que l'emploi des déterminants se différencie plus que pour exprimer le spécifique. Ainsi, les mêmes articles sont seulement utilisés pour exprimer la généralisation extensionnelle. Une différence importante peut être notée dans la généralisation exemplaire. Dans les deux langues, c'est l'article indéfini qui la désigne, mais tandis qu'en allemand, aussi bien le singulier que le pluriel peuvent être utilisés, en français, l'emploi est plus limité. En effet, l'article défini au pluriel n'est pas grammatical pour exprimer la généralisation exemplaire.

Comme nous l'avons vu auparavant, les noms de masse et les noms abstraits en allemand sont toujours utilisés sans être précédés d'un déterminant. Ils se trouvent au singulier. En français, ils sont précédés de l'article défini au début de la phrase et du partitif au milieu de la phrase.

L'effet de massification semble être un phénomène qui est beaucoup plus rare que les autres. Ainsi, il nous semblait important de noter les différences (en allemand, cet effet n'existe pas selon notre connaissance), mais nous proposons de ne pas le retenir. Il ne semble pas être un problème que les apprenants du français rencontrent lors de leur

apprentissage.

Les articles qui s'opposent alors en allemand et en français pour exprimer le spécifique sont les suivants :

- a)  $\emptyset$  Weine – les vins.
- b) Zwei Flaschen  $\emptyset$  Wein – deux bouteilles de vin.
- c)  $\emptyset$  blaue Augen / seine Hand heben - les yeux bleus / lever la main.

Les articles qui s'opposent en allemand et en français pour exprimer le générique sont les suivants :

- d) Die Katze /Katzen – Les chats
- e) Wein – le vin / du vin

Cette énumération nous montre qu'un apprenant germanophone doit savoir bien distinguer le générique du spécifique et qu'il doit être conscient de ce qu'il veut exprimer. Ainsi, pour exprimer un groupe nominal qui, en allemand, n'est pas précédé d'un déterminant, il y a 4 possibilités en français (cf. a, b, d et e). En dehors de ces emplois, il ne faut pas oublier les emplois réguliers, c'est-à-dire les emplois des articles qui ne sont pas différents de la langue allemande. S'y ajoutent alors encore les noms propres etc. (cf. n°5 du tableau) et l'emploi de l'article indéfini au pluriel (cf. n°3 du tableau). Un apprenant germanophone qui veut dire une phrase en français dans laquelle il y a un groupe nominal sans déterminant, aura alors à faire un choix multiple entre les déterminants différents.

Si l'on part du mot français *des*, on peut noter qu'il peut également représenter plusieurs emplois. Il peut s'agir d'un article indéfini au pluriel (voir l'emploi 3 du tableau) et de la combinaison des mots *de + les* (qui pourrait alors être utilisé sous 1 et 2 du tableau). Un apprenant germanophone aura également tendance à généraliser le fait que le mot *des* est l'article indéfini au pluriel et pensera qu'il peut alors être utilisé dans de nombreux autres cas, surtout dans des conditions où l'on ne trouve pas de déterminant en allemand. Il voudra alors mettre le mot *des* dans les emplois de 7, 8 et 11 du tableau. Il devra également tenir compte du fait que l'article indéfini sera réduit à *de* s'il n'est pas suivi d'un subjonctif. Par conséquent, l'apprenant aura des difficultés d'utiliser les déterminants qui doivent être utilisés en français pour exprimer le spécifique et le générique sous 7, 8 et 11, qui sont surtout le partitif et *de +  $\emptyset$* . La règle de cacophonie entraîne encore plus d'insécurité pour l'apprenant puisque même si, selon les règles, il serait correct d'utiliser *des*, la préposition *de* entraîne la suppression du mot. Quand cela est le cas, nous supposons que l'apprenant ne soit souvent pas conscient de ce mécanisme, mais le confondra avec le partitif ou *de +  $\emptyset$* .

### 1.4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présentée les emplois spécifiques et génériques des déterminants en allemand et en français. Nous avons pu constater qu'un certain nombre

---

d'emplois se ressemblent dans les deux langues, mais qu'il y a également un grand nombre d'utilisations où les articles sont employés différemment. Ceux-ci peuvent poser des problèmes à des apprenants germanophones qui se fient à une certaine régularité du début de l'apprentissage (par exemple au même emploi des déterminants pour identifier un groupe nominal). De plus, la forme identique de l'article indéfini au pluriel en français avec d'autres mots contractés (comme *de + les = des*) et d'autre part les irrégularités de sa forme (règle de cacophonie et réduction de *des* en *de*) peuvent amener l'apprenant à confondre les emplois.

Nous voulons pourtant noter qu'une analyse contrastive, comme celle effectuée, a des limites en ce qui concerne la fiabilité des résultats. Ainsi, comme l'explique Jordan (1991), la description d'un système et sa comparaison avec un autre ne peuvent être autre chose qu'anecdotique. Elles ne peuvent jamais décrire des systèmes complets, puisque chaque système de langue est divisé en sublangues. Les résultats d'une analyse peuvent de plus mener à des hypothèses incorrectes en ce qui concerne les difficultés des apprenants. Nous sommes consciente du fait que l'analyse contrastive a surtout été pratiquée dans l'approche behavioriste, dans le souci d'éviter à tout prix les fautes de langue. En effectuant cette analyse contrastive, notre intention n'est en aucun cas d'éviter les fautes chez les apprenants. Le but est plutôt d'aider l'enseignant à savoir sur quelles structures il faut consacrer plus de temps parce qu'elles posent plus de problèmes aux apprenants. Pour vérifier les hypothèses de ce chapitre, nous allons observer si les différences observés posent en effet des problèmes chez des apprenants réels.

## 2. Environnement didactique

Dans ce chapitre, nous allons analyser si les hypothèses avancées dans le premier chapitre sont correctes. Pour cela, un groupe d'étudiants de français de l'université d'Oldenbourg en Allemagne sera testé lors du stage de l'auteur dans le département de français du centre des langues. Nous supposons qu'à l'aide d'un sondage (non représentatif), nous pouvons prouver que les déterminants français posent en effet un problème aux apprenants germanophones. Les tests s'effectueront avec des étudiants de niveaux différents afin de montrer qu'il s'agit d'une difficulté qui commence dès la première année d'apprentissage et qui se poursuit même au niveau de grand intermédiaire. Ces tests permettront également de se fonder sur des faits et problèmes précis pour faire des propositions concrètes pour l'enseignement dans les chapitres suivants.

### 2.1. L'institution et le public

Le stage a été effectué dans le centre des langues de l'université d'Oldenbourg (Allemagne). L'université a été fondée récemment (en 1973). Aujourd'hui, plus de 11.000 étudiants suivent surtout des études de sciences naturelles et de sciences humaines et sociales, souvent combinées avec la filière « Lehramt », c'est-à-dire une filière permettant d'enseigner à l'école, au collège ou au lycée.

Le stage a été effectué dans le centre des langues de l'université d'Oldenbourg (Allemagne). L'université a été fondée récemment (en 1973). Aujourd'hui, plus de 11.000 étudiants suivent surtout des études de sciences naturelles et de sciences humaines et sociales, souvent combinées avec la filière « Lehramt », c'est-à-dire une filière permettant d'enseigner à l'école, au collège ou au lycée.

Le centre des langues propose des cours d'une quinzaine de langues, entre autres des cours de français, espagnol, anglais, chinois, russe, mais aussi des langues plus « exotiques » comme l'ukrainien, le suédois et le kurde. Toutes les langues peuvent être commencées sans connaissances préalables. Ainsi, les premiers 4 semestres servent à faire connaissance et à établir des compétences au niveau élémentaire (selon le cadre européen commun de référence (2001), le niveau élémentaire représente le niveau A1 et A2). Ces cours se composent de 4 à 6 heures hebdomadaires et dans les premiers deux semestres de 30 heures de cours intensifs supplémentaires (5 fois 6 heures), qui ont le plus souvent lieu le week-end. Les cours du niveau seuil et avancé (utilisateur indépendant) sont conçus pour deux semestres et ont pour objectif de préparer aux niveaux B1 et B2 du cadre européen de référence. Les cours se composent de 2 à 4 heures hebdomadaires. Tous les cours peuvent être suivis par les étudiants et les employés de l'université. Comme dans le nouveau système de Bachelor et Master, il est souvent obligatoire d'avoir des connaissances d'une ou plusieurs langues étrangères, les cours viennent d'être restructurés afin que les étudiants puissent recevoir des points ECTS en suivant les cours de langues. Ils sont gratuits pour tous ceux qui les suivent dans le cadre de leur curriculum universitaire. Bien sûr, il n'est pas nécessaire de suivre tous les cours dès le niveau le plus bas, mais des tests de positionnement sont effectués au début de l'année pour pouvoir placer les étudiants au niveau adéquat.

Le stage a été effectué dans le département de français. Ce département est plutôt petit avec 4 professeurs vacataires qui assurent 3 cours du niveau A1, 2 cours du niveau A2, un cours du niveau B1 et un cours du niveau B2. A partir de l'année prochaine, un cours du niveau C1 est prévu pour les nouveaux étudiants de Master. Comme chaque cours se compose d'une quinzaine d'étudiants, on dénombre ainsi une centaine d'étudiants de français.

A chaque fin de semestre, un examen a lieu pour tester surtout les compétences de compréhension orale et écrite et d'expression écrite. De plus, chaque année, il y a la possibilité de passer les épreuves de DELF/DALF, selon son niveau. Ces épreuves ne font pas particulièrement partie de la préparation du cours et ne sont pas obligatoires pour obtenir des points ECTS. Pourtant, beaucoup d'étudiants profitent de cette offre et s'inscrivent aux épreuves. A peu près la moitié des étudiants se sont décidés à passer le DELF. Ainsi, il y a 23 étudiants qui se sont inscrits pour passer le niveau A1, 8 étudiants pour passer le niveau A2, 14 étudiants pour le niveau B1 et 3 étudiants pour le niveau B2.

Dans tous les cours, le manuel « Campus » (par exemple 2004) est utilisé. Ce manuel s'inscrit dans l'approche communicative, en proposant pour chaque nouveau chapitre des compétences qui peuvent être acquises par l'apprenant (par exemple *parler du temps* ou *exprimer des conséquences*). Les cours suivent l'ordre du manuel. Ainsi, dans chaque cours, une double-page du manuel est traitée : c'est-à-dire que le nouveau texte est écouté et compris, les structures sont analysées et les exercices écrits et oraux

sont effectués, le plus souvent dans un travail en groupe. Les exercices sont des exercices structuraux pour la grammaire et le vocabulaire, suivis de jeux de rôles ou d'autres exercices communicatifs. Comme les cours sont organisés de telle sorte qu'un livre entier soit traité en un an (chaque livre préparant en théorie à un niveau du cadre européen de référence), les cours sont assez compacts et il ne reste que très peu de temps pour répéter les éléments vus dans des leçons précédentes ou pour laisser assez de temps pour pratiquer les nouvelles formes. Les apprenants disposent d'un cahier d'exercices afin de consolider les structures apprises à la maison. Les exercices ne sont pourtant pas corrigés en cours, mais les apprenants disposent d'une copie des corrections pour contrôler eux-mêmes leurs résultats. La plupart des étudiants interrogés admettent cependant qu'ils ne font pas régulièrement leurs exercices, ne trouvant pas le temps et ne ressentant pas assez de pression pour s'y contraindre.

En ce qui concerne la grammaire, le manuel l'introduit au fur et à mesure du besoin communicatif. Elle est présentée sur la même page, dans un cadre coloré, d'une manière courte et organisée. Dans les annexes du manuel se trouve une explication plus détaillée, classée par point de grammaire. En cherchant dans les deux manuels des deux premières années (donc jusqu'au niveau A2/B1), nous avons trouvé trois pages avec des explications sur les déterminants. Il s'agit de l'explication de la différence des articles défini et indéfini, de l'expression de la nationalité et de l'emploi du partitif. Ces explications sont entourées de situations contextualisées, telles que « présenter et décrire des personnes » et « préparer une fête ».

En tant que stagiaire, il nous a été offert la possibilité de préparer les étudiants aux épreuves du DELF/DALF et de surtout leur donner l'occasion de revoir certains problèmes rencontrés en cours, de répondre aux questions et de les entraîner à l'interaction et à la compréhension et l'expression orales. Cette offre facultative (et en plus des 4 heures hebdomadaires et des 30 heures compactes) a été faite la première fois ce semestre mais il est devenu clair que les étudiants ressentaient le besoin de faire plus pour se sentir préparés au DELF. Nous avons alors proposé 3 cours de 2 heures auxquels sont venus une quinzaine d'étudiants des niveaux A1 à B2. La salle que nous avons à notre disposition était la salle multimédia, équipée de 12 ordinateurs avec des casques, accès Internet et équipés avec le programme « Tell me more ». Dès le début, il nous semblait nécessaire d'évaluer d'abord les besoins des étudiants. Il est apparu que le besoin ne différait pas beaucoup dans les niveaux différents, puisque tous les étudiants ressentaient le besoin de parler plus et de s'entraîner à la compréhension orale. De plus, les niveaux A1 et A2 avaient souvent également besoin d'une explication de certains points de grammaire (par exemple les pronoms d'objet direct et indirect et les pronoms possessifs), tandis que les niveaux B1 et B2 faisaient plus attention aux tournures utilisées dans les documents et au vocabulaire bien utilisé. La compréhension orale, un élément essentiel dans les cours proposés a bien sûr été choisie selon le niveau des étudiants présents. Ainsi, ceux du niveau A1 se sont le plus souvent entraînés avec le programme « Tell me more », après avoir fait quelques exercices de communication qui pourraient aussi avoir lieu dans l'examen du DELF ou qui font partie des compétences du niveau A1 (entre autres présentation de soi-même, poser des questions à un interlocuteur, décrire son lieu d'habitation ou une journée quotidienne). Les étudiants du niveau A2 ont également encore pu profiter du programme « Tell me more », mais ils étaient également capables

de suivre des documents sonores sur Internet. Pour cela, le site de TV5 a été une ressource importante, puisqu'un grand nombre de vidéos ou de sons sont déjà didactisés pour des niveaux différents. En ce qui concerne les exercices d'expression orale, nous nous sommes orientée sur les sessions antérieures du DELF. Pour les étudiants du niveau B1 et B2<sup>5</sup>, nous avons également profité de l'offre de TV5, et aussi parce que la salle multimédia s'y prêtait parfaitement. Les étudiants pouvaient regarder les documents individuellement, travailler à leur rythme et les arrêter là où ils en avaient besoin. Les exercices d'interaction et d'expression orale étaient souvent basés sur les documents regardés. Ainsi, il était souvent possible d'animer une discussion autour du thème ou de s'imaginer la situation d'épreuve et de devoir présenter son opinion en forme de monologue. Bien sûr, d'autres exercices (comme décrire une image ou un événement ou faire un rapport sur une source d'information) ont trouvé leur place dans le cours.

## 2.2. Les tests effectués<sup>6</sup>

L'hypothèse avancée dans le premier chapitre prédit que les déterminants dont l'emploi en français diffère de celui en allemand posent plus de problèmes aux apprenants germanophones que ceux où l'utilisation se ressemble. Ainsi, nous avons supposé que c'est surtout la forme identique de l'article indéfini au pluriel en français avec d'autres mots contractés (comme *de + les = des*) et les irrégularités de sa forme (règle de cacophonie et réduction de *des* en *de*) qui posent problèmes aux apprenants. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes décidé d'effectuer un test auprès des étudiants suivant la préparation du DELF. Le but de ce test était de voir si les apprenants maîtrisaient les déterminants différents. Pour tester les compétences d'un apprenant, la meilleure façon serait d'analyser l'output dans une conversation libre. Ainsi, il peut choisir ce qu'il veut dire et déterminer lui-même les formes nécessaires pour exprimer un certain sens. Malheureusement, nous n'avons pas eu l'occasion d'enregistrer des conversations libres des apprenants et nous avons donc dû avoir recours à l'écrit. Ceci a comme avantage de ne pas seulement tester ce qui est acquis, mais de voir également ce qui est appris et ce qui se trouve alors dans le moniteur, puisque à l'écrit, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir et peut alors avoir recours à son moniteur<sup>7</sup>. Il peut appliquer les règles apprises ou, si cela est déjà le cas, avoir recours à ces compétences acquises, puisque nous n'avons pas demandé d'expliquer des règles et de montrer des

<sup>5</sup> Seulement un étudiant de niveau B2 est venu suivre les cours, il a été intégré dans le groupe de niveau B1.

<sup>6</sup> **Nous voulons mettre en évidence qu'il ne s'agit en aucun cas d'un test traditionnel qui sert à juger les apprenants de leurs compétences. Nous avons expliqué clairement aux apprenants qu'il sert uniquement à analyser l'acquisition d'un point de grammaire spécifique dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.**

<sup>7</sup> Pour la différence entre l'acquisition et l'apprentissage et la définition du moniteur, nous renvoyons au chapitre suivant.

connaissances métalinguistiques. Par contre, comme nous voulions tester toutes les fonctions établies dans le premier chapitre, nous nous sommes décidée à donner aux apprenants un test à trous. Ainsi, toutes les fonctions différentes ont pu être testées. En ce qui concerne les déterminants plus simples, ceux qui expriment l'identification explicite et implicite préalable et l'absence d'identification préalable, il a été possible de proposer une conversation écrite. Dans cette conversation écrite, alors un contexte déterminé, les déterminants avaient été effacés et le texte devait alors être reconstruit par les apprenants. En ce qui concerne les autres fonctions, il n'était malheureusement pas possible d'introduire de longs textes pour donner un contexte, puisque nous voulions avoir un test assez court et faisable en une dizaine de minutes. Ces phrases ne pouvaient souvent pas être placées dans un contexte précis, ce qui s'est avéré difficile pour les apprenants<sup>8</sup>. Le vocabulaire choisi était assez simple, mais surtout au niveau A1 et A2, il fallait s'attendre à des problèmes de vocabulaire.

Au total, 10 étudiants ont effectué le test, dont 3 du niveau A1, 2 du niveau A2, 4 du niveau B1 et 1 du niveau B2. Nous sommes consciente du fait qu'un tel test ne peut pas rendre une image représentative des connaissances et compétences des apprenants. On peut pourtant relever des régularités en ce qui concerne les bonnes et les mauvaises réponses. Si par exemple tous les étudiants de tous les niveaux commettent les mêmes erreurs, il faut en conclure que c'est un point de grammaire que n'est ni acquis ni appris. Il faut alors se demander si et comment il est traité en cours. Il sera alors possible de proposer, dans le dernier chapitre, une manière d'enseigner les déterminants en cours de langue française.

En ce qui concerne le test, il fallait remplir 48 trous dans une trentaine de phrases. Pour tester chaque fonction des déterminants, au moins deux phrases ont été développées pour chaque fonction. Ainsi, pour tester par exemple la règle de cacophonie, les deux phrases suivantes ont été proposées<sup>9</sup> :

63. Il m'a parlé \_\_\_\_ choses et d'autres. (parler de qqch.).

64. Un groupe \_\_\_\_ élèves est venu me voir pour se plaindre.

Ici, nous testons la règle de cacophonie (phrase 63). Nous avons également placé la phrase 64 sous la règle de cacophonie parce qu'il s'agit d'un groupe indéfini d'élèves. De même, on aurait aussi pu la classer sous la définition de quantification + substantif.

La plupart des fonctions de déterminants sont testées plus souvent, entre 3 et 9 fois (souvent avec plusieurs trous dans la même phrase). Ainsi, l'absence des articles en combinaison avec les noms propres a été testée 5 fois :

65. Pierre est \_\_\_\_ Français et vient de \_\_\_\_ Paris.

66. \_\_\_\_ Pierre a appelé \_\_\_\_ Marie.

67. Marie est \_\_\_\_ professeur de français.

Pour être sûr que les phrases sont compréhensibles et que les réponses évidentes,

---

<sup>8</sup> Nous allons aborder ce problème plus tard dans ce chapitre.

<sup>9</sup> Pour voir toutes les phrases classées par leur fonction, nous renvoyons à l'annexe n°1.

le test a également été effectué par une personne de langue maternelle française. A la suite, quelques modifications ont été effectuées surtout en ce qui concerne le choix des temps verbaux <sup>10</sup>. La personne de langue maternelle française nous servait d'indicateur de ce qui est correct et de ce qui ne l'est pas. Avec son aide, nous avons alors pu établir une liste des déterminants qui peuvent être utilisés avec chaque phrase du test. Comme le contexte manque, l'interprétation de l'erreur doit en effet se faire de manière assez souple, puisque quelques phrases ne sont pas très claires. Ainsi, la phrase 68 ne dit pas clairement s'il s'agit d'un enfant en particulier ou d'enfants en général. C'est pourquoi nous avons accepté plusieurs réponses. En ce qui concerne la phrase 69, il est vrai que le mot *la porte* n'est pas très bien choisi. Nous avons comme but de prendre des mots connus par tout le monde, et malheureusement, le sens a été oublié parfois.

68. \_\_\_ enfant aime sa mère.

69. En passant, il regardait \_\_\_ porte, comme toujours.

Nous avons pourtant décidé de garder ces phrases dans notre test pour voir comment les étudiants réagissent.

La consigne du test était la suivante : « Ajoutez les articles appropriés (article défini, indéfini, partitif ou absence de l'article) dans les espaces suivants. » Si souhaité, nous avons fait une énumération des formes possibles (*le, la, les, un, une, des, de, de la, du* ou rien), en mettant en même temps en évidence qu'il y a souvent plusieurs possibilités. Nous leur avons expliqué qu'il ne fallait pas trop réfléchir mais plutôt réagir et faire confiance à son sentiment si on ne savait pas (ou même donner plusieurs possibilités si on hésite). S'ils en ressentaient le besoin, ils avaient également le droit d'ajouter d'autres mots, comme *sa, son, ce, celui* etc. Avec ce dernier conseil, nous voulions d'une part laisser aux apprenants au moins un peu de liberté pour remplir les trous. Les phrases n'étaient pas construites par eux-mêmes et nous ne voulions pas les limiter encore plus dans leur choix. D'autre part, nous voulions également laisser la possibilité aux apprenants de donner des réponses qui ressemblent aux réponses allemandes mais qui seraient fausses en français. Dans la phrase 70 par exemple, un allemand aurait peut-être plus de tendance à ajouter le mot *leur* que *la*.

70. Quand j'ai posé la question, tous les enfants ont levé \_\_\_ main pour répondre.

En leur permettant d'ajouter ce qui leur convenait le mieux, nous voulions ainsi laisser ouverte cette réponse.

## 2.3. L'analyse des tests effectués

L'analyse des tests sera effectuée pour chaque emploi des déterminants à part. Ainsi, nous pourrons voir de plus près quel emploi de déterminant pose le plus de problèmes

---

<sup>10</sup> Malheureusement, quatre tests ont dû être effectués avant ce changement. Pourtant, nous sommes convaincue que les résultats n'auraient pas changé significativement, puisque les apprenants ont aussi bien pu comprendre le sens de la phrase avant qu'après le changement.

aux apprenants des niveaux différents.

### 2.3.1. L'emploi spécifique des déterminants français

---

En ce qui concerne l'identification explicite ou implicite préalable, nous avons opté pour intégrer les phrases dans un contexte spécifique pour que l'apprenant puisse facilement définir si les substantifs en question ont déjà été mentionnés. Nous avons constaté dans le premier chapitre que cet emploi ne devrait pas poser de problème aux apprenants, puisqu'il est le même en allemand et en français.

Les phrases suivantes visaient à voir si l'emploi des déterminants avec une fonction anaphorique avait déjà été acquis<sup>11</sup>. Le *cd*, le mot pour lequel doit être choisi le déterminant correspondant, a déjà été introduit dans le contexte. Dans les phrases suivantes, les trous doivent alors tous être remplis par l'article défini.

71. Oui, il y en a, mais ils sont mélangés avec \_\_\_ cds neufs.
72. Nous n'avons pas de rayon séparé pour \_\_\_ cds d'occasion.
73. Je voudrais acheter \_\_\_ dernier disque de Céline Dion.
74. \_\_\_ cds sont indiqués par une étiquette jaune, comme ça.

Comme déjà prédit dans le premier chapitre, les apprenants de tous les niveaux montrent qu'ils savent utiliser les déterminants ayant une fonction anaphorique. Ainsi, dans chaque niveau, trois quarts ou plus des réponses données ont été correctes. Les apprenants ayant choisi le mauvais déterminant, ont tous choisi l'article indéfini.<sup>12</sup>

En ce qui concerne l'absence d'identification préalable avec un complément explicatif, où dans les deux langues, il faut utiliser l'article défini, nous avons proposé les phrases suivantes :

75. A midi, elle a mangé \_\_\_ pizza qu'elle mange toujours.
76. En passant, il regardait \_\_\_ porte, comme toujours.
77. \_\_\_ chiens qu'il a vus hier ont disparu.
78. Parle-moi \_\_\_ semaines que tu as passées en Angleterre! (parler de qqch.)

Selon nos attentes, seulement la phrase 78 pouvait poser des problèmes, puisqu'il fallait faire une contraction de la préposition *de* et du déterminant *les*. Les apprenants du niveau A1 ont eu plus de difficultés que les niveaux plus élevés. En effet, les trois apprenants ont seulement répondu correctement à la phrase 77. Il faut également tenir compte du fait qu'il s'agissait seulement de deux vrais débutants et d'un apprenant ayant déjà passé plusieurs mois en Afrique francophone. Cet apprenant (n°1) montre qu'il maîtrise cet emploi des déterminants, tandis que les deux autres ne le maîtrisent pas encore. Il faut également tenir compte du fait que les vrais débutants ont eu des difficultés

---

<sup>11</sup> Le test complet se trouve dans les annexes n°2.

<sup>12</sup> Deux exemples de tests remplis ainsi que les tableaux avec toutes les réponses des quatre niveaux testés se trouvent dans les annexes n°3 et 4.

de compréhension et de reconnaître certaines structures. On peut supposer que s'il s'était agi de phrases formulées avec leurs propres mots et selon leur intérêt, ils n'auraient pas commis ces erreurs. Les apprenants du niveau A2 montrent qu'ils maîtrisent cet emploi de l'article défini. Toutes les phrases sont correctes. Un apprenant a préféré l'article démonstratif *cette* au lieu du déterminant *la*, mais cela montre seulement qu'il était conscient du fait qu'il s'agissait d'un emploi défini. Les apprenants du niveau B1 ont quelques difficultés avec le choix du défini, mais réussissent bien dans la globalité. Ici, aucun problème de contraction se pose, comme déjà observé pour les apprenants du niveau A2. L'apprenant de B2 maîtrise également cet emploi de l'article défini.

En ce qui concerne les déterminants indéfinis qui marquent l'absence d'une identification préalable (utilisé dans les deux langues), nous avons choisi les phrases suivantes.

- 79. Euh... est-ce que vous avez \_\_\_ cds d'occasion?
- 80. Vous cherchez \_\_\_ disque en particulier?
- 81. Alors j'essaie de trouver \_\_\_ copie d'occasion.
- 82. Les cds d'occasions sont indiqués par \_\_\_ étiquette jaune, comme ça.

Les phrases 79 à 82 sont régulières, tandis que les phrases 83 à 85 testent également la capacité des apprenants de réduire la forme *des* à *de*, dans ces cas obligatoire à cause de l'adjectif qui précède le substantif.

- 83. \_\_\_ nouvelles maisons ont été construites.
- 84. Il tenait \_\_\_ petits chiens sur son bras.
- 85. Il y a \_\_\_ autres biscuits dans la cuisine.

Dans les trois phrases, le choix de notre personne francophone était clair : elle a toujours choisi l'article indéfini. Pourtant, après l'avoir demandé une deuxième fois plus précisément, elle admet que dans les phrases 83 et 84, on peut également ajouter l'article défini, si on suppose l'existence d'un contexte où les substantifs ont déjà été identifiés auparavant. C'est alors finalement seulement la phrase 85 qui montrera définitivement si les apprenants savent utiliser l'article indéfini de forme réduite.

Les apprenants de tous les niveaux ne montrent pas vraiment de difficultés en ce qui concerne les phrases 79 à 82. En effet, plus de trois quarts des apprenants de chaque niveau donnent une réponse correcte<sup>13</sup>. Dans les phrases 83 et 84, tous les apprenants du niveau A1 ont ajouté un article défini, et dans la phrase 85, seul un apprenant a tenu compte de la réduction de l'article indéfini. Il faut pourtant mentionner que les autres ont su qu'il fallait ajouter un article indéfini, mais ne savaient pas que la forme *des* était incorrecte ici. En ce qui concerne le niveau A2, les phrases 84 et 85 sont difficiles à interpréter, vu qu'il n'y a que deux étudiants qui ont fait le test. Un apprenant semble connaître la règle de réduction de l'article indéfini et ajoute le bon déterminant à la phrase 85. Par contre, dans la phrase 84, il ne le réduit pas. L'autre apprenant ajoute même un

---

<sup>13</sup> Dans les cas où l'apprenant a choisi le bon déterminant mais n'a pas utilisé le genre correct, la réponse est bien sûr considérée comme correcte, puisqu'il ne s'agit pas d'un test sur les genres, mais d'un test sur l'expression du générique et du spécifique.

article zéro dans la phrase 85, comme il l'aurait fait dans une phrase allemande. Pourtant, dans la phrase 84, il ajoute l'article indéfini (sans réduction). Au niveau B1, trois des quatre apprenants ne savent pas qu'il faut réduire l'article indéfini devant un adjectif (phrase 85). Pour la phrase 84, ils ont également tous choisi ce qui leur semblait le plus facile : l'article défini. L'apprenant du niveau B2 a fait la même chose. Par contre, la phrase 85 a été correcte.

Ces résultats montrent alors qu'au niveau A2, B1 et d'un certain côté également au niveau B2 prévaut une grande confusion sur la façon de traiter les déterminants indéfinis qui ne sont pas suivis du substantif. De plus, aucun apprenant n'a choisi l'article indéfini dans la phrase 83 et seulement un l'a ajouté dans la phrase 84, pourtant la réponse la plus logique. Ils ont préféré la réponse qui pose le moins de problèmes.

En ce qui concerne l'article indéfini au singulier qui est employé avec des prédicats spécifiants mais dont l'identification ne joue pas de rôle, nous avons proposé la phrase 86.

86. Il mangeait \_\_\_ saucisse quand j'arrivais.

Cette phrase semble poser beaucoup de problèmes, et cela dans plusieurs sens. Ainsi, les apprenants du niveau A1 ne savent pas s'il faut mettre l'article défini ou indéfini. A partir du niveau A2, les apprenants semblent penser qu'il s'agit d'un emploi du partitif. Ainsi, la plupart des apprenants des niveaux A2 et B1 ont ajouté le partitif. L'apprenant du niveau B2 a préféré l'article défini.

En ce qui concerne le déterminant zéro devant les noms propres, les villes, le métier et la nationalité, nous avons proposé les phrases suivantes.

87. \_\_\_ Pierre a appelé \_\_\_ Marie.

88. Pierre est \_\_\_ français et vient de \_\_\_ Paris.

89. Marie est \_\_\_ professeur de français.

On peut observer qu'à part quelques exceptions, les apprenants de tous les niveaux savent que les noms propres etc. sont précédés d'un déterminant zéro. Seule la phrase 89 semble être difficile, la plupart des apprenants choisissant ou l'article indéfini ou défini. Selon notre référent francophone, ceci serait seulement possible s'il y avait un complément explicatif dans la même phrase, tel que *Marie est un professeur que j'ai rencontrée il y a plusieurs années*, ou *Marie est le professeur de Julie*.

Les noms de masse qui décrivent une variété particulière ont été testés dans les phrases suivantes :

90. \_\_\_ vins de France sont connus dans le monde entier.

91. Je préfère \_\_\_ eaux minérales qu'on peut acheter dans les supermarchés.

En ce qui concerne la phrase 90, tous les étudiants ont choisi le bon déterminant. La phrase 91 a pourtant causé plus de difficultés. Apparemment, les apprenants ont eu des problèmes pour se décider s'il fallait utiliser le partitif (*des, de l'*) ou même une mauvaise forme de celui-ci (*de*). Ce problème persiste dans tous les niveaux.

Le quantificateur suivi de la préposition *de* sans article semble être un des problèmes

les plus importants. On peut observer une augmentation de fautes jusqu'au niveau B1.

92. Pour préparer ce gâteau, il me faut de la farine, des oeufs, du sucre, des pommes, de l'huile et 500 g \_\_\_ beurre.

93. Il faut ajouter 100g \_\_\_ farine et 2 litres \_\_\_ lait.

94. Est-ce que tu veux boire une tasse \_\_\_ café?

En effet, les apprenants du niveau A1 sont conscients du problème et avouent qu'ils ne se rappellent plus la règle récemment apprise. Pourtant, à peu près la moitié des réponses est correcte (également celles des vrais débutants). Au niveau A2 et B1 semble dominer une grande confusion, puisque seulement deux réponses s'avèrent justes. Dans les autres phrases, le partitif a été ajouté. Seul l'apprenant du niveau B2 maîtrise la quantification sans problèmes.

Pour exprimer la valeur possessive avec une dépendance sémantique, les apprenants semblent, comme prévu, s'orienter à partir de l'allemand pour choisir l'article.

95. Elle a \_\_\_ yeux bleus.

96. Quand j'avais posé la question, tous les enfants levaient \_\_\_ main pour répondre.

97. Tu parles de Marie, la fille qui a \_\_\_ cheveux bruns?

Ainsi, les apprenants de tous les niveaux utilisent l'article indéfini au pluriel pour exprimer la caractéristique des cheveux (phrase 97 : Ø *braune Haare haben*<sup>14</sup>). En ce qui concerne la phrase 95, il est surprenant de voir que les apprenants du niveau A1 donnent tous la bonne réponse (ils ajoutent au moins tous l'article défini), tandis que dans les autres niveaux, seulement un apprenant (du niveau B1) donne la bonne réponse. Les autres préfèrent également l'article indéfini au pluriel. La phrase 96 est celle qui a provoqué le plus de réponses correctes dans cette catégorie. Pourtant, moins de la moitié des apprenants sait quel déterminant ajouter. Trois apprenants (du niveau A2 à B2) ont même proposé d'ajouter un pronom possessif (comme en allemand).

Nous pouvons alors constater qu'en ce qui concerne l'emploi spécifique des déterminants français, nos hypothèses se sont avérées correctes. Ainsi, dans le cas où le déterminant français est utilisé de la même manière que le déterminant allemand (c'est-à-dire quand il exprime une identification explicite ou implicite préalable, une absence d'identification préalable suivi d'un complément explicatif ou quand il faut utiliser un déterminant zéro), les apprenants ont majoritairement su compléter les phrases correctement. Cependant, dans les cas où le déterminant français diffère de celui en allemand, la plupart des apprenants ont eu des difficultés considérables.

En analysant les fautes de plus près, nous avons détecté plusieurs raisons pour ces difficultés. D'abord, il semble qu'aucun apprenant n'ait jamais entendu parler du fait que le déterminant indéfini *des* doit être réduit devant par exemple un adjectif. Ce fait n'est alors ni appris ni acquis. Une deuxième raison pour les difficultés est le fait que quelques règles sont bien apprises mais ne sont pas encore acquises. Ainsi, le déterminant qui a une valeur possessive est en partie correctement ajouté par les apprenants du niveau A1,

---

<sup>14</sup> avoir Ø (*des*) cheveux bruns.

puisque la règle y est encore présente. Dans les niveaux plus élevés pourtant, elle s'est perdue et par conséquent, les apprenants ont choisi le mauvais déterminant. Ce même problème a pu être observé dans les phrases avec un quantificateur. Bien que les apprenants aient appris quel déterminant il faut mettre avec un quantificateur, ils n'en ont plus été capables, ne s'en rappelant plus. Dernièrement, une raison pour les difficultés est également le fait de ressentir une grande confusion en ce qui concerne les noms de masse. Les apprenants savent apparemment qu'il faut les traiter différemment mais ne savent pas exactement comment. C'est pourquoi ils ont eu des difficultés à spécifier le déterminant correspondant devant les noms de masse d'une variété particulière.

Dans la section suivante, nous allons analyser si les mêmes problèmes persistent en ce qui concerne l'emploi générique des déterminants français.

### 2.3.2. L'emploi générique des déterminants français

---

En ce qui concerne l'emploi générique, nous avons constaté dans le premier chapitre que surtout la généralisation exemplaire, les noms de masse et l'effet de massification devraient poser des problèmes aux apprenants germanophones, puisque le déterminant français diffère de celui en allemand. Par contre, la généralisation extensionnelle ne devrait pas être difficile.

En ce qui concerne la généralisation extensionnelle, nous avons proposé les phrases suivantes :

98. \_\_\_\_ frites, c'est bon.
99. \_\_\_\_ chat est un animal domestique.
100. Je déteste \_\_\_\_ animaux.

Si l'on regarde les réponses données par les apprenants, il faut se rendre compte qu'une grande confusion prévaut chez les apprenants. Ainsi, au niveau A1, seulement un tiers des réponses ont été correctes. Pour le reste, l'article indéfini a été préféré, ou même une fois le déterminant *de*. Au niveau A2, on peut observer qu'il y a plus de sécurité qui baisse pourtant à nouveau au niveau B1. En effet, les apprenants du niveau A2 donnent les bonnes réponses aux phrases 98 et 99, mais ont les mêmes doutes que A1 en ce qui concerne la phrase 100. Ceci peut être expliqué par le fait qu'ils savent que le verbe *détester* (tout comme *aimer* etc.) doit être traité d'une manière différente, mais qu'ils ne se rappellent plus de quelle manière. Cette doute se poursuit au niveau B1, où aucun apprenant n'a donné la bonne réponse pour la phrase 100. Un seul apprenant a proposé le bon déterminant, mais a avoué en même temps qu'il n'était pas sûr s'il en fallait mettre un. Comme déjà dit auparavant, les autres phrases ont également posées des problèmes aux apprenants du niveau B1, moins que la moitié des réponses étant correctes. En ce qui concerne le niveau B2, l'apprenant a trouvé la bonne réponse à deux des trois phrases.

La généralisation exemplaire a été testée avec les phrases suivantes :

101. \_\_\_\_ Américain a marché sur la Lune.
102. \_\_\_\_ enfant aime sa mère.

103. \_\_\_ société repose sur des valeurs.

Comme déjà mentionné dans la section précédente, les phrases 102 et 103 peuvent également être accompagnées de l'article défini, même si cela change le contexte. Comme il n'a pas été possible de donner le contexte, nous avons alors également accepté cette possibilité. Pourtant, dans la phrase 101, nous n'avons pas accepté l'article défini.

Les apprenants de tous les niveaux ont préféré l'article défini dans la phrase 103. La plupart d'eux l'a également choisi pour la phrase 102. En ce qui concerne la phrase 101, nous pouvons pourtant observer qu'à partir du niveau A2, l'emploi de l'article indéfini dans ce contexte a été compris et utilisé par les apprenants. Seuls les apprenants du niveau A1 ont encore préféré l'article défini.

En ce qui concerne les déterminants qui accompagnent les noms de masse et les noms abstraits, nous avons proposés les phrases suivantes :

104. Pour préparer ce gâteau, il me faut \_\_\_ farine, \_\_\_ oeufs, \_\_\_ sucre, \_\_\_ pommes, \_\_\_ huile et 500 g de beurre.

105. Est-ce que tu as \_\_\_ argent dont tu m'as parlé?

106. C'est agréable d'avoir \_\_\_ argent à dépenser.

107. Il faut \_\_\_ courage pour faire cela.

108. Il ressentait \_\_\_ rage contre eux.

Dans la phrase 105, il ne faut pas ajouter le partitif, mais l'article défini puisqu'il s'agit d'une absence d'identification préalable avec un complément explicatif. Nous l'avons pourtant ajouté dans cette rubrique pour voir si les apprenants savent faire la différence entre un nom de masse spécifié et non spécifié. Pour cela, nous avons de plus ajouté une phrase où le mot utilisé (*argent*) est un nom de masse non spécifié. A côté de la phrase 104 « typique » (apparaissant dans tous les manuels), nous avons également ajouté deux phrases avec un nom abstrait pour pouvoir analyser si la connaissance du partitif s'étend également sur les noms abstraits et non seulement sur les noms de masse.

En ce qui concerne les résultats, nous devons constater qu'au niveau A1, moins de la moitié des réponses ont été correctes, mais qu'il y a une lente amélioration dans les niveaux au-dessus. Si un apprenant connaît la règle, il donne dans la majorité des cas de bonnes réponses, tandis qu'un apprenant qui préfère par exemple la réponse *de* sans article va poursuivre cela dans toutes les réponses. Pourtant, même s'il y a une amélioration dans les niveaux plus élevés, il faut constater que généralement, moins des deux tiers des réponses sont correctes. En ce qui concerne la différence entre le nom de masse spécifié et non spécifié (phrases 105 et 106), les apprenants du niveau A1 ont bien vu qu'il fallait ajouter un article défini au nom de masse spécifié par un complément. Au niveau B1 pourtant, trois-quart des apprenants ajoutent le partitif. L'apprenant de B2 donne à nouveau la bonne réponse. En ce qui concerne les noms abstraits, beaucoup de confusion prévalent. Au niveau A1, il ne semble pas clair aux apprenants qu'il faut utiliser le partitif. La plupart d'eux ajoutent l'article défini. Au niveau A2, B1 et B2, plus de réponses sont correctes, mais les réponses incorrectes montrent la confusion. Les apprenants proposent entre autres l'article zéro, la préposition *à* (*au*), l'article indéfini et la

préposition *en*.

Comme déjà mentionné dans la section précédente, la règle de cacophonie a été testée avec les phrases suivantes :

109. Il m'a parlé \_\_\_ choses différentes. (parler de qqch.)

110. Un groupe \_\_\_ élèves est venu me voir pour se plaindre.

Les réponses montrent que la règle de cacophonie n'est ni apprise ni acquise. Ainsi, au niveau A1, seul un apprenant a pu donner une bonne réponse, les autres préfèrent les articles indéfinis (sans réduction) ou définis. Au niveau A2, chaque apprenant donne une bonne réponse mais ajoute l'article indéfini sans réduction dans l'autre phrase. Au niveau B1, jusqu'à maintenant le niveau où on voit clairement une diminution de fautes et une certaine sécurité en ce qui concerne les déterminants, seul un apprenant donne la bonne réponse. Quasiment tous les apprenants choisissent l'article indéfini *des*, sans le réduire à *de*. L'apprenant de B2 donne la bonne réponse dans la phrase 110, où, comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, on peut également considérer l'expression *un groupe* comme expression quantitative.

Bien qu'elle ne fasse pas partie de notre sujet, nous avons quand même gardé la phrase dans laquelle figure la négation *ne...pas de*. Il fallait alors décider ce qui suit après la formule *ne...pas*, s'il fallait mettre la préposition *de* et/ou un déterminant.

111. Nous n'avons pas \_\_\_ rayon séparé pour les cds d'occasion.

Le résultat suit nos suppositions que toute phrase qui contient le partitif, la préposition *de* ou le déterminant *des* pose un problème aux apprenants. Ainsi, le trou de cette phrase a été rempli correctement par un étudiant du niveau A1 et un du niveau B1. Le reste a préféré l'article indéfini ou défini.

En conclusion, nous devons constater que, comme dans la section précédente, les déterminants français qui diffèrent de ceux en allemand représentent des difficultés aux apprenants germanophones. Ainsi, une raison pour ces difficultés que nous pouvons observer est que les structures ne sont ni apprises ni acquises (par exemple la règle de cacophonie). De plus, la même confusion que nous avons observée pour les noms de masse d'une variété particulière prévaut bien sûr également pour les noms de masse et les noms abstraits réguliers. Nous pouvons pourtant observer que la généralisation exemplaire, en français différente de l'allemand, pose moins de problèmes à partir du niveau A2 que supposé. Peut-être cela est-il dû au fait que nous avons accepté plusieurs réponses.

### 3.4. Conclusion

En conclusion, nous devons constater que les apprenants ont surtout des problèmes avec les déterminants dont la fonction diffère de celle en allemand. Ainsi, après avoir effectué des tests à trous avec des apprenants du niveau A1 à B2, il semble clair que, comme supposé dans le premier chapitre, les cas qui posent des problèmes sont surtout les cas

qui sont ressentis comme exception. D'abord, il y a des structures que les apprenants de tous les niveaux n'ont ni apprises ni acquises. De plus, il y a des structures qu'ils ont apprises mais qu'ils ont oubliées par la suite. Ceci explique pourquoi les apprenants du niveau A1 réussissent mieux avec certaines structures que les apprenants avancés. Finalement, nous avons observé une grande confusion en ce qui concerne certaines structures, par exemple le déterminant qui accompagne les noms de masse. Les apprenants ont des règles dans la tête, mais souvent, elles sont mélangées avec d'autres ou tout simplement employées au mauvais endroit. Lors du test, nous avons ressenti le doute chez les apprenants, et des explications comme « Je l'ai appris, mais je l'ai oublié » ont été fréquentes. Le plus grand doute et aussi la plus grande conscience d'une exception se sont manifestés dans les phrases où figurait un nom de masse (*de* ou partitif ?). Pourtant, même avec la conscience éveillée, les résultats n'ont pas été prometteurs. Il a été intéressant de noter que les enseignants sont également conscients du problème. Comme on ne peut pas éviter les déterminants, les fautes se suivent dans les travaux écrits des apprenants (au moins c'est là que cela se remarque le plus facilement).

Il faut alors se demander pourquoi ces déterminants posent problème et ce qu'on peut en faire. D'abord, nous pouvons supposer que certaines structures nécessitent un certain temps pour se consolider. Ceci est peut-être le cas pour la généralisation exemplaire qui semble plus ou moins être acquise à partir du niveau A2. Pourtant, certaines structures n'ont pas été acquises au long de l'apprentissage (de A1 à B2). Une raison peut être que la structure n'est pas répétée dans les cours. Il ne semble pourtant pas seulement être important de donner un peu de temps (plusieurs cours) pour qu'une nouvelle structure soit consolidée, mais peut-être également de la répéter de temps en temps dans les années. Ceci ne semble pas être le cas. La preuve est que certaines structures peuvent être utilisées au niveau A1 mais se perdent lentement. La structure apprise semble être absente dans la suite du cours. Ceci peut également être observé dans le manuel, où, comme déjà mentionné, les déterminants sont seulement mentionnés 3 fois en 2 ans. De plus, un grand nombre des fonctions que peut avoir un déterminant n'ont pas été retrouvées dans le manuel utilisé (dans les premières deux années). Même si elles sont sûrement traitées (au moins en passant), aucun apprentissage n'a apparemment lieu. Finalement, nous avons pu comprendre de la part des apprenants qu'il manque un lien entre les points de grammaire, c'est-à-dire une sorte de révision de temps en temps pour analyser les relations entre les éléments différents déjà appris. Ce « désordre » explique la confusion chez les apprenants qui ne savent pas quel déterminant utiliser avec par exemple un nom de masse. Ils ont déjà vu un nom de masse accompagné d'un partitif, d'un article défini (avec les noms de masse d'une variété particulière) ou du mot *de* (précédé d'un quantificateur). Ils n'ont pourtant jamais appris à les différencier.

Dans le chapitre suivant, nous allons essayer de trouver des réponses aux problèmes nommés ici en faisant recours aux théories didactiques différents. Ainsi, nous pourrons faire des propositions en ce qui concerne l'enseignement des déterminants dans le dernier chapitre.

## 3. Conceptions didactiques

Dans ce chapitre, nous allons donner un petit aperçu des théories récentes concernant l'enseignement de la langue étrangère en général et l'enseignement de la grammaire en particulier. Les questions qui se posent alors sont, entre autres, les suivantes : Y a-t-il une différence entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ? Comment un apprenant apprend-il une langue ? Quels sont les moyens pour faciliter à l'apprenant ce processus de découverte et d'acquisition ? Faut-il donner des cours de grammaire ? De quelle manière l'apprenant peut-il apprendre et intérioriser les nouvelles structures ?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous allons présenter quelques éléments choisis de deux approches différentes<sup>15</sup>. La première est l'approche naturelle, proposée par Krashen (1982)<sup>16</sup>, qui a provoqué des doutes auprès des enseignants sur la façon d'enseigner la grammaire. Ainsi, Krashen met en évidence que l'acquisition d'une langue étrangère se fait implicitement et inconsciemment, comme pour la langue maternelle. La conséquence de cette approche est alors de ne plus enseigner la grammaire du tout, puisque tout enseignement de grammaire est un processus explicite. Son approche a provoqué de grandes discussions autour de l'importance de la grammaire. L'approche communicative essaye alors de tenir compte de quelques aspects de l'approche naturelle, mais de ne pas exclure l'enseignement de la grammaire des cours de langue étrangère.

<sup>15</sup> Nous nous sommes limité aux éléments qui nous semblaient essentiels pour répondre aux questions posées. Il ne s'agit en aucun cas d'une présentation exhaustive des approches.

<sup>16</sup> Dans la suite, dans les cas où cela n'est pas indiqué autrement, toutes les références à Krashen proviennent de Krashen (1982).

Nous allons essayer de répondre aux questions posées en analysant d'abord comment l'acquisition d'une langue étrangère se réalise et en nous focalisant à la suite plus particulièrement sur le cours de grammaire et sur la façon dont il peut apporter des compétences de langue chez l'apprenant. Nous allons décrire si, comme le propose Krashen, l'input est suffisant pour apprendre une langue ou si l'output joue également un rôle important. De plus, il sera question de la façon dont les nouvelles structures grammaticales peuvent être introduites en cours. Ici, les approches inductives et déductives seront discutées. Finalement, nous allons faire des propositions plus concrètes sur les exercices possibles en cours de grammaire.

### **3.1. L'acquisition versus l'apprentissage**

Dans le chapitre précédent, nous avons observé que la plupart des règles apprises en cours ne semblent pas être maîtrisées. Pourquoi cela est-il le cas ? Krashen propose de différencier l'acquisition d'une langue étrangère de son apprentissage. Tandis que l'acquisition ressemble au processus inconscient que parcourt un enfant lors du développement de sa langue maternelle, l'apprentissage se fait explicitement et consciemment. Selon Krashen, l'enseignement de la grammaire fait partie de l'apprentissage. Les règles grammaticales apprises servent à établir le moniteur qui a la fonction de vérifier l'énoncé avant, après ou au cours de celui-ci. Il constate pourtant que ce moniteur ne peut pas toujours être utilisé. Ainsi, il faut remplir trois conditions pour qu'un apprenant puisse s'en servir. D'abord, il faut avoir assez de temps pour recourir au moniteur. De plus, l'apprenant doit se focaliser sur la forme, c'est-à-dire il doit veiller à ce que l'énoncé soit correct au lieu de se focaliser seulement sur le sens. Enfin, l'apprenant doit connaître la règle en question pour utiliser le moniteur d'une manière adéquate. Krashen met en évidence qu'un apprenant peut déjà avoir vu la règle, mais que cela ne dit pas qu'il l'a déjà intériorisée. Ceci a en effet été le cas chez les apprenants testés, par exemple en ce qui concerne les déterminants à valeur possessive qui ont majoritairement été utilisés correctement par les apprenants du niveau A1, mais dont la règle a été oubliée par les apprenants plus avancés. Nous supposons que dans le test, deux des trois conditions ont été remplies, puisque l'attention des apprenants a été focalisée sur la forme et ils ont eu assez de temps pour recourir au moniteur. Les apprenants n'avaient alors pas encore intériorisée la règle dans le moniteur.

La conséquence est que, selon Krashen, l'apprentissage n'est pas souhaitable, puisque dans une situation naturelle, les trois conditions pour utiliser le moniteur ne sont jamais remplies. Ainsi, un apprenant qui a appris une langue mais qui ne l'a pas acquise ne va pas pouvoir la maîtriser dans des situations naturelles. Une langue doit alors être acquise. Dans l'exemple des déterminants utilisés pour exprimer une valeur possessive, ceci n'a pas non plus été le cas. Les apprenants ne les avaient encore ni acquis, ni intériorisés dans le moniteur.

Il semble être vrai que l'acquisition d'une langue étrangère, à l'exemple de l'acquisition de la langue maternelle, paraît garantir le plus de succès. Ainsi, un savoir

inconscient et l'utilisation spontanée des formes et du vocabulaire sont le but de tout apprentissage d'une langue étrangère. Comme Krashen le constate correctement, ceci peut être réalisé au mieux si l'apprenant se trouve dans le pays où la langue est parlée et s'il a alors des contacts directs avec celle-ci. Ainsi, il est vrai que l'apprenant du niveau A1 qui a passé quelques temps dans un pays francophone, a mieux su utiliser les déterminants que les autres apprenants du même niveau. Pourtant, la plupart des apprenants n'ont pas l'occasion d'acquérir le français dans un milieu naturel. La seule possibilité qu'ils ont, est de suivre un cours de langue. Que faut-il alors faire pour que les structures apprises fassent partie du moniteur ? Ou encore, comment la langue est-elle acquise dans un environnement artificiel ?

## 3.2. La découverte et le réemploi de la langue étrangère

Selon Krashen, l'acquisition se réalise à l'exemple de l'acquisition naturelle d'un enfant. Il observe qu'un enfant reçoit d'abord de l'input pendant les premières années de sa vie, avant qu'il commence lui-même à parler. Il propose alors la même chose pour l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, Krashen constate que l'input joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue. L'apprenant va se retrouver dans une situation où il entend et lit une grande quantité de la langue étrangère et va alors lentement développer un sentiment pour la langue. Il va d'abord développer des compétences dans la compréhension, puis, petit à petit, va se sentir capable de reproduire des énoncés. Krashen met en évidence qu'il est important de ne pas forcer l'apprenant à produire de l'output, mais d'attendre jusqu'à ce que l'apprenant se décide lui-même de parler. Il pourra alors produire des énoncés sans peur et aura déjà des compétences pour se sentir assuré. Pourtant, des conditions précises doivent être respectées pour arriver à une acquisition à partir de l'input. L'apprenant doit comprendre l'input, il doit alors d'abord se focaliser sur le sens du message et non pas sur la forme, de plus, le message doit avoir la difficulté  $i + 1$  ( $i$  étant la compétence actuelle de l'apprenant). Ainsi, le message doit toujours se trouver un peu en dessus des compétences de l'apprenant. Si le message était exactement  $i$ , l'apprenant n'apprendrait rien, si le niveau du message était beaucoup plus élevé que  $i$ , l'apprenant ne comprendrait rien et ne pourrait alors pas acquérir les structures du message. Si un apprenant se trouve dans une conversation dans une situation naturelle, l'input de  $i + 1$  est le plus souvent garanti, puisque le locuteur de langue maternelle va adapter son énoncé aux connaissances de l'apprenant, parler plus lentement et utiliser du vocabulaire et des structures plus simples. En cours, c'est l'enseignant qui accomplit cette fonction et qui adapte sa langue et la compréhension orale aux connaissances des apprenants. Krashen remarque qu'un cours de langue est le plus utile pour les apprenants débutants, puisqu'il y a de fortes chances qu'ils ne trouvent que peu d'input compréhensible dans une situation naturelle. Par contre, les apprenants avancés pourraient faire plus de progrès dans une situation naturelle qu'en cours. En ce qui concerne l'output, Krashen constate qu'il ne se développe pas en faisant le plus grand

nombre d'exercices, mais qu'il se développe seulement par le biais de l'input. L'output peut seulement être un moyen pour solliciter plus d'input. Plus on produit d'output, plus on reçoit des réactions à celui-ci, et ces réactions peuvent alors à nouveau servir à améliorer les compétences de l'apprenant. Krashen constate pourtant que l'input compréhensible, nécessaire pour l'acquisition, n'est pas suffisant. Il faut avoir de l'input qui n'est pas seulement compréhensible mais également intéressant afin que l'apprenant oublie dans le meilleur des cas que le message est formulé en langue étrangère.

Généralement, dans un cours de langue étrangère, l'apprenant est forcé de produire de l'output avant de se sentir prêt. Dans ce cas, il va produire des énoncés sans avoir les compétences nécessaires dans la langue étrangère. Krashen prévoit qu'il va alors avoir recours aux connaissances qu'il a dans sa langue maternelle et qu'il va produire des phrases de langue étrangère avec la structure de la langue maternelle. Il constate que cela peut avoir des avantages et des désavantages. D'abord, l'apprenant peut avoir besoin de communiquer certaines idées qu'il ne peut pas encore formuler dans la langue étrangère puisqu'elles se trouvent au niveau  $i + 1$ . Pour assurer la communication, il doit alors avoir recours aux structures de la langue maternelle. De plus, comme déjà mentionné auparavant, l'output sollicite à nouveau de l'input, qui le fait avancer dans l'acquisition de la langue étrangère. Un désavantage est le fait que la structure de la L1 n'est souvent pas la même que celle en L2. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, des fautes se produisent. Le moniteur ne peut pas toutes les compenser. Krashen constate de plus que le fait même de devoir utiliser le moniteur de manière constante est une manière désagréable pour faire un énoncé. Ce serait un énoncé où plus d'attention est faite à la forme qu'au sens et l'énoncé serait alors réalisé très lentement et souvent de manière inadéquate par rapport au sens de la conversation en cours.

Swain (1985) s'oppose à l'hypothèse de l'input qui prédit que seul l'input peut servir à acquérir une langue étrangère. En effet, elle observe que, bien que l'input joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère, son effet sur le développement des compétences grammaticales par exemple est extrêmement surévalué. Dans une recherche effectuée auprès des élèves ayant accès à beaucoup d'input (s'agissant d'un cours d'immersion), elle constate qu'ils ne maîtrisent pas forcément ni les compétences grammaticales, ni les compétences sociolinguistiques. De plus, les élèves montrent qu'ils ont une très bonne compréhension, pouvant effectuer avec succès les examens qui sont tous en langue étrangère. Il faut alors supposer que l'input (même compréhensible) n'est pas suffisant pour acquérir une langue. Elle observe pourtant que l'input compréhensible n'est pas important pour l'acquisition des structures grammaticales parce que l'apprenant se concentre sur le sens mais parce que, ayant compris et connaissant les intentions du locuteur, il peut se focaliser sur la forme. Swain (1985) suppose alors que les problèmes communicatifs que montrent les élèves sont dus au fait que la vie scolaire ne leur donne pas assez d'occasions pour utiliser la langue. C'est pour cela que certaines formes sont peut-être entendues et comprises mais jamais appliquées à des situations naturelles de production. De plus, elle remarque qu'une compréhension de l'input ne veut pas forcément dire qu'on sait utiliser les mêmes structures dans l'output, puisqu'il faut effectuer une analyse de la structure pour réaliser cela. Si personne ne demande à un apprenant de produire de l'output, l'apprenant ne va pas effectuer cette analyse. Selon

elle, ce n'est que si les apprenants sont forcés de produire des énoncés qu'ils vont analyser l'input qu'ils reçoivent et vont alors former des règles (inconscientes) des structures entendues. Ce qui manque alors est l'output. Il sert à donner l'occasion de donner du sens et d'utiliser ses ressources linguistiques. Swain (1985) met également l'accent sur le fait que l'output ne sert pas seulement à produire pour exprimer un sens, mais qu'il sert également à produire un énoncé précis, cohérent et approprié. Celui-ci se réalise uniquement si l'apprenant essaye également d'utiliser des formes qui ne sont pas encore acquises. Swain (1985) compare cette idée à l'hypothèse de l'input de Krashen. Ainsi, selon ce dernier, l'input doit toujours se trouver à un niveau supérieur de celui déjà acquis par l'apprenant ( $i + 1$ ). De même, Swain (1985) propose alors que l'apprenant doit également se forcer à utiliser des formes qu'il n'a pas encore complètement acquises (« l'hypothèse de l'output compréhensible », Swain (1985 :249)<sup>17</sup>). Pour acquérir une langue étrangère, il faut alors non seulement donner aux apprenants la possibilité de produire de l'output, mais il faut aussi les encourager et les pousser à le faire.

Weskamp (2001) est d'accord avec Swain (1985) sur le fait que l'output joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. Même s'il doute que par l'output, l'apprenant intériorise de nouvelles structures (et dans cela il suit l'hypothèse de Krashen), il remarque qu'en cours de grammaire, il faut offrir suffisamment de moments à l'apprenant pour produire de l'output avec les nouvelles structures. Ainsi, il a la possibilité de tester ses hypothèses sur la langue et de vérifier les structures acquises en observant la réaction du locuteur. L'output dans un travail de groupe peut également contribuer à l'acquisition, puisque les apprenant doivent négocier des sens, modifier leurs énoncés et les restructurer s'il y a des problèmes de compréhension.

La conséquence qu'il faut tirer des idées de Swain (1985) et de Weskamp (2001) est qu'il faut le plus rapidement donner la place à l'apprenant pour qu'il produise de l'output. Seulement en parlant et en écrivant, l'apprenant a la possibilité de tester ses nouvelles connaissances. Bien sûr, l'output, aussi bien que l'input, doivent être intégrés dans un cadre communicatif le plus authentique possible. L'apprenant profiterait moins d'un cours si l'input était artificiel et si l'output produit ne pouvait pas servir à l'apprenant dans une situation naturelle. Comme le dit Weskamp (2001), il faut également offrir suffisamment de moments à l'apprenant pour s'entraîner. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les apprenants, par manque d'entraînement, ont souvent oublié les structures apprises.

Weskamp (2001) constate qu'au début de l'apprentissage, l'apprenant utilise des stratégies d'évitement et de communication pour faciliter une communication en langue étrangère. Une telle stratégie peut par exemple être le fait d'éviter certains thèmes, l'utilisation d'expressions générales au lieu d'expressions précises ou le recours à la langue maternelle. Si l'on n'encourage pourtant pas l'apprenant à produire également de l'output qu'il ne maîtrise pas encore, il ne va pas améliorer sa compétence à l'oral. En produisant des phrases avec de nouvelles structures, il ferait alors l'expérience de savoir que leur énoncé est incorrect mais que cela ne change souvent rien en la compréhension du sens exprimé. Pourtant, la focalisation sur la forme les forcerait d'éviter des erreurs à l'aide du moniteur.

---

<sup>17</sup> « Comprehensible output hypothesis » (Swain (1985:249)).

Nous suivons alors l'approche communicative en ce qui concerne l'importance de l'output et de la focalisation sur la forme. Il faut pourtant bien constater : la forme ne joue pas toujours de rôle. Ainsi, dans les moments où les apprenants font des exercices communicatifs à l'oral, les apprenants se focalisent sur le sens et non pas sur la forme. Ils servent pourtant toujours à mettre en pratique les formes apprises.

### **3.3. L'apprentissage de la grammaire**

Dans cette section, nous allons proposer comment enseigner la grammaire dans un environnement artificiel. Ainsi, nous allons d'abord voir les inconvénients et puis les avantages que peuvent avoir un cours explicite de grammaire et la focalisation sur la forme. De plus, nous allons faire des propositions en ce qui concerne la façon par laquelle la découverte d'une nouvelle structure peut être effectuée (approche inductive ou déductive) et quels exercices on peut proposer aux apprenants pour qu'ils intériorisent les nouvelles formes.

#### **3.3.1. L'apprentissage explicite de la grammaire**

---

A partir de l'hypothèse de l'input de Krashen, d'importantes conséquences pour l'enseignement de la grammaire surgissent. Dans son concept de l'acquisition d'une langue étrangère, les cours de grammaire n'ont plus de place ni de fonction dans l'enseignement. L'acquisition d'une langue étrangère se fait par définition de manière inconsciente et exclut alors l'apprentissage de règles. Un cours de grammaire fait donc toujours partie de l'apprentissage. De plus, dans un cours dans lequel on veut introduire une certaine structure, l'input devient automatiquement plus pauvre, puisque l'enseignant et les apprenants se concentrent sur la forme et non pas sur le sens. La communication d'idées est alors réduite à un minimum. Selon Krashen, une analyse contrastive en cours n'a pas non plus de sens. Même si les apprenants apprennent à tenir compte des différences dans les deux langues, il s'agit toujours seulement d'un savoir appris et n'aura aucune influence sur l'acquisition. Les règles apprises forment le moniteur qui ne peut être utilisé que très peu en situation naturelle. Pourtant, Krashen met en évidence que le moniteur, et alors les règles et structures apprises, peuvent être utiles dans certaines situations que peut rencontrer un apprenant. Ainsi, un utilisateur idéal du moniteur saurait exactement quand l'utiliser. Ces situations sont surtout des situations où l'apprenant ne se trouve pas dans une communication actuelle, mais où il a le temps d'appliquer les règles apprises et où il peut se focaliser sur la forme. Ceci est souvent le cas à l'écrit.

Krashen voit plusieurs dangers dans le cours traditionnel de grammaire : d'abord, ce sont le plus souvent les points grammaticaux qui déterminent les cours, c'est-à-dire que dans chaque nouveau cours, un nouveau point de grammaire est traité. Cela suppose que tous les apprenants parcourent le même développement, dans le même ordre et la même vitesse. Ils doivent tous être au même stade de l'apprentissage pour pouvoir profiter de la même manière du nouveau cours. Ceci n'est pourtant jamais le cas. De plus,

chaque nouvelle structure est seulement présentée une fois, le cours suivant, une nouvelle structure est traitée et les structures traitées auparavant sont considérées comme connues et apprises. Krashen met pourtant en évidence qu'une structure ne peut pas être acquises en l'apprenant par cœur, et qu'un cours ne suffit pas pour bien l'intérioriser. Il est vrai que nos observations dans le chapitre précédent confirment cela. Ainsi, les nouvelles structures, souvent traitées dans un cours seulement, n'ont pas du tout été intériorisées par les apprenants. Enfin, Krashen remarque que les cours de grammaire supposent un ordre fixe de l'apprentissage de structures dans une langue étrangère. Il n'est pourtant pas encore clair dans quel ordre précis l'acquisition d'une langue se réalise. Il reproche alors aux manuels de fixer un ordre de l'apprentissage de règles qui ne correspond pas à l'ordre naturel. Le plus souvent, cet ordre dans les manuels serait choisi par simplicité prétendue, même si on a déjà découvert que certaines structures d'apparence simple ne sont apprises que très tard dans des situations naturelles comme dans l'acquisition de la langue maternelle. Ces problèmes ne se présentent pas si l'on a recours à l'hypothèse de l'input. Les apprenants, même s'ils ne sont pas tous au même stade de l'apprentissage, peuvent profiter du même input selon leur connaissance et compétence actuelles. Une même structure revient pendant plusieurs semaines, mais une fois acquise, elle fera alors partie des compétences de l'apprenant. Même si cette structure revient alors dans l'input, l'apprenant aura la possibilité de se concentrer sur d'autres structures qu'il ne connaît pas encore.

Krashen propose alors que si, on doit faire un cours de grammaire, il faut tenir compte du fait que la grammaire va seulement faire partie du moniteur mais qu'elle ne va rien apporter à l'acquisition même. Ainsi, il propose de seulement traiter la grammaire qui satisfait à trois nécessités :

***Nous pouvons seulement enseigner ce qui est possible d'apprendre, et (...) ce qui est portable, ce qui peut être retenu dans les têtes des apprenants. (...) Nous n'avons pas besoin d'enseigner des règles que nos étudiants ont déjà acquises*<sup>18</sup>. (Krashen (1982 : 115-116))**

Selon Krashen, c'est entre autre la morphologie simple qui satisfait à ces trois conditions.

Si l'on suit alors l'hypothèse de l'input de Krashen, aucun enseignement explicite des structures utilisées ne devrait être effectué en cours de langue étrangère. Les apprenants devraient seulement être confrontés à un input le plus divers possible.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, Swain (1985) constate entre autres que l'input peut servir à l'acquisition des structures grammaticales, mais non pas parce que, comme le dit Krashen, l'apprenant se focalise sur le sens et oublie de se concentrer sur la forme, mais justement parce qu'il se focalise sur la forme. Ellis (1994) met également en évidence que la connaissance de structures grammaticales aide l'apprenant à reconnaître les structures dans l'input (qu'elles soient à l'écrit ou à l'oral). Le savoir explicite renforce alors la capacité de recevoir de l'input et d'acquérir des compétences implicites. De plus, il constate que les structures grammaticales facilitent la reconnaissance de la différence entre l'input et l'interlangue de l'apprenant. Même si cela

---

<sup>18</sup> Traduit de l'anglais: « We can only teach what is learnable, and (...) what is portable, what can be carried around in the students' heads. (...) We don't have to teach rules that our students have already acquired. »

ne provoque pas une amélioration immédiate, le fait de rendre conscient l'état de sa propre interlangue peut au moins indirectement contribuer à son développement. Comme Krashen le constate également, Ellis (1994) décrit que le moniteur peut jouer un rôle important dans la production de l'output, surtout à l'écrit où l'apprenant dispose le plus souvent de plus de temps pour réfléchir et pour chercher les structures adéquates. Enfin, il est convaincu que seulement le savoir explicite permet de parler d'une langue et cela peut influencer l'acquisition de certaines structures. Il est pourtant important de noter que pouvoir parler d'une langue n'implique pas forcément de connaître tous les termes grammaticaux.

Weskamp (2001) constate également qu'en négociant le sens dans une communication, il faut pouvoir modifier et restructurer les énoncés. Ceci ne peut pas se faire sans notions de grammaire et sans une certaine focalisation sur la forme. Ainsi, Weskamp (2001) propose que dans un cours communicatif de langue étrangère, quatre éléments jouent un rôle primordial dans l'apprentissage. Il faut donner à l'apprenant la possibilité de jouer avec la langue, de l'explorer et de la discuter, d'assurer et d'agrandir le savoir sur la langue et de se focaliser sur la forme. Ces quatre éléments se conditionnent (voir tableau 3).

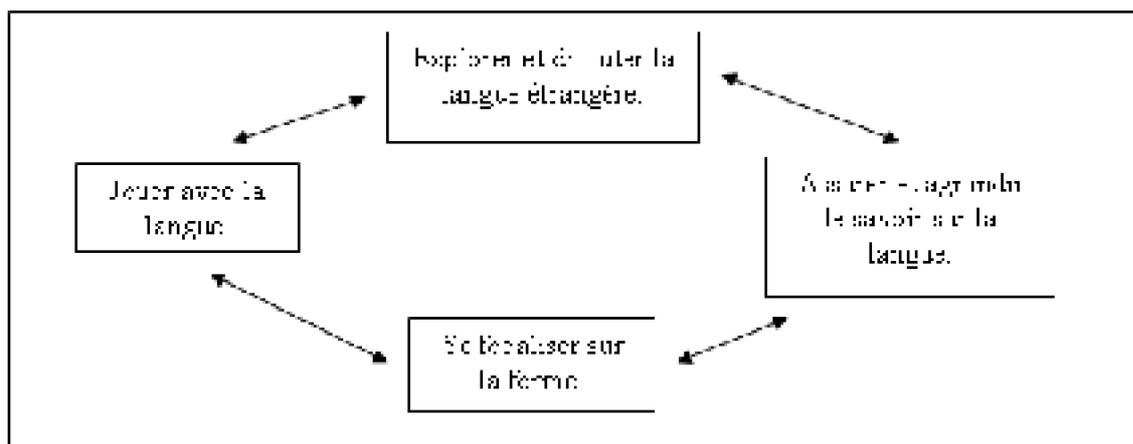


Tableau 3 : La grammaire en cours de langue étrangère. Weskamp (2001 :165)

Dans notre cas spécifique, cela voudrait dire qu'il faut se focaliser sur l'utilisation des déterminants différents et discuter et comparer leur emploi. Il faut amener les apprenants à devenir conscients, par exemple, des fonctions différentes que peut avoir le mot *des* et leur donner la possibilité de jouer avec ce mot. Cela signifie de leur laisser la place pour essayer et tester leur savoir et pour développer un sentiment de ce qui est correct et de ce qui ne l'est pas. Ainsi, les apprenants peuvent agrandir et assurer leur savoir sur la langue. Pour Weskamp (2001), l'enseignement explicite joue alors un rôle primordial dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Un autre élément de l'hypothèse de l'input est le fait qu'il faut toujours se focaliser sur le sens au lieu de se focaliser sur la forme. Après avoir effectué plusieurs recherches empiriques, Scott (1990) constate que cela peut pourtant empêcher les apprenants d'apprendre de nouvelles structures. Ainsi, un cours de grammaire explicite semble avoir plus de succès qu'un cours de grammaire implicite. Dans sa recherche, elle a analysé les compétences grammaticales (de l'utilisation du subjonctif et des pronom relatifs) de deux

classes universitaires différents, les uns suivant un cours explicite et les autres un cours implicite. Avant de traiter les nouvelles structures, un test de positionnement a été effectué pour pouvoir comparer le progrès après avoir traité les nouvelles structures. Il s'agissait de deux classes avec un niveau et des connaissances semblables, et pour éviter les erreurs, chaque groupe a suivi les deux approches, c'est-à-dire que ceux qui ont suivi le cours implicite pour le subjonctif, ont suivi le cours explicite pour les pronoms relatifs et le contraire. Dans les deux approches, aucun entraînement des structures, ni à l'écrit ni à l'oral, n'a eu lieu. Après la présentation des structures, un nouveau test a été effectué. Scott (1990) a alors constaté que les apprenants ayant suivi le cours explicite ont eu de meilleurs résultats dans les tests. Ces tests se composaient de QCM, d'un texte à trous mais également de quelques questions auxquelles il fallait répondre avec des phrases complètes, utilisant la forme en question. Scott (1990) suppose alors que les éléments linguistiques entendus dans un contexte naturel ne peuvent pas être placés dans un cadre grammatical par les apprenants. Ils profitent plus d'un cours de grammaire organisé où une présentation explicite est effectuée. Apparemment, les apprenants du cours implicite étaient plus concentrés sur le sens de l'histoire qui était absent pour les apprenants du cours explicite. Ces derniers pouvaient fixer toute leur attention sur la nouvelle structure.

En ce qui concerne l'enseignement explicite des nouvelles structures grammaticales, Nunan (1998) met en évidence qu'il faut faire particulièrement attention à l'ordre dans lequel les structures d'une langue étrangère sont enseignées. Ainsi, il ne faut absolument pas supposer que la grammaire peut être apprise dans un ordre linéaire. Il ne s'agit pas d'une construction régulière de structures qui sont comprises et qui peuvent être utilisées après les avoir traitées en cours, mais il s'agit plutôt d'un processus qui peut aller en avant mais également en arrière. Ainsi, il décrit que la maîtrise d'une certaine structure grammaticale n'implique pas forcément une maîtrise durable. Au moment où l'on avance et où d'autres structures s'ajoutent, l'apprenant devient souvent plus incertain des formes déjà apprises. Ceci est en effet le cas dans notre exemple des apprenants à l'université d'Oldenbourg. Leur confusion en ce qui concerne entre autres l'emploi du partitif et du mot *de* s'explique par le fait qu'avec le temps, d'autres emplois et structures se sont ajoutés et que les apprenants ne savent plus exactement comment les utiliser. On peut alors observer un apprentissage des formes non-duratif.

Nunan (1998) constate que la tâche de l'enseignant est d'abord de montrer clairement à l'apprenant qu'il y a un lien étroit entre la communication fonctionnelle et les formes grammaticales. Ainsi, il doit trouver un moyen de construire chez l'apprenant un lien entre la forme et son contexte. Il faut que les apprenants se rendent compte du fait que les formes différentes apprises semblent souvent redondantes mais qu'elles servent à donner plus de liberté à l'apprenant et à faire des différences stylistiques. L'apprenant comprendra alors que la grammaire sert, comme tous les autres éléments (vocabulaire etc.), non seulement à parler correctement, mais à maîtriser toutes les situations qu'il peut rencontrer. La langue se compose alors d'un ensemble de choix. Pour maîtriser tout cet ensemble, l'apprenant doit être encouragé à explorer activement la langue, à chercher des situations et contextes différents et à oser utiliser des structures différentes. Ceci ne peut pas se faire si l'apprenant n'explore pas non plus les relations entre la grammaire et

le discours. En proposant par exemple des activités où les apprenants doivent analyser les styles (et alors structures) différentes, la conscience du choix est renforcée. De plus, les apprenants apprécieront la pensée que finalement, c'est eux qui choisiront les structures utilisées.

Nous allons alors suivre les idées de Nunan (1998) qui constate qu'il faut établir un lien entre les formes grammaticales et la communication fonctionnelle. Il est important de focaliser l'attention de l'apprenant sur la forme pour lui montrer que c'est celle-ci qui détermine le sens de l'énoncé. Bien sûr, il est possible de connaître les structures adéquates d'une situation spécifique si on acquiert une langue dans un environnement naturel (la langue maternelle et les enfants bilingues en sont la preuve). Mais la recherche de Swain (1985) nous montre qu'un apprenant a tendance à se focaliser sur le contenu sans tenir compte des structures utilisées. Il ne va alors pas forcément intégrer les formes entendues. Le savoir explicite va permettre de mieux analyser l'input que reçoit l'apprenant. En étant capable de nommer les éléments de la phrase et de se rendre compte des structures différentes, il pourra mieux les intégrer (Ellis (1994)). Bien entendu, nous le suivons également dans sa proposition qu'un savoir explicite ne veut pas forcément dire qu'il faut pouvoir exprimer les structures avec des termes grammaticaux.

### **3.3.2. Les approches inductive et déductive**

---

En ce qui concerne la découverte d'une structure, Weskamp (2001) observe que celle-ci fait seulement sens si l'apprenant est arrivé au niveau adéquat dans son interlangue. Il est vrai que cela est difficile à respecter dans des cours de langue où les apprenants ont tous un niveau différent. Comme il est quasiment impossible de connaître et alors d'influencer d'une manière égale les interlangues des apprenants, Weskamp (2001) remarque que la façon dont la médiation des structures est effectuée est alors particulièrement importante. Il propose alors d'introduire les structures par induction pour aussi faciliter l'approche à la nouvelle structure aux apprenants dont l'interlangue se trouve à un niveau inférieur que celui requis.

Par induction aussi bien que par déduction, Krashen entend l'enseignement explicite de la grammaire. Il y a pourtant une différence notable entre ces deux notions. Ainsi, dans l'approche inductive, l'apprenant doit, à partir d'un document, découvrir et développer lui-même la règle d'une structure. Dans l'approche déductive, l'enseignant présente la règle toute faite aux apprenants et met à leur disposition des exemples pour l'illustrer. Lennon (2002) constate qu'il est important de pratiquer un enseignement inductif. Pour trouver les règles des points grammaticaux différents, les apprenants apprennent à utiliser des stratégies qui peuvent également leur servir dans une situation naturelle. De plus, ils retiennent mieux les règles qu'ils ont trouvées et formulées avec leurs propres mots que celles lues dans les manuels. Finalement, cette formulation explicite de règles entraîne une plus grande conscience et un plus grand éveil à la langue. Lennon (2002) remarque également qu'il y a bien sûr aussi des inconvénients pour l'utilisation de l'enseignement inductif. Ainsi, l'introduction des nouvelles structures prend plus de temps que dans une approche déductive, non seulement en classe mais aussi dans la préparation. De plus, l'enseignant doit faire attention à ce que les apprenants ne retiennent pas de règles

incorrectes. Certains apprenants réagissent également en se montrant déçus de devoir trouver les règles eux-mêmes et attendent de l'enseignant qu'il réponde à toutes leurs questions avec précision grammaticale. Lennon (2002) constate pourtant que les avantages prédominent. En ce qui concerne le *comment* réaliser un enseignement inductif, il plaide pour une utilisation de documents authentiques. Il est vrai que pour avoir un document qui contient une multitude des structures qu'on veut étudier, il est plus facile de le construire soi-même. Lennon (2002) remarque cependant que l'utilisation de textes authentiques renforce clairement la motivation chez l'apprenant. D'une part, les apprenants trouvent souvent que les sujets sont plus intéressants, d'autre part, ils se rendent compte de l'authenticité et voient alors le document comme un lien avec la culture étudiée, comme un produit d'une communauté active. Estor (2002) propose de différencier les apprenants débutants des apprenants avancés. Ainsi, elle propose d'introduire une structure de manière inductive, avec une connexion étroite entre sa forme, sa fonction et sa valeur sémantique, quand il s'agit d'apprenants débutants, par exemple de collégiens (« grammaire vécue »<sup>19</sup>). Il lui semble pourtant important de procéder différemment avec des apprenants avancés, par exemple des lycéens, puisqu'ils ont le plus souvent déjà un certain bagage de structures qui peut aider à comprendre et à acquérir la nouvelle structure. Ainsi, elle propose de commencer d'abord à reprendre les structures connues sur lesquelles la nouvelle forme est basée, avant de procéder à l'introduction de la nouvelle structure. Les exercices se font si possible dans un contexte communicatif. Estor (2002) décrit également que la langue se forme en combinaison des deux hémisphères du cerveau, celle qui est lié à l'émotion et celle qui est lié à la raison. En parlant, un fait compris ou vécu qui se forme dans la première va entraîner la formation des structures dans la deuxième. En ce qui concerne une langue étrangère, il faut développer de nouvelles possibilités de lier les deux hémisphères. Ceci peut être assuré en vivant la langue étrangère dans des situations les plus personnalisées et authentiques possibles. Il faut alors trouver des contextes qui sont des contextes intéressants et qui affectent les apprenants personnellement, dans lesquels se trouvent une multitude de nouvelles structures qui se répètent et qui peuvent être répétées par les apprenants selon leur besoin.

En ce qui concerne le cadre pratique d'un cours de langue, il nous semble important de suivre l'opinion de Lennon (2002) qui estime important d'introduire de nouvelles structures par le biais de l'induction. L'induction permet aux apprenants de trouver eux-mêmes les régularités et irrégularités d'un point de grammaire. Les avantages prédominent largement, puisque les apprenants retiennent mieux les structures traitées. Pourtant, l'objection d'Estor (2002) qu'il faut faire une différence entre les apprenants débutants et avancés nous semble également importante. Ainsi, un apprenant débutant n'a encore aucune connaissance de la grammaire et pourra donc la découvrir avec plus de facilité et de naïveté. En ce qui concerne les apprenants avancés, il est plus difficile de déterminer leur niveau de connaissances. Une nouvelle structure est fortement liée à d'autres et souvent, elle est la suite de structures traitées auparavant. Un point de grammaire se poursuit dans plusieurs niveaux et est donc traité au début de l'apprentissage mais aussi dans les années qui suivent. Nous avons vu dans le chapitre

---

<sup>19</sup> « Erlebnisgrammatik »(Estor (2000 :169)).

précédent qu'entre les apprenants avancés, il y en a quelques-uns qui n'ont pas encore intériorisé les points de grammaire traités dans les années auparavant. Il y en a d'autres qui les connaissent, mais qui ne savent pas encore les utiliser et encore d'autres, qui savent les utiliser dans la plupart des cas. Si alors un nouvel aspect de ce point de grammaire est introduit, il nous semble indispensable de revoir l'ensemble des aspects relatés déjà appris. Ceci est favorable à tout le monde : ceux qui ne les maîtrisent pas encore ont la possibilité de « rattraper » le niveau du cours, et même ceux qui les maîtrisent sont situés dans le contexte de ce nouveau aspect de grammaire et savent directement dans quel contexte placer l'utilisation. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire dans des niveaux avancés, il peut alors être utile de revoir les règles de grammaire relatées. Dans ce cas, une approche déductive peut être pratiquée : ainsi, les règles de grammaire sont présentées par le prof (le mieux pourtant dans une sorte de remue-méninges des apprenants), pour après revoir des exemples et pour faire des exercices. Après cela, les nouvelles structures peuvent être introduites, étant alors déjà classées dans le contexte par les apprenants<sup>20</sup>.

Comme déjà mentionné auparavant, nous allons suivre l'approche communicative en ce qui concerne l'importance de la grammaire dans un cours de langue. Ainsi, la grammaire ne représente pas un but en soi, mais est plutôt un des moyens pour réussir à s'exprimer. En effet, la grammaire sert comme aide. Le cours de langue ne se définit alors pas par le point de grammaire traité, mais par le but communicatif qu'on veut enseigner. Une nouvelle structure est alors introduite quand elle peut servir à un but communicatif précis. Après l'introduction inductive du point de grammaire, les apprenants doivent avoir le temps de faire des exercices pour mieux intérioriser la forme et pour mieux retenir également dans quel contexte celle-ci est utilisée. Ces exercices devraient se faire à l'écrit et à l'oral. Selon Cuq (2003), les exercices doivent toujours viser à un objectif spécifique et doivent répondre à une difficulté particulière. Ainsi, selon l'objectif, il nomme des types d'exercices différents :

- les exercices de découverte (les repérages de l'observation de corpus, la conceptualisation grammaticale etc.),
- les exercices structuraux (les questionnaires avec les questions ouvertes et fermées, les QCM, des questions vrai/faux, des textes à trous, les exercices de reconstruction etc.),
- les exercices d'aptitude de compréhension et d'expression (le résumé, le compte-rendu, la synthèse etc.),
- les exercices communicatifs (les jeux de rôles, le théâtre, les jeux, les discussions débats etc.).<sup>21</sup>

Comme nous l'avons déjà vu auparavant, les exercices de découverte sont ceux utilisés lors d'une approche inductive. Les exercices structuraux servent à donner l'occasion de répéter, substituer et de transformer les nouvelles structures apprises. Ainsi, la répétition des formes permet de se rendre compte de leur mécanisme et de maîtriser les formes

<sup>20</sup> Pour une élaboration plus détaillée, nous renvoyons au chapitre 4.

<sup>21</sup> Il ne s'agit pas d'une énumération exhaustive.

différentes. Elle joue aussi un rôle dans la mémorisation. En substituant des éléments de la phrase, l'apprenant peut s'entraîner aux changements de la phrase que provoque la nouvelle forme. Ainsi, il se rend compte des rapports des éléments dans une phrase ou dans un texte (l'exercice à trou en est un exemple). La transformation de formes dans un exercice structural signifie que l'apprenant doit changer une phrase ou un texte complet selon un schéma structural. Ainsi, il s'agit souvent d'un changement syntaxique qui a lieu après une addition ou une réduction d'une forme (par exemple après une pronominalisation) (Cuq (2003)).

Il faut veiller à ce que les exercices se suivent pas à pas et qu'ils soient bien gradués. Ainsi, il est conseillé de commencer avec des exercices qui demandent la manipulation de la nouvelle forme, sans transformation de la phrase entière. Après une substitution des éléments peut alors suivre la transformation de phrases complètes. Le danger de tels exercices est pourtant que l'apprenant ne se rende pas compte de la fonction communicative qu'a la structure. Ainsi, il faut toujours veiller à ce que les exercices structuraux, qui, certes, ont leur importance dans l'enseignement de la grammaire (répétition etc.), soient alternés avec des exercices communicatifs où les formes sont utilisées dans leur contexte quasi-naturel. Ces exercices permettent à l'apprenant d'utiliser les structures plus librement et de voir dans quel contexte elles sont correctes. Les exercices communicatifs sont le plus souvent effectués à l'oral, mais peuvent également servir à l'entraînement de l'écrit (par exemple écrire des lettres, des commandes etc.). Le plus important semble ici que les situations sont celles où la structure peut ou doit être utilisée. Pourtant, un exercice communicatif n'a pas comme but de forcer l'apprenant à utiliser une structure déterminée mais lui laisse le libre choix de la structure. Ainsi, un jeu de rôle par exemple ne sert pas seulement à s'entraîner à utiliser une forme spécifique, mais permet également de développer des compétences sociolinguistiques et pragmatiques des apprenants. Le fait que deux personnes sont impliquées dans l'exercice amène les deux à réagir à l'imprévu et spontanément dans la langue étrangère.

## 3.4. Conclusion

Dans le deuxième chapitre, nous avons vu que les apprenants ont eu des difficultés avec les déterminants français et que cela a eu plusieurs raisons. D'abord, ils n'avaient pas vu certaines règles nécessaires pour maîtriser tous les contextes dans lesquels un déterminant est utilisé. Ensuite, ils avaient vu et appris des règles d'utilisation des déterminants, mais ne les avaient pas intériorisées. Finalement, ils avaient appris des règles qui ont entraîné une certaine confusion.

Ce chapitre a eu comme objectif de présenter des approches différentes en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire afin de faire des propositions pour résoudre les difficultés rencontrées dans le deuxième chapitre.

Ainsi, nous avons vu qu'il y a une différence entre l'acquisition et l'apprentissage et que l'acquisition d'une langue étrangère en situation naturelle est souhaitable mais

souvent impossible à réaliser. Nous avons de plus constaté qu'il est important de produire de l'output et de se focaliser sur la forme pour consolider les connaissances de la langue puisque ainsi, l'apprenant peut tester les hypothèses sur la langue et vérifier les nouvelles structures.

De même, un apprentissage explicite rend les apprenants conscients de la forme. En donnant à l'apprenant la possibilité de répéter les formes, non seulement dans un seul cours mais dans une continuité, on peut amener les apprenants à une plus grande maîtrise des nouvelles structures. Il semble également nécessaire de revoir les structures apparentées lors de la découverte d'une nouvelle forme. Ceci éviterait la confusion de structures.

Nous avons de plus constaté qu'il est souhaitable d'introduire les nouvelles structures par l'induction. En ce qui concerne la répétition de structures déjà apprises, il peut être intéressant de les revoir en faisant un remue-méninges des connaissances des apprenants. Pour l'entraînement, nous avons proposé aussi bien des exercices structuraux que des exercices communicatifs. Il est important d'assurer une graduation des exercices et de créer des liens entre les formes grammaticales et les situations communicatives respectives.

Dans le chapitre suivant, nous allons faire des propositions plus concrètes pour l'apprentissage des déterminants en français.

## 4. Propositions de cours

Dans cette partie, nous allons proposer comment enseigner les déterminants qui posent problème aux apprenants germanophones. A défaut de place, nous nous limitons pourtant à trois cas spécifiques, ceux qui nous semblent les plus problématiques. Ainsi, dans la section 4.1., nous allons proposer comment introduire une nouvelle structure à l'aide de l'induction. Comme nouvelle structure, nous avons choisi le partitif et le quantificateur + *de*, deux structures fortement liées (car utilisées dans le même contexte et les mêmes situations communicatives). Dans la section 4.2., nous proposons comment élargir l'emploi d'une forme déjà apprise. Ainsi, l'emploi du partitif, d'abord introduit avec les noms de masse, sera élargi à l'emploi des noms abstraits. Enfin, dans la section 4.3., nous allons voir comment restreindre ou limiter un emploi déjà connu. Pour cela, il semble important de revoir d'abord les règles déjà apprises pour ensuite pouvoir les adapter à de nouvelles situations.

Ces propositions ne sont pas adaptées aux germanophones en général mais aux apprenants de l'université d'Oldenbourg en particulier. Comme nous savons qu'ils disposent d'un cahier d'exercices (avec des exercices structuraux), nous avons essayé de les intégrer quelque fois dans le cours proposé. Pourtant, nous nous sommes surtout concentrés sur les propositions qui sortent des cours déjà pratiqués et qui peuvent alors représenter une amélioration réelle.

## 4.1. Introduire de nouvelles formes par l'induction

Dans le deuxième chapitre, nous avons constaté que les apprenants ne maîtrisent ni le partitif, ni les quantificateurs + *de*. Nous avons supposé que cela est dû au fait qu'ils les traitent en cours, mais qu'ils n'intériorisent pas les règles. La raison est d'une part la manière d'introduction (déductive), d'autre part le fait de les traiter dans une heure de cours sans revenir à la nouvelle structure dans la suite. Dans cette section, nous allons alors proposer une solution pour introduire le partitif et les quantificateurs + *de* dans un cours de langue étrangère. Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'induction a plus d'avantages que la déduction. Ainsi, nous allons proposer comment introduire ce point de grammaire d'une manière inductive. Après, nous allons présenter une activité qui permet aux apprenants de s'entraîner aux nouvelles structures, d'essayer alors de les utiliser dans un contexte précis. Cette première approche sera consolidée par des exercices écrits à la maison et par une nouvelle activité en classe dans le cours suivant. Ensuite, nous proposons également une activité qui aura lieu quelque temps plus tard pour éviter que les nouvelles structures se perdent après les cours d'introduction.

Les noms de masse et les noms abstraits peuvent apparaître avec le partitif (dans son emploi courant) ou l'article défini (quand il s'agit d'une variété particulière). Les noms de masse peuvent en plus apparaître avec *de* (quand ils sont précédés d'un quantificateur). Il faut alors amener les apprenants à différencier ces emplois et à utiliser correctement les déterminants différents dans leur contexte approprié.

Les propositions que nous faisons sont conçues pour deux heures de cours (soit une heure et demie), puisqu'elles se calquent sur le cas spécifique de cours de langue à l'université d'Oldenbourg. Comme les cours à l'université suivent l'ordre du manuel, nous proposons également d'introduire le partitif et les quantificateurs en même temps que cela est prévu dans le manuel. Ceci facilitera la poursuite du cours. Pourtant, nous proposons de ne pas l'introduire en ayant seulement recours au manuel, mais de suivre l'approche inductive et les idées avancées ci-dessous.

Nous proposons de diviser l'introduction d'une nouvelle structure en plusieurs étapes<sup>22</sup>. Tout d'abord, l'enseignant informe les apprenants sur le sujet du jour. Dans notre cas, dans le premier cours sur la nouvelle structure, nous allons surtout traiter le partitif et les quantificateurs + *de*. Les deux textes authentiques choisis portent sur la cuisine à Mayotte<sup>23</sup> et comportent un grand nombre de partitifs et quelques quantificateurs. Les textes reposent sur un langage assez simple, ce qui est important, puisqu'il s'agit d'étudiants du niveau A1 ou A2. Les verbes sont tous au présent et les phrases ont une syntaxe simple, avec quelquefois des phrases relatives. Dans la présentation, l'enseignant doit décrire l'objectif du cours. Dans notre cas, il s'agit d'apprendre à décrire des habitudes

---

<sup>22</sup> Pour voir un aperçu du cours complet, nous renvoyons aux annexes n°6.

<sup>23</sup> Pour lire les textes complets, nous renvoyons aux annexes n°5.

alimentaires, c'est-à-dire ce qu'on aime manger et comment on mange dans son pays. L'exemple qu'ils vont traiter portera sur les habitudes alimentaires de Mayotte. L'enseignant devra alors situer Mayotte et expliquer brièvement son statut par rapport à la France. Cette explication ne devrait pas excéder 5 à 10 minutes, puisque le sujet principal ne sera pas la politique française d'outre-mer mais les habitudes alimentaires.

L'étape suivante est de faire connaissance de l'input. L'enseignant distribuera les textes aux apprenants, les lira à haute voix ou les fera lire par les apprenants et s'assurera (par exemple en posant quelques questions) que les textes ont été compris dans leur globalité. Puis, il attirera l'attention sur la forme. Nous avons constaté dans le chapitre précédent que pour acquérir une structure, il faut d'abord l'analyser dans l'input. Ainsi, dans des groupes de deux ou trois apprenants, il faudra repérer quels mots on utilise quand on parle de nourriture en français. L'enseignant pourrait donner une consigne telle que :

**Repérez tous les mots qui désignent des aliments et observez de quelle manière ils sont utilisés et par quels déterminants ils sont accompagnés.**

Dans un premier temps, les apprenants vont chercher les mots appartenant au registre alimentaire et trouveront ensuite des extraits de phrases. Après quelques minutes, ils présenteront leurs résultats à haute voix et l'enseignant les notera au tableau. Ici, l'enseignant peut déjà trier les mots selon le déterminant qui accompagne le substantif afin de faciliter la suite du travail. Ce travail donne également l'occasion d'expliquer le vocabulaire qui n'est pas connu. Ainsi, les élèves apprennent les mots du champ lexical de la nourriture.

**Tableau 4 : Exemple de remue-méninges**

de la bouillie de riz	d'eau (qui appartient à de la bouillie d'eau)	bananes
du thé	1 kg de farine de blé	l'huile
du pain	1 litre d'huile	les feuilles

Ensuite, les apprenants se remettent en groupe avec la consigne d'essayer d'expliquer pourquoi certains substantifs sont précédés de la combinaison de mots *du - de la - des*, et pourquoi d'autres ne le sont pas. Les formes mêmes ne devraient pas poser de problèmes, puisqu'elles sont déjà connues de par l'utilisation de la préposition *de* + article défini (*je parle du temps*). Ils doivent également essayer de comprendre pourquoi quelques fois, ces mêmes mots sont précédés du mot *de* seulement ou pourquoi d'autres fois il est précédé de l'article défini. L'enseignant pourra passer voir chaque groupe et répondre aux questions éventuelles, tout en veillant à ne pas donner de solution toute faite, mais d'attirer seulement l'attention sur les formes qui pourraient indiquer certaines régularités. Ce travail peut se faire en langue maternelle, puisque d'abord, il s'agit d'apprenants du niveau A1 et A2 qui n'ont pas encore la capacité de s'exprimer suffisamment en langue étrangère sur la forme. De plus, le fait de s'exprimer sur la forme en langue étrangère ne fait pas forcément de sens. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'améliorer la compétence communicative de l'apprenant, mais d'attirer son attention sur un phénomène formel. L'entraînement en langue étrangère suivra plus tard. Ce travail de

groupe ne devrait pas excéder une dizaine de minutes, pour laisser assez de temps à la mise en commun.

Lors de la mise en commun, les apprenants proposent des explications et tentent de formuler des règles pour les formes observées auparavant, sans oublier de fournir des exemples pour prouver leurs propos. La tâche de l'enseignant est de d'abord accepter toutes les propositions, et de les discuter ensuite avec la classe. Ce sont les apprenants qui doivent se mettre d'accord sur les règles. Celles-ci sont formulées par les apprenants et notées au tableau par l'enseignant. Ce dernier peut, en cas de besoin, donner d'autres exemples à l'oral pour faciliter le travail des apprenants.

Il semble également important d'encourager l'apprenant à créer un livret de grammaire individuel correspondant à ses besoins et à son niveau de langue. Avec l'expérience acquise grâce au stage, il semble également important de mettre l'accent sur le fait qu'on peut toujours ajouter des pages dans le livret, à l'endroit où l'on veut, puisque nous avons vu auparavant qu'une structure n'est jamais enseignée complètement, mais qu'il se peut que des exceptions à une règle soient enseignées même des années plus tard. Nous avons vu qu'un avantage de l'approche inductive est que les apprenants peuvent découvrir et formuler leurs propres règles. Ainsi, ils comprennent mieux les règles au moment de leur formulation, et les retiennent mieux. De plus, en notant une règle formulée par eux-mêmes, il est très probable que les apprenants comprennent mieux. Ce livret peut alors contribuer à faire en sorte que l'apprenant ne rencontre plus les mêmes problèmes qu'avec les manuels de grammaire : l'incompréhension à cause des mots utilisés, la brièveté de l'explication des règles, le manque de motivation, l'abstraction et l'absence d'exemples (Funk et Koenig (1991 :115)). La création d'un livret de grammaire a alors plusieurs avantages : parler d'une structure et la formuler, mais aussi garder celle-ci et avoir accès à des connaissances compréhensibles.

Comme les apprenants connaissent déjà les règles morphologiques comme *de + le = du* etc., l'enseignant n'a pas besoin de passer par des exercices structuraux avant de commencer avec des activités communicatives. Nous proposons alors que dans une prochaine étape, les apprenants doivent essayer (à nouveau dans des groupes de deux ou trois) de faire une présentation des habitudes alimentaires en Allemagne ou de leur pays d'origine. La consigne pourrait être la suivante :

***Vous rencontrez un Français en vacances. Il n'a jamais été en Allemagne et il vous demande comment vous mangez (à quelle heure, quel genre de repas, chaud ou froid, quels aliments etc.). Expliquez-lui vos habitudes alimentaires. Si possible, donnez également des explications sur un repas typiquement allemand (ou de votre pays d'origine).***

L'objectif pour l'enseignant est de situer cette nouvelle structure dans un exercice communicatif. On peut espérer ainsi que ces structures seront alors plus facilement liées à certaines situations communicatives, par exemple la description des aliments. Par ce biais, nous souhaitons éviter le fait que les apprenants savent qu'il faut traiter les noms de masse d'une manière différente mais qu'ils ne se rappellent plus comment. En groupe, les apprenants décident alors d'abord ce qui leur semble important à mentionner, puis, quel déterminant il faut utiliser. L'enseignant peut ajouter qu'il est possible pour les apprenants de prendre comme exemple le texte sur les habitudes alimentaires. Ce travail ne devrait

pas se faire à l'écrit, les apprenants devraient seulement faire quelques notes pour faciliter la présentation qui suit. Ainsi, le but de cette activité sera que chaque groupe présente ses habitudes alimentaires aux autres apprenants qui jouent le Français et qui peuvent poser des questions s'il y a des choses qui ne sont pas claires. Comme le travail est effectué en groupe, les apprenants devront justifier le choix du déterminant devant les autres membres du groupe, et les apprenants plus faibles pourront recevoir plus d'explications sur les nouvelles structures. L'enseignant passera dans les groupes, surtout pour donner des aides de vocabulaire. En effet, en ce qui concerne le repas typiquement allemand, il est très probable que les apprenants n'ont pas encore appris les mots nécessaires pour une description. En cas de besoin, l'enseignant peut écrire les mots les plus utilisés au tableau, pour que tous les groupes y aient accès. Cet exercice devrait donner la possibilité aux apprenants de faire la différence entre les noms de masse et les noms comptables. Ils devront aussi différencier les noms de masse avec le partitif et avec l'article défini. Dans la description d'un repas précis, ils ont la possibilité d'utiliser les quantificateurs. Cette activité permet également une utilisation  $i + 1$  des connaissances de l'apprenant. Il est alors amené à consolider les nouvelles formes en les utilisant dans un but communicatif.

Après le cours, l'enseignant devra décider quelle forme du verbe « devoir » il estime nécessaire pour consolider la nouvelle structure chez les apprenants. S'il observe que les apprenants ont pu bien utiliser les formes dans le contexte mais qu'il y avait des erreurs en ce qui concerne la formation de la structure même, il peut être raisonnable de proposer des exercices structuraux comme des textes à trous (remplir les trous avec la bonne forme du partitif). Ces exercices se trouvent dans le cahier d'exercices. Dans ce cas, il devra consacrer un temps nécessaire dans le cours suivant à la correction des exercices effectués et pour revenir sur certaines questions des élèves. Si les apprenants n'ont cependant pas eu de problèmes avec la formation des mots, mais qu'il leur était difficile de choisir le bon déterminant dans le contexte communicatif, l'enseignant peut proposer de faire une version écrite de la présentation (par exemple en forme de participation à un forum sur des recettes et des habitudes alimentaires). Ceci permettrait ainsi à l'élève de s'entraîner aux nouvelles structures dans une situation communicative.

Pour planifier les cours suivants, il faudra tenir compte des impressions ressenties durant le cours d'initiation. Suite à ce cours d'initiation, l'enseignant devra d'abord rappeler les nouvelles formes. Ceci peut se faire par une accumulation des nouvelles structures à l'oral, par exemple quand l'enseignant répète et demande aux apprenants de répéter ce qu'ils ont fait le cours précédent. Comme nous devons supposer que l'attention des apprenants dans le cours précédent était surtout attirée sur l'utilisation du partitif, il semble important de se concentrer maintenant sur les quantificateurs. Comme à Oldenbourg, la salle multimédia peut être réservée par les enseignants et comme elle est souvent inutilisée, il serait facilement possible de l'intégrer dans le cours. Les apprenants pourraient préparer un menu français pour des amis français, incluant une entrée, un plat principal et un dessert. Pour cela, ils cherchent, dans des groupes à deux ou trois apprenants, sur des sites Internet (comme [www.cuisine-recettes.com](http://www.cuisine-recettes.com) etc.) afin de proposer des plats et de planifier les courses nécessaires pour préparer leur repas. L'utilisation de l'Internet a plusieurs avantages. D'abord, les apprenants ont à leur

disposition un input presque illimité qui doit être lu et analysé pour accéder à l'information nécessaire. Ils ont plus de liberté dans leurs choix et chercheront automatiquement des informations qu'ils trouvent, eux, intéressantes. De fait, l'input sera des plus authentique. Il faut pourtant veiller à ce que les apprenants ne se perdent pas sur les sites, et que la multitude de l'input et les mots inconnus ne les prennent pas au dépourvu. C'est pour cela qu'il semble important que l'enseignant leur donne des indications (comme des pages web) où on peut facilement trouver l'information recherchée et qu'il leur indique également des pages avec des dictionnaires (ou leur fournit des dictionnaires-livres). Dans notre cas, ceci semble important, parce que dans les recettes, les apprenants trouvent sûrement un grand nombre de mots qu'ils ne connaissent pas encore. La consigne de cette activité pourrait être la suivante :

***Vous avez invité votre ami français à dîner chez vous dans une semaine. Vous voulez lui préparer un repas français (avec une entrée, un plat principal et un dessert) pour qu'il se sente comme chez lui. Cherchez des recettes sur Internet, décidez ce que vous allez préparer et faites une liste de courses.***

Dans cette activité, les apprenants ont un grand nombre d'input en ce qui concerne la nouvelle structure quantificateurs + *de*. En lisant, en discutant et puis en écrivant les recettes et la liste des courses, ils doivent également les utiliser. L'enseignant devra passer voir chaque groupe, les aider à comprendre les sites mais également de focaliser leur attention sur la forme. Il peut poser des questions qui entraînent l'utilisation des nouvelles structures. A la fin du cours, les recettes et les listes de courses seront présentées sur des affiches, et analysées par les autres apprenants. Ils pourront également donner leur avis sur le choix du repas et bien sûr sur le choix des mots utilisés.

Voici un résultat possible de l'activité proposée :

**Tableau 5 : Exemple d'affiche après l'activité sur les quantificateurs.**

Entrée : ... Plat principale : ... Dessert : Des crêpes françaises : 250g de farine, ½ litre de lait, 4 œufs, 1 cuillère à soupe de sucre vanillé, 50g de beurre, 1 cuillère à soupe de rhum, etc.	Liste des courses : 1 litre de lait, 6 œufs, un cachet de sucre vanillé, 1 paquet de farine, 1 bouteille de rhum, 1 paquet de beurre, etc.
--	--

La liste des courses obligera les apprenants à formuler eux-mêmes les ingrédients de leur repas en utilisant les quantificateurs + *de*.

Ces deux cours, dans lesquels auront alors été introduites et utilisées deux nouvelles structures fortement liées dans leur emploi (la nourriture, les recettes) ne suffisent pourtant pas pour assurer l'acquisition. Il faut en effet viser à les répéter dans les semaines ou même dans les mois qui suivent. Ceci peut se faire en reprenant la forme dès qu'elle réapparaît dans les nouvelles activités. Nous allons nous limiter à donner un exemple qui semble se prêter parfaitement aux cours de l'université d'Oldenbourg. Nous avons mentionné dans le deuxième chapitre que les cours des débutants se composent de deux heures hebdomadaires et de 30 heures intensives ayant le plus souvent lieu dans le week-end. Ces cours intensifs durent une journée, 6 heures de suite. Il faut tenir compte de cette situation qui se prête parfaitement à un cours de « grammaire vécue »,

comme le propose Estor (2000). A l'aide de la « grammaire vécue », la nouvelle structure est liée à un événement et un sentiment très précis. Les sens sont activés et facilitent l'acquisition des structures. Durant ces six heures de cours, il semble important de plutôt consolider le connu au lieu de vouloir avancer vers l'introduction de nouvelles formes. En effet, il est impossible d'assurer une concentration optimale et complète sur six heures de cours. Ainsi, nous proposons que dans un des cours intensifs, par exemple quelques semaines après l'introduction du partitif et du quantificateur + *de*, l'enseignant réserve la première heure à prendre le petit-déjeuner ensemble. Dans le cours précédent, il faudra alors planifier qui amène quoi (ce qui forcera les apprenants à réutiliser les structures nécessaires). Si l'enseignant se rend compte que les apprenants ont des difficultés à se les rappeler, il pourra d'abord proposer ce qu'il amène (par exemple : *Moi, j'amène de la confiture*) et pourrait poser des questions pour inciter les apprenants à répondre en utilisant les structures appropriées (*Qu'est-ce que vous voulez manger ? Des petits pains ? Du fromage ?*). Après avoir décidé ce qu'il faut amener, il faudra de plus discuter la quantité. Ainsi, les apprenants ont également l'occasion de reprendre la structure quantificateur + *de* (par exemple : *Nous serons 12 personnes. Qui boit du thé ? Alors, on pourrait amener un paquet de thé.*). Ils doivent alors activement faire la différence entre les déterminants différents qui peuvent précéder un nom de masse. De plus, ils doivent faire la différence entre les noms comptables et les noms de masse (*amener du lait, amener des plats*). Le petit-déjeuner donnera la possibilité de parler français dans une atmosphère plus agréable et moins forcée qu'en cours. Les apprenants n'ont pas seulement la possibilité d'utiliser les structures (*Tu peux me passer le fromage ? Nous n'avons pas aussi acheté du café ?*), mais aussi d'échanger avec les autres apprenants et avec l'enseignant. Ce moment privilégié pourra aider l'enseignant à mieux cibler les problèmes que rencontrent les apprenants pendant leur apprentissage, leurs centres d'intérêts et leurs goûts (les connaître facilitera plus tard une meilleure préparation des activités et du choix des sujets) et leurs motivations pour apprendre le français. Les apprenants pourront tester en toute tranquillité leurs hypothèses sur la langue sans avoir peur d'être corrigés.

Dans cette section, nous avons fait des propositions sur l'introduction d'une nouvelle structure. Il semble important de laisser les apprenants découvrir eux-mêmes les structures et de lier ces nouvelles formes à des emplois précis. L'entraînement devrait avoir lieu à l'écrit et à l'oral. Finalement, il est nécessaire de donner l'occasion aux apprenants de répéter les structures à une certaine distance temporelle du cours d'introduction. Ce sujet en particulier se prêtait parfaitement à un cours de « grammaire vécue ».

## 4.2. Élargir l'emploi de structures connues

Dans le deuxième chapitre, nous avons observé que les apprenants ne savent pas utiliser le partitif avec les noms abstraits. Comme nous n'avons pas trouvé d'exercices ou de point de grammaire sur ce thème dans le manuel utilisé, nous devons supposer qu'ils ne

le traitent pas ou seulement sporadiquement. Pourtant, les apprenants apprennent le partitif dans le contexte des noms de masse. Dans cette section, nous allons alors proposer comment introduire d'autres emplois d'une structure déjà traitée. Dans la section précédente, nous avons suivi l'ordre du manuel pour introduire la nouvelle structure (du partitif avec les noms de masse). Comme dans le cas du partitif avec les noms abstraits, nous ne pouvons pas nous baser sur l'ordre du manuel puisqu'il n'apparaît pas, nous proposons alors de l'introduire en même temps que la substantivation. Les noms abstraits sont souvent des substantifs à base d'adjectifs, comme *patient – patience, gentil – gentillesse, immoral – immoralité* etc. Pour introduire le partitif avec des mots abstraits, il faut s'assurer avant tout que les apprenants ont déjà appris des mots abstraits. On peut ainsi lier les deux points de grammaire pour que les apprenants apprennent également comment utiliser immédiatement les mots abstraits.

Nous avons constaté que les cours de français à l'université d'Oldenbourg suivent la progression du manuel et introduisent les nouvelles structures dans un schéma communicatif propre à chaque leçon. Ainsi, l'introduction de la substantivation a lieu dans Campus 2 (en deuxième année) et se trouve liée aux thèmes de la formation et la description des métiers (*éducateur, éducatrice*, substantifs en *-ité, -esse* etc.). On note que le partitif n'y est pas traité.

Après avoir appris à focaliser sur la forme des substantifs, il nous semble nécessaire de se focaliser également sur leur emploi avec le partitif. L'enseignant commencera le cours en donnant un grand nombre d'input de la structure partitif + noms abstraits. Il choisira un sujet (telle que : *quelles qualités doit avoir un bon professeur ?*) et commencera à faire une énumération de ces qualités en utilisant le partitif (*Un bon professeur, pour moi, doit avoir de la patience, il faut avoir de l'intérêt pour les étudiants.* etc.). Pendant son monologue, il encourage les apprenants à donner leurs opinions et à essayer de participer en utilisant la même structure. Il peut également poser des questions encourageantes. Après un certain temps d'input, il faut amener les apprenants à analyser la structure utilisée. Ainsi, en posant des questions comme *Qu'est-ce qu'on a fait ? Quelles formes avons-nous utilisées ? Pourquoi pensez-vous que nous les avons utilisées ?*, l'enseignant peut rassembler au tableau les idées des apprenants concernant la structure et le contexte entendus. Ainsi, les apprenants s'approchent lentement de l'idée que le partitif est utilisé avec les noms abstraits. Nous avons choisi un input à l'oral et non pas un texte écrit parce que nous pensons que les apprenants sont dans ce cas bien capables de l'analyser. Ainsi, ils connaissent non seulement les mots mais également la forme utilisée. L'enseignant devrait ensuite attirer l'attention sur la forme même du partitif. Il devrait demander où les apprenants ont déjà vu cette structure (avec les noms de masse) et pourquoi ils pensent qu'elle est également utilisée avec les noms abstraits (mots non-comptables). Ensuite, les règles seraient à nouveau marquées au tableau, et bien sûr formulées par les apprenants mêmes et non pas par l'enseignant. Cette reformulation mène à une répétition de la structure et surtout du contexte dans lequel elle est utilisée. Le nouvel emploi de la même structure (le partitif) est élargi et les connaissances de l'emploi du partitif avec les noms de masse sont transférées à celui avec les noms abstraits.

Par la suite, l'enseignant doit donner l'occasion aux apprenants de s'entraîner à ce

nouvel emploi. Nous proposons alors une activité en groupe de deux à trois apprenants. Leur tâche consistera à se mettre d'accord sur des caractéristiques qu'il faut avoir pour être un bon ou mauvais professeur, un bon ou mauvais élève, ou un bon ou mauvais parent. Dans les cours à l'université d'Oldenbourg, un grand nombre d'apprenants font des études pour devenir professeur et il pourrait alors être plus intéressant pour eux de poser la question du bon ou mauvais professeur que celle du bon ou mauvais parent. Nous pensons également que l'enseignant doit dire explicitement qu'il s'agit d'essayer d'utiliser la structure *partitif + nom abstraits* le plus souvent possible (pour éviter des phrases comme *il faut être patient* au lieu de *il faut avoir de la patience*). La consigne pourrait alors être la suivante :

**Quelles qualités doit avoir un bon professeur ? Faites une énumération en essayant d'utiliser des noms abstraits quand cela est possible.**

L'enseignant passera dans les groupes pour les aider à trouver et à former les substantifs. Les résultats seront écrits sur une affiche et présentés aux autres apprenants.

Le résultat pourrait ressembler au tableau suivant :

**Tableau 6 : Exemple d'affiche de l'activité sur les noms abstraits.**

<p>Un bon professeur doit avoir : de la patience de l'amour pour son métier de la compréhension pour les problèmes de ses élèves de la sensibilité de l'intérêt pour la langue enseignée etc.</p>
---

Les affiches permettront une discussion des résultats, aussi bien sur le contenu que sur la forme.

Pour consolider cet emploi du partitif, l'enseignant peut ensuite proposer l'activité suivante : il peut présenter une liste d'adjectifs (une vingtaine de mots), dans laquelle chaque groupe d'apprenants doit choisir huit. Ces huit adjectifs seront substantivés et ensuite imaginés dans un contexte (une phrase ou une petite suite de phrases). La consigne pourrait être la suivante :

**Choisissez huit adjectifs de la liste et transformez-les en substantifs. Essayez ensuite d'intégrer les substantifs dans un contexte précis. Exemple : courageux – courage – Elle l'a confronté à ses peurs. Elle a vraiment du courage pour faire cela.**

Il n'est pas obligatoire de former des phrases dans lesquelles figure un partitif. Il va en effet être beaucoup plus facile pour les apprenants de former des phrases avec des noms abstraits accompagnés d'un article défini (par exemple : *Le courage est une vertu importante*). L'enseignant devrait veiller à ce que les phrases proposées contiennent les deux formes. Ainsi, après une présentation des formes produites, il sera possible d'analyser la différence entre le partitif et l'article défini avec les noms abstraits.

Dans cette section, nous avons proposé une façon d'élargir l'emploi d'une structure déjà apprise. Il est important d'explicitement lier le nouvel emploi à l'emploi déjà connu. De plus, il faut assurer qu'en faisant des activités, les apprenants ont la possibilité de consolider le nouvel emploi.

### 4.3. Restreindre l'emploi de structures connues

Dans le deuxième chapitre, nous avons constaté que la règle de cacophonie n'est ni apprise ni acquise par les apprenants. Elle sera alors traitée dans cette section. Cette règle est surtout intéressante parce que les apprenants connaissent déjà tous les éléments qui sont nécessaires pour utiliser des phrases avec la règle de cacophonie (comme par exemple les verbes suivi de la préposition *de*) et ont déjà vu d'autres restrictions (comme par exemple la restriction des quantificateurs + *de*), mais ne connaissent tout simplement pas encore celle-ci. La règle et son contexte sont tout à fait nouveaux ici. Les tests effectués dans le deuxième chapitre ont montré que les apprenants germanophones ont tendance à faire le contraire de ce qu'il faut faire. Ainsi, dans une phrase telle que *\*ils viennent de des pays différents*, ils préfèrent écrire la préposition *de* au lieu du déterminant *des* (*\*ils viennent des pays différents*) et ne sont pas conscients du fait qu'ils changent alors le sens de la phrase, du générique au spécifique. Dans un cours qui traite la règle de cacophonie, il faudra alors également revenir sur l'emploi connu de l'article indéfini.

Il faut alors trouver un moment dans le curriculum pour introduire la règle de cacophonie. Comme elle est fortement liée à l'emploi de la préposition *de* qui est souvent utilisé après un verbe (par exemple *ils sont venus de pays lointains, il m'a parlé de personnes inconnues* etc.), il ne faut pas l'introduire avant que les apprenants maîtrisent ces verbes. De plus, il peut être raisonnable d'attendre également la maîtrise du passé composé, pour pouvoir placer la règle de cacophonie dans un contexte passé. Cependant, nous n'avons pas trouvé de moment précis dans le curriculum qui se prête mieux que d'autres pour traiter ce point.

Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il est parfois recommandé de ne pas commencer l'introduction d'une nouvelle structure par l'induction mais qu'il peut également être intéressant de débiter le cours en question avec l'approche déductive. Ainsi, nous avons constaté que quand les apprenants ont déjà des connaissances préalables, il est souvent judicieux de les répéter avant d'introduire la nouvelle structure. Ceci peut avoir un effet positif : les apprenants se rendent compte de toutes les connaissances qu'ils ont déjà et que quelques structures leur semblent déjà tellement évidentes qu'il n'est, selon eux, plus la peine d'en parler. Nous supposons que cela est le cas dans notre situation. Ainsi, nous proposons que l'enseignant annonce au début du cours qu'un nouveau point sera traité dans ce cours, mais qu'il est nécessaire de le lier à d'autres structures et emplois que les apprenants connaissent déjà<sup>24</sup>. Il demande aux apprenants de se mettre en groupe de deux ou trois et de faire une liste des déterminants qu'ils connaissent. Il leur demande également d'essayer d'utiliser les déterminants trouvés en formulant au moins deux phrases par déterminant. Il nous semble préférable de formuler deux phrases par déterminant, puisque sinon, les apprenants seraient forcés de

---

<sup>24</sup> Pour voir un aperçu complet du cours, nous renvoyons aux annexes n°7.

se décider pour un emploi spécifique tandis qu'avec deux phrases, ils ont la possibilité d'étudier deux emplois différents du même déterminant. L'enseignant passera dans les groupes pour aider, et pour proposer quelques déterminants si les groupes en oublient. Ainsi, il est très probable que les apprenants choisissent les déterminants *le, la, les, un, une, des*, mais oublient le partitif ou le *de* précédé d'un quantificateur. L'enseignant pourrait attirer l'attention vers ces déterminants oubliés. Après une dizaine de minutes, une mise en commun au tableau aura lieu. Les déterminants (et les phrases) seront triés, puis les apprenants se remettront en groupe pour essayer de trouver des explications sur le sens que le déterminant en question pourrait exprimer. Pour les aider, l'enseignant peut fournir un exemple, comme :

***Je mange les pommes sur la table. = il y a des pommes très spécifiques que je mange, je vois les pommes, je ne mange pas n'importe quelles pommes etc.***

Cette activité aidera les apprenants à identifier les emplois différents des déterminants et facilitera la compréhension de la règle de cacophonie. Il semble très important de faire la différence entre le spécifique et le générique (bien sûr sans utiliser expressément ces mots) pour faire la différence entre des phrases comme *il m'a parlé d'enfants* et *il m'a parlé des enfants*. Puis, ces explications seront présentées et discutées.

Ensuite, nous proposons une introduction de la règle de cacophonie à l'aide de l'induction. Le but est de montrer aux apprenants que la forme *de + des* se différencie de la forme *de + les*, structure déjà connue, et qu'il ne s'agit pas d'une forme tout à fait nouvelle mais plutôt d'un développement de formes déjà connues. La classe est divisée en groupes de deux ou trois apprenants, la moitié des groupes reçoivent le texte 1, l'autre moitié des groupes reçoivent le texte 2<sup>25</sup>. Nous avons choisi deux textes différents pour assurer une plus grande variété de structures. Ainsi, le premier texte contient la structure *parler de qqch.* (par exemple *parler de chevaux*), tandis que le deuxième texte contient la structure *venir de* (par exemple *venir de pays industrialisés*). Dans les deux textes se trouve également la forme *de + les = des*, une forme importante pour bien développer la différence entre la forme *des* et *de* dans le même contexte. Il peut être nécessaire de fournir quelques traductions, surtout dans le deuxième texte qui est un texte officiel. Après avoir distribué les extraits de texte, l'enseignant donnera le temps aux apprenants de le lire, puis posera quelques questions pour être sûr que les apprenants le comprennent.

Ensuite, des groupes de deux ou trois apprenants devront repérer la préposition *de* et les articles qui les accompagnent. La consigne pourrait être la suivante :

***Repérez toutes les phrases qui contiennent la préposition de. Repérez également les déterminants qui accompagnent la préposition de.***

Nous proposons de procéder comme dans la première section de ce chapitre. Une mise en commun aura lieu dans laquelle les structures seront triées et présentées au tableau. Ceci donnera la possibilité aux apprenants de prendre connaissance des phrases et structures dans le texte qu'ils n'ont pas traité. Le résultat au tableau pourrait ressembler au tableau suivant :

**Tableau 7 : Exemple du remue-méninge**

<sup>25</sup> Pour lire les textes complets, nous renvoyons aux annexes n°8.

Parler <u>de</u> jeux, Qui viennent <u>de</u> pays en développement, Le forum des passionnés <u>de</u> chevaux, Parler <u>d'</u> histoires etc.	Discuter <u>des</u> fêtes, Forum du comité <u>des</u> fêtes, Parler <u>des</u> films que vous avez vus etc.
---	---

Ensuite, les apprenants se remettent en groupe avec la consigne d'essayer d'expliquer pourquoi les verbes ou substantifs sont quelquefois suivis du mot *de* et quelquefois du mot *des*. Leur tâche est d'essayer de trouver des régularités ou des règles qui expliquent ce phénomène. L'enseignant passera dans les groupes pour les aider. En cas de besoin, il peut attirer l'attention des apprenants sur le sens des phrases et le sens des mots qui suivent la structure en question afin de faciliter le processus. Après une quinzaine de minutes, les apprenants mettent en commun les résultats (les règles) qu'ils ont trouvés et donnent également des exemples. Ces règles sont discutées en classe. Il me paraît important que la discussion tourne surtout autour des idées de la généralité et de la spécificité. Ces mots ne sont bien sûr pas indispensables mais l'enseignant doit assurer que les apprenants sont bien conscients du fait que le changement entre *de* et *des* entraîne également un changement important du sens de la phrase. Si les apprenants ne trouvent pas par eux-mêmes, il pourra donner plus d'exemples. Ensuite, il pourra également demander aux apprenants de formuler quelques phrases (le mieux bien sûr dans un certain contexte) pour voir s'ils ont bien compris la différence.

La consolidation devra probablement se faire dans le cours suivant. Nous proposons l'activité suivante. Les apprenants forment des paires. Un apprenant s'imagine son appartement (ou un autre lieu) et explique à son partenaire ce qu'il y a dans son appartement (par exemple : *Dans mon appartement, il y a des chaises, une table, des lampes* etc.). Le partenaire devra répéter ce qu'il y a dans l'appartement en utilisant l'expression : *il/elle m'a parlé de* (par exemple *il m'a parlé de chaises, d'une table, de lampes* etc.). S'il oublie des objets, son partenaire pourra l'aider en utilisant la même structure (*je t'ai parlé de lampes* etc.). Il est évident qu'il ne s'agit pas d'un exercice communicatif, mais plutôt d'un exercice structural (très répétitif), mais il nous semble important de passer par cette étape. Il semble être difficile pour les Allemands d'intérioriser le déterminant *de* quand un pluriel le suit. Dans cette activité, il faudra alors faire la différence entre les objets au singulier (accompagné de la préposition *de* et l'article indéfini au singulier) et les objets au pluriel (accompagné du *de* de la règle de cacophonie).

Ensuite, l'enseignant peut opter pour un autre exercice structural, comme un texte à trous. Celui-ci peut être effectué en cours, ou à la maison.

112. Dans une vallée, on est entouré \_\_\_ montagnes.

113. Dans les villes universitaires, la construction \_\_\_ restaurants universitaires est très importante.

114. Il nous a parlé \_\_\_ membres de sa famille qu'il a invité à son anniversaire.

Cet exercice permet aux apprenants de faire la différence entre les substantifs génériques et spécifiques et de choisir le déterminant approprié.

Il est bien sûr nécessaire de consolider encore plus la structure en question.

Pourtant, il est difficile de trouver des contextes dans lesquels la règle de cacophonie est appliquée fréquemment. Cette introduction aura au moins attiré l'attention des apprenants sur le fait qu'il y a des contextes où on doit utiliser la préposition *de* bien qu'un substantif au pluriel suive ensuite. La tâche de l'enseignant est de consacrer du temps à cette structure dès qu'elle réapparaît dans des documents (écrits et sonores) et dès que les apprenants l'utilisent dans leurs productions. Ceci vaut bien sûr pour toutes les nouvelles structures, mais spécialement pour celle-ci qui ne se trouve pas dans le manuel et qui ne se trouve par conséquent pas non plus dans le livre de grammaire utilisé.

### 4.4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons fait quelques propositions de cours en ce qui concerne l'introduction d'une nouvelle structure, l'élargissement d'une structure connue et la restriction d'une structure connue. Nous avons proposé d'introduire une nouvelle structure à l'aide de l'induction, puis de la consolider à l'aide d'exercices communicatifs. Il était important surtout de lier la grammaire à des sentiments et des sens concrets. Dans la deuxième section, nous avons introduit un nouvel emploi d'une structure déjà connue. Nous avons essayé de concevoir des activités qui lient ce nouvel emploi aux acquisitions préalables pour que les apprenants arrivent mieux à placer et à utiliser la nouvelle structure dès le début de son introduction. Enfin, dans la dernière section, nous avons proposé des activités pour limiter l'emploi d'une structure déjà apprise. Nous avons ainsi opté pour ce qu'on pourrait appeler une approche déductive, c'est-à-dire une répétition des règles déjà apprises pour amener les apprenants à mieux pouvoir intégrer la nouvelle structure dans la suite. La nouvelle structure a de nouveau été introduite par l'approche inductive. Par la suite quelques exercices structuraux devaient la consolider. Cependant, nous avons constaté que les activités d'introduction et de découverte ont seulement un effet de courte durée si l'enseignant ne reprend pas les formes par la suite. Ainsi, seule une focalisation sur la forme et une utilisation des structures régulière en cours peuvent mener à une véritable acquisition.

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

---

## Conclusion

Dans ce travail, nous avons traité la difficulté des apprenants germanophones en ce qui concerne l'emploi approprié des déterminants en français.

Pour déterminer les difficultés, nous avons effectué une analyse contrastive dans le premier chapitre. Après avoir présenté les déterminants et leur emploi en allemand et en français, nous avons constaté qu'il n'y a non seulement des déterminants différents dans les deux langues, mais qu'il y a également un grand écart en ce qui concerne leur emploi. Notre hypothèse était alors que ces différences peuvent produire des difficultés chez les apprenants germanophones. Pourtant, nous avons également mis en évidence qu'en effectuant une analyse contrastive, notre but n'était pas un but béhavioriste mais que nous voulions tenir compte des différences pour montrer aux enseignants quelles formes vont probablement prendre plus de temps pour être acquises.

Dans le deuxième chapitre, nous avons testé les hypothèses avancées dans le premier chapitre. Ainsi, nous avons effectué un test à trous avec des apprenants de l'université d'Oldenbourg, apprenants du niveau A1 à B2. Les résultats ont confirmé ce que nous avons avancé : les difficultés des apprenants comprennent majoritairement les déterminants qui n'existent pas en allemand (comme le partitif) ou les emplois qui diffèrent (comme la généralisation extensionnelle). Nous avons de plus constaté que l'enseignement même de la grammaire, ou plutôt des déterminants, n'est pas effectif. Ainsi, les apprenants ont souvent appris certaines règles, mais ne les ont pas intériorisées. De plus, nous avons observé qu'il manque souvent un lien entre les différentes règles. Les apprenants sont en effet souvent hésitants en ce qui concerne

certaines formes, surtout quand les formes des déterminants se ressemblent. Finalement, nous avons également constaté que certaines formes (comme le *de* de la règle de cacophonie), assez fréquentes chez les francophones, ne sont pas enseignées.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté quelques théories didactiques qui ont des conséquences sur l'enseignement de la grammaire en langue étrangère. Ainsi, Krashen propose de ne pas enseigner la langue étrangère par une approche explicite mais préfère fournir de l'input afin que l'acquisition s'effectue d'une manière semblable à l'acquisition de la langue maternelle. Swain (1985) a critiqué cette approche en montrant que l'input n'est pas suffisant pour acquérir la langue en cours. Avec entre autres Weskamp (2001), elle constate qu'une focalisation sur la forme (par un processus explicite) doit également avoir lieu. Nous avons également constaté que la focalisation sur la forme peut le mieux être effectuée en utilisant des documents authentiques. Il est également préférable d'introduire une nouvelle structure à l'aide de l'approche inductive.

Dans le quatrième chapitre nous avons présenté quelques activités qui pourraient être intégrées dans le cours de français à l'université d'Oldenbourg. D'abord, nous avons proposé d'introduire le partitif à l'aide de l'approche inductive, suivi de quelques activités communicatives. De plus, il nous semblait important d'assurer un apprentissage suivi en effectuant des séances sur le partitif à une certaine distance du cours d'introduction. Ensuite, nous avons proposé des activités pour élargir l'emploi d'une structure. Ainsi, le partitif est utilisé avec les noms de masse mais également avec les noms abstraits. Les activités proposées visent à faire le lien entre les connaissances sur les noms de masse qui peuvent faciliter l'emploi des noms abstraits. Finalement, nous avons également essayé de présenter des activités sur la règle de cacophonie, généralement oubliée dans les manuels. Il s'agit ici d'une restriction de l'emploi déjà connu par les apprenants. Ce qui nous semblait surtout important dans ce cas était d'assurer que les apprenants apprennent à faire la différence entre le spécifique et le générique et qu'ils comprennent que dépendant du contexte, le déterminant *des* peut aussi bien être spécifique que générique.

Pour conclure, l'on peut dire que l'observation la plus importante nous semble le fait que les déterminants posent en effet un problème aux apprenants germanophones. De plus, nous avons constaté que dans les cours de langue étrangère, il vaut mieux intégrer la grammaire explicitement puisque seulement une focalisation sur une structure assure également que les apprenants l'utilisent par la suite. Finalement, en intégrant les théories d'apprentissage et les conclusions sur les difficultés des apprenants, nous avons pu proposer de nouvelles activités qui peuvent être appliquées en cours de français.

---

## Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, Paris, p. 25.
- Corblin, F. (1987): *Indéfini, défini et démonstratif. Constructions linguistiques de la référence*. Librairie Droz, Genève.
- Cuq, J-P. ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, pp. 253-280.
- Cuq, J-P. (ed) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris, pp. 94-97.
- Eisenberg, P. ; Gelhaus, H. ; Henne, H. ; Sitta, H.; Wellmann, H. (eds) (1998): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4*. Dudenverlag, Mannheim, pp. 313-323.
- Ellis, R. (1994) : « A Theory of Instructed Second Language Acquisition ». Dans: Ellis, N.C. (eds) : *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press, London, pp. 79-114.
- Estor, H. (2002) : « Kontextuell integriertes Grammatiklernen im Englischunterricht der Sekundarstufe II ». Dans: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Volume 3, pp. 243-249.
- Estor, H. (2000) : « Erlebnisgrammatik im Englischunterricht der Sekundarstufe I – oder : Wenn man Grammatik sät, kann man nicht freies Sprechen ernten ». Dans:

*Fremdsprachenunterricht*, Volume 3, pp. 168-173.

Flaux, N. (1997) : « Les déterminants et le nombre ». Dans : Flaux, N. ; Van de Velde, D. ; De Mulder, W. : *Entre général et particulier : les déterminants*. Artois Presses Université, Arras, pp. 15-82.

Funk, H. ; Koenig, M. (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Goethe Institut, München, pp. 94-131.

Galmiche, M. (1986) : « Note sur les noms de masse et le partitif ». Dans : *Langue française*, Volume 72, pp. 40-53.

Girardet, J. ; Pécheur, J. (2004) : *Campus 2. Méthode de français. Deutsche Ausgabe*. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart.

Jordan, I. J. (2001): « Portuguese for Spanish Speakers : A Case for Contrastive Analysis ». Dans : *Hispania*, Volume 74-3, pp. 788-792.

Krashen, S. D. (1982) : *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Institut of English, Oxford.

Lennon, P. (2002) : « Authentische Texte im Grammatikunterricht ». Dans: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Volume 3, pp. 227-236.

Nunan, D. (1998) : « Teaching grammar in context ». Dans: *ELT Journal*, Volume 52-2, pp. 101-109.

Pattee, J. (1994) : *Le problème de l'article : sa solution en allemand*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Riegel, M. ; Pellat, J-C. ; Rioul, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France, Paris, pp. 151-178.

Scott, V.M. (1990) : « Explicit and Implicit Grammar Teaching Strategies : New Empirical Data ». Dans: *The French Review*, Volume 63-5, pp. 779-789.

Swain, M. (1985) : « Communicative Competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». Dans: Gass, S. M.; Madden, C. G. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Cambridge, pp. 235-256.

Van De Velde, D. (1997) : « Articles, généralités, abstractions ». Dans : Flaux, N. ; Van de Velde, D. ; De Mulder, W. : *Entre général et particulier : les déterminants*. Artois Presses Université, Arras, pp. 83-136.

Vergnaud, J-R. ; Zubizarreta, M.L. (1992) : « The Definite Determiner and the Inalienable Construction in French and in English ». Dans: *Linguistic Inquiry*, Volume 23-4, pp. 595-652.

Weskamp, R. (2001) : « Sprache und Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ». Dans: *Fremdsprachenunterricht – Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Volume 3, pp. 165-172.

**Les sites Internet utilisés :**

1. <http://www.mayotte-cuisine.org/cuisine.htm> , 27-7-06
2. <http://www.mayotte-cuisine.org/recettes/goula.htm> , 31-7-06
3. <http://www.monforum.fr/annuaire-forums-Hobbies---Loisirs-14.php> - 16-8-06
4. <http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/416.2.fr.pdf> - 16-8-06



**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

---

# Annexes

## Annexes 1. Liste des phrases du test, ordonnées selon l'emploi des déterminants <sup>26</sup>

### Nummer 1

5. Oui, il y en a, mais ils sont mélangés avec \_\_\_ cds neufs.
6. Nous n'avons pas de rayon séparé pour \_\_\_ cds d'occasion.
7. Je voudrais acheter \_\_\_ dernier disque de Céline Dion.
8. \_\_\_ cds sont indiqués par une étiquette jaune, comme ça.

### Nummer 2

9. A midi, elle a mangé \_\_\_ pizza qu'elle mange toujours.
10. En passant, il regardait \_\_\_ porte, comme toujours.
11. \_\_\_ chiens qu'il a vus hier ont disparu.
12. Parle-moi \_\_\_ semaines que tu as passées en Angleterre! (parler de qqch)

---

<sup>26</sup>

La numération réfère aux tableaux du premier chapitre où les emplois spécifiques et généraux sont présentés.

### Nummer 3

13. Euh... est-ce que vous avez \_\_\_ cds d'occasion?
14. Vous cherchez \_\_\_ disque en particulier?
15. alors j'essaie de trouver \_\_\_ copie d'occasion.
16. Les cds d'occasions sont indiqués par \_\_\_ étiquette jaune, comme ça.
- 17.
18. \_\_\_ nouvelles maisons ont été construites.
19. Il tenait \_\_\_ petits chiens sur son bras.
20. Il y a \_\_\_ autres biscuits dans la cuisine.

### Nummer 4

21. Il mangeait \_\_\_ saucisse quand j'arrivais.

### Nummer 5

22. \_\_\_ Pierre a appelé \_\_\_ Marie.
23. Pierre est \_\_\_ Français et vient de \_\_\_ Paris.
24. Marie est \_\_\_ professeur de français.

### Nummer 6

25. \_\_\_ vins de France sont connus dans le monde entier.
26. Je préfère \_\_\_ eaux minérales qu'on peut acheter dans les supermarchés.

### Nummer 7

27. Pour préparer ce gâteau, il me faut de la farine, des oeufs, du sucre, des pommes, de l'huile et 500 g \_\_\_ beurre.
28. Il faut ajouter 100g \_\_\_ farine et 2 litres \_\_\_ lait.
29. Est-ce que tu veux boire une tasse \_\_\_ café?

### Nummer 8

30. Elle a \_\_\_ yeux bleus.
31. Quand j'avais posé la question, tous les enfants levaient \_\_\_ main pour répondre.
32. Tu parles de Marie, la fille qui a \_\_\_ cheveux bruns?

### Nummer 9

33. \_\_\_ frites, c'est bon.
34. \_\_\_ chat est un animal domestique.
35. Je déteste \_\_\_ animaux.

### Nummer 10

36. \_\_\_ Américain a marché sur la Lune.
37. \_\_\_ enfant aime sa mère.

38. \_\_\_ société repose sur des valeurs.

### Nummer 11

39. Pour préparer ce gâteau, il me faut \_\_\_ farine, \_\_\_ oeufs, \_\_\_ sucre, \_\_\_ pommes, \_\_\_ huile et 500 g de beurre.

40. Est-ce que tu as \_\_\_ argent dont tu m'as parlé?

41. C'est agréable d'avoir \_\_\_ argent à dépenser.

42. Il faut \_\_\_ courage pour faire cela.

43. Il ressentait \_\_\_ rage contre eux.

#### · Négation

44. Nous n'avons pas \_\_\_ rayon séparé pour les cds d'occasion.

#### · Règle de cacophonie

45. Il m'a parlé \_\_\_ choses différentes. (parler de qqch)

46. Un groupe \_\_\_ élèves est venu me voir pour se plaindre.

## Annexes 2. Le test tel qu'il a été présenté aux apprenants.

Ajoutez les articles convenant (article défini, indéfini, partitif ou absence de l'article) dans les espaces suivants.

- S'il vous plaît, Madame? Oui, bonjour, je peux vous aider? Euh... est-ce que vous avez \_\_\_\_\_ cds d'occasion? Oui, il y en a, mais ils sont mélangés avec \_\_\_\_\_ cds neufs. Nous n'avons pas \_\_\_\_\_ rayon séparé pour \_\_\_\_\_ cds d'occasion. Ah, euh, donc il faut chercher, c'est ça? Oui, voilà. Vous cherchez \_\_\_\_\_ disque en particulier? Je voudrais acheter \_\_\_\_\_ dernier disque de Céline Dion, mais je n'ai pas beaucoup d'argent, alors j'essaie de trouver \_\_\_\_\_ copie d'occasion. Ah, ben, dans ce cas-là, regardez au rayon là-bas à la lettre D pour "Dion". \_\_\_\_\_ cds d'occasion sont indiqués par \_\_\_\_\_ étiquette jaune, comme ça. Peut-être, avec un peu de chance... Merci Madame.

A midi, elle a mangé \_\_\_\_\_ pizza qu'elle mange toujours. 1.

Il m'a parlé \_\_\_\_\_ choses et d'autres. (parler de qqch) 2.

Pour préparer ce gâteau, il me faut \_\_\_\_\_ farine, \_\_\_\_\_ oeufs, \_\_\_\_\_ sucre, \_\_\_\_\_ pommes, \_\_\_\_\_ huile et 500 g \_\_\_\_\_ beurre. 3.

En passant, il regardait \_\_\_\_\_ porte, comme toujours. 4.

- Je déteste \_\_\_\_\_ animaux. 5.
- Quand j'ai posé la question, tous les enfants ont levé \_\_\_\_\_ main pour répondre. 6.
- Pierre est \_\_\_\_\_ Français et vient de \_\_\_\_\_ Paris. 7.
- \_\_\_\_\_ nouvelles mesures contre la désertification vont être réalisées. 8.
- \_\_\_\_\_ chat est un animal domestique. 9.
- \_\_\_\_\_ vins de France sont connus dans le monde entier. 10.
- \_\_\_\_\_ Américain a marché sur la Lune. 11.
- Il y a \_\_\_\_\_ autres biscuits dans la cuisine. 12.
- \_\_\_\_\_ nouvelles maisons vont être construites. 13.
- Il faut \_\_\_\_\_ courage pour faire cela. 14.
- \_\_\_\_\_ frites, c'est bon. 15.
- Il mangeait \_\_\_\_\_ saucisse quand j'arrivais. 16.
- \_\_\_\_\_ Pierre a appelé \_\_\_\_\_ Marie. 17.
- \_\_\_\_\_ chiens qu'il a vus hier ont disparu. 18.
- Tu parles de Marie, la fille qui a \_\_\_\_\_ cheveux bruns? 19.
- \_\_\_\_\_ société repose sur des valeurs. 20.
- C'est agréable d'avoir \_\_\_\_\_ argent à dépenser. 21.
- Parle-moi \_\_\_\_\_ semaines que tu as passées en Angleterre! (parler de qqch) 22.
- Marie est \_\_\_\_\_ professeur de français. 23.
- Je préfère \_\_\_\_\_ eaux minérales qu'on peut acheter dans les supermarchés. 24.
- Il faut ajouter 100g \_\_\_\_\_ farine et 2 litres \_\_\_\_\_ lait. 25.
- Un groupe \_\_\_\_\_ élèves est venu me voir pour se plaindre. 26.
- Est-ce que tu veux boire une tasse \_\_\_\_\_ café? 27.
- Elle a \_\_\_\_\_ yeux bleus. 28.
- \_\_\_\_\_ enfant aime sa mère. 29.
- Est-ce que tu as \_\_\_\_\_ argent que tu me dois? 30.
- Il ressentait \_\_\_\_\_ rage contre eux. 31.

## Annexes 3. Deux exemples du test



N°3

BA

Ajoutez les articles convenants (article défini, indéfini, partitif ou absence de l'article) dans les espaces suivants.

- S'il vous plaît, Madame?
  - Oui, bonjour, je peux vous aider?
  - Euh... est-ce que vous avez des cds d'occasion?
  - Oui, il y en a, mais ils sont mélangés avec des cds neufs. Nous n'avons pas un rayon séparé pour les cds d'occasion.
  - Ah, euh, faut-il faut chercher, c'est ça?
  - Oui, voilà. Vous cherchez un disque en particulier?
  - Je voudrais acheter le dernier disque de Céline Dion, mais je n'ai pas beaucoup d'argent, alors j'essaie de trouver une copie d'occasion.
  - Ah, ben, dans ce cas-là, regardez au rayon là-bas à la lettre D pour "Dion". Les cds d'occasion sont indiqués par une étiquette jaune, comme ça. Peut-être, avec un peu de chance...
  - Merci Madame.
1. A midi, elle a mangé la pizza qu'elle mange toujours.
  2. Il m'a parlé des choses et d'autres. (parler de qqch)
  3. Pour préparer ce gâteau, il me faut de la farine, des oeufs, du sucre, des pommes, de huile et 500 g de beurre.
  4. En passant, il regardait la porte, comme toujours.
  5. Je déteste les animaux.
  6. Quand j'ai posé la question, tous les enfants ont levé une main pour répondre.
  7. Pierre est / français et vient de / Paris.
  8. Les nouvelles mesures contre la désertification vont être réalisées.

9. Un(e) chat est un animal domestique.
10. Les vins de France sont connus dans le monde entier.
11. Un Américain a marché sur la Lune.
12. Il y a des autres biscuits dans la cuisine.
13. Les nouvelles maisons vont être construites.
14. Il faut du courage pour faire cela.
15. Des frites, c'est bon.
16. Il mangeait une saucisse quand j'arrivais.
17. / Pierre a appelé / Marie.
18. Les chiens qu'il a vu hier ont disparu.
19. Tu parles de Marie, la fille qui a des cheveux bruns?
20. La société repose sur des valeurs.
21. C'est agréable d'avoir l' argent à dépenser.
22. Parle-moi des semaines que tu as passées en Angleterre! (parler de qqch)
23. Marie est un professeur de français.
24. Je préfère des eaux minérales qu'on peut acheter dans les supermarchés.
25. Il faut ajouter 100g de farine et 2 litres de lait.
26. Un groupe des élèves est venu me voir pour se plaindre.
27. Est-ce que tu veux boire une tasse de café?
28. Elle a <sup>les</sup> ~~des~~ yeux bleus.
29. Un enfant aime sa mère.
30. Est-ce que tu as l' argent que tu me dois?
31. Il ressentait une rage contre eux.



1/4

BA

Ajoutez les articles convenants (article défini, indéfini, partitif ou absence de l'article) dans les espaces suivants.

• S'il vous plaît, Madame?

• Oui, bonjour, je peux vous aider?

• Euh... est-ce que vous avez des CDs d'occasion?

• Oui, il y en a, mais ils sont mélangés avec des CDs neufs. Nous n'avons pas un rayon séparé pour des CDs d'occasion.

• Ah, oui, donc il faut chercher, c'est ça?

• Oui, voilà. Vous cherchez un disque en particulier?

• Je voudrais acheter le dernier disque de Céline Dion, mais je n'ai pas beaucoup d'argent, alors j'essais de trouver une copie d'occasion.

• Ah, ben, dans ce cas-là, regardez au rayon là-bas à la lettre D pour "Dion". Des CDs d'occasion sont indiqués par une étiquette jaune, comme ça. Peut-être, avec un peu de chance...

• Merci Madame.

1. A midi, elle a mangé de la pizza qu'elle mange toujours.
2. Il m'a parlé des choses et d'autres. (parler de qqch)
3. Pour préparer ce gâteau, il me faut de la farine, des oeufs, du sucre, des pommes, de l'huile et 500 g de beurre.
4. En passant, il regardait la porte, comme toujours.
5. Je déteste des animaux.
6. Quand j'ai posé la question, tous les enfants ont levé leur main pour répondre.
7. Pierre est français et vient de Paris.
8. Des nouvelles mesures contre la discrimination vont être réalisées.

9. Une chat est un animal domestique.
10. des vins de France sont connus dans le monde entier.
11. un Américain a marché sur la Lune.
12. Il y a d' autres biscuits dans la cuisine.
13. Des nouvelles maisons vont être construites.
14. Il faut du courage pour faire cela.
15. des frites, c'est bon.
16. Il mangeait du saucisse quand j'arrivais.
17.  Pierre a appelé  Marie.
18. des chiens qu'il a vu hier ont disparu.
19. Tu parles de Marie, la fille qui a des cheveux bruns?
20. La société repose sur des valeurs.
21. C'est agréable d'avoir de l' argent à dépenser.
22. Parle-moi des semaines que tu as passées en Angleterre! (parler de qqch)
23. Marie est une professeur de français.
24. Je préfère de l' eaux minérales qu'on peut acheter dans les supermarchés.
25. Il faut ajouter 100g des farine et 2 litres du lait.
26. Un groupe d' élèves est venu me voir pour se plaindre.
27. Est-ce que tu veux boire une tasse de café?
28. Elle a des yeux bleus.
29. Chaque enfant aime sa mère.
30. Est-ce que tu as de l' argent que tu me dois?
31. Il ressentait de rage contre eux.

## Annexes 4. Résultats du test <sup>27</sup>

### (1) A1

---



« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.

Determinanten		Frage	Antwort
1. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Artikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
2. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Präposition)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
3. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Adjektiv)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
4. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Verb)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
5. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
6. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Zahl)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
7. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Pronomen)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
8. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Adverb)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
9. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Konjunktion)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
10. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Interjektion)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
11. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
12. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
13. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
14. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
15. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
16. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
17. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
18. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
19. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die
20. Die Determinanten der Nomenphrasen (Nomen + Partikel)			
der	der	der	der
die	die	die	die
das	das	das	das
die	die	die	die

(3) B1

Annex 1: Summary of the results of the 2011-2012 survey			
Question	Response	Percentage	Percentage of total
<b>Demographic characteristics</b>			
Age	18-24	15.0	15.0
	25-34	25.0	25.0
	35-44	20.0	20.0
	45-54	15.0	15.0
	55-64	10.0	10.0
	65+	15.0	15.0
Gender	Male	50.0	50.0
	Female	50.0	50.0
Education	Primary	10.0	10.0
	Secondary	40.0	40.0
	Tertiary	50.0	50.0
Occupation	Unemployed	10.0	10.0
	Self-employed	20.0	20.0
	Employed	70.0	70.0
<b>Attitudes towards the environment</b>			
Q1: The environment is important	Strongly agree	10.0	10.0
	Agree	40.0	40.0
	Disagree	30.0	30.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
Q2: The government should do more to protect the environment	Strongly agree	15.0	15.0
	Agree	45.0	45.0
	Disagree	25.0	25.0
	Strongly disagree	15.0	15.0
Q3: I am willing to pay more for environmentally friendly products	Strongly agree	10.0	10.0
	Agree	30.0	30.0
	Disagree	40.0	40.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
Q4: I am willing to change my lifestyle to protect the environment	Strongly agree	15.0	15.0
	Agree	35.0	35.0
	Disagree	30.0	30.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
<b>Perceptions of environmental quality</b>			
Q5: The air quality in my area is good	Strongly agree	10.0	10.0
	Agree	30.0	30.0
	Disagree	40.0	40.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
Q6: The water quality in my area is good	Strongly agree	15.0	15.0
	Agree	35.0	35.0
	Disagree	30.0	30.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
Q7: The noise level in my area is high	Strongly agree	10.0	10.0
	Agree	30.0	30.0
	Disagree	40.0	40.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
Q8: The amount of waste in my area is high	Strongly agree	15.0	15.0
	Agree	35.0	35.0
	Disagree	30.0	30.0
	Strongly disagree	20.0	20.0
<b>Demographic characteristics (continued)</b>			
Income	Low	10.0	10.0
	Medium	40.0	40.0
	High	50.0	50.0
Marital status	Single	15.0	15.0
	Married	40.0	40.0
	Divorced	10.0	10.0
	Widowed	35.0	35.0
Number of children	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0
Number of pets	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0
Number of cars	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0
Number of televisions	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0
Number of computers	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0
Number of mobile phones	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0
Number of internet connections	0	10.0	10.0
	1	30.0	30.0
	2	40.0	40.0
	3	20.0	20.0
	4	10.0	10.0
	5	5.0	5.0

(4) B2



(bananes et/ou manioc et fruits à pain bouillis) avec de la viande et du piment. Mais on mange aussi du riz, des *mabawas* (ce sont des ailes de poulet), ou du *kakamuku* (poisson bouilli avec du tamarin, du safran et des oignons).

Les Mahorais aiment bien servir les plats avec du piment écrasé (*putu* ou *pili pili*), mélangé avec du sel chinois (du glutamate).

Pour le repas du soir, avant six heures, tout doit être préparé. Ce sont les jeunes filles qui font la cuisine. On mange souvent du riz et du *mataba* (brèdes de manioc cuites dans le lait de coco) avec des achards de mangue (*tchari ya manga*), de papaye verte ou de tamarin.<sup>28</sup>

**Gulagula** Pour 6 personnes

### Ingrédients

1 kg de farine de blé

500 g de sucre

Eau

1 pincée de levure

1 litre d'huile

### Préparation

Prenez une grande marmite. Tamisez la farine. Mélangez-la avec la levure, le sucre et l'eau.

Laissez reposer 20 mn.

Faites chauffer l'huile dans une marmite de taille moyenne.

Quand l'huile est chaude, mettez votre main dans la pâte, mélangez-la puis prenez-en un peu entre le pouce et l'index en faisant une boule que vous laissez tomber dans l'huile.

Remuez les gâteaux avec une grande écumoire (une cuillère à trous).

Quand ils deviennent rouges, sortez-les de l'huile et mettez-les dans une autre marmite. Continuez jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de pâte.<sup>29</sup>

## Annexe 6. Tableau de préparation pour le cours de découverte du partitif et des quantificateurs + de

Etapes	Tâches	Rôle de l'enseignant	Effet produit	Supports
--------	--------	----------------------	---------------	----------

<sup>28</sup> Il s'agit d'un extrait de texte tiré d'un site Internet (voir la bibliographie, site n°1)

<sup>29</sup> Il s'agit d'un extrait de texte tiré d'un site Internet (voir la bibliographie, site n°2)

**« Il m'a parlé des choses et d'autres. » L'apprentissage des déterminants français par les apprenants germanophones.**

Introduction	Préparer la classe au sujet du cours	Définir le sujet, fournir du savoir préliminaire aux apprenants, annoncer l'apprentissage d'une nouvelle forme.	Définition du sujet traité, préparation aux exercices suivants.	Tableau
Découverte de la nouvelle structure	Visionner et comprendre le texte	Distribuer le texte, lire le texte à haute voix, expliquer des mots pour faciliter la compréhension.	Compréhension du texte	Texte
	Repérer la nouvelle structure	Donner la consigne	Découverte de la nouvelle structure	Texte, brouillon
	Mise en commun	Ecrire au tableau	Liste des mots concernant la nourriture (avec déterminant qui précède)	Tableau
	Trouver les régularités	Donner la consigne, passer dans les groupes	Formulation des règles	Texte, brouillon
	Mise en commun	Ecrire au tableau	Formulation des règles d'utilisation des nouvelles structures	Texte, tableau, brouillon
Utilisation de la nouvelle structure	Préparer une présentation sur les habitudes alimentaires	Donner la consigne, passer dans les groupes	Mots-clés pour la présentation	Texte servant d'aide, brouillon
	Présenter les habitudes alimentaires	-	Présentation	-

**Annexe 7. Tableau de préparation pour le cours de découverte de la règle de cacophonie**

<b>Étapes</b>	<b>Tâches</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Effet produit</b>	<b>Supports</b>	<b>Inte coll</b>
Introduction	Préparer la classe au sujet du cours	Annoncer l'apprentissage d'une nouvelle forme.	Préparation aux exercices suivants.	-	Clas
Revoir les déterminants connus	Se rappeler des déterminants connus et les utiliser	Passer dans les groupes	Phrases avec les déterminants différents	brouillon	Trav
	Mise en commun	Ecrire au tableau	Liste exhaustive des déterminants connus et des phrases d'exemple	Tableau	Clas
	Expliquer l'emploi des déterminants	Passer dans les groupes	Formulation de l'emploi des déterminants	Brouillon	Trav
	Mise en commun	Ecrire au tableau	Formulation de l'emploi des déterminants	Tableau	Clas
Découverte de la nouvelle structure	Visionner et comprendre le texte	Distribuer le texte, expliquer des mots pour faciliter la compréhension.	Compréhension du texte	Texte	Clas
	Repérer la nouvelle structure	Donner la consigne	Découverte de la nouvelle structure	Texte, brouillon	Trav
	Mise en commun	Ecrire au tableau	Liste des expressions en question	Tableau	Clas
	Trouver les régularités	Donner la consigne, passer dans les groupes	Formulation des règles	Texte, brouillon	Trav
	Mise en commun	Ecrire au tableau	Formulation des règles d'utilisation des nouvelles structures	Texte, tableau, brouillon	Clas

## **Annexe 8. Les textes d'induction (règle de cacophonie)**

***Texte 1. Présentation de Forums différents sur une page web : <sup>30</sup>***

1. Le Forum du Comité des Fêtes de Sa... Pour discuter des fêtes, du village et garder le contact !!!

2. Le Forum des kids next door. Parler de jeux, de dessins animés, de films, de séries de mode, d'histoires, de poésies et de desserts.

3. Fan2coasters Ici on parle de montagnes russes et de parcs d'attractions mais aussi de tout et de rien, venez nombreux !

4. Le Forum passionné des écrans Vous pourrez parler des films que vous avez vus et des soluces des jeux-vidéos.

5. Le forum des passionnés de chevaux Ici on parle exclusivement de chevaux, poneys, mais aussi des dérivations comme les ânes, mules,...

6. Forum spécial cheval Ce forum servira à parler de chevaux mais aussi des centres équestres.....

## **Texte 2. Extrait d'une loi suisse**<sup>31</sup>

---

### **Loi fédérale 416.2 concernant l'attribution de bourses à des étudiants et artistes étrangers en Suisse**

#### **Article premier Buts**

1. La présente loi vise à donner à la Confédération les moyens:

a. D'offrir, au titre de la coopération au développement, à des étudiants et à des jeunes scientifiques qui viennent de pays en développement la possibilité d'acquérir une formation supérieure ou de parfaire leur formation;

b. D'offrir à des étudiants et à des jeunes scientifiques qui viennent de pays industrialisés la possibilité de parfaire leur formation ;

#### **Art. 3 Nouvelles bourses**

1. La Confédération accorde, pour chaque année de formation, un nombre déterminé de nouvelles bourses à l'intention de pays choisis.

2. Les neuf dixièmes des bourses disponibles sont répartis entre des étudiants de pays en développement et des étudiants de pays industrialisés. Le reste est destiné à des artistes.

3. En règle générale, des bourses ne sont accordées à des étudiants de pays industrialisés qu'à la condition que la réciprocité soit garantie.

#### **Art. 4 Critères**

<sup>30</sup>

*Il s'agit d'un extrait de texte tiré d'un site Internet (voir la bibliographie, site n°3)*

<sup>31</sup>

*Il s'agit d'un extrait de texte tiré d'un site Internet (voir la bibliographie, site n°4)*

1. Dans le cas des candidats venant de pays en développement, on examinera en outre :
  - a. Si la formation choisie est utile au développement du pays concerné ;