

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET COMMUNICATIONS

Faculté des lettres et sciences humaines

Université de Sherbrooke

**L'ACQUISITION DES DÉTERMINANTS EN CLASSE DE
FLE : ÉTAT DE LA SITUATION ET AVANCÉES
THÉORIQUES**

THÈSE PRÉSENTÉE POUR L'OBTENTION DU GRADE DE DOCTORAT EN
ÉTUDES FRANÇAISES INCLUANT UN CHEMINEMENT EN LINGUISTIQUE

PAR

MARIE-DENISE STERLIN

SOUS LA DIRECTION DE MADAME LA PROFESSEURE

MARIE-THÉRÈSE VINET

NOVEMBRE 2007

I-2258



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-37997-4
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-37997-4

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

■*■
Canada

Composition du jury

L'acquisition des déterminants en classe de FLE : état de la situation et avancées théoriques

Marie-Denise Sterlin

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Thérèse Vinet, directrice de recherche

Département des lettres et communications,
Faculté des lettres et des sciences humaines.

Gaétane Dostie, membre du jury

Département des lettres et communications, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Sherbrooke.

Céline Beaudet, membre du jury

Département des lettres et communications, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Sherbrooke.

Daniela Isac, membre externe du jury

Classics, Modern languages and Linguistics Department, Faculty of Arts and Sciences, Concordia University.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et sur les difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus d'acquisition des déterminants français effectué dans un environnement institutionnel où les règles sont explicitées. Un sujet très d'actualité, à la fois dans les recherches en didactique des langues et en théorie linguistique.

Notre étude poursuit quatre objectifs principaux : 1) décrire l'état de la situation dans l'enseignement des déterminants français en classe de FLE; 2) présenter les valeurs référentielles du système de l'article et du déterminant français et ceux d'autres langues; 3) s'interroger sur un possible ordre d'acquisition des déterminants français en L2, ordre proposé récemment par plusieurs chercheurs (cf. Granfeldt 2003, Bartning et Schlyter 2004, entre autres); 4) contribuer au développement de la recherche sur le terrain en analysant des faits et des difficultés d'acquisition en français L2 concernant la présence/absence de déterminant dans les groupes prépositionnels. Le cadre de la recherche est celui d'une linguistique appliquée qui allie théorie et données empiriques. Le but est de mieux comprendre l'acquisition des déterminants en français L2 et aussi de déceler la source de certaines difficultés d'apprentissage dans les classes de langue.

Le premier chapitre brosse le tableau général de la situation dans les classes de FLE où les manuels et les grammaires d'apprentissage s'appuient surtout sur le modèle d'une grammaire traditionnelle. On constate que ces grammaires restent le plus souvent muettes sur les difficultés d'acquisition des déterminants par les apprenants et que les enseignants hésitent très souvent à utiliser un métalangage trop compliqué de peur de ne pas être compris des étudiants. Il en ressort que les besoins en explications des apprenants restent le plus souvent sans réponse adéquate, faute de réflexion plus approfondie chez les enseignants de FLE.

Le deuxième chapitre fait état de certaines descriptions des déterminants en grammaire traditionnelle que l'on peut identifier comme étant erronées ou lacunaires. Celles-ci portent sur la manière de percevoir le déterminant, défini non pas par sa valeur référentielle mais par rapport à l'accord avec le nom. L'autre cas étudié est celui de la définition de l'article partitif *des* dans ces grammaires. Le partitif se révèle à ce jour l'article le plus méconnu des grammairiens et des chercheurs linguistes (cf. Zribi-Hertz 2003, Kupferman 1998, 2004, Ohlmann 2006). Les recherches en acquisition nous apprennent d'ailleurs que dans les stades d'acquisition observés pour les déterminants en français L2, le partitif apparaît en dernière position. On sait que les locuteurs d'origine étrangère, même à un stade avancé et malgré les exercices à répétition, rencontrent toujours des difficultés récurrentes dans l'apprentissage de cet article. Un exposé des recherches récentes sur les stades de développement dans le processus d'acquisition de la langue permet de souligner cette nouvelle façon de voir les erreurs de l'interlangue.

Le troisième chapitre développe une étude en grammaire comparée sur la valeur référentielle des noms nus, en français d'abord, une langue où les déterminants sont très présents, et aussi dans plusieurs autres langues où ils le sont moins. Le quatrième chapitre étudie les difficultés d'apprentissage des apprenants face à l'absence/présence de déterminants dans les groupes prépositionnels français. Une brève conclusion rappelle les thèmes traités, ainsi que les buts et les limites de la présente recherche.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à ma directrice de thèse, Mme Marie-Thérèse Vinet, pour m'avoir si bien dirigée dans mes recherches. Je tiens à lui exprimer mes profondes reconnaissances, car sans son soutien constant, sa grande compréhension, sa générosité, son inlassable patience, cette thèse ne verrait jamais le jour.

Je remercie aussi les membres du jury Mmes Gaétane Dostie, Céline Beaudet et Dana Isac pour leur lecture attentive du texte.

J'adresse, de plus, mes remerciements à ma famille, qui m'a toujours appuyée dans tout ce que j'ai entrepris. Ma reconnaissance va également à mes enfants, Jessica et Hans pour leur support moral et leur encouragement.

J'exprime aussi mes sincères remerciements à mon ami de cœur, Yves, pour ses plaisants mots d'encouragement et son indéfectible soutien.

Je tiens à remercier mes collègues et les membres de la direction du Centre Saint-Michel pour leur appui et l'intérêt porté à ce projet.

Ma gratitude va aussi à mes étudiants, car c'est grâce à eux que ce projet de recherche a été entrepris.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Remerciements	ii
Table des matières	iii
Liste des abréviations	vi
CHAPITRE 1 : La grammaire en français langue étrangère	1
1. Introduction générale	1
1.1. Organisation du présent chapitre	4
1.2. La grammaire dans les classes de FLE	6
1.2.1 Quelle grammaire enseigner?	6
1.2.2 Les apprenants dans les classes de FLE	9
1.2.3 La place de la grammaire	12
1.3. Le système du déterminant : un bref tour d'horizon	15
1.3.1 De la notion « d'erreur »	18
1.3.2 Les difficultés courantes avec les déterminants	19
1.4 Les différents types de grammaires	25
1.4.1 Les grammaires de FLE et les déterminants	25
1.4.2 D'autres types de grammaires pédagogiques	34
1.4.3 La grammaire dans les dictionnaires de français à l'attention des étrangers	35
1.5 Les questions posées dans notre recherche	36
1.5.1 Le plan général de la thèse	37
CHAPITRE 2 : Le système des déterminants du français et l'analyse comparée de l'acquisition en L1 et L2	42
2. Introduction	42
2.1 L'influence de la grammaire Grevisse et Goosse (1994)	46
2.2 Le sens des déterminants et l'interprétation du groupe nominal	51
2.2.1 Articles et déterminants	52
2.2.2 Référence et dénotation	54
2.2.3 Groupes nominaux définis	55
2.2.4 Groupes nominaux indéfinis	60
2.2.5 Groupes nominaux non référentiels	62
2.2.6 Les notions d'argument et de prédicat	63
2.3 Les noms nus sans article en français	66
2.3.1 L'absence de déterminant et la négation	68
2.3.2 Le déterminant défini et l'expression de la possession inaliénable	72
2.3.3 La valeur générique du déterminant	76
2.3.4 Les déterminants partitifs et les déterminants indéfinis	77

2.4 Distinctions dans l'acquisition de L1 et L2	80
2.4.1 Les propriétés universelles du langage	82
2.4.2 L'acquisition de L1	85
2.4.3 L'acquisition de L2	89
2.4.4 Similitudes et différences dans l'acquisition de L1 et L2	90
2.4.5 L'ordre d'acquisition des déterminants en L2	91
2.5 Conclusion de ce chapitre	93
CHAPITRE 3 : Les noms nus en français et dans les autres langues	95
3. Introduction	95
3.1 Les contextes de l'absence de déterminant en français	100
3.1.1 Les catégories lexicales et non lexicales dans la grammaire	101
3.1.2 La notion de référence	102
3.1.3 Les classes de N en français	109
3.2 Les noms nus dans les autres langues	113
3.2.1 Les noms nus en anglais	113
3.2.2 Les noms nus dans les langues romanes	116
3.2.3 Les noms nus en créole haïtien	119
3.2.4 Les noms nus dans les langue asiatiques	126
3.2.4.1 Les noms nus en chinois mandarin	126
3.2.4.2 Les noms nus en vietnamien	129
3.3 Les particularités de l'interlangue	131
3.4 Conclusion de ce chapitre	136
CHAPITRE 4 : Le groupe prépositionnel, le déterminant et l'acquisition L2	139
4. Introduction	139
4.1 Les erreurs courantes dans le groupe prépositionnel en FLE	141
4.2 Le morphème <i>de</i>	152
4.2.1. La préposition <i>de</i>	155
4.2.1.1 <i>de</i> dans les structures adjectivales	155
4.2.1.2 <i>de</i> dans les structures V+de+N	159
4.3 Les prépositions qui sélectionnent les N nus	163
4.3.1 La préposition <i>pour</i>	164
4.3.2 La préposition <i>par</i>	168
4.3.3 Les prépositions <i>avant</i> et <i>après</i>	171
4.3.4 Les prépositions <i>sous</i> et <i>sur</i>	172
4.3.5 La préposition <i>avec</i>	174
4.3.6 La préposition <i>en</i>	175
4.3.7 La préposition <i>dans</i>	177
4.4 L'interlangue et le groupe prépositionnel	178
4.5 Conclusion de ce chapitre	181

CHAPITRE 5 : CONCLUSION GÉNÉRALE	184
5. Conclusion	184
5.1 Les résultats de la présente recherche	191
5.2 Pour aller plus loin	193
RÉFÉRENCES	195

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Angl.	Anglais
D :	Déterminant/catégorie fonctionnelle D
DP :	Syntagme déterminatif (angl. <i>Determiner Phrase</i>)
FLE :	Français langue étrangère
GU :	Grammaire universelle
GN :	Groupe nominal
GP :	Groupe prépositionnel (angl. <i>Prepositional Phrase</i> ou PP)
L1 :	Langue maternelle
L2 :	Langue acquise plus tard que la langue maternelle; langue étrangère
N :	Nom
NP :	Syntagme nominal (angl. <i>Noun Phrase</i>)
NumP :	Syntagme Nombre (angl. <i>Number Phrase</i>)
1s :	première personne du singulier
2s :	deuxième personne du singulier
3s :	troisième personne du singulier
1pl :	première personne du pluriel
2pl :	deuxième personne du pluriel
3pl :	troisième personne du pluriel
* :	L'astérisque indique une forme non normative pour un locuteur natif.
?? :	Ce symbole désigne une forme non acceptable pour un locuteur natif, mais à un degré moindre ou de manière plus nuancée.
° :	Ce symbole désigne une forme possible de l'interlangue des apprenants.
#	Ce symbole désigne une forme possible dans une variété dialectale du français.

Chapitre 1

La grammaire en français langue étrangère

1. Introduction générale

Cette thèse porte sur les difficultés reliées à l'acquisition de la grammaire et en particulier celles reliées à l'acquisition des déterminants dans les classes de français langue étrangère (désormais FLE). Ces classes sont constituées d'étudiants adultes en milieu universitaire et à l'éducation aux adultes, où les règles de grammaire sont explicitées dans l'enseignement de l'écrit comme de l'oral. Sur les plans pratique et théorique, notre travail s'inspire des nombreux travaux en linguistique et en linguistique appliquée effectués à travers le monde dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Nous nous inspirons notamment de différentes analyses pertinentes dans le domaine, présentées dans certains numéros de revues éditées en France telles que *Le français dans le Monde*, *Langue française*, *Études de linguistique appliquée* (ELA), *Le français moderne*, *Langages*, de nombreux ouvrages de spécialistes, tels Germain et Séguin (1998), Cuq et Gruca (2002), Cuq (1991, 2002), Besse et Porquier (1984) et, de manière très générale, des travaux dans la perspective d'une grammaire universelle (voir entre autres, les travaux de Bartning et Schlyter 2004, Gransfeldt 2003, Herschensohn 2000, Hawkins 2001, Newmeyer et Weinberger 1988, Flynn, Martohardjono et O'Neil 1997).

On sait que la grammaire et le lexique forment deux aspects importants de la structure d'une langue. L'un ne va pas sans l'autre, ils sont clairement interdépendants. Suivant plusieurs spécialistes de l'enseignement des langues, le vocabulaire serait même

plus important que la grammaire dans la communication, au début surtout (cf. Cuq et Gruca 2002). On remarque, cependant, que l'acquisition de ces parties essentielles de la langue ne s'effectue pas de la même manière. L'acquisition du vocabulaire nécessite une part importante de mémorisation pour apprendre les mots, les racines des mots et aussi les suffixes dans le cas des mots générés par dérivation.¹ L'acquisition du vocabulaire ne semble pas procurer des difficultés particulières. Ce n'est pas le cas pour l'acquisition de la grammaire d'une autre langue. On constate d'ailleurs, comme l'avance Cobb (2002), que dans les classes de langue, les étudiants utilisent plus le dictionnaire que la grammaire comme ouvrage de référence pour leur faciliter l'acquisition de la langue. De plus, la grammaire est souvent perçue, de manière générale, comme fastidieuse et dépourvue d'intérêt pour de nombreux étudiants, suivant l'âge ou la formation. Aussi, le métalangage grammatical et la place à lui accorder dans les méthodes de français langue seconde sont des thèmes majeurs de la réflexion des didacticiens depuis plusieurs années (cf. Besse et Porquier 1984, Germain et Séguin 1995, Salins 2001, entre autres). La question du degré de scolarité joue un rôle important lorsqu'il s'agit de s'interroger sur l'importance relative à accorder à la grammaire dans les classes. Comme le font remarquer Germain et Séguin (1995), les adultes ont besoin d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue; sinon il en résulte une interlangue² incomplète et

¹ L'acquisition du vocabulaire inclut aussi l'acquisition des mots-phrases (*Tiens, bon, bien sûr, aie, ça y est*, etc.) qui appartiennent à la langue parlée et qui possèdent des caractéristiques particulières sur le plan de la pragmatique et de la prosodie. Ces derniers se situent en fait aux frontières de la grammaire et du lexique (cf. Porquier 2001). Pour l'étude des mots-phrases dans la langue parlée au Québec, voir entre autres, Dostie (1999, 2002, 2004).

² L'interlangue a trait à la connaissance et à l'utilisation non-native d'une langue quelconque par un sujet non-natif de cette langue. Le terme est dû à Selinker (1972). Selon Besse et Porquier (1984), l'étude de l'interlangue est plus complexe que la simple analyse d'erreurs. Elle cherche plutôt à mieux connaître comment les performances des apprenants sont activées.

imprécise faite de transferts venant de la première langue (désormais L1) parlée par l'apprenant, de simplifications, de surgénéralisations et de règles de formation erronées. L'enseignant dans les classes doit utiliser des moyens variés pour retenir l'intérêt de l'étudiant et pour lui expliquer certaines notions grammaticales qui sont parfois complexes et nébuleuses pour les apprenants d'une langue étrangère. Pour l'enseignement du français, langue étrangère, les grammaires disponibles sont inspirées de la grammaire traditionnelle qui, elle, fait appel aux connaissances ou au 'savoir-faire' de l'enseignant. Comme le souligne de Salins (2001) : « Les auteurs des rubriques grammaticales d'un manuel comptent a priori sur les interventions explicatives qui auront bien sûr lieu dans la classe de langue ». Ce qui signifie que les ouvrages destinés aux apprenants ne le sont pas réellement. Certes, les exercices grammaticaux, les activités grammaticales sont très nombreux dans les manuels d'apprentissage du FLE, mais les rubriques grammaticales qu'on y trouve sont parcellaires. Elles présentent en fait de nombreuses lacunes parce qu'elles s'adressent à des étudiants d'un niveau d'apprentissage particulier de la langue et que cet apprentissage est en constante progression. Comme le constate de Salins (2001 :23), les véritables grammaires pour l'enseignement du français langue étrangère, les grammaires d'enseignement, sont peu nombreuses comparativement aux méthodes et manuels et les enseignants demeurent en grande partie les détenteurs du savoir. Ces derniers doivent ainsi utiliser leur savoir-faire pour proposer des méthodes efficaces et pertinentes en ce qui a trait à l'acquisition de la langue seconde. La question importante qui se pose, cependant, c'est de déterminer quel est le contenu de ce savoir des enseignants locuteurs natifs du français lorsque ces derniers font face aux questions plus précises des apprenants étrangers sur le

fonctionnement métalinguistique de la langue. En d'autres termes, l'enseignant de français en classe FLE est très souvent amené à répondre à des questions pour lesquelles un étudiant francophone ne se poserait aucune question. Il/elle ne peut se contenter de toujours répondre à ces questions par un lamentable et très gênant « Je ne sais pas » ou encore en répondant de manière évasive et imprécise, sans engendrer un terrible sentiment de frustration, de part et d'autre, dans les classes de langue.

Ce sujet délicat constitue l'un des thèmes centraux de cette thèse et nous l'abordons à travers la discussion de l'enseignement et de l'acquisition de notions grammaticales, notamment celles des déterminants du français dans le domaine du FLE.

Bien parler une langue étrangère signifie être capable de s'exprimer de façon naturelle et spontanée dans cette langue, à la manière d'un locuteur natif. Ce naturel, cette spontanéité passent non seulement par l'acquisition de connaissances lexicales, elle vient aussi des connaissances grammaticales qui assurent la facilité de l'expression. L'utilisation à bon escient des différents déterminants de la langue française est l'un des aspects les plus difficiles à acquérir pour les apprenants de FLE. Pourquoi en est-il ainsi ? Comment les manuels, les grammaires pédagogiques et les grammaires plus traditionnelles traitent-ils ces difficultés ? En d'autres termes, les enseignants de FLE sont-ils toujours bien préparés pour répondre aux questions des étudiants dans les classes ? C'est ce que nous tenterons d'explicitier au cours de cette recherche.

1.1 Organisation du présent chapitre

Ce chapitre est organisé comme suit. La section 2 développe l'état de la situation quant au contenu des grammaires dans les classes de FLE et plus précisément, les

rubriques relatives à l'enseignement/l'acquisition des déterminants défini et indéfini en français. On y esquisse également des exemples de séquences courantes qu'on entend en situation d'interlangue, soit les grammaires en développement dans le cas de l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une langue seconde L2.

Une autre partie de cette section traite de l'organisation générale des rubriques grammaticales, rubriques plus ou moins succinctes que l'on peut trouver dans les manuels et les méthodes. Nous voyons aussi les grammaires dites pédagogiques ou les grammaires d'apprentissage dont le contenu est nettement distinct de celui des grammaires traditionnelles du type de Grevisse et Goosse (1994) et celui des grammaires descriptives linguistiques qui offrent des explications plus fines. Ces deux dernières grammaires sont moins accessibles aux apprenants étrangers soit parce qu'elles font appel aux intuitions des locuteurs natifs sur la langue, soit parce qu'elles fournissent des explications en utilisant un métalangage plus difficile d'accès pour des non-linguistes. On peut ajouter que les apprenants étrangers manifestent très souvent une méconnaissance totale de la culture grammaticale traditionnelle française et de son métalangage.³ Nous discutons également le contenu de ces grammaires traditionnelles, grammaires descriptives et grammaires d'apprentissage dans le deuxième chapitre.

Dans la troisième section, nous développons le programme de recherche qui nous anime et nous examinons les différents cas de structures avec noms nus en français. Dans une quatrième et dernière section, nous présentons le plan de recherche pour l'organisation générale de la thèse qui s'articule autour d'un projet de grammaire d'enseignement pour à

³ M-T. Vinet nous rappelle que les notions de « proposition relative » et « d'article défini et indéfini » n'existent pas dans la grammaire traditionnelle chinoise, de même que la notion « d'adverbe », entre autres, dans la grammaire traditionnelle de l'arabe.

la fois chercher à mieux comprendre et aussi pour expliquer aux apprenants étrangers le système du déterminant en français.

1.2. La grammaire dans les classes de FLE

Si la grammaire a connu une période de disgrâce dans les années 1960 et 1970, elle occupe aujourd'hui une place importante dans les classes de FLE. Pour acquérir une certaine compétence grammaticale dans une langue, l'apprenant doit faire l'apprentissage de notions grammaticales s'il veut arriver à utiliser adéquatement cette langue. La première question que l'on doit poser, c'est quel type de grammaire utiliser. En d'autres termes, les grammaires doivent-elles être distinctes des grammaires utilisées dans les classes de français langue maternelle ? La deuxième question que nous abordons ensuite, c'est la place de la grammaire dans une classe de FLE.

1.2.1 Quelle grammaire enseigner ?

Il est évident que les classes de FLE ne doivent pas utiliser les grammaires destinées aux classes de français langue maternelle ou langue première. Le mode d'appropriation du français langue maternelle est très différent de celui du français FLE. La langue du locuteur natif se développe naturellement, sans réflexion et sans aide. La situation pour l'apprenant de FLE est nettement différente (voir aussi section 1.2.2 plus bas). L'acquisition de la langue ne peut s'effectuer sans un certain nombre d'efforts pour la structurer et pour mémoriser le lexique fondamental. Même si le français peut être une langue très distante, sur le plan culturel et géographique, pour certains groupes d'individus comme les Chinois, dont la langue est presque totalement dépourvue de toute

flexion sur le verbe et le nom, on ne peut en déduire que toute connaissance grammaticale soit totalement absente chez ces derniers. Les langues partagent une architecture grammaticale commune. Toutes les langues possèdent, par exemple, des catégories du nom, du verbe, une notion de temps passé, futur, des notions de pluriel, d'individualité et de singulier, de même que des structures interrogative, négative, impérative et exclamative. Ce sont, en fait, les représentations grammaticales pour ces formes qui sont modifiées d'une langue à l'autre et qui doivent être apprises par les apprenants de FLE.⁴ Plus la langue de départ de l'apprenant de FLE est éloignée, c'est-à-dire si elle appartient à une autre famille de langues que celle des langues romanes, plus la grammaire et également le vocabulaire seront difficiles à acquérir pour les étudiants.

Les grammaires pour les apprenants de FLE ne visent pas les mêmes objectifs que celles des locuteurs natifs.⁵ Les locuteurs natifs ont en commun un certain nombre de difficultés très spécifiques, le plus souvent d'origine normative, des difficultés reliées à la différence entre la langue orale et la langue écrite, tels les phénomènes d'accord, l'utilisation de certaines prépositions, de certains compléments, les interférences lexicales avec l'anglais, avec le dialecte local, etc. La question de la bonne utilisation des déterminants partitifs ou définis, par exemple, est rarement un sujet de difficulté importante dans les grammaires de français langue maternelle. Cet aspect de la grammaire fait partie des notions acquises de manière naturelle, sans aucun effort, en tant que locuteur natif du français. Ces connaissances sont tellement naturelles qu'il devient

⁴ M-T. Vinet, communication personnelle.

⁵ Étant donné cette situation, la notion « d'erreur » dans l'apprentissage d'une langue étrangère prend un sens tout à fait différent. Voir la discussion plus loin, section 1.3.1.

quelquefois difficile, même pour l'enseignant de français, d'expliquer les règles sous-jacentes au bon fonctionnement du système du déterminant.

Aussi, comme l'avance Cuq et Gruca (2002 : 358), une grammaire de FLE « doit avoir pour priorité d'aider par le raisonnement à accélérer l'appropriation linguistique, et à créer des réflexes intuitifs ». Ces derniers auteurs signalent toutefois que de telles grammaires de référence pour les classes de FLE n'existent pas encore, à leur connaissance. Ils mentionnent cependant que la grammaire la plus proche des préoccupations de l'enseignement de FLE aujourd'hui est celle de P. Chareaudeau (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Nous verrons, malgré tout, que cette grammaire comme de nombreuses autres grammaires du même type restent muettes sur des questions importantes concernant les cas de présence/absence de déterminants avec les noms en français.⁶

Il faut préciser que, pour les enseignants, la grammaire traditionnelle procure une forme de sécurité : c'est ce qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux. Ils utilisent cependant un métalangage qui se veut le plus simple possible de manière à être compris, surtout des apprenants débutants. À un niveau plus avancé, les étudiants ont besoin de précision et ils apprécient plus de pouvoir faire le point complet sur une question grammaticale. Dans ce cas, les enseignants aiment s'appuyer sur les grammaires de référence qu'ils connaissent bien, même si celles-ci ne fournissent pas toujours tous les éléments de réponse aux questions des apprenants étrangers dont les connaissances en grammaire sont, par ailleurs, quelquefois limitées. En général, l'enseignement de la

⁶ Cuq (2002) signale que cette grammaire de Patrick Chareaudeau surtout axée sur le sens « renouvelle les apports des linguistiques du discours et de la pragmatique ». Il indique plus loin, toutefois, que cette façon de privilégier la communication « rend parfois son usage un peu déroutant » même si cette forme de grammaire est l'outil qui s'adapte le mieux à l'enseignement du français aux étrangers.

grammaire dans les classes de FLE se fait selon une démarche qui suit plus ou moins les étapes suivantes :

- A) énoncé de la règle (capsule grammaticale)
- B) explication succincte dénuée de toute forme de complication
- C) exercice d'application relié aux explications fournies
- D) production écrite/ orale.

À travers les grammaires d'apprentissage et les manuels d'exercices, les enseignants recherchent davantage des démarches de classe plutôt que des connaissances approfondies sur tel ou tel point de grammaire. La classe de FLE n'est pas le lieu pour développer des questions de linguistique même si, très souvent, les questions qui y sont posées de manière tout à fait naturelle et spontanée par les apprenants étrangers exigent quelquefois des connaissances pointues en linguistique. Les enseignants dans les classes de FLE, à moins d'être linguistes de formation, ne sont pas nécessairement préparés pour répondre à des questions de linguistique comparée entre les langues ou encore des questions portant sur l'histoire de la langue.

1.2.2 Les apprenants dans les classes de français pour non-francophones

Qui sont ces locuteurs dans les classes de français pour non-francophones à l'université, c'est-à-dire les étudiants qui constituent majoritairement le groupe sous observation dans la présente recherche? Quand ont-ils commencé à apprendre le français? Pour bien identifier ces locuteurs, il faut considérer que, dans le domaine de la recherche en acquisition des langues, il y a une cassure ou une période charnière qui permet de

délimiter, d'une manière relativement précise, la façon dont les humains apprennent les langues. C'est ce qu'on appelle « l'hypothèse de la période critique ». En effet, on sait qu'on n'apprend pas une langue seconde ou une langue étrangère avec autant de facilité qu'on apprend sa langue maternelle. Une langue seconde ou une langue étrangère est une langue apprise après la puberté alors que la langue première est acquise avant la puberté. Plus précisément, on n'apprend pas sa langue maternelle, elle se « développe » tout naturellement chez l'humain, sans efforts conscients. En réalité, avant la puberté, l'enfant peut développer plus d'une langue première et il peut les parler avec la facilité et aussi l'accent du locuteur natif, sans aucun transfert d'une langue à l'autre.

On constate, cependant, qu'il existe des différences énormes entre des adultes normaux qui apprennent une langue étrangère. La plupart des adultes qui apprennent une langue étrangère après la puberté n'arrivent jamais à maîtriser cette langue comme leur langue maternelle, même après des années d'efforts.

Par contre, les étudiants qui possèdent une langue maternelle autre et qui ont appris le français à l'école maternelle constituent une catégorie d'étudiants à part.⁷ Leur niveau de français peut se rapprocher de celui des locuteurs natifs qui ont des difficultés en français écrit ou des difficultés avec le vocabulaire (anglicismes, faiblesses avec un vocabulaire plus savant, tournures syntaxiques dialectales en français écrit, etc.). Ces étudiants ne sont pas des allophones puisqu'ils ont appris le français avant la puberté. Les difficultés que ceux-ci présentent en français écrit ne sont pas du même type que celles

⁷ C'est le cas de certains locuteurs anglophones qui vivent au Québec depuis l'enfance mais qui ont développé le français à partir de l'enfance ou de l'école primaire. Les Africains de certains pays de l'Afrique francophone, comme le Burkina Faso dont la situation est discutée dans André (2006) et ouvrages cités, vivent une forme de diglossie qui permet à certains d'entre eux de chercher à développer un français académique prestigieux mais ce français ne correspond pas aux pratiques effectives des locuteurs puisque le français n'est pas la langue première des enfants. Cette méconnaissance de la situation du français en Afrique aujourd'hui peut être la source de nombreux malentendus.

rencontrées chez les étudiants allophones qui, eux, ont appris le français après la puberté. De manière plus technique, on peut définir l'étudiant allophone comme un étudiant qui a appris le français après la puberté et quelquefois depuis quelques années ou quelques mois, dans certains cas.

Ceci dit, les personnes qui sont susceptibles d'avoir des difficultés avec les déterminants du français sont les apprenants qui ont appris le français après la puberté. La synthèse des caractéristiques de ces mêmes étudiants montre qu'ils ont du mal avec les temps et la conjugaison des verbes. Ils présentent aussi des difficultés avec le genre de tous les noms, ceux qui commencent par une consonne ou une voyelle (*°le catastrophe, °le mouche, °ce soirée, °une phénomène*, etc) et non seulement les noms qui débutent par une voyelle ou un *h* aspiré, comme c'est le cas pour certains locuteurs natifs qui s'expriment dans un français populaire ou dialectal (*une belle hiver, de la grosse ouvrage*, etc.). Les locuteurs non natifs ont également du mal à organiser une suite acceptable de pronoms faibles devant le verbe, telle que *Donne-lui-en, En avez-vous souvent reçu ?* ou encore *Il s'y en ajoute toujours*. Les formes observées apparaissent plutôt comme ceci : **Avez-vous en souvent reçu ?/ *Avez-vous souvent les reçues ? *Il va y souvent, *Je n'en ai pas assez d'argent*, etc. Les difficultés courantes avec les déterminants sont aussi du type suivant : **On a des énormes économies mais pas du temps pour dépenser tout cet argent, *L'aigle est le roi d'oiseaux mais il y a de moins en moins des aigles, *Les enfants deviennent des consommateurs des images, *lors de le service*, etc..

Aussi, cette subdivision entre locuteurs ayant appris le français avant ou après la puberté a des conséquences importantes pour l'organisation des classes et pour la pédagogie du

français. Notre étude s'intéresse plus particulièrement aux apprenants ayant appris le français après la puberté et qui présentent des difficultés importantes avec le système des déterminants du français. Cependant, les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français mais qui ont acquis le français avant la puberté de manière tardive peuvent quelquefois présenter des zones de fragilité dans le domaine du groupe nominal même s'ils sont considérés comme des quasi-natifs (*near native*).

1.2.3 La place de la grammaire

La place à accorder à la grammaire dans les classes de FLE ne fait pas l'unanimité des didacticiens. Comme le signale avec justesse Chiss et Filliolet (1986) dans un article publié dans le numéro spécial de *Langue Française* sur la communication et l'enseignement, «...la démarche grammaticale (...) [est] caractérisée par le réductionnisme et l'abstraction». Cette démarche abstraite peut arriver à s'opposer complètement à une situation qui cherche plutôt à faciliter les interactions communicatives.

La question qui se pose est alors la suivante : faut-il apprendre la grammaire pour maîtriser les aspects oraux d'une langue vivante? Pour certains, comme Brumfit (1980), les programmes de L2 doivent continuer à être organisés d'abord et avant tout autour de concepts ou d'éléments grammaticaux compte tenu que les éléments grammaticaux peuvent être ordonnés suivant certains principes. Par contre, pour Krashen (1985), il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour maîtriser une langue seconde. Il suffit que l'apprenant soit exposé à des activités signifiantes de compréhension. Cette hypothèse, selon Germain et Séguin (1995), va à l'encontre des observations faites dans le cadre des

recherches empiriques portant sur l'apprentissage des aspects grammaticaux d'une langue L2 (langue étrangère) en milieu immersif. Selon certaines études et suivant notre expérience personnelle d'enseignante pendant plusieurs années à des adultes allophones, un adulte qui ne reçoit aucun enseignement en début d'apprentissage ne réussit à peu près jamais à atteindre un niveau de compétence sur le plan grammatical. Les apprenants et les apprenantes ne feront pas de progrès même s'ils reçoivent par la suite un enseignement grammatical formel. Tout plaide en faveur du recours à un enseignement systématique de la grammaire de L2. L'importance à accorder à l'apprentissage de la grammaire dépend des objectifs du programme et des apprenants. Dans un programme qui repose sur l'approche communicative, la langue est envisagée comme moyen de communication. Même si la grammaire y est également enseignée, l'accent est surtout mis sur des tâches communicatives alors qu'un programme qui est axé sur l'apprentissage de l'écrit, comme celui qui est développé dans notre milieu de travail, doit accorder de l'importance à l'aspect formel de la langue. Besse et Porquier (1991) le souligne également :

«Ce qui ne veut pas dire que nous minimisons l'utilité didactique des activités communicatives ou interactives dans la classe de langue, mais qu'il s'agit toujours d'articuler méthodologiquement un enseignement relativement formel de la langue (de ses régularités morpho-syntaxiques) à un enseignement de ses conditions pragmatiques d'emploi, sans qu'on puisse réduire l'un à l'autre, du moins dans l'état de nos connaissances et expériences actuelles. La didactique des langues, probablement parce qu'elle est une didactique, nous paraît devoir être conjointement globale et structurale.» (Besse et Porquier 1991, p.158)

Le traitement grammatical doit donc être établi en fonction des besoins langagiers des apprenants. Peut-on enseigner uniquement des notions grammaticales à des apprenants débutants? L'apprenant ne doit-il pas, dans un premier temps, accéder à la maîtrise de la

langue comme moyen de communication et après comme moyen de formation et d'expression? De telles questions doivent être débattues.

Il est peut-être difficile pour un enseignant d'établir le choix des éléments linguistiques jugés difficiles dans une classe hétérogène, car une notion qui présente des difficultés pour un groupe linguistique n'en présente pas pour un autre. Cependant, selon notre expérience, celle de collègues et surtout une étude demandée par le MEQ relevant les types d'erreurs fréquentes chez les apprenants, la difficulté la plus courante, celle qui est le plus souvent la dernière à être maîtrisée par les apprenants de français langue seconde, est le problème de l'acquisition du système du déterminant en français (cf. également Pariseau et Giroux 2003). Même les locuteurs natifs de langues assez proches du français, notamment les langues romanes telles que l'italien ou l'espagnol, présentent des difficultés notables et persistantes parce que le système de la détermination dans ces langues ne se présente pas exactement de la même manière qu'en français. En ce sens, le tableau du système du déterminant dans les langues romanes telles que l'espagnol, l'italien, le portugais et le roumain, brossé au chapitre 3, est très révélateur des différences observées entre des langues appartenant pourtant à une même famille. Cette partie de la grammaire qui apparaît comme une évidence pour les locuteurs natifs n'a rien d'évident pour ceux qui apprennent le français.

Quelles sont les sources de ces difficultés? Qu'est-ce qui caractérise le système du déterminant français?

1.3 Le système du déterminant en français : un bref tour d'horizon

Le système du déterminant en français se trouve au cœur même de la notion de grammaire. Le déterminant fait partie des catégories fonctionnelles de la langue, celles qui permettent de situer les catégories lexicales dans le discours. Dans l'enseignement de la grammaire, le déterminant est défini comme un mot qui annonce un nom et qui permet à ce nom de jouer un rôle dans la phrase. Les déterminants sont des mots-charnières dans le discours, ils permettent d'actualiser les noms et de les situer dans l'espace et le temps. Dans les entrées de dictionnaire, par exemple, les noms ne sont pas actualisés dans le discours, ils reçoivent une simple définition avec des indications minimales sur la catégorie lexicale, tel *vin* : nom masculin, liquide produit par la fermentation de raisin ou de jus de raisin frais. L'actualisation du même terme dans le discours peut nous donner ceci : *Ils ont bu hier un excellent vin* ou encore *Ils ont bu du vin / d'excellents vins*.

Plusieurs langues n'utilisent pas de déterminants avec des noms au pluriel, tel *vegetables* (légumes) en anglais en (1a) ou des noms de masse au singulier, tel *wine* (vin). C'est le cas notamment pour l'anglais et certaines langues romanes comme l'italien et l'espagnol, entre autres. Les exemples en anglais et en espagnol, ci-dessous, et leur traduction littérale, illustrent ce phénomène :

- (1)a. **Mary likes vegetables/ wine**
Marie aime (les) légumes/ (le) vin.
- b. **I am going home.**
Je être allant maison
Je vais à la maison.
- c. **Voy a casa** (espagnol)

(Je) vais à maison

Je vais à la maison.

À partir de ces exemples en (1), on pourrait facilement faire l'hypothèse (temporaire) suivante en (2) :

Hypothèse sur le groupe nominal français:

(2) Dans la grammaire du français, **tous** les noms doivent être précédés d'un déterminant.

Dans certains travaux, on a avancé qu'un déterminant était indispensable pour qu'un substantif fonctionne dans une phrase. Cette généralisation serait fautive ou imprécise, cependant, puisqu'il existe de nombreux contextes en français où le nom n'est pas nécessairement précédé d'un déterminant. Ces cas particuliers se multiplient. On l'observe, entre autres, pour certains types de noms propres comme les noms de ville (3a), les noms dénotant des professions (3b), de nombreuses expressions de nature idiomatique (3c), les mots mis en apostrophe ou en apposition (3d), les énumérations en cascades (3e) les proverbes (3f), avec certaines prépositions (g), après l'expression *il y a* (3h), etc. :

(3)a. J'aime beaucoup Sherbrooke

b. Sylvain est avocat

c. avoir peur, rendre hommage, faire attention, etc.

d. Juliette Drouet, compagne de Victor Hugo, est née en 1806

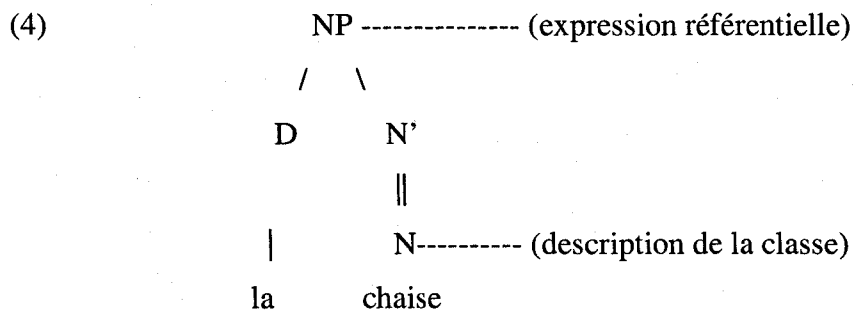
e. Hommes, femmes et enfants se pressaient.

f. Charité bien ordonnée commence par soi-même

g. faire du sur place, aller en clinique, avec courage, sans peur

h. Il y a cours demain/ il y a problème

Pour rendre compte de ces exemples, il faut avoir recours aux notions d'expressions référentielles et de descriptions. Si l'on considère que, en français, les déterminants ont pour rôle de convertir la description d'une classe de noms en expressions référentielles (voir aussi chapitre 2), alors on peut considérer que (3a) n'a pas besoin de déterminant parce qu'un nom propre est référentiel de manière intrinsèque. En (3b), par contre, un nom comme *avocat* fonctionne ici comme une description de l'entité sujet plutôt que comme une expression référentielle. En grammaire formelle de type générative, cette différence de fonction peut être représentée de la manière suivante en termes de structure interne du groupe nominal (cf. Jones 1996 :211) :



La généralisation (ou l'hypothèse temporaire) présentée en (2) ne serait valide que pour les groupes nominaux référentiels dont le nom tête est descriptif. Les exemples en (3c) sont des expressions idiosyncratiques qui n'appartiennent pas au modèle régulier du français moderne. Ils apparaissent surtout après certains verbes.

Nous reviendrons sur cette hypothèse au cours de notre recherche, plus particulièrement au chapitre 2. Cette hypothèse de travail nous servira de base de discussion pour analyser les faits.

1.3.1. De la notion « d'erreur »

Avant d'aborder la question des difficultés courantes pour les apprenants de FLE avec le système du déterminant, il est important de traiter de la notion « d'erreur » dans un contexte d'interlangue. Selon Selinker (1972), *l'interlangue* se définit comme la variété de langue d'un bilingue, un état de langue instable par nature qui représente une étape dans l'itinéraire de l'acquisition d'une langue étrangère. On retrouve à la fois des caractéristiques de la langue source et de la langue cible dans cette grammaire de transition. Dans un tel contexte, les « erreurs » des apprenants prennent une valeur positive, une étape provisoire dans l'apprentissage et non une défaillance due à la fatigue ou à l'inattention (Corder 1980). Les « erreurs » ne sont que des indicateurs du stade auquel se trouve un apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue. Certains parlent même « d'erreurs de créativité » (cf. Yang 2001) ou encore de « noyaux résistants ». Aussi, dans les lignes qui suivent, les exemples d'interlangue relevés chez les apprenants seront indiqués de manière différente des structures inacceptables marquées par le traditionnel astérisque (*) que l'on observe dans les travaux de linguistique qui s'intéressent à l'étude de la grammaire en tant qu'objet scientifique pour tester des propositions, des prédictions et des descriptions.⁸ Ces études s'appuient sur les intuitions de locuteurs natifs d'une langue qui a été développée de manière naturelle, sans efforts et qui débouche sur une grammaire complète. Le processus d'acquisition d'une langue L2

⁸ Cette utilisation de l'astérisque pour marquer une phrase non grammaticale ou non acceptable du point de vue du locuteur natif remonte aux années 1950. On sait que l'astérisque était auparavant utilisé pour marquer la « reconstruction » dans les travaux des philologues indo-européens mais l'étoile est désormais devenue un symbole établi dans la notation formelle des travaux de Noam Chomsky en linguistique générative-transformationnelle (Chomsky 1957, 1965). Depuis, l'astérisque est devenu un trait standard des études synchroniques sur la langue. Le but est d'établir ce qui est grammatical de ce qui ne l'est pas dans une grammaire au moyen de propositions empiriques réfutées par d'autres propositions empiriques. Pour plus de détails, voir Milner (1989).

est plutôt volontaire et débouche presque toujours sur une connaissance incomplète du système de la langue L2. Rappelons que notre étude a pour cible l'étude des fautes tenaces portant sur l'emploi du déterminant et non sur la forme de celui-ci, un type de faute qui relève d'un processus différent puisqu'il est relié au genre et au nombre du nom avec lequel il est associé.

1.3.2 Les difficultés courantes avec les déterminants

Les apprenants dans nos classes présentent de nombreuses difficultés dans l'apprentissage du système du déterminant en français. Bien que nombreuses, celles-ci se limitent toutefois à certains types courants de difficultés que nous retrouvons dans le tableau des mécanismes de déformation observés chez les adultes allophones. Ce tableau est présenté dans un guide de soutien linguistique de Fugazzi et al. (1997), afin d'aider les adultes allophones dans leur apprentissage du français.

Parmi les sujets traités, la déformation dans l'utilisation des déterminants est l'un des points énumérés. Voici quelques phénomènes observés et les explications fournies. Afin de bien mettre en évidence les exemples qui proviennent des apprenants en situation d'interlangue ou encore dans les emplois non acceptables en français écrit, ceux-ci seront représentés par le symbole « ° » et sont surlignés en italique dans les exemples ci-dessous. Les exemples listés ci-dessous proviennent en partie de Fugazzi *et al.* (1997) et de Bouton (1969). Notons toutefois que certains de ces exemples sont également le résultat de nos observations dans les classes de FLE :

a) L'emploi abusif de l'article

- Article indéfini

. emploi non admis du déterminant avec certaines prépositions :

° *vivre sans des amis*

. emploi dans 'des expressions presque figées' avec un complément déterminatif :

° *travailler avec de l'ardeur*

. emploi avec un nom indéterminé dont le sens se précise dans le contexte global de la phrase :

° *attitude marquée d'une noblesse*

. emploi dans des expressions négatives :

° *vous n'aurez jamais des enfants*

. emploi dans des phrases avec attribut :

° *quand j'étais un soldat*

- Article défini

. Dans certaines constructions de compléments de spécification :

° *des bouteilles du vin*

. lorsque l'article est non agglutiné avec les prépositions *à* ou *de* :

° *la bicyclette est à les enfants*

. dans des séquences construites avec les quantifieurs *beaucoup*, *assez*, *plus*, etc. :

° *beaucoup des enfants*

. dans des expressions figées, notamment avec le verbe *avoir* :

° *j'ai la honte de mal parler français*

. après l'expression prépositionnelle dans un complément en *de* :

° *couvert de la boue*

° *boire du l'eau*

- Article introduisant l'idée de matière en quantité massive et indéfinie

. dans les compléments de détermination :

° *une poignée des dollars*

° *rempli de la neige*

. dans les locutions exclusives ou négatives :

° *Les Arabes ne mangent pas du porc*

° *Ils sont privés de la liberté*

- b) Le non-emploi de l'article :

. dans des compléments de détermination ou des énoncés d'apposition ou des compléments d'attribut :

° *ce garçon agit comme (...) monsieur*

. dans des énoncés avec un complément d'objet ayant un sens partitif ou indéterminé :

° *j'ai (...) problèmes en orthographe*

. dans des énoncés aussi bien affirmatifs que négatifs :

° *je veux (...) pomme, je ne veux pas (...) orange*

. dans la subordonnée infinitive devant le sujet ayant un sens partitif ou indéterminé :

° *je vois (...) petites filles jouer ensemble dans le jardin*

Le non-emploi de l'article défini :

. dans les compléments de détermination avec des compléments de lieu :

° *la banque de Canada*

. dans des compléments de détermination avec des noms communs :

° *les avantages de chauffage au mazout*

. dans les énoncés d'énumération :

° *les joies et (...) peines de la vie*

c) Les confusions dans l'usage

. pour exprimer une notion indéterminée :

° *faire les travaux dans le jardin*

. confusion entre l'emploi de *le* et *les* :

° *j'aime les poulets, les ketchups et les frites*

. incompréhension du degré de détermination :

° *attribuer l'importance relative*

• Emploi de l'article indéfini au lieu de l'article défini :

. difficultés de compréhension du degré de détermination :

° *c'est un fils d'un officier français*

• Confusion entre l'article défini et l'article partitif :

° *fabriquer le vin*

Nous pouvons ajouter d'autres types de difficultés que nous avons relevées dans nos classes et qui ne sont pas mentionnées dans ce document. Nous en énumérons quelques-unes ci-dessous.

- Confusion dans l'utilisation de certaines structures semblables :

J'ai besoin d'eau (phrase correcte)

° *J'ai peur d'eau*

- Confusion dans l'utilisation d'un complément déterminatif :

° *La vitesse de lumière*

° *Différentes périodes de journée*

Confusion dans l'utilisation des compléments avec certains adjectifs :

Il est content des cadeaux

° *Il est plein des idées*

- Utilisation de l'article dans certaines expressions marquant la privation :

° *On manquait dans mon pays de la nourriture*

- Confusion entre l'article défini, indéfini ou partitif dans un groupe nominal en position sujet :

° *...parce que sur la plage, de l'eau était encore froide*

On constate, de manière générale, que le maniement des articles en français n'est pas facile pour les apprenants. De plus, les explications qu'on peut leur fournir ne sont pas évidentes pour eux. Les étudiants confondent la répartition des genres et l'utilisation des partitifs associés au genre (*de la*, et *du*). Ce qui entraîne souvent des hésitations sur les règles de contraction. On constate aussi que les erreurs dans l'utilisation des déterminants ne freinent pas nécessairement le discours lors des échanges. Le message parvient à passer le plus souvent malgré les difficultés observées, surtout lorsqu'on se trouve dans un contexte spécifique.

À partir de textes d'étudiants, nous avons constaté que plusieurs de ces erreurs étaient fréquentes chez les apprenants allophones, quel que soit le niveau où ils se situent (débutant, intermédiaire ou avancé). On observe souvent que c'est l'emploi des déterminants qui permet de distinguer les locuteurs natifs des locuteurs non natifs, lorsque ces derniers atteignent un niveau de connaissances assez approfondi de la langue française sur les plans syntaxique et phonologique. Cette situation soulève des questions, dont les suivantes.

- 1) Pourquoi cet aspect de la grammaire semble-t-il si problématique pour les apprenants de FLE ?
- 2) Pourquoi les enseignants trouvent-ils cette notion si compliquée à enseigner?
Est-ce la façon de l'enseigner qui pose problème? Ou les nombreuses lacunes dans les grammaires et les manuels?
- 3) Cette notion est-elle si évidente pour les enseignants (les locuteurs natifs) qu'ils finissent par la présenter d'une manière simpliste et peu éclairante pour les apprenants étrangers?

Notre recherche a pour but d'apporter des réponses précises à ces questions ou du moins de les éclairer.

1.4 Les différents types de grammaires

Parmi les différents types de grammaires utilisées dans les classes d'enseignement de français, on trouve les grammaires pédagogiques ou encore les manuels et les méthodes utilisés dans les classes de français. Les grammaires traditionnelles s'adressent surtout aux locuteurs natifs, les grammaires descriptives en linguistique s'adressent plus aux enseignants qui veulent mieux comprendre le fonctionnement de la langue et les grammaires d'enseignement visent la clientèle particulière des classes plus avancées de FLE. Dans la section qui suit, nous décrivons l'organisation générale des grammaires de FLE en insistant surtout sur la présentation des articles défini et indéfini.

Les grammaires traditionnelles, les grammaires descriptives en linguistique et les grammaires d'enseignement seront traitées au chapitre 2.

1.4.1 Les grammaires de FLE et les déterminants

Certaines grammaires pédagogiques sont fort utiles pour les besoins particuliers des locuteurs non natifs du français. Nous en décrivons quelques-unes ci-dessous. On peut aussi appeler ces grammaires, les grammaires de FLE. Contrairement aux grammaires savantes et plus traditionnelles, elles ont pour caractéristiques d'être simplifiées à l'extrême et elles sont accompagnées de cahiers d'exercices. De Salins (2001 : 31) remarque avec justesse qu'il n'est pas évident que les apprenants fassent la distinction entre ces grammaires pédagogiques et les cahiers d'exercices puisque les deux ouvrages

portent habituellement le même nom. Ces ouvrages choisissent les termes métalinguistiques avec soin, en se tenant autant que possible à des termes généraux qui se veulent neutres ou qui sont issus de la grammaire traditionnelle du français. Les explications évitent aussi les complexités et, s'il le faut, on préfère présenter des exemples et les paraphraser, sans plus. Un exemple caractéristique de cette démarche a été analysée dans de Salins (2001). Elle en fait la démonstration en décrivant les descriptions des valeurs de l'article défini et indéfini présentées dans l'ouvrage *La Grammaire vivante du français* (Larousse 1987 : 13-14) :

« *le, la, les*, qui sont appelés articles définis, peuvent avoir des valeurs opposées ; a) une valeur généralisante [exemple] b) une valeur particularisante, singularisante [exemples]. On remarque dans ce cas, l'étroite relation entre l'article, le démonstratif et le possessif [...] ; « *Un, une, des* sont normalement appelés articles indéfinis. On peut noter la différence entre article défini et article indéfini dans les deux exemples suivants [deux exemples accompagnés d'une paraphrase à valeur explicative] » [...] ; « pour *un, une, des*, la notion de quantitatif s'ajoute à la notion d'indéfini ». *La Grammaire vivante du français* (Callamand 1987 : 13-14).

Une autre définition extrait cette fois de *Le français au présent* (Didier-Hatier 1987, p.12) et reproduit à partir de l'article de De Salins (2001 :25) se lit comme suit :

« L'article indéfini est utilisé lorsque le nom désigne un objet ou une personne qui n'est pas encore connu. L'article défini est utilisé lorsque le nom désigne un objet ou une personne unique et connue < sic > [quatre exemples suivent pour chaque article, accompagnés d'une paraphrase explicative] [...] ». L'article défini et l'article indéfini peuvent tous deux déterminer un nom à valeur générale [deux exemples] ». [...] « Le défini pluriel peut également déterminer un nom désignant l'ensemble des éléments d'une catégorie [...] ».

Une dernière illustration présentée par cette même auteure est extraite de *Grammaire*

utile du français, (Bérard et Lavenne 1989 : 92) :

« En français, avec un nom, il faut utiliser un article [énumération des articles]. Pour choisir entre *le, la, les* et *un, une, des*, il est souvent suffisant de se poser la question suivante : est-ce que vous parlez de quelque chose qui est unique ou de quelque chose qui n'est pas unique ? ».

Dans cette dernière illustration, le terme « unique » réfère à l'article défini alors que l'expression « pas unique » réfère à l'article indéfini. Il est toujours étonnant de constater que seules les grammaires pédagogiques utilisent cette notion « d'unicité » pour référer à l'utilisation de l'article défini avec des objets 'uniques' comme *le soleil*, qui peut prendre des formes multiples. On peut ainsi comparer les deux phrases suivantes où l'on réfère plutôt à plusieurs apparitions du soleil ou encore à plusieurs formes de soleil : *Le soleil brille toujours dès les premières heures* et *Il y avait un soleil éclatant et chaud ce jour-là*.

Pire, dans l'exemple extrait de *Le français au présent* (Monnerie 1987) qui précède cette dernière illustration, on parle de l'utilisation de l'article défini « *lorsque le nom désigne un objet ou une personne unique et connu*. » bien que cette notion de *connu*, qui est ici utilisée, ne fasse aucun sens pour décrire l'emploi de l'article.

L'aspect négatif de ce type de démarche c'est que certaines grammaires pédagogiques, en voulant trop se limiter à l'essentiel, contribuent plutôt à semer la confusion chez l'apprenant plus qu'elles ne l'éclairent. Prenons à titre d'exemple la *Grammaire* de Jacqueline Olivier, d'une part, et, d'autre part, une leçon de grammaire présentée sur le Web et destinée aux non-francophones.

Dans la leçon 5 de la grammaire d'Olivier (1979), on y présente le thème des articles et on les définit comme suit, en reprenant la définition courante des grammaires traditionnelles sans toutefois citer les références (cf. Grevisse et Goosse 1994 :858) :

« Un article est un mot qui précède un nom ; son rôle est d'indiquer le genre et le nombre ». (Olivier 1979)

On y présente ensuite les différentes catégories d'articles et on dresse une liste d'emplois. À la fin du chapitre, on énumère une liste de cas d'omissions de l'article. À première vue, tout semble être bien évident. Les apprenants n'ont qu'à apprendre les emplois et à les appliquer. La réalité est cependant tout autre. Les étudiants de français FLE n'arrivent pas à intégrer certains emplois ou sont le plus souvent confus quant à la possibilité d'emploi de certaines utilisations. Selon la courte liste d'exemples qui y est présentée, on trouve douze (12) cas d'emplois de l'article et six (6) cas d'omission de celui-ci. Ce bilan trop succinct n'est pas représentatif de ce qu'on observe en français. Il laisse facilement supposer qu'une fois sur deux l'article serait omis en français.

Quant à l'autre leçon de grammaire, on y présente les articles en les définissant d'une manière très floue, comme suit :

« Les articles montrent un degré de détermination du nom. Cette détermination a des aspects linguistiques mais aussi logiques, car le bon sens et la connaissance partagée sont des facteurs importants pour déterminer de quoi on parle. Le nombre à lui tout seul n'est pas suffisant pour donner une détermination : celle-ci se trouve ailleurs dans la phrase ou dans le contexte. ...» (leçon de grammaire sur le web)

La notion d'article 'zéro' est empruntée à la linguistique descriptive plus récente mais là

encore les références aux grammaires plus savantes ne sont pas de mise dans les grammaires de FLE. Comme le mentionne de Salins (2001 ; 30), « les théories linguistiques ne sont pas totalement ignorées des auteurs de grammaire d'enseignement ». Ils savent en tirer profit pour formuler des explications. Après avoir défini les trois séries d'articles, les auteurs présentent les emplois particuliers (sous la rubrique *Attention*) et à la fin, les cas d'absence d'article. La liste n'est pas exhaustive, mais cela nous donne une fois de plus un bon indice de l'importance accordée à l'absence des déterminants dans le groupe nominal.

Ce que nous pouvons observer dans l'enseignement des notions grammaticales, c'est que l'enseignant fait appel à une connaissance que ne partagent pas tous les apprenants de FLE. Pour certains, cette connaissance fait appel à *la logique du monde*. Ce terme emprunté à Martin (1983) désigne :

« ...l'ordre du monde censé faire partie des connaissances communes du locuteur et de l'auditeur. Sur cette base, le locuteur laisse nombre de choses dans le non-dit, préjugant que l'auditeur en tiendra compte dans la reconstruction du sens. La logique du monde est une logique de l'image du monde, foncièrement culturelle. Elle est l'univers de référence présumé de tout locuteur et de tout auditeur dans cette langue ou culture. C'est pour cela qu'elle joue souvent plus au niveau du sens que de l'interprétation. ». (Martin 1983, cité dans Curat 1999 : 27)

Dans le cadre d'une grammaire universelle, on ne parle pas d'une *logique du monde* qui serait culturelle, on met plutôt en avant les connaissances générales que partagent tous les êtres humains à travers leur héritage génétique. Ainsi, quelle que soit la langue parlée, on constate que tous les individus comprennent certaines notions générales concernant la structure du groupe nominal, notamment la notion de noms dénombrables (*une table*,

deux tables, etc.), celle de noms de matière non comptables, mais divisibles en portions (*or, eau, *deux ors, des lingots d'or*, etc.), la notion de singulier, de pluriel, la notion abstraite et arbitraire de genre masculin, féminin ou neutre sur les noms, même si ces dernières notions n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants. Ces notions grammaticales ne sont pas liées à la « culture » des individus, elles font plutôt partie du bagage de connaissances métalinguistiques que tout individu qui parle une langue peut connaître et développer et apprendre à utiliser suivant la langue à acquérir.

Les étudiants d'une langue L2 n'apprennent pas une langue étrangère en s'appuyant uniquement sur la logique ou encore sur la capacité de mémoriser des listes d'utilisation et de non-utilisation d'articles. Certaines notions métalinguistiques sont disponibles même si ces non-francophones possèdent des connaissances linguistiques très variées, selon la langue maternelle de chacun. Il est évident que l'acquisition d'une deuxième langue demeure une rééducation linguistique qui passe par un certain conflit entre les deux codes : celui de la langue maternelle et celui de la langue seconde. Chaque apprenant a déjà acquis un système de détermination selon son origine linguistique. Il faut aussi tenir compte des distances et des proximités linguistiques. Quand il y a proximité, l'interférence est plus persistante alors que, lorsqu'il y a distance, il faut apprendre beaucoup plus. En enseignant la notion de déterminant de manière trop vague, comme on le présente dans certains manuels, on ne facilite pas nécessairement l'acquisition de cette notion, car il y a trop d'exceptions ou trop d'éléments qui apparaissent comme des irrégularités, surtout dans les cas d'absence de déterminant en français.

On retrouve aussi des contre-exemples dans les définitions qui traitent de l'utilisation des verbes ou des locutions qui commandent la préposition *de* dans les exemples suivants. Les définitions n'indiquent pas le fait que les noms de masse peuvent faire référence à une quantité indéterminée (5a) ou à une quantité spécifique ou déterminée par une proposition relative (5b) :

- (5)a. Nous avons besoin d'eau (généralisation)
- b. Nous avons besoin de l'eau qui (est sur la table) (spécification)

Dans d'autres cas, la préposition est régie par le verbe qui nécessite une interprétation générique (6a) ou spécifique (6b) :

- (6)a. ° *Nous avons peur d'eau* (généralisation) (agrammaticale)
- b. ° *Je suis heureuse de comportement* (généralisation) (agrammaticale)

Les mots *peur* et *heureuse* en (6) sont des formes lexicales qui peuvent être suivies d'une préposition *de* uniquement lorsque celle-ci est suivie d'un pronom (*Nous avons peur de lui / je suis heureuse de cela*). Par ailleurs, comme nous l'avons déjà observé, il y a quelques adjectifs suivis de *de* avec lesquels on n'utilise pas d'articles (*plein de N, rempli de N, etc.*), mais non pas d'autres, tels les suivants : **heureux de N, *fier de N, etc.* Quelle est cette catégorie d'adjectifs? Peut-on les catégoriser, les regrouper sur le plan sémantique? En réalité, on peut vite constater que ces formes en (6) ne correspondent pas aux formes lexicales quantifiées qui traduisent la notion d'une partie d'un tout comme

rempli de, plein de. Par conséquent, elles ne peuvent quantifier un N lexical. Elles peuvent uniquement avoir un complément de type pronominal qui n'exprime pas la quantification d'une partie d'un tout comme dans *heureuse de cela*. Les formes adjectivales qui traduisent une quantification sont peu nombreuses en français (voir chap. 4). Nous insistons pour signaler que ce genre de distinction grammaticale n'apparaît pas clairement dans les grammaires traditionnelles du français où on fait plutôt appel à l'intuition, à l'intelligence du locuteur natif qui a déjà intégré ces notions sémantiques et syntaxiques dans ses connaissances générales du vocabulaire et de la langue. De la même façon, l'utilisation de certaines prépositions pose aussi problème. Dans certains contextes, l'utilisation d'un déterminant est obligatoire (7a), dans d'autres, il y a omission de l'article, comme en témoigne le contraste dans les exemples suivants :

- (7)a. ° *Il rentre avec sourire* (cf. *Il rentre avec un sourire (aux lèvres)*)
b. *Il rentre avec courage*

Qu'est-ce qui détermine cela ? Pour pouvoir bien l'expliquer aux apprenants, il faut d'abord comprendre ce qui se passe et malheureusement, aucune explication n'est fournie dans les manuels. Les grammaires traditionnelles et les grammaires d'enseignement, même les meilleures, restent muettes sur ces questions. Le problème reste entier pour l'enseignant dans les classes de langue qui peut parvenir, dans le meilleur des cas, à mentionner vaguement une distinction entre les noms concrets et les noms abstraits dans le cas des exemples en (7). Cette explication est-elle générale, demandera l'apprenant ? Une recherche rapide en quelques secondes avec des exemples qui sont acceptables avec certains mots abstraits (cf. *Il rentre avec détermination, Il rentre avec joie*), mais pas

avec d'autres (**Il rentre avec jugement*, ??*Il rentre avec frayeur*, ***Il rentre avec possibilité*, etc.) le convaincra et lui apprendra vite qu'il vaut mieux fournir une réponse plus prudente et plus réfléchie que celle-ci. Nous verrons plus loin, au chapitre 4, que la subdivision « nom abstrait/nom concret » dans le lexique est loin d'être explicative pour rendre compte des faits sur l'absence de déterminant avec les prépositions, par exemple. Flament-Boitrancourt (1996), entre autres, traite avec minutie du cas particulier de la préposition *avec*.

Mentionnons également, à titre d'illustration, les exemples suivants en (8) qui forment un contraste pas toujours facile à expliquer aux étudiants puisque la forme *Département des lettres et communications* est une forme également acceptable dans le dit contexte :

- (8)a. Département de lettres et communications
- b. Département des lettres

Les exemples en (9) constituent des exemples types de formes qui ont reçu très peu d'explications claires dans les grammaires traditionnelles aussi bien que dans les grammaires descriptives en linguistique, sans parler des grammaires pédagogiques qui ne savent généralement pas comment aborder ces questions complexes.⁹

- (9)a. Agir par intérêt
- b. Un ticket par personne
- c. Passer par la cour

⁹ Voir au chapitre 2 la discussion sur le défi que représente pour les grammairiens la classification de l'article partitif *des*.

À partir de ces quelques illustrations, nous pensons que les déterminants doivent être étudiés conjointement avec d'autres notions. L'utilisation des déterminants ou l'omission de ceux-ci dépend en grande partie d'autres notions grammaticales que nous aborderons de manière plus détaillée dans les chapitres qui suivent. On peut mentionner notamment la classe de noms et leur interprétation en tant qu'expression référentielle ou en tant que description, la sémantique des verbes qui régissent ces groupes nominaux, la présence de la négation dans la phrase, etc. Nous effectuerons l'étude des articles/déterminants dans un cadre théorique plus global et en l'intégrant à l'étude d'autres parties du discours.

1.4.2 D'autres types de grammaires pédagogiques

Il est intéressant de mentionner également que de nombreux étudiants allophones arrivent en cours avec des grammaires pédagogiques qui s'adressent à un groupe particulier de locuteurs d'une même langue. Ces derniers ont alors certaines difficultés bien précises en commun. De Salins (2001) mentionne que plusieurs étudiants ne consultent que des grammaires pédagogiques rédigées dans leur langue maternelle, surtout au niveau débutant. Une enquête récente effectuée en 1999 en France révèle que sur un nombre de 268 étudiants qui font des études en contexte francophone, moins de la moitié avaient parcouru une grammaire de FLE et une même proportion d'étudiants avouait ne rien lire de tel. Les étudiants parcourent d'autres ouvrages, notamment des dictionnaires, des ouvrages de conjugaison, ainsi que des ouvrages en langue maternelle. En ce sens, la *Grammaire Plus* pour étudiants néerlandophones de Vlugter, Sleeman et Verheugd (1996) est un exemple intéressant. La rubrique grammaticale sur les

déterminants, qui est assez bien développée et plutôt précise, commence de la manière suivante :

« L'emploi de l'article français comme déterminant du nom est sur plusieurs points différents de celui de l'article néerlandais. C'est surtout à ces différences que l'article est consacré. » Vlughter, Sleeman et Verheugd (1996 :79)

Les exemples français sont alors juxtaposés aux exemples néerlandais de manière à bien mettre en évidence les différences et les ressemblances. Une méthode utile et certainement efficace, mais qui est plus difficile à mettre en pratique dans les contextes où les étudiants proviennent de régions variées et parlent des langues provenant de familles très distinctes.

1.4.3 La grammaire dans les dictionnaires de français à l'attention des étrangers

Depuis un certain nombre d'années, plus récemment, on a vu apparaître en France, des dictionnaires de français qui s'adressent particulièrement aux étudiants de FLE. On peut citer, entre autres, *Le dictionnaire de français : référence, apprentissage* (1999) sous la direction de Josette Rey-Debove, Paris. Dictionnaire le Robert : CLE International.

Comment sont organisés ces dictionnaires ? Comment trouver les rubriques grammaticales ? Elles apparaissent dans l'entrée des mots grammaticaux, tels *le* pour l'article défini et *un* ou *des* pour l'article indéfini.

Ces dictionnaires présentent-ils un intérêt pour les étrangers ? Comment ces dictionnaires se distinguent-ils des autres dictionnaires pour locuteurs natifs ? Répondre à toutes ces questions constitue une autre recherche en soi qui nous éloignerait trop de notre sujet principal. On peut observer, cependant, que ces dictionnaires présentent des aspects

intéressants pour faciliter l'acquisition de vocabulaire simple, mais que les informations grammaticales sur l'emploi des déterminants sont trop succinctes et trop semblables aux observations rencontrées dans les grammaires à l'usage des locuteurs natifs. Les renseignements fournis sur les déterminants laissent le lecteur sur sa faim. Nous estimons qu'il y a plutôt un manque d'information pertinente qui ne permet pas aux apprenants de bien distinguer le mode d'emploi de ces déterminants.

1.5 Les questions posées dans notre recherche

Nous travaillerons en posant des questions générales qui serviront d'hypothèses de travail pour la planification de notre projet de recherche. Voici quelques-unes de ces questions présentées sans ordre pré-établi :

- 1) L'absence de déterminant est-elle une situation régulière ou irrégulière en français ?
- 2) La classe de noms (noms dénombrables, de masse, noms collectifs, noms à valeur généralisante) joue-t-elle un rôle important dans l'assignation du type de déterminant en français?
- 3) Peut-on avancer que les noms concrets (*J'ai vu une table, un livre, un verre, etc.*) doivent toujours être précédés d'un déterminant en français, comme c'est le cas dans la grammaire de l'anglais pour les noms concrets au singulier (*I saw a table, a book, the glass/ *I saw table/ glass/ book*) (*J'ai vu une table, un livre, le verre / *J'ai vu table/ verre/ livre*)?
- 4) Pourquoi les noms peuvent-ils apparaître sans article avec certaines prépositions et pas d'autres?

- 5) L'acquisition des déterminants est-elle un problème pour tout apprenant de français ou uniquement pour certains locuteurs, plus particulièrement ceux dont la langue maternelle est très éloignée du français?
- 6) L'acquisition d'une langue L2 présente-t-elle des stades de développement comme on l'a observé pour l'acquisition d'une langue L1? Si oui, comment se compare l'acquisition des déterminants en L1 et en L2?
- 7) L'absence de déterminant dans le groupe prépositionnel peut-elle se comparer à l'absence de déterminant observée en position sujet et objet dans certaines langues? Les explications sont-elles du même ordre?

1.5.1. Le plan général de la thèse

Rappelons que le but de ce travail est d'examiner le fonctionnement du système du déterminant en français et de fournir des outils de travail plus structurés à l'enseignant de français langue étrangère, de manière à approfondir ses connaissances du système grammatical du déterminant, sous l'angle de l'enseignement à des étudiants allophones adultes. Le travail cherche à familiariser le lecteur avec l'architecture du groupe nominal avec ou sans déterminant de manière à fournir des réponses plus pertinentes aux questions posées sur le fonctionnement du système du déterminant, questions posées par des étudiants non francophones qui présentent tout simplement une saine curiosité par rapport aux phénomènes de langue. Si, comme nous l'avons vu, les grammaires de FLE ne présentent pas toujours des explications approfondies, il ne faut pas oublier que l'enseignant de FLE agit comme le médiateur entre les grammaires et la classe et qu'il doit être en mesure de répondre de manière honnête aux questions posées par les

étudiants. Cette recherche vise donc à augmenter le savoir-faire de l'enseignant en classe de FLE et en même temps, à approfondir ses connaissances de la syntaxe de la langue française. Le cadre de recherche est celui de la linguistique appliquée avec la prétention de chercher à allier théorie et données empiriques. Le domaine des recherches en acquisition L2 peut, en effet, s'appuyer sur les résultats d'un programme de recherche très fructueux, développé depuis plusieurs années déjà à partir des travaux de Chomsky (1981, 1995). Ces travaux ont permis de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents qui permettent de développer et de construire des grammaires mentales (cf. Hawkins 2001 :1).

Dans le chapitre qui suit, nous présentons brièvement ce qui est dit sur le système du déterminant dans les grammaires traditionnelles, et nous traitons également des lacunes importantes observées. Ces grammaires ont une importance dans notre étude, car elles constituent la base générale des connaissances acquises à l'école, à la fois par les apprenants de FLE et les enseignants de FLE, de manière générale. Nous analysons ensuite le contenu des grammaires descriptives en linguistique et nous montrons que celles-ci sont plus précises, bien qu'elles ne soient pas toujours accessibles aux étudiants de FLE. Elles doivent alors être vulgarisées. Cette section du chapitre a surtout pour but de bien faire le point sur le domaine grammatical du groupe nominal et des déterminants en français en élaborant sur l'interprétation des déterminants définis, indéfinis et partitifs et l'agencement de ces derniers avec les classes de noms dénombrables, massiques, collectifs, entre autres. En plus des notions de sens, de référence et de dénotation, nous voyons les propriétés formelles et distributionnelles des déterminants. Dans une dernière

section de ce chapitre 2, nous poursuivons en montrant comment le processus d'acquisition d'une langue L1 est différent de l'acquisition d'une langue L2 bien que les deux processus soient tous deux restreints par la grammaire universelle. Le premier est involontaire et aboutit toujours à la connaissance d'une grammaire dite complète de la langue, alors que le processus d'acquisition d'une langue L2 est plutôt volontaire et débouche presque toujours sur une connaissance incomplète du système de la langue L2. Nous indiquons également comment le processus de transfert de L1 à L2 est un processus courant dans l'acquisition de L2. Enfin, nous introduisons les travaux récents de Inge Bartning et Susan Schlyter, de Jonas Granfeldt de l'Université de Lünd en Suède, qui ont montré que l'acquisition guidée ou non-guidée en français L2 présentent des stades de développement, tout comme en acquisition L1. Il faut préciser que les études sur l'acquisition du déterminant sont relativement récentes. Jusqu'ici, les travaux en acquisition portaient surtout sur le verbe et son domaine. Les travaux de Clashen et Muysken (1988) et de Herschensohn (2000), un ouvrage introductif, ne mentionnent pas d'études sur l'acquisition du systagme nominal.

Plusieurs travaux (cf. Lightbown et Spada 1999, Ellis 1999 ou autres livres du même auteur) ont déjà observé que certains éléments d'une langue s'acquièrent dans un ordre spécifique. Ces éclaircissements sur le processus d'acquisition du français en tant que langue L2 ont l'avantage de mieux faire le lien avec le contenu du troisième chapitre.

Dans le chapitre 3, nous brossons un tableau de la situation des noms nus ou des noms sans déterminant dans différentes langues, notamment les langues romanes, le créole haïtien, l'anglais, le chinois, etc. Ce tableau a pu être développé grâce aux travaux

effectués dans ces langues par des linguistes qui travaillent sur un système de grammaires comparées en grammaire universelle. Ce tableau général du système du déterminant dans des langues variées nous permettra de mieux saisir comment certaines *erreurs de créativité* grammaticales dans la représentation du système du déterminant français peuvent apparaître dans l'interlangue développée par les apprenants. Ceci nous amène à réfléchir sur le processus de transfert dans l'acquisition du français L2.

Enfin dans le chapitre 4, nous examinons la présence ou l'absence de déterminants avec les différentes prépositions du français en L2. Nous constatons que certaines prépositions ne semblent jamais permettre les noms (communs) nus, notamment *dans*, alors que d'autres le permettent dans certains contextes uniquement, notamment *en, de, à, par, sans, sur, avec, pour*. À première vue, le sens lexical des différentes prépositions ainsi que la classe référentielle du N, soit les noms dénombrables, les noms de masse, les noms collectifs ou encore les noms à valeur généralisante, semblent jouer un rôle prépondérant dans l'utilisation de divers noms nus avec certaines prépositions.

Nous observons des faits peu connus qui semblent reliés à la règle de cacophonie de Port-Royal (cf. Gross 1967) où il est stipulé que la suite « *de de* » est toujours exclue en français. Nous montrons que cette suite impossible s'étend en réalité à l'impossibilité de construire une suite préposition + groupe nominal indéfini avec certaines prépositions, notamment *à, de, par* et aussi *entre* dans certains cas (voir aussi chapitre 2, section 2.3.1.). Nous analysons également comment l'article dit partitif constitue un défi pour tous dans l'enseignement du français en raison de l'identité formelle entre celui-ci et les formes contractées de la préposition *de* et l'article défini et aussi à cause de l'article lui-même.

Ce dernier apparaît comme le plus difficile à apprendre et à utiliser correctement.

Le chapitre 5 résume brièvement les résultats obtenus au cours de cette recherche et rappelle les principaux points traités au cours de cette thèse. Nous évoquons pour terminer des avenues pour des recherches futures dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

Chapitre 2

Le système des déterminants du français et l'analyse comparée de l'acquisition en L1 et L2

2. Introduction

Ce chapitre a pour but de décrire le système de l'article ou du déterminant défini et indéfini en français de manière à mieux comprendre la valeur référentielle véhiculée par celui-ci dans la phrase ainsi que l'interprétation de son absence, dans certaines circonstances, au sein du groupe nominal. Les nombreux travaux des linguistes sur l'opposition entre les notions de définitude et d'indéfinitude montrent qu'il n'est pas toujours facile de répondre clairement à la question : Qu'est-ce qu'un défini? Un indéfini?

Le chapitre a aussi pour but de mieux saisir comment les adultes apprennent les langues étrangères et, plus particulièrement, l'ordre dans lequel les différentes valeurs du déterminant français sont acquises. Depuis quelques années, en effet, des auteurs (cf. Lightbown et Spada 1999, Ellis 1997, Granfeldt 2003, Bartning et Schlyter 2004) ont proposé l'existence de stades de développement dans l'acquisition des langues L2 concernant le nom, le verbe et la phrase. On sait depuis longtemps que les enfants développent leur langue maternelle par stades. Le petit enfant maîtrise d'abord le nom sans déterminant et le verbe au présent et à l'infinitif, par exemple, avant de parler sa langue dans sa forme achevée en utilisant des déterminants et les temps du passé composé, de l'imparfait, etc. sur le verbe. Mais comment les stades apparaissent-ils chez l'adulte en français L2? Certes, nous sommes tous conscients que ces stades de

développement pour une langue L2 sont encore hypothétiques, mais comment peut-on les confirmer dans le domaine de l'acquisition des déterminants? Pour tenter d'éclairer ces questions, nous nous appuyons sur les recherches déjà effectuées dans les domaines de l'acquisition en L1 et en L2 dans différents cadres de recherche mais plus particulièrement en grammaire universelle. Nous comparons ensuite ce qu'avancent ces analyses sur le processus d'acquisition des déterminants en L1 et en L2.

Du point de vue de la terminologie, précisons d'abord que, dans ce travail, nous utilisons le sigle L1 pour référer à l'acquisition monolingue de la langue maternelle par des enfants et nous utilisons L2 pour référer à l'acquisition d'une langue étrangère par des adultes. Par ailleurs, le terme *article* est employé pour référer aux articles défini, indéfini et partitif. Le mot *déterminant* est utilisé dans un sens plus large. Il englobe les déterminants définis (l'article défini, le possessif, le démonstratif, etc.) et les déterminants indéfinis (l'article indéfini, l'article partitif, le numéral, le quantificateur, etc.). En d'autres termes, nous appuyons une définition très large du déterminant, définition empruntée aux travaux de Bosveld-de Smet (1998) et qui se lit comme suit : « Est déterminant toute expression susceptible de constituer un syntagme nominal en se joignant à un nom commun ». Le déterminant est étudié en tant que système pour mieux mettre en valeur son aspect structuré et articulé. L'analyse de ce système permet aussi de mieux comprendre les séquences d'acquisition observées pour les déterminants en français L2.

On sait que, pour le français, quelle que soit la langue L1 de l'apprenant, les erreurs ou les difficultés qui apparaissent parmi les plus fréquentes sont celles qui concernent les déterminants (cf. Porquier 1977 :27). Le système des déterminants fait partie, en effet, des difficultés intrinsèques du français L2. L'acquisition des articles dépend d'interactions complexes entre la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Ils sont compliqués non seulement par les marques du genre et du nombre qu'on y trouve, mais également par leur caractère défini, indéfini, partitif et générique. Ces derniers termes caractérisent différentes lectures du groupe nominal dans la proposition et ils seront précisés dans ce chapitre.

Si les langues ont toutes une notion de défini, d'indéfini et de partitivité, on constate que plusieurs langues ne marquent pas obligatoirement la définitude au moyen d'un déterminant. De plus, la majorité des langues ne représentent pas le concept de partitivité au moyen des formes prépositionnelles *de*, *de la* ou *du* comme en français (*avoir de la soupe, du lait, du plaisir, de la chance*).¹⁰ Aussi, les apprenants ont tendance à confondre les différentes formes. Le genre est aussi source de difficultés résistantes. En français, par exemple, on dit *son allumette*, ce qui trouble l'apprenant étranger parce que *allumette* est féminin et *son* suggère un déterminant masculin. Il en va de même pour *cet arbre* où *cet* suggère un déterminant féminin (à l'oral) pour l'apprenant et entraîne de la confusion.

Il n'est pas évident, cependant, que les apprenants opèrent toujours un transfert de leur langue maternelle au français puisque ces formes n'existent pas dans leur langue,

¹⁰ M-T. Vinet nous rapporte que des enseignants de français dont la langue maternelle est le portugais lui ont communiqué qu'ils ont des difficultés spécifiques quand il s'agit d'expliquer à leurs élèves l'emploi du partitif, étant donné que celui-ci n'existe pas dans la langue portugaise, une langue pourtant très proche du français.

dans de nombreux cas. Naturellement, si une langue L1 ne présente pas de déterminants, comme c'est le cas pour le chinois, le vietnamien, le russe ou le turc, entre autres, les difficultés seront encore plus importantes pour ces apprenants.

Ce chapitre s'organise comme suit. Nous commençons par un bref aperçu de ce que disent les grammaires traditionnelles sur le système du déterminant. Nous partons de la grammaire de Grevisse et Goosse (1994), un ouvrage sur lequel s'appuient les enseignants et la plupart des grammaires d'apprentissage utilisées dans les classes de français. Dans la deuxième section, nous présentons une rétrospective du point de vue de la linguistique sur les valeurs référentielles que les articles définis et indéfinis acquièrent dans la détermination du nom. Nous décrivons les principaux travaux de linguistes reconnus qui ont travaillé sur le système du déterminant, qu'il soit défini, indéfini, partitif, générique ou autre. Dans une troisième section, nous abordons les noms nus en français ou les noms sans article. Nous voyons quelles sont les conditions de l'absence du déterminant dans la grammaire du français (cf. Curat 1999, Kleiber 1981,1994, Wilmet 1986, entre autres). Suit une étude des déterminants qui expriment la possession inaliénable ou la relation partie/tout en français, un aspect très peu développé ou même ignoré dans les grammaires traditionnelles. Le but de cette présentation du système du déterminant français est de montrer que l'articulation entre théorie linguistique et application à l'enseignement est possible. Bref, il nous paraît important de tenter de remédier aux lacunes des présentations didactiques qui, en général, se soucient peu de fournir des définitions claires et précises.

Enfin, dans une autre section, nous décrivons les mécanismes d'acquisition distincts des déterminants en L1 et L2. Nous voyons que certaines erreurs dans l'acquisition de L1 et de L2 peuvent quelquefois prendre des formes similaires malgré des différences évidentes dans les mécanismes d'acquisition. Une des distinctions notables entre les deux formes d'acquisition se situe dans la rapidité avec laquelle les enfants qui développent leur langue maternelle passent d'un stade à un autre et ce, sans aucune forme d'apprentissage organisé. Nous présentons les travaux récents développés par Granfeldt (2003), Bartning et Schlyter (2004) et d'autres auteurs, travaux qui avancent que l'acquisition guidée ou non guidée du français L2 présente à l'oral des stades de développement similaires à ceux observés pour l'acquisition du français L1. Cette recherche montre qu'il existe un ordre spécifique pour l'acquisition de certains éléments du français par des apprenants suédophones, un ordre qui s'avère indépendant de l'ordre dans lequel ces phénomènes sont acquis. Ces révélations ont leur importance pour les classes de FLE puisque les enseignants de français espèrent toujours que ce qu'ils enseignent aux apprenants correspond à ce qu'ils pourront produire. Nous discutons ensuite, de manière plus spécifique, l'acquisition des déterminants en L1 et en L2.

2.1 L'influence de la grammaire de Grevisse et Goosse (1994)

Grevisse et Goosse (1994) s'adresse surtout aux locuteurs natifs qui souhaitent certaines précisions d'un type particulier sur la langue française et non pas des explications sur le fonctionnement de leur langue maternelle par rapport à une autre langue. Cette grammaire n'est pas particulièrement recommandée pour les locuteurs non francophones puisqu'elle est très imprécise dans de nombreux domaines. Malgré tout, la

grammaire traditionnelle, comme on l'a déjà remarqué plus haut, est très présente dans la classe de FLE. C'est une grammaire qui exerce une forte influence sur l'organisation du contenu des grammaires pédagogiques présentées aux apprenants de français dans les classes de langues et aussi des grammaires qui se veulent un intermédiaire entre la linguistique et l'enseignement du français (cf. Genouvrier et Peytard 1970, Huot 1981).

Il est important de noter, pour illustrer notre propos sur les imprécisions relevées dans cet ouvrage, que la grammaire traditionnelle définit le déterminant non pas par rapport au sens qu'il véhicule ou à sa référence mais par rapport à l'accord avec le nom :

« Le déterminant est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit du nom, par le phénomène de l'accord du nom auquel il se rapporte. »
(Grevisse et Goosse 1994 : 858)

Comme le souligne Curat (1999), le rôle du nom et du déterminant dans ce type de grammaire est présenté de manière imprécise ou fausse: « La grammaire didactique latinisante a (...) fortement l'idée que c'est le nom qui réfère et que le déterminant est seulement un adjectif. » (Curat 199 :37).

On retrouve souvent ce type de définition plutôt circulaire du déterminant dans certaines grammaires pédagogiques de FLE, notamment celle d'Olivier (1979), déjà mentionnée au chapitre précédent.

Vient ensuite, dans Grevisse et Goosse (1994), une définition plus juste sur le rôle d'actualisateur du déterminant, mais ceci n'est ni bien expliqué, ni développé :

« Le déterminant se joint à un nom pour l'*actualiser*, pour lui permettre de se réaliser dans une phrase, par ex. dans la fonction sujet ».

Les rubriques qui suivent ce passage traitent des sous-classes de déterminants, de leur combinaison entre eux ainsi que de la répétition du déterminant dans la coordination. Viennent ensuite les présentations de l'article défini, indéfini et partitif avec de nombreuses discussions sur des formes régionales ou archaïsantes souvent issues de la littérature. On trouve également toute une section, voir la section §570, sur l'absence d'article. Cette rubrique relève de nombreux exemples de noms sans article qui apparaissent dans des locutions verbales et avec des prépositions. Quoiqu'elle présente des listes intéressantes pour la recherche, on n'y trouve aucune tentative pour fournir une explication quelconque. Le tout est présenté comme une suite d'idiosyncrasies et de formes irrégulières. Si ces rubriques soient justes sur le plan descriptif, elles ne permettent pas de comprendre pourquoi certaines formes sont obligatoires ou facultatives dans certains contextes. En d'autres termes, elles ne sont pas vraiment d'un grand secours pour répondre aux nombreuses questions pertinentes posées par les apprenants, qui cherchent à comprendre le fonctionnement du système du déterminant français.

Un autre cas problématique dans la présentation des différents articles dans les grammaires traditionnelles est celui de l'article indéfini *des* qui est présenté comme un partitif. Grevisse et Goosse (1994, §568b) avancent ce qui suit :

« On peut considérer que *des* a la valeur partitive avec certains noms sans singulier ... : *déposer des archives, manger des rillettes*; ___ et avec certains noms qui s'emploient indifféremment au singulier et au pluriel : *renverser des cendres*, ___ ou d'une manière générale, quand il s'agit de choses non comptables ».

Certes, quand on observe les différentes descriptions de cet article dans les grammaires de français, on ne peut que constater comment l'article partitif constitue un réel défi en grammaire. Le partitif *des* se présente comme une difficulté pour les grammairiens d'abord en raison de l'article lui-même, qui est absent de la majorité des autres langues, et aussi à cause de la forme similaire entre celui-ci et les formes contractées de la préposition *de* avec l'article défini (*Je prends de la soupe, Il y a du vent*). Les avis divergent sur la manière de l'identifier. Grevisse et Goosse (1994) présentent *des* comme étant commun à l'indéfini et à l'article partitif. Chareaudeau (1992) et Riegel, Pellat et Rioul (1994) considèrent plutôt *des* comme une des formes de l'article indéfini. Aujourd'hui encore, le débat reste entier et le champ d'investigation reste ouvert (cf. Zribi-Hertz 2003, Kupferman 1994, 1998, parmi de nombreuses autres études).

Dans un article sur la mise en scène de l'article partitif dans la présentation didactique de cet article, Henriksen (2001) note une forte tradition de l'association entre partitif et nourriture dans les manuels de grammaire :

«Les premiers exemples parlent d'habitude *de vin, de bière, de pain, de soupe, etc.* Si les grammaires mentionnent, en deuxième lieu, des sentiments comme *du courage, de la patience*, il est plus rare de trouver des exemples comme *de la chance, du travail, du soleil, de la neige, du brouillard* (de Salins 1996) ». Henriksen (2001 : 17)

Le partitif apparaît très souvent avec une classe de verbes dits «fragmentatifs», tels *manger, boire, prendre*, des verbes qui se prêtent facilement pour désigner de la nourriture. On peut sans doute blâmer les rédacteurs de manuels de ne pas avoir recours à un échantillon d'exemples plus diversifié mais la description des faits est juste. Pour une

discussion de l'apprentissage des articles partitifs en rapport avec la thématique des aliments, on peut consulter Ohlmann (2006).

Bref, dans la grammaire dite « traditionnelle », les imprécisions et les lacunes de toutes sortes pour les apprenants de français sont fréquentes. Ce type de situation imprécise se retrouve également dans les grammaires pédagogiques ou grammaires d'apprentissage de FLE. Comme le signale Cuq (2002 : 83), que ce soit par crainte de rompre un certain consensus, on observe que les grammairiens n'hésitent pas à réutiliser des catégories ou des définitions grammaticales longtemps condamnées par les linguistes ou encore à adopter de manière rapide certains concepts bien controversés. Il faut admettre que les ouvrages de référence et les ouvrages pédagogiques n'ont pas toujours les mêmes priorités. Les grammaires d'apprentissage modernes se caractérisent le plus souvent par un emploi minimum du métalangage, essentiellement sous forme de petites capsules grammaticales suivies d'applications et d'exercices à trous ou à choix multiples. Finalement, on accorde une grande confiance à l'enseignant en tant qu'intermédiaire entre les manuels et les apprenants. C'est ce que nous révèle l'excellente synthèse de Cuq et Gruca (2002) et aussi Cuq (2002), qui comparent la présentation de divers concepts linguistiques comme la conjonction de coordination, l'impératif, le pronom personnel et l'aspect dans les grammaires de référence et les grammaires de FLE :¹¹

« Dans les grammaires de FLE, on a évidemment moins le souci de la cohérence théorique car, ... ces grammaires sont peu destinées à servir de référence. Au contraire, leur volonté de clarification pédagogique accentue une certaine tendance à l'éclatement. Cela témoigne que les auteurs ont conscience des difficultés présentées aux apprenants sur tous ces points et ils tentent souvent ...

¹¹ Notons toutefois que l'analyse des concepts linguistiques liés à l'étude des articles et des déterminants dans les grammaires et les manuels n'est pas abordée dans cet ouvrage critique de Cuq et Gruca (2002).

d'y répondre de façon plus pragmatique que dogmatique, et en adaptant leur discours métalinguistique » (Cuq et Gruca 2002 :95).

Mais l'apprenant tout comme l'enseignant ont tout intérêt à réduire l'écart qui existe entre le discours des manuels de grammaire et celui réel de la classe de langue.

Un simple survol des manuels relevant de différents courants pédagogiques (approches traditionnelle, communicative, etc.) suffit à convaincre du peu de place réservé dans les classes à l'enseignement de l'interprétation référentielle variée des articles définis et indéfinis pour les apprenants de français. Aussi, avant de discuter des contextes de l'absence du déterminant en français, nous présentons dans la sous-section qui suit une définition plus éclairante sur le sens des déterminants et l'interprétation du groupe nominal dans la grammaire.

2.2 Le sens des déterminants et l'interprétation du groupe nominal

Cette section sur le sens des déterminants s'inspire d'un certain nombre de travaux, plus particulièrement Kupisch (2004), Curat (1999), Lyons (1999), ainsi que d'autres auteurs. Le déterminant permet l'interprétation référentielle du nom, le nom ne renvoyant qu'à une notion, un concept abstrait ou concret.

2.2.1 Articles et déterminants

Les déterminants ne forment pas une classe homogène. Ils n'appartiennent pas tous à une même catégorie de classes de mots. Ils regroupent en fait des mots de différentes classes et en français, on retrouve les articles définis (*le, la, les*) ou les articles indéfinis (*un, une, des*), les déterminants démonstratifs (*ce, cet, cette*), les déterminants possessifs (*son, sa, ses, etc.*), les interrogatifs et les exclamatifs (*lequel, quel*), les déterminants indéfinis (*plusieurs, certains, quelques*), les déterminants numéraux (*deux, trois*), les déterminants négatifs (*aucun, nul*), les quantifieurs complexes (*un peu de*) ainsi que les partitifs. Le débat se poursuit toujours. Sleeman (2003) par exemple, à la suite de Damourette et Pichon (1930-1950, § 2492), soutient l'idée que le pronom démonstratif *celui*, tout comme les pronoms indéfinis *quelques-uns, chacun*, le pronom possessif *le mien* et le pronom relatif /interrogatif *lequel* sont en fait des déterminants. Cette auteure avance des arguments sémantiques, historiques, syntaxiques et pragmatiques pour dire que les pronoms morphologiquement complexes sont des déterminants auprès d'un nom vide. *Quelques*, par exemple, sélectionne un nom lexical (*quelques livres*) alors que *quelques-uns* sélectionne uniquement un pronom vide ($_{QP} \text{ quelques-uns }_{NP[PRO]}$) et jamais un nom lexical (**quelques-uns livres*). Ce pronom vide peut plus tard être remplacé par le pronom *en* : *J'en ai salué quelques-uns*. Junker et Vinet (1993) soutiennent pour *chacun* une analyse différente où *un* est plutôt généré dans la position nominale NP et est adjoind par la suite à son modifieur *chaque*. Le fait que *quelques-uns* soit sémantiquement faible est illustré par le contraste suivant où seul *chacun* peut occuper la position tête du nom au sein du groupe nominal : *J'ai salué chacun / *J'ai salué quelques-uns*. Les déterminants

présentent des différences dans le sémantisme et le comportement syntaxique, notamment la position et les possibilités de combinaison avec un autre déterminant.

Les articles ont pour caractéristique de ne pas pouvoir être séparés du nom complément et en ce sens, ils sont des morphèmes liés et apparaissent comme des affixes. Curat (1999) et d'autres avant lui (cf. les travaux de Yvon 1949, 1950) ont déjà exploité la thèse de la parenté de sens et de forme entre les déterminants et les pronoms personnels objets faibles, soit *le/ la* et *les*. En effet, les deux formes ont en commun une similitude morphologique, le trait de définitude (*Je les vois, les pommes/ *Je les vois, des pommes*) puisque *les* ne renvoie jamais à un groupe nominal indéfini. On remarque aussi le caractère de dépendance par rapport à une forme nominale ou verbale (**Le est très beau/ *Je le souvent*). L'article défini dépend du nom qui l'accompagne alors que le pronom clitique défini précède toujours un verbe marqué par une forme morphologique finie ou une forme infinitive (*Je le lis/ je veux le voir*). Le caractère affixal du déterminant défini et de l'indéfini *des* est illustré dans les exemples suivants :

- (1)a. J'ai vu les livres / *J'ai vu les
- b. J'ai vu des chats / *J'en ai vu des

Ce n'est pas le cas pour d'autres déterminants, comme on peut le constater avec *plusieurs* et les numéraux cardinaux, entre autres.

- (2)a. J'ai vu plusieurs chats / J'en ai vu plusieurs
- b. J'en ai vu deux

On sait que les déterminants font partie des catégories fonctionnelles de la grammaire, celles qui sont moins productives de manière générale et qui, par conséquent, s'opposent aux catégories lexicales plus productives, tels les noms, les verbes et les adjectifs. Si les catégories fonctionnelles (le complémenteur *que*, les marques morphologiques du temps, du nombre et de l'accord, le verbe *être*, etc.) sont le plus souvent dépourvues de sens ou plus précisément, de contenu encyclopédique, comme on l'avance souvent, les déterminants ne sont pas tous dénués de sens. C'est ce que nous discutons dans la section qui suit.

2.2.2 Référence et dénotation

Lorsqu'on parle de référence, cela signifie qu'on établit une relation aux gens, aux faits, etc. à travers des expressions linguistiques. La référence nominale est liée au groupe nominal et dépend du contexte et de la fonction syntaxique de ce groupe nominal. De plus, la référentialité du groupe nominal dépend des intentions du locuteur au moment où il parle.

Les articles expriment des traits comme la relation entre le locuteur et l'interlocuteur, l'entité désignée et l'environnement. Ce sont-là des traits de nature pragmatique, c'est-à-dire des propriétés reliées au monde extra-linguistique. D'autres déterminants encodent une information sémantique supplémentaire. Les démonstratifs, par exemple, encodent la proximité (*ce livre-ci*) ou la distance (*ce livre-là*). Ils sont porteurs d'un trait déictique.

Le concept de dénotation renvoie à la classe des objets. La dénotation réfère au sens littéral d'un mot, le sens du dictionnaire. Ainsi, la classe des chaises existantes, ayant

existé ou possibles constitue la dénotation du signe « chaise », (cf. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* 1994). Si un locuteur ne réfère pas à une entité spécifique, il désigne ou il crée une représentation mentale ou un *type*, comme c'est le cas pour les noms génériques tel *le chat* qui ne réfère pas à un chat particulier dans la suite *Le chat est un mammifère*.

La dénotation est indépendante de l'énoncé et, en ce sens, elle s'oppose à la référence. Si la dénotation relève du nom et non du déterminant, la référence, par contre, relève du groupe nominal, c'est-à-dire le déterminant plus le nom. Le déterminant est donc une façon d'établir la référence, mais il ne peut pas le faire seul, il doit accompagner un nom. Longobardi (1994) a avancé que les déterminants ont pour fonction de transformer les noms en expressions référentielles. Les DP définis sont référentiels. Les DP indéfinis seraient référentiels dans certains cas seulement.

2.2.3 Groupes nominaux définis

La notion de défini ou de définitude est importante pour comprendre les déterminants. Elle est d'autant plus importante dans cette recherche quand on sait que l'article défini est considéré comme le plus fréquent dans la production des apprenants adultes et des enfants (Granfeld 2003).

Cette notion de définitude s'exprime de manière variée à travers les langues, comme nous le verrons plus loin, au chapitre 3 dans une analyse comparée des systèmes du déterminant dans plusieurs langues. Les articles définis sont, en général, considérés comme les marqueurs de la définitude, c'est-à-dire une marque grammaticale qui permet

au locuteur et à l'interlocuteur d'établir une relation de différenciation par rapport à un référent. En d'autres termes, la définitude a trait à la grammaticalisation de l'identifiabilité et de la non-identifiabilité des référents par les locuteurs et les interlocuteurs (cf. Lyons 1999). La bonne utilisation du défini sous-entend l'acquisition de connaissances à la fois syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. De manière générale, on dit que le défini s'emploie lorsque le référent est connu à la fois du locuteur et de l'interlocuteur (*Il y a une balle et un jouet sur le plancher. **La** balle est rouge*). Le référent peut aussi faire partie de la connaissance du monde partagée par tous (*Le soleil se lève*).

Mais qu'est-ce qui distingue un article défini d'un article indéfini? De manière traditionnelle, on dit que l'article défini indique que le locuteur réfère à quelque chose de particulier et de défini. Mais cette définition n'est pas vraiment précise. On peut aussi dire que l'article indéfini réfère au particulier lorsqu'on dit *J'ai rencontré un professeur intéressant hier*. Aussi, certains linguistes préfèrent parler plutôt de *familiarité*. Suivant ce point de vue, on dira que l'entité définie signale une entité *familière* pour le locuteur ou l'interlocuteur. Cette notion de familiarité se traduit souvent par celles d'identifiabilité à travers une anaphore (a), une situation donnée (3b) ou la connaissance du monde réel (3c) :

(3)a. J'ai vu un renard dans la cour. *Le renard* était affamé.

b. Regarde *le chien*!

c. Je suis allée à Montréal. *L'aéroport* était bondé de touristes.

Dans d'autres cas cependant, le locuteur est dans l'impossibilité d'identifier le référent, comme le montrent les exemples de Lyons (1999 : 7) :

(4)a. Attention *au chien*!

b. *Le gagnant* du concours a obtenu un voyage pour deux aux Bahamas.

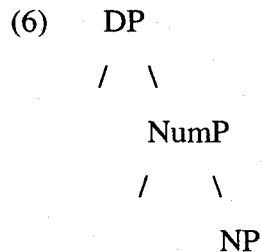
Comme l'avance Lyons, ces référents sont plutôt définis en termes d'*unicité* plutôt que par l'*identifiabilité*, surtout dans le cas d'un référent hypothétique comme en (4b). Dans d'autres cas toutefois, l'*unicité* (cf. Hawkins 1978) ne peut remplacer l'*identifiabilité*. Wilmet (1986) relève les exemples suivants en français où *Anne* et *Marie* ne peuvent avoir mis une seule et même robe en (5a) et *Hector* en (5b) a plus d'une jambe (exemples de Wilmet 1986) :

(5)a. Anne et Marie avaient mis la même robe au mariage de Jeannette

b. Hector s'est cassé la jambe

Mais le terme d'*unicité* présente des problèmes. Les pluriels (*les pommes*) et les termes de masse (*l'eau*) ne peuvent référer à des entités singulières. Lyons suggère alors de remplacer le terme d'*unicité* par celui d'*inclusivité*. Ainsi, les génériques comme dans *Le chat est un mammifère*, peuvent être considérés comme des définis si on pose qu'ils expriment l'*inclusivité* puisqu'ils intègrent tous les *tokens* possibles ayant la propriété particulière X, c'est-à-dire la propriété d'être un chat.

La notion de définitude ou d'indéfinitude est aussi très sensible à certains facteurs qui sont externes au groupe nominal, tel le temps et l'aspect ¹² ou la position structurale. Néanmoins, il est généralement accepté dans les travaux en grammaire générative que le trait [\pm défini] appartient au groupe nominal du DP (Determiner Phrase ou syntagme du déterminant) qui est situé tout au haut de la structure nominale, soit avant la catégorie fonctionnelle du Nombre (NumP) (voir aussi chapitre 3, section 3. sur les motivations théoriques derrière l'introduction d'une telle structure DP):



D'autres déterminants encodent la notion de définitude. En plus des démonstratifs, on peut mentionner les possessifs. Ces derniers traduisent une interprétation définie du nom qu'ils accompagnent. Les pronoms personnels nominatifs (*il, elle, etc.*) ont aussi une lecture définie, de même que les noms propres.

Sur le plan distributionnel, les déterminants définis ne peuvent jamais se combiner entre eux (**ces les livres*). Ils sont aussi exclus de certaines positions syntaxiques, à la suite d'un verbe impersonnel (7) ou encore lorsque le groupe nominal est attribut d'une phrase avec un sujet spécifique non défini (8) :

¹² Rappelons que le temps indique où se situe le procès dans le temps par rapport à l'acte d'énonciation alors que l'aspect renseigne plutôt sur la durée, le déroulement, la progression et l'évolution du procès. Il faut préciser également que la notion d'aspect est peu discutée dans les grammaires traditionnelles et encore moins dans les grammaires d'apprentissage.

(7)a. Il est arrivé une femme

b. *Il est arrivé sa femme

(8)a. Un scooter est un deux-roues

b. *Un scooter est le deux-roues

Les articles définis et les déterminants démonstratifs, qui sont aussi des définis, sont les seuls à pouvoir être suivis de *même* :

(9)a. C'était la même personne que j'avais vue hier.

b. Ce même jour, elle est partie pour les États-Unis.

Le démonstratif participe aussi à l'effet de définitude. De manière générale, il est inacceptable après un verbe impersonnel, tout comme l'article défini (**Il y a celle livre sur la table*). Mais dans certaines variétés de français, il peut apparaître dans ce même contexte : *Il y a cette femme qui veut absolument te voir*. Cette dernière interprétation est alors indéfinie et spécifique.¹³

Par ailleurs, comme le signale Granfeldt (2003 : 127), dans *J'ai pris le train*, il y a ambiguïté entre une lecture définie spécifique ou non-spécifique. Alors que dans *J'ai pris ce train*, le démonstratif permet uniquement une lecture définie spécifique.

Tous ces faits montrent à quel point la notion de définitude peut être complexe à assimiler pour les apprenants de français.

¹³ Granfeldt (2003 :127-128, note 67) signale d'autres exemples de ce démonstratif avec une lecture indéfinie spécifique. Les exemples sont aussi des constructions avec relative restrictive, comme la suivante qu'il cite :

(i) Il y a ce délégué du ministère qui s'amène et qui me demande si...

2.2.4 Groupes nominaux indéfinis

Précisons tout d'abord que si le défini ne possède qu'une catégorie morphologique en grammaire traditionnelle, soit l'article, (il n'y a pas d'adjectif ou de pronom défini), on trouve d'autres catégories morphologiques que l'article avec l'indéfini. *Un*, qu'il soit un indéfini ou un numéral, prend la même forme en français alors que ce n'est pas toujours le cas dans d'autres langues. Rappelons la distinction entre *one book* (un livre) et *a book* (un livre) en anglais. Le pluriel *des* ne s'oppose donc pas à *un* comme *les* à *le*.

Du point de vue de la référentialité, on observe l'indéfini *référentiel* (*J'ai lu un livre intéressant que ma cousine m'a prêté*) et un indéfini non référentiel que l'on dénomme dans les travaux de linguistique un *indéfini quantificationnel* (*Marie a lu un livre (je ne sais pas lequel)*).

Tout comme l'article défini, cependant, l'article indéfini n'est pas le seul élément qui rende l'interprétation indéfinie. Lyons (1999 : 33) a même proposé que l'indéfinitude corresponde à l'absence d'article défini dans le groupe nominal. On sait que dans de nombreuses langues l'indéfini se traduit par une absence d'article pour les noms au pluriel, notamment en italien et en anglais :

(10)a. Ho comprato pane e tulippi (italien)

Ai acheté pains et tulipes

(J'ai acheté des pains et des tulipes) (Lyons 1999)

b. I bought books and toys

Ip acheté livres et jouets

(J'ai acheté des livres et des jouets)

Lyons (1999) préfère voir dans l'article indéfini un terme de cardinalité similaire à un numéral dont il est dérivé diachroniquement. Les deux termes *un* sont homophones en français. Ils prennent des formes morphologiques distinctes en anglais et dans d'autres langues aussi.

(11) J'ai vendu trois poireaux et une pomme

Le déterminant *quelques* peut avoir une lecture indéfinie lorsqu'il apparaît seul (12a) et définie lorsqu'il est précédé du déterminant défini *les* en (12b) :

(12)a. *Quelques* amis sont venus

b. *Les quelques* amis que j'avais reçus sont repartis aussitôt.

Sur le plan distributionnel, les articles indéfinis peuvent se combiner entre eux dans certains cas (13a) et aussi avec les définis (13b) :

(13)a. *Un certain* individu minable s'est présenté devant nous

b. *Les quelques* personnes retardataires se dirigèrent vers la caisse

Les indéfinis peuvent avoir une valeur indéfinie non spécifique lorsque l'objet est non identifié (*Nous cherchons une maison avec vue sur mer* (mais il n'est pas sûr que nous trouvions)) et une valeur indéfinie spécifique lorsqu'il s'agit d'un objet particulier (*Nous avons acheté une maison avec vue*). L'indéfini peut aussi avoir une valeur emphatique. À

la valeur de réalité peut s'ajouter une valeur de quantité ou de degré (*Il y avait un monde!*, *Elle avait une de ces faims!*).

Comme on peut le constater, les notions de (in)définitude sont fort complexes. Observons maintenant le cas des groupes nominaux non référentiels.

2.2.5 Groupes nominaux non référentiels

Parmi les groupes nominaux non référentiels, on peut mentionner les NP prédicatifs. Traditionnellement, les linguistes ont distingué les NP prédicatifs des NP argumentaux en assumant que les premiers pouvaient être des NP alors que les deuxièmes étaient plutôt des DP (référentiels).

Un NP prédicatif a une fonction adjectivale très souvent, comme c'est le cas en (14), mais pas uniquement, comme nous le verrons plus bas :

(14) Jean est *docteur*

Dans cette expression, le nom *docteur* est associé au nom propre *Jean*. On sait que les langues varient quant à la possibilité d'avoir ou non un déterminant avec les NP prédicatifs. Le français et l'italien n'en ont pas, mais l'anglais en a un : *John is a doctor*. Nous montrons ci-dessous comment les notions d'argument et de prédicat peuvent être utiles pour représenter la référence nominale dans la proposition.

2.2.6 Les notions d'argument et de prédicat

Un argument est un groupe nominal qui possède une relation grammaticale ou sémantique spécifique par rapport au verbe et sa présence est nécessaire pour la bonne formation des structures qui contiennent ce verbe. Une position argument peut être identifiée en termes de relations grammaticales, soit une position sujet (15a), une position objet (15b) ou une position de complément d'objet indirect dans la phrase (15c), par exemple :

(15)a. *L'homme* est un bipède

b. J'ai vu *un homme* hier

c. Elle parle surtout *aux hommes* qu'elle connaît bien

Les noms en italique en (15) ont tous une lecture référentielle, soit une lecture générique en (15a), une lecture indéfinie en (15b) et définie en (15c).

On peut aussi identifier les arguments de la phrase à travers des rôles sémantiques tels que Agent, Thème, Source, etc. (cf. Gruber 1965) qui correspondent en général à la position sujet, objet direct ou objet indirect dans la proposition. Une telle position *argumentale* dans la phrase s'oppose à une position *prédicat* qui accepte, au contraire, des noms sans déterminant et qui correspond à une position attribut avec un verbe copule ou non, comme en (16), tel que décrit dans la section précédente.

(16)a. Ils sont *professeurs*

b. Il est *professeur*

c. L'hiver, *saison* très froide et humide, est moins apprécié par ici

Si les noms en italique en (15) ont tous une lecture référentielle, ce n'est pas le cas en (16) où les N *professeur(s)* et *saison* correspondent plutôt à des propriétés.

Parmi les autres contextes où le N correspond à une propriété, on peut mentionner le cas des noms qui apparaissent en position non argumentale et qui suivent certains adverbes comme dans les phrases en (17a, b) dans la grammaire du français :

(17)a. Toujours *professeur* au collège, Marie était très occupée

b. Complètement *femme*, elle se réfugiait dans le sourire (Abeillé et Godard 2003)

Les noms nus à valeur prédicative se retrouvent également avec certaines prépositions (voir chap. 4 plus loin). Dans certains cas, l'accord se fait avec le sujet (18a) de la petite proposition (*deux sœurs (sont) ennemies*). Il peut aussi se faire avec le N objet *nous* ou *me* en (18b) et reste invariable dans ce cas-ci :

(18) a. On tient ces deux **sœurs** pour **ennemies**

b. Il **nous** prend à **témoin** / Il **me** prend à **témoin**

Cette situation, notamment en ce qui a trait aux faits relevés en (17), n'est pas observée dans la majorité des grammaires. En effet, contrairement à ce qu'on observe dans de nombreuses langues, l'anglais, l'haïtien, l'italien, l'espagnol, le roumain et le portugais, entre autres, le français présente une situation exceptionnelle en ce sens que les pluriels

nus et les noms de masse nus ne peuvent jamais apparaître en position argument, c'est-à-dire en position sujet ou objet du verbe (cf. aussi section 2.3 plus loin) :

- (19)a. * Je vois eau / enfants
b. I see water / children
c. * Il mange soupe / tartines
d. They eat soup / sandwiches
e. * Eau est bonne
f. Water is good

Ces noms pluriel ou de masse doivent plutôt être précédés du déterminant partitif *du/ de la/ des* en position objet et d'un déterminant défini/générique en position sujet (*Il mange de la soupe/ L'eau est bonne*). Les différentes formes correspondent au singulier masculin et féminin et au pluriel respectivement. Rappelons que l'astérisque qui apparaît à l'extérieur des parenthèses, **(...)*, signifie que la séquence de mot(s) est obligatoire, sinon la phrase est mal formée.

- (20)a. Il a bu **(du)* vin
b. Il a mangé **(de la)* soupe
c. Il a vu **(des)* enfants
d. **(L')*eau est bonne

Sur un plan plus pédagogique, on peut ajouter que *du* introduit les noms de masse dont le genre est masculin. Ces derniers commencent par une consonne ou un *h* aspiré (*Je bois du vin, Elle a acheté du henné*). De manière générale, on peut avancer que les marqueurs

partitifs *de la* et *de l'* introduisent respectivement des noms de masse féminin (*Je veux de la laine*) et des noms de masse qui commencent par une voyelle (*Elle boit de l'eau*) ou un *h* non aspiré (*Il prend de l'héroïne*). Nous verrons plus loin que ces marqueurs partitifs peuvent apparaître avec d'autres classes de N. La difficulté d'acquisition de ces déterminants partitifs est aussi partiellement liée aux connaissances lexicales de l'apprenant qui doit à la fois connaître le sens (massif ou non) du mot en plus de connaître le genre du nom. D'autres difficultés proviennent du contexte lexical et syntaxique (choix de verbes, de nom concrets ou abstraits) qui introduit ces structures partitives.

L'impossibilité de trouver des noms nus en français est généralement attribuée à l'absence de morphologie du pluriel dans cette langue. En effet, le *s* qui marque le pluriel n'est pas prononcé, contrairement à l'anglais, par exemple, qui prononce le son /s/ dans *books*. En français, la distinction entre *livres* et *livre* n'est pas audible. Le contraste singulier/pluriel n'est audible qu'avec un nombre très limité de noms, notamment *cheval*, *œil*, *vitrail*, *œuf*, *aïeul*, *travail*, *ciel*, etc.

2.3 Les noms nus ou les noms sans article en français

Les cas d'absence de déterminants sont quand même assez nombreux en français, même si on avance quelquefois de manière abusive (voir aussi hypothèse en (2) au premier chapitre) : « Dans la grammaire du français, tous les noms doivent être précédés d'un déterminant ». Curat (1999: chap.10 et 18) reconnaît cinq grandes classes de contextes pour les noms nus. Nous les énumérons ci-dessous, à titre illustratif, puisqu'il s'agit d'une liste de descriptions les plus complètes qu'on ait pu observer des contextes

qui permettent des noms nus en français :

- a) le nom est au contact direct du référent. Cette classe recouvre les étiquettes de nature (*confitures de fraises*) et de contenu (*ingrédients ; fraise, eau, sucre*), les adresses (*Agence nationale*), titre d'œuvres (*Français d'aujourd'hui*), invectives (*Sale type!*), apostrophes (*Garçon!*), performatifs nominaux (*Pouce!*), et emplois autonomes du substantif nu et libre (*'chat' est un nom commun*).
- b) Le nom n'a pas de référent, il ne forme pas un SN. Cette classe recouvre les divers emplois du substantif et du nom propre en épithète (qualificative, complémentaire, classifiante ou métalinguistique) et ses emplois nus de complément direct d'un verbe qui contrôle la référence: locutions verbales (*avoir rendez-vous*), attribut du sujet (*redevenir professeur*). Les constructions nues liées à la négation se rattachent à cette classe.
- c) Le nom monoréférentiel est un SN. Cette classe couvre les noms propres et les substantifs uniques dans la situation d'énonciation : noms de jours (*lundi est jour férié*), de parenté (*Grand-mère vient quand même*), titres domestiques (*Madame est servie*) et de courtoisie (*Monsieur*), Dieu, etc.
- d) Divers types de substantifs nus sont dus à l'interférence de prépositions, *de* surtout, certains relèvent d'incompatibilités formelles (règle de Port-Royal ou de Gross) d'autres restent opaques, des acteurs à la fois sémantiques et formels interviennent.
- e) Le référent déborde l'indexation d'un substantif donné dans le type déterminé *les père et mère*, où le total des indexations nominales coïncide le référent, et dans le type nu *père et mère*, où le référent est à la fois l'addition des classes référentielles et leur rapport.

Il faut préciser toutefois une catégorie de noms nus non abordée dans Curat (1999). Il s'agit de noms nus inanimés attributs discutés et classifiés par Lauwers (2007). On présente généralement des noms nus humains attributs (*Jean est professeur/ handicapé mental*), en revanche les noms nus inanimés dans ce contexte ont été peu analysés. En voici quelques exemples tirés de l'étude de Lauwers. Ces exemples ont été relevés dans des corpus de français :

- (21)a. Le succès est *affaire* de réseau
b. C'est *folie* que de vivre misérablement adonné (Frantext)
c. C'est *question* seulement qu'on s'y mette (Google) /
d. Bruxelles est *capitale* de la Belgique.

Comme l'explique Lauwers (2007 : 81) : « À vrai dire, il semble que la présumée «adjectivité » du nom nu ait détourné un peu l'attention des noms nus inanimés qui se prêtent pourtant à la même construction ».

On observe que les groupes nominaux sans déterminant présentent deux cas de figures. Il y a ceux, d'une part, qui sont dépourvus de déterminant en toutes positions (les noms propres, les emplois antonymiques ou ceux qui réfèrent à un nom cité en tant que réalité linguistique (*Elle a confondu adhésion et adhérence*), les coordinations, les énumérations exhaustives, etc.). Il y a ceux, d'autre part, qui sont liés à des positions syntaxiques particulières (les apostrophes, les étiquetages (*Faculté d'administration*), attributs et appositions, locutions verbales et avec certains groupes prépositionnels). Dans la sous-section qui suit, nous développons maintenant le cas de l'absence de déterminant avec la négation.

2.3.1 L'absence de déterminant et la négation

On remarque que la négation amène dans certains cas la construction sans déterminant du substantif. Dans les leçons de grammaire, on constate que dans la liste des omissions d'article, la forme négative en fait partie. L'absence de déterminant est liée à la

négation. Guillaume (1919) note que la préposition *sans* et la négation ont les mêmes effets sur l'article :

- suppression, lorsque l'action privative s'exerce sur l'aspect objectif et concret du nom. Ex : *Ton frère me sachant sans pain et sans foyer...*
- maintien, lorsque l'action prépositionnelle s'inscrit dans des limites moins étroites. Le cas est celui de la privation pensée non plus réelle, mais possible. Exemple :
Car sans les pleurs, que sait-on de la vie?

Curat (1999) fait aussi remarquer la différence entre les formes suivantes :

- (22)a. Il n'a pas d'argent
b. Il n'a pas l'argent pour ça.

Le déterminant s'associe à une restriction de la portée de la négation. Dans la situation d'énonciation, « la forme en (22a) nie la référence de *argent* alors que (22b) ne nie pas l'existence d'un référent *argent* mais seulement la caractérisation *pour ça* d'un tel référent » (Curat 1999 : 235).

Si on considère que l'idée de privation occasionne la suppression de l'article, les verbes ayant un sens privatif devront exercer la même contrainte sur l'utilisation du déterminant. C'est le cas pour des verbes tels que *manquer, priver, dépourvoir, déposséder, exempt de, se dépouiller de*, etc. :

- (23)a . Cet enfant manque de soins (*des soins)

- b. Il est privé de nourriture (*de la nourriture)
- c. Ce musicien est dépourvu de talent (*du talent)
- d. Sa vie est exempte de soucis (*des soucis)

Les verbes *déposséder* et *se dépouiller de* acceptent par contre des déterminants possessifs :

- (24)a. Il est dépossédé de ses biens
- b. Les arbres se dépouillent de leur feuillage

À première vue, aucun de ces verbes ne semble admettre une combinaison avec un complément qui sous-tend un article défini ou indéfini.

Cette situation rappelle la règle de Port-Royal (cf. Arnaud et Lancelot 1660) ou la règle de Gross (1968). Cette règle précise que la séquence *de + de(s)* (où *des* est un défini générique) est rejetée en français et se réécrit plutôt *de*. En d'autres termes, la reduplication **de de* n'est pas possible en français.

C'est ce qui expliquerait que les formes en (23), que nous reprenons en (25) ci-dessous, ne sont pas acceptables puisqu'elles sous-tendent une suite *de de(s)* ou *de de la* :

- (25)a. *Cet enfant manque de des soins
- b. *Il est privé de de la nourriture

Cette règle expliquerait non seulement les séquences avec un *de* unique après les verbes qui prennent une préposition *de*, mais elle expliquerait aussi pourquoi certaines séquences sont inacceptables après certaines prépositions, notamment *à* et *par*. Curat (1999 : 281)

note que *à* est incompatible avec un quantifieur indéfini devant le nom :

- (26)a. la boîte à compartiments
- b. la boîte aux compartiments
- c. * la boîte à des compartiments

L'auteur relève également que *par*, qui selon Cadiot (1991 : 250), traduit une notion abstraite de médiation, accepte des combinaisons avec un N nu singulier ou pluriel, un N défini, mais est aussi incompatible avec un partitif ou un quantifieur indéfini :

- (27)a. Il l'a fait par hasard
- b. Il parle par allusions
- c. ...surpris par des événements toujours nouveaux

- (28)a. *Il l'a fait par du hasard
- b. *Il parle par des allusions

Curat signale que la préposition *avec* se comporte différemment ici, mais ne fournit pas d'explications pour cette différence où *avec* permet une combinaison avec un quantifieur indéfini, contrairement aux prépositions *à* et *par*.

- (29) la boîte avec des compartiments

Nous reviendrons au chapitre 4 sur ce type de faits et sur l'acquisition des noms nus avec certaines prépositions. Nous poursuivons maintenant avec l'étude du déterminant défini en tant qu'expression de la possession inaliénable en français.

2.3.2 Le déterminant défini et l'expression de la possession inaliénable

L'article défini peut aussi prendre une autre valeur référentielle. Plusieurs travaux en linguistique ont traité du comportement du déterminant en français et plus particulièrement du rôle de l'article défini dans la relation de possession inaliénable (Guéron 1983, 1985, Vinet et Zhou 2003, Vergnaud et Zubizarreta 1992, etc.). Cette construction reste encore aujourd'hui complètement ignorée des grammaires actuelles. Il n'est donc pas étonnant que ces notions soient rarement abordées dans les ouvrages de grammaires pédagogiques. Pourtant, la notion de possession inaliénable est une notion universelle qui apparaît dans toutes les langues. Par possession inaliénable, on réfère aux termes des parties du corps qui ont la propriété d'apparaître avec l'article défini dans certaines constructions. On désigne la relation entre un possesseur et un objet ne pouvant être dissocié du possesseur. Dans toutes les langues, en effet, il y a une façon de marquer la possession inaliénable. Celle-ci se manifeste différemment d'une langue à l'autre. En français, par exemple, avec les verbes qui expriment un mouvement du corps, l'article défini en serait le marqueur (*Il a attrapé Anne par le bras*). La phrase est impossible si l'objet possédé n'appartient pas à une partie du corps comme dans **Il a attrapé Anne par le dictionnaire*. Dans certains cas, un objet ou un vêtement peut être inaliénable au possesseur : *Il l'a attrapée par le foulard/par le sac*. Mais cette construction n'est pas possible dans toutes les situations : *Il a bougé le bras* ne peut être remplacé par **Il a bougé la manche*. (Tellier et Valois 2006). On retrouve aussi le datif avec le déterminant défini (*Il lui a ébouriffé les cheveux, on lui a fait les ongles, il lui a touché le genou*) et le datif *lui* est ici interprété comme le possesseur de la partie du corps *cheveux, ongles* ou

genou. Par contre, en créole haïtien, comme en anglais, ce serait plutôt le déterminant possessif qui marque à la fois la possession aliénable et inaliénable. Dans les trois exemples suivants en (30), le possesseur, soit le sujet *Marie*, agit sur sa propre main et non la main de quelqu'un ou de quelque chose d'autre :

(30)a. Marie lève la main

b. Mary raises his hand

c. Mari leve men li (Haïtien)

Marie lever main Poss/3s

Marie lève sa main

Il est intéressant de noter ici que le créole haïtien, bien qu'il présente un déterminant défini LA, qui apparaît en position postnominale, n'utilise pas cette forme pour rendre la notion de possession inaliénable mais plutôt le déterminant possessif *li*, ou pronom de la troisième personne du singulier, comme l'illustre (30c). Le post-déterminant LA en créole possède des propriétés internes distinctes de celles des déterminants *le/la/les* en français (cf. Zribi-Hertz et Glaude 2003 et section 3.4 du chapitre 3, plus loin). Les enseignants de français langue étrangère doivent tenir compte de cette caractéristique du français en enseignant la notion de déterminant dit défini, car les apprenants dont la langue d'origine ne présente pas les mêmes caractéristiques que celles du français avec les verbes de mouvement ne font pas automatiquement le transfert souhaité. Si la structure en (31a) n'est pas possible en français, c'est que le prédicat *se lever* n'exerce pas la même propriété que *se laver* sur la partie du corps. En (31a), il n'y a pas une interprétation d'un mouvement sur la partie du corps du référent :

(31)a. *Paul se lève la main

b. Paul se lave la main

De la même façon, le contraste en (32) s'explique par la nature du prédicat :

(32)a. J'admire ses cheveux

b. *Je lui admire les cheveux ¹⁴

Les verbes d'état comme les verbes psychologiques ou les verbes de perception ne reçoivent une lecture de possession qu'avec le déterminant possessif ou un génitif lexical (cf. *J'admire les cheveux de Marie*).

Les propriétés aspectuelles du prédicat jouent aussi un rôle dans la distinction en (33).

Le prédicat est événementiel en (33a), en ce sens qu'il y a un changement d'état, mais il est statif ou non événementiel en (33b) :

(33)a. Les yeux lui brûlent

b. *Les yeux lui sont brûlants

Dans les exemples suivants, le contraste dans l'utilisation des déterminants s'explique par la distinction entre une propriété transitoire du prédicat (*stage-level*) en (34a) et une

¹⁴ M-T. Vinet nous signale la phrase *Je lui aime pas la face* qui est pourtant acceptable en français québécois et explique que ceci serait sans doute dû au caractère figé de l'expression par rapport aux autres formes de ce type qui sont inacceptables (cf. **Je lui aime les cheveux*, **Je lui aime pas le fils*). On trouverait le même phénomène d'expression figée, en anglais, dans la séquence suivante *I don't like the looks of it*, avec la présence de l'article défini *the* en anglais:

(i) I don't like the looks of it (exemple de J. Guéron)
Is DO+neg aime Ddef apparences de ça
Ça ne me dit rien qui vaille

propriété permanente ou individuelle (*individual-level*) en (34b) :

(34)a. Marie a les/ses yeux tout rouges

b. Marie a les/*ses yeux bleus

Il faut remarquer également que la possession inaliénable peut s'étendre à d'autres éléments que les parties du corps comme le montrent les exemples suivants qui rendent compte d'une relation partie-tout à l'aide d'un pronom datif :

(35)a. Mon fauteuil, on lui a réparé les deux accoudoirs

b. La robe de Martine, je lui ai rajouté la doublure

c. La thèse de Jean, on lui a enlevé le sous-titre

Kupferman (2004) relève des exemples en français où la relation avec le possesseur est plus vague. Il ne s'agit plus d'une partie du corps ou d'une partie d'un tout mais plutôt d'une relation perçue comme établissant un lien un peu flou entre deux éléments :

(36)a. Ces moteurs, on peut leur augmenter la vitesse maximale

b. Ces vignes, on a dû leur retarder le début des vendanges

c. Ce jour de maladie me prolonge les vacances

d. Marie, on lui a gâché la soirée,...

Dans certaines variétés de français et dans des langues romanes comme l'espagnol et le portugais, entre autres, (cf. Vinet et Zhou 2003, Barra-Jover 2002) la notion de possession permanente ou inaliénable peut s'étendre aux vêtements. Cette particularité n'est généralement pas observée en français de référence ou en français québécois, mais

elle est très répandue dans un français dit 'méridional' :

(37)a. Elle m'a brûlé le chemisier avec sa cigarette (français méridional)

(cf. Elle a brûlé mon chemisier...)

b. Elle m'a déchiré la jupe (français méridional)

(cf. Elle a déchiré ma jupe)

Avec la possession inaliénable, le déterminant défini est non référentiel. C'est ce qui explique que le N (nom) de la possession inaliénable ne puisse pas être modifié par un adjectif :

(38)a. Il a levé la tête

b. *Il a levé la belle tête vers nous.

Certes, tous ces exemples et ces particularités sont faciles à distinguer pour les locuteurs natifs. Ils viennent tout naturellement. Ils ne sont pas évidents, cependant, pour les apprenants de français (cf. les erreurs courantes du type *°on fatigue ses yeux, °il a mal à sa tête*, etc.) et ils ne sont pas faciles à expliquer pour les enseignants de français langue étrangère justement parce que ces constructions courantes dans la langue de tous les jours sont totalement absentes des grammaires. Les grammaires d'apprentissage en parlent très peu ou pas du tout.

2.3.3 La valeur générique du déterminant

L'article défini et l'article indéfini peuvent aussi prendre la valeur d'un générique ou une valeur généralisante lorsqu'ils réfèrent à l'ensemble d'une classe ou d'une sous-

classe d'individus :

(39)a. *L'homme* ne peut pas vivre sans eau

b. *Le castor* est un mammifère

c. *Un chat* miaule (n'importe quel chat)

d. *Un chien*, ça sait nager

La valeur générique du déterminant réfère en fait à une classe d'individus. Il s'agit en réalité d'une expression plurielle dont le nombre n'est pas spécifié. Par contre, on peut trouver la forme plurielle avec le déterminant défini mais pas avec le déterminant indéfini.

Dans ce dernier cas, la lecture générique disparaît au pluriel :

(40)a. Les hommes ne peuvent pas vivre sans eau

b. *Des chiens, ça sait nager (cf. Les chiens, ça sait nager)

De la même façon, la lecture générique est sensible au temps ou à l'aspect. Si on peut avoir une lecture générique dans *Un éléphant casse la porcelaine* / *Un éléphant, ça casse la porcelaine*, on obtient une structure agrammaticale lorsque le temps est celui du passé ou d'un passé récent : **Un éléphant, ça a cassé la porcelaine* / **Un éléphant, ça vient de casser la porcelaine*. La valeur générique du déterminant est donc sensible à d'autres éléments dans la phrase.

2.3.4 Les déterminants partitifs et les déterminants indéfinis

Les déterminants partitifs, qui servent à mesurer une partie d'un tout, constituent une autre source importante de difficultés pour tous les apprenants de français, quelle que

soit la langue d'origine. Même les langues romanes, qui sont structurellement et lexicalement assez proches du français, de manière générale, présentent un système différent pour les formes quantifiées. Ainsi, en italien, par exemple, on ne trouve pas la préposition *de* (*di*) avec l'équivalent de la forme quantifiée *peu* (*poco*). La différence importante ici réside dans le fait que l'italien *poco* s'accorde avec le nom quantifié en genre et en nombre (*poco/poca/pochi/poche*). L'anglais appartient à un système distinct puisqu'on n'y trouve pas de préposition *of* pour traduire *peu* et qu'il n'y a pas d'accord en genre et en nombre avec le nom (*few tables, little sugar*) (peu de tables, peu de sucre). D'autres faits distinguent les déterminants partitifs du français de ceux de l'anglais. Prenons le cas de *quelques-uns* composé du pronom *quel*, du complémenteur *que* et du déterminant indéfini *uns*, le tout dans sa forme au pluriel. Comme le mentionne Kayne (2003), *quelques* est plutôt très éloigné dans sa structure interne de la forme *some* qui le traduit en anglais.¹⁵ Cette absence de correspondance entre les deux formes lexicales est, encore une fois, une source de difficultés évidente pour les apprenants. Il faudrait voir également comment ce mot apparaît dans les langues premières de nos étudiants pour mieux comprendre le caractère distinct de ce mot en français et la difficulté qu'il représente pour les apprenants. Il existe d'autres difficultés avec les formes quantifiées. On sait que les noms de masse peuvent être précédés d'une forme quantifiée, notamment la préposition *de* en (41a) qui traduit la partie d'un tout. Le nom de masse peut aussi être précédé d'un déterminant défini (41b) lorsque la lecture est celle d'un déictique. La séquence signifie alors « la quantité d'eau qui est là » :

(41)a. Je veux de l'eau

¹⁵ Je remercie Marie-Thérèse Vinet d'avoir porté ces faits à mon attention.

b. Je veux l'eau

Ces deux lectures sont possibles en position objet mais non pas lorsque le nom de masse se trouve en position sujet comme l'illustre le contraste ; **De l'eau est bonnel L'eau est bonne*. Des difficultés plus fréquentes ont trait à l'emploi des différents déterminants partitifs (*du, de la, de l', des*) reliés plus directement au genre et au nombre des noms de masse qui apparaissent avec ces derniers. Les apprenants doivent mémoriser que *du* apparaît avec un nom de masse masculin (42a), *de la* accompagne un nom de masse féminin (42b), *de l'* se retrouve devant un nom de masse commençant par une voyelle ou un h muet (42c) et *des* devant un nom de masse masculin ou féminin (42d) :

(42)a. Je veux du lait/ *Je veux du l'eau

- b. Elle mange de la soupe
- c. Je veux de l'eau /de l'huile
- d. Elle mange des épinards et des confitures

Par contre, la forme partitive *de/d'* apparaît à la forme négative, après l'adverbe *pas*, mais le genre du nom de masse ne joue aucun rôle ici dans le choix du déterminant :

(43)a. Elle ne boit pas d'eau

- b. Elle ne mâche pas de gomme
- c. Il ne veut pas de lait

Le seul contexte où le genre importe c'est lorsque l'on a une opposition, comme dans l'exemple suivant : *Il ne veut pas de la soupe, il veut du riz.*

Avec cet ensemble de règles plutôt simples, il faut essayer de répondre à d'autres types d'erreurs observées, telle la suivante en (44) où le déterminant partitif ne s'accorde pas avec le nom de masse lorsque le N est complément d'un adjectif dont le sens est partitif, notamment les adjectifs suivants : *rempli, plein, débordant, couvert* :

(44) °Tout était couvert de la neige (exemple réel produit par un étudiant).

Pour résumer brièvement ce que nous avons vu jusqu'ici, nous avons pu observer que les articles et les déterminants sont en général exigés devant le nom en français pour rendre compte de l'interprétation définie, indéfinie, spécifique ou non spécifique ou encore l'interprétation générique du groupe nominal. Les déterminants peuvent aussi être absents devant le nom mais cette situation apparaît dans des contextes bien précis et beaucoup moins souvent qu'en anglais ou de nombreuses autres langues.

Nous poursuivons en développant comment toutes ces caractéristiques du groupe nominal français apparaissent dans le processus d'acquisition d'une langue L1 et L2.

2.4 Distinctions dans l'acquisition de L1 et L2

Dans sa célèbre étude sur le langage infantin et l'aphasie, présentée pour la première fois lors de conférences en 1939, Roman Jakobson discutait déjà de l'ordre que suivent les enfants dans l'acquisition graduelle du système phonologique (Jakobson 1980). À travers cette étude comparée de la naissance d'une langue et de son déclin (l'aphasie), l'auteur innovait en soumettant la langue à une analyse comparée systématique entre le développement du langage des enfants et le déclin de la structure d'une langue parlée par

un adulte. Dans certains passages, il compare aussi la situation aphasique et l'acquisition des phonèmes chez les étrangers. Jakobson (1980 : 45) discute, par exemple, la perte de la faculté de distinguer le *r* et le *l* chez l'aphasique, situation qu'il compare à la difficulté d'utiliser des distinctions phonématiques absentes de sa propre langue pour l'étranger :¹⁶

« La difficulté ne réside pas dans une articulation inhabituelle : en admettant qu'un Chinois parvienne à imiter l'articulation du *r* qui lui fait défaut, il lui sera cependant malaisé de s'en souvenir au moment de parler et de choisir dans chaque cas celle des deux liquides qui convient. Ou bien il n'utilisera pas le phonème étranger, ou bien il confondra *r* et *l* (*Paris* peut se transformer en « *Palis...* »).»
(Jakobson 1980 :45)

Aujourd'hui, les travaux de recherche innovent de la même manière en comparant l'ordre d'acquisition de certains faits dans la syntaxe de la langue maternelle et l'ordre d'acquisition de ces mêmes faits par un adulte qui apprend une langue étrangère. L'acquisition de L1 et de L2 présente des traits distincts mais aussi des traits communs (cf. Herschensohn 2000, Clashes & Muysken 1996). La question qui se pose en recherche est celle de savoir si l'interlangue en acquisition L2 est compatible avec la Grammaire Universelle (GU) ou encore la part que joue le transfert de L1 à L2 dans le processus d'acquisition chez les adultes. Le point de vue généralisé en didactique des langues est de ne pas prendre en considération les différences dans la plasticité du cerveau chez le jeune enfant qui développe sa langue maternelle et celui d'un adulte apprenant une langue étrangère qui doit faire face, lui, à un certain nombre d'habitudes langagières qu'il possède déjà. Ces habitudes acquises freinent sa possibilité d'apprendre

¹⁶ Cette difficulté dans la distinction phonématique entre le *r* et le *l* se retrouve également chez des étudiants africains en provenance du Burundi qui apprennent le français et qui sont incapables de distinguer le son *r* dans certaines positions du mot seulement, comme dans le mot *fragile* qu'ils prononcent plutôt /flagil/.

de manière complète une autre langue. Ce point de vue généralement répandu qui ne considère que les facteurs externes, notamment le milieu environnant, peut être représenté par le passage suivant de Malherbe (1995 : 423) qui, sans être complètement faux est toutefois imprécis :

« Si les enfants apprennent parfaitement leur langue maternelle, c'est évidemment par l'immersion dans un milieu où cette langue est parlée. L'adulte qui désire apprendre une langue étrangère doit tenter de se rapprocher au mieux de telles conditions ». (Malherbe 1995: 423)

Nous présentons dans les lignes qui suivent quelques caractéristiques des formes développées lors de différents stades d'acquisition et nous montrons comment celles-ci peuvent être reliées à la grammaire universelle. Le fait que les grammaires des interlangues contiennent des traits des langues humaines possibles est la preuve qu'elles ne sont pas complètement extravagantes ou imprévisibles et qu'elles sont bien reliées à la grammaire universelle.

2.4.1. Les propriétés universelles du langage

Il est évident que pour que les individus arrivent à développer un système aussi complexe que le langage en un laps de temps aussi rapide, il faut postuler un système sous-jacent très restreint. Ce système restreint, c'est l'hypothèse d'un cerveau commun à tous les individus normalement constitués et qui, en se développant en tant qu'organe du corps humain, développe également le langage, suivant certains paramètres. Chomsky (1975) soutient que la faculté de langage ou la grammaire mentale est unique parmi les fonctions cognitives. Cette perception du langage s'oppose au courant behavioriste qui a

dominé pendant toute la première moitié du XXe siècle et qui posait que l'émergence du langage s'expliquait par essais, erreurs et récompenses successives. Autrement dit, suivant le behaviorisme, l'enfant apprenait sa langue par simple imitation en écoutant et en reproduisant ce que dit l'adulte.

Des arguments théoriques aussi bien que des faits empiriques soutiennent le caractère inné de la prédisposition de l'enfant à apprendre le langage. La pauvreté du stimulus est l'un des arguments qui vient appuyer le caractère inné du langage. Les enfants ne répètent pas les structures des adultes, ils utilisent les structures entendues pour développer plutôt leurs propres grammaires d'enfant. Comme le souligne Jakobson (1980), l'enfant n'imité pas les adultes, il crée plutôt en empruntant :

« Si la création chez l'enfant n'est en aucun cas une création ex nihilo, une pure découverte,..., ses imitations ne sont pas pour autant des copies mécaniques et passives. L'enfant crée en empruntant ». (Jakobson 1980 :16)

Un exemple en phonologie est le fait qu'en français les enfants, vers l'âge de 3-4 ans, prononcent systématiquement certains mots débutant par une consonne vélaire /k/ en utilisant une dentale /t/. Ce qui a pour résultat que les mots *camion*, *carotte*, *crotte*, etc. se transforment dans leur bouche en /tamiõ/, /taroT/ et /troT/ malgré les insistances des parents et les exercices de prononciation répétés.

L'acquisition du langage est un phénomène syntaxique en ce sens que le processus s'appuie sur la distinction entre catégories fonctionnelles (les mots qui ne possèdent pas de définition sémantique dans un dictionnaire) et catégories lexicales (noms, verbes, adjectifs) de la grammaire. La grammaire universelle est un ensemble de contraintes qui permet de saisir si une phrase est bien formée. Cette grammaire mentale n'est pas identique dans toutes les langues, elle dépend de certains paramètres restreints, mais le

processus d'acquisition, lui, est universel et indépendant de la signification. L'enfant en écoutant parler les gens autour de lui se fixe des paramètres avec la structure sous-jacente de la grammaire, notamment les notions abstraites sous-jacentes de tête, de spécifieur et de complément de la tête dans une structure représentative hiérarchisée. Il organise ainsi l'ordre des mots de sa langue. Un enfant francophone, par exemple, comprend très vite que la langue a des objets qui suivent le verbe et des sujets qui précèdent celui-ci. Il sait aussi, lorsqu'il développe la notion de pronoms faibles que les pronoms objets faibles précèdent automatiquement le verbe. L'enfant passe donc d'un stade où il utilise les pronoms forts après le verbe (*Je veux lui*) à un autre stade où il utilise les pronoms faibles et avec eux, il comprend qu'ils sont positionnés devant le verbe (*Je le veux*). On observe le même phénomène chez les apprenants adultes, débutants en français, qui utilisent d'abord les pronoms forts en position postverbale plutôt que les formes faibles du pronom positionnés devant le verbe.

Les enfants ne reçoivent jamais une preuve négative pour ces faits. Par exemple, personne ne leur dit qu'il ne faut jamais dire **je veux le* et pourtant, ils ne commettent jamais ce type d'erreur dans les différents stades de développement de la langue.

Autrement dit, et pour schématiser le caractère inné de ces structures, Chomsky avance que le langage n'est pas quelque chose que l'on apprend, mais plutôt quelque chose qui nous arrive. Le langage est un organe mental. L'enfant qui développe sa langue maternelle le fait sans aucun effort conscient. Il n'en va pas de même pour l'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte. L'acquisition de L2 fait aussi appel à la grammaire universelle, mais de manière différente. Lorsqu'on apprend une autre langue, on ne part jamais d'une *tabula rasa*, ou d'une ardoise vierge, comme le supposaient les

behavioristes. L'acquisition de L2 n'utilise pas le même type de mémoire que celle du jeune enfant et l'effort pour apprendre est plus important parce que chez l'adulte, le cerveau présente moins de plasticité.

Aussi, nous adoptons dans cette thèse l'hypothèse que la grammaire universelle joue un rôle important non seulement dans l'acquisition de L1, mais aussi dans l'acquisition de L2.

2.4.2 L'acquisition de L1

La complexité de tout système linguistique et la rapidité avec laquelle il est acquis par l'enfant, quelle que soit la culture ou la couche sociale, laissent croire que sans des capacités innées la production de langage serait impossible.

Des expériences (Eimas et al. 1971) ont montré que les nourrissons, dès les premiers jours, sont sensibles aux sons articulés des adultes, qu'ils peuvent discriminer pratiquement tous les contrastes phonétiques des langues naturelles et distinguer leur langue maternelle d'une langue étrangère. Avant de pouvoir produire des sons, les nourrissons peuvent les percevoir. À la naissance, les nourrissons ont la capacité de distinguer les langues parlées dans leur environnement. Ils sont surtout très sensibles aux distinctions prosodiques, au rythme (Mehler et al. 1988). Entre 7 et 10 mois, les enfants commencent à produire des sons articulés en répétant et combinant des syllabes de consonne-voyelle. Les premiers mots reconnaissables apparaissent en général à un an.

Vers 18 mois, le nombre de mots s'accroît très rapidement, au rythme d'un nouveau mot au moins toutes les deux heures, on parle en effet « d'explosion lexicale ». La

syntaxe apparaît à la même époque avec des chaînes de deux mots le plus souvent (cf. *papa parti, voiture cassée*, etc.). Dans ce langage qu'on peut qualifier de «télégraphique», les enfants omettent les mots fonctionnels et souvent les flexions verbales, mais dans 90% des cas, ils/elles suivent l'ordre correct. Un exemple de ce type d'expression est le suivant :

(45) non, toi pas partir, toi rester avec moi

Entre l'âge de deux ans et trois ans et demi, le langage enfantin se développe à une vitesse telle que les chercheurs sont incapables d'en décrire la séquence exacte. Clark (1985) avance que les articles défini et indéfini en français commencent à apparaître vers l'âge de deux ans mais une utilisation conforme à la grammaire des adultes n'apparaît que vers l'âge de 8 ans environ. L'erreur la plus commune est que les enfants traitent les faits comme s'ils étaient déjà connus de leur interlocuteur en utilisant un article défini plutôt qu'un article indéfini. On dit alors qu'il y a une sur-utilisation de l'article défini. Clark (1985) signale une expérience, par exemple, où après avoir montré un groupe de moutons aux jeunes enfants, l'expérimentateur en retire un certain nombre et pose alors la question *Qui est parti ?*. Ces derniers répondent en utilisant un défini : **Les montons sont partis, les moutons sont restés* au lieu de *Des moutons sont partis, des moutons sont restés*.

Karmiloff-Smith (1979) indique que les enfants ont du mal à distinguer les contextes avec les sens de *même* et *autre*. Au lieu de dire, *il y a une lettre* (avec le sens de *une autre lettre*), ils diront plutôt **Il y a la lettre*. Plusieurs auteurs notent une sur-utilisation de

l'article défini dans la grammaire des enfants. Comme nous le verrons plus loin, cette sur-utilisation de l'article défini est également observée chez les apprenants de français L2.

Les enfants font également des erreurs avec la contraction de *de* et l'article défini pour former l'article partitif :

(46) *le chapeau *de le* monsieur

On trouve aussi une forme de redoublement de la marque de la possession avec le déterminant possessif et le pronom possessif (47a) ou encore en utilisant la forme *de moi* (47b) et on observe des formes contradictoires dans la marque de la possession (47c) :¹⁷

(47)a. °c'est mon mien

b. °la poupée de moi

c. °mon papa à toi

¹⁷ Les enfants inventent aussi des mots nouveaux qui paraissent possibles mais qui n'existent pas dans les dictionnaires du français. On relève des verbes inventés, en quelque sorte, en (i) ainsi que des noms en (ii) mais il faut bien observer que ces mots nouveaux sont toujours employés correctement dans la syntaxe de la proposition. C'est la dérivation lexicale qui est originale :

- (i)a. *pantoufler (= mettre des pantoufles)
- b. *ensoldater (= transformer en soldat)
- c. *pianer (= jouer du piano)
- d. *piper (= fumer)

- (ii)a. *un croquoir (= un casse-noisette)
- b. *une pesette (= une balance)
- c. *la pêche (= la canne à pêche)
- d. *une fume (= une pipe)

En général, il est possible d'affirmer que toutes les langues sont acquises avec le même degré d'aisance par tous les enfants, avant l'âge de 4 ans. C'est pour cette raison que Pinker (1994) affirme que les enfants de 3 ans sont déjà des « génies grammaticaux ». Ils maîtrisent la plupart des constructions des énoncés, respectent les règles et réussissent en général à éviter de commettre des fautes. Dans le cas contraire, ils commettent des fautes « intelligentes » qui sont dues, par exemple, à une surgénéralisation des règles grammaticales.

Toutes ces caractéristiques s'expliquent par la présence d'une grammaire universelle ou un cerveau universel qui permet le développement du langage tout comme les êtres humains développent des bras, des jambes, la marche, le rire ou toute autre fonction naturelle chez les humains, comme l'affirme Noam Chomsky dans ses travaux (cf. Chomsky 1975).

Cette forme d'acquisition inconsciente, presque spontanée, n'est pas présente chez l'adulte qui acquiert une langue L2 sous certaines conditions (enseignement par un professeur, mémorisation de nouveaux mots, exercices répétés, etc.) où les efforts et la persévérance doivent toujours être présents pour parvenir à un certain résultat. On sait que l'effet de l'âge a fait l'objet d'un débat constant dans le domaine de l'acquisition des langues depuis une cinquantaine d'années. Krashen et al. (1982) se sont appuyés sur la revue des travaux effectués en acquisition pour proposer que les adultes progressent plus rapidement que les enfants. Mais cette étude a été remise en cause pour des questions de méthodologie et aujourd'hui, plusieurs travaux appuient plutôt l'hypothèse selon laquelle le développement syntaxique en L2 est le même chez l'enfant et chez l'adulte mais

diffère du développement en langue maternelle (Lazarova-Nikovska 2004).

Observons maintenant de plus près comment s'effectue l'acquisition de L2 chez les adultes, c'est-à-dire après la puberté.

2.4.3 L'acquisition de L2

De nombreux travaux dans le domaine des recherches sur l'apprentissage des langues L2 s'intéressent de plus en plus aux liens entre l'acquisition de L2 et la grammaire universelle. Les recherches récentes montrent que les différences biologiques les plus importantes entre l'acquisition chez l'enfant et chez l'adulte sont les effets de périodes sensibles à la spontanéité du processus et l'acquisition complète de la langue, phénomènes possibles pour l'enfant mais non pas pour l'adulte. Cook (1993 : 23) note que peu d'adultes parviennent à connaître L2 aussi bien que L1 et Schachter (1990) discute du *caractère incomplet* (incompleteness) comme étant un trait crucial de l'acquisition de L2. En français L2, l'apprentissage peut être rapide jusqu'à un niveau de compétence certain. Arrivé à un certain degré, cet apprentissage semble s'essouffler.

Coppieters (1987) confirme que même les personnes qui atteignent un niveau très près de la compétence des locuteurs natifs du français présentent des déficiences subtiles. Ses travaux ont permis de mettre à jour, en effet, des déficiences très subtiles concernant l'aspect (passé composé/imparfait), l'emploi des prépositions (*à* et *de*), la place des adjectifs (préposés ou postposés) et le choix du pronom avec la copule (*il / ce*). Dans le domaine de l'acquisition du déterminant, on peut signaler, par exemple, la difficulté à expliquer ou à comprendre, à la fois pour l'enseignant et l'apprenant, l'influence de la place antéposée ou postposée de l'adjectif sur l'interprétation du référent. Les faits

suivants ont été signalés par Kleiber (2003 :9) :

(48)a. *De l'épais brouillard couvrait la plaine

b. Un brouillard épais couvrait la plaine

2.4.4 Similarités et différences dans l'acquisition de L1 et L2

Il existe des différences et des similarités dans les processus d'acquisition de L2 et de L1 en termes de stratégies utilisées et de voies poursuivies. Les différences les plus importantes sont le caractère non volontaire de l'acquisition de L1 et le fait que les apprenants de L2 ont déjà acquis un ensemble de valeurs d'une langue L1. Les apprenants adultes de L2 vont rarement égaler la vitesse manifestée par l'acquisition de L1. De plus, ils ne parviendront presque jamais à apprendre de manière complète la langue L2. Les enfants ont un avantage certain dans l'acquisition de la morphologie (suffixes) et de la syntaxe (position des pronoms faibles dans la double pronominalisation, par exemple) et aussi dans l'acquisition du genre des mots suivant la terminaison du mot. Herschensohn (2000 : 189) résume bien les similarités et les différences dans l'acquisition de L1 et L2. L'acquisition de L1 est involontaire et la grammaire est restreinte par la structure de la grammaire universelle. Les traits des mots de la langue ne sont pas spécifiés par une langue apprise antérieurement, la voie est donc libre pour développer rapidement les caractéristiques phonologiques, morphologiques et sémantiques de la première langue. Les paramètres sont programmés et l'enfant développe toujours une grammaire dite complète dans la phase finale de son développement qui se situe vers l'âge de 9-10 ans environ.

La grammaire des apprenants de L2, au contraire, se développe sur une base volontaire. Il y a un effort conscient de mise en mémoire du vocabulaire et des 'règles' de cette langue. L'acquisition de L2 s'appuie en partie sur les traits de la langue L1 et elle est également restreinte par la grammaire universelle. Les paramètres ne sont pas programmés et la grammaire finale des apprenants de L2 n'est jamais complète.

Les enfants comme les adultes peuvent développer une langue L2. Si le processus est le même, on observe cependant certaines différences.¹⁸ Des études ont montré que les stades de développement de L2 étaient identiques chez l'enfant et l'adulte. Ces études portaient entre autres sur l'acquisition des pronoms faibles en français L2 (Hawkins 2001). Il existe deux aspects où des différences marquées sont observées. D'abord, dans les stades initiaux, l'acquisition se fait de manière plus lente chez les enfants. Deuxièmement, les enfants qui apprennent une langue L2 ont plus de succès que les apprenants adultes. Leurs grammaires mentales ont moins tendance à se fossiliser, c'est-à-dire à cesser de se développer pour devenir comme celles des locuteurs natifs. Ces facteurs sont toutefois indépendants du déroulement de l'acquisition lui-même.

2.4.5 L'ordre d'acquisition des déterminants en L2

Les travaux sur un *itinéraire d'acquisition général* (cf. Bartning et Schlyter 2004) ont présenté des généralisations empiriques qui sont aujourd'hui bien connues. À titre d'exemples représentatifs, on peut mentionner les auteurs de deux travaux récents, cités dans Granfeldt (2003 :33), sur l'acquisition de L2 et L1 respectivement :

¹⁸ Ellis (1994), entre autres, soutient qu'on apprend une langue étrangère de la même manière qu'on apprend sa langue maternelle. Il va de soi que cette hypothèse ne tient pas la route.

« Au terme de ce bref survol, on peut dire qu'il y a accord général que, pour les langues européennes au moins, les catégories lexicales sont acquises en premier et sont mises en relation de façon simple (juxtaposition), [...] Sont acquis en deuxième lieu les mots appartenant aux catégories grammaticales (articles, prépositions, postpositions, etc.) »
(sur L2 : Perdue et Gaonac'h 2000 :223)

« Les enfants produisent leurs premiers énoncés vers 12-14 mois et leurs premières combinaisons de mots souvent vers 16-20 mois, [...] Ils commencent par les combinaisons de deux mots, puis ils ajoutent les marqueurs grammaticaux (personne, genre, nombre, temps, etc.) et d'autres mots. »
(sur L1 : Clark 1998 :49-50).

Bien que ces généralisations soient toujours l'objet de controverses chez certains auteurs, les deux types de travaux montrent cependant que les catégories lexicales sont acquises avant les catégories fonctionnelles.¹⁹ Des travaux récents (Prodeau 2006) ont montré qu'il existe aussi des séquences d'acquisition à l'intérieur de l'une de ces catégories fonctionnelles, notamment les déterminants du français. En ce qui concerne l'acquisition du déterminant en L2, il faut préciser qu'il existe peu d'études sur le développement syntaxique du DP français en tant que langue étrangère. On sait que l'article défini, comme nous l'avons mentionné plus haut, est le plus fréquent dans la production des apprenants adultes. Les séquences ont été identifiées comme les suivantes par Prodeau (2006) :

1. article défini singulier
2. pluriel défini

¹⁹ Il est intéressant de remarquer que Jakobson (1980) note également les réticences du milieu scientifique de l'époque en ce qui a trait à un ordre d'acquisition des phonèmes :

« On a beau remarquer toujours des constantes de succession dans l'acquisition des phonèmes, il s'élève cependant dans la littérature scientifique des objections répétées contre l'hypothèse d'un ordre régulier d'acquisition, à tel point que la question de ses lois reste pour l'instant en suspens. » (Jakobson 1980 :31)

3. article indéfini singulier et quantifieurs

4. démonstratif

5. article indéfini

6. partitif

On constate qu'à un niveau avancé les séquences 5 et 6 résistent à l'acquisition même si l'enseignement est de type institutionnel et même si on met l'emphase sur les exercices structuraux avec *du/ de la/ des/ de*. Même à un stade avancé et malgré les exercices à répétition, les apprenants rencontrent des difficultés récurrentes dans l'apprentissage de cet article. L'acquisition des partitifs semble donc être l'un des noyaux résistants dans l'acquisition de la syntaxe du français. Pourtant, et si ces faits d'acquisition sont justes, on observe que très peu de manuels pédagogiques tiennent compte de cet itinéraire d'acquisition chez les apprenants. Les déterminants sont généralement tous enseignés en même temps sans considérer les niveaux de difficultés qu'ils peuvent représenter pour les apprenants.

2.5 Conclusion de ce chapitre

Nous avons présenté dans ce chapitre le modèle grammatical utilisé dans les classes de FLE. Nous avons aussi exploré le domaine grammatical des déterminants en français en traitant les notions de sens ainsi que les propriétés distributionnelles particulières à celles-ci. Nous avons également vu les différences et les similitudes dans l'acquisition de L1 et L2. Nous avons présenté l'argumentation générale qui pose que la grammaire universelle (GU) est présente non seulement dans l'acquisition de L1, mais aussi dans l'acquisition de L2. Des travaux font état de recherches sur des stades d'acquisition

également présents dans l'acquisition d'une langue L2 et certains travaux ont identifié des stades dans l'acquisition des déterminants. Les difficultés récurrentes dans l'apprentissage des articles indéfini et partitif viennent appuyer les résultats de ces recherches qui avancent que ces déterminants viendraient en fin de liste dans les séquences relevées.

D'autres questions se posent. Peut-on parler, dans l'acquisition de L2, de la présence de structures grammaticales liées au transfert des propriétés grammaticales de L1 sur une langue L2 ? Pour mieux répondre à cette question, nous nous penchons maintenant, dans le chapitre 3, sur l'étude de la structure interne du groupe nominal, celle des noms nus en français et dans d'autres langues plus particulièrement, en montrant ensuite comment ces structures internes apparaissent quelquefois, mais pas toujours, dans l'interlangue des apprenants.

Chapitre 3

Les noms nus en français et dans les autres langues

3. Introduction

Ce chapitre a pour thème l'étude comparative des noms nus, c'est-à-dire les noms qui apparaissent sans déterminant, en français et dans d'autres langues. Le but est de comparer différents systèmes de détermination nominale afin d'illustrer comment certaines notions référentielles universelles peuvent être rendues dans des langues variées et montrer ensuite le type de difficultés qu'éprouvent les apprenants face à un système partiellement ou radicalement différent de celui de leur langue maternelle. Nous verrons aussi que les mécanismes pour représenter les valeurs référentielles des groupes nominaux ne varient pas à l'infini. Si c'était le cas, il serait alors tout simplement impossible pour les humains d'apprendre des langues étrangères.

L'intérêt que nous manifestons pour l'étude des systèmes de détermination nominale dans diverses langues provient de notre milieu de travail. Le type d'enseignement que nous pratiquons en milieu institutionnel réunit des groupes de personnes dont la langue maternelle n'est pas identique. En général, les méthodes d'enseignement qui s'adressent à des groupes homogènes tentent de créer en classe de FLE, avec plus ou moins de succès, des étapes dans l'ordre d'acquisition de certaines notions grammaticales. On sait que les difficultés rencontrées peuvent souvent être directement liées à la langue d'origine de l'apprenant, mais lorsque le groupe est linguistiquement hétérogène, les étapes à suivre deviennent moins évidentes et

constituent tout un défi du point de vue pédagogique. Naturellement, un enseignant peut difficilement connaître toutes les langues parlées par les apprenants. Il peut cependant essayer d'en maîtriser certains aspects particuliers qui l'aideront à mieux saisir les difficultés récurrentes qui sont observées. Aussi, nous pensons qu'une étude rapide de l'organisation interne du groupe nominal dans quelques langues ne peut que faciliter la tâche des enseignants et l'apprentissage des apprenants de FLE.

Tous les théoriciens de la langue s'accordent pour dire que le français est une langue qui présente peu de noms sans déterminant (ou noms nus) en position argument dans la phrase, c'est-à-dire en position sujet ou objet. Ce n'est pas le cas dans de nombreuses autres langues où le nom peut apparaître nu en position argument, notamment au pluriel, en position sujet ou objet comme c'est le cas en anglais dans des phrases avec une lecture générique en (1a) ou indéfinie spécifique en (1b) :²⁰

(1)a. I love **dogs** / **Dogs** are intelligent

Is aimer chiens / Chiens sont intelligent

J'aime les chiens./ Les chiens sont intelligents.

b. I am looking for books on ecology

Is suis chercher pour livres sur écologie

Je cherche des livres sur l'écologie

En chinois mandarin, une langue qui ne possède pas d'article défini ou indéfini, le nom nu apparaît également en position sujet ou objet et il peut avoir, de plus, une interprétation au pluriel ou au singulier, tel qu'illustré en (2a) (l'exemple chinois est repris de Fassi Fehri et Vinet 2005). En créole haïtien, une langue qui possède des

²⁰ Nous verrons plus loin que d'autres contextes référentiels permettent des noms nus en anglais, en chinois et en créole haïtien.

déterminants défini et indéfini, la lecture générique (2b), en position sujet ou objet, apparaît aussi sans déterminant, de même que la lecture indéfinie spécifique en (2c) :

(2)a. *wo xihuan gou. / gou hen congming.* (chinois mandarin)

1s aimer chien / chien très intelligent

J'aime le(s) chien(s) / Le(s) chiens(s) est/sont intelligent(s).

b. *Mwen renmen timoun / Timoun renmen jwe* (créole haïtien)

1s aimer enfants / enfants aimer jouer

J'aime les enfants / Les enfants aiment jouer

c. *M'ap chèche liv sou ecoloji* (créole haïtien)

1s Asp chercher livre sur écologie

Je cherche des livres sur l'écologie.

On constate que les langues présentent une organisation différente pour la structure interne de leur groupe nominal. Si, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'acquisition d'une langue L2 est un processus distinct de l'acquisition d'une langue L1, on peut s'attendre à ce que la langue maternelle ait une influence sur le processus d'acquisition de L2. On sait depuis longtemps déjà que les apprenants de langues étrangères L2, et plus particulièrement les apprenants de français L2 provenant de certains groupes de langues L1, présentent des difficultés récurrentes dans la production des articles. Cette situation soulève des questions. Comment les groupes nominaux sont-ils interprétés d'une langue à l'autre? En d'autres termes, comment les différents concepts sémantiques liés à la référence du nom dans la phrase, plus particulièrement la définitude, la spécificité et la partitivité, sont-ils représentés à travers les langues? Nous pensons qu'une illustration du fonctionnement de quelques-uns de ces systèmes permettra de mieux saisir les difficultés des apprenants puisque, comme l'on

sait, ces derniers font souvent des transferts à partir de leur langue maternelle ou d'une autre langue qui est une langue seconde pour eux. On avance souvent que les apprenants qui ont comme langue maternelle une langue avec peu d'articles ont tendance à confondre ou à mal interpréter le trait de définitude. Plusieurs travaux observent qu'il en résulte alors une surutilisation de l'article défini dans des contextes où le sens exige plutôt un indéfini spécifique ou non-spécifique ou encore un partitif. On peut citer ici la séquence °*On a besoin les sous* prononcée de manière spontanée par des anglophones, au lieu de *On a besoin de sous*. Si, dans ce dernier cas, il ne peut s'agir d'un transfert direct de la langue L1, en l'occurrence l'anglais qui présente un nom nu dans ce contexte *We need money*, d'où vient alors cette surutilisation de l'article défini?

Suivant le modèle proposé par la grammaire générative, nous assumons dans cette thèse que les langues varient à un niveau morpho-syntaxique abstrait. En d'autres termes, les concepts reliés à la représentation du temps, de l'aspect ou de la référentialité, plus particulièrement, peuvent se traduire par des formes morphologiques variées à travers les langues. Si les écarts en surface sont importants, ces concepts de temps, d'aspect et de référentialité sont néanmoins toujours présents dans les grammaires de toutes les langues. Sinon, comment expliquer que la traduction d'une langue à l'autre puisse être possible ?

Le chapitre 3 est organisé comme suit. Nous rappelons d'abord certains éléments théoriques reliés à la référence nominale et aux catégories fonctionnelles utilisées pour les représenter. Nous discutons ensuite les principaux contextes qui permettent l'absence du déterminant en français en indiquant clairement que cette absence du déterminant dans

le cas des noms nus ne rend pas automatiquement le nom non référentiel. Dans la deuxième section, nous montrons, à travers une revue générale des travaux les plus marquants sur le sujet, quelles interprétations peuvent avoir les noms nus en position argumentale en anglais. Nous voyons que ces noms nus se traduisent le plus souvent, mais non pas uniquement, par l'intermédiaire des formes *des* et *du* en français. Dans la section 3, nous montrons quelle est la situation dans les langues romanes telles que l'italien, l'espagnol et le roumain, des langues qui présentent toutes plusieurs cas de noms nus en position argumentale. La rédaction de cette section sur les langues romanes s'inspire surtout de la recherche de Dobrovie-Sorin et Laca (2003). Dans la section 4, nous présentons les faits de l'haïtien, une langue avec des déterminants qui présente, cependant, plusieurs cas de noms nus en position argument. Dans la cinquième section, nous dressons un portrait général de la situation observée dans deux langues asiatiques, notamment le chinois mandarin et le vietnamien, des langues qui ne présentent ni déterminant défini (*le, la, les*) ni déterminant indéfini tel que *un* et *des*. Cette dernière section s'inspire, entre autres, des travaux de Leung (2003, 2005) et de Fassi Fehri et Vinet (2005).

Signalons toutefois que l'exposé des structures nominales en position argument dans des langues variées ne constitue qu'un bref survol des travaux sur la question. Les recherches sur l'absence de déterminant sont nombreuses et elles ont été effectuées dans des domaines théoriques variés, depuis le structuralisme (Guillaume 1919, Pottier 1962, Curat 1999, etc.) jusqu'aux études en grammaire générative sur le syntagme du DP. Le présent travail n'a pas une visée théorique qui chercherait à comparer un cadre théorique par rapport à un autre ou encore à préciser l'architecture interne du DP dans les langues

du monde. Nous nous intéressons à la variation paramétrique observée dans la projection nominale du DP. Cette variation est éclairante pour notre recherche dans la mesure où elle permet de montrer pourquoi l'acquisition des déterminants du français est toujours très difficile pour les apprenants, quelle que soit la langue maternelle parlée. Étant donné la méconnaissance générale du problème, très souvent observée dans les textes de grammaire pédagogique (cf. chapitre 1), il n'est pas étonnant de constater que les explications fournies dans les classes par les enseignants de français langue étrangère sont loin d'être satisfaisantes.

3.1 Les contextes de l'absence du déterminant en français

Il est important de comprendre que la présence du déterminant n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour actualiser un nom ou pour le rendre référentiel. Les grammaires et les ouvrages pédagogiques sur le français comportent habituellement une section de chapitre réservée à l'absence de déterminant. On y trouve le plus souvent une simple liste (par exemple, après *de*, après *ni...ni*, en position attribut du sujet pour la profession/ l'état civil, différentes expressions telles *avoir peur*, *avoir faim*, etc.). Quelquefois, dans des ouvrages à l'intention d'un groupe linguistique particulier, on observe des efforts pour fournir une aide afin d'éviter des traductions littérales vers le français. En effet, lorsque les manuels s'adressent à un groupe d'apprenants dont la langue maternelle est identique, on trouve des précisions qui permettent de comparer les structures de la langue de départ et celles de la langue-cible, soit le français. Par exemple, la grammaire pédagogique de Vlughter, Sleeman et Verheugd (1996 :93) signale aux apprenants de FLE néerlandais qu'il n'est pas possible d'accentuer l'article à l'aide de

l'intonation, comme on peut le faire en néerlandais. Pour accentuer l'article défini en français, il faut plutôt ajouter une épithète qui marque l'accentuation (cf. *C'est le moment par excellence pour lui demander une faveur / ?? C'est LE moment pour lui demander une faveur* ou encore *Faites LA bonne rencontre/ ??Faites LA rencontre.*).

Afin de bien comprendre le rôle du déterminant dans la grammaire du français, celle de plusieurs autres langues ainsi que le rôle de l'absence de déterminant ou du déterminant zéro en français et dans d'autres langues, nous présentons les notions de base qui sous-tendent la structure de la grammaire du groupe nominal, de manière générale.

3.1.1 Les catégories lexicales et non lexicales dans la grammaire

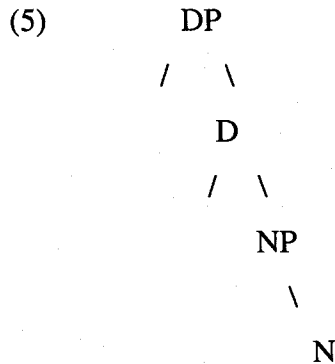
Les catégories lexicales et non lexicales jouent un rôle important dans l'acquisition des langues. Pour comprendre l'enjeu, il est important de bien saisir quelles sont leurs propriétés. En grammaire formelle, on distingue deux grandes catégories de mots ou de morphèmes. On trouve, d'une part, les catégories majeures ou lexicales de la langue, soit le nom, le verbe, l'adjectif, certaines prépositions et certains adverbes, c'est-à-dire celles qui ont un contenu lexical descriptif dans une entrée de dictionnaire. En ce sens, un verbe lexical s'oppose à un verbe auxiliaire tel que *être* qui est distinct puisqu'il ne véhicule pas de sens particulier par lui-même et qu'il peut être absent en surface, notamment dans des structures dites de *petites propositions* (*Je considère ces enfants très intelligents = Je considère [ces enfants (sont) très intelligents]*) ou encore dans les titres de journaux (*Sophia Loren toujours belle = Sophia Loren (est) toujours belle*), cf. Vinet (1993).

Il y a, d'autre part, les catégories mineures ou fonctionnelles, celles qui n'ont pas de contenu descriptif, mais qui permettent de situer les catégories lexicales de la langue dans le discours par rapport au temps et à l'espace. Plusieurs auteurs ont proposé que les difficultés des grammaires de l'interlangue sont restreintes aux propriétés fonctionnelles de la langue L1. Les catégories mineures ont une fonction grammaticale et elles se caractérisent par le fait qu'elles peuvent parfois être absentes en surface. Ce sont les marques de flexion du Temps sur les verbes (*il ira*), le complémenteur *que*, qui introduit des propositions enchâssées (*Je sais que tu viendras*), les marques de flexion du nombre (*les chats*) et celles de l'accord en genre sur les adjectifs et les noms (*la grande admiratrice*). Les déterminants sont aussi des catégories fonctionnelles : ils n'ont pas de contenu descriptif, ils peuvent être absents en surface dans un groupe nominal et ils servent à actualiser les noms dans le discours pour former des expressions référentielles. Observons d'abord la représentation de la notion de référence nominale à travers la catégorie fonctionnelle DP (syntagme du Détermineur) et aussi les cas où le déterminant est absent en français.

3.1.2 La notion de référence

Depuis Abney (1987) et Valois (1991), parmi d'autres, on traite désormais les syntagmes nominaux du français et de l'anglais comme des constituants DP. La remise en cause de la conception traditionnelle du groupe nominal est survenue vers la fin des années 1980. Le modèle du groupe nominal apparaît alors comme étroitement parallèle à celui de la proposition. Le déterminant apparaît comme le pendant de la Flexion temporelle (communément appelée Infl) au sein de la proposition. Le déterminant est depuis lors

considéré comme la tête, de nature fonctionnelle, du groupe nominal. Le DP présente la structure suivante :



Avec la structure du DP, plutôt que celle du syntagme nominal $NP[N PP]$ qui avait le nom N pour tête et le groupe prépositionnel (PP) en guise de complément, les déterminants ou D occupent un statut privilégié parmi toutes les autres catégories fonctionnelles du groupe nominal : marques de cas, de genre, de nombre, les classifieurs, les quantifieurs. Mais les déterminants ne sont pas universels. On sait qu'ils n'existent pas dans certaines langues. Quel est donc le rôle du déterminant en français? D'abord, le déterminant est l'élément le plus élevé de la catégorie nominale, en ce sens qu'il apparaît toujours en premier et il est obligatoire pour transformer un N en un argument. Les autres rôles sont plus sémantiques. Le déterminant a d'abord des propriétés sémantiques de définitude, de spécificité et de partitivité. Ensuite, pour de nombreux linguistes, les noms ont des propriétés de prédicat et le déterminant fournit une référentialité (cf. Carlson 1980). La position D représente donc la position des traits (\pm défini), mais la notion de définitude ou d'indéfinitude exprimée par un déterminant n'est pas universelle non plus. Certaines langues n'ont pas de tels déterminants (chinois mandarin, turc ou russe). L'absence de

déterminant dans ces langues rend l'acquisition du déterminant français plus difficile pour les apprenants parce que ces valeurs sont véhiculées différemment dans leur grammaire.

Dans un article marquant pour l'étude de la référence et de la catégorie nominale, Longobardi (1994) a d'abord proposé l'hypothèse suivante (voir aussi l'hypothèse temporaire proposée au chapitre 1, p.16):

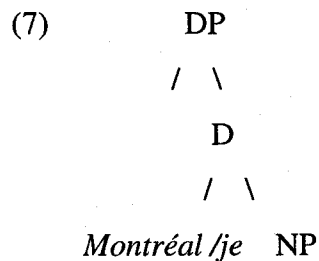
Une 'expression nominale' est un argument uniquement si elle est introduite par une position D lexicalement remplie. (Longobardi 1994 : 613)

Cette hypothèse de travail s'est vite avérée trop forte et elle a été révisée. En général, le déterminant a pour rôle de situer le N dans le monde du discours mais certains N sans déterminant possèdent des propriétés référentielles fortes. Ces cas sont les mêmes habituellement dans les autres langues lorsqu'on parle des noms propres et des pronoms. En emploi référentiel, les noms propres et les pronoms ont en commun de désigner un particulier, tout comme les déterminants définis et démonstratifs, mais sans le catégoriser.

(6)a. * J'ai visité **le Montréal**

b. * **Le il** viendra demain

Dans la représentation du groupe nominal DP, les noms propres et les pronoms occupent la même position. Ils apparaissent dans la position de la tête D (cf. Longobardi 1994) :



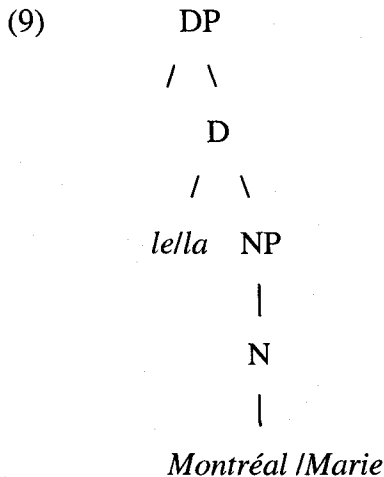
Les noms propres et les pronoms peuvent cependant être précédés d'un déterminant dans certains contextes où ils sont alors interprétés comme des noms communs :

(8)a. Le je est détestable

b. J'aurais aimé connaître le Montréal des années 1930.

Dans ce contexte, ils occupent alors la position d'un N non référentiel, soit celle d'un terme N plus général qui, d'un point de vue du sens, présuppose l'existence de classes référentielles comportant plus d'un membre. On observe ceci à travers la modification, par exemple, *le Montréal des années 30* sélectionne une période de l'existence de la ville de Montréal. Dans *Je n'aime pas la Marie qui grimace*, on sélectionne un aspect de la personnalité de l'individu en question alors que dans *C'est la fête des Jules aujourd'hui*, le nom propre *Jules* renvoie à la classe de ceux qui portent ce prénom.

Aussi, dans la représentation de la structure du DP, ces noms propres sont plutôt générés sous N, indiquant ainsi une interprétation référentielle distincte.



Par ailleurs, on sait que l'absence d'un déterminant D dans un groupe nominal peut recouvrir des cas très différents. Il existe, en effet, plusieurs cas généraux pour l'absence de toute forme de déterminant devant un N (cf. Curat 1999 et les exemples cités au chap. 2). Comme le mentionne aussi Riegel *et al.* (1994) dans *La grammaire méthodique du français*, il existe des groupes nominaux sans déterminant dans toutes les positions syntaxiques, soit les noms propres, les emplois autonymiques (*Chat a quatre lettres*), les coordinations totalisantes (*les allées et venues*), les énumérations exhaustives (*Femmes, moine, vieillards, tous étaient descendus*), les coordinations identifiantes (*mon collègue et néanmoins ami*), les énoncés abrégés dans les télégrammes ou les petites annonces (*Cousin bien arrivé, Appartement à vendre*). Rappelons aussi que quelquefois, l'absence de déterminant est liée à des positions syntaxiques particulières, soit les apostrophes (*Garçon, un café!*), les étiquetages sous forme d'étiquettes (*lait de chèvre*), d'enseignes (*Motel*), titres (*Linguistique générale*), panneaux d'avertissement (*Entrée interdite*). On trouve l'absence de déterminant également dans les positions syntaxiques d'attribut (*On l'a nommé président*), les appositions (*Charles Smith, notaire*), dans certaines constructions absolues (*Mains dans les poches, foulard autour du cou, Jean se promenait*

au bord de la mer), dans des locutions verbales (*avoir accès, faire long feu, se mettre à table*) et les groupes prépositionnels compléments de noms ou de verbes (*une tasse de café, un bijou en or, il agit sans scrupules, il s'avance avec lenteur, etc.*).

Lauwers (2006) a montré que les noms nus dans la position syntaxique d'attribut n'étaient pas uniquement réservés aux noms de profession, comme on l'avance de manière générale. On les trouve, en effet, dans des emplois variées avec des attributs de type inanimé. Ce domaine de la grammaire a été peu exploré et pourtant on en trouve beaucoup d'exemples dans les journaux et dans la langue parlée:

(10)a. C'est fête ce soir.

b. Je suis plutôt pizza aujourd'hui.

c. Je suis rue Sherbrooke en ce moment.

Certaines formes apparaissent avec ou sans déterminant (*La perte de données est (une) chose fréquente, Le succès est (une) affaire de réseau, L'enfance est (une) source perpétuelle de joie*). Dans d'autres cas, la présence du déterminant dépend de la présence d'un complément prépositionnel ou d'un adjectif (cf. les exemples en (11) ci-dessous). La présence d'un adjectif exige le déterminant parce que l'adjectif actualise le nom (cf. *Il y a problème / * Il y a problème difficile*). Peu de grammaires pédagogiques expliquent ou même précisent ces faits qui semblent pourtant réguliers en français :

(11)a. Il a fait mention de ces faits

b. *Il a fait une mention de ces faits

c. Il a fait une mention rapide de ces faits

d. *Il a fait mention rapide de ces faits

Une lecture attentive pourrait sans doute permettre de signaler ici des contrexemples avec des formes où on a un N sans déterminant pourtant suivi d'un adjectif dans *C'est chose facile, Il y a problème grave*. En réalité, comme le signale Kleiber (1987 : 126-127), l'adjectif de type évaluatif est privilégié dans ces contextes et s'oppose aux adjectifs de type classifiant (*rouge, rapide, clair, etc.*). Mais certains de ces noms nus, comme le signale Lauwers (2006 : 40), peuvent apparaître avec un adjectif, un complément du nom ou une complétive, dans des emplois lexicalisés :

(12)a. *Raison suffisante* pour ne pas y aller.

b. Le travail la nuit est *source inépuisable* de danger.

c. prétexte commode / symbole absolu / signe certain, etc.

On ne saurait donc en déduire que la modification adjectivale soit exclue de ces structures. Dans ce domaine, il faut en déduire que la difficulté dans l'enseignement en L2 provient de la nature lexicalisée de plusieurs de ces formes. Plusieurs d'entre elles, qui sont source d'erreurs fréquentes, doivent donc être mémorisées par les apprenants.

En résumé, nous avons vu dans cette sous-section sur les noms nus en français que les classifications distinguent les cas d'absence de déterminant reliés à une détermination référentielle forte (les noms propres, les apostrophes)²¹ ou encore des cas avec une marque d'actualisation incomplète du nom où le nom a une valeur attributive et non

²¹ On pourrait ajouter ici le cas des pronoms qui ont également une détermination référentielle forte et qui n'ont pas besoin d'être actualisé par un déterminant.

référentielle (les attributs, les appositions, les compléments de noms). Nous reviendrons plus loin, au chapitre 4, sur l'absence de déterminant avec les prépositions, un aspect moins connu de la grammaire du français et qui mérite plus d'attention.

3.1.3 Les classes de N en français

Les grammaires distinguent des classes de N, tels que les noms comptables ou individuels, les noms massifs et les noms collectifs. Ces classes de nom jouent un rôle important dans la détermination et c'est pourquoi nous les étudions de manière plus détaillée ici. Les noms comptables ou les individualités renvoient à des éléments atomiques que l'on peut dénombrer et qui se combinent avec tous les déterminants indiquant la quantification numérale (*un, cinq, plusieurs, quelques, etc.*) :

- (13)a. trois livres
- b. plusieurs chevaux
- c. un professeur

Les noms massifs dénotent des substances continues qui obéissent aux principes de la référence cumulative homogène (Riegel et al. 1994 : 170) ou les parties de parties d'une même substance telle que *l'eau, l'or*. Une « référence cumulative homogène » signifie que si on additionne de *l'eau + de l'eau*, on obtient toujours *de l'eau* qui constitue une masse homogène. Cette situation s'oppose à celle observée avec les noms dénombrables. Les N dénombrables représentent des unités atomiques qui peuvent être comptées : *une table + une table* nous donne *deux tables*. Les noms massifs exigent plutôt la présence d'un déterminant ou d'un quantifieur partitif, tel *beaucoup, peu, etc.* ou des portions (*une*

poignée, un verre, une tasse, une bouteille, etc.), des quantités qui se présentent sous la forme d'une entité discontinue, tel qu'en (14d) :

(14)a. J'aime l'eau

b. Ils boivent beaucoup d'eau

c. *J'aime eau

d. deux cafés, une poignée de sable, un verre de vin, etc.

En français, on a recours au partitif *de* pour sélectionner un N de masse (-défini) et à l'article indéfini pluriel *des* pour sélectionner un N comptable pluriel indéfini. Les noms collectifs, par contre, sont paradoxaux en ce sens qu'ils se présentent au singulier, mais ils désignent une collection d'entités atomiques. Contrairement aux N massifs qui représentent un nom de matière à référence homogène, les noms collectifs représentent des noms de matière à référence hétérogène (*gibier, mobilier, lingerie, comité*) (cf. Flaux 1999). Les noms collectifs ne représentent pas cependant une classe homogène. Flaux et van De Velde (2000) distingue ceux qui fonctionnent comme des ensembles clos et ceux qui forment des ensembles ouverts. Ces deux groupes présentent des différences quant aux marques de détermination. Les N collectifs sont mal délimités dans la grammaire et, de ce fait, ils sont souvent sources de difficultés, à la fois pour les locuteurs natifs et pour les apprenants du français langue étrangère. Mentionnons, à titre d'exemple, l'accord au pluriel possible avec la forme pronominale au singulier *la plupart* (*La plupart pensent ...*), la présence de formes au pluriel dans certaines variétés de français parlées par des enfants ou des adultes (*Le monde sont drôles*) et la référence anaphorique au

pluriel ou au singulier avec le N *famille* suivant le contexte, notamment une détermination partitive ou une détermination définie :

- (15)a. Elle a de la famille au Canada. Ils habitent Montréal
b. Elle a toute sa famille au Canada. Elle habite Montréal

Certains N collectifs partagent avec les N individuels la caractéristique d'avoir une « référence cumulative hétérogène » (*bouquet, comité, équipe, etc.*) et ils admettent le pluriel : *un comité + un comité donne deux comités*. Ces N admettent le déterminant *un* (16a), la formation du pluriel (16b) mais n'acceptent pas la marque du partitif :

- (16)a. J'ai vu un bouquet/ un comité/ une équipe
b. J'ai vu des bouquets / des comités/ des équipes
c. *J'ai vu du bouquet/ du comité/ de l'équipe

Flaux et van de Velde (2000 : 59) indique que d'autres N collectifs tels *meuble, argenterie, vaisselle* ne visent pas des totalités closes. Par conséquent, ils ne peuvent pas être précédés d'un déterminant qui marque la discontinuité comme *un* (17a), sans être modifiés (17b), ils n'acceptent pas le pluriel (17c) et ils doivent plutôt être précédés d'un déterminant partitif (17d):

- (17)a. ??J'ai acheté un meuble / une vaisselle / une argenterie
b. J'ai acheté un meuble / une vaisselle / une argenterie tout(e) neuf/neuve
c. *Combien avez-vous acheté de vaisselles / de meubles / d'argenteries
d. J'ai acheté du meuble/ de la vaisselle / de l'argenterie

En revanche, certains N collectifs ont un comportement mixte, tels *forêt* et *foule* qui peuvent être déterminés par *un*, *des* ou *de la*. Certains des exemples ci-dessous sont empruntés à Flaux et Van de Velde (2000) :

- (18)a. J'ai vu une forêt/foule magnifique
- b. J'ai vu des forêts/ des foules magnifiques
- c. Il y avait de la forêt tout autour du village (Flaux et Van de Velde 2000)
- d. Il y a de la foule dans ce secteur

En français, le déterminant est obligatoire avec toutes les classes de N, sauf dans le cas des partitifs en *de*, comme dans *beaucoup de N*. Dans ces dernières structures, le N quantifié peut être un nom comptable ou individuel au pluriel (19a), un N massif (19b) ou un N collectif au pluriel (19c). La marque obligatoire du pluriel est liée aux caractéristiques lexicales du quantifieur *beaucoup*. Ce n'est cependant pas le cas pour les quantifieurs adjectivaux qui mesurent une dimension, tels *long*, *grand*, *étroit*, *large*, *épais*, etc.) en français québécois. Ces quantifieurs de mesure ne permettent pas la lecture plurielle (*J'ai pas long de ruban/ *de rubans*) et c'est là une propriété lexicale de ces quantifieurs adjectivaux²² (pour une discussion plus détaillée de ces structures, cf. Vinet 2001, chap.3).

- (19)a. beaucoup de pommes / *pomme
- b. beaucoup de vin
- c. beaucoup d'équipes / *d'équipe

²² M-T. Vinet (communication personnelle).

Une autre lecture pour les N est celle de la lecture générique. Cette lecture définitoire est possible au singulier comme au pluriel en français et elle réfère à l'espèce CHAT en (20) et non à l'individu, comme dans les énoncés suivants :

(20)a. Les chats sont des mammifères

b. Le chat est un animal intelligent

3.2 Les noms nus dans les autres langues

Afin de mieux illustrer notre propos sur les différences entre le français et d'autres langues parlées par les apprenants de français, nous présentons dans les lignes qui suivent la description des faits du groupe nominal dans différentes langues. Nous décrivons plus particulièrement dans quels contextes les noms peuvent apparaître nus dans ces langues et nous commençons par une description des faits de l'anglais.

3.2.1 Les noms nus en anglais

Dans la grammaire de l'anglais, la situation est nettement différente de celle du français. Les noms comptables au pluriel et les noms massifs peuvent apparaître sans déterminant :

(21)a. I bought apples

J'ai acheté des pommes

b. I like wine

J'aime le vin

Par contre, les noms comptables et les noms collectifs au singulier ne constituent pas des noms nus en anglais, ils doivent apparaître avec un article :

(22)a. I bought an apple / *I bought apple

J'ai acheté une pomme / J'ai acheté pomme

b. A team is composed of members / *Team is composed of members

Une équipe est composée de membres / *Équipe est composée de membres

Certains quantifieurs de mesure du type de *beaucoup* distinguent les N comptables des N massifs, tels *many/much* alors que d'autres ne font pas cette distinction (*a lot of*) :

(23)a. I bought a lot of / many / *much books

J'ai acheté beaucoup de livres

b. I need a lot of/ much/ *many sugar

J'ai besoin de beaucoup de sucre

Il est intéressant de noter ici, relativement à la distinction lexicale *many/much*, que les N collectifs sélectionnent le quantifieur qui s'associe avec les N massifs (*much*) et non pas celui qui s'associe aux N comptables (*many*), comme le montrent les exemples suivants :

(24)a. I have too much furniture / *too many furniture

J'ai trop de meubles

b. I don't have much food / *many food

Je n'ai pas beaucoup de nourriture/ *de nourritures

Les noms génériques en anglais ne peuvent apparaître qu'au pluriel en tant que noms nus. Ils ne peuvent apparaître au singulier, comme en français, tel qu'on peut l'observer dans les deux traductions possibles de la lecture générique en (25a) :

(25)a. Dogs bark

Les chiens aboient /le chien aboie

b. A dog barks / *Dog barks

Un chien aboie

Selon Hawkins (2001:233), l'anglais présente un déterminant nul devant des formes comptables au pluriel (26a), des noms de masse (26b) et des noms abstraits (26c) :

(26)a. I saw rabbits (comptable pluriel)

(J'ai vu des lapins)

b. She made porridge (masse)

(Elle a fait du gruau d'avoine)

c. The situation calls for understanding (N abstrait)

La situation appelle pour compréhension

(La situation demande de la compréhension)

La spécificité dans le groupe nominal est marquée par les déterminants *a* ou *the* :

(27)a. I have a contact (spécifique)

(J'ai un contact)

b. She had the baby at home (spécifique)

(Elle a eu le bébé à la maison) / Elle a accouché à domicile.

En (27a) il n'y a pas de connaissance préalable de la part de l'interlocuteur (hearer knowledge) alors qu'en (27b), cette connaissance préalable de l'interlocuteur est présente.

L'interprétation des expressions nominales qui ne présentent pas de déterminants a été et est toujours l'objet de nombreuses recherches en linguistique, tant dans le domaine de la sémantique que celui de la syntaxe. Rappelons que notre recherche s'intéresse surtout à l'acquisition du français langue seconde. Nous ne développons pas le relevé des nombreuses études théoriques dans ce domaine, notre objectif est plutôt de brosser un tableau général de la situation dans différentes grammaires afin de montrer de quelle manière les langues présentent des variations dans la possibilité d'avoir ou non des noms nus. Comme nous le verrons, chaque grammaire présente une situation d'ensemble qui est unique et, de ce fait, cette situation est toujours différente de celle observée en français.

Avec cet objectif en tête, nous poursuivons, dans la section qui suit, notre examen des contextes où peuvent apparaître les noms nus, en présentant le cas des langues romanes.

3.2.2 Les noms nus dans les langues romanes

Les langues romanes telles que l'italien, l'espagnol, le roumain et le portugais se distinguent aussi du français quant à la distribution des noms nus. Ce qui explique que les locuteurs de ces langues, pourtant proches du français, manifestent de nombreuses difficultés dans l'acquisition du système du déterminant français. Cependant, les travaux

sur les langues romanes observent qu'elles ont des traits en commun. Ainsi, toutes les langues romanes permettent l'emploi des noms nus en position prédicat :²³

- (28)a. Juan y Maria son profesores E
- b. Gianni e Maria sono professori I
- c. Ion și Maria sunt profesori R
- d. João e Maria são professores P
- e. Jean et Marie dont (des) professeurs

Cependant, si la prédication exprime non pas un rôle ou une profession sociale, mais l'appartenance à une classe, l'article indéfini est obligatoire au singulier en espagnol et en italien mais optionnel en roumain. Rappelons que le symbole *(...) indique que si l'élément entre parenthèses n'est pas présent, la phrase est inacceptable :

- (29)a. Bobby es *(un) gato.. E
 - b. Bobby è *(un) gatto. I
 - c. Bobby e (o) pisică. R
- Bobby est un chat

Notre analyse des noms nus dans ces langues s'appuie fortement sur l'étude de Dobrovie-Sorin et Laca (2003). Ces auteures mentionnent que les noms nus peuvent aussi apparaître en position d'argument en espagnol, en italien et en roumain (désormais EIR), notamment pour les pluriels et les noms de masse nus :

²³ Nous adoptons le système de numérotation de Dobrovie-Sorin et Laca (2003) pour marquer la langue dont il s'agit : E (espagnol), I (italien), P (portugais), R (roumain). Les exemples dans ces langues proviennent aussi de cette étude.

- (30)a. Juan comia bizcochos y bebia leche. E
 Gianni mangiava biscotti e beveva latte. I
 Ion mânca prăjituri și bea lapte. R
 Jean mangeait [des] gâteaux et buvait [du] lait.

De plus, la distribution des noms nus est fortement contrainte dans ces langues. Ils sont exclus, par exemple, en position préverbale :

- (31)a. *Niños jugaban en la calle. E
 b. ??Bambini giocavano per strada. I
 c. ??Copii se jucau pe stradă. R
 [Des] enfants jouaient dans la rue.

Suivant ces auteures, la distribution et l'interprétation des syntagmes nominaux en *de* du français est comparable à celles des noms nus en EIR. Les syntagmes en *de* du français seraient (à quelques exceptions près) des pluriels ou des massifs :

- (32)a. Dans la rue jouaient *(des) enfants.
 b. Jean était en train de manger *(des) gâteaux et de boire *(du) lait.

L'emploi des noms nus est plus large en portugais. Cette langue permet l'interprétation générique et la position de sujet préverbal pour les noms nus :

- (33)a. Clientes atrasam-se numa média de doze minutos. P
 [Les] clients ont en moyenne douze minutes de retard

En guise de résumé et de manière générale, on peut avancer que dans ces langues l'absence de déterminant est permise pour les pluriels et les noms de masse mais dans des positions argumentales différentes de celles de l'anglais.

Il serait intéressant de voir si, en position attribut dans ces langues, on trouve également des noms inanimés, comme nous l'avons rapporté pour le français, plus haut, à travers l'étude de Lauwers (2006).

3.2.3 Les noms nus en créole haïtien

Le créole haïtien (désormais CH) est une langue autonome qui s'écrit comme elle se prononce (cf. *ayisien*). Elle s'appuie sur le lexique français des XVI^e et XVII^e siècles et sur les principes syntaxiques des langues de l'Afrique de l'Ouest. C'est la langue parlée par la population d'Haïti, par les étrangers qui vivent dans ce pays et par les membres de la diaspora haïtienne à travers le monde. Selon Tortorat (2006a), qui brosse un portrait général fort intéressant de la situation linguistique et de l'enseignement du français, le français est couramment parlé par un peu moins de dix pour cent de la population dans le pays et la francophonie est en perte de vitesse. On sait que depuis un certain nombre d'années déjà, la place du français est concurrencée par l'anglais et l'espagnol. Le français y est enseigné comme langue étrangère et les particularités de cet enseignement sont décrites de manière très détaillée dans Tortorat (2006b).

Sur le plan morphologique, le CH est une langue où sont presque totalement absentes les marques de distinctions morphologiques du genre et du nombre sur les noms

et les prédicats ainsi que les marques de temps sur les verbes.²⁴ La marque du pluriel est limitée au seul domaine pronominal (cf. *yo* (3pl)) qui représente aussi un pluriel défini. Les noms nus y sont, par contre, plus nombreux qu'en français même si le CH est considéré comme une « langue à déterminant » puisqu'il possède plusieurs morphèmes pour identifier les articles défini et indéfini. Zribi-Hertz (2003) signale que la distribution de l'article défini du français est différente de celle du LA, qui est toujours postposé en CH. Elle postule que ce dernier est issu historiquement du locatif français *là* et qu'il présente une forte valeur déictique. Les exemples suivants, présentés dans Zribi-Hertz (2003 : note 3), illustrent cette différence avec le français : (*Jan ekri lèt* (Jean écrit du courrier) / *Jan ekri lèt la* (Jean écrit la lettre (que voici/en question))). Pour bien marquer cette distinction importante entre les deux langues, Zribi-Hertz et Glaude (2003) signale, par exemple, que le déterminant *la* en CH ne possède pas, comme en français, une lecture de possession inaliénable.²⁵ Les exemples suivants cités dans cet article l'attestent. L'exemple (34a) ne peut avoir qu'une lecture de possession aliénable :

- (34)a. Paul a levé la tête (lecture de possession inaliénable ou aliénable)
 b. Pòl leve tèt la (lecture de possession aliénable uniquement)
 Paul a levé la tête (de la poupée)
 (*)Paul a levé la tête

²⁴ Tortorat (2006b) signale que dans les classes de français dans le supérieur, en Haïti, les enseignants doivent faire un certain tri dans les classifications grammaticales proposées dans les manuels où on utilise souvent une terminologie un peu floue. Par exemple, on appelle les déterminants, qui sont des mots fonctionnels, quelquefois *detéminan* tantôt *mo detay* (petit mot sans importance). Il est intéressant de noter que ce dernier terme est quand même révélateur du portrait général de la syntaxe de la langue haïtienne, qui présente peu de mots fonctionnels (déterminants, prépositions incolores, affixes sur les noms et les verbes, etc.) comparativement à la syntaxe du français.

²⁵ Rappelons que la possession inaliénable exprime une relation permanente ou qui ne peut être changée entre deux objets, notamment le corps et les parties du corps (voir aussi section 2.3.2 du chapitre 2). La possession inaliénable réfère aux constructions qui utilisent, entre autres, les termes des parties du corps avec un article défini devant le N pour exprimer une relation de dépendance sémantique entre deux entités, un *propriétaire* et un *possédé* : *Paul lève la tête* / *La tête lui fait mal*.

Les articles se présentent donc de manière différente du français. Le CH n'a qu'un seul article indéfini *yon* (un/une). Il est dérivé morphologiquement du numéral/indéfini français *un*.²⁶ Il ne s'emploie qu'au singulier. Les articles indéfinis ne sont pas utilisés pour marquer le pluriel. On peut donc dire qu'ils sont en distribution complémentaire avec la marque du pluriel, qui est non marquée morphologiquement sur le nom. L'article indéfini, contrairement à l'article défini/déictique, précède toujours le nom :

- (35)a. *Li gen yon sak /li wè yon bagay nan sak la*
 3s avoir un sac / 3s voir un chose dans sac Dét
 Il a un sac / Il a vu une chose dans le sac
- b. *Li gen sak / li wè bagay nan sak la*
 3s avoir sac / 3s voir chose dans sac Dét
 Il a des sacs./ Il a vu des choses dans le sac

Les articles définis/déictiques suivent toujours le nom. Au singulier, l'article défini dépend de la finale du nom.

Tableau 1 : L'article défini déictique en CH

<i>Finale du nom</i>	<i>Article défini déictique</i>	<i>Exemples</i>
Consonne	la, lan	Fig la (la banane)
M, n, ng	nan	Chanm nan (la chambre)
Voyelle	a	Tikè a (le billet)
Voyelle nasale	an	Tren an (le train)

²⁶ Le numéral prend une forme différente et s'écrit plutôt *youn* (un) : *youn, de, twa,...* (un, deux, trois,...)

Au pluriel, il n'y a qu'un seul article : *yo*. Ce dernier possède une lecture définie parce qu'il sélectionne toujours le déterminant déictique LA. Il ne peut former un pluriel indéfini en se combinant avec *yo* (cf. la séquence impossible en (36b)) :

- (36)a. *fig yo*
Banane 3pl
Les bananes
- b. **yon fig yo*
un banane 3pl (au sens de *des bananes*)

Dans la grammaire du CH, les noms nus apparaissent dans toutes les positions argumentales. On les trouve en position sujet (exemples adaptés de Deprez 2005):

- (37)a. *Zwazo fè nich li/yo nan prentan*
Oiseau faire niche 3s/3pl dans printemps
L'oiseau/les oiseaux fait/font sa/leur niche au printemps
- b. *Bourik fè pitit se pou do l' ka repose* (proverbe haïtien)
âne faire petit SE pour dos Det Mod reposer
L'âne fait des petits pour pouvoir se reposer.

On les observe également en position objet :

- (38)a. *Jan achte liv pou Pol.*
Jean acheter livre pour Paul
Jean a acheté des livres pour Paul.
- b. *Moun koumanse ap pran baton*
Gens commencer Asp prendre bâton
Les gens ont commencé à recevoir des coups de bâton.

Les noms nus peuvent apparaître en tant qu'objets de certaines prépositions, comme en français (39a,b) ou de manière différente du français (39c) :

(39)a. *yon chanm ak douch*

Une chambre avec douche

b. *yon chanm san douch*

Une chambre sans douche

c. *yon liv sou ecoloji*

un livre sur écologie

un livre sur l'écologie

Bref, on trouve les noms nus dans toutes les positions argumentales dans cette langue parce que les noms nus prennent toutes les interprétations sémantiques qui ne sont pas disponibles lorsque les déterminants sont présents en surface.

Les partitifs n'existent pas en CH. Les noms de masse apparaissent sans *de* (40a).²⁷

Beaucoup de N se traduit par *anpil N* (40b):

(40)a. *Jan gen dlo*

Jean avoir eau

Jean a de l'eau

b. *Jan gen anpil zanmi /dlo*

Jean avoir beaucoup ami /eau

Jean a beaucoup d'amis /d'eau

²⁷ Notons que plusieurs mots créoles ont été construits en conservant le déterminant défini *lékol* (école), le partitif *dlo* (eau) ou encore la marque de la liaison au pluriel *zorèy* (oreille).

Les noms nus apparaissent en effet en tant que noms génériques :

(41)a. Mwen renmen chat

1s aimer chat

J'aime les chats

b. Fwi vin ra an Ayiti

fruit devenir rare en Haïti

Les fruits deviennent rares en Haïti.

La grammaire du CH distingue donc, le défini de l'indéfini, à la fois au pluriel et au singulier. Les déterminants défini/déictique (*LA* et *yo*) et indéfini (*yon*) sont utilisés pour marquer les caractères spécifiques ou non spécifiques:

(42)a. Mwen achte liv la

1s acheter livre Dét.

J'ai acheté le livre

b. Mwen achte liv yo

1s acheter livre 3pl

J'ai acheté les livres

c. Mwen achte yon liv

1s acheter un livre

J'ai acheté un livre

d. Mwen achte liv

1s acheter livre

J'ai acheté des livres

En raison des propriétés non déictiques des noms nus, Zribi-Hertz et Glaube (2003) ont proposé d'analyser les noms nus en créole haïtien comme étant porteurs du trait [-locatif]. Pour résumer, nous avons vu que le CH présente un déterminant nul devant des formes comptables au pluriel ou au singulier (43a), des noms de masse (43b) et des noms abstraits (43c):

- (43)a. *Zwazo fè nich li/yo nan prentan*
 Oiseau faire niche 3s/3pl dans printemps
 L'oiseau/les oiseaux fait/font sa/leur niche au printemps
- b. *Jan gen dlo*
 Jean avoir eau
 Jean a de l'eau
- c. *Chay pa janm lou pou mèt li (proverbe haïtien)*
 charge Neg jamais lourd pour maître Poss
 Le fardeau n'est jamais lourd pour celui qui le porte.

En position prédicat, les noms se présentent comme suit. Ils doivent être précédés ou non d'un article indéfini ou défini et d'une forme copule *se*.²⁸

- (44)a. *Jan se dokte / Jan se mové moun*
 Jean SE docteur / Jean SE mauvaise personne
 Jean est docteur / Jean est une mauvaise personne
- b. *Jan se yon bon dokte*
 Jean SE un bon docteur
 Jean est un bon docteur

²⁸ On sait que cette forme copule est obligatoirement absente au temps présent lorsque le prédicat est une forme adjectivale (*Mwen gran* (Je suis grand)) ou un groupe prépositionnel (*Mari nan maché* (Marie est au marché)).

- c. Mari se direktris la
Marie SE directrice Dèt
Marie est la directrice

Ce tableau général de la situation des noms sur le plan référentiel en CH nous montre un portrait nettement différent de celui qui est observé en français, même si, comme on le sait, le CH est un créole à base lexicale française. On remarque donc un nombre considérable de noms nus en CH. Cette situation entraîne des difficultés dans la langue parlée et écrite des Haïtiens lorsqu'ils écrivent ou parlent le français. Nous comptons développer, dans des recherches ultérieures, une étude plus approfondie des difficultés particulières observées chez les apprenants de FLE dont la langue maternelle est l'haïtien.

3.2.4 Les noms nus dans les langues asiatiques

Les noms nus dans les langues asiatiques présentent des caractéristiques communes et aussi certaines distinctions qui peuvent être considérées, de manière générale, comme mineures surtout si l'on compare des langues comme le chinois mandarin et le vietnamien. Pour des raisons techniques, nous n'introduisons pas les marques de tons sur les mots chinois cités dans ce travail et les marques de tons ainsi que les diacritiques dans les exemples vietnamiens.

3.2.4.1. Les noms nus en chinois mandarin

Le chinois mandarin est une langue qui ne présente aucune marque d'accord en nombre et en genre. La langue ne présente pas de déterminant, elle n'a que des classifieurs et des démonstratifs qui sont utilisés pour marquer l'individuation et non pas

pour marquer le genre. Le classifieur est un mot lexical qui correspond à une catégorie fonctionnelle. Il est obligatoire lorsque le nom est compté et il identifie aussi une classe sémantique de noms qui est le plus souvent aléatoire. Il apparaît entre le démonstratif ou le numéral et le nom. Dans la langue chinoise, on trouve donc une suite : Numéral/démonstratif - Classifieur - Nom.

Les N nus en chinois, c'est-à-dire non fléchis pour le nombre, peuvent quand même être interprétés au singulier ou au pluriel. Ils ne sont pas marqués non plus pour la définitude ou l'indéfinitude. Ainsi, une construction comme en (45) est ambiguë de quatre façons : (les exemples sont adaptés de Fassi Fehri et Vinet 2005) comme l'indique la traduction :

(45) wo kanjian gou le
Is voir chien Asp
Je vois un/des/le/les chien(s).

Deuxièmement, les N nus peuvent recevoir une lecture générique/espèce, tel qu'en (46) :

(46) wo xihuan gou
Is aimer chien
J'aime les chiens.

En chinois mandarin, les noms nécessitent un Cl ou un marqueur de mesure pour être comptés. Ainsi, des classifieurs tels que *zhi* deviennent obligatoires pour compter les individualités, comme en (47a, b). Les numéraux, tels que *yi* (un) ou *san* (trois) doivent être suivis d'une séquence Cl N, sinon le résultat est agrammatical, comme en (47c) :

(47)a. wo kanjian yi zhi gou
Is voir un Cl chien
J'ai vu un chien.

- b. wo kanjian san zhi gou
 1s voir trois Cl chien
 J'ai vu trois chiens
- c. * wo kanjian san gou
 1s voir trois chien
 J'ai vu trois chiens.

De manière générale, dans un français d'adulte, le système du déterminant précise si oui ou non les référents du discours sont déjà introduits dans le discours. Ceci est réalisé au moyen du contraste entre les articles *le/la/les* ou *un/une*, tel qu'illustré en (48). Si (48a) est acceptable dans un contexte inattendu, (48b) ne l'est pas; (48b) exige que tous les interlocuteurs partagent la connaissance d'un chat qui a été préalablement introduit :

- (48)a. Un chat a mangé
 b. Le chat a mangé

Cependant, il y a de nombreuses langues qui ne font pas une telle distinction dans leur système du déterminant. Le chinois est une de ces langues. Si le locuteur sait qu'un chat existe et qu'il a mangé, il dira :

- (49) mao chi le.
 Chat manger LE
 Le/un chat a mangé.

La référentialité concernant la définitude n'est pas précisée. Le nom apparaît toujours de la même façon. Dans un énoncé, il prend un sens précis en fonction du verbe/contexte :

- (50)a. wo jia you **mao**
 Moi famille avoir chat
 Il y a des chats/un chat chez moi
- b. **mao** chi laoshu.
 chat manger souris
 Le chat mange la souris.

Bien que le nom *chat* ait la même forme dans les exemples en (50) en chinois, le sens est différent. Selon le contexte et la position dans la phrase, le premier, en (50a), est une partie d'un ensemble et le deuxième, en (50b), réfère à l'espèce avec une interprétation générique.

3.2.4.2 Les nom nus en vietnamien

Le groupe nominal en vietnamien partage plusieurs des propriétés du chinois mandarin en ce sens qu'on n'y trouve pas d'articles mais des classifieurs (Nguyen 1995, Leung 2005). Il n'existe pas de marque de pluriel sur les noms et l'accord en nombre est absent sauf pour la présence de deux éléments *nhung* et *cac* qui sont des formes de quantifieurs. On trouve des quantifieurs, cependant, qui marquent une forme de pluriel mais non marquée par un accord morphologique pluriel. Les exemples suivants du vietnamien sont extraits de Leung (2002 : 43) :

- (51)a. sach
 livre
 le(s) livre(s) (en général)
- b. cuon sach

- Cl livre
le/un livre
- c. mot cuon sach
un Cl livre
un livre
- d. hai cuon sach
deux Cl livre
deux livres
- e. nhung cuon sach
pluriel Cl livre
des/plusieurs (des) livres
- f. cac cuon sach
pluriel cl livre
tous les livres

Comme on peut le constater en (51a), un nom nu en vietnamien est ambigu entre une lecture au singulier ou au pluriel ainsi qu'une lecture spécifique ou non-spécifique. L'utilisation du classifieur en vietnamien individualise le nom et le rend référentiel mais la lecture est ambiguë entre une lecture définie ou indéfinie. Le nom peut être pluralisé en (51d-f) par un numéral ou des quantifieurs variés. L'ajout de *mot* à la séquence Cl-N en (51c) indique que le nom est un indéfini non spécifique.

On peut facilement constater que les langues asiatiques présentent une situation générale très distincte du système du déterminant du français. Les difficultés récurrentes dans l'apprentissage des déterminants chez les asiatiques est un phénomène connu et, en fait, il est prévisible quand on compare les deux systèmes de détermination référentielle.

3.3 Les particularités de l'interlangue

Devant l'organisation de la sémantique des systèmes du déterminant dans différentes grammaires, on peut se poser la question du statut de l'interlangue. Que doit-on penser des 'erreurs' de l'interlangue? Les omissions ou les substitutions de déterminants sont-ils toujours influencés par les principes de référentialité dans les langues maternelles? Certaines formes produites par les apprenants débutants apparaissent comme des constructions idiosyncrasiques qui n'ont pas leur origine dans la structure de la langue-cible ni dans la langue de départ. C'est le cas pour un énoncé tel que *°une l'église*, où le N *l'église* n'a pas été correctement segmenté par l'apprenant. Par contre, un apprenant anglophone débutant qui utilise *être* au lieu de *avoir* dans la séquence *°ma sœur est 23 ans*, est plutôt sous l'influence de sa langue maternelle (My sister is 23 years old).

Les analyses hésitent entre l'hypothèse d'un déficit partiel tel que la difficulté à incorporer des traits non présents dans L1 ou l'hypothèse d'un déficit plus général qui affecte toutes les parties de la grammaire. Une autre hypothèse (cf. Ionin et Wexler 2003) pose que l'apprenant peut avoir des difficultés à trouver la forme qui convient dans un contexte où sa langue maternelle est dépourvue d'articles ou de marques flexionnelles, par exemple. Lorsque la langue des apprenants a des articles, il y aurait transfert de la sémantique des articles de L1. Les erreurs seraient liées au fait que les apprenants ne savent pas quelles distinctions conviennent pour le français. Quelle que soit la solution, il est certain que la structure de L1 est le point de départ de l'acquisition d'une langue L2 et certaines propriétés peuvent amener les apprenants à mal analyser la structure à produire dans L2.

Dans le cas des déterminants, nous avons vu que les déterminants partitifs étaient un véritable défi pour la majorité des apprenants parce que ces structures n'existent pas dans leur langue maternelle et aussi parce que ces structures sont complexes. Très souvent, les apprenants évitent ces formes en les remplaçant par des articles définis (52a), en omettant le partitif *de* (52b), en utilisant la mauvaise forme en raison d'une méconnaissance du genre des mots (52c), une généralisation de la particule *de* (52d), avec les quantifieurs *beaucoup* et *peu* suivis d'un partitif (52e), emploi des partitifs dans le groupe prépositionnel modificateur du nom (52f), l'utilisation du partitif avec des verbes de sentiment *aimer*, *détester* (52g), etc. Les exemples de (52b) à (52g) sont tirés de Ohlmann (2006) :

- (52)a. °On a besoin les sous
- b. °avec chocolat / °il a vitamines
- c. °Je prends de la miel / °du crème caramel
- d. °Je mange de veau / °avec de la sauce tomate et de basilic
- e. °beaucoup de l'eau / °peu de l'eau
- f. °Je prends une tasse du thé / °J'achète un kilo des pommes
- g. °J'aime du café

La surutilisation de l'article défini en L2 a aussi été notée par Busque (1999) dans son étude de faits relevés chez des apprenants anglophones du français L2. Ses exemples sont les suivants et la traduction anglaise permet de voir que le contexte n'est pas celui qui correspond à une interprétation définie mais plutôt à une lecture indéfinie spécifique ou non spécifique (cf. Busque 1999 : 10):

- | | |
|---|--------------------------------|
| (53)a. J'ai mangé le homard | (I ate lobster) |
| b. Les clubs de golf offre les leçons | (The golf club offers lessons) |
| c. Si vous avez les questions? | (If you have any questions?) |
| d. Avez-vous écrit les cartes postales? | (Did you write any postcards?) |
| e. Vous devez manger les légumes | (You must eat vegetables) |
| f. Est-ce qu'il y a l'école secondaire? | (Is there a high school?) |

Cette surutilisation de l'article défini a aussi été remarquée dans une série d'études sur l'acquisition de l'anglais L2 (cf. Ionin et Wexler 2003, Ko, Ionin et Wexler 2006, entre autres). Ces recherches montrent que les apprenants de l'anglais L2 ne font pas des erreurs au hasard. Les erreurs sont restreintes à certains contextes sémantiques, particulièrement avec les indéfinis dans des contextes avec spécifiques et partitifs en anglais. Dans cette étude, les contextes proposés aux apprenants pour effectuer la recherche sur les faits étaient de type varié en ce qui concerne les traits de partitivité implicite et les traits de spécificité. Nous reproduisons l'exemple qui était la source d'une plus grande surutilisation (39%) du défini *the*, soit le contexte avec partitif indéfini et spécifique indéfini :

(54) Contexte partitif, spécifique (Ko, Ionin et Wexler 2006)

Molly : So what did your guest Mr. Svenson do over the weekend?

Jamie: **Well, he went to see a local softball team.** He had a good time. **Afterwards, he met (a, the, --) player –she was really nice and friendly.** And she played very well!

Le contexte qui recueillait le plus faible taux (4%) de surutilisation du défini *the* était celui de la combinaison de la non-partitivité et de la non-spécificité, tel qu'illustré ci-dessous :

(55) Contexte non-partitif, non-spécifique (Ko, Ionin et Wexler 2006)

Wife : Where is Peter? I haven't seen him all evening.

Husband : He is on the phone – he has been on it for hours.

Wife : That's not like Peter at all – he almost never uses the phone.

Husband : **But this time he is talking to (a, the -) girl. I have no idea who it is, but it's an important conversation to Peter.**

La surutilisation du défini a déjà été mentionnée aussi pour l'acquisition du français L1, mais les contextes n'ont pas encore été aussi clairement identifiés. Une chose est certaine, cependant, la surutilisation d'un déterminant pour un autre n'est pas uniquement propre à l'acquisition L2. Ce genre d'emploi abusif suggère que le déterminant défini serait appris avant le déterminant indéfini.

Une autre difficulté bien connue de l'interlangue et reliée au système du déterminant français est celle de la non-élision de l'article pour les apprenants débutants qui disent *le école* ou encore *la artiste*. Granfeldt et Schlyter (2004 : 358-359) ont montré que ce type de difficulté était généralisé chez les apprenants suédophones de français L2 qui n'éliminaient jamais l'article défini au début de leur apprentissage. Les analyses ont proposé qu'à ce stade les articles étaient analysés comme des catégories maximales, un peu comme l'équivalent des formes fortes du pronom en français (*moi, toi, lui*, etc). Ce type d'erreurs serait ici lié à une mauvaise analyse de la structure clitique du déterminant.

L'ajustement se fait graduellement aux stades suivants de l'interlangue et les apprenants finissent par identifier les traits clitiqes propres aux articles définis. Les analyses sur le terrain ont montré qu'il y a des différences notables dans les usages de la référentialiation entre les locuteurs débutants et les locuteurs qui en sont à des stades plus avancés. Lightbown et Spada (1995) ont aussi indiqué que l'on peut retrouver dans les interlangues des apprenants des caractéristiques de la grammaire de L1 et des caractéristiques très générales que l'on retrouve dans la plupart des systèmes d'interlangue.

Toutes ces erreurs ne sont donc pas toujours liées directement au transfert de la langue L1 à L2. Elles sont plutôt le reflet d'une mauvaise analyse de la structure à produire parmi les choix accessibles. Ko, Ionin et Wexler remarquent, pour conclure leurs travaux, que les erreurs des apprenants de L2 reflètent un accès systématique aux universaux sémantiques qui ne sont pas nécessairement présents dans leur langue maternelle, mais qui sont accessibles à travers GU. En ce sens, on peut constater que la grammaire universelle a donc aussi un rôle à jouer dans l'acquisition de L2 puisque les erreurs peuvent être liées à la structure sous-jacente de la grammaire.

Par ailleurs, il faut souligner que l'utilisation de déterminants pour référer à l'interprétation générique et partitive constitue un cas marqué dans les langues du monde. En effet, peu de langues utilisent le déterminant défini pour marquer une interprétation générique et le partitif, tel qu'utilisé en français, n'apparaît pas non plus dans d'autres langues. Le transfert de structures non marquées dans les langues L1 affecte en quelque

sorte le domaine référentiel. Les apprenants font alors face aux difficultés d'acquisition soulevées par ces petits mots fonctionnels, *de, le, la*, etc. qui sont omis ou remplacés par d'autres mots.

3.4 Conclusion de ce chapitre

Dans ce chapitre, nous avons étudié la distribution et l'interprétation des noms nus dans plusieurs variétés de langues, en position argumentale et en position prédicat. Le but était de présenter une analyse contrastive du système de la détermination nominale en français et celui d'autres langues. Nous avons observé qu'aucune langue examinée ne se comporte comme le français quant à la distribution et à l'interprétation des noms nus. Nous avons vu, par exemple, que plusieurs langues européennes ont un article défini et indéfini au singulier alors que les pluriels indéfinis s'opposent aux pluriels nus. Les noms de masse se présentent également sans déterminant. C'est le cas pour l'anglais (*a book, the book, the books, books, I want water*) et il en va de même pour l'espagnol, l'italien, l'allemand, le néerlandais, le norvégien, le suédois, etc. C'est aussi le cas en haïtien (*yon liv, liv la, liv yo, liv, mwen gen dlo*), mais non pas en français où le pluriel indéfini exige un déterminant et le nom de masse un article partitif (*un livre, le livre, les livres, des livres, je veux de l'eau*). Le français, on l'a vu, ne permet pas le nom nu en position argumentale. En chinois, une langue qui ne présente ni article ni marque morphologique du nombre, les noms nus, qu'ils soient des noms comptables ou des noms de masse, peuvent recevoir une interprétation définie, indéfinie, au singulier ou au pluriel.

Par ailleurs, nous avons observé que le français est une langue qui désigne l'interprétation générique en utilisant le déterminant défini au pluriel ou au singulier (*Les*

chiens sont intelligents/ Le chat est indépendant) alors que dans de nombreuses langues, on utilise plutôt le nom nu dans ce contexte ou d'autres stratégies. Le tableau 2 résume, de manière très générale, la situation grammaticale dans les principales langues étudiées :

Tableau 2 : Les articles et leur omission dans différentes langues *

	Anglais	Haïtien	Chinois	Français
Article défini sing/pluriel	<i>The</i>	LA	∅	<i>Le, la, les</i>
Article indéfini singulier	<i>A</i>	<i>Yon</i>	∅	<i>Un</i>
Pluriel indéfini (N comptables)	∅	∅	∅	<i>Des</i>
N de masse	∅	∅	∅	<i>Du, de la, de l'</i>
Interprétation générique	∅	∅	∅	<i>La, le, les</i>

*Rappelons que la situation de l'anglais se retrouve dans un très grand nombre de langues européennes.
Le symbole ∅ marque l'absence d'article.

L'étude comparative a donc permis de mieux comprendre les caractéristiques de l'interlangue dans ce domaine et le type de difficultés auxquelles font face les apprenants de français au cours de leur apprentissage. Celles-ci résident surtout dans l'acquisition des propriétés fonctionnelles de la langue L2. Ces éléments fonctionnels sont source de difficultés récurrentes. Les apprenants ont du mal à incorporer dans leur français des déterminants avec des interprétations qui ne sont pas présentes sous la même forme dans

la langue L1. Nous en avons déduit que la structure de L1 est toujours le point de départ de l'acquisition d'une langue L2, mais d'autres difficultés sont aussi présentes. Certaines propriétés de la langue peuvent amener les apprenants à mal analyser la structure à produire dans l'acquisition du français L2. La grammaire universelle, qui propose plusieurs valeurs accessibles pour les apprenants, a donc un rôle à jouer dans l'acquisition d'une langue L2.

Faute de temps et d'espace, nous n'avons pas pu analyser la coordination qui se présente avec ou sans déterminant en français (*femmes et enfants/ l'identification et la délimitation des milieux humides*) et comparer avec la situation dans d'autres langues. Par contre, nous avons réservé pour le chapitre 4 l'étude plus détaillée des groupes prépositionnels qui permettent quelquefois des N sans déterminant, des contextes parfois beaucoup étudiés, comme ceux avec les N dits *partitifs* qui sont précédés d'un adverbe et de *de* comme dans la séquence *beaucoup de livres*. D'autres contextes, au contraire, ont été peu étudiés en français, soit celui des N nus sélectionnés par certaines prépositions (*pour, en, avec, dans, etc.*). Ces contextes se distinguent des noms nus étudiés dans le présent chapitre parce qu'ils ne dépendent pas directement du verbe. En effet, ces positions argumentales d'objet, de sujet et d'objet indirect sont toutes étroitement reliées au verbe de la proposition. Elles reçoivent, par conséquent, un rôle sémantique (ou thématique) de ce verbe. Nous verrons que les contextes qui rendent possibles les prépositions suivies de noms nus dépendent de plusieurs facteurs, souvent complexes et difficiles à analyser, notamment la sémantique de la préposition, la classe sémantique du N et également le contexte plus large de la phrase.

Chapitre 4

Le groupe prépositionnel, le déterminant et l'acquisition L2

4. Introduction

Ce chapitre porte sur l'étude des difficultés résistantes observées chez les apprenants de FLE au sein du groupe prépositionnel français lorsque le déterminant ou l'absence de déterminant est sélectionné par une préposition. Dans un contexte plus large, un verbe, un adjectif, un quantifieur peuvent également agir comme éléments déclencheurs pour obtenir un N nu. Certaines de ces difficultés sont bien connues, surtout celles qui concernent la forme *de* et ses dérivés *du*, *de la*, *des*. Par contre, les explications pour comprendre l'utilisation de ces formes dans les classes de FLE sont loin d'être claires dans les manuels de pédagogie. De plus, il faut savoir que, comme les séquences déviantes produites par les apprenants ne sont pratiquement jamais produites par les locuteurs natifs, les enseignants n'ont pas l'habitude, par leur formation grammaticale générale, de les expliquer de manière détaillée. Nous essayons d'y remédier en présentant d'abord certains faits problématiques et en les discutant ensuite.

Les groupes prépositionnels qui peuvent apparaître sans déterminant et ceux qui ne le peuvent pas sont des sources d'erreurs importantes pour les apprenants de FLE. Cet aspect complexe de la grammaire du français n'est pratiquement jamais abordé dans les manuels bien que la situation soulève plusieurs questions d'ordre pédagogique. Doit-on se résigner à établir une liste taxinomique ou existe-t-il des contextes qui permettraient d'organiser et de circonscrire des classes sémantiques de noms qui autorisent l'absence

de déterminant avec telle ou telle préposition ? En ce sens, on peut noter avec intérêt les faits suivants, parmi les très nombreux contrastes au sein de groupes prépositionnels : *Il est fou de joie* et **Il est fou de travail* ou encore *Un bateau aux voiles déchirées* et **Un bateau à voiles déchirées*, de même que *avec succès* et **avec réussite*. Ces exemples, qui semblent défier toute explication, à première vue, peuvent en fait recevoir une explication en linguistique, comme nous le verrons plus loin.

Quels sont les principes sous-jacents qui régissent l'absence de déterminants dans le groupe prépositionnel ? Sont-ils de même nature que ceux observés pour l'absence de déterminant en position objet ou sujet ? Nous avons vu que le français est une 'langue à déterminant' (voir tableau 2 au chapitre 3, p.137). En effet, la présence de déterminants dans les groupes nominaux, en position sujet ou objet, est considérée comme la stratégie dominante dans la syntaxe du français par rapport à la syntaxe de nombreuses autres langues (langues romanes, germaniques, asiatiques, etc.). Qu'en est-il du groupe prépositionnel (GP) ? À première vue, les GP sans déterminant semblent moins nombreux que les GP avec déterminant mais qu'est-ce qui distingue ces deux groupes ? Nous voyons aussi que l'identification d'interférences avec d'autres grammaires, notamment l'espagnol, le roumain, le chinois, etc., permet de constater que le transfert de L1 à L2 est possible dans certains cas. Nous l'avons observé dans nos classes de FLE.

Ce chapitre est organisé de la manière suivante. Dans la section qui suit, nous présentons d'abord les erreurs courantes avec les déterminants dans le groupe prépositionnel chez les apprenants de français L2. Dans la section 4.2, nous étudions la préposition *de* dans différentes structures. La section 4.3 est consacrée à l'étude des

contextes qui permettent des N sans déterminant, soit des N sélectionnés par certaines prépositions (*pour, sans, en, avec, etc.*). Nous voyons dans quelle mesure le sens lexical des différentes prépositions ainsi que la classe référentielle du N, soit les dénombrables, les noms de masse ou encore les noms à valeur généralisante, peuvent jouer un rôle dans l'utilisation des N nus avec certaines prépositions. Dans la section 4.4, nous discutons l'interlangue des apprenants en ce qui concerne plus particulièrement le groupe prépositionnel et la présence ou absence de déterminant. Nous analysons certaines erreurs fréquentes chez les locuteurs du chinois ou du roumain qui présentent des formes d'un type particulier, ce qui permet souvent de les identifier. En fait, nous voyons que les locuteurs d'un groupe linguistique identifié peuvent avoir, en plus de l'aspect phonétique qui est à lui seul très révélateur, des caractéristiques très précises sur le plan syntaxique. Celles-ci sont liées à la structure interne de leur langue maternelle. Une dernière section conclut le chapitre. Nous présentons un résumé des particularités de la syntaxe et de la sémantique des prépositions qui sélectionnent des noms nus dans le groupe prépositionnel français. En général, les prépositions marquent la localité, le spatial, mais elles ne correspondent pas uniquement à ces traits sémantiques, elles peuvent marquer la manière, l'accompagnement, la matière, etc. Les prépositions peuvent aussi sélectionner des noms nus à valeur prédicative (*passer pour traître*). Enfin, nous voyons comment la sélection du groupe nominal par la préposition se distingue de la sélection par le verbe.

4.1 Les erreurs courantes dans le groupe prépositionnel en FLE

Bouton (1969) a mené une étude auprès de plus de 1000 sujets représentant différents groupes linguistiques et il a rapporté quelques erreurs couramment observées. Nous avons constaté que les erreurs soulevées sont du même type que celles que nous

avons relevées chez nos étudiants. Parmi les erreurs mentionnées, deux catégories retiennent notre attention : les cas d'omission de l'article et les cas de substitution. À titre d'illustration, voici quelques-unes des formes erronées mentionnées. Ces formes montrent des cas d'ajout d'un déterminant dans des contextes où celui-ci ne peut pas apparaître (*sans adorateurs, un fils de paysan, beaucoup de bruit, étudier avec profit, manquer de raison et de bon sens, couvert de neige*) :

- (1)a. °Elle ne peut vivre sans des adorateurs
- b. °Un fils d'un paysan
- c. °Il y a beaucoup du bruit
- d. °Il a étudié avec un profit
- e. °Il manquait de la raison et du bon sens
- f. °Couvert de la glace

À cette liste, on peut ajouter des exemples d'omission de l'article partitif en (2a, b), ou des formes avec *de* ou *d'* au lieu des différentes formes de l'article partitif *du, de la, de l', des*. Ce sont là des erreurs courantes avec les partitifs, des articles qui sont absents des autres grammaires et qui peuvent montrer la méconnaissance du genre des mots ou une interférence avec la langue maternelle en (2c) (cf. aussi Ohlman 2006 : 82-83 et Barning 2003 :128):

- (2)a. °avec chocolat
- b. °Il a vitamines, calories et protéines
- c. °Je prends de la miel, du crème caramel
- d. °chercher d'huile/ de huile
- e. °acheter d'épinards/ de pommes

En observant ces exemples, nous constatons que ces erreurs ne peuvent être considérées comme des difficultés liées à l'article, au sens strict du terme. Ces fautes relèvent plutôt de l'incompréhension d'autres parties du discours, notamment la rection par un verbe, l'utilisation adéquate du partitif, la confusion entre les concepts de masse et de non-comptable des noms, etc. C'est sans doute ce qui explique que Bouton (1969) ait de la difficulté à classer ces formes. L'enseignant confronté à ces types d'erreurs ne peut recourir seulement à des explications renvoyant à l'emploi des déterminants. Il doit tenir compte des relations sémantiques entre le groupe prépositionnel et le verbe ou entre la préposition et le groupe nominal que cette dernière sélectionne. On sait que les déterminants peuvent apporter aux noms une valeur référentielle, qui diffère en fonction du déterminant utilisé. Il en va de même dans le groupe prépositionnel en ce sens que le déterminant apporte au nom au sein du groupe prépositionnel une valeur référentielle qui diffère aussi en fonction du déterminant utilisé (3a,b), de l'absence de déterminant (3c,d). Dans d'autres cas, le déterminant est impossible, notamment avec le pluriel indéfini non spécifique *des* combiné avec *sans*, en (3e), puisque les deux mots occupent ici la même fonction sémantique au sein du groupe prépositionnel.

- (3)a. Tout dire sans un mot. (indéfini spécifique)
 b. Tout dire sans ces mots qui font mal. (défini spécifique)
 c. Tout dire sans mots. (pluriel indéfini non spécifique)
 d. Il est parti sans parapluie (désignation de l'espèce)²⁹
 e. *Tout dire sans des mots

²⁹ Le terme *Espèce* traduit la notion de *Kind* en anglais et renvoie à la notion de valeur généralisante. Le nom d'Espèce ne réfère pas à un objet déterminé de manière spécifique. Il peut aussi s'agir d'un singulier ou d'un pluriel, l'interprétation ne le précise pas. Le non d'Espèce est donc non individué (cf. section 3.3.1 au chapitre précédent).

Cette incompatibilité entre les deux termes, observée en (3e) ci-dessus, disparaît toutefois lorsque la préposition *sans* est suivie d'un groupe nominal indéfini modifié par un adjectif ou un complément de nom. C'est ce que l'on constate en (3f) et (3g). Signalons que cette distinction importante n'est pourtant pas relevée dans les grammaires traditionnelles et encore moins dans les manuels de pédagogie pour apprenants de FLE:

- (3)f. Sans des capacités innées, la production du langage serait impossible.
- g. ?*Sans capacités innées, la production du langage serait impossible.
- h. Sans des capacités de management et de communication, un bon technicien ne peut devenir un directeur financier (exemple relevé sur le Web)
- i. *Sans capacités de management et de communication, un bon technicien ne peut devenir un directeur financier.

Bref, la présence ou l'absence de déterminant semble dépendre de l'ensemble de la structure, verbale ou quantifiante. À travers l'étude du groupe prépositionnel, nous analyserons d'autres contextes que ceux que nous avons vus jusqu'ici, des contextes qui permettent aussi des N nus en position argumentale. Comme l'avance Leeman (1991), on ne combine pas n'importe quelle préposition avec n'importe quel nom ni avec n'importe quel verbe. Certaines prépositions ne semblent pas permettre la présence de noms nus, notamment *dans*, alors que d'autres le permettent, mais uniquement dans certains contextes (*avec*) qui peuvent être quelquefois très restreints (*sur*). Nous préciserons ces contextes, plus loin. Selon notre expérience personnelle en classe et selon plusieurs études, entre autres celles menées par Berling (2003), Bunjevac, Raffner, Sauvaget et Schaeffner (1994), cité dans Buridant, Bunjevac et Pellat (1994), et Bouton (1969), l'usage des prépositions constitue une source non négligeable de difficultés pour les

apprenants non francophones. Il faut noter, en ce qui concerne l'usage des prépositions, qu'une grande diversité règne dans les langues du monde. La catégorie des prépositions n'est pas universelle, comme le sont les catégories du nom et du verbe. Dans les langues à déclinaisons, comme en latin, on trouve l'équivalent des prépositions avec des cas morphologiquement marqués sur les noms. Les prépositions n'ont pas toujours de formes équivalentes dans les autres langues. Dans de nombreuses langues africaines, il y a par exemple, une préposition de location très générale que l'on complète par un nom pour exprimer plus précisément les équivalents de plusieurs prépositions en français (*derrière, sur, dans*). La position peut varier aussi. Dans des langues telles que le japonais, le turc, le bambara, etc., la relation est marquée par des postpositions, c'est-à-dire que la préposition est placée après le nom (cf. Malherbe 1995). C'est ce que l'on trouve en français avec la préposition *durant* (cf. *durant toute la nuit*) qui peut aussi être une postposition dans la séquence *toute la nuit durant*. Il existe même des *circumpositions* où les deux parties de la catégorie se placent de part et d'autre du mot concerné comme l'illustre l'exemple de l'allemand, extrait de Malherbe (1995 :56) (la traduction littérale est la nôtre) :

(4) *Vom Fenster hinaus*
de fenêtre de l'intérieur
Depuis la fenêtre

Il est bien connu, cependant, que la préposition constitue un sérieux obstacle quand on passe d'un système à un autre. En espagnol, la préposition *en* peut être traduite en français selon le contexte par des prépositions aussi diverses que *sur/ à/ dans/ avant/ sous*

selon le contexte. Il en va de même pour *in* en anglais qui peut être traduit par *en/dans/chez/ à/ sur* :

- (5)a. John is in hospital / Jean est **à** l'hôpital
- b. The book is in the drawer / Le livre est **dans** le tiroir
- c. in town / **en** ville
- d. something I admire in her / quelque chose que j'admire **chez** elle
- e. one man in ten / un homme **sur** dix

On observe également qu'en créole haïtien, les prépositions *nan / lan* expriment toutes deux le lieu mais elles peuvent être traduites en français par différentes prépositions, notamment *dans/ de/ à/ par/ parmi* selon l'environnement lexical:

- (6)a. Yo alé nan cinéma/ nan bwa
3p aller NAN cinéma / NAN bois
Ils sont allés au cinéma/ dans le bois
- b. li soti nan kay la
3s sortir NAN maison Det
Il est sorti de la maison
- c. li pase nan pot la
3s passer NAN porte Det
Il est passé par la porte
- d. li mange nan gou li
3s manger NAN faim 3s
Il mange à sa faim
- e. lan tout moun ki la yo
NAN tout personne qui Det 3p
parmi les gens

Dans la grammaire de cette langue, la préposition *nan* peut aussi se modifier phonétiquement en *lan* selon l'environnement phonétique (7a), comme pour les déterminants, mais aussi suivant la distribution dans la phrase (7b) puisqu'en début de phrase, on trouve toujours *lan* :

(7)a. li al *lan*/**nan* lekol lan

3s aller LAN école Det

Il est allé dans l'école.

b. *Lan* /**nan* kay sa, toujou gen pale ampli

LAN maison Dem toujours avoir parler beaucoup

Dans cette maison, il y a toujours des discussions.

Dans certains contextes, c'est-à-dire dans certaines expressions figées (8a,b) et avec certains noms (8c,d), le déterminant est toujours absent, avec *lan* ou *nan* :

(8)a. Mwen pa lan rans

1s Nég LAN plaisanterie

Je ne plaisante pas.

b. Mwen pa lan jwèt

1s Nég NAN jeu

Je suis sérieux.

c. Yo sot nan lekol/ legliz /lopital

3p sortir NAN école/ église / hôpital

Ils reviennent de l'école/ l'église/ l'hôpital.

d. nan mache / nan mon / nan lanmè

NAN marché/ NAN campagne / NAN mer

Au marché / à la campagne / à la mer

Il peut donc y avoir présence d'une préposition dans une langue L1 et absence de celle-ci dans l'autre, comme en témoigne également l'exemple suivant de l'espagnol:

(9) En este ano (en espagnol)

Ø cet année

Cette année

Il peut aussi y avoir transposition par identification de deux structures syntagmatiques. Par exemple, en espagnol, le complément d'objet personnel est construit avec la préposition *à*. Les hispanophones ont tendance à transposer directement cette construction en français:³⁰

(10) Mira a su padre

Regarde prép. son père

Il regarde son père

On observe souvent également l'élimination de la préposition du français lorsque dans la langue maternelle il n'y a pas de particule rective pour marquer le complément génitif, comme illustré en (11) pour le créole haïtien:

(11) Li renmen kay Potopwince yo

Il aimer maison Port-au-Prince 3pl

³⁰ M-T. Vinet me communique (cf. également Roberge et Vinet 1989) que cette structure se retrouve dans une variété de français méridional en France, et aussi dans un dialecte de français populaire connu sous le nom de français pied-noir, où on peut entendre des formes verbales transitives avec l'objet qui est précédé de la préposition *à*, telles que dans les phrases suivantes :

(i)a. Je l'aime à lui

b. Pourquoi tu me frappes à moi ?

c. Tu m'invites à moi ?

Il aime les maisons de Port-au-Prince

Dans les grammaires destinées à l'enseignement du FLE, que ce soit la grammaire de Olivier (1979) ou d'autres manuels pédagogiques, une section est toujours réservée à l'étude des prépositions. L'étude des prépositions constitue, en effet, une partie importante dans les leçons de grammaire en raison de sa complexité. L'apprenant doit faire appel à la mémoire pour retenir les différents sens véhiculés par certaines prépositions « incolores » ou vides de sens (*à, de et en*)³¹ (cf. Spang-Hanssen 1963) et d'autres prépositions ou formes prépositionnelles complexes qui ont un sens précis (*dans, par, pour, sur, à côté de, à travers de, etc.*). Dans les manuels scolaires, qu'ils s'adressent aux francophones ou aux non-francophones, d'une façon générale, on y présente leur rôle, c'est-à-dire les différents rapports sémantiques ou thématiques (lieu, temps, but, cause, etc.) qu'elles établissent et leurs divers emplois. Une liste d'utilisation doit être mémorisée. L'allophone doit bien connaître les relations établies pour en faire bon usage, car il a tendance à utiliser les prépositions qu'il possède dans sa langue en leur attribuant une valeur qu'il suppose exacte en fonction de ce qu'il sait de l'usage du terme. La mémorisation de cette liste représente une source de difficultés car certaines prépositions sont polysémiques, par exemple *de* peut établir un rapport d'origine, de mesure, de manière, d'agent, d'appartenance, de matière, etc. Même le locuteur natif ne fait pas toujours bon usage de certaines prépositions si bien que dans certains ouvrages à caractère normatif, on y trouve une liste d'emplois fautifs à éviter. Ces erreurs liées à la norme sont cependant d'un tout autre ordre que les cas discutés ici. Elles sont le plus

³¹ On peut noter ici la confusion créée par ces prépositions vides de sens chez un apprenant de FLE quasi-natif qui a prononcé *un pied-de-terre* au lieu de *un pied-à-terre*.

souvent liées à des interférences avec une langue ou un dialecte environnant. Voici quelques formes courantes en français québécois qui rendent compte de la concurrence entre deux prépositions (*dans/sur*) qui expriment toutes deux un rapport de lieu: *#être sur l'autobus, marcher sur la rue* (Lesauvage et St-Louis 2002). La distinction (*dans/avec*) dépend aussi de la nature du complément : *#le capitaine regarde dans une longue vue/ Le capitaine regarde avec une longue vue*. D'autres formes semblent reliées à des emprunts à l'anglais mais dépendent peut-être également d'une concurrence avec d'autres formes en français: *arriver en temps* (to arrive on time), *sur semaine* (on weekdays). Certaines autres sont attribuées à des emplois archaïques (*la clé est après la porte, le chat est monté après l'arbre*). Les apprenants de FLE peuvent aussi les produire parce qu'ils sont aussi sous l'influence de ce même environnement, mais de manière générale, les erreurs qu'ils produisent sont de nature différente parce qu'elles sont plutôt sous l'influence de leur propre langue maternelle ou encore, elles peuvent tout simplement être le résultat d'erreurs de stratégies dans le processus d'apprentissage.

Dans les grammaires destinées à l'enseignement du FLE, la notion de préposition paraît assez approfondie à première vue. Pourtant, nous constatons chez nos apprenants un manque évident de compétence dans l'emploi des prépositions. Un point qui n'est pas mentionné et sur lequel nous insistons ici, est celui de l'absence ou de la présence de déterminants après certaines prépositions. Cette forme d'irrégularité dans la langue fait l'objet de questionnements chez les apprenants. Souvent, les enseignants n'ont pas d'explication à fournir à ces nouveaux apprenants. Prenons quelques exemples tirés de la grammaire d'Olivier (1979) pour illustrer nos propos :

La préposition *de*

- introduit un nom après certains verbes
Il s'est aperçu de son erreur
- introduit un nom objet d'un autre nom
Un tremblement de terre
- indique la cause
Je meurs de soif
Elle s'évanouit d'émotion
(Olivier 1979 :337-338)

Ces quatre exemples nous permettent de constater rapidement que la préposition *de* n'est pas toujours suivie d'un déterminant. Il en est de même pour certaines autres prépositions telles *sans*, *avec*, *à*, etc. Ces prépositions ont fait l'objet de nombreuses études dans les travaux en linguistique et, plus récemment, elles continuent toujours à susciter de l'intérêt. Nous nous inspirons de certains travaux sur les prépositions en français, en particulier, ceux de Wilmet (1986), Cadiot (1997), Picabia (1978), Curat (1999), Leeman (1991), Anscombe (1991) et d'autres rédigées en anglais Svenonius (2004), de Swart et Zwarts (2006), entre autres, pour mieux comprendre le rôle de la préposition dans la détermination en français et dans d'autres langues. L'objectif est de montrer la pertinence d'étudier certaines notions conjointement pour faciliter la compréhension du fonctionnement de la langue. Nous savons par expérience que, souvent, pour répondre adéquatement à une question de nos élèves, nous devons faire appel à d'autres notions ne faisant pas partie du contexte d'étude dans lequel la question a été posée.

Rappelons que dans ce chapitre, notre but n'est pas d'étudier uniquement l'emploi des prépositions. Nous nous intéressons davantage aux contextes qui favorisent l'absence ou la présence d'un déterminant dans les groupes prépositionnels.

4.2 Le morphème *de*

Dans cette section, nous soulevons le problème de l'identification du morphème *de* pour les apprenants de FLE. Linguistes et grammairiens divergent dans le traitement des formes en *de* utilisée après certaines expressions de quantité et de négation. On les classifie soit comme une variante de l'article partitif, soit comme une préposition. Dans les grammaires,³² la notion du déterminant/article est généralement récapitulée dans un tableau où nous constatons que le morphème *de* se retrouve dans plusieurs cases tantôt considéré soit comme partitif, soit comme article indéfini et parfois comme préposition, dans les formes contractées.

Considérons les exemples suivants, tirés du manuel *Du bout de la langue... au bout des doigts* de Legoux et de Fontenay (1999: 248) :

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| (12)a. Elle a de la chance | (partitif) |
| b. On a besoin de sucre | (partitif) |
| c. J'ai envie de fleurs | (indéfini) |
| d. Le jeu de l'actrice | (préposition + art défini) |

On peut ajouter la forme négative en *de* :

- (13)a. Elle n'a pas de chance
b. Elle n'a pas envie de fleurs

³² Grevisse (1986 : 913) parle de *de* comme article défini ou partitif. La séquence formée par l'article défini et la préposition *de* peut renvoyer à plusieurs définitions, notamment celle de l'article contracté (*Il lit la préface du livre*), celle de l'article partitif (*On s'était étonné que de l'argent canadien puisse un jour aller s'investir ailleurs*), celle de l'article indéfini (*Il a encore photographié des voitures*).

Il n'est pas si aisé pour un non-francophone de faire la distinction entre ces éléments : la forme contractée (préposition *de* + *le, la, les*), la forme partitive [*du, de la, des* (*de+du +de*)], la forme indéfinie (*de +des = de*) et la forme négative (*du, de la, de l'* se changent en *de*). Ces différentes classifications, à savoir la nature du morphème *de* ont fait l'objet de nombreuses discussions dans différents travaux de recherche. Cela a aussi valu plusieurs prises de positions. On peut remonter aux premiers grammairiens du français (Buffier 1709-1732, la Grammaire de Port-Royal) qui, par leur analyse ou par leur terminologie spécifique, ont pris des positions marquées et différentes. Pour Clédât (1901), les articles *des, du (de la, de l')* sont analysés comme la combinaison de la préposition *de* et de l'article défini, plus précisément l'article générique. Pour certains, Frei (1960) par exemple, *de* est aussi bien un partitif qu'un indéfini et la différence ne tient qu'au contexte. Ainsi, le partitif et l'indéfini seraient englobés dans une classe plus générale : l'article non défini. David Gaatone. (cité dans Wilmet 1986 :15) avance de son côté que *de* « est un véritable prédéterminant indéfini appartenant à la série *un (e), du, de la, des* dans laquelle il représenterait la quantité nulle ». Guillaume (1971) dénie à *de* la valeur d'une préposition dans l'article partitif. *De* et *le* ont chacun une valeur propre. *Le, la* évoquent la matière dans sa plus large extension (*le vin, la viande*), *de* marque à l'inverse la réduction de ce mouvement extensif (*du vin, de la viande*). L'article partitif serait la combinaison de deux éléments.

De son côté, Curat (1999 :275) affirme que « il n'y a pas de déterminant partitif, mais un emploi de *de* comme prédéterminant partitif, qu'il n'y a pas deux morphèmes *de* homonymes mais une polysémie ».

Dans les manuels et en grammaire traditionnelle, *du* est décrit comme une simple variante de *un*, article indéfini, devant les noms massifs : *elle a un bon cognac / elle a du bon cognac*. Selon Kupferman (1979, 1994: 193), cette tradition remonterait à Buffier (1909 :136), lequel s'est inspiré de la distinction faite par la Grammaire de Port-Royal sur les articles:

«On n'en distingue communément que deux, savoir le défini et l'indéfini ; nous retiendrons ces deux noms, mais nous croyons à propos d'en distinguer un troisième qui résulte des deux précédents et que pour cette raison nous appellerons mitoyen ; nous pouvons aussi l'appeler l'indéfini partitif. » (Buffier 1709-1732, cité dans Kupferman 1994 :195)

Comme l'avance Kupferman, il n'est pas évident toutefois que cette complémentarité distributionnelle de *du* et de *un* soit proprement grammaticale. L'article partitif provient, historiquement, de la combinaison de la préposition *de* et l'article défini. Mais, aujourd'hui, il n'est pas toujours senti comme une contraction exprimant une partie d'un tout. Il faut aussi expliquer l'apparition de *de* dans la négation : *elle a un penchant pour toi / elle n'a pas de penchant pour toi*. Il faut également expliquer l'apparition de *de* dans le détachement : *il a un bon prétexte / il en a un bon, de prétexte*. *Un N* et *du N* sont tous deux repris par *de*.

L'auteur distingue donc deux catégories syntaxiques différentes pour *du* dans les phrases suivantes, bien que l'élément *de* reçoive dans les deux cas une interprétation partitive :

- (14)a. Vous avez apporté du cognac (interprétation quantitative)
- b. Vous avez goûté du cognac (interprétation quantitative ou prépositionnelle)

Cette distinction entre *de* quantifieur et *de* préposition est à la base de cette hypothèse grammaticale, toujours discutée dans les travaux. Cette controverse au sujet d'un *du* qui serait ou non un autre indéfini est un indicateur certain des nombreuses difficultés observées dans l'enseignement de *de* en classe.

4.2.1 La préposition *de*

L'usage de *de* comme préposition est très vaste. Elle établit différents rapports sémantiques. Dans les ouvrages scolaires, on y présente une longue liste d'emplois. Elle indique l'origine, la possession, la matière, la cause, la manière, etc. Elle introduit des compléments de verbe, d'adjectifs, de nom. Comme nous l'avons déjà mentionné, la préposition *de*, selon le contexte, accepte des N précédés de déterminant ou des N nus. Nous présentons, dans les sections ci-dessous, différentes structures où apparaît cette préposition.

4.2.1.1 *de* dans les structures adjectivales

La grammaire générative, selon certains faits, tend à prouver que les adjectifs et les verbes font partie de la même catégorie lexicale sous certains aspects. Comme certains verbes, certains adjectifs vont exiger un complément introduit par une préposition. L'adjectif peut recevoir des compléments de statut variable, c'est-à-dire des compléments essentiels propres aux adjectifs transitifs et des compléments facultatifs, de construction libre. Les compléments sont introduits par différentes prépositions et sont de nature nominale (noms ou pronoms) ou sont représentés par les éléments à statut nominal (infinitif ou proposition complétive).

Examinons les structures adjectivales dans lesquelles on retrouve la préposition *de*:

- (15)a. Il est content du cadeau
- b. Il est fou de joie
- c. Ce jardin est rempli d'oiseaux

De telles constructions ne posent aucun problème pour un locuteur natif alors que l'apprenant non francophone est confus devant l'emploi ou le non-emploi d'un déterminant dans ces GP, si bien qu'on relève régulièrement des erreurs du type suivant chez nos étudiants :

- (16)a. °Rempli de la neige
- b. °Epuisé de la fatigue

Dans ces structures, l'apprenant va utiliser aléatoirement un déterminant. Les grammaires d'enseignement ne font aucunement mention de ces irrégularités ou de ces éléments problématiques lorsqu'elles présentent les emplois des déterminants. La forme en (17a) est inacceptable sans déterminant alors que (17b) l'est avec un déterminant :

- (17)a. °Mon ami est content de cadeau
- b. °Mon ami est fou de la joie

Peut-on expliquer l'agrammaticalité de (17) par la règle de Port-Royal qui, rappelons-le, précise que la séquence *de +du* ou *de +de(s)* (où *des* est un défini générique) est rejetée en français ?

Ce n'est pas vraiment le cas ici. Nous constatons que c'est plutôt la classe sémantique des N sélectionnée par chacun des adjectifs qui est différente. La séquence *fou de* ne peut être suivie que par un nombre restreint de N. Selon Picabia (1978), ces adjectifs, qui sont peu nombreux en français, introduisent des *N sent* (qui expriment un sentiment), de telle sorte que le nom *joie* ne peut être substitué qu'à un autre N de sentiment uniquement:

(18) Paul est fou de jalousie/ de peur / *de résultat / *de succès/ * de travail.

Ces N de sentiment n'acceptent ni déterminant ni complément de nom qui leur procureraient une lecture spécifique, comme en témoigne l'inacceptabilité de (19) :

(19)a. *Jean est fou de la joie du voyage

b. *Jean est fou de la joie d'un voyage inattendu

Cette auteure note aussi que ces structures demandent un sujet humain. Ces adjectifs qui acceptent un causatif en *de+N* ne sont pas très nombreux. En voici quelques-uns : *béat, blême, gris, blanc, rouge, éperdu, malade, fou, etc*

Dans les exemples (15a,b) plus haut, l'adjectif *content* dans *content du cadeau* a aussi un complément causatif, il en est de même avec *fou* dans (15b). Ces deux phrases ont alors en commun de pouvoir être paraphrasées comme suit : *Le cadeau le rend heureux/ La joie le rend fou.*

Pourtant, sans la présence du déterminant en (15a), la phrase est agrammaticale. Le N nu introduit par la préposition *de* est donc relié à la sémantique de l'adjectif plutôt qu'à la

sémantique de la préposition ou à la construction syntaxique de l'adjectif. On peut donc avancer que *fou* et *content* sélectionnent des N de classes différentes.

Dans l'exemple *Il est content du cadeau*, le *du* renvoie à *de+ le* où l'article est défini et réfère à un élément particulier identifié par l'interlocuteur dans la situation d'énonciation.

Le *de* rend la phrase agrammaticale car il n'y a pas d'article défini.

Nous avons aussi relevé bon nombre d'adjectifs verbaux qui acceptent une suite avec *de* sans déterminant, par exemple *couvert de*, *rempli de*, *garni de*, *bourré de*, *truffé de*, qui ont une interprétation sous-jacente de quantification, en ce sens qu'ils sélectionnent des compléments qui sont des noms de masse ou des noms abstraits (20a,b) ou encore des noms au pluriel (20c,d) mais jamais des noms au singulier (20e) :

- (20)a. Un vase rempli d'eau (de de l'eau)
- b. Une équipe bourrée de courage
- c. Un jardin garni de fleurs (de des fleurs)
- d. Une dictée bourrée de fautes
- e. *Un texte rempli de citation/ *Un jardin garni de fleur

D'autres adjectifs comme *exempt de*, *privé de* ont plutôt un sens privatif et ne présentent donc pas les mêmes restrictions quant à la sélection du nom. Les noms au singulier sont possibles :

- (20)f. Un enfant privé d'affection
- g. Un revenu exempt d'impôt(s)
- h. Un enfant privé de dessert

S'agit-il ici de la suppression de l'article indéfini *des* ou du partitif *de l'* après la préposition *de*? Pour expliquer l'absence de déterminant, doit-on se référer ici à la règle de Port-Royal ? Comme on l'a déjà mentionné, la langue évite la rencontre successive du même outil grammatical *de* présent à la fois sous la forme de la préposition et entrant dans la formation du partitif ou de l'indéfini pluriel. Dans ces derniers exemples, cependant, ce n'est pas là la seule source d'explication pour ces formes problématiques en classe de FLE. C'est plutôt la valeur conceptuelle du nom sélectionné par l'adjectif qui est la source de difficultés pour l'apprenant. Ce dernier doit alors comprendre que ces adjectifs choisissent un nom de masse, concret (*eau*) ou abstrait (*courage*), ou encore une forme au pluriel (*fautes*). D'où l'importance de préciser en classe de FLE les raisons pour le contraste entre les deux séquences suivantes avec *de*: *Il tombe de la neige* mais *une pente couverte de neige* et non pas **une pente couverte de la neige*.

4.2.1.2 *de* dans les structures V+de+N

Nous avons mentionné plus haut que certains adjectifs acceptent un complément causatif en *de*. Nous voulons, dans cette section, discuter la structure V+de+N où le N est toujours nu.

- (21)a. Elle danse de joie
- b. Il explose de colère
- c. Luc grille d'impatience

Dans les grammaires traditionnelles, on mentionne que ces groupes nominaux sont des compléments de cause. Aucun de ces noms n'est introduit par un déterminant. Il serait

intéressant de connaître les types de structure qui le permettent étant donné que les verbes n'entretiennent pas tous les mêmes relations avec le N et ne peuvent être associés à n'importe quel N. Leeman (1991) analyse les propriétés syntaxiques des prédicats dans ces constructions. Elle mentionne que la suite *de + N* relève d'au moins trois grandes classes et que l'interprétation causale n'est pas inhérente à la construction. Dans des cas tels que *griller d'impatience, danser de joie*, etc., le verbe indique un haut degré. Il existe donc une relation de sens étroite entre le verbe et le groupe prépositionnel. Leeman (1991) constate que dans un premier groupe, *de N* ne peut être ni supprimé ni déplacé sans que cela ne change l'interprétation du verbe:

- (22)a. Paul brûle d'amour/ Paul brûle.
- b. Luc croule de rire / Luc croule.
- c. Marc bouillonne de rage / Marc bouillonne.
- d. *De rage, Marc bouillonne/ *De rire, Luc croule.

Le verbe, dans ce cas, forme avec le *de N* une entité sémantique. Le verbe n'est pas utilisé au sens propre. Le verbe devient alors un modificateur de nom.

Dans une autre catégorie, on peut supprimer le *de+ N* sans que le sens du V change, par contre, *N* peut difficilement être déplacé :

- (23)a. Son visage s'éclaire de joie / Son visage s'éclaire.
- b. *De joie, son visage s'éclaire.

Les verbes qui font partie de cette classe ont les mêmes propriétés que ceux de la classe précédente. Le N n'est vraiment pas la cause. La cause est extérieure au groupe nominal, elle se situe dans le bloc *V de N*.

Dans la troisième classe, on trouve des constructions en *de + N* où le N peut être supprimé, déplacé:

- (24)a. Luc klaxonne d'impatience.
b. D'impatience, Luc klaxonne.
c. Luc klaxonne.

Le choix du verbe n'est pas étroitement conditionné par le nom. *De N* a ici une interprétation causale. Une autre catégorie dans ces constructions accepte mieux ces compléments en *de* en tête de phrase :

- (25)a. De rage, Luc refuse / ??Luc refuse de rage
b. De peur, il avoue / ?? Il avoue de peur

Ces trois types de structure peuvent donc être résumés comme suit. Avec un groupe, le verbe a un sens plein et une interprétation causale; l'action est concrète comme dans *Luc klaxonne d'impatience*. Avec un deuxième groupe, *Luc trépigne d'impatience*, on passe d'un sens causal à un sens dérivé « qui reste intuitivement la cause de ce qu'exprime le verbe » selon Leeman (1991 : 91). Le verbe exprime une action involontaire de l'état du sujet. Dans un troisième groupe, le verbe n'a plus de sens propre. *De N* est figé au verbe. Le verbe sert de support au nom ou marque la quantité ou l'intensité du nom : *Luc grille d'impatience*.

Cette classification est intéressante pour notre recherche. Elle nous permet de tenir compte de deux structures distinctes sous-jacentes dans les constructions verbales en *de*, qui peuvent être représentées sémantiquement de manière distincte. Elle permet aussi d'avoir des éléments plus précis pour pouvoir fournir des explications en classe pour des apprenants qui poseraient des questions sur les différences de comportement entre les structures en (26) ou sur le sens sous-jacent de ces formes où (26a) a une interprétation causale, (26b) un sens dérivé, métaphorique et en (26c) une interprétation de haut degré, voire l'excès :

- (26)a. Luc klaxonne d'impatience
- b. Luc trépigne d'impatience
- c. Luc grille d'impatience

Notre expérience de l'enseignement nous a appris que c'est là le type de questions auxquelles sont souvent soumis les enseignants de français FLE. Certes, enseigner la grammaire en classe de FLE ne peut se résumer à présenter un cours de linguistique. Il faut plutôt reformuler de manière simple et claire un savoir adapté aux apprenants et à leurs capacités. La réflexion de l'apprenant doit alors être sollicitée à travers des exercices qui montreront si ce dernier a compris ou non. D'où l'importance d'offrir des exercices avec des exemples pertinents. Nous poursuivons avec l'étude des prépositions autres que *de*, prépositions qui peuvent aussi sélectionner des noms nus.

4.3 Les prépositions qui sélectionnent les N nus

Certaines prépositions telles *par, pour, après, sans, sous, avec, sur* peuvent sélectionner des N nus en français, comme l'illustrent les phrases suivantes :

- (27)a. Il a été arrêté pour meurtre.
- b. Il agit par compassion/ par nécessité.
- c. Il a vendu avec profit.
- d. Cet enfant parle sans arrêt.
- e. Après consultation, les membres pourront voter.
- f. Il a été relâché sous caution / sous condition.
- g. Il a acheté une maison sur plans

Ces mêmes prépositions, selon le contexte, peuvent exiger l'utilisation d'un déterminant. Dans la section qui suit, nous allons, à partir de certains travaux, celui d'Anscombe (1991) et d'autres auteurs, rendre compte des différentes propriétés des syntagmes prépositionnels. Nous nous penchons sur les caractéristiques de certaines prépositions et plus particulièrement sur leurs propriétés aspectuelles, c'est-à-dire des propriétés en relation avec une durée ou un procès. On constate que l'interprétation du GP peut être modifiée selon qu'il s'agit d'un état permanent dans *bateau à voiles* ou d'un état temporaire ou accidentel dans *un bateau aux voiles déchirées*. Dans ce dernier exemple, la présence d'un nom nu associée à une lecture d'un état temporaire du bateau serait inacceptable : **un bateau à voiles déchirées*.

4.3.1 La préposition *pour*

La préposition *pour*, selon le contexte dans lequel elle est utilisée peut introduire un N nu ou un N précédé d'un déterminant. Ces exemples en font foi :

- (28)a. Le magasin est fermé *pour* maladie.
- b. Il a été arrêté *pour* conduite en état d'ivresse.
- c. Je démissionne *pour* (des) raisons personnelles.
- d. J'ai raté mon examen *pour* une idiotie.

Dans les exemples précédents, *pour* établit un lien de cause, alors que dans les exemples suivants, elle indique une durée :

- (29)a.. Il est à Montréal *pour* un mois.
- b. Cette entreprise est fermée *pour* une durée indéfinie.

Pour forme avec certains verbes des expressions idiomatiques, comme *passer pour*, *prendre quelqu'un pour*. Avec l'expression *passer pour*, la préposition *pour* sélectionne des noms nus à valeur prédicative. *Passer pour* a la valeur d'un verbe d'état et est suivi d'un attribut : *passer pour traître*, *pour un vaurien* :

- (30)a. Tu me fais passer *pour* un lâche/ *pour* lâche / *pour* (un) sot
- b. On m'a pris *pour* un Haïtien.
- c. Tenir *pour* mort (expression lexicalisée)

Dans d'autres cas, le sens peut varier. Ainsi, *avoir pour conséquence* est une expression lexicalisée alors que *traduire mot pour mot* et *rendre coup pour coup* expriment plutôt des actions successives à travers la répétition de l'article.

Ce que nous observons, c'est que la préposition *pour* lorsqu'elle établit un même lien sémantique, notamment un lien causal en (31), peut se construire avec ou sans déterminant:

(31)a. Il a été arrêté pour meurtre

b. Il a été arrêté pour le meurtre (de l'employée de la banque)

Lorsque les deux constructions coexistent, sont-elles sémantiquement identiques ? En d'autres termes, les phrases en (31a) et (31b) ont-elles la même interprétation ? En (31a), le nom réfère à un N indéfini non spécifique. L'exclusion pour des raisons de redondance de sens de **Il a été arrêté pour un meurtre* avec un sens indéfini (et non un sens numéral) en est la démonstration. La séquence en (31b) renvoie à un groupe nominal défini et la présence du déterminant est alors obligatoire.

Anscombe (1991), dans son analyse de l'article vide sous préposition (*aller à vive allure, mener à bonne fin, demander avec insistance, libérer sous caution, prendre pour cible, faire une avance sur droits d'auteur, se tromper par pure distraction, etc.*) propose des explications en analysant les diverses propriétés syntaxiques et sémantiques des syntagmes prépositionnels. Il avance, d'une part, que ni la préposition, ni l'article zéro ne renvoient à des entités linguistiques fixées à l'avance et il suggère, d'autre part, une approche événementielle pour rendre compte des faits.

Dans les termes d'Anscombe, l'article zéro indique « qu'il faut déterminer un procès P2, tel que le groupe nominal apparaisse comme lié directement au résultat naturel du procès P2 ou à l'instance temporelle d'apparition de ce résultat ». Il note par ailleurs que les insertions adjectivales d'un certain type ne sont pas permises avec l'article zéro. Reprenons ses exemples et sa démarche, cf. Anscombe (1991 :35) :

- (32)a. Max a été condamné pour excès de vitesse
- b. Max a été condamné pour un excès de vitesse

L'alternance \emptyset/un sert à séparer deux interprétations. *Excès de vitesse* désigne l'intitulé d'une condamnation mais aussi le fait matériel de dépasser une certaine vitesse. L'article zéro a donc choisi l'interprétation « intitulé d'une condamnation ». P2 étant alors de l'ordre de la sentence. La préposition relie dans (32a) la sanction et la sentence alors que dans (32b) elle relie le fait matériel à l'origine de la sentence et de la sanction. De plus, la condition d'insertion adjectivale est respectée.

- (33)a. Max a été condamné pour ($\emptyset+un$) excès de vitesse caractérisé.
- b. Max a été condamné pour (* $\emptyset + un$) grave excès de vitesse.

La séquence *excès de vitesse caractérisé* est un intitulé de condamnation au même titre que *excès de vitesse*, alors que *grave excès de vitesse* n'en est pas un. En fait, *grave* est un adjectif qualifiant ou évaluatif, et *caractérisé* est un adjectif classifiant.

Revenons à l'exemple (31a) *Il a été arrêté pour meurtre*. *Meurtre*, dans cet exemple, sera interprété comme un intitulé d'arrestation et non le fait matériel de commettre un meurtre. L'insertion d'un adjectif classifiant est possible sans déterminant :

(34) Il est arrêté pour meurtre prémédité

Il n'est toutefois pas possible avec une autre classe d'adjectif, notamment les adjectifs évaluatifs :

(35)a. *Il a été arrêté pour horrible meurtre

b. *Il a été arrêté pour meurtre incroyable

Horrible meurtre ou *meurtre incroyable* ne font pas partie d'un intitulé d'arrestation. Comme l'affirme Anscombe (1991), le *pour* suivi d'un article zéro sert de façon générale à introduire des intitulés. Plusieurs exemples confirment cette hypothèse : *arrêter pour vol, pour viol, pour homicide, pour conduite en état d'ébriété, pour ivresse au volant, etc.* Comme il le fait remarquer, les intitulés ne sont pas seulement juridiques, mais peuvent renvoyer aussi à une norme ou à une évaluation externe. Prenons un autre exemple du type (36) où une seule construction est possible:

(36) Le magasin est fermé pour Ø maladie / *une maladie.

Il n'y a pas deux constructions possibles, donc une seule interprétation est possible. Ici, le déterminant est exclu parce que l'interprétation de *maladie* en est une de nom d'espèce (kind), avec une lecture généralisante. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'un nom déterminé, d'une maladie déterminée. La modification du N *maladie* par un adjectif qualifiant rend la phrase agrammaticale puisque seuls les adjectifs classifiants peuvent recevoir une interprétation dans ce contexte:

- (37)a. *Le magasin est fermé pour maladie importante/grave.
- b. *Le magasin est fermé pour une maladie importante/grave.
- c. Le magasin est fermé pour une maladie qu'on n'arrive pas encore à bien identifier.

Notons que la lecture causale de *pour* en (37b) sera plutôt remplacée par la forme suivante : *Le magasin est fermé en raison d'une maladie grave.*

4.3.2 La préposition *par*

La préposition *par* établit différentes relations. Elle introduit un complément d'agent responsable de l'action :

- (38) Les frais sont couverts par les étudiants.

Elle peut indiquer un lieu, une direction :

- (39)a. Il est entré par la porte.
- b. Il est passé par le chemin le plus court.

Elle peut aussi exprimer le moyen :

- (40)a. Les Américains ont agi par la force.
b. Les documents sont envoyés par courrier.

Elle a également une valeur distributionnelle :

- (41)a. Il coupe la viande par morceaux
b. Il mange trois fois par jour

Elle exprime la cause :

- (42)a. Il agit par jalousie
b. Il vole par nécessité

Certains verbes sont suivis de la préposition *par* et indiquent le commencement ou la fin d'une action : *commencer par*, *débuter par*, *introduire par*, *terminer par*, *finir par*, *conclure par*, *achever par*,... Avec ces verbes, les prépositions *par* sont toutes obligatoirement suivies d'un déterminant devant le nom :

- (43) Nous avons commencé le souper par un potage et nous l'avons terminé par une
salade.

Nous avons vu précédemment que l'esquisse de modèle proposé par Anscombe (1991) expliquait certaines propriétés de *pour* + \emptyset + *N* comparativement à *pour* + *dét* + *N*. Son

analyse vaut-elle seulement pour la suite *pour* + N ou pour toutes les prépositions qui accepteraient les mêmes constructions ? Nous constatons qu'il y a des similarités syntaxiques et sémantiques entre *par et pour*. Prenons le cas où les deux constructions, avec ou sans déterminant, sont possibles :

- (44)a. Il arrive par train
- b. Il arrive par le train

Dans le premier exemple, on peut parler d'intitulé de mode de transport alors que dans le deuxième, *train* désignerait plutôt le fait matériel d'un mode de transport. Appliquons la règle d'insertion d'un modifieur adjectival :

- (45)a. *Il arrive par beau train
- b. Il arrive par le beau train

Par contre, un adjectif classifiant serait possible :

- (46) Il arrive par train électrique

La séquence *train électrique* serait un intitulé d'un mode de transport. Par ailleurs, d'autres constructions n'admettent pas de déterminant :

- (47)a. Il agit par *(un) intérêt
- b. Il travaille par *(un) plaisir

Comme *pour* et *de*, *par* quand il exprime la cause introduit un nom nu. Bien que ces prépositions établissent toutes un lien de cause, soulignons qu'elles ne peuvent pas se substituer l'une à l'autre:

(48)a. *Il agit de jalousie.

b. *Il est fou par joie.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, les verbes (ou les adjectifs) ne sélectionnent pas n'importe quelle préposition et la préposition ne sélectionne pas n'importe quel nom. Leeman (1991:81) note que « *par* sélectionne des verbes impliquant une activité élaborée, extérieure au registre du corps, et qui équivalent à *faire*, *agir*.» (cf. G. Gross 1984). Dans ce cas, *par* s'oppose à *de* qui construit une relation interne entre ce que l'individu ressent et comment son corps le démontre. L'opposition est illustrée en (49) :

(49)a. Il agit par méchanceté

b. Il bout de colère

4.3.3 Les prépositions *avant* et *après*

Les prépositions *avant* et *après* expriment une relation temporelle. Elles sont, comme d'ailleurs celles étudiées précédemment, parfois suivies de noms nus.

(50)a. La peau doit être propre avant épilation.

b. Après réflexion, nous sommes partis.

Reprenons le modèle sémantique proposé par Anscombe (1991). Selon son analyse, lorsqu'il n'y a pas d'article, le procès P1 est temporellement englobé dans le procès P2, alors que s'il y a l'article défini, le procès lui succède dans le temps.

- (51)a. *Après consentement des époux, le prêtre a célébré le mariage.
b. Après le consentement des époux, le prêtre a célébré le mariage.

De plus, dans la phrase (50a) plus haut, l'exemple entier véhicule une interprétation généralisante. L'absence d'un déterminant dans le GP ne permet pas la combinaison avec une lecture événementielle non généralisante, comme le montre (52a) :

- (52)a. *Avant épilation, elle s'est fait masser hier.
b. *Elle s'est fait masser hier, avant épilation.
c. Avant l'épilation, elle s'est fait masser hier.
d. Elle s'est fait masser hier, avant l'épilation.

4.3.4 Les prépositions *sous* et *sur*

En ce qui a trait au caractère englobant temporel, deux autres prépositions *sous* et *sur* se comportent à peu près de la même façon que *avant* et *après*. Le rôle de distanciateur temporel que joue l'article défini se traduit avec *sous* par une relation de cause à effet, comme Anscombe (1991) le démontre dans les exemples suivants :

- (53)a. Sous anesthésie, le patient a tourné de l'œil.
b. Sous l'anesthésie, le patient a tourné de l'œil.

La première phrase peut être paraphrasée par :

(54) Alors qu'il était anesthésié, le patient a tourné de l'œil.

L'autre phrase se traduit plutôt de la manière suivante :

(55) À cause de l'anesthésie, le patient a tourné de l'œil.

Dans le cas de la préposition *sur*, l'article défini tend à prendre un sens locatif alors que *sur +Art. zéro* est temporellement englobant. De plus, la séquence *sur+N* reçoit une interprétation généralisante qui ne se retrouve pas dans la séquence *sur+Det +N*.

L'impossibilité de modifier le nom en (56c) en témoigne:

- (56)a. Il a gravé son nom sur la pierre.
- b. Il ne travaille que sur commande.
- c. *Il ne travaille que sur commande importante.

Anscombe (1991) a essayé d'appliquer ces règles à certaines prépositions et à quelques cas particuliers. Bien que son étude soit limitée, elle apporte un peu d'éclairage à la compréhension de certains phénomènes aspectuels qui ont été peu discutés.

4.3.5 La préposition *avec*

La préposition *avec* a fait l'objet de nombreux travaux en recherche (cf. Cadiot 1990, Molinier 1991, Flament-Boistrancourt 1996, entre autres). Tous conviennent que les emplois divers de cette préposition rendent difficile une analyse unitaire. Elle peut exprimer le moyen (*Nous l'avons ouvert avec une pince*), l'accompagnement (*sortir avec des amis*), la manière (*conduire avec prudence*) ou encore la condition, l'hypothèse (*avec une ceinture, ce serait plus joli*).

Cette préposition apparaît avec un N mais pas avec n'importe quel N. La classe sémantique n'est pas simple à déterminer, même pour les francophones. Comment ne pas conclure rapidement à une liste taxinomique quand on constate les résultats suivants :

- (57)a. avec clarté/ *avec obscurité
- b. avec succès /* avec réussite
- c. avec infiniment de joie / *avec joie modérée
- d. avec bonheur / *avec malheur

Pourtant, Flament-Boistrancourt (1996) a réussi à relever des explications de type aspectuel pour ces différences. Elle suggère que les noms nus abstraits sélectionnés par la préposition impliquent toujours le déroulement d'un procès, soit une agentivité et une temporalité. Ces noms en (57a), à travers leur forme adjectivale dérivée (58b), seraient exclus avec des verbes ergatifs (*mourir, naître*) qui ne permettent pas un sujet agentif :

- (58)a. *avec (célébrité, obscurité, jeunesse, vieillesse, richesse, solitude, oisiveté, etc.)
- b. Il est mort, né (célèbre, obscur, jeune, vieux, seul, oisif, etc.)

En (57b), elle note que *succès* est un nom résultatif, exprimant le point terminal d'un procès, alors que *réussite* est un nom appréciatif. Les contrastes en (57c) sont dus à la sémantique. La modification de haut degré est seule acceptable dans ces structures. Les adjectifs négatifs sont exclus :

(59)a. Il a accueilli Marie avec joie/ beaucoup, infiniment de joie

b. *Il l'a accueilli avec joie modérée

La forme **avec malheur* reçoit le même type d'explication. On peut retenir de ces faits complexes que la sémantique de la séquence '*avec +nom nu*' est loin d'être simple à expliquer aux apprenants de français.

4.3.6 La préposition *en*

Cette préposition a aussi pour particularité, comme la préposition *avec*, de posséder plusieurs interprétations.³³ Elle forme donc l'objet de difficultés résistantes pour les apprenants. Non suivie du déterminant, elle peut, en effet, exprimer un lieu (*je suis en ville, je vais en classe*), un rapport temporel (*l'examen a lieu en mai*), la durée d'une action (*Il a construit la maison en trois mois*), la matière d'un objet (*un chandail en laine*), un état (*être en uniforme, en robe de chambre*), un état physique (*être en colère, en larmes, en plein désarroi*). La combinaison de *de* et *en* a aussi la particularité de marquer une succession dans le temps (*aller de ville en ville, de mieux en mieux, de temps*

³³ Cette sous-section s'inspire des exemples présentés dans le manuel *La grammaire expliquée du français*, de Poisson-Quinton et al. (2002).

en temps). Comme on peut le constater, *en* est une préposition qui peut marquer des situations de type différent sur le plan aspectuel.

En peut aussi apparaître avec un déterminant dans des contextes peu faciles à identifier pour des locuteurs non natifs. Les exemples de mauvais choix de prépositions, fournis par des non natifs, en sont la démonstration :

- (60)a. °...tant en syntaxe qu'en pragmatique qu'en interprétation temporelle de la phrase.
- b. ...tant en syntaxe qu'en pragmatique que dans l'interprétation temporelle de la phrase.
- c. ° résumé de mon expérience en stage
- d. résumé de mon expérience de stage

Dans (60a), *en* peut introduire des noms abstraits mais devant un groupe nominal modifié par un complément prépositionnel, la préposition *en* laisse la place à [*dans* + article défini]. L'explication n'est pas liée à l'impossibilité phonologique de trouver un article défini avec *en* puisqu'on trouve parfois cette séquence dans, par exemple, *Il est un expert en la matière*. Les séquences de ce type sont cependant très restreintes sémantiquement et elles n'apparaissent pas avec tous les noms, cf. **Il l'a trouvée en la maison*, **Ces fruits ne sont pas chers en la saison*, etc. mais *Il y a péril en la demeure*. Cette dernière forme est un résidu de la langue ancienne et la forme est possible aujourd'hui avec le déterminant féminin mais non pas masculin (**en le*). En (60c), il y a sans doute eu méprise entre un complément génitif (*expérience de stage*) et un état (*il est en stage*).

Sur le plan pédagogique, les apprenants dans les premières phases buttent souvent sur l'utilisation de cette préposition avec les noms de saison et les noms de pays ou de

province. On sait très bien que l'utilisation de *en* avec trois noms de saison (*en été, en hiver, en automne* mais **en printemps*) est liée à des phénomènes phonologiques de hiatus entre deux voyelles. Toutefois, le fait que l'on puisse dire indifféremment à *l'automne* et *en automne* demeure toujours sans explications claires. Il est bien connu toutefois, en ce qui a trait à l'utilisation de *en* avec les noms de pays que l'explication réside dans le genre du nom de pays. Pour déterminer le lieu où l'on va, *en* précède les noms de pays féminins (*en France, en Belgique, en Australie, en Chine, etc.*) et *au* (à + le) précède les noms de pays masculins (*au Canada, au Brésil, au Mexique, au Guatemala, au Maroc, etc.*). Le problème, toutefois, c'est que les apprenants n'ont pas intériorisé le genre des pays comme les francophones ont pu le faire dès le plus jeune âge. Les principes sous-jacents à l'acquisition du genre des mots en français sont liés à un ensemble de propriétés lexicales, sémantiques et phonologiques des mots.

Rappelons que la préposition *en* peut avoir un sens spatial (*il est en ville, en mer*) mais aussi un sens de quantification temporelle (*en deux heures, en un rien de temps, en retard, je suis en avance, etc.*).

4.3.7. La préposition *dans*

La préposition *dans* est sans doute la seule préposition en français qui n'apparaît jamais avec un nom nu :

(61)a. *Il a mis l'appareil dans garage

b. *Dans futur, tu ne le feras plus.

Elle exprime un lieu concret, une idée d'intériorité mais aussi une idée d'approximation (62a) et la durée d'une action (62b):

(62)a. Ça coûte dans les trente dollars.

b. Je reviens dans une heure.

On observe souvent en classe de FLE une surutilisation de la préposition *dans* à la place de *de* dans les expressions *d'une certaine manière*, *d'une certaine façon*. Ces dernières sont remplacées chez certains, sans doute sous l'effet d'un transfert de L1 à L2, par *°dans une certaine manière* *°dans une certaine façon*.

4.4 L'interlangue et le groupe prépositionnel

Ce ne sont pas les erreurs du lexique qui dénotent la provenance des locuteurs. Ce sont plutôt les variantes syntaxiques ou la variation dans l'utilisation des catégories fonctionnelles, comme les déterminants, qui peut identifier les locuteurs d'un point de vue syntaxique. Ces erreurs demeurent très longtemps malgré le degré de complétude atteint chez les étudiants de langue étrangère parce que, comme l'on sait, les locuteurs de L2 ne parviennent jamais, mis à part quelques rares exceptions, à un degré de réalisation comme celui qu'atteignent les locuteurs natifs.

Nous avons vu que pour les enseignants, le partitif représente un problème d'envergure pour les locuteurs de toute origine du fait qu'il existe une différence substantielle entre le système linguistique des apprenants et la langue cible : le français. Il s'agit en fait de combler le vide qui existe entre une langue où il y a des structures linguistiques partitives

manifestes en *de* et d'autres langues où il y a un élément zéro qui apparaît plutôt dans les structures verbales ou quantifiantes équivalentes.

Comme l'avance Ohlmann (2006), dans la grammaire de l'espagnol, les articles partitifs n'existent pas :

«Le grammairien Samuel Gili Gaya (1980, 242) signale que l'article est un élément accidentel des substantifs et que ce dernier peut apparaître déterminé, relativement indéterminé ou complètement indéterminé.» (Ohlmann 2006 : 82)

Rappelons que les noms comptables et les noms de masse indéterminés apparaissent sans déterminants en espagnol:

(63)a. Compraremos libros (espagnol)

Acheter.futur livres

Nous achèterons des livres

b. Bebimos vino (espagnol)

Boire.futur vin

Nous boirons du vin

Il en va de même en chinois, une langue qui ne possède pas d'articles. Les erreurs sur les articles sont nombreuses et se manifestent à travers l'omission d'articles (64a), la confusion du genre (64b), la confusion entre les articles définis et indéfinis (64c,d), le choix de l'article partitif, l'ajout d'un article (64e) et les articles contractés (64g,h) :

(64)a. °Ils sont excellents professeurs.

b. °pendant ce soirée

c. °Il aime bien des voyages.

- d. °Il est le grand producteur de céréales.
- e. °Il fait beaucoup bruit ici.
- f. °chaque l'après-midi
- g. °la maison de au bord de l'eau
- h. °Il a parlé à les amis.

Isac (2006) a analysé les propriétés sélectionnelles des prépositions en roumain. Les prépositions dans cette langue peuvent avoir des noms nus comme compléments et celui-ci peut être interprété soit de manière définie ou indéfinie. Contrairement aux autres langues romanes, les objets des prépositions peuvent toujours être suivis d'un nom nu (les exemples ci-dessous sont adaptés de Isac (2006), pour des raisons techniques, nous ne présentons pas les diacritiques sur les mots du roumain):

(65)a. *la/pe/sub/in pian*

À sur/sous/ dans piano

b. *toti copiii au intrat in casa*

tous enfants-def avoir entré dans maison

Tous les enfants sont entrés dans la maison

c. *toti studentii ne-au felicitat pentru copil/copii*

tous étudiants nous-avoir félicité pour bébé/ bébés

Tous les étudiants nous ont félicités pour le bébé/les bébés

De plus, le déterminant de tels objets devient manifeste en surface lorsque le nom est modifié, comme le montrent les exemples en (66) ci-dessous. Notons que le déterminant défini est postnominal en roumain :

- (66)a. *la scoal-a
à école-Def
À l'école
- b. la scoal-a din colt
à école-Def à le coin
À l'école du coin

Il est intéressant de relever qu'un étudiant roumain dans nos classes de FLE écrivait systématiquement le groupe prépositionnel *sur* sans le déterminant avec le N *terrain*, qui possède ici un sens défini:³⁴

- (67)a. °On allait *sur terrain* pour prendre connaissance de la portée du projet..
- b. °Je toujours consultais des cartes à différentes échelles afin de me localiser *sur terrain*.

Un autre étudiant roumain dans nos classes prononçait régulièrement la forme suivante dans un contexte défini :

- (68) °J'irai après film.

À première vue, ce type d'erreur semble être lié au transfert de la grammaire L1 à la grammaire L2. Il faudrait toutefois effectuer une recherche plus poussée, avec des tests, pour s'en assurer.

4.5 Conclusion de ce chapitre

Nous avons vu dans ce chapitre les propriétés des noms nus dans divers groupes prépositionnels et nous avons constaté que, le plus souvent, les noms nus appartiennent à des classes sémantiques (noms abstraits, concrets, noms de sentiment, etc.) sélectionnées par la préposition (*fou de joie*/**fou de travail*, *avec clarté*/**avec obscurité*, etc.). D'autres

³⁴ Les exemples de cet étudiant nous ont été fournis par Marie-Thérèse Vinet.

cas sont possibles également comme celui des noms nus à valeur prédicative (*passer pour traître*) ou encore des formes idiomatiques ou lexicalisées (*avoir pour conséquence, à brûle-pourpoint, coq-à-l'âne, tenir pour mort*).

Les propriétés aspectuelles permettent d'expliquer bon nombre de contextes où les prépositions peuvent apparaître avec ou sans déterminant. Ainsi, il a été noté que lorsque le nom nu apparaît en position argumentale, il a une interprétation non individuée, généralisante (*bateau à voiles, partir sans parapluie, à table!*) ou une interprétation quelquefois obligatoire de quantification plurielle (*par monts et par vaux, rempli de fautes, garni de fleurs/ *par mont et par val, *rempli de faute, *garni de fleur*). Nous avons amplement souligné au chapitre précédent que ces dernières interprétations avec N nu ne sont jamais possibles en français pour la position argumentale sujet et objet (**Chiens sont mammifères, *J'aime chiens*), bien que cette interprétation du pluriel indéfini soit courante en position argumentale dans de nombreuses autres langues.

Par contre, le nom nu dans un groupe prépositionnel en français est fréquent. On a vu, par exemple, que la préposition *en* n'admet le déterminant que dans un nombre de cas limité et très restreint. D'autres prépositions sélectionnent une valeur sémantique particulière et présentent des propriétés aspectuelles très subtiles à déterminer. Si le nom nu dans le groupe prépositionnel peut être associé à une valeur référentielle déterminée de nom de masse, concret ou abstrait ou de pluriel (*rempli de neige, de courage, bourré de fautes*), il ne reçoit jamais une interprétation de singulier défini en français (**après film, *sur terrain*). C'est cependant possible en roumain. Les locuteurs dont la langue maternelle est le roumain et qui énoncent régulièrement des singuliers définis dans le groupe prépositionnel français, tel que ^o*sur terrain, ^oaprès film* pourraient ainsi instancier un cas de transfert de leur langue L1 au français.

Pour la comparaison entre le verbe et la préposition, quant à la sélection du groupe nominal, on peut donc avancer que ces deux catégories ont en commun la notion de structure d'argument et de valeur prédicative. Les deux catégories peuvent sélectionner des noms nus ou des DP avec déterminant. Par contre, les deux catégories se distinguent

en français, en ce sens que seul le verbe possède la dimension temporelle. Cette dimension n'est pas présente dans le groupe prépositionnel en français. Les prépositions expriment plutôt des notions aspectuelles de durée (*en trois heures, trois par jour, dans une heure*), des notions de succession avec *avant* et *après* ou de répétition d'un événement (*coup sur coup, porte après porte*).

Chapitre 5

Conclusion générale

5. Conclusion

Cette thèse en linguistique appliquée portait sur l'étude de l'acquisition des déterminants en français langue étrangère. Jusqu'ici, les domaines de recherche en acquisition du FLE avaient surtout traité les questions reliées au domaine verbal. L'absence de références sur ce thème précis des déterminants dans l'ouvrage important de Herschensohn (2000), un ouvrage qui offre un tour d'horizon mis à jour sur les études en acquisition des langues L2, est très révélateur de l'état récent de la recherche. En fait, les travaux sur les déterminants en acquisition FLE se sont développés de manière plus importante à l'époque où nous avons commencé notre étude, en l'an 2000. Par conséquent, lorsque nous avons débuté notre recherche, nous n'étions pas vraiment consciente que ce thème allait être d'actualité, à la fois en didactique des langues et en théorie linguistique (cf. entre autres, Bartning et Schlyter 2004 sur les stades d'acquisition en français L2, Prodeau 2006 pour l'acquisition du déterminant français chez les adultes en L2 et Ko, Ionin, et Wexler 2006 pour l'acquisition de *the* en anglais).

Le cadre théorique sur lequel nous avons trouvé appui est celui de la grammaire universelle qui stipule que les langues varient à un niveau morpho-syntaxique abstrait. De manière générale, nous posons que les concepts reliés à la représentation du temps, de l'aspect ou de la référentialité, plus particulièrement, peuvent se traduire par des formes

morphologiques variées à travers les langues. Si les écarts en surface sont importants, ces concepts de temps, d'aspect et de référentialité sont néanmoins toujours présents dans les grammaires de toutes les langues. En d'autres termes, en ce qui a trait au groupe nominal, toutes les langues possèdent des notions de référentialité, de définitude, d'indéfinitude, de généricité, etc. Ce sont les moyens morphologiques utilisés pour les exprimer qui diffèrent. Ce point de vue théorique a guidé notre observation des faits relevés au fil des ans dans les classes de FLE.

Notre intérêt pour cette recherche sur l'acquisition du déterminant en L2 provenait directement des questions soulevées dans ce domaine par les étudiants dans notre milieu de travail et de nos difficultés, parfois, à pouvoir y apporter des réponses satisfaisantes. En effet, l'enseignement que nous pratiquons s'effectue auprès d'adultes dans un milieu institutionnel multilingue, un milieu très stimulant pour qui s'intéresse, comme nous, à la recherche et à la pédagogie. Nous considérons que les classes multilingues constituent à la fois un défi et une chance pour les chercheurs et les enseignants. La compréhension des processus d'acquisition dans un environnement aussi diversifié linguistiquement ainsi que l'identification des processus efficaces d'enseignement dans cet environnement posent des défis qu'il faut savoir relever dans une société comme la nôtre, qui reçoit de plus en plus d'immigrants provenant de tous les coins de la planète.

Notre étude poursuivait quatre objectifs principaux : d'abord décrire l'état de la situation dans l'enseignement des déterminants français en classe de FLE; présenter ensuite les valeurs référentielles du système de l'article et du déterminant français et ceux d'autres

langues; s'interroger sur un possible ordre d'acquisition des déterminants français en L2, ordre proposé récemment par plusieurs chercheurs (cf. Granfeldt 2003, Bartning et Schlyter 2004, entre autres); et enfin, contribuer au développement de la recherche sur le terrain en analysant des faits et des difficultés d'acquisition en français L2 concernant la présence/absence de déterminant dans les groupes prépositionnels. Le cadre de la recherche était celui d'une linguistique appliquée qui allie l'analyse théorique et les données empiriques. Le but était de mieux comprendre l'acquisition des déterminants en français L2 et aussi de déceler la source de certaines difficultés d'apprentissage dans les classes de langue. On a vu que la détermination nominale permet l'interprétation référentielle du nom puisque le nom ne renvoie qu'à une notion, un concept abstrait ou concret. La question principale posée au cours de cette recherche était de chercher à comprendre comment s'effectue la détermination nominale dans l'interlangue des apprenants de FLE.

Le premier chapitre brossait le tableau général de la situation dans les classes de FLE où il a été souligné que les manuels et les grammaires d'apprentissage s'appuient surtout sur le modèle d'une grammaire traditionnelle. Ces grammaires restent le plus souvent muettes sur les difficultés d'acquisition des déterminants par les apprenants et on a pu remarquer que les enseignants hésitent à utiliser un métalangage trop compliqué de peur de ne pas être compris des étudiants. Il ressort de cette situation que les besoins en explications, provenant des apprenants, restent le plus souvent sans réponse adéquate, faute de réflexion plus approfondie.

Le deuxième chapitre faisait état de certaines descriptions des déterminants en grammaire traditionnelle que l'on peut identifier comme étant erronées ou lacunaires quand elles ne sont pas tout simplement ignorées, comme c'est le cas pour le déterminant défini qui rend la notion de possession inaliénable en français (*Il lève le bras*). Les descriptions erronées portent sur la manière de percevoir le déterminant, défini non pas par sa valeur référentielle, mais par rapport à l'accord avec le nom. L'autre cas étudié est celui de la définition de l'article partitif *des* dans ces grammaires. Le partitif se révèle à ce jour l'article le plus méconnu des grammairiens et des chercheurs linguistes (cf. Henriksen 2001, Zribi-Hertz 2003, Kupferman 1998, 2004, Ohlmann 2006, entre autres). L'explication traditionnelle de la référence de l'article partitif, la forme *des* incluse, se résume comme suit : l'article partitif s'emploie au singulier pour une quantité indéfinie et au pluriel pour un nombre indéfini. Cette explication se retrouve dans presque tous les manuels et pourtant, elle n'est pas parfaite comme le montrent, par exemple, les groupes nominaux *des épinards* ou *des gens* pour lesquels on ne trouve pas de singulier et aussi *du monde*, qui réfère à un nombre indéfini mais non pas à une quantité indéfinie. Bref, l'article partitif se présente comme un véritable caméléon quand on aborde sa description dans les grammaires et les manuels. En général, et heureusement, ces formes sont déjà connues lorsque les apprenants commencent à les utiliser et cette approche imprécise ne semble pas trop poser problème. Il demeure toutefois que l'article partitif arrive plus tard dans le développement de la langue. Les recherches en acquisition nous ont d'ailleurs appris que, dans les stades d'acquisition observés pour les déterminants en français L2, le partitif apparaît toujours en dernière position. On sait aussi que les locuteurs d'origine étrangère, même à un stade avancé et malgré les exercices à répétition, rencontrent

toujours des difficultés récurrentes dans l'apprentissage de cet article. Un exposé des recherches récentes sur les stades de développement dans le processus d'acquisition de la langue permet de souligner cette nouvelle façon de voir les erreurs de l'interlangue. Nous avons aussi noté que les erreurs relevées avec les déterminants français chez les apprenants de FLE ne sont presque jamais produites par les locuteurs natifs. Par conséquent, les enseignants n'ont pas l'habitude, par leur formation grammaticale générale, de les expliquer de manière détaillée et précise.

Nous avons également vu, dans ce chapitre, que les études sur l'acquisition par stades se manifestent aussi dans différents domaines de l'acquisition, L1 comme L2. Ceci n'est pas nouveau pour les études en L1. Dans sa célèbre étude sur le langage infantin et l'aphasie, présentée pour la première fois lors de conférences en 1939, Roman Jakobson discutait déjà de l'ordre que suivent les enfants dans l'acquisition graduelle du système phonologique (Jakobson 1980).

Le troisième chapitre développait une étude en grammaire comparée sur la valeur référentielle des noms nus en français et dans plusieurs autres langues. Le but était de comparer différents systèmes de détermination nominale afin d'illustrer comment certaines notions référentielles universelles peuvent être rendues dans des langues variées et montrer ensuite le type de difficultés qu'éprouvent les apprenants face à un système partiellement ou radicalement différent de celui de leur langue maternelle. Nous avons vu aussi que les possibilités de représenter les valeurs référentielles des groupes nominaux ne varient pas à l'infini. Certaines formes reviennent régulièrement dans les langues avec quelques variantes mineures, notamment la présence de noms nus pour référer à des noms

de masse, des noms comptables au pluriel, des noms génériques. Nous avons pu observer que la présence d'un déterminant défini pour référer à un générique (*Les chats sont des mammifères*) ou encore la présence d'un déterminant indéfini ou partitif (*Elle boit de la bière*), comme on le constate en français, constituent des choix grammaticaux plutôt rares dans les langues du monde.

Nous avons aussi soulevé des questions importantes pour la pédagogie en classe de FLE afin de savoir si les omissions ou les substitutions de déterminants sont toujours influencées par les principes de référentialité dans les langues maternelles, des questions aussi sur l'origine de la surutilisation de l'article défini en français L2, etc. Le chapitre 3 se terminait par une analyse de l'interlangue, des phénomènes de transfert et de la présence de la grammaire universelle dans l'interlangue des apprenants. Nous avons noté que les erreurs produites par les apprenants ne sont pas toujours liées directement au transfert de la langue L1 à L2. Elles sont aussi le reflet d'une mauvaise analyse de la structure à produire parmi les choix accessibles dans une grammaire universelle.

L'analyse comparée du français et d'un certain nombre d'autres langues appartenant à des familles de langues variées a montré que plusieurs langues européennes possèdent un profil où on note la présence d'un article défini et indéfini au singulier alors que les pluriels indéfinis s'opposent aux pluriels nus. Les noms de masse se présentent également sans déterminant. C'est le cas pour l'anglais (*a book, the book, the books, books, I want water*) et il en va de même pour l'espagnol, l'italien, l'allemand, le néerlandais, le norvégien, le suédois, etc. C'est aussi le cas en haïtien (*yon liv, liv la, liv yo, liv, mwen gen dlo*) mais non pas en français où le pluriel indéfini exige un déterminant et le nom de masse un article partitif (*un livre, le livre, les livres, des livres, je veux de l'eau*). Le

français, on l'a vu, ne permet pas le nom nu en position argumentale sujet ou objet, de manière générale. En chinois par contre, une langue qui ne présente ni article ni marque morphologique du nombre, les noms nus, qu'ils soient des noms comptables ou des noms de masse, peuvent recevoir une interprétation définie, indéfinie, au singulier ou au pluriel.

Le quatrième chapitre étudiait les difficultés d'apprentissage des apprenants face à l'absence/présence de déterminants dans les groupes prépositionnels. Il traitait des difficultés résistantes observées chez les apprenants de FLE au sein du groupe prépositionnel français lorsque le déterminant est sélectionné ou non par la préposition, le quantifieur ou le verbe qui le domine. La préposition *de* était au centre de cette étude mais les autres prépositions montraient aussi que l'absence de déterminant dans le groupe nominal est plus souvent sélectionnée par des prépositions que par des verbes en français. Ce déterminant zéro n'apparaît pas avec n'importe quelle préposition ni n'importe quel nom. Déterminants et prépositions entretiennent des liens complexes. Le déterminant vide est, en effet, lié à des facteurs sémantiques dépendants de la préposition elle-même et aussi de la catégorie référentielle du nom sélectionné dans de nombreux cas (cf. *avec succès*/* *avec réussite*, *pour maladie*/* *pour idiotie*, etc.). Nous avons vu également que plusieurs prépositions lexicales en français peuvent sélectionner des noms nus au pluriel (*par monts et par vaux*, *prêter sur gages*) ou au singulier (*partir sans parapluie*, *prendre pour cible*) avec des lectures indéfinies ou généralisantes, des situations non observées en position sujet ou objet en français. Nous avons pu observer que la référentialité des noms nus ne varie pas à l'infini. Les circonstances de son apparition peuvent toujours être expliquées par des restrictions sémantiques ou aspectuelles.

5.1 Les résultats de la présente recherche

Cette recherche nous a permis de constater l'influence toujours prépondérante de la grammaire traditionnelle dans les manuels d'enseignement du FLE ainsi que dans les classes de FLE. On a également pu observer la méconnaissance générale, chez les enseignants de FLE, des distinctions sémantiques dans l'interprétation et l'organisation des groupes nominaux dans différentes langues. Nous avons vu qu'il n'est pas nécessaire de parler couramment toutes les langues pour se faire une bonne idée des difficultés rencontrées par les apprenants. On peut aussi comprendre pourquoi certaines difficultés peuvent être récurrentes chez les apprenants, malgré les années qui passent et malgré les nombreux exercices de répétition effectués. On avance souvent, comme nous le mentionnions au tout début de ce travail (cf. chapitre 1, p. 4) que, bien parler une langue étrangère signifie être capable de s'exprimer de façon naturelle et spontanée dans cette langue, à la manière d'un locuteur natif. Il faut rappeler toutefois que dans l'acquisition d'une langue étrangère, malgré tous les efforts et la bonne volonté, on ne parvient jamais à un degré de complétude comme celui-ci atteint dans l'acquisition d'une langue L1. Ceci ne signifie pas, toutefois, que ce degré de complétude chez les locuteurs natifs soit synonyme de perfection, on sait que même les locuteurs natifs ne sont pas à l'abri de faire des fautes en français, mais elles sont de nature différente.

Notre analyse contrastive du système de la détermination nominale en français et celui de différentes autres langues a permis de mieux comprendre le type de difficultés persistantes auxquelles font face les apprenants. Celles-ci résident surtout dans l'acquisition des propriétés fonctionnelles de la langue L2, ces petits mots fonctionnels

qui sont source de difficultés récurrentes. Nous en avons déduit que la structure de L1 est toujours le point de départ de l'acquisition d'une langue L2, mais que certaines propriétés peuvent amener les apprenants à mal analyser la structure à produire dans l'acquisition du français L2. Les résultats suggèrent que la grammaire universelle, qui propose plusieurs valeurs accessibles pour les apprenants, a bel et bien un rôle important à jouer dans l'acquisition d'une langue L2. Dans cette optique, les erreurs des apprenants deviennent plutôt des « erreurs de créativité », (cf. Yang 2001).

Les difficultés résistantes dans l'acquisition des déterminants chez les apprenants de FLE ont comme fonction secondaire, de pouvoir identifier quelquefois leur langue maternelle, en plus, bien sûr, de l'identification encore plus révélatrice fournie par l'aspect phonétique. On sait, en effet, que ce ne sont pas les erreurs du lexique qui dénotent la provenance des locuteurs. Ce sont plutôt les variantes syntaxiques ou la variation dans l'utilisation des catégories fonctionnelles, comme les déterminants, qui peut identifier les locuteurs d'un point de vue syntaxique, comme nous l'avons vu dans le cas de locuteurs roumains qui peuvent reproduire de manière identique en français l'interprétation référentielle du groupe prépositionnel en roumain. Ces erreurs demeurent très longtemps dans l'interlangue des apprenants malgré le degré de complétude atteint chez les étudiants de langue étrangère.

Bref, nous espérons que cette recherche a pu montrer que les connaissances en variation, dans des langues variées, sont importantes pour les enseignants dans les classes de français avec groupes multilingues parce qu'elles permettent de mieux comprendre la source des erreurs observées.

5.2 Pour aller plus loin

Parmi les nombreuses questions soulevées par notre recherche, on peut souligner celle de l'identification des stades d'acquisition des déterminants suivant la langue maternelle. Lorsqu'on en saura plus sur ces stades d'acquisition, il est évident que ces découvertes pourront avoir une influence directe sur l'enseignement et l'évaluation des compétences langagières des apprenants de FLE dans l'enseignement supérieur. On observe, en effet, que l'utilisation des déterminants chez les apprenants de FLE peut être un excellent indice, parmi d'autres, du niveau de connaissance générale du français qu'il pratique en tant qu'interlangue. Par ailleurs, une meilleure connaissance de ces stades d'acquisition permettra de mieux organiser ensuite les exercices et les capsules grammaticales offerts aux étudiants pour développer et améliorer leur français.

Un manque de temps et d'espace ne nous a pas permis de développer de manière plus approfondie une étude sur les liens qui existent entre les difficultés récurrentes dans l'apprentissage des déterminants observées chez les apprenants de FLE et l'apprentissage des pronoms faibles *le, la, les, lui, leur, en, y* qui présentent également des traits de définitude et d'indéfinitude. L'emploi de ces derniers pronoms pose de sérieux problèmes dans les classes de FLE, même pour les apprenants qui possèdent de telles formes faibles dans leur langue maternelle, parce que les principes sous-jacents ne sont pas toujours les mêmes. Nous réservons pour plus tard une étude comparative qui analyserait la source des difficultés récurrentes observées en classe de FLE.

Enfin, à la lumière de ce que nous avons appris en effectuant cette recherche, nous constatons qu'il existe plusieurs lacunes importantes dans les manuels de pédagogie disponibles. Nous pensons qu'il faudrait songer sérieusement à rédiger des manuels et des cahiers d'exercices qui répondent mieux aux questions soulevées par les étudiants, débutants ou plus avancés, et qui présenteraient une analyse plus réaliste des interprétations sémantiques différentes dans la détermination nominale de certaines des langues les plus pratiquées par les étudiants adultes qui fréquentent nos classes. La détermination nominale constitue l'un des domaines grammaticaux que l'on peut qualifier de « vulnérable » dans la plupart des manuels de pédagogie aujourd'hui. Le programme est certes ambitieux, mais il serait loin d'être inutile pour le type d'enseignement que nous pratiquons et pour les enseignants de FLE qui cherchent à en savoir plus sur la variation et les processus cognitifs.

Au bout du compte, nous espérons que notre examen de la question de l'acquisition des déterminants, à la lumière des avancées théoriques actuelles, aura pu contribuer à mieux comprendre les difficultés reliées à l'enseignement de ce domaine grammatical et qu'il pourra servir à améliorer l'enseignement du français FLE à des groupes adultes multilingues.

Bibliographie

- ABEILLÉ, A. et D. GODARD (2003). « The syntactic flexibility of French degree adverbs ». *Proceedings of HPSG03*, Stefan Muller (éd.). Stanford : CLSI Publications.
- ABNEY, S. (1987). *The English noun phrase and its sentential aspect*. Thèse de doctorat. MIT.
- ANDRÉ, G. (2006). « L'enseignement du français langue seconde au Burkina Faso. Pour une contextualisation didactique », *Le langage et l'homme* 1, p. 147-161.
- ANSCOMBRE, J.C (1991). « L'article zéro sous préposition », *Langue française*, 91, p. 24-39.
- ARNAULD, A. et C. LANCELOT (1660). *Grammaire générale et raisonnée*.
- AUGER, J. (2003). « Le français au Québec à l'aube du XXIe siècle », *The French Review*. 77.1.
- BALLY, C. (1926). « L'expression des idées de sphère personnelle et de solidarité dans les langues indo-européennes », in F. Fankhauser et J. Jud (éditeurs) *Festschrift Louis Gauchat*, p. 68-78. Aarau : H.R. Sauerländer.
- BARRA-JOVER, M. (2002). « Datif, possessif, article défini, ou comment se passer de la possession inaliénable ». *Recherches linguistiques à Vincennes* 31. p. 43-59.
- BARTNING, I. et S. SCHLYTER (2004). « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*. 14, p. 281-299.
- BEACO, J.C., dir. (1985). « Descriptions pour le français langue étrangère », *Langue Française*, no 68.
- BÉRARD, E. et CH. LAVENNE (1989). *Grammaire utile du français : mode d'emploi et*

- exercices d'apprentissage*. Paris : Hatier-Didier.
- BERLING, U. (2003). *Fautes de français. Fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire; analyse quantitative, qualitative et corrélative*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.
- BERNSTEIN, J. (1997). « Demonstratives and reinforcers in Romance and Germanic languages ». *Lingua*. 102. p. 87-113.
- BESSE, H. et R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF/Hatier.
- BOSVELD de SMET, L. (1998). *On mass and plural quantification : the case of French 'des' / 'du' – NPs*. Amsterdam /Groningen : ILLC dissertations series.
- BOUTON, C. (1969). *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*. Paris : Librairie Klincksieck.
- BRUMFIT, C. (1980). « Being interdisciplinary: some problems facing applied Linguistics ». *Applied Linguistics* 12, p. 158 -164.
- BUFFIER (1709-1732). *Grammaire française sur un plan nouveau*. Paris. Marc Bordelet.
- BUNJEVAC, M., O. RAFFNER, M. SAUVAGET et S. SCHAEFFNER (1994). « Analyse d'un corpus d'erreurs d'étudiants de l'Institut International d'Études Françaises de Strasbourg », dans *L'écrit en français langue étrangère : Réflexions et Propositions*. p. 143-148. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- BURIDANT, C., M. BUNJEVAC et J-C. PELLAT (1994). *L'écrit en français langue étrangère : réflexions et propositions*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- BUSQUE, C. (1999). *L'analyse du syntagme du déterminant et de son acquisition en français L2*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.

- CADIOT, P. (1987/1997). *Les prépositions abstraites en français*. Armand Colin, Masson, Paris.
- CADIOT, P. (1990). « La préposition *avec* : grammaire et représentation », *Le Français moderne* 58, p. 152-178.
- CADIOT, P. (1991). *De la grammaire à la cognition : la préposition « pour »*. Paris : Éditions du CNRS.
- CALLAMAND, M. (1987). *Grammaire vivante du français*. Paris : Larousse.
- CARLSON, G. (1980). *Reference to Kinds in English*. New York: Garland.
- CARTER, R. et M. McCARTHY (1988). *Vocabulary and language Teaching*. London .Longman.
- CHAREAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- CHISS, J-L. et J. FILLIOLET (1986). « Interaction pédagogique et didactique des langues », *Langue Française* 70, p. 87-97.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague : Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections on language*. New York : Pantheon.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht. Foris.
- CHOMSKY, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CLARK, E. (1985). « The acquisition of Romance with special reference to French », Dans D. Slobin (éd.) *The crosslinguistic study of language acquisition*. vol. 1, pp. 687-782. Hillsdale : Erlbaum.
- CLARK, E. (1998). « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français ». *Langue française* 118, p. 49-60.

- CLASHEN, H. et P. MUYSKEN (1989) « The UG Paradox in L2 acquisition », *Second language Research* 5.1, p. 1-29.
- CLÉDAT, L. (1901). « Les prépositions et l'article partitif ». *Revue de philologie française et de littérature* XV, p. 81-131.
- COBB, T. (2002). « Review of P. Nation : Learning Vocabulary in another language ». *Canadian Journal of Linguistics*, vol. 46 (3/4), p. 242-245.
- COBB, T., C. GREAVES et M. HORST (2001). « Can the rate of lexical acquisition from reading be increased? An experiment in reading French with a suite of on-line resources ». mimeo. UQAM.
- COLÉ, P. (1989). « Morphologie et accès au lexique ». *Lexique* 8, p. 29-49, Presses Universitaires de Lille.
- COOK, V. (1993). *Linguistics and Second Language acquisition*. Enfield : Macmillan.
- COPPIETERS, R. (1987). « Competence differences between native and near-native speakers ». *Language* 63, p. 544-573.
- CORBIN, D. (1985). « Les bases non autonomes en français ou comment intégrer l'exception dans un modèle lexical ». *Langue française*. 66, p. 54-76.
- CORDER, P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages* 57. p. 9-17.
- CUQ, J-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- CUQ, J-P. (2002). « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux ». *Études de linguistique appliquée (ELA)* vol. 1, no 125, p. 83-95.

- CUQ, J-P. et I. GRUCA (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- CURAT, H. (1999). *Les déterminants dans la référence nominale et les conditions de leur absence*. Genève/Paris : Librairie Droz.
- DAMOURETTE J. et E. PICHON (1930-1950). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. 7 vol. Paris : Éditions d'Artrey.
- DEPREZ, V. (2005) « Morphological number, semantic number, and bare nouns », *Lingua* 115, p. 857-883.
- DEPREZ, V. et M-T. VINET (1992). « Une structure prédicative sans copule », *Revue québécoise de linguistique*, 22:1, p. 11-44.
- DESVAUX, A. (2005). « L'asymptote du français avancé : les difficultés résistantes », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, no 138 : 2, p. 223-242.
- DOSTIE, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruxelles : Duculot/De Boeck, coll. Champs linguistiques.
- DOSTIE, G. (2002). « L'exemplarité de *par exemple* : un cas de pragmaticalisation en français québécois », *Journal of French Language Studies* 12 :2. p. 157-176.
- DOSTIE, G. (1998). « Deux marqueurs discursifs issus de verbes de perception : de *écouter/regarder* à *écoute/regarde* ». *Cahiers de lexicologie* 73 :2. p. 125-146.
- EIMAS, P.D. et al. (1971). « Speech perception in infants ». *Science* 171, pp. 303-306.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and language teaching*. London : Oxford University Press.
- FLAMENT-BOITRANCOURT, D. (1996). « Une question abstraite : les N de la construction en Avec + Ø + N, un problème « d'Abstraites » ou d'*Abs-traction*? », dans

- N. Flaux, M. Glatigny et D. Samain, *Les Noms abstraits : Histoire et théories*. 289-299. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- FLAUX, N. (1997). « Les déterminants et le nombre », dans Flaux, N, D. van de Velde et W. de Mulder (éditeurs.) *Entre le général et le particulier : les déterminants*. p. 15-82. Artois Presses Université.
- FLAUX, N. (1999). « A propos des noms collectifs ». *Revue de linguistique romane* 63. 251-252. p. 471-502.
- FLAUX, N. et D. van DE VELDE (2000). *Les noms en français : esquisse de classement*. Paris: Ophrys.
- FLYNN, S., G. MARTOHARDJONO et W. O'NEIL (1997). *The generative study of second language acquisition*. Mahwah, Nj. : L. Erlbaum.
- FREI, H. (1960). « Tranches homophones : à propos de l'article partitif en français », *Word* 136: 3, p.317-322.
- FUGAZZI, B. et al. (1997). *Guide de soutien linguistique pour les adultes allophones*. Québec. Ministère de l'Éducation du Québec.
- GALISSON, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris, CLE international.
- GENOUVRIER, E. et J. PEYTARD (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- GERMAIN, C. et H. SÉGUIN (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou, Québec : CEC.
- GERMAIN, C. (1993a). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris (Montréal, Nathan (CLE international) Hurturbise HMM).
- GILI GAYA, S. (1980). *Curso superior de syntaxis española*. Barcelona : Bibliograf.

- GILLON, B. (2001). Revue de *On Mass and plural quantification : the case of French des/du-NPs* de Leonie Bosveld-de Smet. *Glott International*, vol.5 : 1.
- GRANFELDT, J. (2003). *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Thèse de doctorat. Université de Lund. Institut d'Études romanes.
- GRANFELDT, J. et S. SCHLYTER (2004). « Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2 », dans P. Prévost et J. Paradis (eds) *The acquisition of French in Different Contexts*. p. 333-370. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- GREVISSE, M. (1986). *Le bon usage*. Paris-Gembloux : Duculot.
- GREVISSE, M. et A. GOOSSE (1994). *Le bon usage. Grammaire française*. Paris : Duculot.
- GROSS, G. (1994). « Classes d'objet et descriptions des verbes », *Langages* 115 p.15-30.
- GROSS, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français*. Paris : Larousse.
- GRUBER, J. (1965). *Studies in lexical relations*. Thèse de doctorat. MIT.
- GUÉRON, J. (1983). « L'emploi 'possessif' de l'article défini en français », *Langue française* 58, p. 23-35.
- GUÉRON, Jacqueline (1985). « Inalienable possession, Pro-inclusion and lexical chains ». In : H.G. Obenauer et J-Y. Pollock (éditeurs). *Grammatical Representation*. Dordrecht, p. 43-86.
- GUÉRON, J. et A. ZRIBI-HERTZ (1998). *La grammaire de la possession*. Publications de Université de Paris X. Nanterre.
- GUILLAUME, G. (1919). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris : Hachette.

- GUILLAUME, G. (1971). *Leçons de linguistique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- HANON, S. (1989). *Les constructions absolues en français moderne*. Louvain, Paris : Peeters.
- HAWKINS, R. (2001). *Second language syntax : a generative introduction*. Oxford; Malden, Mass. : Blackwell Publishers.
- HENRIKSEN, T. (2001). « La mise en scène de l'article partitif ». *Romansk Forum*, no 13 :1, p. 3-18.
- HERSCHENSOHN, J. (2000). *The second time around : minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- HUOT, H. (1981). *Enseignement du français et linguistique*. Paris : Armand Collin.
- IONIN, T. et K. WEXLER, (2003). « The certain uses of *the* in L2 English », L. Liceras et al. (eds), *6th Generative Approaches to Language Acquisition (GASLA-6 2002)*, p. 150-160. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- ISAC, D. (2006). « On the typology of null determiners », mimeo. Université de Concordia. Montréal.
- JAKOBSON, R. (1980). *Langage enfantin et aphasie*. Paris : Flammarion.
- JONES, M. A. (1996). *Foundations of French Syntax*. Cambridge textbooks in Linguistics. New York : Cambridge University Press.
- JUNKER, M-O. et M-T, VINET (1993). « Chaque, quantifieur binominal : représentation d'un phénomène de variation dialectale ». *Travaux linguistiques*. Gand. p. 5-20.
- KAYNE, R. (2003). « Some notes on comparative syntax with special reference to English and French ». miméo. New York University.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). « Micro- and macrodevelopmental changes in

- language acquisition and other representational systems ». *Cognition Science* 3, p. 91-118.
- KLEIBER, G. (1981). *Problèmes de référence. Descriptions définies et noms propres*. Paris : Klincksieck.
- KLEIBER, G. (1987). « Mais à quoi sert donc le mot *chose*? Une situation paradoxale », *Langue française* 73, p. 109-128.
- KLEIBER, G. (1994). *Nominales. Essais de sémantique référentielle*. Coll. Linguistique. Paris: A. Collin.
- KO, L., T. IONIN et K. WEXLER (2006). « Adult L2-learners lack the maximality presupposition, too! » à par. Proceedings of GALANA 1, *MIT Working Paper in Linguistics*.
- KOENING, J-P. (1999). « French body parts and the semantics of binding ». *Natural Language and Linguistic Theory* vol. 17, p. 219-265.
- KRASHEN, S. (1985). *Input hypothesis and implications*. London. Longman.
- KUPISCH, T. (2004). *The acquisition of determiners in bilingual German-Italian and German-French children*. Thèse de doctorat. Universität Hamburg.
- KRASHEN, S. et al. (1982). « Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition », dans Krashen, Long et Scarcella (eds), *Child-adult differences in second language acquisition*, p. 161-172. Rowley, MA : Newbury House.
- KUPFERMAN, L. (1979) « L'article partitif existe-t-il ? ». *Le français moderne*, 1, p.1-16.
- KUPFERMANN, L. (1994). « Du : un autre indéfini? » dans *Faits de langues* 4 :195-203.
- KUPFERMANN, L. (1998). « Des : pluriel de *du*? » dans M. Bilger, K van den Eynde et

- F. Gadet (ed.) *Analyses linguistiques et approches de l'oral*. Recueil d'études offert à Claire Blanche-Benvéniste. Louvain/Paris : Peeters. p. 229-238.
- KUPFERMANN, L. (2004). *Le mot 'de' : domaines prépositionnels et domaines de quantification*. Bruxelles : Éditions Duculot.
- LAUWERS, P. (2006). « Les emplois lexicalisés de l'article zéro en fonction d'attribut du sujet », *Cahiers de lexicologie* 89, p. 29-46.
- LAUWERS, P. (2007). « Les noms nus inanimés attributs. Essai de classification syntaxique et sémantique », *Journal of French Language Studies* 17, p. 81-102.
- LAZAROVA-NIKOSKA, A. (2004). « Différence de rythme : l'adulte acquiert-il plus rapidement que l'enfant? » *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*. 20. pp.13-49.
- LEEMAN, D. (1991). « Hurler de rage, rayonner de bonheur : remarques sur une construction en *de* » *Langue française*, 91, p. 80-101.
- LEEMAN, D. (1998). « La préposition comme catégorie prédicative ». dans M. Forsgren, K. Jonasson et H. Kronning (éds), *Prédication, assertion, information, Actes du colloque d'Uppsala en linguistique française* (6-9 juin 1996), p.327-334. Uppsala University.
- LEGOUX, M-N. et H. De FONTENAY (1999). *Du bout de la langue...au bout des doigts*, Holt, Rinehart and Winston.
- LEHMANN, D. dir. (1986) Didactique du français et sciences du langage, *Études de linguistique appliquée*, no 63.
- LESAUVAGE, A. et M-J. ST-LOUIS (2002). « Concurrence dans l'emploi de certaines prépositions en français », Colloque *CESLA*. UQAM.

- LEUNG, I. (2002). Functional categories in second and third language acquisition : a crosslinguistic study of the acquisition of English and French by Chinese and Vietnamese speakers. Thèse de doctorat. Université McGill. Montréal.
- LEUNG, I. (2005). « L2 vs L3 initial state : A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals », *Bilingualism: language and Cognition* 8:1, p. 39-61.
- LÉVY-BRUHL, L. (1927). *L'âme primitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LIGHTBOWN, P. et N. SPADA (1999). *How languages are learned*. London: Oxford University Press.
- LONGOBARDI, G. (1994). « Reference and proper names ». *Linguistic Inquiry*. vol 25: 4. p. 609-665.
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LYONS, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MALHERBE, M. (1995). *Les langages de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : Robert Laffont.
- MARTIN, R. (1983). « De la double extensité du partitif ». *Langue française* 57 : 34-42.
- MARATSOS, M. P. (1976). *The use of definite and indefinite reference in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEHLER, J. et al. (1988). « A precursor of language acquisition in young infants ». *Cognition* 29, pp. 144-178.
- MILNER, J-C. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris : Seuil.
- MOIRAND, S, R. PORQUIER, R. VIVES (directeurs), (1989). *Le français dans le Monde*, no Spécial, Recherches et applications.

- MOLINIER, C. (1991). « Les compléments adverbiaux du français de type *avec N* », *Linguisticae Investigationes* XV 1, p. 115-140.
- MONNERIE, A. (1987). *Le français au présent*. Paris. Hatier.
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*, Cambridge : Cambridge University Press.
- NEWMAYER, F. et S.H. WEINBERGER (1988). « The ontogenesis of the field of second language learning research », dans S. Flynn et W. O'Neil (directeurs) *Linguistic Theory in second language acquisition*, p. 34-45.
- NGUYEN, P. P. (1995). *Questions de linguistique vietnamienne : les classificateurs et les déictiques*. Presses de l'École française de l'Extrême-Orient.
- OHLMANN, J. (2006). « Public hispanophone apprenant le français langue étrangère : une « tâche-problème » inhérente à l'acquisition d'une compétence de communication satisfaisante en rapport avec la thématique des aliments ». *Le langage et l'homme* XXXXI, 1, p. 81-96.
- OLIVIER, J. (1979). *Grammaire française*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- PARISEAU, E. et A-M. GIROUX (2003). « Un projet pour améliorer les interventions auprès d'élèves allophones », *Correspondance*, vol. 8 : 4, p. 1-4.
- PERDUE, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*. Paris. CNRS Éditions.
- PERDUE, C. et D. Gaonac'h (2000). « Acquisition des langues secondes », in Kail, M. et Fayol, M (éds), *L'acquisition du langage : au-delà de trois ans*, p. xx-xx. Paris Presses universitaires de France.
- PERLMUTTER, D. (1970). « On the article in English ». dans M. Bierwisch et K.E.

- Heidolph (éditeurs) *Progress in Linguistics*, p. 233-248. Mouton : The Hague.
- PICABIA, L. (1978). *Les constructions adjectivales en français. Systématique transformationnelle*. Paris / Genève : Droz.
- PICABIA, L. (1986). « Il y a démonstration et démonstration : réflexion sur la détermination de l'article zéro ». *Langue française* 72. p. 80-101.
- PINKER, S. (1994) *The Language Instinct*. New York ; William Morrow & Co.
- POISSON-QUINTON, S., R. MIMRAN et M. MAHÉO-LE COADIC (2002). *Grammaire expliquée du français*. Tours : CLE International.
- POLLOCK, J-Y. (1997). *Langage et cognition. Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Paris : PUF.
- PORQUIER, R. (2001). « Mots-phrases, phrasillons, locutions-énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère ». *Langue française* 131. p. 106-123.
- PORQUIER, R. (1977). « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives ». *Études de linguistique appliquée*. 25. pp. 23-43.
- POTTIER, B. (1962). « L'absence d'article en français et sa motivation », *Revue de linguistique romane* 26.1, p. 158-162.
- PRODEAU, M. (2006). « DP in French L2: articles and value, can we learn about French from learners' production? ». résumé de communication, Université Paris 8.
- REY-DEBOVE, J. (dir.) (1999). *Le dictionnaire de français : référence, apprentissage*. Paris. Dictionnaire le Robert : CLE International.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris. PUF.

- ROBERGE, Y. et M-T. VINET. (1989) *La variation en grammaire universelle*.
 Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- SALINS (de) G. D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*.
 Paris : Didier/Hatier.
- SALINS (de) G. D. (2001). « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». *Langue française*. vol 131, p. 23-37.
- SCHACHTER, J. (1990). «On the issue of completeness in second language acquisition»,
Second language Research 6, p.93-124.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge/ New York :
 Cambridge University Press.
- SELINKER, J. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*. no. 3, p. 209-231.
- SLEEMAN, P. (2003). «*Quelques-uns, celui, chacun* : pronoms ou déterminants ». dans
 Schnedecker, C. et C. Theissen (eds). *Langages* (numéro spécial) : indéfini, défini et
 expression de la partition. p. 105-123.
- SPANG-HANSEN, E. (1963). *Les prépositions incolores du français moderne*.
 Copenhague : G.E.C. Gads Forlag.
- SVENONIUS, P. (2004). « Adpositions, particles, and the arguments they introduce »,
 miméo. University of Tromsø.
- De SWART, H. et J. ZWARTS (2006). « Less form, more meaning. Why bare singular
 bare nouns are special ». Résumé de communication. Université d'Utrecht.
- TELLIER. C. (1995). *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en*

- grammaire générative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TELLIER, C. et D. VALOIS (2006). *Constructions méconnues du français*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TORTORAT, F. (2006a). « Le français comme langue seconde en Haïti », Actes du Colloque FIPF, à par. dans *Langues et Cultures*.
- TORTORAT, F. (2006b). « L'enseignement du F.L.E. en Haïti : quelle harmonisation? », Actes du colloque « *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE?* », Publications de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, (Département d'Études romanes), à paraître.
- VALOIS, D. (1991). *The internal syntax of French DP*. thèse de doctorat, UCLA.
- VERGNAUD, J-R. et M-L. ZUBIZARRETA (1992). « The definite determiner and the inalienable constructions in French and in English ». *Linguistic Inquiry* vol. 23, p. 595-652.
- VLUGTER, B., P. SLEEMAN et E. VERHEUGD (1996). *Grammaire Plus*. Uitgeverij Coutinho.
- VERONIQUE, D. dir. (2000). Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*. no 120.
- VINET, M-T. (1993). « L'aspect et la grammaire des titres », *Langue française* 100, p. 83-101.
- VINET, M-T. (2001). *D'un français à l'autre. La syntaxe de la microvariation*. Montréal : Fides.
- VINET, M-T. (2003). « Quantification et structures nominales évaluatives », dans *Essais sur la grammaire comparée du français et de l'anglais*, P. Miller et A. Zribi-Hertz

(éditeurs), p. 97-128. Paris : Sciences du langage.

VINET, M-T. et H. ZHOU (2003). « La possession inaliénable en français et en chinois moderne ». *Cahiers linguistique Asie orientale*. 32.2, p. 157-193. Paris.

WILMET, M. (1986). *La détermination nominale : quantification et caractérisation*. Paris : PUF.

YANG, X. (2001). *Errors of creativity. An analysis of lexical errors committed by Chinese ESL students*. Lanham: University Press of America.

YVON, H. (1949). « *Le, la, les, articles ou pronoms ?* », *Le Français moderne* XVII, p. 251-264.

YVON, H. (1950). « *Le, la, les, articles ou pronoms ?* », *Le Français moderne* XVIII, p. 17-31, 247-258.

ZRIBI-HERTZ, A. (2003). « Pour une analyse unitaire de *de* partitif. » À paraître dans F. Corblin et L. Kupferman (ed.) Actes du colloque *Indéfinis et prédication*. Paris : Presses de la Sorbonne.

ZRIBI-HERTZ, A. et H. GLAUDE (2003). « Bare NPs and deficient DPs in Haitian Creole and French », (à paraître) dans M. Batista et J. Guéron *Bare Nouns in Creole languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.