

# **Analyse de la qualité de l'input pour l'apprentissage de la conjugaison des verbes pronominaux dans les manuels de FLE *dis donc!* et *Clin d'œil***

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines de  
l'Université de Fribourg (CH)

Sous la direction de : Prof. Anita Thomas, Département de plurilinguisme et  
didactique des langues étrangères

Nom et Prénom : Perrin Raphaël

Lieu d'origine : Miège VS

Année de dépôt : 2022



# Table des matières

Liste des abréviations.....	4
Liste des tableaux .....	4
Liste des figures.....	5
1. Introduction .....	7
2. Cadre théorique.....	10
2.1 <i>Le rôle de l'input dans l'apprentissage d'une langue seconde</i> .....	10
2.1.1 Conceptualisations de l'input et de l'intake dans l'apprentissage d'une L2 .....	10
2.1.2 La saillance physique et psychologique .....	14
2.1.3 La fréquence et distribution des occurrences .....	17
2.1.4 L'instruction explicite .....	23
2.1.5 Résumé .....	28
2.2 <i>Les verbes pronominaux comme sujet d'apprentissage pour des apprenant·e·s germanophones....</i>	29
2.2.1 Les verbes pronominaux dans la langue française : description linguistique du phénomène et des difficultés liées à leur emploi .....	29
2.2.2 Les verbes pronominaux dans la langue allemande : différences par rapport au français ..	31
2.2.3 Les verbes pronominaux comme défi d'apprentissage pour des apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s .....	33
2.3 <i>La position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet : saillance physique et psychologique</i> .....	34
2.3.1 La catégorie syntaxique.....	34
2.3.2 La saillance perceptuelle .....	35
2.3.3 La complexité sémantique et la fiabilité de l'association forme-fonction.....	36
2.3.4 La régularité morphophonologique.....	37
2.3.5 La valeur communicative.....	37
2.3.6 La saillance psychologique.....	38
2.3.7 Résumé et implications didactiques .....	38
3. Méthodologie.....	39
3.1 <i>Contexte d'analyse</i> .....	39
3.1.1 Choix et présentation des manuels <i>Clin d'œil</i> et <i>dis donc!</i> .....	39
3.1.2 Le sujet des verbes pronominaux dans le magazine <i>8.1 G</i> , <i>Noctambule</i> de <i>Clin d'œil</i> .....	41
3.1.3 Le sujet des verbes pronominaux dans l'unité 1 de <i>dis donc!</i> 7 <i>G</i> .....	42
3.1.4 Résumé : juxtaposition des deux manuels .....	42
3.2 <i>Délimitation du sujet</i> .....	44



3.3 Analyser la qualité de l'input dans les deux manuels – applicabilité et utilisation de différents facteurs .....	45
3.3.1 Fréquence et distribution des occurrences .....	45
3.3.2 L'instruction explicite .....	50
3.3.3 Réalisation de l'analyse : approche adoptée et grille d'analyse .....	55
3.4 Formulation d'hypothèses et vérification (pre-/post-test) .....	59
3.4.1 Explication de l'approche méthodologique .....	59
3.4.2 Présentation du test utilisé .....	60
<b>4. Résultats .....</b>	<b>64</b>
4.1 Analyse de la qualité de l'input dans les deux manuels.....	64
4.1.1 Analyse de la fréquence et distribution des occurrences cibles .....	64
4.1.2 Analyse de la qualité de la partie dédiée et des exercices .....	69
4.1.3 Formulation d'hypothèses quant aux facilités et difficultés probables des apprenant·e·s des deux manuels analysés.....	73
4.2 Résultats des tests et vérification des hypothèses.....	75
4.2.1 Pre-test : comparaison <i>dis donc!</i> et <i>Clin d'œil</i> .....	75
4.2.2 Post-test : comparaison <i>dis donc!</i> et <i>Clin d'œil</i> .....	79
4.2.3 Hypothèses : vraies ou fausses ?.....	85
<b>5. Discussion .....</b>	<b>86</b>
<b>6. Bibliographie .....</b>	<b>88</b>
<b>7. Annexes .....</b>	<b>95</b>



## Liste des abréviations

FLE : français langue étrangère  
L1 : langue première  
L2 : langue seconde  
VPro : verbe pronominal / verbes pronominaux  
IE : instruction explicite  
COD : complément d'objet direct  
COI : complément d'objet indirect

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Aperçu des facteurs influençant la saillance physique et psychologique .....	17
Tableau 2 : Conditions d'entraînement des groupes dans Madlener (2015, p. 114) .....	19
Tableau 3 : Le you anglais et ses équivalents français .....	22
Tableau 4 : Le rôle du possesseur et du possédé dans l'emploi des pronoms possessifs his / her en anglais et de leurs équivalents en français.....	22
Tableau 5 : Résumé du facteur de la fréquence et distribution des occurrences .....	23
Tableau 6 : Le rôle de la difficulté d'une règle sur l'utilité de l'IE (DeKeyser, 2003) .....	24
Tableau 7 : Résumé des points clés par rapport au facteur de l'instruction explicite .....	28
Tableau 8: Variabilité de la position du pronom réfléchi à l'exemple de trois temps verbaux.....	30
Tableau 9: Illustration de l'emploi des verbes pronominaux en allemand .....	31
Tableau 10: Illustration de l'emploi des verbes pronominaux en français .....	32
Tableau 11: Différences dans l'emploi de verbes pronominaux entre le français et l'allemand.....	32
Tableau 12 : Difficultés d'apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s dans l'emploi de VPro d'après le corpus Wild & Perrin 2019 .....	33
Tableau 13 : Fiabilité de l'association forme-fonction des pronoms réfléchis .....	36
Tableau 14 : Fiabilité de la coréférence entre les formes des pronoms réfléchis et leur sujet .....	36
Tableau 15: Juxtaposition du magazine 8.1 G de Clin d'œil et de l'unité 1 de dis donc! 7 G .....	44
Tableau 16: Connaissances impliquées dans la conjugaison de VPro au présent de l'indicatif.....	44
Tableau 17 : Types et tokens dans le contexte de la position du pronom réfléchi (exemple).....	46
Tableau 18 : Types et tokens dans le contexte de la coréférence entre pronom réfléchi et sujet .....	47
Tableau 19 : L'influence de la fréquence et de la distribution des occurrences dans le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet.....	50
Tableau 20 : L'exigence d'exercices de type task-essential form-meaning practice et form-spotting dans le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet.....	54
Tableau 21 : L'influence de la partie dédiée au sujet des VPro sur l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet .....	55
Tableau 22 : Aperçu (vide) de la fréquence et distribution des occurrences dans deux manuels .....	56
Tableau 23 : Aperçu (vide) de la fréquence de différentes positions dans l'ensemble de l'input.....	56
Tableau 24 : Aperçu (vide) de la fréquence et distribution des occurrences dans deux manuels .....	57
Tableau 25 : Aperçu des exercices dans un manuel (exemple fictif).....	58
Tableau 26 : Juxtaposition des résultats (partie dédiée) avec les critères (exemple fictif) .....	58



Tableau 27 : Aperçu des exercices dans le test en ligne utilisé pour la vérification des hypothèses ...	63
Tableau 28 : Aperçu de la fréquence et distribution (position) dans dis donc! et Clin d'œil.....	64
Tableau 29 : Aperçu de la fréquence (position) dans l'ensemble de l'input des deux manuels.....	64
Tableau 30 : Juxtaposition des résultats de la fréquence et distribution (position) avec les critères....	65
Tableau 31 : Aperçu de la fréquence et distribution (coréférence) dans dis donc! et Clin d'œil .....	66
Tableau 32 : Aperçu de la fréquence (coréférence) dans l'ensemble de l'input des deux manuels .....	66
Tableau 33 : Juxtaposition des résultats de la fréquence et distribution (coréférence) avec les critères....	68
Tableau 34 : Visualisation de la saillance de différentes coréférences dans les deux manuels .....	69
Tableau 35 : Aperçu des exercices dans dis donc! .....	70
Tableau 36 : Juxtaposition des résultats (partie dédiée) avec les critères .....	71
Tableau 37 : Aperçu des exercices dans Clin d'œil.....	72
Tableau 38 : Juxtaposition des résultats (partie dédiée) avec les critères .....	73
Tableau 39 : Formulation des hypothèses sur la base des constats de l'analyse des deux manuels ..	74
Tableau 40 : Résultats du premier exercice du groupe dis donc! (pre-test) .....	75
Tableau 41 : Résultats du premier exercice du groupe Clin d'œil (pre-test).....	75
Tableau 42 : Utilisations erronées du pronom réfléchi se (pre-test, dis donc!, ex. 1) .....	76
Tableau 43 : Utilisations erronées du pronom réfléchi se (pre-test, Clin d'œil, ex. 1).....	77
Tableau 44 : Placement du pronom réfléchi (pre-test, DD & CD, ex. 1) .....	77
Tableau 45 : Connaissance du pronom réfléchi (pre-test, DD & CD, ex. 2) .....	77
Tableau 46 : Connaissance de la position du pronom réfléchi (pre-test, DD & CD, ex. 3) .....	78
Tableau 47 : Résultats du premier exercice du groupe dis donc! (post-test).....	80
Tableau 48 : Résultats du premier exercice du groupe Clin d'œil (post-test).....	80
Tableau 49 : Comparaison progrès choix et placement correct (pre vs. post, DD & CD, ex. 1) .....	81
Tableau 50 : Utilisations erronées du pronom réfléchi se (post-test, dis donc!, ex. 1) .....	82
Tableau 51 : Utilisations erronées du pronom réfléchi se (post-test, Clin d'œil, ex. 1).....	82
Tableau 52 : Placement correct du pronom réfléchi dans les deux groupes (post-test, ex. 1) .....	83
Tableau 53 : Connaissance du pronom réfléchi dans les deux groupes (post-test, ex. 2) .....	83
Tableau 54 : Connaissance de la position du pronom réfléchi (post-test, DD & CD, ex. 3).....	84
Tableau 55 : Comparaison des hypothèses avec les résultats du test.....	86

## Liste des figures

Figure 1 : Intake $\subset$ Input.....	10
Figure 2 : Intake $\not\subset$ Input.....	10
Figure 3 : Visualisation du processus d'apprentissage d'une L2, adaptée d'après Leow (2015, p. 49) ..	11
Figure 4 : L'apprentissage implicite d'une L2 lors de la focalisation sur le contenu .....	12
Figure 5 : L'apprentissage explicite d'une L2 à travers la focalisation sur la forme .....	13
Figure 6 : L'influence de l'IE sur la saillance d'une structure cible.....	29
Figure 7 : Extrait du premier exercice évalué du test en ligne fait avec LimeSurvey.....	61
Figure 8 : Extrait du deuxième exercice évalué du test en ligne fait avec LimeSurvey .....	62
Figure 9 : Extrait du troisième exercice évalué du test en ligne fait avec LimeSurvey .....	63



Figure 10 : Comparaison choix et placement correct DD & CD (pre-test, ex. 1) .....	78
Figure 11 : Comparaison placement correct DD & CD (pre-test, ex. 1).....	78
Figure 12 : Comparaison connaissance pronoms réfléchis DD & CD (pre-test, ex. 2).....	79
Figure 13 : Comparaison placement pronom réfléchi DD & CD (pre-test, ex. 3).....	79
Figure 14 : Comparaison choix et placement correct DD & CD (post-test, ex. 1).....	81
Figure 15 : Comparaison progrès choix et placement correct (pre vs. post, DD & CD, ex. 1).....	81
Figure 16 : Comparaison suremploi du pronom réfléchi se (pre vs. post, DD & CD, ex. 1).....	82
Figure 17 : Comparaison du placement correct (pre vs. post, DD & CD, ex. 1) .....	83
Figure 18 : Comparaison connaissance du pronom réfléchi (pre vs. post, DD & CD, ex. 2) .....	84
Figure 19 : Comparaison du placement du pronom réfléchi (pre vs. post, DD & CD, ex. 3).....	84



## 1. Introduction

Le système scolaire suisse prévoit l'enseignement d'une première langue étrangère à partir de la 3<sup>e</sup> année de l'école primaire (5H) et une seconde langue étrangère à partir de la 5<sup>e</sup> année (7H), dont l'une doit être l'anglais et l'autre une seconde langue nationale (cf. CDIP, 2021). Dans la plupart des cantons suisses alémaniques, l'anglais est la première langue étrangère et le français la seconde, un ordre qui est inversé dans les cantons *Passepartout*<sup>1</sup> en raison de leur proximité géographique à la Suisse romande (Passepartout, 2015). Indépendamment de cet ordre et de la langue, le temps d'enseignement se limite en général à 2-3 leçons par semaine (cf. p. ex. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016 ; Bildungsrat des Kantons Zürich, 2021 ; État de Fribourg, 2022). Si dans le cas de l'anglais, son omniprésence dans la musique, les réseaux sociaux, les séries et d'autres aspects du monde numérique est certaine d'assurer aux apprenant·e·s du temps d'exposition supplémentaire en dehors de la salle de classe, cela n'est pas forcément le cas pour le français.

Face à ce temps d'exposition limité, la qualité de l'input linguistique auquel les apprenant·e·s sont exposé·e·s en cours de français – c'est-à-dire la langue produite par l'enseignant·e, les camarades de classe et la langue à laquelle les élèves sont exposé·e·s à travers le manuel d'enseignement – prend d'autant plus d'importance. Le manuel étant l'élément de cette liste qui reste le même au-delà de la salle de classe, il n'est guère surprenant que l'attention se tourne vers lui lorsque les objectifs d'apprentissage ne sont pas atteints de manière systématique. Dans le paysage médiatique suisse, deux manuels employés dans les cantons *Passepartout* ont fait couler beaucoup d'encre ces dernières années : le manuel *Mille feuilles*, employé à l'école primaire, et *Clin d'œil*, employé au secondaire I (cf. p. ex. FN Redaktion, 2020 ; Gerny, 2016 ; Aschwanden, 2015). Comme le démontre l'étude de Wiedenkiller & Lenz (2019), les élèves apprenant le français avec *Mille feuilles* sont loin d'atteindre le niveau de compétence attendu par le plan d'étude *Passepartout* : seuls 57 % atteignent le niveau cible de A2.1 pour la compréhension orale, 33 % pour la compréhension écrite et 11 % pour la production orale. En ce qui concerne le manuel du secondaire I, *Clin d'œil*, l'étude de Zbinden (2017) trace un portrait similaire pour la compréhension écrite et l'étude de Barras et al. (2018) pour la production écrite. Dans quelle mesure la qualité de l'input linguistique proposé dans ces manuels peut-elle expliquer ces résultats insatisfaisants ?

Des enquêtes effectuées auprès d'enseignant·e·s et apprenant·e·s proposent plusieurs pistes d'explication, dont certaines ne sont pas directement liées à l'input linguistique du manuel. P. ex., l'étude de Wiedenkiller & Lenz (2019) révèle que presque la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s estiment que le manuel ne motive (plutôt) pas les élèves à apprendre le français,

---

<sup>1</sup> Cantons dans lesquels le plan d'étude *Passepartout* fait foi (BS, BL, SO, BE, FR, VS)



et que 54 % des élèves trouvent que les thèmes et les textes dans *Mille feuilles* ne sont (plutôt) pas intéressants. D'autres retours obtenus sont plus directement liés à l'input linguistique. Les enseignant·e·s interrogé·e·s dans l'étude de Barras et al. (2018), p. ex., critiquent la haute complexité des textes dans *Clin d'œil* ainsi que le manque d'explications explicites et d'exercices d'approfondissement pour les sujets de grammaire ; des points de vue qui ressortent également des réponses des enseignant·e·s dans les études de Henzi (2021) et Singh et al. (2017).

Si ces retours de la part d'enseignant·e·s et d'apprenant·e·s sont certainement très utiles et importants à prendre en compte dans l'évaluation de la qualité d'un manuel, ils ne permettent pas à eux seuls de tirer des conclusions par rapport à la qualité de l'input linguistique proposé. Certes, les opinions mentionnées par rapport à la complexité des textes et le manque d'attention accordée à la grammaire permettent de mettre en évidence certains défauts liés à la langue utilisée dans le manuel, mais elles ne représentent pas en soi une analyse plus ou moins objective des caractéristiques de l'input linguistique basée sur des critères scientifiques.

Ce sont précisément ces caractéristiques de l'input linguistique qui sont au centre du présent travail. Quelles sont, selon la recherche, les caractéristiques de l'input qui facilitent ou, au contraire, font obstacle à l'apprentissage d'un certain aspect de la langue ? Cette question sera discutée dans la section 2.1 et servira de base pour l'analyse. Compte tenu des critiques susmentionnées par rapport au manque d'attention accordée à la grammaire et du fait que la complexité des textes dans *Clin d'œil* a déjà été analysée de manière exemplaire par Henzi (2021), ce travail a pour objectif d'analyser la qualité de l'input linguistique, oral et écrit, pour l'apprentissage d'un sujet grammatical, en l'occurrence la conjugaison des verbes pronominaux, dans le magazine 8.1 G du manuel *Clin d'œil*. Afin d'avoir une base de comparaison, l'analyse sera également effectuée pour l'unité 1 de *dis donc! 7 G*, un manuel de FLE plus récent mais employé dans la majorité des cantons suisses alémaniques (cf. Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz, 2022). Le sujet des verbes pronominaux (désormais VPro), à ce jour largement ignoré par la recherche pour le contexte d'apprenant·e·s de FLE (quasi-)débutant·e·s, est un objectif d'apprentissage dans le magazine et l'unité en question (cf. Chesini et al., 2019, p. 13 ; Sauer & Thommen, 2016, p. 7) et sera présenté de plus près dans les sections 2.2 et 2.3 de ce travail. La description de la saillance de deux aspects de la conjugaison des VPro dans la section 2.3 permettra de mieux comprendre les défis auxquels les apprenant·e·s germanophones font face.

À la suite de ce fondement théorique, les sections 3.1 à 3.3 ont pour objectif de présenter de plus près les deux manuels choisis, de délimiter le sujet et d'expliquer comment les critères retirés de la section 2.1 seront appliqués pour l'analyse. Pour des raisons explicitées dans la section 3.2, l'analyse se concentrera sur la qualité de l'input pour l'apprentissage de la



conjugaison des VPro au présent de l'indicatif, et plus précisément sur deux aspects : la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. Les résultats de cette analyse seront présentés dans la section 4.1.

Afin d'explorer la valeur prédictive de l'analyse effectuée, le travail établira des hypothèses sur les facilités et difficultés probables des apprenant·e·s exposé·e·s aux deux manuels analysés. Ces hypothèses seront testées en comparant la performance de plusieurs classes avant et après l'exposition au matériel analysé. Le test sera présenté de plus près dans la section méthodologique 3.4 et les résultats dans la section 4.2.

En résumé, ce mémoire poursuit donc trois objectifs, qui se traduisent par les questions de recherche suivantes :

- I. Sur la base de critères retirés de la recherche, quelle est la qualité de l'input linguistique proposé aux apprenant·e·s dans l'unité 1 du manuel *dis donc !* 7 G et dans le magazine 8.1 G du manuel *Clin d'œil* pour l'apprentissage de la conjugaison des VPro au présent de l'indicatif, plus précisément pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet ?
- II. Sur la base de la qualité de l'input linguistique des deux manuels analysés, quelles hypothèses peuvent être formulées quant aux facilités et difficultés probables des apprenant·e·s exposé·e·s à ces deux manuels par rapport à la position du pronom réfléchi et à sa coréférence avec le sujet ?
- III. Sur la base d'un test effectué avec des apprenant·e·s des deux manuels avant et après leur exposition à l'input, les hypothèses formulées se vérifient-elles ?



## 2. Cadre théorique

### 2.1 Le rôle de l'input dans l'apprentissage d'une langue seconde

#### 2.1.1 Conceptualisations de l'input et de l'intake dans l'apprentissage d'une L2

Les études qui s'intéressent au rôle de l'input linguistique dans l'acquisition d'une langue seconde<sup>2</sup> (désormais L2) couvrent un champ de recherche très vaste, qui n'a pas toujours été d'accord sur l'importance de l'input. En effet, sous l'influence de l'approche générativiste, l'input linguistique a longtemps été considéré comme secondaire dans l'acquisition d'une langue, car insuffisant pour expliquer le niveau de maîtrise atteint par des locuteurs natifs (*poverty of the stimulus argument*) (Chomsky, 1986 ; White, 2003). Cette position a été largement contestée et aujourd'hui, toutes les approches s'accordent pour attribuer à l'input linguistique un rôle clé (Benati, 2017, p. 378), même si l'on est encore loin d'être d'accord sur la quantité ou qualité nécessaire de l'input (Reinders, 2012, p. 15).

Qu'est-ce au juste, l'input ? De manière générale, l'input peut être défini comme « the language that learners are exposed to » (Gass, 2015, p. 183), donc la langue à laquelle l'apprenant·e est exposé·e. Dans le contexte d'apprentissage scolaire, cela comprend p. ex. la langue utilisée par l'enseignant·e et les paires ainsi que la langue rencontrée dans le manuel de langue. L'intake, lui, désigne la partie de l'input qui a été traitée et internalisée par l'apprenant·e :

*« That part of input that has actually been processed by the learner and turned into knowledge of some kind has been called intake ».* (Sharwood Smith, 1993, p. 167)

À première vue, sur la base de cette définition, l'on pourrait être tenté de supposer un lien direct entre ces deux concepts, qui pourrait être visualisé comme dans la Figure 1<sup>3</sup>. De dire que l'intake correspond à une partie de l'input serait, cependant, une simplification, car l'intake

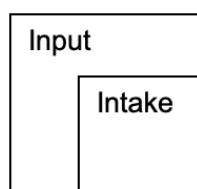


Figure 1 :  
Intake  $\subset$  Input

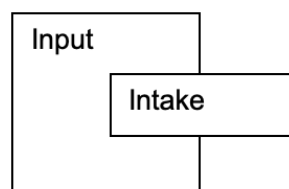


Figure 2 :  
Intake  $\not\subset$  Input

de l'apprenant·e ne reflète pas forcément la réalité objective de l'input (cf. Figure 2<sup>4</sup>). Ainsi, le même input peut, à différents moments ou avec différents apprenant·e-s, engendrer un autre intake (Madlener, 2016 ; Verspoor, Lowie & De Bot, 2009).

---

<sup>2</sup> En théorie, il existe une différence entre l'acquisition d'une langue seconde et celle d'une langue étrangère. Le terme L2 étant souvent utilisé pour désigner les deux dans ce champ de recherche, il sera également utilisé de telle sorte dans ce travail.

<sup>3</sup> Visualisation de l'auteur

<sup>4</sup> Visualisation de l'auteur



Comme le montre cette précision, la conceptualisation de l'input et de l'intake est étroitement liée à celle du processus d'apprentissage impliqué. Ainsi, selon le modèle, l'on retrouve différentes étapes et processus entre ce qui est désigné comme input et intake. Pour Schmidt (1990, 2001), p. ex., la notion du *Noticing*, telle que décrite dans le cadre de sa *Noticing Hypothesis*, joue un rôle clé. Selon cette hypothèse, un élément de l'input devrait impérativement être remarqué afin d'être appris, ce qui se reflète aussi dans la définition proposée de l'intake :

« *Intake is that part of the input that the learner notices.* » (Schmidt, 1990, p. 139)

Dans le modèle de Gass & Selinker (1994), l'input devient d'abord *Apperceived input* et *Comprehended input*, avant d'être considéré comme intake. Malgré de telles nuances conceptuelles par rapport aux processus impliqués, cette dichotomie terminologique entre input et intake, qui remonte à une définition de Corder (1967, p. 165), s'est imposée dans ce champ de recherche (p. ex. Krashen, 1981 ; Schmidt, 1990 ; VanPatten, 1996 ; Leow, 2015 ; Wulff & Ellis, 2018) et sera également adoptée dans le présent travail. Le terme input (linguistique) désignera donc la langue à laquelle l'apprenant·e est exposé·e et l'intake ce que l'apprenant·e retient de l'input.

La question du rôle de l'input dans l'apprentissage d'une L2 a surtout été développée dans le cadre des approches basées sur l'usage (cf. Tomasello, 2003 ; Ellis, 2009 ; Bybee, 2010), unies par les deux suppositions que l'input linguistique constitue la source principale pour l'apprentissage d'une langue et que les mécanismes cognitifs impliqués dans cet apprentissage ne sont pas limités au contexte linguistique (Wulff & Ellis, 2018, p. 37). Dans le cadre de ces approches, certains chercheurs se sont intéressés aux processus impliqués dans le traitement de l'input linguistique, notamment en lien avec le stockage de l'information dans la mémoire de travail et dans la mémoire à long terme, menant à la création de plusieurs modèles (p. ex. McLaughlin et al., 1983 ; Pienemann & Johnston, 1988 ; VanPatten & Cadierno, 1993 ; Gass & Selinker, 1994 ; Skehan, 1998). De manière générale, le processus d'apprentissage d'une L2 peut être résumé tel que visualisé dans la Figure 3 (cf. Leow, 2015, p. 49).



Figure 3 : Visualisation du processus d'apprentissage d'une L2, adaptée d'après Leow (2015, p. 49)

Dans ce modèle simplifié, l'input représente la langue à laquelle l'apprenant·e est exposé·e et l'output la langue que l'apprenant·e produit, notamment sur la base de l'intake qui a été stocké dans la mémoire. Une distinction récurrente dans ce processus d'apprentissage est celle entre un apprentissage implicite et explicite, qui se distinguent dans le type de connaissances qui



en résultent et, par conséquent, dans la manière dont ces connaissances sont stockées et accessibles pour l'output. Rebuschat (2013, p. 596) définit l'instruction implicite comme suit :

*« (...) a process during which subjects in experimental studies acquire knowledge about a complex, rule-governed stimulus domain without intending to do so and without becoming aware of the knowledge they have acquired. »* (Rebuschat, 2013, p. 596)

L'apprentissage implicite est donc caractérisé par l'absence de l'intention et de la conscience d'apprendre. L'apprentissage explicite, lui, est précisément caractérisé par la présence de ces deux aspects (Pelissier, 2018). L'attention de l'apprenant·e se trouve alors sur la forme ou la structure cible, tandis que lors d'un apprentissage implicite, l'attention de l'apprenant·e se trouve sur le contenu (Ellis, 2005).

Au vu de cette distinction, l'apprentissage implicite est souvent comparé à celui non scolaire de la L1 ; et l'apprentissage explicite à celui d'une L2, où le contact avec la langue se fait d'habitude avec un objectif d'apprentissage, qui nécessite des explications et des efforts conscients (Ellis, 2005). Cependant, d'un point de vue conceptuel, les deux types d'apprentissage ne sont pas limités à l'un de ces deux contextes.

De manière générale, ces deux processus d'apprentissage résultent en deux types de connaissances distincts : des connaissances implicites, typiquement décrites comme non verbalisables et accessibles à travers des mécanismes automatiques ; et des connaissances explicites, décrites comme verbalisables et accessibles à travers des processus contrôlés (Ellis, 2005). Dans quelle mesure ces deux types de connaissances peuvent interagir fait l'objet de débat (Ellis, 2010 ; Gascoigne, 2018).

Selon le type d'apprentissage, le modèle de la Figure 3 peut être adapté comme suit (cf. Figures 4 et 5<sup>5</sup>) :

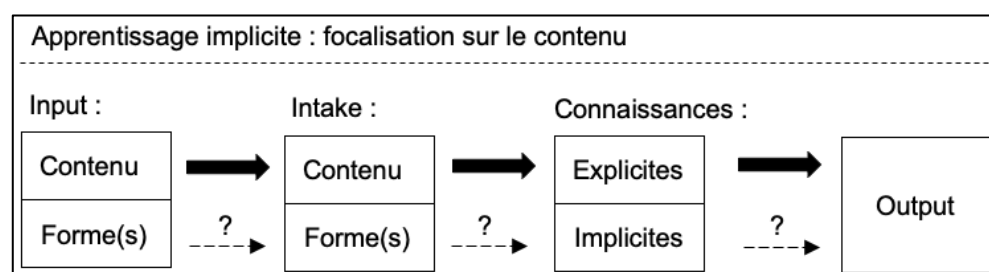


Figure 4 : L'apprentissage implicite d'une L2 lors de la focalisation sur le contenu

<sup>5</sup> Visualisations de l'auteur (Figures 4 et 5)



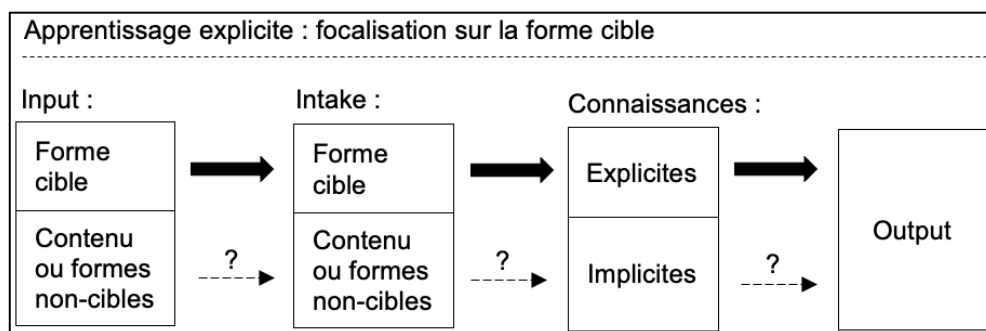


Figure 5 : L'apprentissage explicite d'une L2 à travers la focalisation sur la forme

Le processus d'apprentissage implicite visualisé dans la Figure 4 peut être illustré à l'exemple de la lecture d'une histoire en classe de langue : l'attention de l'apprenant·e se trouve sur la compréhension du contenu du texte. Sans en être conscient·e, et sans en avoir l'intention, l'apprenant·e peut, en lisant l'histoire, développer des connaissances implicites sur certains aspects de la langue présents dans l'input, tels que la syntaxe, l'orthographe, l'accord de l'adjectif, etc.

Le processus d'apprentissage explicite visualisé dans la Figure 5 peut être illustré à l'exemple d'une séquence d'instruction en classe de langue au sujet des pronoms possessifs, lors de laquelle l'attention de l'apprenant·e est dirigée vers les formes cibles (*ma, mon, mes, ta, ...*). Le contact avec la langue se fait alors avec l'intention et la conscience d'apprendre. Le résultat de cette instruction sont des connaissances qui, du moins dans une première étape, sont explicites, donc verbalisables et accessibles à travers des processus contrôlés. En lisant des phrases exemples illustrant l'emploi des pronoms possessifs, l'apprenant·e peut développer des connaissances implicites au sujet d'autres aspects présents dans l'input, p. ex. la terminaison des verbes.

Dans la réalité de la classe de langue, l'apprentissage d'un phénomène linguistique n'est pas réduit à l'un des deux processus. Souvent, le phénomène en question est déjà rencontré avant qu'il devienne sujet d'une instruction explicite (désormais IE), et il reste présent dans la langue aussi après ce moment de focalisation.

Pour la recherche qui s'intéresse à la qualité de l'input – c'est-à-dire à son utilité ou à son efficacité pour l'apprentissage d'un certain phénomène linguistique – la question qui se pose est donc la suivante : quelles sont les caractéristiques d'un input qui facilitent ou font obstacle à l'apprentissage – implicite et explicite – d'un certain aspect de la langue ? Autrement dit : comment un input, tel que proposé par ex. dans un manuel de langue, peut-il influencer les chances d'apprendre un certain aspect de la langue ? Des chercheurs tels que Schmidt (1990 ; 2001) et VanPatten (p. ex. 1996 ; 2004) ont tenté d'expliquer le décalage qui existe entre l'input et l'intake en identifiant différents facteurs. Ce sont précisément ces facteurs qui



constituent le cœur théorique de cette présente étude et qui seront présentées dans les sections suivantes.

### 2.1.2 La saillance physique et psychologique

Un facteur général souvent mentionné dans la recherche sur l'input est celui de la saillance, qui peut être définie comme suit :

*(...) the property of a stimulus to stand out from the rest. Salient items or features are more likely to be perceived, to be attended to, and are more likely to enter into subsequent cognitive processing and learning.* (Cintrón-Valentín & Ellis, 2016, p. 2)

Selon cette définition, un élément saillant dans l'input est un élément qui, pour différentes raisons, se détache du reste de l'input et qui a, par conséquent, plus de chances d'être remarqué et retenu par l'apprenant·e. La saillance joue donc un rôle clé pour la *learnability* d'un phénomène linguistique dans l'input (Wulff & Ellis, 2018, p. 43). Quelles sont les caractéristiques qui rendent une structure cible saillante ?

De manière générale, la saillance d'une structure cible peut être expliquée par trois facteurs : (Wulff & Ellis, 2018, p. 44) : la saillance physique, la saillance psychologique, et la surprise. La saillance physique concerne la saillance inhérente aux caractéristiques linguistiques de la structure cible et peut être considérée comme représentative de sa difficulté ou complexité objective (cf. Housen, 2020). Plusieurs sous-facteurs contribuent à cette saillance physique. Dans leur méta-analyse de douze études détaillant l'ordre d'acquisition de différents morphèmes grammaticaux anglais sur la base de productions orales, Goldschneider & DeKeyser (2001) ont constaté qu'une combinaison de cinq facteurs – la saillance perceptuelle, la complexité sémantique, la régularité morphophonologique, la catégorie syntaxique, et la fréquence – permettait d'expliquer en large partie l'ordre d'acquisition de ces morphèmes, représentatif de leur saillance dans la langue.

Le premier de ces facteurs, la saillance perceptuelle, détermine la facilité de percevoir – visuellement ou phonologiquement – une structure cible (Goldschneider & DeKeyser, 2001, p. 22). Dans le contexte d'un input oral, certains éléments peuvent être phonologiquement plus saillants que d'autres, p. ex. en raison de différences dans la sonorité ou dans l'intonation (Brown, 1973, p. 463). On parle alors aussi de saillance phonologique (Pelissier, 2018, p. 129). Selon Goldschneider & DeKeyser (2001), un morphème contenant une voyelle est considéré comme plus saillant qu'un morphème qui n'en contient pas, et un morphème contenant plus de phonèmes comme plus saillant que ceux qui en contiennent moins. Similairement, dans un input écrit, les mots plus longs sont fixés plus longtemps, sautés moins souvent et reconnus plus facilement que les mots plus courts (cf. Rayner, 2011 ; Dolgunsoz, 2015 ; Allen & Fernandez, 2020). Landragin (2004) mentionne, entre autres, aussi la répétition, la mise en



relief visuelle (p. ex. par la couleur) et une orthographe ou des phonèmes inhabituels comme des caractéristiques contribuant à la saillance perceptuelle d'un élément.

Le deuxième facteur, la complexité sémantique, est une mesure qui exprime la quantité de sens qu'une certaine forme peut exprimer (Goldschneider & DeKeyser, 2001, p. 24). En français p. ex., la forme *son* peut être un pronom possessif ou un substantif. Selon Brown (1973), plus une forme a de sens différents, plus la forme est complexe et donc acquise plus tard. Certaines études parlent aussi de l'ambiguïté ou de la fiabilité de l'association forme-fonction (Ellis, 2006 ; Collins et al., 2009 ; Housen, 2020 ; Thomas, 2021) : plus l'association entre une forme et sa fonction est fiable, plus cette association est saillante et donc plus facilement acquise.

Le troisième facteur étudié dans l'étude de Goldschneider & DeKeyser (2001) est celui de la régularité morphophonologique : des phénomènes d'allomorphie (p. ex. *je m'assieds* et *je m'assois* ou *me* et *m'*) et d'homophonie (p. ex. *ce* et *se*) rendent la forme et sa phonologie moins transparente.

La catégorie syntaxique, un quatrième facteur, part du constat que des mots d'ensembles ouverts (*open class words*) sont appris plus facilement que les mots d'ensembles fermés (*closed class words*). Les substantifs, les verbes, les adjectifs et les adverbes sont donc considérés comme saillants, tandis que les mots porteurs d'une fonction grammaticale (p. ex. les déterminants, les prépositions, les pronoms) et les morphèmes flexionnels liés sont considérés comme peu saillants, en particulier dans un input oral (Cintrón-Valentín & Ellis, 2016). Une modalité écrite de l'input peut augmenter la saillance perceptuelle de telles formes (Wong, 2001).

La fréquence, le cinquième facteur pris en compte dans l'étude de Goldschneider & DeKeyser (2001), se réfère au nombre d'occurrences d'une certaine structure dans l'input. Leur supposition était que plus une structure grammaticale est fréquente dans l'input, plus la structure en question devrait être acquise facilement et donc plus tôt. Selon eux, la fréquence d'un morphème contribue à sa saillance (p. 36). Le facteur de la fréquence sera présenté plus en détail dans la section 2.1.3.

Un autre facteur influençant la saillance inhérente à la structure cible est celui de la valeur communicative ou de la redondance (Ellis, 2006), pas prise en compte dans l'étude de Goldschneider & DeKeyser (2001) par manque d'informations contextuelles des structures observées : une structure dont la fonction ou le sens a déjà été exprimé différemment peut ne pas être remarquée ou exprimée sans conséquence pour la compréhension. Un exemple souvent mentionné est celui des adverbes de temps tels que *hier*, *aujourd'hui*, *demain*, qui rendent l'information relative au temps verbal dans la terminaison des verbes redondante (p. ex. Demain, je partirai).



Ensemble, les six facteurs mentionnés permettent d'évaluer la saillance physique de la structure cible dans l'input, une saillance inhérente à ses caractéristiques linguistiques et à sa fréquence dans l'input. Ces facteurs sont donc représentatifs de la difficulté objective d'une structure cible. Cependant, cette saillance physique ne tient pas compte d'un autre facteur inévitablement présent lors du traitement de l'input : les attentes de l'apprenant·e. Les attentes de l'apprenante sont déterminées par sa L1 et l'expérience précédente avec la langue cible ou d'autres langues présentes, qui influencent l'apprenant·e dans sa conceptualisation du fonctionnement et des régularités de la langue cible (Collins et al., 2009). Ces conceptualisations guident l'apprenant·e dans son traitement de l'input et permettent d'expliquer pourquoi certains aspects de la langue cible sont, psychologiquement, plus ou moins saillants pour un·e apprenant·e d'une certaine L1. Comment les attentes formées par la L1 influencent-elles la saillance d'un aspect de la L2 ?

En traitant un input en L2, l'apprenant·e anticipe et décode les informations rencontrées sur la base de ses attentes, qui sont biaisées par les routines langagières de la L1 et d'autres langues présentes. Cette attention biaisée entraîne un effet appelé *learned attention* ou *blocking*, selon lequel certains aspects de l'input L2 ne seront pas remarqués en raison de leur redondance ou manque d'importance en L1 (Cintrón-Valentín & Ellis, 2016), tel que démontré dans les études de Ellis & Sagarra (2010, 2011) et de Cintrón-Valentín & Ellis (2016). Pour la même raison, des similarités partielles entre un aspect de la L2 et de la L1 peuvent poser des difficultés à l'apprenant·e quand cette similarité est confondue pour une équivalence totale (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Le troisième type de saillance mentionné dans Wulff & Ellis (2018), la surprise, est étroitement lié aux attentes de l'apprenant·e. Quand une prédiction est incompatible avec l'input en question, ce « choc » interrompt le traitement de l'input et exige une modification des structures préexistantes (Wulff & Ellis, 2018). Ainsi, le décalage entre un certain aspect de l'input et l'attente de l'apprenant·e par rapport à cet aspect peuvent rendre ce dernier plus saillant, pour autant que le décalage soit remarqué.

En résumé, cette section 2.1.2 a montré que la saillance est un facteur d'ordre général, comprenant plusieurs sous-facteurs (cf. Tableau 1). Suivant la catégorisation proposée par Wulff & Ellis (2018), la saillance peut être divisée en trois sous-catégories. La saillance physique est liée aux caractéristiques linguistiques et à la fréquence de la structure cible dans l'input, c'est-à-dire la saillance perceptuelle, la catégorie syntaxique, la complexité sémantique, la régularité morphophonologique, la valeur communicative, et la fréquence. Comme le montre l'étude de Goldschneider & DeKeyser, ces facteurs expliquent en large partie la relative difficulté ou *learnability* d'une certaine structure. Les deux autres types de saillance, la saillance psychologique et la surprise, tiennent compte du rôle des attentes de



l'apprenant·e, qui résultent de ses routines langagières avec la L1, la langue cible et d'autres langues présentes.

Source(s) :	La saillance physique et psychologique
Goldschneider & DeKeyser (2001) Ellis (2006)	La saillance physique est déterminée par les caractéristiques suivantes de la forme cible : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la saillance perceptuelle</li> <li>• la catégorie syntaxique (<i>open / closed class words</i>)</li> <li>• la complexité sémantique (fiabilité de l'association forme-fonction)</li> <li>• la régularité morphophonologique (allomorphes / homophones)</li> <li>• la valeur communicative (redondance)</li> <li>• la fréquence</li> </ul>
Cintrón-Valentín & Ellis (2016) Ellis & Sagarra (2010, 2011) Jarvis & Pavlenko (2008) Wulff & Ellis (2018)	La saillance psychologique est influencée par les routines langagières de l'apprenant·e, qui peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>• rendre des différences L1-L2 moins saillantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ learned attention / blocking</li> <li>○ similarités vs. équivalences</li> </ul> </li> <li>• rendre un élément plus saillant (surprise)</li> </ul>

Tableau 1 : Aperçu des facteurs influençant la saillance physique et psychologique

### 2.1.3 La fréquence et distribution des occurrences

Dans la recherche sur l'acquisition d'une L2, de nombreuses études se sont intéressées aux effets de fréquence dans l'input au cours des trois dernières décennies (p. ex. Sakata, 2019 ; Nation, 2014 ; Cobb, 2007 ; Ellis, 2009 ; Bybee, 1995), parfois aussi en lien avec d'autres facteurs tels que la saillance perceptuelle (p. ex. Goldschneider & DeKeyser, 2001). Certains de ces travaux ont tenté de faire le lien entre la fréquence de certaines formes dans l'input et le parcours acquisitionnel (p. ex. Ågren & van de Weijer, 2013 ; Goldschneider & DeKeyser, 2001), donc d'expliquer pourquoi certains aspects de la langue sont acquis plus tôt ou plus tard que d'autres sur la base de leur fréquence dans l'input. D'autres travaux se sont intéressés à l'influence du profil de fréquence de manuels de langue sur le développement de la L2 (p. ex. Alsaif & Milton, 2012 ; Sakata, 2019). Base commune de cet intérêt pour l'influence de la fréquence est le constat de la recherche psycholinguistique que le cerveau humain est sensible aux régularités statistiques de la langue, c'est-à-dire : la fréquence avec laquelle une certaine forme est rencontrée dans l'input influence sa représentation dans la mémoire et, de ce fait, son accessibilité (Ellis, 2002 ; Bybee & Hopper, 2001).

Une distinction terminologique importante dans ce domaine est celle entre *token frequency* et *type frequency* (cf. Bybee, 2008). La fréquence token correspond au nombre total d'occurrences d'un certain élément dans l'input, comme p. ex. le nombre de participes passés. La fréquence type, elle, correspond au nombre de tokens distincts qui constituent une certaine catégorie (= type), comme p. ex. le nombre de participes passés terminant en -é. La phrase



Nous avons préparé le repas, mis la table, appelé les enfants et mangé, p. ex., contient quatre occurrences de participes passés (fréquence token = 4), dont trois représentent la catégorie de participes passés terminant en -é (fréquence type = 3).

Pour la recherche qui s'intéresse aux effets de fréquence dans l'apprentissage d'une certaine forme cible, il s'agit notamment de comprendre l'influence de ces deux mesures. Bybee (1985, 2008) décrit différents effets. Selon elle, un nombre de tokens élevé améliore la rétention de la forme cible et la rend plus accessible. À l'exemple de l'apparition de formes régulières pour des verbes irréguliers peu fréquents (p. ex. *creeped*, *leaped*, *wept* au lieu de leur forme irrégulière *crept*, *leapt*, *wept*), mais non pour des verbes irréguliers fréquents suivant le même schéma de flexion (*keep-kept*, *sleep-slept*), Bybee (2008) établit aussi que les tokens plus fréquents sont plus résistants à des généralisations que les tokens moins fréquents.

La fréquence type est un fort déterminant de la productivité, c'est-à-dire de la capacité de reproduire une certaine construction ou un certain schéma avec de nouvelles formes : plus la fréquence type dans l'input est haute, plus un·e apprenant·e sera capable de reproduire le schéma en question avec d'autres tokens (Bybee, 1985, 2008). P. ex., un·e apprenant·e ayant rencontré les tokens *nous arrivons*, *nous parlons*, *nous dansons*, *nous partons*, *vous regardez* serait plus capable de reproduire la construction *nous -ons* avec d'autres verbes que la construction *vous -ez*. Une répartition déséquilibrée des tokens sur les différents types n'est pas inhabituel, bien au contraire. Selon Taylor (2012, p. 194), la concentration de la majorité des tokens sur une minorité des types est même une caractéristique inhérente à la langue humaine et ce qui nous permet de l'apprendre. Ce type de distribution est fréquemment appelé *skewed* ou *Zipfian* (p. ex. Bybee & Hopper, 2001 ; Madlener, 2016 ; Czaplicki, 2021), d'après la loi de Zipf. Selon cette loi, la fréquence d'un mot dans un texte est inversement proportionnelle à son rang dans l'ordre de fréquence. Autrement dit, le mot le plus fréquent d'un texte serait donc deux fois plus fréquent que le mot du rang suivant, et dix fois plus fréquent que le mot au dixième rang (Bybee & Hopper, 2001). Ellis (2009) suggère que cette distribution est bénéfique pour l'apprentissage d'une langue par le fait qu'elle permet d'extraire de l'input les formes les plus prototypiques, qui serviraient ensuite d'ancrage pour analyser et apprendre des formes moins fréquentes. Comme le montre l'exemple susmentionné du transfert de la terminaison régulière *-ed* à d'autres formes du *past simple*, ou encore l'utilisation du déterminant possessif *your* au lieu de *his/her* par des apprenant·e·s débutant·e·s (cf. White, Muñoz & Collins, 2007 ; Collins et al., 2009), la dominance de certains types et tokens peut aussi mener à une généralisation erronée (cf. p. ex. Czaplicki, 2021 ; Collins et al., 2009), appelée parfois *overextension* (p. ex. Thomas, 2021). La forme la plus fréquente devient alors la forme défaut (Collins et al., 2009 ; Thomas, 2021). Les études de White, Muñoz & Collins (2007) et de Bartning & Schlyter (2004) suggèrent que ce genre de généralisations ou



simplifications sont caractéristiques de l'interlangue d'apprenant·e·s de niveau débutant à intermédiaire.

Si cette distribution *Zipfian* est naturelle et importante pour l'acquisition d'une L1, elle ne l'est pas forcément pour l'apprentissage d'une L2 dans le contexte scolaire, où l'input est souvent réduit à 2-3 leçons par semaines. Face à ce temps d'exposition limité, des études se sont intéressées à la possibilité de faciliter l'intake de la structure cible en augmentant sa saillance dans l'input (*input enhancement*), notamment à travers une approche appelée *input flooding*, qui consiste à augmenter le nombre d'occurrences (= fréquence token) de la structure cible (Sharwood Smith, 1993 ; Hernández, 2018). Si l'utilité d'un nombre d'occurrences élevé de la structure cible peut paraître évidente, la question se pose par rapport à la répartition idéale des tokens sur différents nombres de types :

- l'input est-il plus utile pour les apprenant·e·s si les tokens se répartissent sur un petit nombre de types, ou faudrait-il, au contraire, que l'apprenant·e soit exposé·e à une plus grande quantité de types avec, par conséquent, moins de tokens par type ?
- les tokens devraient-ils être répartis de manière équilibrée sur les types, ou serait-il préférable qu'une majorité des tokens se concentre sur une minorité des types (= *skewed input*)?

Madlener (2015, 2016) s'est penchée sur ces questions. Dans son étude, 5 classes de niveau B2 avec un total de 96 apprenant·e·s d'allemand adultes ont été exposées à différentes distributions type-token de la construction du verbe *sein* + le participe présent (p. ex. *ist bestürzend*) dans huit inputs oraux répartis sur deux semaines. Ces inputs se limitaient à la compréhension du contenu et ne contenaient pas d'IE à la construction cible. À travers ces inputs oraux, chaque groupe était exposé à 150 occurrences (tokens) de la construction cible, avec des différences dans le nombre de types et dans la manière dont les 150 tokens se répartissaient sur le nombre de types (*type-token ratio*) (cf. Tableau 2, adapté sur la base de

Groupe (condition)	Nombre de tokens	Nombre de types	Relation type-token ( <i>Type-token ratio</i> )
High	150	50	<i>balanced</i> : 50 types à 2-4 tokens
Mid_Bal	150	25	<i>balanced</i> : 25 types à 6 tokens
Mid_Skew	150	25	<i>skewed</i> : 3 types à 24 tokens, 22 types à 2-4 tokens
Low_Bal	150	9	<i>balanced</i> : 9 types à 16-18 tokens
Low_Skew	150	9	<i>skewed</i> : 2 types à 36 tokens, 7 types à 10-12 tokens
Control	150	25	<i>balanced</i> : 25 types à 6 tokens

Tableau 2 : Conditions d'entraînement des groupes dans Madlener (2015, p. 114)  
celui de Madlener, 2015, p. 114) :

Ainsi, dans l'input du groupe *Mid\_Bal*, les tokens se répartissaient de manière équilibrée sur 25 types avec 6 tokens par type. En contraste, dans le groupe *Mid\_Skew*, 3 des 25 types étaient représentés par 24 tokens, les autres 22 types uniquement par 2-4 tokens. La même distinction s'applique aux groupes *Low\_Bal* et *Low\_Skew*, avec la différence que ceux-ci ne



contenaient que 9 types et donc, en moyenne, un plus grand nombre de tokens par type. Dans un cinquième groupe *High*, les tokens étaient répartis de manière équilibrée sur 50 types avec 2-4 tokens par type. Un sixième groupe, exposé à 150 tokens d'une autre construction cible, servait de groupe contrôle.

Avec ces différentes conditions de traitement, Madlener cherchait à vérifier trois hypothèses liées aux deux questions mentionnées (cf. Madlener, 2016, p. 149-150). Un test après la moitié du traitement (*midtest*) et un test à la fin (*post-test*) ont permis de tracer le progrès de ces groupes par rapport à leur capacité de reconnaître et produire la structure cible, y compris avec de nouveaux types (*pattern extension*). L'analyse des connaissances préalables à travers un test au début du traitement (*pre-test*) a en plus permis de distinguer, à l'intérieur des groupes indiqués dans le Tableau 2, les apprenant·e·s sans ou quasi sans connaissances préalables de la structure cible de ceux et celles qui en avaient (cf. Madlener 2015, 2016).

Les résultats montrent que pour des apprenant·e·s (quasi) sans connaissances préalables de la structure cible, l'input devrait limiter la variation de la structure cible dans l'input,

- de préférence à travers une répartition *skewed* des tokens sur un nombre moyen de types (condition *Mid\_Skew*),
- ou alors à travers un petit nombre de types avec une répartition équilibrée des tokens (*Low\_Bal*).

L'avantage de la condition *Mid\_Skew* s'explique par le bon équilibre entre la présence d'exemplaires prototypiques permettant un ancrage de la (nouvelle) structure et la présence d'une quantité suffisante de types permettant à l'apprenant·e de consolider et généraliser la structure cible (*pattern extension*). Cette possibilité d'ancrage sur la base d'exemplaires prototypiques manque dans la condition *High* en raison de la répartition des tokens sur un nombre de types élevé (= rapport type-token élevé) et dans la condition *Mid\_Bal* en raison de la répartition plus équilibrée des tokens. Dans la condition *Low\_Bal*, cet ancrage est possible en raison de la répartition des tokens sur un plus petit nombre de types (rapport type-token faible). Une très faible variation combinant une fréquence type faible avec une répartition *skewed*, telle que vécue par le groupe *Low\_Skew*, s'est avérée moins efficace (Madlener, 2016, p. 168) :

« *Increased surface similarity, be it due to reduced type frequency or to skewed type-token ratios, is clearly beneficial. In contrast, excessive surface similarity due to a combination of both, as in our skewed low type frequency condition, is not.* »

Pour des apprenant·e·s disposant de connaissances préalables de la structure cible, une répartition équilibrée des tokens sur un nombre élevé de types (rapport type-token élevé) est plus utile (Madlener, 2015).



Les résultats obtenus par Madlener (2016) semblent compatibles avec ceux de Cordes (2014), qui a comparé l'efficacité de trois types d'input – *skewed* (31-7-4-4-4-4), *semi-skewed* (23-15-4-4-4-4), et *balanced* (11-11-8-8-8-8) – pour l'apprentissage d'une nouvelle structure par des enfants dans un contexte d'apprentissage d'une langue artificielle. L'input du type *semi-skewed*, que Madlener juge comparable à l'input *Mid\_Skew* dans son étude (Madlener, 2016, p. 161), s'est avéré le plus efficace. Cependant, les résultats obtenus par Madlener (2015, 2016) sont difficilement comparables avec ceux d'études précédentes, souvent basés sur un input consistant en phrases isolées dans un contexte d'apprentissage parfois explicite d'une langue artificielle (cf. Casenhiser & Goldberg, 2005 ; Year & Gordon, 2009 ; McDonough & Trofimovich, 2013 ; Cordes, 2014). Dans l'étude de Madlener, les phrases contenant la structure cible étaient présentées dans un contexte communicatif plus large et représentatif d'un apprentissage implicite en classe de langue (cf. Madlener, 2016, p. 169).

Si ces résultats sont valables pour un contexte d'apprentissage implicite, il convient de préciser qu'en classe de langue, l'enseignement est rarement limité à ce type d'apprentissage. Comment un apprentissage explicite de la structure cible influence-t-il l'utilité des occurrences et de leur distribution dans l'input ? Selon DeKeyser & Prieto Botana (2015, p. 298), la présence d'une IE au début de l'input permettrait à l'apprenant·e de profiter davantage des occurrences de la structure cible dans la suite de l'input. Les résultats de Kim (2014) et Xu & Changying (2021) confirment cette idée pour des structures cibles peu saillantes et donc difficiles à acquérir de manière implicite. Autrement dit : s'il s'agit d'une structure cible peu saillante, les tokens survenant après un moment d'apprentissage explicite sont plus utiles que ceux survenant avant. Il serait donc préférable que le nombre de tokens survenant après une IE soit supérieur à celui qui la précède. D'après les résultats de Xu & Changying (2021), cela ne s'applique pas aux structures plus saillantes et faciles à acquérir de manière implicite.

Un dernier aspect à mentionner en lien avec la fréquence de la structure cible dans l'input est la prise en compte des différences entre la L1 et la langue cible. Comme mentionné dans la section sur la saillance physique et psychologique (cf. 2.1.2), la L1 façonne notre compréhension du fonctionnement d'une langue et, par conséquent, nos attentes lors du traitement de la langue cible. Sans confrontation aux différences entre la L1 et la langue cible, rien n'empêche l'apprenant·e de supposer que la structure cible peut être utilisée selon les règles qui s'appliquent à la structure (quasi-)correspondante dans la L1. Pour que l'apprenant·e puisse remarquer ces différences, ces dernières doivent être mises en évidence, notamment par une quantité suffisante d'exemplaires pertinents. Les études de Lyster & Rebuffot (2002) et de Collins et al. (2009) exemplifient bien cette nécessité. Lyster & Rebuffot (2002) ont tenté de comprendre si le suremploi du pronom d'allocution *tu* au détriment du *vous* de politesse et du *vous* pluriel par des apprenant·e·s de français anglophones dans le contexte



d'immersion précoce au Canada (cf. Lyster, 1994 ; Swain & Lapkin, 1990) pouvait être expliqué par l'input. L'analyse de l'utilisation des deux pronoms dans le contexte d'immersion précoce a montré que les apprenant·e·s ne sont quasiment jamais exposé·e·s au *vous* de politesse au singulier. Le *vous* pluriel est lui fréquent dans le discours des enseignant·e·s, mais victime de la présence du *tu* pluriel, collectif et indéfini, pour lesquelles l'apprenant·e s'en sort avec le *you* en anglais (Lyster & Rebuffot, 2002). Face à la quasi absence du *vous* de politesse dans l'input et la possibilité de faire usage du *tu* pour les autres contextes indiqués

Contexte	Français	Anglais
singulier	tu	you
pluriel	vous tu (collectif / pluriel)	you
politesse	vous	you
indéfini	on / tu	you

Tableau 3 : Le *you* anglais et ses équivalents français

dans le Tableau 3<sup>6</sup>, des apprenant·e·s de français anglophones n'ont donc aucune raison de supposer que le *tu* ne puisse être utilisé comme le *you* « passe-partout » de leur L1.

Une conclusion similaire peut être tirée de l'étude de Collins et al. (2009) par rapport à l'apprentissage des pronoms possessifs anglais *her / his* par des apprenant·e·s francophones. Dans cette étude, les auteurs cherchaient à savoir dans quelle mesure certains facteurs – dont la fréquence – pouvaient expliquer le moment d'acquisition de trois phénomènes de l'anglais, dont les deux pronoms possessifs mentionnés représentent l'un de deux phénomènes acquis tard. Ces deux pronoms possessifs présentent une difficulté particulière pour des apprenant·e·s francophones, car en anglais, le choix entre les deux pronoms est déterminé par le possesseur, tandis qu'en français, le pronom possessif est déterminé par le possédé (cf. Tableau 4<sup>7</sup>).

Anglais				Français			
Posesseur	Verbe	Pr. poss.	Possédé	Posesseur	Verbe	Pr. poss.	Possédé
She	calls	her	sister.	Elle	appelle	sa	sœur.
She	calls	her	brother.	Elle	appelle	son	frère.
He	calls	his	sister.	Il	appelle	sa	sœur.
He	calls	his	brother.	Il	appelle	son	frère.

Tableau 4 : Le rôle du possesseur et du possédé dans l'emploi des pronoms possessifs *his / her* en anglais et de leurs équivalents en français

Afin de permettre à l'apprenant·e de se rendre compte de cette différence, un input devrait exposer l'apprenant·e à suffisamment d'occurrences pertinentes, telles que les exemples dans les lignes 2 et 3 du Tableau 4, où le possesseur et le possédé ne sont pas du même genre (Collins et al., 2009, p. 343). Dans l'étude en question, l'analyse, basée sur plus de 40 heures de production orale de trois enseignant·e·s, a montré que ces deux formes sont, en comparaison aux autres pronoms possessifs (*your* 72 %, *my* 11 %, *their* 5 %, *our* 3 %), peu fréquentes dans l'input (*his* 6 %, *her* 3 %). Parmi ces occurrences, seule une petite partie

<sup>6</sup> Tableau de l'auteur

<sup>7</sup> Tableau de l'auteur



correspondait au modèle des lignes 2 et 3 du Tableau 4, nécessaire pour constater la différence par rapport à la L1 (Collins et al., 2009, p. 343).

L'objectif de cette section 2.1.3 était de présenter le facteur de la fréquence et son influence sur différents aspects de l'input. Le Tableau 5<sup>8</sup> résume les points clés :

Influence de la fréquence et distribution des occurrences dans l'input	Source
Plus un token est fréquent dans l'input (= fréquence token élevée), plus il a de chances d'être retenu par l'apprenant·e.	Bybee (1985, 2008)
Plus un type est fréquent dans l'input (= fréquence type élevée), plus l'apprenant·e sera capable de reproduire le schéma en question avec d'autres tokens.	Bybee (1985, 2008)
Une distribution <i>Zipfian</i> est naturelle et bénéfique pour l'acquisition d'une langue dans la mesure où les exemplaires prototypiques peuvent servir d'ancrage pour analyser et apprendre, par la suite, les formes moins fréquentes.	Ellis (2009)
Un token ou type hyperfréquent dans l'input risque de mener à une généralisation erronée, c'est-à-dire de servir de forme défaut au détriment d'autres formes moins fréquentes.	Collins et al. (2009) Thomas (2021)
Pour des apprenant·e·s (quasi) sans connaissances préalables de la structure cible, plus les tokens se concentrent sur une minorité des types (= rapport type-token faible), plus l'input leur est utile.	Madlener (2016)
Pour des apprenant·e·s ayant des connaissances préalables de la structure cible, plus la répartition des tokens sur les types est équilibrée (= rapport type-token élevé), plus l'input leur est utile.	Madlener (2015)
Les occurrences qui succèdent l'IE sont plus saillantes que celles qui précèdent l'input explicite. À moins qu'il s'agisse d'une structure cible si simple et saillante qu'elle permette une déduction des règles impliquées déjà dans la partie implicite, les occurrences de la structure cible devraient se concentrer sur la partie se trouvant après l'input explicite.	DeKeyser & Prieto Botana (2015, p. 298) Kim (2014) Xu & Changying (2021)
La fréquence de la structure cible dans l'input devrait permettre de contrer des difficultés probables en lien avec des différences L1-L2, c'est-à-dire : l'input devrait contenir un nombre suffisant d'occurrences révélatrices de différences entre la L1 et la langue cible <sup>9</sup> .	Lyster & Rebuffot (2002) Collins et al. (2009)

Tableau 5 : Résumé du facteur de la fréquence et distribution des occurrences

#### 2.1.4 L'instruction explicite

La section 2.1.2 a établi que la saillance joue un rôle clé pour la *learnability* d'une structure, et que cette saillance est déterminée par plusieurs facteurs : d'une part des facteurs physiques,

<sup>8</sup> Tableau de l'auteur

<sup>9</sup> En anglais, ce genre d'occurrences pourrait être désigné par le terme *L1-contrasting tokens*, ou encore *L1-incompatible tokens*.



c'est-à-dire inhérents aux caractéristiques linguistiques de la structure cible, et d'autre part psychologique et attentionnel. La section 2.1.3 a démontré plusieurs possibilités d'influencer cette saillance à travers la fréquence et distribution des occurrences dans l'input. Or, la difficulté d'apprendre certains aspects de la langue pourtant fréquents dans l'input prouve que la fréquence à elle seule ne suffit pas pour induire l'apprentissage de structures peu saillantes. L'IE permet d'attirer l'attention de l'apprenant·e vers des aspects qui, sans cette focalisation, resteraient inaperçus ou insuffisamment compris (Pelissier, 2018). La citation suivante de DeKeyser (2003, p. 334) résume bien l'importance de ce facteur :

*« The harder it is to learn something through simple association, because it is too abstract, too distant, too rare, too unreliable, or too hard to notice, the more important explicit learning processes become. »* (DeKeyser, 2003, p. 334)

L'efficacité de l'apprentissage explicite est attestée par de nombreuses études (p. ex. Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016), dont notamment une méta-analyse de Norris & Ortega (2000) basée sur 49 études parues entre 1980 et 1998. Les auteurs concluent :

*« In general, focused L2 instruction results in large gains over the course of an intervention. (...) The effects of L2 instruction seem durable. (...) On average, instruction that incorporates explicit (...) techniques leads to more substantial effects than implicit instruction (...). »* (Norris & Ortega, 2000, p. 500)

La recherche est donc sans équivoque à ce sujet : l'intégration de l'IE a un effet bénéfique et durable sur l'apprentissage, qui surpasse celui d'un apprentissage purement implicite.

L'IE est-elle donc toujours utile ? Quels sont les facteurs qui influencent l'efficacité de l'IE ? DeKeyser (2003, p. 332) pose l'hypothèse que son utilité varie selon la difficulté de la règle (cf. Tableau 5<sup>10</sup>) :

Difficulté de la règle	Utilité de l'IE
Très facile	Inutile car pas nécessaire
Facile	Accélère l'apprentissage
Moyenne	Améliore le résultat final de l'apprentissage
Difficile	Facilite le <i>noticing</i> et donc l'apprentissage implicite après l'IE
Très difficile	Inutile car inefficace

Tableau 6 : Le rôle de la difficulté d'une règle sur l'utilité de l'IE (DeKeyser, 2003)

Housen et al. (2005) ont examiné l'influence de la complexité d'une structure sur l'efficacité de l'IE à l'exemple de deux structures, dont l'une, la négation, était considérée comme simple, et la deuxième, la construction passive, comme complexe. 69 apprenant·e·s de français néerlandophones adolescents ont été réparti·e·s sur trois classes, dont l'une a obtenu une IE

<sup>10</sup> Tableau traduit de l'anglais par l'auteur du présent travail



pour la structure simple, l'autre l'IE pour la structure complexe, et la dernière aucune IE. Les différences et connaissances des trois groupes avant et après l'exposition à l'input ont été mesurées à l'aide d'un pre-test et d'un post-test, qui consistaient en trois tâches ciblant des connaissances implicites ou explicites. En plus d'un effet positif net de l'IE sur la maîtrise de la structure cible, les résultats ont montré que les gains suite à l'IE étaient légèrement plus importants – mais statistiquement non significatifs – dans le cas de la structure jugée plus complexe. Les gains supérieurs pour la structure complexe ne sont pas surprenants dans la mesure où les connaissances de départ du groupe obtenant l'IE par rapport à cette structure étaient nettement inférieures à celles du groupe obtenant l'IE pour la structure plus simple. Autrement dit, les gains inférieurs pour la structure jugée plus simple pourraient être expliqués par un effet de plafond. Les résultats de l'étude ne permettent donc pas de confirmer, ni de nier l'influence de la complexité d'une structure cible sur l'efficacité de l'IE, tel que supposé par DeKeyser (2003, p. 332) (cf. Tableau 5). Le résultat d'autres études à ce sujet sont contradictoires (cf. p. ex. DeKeyser, 1995 ; Robinson, 1996 ; De Graaff, 1997 ; Ellis, 2007). Une difficulté qui se pose dans la recherche examinant l'efficacité de l'IE pour des structures de différentes complexités est que la complexité linguistique de la structure n'est pas forcément reflétée dans la complexité de l'instruction : une structure complexe pourrait être présentée de manière simplifiée, tout comme l'IE d'une structure simple pourrait être complexifiée par l'emploi excessif de métalangage (Housen, 2020).

Une caractéristique de l'IE qui permet d'augmenter son efficacité est la direction de l'attention de l'apprenant·e vers des différences et similarités entre la L1 et la langue cible par rapport à la structure en question. Plusieurs études, mentionnées précédemment dans le contexte du phénomène attentionnel *blocking*, ont montré l'efficacité d'attirer l'attention de l'apprenant·e à travers des moyens typographiques (écriture en couleur et gras) (cf. Ellis & Sagarra, 2010 ; 2011 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016). McManus & Marsden (2019) ont choisi une autre approche, plus explicite, pour attirer l'attention de l'apprenant·e à ces différences. Dans leur étude, 69 apprenant·e-s anglophones universitaires de français L2 ont été attribué·e-s de manière aléatoire à l'un des quatre groupes suivants sur la base d'un pre-test :

- L2 : IE au sujet de la L2 + exercices de compréhension L2 (n=17)
- L2+L1prac : IE au sujet de la L2 + exercices de compréhension L2 / L1 (n=19)
- L2+L1 : IE au sujet de la L2 / L1 + exercices de compréhension L2 / L1 (n=17)
- aucun traitement (n=16)

L'objectif de cette répartition était de voir si une IE supplémentaire, contrastant la structure cible de la L2 avec le phénomène correspondant de la L1, pouvait être plus efficace que les deux autres types de traitements. La structure cible, l'imparfait, a été choisie en raison de sa complexité sémantique et des difficultés que ce phénomène pose aux apprenant·e-s anglophones en raison de différences L1-L2 (cf. McManus & Marsden, 2019, p. 464). L'IE était



composée de quatre sessions d'environ 45 minutes, réparties sur quatre semaines, dont deux lors de la première semaine. Chaque session était dédiée à un autre aspect de la structure cible. Les exercices de compréhension écrite et orale exigeaient de faire le lien entre la flexion morphologique du verbe et le sens (*form-meaning mappings*). La compréhension de ce lien était donc essentielle à la réussite de la tâche (*task-essentialness*), un aspect qui sera discuté à la fin de cette section sur la base de l'étude de Kasprowicz & Marsden (2018). Afin de mesurer le progrès, deux tests de production orale ont été employés, dont l'un pour le pre-test et le post-test retardé, et l'autre uniquement pour le post-test, afin d'éviter des effets de familiarisation. Les résultats montrent que les trois traitements étaient efficaces et comparables au moment du post-test, et pour un aspect sémantique du phénomène (*ongoingness*) aussi au moment du post-test retardé, six semaines plus tard. Pour un autre aspect sémantique (*habituality*), cependant, seul le groupe L2+L1 a su maintenir un niveau comparable à celui du post-test lors du post-test retardé. Ce deuxième aspect étant considéré comme plus complexe, les résultats suggèrent que le traitement du type L2+L1 a un effet plus durable pour les structures cibles plus difficiles.

Ces résultats de McManus & Marsden (2019) confirment ceux obtenus par McManus & Marsden (2017, 2018) avec les mêmes types de traitement et pour le même phénomène, mais pour la compréhension écrite et orale.

Dans les études de McManus & Marsden (2017, 2018, 2019), l'IE était toujours suivie d'exercices pour lesquels la mise en relation de la forme avec son sens (*form-meaning mapping*) était *task-essential*, donc nécessaire pour la réussite de l'exercice. En effet, la recherche précédente attribue à cette caractéristique un effet favorable (cf. VanPatten & Oikkenon, 1996 ; Marsden & Chen, 2011). Cette association de la forme avec son sens est-elle nécessaire, ou pourrait-on obtenir les mêmes résultats par des exercices de *form-spotting* (repérer la forme cible), plus facilement concevables ?

Kasprowicz & Marsden (2018) se sont intéressées à cette question en comparant l'efficacité de deux types d'exercices, *task-essential form-noticing* et *task-essential form-meaning practice*, suivant la même IE pour apprendre à distinguer le sujet et l'objet direct en allemand à l'aide des articles définis *der* et *den* (p. ex. Der Bär umarmt den Tiger vs. Den Bär umarmt der Tiger). L'intervention était composée de cinq séquences à 50 minutes, réparties sur cinq semaines. Des tests de compréhension et de production écrite ou orale ont été effectués à trois reprises (pre-test, post-test, post-test retardé). À première vue, les résultats de leur étude effectuée avec 138 apprenant·e·s de l'allemand (L1 anglais, âge 9-11 ans) suggèrent qu'il n'y pas de différence dans l'efficacité des deux types d'exercices. Cependant, vu la performance quasi maximale des deux groupes et la durée considérable de l'IE (410 minutes au total), il semble peu surprenant que le résultat de test des deux groupes ait fini par se ressembler. Un



groupe potentiellement désavantagé par le type d'exercice avait l'occasion de réduire ce désavantage grâce au nombre de répétition de l'IE. Aussi, comme mentionné par les auteurs, l'absence de différences pourrait être due à la possibilité des apprenant·e·s du groupe *form-spotting* de faire le lien entre la forme et le sens au cours des cinq sessions d'instruction, même si cela n'était pas essentiel à la réussite de la tâche. Indépendamment de ces limitations, l'étude montre que des exercices du type *task-essential form-spotting* peuvent – avec suffisamment de temps d'entraînement, de répétition de l'IE et la possibilité de faire le lien entre la forme et son sens – être tout aussi efficaces que des exercices du type *task-essential form-meaning practice*.

Finalement, comme mentionné dans le contexte de la fréquence (cf. 2.1.3), le moment de l'IE par rapport aux occurrences de la forme cible dans l'ensemble de l'input joue aussi un rôle : la présence d'une IE au début de l'input permet à l'apprenant·e de profiter davantage des occurrences de la structure cible dans l'input (Kim, 2014 ; Xu & Changying, 2021). Pour des structures cibles saillantes et faciles à acquérir de manière implicite, Xu & Changying (2021) ne trouvent pas d'avantage à placer l'IE au début de l'input.

L'objectif de cette section 2.1.4 était de présenter le rôle de l'IE en tant que facteur influençant l'efficacité de l'input. Le Tableau 6<sup>11</sup> résume les points clés :

L'influence de l'instruction explicite (IE)	Source
Influence sur la saillance : L'IE permet d'attirer l'attention de l'apprenant·e vers des aspects peu saillants qui, sans cette focalisation, resteraient inaperçus ou insuffisamment compris.	Pelissier (2018) Cintrón-Valentín & Ellis (2016) DeKeyser (2003)
Efficacité de l'IE vs. l'apprentissage implicite : L'intégration de l'IE a un effet bénéfique et durable sur l'apprentissage, qui surpasse celui d'un apprentissage (implicite) sans focalisation sur la structure cible.	Norris & Ortega (2000) Housen et al. (2005) Cintrón-Valentín & Ellis (2016)
Direction de l'attention vers des différences L1-L2 : L'IE devrait attirer l'attention de l'apprenant·e vers des différences et/ou similarités de la structure cible entre la L1 (ou d'autres langues dominantes) et la langue cible.	McManus & Marsden (2017, 2018, 2019) Ellis & Sagarra (2010, 2011) Cintrón-Valentín & Ellis (2016)
Exercices : <i>task-essential form-meaning practice</i> & <i>form-spotting</i> L'explication de la règle devrait être suivie d'exercices qui exigent la mise en relation de la forme avec son sens ( <i>task-essential form-meaning mapping</i> ), ou alors des exercices du type <i>task-essential form-spotting</i> (détection de la forme cible) dans un contexte qui permet la mise en relation de la forme avec son sens.	Kasprowicz & Marsden (2018) VanPatten & Oikkenon (1996) Marsden & Chen (2011)
Timing de l'instruction :	DeKeyser & Prieto Botana (2015, p. 298)

<sup>11</sup> Tableau de l'auteur



À moins qu'il s'agisse d'une structure cible si simple et saillante qu'elle permette une déduction des règles impliquées sans IE, la partie de l'input dédiée à la forme cible (IE) devrait être introduite suffisamment tôt afin de rendre les occurrences de la forme cible dans les autres parties de l'input plus saillantes et donc plus profitables.	Xu & Changying (2021) Kim (2014)
--	-------------------------------------

Tableau 7 : Résumé des points clés par rapport au facteur de l'instruction explicite

### 2.1.5 Résumé

La section 2.1.2 a établi que la saillance joue un rôle clé pour la *learnability* d'une structure, et que cette saillance est déterminée par plusieurs facteurs : d'une part des facteurs physiques, c'est-à-dire inhérents aux caractéristiques linguistiques de la structure cible, et d'autre part psychologiques et attentionnels, déterminés par les routines langagières de l'apprenant·e. Ensemble, ces facteurs permettent d'évaluer la relative difficulté ou facilité avec laquelle une certaine forme ou construction cible sera remarquée et retenue par un·e apprenant·e d'une certaine L1 (Wulff & Ellis, 2018). La section 2.1.3 a démontré plusieurs possibilités d'influencer cette saillance à travers la fréquence et distribution des occurrences dans l'input. Ainsi, de manière générale, plus un élément dans l'input est fréquent, plus il a de chances d'être remarqué et donc retenu (Bybee, 1985, 2008). Cependant, la difficulté d'apprendre certains aspects de la langue pourtant fréquents dans l'input prouve que la fréquence a elle seule ne suffit pas pour induire l'apprentissage de structures peu saillantes. L'IE permet alors de diriger l'attention de l'apprenant·e vers une forme ou construction cible qui, sans cette focalisation, risquerait de passer inaperçue ou insuffisamment comprise. La recherche montre que l'IE a un effet bénéfique et durable, notamment quand elle met en évidence les différences entre la L1 et la langue cible. La manière dont l'IE influence la saillance de la structure cible et, de ce fait, facilite l'intake, est visualisée dans la Figure 6<sup>12</sup> :

---

<sup>12</sup> Visualisation de l'auteur



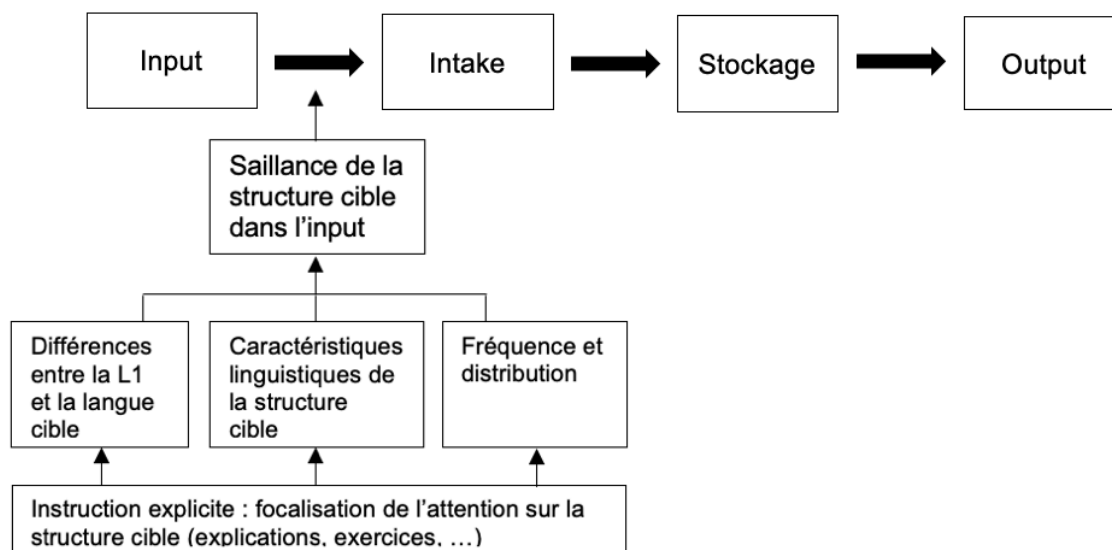


Figure 6 : L'influence de l'IE sur la saillance d'une structure cible

Ayant déterminé les facteurs qui influencent la relative difficulté ou facilité avec laquelle une forme ou construction cible peut être apprise dans un certain input, la partie suivante (2.2) sera consacrée à la présentation du phénomène linguistique choisi pour le contexte de ce travail : la conjugaison des VPro.

## 2.2 Les verbes pronominaux comme sujet d'apprentissage pour des apprenant·e·s germanophones

### 2.2.1 Les verbes pronominaux dans la langue française : description linguistique du phénomène et des difficultés liées à leur emploi

Dans la *Grammaire méthodique du français* de Riegel et al. (2009, p. 255-261), les VPro sont présentés comme une sous-catégorie du verbe qui se distinguent d'autres verbes par deux traits formels :

- la construction avec un pronom personnel conjoint (objet direct ou indirect datif) réfléchi, qui n'a pas de forme spécifique sauf à la 3<sup>e</sup> personne
- la formation des temps composés à l'aide de l'auxiliaire être (une caractéristique partagée avec un petit nombre de verbes perfectifs comme *aller*, *venir*, *sortir*, *naître*, etc.)

Cette définition englobe des verbes et des emplois très différents, qui sont répartis tout d'abord sur deux catégories : les VPro et les constructions pronominales. Les VPro sont eux aussi répartis sur deux sous-catégories :

- les verbes essentiellement pronominaux (seule construction possible, p. ex. *s'enfuir*)
- les VPro autonomes (l'emploi pronominal n'entretient pas de rapport systématique avec au moins un de leurs emplois non pronominaux, p. ex. *recueillir qc / se recueillir sur une tombe*)



Les constructions pronominales se subdivisent également en deux catégories, qui se distinguent par la forme et par le sens :

- les constructions pronominales réfléchies, dont le sens peut être réflexif (*Le chien se gratte*) ou réciproque (*Ils s'aperçurent de loin*)
- les constructions pronominales passives (*Un billet de Tac-o-Tac se gratte avec l'ongle*)

Comme le montrent ces différentes catégorisations, le thème des VPro est sémantiquement complexe (cf. Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009). Quelles sont, d'un point de vue linguistique, les difficultés que les apprenant·e·s peuvent rencontrer lors de l'utilisation de VPro ?

Les études qui s'intéressent aux difficultés en lien avec l'emploi des VPro mentionnent en particulier les problèmes liés à l'accord du participe passé dans le cas des temps composés (Baião et al., 1990 ; Farid, 2003 ; Dubois et al., 2013) et, bien que moins explicitement pour les VPro, la position des pronoms impliqués (cf. Bartning & Schlyter, 2004 ; Kalmbach, 2014, p. 99). Les exemples présentés dans le Tableau 9 illustrent bien ces deux difficultés<sup>13</sup> :

	1. Présent (de l'indicatif)	2. Passé composé	3. Futur proche
a.	<i>Elle <b>se</b> lave.</i>	<i>Elle <b>s'</b>est lav<u>ée</u>.</i>	<i>Elle va <b>se</b> lever.</i>
b.	<i>Elle <b>se</b> lave les mains.</i>	<i>Elle <b>s'</b>est lav<u>é</u> les mains.</i>	<i>Elle va <b>se</b> laver les mains.</i>
c.	<i>Elle <b>se</b> les lave.</i>	<i>Elle <b>se</b> les est lav<u>ées</u>.</i>	<i>Elle va <b>se</b> les laver.</i>
d.	<i>Elle ne <b>se</b> les lave pas.</i>	<i>Elle ne <b>se</b> les est pas lav<u>ées</u>.</i>	<i>Elle ne va pas <b>se</b> les laver.</i>

Tableau 8: Variabilité de la position du pronom réfléchi à l'exemple de trois temps verbaux

Comme le montre la comparaison des trois colonnes, la position du pronom réfléchi varie : si au présent de l'indicatif et au passé composé le pronom réfléchi se trouve avant le verbe conjugué, il se trouve après le verbe conjugué au futur proche. Bien que les deux temps composés soient construits avec un verbe auxiliaire, la position que prend le pronom réfléchi par rapport à ce verbe auxiliaire n'est donc pas la même. La question du placement du pronom réfléchi se complexifie avec la négation, où le pronom réfléchi est placé directement après le *ne* au présent de l'indicatif et au passé composé, mais après le *pas* au futur proche.

En ce qui concerne l'accord du participe passé, les exemples au passé composé montrent que l'apprenant·e doit maîtriser la règle selon laquelle le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct (désormais COD) quand ce dernier est antéposé au participe passé (Farid, 2003, p. 634). L'apprenant·e doit donc être capable de reconnaître un COD et de le distinguer d'un complément d'objet indirect (désormais COI), après lequel le participe passé ne s'accorde pas (p. ex. *Ils se sont lavés*. vs. *Ils se sont téléphoné*.) (Farid,

<sup>13</sup> Exemples de l'auteur



2003, p. 635). Pour cela, l'apprenant·e doit savoir s'il s'agit d'un verbe transitif direct (p. ex. *appeler quelqu'un*) ou indirect (p. ex. *téléphoner à quelqu'un*) (Riegel et al., 2009, p. 260).

En plus de ces deux difficultés déjà mentionnées, les exemples du Tableau 8 montrent que la forme même du pronom réfléchi connaît elle aussi une variation, en prenant la forme élidée *m' / t' / s'* devant une voyelle ou un *h* dit muet (Riegel et al., 2009, p. 56-57). Bien que l'élision des pronoms réfléchis *me / te / se* ne soit pas réservée à la conjugaison des VPro, elle constitue tout de même une variation à laquelle l'apprenant·e est confronté·e régulièrement dans ce contexte, que ce soit par le fait que le verbe en question commence par une voyelle ou un *h* dit muet (p. ex. *s'appeler, s'habiller*), ou lors de l'emploi de VPro à la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> personne du singulier du passé composé (p. ex. *tu t'es blessée, elle s'est regardée*).

### 2.2.2 Les verbes pronominaux dans la langue allemande : différences par rapport au français

La description des VPro en allemand (*reflexive Verben*) dans *Deutsche Grammatik* de Elke Hentschel (2011, p. 302) permet de tracer plusieurs parallèles entre les deux langues. En allemand, comme en français :

- les VPro sont formés à l'aide d'un pronom réfléchi qui renvoie au sujet de la phrase.
- le pronom réfléchi utilisé à l'infinitif est identique à celui utilisé pour la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, c'est-à-dire *sich*.
- il y a différentes sous-catégories de VPro, p. ex. les *echte reflexive Verben*, qui sont toujours accompagnés d'un pronom réfléchi (*sich schämen, sich verirren*), et les *reflexiv gebrauchte Verben*, aussi appelés *unechte reflexive Verben*, qui ne sont pas forcément utilisés de manière réflexive (*Ich wasche mich. vs. Ich wasche dich*).

La comparaison des phrases employées dans le Tableau 8 avec leur traduction en allemand (cf. Tableaux 9 et 10) montre cependant aussi plusieurs différences entre les deux langues :

	1. Präsens	2. Perfekt	3. Futur I
a.	Sie wäscht <b>sich</b> . Ich wasche <b>mich</b> .	Sie hat <b>sich</b> gewaschen. Ich habe <b>mich</b> gewaschen.	Sie wird <b>sich</b> waschen. Ich werde <b>mich</b> waschen.
b.	Sie wäscht <b>sich</b> die Hände. Ich wasche <b>mir</b> die Hände.	Sie hat <b>sich</b> die Hände gewaschen. Ich habe <b>mir</b> die Hände gewaschen.	Sie wird <b>sich</b> die Hände waschen. Ich werde <b>mir</b> die Hände waschen.
c.	Sie wäscht sie <b>sich</b> .	Sie hat sie <b>sich</b> gewaschen.	Sie wird sie <b>sich</b> waschen.
d.	Sie wäscht sie <b>sich</b> nicht.	Sie hat sie <b>sich</b> nicht gewaschen.	Sie wird sie <b>sich</b> nicht waschen.

Tableau 9: Illustration de l'emploi des verbes pronominaux en allemand

	1. Présent (de l'indicatif)	2. Passé composé	3. Futur proche
a.	Elle <b>se</b> lave. Je <b>me</b> lave.	Elle <b>s'</b> est lavée. Je <b>me</b> suis lavé·e.	Elle va <b>se</b> lever. Je vais <b>me</b> laver.
b.	Elle <b>se</b> lave les mains.	Elle <b>s'</b> est lavé les mains.	Elle va <b>se</b> laver les mains.



	Je <b>me</b> lave les mains.	Je <b>me</b> suis lavé les mains.	Je vais <b>me</b> laver les mains.
c.	Elle <b>se</b> les lave.	Elle <b>se</b> les est lavées.	Elle va <b>se</b> les laver.
d.	Elle ne <b>se</b> les lave pas.	Elle ne <b>se</b> les est pas lavées.	Elle ne va pas <b>se</b> les laver.

Tableau 10: Illustration de l'emploi des verbes pronominaux en français

Ces différences sont mises en évidence dans le Tableau 11, tout comme certains autres points de divergence qui ne ressortent pas ou que partiellement des phrases choisies pour les Tableaux 9 et 10.

Type de différence	Français	Allemand
Syntaxique : La position du pronom réfléchi	Au présent et au p. c. antéposé au verbe conjugué, au f. p. postposé	Toujours postposé au verbe conjugué.
Lexicogrammaticale : Le verbe auxiliaire pour le p. c.	Toujours avec le verbe être	Toujours avec le verbe avoir ( <i>haben</i> ), à l'exception de quelques verbes réciproques ( <i>reziproke Verben</i> ) tels que <i>sich begegnen</i>
Morphosyntaxique : L'accord du p. p.	Accord du p. p. en genre et en nombre selon certaines règles	Pas d'accord du p. p. en genre et en nombre
Morphophonologique : L'élision du pronom réfléchi	Forme élidée <i>m' / t' / s'</i> devant une voyelle ou un <i>h</i> dit muet	Pas de forme élidée du pronom réfléchi
Lexicogrammaticale : Nombre de pronoms réfléchis	5 pronoms réfléchis : <i>me, te, se, nous, vous</i> (sans compter les formes élidées et les formes réfléchies disjointes telles que <i>moi, toi, soi, etc.</i> )	5 pronoms réfléchis : <i>mich/mir, dich/dir, sich, uns, euch</i>
Lexicogrammaticale : Fiabilité de l'association forme-fonction des pronoms réfléchis	<i>se</i> est la seule forme fiablement associée à la fonction de pronom réfléchi, les autres peuvent aussi prendre le rôle de COD ou COI non réfléchis, <i>nous</i> et <i>vous</i> en plus le rôle de pronoms sujets.	<i>sich</i> est la seule forme fiablement associée à la fonction du pronom réfléchi, les autres peuvent aussi prendre le rôle de COD ou COI non réfléchis.
Morphosyntaxique : Flexion du pronom réfléchi	Invariable à l'exception de l'élision mentionnée, pas de variation entre le pronom réfléchi comme objet direct ou indirect	Variable, 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> personne du singulier influencée par le cas : <i>mich</i> et <i>dich</i> pour le <i>Akkusativ</i> (objet direct), <i>mir</i> et <i>dir</i> pour le <i>Dativ</i> (objet indirect)

Tableau 11: Différences dans l'emploi de verbes pronominaux entre le français et l'allemand



### 2.2.3 Les verbes pronominaux comme défi d'apprentissage pour des apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s

Comme mentionné lors de l'introduction du sujet, l'emploi des VPro par des apprenant·e·s (quasi-)débutant·e·s de FLE a, à ce jour, été largement ignoré par la recherche. Pour cette raison, une étude préliminaire de l'auteur du présent travail a tenté, entre autres, de mettre en évidence les difficultés que des apprenant·e·s de FLE germanophones (quasi-)débutant·e·s rencontrent lors de l'utilisation de VPro (cf. Perrin, 2021<sup>14</sup>). À cette fin, l'étude en question a analysé les occurrences de VPro dans des textes du corpus *Perrin & Wild 2019* : 30 textes produits par le même nombre d'apprenant·e·s de FLE suisse-alsacien au début de leur deuxième année du secondaire I (10H), dont 15 d'une classe de niveau intermédiaire (= entre les exigences de bases et les exigences avancées) ayant travaillé avec le manuel *Envol* pendant trois ans, et les autres 15 d'une classe de niveau inférieur (= exigences de bases) ayant travaillé avec le manuel *Mille feuilles* pendant 4 ans et avec le manuel *Clin d'œil* pendant l'année précédant la production des textes en question. Le niveau approximatif des deux classes peut être estimé à A2.1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)<sup>15</sup>. Les élèves du premier groupe rédigeaient un texte au sujet de leur week-end idéal, ceux du deuxième groupe au sujet du déroulement d'une journée quotidienne. L'analyse a montré que sur un total de 48 utilisations de VPro entre les deux groupes, 26 (54 %) étaient employées correctement. Les autres 22 occurrences fautives (46 %) peuvent être attribuées à au moins un des quatre aspects figurant dans le Tableau 12<sup>16</sup> (Perrin, 2021) :

Aspect	Erreurs sur le nombre d'erreurs possibles	Exemple d'erreur
Position du pronom réfléchi	10.4 % (5 sur 48)	* <u>Je me vais lever</u> à 8 heures.
Coréférence sujet - pronom réfléchi	10.4 % (5 sur 48)	*À 21h <u>je vais aller se</u> coucher.
Terminaison verbale	25 % (12 sur 48)	*Dimanche matin je vais <u>me lève</u> .
Élision du pronom réfléchi	80 % (4 sur 5)	*Après je <u>me habiller</u> .

Tableau 12 : Difficultés d'apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s dans l'emploi de VPro d'après le corpus Wild & Perrin 2019

Comme le montre cet aperçu, la position du pronom réfléchi, son élision et sa coréférence avec le sujet – des différences susmentionnées entre l'allemand et le français (cf.

<sup>14</sup> Travail de séminaire réalisé à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg, dans le cadre d'une maîtrise en Didactique des langues étrangères.

<sup>15</sup> Toutes les indications de niveau (A2.1, A2.2, ...) mentionnées dans la suite de ce travail feront également référence à cette publication du Conseil de l'Europe.

<sup>16</sup> Tableau de l'auteur, créé sur la base des occurrences consultables dans le travail de séminaire mentionné.



Tableau 11) – posent des difficultés aux apprenant·e·s de ce groupe cible. En ce qui concerne les erreurs de coréférence, l'auteur mentionne qu'il s'agit toujours du pronom réfléchi se utilisé au détriment d'un autre pronom réfléchi (Perrin, 2021, p. 13). La terminaison verbale, non limitée au contexte des VPro, est une autre source de difficulté, dont l'emploi de l'infinitif explique la plupart des erreurs (Perrin, 2021, p. 13). Ce manque de maîtrise de l'opposition entre formes finies et non finies est, tout comme les erreurs dans la position des pronoms, caractéristique des stades initial et post-initial décrits par Bartning & Schlyter (2004).

Pour des raisons explicitées dans la section 3.2, l'analyse effectuée dans le cadre de ce travail se concentre sur la qualité de l'input pour l'apprentissage de la conjugaison des VPro au présent de l'indicatif, et plus précisément sur deux des aspects mentionnés : la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. Afin de mieux comprendre les défis que représentent ces deux aspects pour des apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s, la partie suivante (2.3) est consacrée à la description de leur saillance physique et psychologique.

## 2.3 La position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet : saillance physique et psychologique

Tel que décrit dans la section 2.1.2, la saillance physique représente la saillance inhérente au phénomène linguistique, déterminée par différentes caractéristiques linguistiques (cf. Goldschneider & DeKeyser, 2001). La saillance psychologique est influencée par les routines langagières de l'apprenant·e, qui peuvent rendre certaines différences entre la langue cible et la L1 plus ou moins saillantes (Wulff & Ellis, 2018). Ensemble, ces deux groupes de facteurs permettent de décrire la saillance générale d'une certaine structure et, par extension, les difficultés liées à son apprentissage pour des apprenant·e·s d'une certaine L1. Cette section 2.3 a pour objectif de décrire la saillance physique et psychologique des deux aspects mentionnés, la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet.

### 2.3.1 La catégorie syntaxique

Les mots porteurs d'une fonction grammaticale (p. ex. les déterminants, les prépositions, les pronoms) et les morphèmes flexionnels liés sont considérés comme peu saillants (Goldschneider & DeKeyser, 2001), en particulier dans un input oral (Cintrón-Valentín & Ellis, 2016). De manière générale, les pronoms réfléchis peuvent donc être considérés comme peu saillants, ce qui influence les chances de remarquer leur position dans la phrase et leur coréférence avec le sujet. La catégorie syntaxique étant la même pour tous les pronoms réfléchis, ce facteur nous permet d'identifier les pronoms réfléchis comme peu saillants de manière générale, mais pas de tirer des conclusions quant à d'éventuelles différences dans la saillance de certains pronoms.



### 2.3.2 La saillance perceptuelle

La saillance perceptuelle désigne la facilité de percevoir – visuellement ou phonologiquement – une structure cible. Afin d'évaluer la saillance perceptuelle de différentes structures dans des inputs oraux, Goldschneider & DeKeyser (2001) se sont servis de différentes mesures, dont la présence ou absence d'une voyelle et le nombre de phonèmes. La première mesure présume qu'une forme contenant une voyelle est plus saillante qu'une forme qui n'en contient pas (Goldschneider & DeKeyser, 2001). Dans le contexte des pronoms réfléchis, cela voudrait dire que les formes élidées *m'*, *t'*, *s'* seraient moins saillantes que leur version non élidée dans un input oral. Similairement, pour la deuxième mesure, les pronoms réfléchis contenant plus de phonèmes seraient plus saillants que ceux qui en contiennent moins. Pour cette mesure aussi, les formes élidées, avec un seul phonème, seraient donc moins saillantes que les autres formes qui en contiennent tous deux ou même trois en cas de liaison de la consonne finale de *nous* et *vous*.

Similairement, dans un input écrit, les mots plus longs sont généralement fixés plus longtemps, sautés moins souvent et reconnus plus facilement que les mots plus courts (cf. Rayner, 2011 ; Dolgunsöz, 2015 ; Allen & Fernandez, 2020). D'après le nombre de lettres, les pronoms réfléchis *nous* et *vous* seraient donc fixés plus longtemps et reconnus plus facilement que *me*, *te* et *se*, tandis que les formes élidées *m'*, *t'*, *s'* auraient le plus grand risque de passer inaperçues. Cependant, il est important de préciser qu'il n'est pas clair si les formes élidées sont perçues comme mots séparés du verbe en question par des apprenant·e·s débutant·e·s. Visuellement, la distance entre le pronom élidé et le verbe qui le suit est plus petite que dans le cas d'une forme non élidée (p. ex. je m'habille vs. nous nous habillons), et il pourrait être supposé que la saillance du verbe déteint sur un pronom réfléchi élidé plus qu'elle le saurait sur une forme non élidée et donc visuellement plus éloignée.

Landragin (2004) mentionne d'autres facteurs pouvant augmenter la saillance perceptuelle d'une structure cible et qui sont également applicables à un input écrit, entre autres la répétition et la mise en relief visuelle (p. ex. par couleur). Les pronoms réfléchis *nous* et *vous* étant les seuls à engendrer une répétition du pronom sujet, la position de ces deux pronoms ainsi que leur coréférence avec leur sujet pourraient être considérées comme perceptuellement plus saillantes que celles des autres pronoms réfléchis. La saillance résultant d'une mise en relief visuelle, telle que par la couleur, dépend de l'input et exigerait une évaluation par cas. De manière générale, les occurrences de pronoms réfléchis dans un input écrit peuvent être considérées comme plus saillantes que celles dans un input oral (Wong, 2001).



### 2.3.3 La complexité sémantique et la fiabilité de l'association forme-fonction

Un troisième facteur influençant la saillance physique est celui de la complexité sémantique. Selon Brown (1973), plus une forme a de sens différents, plus la forme est complexe et donc acquise plus tard. Certaines études parlent aussi de la fiabilité de l'association forme-fonction (Ellis, 2006 ; Collins et al., 2009 ; Housen, 2020 ; Thomas, 2021) : plus l'association entre une forme et sa fonction est fiable, plus cette association est saillante et donc plus facilement acquise. Dans le contexte des pronoms réfléchis, des différences peuvent être constatées en ce qui concerne la complexité sémantique et la fiabilité de l'association forme-fonction. Les formes des pronoms réfléchis *me/m'*, *te/t'*, *nous*, et *vous*, p. ex., sont polyfonctionnelles : elles apparaissent aussi dans le rôle de COD/COI non réfléchi ou, dans le cas de *nous* et *vous*, dans le rôle de pronom sujet. À l'exception de sa forme élidée *s'*, qui peut aussi représenter le mot *si*, la forme *se* est fiablement associée à sa fonction réfléchie (cf. Tableaux 12 et 13).

	me / m'	te / t'	se / s'	nous	vous
Pronom réfléchi	x	x	x	x	x
COD / COI non-réfléchi	x	x		x	x
Pronom sujet				x	x

Tableau 13 : Fiabilité de l'association forme-fonction des pronoms réfléchis

Sujet	me / m'	te / t'	se / s'	nous	vous
1 <sup>e</sup> pers. sing.	x	x		x	x
2 <sup>e</sup> pers. sing.	x	x		x	x
3 <sup>e</sup> pers. sing.	x	x	x	x	x
1 <sup>e</sup> pers. plur.	x	x		x	x
2 <sup>e</sup> pers. plur.	x	x		x	x
3 <sup>e</sup> pers. plur.	x	x	x	x	x
Associations possibles	6	6	2	6	6
Associations réflexives	16.7 %	16.7 %	100 %	16.7 %	16.7 %

Tableau 14 : Fiabilité de la coréférence entre les formes des pronoms réfléchis et leur sujet

La forme cible *se/s'* étant fiablement utilisée de manière réfléchie, sa réflexivité peut être considérée comme saillante. En comparaison, la diversité dans l'association des formes cibles *me/m'*, *te/t'*, *nous* et *vous* à différents (pronoms) sujets rend leur fonction réflexive moins saillante. Cependant, cela n'implique pas que des occurrences non réfléchies de ces formes cibles seraient inutiles pour l'apprentissage de leur usage réfléchi, car dans *Il me dit* comme dans *Je me dis*, la forme cible désigne la même personne. Autrement dit, il serait tout à fait plausible de supposer qu'un·e apprenant·e germanophone puisse choisir le bon pronom réfléchi dans la phrase *Je me dis* sur la base de la phrase *Il me dit*. De ce point de vue, malgré la polyfonctionnalité mentionnée, la complexité sémantique des formes *me/m'*, *te/t'*, et *nous* est limitée : chacune désigne toujours la même personne, indépendamment de la réflexivité de l'action. En revanche, le pronom réfléchi *se*, bien que fiable d'un point de vue fonctionnel,



peut faire référence à un (pronom) sujet de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*elle, il, on* ou un substantif), du pluriel (*elles, ils* ou un substantif), ou – dans le cas d'un infinitif isolé, tel que rencontré p. ex. dans un dictionnaire – à aucune personne définie. Le pronom réfléchi *vous* pouvant désigner un groupe de personnes ou, dans le cas du *vous* de politesse, une seule personne, ce pronom réfléchi peut lui aussi être considéré comme sémantiquement plus complexe. Il semble donc important de distinguer entre la fiabilité de l'association forme-fonction et la complexité sémantique dans le contexte de la coréférence entre le pronom réfléchi et son sujet : une forme dont l'association forme-fonction est fiable n'est pas forcément sémantiquement moins complexe. Sur cette base, l'on pourrait supposer que le pronom réfléchi *se* est plus facilement utilisé pour exprimer la réflexivité que les autres pronoms réfléchis, et plus difficilement associé à un (pronom) sujet précis que les pronoms réfléchis *me/m', te/t',* et *nous*. Autrement dit : une erreur de coréférence telle que \**Tu se lèves* semble plus probable qu'une erreur telle que *Il te lève* (au lieu de *Il se lève*). Les erreurs de coréférence dans le corpus Perrin & Wild 2019 (cf. Perrin, 2021) suggèrent que cette supposition est correcte.

Pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi, la polyfonctionnalité et la complexité sémantique des formes cibles sont sans importance, étant donné que les formes cibles se trouvent, au présent de l'indicatif, dans la même position antéposée au verbe conjugué. Autrement dit : toute occurrence contribue à l'apprentissage de la position antéposée du pronom réfléchi, qu'il s'agisse d'une forme cible réfléchie ou non réfléchie, sémantiquement complexe ou simple.

#### 2.3.4 La régularité morphophonologique

La régularité morphophonologique d'une certaine structure a également une influence sur sa saillance (Goldschneider & DeKeyser, 2001). Dans un input oral, les pronoms réfléchis peuvent parfois fusionner avec des mots avoisinants (p. ex. *je me demande* → *j'me demande*), devenant ainsi moins reconnaissables en tant que tels. Des phénomènes d'homophonie<sup>17</sup> (p. ex. *m'a - ma / t'es - tes - t'ai / se - ce - ceux*) contribuent également à la difficulté de percevoir les pronoms réfléchis et, de ce fait, d'apprendre la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. Dans quelle mesure une forme cible est morphophonologiquement régulière dans un input oral devrait être jugé sur la base de la prononciation des occurrences dans l'input et de l'éventuelle présence de formes homophoniques.

#### 2.3.5 La valeur communicative

Une structure dont la fonction ou le sens a déjà été exprimé différemment peut ne pas être remarquée ou exprimée sans conséquence pour la compréhension (p. ex. *Demain, je partirai*)

---

<sup>17</sup> Exemples de l'auteur



(Goldschneider & DeKeyser, 2001). Dans le cas de la conjugaison des VPro, le pronom réfléchi n'est pas redondant pour la communication, car il est nécessaire pour établir le récepteur et la réflexivité de l'action (p. ex. *j'assure* vs. *je m'assure* vs. *je t'assure*). Le choix du bon pronom réfléchi est donc important d'un point de vue communicatif. Le pronom réfléchi *se/s'* est le seul dont l'usage avec un autre (pronom) sujet (1<sup>e</sup> ou 2<sup>e</sup> personne) ne changerait pas le sens réfléchi de l'action, même si un tel emploi serait évidemment faux d'un point de vue normatif.

En ce qui concerne la position des pronoms réfléchis, la valeur communicative dépend du pronom réfléchi : un mauvais placement de *nous* et *vous*, qui ne se distinguent pas de leur sujet, peut transformer une phrase affirmative en phrase interrogative (p. ex. *Nous nous connaissons* vs. *Nous connaissons-nous*). Pour les autres pronoms réfléchis, la postposition est fautive mais ne devrait pas remettre en question le sens du message (p. ex. *Je me lève* vs. \**Je lève me*).

### 2.3.6 La saillance psychologique

La saillance psychologique est influencée par les routines langagières de l'apprenant·e, qui peuvent rendre des différences L1-L2 moins saillantes (*learned attention / blocking*) ou, au contraire, plus saillantes en cas de surprise (Cintrón-Valentín & Ellis, 2016 ; Wulff & Ellis, 2018). La section 2.2.2 a mis en évidence plusieurs différences entre la conjugaison des VPro en français et en allemand (cf. Tableau 11), dont notamment la position du pronom réfléchi, antéposée au verbe conjugué en français et postposée en allemand (dans une phrase affirmative au présent de l'indicatif. Il est donc probable que les apprenant·e·s du groupe cible de ce travail aient tendance à placer le pronom réfléchi après le verbe conjugué, indépendamment du pronom réfléchi en question.

En ce qui concerne la coréférence entre le pronom réfléchi et le sujet, la section 2.2.2 a montré que le principe est le même dans les deux langues. Cependant, la répétition des pronoms réfléchis *nous* et *vous* avec leur sujet n'existe pas en allemand et peut être considérée comme une caractéristique surprenante et donc saillante (cf. Landragin, 2004) pour des apprenant·e·s germanophones.

### 2.3.7 Résumé et implications didactiques

Après avoir présenté le phénomène des VPro en tant que sujet d'apprentissage pour des apprenant·e·s germanophones dans la section 2.2, cette section 2.3 avait pour objectif de décrire la saillance physique et psychologique de deux aspects de la conjugaison des VPro : la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. Cette description a montré que la saillance de ces deux aspects est directement liée à celle des pronoms réfléchis, tant pour remarquer la différence L1-L2 dans la position du pronom réfléchi que pour remarquer la coréférence en question.



Les pronoms réfléchis faisant partie des mots porteurs d'une fonction grammaticale, ils peuvent, de manière générale, être considérés comme peu saillants (Goldschneider & DeKeyser, 2001). En particulier dans un input oral, des phénomènes de fusionnement ou d'homophonie peuvent rendre ces formes d'autant moins reconnaissables. Les facteurs mentionnés dans le contexte de la saillance perceptuelle confirment cette tendance, même si la mise en relief à l'intérieur de l'input peut varier au cas par cas.

Certains des facteurs mentionnés permettent aussi de supposer des différences dans la saillance de certains pronoms réfléchis et, par extension, de leur position et coréférence avec le sujet. Ainsi, les répétitions dans *nous nous* et *vous vous*, inexistantes dans la langue allemande, peuvent être considérées comme surprenantes et donc plus saillantes pour des apprenant·e·s germanophones (cf. Landragin, 2004). Le pronom réfléchi se étant le seul fiablement réfléchi mais sémantiquement plus complexe que les autres pronoms réfléchis, il est le plus susceptible à servir de forme défaut, c'est-à-dire d'être utilisé au détriment d'autres pronoms réfléchis.

En résumé, il peut donc être établi que les deux aspects – la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet – sont peu saillants pour des apprenant·e·s germanophones. Un tableau résumant la saillance physique et psychologique des deux aspects peut être trouvé dans l'annexe de ce travail (cf. Annexe 1). Compte tenu des conclusions de la section 2.1 au sujet du rôle de l'input dans l'apprentissage d'une certaine structure, un input ayant pour objectif de faciliter l'apprentissage de ces deux aspects peu saillants devrait les aborder dans le cadre d'une IE suivie d'exercices et exposer l'apprenant·e à un nombre suffisant d'occurrences pertinentes.

### 3. Méthodologie

La partie précédente ayant établi les bases théoriques, cette partie méthodologique a pour but de préciser le contexte d'analyse, de délimiter le sujet ainsi que de présenter l'approche adoptée pour réaliser l'analyse de la qualité de l'input dans les deux manuels choisis.

#### 3.1 Contexte d'analyse

##### 3.1.1 Choix et présentation des manuels *Clin d'œil* et *dis donc!*

Deux manuels ont été choisis pour l'analyse de la qualité de l'input, plus précisément le magazine *8.1 G, Noctambule* de *Clin d'œil* 8 (Sauer & Thommen, 2016) et l'unité 1 de *dis donc!* 7 G (Chesini et al., 2019). Les raisons pour ce choix ont déjà été abordées dans l'introduction, notamment le fait qu'il s'agit de deux manuels très répandus au secondaire I de l'école publique suisse alémanique : lors de l'année scolaire 2021/22, *dis donc!* 7 était utilisé dans douze cantons de manière obligatoire (AR, GL, LU, NW, OW, SH, SZ, SG, TG, UR, ZG,



ZH) et dans un cas à choix (BL). Le manuel *Clin d'œil 8* était utilisé de manière obligatoire dans quatre cantons (BE, FR, SO, VS) et dans deux cantons à choix (BL, BS) (Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz, 2022).

Le choix en faveur du magazine et de l'unité en question résulte du fait que le sujet des VPro y constitue un objectif d'apprentissage. Comme l'indique la lettre G, il s'agit dans les deux cas de la version qui s'oriente vers les exigences de base, et non aux exigences avancées (E). Ce choix est fondé sur la réflexion que les exigences de base sont pertinentes pour une plus grande quantité d'élèves et que d'éventuels défauts dans la qualité de l'input peuvent plus facilement être compensés par des élèves du niveau E que par des élèves du niveau G. Dans le cas du niveau G, il s'agit en effet de la première et dernière fois que le sujet des VPro constitue un objectif d'apprentissage. Pour ces raisons, l'analyse de la qualité de l'input dans la version G a été préférée pour cette étude.

Comme le reflète la répartition géographique des deux manuels, *dis donc!* est conçu pour l'apprentissage du français comme seconde langue étrangère, tandis que *Clin d'œil* s'adresse à des apprenant·e·s du français comme première langue étrangère. Au moment de l'exposition à l'unité 1 de *dis donc! 7 G*, les apprenant·e·s ont donc eu deux ans de français à l'école primaire avec *dis donc! 5* et *6*, tandis que les apprenant·e·s exposé·e·s au magazine *8.1 G, Noctambule* du manuel *Clin d'œil* en ont eu cinq, dont quatre à l'école primaire avec *Mille feuilles 3-6* et une au secondaire I avec *Clin d'œil 7* (cf. CDIP, 2021). Cette différence se reflète également dans le niveau attendu : d'après le plan d'étude *Passepartout* (2015), les élèves de *Clin d'œil* devraient arriver en 10H (moment d'exposition au magazine *8.1 G, Noctambule*) avec un niveau minimal de A2.1 en compréhension orale et écrite et en expression orale, tandis que les élèves de *dis donc!* devraient arriver en 9H (moment d'exposition à l'unité 1 de *dis donc! 7 G*) avec un niveau minimal de A1.2 pour les compétences mentionnées (CDIP, 2011). Pour l'expression écrite, le niveau attendu est de A1.2 pour les deux manuels.

Une comparaison du concept didactique (cf. Sauer & Wolff, 2018 ; Lehrmittelverlag Zürich, s. d.), complétée par des informations disponibles dans le guide pour les enseignant·e·s (cf. Schulverlag plus AG, s. d. ; Keller-Lee & Rast, 2019), révèle de nombreux points communs. Les deux manuels :

- se basent sur une conception constructiviste de l'apprentissage,
- s'orientent vers les six domaines de compétences du plan d'étude 21,
- placent l'emploi communicatif de la langue au centre de l'apprentissage,
- s'inscrivent dans la didactique du plurilinguisme,
- adoptent une approche actionnelle (*Handlungsorientierung*),
- poursuivent une orientation à des contenus (*Inhaltsorientierung*),
- se basent sur des inputs authentiques et près de la vie des apprenant·e·s,



- prévoient un apprentissage inductif du vocabulaire et de la grammaire, complété par un apprentissage explicite, p. ex. à travers des listes de vocabulaire et des exercices,
- prévoient une tâche pour chaque magazine / unité d'enseignement qui permet à l'apprenant·e d'appliquer les compétences acquises,
- proposent deux versions du manuel, G pour les exigences de base et E pour les exigences plus avancées, ainsi que d'autres possibilités de différenciation à l'intérieur du manuel,
- encouragent l'individualisation et la réflexion de l'apprentissage, p. ex. à travers des listes personnelles de vocabulaire et des moments d'auto-évaluation,
- proposent une version en papier et une version numérique du manuel.

D'un point de vue conceptuel, les deux manuels sont donc bien comparables, même s'il y a évidemment des différences dans la manière dont ces points sont mis en œuvre. Les possibilités de différenciation et du travail en format numérique, p. ex., sont plus développées dans le manuel *dis donc!*, ce qui s'explique aussi par l'année de parution des deux manuels.

Les deux unités d'enseignement choisies pour l'analyse de la qualité de l'input et le rôle qu'y joue le sujet des VPro seront présentés dans les deux sections suivantes.

### 3.1.2 Le sujet des verbes pronominaux dans le magazine 8.1 G, *Noctambule* de *Clin d'œil*

Le magazine 8.1 G, *Noctambule* est le premier de cinq magazines de *Clin d'œil* 8 et accompagne les élèves pendant environ neuf semaines à trois leçons (Munir, 2017). Ce magazine, dont la version définitive a paru en 2016, est accompagné d'une *Revue* dans laquelle les élèves trouvent le vocabulaire de classe et le vocabulaire de chaque magazine. C'est aussi dans cette *Revue* que les élèves sont invité·e·s à noter leur vocabulaire personnel. Le vocabulaire peut être révisé en ligne à l'aide du *Fichier*. Une version numérique du manuel permet aux apprenant·e·s d'accéder aux enregistrements audio(-visuels).

Chaque magazine se concentre sur une thématique et certaines compétences cibles. Pour développer ces compétences, les apprenant·e·s sont mené·e·s à travers un parcours d'activités jusqu'à la tâche principale du magazine. Au début du magazine se trouvent différentes lectures en lien avec les activités proposées.

Comme le suggère le nom, le magazine 8.1 G, *Noctambule* parle de la nuit : des étoiles, de la lune, du soleil, des animaux nocturnes. C'est dans le contexte des routines matinales et vespérales que les élèves sont confronté·e·s au sujet des verbes pronominaux tels que *se coucher*, *se réveiller*, *se brosser les dents*, etc. L'objectif en lien avec les VPro est le suivant :

« *Ich kann Verben mit se (verbes pronominaux) im présent verwenden.* » (Sauer & Thommen, 2016, p. 7)



Il s'agit donc de savoir employer les VPro au présent. Le sujet est introduit dans l'activité D sur quatre pages (Sauer & Thommen, 2016, pp. 32-35) et n'est plus abordé explicitement dans le reste du magazine.

Deux autres objectifs focalisant la langue concernent la formation de la phrase affirmative dans l'activité E et la répétition de la conjugaison de différents verbes au présent et au passé composé dans la partie *Atelier de verbes*. La tâche, qui demande aux élèves de préparer et réaliser une présentation sur un aspect de la nuit, ne contient pas de critères en lien avec les VPro.

### 3.1.3 Le sujet des verbes pronominaux dans l'unité 1 de *dis donc! 7 G*

L'unité 1 de *dis donc! 7 G* est la première de six unités dans ce manuel paru en 2019 et accompagne les élèves pendant environ sept semaines à trois leçons (Lehrmittelverlag Zürich, 7 mai 2022). Chaque unité se concentre sur une thématique et certaines compétences cibles.

La structure d'une unité suit toujours le même cycle : *Ouverture*, *En route*, *Tâche*, *Journal de bord*, *Clôture*. L'ouverture représente une première confrontation au sujet et présente les compétences cibles, qui sont ensuite développées dans la partie *En route* et appliquées dans la *Tâche*. Le journal de bord sert d'auto-évaluation et réflexion de l'apprentissage et la Clôture termine l'unité par un élément souvent humoristique. Dans la version numérique, les élèves ont accès aux enregistrements audio(-visuels) et à des exercices en lien avec le vocabulaire et les objectifs de l'unité en question.

Dans l'unité 1, il s'agit de la rentrée scolaire et des routines matinales. C'est dans le contexte des routines matinales que les élèves sont confronté·e·s au sujet des verbes pronominaux tels que *se lever*, *se doucher*, *se brosser les dents*, etc. L'objectif en lien avec les VPro est le suivant :

« *Ich kann Reflexivverben auf -er im Präsens konjugieren.* » (Chesini et al., 2019, p. 13)

Il s'agit donc de savoir conjuguer les VPro en -er au présent. Le sujet est abordé explicitement à la p. 34 et apparaît déjà sur les pages précédentes dans le contexte des routines matinales de deux personnages (pp. 32-33). Le sujet reste présent dans la suite de l'unité, notamment à travers la tâche, qui prévoit la description d'une matinée scolaire d'un personnage fictif à partir du moment du réveil.

Deux autres objectifs focalisant la langue concernent la conjugaison des verbes en -er et le verbe avoir ainsi que la prononciation et l'orthographe des terminaisons des verbes en -er.

### 3.1.4 Résumé : juxtaposition des deux manuels

Cette section 3.1 avait pour objectif de présenter de plus près les deux unités d'enseignement choisies pour l'analyse de la qualité de l'input et le rôle qu'y joue le sujet des VPro. En résumé,



et afin de faciliter la comparaison, les caractéristiques des deux manuels sont juxtaposées dans le Tableau 15 ci-dessous.

	Clin d'œil 8.1 G, Noctambule	dis donc! 7 G, unité 1
Année de parution :	2016 (version définitive)	2019
Publique cible :	Élèves suisses alémaniques de 10H (deuxième année du secondaire I), env. 13-14 ans, suivant le plan d'étude <i>Passepartout</i> (français = première langue étrangère, dès 5H)	Élèves suisses alémaniques de 9H (première année du secondaire I), env. 12-13 ans, suivant le plan d'étude <i>21</i> (français = seconde langue étrangère, dès 7H)
Niveau du publique cible :	Compétences fondamentales de niveau A2.1 en compréhension orale et écrite et en expression orale, A1.2 en expression écrite	Compétences fondamentales de niveau A1.2 en compréhension orale et écrite et en expression orale et écrite
Pages :	65 pages (p. 4-68)	34 pages (p. 11-44)
Temps :	env. 9 semaines	env. 7 semaines
Thèmes :	L'espace (la lune, les étoiles, le soleil), les animaux nocturnes, les habitudes du soir et du matin	La rentrée scolaire, les routines matinales
Objectifs <sup>18</sup> focalisant la langue :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- former des phrases simples</li> <li>- employer des verbes pronominaux au présent</li> <li>- utiliser différents verbes au présent et au passé composé correctement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conjuguer des verbes pronominaux en -er au présent</li> <li>- les verbes en -er et le verbe avoir</li> <li>- la prononciation et l'orthographe des terminaisons des verbes en -er</li> </ul>
IE du sujet des VPro avant ou après ?	Non	Non
Tâche :	Préparer et réaliser une présentation sur un aspect de la nuit	Décrire une matinée d'école (à partir du réveil) d'un personnage fictif et enregistrer l'histoire avec des sons
Structure :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperçu tâche / objectifs (pp. 6-7)</li> <li>- Aperçu du parcours (pp. 8-9)</li> <li>- Six textes de lecture (pp. 10-21)</li> <li>- Activités A-J (pp. 22-55)</li> <li>- Tâche (pp. 55-58)</li> <li>- Atelier des verbes (pp. 59-64)</li> <li>- Zoom (réflexion) (p. 65)</li> <li>- Grilles d'évaluation (pp. 66-67)</li> <li>- Solutions (p. 68)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouverture (pp. 11-13)</li> <li>- En route (pp. 14-38), dont quatre pages de magazine (petites lectures)</li> <li>- Tâche (p. 39)</li> <li>- Journal de bord (Auto-évaluation / réflexion) (pp. 40-41)</li> <li>- Clôture (p. 42)</li> <li>- Vocabulaire (pp. 43-44)</li> </ul>

<sup>18</sup> Objectifs traduits de l'allemand au français et simplifiés par l'auteur.



Ressources externes :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Revue</i> : aperçu du vocabulaire de classe, de magazine et personnel</li> <li>- Version numérique du magazine avec les audio et les vidéos</li> <li>- <i>Fichier</i> (entraînement du vocabulaire en format numérique)</li> <li>- Référentiel <i>mini-grammaire</i> (grammaire, prononciation, ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- version numérique du manuel avec les audio, vidéos, le vocabulaire et des exercices (grammaire / lexique)</li> <li>- le référentiel <i>dis voir!</i> (grammaire, prononciation, orthographe, ...)</li> </ul>
-----------------------	---	---

Tableau 15: Juxtaposition du magazine 8.1 G de *Clin d'œil* et de l'unité 1 de *dis donc!* 7 G

Comme le montre cette juxtaposition, les deux unités d'enseignement sont plutôt comparables : malgré une orientation thématique divergente, les deux manuels choisissent le contexte des routines quotidiennes pour introduire le sujet des VPro et les deux se limitent à la conjugaison des VPro au présent de l'indicatif. Le public cible et la structure des deux manuels sont également proches.

### 3.2 Délimitation du sujet

La présentation du sujet des VPro dans la section 2.2 a montré que l'emploi des VPro est lié à une série de connaissances d'ordre (morpho)syntaxique, lexicogrammatical et morphophonologique qui, en particulier à l'exemple de l'accord du participe passé et de la position du pronom réfléchi dans différents temps et à la négation, ne sont pas sans défis pour les apprenant·e·s de FLE. Pour le groupe cible (quasi-)débutant des deux manuels analysés, le défi est plus basique : il s'agit de savoir conjuguer les VPro au présent de l'indicatif. Cet objectif implique plusieurs connaissances, qui sont présentées dans le Tableau 16 à l'exemple de trois phrases.

Exemples :	Type de connaissances :	Concrétisation de la connaissance exigée :
<i>Je m'assois.</i>	Lexicales	Le (pronom) sujet : <i>je, nous, l'avion</i> Le pronom réfléchi : <i>m', nous, s'</i> Le verbe : <i>(s')asseoir, (se) regarder, (s')envoler</i>
	Syntaxiques	La position du pronom réfléchi par rapport au sujet et au verbe pronominal : <i>S-Pro-VPro</i>
<i>Nous nous regardons.</i>	Lexicogrammaticales	La coréférence entre le sujet et le pronom réfléchi : <i>Je m', Nous nous, L'avion s'</i>
	Morphogrammaticales	La terminaison du verbe selon la personne et le type de conjugaison : <i>-ois, -ons, -e</i>
	Morphophonologiques	Les formes élidées des pronoms réfléchis devant une voyelle ou un <i>h</i> dit muet : <i>m', s'</i>

Tableau 16: Connaissances impliquées dans la conjugaison de VPro au présent de l'indicatif

Plusieurs de ces connaissances ne sont évidemment pas limitées au contexte des VPro, en particulier les pronoms sujets et les terminaisons des verbes en question peuvent être considérés comme deux caractéristiques intégrantes d'une phrase au présent de l'indicatif.



Les VPro apparaissent eux aussi – à l’exception des verbes essentiellement pronominaux, dont le verbe du troisième exemple, *s’envoler*, en fait partie – dans des contextes non pronominaux, tel qu’il est le cas pour les verbes des deux autres exemples, *(s’)asseoir* et *(se) regarder*. De la même façon, les formes des pronoms réfléchis, élidées ou non, ne sont pas limitées au contexte de VPro, étant donné qu’elles peuvent – à l’exception de *se* – prendre également le rôle de pronom sujet (*nous*, *vous*) ou de COD / COI non réfléchis.

La présence de ces aspects au-delà du contexte des VPro a pour conséquence que l’analyse de la qualité de l’input pour l’apprentissage de ces aspects ne peut pas être réalisée de manière représentative sur la base seule des deux unités d’enseignement choisies. Tel n’est pas le cas pour les deux autres aspects du Tableau 16, la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet, spécifiques à l’emploi des VPro et qui doivent donc impérativement être abordés dans le magazine et l’unité en question, notamment compte tenu des différences entre le français et l’allemand mentionnées dans le Tableau 11. Pour ces raisons, l’analyse effectuée dans le cadre de ce travail se concentrera sur ces deux aspects, la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet.

### 3.3 Analyser la qualité de l’input dans les deux manuels – applicabilité et utilisation de différents facteurs

La section 2.3 a établi que la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet sont des aspects peu saillants pour des apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s. La section 2.1 a présenté plusieurs possibilités d’augmenter les chances d’un·e apprenant·e de remarquer et retenir une structure cible dans un certain input. L’objectif de cette section 3.3 est d’évaluer l’applicabilité de ces facteurs ainsi que d’établir la manière dont ils seront utilisés pour l’analyse de la qualité de l’input dans les deux manuels choisis.

#### 3.3.1 Fréquence et distribution des occurrences

La section 2.1.3 a présenté plusieurs facteurs en lien avec la fréquence des occurrences et leur distribution dans l’input qui influencent les chances d’un·e apprenant·e de remarquer et retenir une certaine structure. L’objectif de cette section est d’évaluer l’applicabilité de ces facteurs pour le contexte des deux aspects choisis – la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet – et de décrire comment ces derniers seront utilisés pour l’analyse de la qualité de l’input dans les deux manuels choisis.

Comme décrit dans la section 2.1.3, un nombre de tokens élevé de la structure cible augmente les chances de l’apprenant·e de la remarquer et, de ce fait, de la retenir (Bybee, 1985, 2008). Pour des apprenant·e·s débutant·e·s, la distribution de ces tokens devrait être telle que la majorité des tokens se concentre sur une minorité des types (Madlener, 2015, 2016). Que veulent dire types et tokens dans le contexte de la position du pronom réfléchi ?



Pour la position du pronom réfléchi, le nombre de tokens correspond au nombre d'occurrences des formes *me/m'*, *te/t'*, *se/s'*, *nous*, *vous*, qui contiennent une information relative à leur position par rapport au sujet et / ou au verbe pronominal. Le nombre de types correspond au nombre de tokens uniques dans leur information relative à la position des formes mentionnées (*me/m'*, etc.). La manière dont seront comptés les types et tokens pour ce premier aspect est exemplifiée à l'aide de l'input fictif<sup>19</sup> (1) suivant :

(1) *D'habitude, mon grand frère se réveille plus tôt que moi : il se lève à cinq heures, se douche, s'habille et prend son petit déjeuner. Puis, vers six heures, il se prépare pour partir au travail. Souvent, quand il me voit sortir de ma chambre avec mes petits yeux autour de six heures, il me dit : comment le vacancier ? Aujourd'hui, les rôles se sont inversés : mon frère est en vacances, il va se reposer. Du coup, je suis entré dans sa chambre à six heures et lui ai souhaité une bonne première journée de vacances.*

Dans cet exemple (1), chaque passage souligné représente un token, c'est-à-dire une occurrence d'un pronom réfléchi (ou de sa forme) contenant une information relative à sa position par rapport au sujet et / ou au verbe pronominal. Le type (S-)Pro-VPro est le plus fréquent, avec sept occurrences contre une seule pour chacun des autres deux types présents dans cet exemple (cf. Tableau 17).

Types : 3	Tokens : 9
(S-)Pro-VPro	7 : mon grand frère se réveille / il se lève / (il) se douche / (il) s'habille / il se prépare / il me voit / il me dit
S-Pro-Aux-VPro	1 : les rôles se sont inversés
S-Aux-Pro-VPro	1 : il va se reposer
S = sujet, Pro = pronom réfléchi, VPro = verbe pronominal, Aux = auxiliaire	

Tableau 17 : Types et tokens dans le contexte de la position du pronom réfléchi (exemple)

À première vue, cette distribution des tokens sur le nombre de types correspond à la distribution recommandée par Madlener (2015, 2016) pour des apprenant·e·s sans connaissances préalables de la structure cible : la majorité des tokens se concentre sur un des trois types. Cependant, la relation entre types et tokens dans le contexte de la position du pronom réfléchi n'est pas la même que dans le cas de la relation entre types et tokens dans les travaux de Madlener (2015, 2016), dans lesquels les tokens de différents types (p. ex. *sind erschütternd* vs *war spannend*<sup>20</sup>) ne sont pas en relation concurrentielle pour l'apprentissage du fonctionnement de la structure cible (*sein* + participe présent). Dans le cas de la position

<sup>19</sup> Exemple de l'auteur

<sup>20</sup> Exemples de Madlener (2016, p. 135).



du pronom réfléchi, seul un des trois types – (S-)Pro-VPro – est utile pour l'apprentissage de la position cible du pronom réfléchi dans une phrase affirmative au présent de l'indicatif. Pour l'analyse de la qualité de l'input proposé par les deux manuels, la distribution recommandée par Madlener ne sera donc pas jugée pertinente pour l'aspect de la position du pronom réfléchi.

Comme mentionné dans la section 2.1.3, l'input devrait contenir un nombre suffisant d'occurrences révélatrices de différences entre la L1 et la langue cible (Lyster & Rebuffot, 2002 ; Collins et al., 2009), c'est-à-dire : un nombre suffisant d'occurrences du type (S-)Pro-VPro. Vu la dominance du type (S-)Pro-VPro dans l'exemple d'input (1), ce dernier serait jugé convenable pour mettre en évidence cette différence. De la même manière, pour l'analyse des deux manuels, la répartition des occurrences entre le type (S-)Pro-VPro et les autres types permettra d'évaluer si l'input met suffisamment en évidence cette différence.

Pour le deuxième aspect – la coréférence du pronom réfléchi avec son sujet – le nombre de tokens correspond au nombre d'occurrences des formes cibles (*m'/me, t'/te, s'/se, nous, vous*) apparaissant en association à un sujet. Le nombre de types correspond au nombre d'associations d'une forme cible à un sujet. La manière dont seront comptés les types et tokens est exemplifiée à l'aide de l'input fictif<sup>21</sup> (2) suivant :

(2) Les enfants se montrent souvent très créatifs quand il s'agit d'inventer des surnoms. À l'école, après avoir été Ludovic, j'ai commencé à être Ludo, Lulu, puis Lolo. Ensuite, on m'appelait Dudu, ou même Dodo. Dans le monde adulte, les gens s'appellent souvent par leur prénom complet. Au travail par exemple, je m'appelle Ludovic. Par contre, ma femme m'appelle Vico.

Dans cet exemple (2), chaque passage souligné représente un token, c'est-à-dire une occurrence d'un pronom réfléchi (ou de sa forme non réfléchie) étant associé à un sujet. L'exemple contient cinq types, dont chacun est représenté par un seul token à l'exception du type *nom + se/s'* (cf. Tableau 18).

Types : 5	Tokens : 6
(nom) + s'/se	2 : les enfants se montrent / les gens s'appellent
il + s'/se	1 : il s'agit
on + m'/me	1 : on m'appelait
je + m'/me	1 : je m'appelle
(nom) + m'/me	1 : ma femme m'appelle

Tableau 18 : Types et tokens dans le contexte de la coréférence entre pronom réfléchi et sujet

Selon Madlener (2015, 2016), pour des apprenant·e·s sans connaissances préalables de la structure cible, la majorité des tokens devrait se concentrer sur une minorité de types. Autrement dit, les apprenant·e·s débutant·e·s s'en sortent mieux s'ils font face à une diversité

<sup>21</sup> Exemple de l'auteur



réduite de types avec une plus grande quantité de tokens par type. Dans cet exemple (2), cela n'est pas le cas, car la distribution des tokens sur les types est équilibrée et la relation types-tokens élevée. Cependant, l'applicabilité de ce critère pour la coréférence peut être remise en question, car la quantité de types utiles pour l'apprentissage de la structure cible n'est pas comparable : dans le cas de Madlener (2015, 2016), la présence de 9 types est considérée comme une quantité réduite de types, et 50 types comme une quantité élevée. Le choix de ces types n'est, cependant, pas important dans ces deux études, c'est uniquement la diversité de types qui pose des problèmes à l'apprenant·e débutant·e. Dans le cas de la coréférence, le choix des types présents dans l'input n'est pas sans importance. Certes, la présence du token *il me dit* peut être utile pour en déduire la coréférence *je me dis*, ou le token *je vous appelle* pour en déduire la coréférence *vous vous appelez*. Cependant, ces exemples ne permettent pas de venir à la coréférence *nous nous disons* si la forme cible *nous* n'est pas au moins présente (en tant qu'objet) dans l'input. De plus, les occurrences réfléchies des formes cibles sont plus utiles pour l'apprentissage de la coréférence entre le pronom réfléchi et son sujet que les formes cibles non réfléchies (cf. 2.3). Contrairement au contexte des études de Madlener (2015, 2016), pour l'aspect de la coréférence entre le sujet et le pronom réfléchi, l'input nécessite donc un nombre suffisant de chaque forme cible (en tant qu'objet), de préférence employée de manière réfléchie. Pour l'analyse de la qualité de l'input proposé par les deux manuels, la distribution recommandée par Madlener ne sera donc pas jugée pertinente pour l'aspect de la coréférence du pronom réfléchi.

Comme mentionné dans la section 2.1.3, l'input devrait contenir un nombre suffisant d'occurrences révélatrices de différences entre la L1 et la langue cible (Lyster & Rebuffot, 2002 ; Collins et al., 2009). La répétition *nous nous / vous vous* n'existant pas en allemand, elle devrait être suffisamment présente dans l'input pour être remarquée. Pour cela, l'exemple d'input (2) ne serait pas convenable. En plus de contrer des difficultés en lien avec des différences L1-L2, l'input devrait aussi anticiper des simplifications probables (Collins et al., 2009). Le pronom réfléchi se étant sémantiquement complexe et le seul fiablement réfléchi (cf. section 2.3), il est le plus susceptible à être utilisé comme forme défaut, au détriment des autres pronoms réfléchis. Par conséquent, dans l'input des deux manuels analysés, il serait préférable que le pronom *se* ne soit pas dominant en comparaison aux autres pronoms réfléchis.

Tel que mentionné dans la section 2.1.3, il faudrait aussi tenir compte de la distribution des occurrences de la structure cible dans l'input par rapport à la partie dédiée à l'enseignement de cet aspect (Kim, 2014 ; Xu & Changying, 2021 ; DeKeyser & Prieto Botana, 2015, p. 298). Pour cela, les occurrences dans les deux manuels seront réparties sur trois catégories : les occurrences avant la partie dédiée (peu saillantes), dans la partie dédiée (saillantes), et après



la partie dédiée (moyennement saillantes). Cette répartition sera faite pour les deux aspects, la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet.

Comme mentionné dans la section 2.3, certaines occurrences peuvent, pour différentes raisons, être plus saillantes que d'autres. Faute d'informations pour quantifier ces différences, cette différenciation se limitera à une distinction entre occurrences écrites et orales. De manière générale, les occurrences dans un input écrit sont jugées plus saillantes que celles dans un input oral (Wong, 2001).

En résumé, cette section a permis d'établir ce que les concepts de types et tokens signifient dans le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet. Cette section 3.3.2 a également permis d'identifier certaines limites dans l'applicabilité ou l'utilité de certains critères. Ainsi, la distribution des types et tokens recommandée par Madlener (2015, 2016) s'est avérée non applicable pour les deux aspects choisis. En vue de l'analyse, l'influence des facteurs mentionnés dans cette section peut être résumée comme suit (cf. Tableau 19) :

La fréquence et distribution des occurrences
<p>1. Nombre de tokens : plus le nombre de tokens de la structure cible est élevé, mieux elle peut être repérée et mémorisée (Bybee, 1985, 2008).</p> <p>A) Position du pronom réfléchi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>plus le nombre de tokens correspondant au type (S-)Pro-VPro est élevé, plus la structure cible est saillante.</li> <li>plus le nombre de tokens d'autres types est élevé, moins la structure cible (S-)Pro-VPro) est saillante.</li> </ul> <p>B) Coréférence entre pronom réfléchi et sujet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>plus le nombre de tokens d'un type réfléchi (<i>je me VPro, tu te VPro, ...</i>) est élevé, plus la coréférence en question est saillante.</li> <li>plus le nombre de tokens d'un type non réfléchi (p. ex. <i>elle me VPro, tu me V, ...</i>) est élevé, plus la coréférence entre le pronom réfléchi en question et son sujet (p. ex. <i>je me VPro</i>) est saillante.</li> <li>les tokens d'un type réfléchi (p. ex. <i>je me VPro</i>) contribuent plus à la saillance d'une certaine coréférence (p. ex. <i>je me</i>) que les tokens d'un type non réfléchi (p. ex. <i>tu me V</i>).</li> </ul>
<p>2. Distribution des occurrences par rapport à la partie dédiée à la structure cible</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les occurrences qui suivent la partie dédiée sont plus saillantes et donc plus utiles que celles qui la précèdent (Kim, 2014 ; Xu &amp; Changying, 2021 ; DeKeyser &amp; Prieto Botana, 2015, p. 298)</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>les occurrences dans la partie dédiée sont les plus saillantes (cf. Norris &amp; Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín &amp; Ellis, 2016)</li> </ul>
<p>3. La fréquence de la structure cible dans l'input devrait permettre de contrer des simplifications ou difficultés probables en lien avec des différences L1-L2 (Lyster &amp; Rebuffot, 2002 ; Collins et al., 2009), c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la position antéposée du pronom réfléchi : les tokens du type (S-)Pro-VPro devraient être nettement plus fréquents que les tokens d'autres types</li> <li>la répétition <i>nous nous</i> / <i>vous vous</i> : l'input devrait contenir un nombre suffisant de tokens des types <i>nous nous VPro</i> et <i>vous vous VPro</i>, ou alors des types <i>x-nous-V</i> / <i>x-vous-V</i></li> <li>le pronom réfléchi se comme forme défaut : le pronom réfléchi se ne devrait pas être trop fréquent dans l'input en comparaison aux autres pronoms réfléchis</li> </ul>

Tableau 19 : L'influence de la fréquence et de la distribution des occurrences dans le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet

### 3.3.2 L'instruction explicite

Tel que décrit dans la section 2.1.4, l'instruction explicite – ou dans le contexte d'un manuel plutôt la présence d'une partie dédiée au phénomène en question – permet d'attirer l'attention de l'apprenant·e vers un aspect qui, sans cette focalisation, risquerait de passer inaperçu ou d'être insuffisamment compris (Norris & Ortega, 2000 ; DeKeyser, 2003 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016). Selon DeKeyser (2003), cette focalisation est uniquement inutile s'il s'agit d'un aspect très simple et fréquent ou, au contraire, complexe et peu fréquent. Dans le cas de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet, ni l'un ni l'autre aspect seront jugés si (peu) saillant que la focalisation sur cet aspect serait inutile (cf. section 2.3). Cette partie dédiée devrait être prévue avant l'exposition à la majorité des occurrences (DeKeyser & Prieto Botana, 2015, p. 298 ; Xu & Changying, 2021) et attirer l'attention de l'apprenant·e vers les différences L1-L2 mentionnées (McManus & Marsden, 2017, 2018, 2019 ; Ellis & Sagarra, 2010, 2011 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016), c'est-à-dire la position antéposée du pronom réfléchi et la répétition *nous nous* / *vous vous* qui n'existe pas en allemand. Cette focalisation sur les deux aspects mentionnés devrait être suivie d'exercices qui exigent la mise en relation de la forme avec son sens (*task-essential form-meaning mapping*), ou alors des exercices du type *task-essential form-spotting* (détection de la forme cible) dans un contexte qui permet la mise en relation de la forme avec son sens (cf. Kasprowicz & Marsden, 2018 ; Marsden & Chen, 2011 ; VanPatten & Oikkenon, 1996). Que veut dire la mise en relation de la forme avec son sens dans le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet ? Pour répondre à cette question, différents exemples d'exercice seront discutés ci-après.



Dans le cas de la coréférence entre le pronom réfléchi et son sujet, la mise en lien de la forme cible (*me/m', te/t', se/s', nous, vous*) avec son sens exige une reconnaissance du sens réfléchi ou non réfléchi, c'est-à-dire une prise de conscience du lien sémantique entre la forme cible et le sujet de la phrase en question. Cette mise en lien devrait, dans l'idéal, être *task-essential* ; il ne devrait donc pas être possible de réussir un exercice sans réfléchir à la réflexivité de la forme cible. Si cela n'est pas le cas, l'exercice devrait au moins permettre une mise en lien entre la forme et sa réflexivité (cf. Kasprowicz & Marsden, 2018).

Pour la position du pronom réfléchi, la mise en lien de la forme avec son sens implique un choix sémantiquement pertinent entre au moins deux positions possibles de la forme cible, dont la position antéposée au VPro, (S-)Pro-VPro, considérée comme la position cible en vue de l'apprentissage de la position du pronom réfléchi dans une phrase affirmative au présent de l'indicatif. Comme pour la coréférence, la mise en lien de la position avec le sens devrait être essentielle à la réussite de la tâche ; il ne devrait donc pas être possible de réussir l'exercice sans réfléchir à la position du pronom réfléchi. Si cela n'est pas le cas, l'exercice devrait au moins permettre de remarquer la position de la forme cible (cf. Kasprowicz & Marsden, 2018). Comme mentionné dans le contexte de la valeur communicative (cf. 2.3), la position antéposée du pronom réfléchi par rapport au VPro – en opposition à la position postposée dans la L1, l'allemand – a uniquement une valeur communicative dans le cas des pronoms réfléchis *nous* et *vous*, pour lesquels la position postposée du pronom réfléchi transformerait une phrase affirmative en phrase interrogative (p. ex. *Nous nous connaissons* vs. *Nous connaissons-nous*). Vu que les élèves (quasi-)débutants du public cible des deux manuels ne connaissent pas l'inversion, la présence d'exemples avec les pronoms réfléchis *nous* et *vous* ne sera pas jugée préférable à celle d'autres pronoms réfléchis.

Les exemples d'exercices suivants (cf. Tableau 20) permettent d'illustrer comment les exercices des deux manuels seront évalués sur la base de ces exigences.

Exemple d'exercice 1

Consigne : surligner les pronoms réfléchis

Cet exercice de type *form-spotting* exige de reconnaître les formes cibles, mais n'exige et ne permet pas de réflexion par rapport à la réflexivité ou la position de ces formes cibles. Un tel exercice serait donc jugé peu utile pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet. En parcourant les différentes formes, la présence de pronoms sujets peut tout de même permettre une mise en lien des pronoms réfléchis avec leur pronom sujet.

je	vous	ils	se
t'	me	nous	
s'	tu	elle	te
m'	on	lui	



### Exemple d'exercice 2

Consigne : compléter la conjugaison avec le bon pronom réfléchi

- |                       |
|-----------------------|
| 1. Je _____ lave.     |
| 2. Tu _____ laves.    |
| 3. Elle _____ lave.   |
| 4. Nous _____ lavons. |
| 5. Vous _____ lavez.  |
| 6. Ils _____ lavent.  |

Dans ce deuxième exercice, contrairement à l'exercice précédent, les pronoms réfléchis ne sont pas déjà donnés. Le pronom réfléchi doit être choisi en fonction du sujet indiqué. De ce fait, l'exercice permet une mise en lien du pronom réfléchi avec son sujet et convient à l'apprentissage de la coréférence.

Afin d'éviter que les pronoms réfléchis soient copiés d'un exemple sans aucune réflexion, l'exercice devrait être complété par un ou plusieurs exercices dans lesquels l'ordre des pronoms réfléchis ne suit plus l'ordre standard de la conjugaison. De plus, la présence de phrases dans lesquelles les formes cibles sont utilisées de manière non réfléchie exigerait une évaluation de la réflexivité de l'action, qui n'est, dans cet exercice, pas nécessaire.

La position des pronoms réfléchis étant prédéterminée dans cet exercice, il est certainement possible pour l'apprenant·e de remarquer la position antéposée du pronom réfléchi par rapport au VPro. Cependant, rien n'oblige l'apprenant·e de remarquer la position du pronom réfléchi par rapport au VPro ; l'exercice peut être réussi sans même remarquer le VPro. La (re)connaissance de la position du pronom réfléchi n'est donc pas *task-essential*, tel que recommandé par les études mentionnées (Kasprowicz & Marsden, 2018 ; Marsden & Chen, 2011 ; VanPatten & Oikkenon, 1996).

### Exemple d'exercice 3

Consigne : créer des phrases affirmatives en mettant les mots dans le bon ordre

- |  |
|--|
| 1. mon père - brosse - les dents - se<br>→ Mon père se brosse les dents. |
| 2. les mains - lavez - vous - vous<br>→ Vous vous lavez les mains.       |
| 3. te - à six heures - tu - lèves<br>→ Tu te lèves à six heures.         |

Dans cet exercice, le pronom réfléchi est déjà donné. La connaissance de la coréférence n'est donc pas nécessaire pour réussir la tâche. Par contre, l'apprenant·e doit connaître l'ordre des mots dans une phrase affirmative, y compris la

position du pronom réfléchi par rapport au VPro. La connaissance de la position du pronom réfléchi est donc *task-essential* pour la réussite de la tâche.

### Exemple d'exercice 4

Consigne : souligner les pronoms réfléchis

Texte A :	Je <u>me</u> demande si je t'ennuie, et tu <u>te</u> demandes si tu m'ennuies.
Texte B :	Je <u>me</u> demande si je <u>m'</u> ennuie, et tu <u>te</u> demandes si tu <u>t'</u> ennuies.

Dans cet exercice de type *form-spotting*, il s'agit d'identifier les pronoms réfléchis. Le texte A serait préférable au texte B pour l'apprentissage de la coréférence entre pronom réfléchi et sujet, car le texte B contient uniquement des occurrences réfléchies des formes cibles. Autrement dit : dans le texte B, l'apprenant·e peut réussir l'exercice – souligner les pronoms réfléchis – sans réfléchir au sens des formes. Dans le texte A, il ne suffit pas de reconnaître



les formes cibles, car certaines d'entre elles ne sont pas réfléchies. La forme cible doit être mise en lien avec le sujet.

Bien que le texte A serait préférable pour la raison mentionnée, il doit être mentionné que le texte B n'empêche pas l'apprenant·e de faire le lien entre la forme cible et le sujet.

Pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi par rapport au verbe pronominal, l'exercice permet de remarquer la position antéposée de la forme cible. Cependant, remarquer la position du pronom réfléchi n'est pas *task-essential* pour la réussite de la tâche. Pour augmenter les chances de l'apprenant·e de prendre conscience de la position du pronom réfléchi, la consigne pourrait demander de souligner le VPro d'une autre couleur.

#### Exemple d'exercice 5

Consigne : compléter le dialogue avec les formes *me/m', te/t', se*

Dialogue A :

Personne A :	Personne B :
Je ____ appelle Alex. Et toi, comment tu ____ appelles ?	Je ____ appelle Ludovic. Mais on ____ appelle Lulu.
Lulu, vraiment ?	Oui. Je sais... on ____ habitue.
Ça va si je ____ appelle Ludo plutôt ?	Ludo ? Euh, oui, pourquoi pas. Du coup, toi tu ____ appelles vraiment Alex ou c'est Alexandre ?
Non, c'est vraiment Alex. Mais tu peux ____ appeler Alexandre si tu veux.	

Dialogue B :

Personne A :	Personne B :
Je ____ appelle Florence. Et toi, comment tu ____ appelles ?	Je ____ appelle Paris.
Paris ? Comme la capitale ?	Oui. Je sais... on ____ habitue.
Et tes frères et sœurs, ils ____ appellent comment ?	J'ai une sœur, elle ____ appelle Nancy, comme la ville.
Tiens, c'est drôle, j'ai un frère qui ____ appelle Milan.	On ____ est bien trouvées alors.

Contrairement à l'exercice 4, les formes cibles ne sont pas déjà présentes dans le texte. Il ne s'agit donc pas de trouver le pronom réfléchi, mais de reconnaître, d'après le sens de la phrase, l'objet direct recherché. Dans le dialogue B, il serait possible de réussir l'exercice rien qu'en choisissant le pronom réfléchi en fonction du sujet : *je me, tu te, il/elle/on se*. Ce serait donc un bon exercice de répétition de la coréférence entre les pronoms réfléchis et leur sujet correspondant, mais qui n'obligerait pas l'apprenant·e à faire le lien entre la forme et son sens. Dans le dialogue A, la présence de formes non réfléchies fait en sorte que le sens de la phrase doit être pris en compte pour réussir l'exercice. Pour cette raison, selon Kaspruwicz & Marsden (2018), le dialogue A serait préférable au dialogue B. Cependant,



comme dans le cas de l'exercice précédent, le dialogue B n'empêche pas l'apprenant·e de faire le lien entre la forme recherchée et son sens.

Pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi par rapport au verbe pronominal, l'exercice permet de remarquer la position antéposée de la forme cible. Cependant, remarquer la position du pronom réfléchi n'est pas *task-essential* pour la réussite de la tâche.

Tableau 20 : L'exigence d'exercices de type *task-essential form-meaning practice* et *form-spotting* dans le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet

La discussion de ce troisième groupe de facteurs a permis d'affirmer l'importance d'une partie dédiée à l'apprentissage des deux aspects – la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet – ainsi que de clarifier ce que l'exigence de *task-essentiality* pour des exercices de type *form-meaning mapping* ou *form-spotting* implique pour le contexte de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet. En vue de l'analyse de la qualité de l'input des deux manuels, le rôle de groupe de facteurs peut être résumé comme suit (cf. Tableau 21) :

L'instruction explicite
<p>1. Présence d'une partie dédiée à la structure cible</p> <p>L'input devrait contenir une partie dédiée à l'apprentissage de la structure cible, c'est-à-dire à la position du pronom réfléchi et à sa coréférence avec le sujet (Norris &amp; Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín &amp; Ellis, 2016).</p>
<p>2. Direction de l'attention vers des différences L1-L2</p> <p>L'IE devrait attirer l'attention de l'apprenant·e vers des différences et/ou similarités de la structure cible entre la L1 et la langue cible (McManus &amp; Marsden, 2017, 2018, 2019 ; Ellis &amp; Sagarra, 2010, 2011 ; Cintrón-Valentín &amp; Ellis, 2016), c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la position antéposée du pronom réfléchi par rapport au verbe conjugué (dans une phrase affirmative du présent de l'indicatif),</li> <li>la répétition <i>nous nous</i> / <i>vous vous</i> qui n'existe pas en allemand.</li> </ul>
<p>3. <i>Task-essential form-meaning practice</i> &amp; <i>form-spotting</i></p> <p>L'explication de la règle devrait être suivie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'exercices qui exigent la mise en relation de la forme avec son sens (<i>task-essential form-meaning mapping</i>) (cf. Kaspröwicz &amp; Marsden, 2018 ; Marsden &amp; Chen, 2011 ; VanPatten &amp; Oikarinen, 1996),</li> <li>ou alors d'exercices du type <i>task-essential form-spotting</i> (détection de la forme cible) dans un contexte qui permet la mise en relation de la forme avec son sens (Kaspröwicz &amp; Marsden, 2018)</li> </ul>



Pour l'apprentissage de la coréférence, un exercice devrait exiger la mise en lien de la forme cible (me/m, te/t', se/s', nous, vous) avec le sujet. De préférence, le sujet ne devrait pas être un indice suffisant : il faudrait également tenir compte de la réflexivité de l'action. Pour cela, l'exercice en question devrait inclure des formes cibles non réfléchies. Si cette mise en lien de la forme cible avec le sujet / la réflexivité de l'action n'est pas *task-essential*, l'exercice devrait tout de même permettre d'établir ce lien.

Pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi, la position ne devrait pas être prédéterminée par l'exercice : l'exercice doit laisser la décision du placement du pronom réfléchi à l'apprenant-e. La connaissance de la position antéposée du pronom réfléchi par rapport au VPro doit être essentielle pour la réussite de l'exercice (*task-essential*).

Si la position est prédéterminée, l'exercice devrait tout de même permettre et encourager la reconnaissance de la position du pronom réfléchi par rapport au VPro.

Tableau 21 : L'influence de la partie dédiée au sujet des VPro sur l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet

Le facteur du timing de la partie dédiée étant déjà pris en compte dans le deuxième groupe de facteurs en lien avec la distribution des occurrences dans l'input, cet aspect n'a pas été inclus dans ce Tableau 21.

### 3.3.3 Réalisation de l'analyse : approche adoptée et grille d'analyse

Pour réaliser l'analyse de la fréquence et distribution des occurrences des formes cibles, la grille d'analyse suivante sera utilisée. Pour les deux aspects, la grille commence par un aperçu de la fréquence et distribution des occurrences de la forme cible (A), suivi d'une description et comparaison de ces occurrences entre les deux manuels (B). Cette description s'oriente vers les critères énumérés dans la partie C), basés sur les facteurs susmentionnés. Dans cette partie C), les résultats seront juxtaposés avec les critères. La partie D) de la grille établit les conclusions.

Évaluation de la fréquence et distribution de la position des formes cibles												
A) Aperçu de la fréquence et distribution des occurrences dans les deux manuels :												
	Avant la partie dédiée				Dans la partie dédiée				Après la partie dédiée			
	Manuel A		Manuel B		Manuel A		Manuel B		Manuel A		Manuel B	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
(S-)Pro-VPro												
dont input écrit (saillance +)												
dont input oral (saillance -)												
Autre(s)												
dont input écrit (saillance +)												
dont input oral												



Tableau 22 : Aperçu (vide) de la fréquence et distribution des occurrences dans deux manuels

Tableau 23 : Aperçu (vide) de la fréquence de différentes positions dans l'ensemble de l'input

C) Juxtaposition des résultats avec les critères :

- #### D) Conclusions :

[illegible]



elle(s)/il(s)/on se/s'													
(Substantif) se/s'													
(-- ) se/s'													
Total se/s'													
nous nous													
x nous													
Total nous													
vous vous													
x vous													
Total vous													
TOTAL													

Tableau 24 : Aperçu (vide) de la fréquence et distribution des occurrences dans deux manuels

#### B) Description et comparaison :

#### C) Juxtaposition des résultats avec les critères :

- 1.1 : Le nombre de tokens de type réfléchi (*je me VPro, tu te VPro, ...*) est élevé : plus il est élevé, plus la coréférence en question est saillante.
- 1.2 : Le nombre de tokens de type réfléchi est plus élevé que celui de type non réfléchi : plus la part de tokens de type réfléchi est élevée, plus la coréférence en question est saillante.
- 1.3 : Le nombre d'occurrences des formes *me/m', te/t', se/s', nous* et *vous* qui suivent la partie dédiée est plus élevé que le nombre d'occurrences qui la précèdent : les occurrences se trouvant après la partie dédiée sont plus saillantes et donc plus utiles (Kim, 2014 ; Xu & Changying, 2021 ; DeKeyser & Prieto Botana, 2015, p. 298)
- 1.4 : Le nombre d'occurrences des formes *me/m', te/t', se/s', nous* et *vous* dans la partie dédiée est élevé : les occurrences dans la partie dédiée sont les plus saillantes (cf. Norris & Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016)
- 1.5 : Le profil de fréquence devrait contrer des simplifications probables ou des difficultés présentes en lien avec des différences L1-L2 (Lyster & Rebuffot, 2002 ; Collins et al., 2009), c'est-à-dire : la répétition *nous nous* et *vous vous* devrait être suffisamment fréquente dans l'input. Le pronom réfléchi *se* ne devrait pas être dominant dans l'input en comparaison aux autres pronoms réfléchis afin d'éviter son suremploi au détriment des autres pronoms.
- 1.6 : La part d'occurrences d'une forme cible dans l'input écrit est élevée : plus elle est élevée, plus les occurrences contribuent à la saillance d'une coréférence (Wong, 2001)

#### D) Conclusions :

Pour l'analyse de la fréquence et distribution des occurrences, l'analyse se fera donc pour les deux manuels à la fois, mais pas pour les deux aspects à la fois. Cette répartition permet



l'utilisation de critères et tableaux adaptés au phénomène en question. La même approche n'a pas été choisie pour l'analyse de la qualité de la partie dédiée, où il semble plus judicieux de décrire la partie dédiée d'un seul manuel à la fois, mais en tenant compte des deux aspects analysés. Pour l'analyse de la qualité de la partie dédiée, la grille d'analyse suivante sera utilisée, complétée de manière exemplaire pour un exemple fictif :

Évaluation de la qualité de la partie dédiée et des exercices dans : ( <i>nom du manuel</i> )					
A) Aperçu et description de la partie dédiée et des exercices :					
Aperçu des exercices dans le manuel ( <i>nom du manuel</i> )					
	Reconnaissance de la position du pronom et de sa coréférence		Mise en lien de la forme cible avec son sens (non) réfléchi		Comparaison à la L1
	possible	task-essential	possible	task-essential	
page / ex.	x	-	x	-	x
page / ex.	x	-	x	-	
page / ex.	x	x	x	x	
page / ex.	x	x	x	-	

Tableau 25 : Aperçu des exercices dans un manuel (exemple fictif)

B) Juxtaposition des résultats avec les critères :

Critères relatifs à la partie dédiée	Pos.	Cor.
2.1 L'input contient une partie dédiée à l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet (Norris & Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016).	Oui	Oui
2.2 L'explication de la « règle » est suivie d'exercices dans lesquels : <ul style="list-style-type: none"> <li>la reconnaissance de la position du pronom réfléchi et de la coréférence est de préférence <i>task-essential</i> et sinon possible</li> <li>la mise en lien des formes <i>me/m'</i>, <i>te/t'</i>, <i>se/s'</i>, <i>nous</i>, <i>vous</i> avec leur sens réfléchi (ou non réfléchi) est de préférence <i>task-essential</i> et sinon possible</li> </ul> (cf. Kasprowicz & Marsden, 2018 ; Marsden & Chen, 2011 ; VanPatten & Oikkenon, 1996).	++  n/a	+ -  -
2.3 La partie dédiée attire l'attention de l'apprenant·e vers la différence L1-L2 dans la position du pronom réfléchi par rapport au verbe conjugué ainsi que vers la répétition <i>nous nous vous vous</i> (McManus & Marsden, 2017, 2018, 2019 ; Ellis & Sagarra, 2010, 2011 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016)	+	-

Tableau 26 : Juxtaposition des résultats (partie dédiée) avec les critères (exemple fictif)

C) Conclusions :



Le début et la fin de la partie dédiée au phénomène en question correspondent aux pages dédiées à l'objectif de la conjugaison des VPro, c'est-à-dire les pages 32-34 dans le manuel *dis donc!* et les pages 32-35 dans le manuel *Clin d'œil*. Les exercices pris en compte se trouvent soit dans le livre même, soit, dans la partie en ligne du manuel. Les référentiels *dis voir!* et *mini-grammaire* constituant une ressource séparée du manuel, ils n'ont pas été pris en compte dans l'analyse. La Revue (vocabulaire de classe et des magazines) et le Fichier (entraînement du vocabulaire en format numérique) n'ont également pas été inclus dans l'analyse.

### 3.4 Formulation d'hypothèses et vérification (pre-/post-test)

Comme mentionné dans l'introduction, un des objectifs de ce travail est d'explorer la valeur prédictive de l'analyse effectuée. À cette fin, sur la base des résultats de l'analyse qui seront présentés dans la section 4.1, des hypothèses seront formulées par rapport aux facilités et difficultés probables des apprenant·e·s des deux manuels. Ces hypothèses seront vérifiées à l'aide d'un test effectué dans des classes avant et après leur exposition à l'un des deux manuels respectifs. Cette dernière section de la partie méthodologique a pour objectif d'expliquer l'approche adoptée et de présenter le test utilisé pour vérifier les hypothèses formulées.

#### 3.4.1 Explication de l'approche méthodologique

Les études s'intéressant à l'influence ou l'efficacité d'un certain traitement optent souvent pour un modèle de recherche expérimental, considéré comme l'approche la plus fiable pour établir des liens entre cause et effet (Dörnyei, 2007, p. 115). Ce modèle de recherche prévoit une attribution aléatoire des participant·e·s aux différents groupes du test, dont une partie sert de groupe contrôle et l'autre reçoit le traitement. Avec un nombre suffisant de participant·e·s, cela permet de rendre les groupes plus comparables et, de ce fait, d'éliminer des explications alternatives des résultats liées aux particularités d'un certain groupe (Dörnyei, 2007, p. 116). Dans le contexte scolaire, une attribution aléatoire est rarement possible, car les groupes sont prédéterminés par les classes existantes : les apprenant·e·s reçoivent leur traitement par un·e certain·e enseignant·e et ne peuvent pas être envoyés dans une autre classe pour des raisons méthodologiques. Quand cette attribution aléatoire n'est pas possible, l'on parle d'un modèle de recherche quasi-expérimental (Dörnyei, 2007, p. 117). Tel est également le cas dans cette étude, où l'attribution des apprenant·e·s à l'un des deux traitements – l'input *Clin d'œil* ou l'input *dis donc!* – est prédéterminée, tout comme leur attribution à une certaine classe.

La recherche quasi-expérimentale exige d'autres mesures pour prendre en compte les différences initiales entre les différents groupes. Deux recommandations sont à mentionner ici : éviter l'auto-sélection et minimiser les différences entre les différents groupes au moment



du pre-test. La méthode d'appariement – le *matching* – est souvent utilisée pour ce dernier objectif, tout comme l'analyse de covariance (Dörnyei, 2007, pp. 117-118). Le matching prévoit un appariement d'apprenant·e·s des groupes de traitement après le pre-test avec des apprenant·e·s du groupe de contrôle. Dans cette étude, la première recommandation a pu être respectée, mais pas la deuxième. L'étude prévoit uniquement un pre-test avant l'exposition, le traitement (l'exposition au manuel) et le post-test après l'exposition au manuel. De ce fait, l'approche adoptée dévie du modèle recommandé pour la recherche quasi-expérimentale. L'approche adoptée ne prévoit d'ailleurs pas de distinction entre les différent·e·s apprenant·e·s, mais uniquement entre les deux groupes en question.

Au départ, six classes étaient prévues pour chacun des deux manuels. Pour différentes raisons, jusqu'au post-test, le nombre de classes a diminué à cinq dans le cas de *dis donc!* et à trois dans le cas de *Clin d'œil*. Les classes *dis donc!* venaient du canton de St-Gall et du canton de Thurgovie, les classes *Clin d'œil* du canton de Berne et de Soleure. Les classes ont été choisies en partie à travers des connaissances du chercheur, en partie à travers des directions d'écoles. L'unité et le magazine en question étant prévus au début de l'année scolaire, le pre-test a eu lieu à la mi-août 2021 et le post-test fin septembre, lors d'une leçon de français qui convenait aux enseignant·e·s en question. Un défi par rapport à la comparabilité des résultats concerne la durée du travail avec les deux manuels et l'interruption causée par les vacances d'automne début octobre et pour trois semaines. Le manuel *dis donc!* devrait être terminé avant les vacances d'automne, tandis que le magazine 8.1 G de *Clin d'œil* prévoit encore deux semaines après les vacances d'automne. Pour maintenir une certaine comparabilité entre les deux groupes, et pour éviter l'influence d'une éventuelle préparation à un examen ciblant le sujet des VPro, les enseignant·e·s ont eu comme instruction de faire le post-test avant les vacances d'automne, au moins une semaine avant un éventuel test au sujet des VPro, mais pas avant d'avoir terminé la partie dédiée aux VPro dans les deux manuels respectifs. Ce choix implique que les deux groupes n'ont probablement pas été exposés à la totalité des occurrences présentes après la partie dédiée aux VPro.

Les enseignant·e·s n'ont pas été informé·e·s explicitement de l'objet d'intérêt de l'étude, mais il a été dit dans la prise de contact qu'il s'agissait d'analyser la qualité du manuel et les consignes mentionnées indiquaient que les VPro y jouaient un rôle.

Le test en question a été créé avec le logiciel *LimeSurvey* et sera présenté dans la partie suivante.

### 3.4.2 Présentation du test utilisé

Le test utilisé doit permettre d'obtenir des informations relatives aux deux aspects choisis : la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. Afin d'éviter que le test lui-même devienne une partie de l'input influençant la performance pendant le test, les exercices doivent



être conçus et structurés de façon à ce que les parties en langue étrangère dans un exercice ne puissent pas être utilisées pour réussir l'exercice en question ou un des exercices suivants. Une conséquence de cette exigence est le format numérique du test, qui permet de mieux contrôler l'ordre et l'accessibilité des informations du test que dans le cas d'un test écrit sur papier. Néanmoins, la réalisation de cette exigence pose plusieurs difficultés, car elle implique l'absence de toute forme cible ou information par rapport à son placement avant que l'aspect en question soit testé. À première vue, une solution attrayante à ce défi semble être l'utilisation d'images sollicitant l'emploi d'un VPro, ou encore des traductions. Cependant, dans les deux cas, l'éventuel manque de connaissance lexicale du VPro en question représenterait un obstacle pour réussir l'exercice, malgré l'éventuelle connaissance de la position du pronom réfléchi et de la coréférence recherchée. Pour cette raison, en dépit de certains désavantages sousmentionnés, le premier exercice demande à l'apprenant·e de compléter des phrases avec le bon pronom réfléchi et la bonne forme du VPro sur la base de l'infinitif indiqué (cf. Figure 7).

Figure 7 : Extrait du premier exercice évalué du test en ligne fait avec LimeSurvey

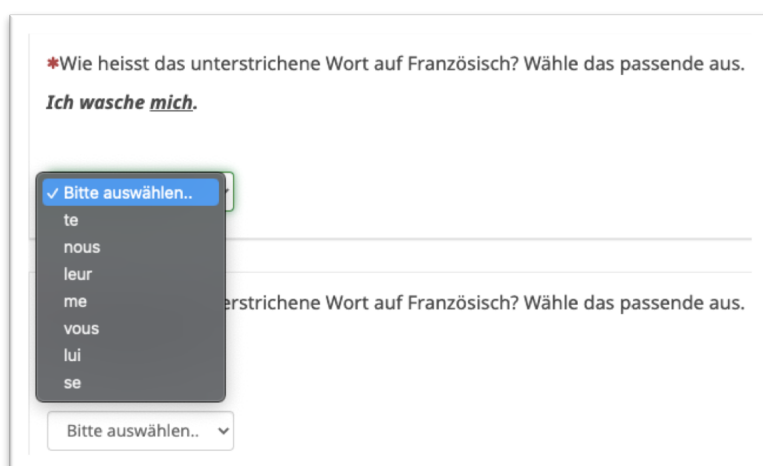
En donnant l'infinitif, l'exercice pourrait influencer l'apprenant·e dans le placement du pronom réfléchi. Cependant, il doit être noté qu'en allemand aussi, à l'infinitif, le pronom réfléchi est antéposé au VPro. En ce qui concerne la présence du pronom réfléchi *se* dans l'infinitif, il semble probable que celui-ci facilite le choix du bon pronom réfléchi pour les phrases à la 3<sup>e</sup> personne. En dépit de ces défauts, cette solution est jugée préférable aux stimulus alternatifs susmentionnés.

La première phrase est un exemple en allemand, déclaré comme tel, avec le verbe *sich freuen* pour assurer que l'apprenant·e comprenne qu'il s'agit d'adapter la forme infinitive au contexte de la phrase. Au total, avec l'exemple en allemand, l'exercice est constitué de huit phrases à compléter. Les sept phrases en français sollicitent les coréférences suivantes : *je me, tu te, il se, nous nous, vous vous, elles se, mes parents se*. La dernière coréférence a été incluse pour voir si des différences existent dans la performance des apprenant·e·s par rapport à la coréférence avec le pronom sujet de la même personne (*elles se*). Les phrases sont montrées



une à la fois et, à l'exception de l'exemple en allemand au début de l'exercice et de la première phrase en français, en ordre aléatoire. Il n'est pas possible de revenir en arrière pour vérifier certaines informations. Les réponses obtenues dans le cadre de cet exercice permettent d'obtenir des informations par rapport à la position du pronom réfléchi, la coréférence et la terminaison du VPro, dont le dernier aspect ne constitue pas un objet de recherche dans cette étude.

En testant la connaissance de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet, l'exercice part du principe que la connaissance du pronom réfléchi en soi ne pose pas de difficulté. Cependant, il est possible que des erreurs de coréférence observées dans ce premier exercice – p. ex. l'absence totale d'un pronom réfléchi ou l'emploi d'un autre pronom réfléchi – ne soient pas liées à une mauvaise compréhension de la coréférence, mais à l'ignorance du pronom réfléchi requis. Pour cette raison, le deuxième exercice vise à tester la connaissance des différents pronoms réfléchis (cf. Figure 8).



\*Wie heisst das unterstrichene Wort auf Französisch? Wähle das passende aus.

*Ich wasche mich.*

✓ Bitte auswählen..

- te
- nous
- leur
- me
- vous
- lui
- se

Bitte auswählen.. ▼

Figure 8 : Extrait du deuxième exercice évalué du test en ligne fait avec LimeSurvey

En vue du troisième et dernier exercice testant la connaissance de la position du pronom réfléchi, ce deuxième exercice ne doit pas être porteur d'informations par rapport à la position du pronom réfléchi dans la langue cible. En revanche, les apprenant·e·s n'étant plus appelé·e·s à produire les pronoms réfléchis dans la suite du test, l'exercice peut proposer une liste avec différents mots à choix. Ces mots à choix – pas les mêmes pour chaque phrase – comprennent différents pronoms, dont plusieurs pronoms réfléchis. Comme dans l'exercice précédent, les phrases sont présentées une à la fois, dans un ordre aléatoire et sans possibilité de revenir en arrière. Afin de réduire l'attention accordée au sujet des VPro, l'exercice contient, en plus des six phrases ciblant les pronoms réfléchis, trois phrases avec des mots cibles qui ne concernent pas les pronoms réfléchis.

Le troisième exercice sert d'une deuxième source d'informations par rapport à la connaissance de la position du pronom réfléchi. Pour cela, l'exercice demande à l'apprenant·e de mettre



différents mots donnés dans le bon ordre de façon à ce que la phrase soit correcte (cf. Figure 9).

\*In welcher Reihenfolge müssen die Wörter stehen (von oben nach unten), damit der Satz stimmt? Ordne.

Wörter-Auswahl	Richtige Reihenfolge
LAVES	
LES MAINS	
TU	
TE	

Figure 9 : Extrait du troisième exercice évalué du test en ligne fait avec LimeSurvey

L'exercice contient deux autres phrases, dont l'une est *Ils se rasent la barbe* et l'autre, pour réduire l'attention au sujet des VPro, *Marco joue au piano*. Plusieurs désavantages de ce format doivent être mentionnés : d'une part, un arrangement horizontal des mots serait préférable et plus habituel pour les apprenant·e·s. D'autre part, le manque de compréhension de la phrase en question pourrait représenter un empêchement pour la réussite de l'exercice. Une image visualisant l'action décrite aurait permis de contrer ce problème.

Comme dans les autres exercices, les phrases sont présentées une à la fois, dans un ordre aléatoire et sans possibilité de revenir en arrière.

Afin de minimiser l'impact du test sur la saillance des VPro dans l'unité et le magazine en question, un exercice lexical introductoire non lié au sujet des VPro a été ajouté au début du test. À l'aide de trois images, il teste la connaissance des verbes *manger*, *boire*, et *écrire*. Il s'agit d'un exercice délibérément facile pour mettre l'apprenant·e à l'aise avant l'exercice probablement difficile avant l'exposition au manuel en question.

La structure du test peut donc être résumée comme suit (cf. Tableau 27) :

Exercice	Description	Aspects testés
Introduction	Choisir la phrase qui décrit l'image	<ul style="list-style-type: none"> <li>connaissance lexicale de différents verbes <u>non</u> pronominaux (non évalué)</li> </ul>
Exercice 1 :	Compléter la phrase avec le bon pronom réfléchi et la forme du VPro au présent de l'indicatif (sur la base de l'infinitif donné)	<ul style="list-style-type: none"> <li>position du pronom réfléchi</li> <li>coréférence entre le pronom réfléchi et le sujet</li> <li>terminaison du VPro</li> </ul>
Exercice 2 :	Choisir le pronom réfléchi français qui correspond à celui souligné dans la phrase en allemand	<ul style="list-style-type: none"> <li>connaissance lexicale du pronom réfléchi</li> </ul>
Exercice 3 :	Mettre les mots dans le bon ordre	<ul style="list-style-type: none"> <li>position du pronom réfléchi</li> </ul>

Tableau 27 : Aperçu des exercices dans le test en ligne utilisé pour la vérification des hypothèses



L'évaluation des exercices sera commentée lors de la présentation des résultats (cf. section 4.2).

## 4. Résultats

### 4.1 Analyse de la qualité de l'input dans les deux manuels

#### 4.1.1 Analyse de la fréquence et distribution des occurrences cibles

##### Évaluation de la fréquence et distribution de la position du pronom réfléchi

##### A) Aperçu de la fréquence et distribution des occurrences dans les deux manuels :

	Avant la partie dédiée				Dans la partie dédiée				Après la partie dédiée			
	dis donc!		Clin d'œil		dis donc!		Clin d'œil		dis donc!		Clin d'œil	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
(S-)Pro-VPro	59	83	50	85	70	97	56	100	74	99	43	74
dont input écrit (saillance +)	55		50		70		56		74		43	
dont input oral (saillance -)	4		0		0		0		0		0	
Autre(s)	12	17	9	15	2	3	0	0	1	1	15	26
dont input écrit (saillance +)	8		9		2		0		1		15	
dont input oral (saillance -)	4		0		0		0		0		0	
Total	71	100	59	100	72	100	56	100	75	100	58	100

Tableau 28 : Aperçu de la fréquence et distribution (position) dans *dis donc!* et *Clin d'œil*

	Input total			
	dis donc!		Clin d'œil	
	n	%	n	%
(S-)Pro-VPro	203	93	149	86
Autre(s)	15	7	24	14
Total	218	100	173	100

Tableau 29 : Aperçu de la fréquence (position) dans l'ensemble de l'input des deux manuels

Un aperçu plus détaillé des occurrences peut être trouvé dans l'annexe de ce travail (cf. Annexes 2 et 3).

##### B) Description et comparaison de la fréquence et distribution des occurrences dans les deux manuels :

- Dans les deux manuels, et dans chaque partie, le type (S-)Pro-VPro est nettement plus fréquent que l'ensemble d'autres types présents dans l'input.
- Le manuel *dis donc!* contient 203 occurrences de la position cible (S-)Pro-VPro, 54 en plus que le manuel *Clin d'œil* avec 149 occurrences.



- Le manuel *dis donc!* contient plus d'occurrences (S-)Pro-VPro dans chacune des trois parties : +9 dans la partie « avant », +14 dans la partie dédiée et + 31 dans la partie « après ».
- La part des occurrences du type (S-)Pro-VPro en comparaison aux autres types présents dans l'input se ressemble dans les deux manuels avant (83 % et 85 %) et dans la partie dédiée (97 % et 100 %). Par contre, la part d'occurrences de la position cible après la partie dédiée est nettement plus élevée dans *dis donc!* (99 % vs. 74 %).
- Dans les deux manuels, la part d'occurrences de la position cible présentes dans l'input écrit est nettement plus élevée que les occurrences uniquement présentes dans l'input oral. Les seules occurrences de la position cible uniquement présentes dans l'input oral se trouvent avant la partie dédiée à la conjugaison des VPro.

#### C) Juxtaposition des résultats avec les critères

Critères (adaptés pour l'aspect de la position du pronom réfléchi)	dis donc!	Clin d'œil
1.1 : Le nombre de tokens correspondant au type (S-)Pro-VPro est élevé : plus il est élevé, plus la structure cible est saillante (Bybee, 1985, 2008).	++	+
1.2 : Le nombre de tokens d'autres types est faible : plus il est élevé, moins la structure cible (S-)Pro-VPro est saillante (Bybee, 1985, 2008).	+	+
1.3 : Le nombre d'occurrences de la position cible qui suivent la partie dédiée est plus élevé que le nombre d'occurrences qui la précèdent : les occurrences se trouvant après la partie dédiée sont plus saillantes et donc plus utiles (Kim, 2014 ; Xu & Changying, 2021 ; DeKeyser & Prieto Botana, 2015, p. 298).	+	-
1.4 : Le nombre d'occurrences de la position cible dans la partie dédiée est élevé : les occurrences dans la partie dédiée sont les plus saillantes (cf. Norris & Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016).	+	+
1.5 : La part d'occurrences de la position cible dans l'input écrit est élevée : plus elle est élevée, plus les occurrences contribuent à la saillance de la position cible (Wong, 2001).	+	+

Tableau 30 : Juxtaposition des résultats de la fréquence et distribution (position) avec les critères

#### D) Conclusions :

Sur la base de la fréquence et dominance de la position cible (S-)Pro-VP dans les deux manuels, la position cible peut être considérée comme saillante dans les deux cas. Compte tenu du fait que le manuel *dis donc!* contient plus d'occurrences dans et après la partie dédiée et une plus grande part d'occurrences de la position cible après la partie dédiée, la position cible peut être considérée comme plus saillante dans le manuel *dis donc!*.



## Évaluation de la fréquence et distribution des formes cibles (coréférence)

A) Aperçu de la fréquence et distribution des occurrences dans l'input des deux manuels :

	Avant la partie dédiée				Dans la partie dédiée				Après la partie dédiée			
	dis donc!		Clin d'œil		dis donc!		Clin d'œil		dis donc!		Clin d'œil	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
je me/m'	44		2		26		15		8		2	
x me/m'	11		12		0		0		0		3	
Total me/m'	55	77	14	24	26	36	15	27	8	11	5	9
tu te/t'	1		1		7		8		5		7	
x te/t'	1		3		0		0		2		2	
Total te/t'	2	3	4	7	7	10	8	14	7	9	9	15
elle(s)/il(s)/on se/s'	2		6		7		9		14		12	
(Substantif) se/s'	3		23		3		2		19		4	
(--) se/s'	2		9		13		15		22		18	
Total se/s'	7	10	38	64	23	32	26	46	55	73	34	59
nous nous	0		0		6		4		3		1	
x nous	0		2		0		0		0		1	
Total nous	0	0	2	3	6	8	4	7	3	4	2	3
vous vous	1		0		10		3		2		5	
x vous	6		1		0		0		0		3	
Total vous	7	10	1	2	10	14	3	5	2	3	8	14
TOTAL	71	100	59	100	72	100	56	100	75	100	58	100

Tableau 31 : Aperçu de la fréquence et distribution (coréférence) dans *dis donc!* et *Clin d'œil*

	Totalité de l'input			
	dis donc!		Clin d'œil	
	n	%	n	%
je me/m'	78		19	
x me/m'	11		15	
Total me/m'	89	41	34	20
tu te/t'	13		16	
x te/t'	3		5	
Total te/t'	16	7	21	12
elle(s)/il(s)/on se/s'	23		27	
(Substantif) se/s'	25		29	
(--) se/s'	37		42	
Total se/s'	85	39	98	57
nous nous	9		5	
x nous	0		3	
Total nous	9	4	8	5
vous vous	13		8	
x vous	6		4	
Total vous	19	9	12	7
TOTAL	218	100	173	100

Tableau 32 : Aperçu de la fréquence (coréférence) dans l'ensemble de l'input des deux manuels

Un aperçu plus détaillé des occurrences peut être trouvé dans l'annexe de ce travail (cf. Annexes 2 et 3).



## B) Description et comparaison de la fréquence et distribution des occurrences dans les deux manuels :

À l'intérieur des deux manuels, il y a de grandes différences dans la fréquence des formes cibles *me/m'*, *te/t'*, *se/s'*, *nous*, *vous*. Dans le manuel *dis donc!*, la forme *me/m'* est la plus fréquente (89), suivie de la forme *se/s'* (85), presque aussi fréquente. Les autres formes cibles sont nettement moins fréquentes dans l'input : *vous* (19), *tu/t'* (16), *nous* (9). Dans le manuel *Clin d'œil*, la forme *se/s'* est la plus fréquente (98), suivie de *me/m'* (34). Les autres formes sont, ici aussi, moins fréquentes : *tu/t'* (21), *vous* (12), *nous* (8).

Dans l'ensemble des deux manuels, les formes *me/m'*, *tu/t'*, *nous* et *vous* sont plus souvent utilisées de manière réfléchie que non-réfléchies, mais pas dans chaque partie du manuel. Dans *Clin d'œil*, *me/m'* est plus souvent utilisé de manière non réfléchie avant et après la partie dédiée. Par conséquent, l'utilisation réfléchie n'est que légèrement plus fréquente (19 vs. 15) dans l'ensemble du manuel. Dans *dis donc!*, en revanche, la forme *me/m'* est nettement plus fréquente dans sa fonction de pronom réfléchi (78 vs. 11), dans chaque partie du manuel.

De manière générale, il peut être constaté que les occurrences dans la partie dédiée à la conjugaison des VPro sont toutes réfléchies. Les coréférences sont similairement fréquentes dans les deux manuels, à l'exception de *je me* (26 vs. 15) et *vous vous* (10 vs. 3), plus fréquentes dans *dis donc!*.

Compte tenu du fait que les occurrences après la partie dédiée sont plus saillantes que celles avant, certaines distributions peuvent être considérées comme moins favorables que d'autres : dans *dis donc!*, la forme *vous* apparaît 7 fois avant, mais que 2 fois après la partie dédiée ; et la forme *me/m'* 55 fois avant mais que 8 fois après. Dans le cas de la forme *me/m'*, vu sa fréquence générale dans l'input, cette déviation de l'exigence du critère 1.3 peut être considérée comme négligeable. La distribution des occurrences de la forme *te/t'* correspond à cette exigence dans les deux manuels, celle de la forme *vous* uniquement dans le manuel *Clin d'œil*.

Le pronom réfléchi *nous* est le moins fréquent dans les deux manuels (9 et 8 occurrences). Compte tenu de la fréquence et distribution des occurrences dans les deux manuels, la forme *nous* peut être considérée comme peu saillante dans les deux manuels, mais plus saillante dans le manuel *dis donc!*.

Comme mentionné, la forme *se* est fréquente dans les deux manuels, et particulièrement dans *Clin d'œil*, où elle constitue 57 % de toutes les occurrences des formes cibles, suivie de *me/m'* (20 %). Dans *dis donc!*, *se* constitue 39 % des occurrences et *me/m'* 41 %. Selon le critère 1.5, la forme *se* ne devrait pas être dominante dans l'input.

Tel que commenté ci-dessus dans le contexte de la position du pronom réfléchi, la quasi-totalité des occurrences est présente dans l'input écrit du manuel. Le nombre d'occurrences



uniquement présentes dans l'input oral étant très limité – 8 dans *dis donc!* et 0 dans *Clin d'œil* – la distinction entre ces deux modalités ne sera pas poursuivie dans le restant de l'analyse.

### C) Juxtaposition des résultats avec les critères

Critères (adaptés pour à l'aspect de la coréférence du pronom réfléchi)	me	te	se	nous	vous
1.1 : Le nombre de tokens des formes cibles <i>me/m'</i> , <i>te/t'</i> , <i>se/s'</i> , <i>nous</i> , <i>vous</i> est élevé : plus il est élevé, plus la coréférence en question est saillante (Bybee, 1985, 2008).	dis donc!				
	89	16	85	9	19
	Clin d'œil				
	34	21	98	8	12
1.2 : Le nombre de tokens de type réfléchi est plus élevé que celui de type non réfléchi : plus la part de tokens de type réfléchi est élevée, plus la coréférence en question est saillante.	dis donc!				
	87 %	81 %	n/a	100 %	68 %
	Clin d'œil				
	56 %	76 %	n/a	63 %	67 %
1.3 : Le nombre d'occurrences des formes <i>me/m'</i> , <i>te/t'</i> , <i>se/s'</i> , <i>nous</i> et <i>vous</i> qui suivent la partie dédiée est plus élevé que le nombre d'occurrences qui la précèdent : les occurrences se trouvant après la partie dédiée sont plus saillantes et donc plus utiles (Kim, 2014 ; Xu & Changying, 2021 ; DeKeyser & Prieto Botana, 2015, p. 298).	dis donc!				
	non 55 : 8	oui 2 : 7	oui 7 : 55	oui 0 : 3	non 7 : 2
	Clin d'œil				
	non 14 : 5	oui 4 : 9	non 38 : 34	+ 2 : 2	oui 1 : 8
1.4 : Le nombre d'occurrences des formes <i>me/m'</i> , <i>te/t'</i> , <i>se/s'</i> , <i>nous</i> et <i>vous</i> dans la partie dédiée est élevé : les occurrences dans la partie dédiée sont les plus saillantes (cf. Norris & Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016).	dis donc!				
	26	7	23	6	10
	Clin d'œil				
	15	8	26	4	3
1.5 : Le profil de fréquence devrait contrer des simplifications probables ou des difficultés présentes en lien avec des différences L1-L2 (Lyster & Rebuffot, 2002 ; Collins et al., 2009), c'est-à-dire : la répétition <i>nous nous</i> et <i>vous vous</i> devrait être suffisamment fréquente dans l'input. Le pronom réfléchi <i>se</i> ne devrait pas être dominant dans l'input en comparaison aux autres pronoms réfléchis afin d'éviter son suremploi au détriment des autres pronoms.	dis donc!				
	n/a	n/a	+-	+-	+
	Clin d'œil				
	n/a	n/a	--	-	-+
1.6 : La part d'occurrences d'une forme cible dans l'input écrit est élevée : plus elle est élevée, plus les occurrences contribuent à la saillance d'une coréférence (Wong, 2001).	dis donc! (cf. Tableau 28)				
	8 sur 218 occurrences uniquement en format oral				
	Clin d'œil (cf. Tableau 28)				
	aucune occurrence uniquement en format oral				

Tableau 33 : Juxtaposition des résultats de la fréquence et distribution (coréférence) avec les critères



#### D) Conclusions :

En résumé, la saillance des différentes coréférences dans les deux manuels peut être visualisée comme suit :

	Totalité de l'input	
	dis donc!	Clin d'œil
je me/m'	+++	++
tu te/t'	+	+
elle(s)/il(s)/... se/s'	+++	+++
nous nous	+-	-
vous vous	+	-+

Tableau 34 : Visualisation de la saillance de différentes coréférences dans les deux manuels

Sur la base des critères mentionnés, les coréférences *je me* et celles avec *se* sont donc les plus saillantes dans les deux manuels, tandis que la coréférence *nous nous* est la moins saillante. La coréférence *vous vous* est légèrement plus saillante dans les deux manuels. Comme mentionné dans le critère 1.5, la dominance du pronom réfléchi *se*, en particulier dans le manuel *Clin d'œil*, n'est pas idéale.

#### 4.1.2 Analyse de la qualité de la partie dédiée et des exercices

##### **Évaluation de la qualité de la partie dédiée et des exercices dans : *dis donc!***

##### A) Aperçu et description de la partie dédiée et des exercices :

Dans le manuel *dis donc!*, la partie dédiée correspond aux pages 32-34 (Chesini et al., 2019). L'objectif – savoir conjuguer les VPro en -er au présent de l'indicatif – est explicitement mentionné à la p. 32. Aux pages 32-33 (« 3A Les routines de Jules et de Margot »), les apprenant·e·s doivent lire des phrases sur les routines matinales de deux personnages, Jules et Margot, du moment du réveil jusqu'à leur arrivée à l'école, et surligner les verbes. Il s'agit d'un exercice de type form-spotting, dans lequel la reconnaissance de la position des formes cibles *me/m*, *te/t'*, *se/s'*, *nous*, *vous* et de leur coréférence avec le sujet est possible, mais pas essentielle à la réussite de la tâche.

À la page 34 (« 3B Les verbes pronominaux »), la conjugaison des VPro est explicitement introduite. Dans un premier exercice, il s'agit de compléter un tableau de conjugaison avec le VPro et certains sujets (cf. Annexe 4). Les pronoms réfléchis sont déjà placés. La partie droite du tableau montre la conjugaison du même VPro en allemand et met en évidence la différence dans le placement du pronom réfléchi. La reconnaissance de la position des formes cibles *me/m*, *te/t'*, *se/s'*, *nous*, *vous* et de leur coréférence avec le sujet est là aussi possible, mais pas essentielle à la réussite de la tâche. Dans le deuxième exercice, il s'agit de trouver et noter toutes les VPro qui se cachaient dans les phrases sur les routines de Jules et Margot. Par le fait que les occurrences doivent être notées, la reconnaissance de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence peut être considérée comme *task-*



*essential*. Une mise en lien de la forme cible avec son sens réfléchi est possible mais pas nécessaire, car les phrases ne contiennent pas d'occurrences de formes cibles non réfléchies. Dans le troisième exercice, il s'agit rapper la conjugaison du verbe *se doucher*. Les pronoms réfléchis sont surlignés dans l'exemple. Par le fait que la conjugaison doit être prononcée, la reconnaissance de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence peut être considérée comme *task-essential*. Une mise en lien de la forme cible avec son sens réfléchi est possible mais pas nécessaire. Cette page 34 se termine par des exercices en ligne. Sur les quatre niveaux disponibles, les exercices des deux premiers niveaux ont été pris en compte, un choix fait en raison du niveau cible G (exigences de base) des deux manuels. Les exercices du premier niveau consistent en phrases avec deux lacunes qui se suivent. Il s'agit de compléter ces lacunes avec le bon pronom réfléchi et la bonne forme du verbe, à l'aide des quatre mots à choix qui consistent en deux pronoms réfléchis et deux formes du VPro en question. Les apprenant·e·s doivent tirer le mot choisi et le placer dans la bonne lacune. La reconnaissance du placement et de la coréférence ainsi que la mise en lien de la forme cible avec son sens sont *task-essential*. Dans les exercices du deuxième niveau, il s'agit à nouveau de compléter des phrases avec le bon pronom réfléchi et le VPro en question. Au lieu de 4 mots à choix, l'exercice indique l'infinitif du verbe en question. Les apprenant·e·s doivent compléter la lacune en écrivant le pronom réfléchi et la forme du VPro soi-mêmes. Ici aussi, la reconnaissance du placement et de la coréférence ainsi que la mise en lien de la forme cible avec son sens sont *task-essential* pour réussir l'exercice.

<b>Aperçu des exercices dans le manuel <i>dis donc!</i></b>					
	Reconnaissance de la position du pronom et de sa coréférence		Mise en lien de la forme cible avec son sens (non) réfléchi		Comparaison à la L1
	possible	task-essential	possible	task-essential	
p. 32-33	x	-	x	-	
p. 34, ex. 1	x	-	x	-	x
p. 34, ex. 2	x	x	x	-	
p. 34, ex. 3	x	x	x	-	
p. 34, ex. en ligne, niv. 1	x	x	x	x	
p. 34, ex. en ligne, niv. 2	x	x	x	x	

Tableau 35 : Aperçu des exercices dans *dis donc!*

#### **B) Juxtaposition avec les critères :**

<b>Critères relatifs à la partie dédiée</b>	<b>Pos.</b>	<b>Cor.</b>
2.1 L'input contient une partie dédiée à l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet (Norris & Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016).	Oui	Oui



2.2 L'explication de la « règle » est suivie d'exercices dans lesquels : <ul style="list-style-type: none"> <li>la reconnaissance de la position du pronom réfléchi et de la coréférence est de préférence <i>task-essential</i> et sinon possible</li> <li>la mise en lien des formes <i>me/m'</i>, <i>te/t'</i>, <i>se/s'</i>, <i>nous</i>, <i>vous</i> avec leur sens réfléchi (ou non réfléchi) est de préférence <i>task-essential</i> et sinon possible</li> </ul> (cf. Kasprowicz & Marsden, 2018 ; Marsden & Chen, 2011 ; VanPatten & Oikkenon, 1996).	++  n/a	++  +
2.3 La partie dédiée attire l'attention de l'apprenant·e vers la différence L1-L2 dans la position du pronom réfléchi par rapport au verbe conjugué ainsi que vers la répétition <i>nous nous vous vous</i> (McManus & Marsden, 2017, 2018, 2019 ; Ellis & Sagarra, 2010, 2011 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016)	+	+

Tableau 36 : Juxtaposition des résultats (partie dédiée) avec les critères

### C) Conclusions :

Les deux aspects sont au centre de la partie dédiée du manuel *dis donc!*. Cette partie correspond bien aux exigences des critères 2.1-2.3.

## Évaluation de la qualité de la partie dédiée et des exercices dans : *Clin d'œil*

### A) Aperçu et description de la partie dédiée et des exercices :

Dans le manuel *Clin d'œil*, la partie dédiée correspond à l'activité D, pages 32-35 (Sauer & Thommen, 2016). La page 32 (« La nuit, je me repose ») commence par un aperçu de huit VPro à l'infinitif avec leur traduction en allemand (cf. Annexe 5). Le pronom *se / sich* est écrit en rouge. Dans le premier exercice qui suit cet aperçu, il s'agit d'analyser dix phrases contenant les huit VPro rencontrés. La traduction allemande est indiquée en dessous de chaque phrase. Le pronom réfléchi et le sujet sont écrits en rouge dans les deux versions. Il doit être mentionné que dans quatre phrases, la traduction allemande suggère qu'il n'y a pas de différence dans la position du pronom réfléchi par rapport au VPro (p. ex. *Le matin, je me coiffe.* vs. *Am Morgen frisiere ich mich.*). Dans ce premier exercice, l'action se limite à l'analyse. La reconnaissance de la position des formes cibles *me/m*, *te/t'*, *se/s'*, *nous*, *vous* et de leur coréférence avec le sujet est tout à fait possible, mais pas essentielle à la réussite de la tâche. Il en va de même pour la mise en lien de la forme cible avec son sens.

Dans le deuxième exercice, il s'agit de compléter la conjugaison du VPro *se cacher* en ajoutant le bon pronom réfléchi. Afin de réussir l'exercice, l'apprenant·e doit tenir compte du sujet et reconnaître la coréférence recherchée à l'aide des phrases dans l'exercice précédent. La reconnaissance de la coréférence est donc essentielle à la réussite de la tâche. En revanche, la mise en lien des pronom réfléchis avec leur sens réfléchi est possible,



mais pas essentielle. La place du pronom réfléchi étant prédéterminé par l'exercice, la reconnaissance de la position du pronom réfléchi est elle aussi possible, mais pas *task-essential*. À la fin de cette page, une section intitulée *Unterschiede Französisch-Deutsch* attire l'attention de l'apprenant·e sur le fait que certains verbes peuvent être réfléchis en allemand mais pas en français et vice versa.

À la page 33, les élèves doivent écrire des phrases dans lesquelles le sujet et le verbe conjugué sont déjà donnés, y compris des suites possibles. Il s'agit donc uniquement d'ajouter le pronom réfléchi requis. La reconnaissance de la coréférence est nécessaire pour choisir le bon pronom réfléchi. En revanche, la mise en lien des pronom réfléchis avec leur sens réfléchi est possible, mais pas essentielle. La place du pronom réfléchi étant prédéterminé par l'exercice, la reconnaissance de la position du pronom réfléchi est elle aussi possible, mais pas *task-essential*. Il doit être mentionné qu'il n'est pas précisé qu'il est nécessaire d'ajouter le pronom réfléchi et que la quasi-totalité verbes n'est pas ou pas uniquement réfléchi en allemand (*einschlafen, vorstellen, finden, aufstehen, schlafen gehen, aufstehen, heissen, waschen, trainieren*). Sans vérification des solutions de l'exercice en classe, il pourrait être supposé que la nécessité de compléter chaque phrase par un pronom réfléchi pourrait passer inaperçu, influençant de ce fait les chances de remarquer la position du pronom réfléchi et la coréférence avec le sujet. La correction est prévue à la fin de la page 33.

Aux pages 34-35, il s'agit de décrire à l'oral ses propres habitudes du soir et du matin. La page 34 prévoit de l'espace de préparation par écrit et la page 35 du support langagier avec des débuts de phrases et des suggestions d'habitudes. Vu le contexte, il s'agit toujours du pronom réfléchi *me*. Ce pronom réfléchi n'est pas présent dans les débuts de phrases, mais 9/24 habitudes suggérées contiennent un VPro. De ce fait, en préparant et formulant des phrases, il est probable que les apprenant·e·s utilisent l'un ou l'autre VPro. Si c'est le cas, la position du pronom réfléchi *me* et sa coréférence sont déjà déterminées. Il est donc possible, mais pas nécessaire de reconnaître la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. De même, la mise en lien du pronom réfléchi avec son sens réfléchi est possible, mais pas *task-essential*.

<b>Aperçu des exercices dans le manuel <i>Clin d'œil</i></b>					
	Reconnaissance de la position du pronom et de sa coréférence		Mise en lien de la forme cible avec son sens (non) réfléchi		Comparaison à la L1
	possible	task-essential	possible	task-essential	
p. 32, ex. 1	x	-	x	-	(x)
p. 32, ex. 2	x	-	x	-	
p. 33	x	Cor. oui, Pos. non	x	-	
p. 34/35	x	-	x	-	

Tableau 37 : Aperçu des exercices dans *Clin d'œil*



**B) Juxtaposition avec les critères :**

Critères relatifs à la partie dédiée	Pos.	Cor.
2.1 L'input contient une partie dédiée à l'apprentissage de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet (Norris & Ortega, 2000 ; Housen et al., 2005 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016).	Oui	Oui
2.2 L'explication de la « règle » est suivie d'exercices dans lesquels : <ul style="list-style-type: none"> <li>la reconnaissance de la position du pronom réfléchi et de la coréférence est de préférence <i>task-essential</i> et sinon possible</li> <li>la mise en lien des formes <i>me/m'</i>, <i>te/t'</i>, <i>se/s'</i>, <i>nous</i>, <i>vous</i> avec leur sens réfléchi (ou non réfléchi) est de préférence <i>task-essential</i> et sinon possible</li> </ul> (cf. Kasprowicz & Marsden, 2018 ; Marsden & Chen, 2011 ; VanPatten & Oikkenon, 1996).	+  n/a	+  +/-
2.3 La partie dédiée attire l'attention de l'apprenant·e vers la différence L1-L2 dans la position du pronom réfléchi par rapport au verbe conjugué ainsi que vers la répétition <i>nous nous vous vous</i> (McManus & Marsden, 2017, 2018, 2019 ; Ellis & Sagarra, 2010, 2011 ; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016)	+	+

Tableau 38 : Juxtaposition des résultats (partie dédiée) avec les critères

**C) Conclusions :**

Les deux aspects sont au centre de la partie dédiée du manuel *dis donc!*. Cette partie correspond bien aux exigences des critères 2.1-2.3. Dans l'ensemble, il peut être constaté que le manuel *Clin d'œil* prévoit moins d'exercices que le manuel *dis donc!*, que la position du pronom réfléchi est toujours prédéterminée et que la mise en lien de la forme cible avec son sens réfléchi n'est jamais *task-essential*. La présence de la traduction allemande des phrases françaises dans le premier exercice de la p. 32 pourrait – compte tenu du fait que les pronoms réfléchis et leur sujet sont écrits en rouge – être conçue comme une tentative d'attirer l'attention vers certaines différences L1-L2. Pour les raisons mentionnées, la différence dans la position du pronom réfléchi risque de passer inaperçue.

#### 4.1.3 Formulation d'hypothèses quant aux facilités et difficultés probables des apprenant·e·s des deux manuels analysés

Sur la base de l'analyse de la qualité de l'input, les hypothèses suivantes peuvent être formulées quant aux facilités et difficultés probables des apprenant·e·s des deux manuels analysés (cf. Tableau 39) :

Constats	Hypothèses
Le nombre absolu d'occurrences de la position cible est supérieur dans <i>dis donc!</i> (203 vs. 149),	1. Les classes <i>dis donc!</i> atteindront un meilleur résultat dans le placement du



<p>tout comme la part de la position cible sur l'ensemble des occurrences (93 % vs. 86 %). Contrairement au manuel <i>Clin d'œil</i>, qui contient plus d'occurrences de la position cible avant la partie dédiée (50 avant, 43 après), le manuel <i>dis donc!</i> en contient plus après (59 avant, 74 après). Le manuel <i>dis donc!</i> prévoit plus d'exercices que le manuel <i>Clin d'œil</i>. Dans les exercices de <i>dis donc!</i>, il est toujours possible et souvent <i>task-essential</i> de reconnaître la position du pronom réfléchi. Dans les exercices de <i>Clin d'œil</i>, la position du pronom réfléchi est toujours prédéterminée.</p>	<p>pronom réfléchi que les classes <i>Clin d'œil</i> (exercices 1 et 3 du post-test).</p>
<p>Le nombre absolu d'occurrences des formes cibles <i>me/m'</i>, <i>te/t'</i>, <i>se/s'</i>, <i>nous</i>, <i>vous</i> est supérieur dans <i>dis donc!</i> (203 vs. 149) et le risque de suremployer le pronom réfléchi se au détriment des autres pronoms plus petit (cf. dernière hypothèse). Le manuel <i>dis donc!</i> prévoit plus d'exercices que le manuel <i>Clin d'œil</i>. Dans les exercices de <i>dis donc!</i>, il est toujours possible et souvent <i>task-essential</i> de reconnaître la coréférence entre le pronom réfléchi et le sujet. La mise en lien de la forme cible avec son sens réfléchi est toujours possible et parfois <i>task-essential</i>. Dans les exercices de <i>Clin d'œil</i>, la reconnaissance de la coréférence entre le pronom réfléchi et le sujet est toujours possible et, dans un exercice, <i>task-essential</i>. La mise en lien de la forme cible avec son sens réfléchi est toujours possible, mais jamais <i>task-essential</i>.</p>	<p>2. Les classes <i>dis donc!</i> atteindront un meilleur résultat dans la coréférence entre le pronom réfléchi et son sujet que les classes <i>Clin d'œil</i> (exercices 1 et 2 du post-test).</p>
<p>Les formes cibles <i>me</i> et <i>se</i> sont les plus fréquentes dans l'input des deux manuels, y compris dans la partie dédiée. La forme <i>nous</i> est la moins fréquente dans les deux manuels (4 % et 5 % de toutes les occurrences).</p>	<p>3. Les coréférences <i>je me</i> et <i>Il(s)/Elle(s)/... se</i> seront les mieux maîtrisées dans les deux groupes et la coréférence <i>nous nous</i> la moins bien maîtrisée (exercices 1 et 2 du post-test).</p>
<p>Le pronom réfléchi <i>se</i> est très fréquent dans les deux manuels, 85 soit 39 % de toutes les occurrences dans <i>dis donc!</i> et 98 soit 57 % dans <i>Clin d'œil</i>.</p>	<p>4. Le pronom réfléchi <i>se</i> sera le plus souvent utilisé au détriment d'autres pronoms réfléchis dans les deux groupes, et plus souvent dans les classes <i>Clin d'œil</i> (exercice 1 du post-test).</p>

Tableau 39 : Formulation des hypothèses sur la base des constats de l'analyse des deux manuels

Tel que décrit dans la section 3.4, un test a été développé pour vérifier ces hypothèses. Les résultats seront présentés dans la section suivante.



## 4.2 Résultats des tests et vérification des hypothèses

### 4.2.1 Pre-test : comparaison *dis donc!* et *Clin d'œil*

Le pre-test avait pour objectif d'obtenir une idée de la comparabilité des différentes classes impliquées. La compréhension des différences initiales était une précondition pour évaluer la performance montrée lors du post-test. Cette section présente les résultats du pre-test des classes des deux groupes, *dis donc!* et *Clin d'œil*, en commençant par le premier exercice (cf. Tableaux 40 et 41).

	freue mich	je me x	tu te x	il se x	nous nous x	vous vous x	elles se x	(subst.) se x	Moyenne
Placem., choix	44 65.7%	2 3.0%	1 1.5%	21 31.3%	1 1.5%	1 1.5%	25 37.3%	25 37.3%	16.2%
Placem., choix	0 0.0%	1 1.5%	0 0.0%	8 11.9%	0 0.0%	0 0.0%	8 11.9%	9 13.4%	5.5%
Placem., choix	2 3.0%	17 25.4%	14 20.9%	9 13.4%	18 26.9%	11 16.4%	6 9.0%	7 10.4%	17.5%
Placem., choix	0 0.0%	20 29.9%	22 32.8%	4 6.0%	25 37.3%	27 40.3%	2 3.0%	2 3.0%	21.7%
Sans pron. réfl.	6 9.0%	16 23.9%	20 29.9%	15 22.4%	15 22.4%	18 26.9%	20 29.9%	17 25.4%	25.8%
avoir/être	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 1.5%	2 3.0%	0 0.0%	0 0.0%	0.6%
Non traitable	15 22.4%	11 16.4%	10 14.9%	10 14.9%	7 10.4%	8 11.9%	6 9.0%	7 10.4%	12.6%
Contrôle	67 100.0%	67 100.0%	67 100.0%	67 100.0%	67 100.0%	67 100.0%	67 100.0%	67 100.0%	

Tableau 40 : Résultats du premier exercice du groupe *dis donc!* (pre-test)

	freue mich	je me x	tu te x	il se x	nous nous x	vous vous x	elles se x	(subst.) se x	Moyenne
Placem., choix	37 75.5%	3 6.1%	2 4.1%	12 24.5%	0 0.0%	0 0.0%	11 22.4%	13 26.5%	12.0%
Placem., choix	0 0.0%	2 4.1%	0 0.0%	3 6.1%	0 0.0%	0 0.0%	4 8.2%	3 6.1%	3.5%
Placem., choix	1 2.0%	8 16.3%	6 12.2%	3 6.1%	9 18.4%	5 10.2%	2 4.1%	3 6.1%	10.5%
Placem., choix	0 0.0%	12 24.5%	14 28.6%	5 10.2%	15 30.6%	14 28.6%	5 10.2%	3 6.1%	19.8%
Sans PRO	2 4.1%	11 22.4%	13 26.5%	12 24.5%	12 24.5%	15 30.6%	13 26.5%	12 24.5%	25.7%
avoir/être	0 0.0%	3 6.1%	8 16.3%	6 12.2%	5 10.2%	7 14.3%	7 14.3%	7 14.3%	12.5%
Non traitable	9 18.4%	10 20.4%	6 12.2%	8 16.3%	8 16.3%	8 16.3%	7 14.3%	8 16.3%	16.0%
Contrôle	49 100.0%	49 100.0%	49 100.0%	49 100.0%	49 100.0%	49 100.0%	49 100.0%	49 100.0%	

Tableau 41 : Résultats du premier exercice du groupe *Clin d'œil* (pre-test)



Les résultats de la première ligne montrent le nombre et le pourcentage de réponses dans lesquelles le pronom réfléchi était à la fois bien choisi et bien placé. Les fautes de frappes dans la forme du VPro ou des erreurs de terminaison n'ont pas été pris en compte pour l'attribution des réponses à cette première catégorie. Les résultats de la deuxième ligne montrent le nombre et le pourcentage de réponses dans lesquelles le pronom réfléchi était bien choisi, mais mal placé, et la quatrième ligne l'inverse. La troisième ligne représente les réponses dans lesquelles un pronom réfléchi était présent, mais mal placé et mal choisi. Certaines réponses ne contenaient aucun pronom réfléchi, et d'autres au lieu d'un pronom réfléchi une forme du verbe avoir ou être. Le nombre et pourcentage de ces réponses sont visibles dans la cinquième et sixième ligne du tableau. Finalement, le tableau comprend encore une dernière catégorie, les réponses non traitables, attribuables à aucune des catégories précédentes. Les réponses détaillées et leur codage peuvent être consultés dans l'annexe (cf. Annexes 6 et 7).

Comme le montrent ces deux tableaux, le groupe *dis donc!* a atteint un meilleur pourcentage de réponses correctes (16.2 %) dans ce premier exercice que le groupe *Clin d'œil* (12.0 %). Cette différence, tout comme les chiffres moins élevés dans les prochaines trois catégories, pourraient être expliqués par la présence nettement plus élevée de formes des verbes *avoir* et *être* dans le groupe *Clin d'œil*. La part de réponses sans pronom réfléchi peut être interprétée soit comme un manque de compréhension de la nécessité d'employer un pronom réfléchi, soit comme une simplification due à la non-connaissance du pronom réfléchi requis.

Les deux groupes ont obtenu les meilleurs résultats là où le pronom réfléchi se était requis. Il peut être supposé qu'il s'agit en large partie de coréférences accidentellement correctes, car le pronom réfléchi se explique la majorité d'erreurs de choix du pronom réfléchi dans la troisième et quatrième catégorie de réponses, comme le montre les Tableaux 42 et 43.

	je-me	tu-te	nous-nous	vous-vous		
Total de réponses	67	67	67	67	268	Total
- Non traitables	11	10	7	8	36	Total
- Sans pronom réfléchi	16	20	15	18	69	Total
= Erreurs de coréférence possibles	40	37	45	41	163	Total
- Coréférences correctes	3	1	1	1	6	Total
= Erreurs de coréférence	37	36	44	40	157	Total
Total d'utilisations de se	27	29	33	31	120	Total
Nombre de se / erreurs de coréférence possibles (%)	67.5	78.4	73.3	75.6	73.7	Moyenne
Nombre de se / erreurs de coréférence (%)	73.0	80.6	75.0	77.5	76.5	Moyenne

Tableau 42 : Utilisations erronées du pronom réfléchi se (pre-test, *dis donc!*, ex. 1)



	je-me	tu-te	nous-nous	vous-vous		
Total de réponses	49	49	49	49	196	Total
- Non traitables	10	6	8	8	32	Total
- Sans pronom réfléchi	11	13	12	15	51	Total
= Erreurs de corréférence possibles	28	30	29	26		
					113	Total
- Corréférences correctes	5	2	0	0	7	Total
= Erreurs de corréférence	23	28	29	26	106	Total
Total d'utilisations de se	16	16	23	17	72	Total
Nombre de se / erreurs de corréférence possibles (%)	57.1	53.3	79.3	65.4	63.8	Moyenne
Nombre de se / erreurs de corréférence (%)	69.6	57.1	79.3	65.4	67.9	Moyenne

Tableau 43 : Utilisations erronées du pronom réfléchi se (pre-test, *Clin d'œil*, ex. 1)

Au pre-test, le pronom réfléchi se est donc responsable pour la majorité des erreurs de corréférence dans les deux groupes, et davantage dans le groupe *dis donc!* (76.5 % vs. 67.9 %).

En ce qui concerne la position du pronom réfléchi dans ce premier exercice, les résultats peuvent être résumés à l'aide du Tableau 44, qui montre le pourcentage de placement correct du pronom réfléchi – S-Pro-VPro – parmi les réponses contenant un pronom réfléchi.

	je me	tu te	il se	nous nous	vous vous	elles se	ils se	moyenne
DD	55.0%	62.2%	59.5%	59.1%	71.8%	65.9%	62.8%	62.3%
CD	60.0%	72.7%	73.9%	62.5%	73.7%	72.7%	72.7%	69.8%
Δ	-5.0%	-10.6%	-14.4%	-3.4%	-1.9%	-6.9%	-9.9%	-7.4%

Tableau 44 : Placement du pronom réfléchi (pre-test, DD & CD, ex. 1)

Comme le montre cet aperçu, le pronom réfléchi a été placé correctement plus souvent dans groupe *Clin d'œil* que dans le groupe *dis donc!* lors du pre-test.

Le deuxième exercice avait pour objectif de tester la connaissance des pronoms réfléchis en demandant de choisir le pronom réfléchi correspondant à celui en allemand souligné dans une phrase allemande. Le Tableau 45 montre que le pronom réfléchi *me* est le mieux connu dans les deux groupes, avec un résultat supérieur de 14.1 % dans le groupe *Clin d'œil*. À l'exception du pronom réfléchi *vous* et, moins clairement, le pronom réfléchi *se* avec un sujet au pluriel, les pronoms réfléchis sont mieux connus par le groupe *Clin d'œil*.

	mich-me	dich-te	sich-se	uns-nous	euch-vous	sich-se	moyenne
DD	71.6 %	43.3 %	47.8 %	41.8 %	34.3 %	46.3 %	47.5 %
CD	85.7 %	53.1 %	49.0 %	46.9 %	24.5 %	44.9 %	50.7 %
Δ	-14.1 %	-9.8 %	-1.2 %	-5.1 %	9.8 %	1.4 %	-3.2 %

Tableau 45 : Connaissance du pronom réfléchi (pre-test, DD & CD, ex. 2)

Les réponses détaillées et leur codage peuvent être consultés dans les Annexes 10 et 11.

Le dernier exercice avait pour objectif de vérifier la connaissance de la position du pronom réfléchi. Il s'agissait de mettre dans le bon ordre deux phrases *Tu te laves les mains* et *Ils se*



*rasent la barbe*. Dans les deux cas, la part des réponses dans lesquelles le pronom réfléchi est antéposé au VPro est inférieure à la part de questions dans lesquelles le pronom réfléchi a été placé après le VPro (cf. Annexes 14 et 15). Comme le montre le Tableau 46, les résultats des deux groupes sont similaires. Le plus haut pourcentage dans la troisième catégorie *Autre* laisse supposer que de nombreux élèves n'ont pas bien compris le sens de la phrase.

	(S-)Pro-V	(S-)V-Pro	Autre	Contrôle
DD	20.9%	36.6%	42.5%	100.0%
CD	19.4%	33.7%	46.9%	100.0%
$\Delta$	1.5%	2.9%	-4.4%	

Tableau 46 : Connaissance de la position du pronom réfléchi (pre-test, DD & CD, ex. 3)

Les résultats de cette comparaison des deux groupes lors du pre-test peuvent être résumés comme proposé dans les figures suivantes (cf. Figures 10-13).

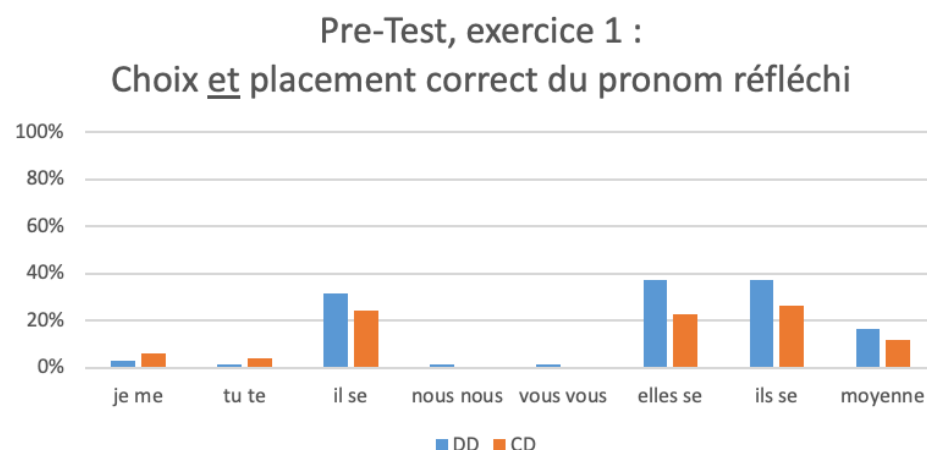


Figure 10 : Comparaison choix et placement correct DD & CD (pre-test, ex. 1)

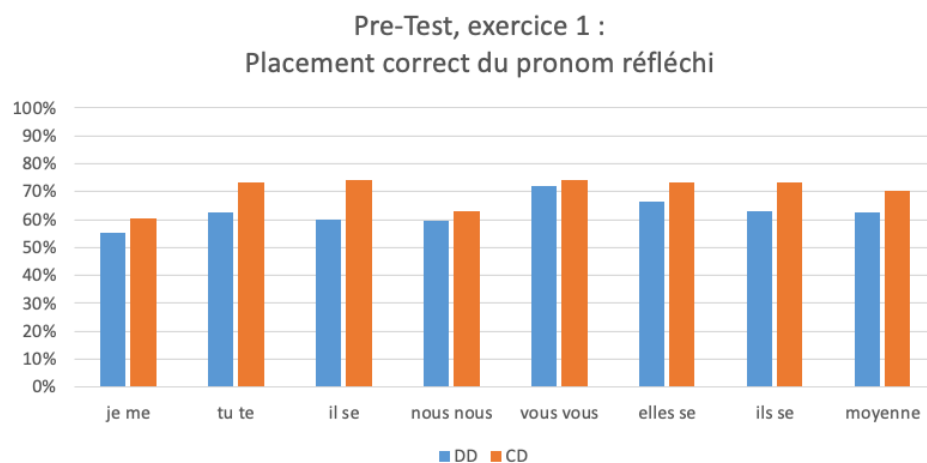


Figure 11 : Comparaison placement correct DD & CD (pre-test, ex. 1)



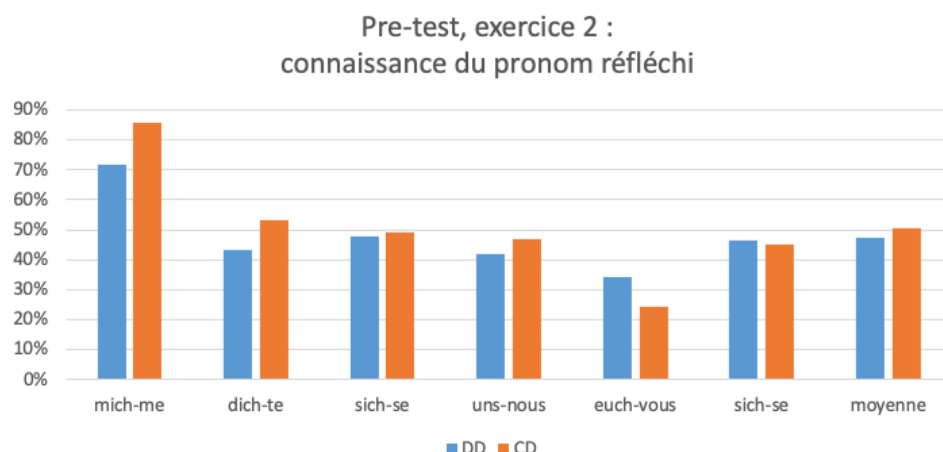


Figure 12 : Comparaison connaissance pronoms réfléchis DD & CD (pre-test, ex. 2)

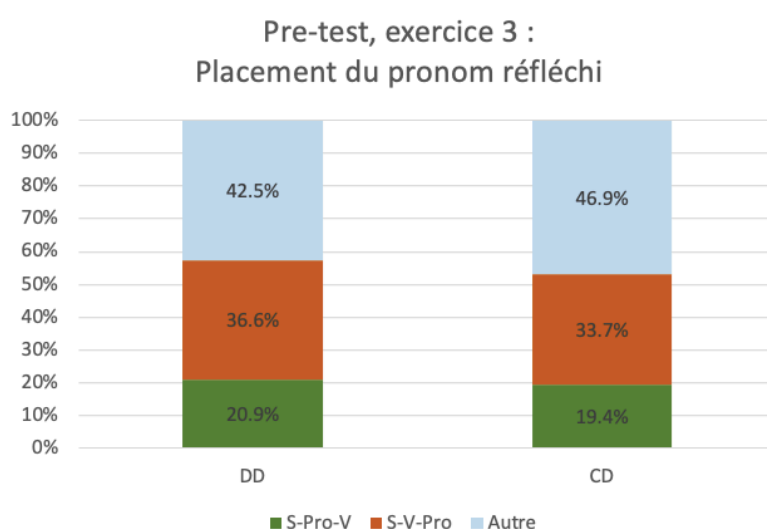


Figure 13 : Comparaison placement pronom réfléchi DD & CD (pre-test, ex. 3)

Dans l'ensemble, la comparaison des résultats des deux groupes lors du pre-test montre que les connaissances préalables du groupe *Clin d'œil* et celles du groupe *dis donc!* sont plus ou moins comparables. À l'exception de la coréférence dans le premier exercice, les résultats du groupe *Clin d'œil* sont légèrement supérieurs à ceux du groupe *dis donc!*.

#### 4.2.2 Post-test : comparaison *dis donc!* et *Clin d'œil*

Le post-test avait pour objectif de voir le progrès des deux groupes et, à travers ce progrès, essayer de vérifier les hypothèses formulées par rapport à la qualité de l'input des deux manuels. Cette section présente les résultats du post-test des classes des deux groupes, *dis donc!* et *Clin d'œil*, en commençant par le premier exercice (cf. Tableaux 47 et 48).

	freue mich	je me x	tu te x	il se x	nous nous x	vous vous x	elles se x	(subst.) se x	Moyenne
Placem., choix	36 57.1%	41 65.1%	40 63.5%	45 71.4%	50 79.4%	48 76.2%	42 66.7%	39 61.9%	69.2%
Placem., choix	0 0.0%	3 4.8%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 1.6%	1 1.6%	1.1%



Placem., choix	3	0	1	0	0	0	0	0	
	4.8%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%
Placem., choix	0	7	6	6	3	5	3	8	
	0.0%	11.1%	9.5%	9.5%	4.8%	7.9%	4.8%	12.7%	8.6%
Sans pron. réfléchi	5	8	10	10	9	10	12	10	
	7.9%	12.7%	15.9%	15.9%	14.3%	15.9%	19.0%	15.9%	15.6%
avoir/ être	0	0	4	1	0	0	1	0	
	0.0%	0.0%	6.3%	1.6%	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%	1.4%
Non traitable	19	4	2	1	1	0	4	5	
	30.2%	6.3%	3.2%	1.6%	1.6%	0.0%	6.3%	7.9%	3.9%
Contrôle	63	63	63	63	63	63	63	63	
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tableau 47 : Résultats du premier exercice du groupe *dis donc!* (post-test)

	freue mich	je me x	tu te x	il se x	nous nous x	vous vous x	elles se x	(subst.) se x	Moyenne
Placem., choix	30	24	20	25	29	26	27	16	Moyenne
	68.2%	54.5%	45.5%	56.8%	65.9%	59.1%	61.4%	36.4%	54.2%
Placem., choix	0	0	0	1	0	0	1	2	
	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%	2.3%	4.5%	1.3%
Placem., choix	0	2	2	0	1	1	0	0	
	0.0%	4.5%	4.5%	0.0%	2.3%	2.3%	0.0%	0.0%	1.9%
Placem., choix	0	6	8	3	3	5	3	6	
	0.0%	13.6%	18.2%	6.8%	6.8%	11.4%	6.8%	13.6%	11.0%
Sans PRO	4	6	5	6	4	5	5	9	
	9.1%	13.6%	11.4%	13.6%	9.1%	11.4%	11.4%	20.5%	13.0%
avoir/être	0	0	1	2	1	1	2	2	
	0.0%	0.0%	2.3%	4.5%	2.3%	2.3%	4.5%	4.5%	2.9%
Non traitable	10	6	8	7	6	6	6	9	
	22.7%	13.6%	18.2%	15.9%	13.6%	13.6%	13.6%	20.5%	15.6%
Contrôle	44	44	44	44	44	44	44	44	
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tableau 48 : Résultats du premier exercice du groupe *Clin d'œil* (post-test)

Comme le montrent ces deux tableaux, le groupe *dis donc!* atteint un nettement meilleur pourcentage de réponses correctes (69.2 %) dans ce premier exercice que le groupe *Clin d'œil* (54.2 %). Cette différence s'explique en partie par le plus grand nombre de réponses non traitables dans le groupe *Clin d'œil*. La différence de performance est visualisée dans la Figure 14.



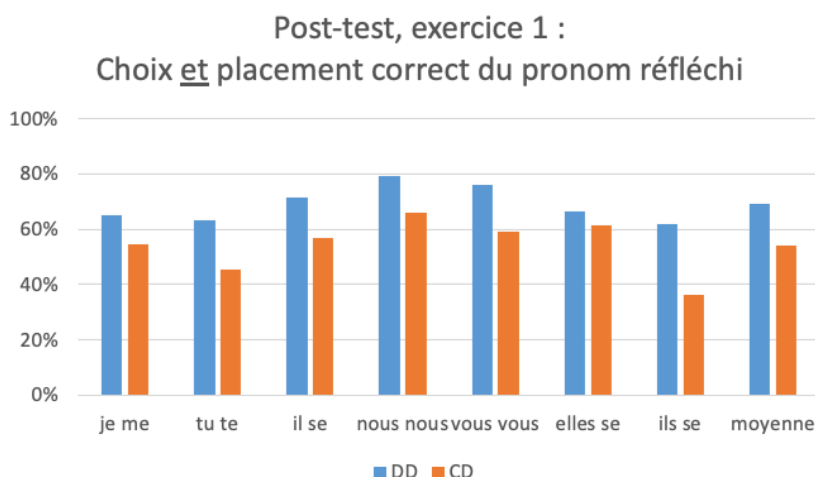


Figure 14 : Comparaison choix et placement correct DD & CD (post-test, ex. 1)

Comme le montre cette figure, la différence entre les deux groupes est la plus petite dans le cas de la coréférence *je me*, et la plus grande dans le cas de la coréférence *mes parents se* (*ils se* dans la Figure 14). Le progrès des deux groupes en comparaison au pre-test est présenté dans le Tableau 49 et visualisé dans la Figure 15.

	je me	tu te	il se	nous nous	vous vous	elles se	ils se	moyenne
Progrès DD	62.1%	62.0%	40.1%	77.9%	74.7%	29.4%	24.6%	53.0%
Progrès CD	48.4%	41.4%	32.3%	65.9%	59.1%	38.9%	9.8%	42.3%
Δ	13.7%	20.6%	7.8%	12.0%	15.6%	-9.6%	14.8%	10.7%

Tableau 49 : Comparaison progrès choix et placement correct (pre vs. post, DD & CD, ex. 1)

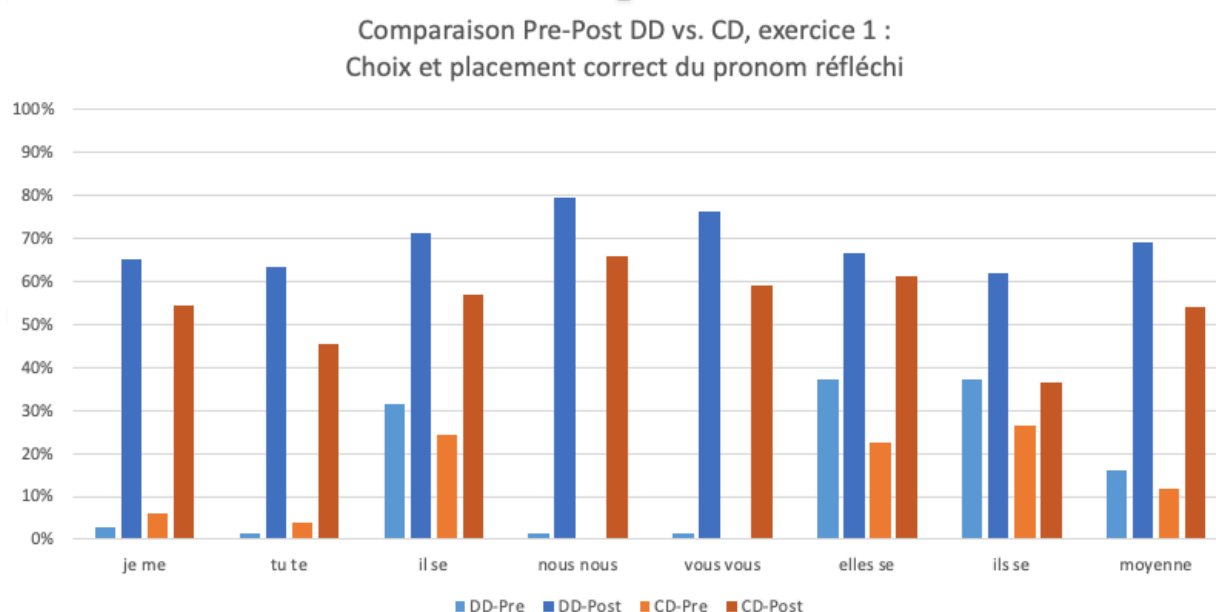


Figure 15 : Comparaison progrès choix et placement correct (pre vs. post, DD & CD, ex. 1)

En ce qui concerne le suremploi du pronom réfléchi *se*, c'est-à-dire la part de ce pronom sur le nombre total d'erreurs de coréférence possible, les Tableaux 50 et 51 montrent que, dans



l'exercice 1, le groupe *Clin d'œil* utilise plus souvent le pronom réfléchi *se* au détriment d'autres pronoms réfléchis (68.9 %) que le groupe *dis donc!* (64.5 %).

	je-me	tu-te	nous-nous	vous-vous		
Total de réponses	63	63	63	63	252	Total
- Non traitables	4	2	1	0	7	Total
- Sans pronom réfléchi	8	10	9	10	37	Total
= Erreurs de corréférence possibles	51	51	53	53	208	Total
- Corréférences correctes	44	40	50	48	182	Total
= Erreurs de corréférence	7	11	3	5	26	Total
Total d'utilisations de <i>se</i>	6	5	2	3	16	Total
nombre de <i>se</i> / erreurs de corréférence possibles (%)	11.8	9.8	3.8	5.7	7.8	Moyenne
nombre de <i>se</i> / erreurs de corréférence (%)	85.7	45.5	66.7	60.0	64.5	Moyenne

Tableau 50 : Utilisations erronées du pronom réfléchi *se* (post-test, *dis donc!*, ex. 1)

	je-me	tu-te	nous-nous	vous-vous		
Total de réponses	44	44	44	44	176	Total
- Non traitables	6	8	6	6	26	Total
- Sans pronom réfléchi	6	5	4	5	20	Total
= Erreurs de corréférence possibles	32	31	34	33	130	Total
- Corréférences correctes	24	20	29	26	99	Total
= Erreurs de corréférence	8	11	5	7	31	Total
Total d'utilisations de <i>se</i>	6	7	4	4	21	Total
nombre de <i>se</i> / erreurs de corréférence possibles (%)	18.8	22.6	11.8	12.1	16.3	Moyenne
nombre de <i>se</i> / erreurs de corréférence (%)	75.0	63.6	80.0	57.1	68.9	Moyenne

Tableau 51 : Utilisations erronées du pronom réfléchi *se* (post-test, *Clin d'œil*, ex. 1)

Les deux groupes se sont nettement améliorés en comparaison au pre-test, et davantage le groupe *dis donc!*, comme le montre la Figure 16 :

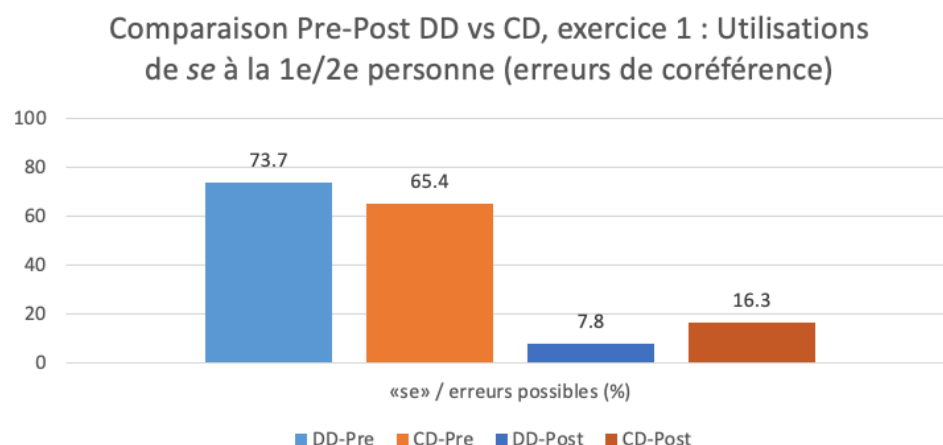


Figure 16 : Comparaison suremploi du pronom réfléchi *se* (pre vs. post, DD & CD, ex. 1)



En ce qui concerne la position du pronom réfléchi dans ce premier exercice, les résultats peuvent être résumés à l'aide du tableau suivant, qui montre le pourcentage de placement correct du pronom réfléchi – S-Pro-VPro – parmi les réponses contenant un pronom réfléchi.

	je me	tu te	il se	nous nous	vous vous	elles se	ils se	moyenne
DD	94.1%	97.9%	100.0%	100.0%	100.0%	97.8%	97.9%	98.2%
CD	93.8%	93.3%	96.6%	97.0%	96.9%	96.8%	91.7%	95.1%

Tableau 52 : Placement correct du pronom réfléchi dans les deux groupes (post-test, ex. 1)

La comparaison avec le pre-test montre que les deux groupes se sont nettement améliorés, comme le visualise la Figure 17 :

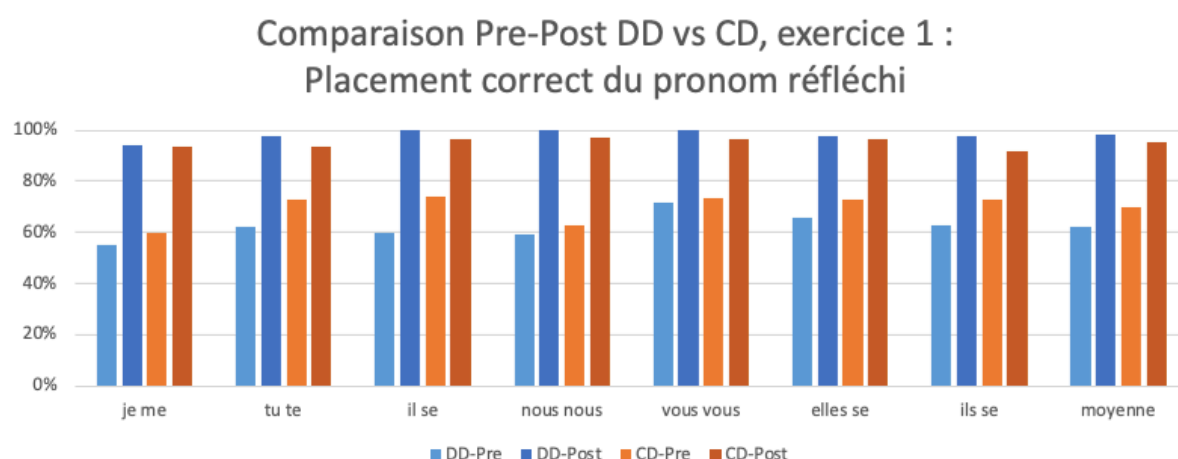


Figure 17 : Comparaison du placement correct (pre vs. post, DD & CD, ex. 1)

Il peut également être déduit de cette aperçu que la moyenne du groupe *dis donc!*, inférieure lors du pre-test, dépasse légèrement celle du groupe *Clin d'œil*.

Le deuxième exercice avait pour objectif de tester la connaissance des pronoms réfléchis en demandant de choisir le pronom réfléchi correspondant à celui en allemand souligné dans une phrase allemande. Le Tableau 53 montre que le pronom réfléchi *me* est le mieux connu dans les deux groupes, avec un résultat supérieur de 5.2 % dans le groupe *Clin d'œil*. Les pronoms réfléchis *te* et *se* sont les seconds mieux maîtrisés, et les pronoms réfléchis *nous* et *vous* les moins bien. La performance du groupe *dis donc!* est supérieure à celle du groupe *Clin d'œil* pour tous les pronoms réfléchis à l'exception du *me*. Les plus grandes différences se montrent dans le cas des pronoms réfléchis *te* et *vous*.

	mich-me	dich-te	sich-se	uns-nous	euch-vous	sich-se	moyenne
DD	85.7%	77.8%	71.4%	55.6%	54.0%	66.7%	68.5%
CD	90.9%	61.4%	68.2%	47.7%	31.8%	59.1%	59.8%
Δ	-5.2%	16.4%	3.2%	7.8%	22.2%	7.6%	8.7%

Tableau 53 : Connaissance du pronom réfléchi dans les deux groupes (post-test, ex. 2)

En comparaison au pre-test, le progrès peut être visualisé tel que proposé dans la Figure 18 :



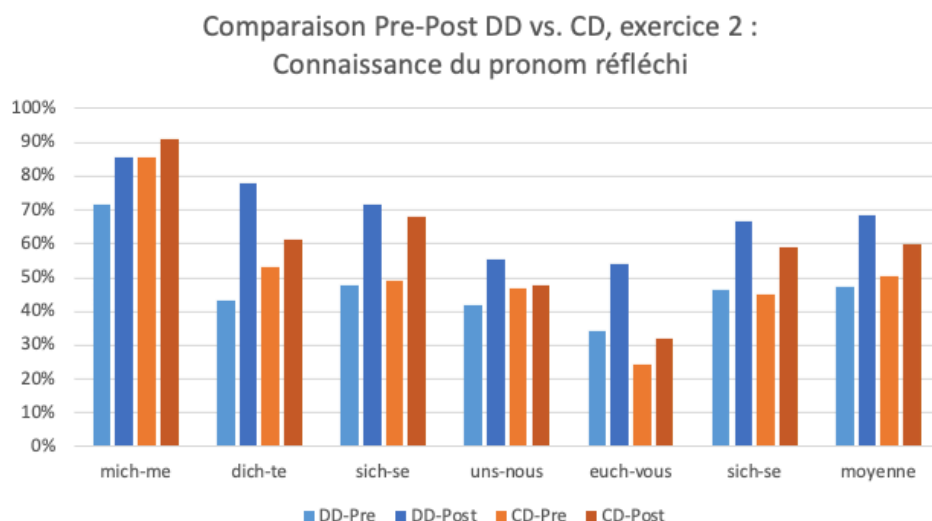


Figure 18 : Comparaison connaissance du pronom réfléchi (pre vs. post, DD & CD, ex. 2)

Comme le montre cette juxtaposition, en moyenne, la performance du groupe *dis donc!* était inférieure lors du pre-test et a dépassé celle de *Clin d'œil* lors du post-test.

Le dernier exercice avait pour objectif de vérifier la connaissance de la position du pronom réfléchi. Comme le montre le tableau suivant, dans les deux cas, la part des réponses dans lesquelles le pronom réfléchi est antéposé au VPro est nettement supérieure à la part de questions dans lesquelles le pronom réfléchi a été placé après le VPro, avec un résultat supérieur de 8.3 % dans le groupe de *dis donc!*

	(S-)Pro-V	(S-)V-Pro	Autre	Contrôle
DD	65.1%	7.9%	27.0%	100.0%
CD	56.8%	8.0%	35.2%	100.0%
Δ	8.3%	0.0%	-8.2%	

Tableau 54 : Connaissance de la position du pronom réfléchi (post-test, DD & CD, ex. 3)

En comparaison au pre-test, les deux groupes se sont fortement améliorés, comme le montre la figure suivante.

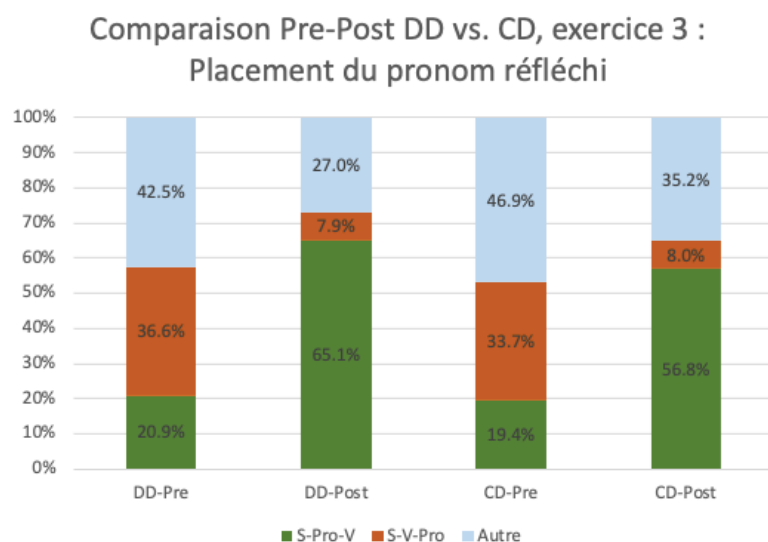


Figure 19 : Comparaison du placement du pronom réfléchi (pre vs. post, DD & CD, ex. 3)



Il est également visible que le groupe *dis donc!* s'est amélioré davantage en comparaison au groupe *Clin d'œil*.

À l'intérieur des deux groupes, la performance et le progrès des classes connaît parfois de grandes différences, en particulier dans l'exercice 1 et au moment du pre-test. Une visualisation de la performance des différentes classes des deux groupes dans le pre- et post-test peut être trouvée dans l'annexe de ce travail (cf. Annexes 18 et 19).

#### 4.2.3 Hypothèses : vraies ou fausses ?

Après avoir présenté les résultats du test et comparé le progrès des deux groupes, cette partie a pour objectif de juxtaposer les résultats avec les hypothèses formulés (cf. Tableau 55).

Hypothèses	Résultat et conclusion
1. Les classes <i>dis donc!</i> atteindront un meilleur résultat dans le placement du pronom réfléchi que les classes <i>Clin d'œil</i> (exercices 1 et 3 du post-test).	<p>La comparaison des résultats avant et après l'exposition au manuel a montré que le groupe <i>dis donc!</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atteint un résultat supérieur dans les deux exercices (98.2 % vs. 95.1 %)</li> <li>- fait plus de progrès que le groupe <i>Clin d'œil</i> dans les deux exercices (44.2 % vs. 37.4 %)</li> </ul> <p><b>Conclusion</b> : l'hypothèse s'est avérée juste.</p>
2. Les classes <i>dis donc!</i> atteindront un meilleur résultat dans la coréférence entre le pronom réfléchi et son sujet que les classes <i>Clin d'œil</i> (exercices 1 et 2 du post-test).	<p>La comparaison des résultats avant et après l'exposition au manuel a montré que le groupe <i>dis donc!</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atteint un meilleur résultat dans l'exercice 1 pour chaque coréférence, et en moyenne un résultat supérieur de 10.7 % en comparaison au groupe <i>Clin d'œil</i></li> <li>- atteint un meilleur résultat dans l'exercice 2 pour chaque pronom réfléchi à l'exception du <i>me</i>, et en moyenne un résultat supérieur de 9.2 %.</li> <li>- fait 21 % de progrès dans l'exercice 2, soit 11.8 % de plus que le groupe <i>Clin d'œil</i></li> </ul> <p><b>Conclusion</b> : l'hypothèse s'est avérée juste.</p>
3. Les coréférences <i>je me</i> et <i>Il(s)/Elle(s)/... se</i> seront les mieux maîtrisées dans les deux groupes et la coréférence <i>nous nous</i> la moins bien maîtrisée (exercices 1 et 2 du post-test).	<p>La comparaison des résultats avant et après l'exposition au manuel a montré que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans l'exercice 1, les coréférences les mieux maîtrisées sont <i>nous nous</i> et, en deuxième place, <i>vous vous</i>. En revanche, les coréférences avec <i>se</i> (<i>il se, elles se, mes parents se</i>) sont les moins bien maîtrisées.</li> <li>- dans l'exercice 2, les coréférences <i>vous vous</i> et, en deuxième place, <i>nous nous</i>, sont les moins bien connues. Le pronom réfléchi <i>me</i> est le mieux connu dans les deux manuels. Les pronoms réfléchis <i>tu</i> et <i>se</i> se trouvent entre ces deux pôles.</li> </ul>



	<b>Conclusion</b> : les résultats des deux exercices sont contradictoires ; l'hypothèse ne peut donc pas être validée.
4. Le pronom réfléchi se sera le plus souvent utilisé au détriment d'autres pronoms réfléchis dans les deux groupes, et plus souvent dans les classes <i>Clin d'œil</i> (exercice 1 du post-test)	<p>La comparaison des résultats avant et après l'exposition au manuel a montré que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le pronom réfléchi se est le plus souvent utilisé au détriment d'autres pronoms réfléchis par les deux groupes, lors du pre-test comme lors du post-test</li> <li>- dans les deux groupes, la part du pronom réfléchi se sur le nombre d'erreurs de coréférence possibles a fortement diminué du pre- au post-test, de 73.7 % à 7.8 % dans le groupe <i>dis donc!</i> et de 63.8 % à 16.3 % dans le groupe <i>Clin d'œil</i>.</li> <li>- dans le groupe <i>dis donc!</i>, la part du pronom réfléchi se sur le nombre d'erreurs de coréférence a diminué de 76.5 % à 64.5 %, tandis qu'elle a augmenté légèrement dans le cas du groupe <i>Clin d'œil</i> de 65.4 % à 68.9 %.</li> </ul> <p><b>Conclusion</b> : l'hypothèse s'est avérée juste.</p>

Tableau 55 : Comparaison des hypothèses avec les résultats du test

## 5. Discussion

En réaction à l'attention scientifique et médiatique accordée à la qualité des manuels de FLE suisses alémaniques au cours de la dernière décennie, le présent travail avait pour objectif d'analyser la qualité de l'input linguistique de deux manuels de FLE utilisés au secondaire I de l'école suisse alémanique pour l'apprentissage d'un sujet grammaticale sur la base de critères scientifiques. Le sujet de la conjugaison des VPro a été choisi pour cette analyse, un sujet largement ignoré pour le contexte d'apprenant·e·s quasi-débutant·e·s par la recherche précédente et qui constitue un objectif d'apprentissage dans les deux manuels choisis, l'unité 1 du manuel *dis donc!* 7 G et le magazine 8.1 G du manuel *Clin d'œil*. Pour les raisons mentionnées dans la section 3.2, cette analyse s'est concentrée sur deux aspects de la conjugaison des VPro au présent de l'indicatif, la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet.

L'input linguistique joue un rôle clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et la section 2.1 a présenté plusieurs facteurs qui influencent les chances d'un·e apprenant·e de remarquer et retenir une structure cible sur la base d'un certain input. Un de ces groupes de facteurs concerne la saillance physique et psychologique, représentative de la relative difficulté d'une structure pour des apprenant·e·s d'une certaine L1 (cf. Tableau 1). Comme l'a montré la présentation du sujet dans la section 2.2., la conjugaison des VPro pose plusieurs difficultés aux apprenant·e·s germanophones, notamment la position du pronom réfléchi et sa coréférence avec le sujet. La description de la saillance physique et psychologique de ces



deux aspects dans la section 2.3 a permis d'établir qu'il s'agit de deux aspects peu saillants pour des apprenant·e·s germanophones (quasi-)débutant·e·s et donc difficile à remarquer dans un contexte d'apprentissage implicite. Dans le cas de la position du pronom réfléchi, la difficulté provient avant tout de la différence entre la L1 et la langue cible : le pronom réfléchi est antéposé au VPro en français (dans une phrase affirmative au présent de l'indicatif), mais postposé en allemand. Dans le cas de la coréférence entre le pronom réfléchi et le sujet, *nous nous* et *vous vous* – une répétition inhabituelle pour des apprenant·e·s germanophones – et le pronom réfléchi *se* – à risque de servir de forme défaut au détriment des autres pronoms réfléchis – représentent des pierres d'achoppement. Un résumé de la saillance physique et psychologique de ces deux aspects se trouve dans l'Annexe 1.

La section 2.1 a présenté plusieurs possibilités pour contrer les difficultés mentionnées et augmenter les chances des apprenant·e·s de remarquer et retenir une structure cible, notamment à travers la fréquence et distribution des occurrences dans l'input (cf. Tableau 5) et à travers l'instruction explicite, c'est-à-dire une partie dédiée à l'apprentissage de la structure cible (cf. Tableau 7). Sur la base d'une grille d'évaluation résultant de la discussion de l'applicabilité de ces deux groupes de facteurs pour le contexte choisi (cf. section 3.3), la qualité de l'input des deux manuels *dis donc!* 7 G (Unité 1) et *Clin d'œil* (magazine 8.1 G) a été analysée et décrite (cf. section 4.1). L'analyse a montré plusieurs parallèles et différences entre les deux inputs, qui se traduisent par les quatre hypothèses formulées dans la section 4.1.3 et résumées dans le Tableau 39. En raison d'un nombre supérieur d'occurrences de la position cible dans l'ensemble de l'input (203 dans *dis donc!* vs. 149 dans *Clin d'œil*), d'une meilleure distribution de ces occurrences (59 avant, 74 après l'IE dans *dis donc!* vs. 50 avant, 43 après l'IE dans *Clin d'œil*) et du fait que la position du pronom réfléchi est souvent *task-essential* dans *dis donc!* mais prédéterminée dans *Clin d'œil*, l'input proposé par *dis donc!* est jugé de meilleure qualité pour l'apprentissage de la position du pronom réfléchi. Pour les mêmes raisons de fréquence et de qualité des exercices proposés, et aussi en raison de la dominance du pronom réfléchi *se* dans le manuel *Clin d'œil*, l'input proposé par *dis donc!* est également jugé préférable pour l'apprentissage de la coréférence entre les pronoms réfléchis et leur sujet.

Les hypothèses formulées sur la base de cette analyse pronostiquent donc de meilleurs résultats pour les apprenant·e·s exposé·e·s au manuel *dis donc!*, pour la position du pronom réfléchi comme pour sa coréférence avec le sujet. Afin de vérifier ces hypothèses et, de ce fait, explorer la valeur prédictive de l'analyse de la qualité de l'input, un test a été construit et utilisé avec différentes classes avant et après leur exposition à l'un des deux manuels choisis. Trois des quatre hypothèses se sont avérées justes : le groupe *dis donc!* a atteint un meilleur résultat dans la position du pronom réfléchi que les classes *Clin d'œil* ; un meilleur résultat dans la coréférence entre le pronom réfléchi et son sujet ; et utilise moins souvent le pronom



réfléchi se au détriment d'autres pronoms réfléchis que le groupe de *Clin d'œil*. Pour la troisième hypothèse, pronostiquant pour les deux groupes d'apprenant·e·s le meilleur résultat pour les coréférences *je me* et *Il(s)/Elle(s)/... se* ainsi que le moins bon résultat pour la coréférence *nous nous*, les résultats des deux exercices concernés sont contradictoires.

Plusieurs limitations par rapport à l'approche adoptée doivent être mentionnés. Tout d'abord, le nombre de classes limité – cinq dans le cas de *dis donc!*, trois dans le cas de *Clin d'œil* – ne permet pas de rendre le facteur de l'enseignant·e négligeable. Il est donc tout à fait possible que les différences dans le progrès observé soient dues non à la différence dans la qualité des deux manuels, mais à des différences liées au facteur de l'enseignant·e. Ensuite, l'analyse effectuée ne tient pas compte du progrès des individus. P. ex., en se concentrant sur la performance des deux groupes, l'analyse ne permet pas de voir si la performance d'une classe est composée de résultats semblables ou de résultats des deux extrêmes. Finalement, l'absence d'un groupe contrôle ne permet pas d'évaluer l'impact du test sur le progrès observé. Il est possible que le test sensibilise l'attention des apprenant·e pour le sujet des VPro est, de ce fait, influence l'efficacité de l'input. Cependant, vu que les deux groupes ont été exposés au même test, l'influence ne devrait pas changer les tendances générales observées. Finalement, il doit être rappelé que les deux groupes ne sont pas tout à fait comparables : il est possible que des apprenant·e·s de la deuxième année du secondaire I ne soient pas aussi motivé·e·s que leurs collègues qui viennent de passer au secondaire I, ce qui influencerait l'efficacité de l'exposition à l'input.

Malgré ces limitations, le présent travail peut être vu comme une contribution à la compréhension de la manière dont la qualité d'un input linguistique peut être analysé sur la base de critères scientifiques, en particulier pour l'apprentissage d'une structure grammaticale. Le présent travail permet aussi de mettre en évidence les difficultés auxquelles les apprenant·e·s germanophones de ce niveau font face dans leur emploi de VPro au présent de l'indicatif. De futures travaux pourraient tenter de répliquer la partie empirique de l'étude avec d'autres manuels. Il serait également pertinent de tester l'applicabilité de la grille de critère avec d'autres phénomènes linguistiques.

## 6. Bibliographie

- Allen, S. E. M., & Fernandez, L. (2020, 23 juin). *Word skipping by late L2 speakers of English: The effects of word length, predictability, spelling skills, and proficiency*. [Poster presentation]. Conference on Multilingualism 2020, University of Reading, Reading, UK.  
<https://osf.io/8pjxn/>
- Alsaif, A., & Milton, J. (2012). Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners in Saudi Arabia. *The Language Learning Journal*, 40(1), 21-33.  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2012.658221>



- Ågren, M., & Van de Weijer, J. (2013). Input frequency and the acquisition of subject-verb agreement in number in spoken and written French. *Journal of French Language Studies*, 23(3), 311-333.  
<https://doi.org/10.1017/S0959269512000312>
- Aschwanden, M. (2015, 13 octobre). *Schlechte Noten für Frühfranzösisch*. Berner Zeitung.  
<https://www.bernerzeitung.ch/schlechte-noten-fuer-fruehfranzoesisch-951263918706>
- Barras, M., Karges, K., Lenz, P., & Scheidegger, D. (2018). *Projekt «Vorbereitung Lehrmittelobligatorium Clin d'œil und New World in Solothurner Sek-P-Klassen»*. Wissenschaftliche Begleitung und Auswertung der Testphase. Fribourg, Institut de Plurilinguisme.  
<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/306701>
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L 2. *Journal of French language studies*, 14(3), 281-299.
- Benati, A. (2017). The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 377-396.  
<https://doi.org/10.14746/sslt.2017.7.3.2>
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2021). *Anpassung der Lektionentafel für die Sekundarschule*.  
<https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2021-brb-05.html>
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10(5), 425-455.  
<https://doi.org/10.1080/01690969508407111>
- Bybee, J., & Hopper, P. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In J. Bybee & P. Hopper (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 1-24). Amsterdam: Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/tsl.45.01byb>
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216-236). New York: Routledge.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Casenhiser, D., & Goldberg, A. E. (2005). Fast mapping between a phrasal form and meaning. In *Developmental Science*, 8(6), 500–508.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00441.x>
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation*.  
<https://www.edk.ch/fr/themes/scolarité-obligatoire/objectifs-nationaux-de-formation-1>
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2021). *Langues étrangères: langues enseignées, introduction*.  
<https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/langues-etrangees-langues-enseignees-introduction>
- Chesini, C., Keller-Lee, M., Rast, C., Djuricic, D., Egli, I., Fischer, M., Hueber, E., Hunkeler, R., Kallen, A., Paul, S., Sachser, C., Schädler, G., Sieber, N., & Zürn, C. (2019). *dis donc! 7*. Lehrmittelverlag Zürich, Lehrmittelverlag St.Gallen.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Cintrón-Valentín, M. C., & Ellis, N. C. (2016). Salience in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology*, 7, 1284.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01284>
- Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language Learning and Technology*, 11(3), 38-63.  
<http://dx.doi.org/10125/44117>



- Collins, L., Trofimovich, P., White, J., Cardoso, W., & Horst, M. (2009). Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *The Modern Language Journal*, 93(3), 336-353.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00894.x>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.  
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.  
<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cordes, A.-K. (2014). *The Role of Frequency in Children's Learning of Novel Morphology*. Tübingen: Narr.
- Czaplicki, B. (2021). The strength of morphophonological schemas: Consonant mutations in Polish. *Glossa: a journal of general linguistics* 6(1): 25.  
<https://doi.org/10.5334/gjgl.1255>
- DeKeyser, R. (2003). Explicit and Implicit Learning. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.  
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- DeKeyser, R., & Prieto Botana, G. (2015). The Effectiveness of Processing Instruction in L2 Grammar Acquisition: A Narrative Review. *Applied Linguistics*, 36(3), 290-305.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amu071>
- Dolgunsöz, E. (2015). Measuring Attention in Second Language Reading Using Eye-tracking: The Case of the Noticing Hypothesis. *Journal of Eye Movement Research*, 8(5).  
<https://doi.org/10.16910/jemr.8.5.4>
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dubois, M., Kamber, A., & Dekens, C. S. (2013). Être et avoir été : l'accord du participe passé par des apprenants de FLE. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (68-69), 115-133.  
<https://doi.org/10.4000/linx.1504>
- Ellis, N. C. (2002). Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27(2), 305-52.  
<https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.  
<https://doi.org/10.1093/applin/aml015>
- Ellis, N. C. (2009). Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 139-158). Oxford, UK: Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch9>
- Ellis, N. C., & Sagarra, N. (2010). Learned Attention Effects in L2 Temporal Reference: The First Hour and the Next Eight Semesters. *Language Learning*, 60, 85-108.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00602.x>
- Ellis, N. C., & Sagarra, N. (2011). Learned attention in adult language acquisition: A replication and generalization study and meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 589-624.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263111000325>
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 339-360). Oxford, England: Oxford University Press.



- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern*.  
<https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|92|4#102P4eGtmxUaH9JNhNPCAu29T8fS7d>
- État de Fribourg (2022). *Studentafel 1H-11H für den deutschsprachigen obligatorischen Unterricht im Kanton Freiburg*.  
<https://www.fr.ch/sites/default/files/2022-06/studentafel-1h11h.pdf>
- Farid, G. (2003). Comment résoudre les difficultés orthographiques des homonymes grammaticaux et du participe passé. In I. I. Las Heras & M. J. S. Cascante (Eds.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (pp. 631-640). Universidad de La Rioja.
- Farley, A., & Aslan, E. (2012). The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction on L2 acquisition of the English subjunctive. *ELT Research Journal*, 1(2), 120-141.
- Fayol, M., Largy, P., & Lemaire, P. (1994). Cognitive overload and orthographic errors: When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47(2), 437-464.  
<https://doi.org/10.1080/14640749408401119>
- FN Redaktion (2020, 7 janvier). *Viel Lärm um nichts?* Freiburger Nachrichten.  
<https://www.freiburger-nachrichten.ch/viel-larm-um-nichts/>
- Gascoigne, C. (2018). Interface and Non-Interface Positions. In The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (eds J.I. Lontas, T. International Association and M. DelliCarpini).  
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0076>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gass, S. M. (2015). Comprehensible Input and Output in Classroom Interaction. In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 182-197). Chichester: JohnWiley & Sons Inc.  
<https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch11>
- Gerny, D. (2016, 28 juin). *Was heisst « Percnoptère »?* NZZ. Neue Zürcher Zeitung.  
<https://www.nzz.ch/schweiz/franzoesisch-lehrmittel-was-heisst-percnoptere-id.92209?reduced=true>
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147>
- Hentschel, E. (2011). *Deutsche Grammatik*. Berlin: De Gruyter  
<https://doi.org/10.1515/9783110229028>
- Henzi, C. (2021). *Clin d'œil – Ein Lehrmittel in der Kritik. Eine umfassende Analyse des Französischlehrmittels auf Sekundarstufe I*. Masterarbeit, Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Hernández, T. (2018). Language Practice and Study Abroad. In C. Jones (Ed.), *Practice in Second Language Learning* (pp. 197-227). Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781316443118.010>
- Housen, A., Pierrard, M., & Daele, S.V. (2005). Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp. 235-270). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110197372.2.235>
- Housen, A. (2021). Difficulty and complexity of language features and second language instruction. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 388-396). New York: John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1443.pub2>
- Hulstijn, J. H., & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language learning*, 34(1), 23-43.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00994.x>



- Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz (2022). *Lehrmittelspektrum*. Consulté le 22 juillet 2022 sur <https://www.ilz.ch/lehrmittelspektrum/>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Kalmbach, J. M. (2014). Le système composite du pronom de 3<sup>e</sup> personne en français. *Langue française*, 181(1), 97-117.  
<https://doi.org/10.3917/lf.181.0097>
- Kaspruwicz, R., & Marsden, E. (2018). Towards ecological validity in research into input-based practice: Form spotting can be as beneficial as form-meaning practice. *Applied Linguistics*, 39(6), 886-911.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amw051>
- Keller-Lee, M., & Rast, C. (2019). *Unterrichten mit «dis donc! 7/8». Leitfaden für Lehrpersonen*. Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St.Gallen.  
[https://002.lmvz.ch/smedia/pdfs/2022/05/16/dd\\_7\\_8\\_Leitfaden.pdf](https://002.lmvz.ch/smedia/pdfs/2022/05/16/dd_7_8_Leitfaden.pdf)
- Kim, J. (2014). Timing of form-focused instruction and development of implicit vs. explicit knowledge. *English Teaching*, 69(2), 123-147.  
<https://doi.org/10.15858/engtea.69.2.201406.123>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Landragin, F. (2004). Saillance physique et saillance cognitive. *Corela*, 2(2).  
<https://doi.org/10.4000/corela.603>
- Lehrmittelverlag Zürich (s. d.). *Das didaktische Konzept von «dis donc!»*. Consulté le 4 août 2022 sur <https://www.lmvz.ch/schule/dis-donc/konzept-disdonc>
- Lehrmittelverlag Zürich (2019, 7 mai). *Jahresplanung «dis donc! 7» für 3 Lektionen Französisch pro Woche*. Consulté le 6 août 2022 sur <https://www.lmvz.ch/schule/dis-donc/downloads>
- Leow, R. P. (2015). Implicit learning in SLA: Of processes and products. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 47-65). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/sibil.48.03leo>
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* (15), 263-287.  
<https://doi.org/10.1093/applin/15.3.263>
- Lyster, R., & Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (17), 51-72.  
<https://doi.org/10.4000/aile.842>
- Madlener, K. (2015) *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110405538>
- Madlener, K. (2016). Input Optimization. Effects of Type and Token Frequency Manipulations in Instructed Second Language Learning. In H. Behrens & S. Pfänder (Eds.), *Experience counts. Frequency effects in language* (pp. 133-173). Berlin: De Gruyter (Linguae & litterae).
- Marsden, E., & H.-Y. Chen. (2011). The roles of structured input activities in Processing Instruction and the kinds of knowledge they promote. *Language Learning*, 61(4), 1058-98.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00661.x>
- McDonough, K., & Trofimovich, P. (2013). Learning a novel pattern through balanced and skewed input. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 654-662.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728912000557>
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective. *Language learning*, 33(2), 135-158.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00532.x>
- McManus, K., & Marsden, E. (2017). L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 459-492.



- <https://doi.org/10.1017/S027226311600022X>
- McManus, K., & Marsden, E. (2018). Online and offline effects of L1 practice in L2 grammar learning: A partial replication. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 459-475.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263117000171>
- McManus, K., & Marsden, E. (2019). Using Explicit Instruction About L1 to Reduce Crosslinguistic Effects in L2 Grammar Learning: Evidence From Oral Production in L2 French. *The Modern Language Journal*, 103(2): 459-480.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12567>
- Munir, C. (2017). *Jahresplanung 10OS, Clin d'œil 8 E/G. Schuljahr 2017/18*. Consulté le 6 août 2022 sur  
<http://animation.hepvs.ch/franzosisch/index.php/fachberatung-os/links/33-paed-fachberatung/92-clin-d-oeil-jahresplanungen>
- Nation, I. S. P. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26(2), 1-16.  
<https://doi.org/10.26686/wgtn.12543437.v1>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.  
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Passepartout (2015). *Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Französisch und Englisch*.  
<https://www.sprachenunterricht.ch/content/passepartout-lehrplan-2015-mit-referentiel>
- Pelissier, M. (2018). *Effets d'entraînements explicites et implicites sur l'acquisition de la syntaxe de l'anglais par des apprenants francophones : étude en potentiels évoqués*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité.]  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02294011>
- Perrin, R. (2021). *Analyse de la qualité de l'input pour l'apprentissage de la conjugaison des verbes pronominaux dans l'unité 1 du manuel de FLE dis donc! 7G*. Travail de séminaire en didactique des langues étrangères, Université de Fribourg (CH).
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in second language acquisition*, 10(2), 217-243.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100007324>
- Rayner, K., Slattery, T. J., Drieghe, D., & Liversedge, S. P. (2011). Eye movements and word skipping during reading: Effects of word length and predictability. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 37(2), 514-528.  
<https://doi.org/10.1037/a0020990>
- Rebuschat, P. (2013). Measuring implicit and explicit knowledge in second language research. *Language Learning*, 63(3), 595-626.  
<https://doi.org/10.1111/lang.12010>
- Reinders, H. (2012). Towards a definition of intake in second language acquisition. *Applied Research in English*, 1(2), 15-36.  
<https://doi.org/10.22108/ARE.2012.15452>
- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (éd. 7 revue et augmentée). Paris: PUF.
- Sakata, N. (2019). Profiling vocabulary for proficiency development: Effects of input and general frequencies on L2 learning. *System*, 87.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102167>
- Sauer, E., & Thommen, A. (2016). *Clin d'œil. Magazine 8.1 G, Noctambule. Definitive Fassung*. Schulverlag plus AG.
- Sauer, E., & Wolff, D. (2018). *Grundlagen des Französischunterrichts mit Mille feuilles und Clin d'œil. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bern: Schulverlag plus.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.  
<https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>



- Schulverlag plus AG (s. d.). *filRouge. Clin d'œil 8.1 G, Noctambule. Demoversion*. Consulté le 5 août sur  
[https://www.s-mediabook.ch/\\_action-1/detail/\\_id-1/105/\\_pg-1/2](https://www.s-mediabook.ch/_action-1/detail/_id-1/105/_pg-1/2)
- Sharwood Smith, M. A. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100011943>
- Singh, L., Barras, M., & Bonvin, A. (2017). Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch: Schuljahr 2014/2015. In L. Singh, & D. Elmiger (Eds.), *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009-2016*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).  
<http://doc.rero.ch/record/288807/files/171.pdf>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1990). Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In R. Scarcella, E. Andersen, & S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 41-54). New York: Newbury House.
- Taylor, J. (2012). *The Mental Corpus: How Language is Represented in the Mind*. Oxford, New York: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199290802.001.0001>
- Thomas, A. (2021). Input Issues in the Development of L2 French Morphosyntax. *Languages*, 6(1), 34.  
<https://doi.org/10.3390/languages6010034>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction: Theory and research. Norwood, NJ: Ablex
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x>
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus Structured Input in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495-510.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100015394>
- Verspoor, M., Lowie, W., & de Bot, K. (2008). Input and Second Language Development from a Dynamic Perspective. In T. Piske, & M. Young-Scholten (Eds.), *Input Matters in SLA* (pp. 62-80). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781847691118-006>
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar* (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815065>
- White, J., Muñoz, C., & Collins, L. (2007). The His/Her Challenge: Making Progress in a 'Regular' L2 Programme. *Language Awareness*, 16(4), 278-299.  
<https://doi.org/10.2167/la419.0>
- Wienkeller, E., & Lenz, P. (2019). *Schlussbericht zum Projekt « Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passepartout-Kantonen » – durchgeführt von Juni 2015 bis März 2019 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der Passepartout-Kantone*. Fribourg: Institut de Plurilinguisme.  
<http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/content/ergebnisbezogene-evaluation-franzoesischunterricht>
- Wong, W. (2001). Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 345-368.



- <https://doi.org/10.1017/S0272263101003023>
- Wulff, S., & Ellis, N. C. (2018). Usage-based approaches to SLA. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.), *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields* (pp. 37-56). Amsterdam: John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/sibil.54.03wul>
- Xu, J., & Changying, L. (2021). *The effects of the timing of form-focused instruction on EFL learners' learning of difficult and easy grammatical features: A comparative study*. System, 101.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102612>
- Year, J., & Gordon, P. (2009). Korean speakers' acquisition of the English ditransitive construction: The role of verb prototype, input distribution, and frequency. *The Modern Language Journal* 93(3), 399-417.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00898.x>
- Zbinden, S. (2017). *Leseverstehen mit altem und neuem Lehrmittel im Vergleich. Eine empirische Studie über das Verstehen von französischen Texten auf der Sekundarstufe I*. Travail de master, Université de Fribourg.  
[http://starke-schule-beider-basel.ch/Libraries/Unterschriftenbogen/Masterarbeit\\_Zbinden.sflb.ashx](http://starke-schule-beider-basel.ch/Libraries/Unterschriftenbogen/Masterarbeit_Zbinden.sflb.ashx)

## 7. Annexes

Annexe 1 : La saillance physique et psychologique de la position du pronom réfléchi et de sa coréférence avec le sujet

1. La saillance physique
<p>A) La catégorie syntaxique (Goldschneider &amp; DeKeyser, 2001)</p> <p>Les pronoms réfléchis font partie des mots porteurs d'une fonction grammaticale et peuvent, de ce fait, être considérés comme peu saillants de manière générale.</p>
<p>B) La saillance perceptuelle (Goldschneider &amp; DeKeyser, 2001 ; Landragin, 2004 ; Wong, 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms réfléchis <i>nous</i> et <i>vous</i> sont phonologiquement et visuellement plus saillants que les autres pronoms réfléchis.</li> <li>• Les formes élidées (<i>m' / t' / s'</i>) sont les moins saillantes dans un input oral.</li> <li>• De manière générale, les occurrences dans un input écrit sont plus saillantes que celles dans un input oral.</li> <li>• La mise en relief d'une occurrence devrait être évaluée par cas, sur la base de l'input.</li> </ul>
<p>C) La complexité sémantique et fiabilité de l'association forme-fonction (Goldschneider &amp; DeKeyser, 2001 ; Ellis, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le pronom <i>se/s'</i> est le seul à être fiablement réfléchi, sa fonction réflexive est plus saillante que celle des autres formes cibles <i>me/m', te/t', nous</i> et <i>vous</i>.</li> <li>• Les pronoms réfléchis <i>se</i> et <i>vous</i> sont sémantiquement plus complexes que les autres pronoms réfléchis.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>La fiabilité de l'association forme-fonction et la complexité sémantique des formes cibles sont sans importance pour la position du pronom réfléchi : toute occurrence suivant le schéma (S-)Pro-VPro contribue à l'apprentissage de la position antéposée du pronom réfléchi, qu'il s'agisse d'une forme cible réfléchie ou non réfléchie, sémantiquement complexe ou simple.</li> </ul>
<p>D) La régularité morphophonologique (Goldschneider &amp; DeKeyser, 2001)</p> <p>Des phénomènes de fusionnement ou d'homophonie peuvent entraver la reconnaissance des formes cibles et, par extension, l'apprentissage de leur position dans la phrase et de leur coréférence avec le sujet. Cela serait à juger sur la base de la prononciation des occurrences dans l'input et l'éventuelle présence de formes homophoniques.</p>
<p>E) La valeur communicative (redondance) (Goldschneider &amp; DeKeyser, 2001 ; Ellis, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le choix du bon pronom réfléchi est décisif pour le sens du message.</li> <li>L'emploi du pronom réfléchi <i>se/s'</i> avec un autre (pronom) sujet (1<sup>e</sup> ou 2<sup>e</sup> personne) serait normativement faux mais ne changerait pas le sens réfléchi de l'action.</li> <li>La position antéposée du pronom réfléchi par rapport au VPro n'a pas de valeur communicative, sauf dans le cas de <i>nous</i> et <i>vous</i>, pour lesquels la position postposée du pronom réfléchi transformerait une phrase affirmative en phrase interrogative. Cette exception est négligeable pour le public cible (quasi-)débutant des deux manuels.</li> </ul>
<p>2. La saillance psychologique (Cintrón-Valentín &amp; Ellis, 2016 ; Wulff &amp; Ellis, 2018)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>En raison de différences entre la L1 (l'allemand) et la langue cible (le français), il est probable que les apprenant·e·s du groupe cible aient tendance à placer le pronom réfléchi après le verbe conjugué.</li> <li>La répétition du sujet à la 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> personne du pluriel (<i>nous nous</i> / <i>vous vous</i>) n'existe pas en allemand et sera considérée comme surprenante et donc plus saillante pour les apprenant·e·s du groupe cible, même si, à la base, l'absence d'un équivalent dans la L1 des apprenant·e représente une source de difficulté.</li> </ul>

## Annexe 2 : occurrences des formes cibles dans le manuel *dis donc!*

Nr.	Format	Page	Occurrence	S-Pro-V?
1	Oral	12	<b>Je vais vous</b> expliquer (...)	S-V-Pro-V
2	Oral	12	<b>Je vais vous</b> montrer (...)	S-V-Pro-V
3	Oral	12	<b>Je vais vous</b> montrer (...)	S-V-Pro-V
4	Oral	12	<b>Je vais vous</b> expliquer (...)	S-V-Pro-V
5	Oral	12	<b>Ça me</b> plaît bien.	Oui
6	Oral	12	C'est un bruit <b>qui me</b> convient pas du tout.	Oui



7	E/O	15	Tu m'entends?!	Oui
8	E/O	15	Je te jure (...)	Oui
9	Ecrit	16	Qu'est-ce qui se passe ?	Oui
10	Ecrit	18	Pousse-toi un peu, Canelle !	VP-Pro
11	Ecrit	18	J'vais m'occuper de toi !	S-V-Pro-V
12	Ecrit	18	T'en fais pô !	Pro-x-VP
13	E/O	20	Je vais vous raconter (...).	S-V-Pro-V
14	E/O	20	Je me lève trop tard.	Oui
15	E/O	20	Je me prépare et je me maquille (...).	Oui
16	E/O	20	Je me prépare et je me maquille (...).	Oui
17	E/O	20	se maquiller / je me maquille	Pro-VP
18	E/O	20	se maquiller / je me maquille	Oui
19	E/O	21	Je m'appelle Kamal, j'ai 12 ans.	Oui
20	E/O	21	Je me réveille à 6 heures 30, je suis relax.	Oui
21	E/O	21	Je me douche pendant des heures, je glande.	Oui
22	E/O	21	Un prof me voit et m'envoie dans la classe (...).	Oui
23	E/O	21	Un prof me voit et m'envoie dans la classe (...).	Oui
24	E/O	21	On m'envoie dans la classe B.	Oui
25	E/O	21	(...) les copains que je viens de me faire !	S-V-Pro-V
26	E/O	22	Je me présente.	Oui
27	E/O	22	Je m'appelle Wanda Karczmarczyk.	Oui
28	E/O	22	Je me lève à 6 heures.	Oui
29	E/O	22	Je me pose pleins de questions.	Oui
30	E/O	22	(...) et la classe s'amuse.	Oui
31	Ecrit	23	je me réveille à 7 heures	Oui
32	Ecrit	23	je me douche	Oui
33	Ecrit	23	je me lève	Oui
34	Ecrit	23	je me brosse les dents	Oui
35	Ecrit	24	je me réveille à 7 heures	Oui
36	Ecrit	24	je me douche	Oui
37	Ecrit	24	je me lève	Oui
38	Ecrit	24	je me brosse les dents	Oui
39	Ecrit		Je vais vous raconter (...).	S-V-Pro-V
40	Ecrit	25	Je me lève trop tard.	Oui
41	Ecrit	25	Je me prépare et je me maquille (...).	Oui
42	Ecrit	25	Je me prépare et je me maquille (...).	Oui
43	Ecrit	25	se maquiller / je me maquille	Pro-VP
44	Ecrit	25	se maquiller / je me maquille	Oui
45	Ecrit	28	Je me réveille à 6 heures 30, je suis relax.	Oui
46	Ecrit	28	Je me douche pendant des heures, je glande.	Oui
47	Ecrit	28	(...) les copains que je viens de me faire !	S-V-Pro-V
48	E/O	28	Je me brosse les dents.	Oui



49	E/O	28	<b>Je me réveille.</b>	Oui
50	E/O	28	<b>Je me douche.</b>	Oui
51	E/O	28	<b>Je me douche.</b>	Oui
52	E/O	28	<b>Je me brosse</b> les dents.	Oui
53	E/O	28	<b>Je me coiffe.</b>	Oui
54	E/O	28	<b>Je me lève.</b>	Oui
55	E/O	28	<b>Je me maquille.</b>	Oui
56	E/O	28	<b>Je me douche.</b>	Oui
57	Ecrit	28	(...), <b>je me lève</b> de bonne heure.	Oui
58	Ecrit	28	(...), <b>je me prépare</b> (...).	Oui
59	Ecrit	28	<b>On se pose</b> plein de questions.	Oui
60	Ecrit	28	<b>Le directeur m'appelle.</b>	Oui
61	Ecrit	28	<b>Le directeur s'excuse.</b>	Oui
62	Ecrit	28	<b>On m'envoie</b> dans la classe B.	Oui
63	Ecrit	28	<b>Je me lève</b> trop tard.	Oui
64	Ecrit	28	<b>Je me prépare</b> (...).	Oui
65	Ecrit	28	<b>Ma mère m'appelle</b> (...).	Oui
66	Ecrit	28	<b>Ma mère</b> (...) <b>m'aide.</b>	Oui
67	Ecrit	28	<b>Elle</b> (...) <b>m'amène</b> au collège.	Oui
68	Oral	28	<b>Je me lève</b> (...).	Oui
69	Oral	28	<b>Je me prépare</b> (...).	Oui
70	Ecrit	30	<b>Mettez-vous</b> en groupe.	VP-Pro
71	Ecrit	30	(...) <b>les parents se préparent</b> (...)	Oui
72	Ecrit	32	<b>Je me réveille</b> tôt.	Oui
73	Ecrit	32	<b>Je me douche.</b>	Oui
74	Ecrit	32	<b>Je me lave</b> seulement le visage.	Oui
75	Ecrit	32	<b>Je m'habille</b> avec soin.	Oui
76	Ecrit	32	<b>Je me coiffe</b> avec du gel.	Oui
77	Ecrit	32	<b>Je me dépêche.</b>	Oui
78	Ecrit	32	<b>Je me brosse</b> les dents.	Oui
79	Ecrit	32	<b>se réveiller</b>	Pro-VP
80	Ecrit	32	<b>se doucher</b>	Pro-VP
81	Ecrit	32	<b>s'habiller</b>	Pro-VP
82	Ecrit	32	<b>se dépêcher</b>	Pro-VP
83	Ecrit	33	<b>Je m'habille</b> en un temps record.	Oui
84	Ecrit	33	<b>Je me coiffe</b> rapidement.	Oui
85	Ecrit	33	<b>Je me réveille</b> tard.	Oui
86	Ecrit	33	<b>Mettez-vous</b> à trois et (...)	VP-Pro
87	Ecrit	33	(...) et <b>racontez-vous</b> (...).	VP-Pro
88	Ecrit	34	<b>se coiffer</b>	Pro-VP
89	Ecrit	34	<b>je me coiffe</b>	Oui
90	Ecrit	34	<b>tu te coiffes</b>	Oui



91	Ecrit	34	<b>il/elle/on se coiffe</b>	Oui
92	Ecrit	34	<b>nous nous coiffons</b>	Oui
93	Ecrit	34	<b>vous vous coiffez</b>	Oui
94	Ecrit	34	<b>ils/elles se coiffent</b>	Oui
95	Ecrit	34	<b>Je me réveille</b> tôt.	Oui
96	Ecrit	34	<b>Je me douche.</b>	Oui
97	Ecrit	34	<b>Je me lave</b> seulement le visage.	Oui
98	Ecrit	34	<b>Je m'habille</b> avec soin.	Oui
99	Ecrit	34	<b>Je me coiffe</b> avec du gel.	Oui
100	Ecrit	34	<b>Je me dépêche.</b>	Oui
101	Ecrit	34	<b>Je me brosse</b> les dents.	Oui
102	Ecrit	34	<b>Je m'habille</b> en un temps record.	Oui
103	Ecrit	34	<b>Je me coiffe</b> rapidement.	Oui
104	Ecrit	34	<b>Je me réveille</b> tard.	Oui
105	Ecrit	34	<b>je me douche</b>	Oui
106	Ecrit	34	<b>tu te douches</b>	Oui
107	Ecrit	34	<b>il se douche</b>	Oui
108	Ecrit	34	<b>nous nous douchons</b>	Oui
109	Ecrit	34	<b>vous vous douches</b>	Oui
110	Ecrit	34	<b>elles se douchent</b>	Oui
111	Ecrit	34	<b>je me</b> (verbe)	Oui
112	Ecrit	34	<b>tu te</b> (verbe)	Oui
113	Ecrit	34	<b>il se</b> (verbe)	Oui
114	Ecrit	34	<b>nous nous</b> (verbe)	Oui
115	Ecrit	34	<b>vous vous</b> (verbe)	Oui
116	Ecrit	34	<b>elles se</b> (verbe)	Oui
117	Ecrit	34	<b>Je me douche</b>	Oui
118	Ecrit	34	<b>Nous nous douchons</b>	Oui
119	Ecrit	34	<b>Tu te brosses</b>	Oui
120	Ecrit	34	<b>Tu te laves</b>	Oui
121	Ecrit	34	<b>Vous vous habillez</b>	Oui
122	Ecrit	34	<b>Ma mère se douche</b>	Oui
123	Ecrit	34	<b>Vous vous coiffez</b>	Oui
124	Ecrit	34	<b>Nous nous habillons</b>	Oui
125	Ecrit	34	<b>Vous vous habillez</b>	Oui
126	Ecrit	34	<b>Tu te dépêches</b>	Oui
127	Ecrit	34	<b>Mes parents se dépêchent</b>	Oui
128	Ecrit	34	<b>se lever</b>	Pro-VP
129	Ecrit	34	<b>(je) me lève</b>	Oui
130	Ecrit	34	<b>se doucher</b>	Pro-VP
131	Ecrit	34	<b>(vous) vous douches</b>	Oui
132	Ecrit	34	<b>se laver</b>	Pro-VP



133	Ecrit	34	(nous) nous lavons	Oui
134	Ecrit	34	s'habiller	Pro-VP
135	Ecrit	34	(Pascal et Claude) s'habillent	Oui
136	Ecrit	34	se coiffer	Pro-VP
137	Ecrit	34	(Notre prof) se coiffe	Oui
138	Ecrit	34	se brosser les dents	Pro-VP
139	Ecrit	34	(Vous) vous brossez les dents	Oui
140	Ecrit	34	se dépêcher	Pro-VP
141	Ecrit	34	(Je) me dépêche	Oui
142	Ecrit	34	se doucher	Pro-VP
143	Ecrit	34	(Tu) te douches	Oui
144	Ecrit	35	se réveiller	Pro-VP
145	Ecrit	35	se laver le visage	Pro-VP
146	Ecrit	35	se maquiller	Pro-VP
147	Ecrit	35	s'habiller	Pro-VP
148	Ecrit	35	se brosser les dents	Pro-VP
149	Ecrit	35	se dépêcher	Pro-VP
150	Ecrit	35	s'excuser auprès du prof	Pro-VP
151	Ecrit	35	se raser	Pro-VP
152	Ecrit	35	se coiffer avec du gel	Pro-VP
153	Ecrit	35	se doucher	Pro-VP
154	Ecrit	35	Tu te réveilles	Oui
155	Ecrit	35	Tu te réveilles	Oui
156	Ecrit	36	Mon père se réveille à 6 heures.	Oui
157	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
158	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
159	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
160	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
161	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
162	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
163	Ecrit	36	(Membre de famille) + se + (verbe) ...	Oui
164	Ecrit	36	Ton/Ta prof (...) et te donne un feedback (...).	Oui
165	Ecrit	36	Je me dépêche (...).	Oui
166	Ecrit	36	Je me coiffe.	Oui
167	Ecrit	36	Je me brosse les dents.	Oui
168	Ecrit	36	Je me lave le visage.	Oui
169	Ecrit	36	Je m'habille.	Oui
170	Ecrit	36	Je me réveille (...).	Oui
171	Ecrit	36	(...) Wanda se lève.	Oui
172	Ecrit	36	(...) Wanda se rase.	Oui
173	Ecrit	36	(...) Wanda se dispute.	Oui
174	Ecrit	36	(...) Wanda s'habille (...).	Oui



175	Ecrit	36	(...) <b>Wanda se coiffe</b> (...).	Oui
176	Ecrit	36	(...) <b>Wanda se lave</b> (...).	Oui
177	Ecrit	36	<b>Elle se maquille</b> (...).	Oui
178	Ecrit	36	(...) elle <b>se dépêche</b> .	Oui
179	Ecrit	36	(...) elle <b>se coiffe</b> .	Oui
180	Ecrit	36	(...) elle <b>s'habille</b> .	Oui
181	Ecrit	36	(...) elle <b>se douche</b> .	Oui
182	Ecrit	36	(...) elle <b>se lève</b> .	Oui
183	Ecrit	36	(...) elle <b>s'habille</b> .	Oui
184	Ecrit	36	(...) <b>Wanda se lave</b> (...).	Oui
185	Ecrit	36	(...) <b>Wanda</b> (...) <b>se maquille</b> .	Oui
186	Ecrit	36	(...) <b>Wanda</b> (...) <b>se coiffe</b> .	Oui
187	Ecrit	36	(...) <b>Wanda</b> (...) <b>se brosse</b> .	Oui
188	Ecrit	36	<b>se coiffer</b>	Pro-VP
189	Ecrit	36	<b>s'habiller</b>	Pro-VP
190	Ecrit	36	<b>se laver</b>	Pro-VP
191	Ecrit	36	<b>Il se coiffe</b> .	Oui
192	Ecrit	36	<b>se coiffer</b>	Pro-VP
193	Ecrit	36	<b>s'habiller</b>	Pro-VP
194	Ecrit	36	<b>se laver</b>	Pro-VP
195	Ecrit	36	<b>Il s'habille</b> .	Oui
196	Ecrit	36	<b>Ils s'amuse</b> nt ensemble.	Oui
197	Ecrit	37	Écrit (...) s'il <b>s'agit</b> de (...)	Oui
198	E/O	37	Dîner, douche, télé, et puis <b>tu vas te coucher</b> .	S-V-Pro-VP
199	E/O	37	<b>Les dossiers s'empilent</b>	Oui
200	Ecrit	37	<b>se coucher</b>	Pro-VP
201	Ecrit	37	<b>s'empiler</b>	Pro-VP
202	Ecrit	38	Surligne les terminaisons (...) et « <b>se coiffer</b> » (...)	Pro-VP
203	Ecrit	38	<b>se coiffer</b>	Pro-VP
204	E/O	38	<b>(je) me coiffe</b>	Oui
205	E/O	38	<b>(tu) te coiffes</b>	Oui
206	E/O	38	<b>(il/elle/on) se coiffe</b>	Oui
207	E/O	38	<b>(nous) nous coiffons</b>	Oui
208	E/O	38	<b>(vous) vous coiffez</b>	Oui
209	E/O	38	<b>(ils/elles) se coiffent</b>	Oui
210	Ecrit	38	<b>Nous nous aimons</b> beaucoup.	Oui
211	Ecrit	38	<b>Il se douche</b> rapidement	Oui
212	E/O	38	<b>On veut s'amuser</b> .	Oui
213	E/O	38	<b>Tu te dépêches</b> , (...).	Oui
214	E/O	38	(...) s'il <b>te plaît</b> .	Oui
215	E/O	38	<b>Vous vous appelez</b> comment ?	Oui
216	Ecrit	39	<b>Je me</b> + (verbe)	Oui



217	E/O	44	<b>se brosser</b> les dents	Pro-VP
218	E/O	44	Ensuite, <b>nous nous brossons</b> les dents.	Oui

Annexe 3 : occurrences des formes cibles dans le manuel *Clin d'œil*

Nr.	Format	Page	Occurrence	S-Pro-VP?
1	E	4	Mais <b>plein d'animaux se réveillent</b> (...)	Oui
2	E/O	5	À attendre que <b>l'aurore se lève</b> et débranche (...)	Oui
3	E/O	5	Comme pour <b>te remplacer</b> (...)	Pro-VP
4	E	8	La nuit, <b>je me repose</b> (...)	Oui
5	E	9	<b>Ça m'intéresse !</b>	Oui
6	E/O	10	Pour <b>se repérer</b> dans ce fourmillement (...)	Pro-VP
7	E/O	11	<b>les étoiles</b> (...) semblent <b>se déplacer</b>	S-V-Pro-V
8	E/O	11	<b>Il nous faudrait</b> plus de quatre ans pour (...)	Oui
9	E/O	12	...il <b>s'agit</b> de petits morceaux de roche (...)	Oui
10	E/O	12	Elles ... <b>s'y frottent</b> , s'échauffent, crament (...)	S-Pro-Pré-VP
11	E/O	12	Elles ... s'y frottent, <b>s'échauffent</b> , crament (...)	Oui
12	E/O	12	<b>Cette étoile se trouve</b> (...)	Oui
13	E/O	12	Il faut que (...) <b>tu te trouves</b> dans l'ombre (...)	Oui
14	E/O	12	... <b>Ce phénomène...se produit</b> lorsque la lune (...)	Oui
15	E/O	12	... (...) lorsque <b>la lune se retrouve</b> pile-poil (...)	Oui
16	E/O	13	(...) <b>la Lune se trouve</b> dans l'alignement du (...)	Oui
17	E/O	14	<b>Les animaux</b> sortent la nuit pour (...) <b>se nourrir</b> (...)	Pro-VP
18	E/O	14	<b>Se nourrir</b>	Pro-VP
19	E/O	14	Prédateur : <b>Animal</b> qui <b>se nourrit</b> de proies.	Oui
20	E/O	14	<b>Se protéger</b> de la chaleur	Pro-VP
21	E/O	14	Lorsqu' <b>il se réveille</b> (...)	Oui
22	E/O	15	La nuit, (...) et <b>les lucioles se repèrent</b> entre (...)	Oui
23	E/O	16	(...) <b>une pupille</b> qui peut <b>se dilater</b> (...)	S-V-Pro-V
24	E/O	17	(...) <b>un mulot se fafile</b> (...)	Oui
25	E/O	17	(...) sans qu'il <b>s'en aperçoive</b> .	S-Pro-Pré-VP
26	E/O	17	(...) elle calcule à quelle distance <b>se trouve la proie</b> .	Pro-VP-S
27	E/O	17	La blatte, elle, <b>se sert de</b> ses 2 cerques pour fuir (...)	Oui
28	E/O	17	Dès qu'elle détecte (...), <b>la blatte s'enfuit !</b>	Oui
29	E/O	18	(...) c'est pour cela qu' <b>il nous paraît</b> gros.	Oui
30	E/O	18	(...) <b>des montagnes s'élèvent</b> à plus de 8 000 m.	Oui



31	E/O	20	des sondes (...) s'approchaient ou s'arrêtaient (...)	Oui
32	E/O	20	des sondes (...) s'approchaient ou s'arrêtaient (...)	Oui
33	E/O	20	(...) deux parties : (...) l'autre à se détacher pour (...)	Pré-Pro-VP
34	E/O	21	(...) le module lunaire (...) se posa sur la mer (...)	Oui
35	E/O	21	(...) sept missions lunaires se sont succédé (...)	S-Pro-V-VP
36	E/O	21	(...) douze hommes (...) se sont déplacés sur (...)	S-Pro-V-VP
37	E	22	La nuit me fait penser à l'obscurité.	Oui
38	E	22	Une luciole me rappelle la pleine lune.	Oui
39	E	22	L'obscurité me rappelle une luciole.	Oui
40	E	22	La pleine lune me fait penser à (...)	Oui
41	E	23	Un groupe s'appelle « Dans le ciel »	Oui
42	E	23	se coucher	Pro-VP
43	E	23	se coucher	Pro-VP
44	E	24	(...) me fait penser à (...)	Oui
45	E	24	(...) me rappelle (...)	Oui
46	E/O	24	se nourrir	Pro-VP
47	E	25	Un groupe s'appelle (...)	Oui
48	E/O	25	se coucher	Pro-VP
49	E/O	25	s'endormir	Pro-VP
50	E/O	25	se reposer	Pro-VP
51	E	26	Des éléments graphiques t'indiquent (...)	Oui
52	E	30	La revue peut vous aider à comprendre (...)	S-V-Pro-V
53	E	31	(...) je me glisserai (...)	Oui
54	E	31	Et quand le Soleil m'abandonne (...)	Oui
55	E	31	Qu'il rougit de me délaisser (...)	Oui
56	E	31	Je sens l'aura (...) m'envahir et me kidnapper.	Oui
57	E	31	Je sens l'aura (...) m'envahir et me kidnapper.	
58	E	31	Quels extraits te plaisent ?	Oui
59	E	31	Ce qui me plaît, c'est (...)	Oui
60	E	32	La nuit, je me repose	Oui
61	E	32	se reposer	Pro-VP
62	E	32	se laver	Pro-VP
63	E	32	se coiffer	Pro-VP
64	E	32	s'habiller	Pro-VP
65	E	32	se souvenir de	Pro-VP
66	E	32	se trouver	Pro-VP
67	E	32	se cacher	Pro-VP
68	E	32	se brosser les dents	Pro-VP



69	E/O	32	Le matin, <b>je me coiffe</b>	Oui
70	E/O	32	<b>Tu t'habilles</b> chic.	Oui
71	E/O	32	<b>Tu te souviens</b> de ton rêve ?	Oui
72	E/O	32	La nuit, <b>on se repose.</b>	Oui
73	E/O	32	<b>Vous vous lavez</b> les cheveux ?	Oui
74	E/O	32	<b>Je me brosse</b> les dents.	Oui
75	E/O	32	<b>Nous nous cachons.</b>	Oui
76	E/O	32	<b>Les animaux nocturnes se cachent</b> le jour.	Oui
77	E/O	32	<b>Ils se coiffent</b> rarement.	Oui
78	E/O	32	<b>Il se trouve</b> dans l'espace.	Oui
79	E	32	Complétez les formes du verbe <b>se cacher.</b>	Pro-VP
80	E	32	<b>Je me cache.</b>	Oui
81	E	32	<b>Tu te caches.</b>	Oui
82	E	32	<b>Il/Elle/On se cache.</b>	Oui
83	E	32	<b>Nous nous cachons.</b>	Oui
84	E	32	<b>Vous vous cachez.</b>	Oui
85	E	32	<b>Ils/Elles se cachent.</b>	Oui
86	E	32	<b>s'entraîner</b>	Pro-VP
87	E	32	<b>s'appeler</b>	Pro-VP
88	E	32	<b>s'endormir</b>	Pro-VP
89	E	32	<b>se réveiller</b>	Pro-VP
90	E	32	<b>se lever</b>	Pro-VP
91	E	32	<b>se coucher</b>	Pro-VP
92	E	33	<b>Elle se repose (...).</b>	Oui
93	E	33	<b>Il s'endort (...)</b>	Oui
94	E	33	<b>Je me présente (...)</b>	Oui
95	E	33	<b>Les astronautes se trouvent (...)</b>	Oui
96	E	33	<b>Nous nous levons (...)</b>	Oui
97	E	33	<b>On se couche (...)</b>	Oui
98	E	33	<b>Tu t'appelles (...)</b>	Oui
99	E	33	<b>Tu te réveilles (...)</b>	Oui
100	E	33	<b>Je me lave (...)</b>	Oui
101	E	33	<b>Vous vous entraînez (...)</b>	Oui
102	E	33	<b>Nous nous habillons (...)</b>	Oui
103	E	33	<b>Tu t'appelles</b> comment ?	Oui
104	E	33	<b>Il s'endort</b> vers 11 heures.	Oui
105	E	34	(...) avant que <b>tu te couches ?</b>	Oui
106	E	34	(...) quand <b>tu te lèves ?</b>	Oui
107	E	35	<b>Je me brosse</b> les dents.	Oui
108	E	35	<b>Je me déshabille.</b>	Oui
109	E	35	<b>Je me couche.</b>	Oui
110	E	35	<b>Je m'endors.</b>	Oui



111	E	35	<b>Je me réveille.</b>	Oui
112	E	35	<b>Je me lève.</b>	Oui
113	E	35	<b>Je me douche.</b>	Oui
114	E	35	<b>Je m'habille.</b>	Oui
115	E	35	<b>Je me coiffe.</b>	Oui
116	E	36	<b>Cet oiseau</b> (...) jamais vouloir <b>s'arrêter.</b>	S-V-Pro-V
117	E	36	<b>L'autre moitié s'occupe</b> de la nage.	Oui
118	E	36	(...) l'empêchent de <b>se relever</b> rapidement.	Pro-VP
119	E	37	<b>Tu t'entraînes</b> à construire des phrases.	Oui
120	E	37	(...) <b>tu te caches</b>	Oui
121	E/O	37	<b>Les animaux nocturnes se cachent.</b>	Oui
122	E/O	37	<b>Je me couche</b> à 9 heures 30.	Oui
123	E/O	38	(...) <b>se repose.</b>	Oui
124	E	38	(...) <b>se couche.</b>	Oui
125	E/O	38	(...) <b>s'endort.</b>	Oui
126	E/O	38	(...) <b>se réveille.</b>	Oui
127	E	38	(...) <b>se réveille.</b>	Oui
128	E/O	40	<b>se coucher</b>	Pro-VP
129	E/O	40	<b>s'endormir</b>	Pro-VP
130	E/O	40	<b>se reposer</b>	Pro-VP
131	E/O	40	<b>se réveiller</b>	Pro-VP
132	E/O	40	<b>s'habiller</b>	Pro-VP
133	E/O	40	<b>se laver</b>	Pro-VP
134	E/O	40	<b>se coiffer</b>	Pro-VP
135	E/O	40	<b>se brosser les dents</b>	Pro-VP
136	E/O	40	<b>se cacher</b>	Pro-VP
137	E	40	Tu <b>peux</b> ainsi <b>t'entraîner</b> (...)	S-V-Pro-V
138	E	40	<b>Cela te permet</b> de répéter (...)	Oui
139	E	42	...il <b>s'agit</b> de petits morceaux de roche (...)	Oui
140	E	42	Elles ... <b>s'y frottent</b> , s'échauffent, crament (...)	S-Pro-Pré-VP
141	E	42	Elles ... s'y frottent, <b>s'échauffent</b> , crament (...)	Oui
142	E/O	42	<b>s'endormir</b>	Pro-VP
143	E	44	Ça <b>m'intéresse</b> !	Oui
144	E	44	(...) thème auquel <b>tu t'intéresses.</b>	Oui
145	E/O	44	<b>se nourrir</b>	Pro-VP
146	E/O	44	<b>se protéger</b>	Pro-VP
147	E	45	<b>Laissez-vous</b> guider par les éléments graphiques.	VP-Pro
148	E	46	(...) une collection d'expressions qui <b>t'aide</b> à (...)	Oui
149	E/O	47	(...) semblent <b>se déplacer</b>	S-V-Pro-V
150	E/O	48	(...) pour <b>se nourrir</b>	Pré-Pro-VP
151	E/O	48	(...) pour <b>se protéger</b>	Pré-Pro-VP



152	E	51	(...) peuvent <b>vous aider</b> .	S-V-Pro-V
153	E	52	<b>Te souviens-tu</b> des expressions imagées ?	Pro-VP-S
154	E/O	53	<b>se lever</b> du pied gauche	Pro-VP
155	E	54	(...) <b>me plaît</b> /me plaisent.	Pro-VP
156	E	54	(...) me plaît/ <b>me plaisent</b> .	Pro-VP
157	E	56	<b>Tu t'es renseigné/-e</b> sur différents aspects (...)	S-Pro-V-VP
158	E	56	L'activité J peut <b>vous aider</b> .	Oui
159	E	57	<b>Préparez-vous</b> à annoncer la présentation.	VP-Pro
160	E	57	(...) <b>nous vous présentons</b> (...)	Oui
161	E	57	<b>On vous présente</b> (...)	Oui
162	E	57	<b>Préparez-vous</b> à poser des questions et (...)	VP-Pro
163	E	57	Comment <b>s'appelle</b> ce/cet/cette ...?	Pro-VP-S
164	E	57	Q'est-ce qu' <b>il se passe</b> pendant (...)	Oui
165	E	58	<b>Donnez-vous</b> un feedback.	VP-Pro
166	E/O	63	<b>Il se lève</b> à 9 heures.	Oui
167	E/O	63	<b>Je me couche</b> tôt.	Oui
168	E/O	63	<b>Les animaux se cachent</b> le jour.	Oui
169	E/O	63	<b>Elle se protège</b> du soleil.	Oui
170	E/O	63	<b>Tu te souviens</b> (...) ?	Oui
171	E/O	63	<b>Nous nous reposons</b> après (...)	Oui
172	E/O	63	<b>Vous vous réveillez</b> à quelle heure ?	Oui
173	E/O	63	<b>Ils se nourrissent</b> de fruits.	Oui



Annexe 4 : Les exercices à la page 34 du manuel *dis donc!* (Chesini et al., 2019)

1. «Se coiffer» est un verbe pronominal (Reflexivverb) en -er. Conjugué-le.

se coiffer			sich frisieren		
sujet	pronom	verbe	Subjekt	Verb	Pronomen
je	me	coiffe	ich	frisiere	mich
	te		du	frisierst	dich
	se		sie	frisieren	sich
nous	nous		wir	frisieren	uns
vous	vous		ihr	frisieret	euch
	se		sie	frisieren	sich

2. Cherche dans 3A tous les verbes pronominaux. Note-les.

This image shows a full page of blank graph paper. The grid consists of small squares formed by thin, light blue horizontal and vertical lines. There are approximately 20 columns and 20 rows of squares across the page. The background is white, and the lines are evenly spaced throughout.

3. Fais un rap comme Tim, mais avec d'autres verbes pronominaux. Qui sait le dire le plus rapidement (Wer kann ihn am schnellsten sagen)?

je me douche -  
tu te douches -  
il se douche -  
nous nous douchons -  
vous vous douches -  
elles se douchent  
Yeah, cooler Rap!





Annexe 5 : Les exercices à la page 32-33 du manuel *Clin d'œil* (Sauer & Thommen, 2016)

<b>se reposer</b> sich erholen sich ausruhen	<b>se laver</b> sich waschen	<b>se coiffer</b> sich frisieren sich kämmen	<b>s'habiller</b> sich anziehen
<b>se souvenir de</b> sich erinnern	<b>se trouver</b> sich befinden	<b>se cacher</b> sich verstecken	<b>se brosser les dents</b> sich die Zähne putzen

» Lisez et écoutez les phrases. Analysez les verbes pronominaux.

**Le matin, je me coiffe.**  
Am Morgen frisiere ich mich.

**Tu te souviens de ton rêve?**  
Erinnerst du dich an deinen Traum?

**Tu t'habilles chic.**  
Du ziehst dich chic an.

**La nuit, on se repose.**  
Nachts erhält man sich.

**Nous nous cachons.**  
Wir verstecken uns.

**Les animaux nocturnes se cachent le jour.**  
Die Nachttiere verstecken sich am Tag.

**Ils se coiffent rarement.**  
Sie kämmen sich selten.

**Vous vous lavez les cheveux?**  
Wascht ihr euch die Haare?

**Je me brosse les dents.**  
Ich putze mir die Zähne.

**Il se trouve dans l'espace.**  
Er befindet sich im Weltraum.

» Complétez les formes du verbe **se cacher**.

Je _____ cache.	Nous _____ cachons.
Tu _____ caches.	Vous _____ cachez.
Il/Elle/On _____ cache.	Ils/Elles _____ cachent.

» Ecrivez quelques phrases.

Elle... repose...  
après l'entraînement.  
sur le canapé.  
...

Nous... levons...  
à 6.30h.  
pour applaudir la star.  
...

Tu... réveilles...  
tôt le matin?  
souvent la nuit?  
...

Je... lave...  
les mains.  
les cheveux.  
...

Il... endort...  
quand la Lune se lève.  
maintenant.  
...

On... couche...  
tôt.  
vers 9 heures.  
...

Vous... entraînez...  
quand?  
le lundi?  
...

Je... présente...  
je suis...  
mon nom est...  
...

Nous... habillons...  
chic.  
bien.  
...

Les astronautes... trouvent...  
sur la Lune.  
dans une capsule spatiale.  
...

Tu... appelles...  
comment?  
Lilian ou Lionel?  
...



Annexe 6 : les réponses du 1<sup>e</sup> exercice du groupe *dis donc!* (pre-test)

DA03	warte immer	lave	douches	rased	levons	brossez	repose	couche
DA15	freue mich	laver se	doucher se	raser se	lever se	brosser se	reposer se	coucher se
DA07	freue mich	laver se	douche se	rased se	lever se	brosse se	repose se	coucher se
DA12	laver	sich freuen	doucher	ich weiss es nicht	se lever	brosser	reposer	coucher
DA02	laver	laver	douche	rased	levons	brossez	reportent	coucher
DA06	freue mich	laver se	doucher se	raser se	lever se	brosser se	reposer se	coucher se
DA13	freue mich	lever se	doucher se	raser se	lever se	brosser se	le reposer se	choucher se
DA05	freu mich	se laver	se doucher	se raser	se lever	se bosser	se reposer	se coucher
DA10	laver	freuen	stehe	rasiert	se lever	lernen	antworten	se coucher
DA01	freue mich	se laver	se doucher	sa raser	aspet	se brosser	se reposer	se coucher
DA14	freue mich	me laver	se doucher	se rased	se lever	se brosse	se repose	se couchiner
DA04	freue mich	lavers moi	douchers	rased il	lerver à	le brosser	reposers	chouchers et
DA09	freue mich	se laver	se douche	se raser	se lever	se brossent	se repose	se coucher
DA08	freue mich	avec a	schläfst	joue mange	moua la	avec ja dor	sour	schlafen
DA11	freue	se laver	doucher	raser se	lever se	se brosser	se reposer	coucher et
DB10	freue mich	lave moi	moi	rased moi	leve moi	moi	repose moi	couche moi
DB01	freue mich	laver me	doucher	raser	laver se	brosser	reposer	coucher
DB04	freue mich	se laviere	se douche	se rased	se leverie	se brosse	se repose	se couche
DB13	freue mich	laver	se doucher	se rasere	levere	se brossere	roporser	se couchere
DB11	freue	se lave	doucher	se raser	se lever	brossent	se repose	se chouche
DB09	freue mich	se laver	doucher	se raser	se lever	se brosser	se reposer	coucher
DB15	freue mich	laver moi	douche tu	rased ile	lever	avets brosse	reposer moi	couche elle
DB03	freuen	leavere	douch	raiser	levere	brosse	reposer	coucher
DB02	freue mich	lave	se douche	se raser	se leve	se brosse	se repos	se couche
DB07	freue mich	se laveriant	se douches	se rased	se leverez	se brossons	se repose	se coucher
DB12	freue mich	lave moi	moi	rased moi	leve moi	moi	repose moi	couche moi
DB08	freue mich	se laiver	se doucher	se raser	se lever	se brosser	se reposer	se coucher
DB05	freue mich	se lave	se douch	se rased	se leve	se bross	se repse	se chouch
DB06	freue mich	lavere	doucheres	rased	levonz	brossez	reposit	couchent
DB14	warte	mange	counter	raser	levorns	bosserent	reosere	.
DB16	elle	laver de	le	raser de	levers a	se brosser	reposer	se coucher
DC03	freue mich	lave	douches	rased	levons	brossez	reposit	couchent
DC09	sitze	set	se douche	se rased	se levez	se brosser	se repose	se couche
DC06	Freue mich	laver se	se doucher	raser se	lever se	brosser se	reposer se	coucher se
DC08	freue	se laver	se doucher	se raser	se lever	se brosser	se reposer	se coucher
DC12	freue mich	laver	douches	rased	leverons	brosserez	reposerent	couche
DC07	hallo	fd	esse	raser	sd	ds	se reposer	uhr
DC10	freue mich	laver se	doucher se	raser se	lever se	brosser se	reposer se	coucher se
DC01	sich freuen	se laver	se doucher	se raser	se lever	se brosser	se reposer	se coucher



DC05	chouette	se laver	se douches	se rase	se levons	se brossez	se reposent	se coucher
DC04	kotze	gurke	merci et	jouge	sawe	lol bruh	123456	knutschen
DC02	esse	mange	douches	rasez	levet	brosset	reposez	couchez
DE10	freue mich	... moi	-	-	-	-	-	-
DE02	Enjoy	Lavered	Se doucher	Se rasered	Se levered	Se brosser	Se reposered	Se coucher
DE06	Freue mich	Laver	Doucher	Raser de	Lever est	Se brosser	Le reposer	Coucher se
DE03	Sich freuen	Se laver	Doucher	Son raser	So lever	Son brosser	Se reposer	Se coucher
DE07	Freue	Laver	Douche	Raser	Lever	Brosser	Reposer	Coucher
DE01	Freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	Vous brossez	se reposent	Vous couchez
DE05	Freue mich	Laver	Se douchers	Se raser	Se levero	Se brossez	Se reposere	Se coucher
DE09	Freue mich	Se lave	Se douche	Se raser	Se leve	Se brosse	Se repose	Se couchons
DE08	freue mich	se laver	se douchere	se rasere	se leveres	se brosserez	se reposerons	se couchere
DE12	freue mich	se lave	douches	rase	se levons	brossez	repose	se Couch
DE11	Freue mich	Moin laver	E doucher	Moin raser	Vou lever	On brosser	E reposer	E coucher
DE04	freue mich	laver sur	doucher se	raser sur	lever sur	brosser sur	reposer se	cocher
DE07	Freuen	Laver	doucher	Raser	lever	brosser	reposer	coucher
DD04	freue mich	se lave	se douchet	se rases	se levez	se brossent	se repose	se coucher
DD11	freue mich	laver	doucher	raser	lever	brosser	reposer	coucher
DD06	freue mich	x	doucher de	raser de	lever de	bosser de	reposer de	coucher de
DD07	freue mich	laver de	douche de	x	lever de	x	repose de	couche de
DD14	freue mich	laver de	doucher se	raser de	lever se	brosser se	reposer se	coucher se
DD10	freue mich	lave es	douche se	rase se	leve se	x	repose e	couche se
DD03	x	laver se	matin	x	lever	brosser	reposer	coucher
DD13	freue mich	lavere	x	x	x	broussere	reposere	couchere
DD02	x	x	x	x	avons	avez	lufre	coucher
DD08	ka	x	x	x	x	x	x	x
DD05	freue mich	se laver	se doucher	le raser	se leverre	se brosser	se reposer	se couchere
DD01	freue mich	x	x	x	leveon	brossez	reposent	x



Annexe 7 : les réponses du 1<sup>e</sup> exercice du groupe *Clin d'œil!* (pre-test)

CA10	freue mich	a laver	as doucher	a raser	sommes lever	avon brosser	es reposer	es coucher
CA12	freue mich	le ma	la geer	hare	here	brosser a	marcher	se tenir debout
CA16	schaue	cherche	as	a		avons	chercher	
CA13	freue mich	lave	douche	rase	lever	brossero	repose	coucher4
CA17	freue mich	me lave	te douche	se rase	se levez	ve brosse	se repose	se chouchez
CA02	froie mich	laver me	es	a	sommes	avez le	reposer	coucher
CA04	freue mich	laver sa	doucher ca	raser se	avons lever	avez brosser	a reposer	a coucher
CA01	freue mich	me laver	a doucher	se raser	laver las mains	a brosser	a reposer	a coucher
CA15	freue mich	freuent	doucher	rase	lever se	brosser	est	a coucher
CA03	freue mich	suis lave	es douche	es rase	sommes leve	être brosse	son reposent	a couche
CA14	freue mich	se lavier	la douch	la raser	se leve	la brosse	la reposer	se chouch
CA06	freue mich	laver moi	as doucher	a raser	etez lever	brosser	est reposer	a couher
CA18	la joue	eine larve	se douche	se raser	se levons	se brossens	se repose	se couche
CA09	freue mich	se laver	se doucher	se raser	se lever	se brosser	re reposer	se coucher
CA08	freue mich	lave moi	douche	rase	levez	brossez	repose	a coucher
CA19	freue mich	se lave	se douches	se rase	se levons	se brossez	se reposers	se couchent
CA07	freue mich	laver a	doucher a	a raser	lever	brosser	reposer la	cerouche
CA11	freue	lave	douch	rase	lev	bross	repos	couche
CD04	freue mich	Lave	Douche	Rase pa	Lever se	Besse la	Repose	Couche
CD13	freue mich	laver	doucher	raser	lever me	brosser me	reposer	coucher me
CD15	Freue mich	Se lavere	Se douche	Se raser	Se leveons	Se brossese	Se repose	Se coucher
CD14	freue mich	Lave	Douche	Rase	Leves	bosse	Respser	Couche
CD10	Sich freuen	Se laver	Se	Fvgtcgg	Se	Es	se Reporte	Se
CD12	freue mich	laver se	se doucher	se raser	lever se	se brosser	reposer se	es choucher
CD08	Ss	Laver	Doucher	rase	leverons	brosse	Reposez	Couche
CD02	freue mich	laves se	ses	rase e	leve ses	brosse se	Rapsöl se	couche se
CD05	freue mich	se laver	sas doucher	ses raser	se leve	ses brosser	ses reponse	ses coucher
CD11	Freue	Se laver	Se douchet	Se raser	Se lever	Se brosser	Se reposer	Se couchet
CD06	mont	se laver	se doucho	sa rase	se lever	se bosse	se repose	se couche
CD01	freue mich	me lave	Te douches	Se rese	laveons	brossez	Se repose	Coucher
CD03	freue mich	il lavers	me doucher	une rase	mo lever	le brosse	dü repos	mes coucher
CD09	freue mich	ff	yarrp	g	f	j	g	f
CD07	freue mich	laver mon	se douches	se rase	levons for	se brossez	se reposent	se couche
CD16	Freue mich	Se laver	se doucher	se raser	se lever	se bosser	se repose	se Coucher
CE09	Hh	H	A	A	A	S	A	A
CE01	freue mich	lave moi	doucher se	raser se,	Lever se	brosse	reposer se	coucher se



CE09	freue mich	laver me	doucher en	raser sur	se lever	brosser on	reposer sur	se coucher
CE14	freue mich	lave	douche	raser	leve	brosse	repose	couche
CE13	Uuu	I	Ab	Gi	lu	Eme	B	Ee
CE01	freue mich	laver	doucher	raser	lever	brosser	reposer	choucher
CE11	Freue mich	Es laver	Tu doucher	Le raser	Se lever	Es brosser	Se reposer	Se coucher
CE03	freu mich	Du,n sdj	Dddd	SSö	Lever se	Mwdeime	Ddd	Dd
CE04	Isch weis es nischt	Se laver	Doucher	Ca raser	Vous laver	Keine ahn	Ce reposer	Cest coucher
CE07	freue mich	lave	douche	raser	Levons	brossez	reposent	couche
CE15	?	Bin auf	Musst	Haare schneiden	Haben	?	?	Sind
CE01	Freue mich	laver	doucher se	raser	lever	brosser	reposer	Caucher at
CE10	freue mich	laver se	Doucher se	raser se	Lever se	Brosser se	Reposer se	Coucher se
CE16	freue mich	mange	as	barbe	heures	dans	tu as	parents
CE06	choucher	laver	doucher	raser	laver	brosser	reponser	choucher

Annexe 8 : les réponses du 1<sup>e</sup> exercice du groupe *dis donc!* (post-test)

DE01	Freue mich	me lave	Te douches	se rase	Neus levons	Vous brossez	Se reposent	Se couchent
DE10	Freue	mange	Brosse	Te Rasere	Se legeres	Brosse	Se reposer	Te doucher
DE02	Freue mich	Laver me	Douches	Raser	Leveez	Brossent	Repoeons	Couche
DE09	Freue mich	Me lave	Te douches	Se rase	Nous levons	Vous brossez	Se reposent	Se couchent
DE08	freue mich	me lève	te douches	se rase	nous levez	vous brossent	se reposont	se couchont
DE12	freue mich	me laver	Te douches	Se rase	Nous levons	Vous se brossez	Se reposent	Se coucheons
DE05	Freue mich	Se lave	Douche	Raseont	Leveont	Brossez	Ojkvajv	Se Couches
DE07	Freue	me lave	te douches	se rase	nouse levons	vous brossez	se repose	se couchent
DE03	Sich freuen	Se laver	Se doucher	Se raser	Se lever	Se brosser	Se reposer	Se coucher
DE06	Freue mich	Me lave	Te douches	Se rasent	Nous lavons	Vous brossons	Se reposere	Se coucher
DE04	freue mich	me laver	te douches	se raser	Nus leverons	vous brosserz	se reposent	se coucher
DC08	elles	le me	te douche	se raserve	nous lever	vous	se repose	se couer
DC05	surprise	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couchent
DC01	elles	ka ahnig	du kek	se raser	LuL	vous brosser	iiiegjirgv"3	LoL
DC12	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couchent
DC10	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous leverons	vous brossez	se reposent	vous couchez
DC09	FREUE MICH	ME LAVER	te douches	se rase	nous leveons	vous brossez	se reposent	se couchent
DC07	df	lave	douches	rasers	leveons	brossont	repose	coucher
DC13	Se réjouir	se lave	te duches	g	nous levons	brossez	w	w



DC06	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se repose	se couches
DC04	kacke	se lave	te douches	se rasant	nous levons	vous brossez	ka man	ils coucher
DC11	freue mich	se lave	te douches	se rasons	nous levons	vous brossez	se reposons	vous couchez
DC03	me	me lave	te douche	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couchent
DD14	freue mich	me lave	e douche	e rase	nous lave	vous brossent	se repesere	ff
DD14	me	me lave	te douches	se rases	nous lèveons	vous brossez	te reposent	machen liebe
DD04	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se repose	se couche
DD13	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous lavons	vous brossez	se reposent	se couchent
DD10	content	me lave	te douches	se rasere	nous levent	vous brossez	se reposent	se couchent
DD06	freue mich	me lave	te	se	nous	vous	se	se
DD11		me lave	te douche	se rase	nous levez	vous brossez	se reposent	se couchent
DD09	freue	me laver	te douche	e rase	nous levons	vous brossez	dnrepose	coucher
DD08		lave	douches	rase	levez	brossez	reporsent	couche
DD03	SE	me lave	te dousche	se rase	nous leve	vous brosse	se repose	se couchent
DD01	se ss	me lave	te douches	se rase	nous lève	vous brossez	se reposent	se couchent
DD05	freue mich	me lave	te douches	se raser	nous lavons	vous brossez	se reposer	ils reville
DB15	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous lavons	vous brossez	se reposent	se couchent
DB07	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couche
DB10	freue mich	me lave	j ai douche	se rase	nous leverons	vous brossez	se reposent	se couches
DB09	freue mich	me laver	as doucher	sont rasant	nous lever	vous brosser	son reposent	il coucher
DB14	content	lave	te douches	se rase	nous lavons	vous brossez	se reposent	se couchent
DB05	joue	le	douches	rases	levons	brossez	reposes	couche
DB11	freue	lave	te douche	se rase	nous levons	vous brossez	reposent	se couche
DB06	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se douchent
DB01	freue mich	lave me	douches tu	se rase	Nous lèavons	vous brossez	reposent se	se couchent
DB12	le erfreut	me lave	se douche	se raser	nous levons	vous brossz	se reposent	se couches
DB02	freu mich	me lave	es douches	se rase	nous leveons	vous brossez	se reposent	se douche
DB16	se freuen	lave	douches	rase	levez	brossons	reposez	couches
DB04	se pleue	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se repostent	se couchent
DB08	freue mich	me lave	te douche	se raser	nous leverez	vous brossons	se reposer	se coucher
DB03	je joue	me lave	a douche	je rase	nous lavont	me brosse	se brosse	je coucher
DB13	mange	laves	douches	raser	nous	vous	represer	coucher



DA15	Freu mich	Me lave	Te douches	Se rase	Nous levons	Vous brossez	Se repose	Se couchent
DA13	freue mich	je ma laver	se doucher	se rase	nous lever	vous brossez	se repose	se coucher
DA04	Freu mich	Me lave	Douche	Me rasez	Leve	Me brossez	Reposer	Couchere
DA12	Freue mich	Me lave	te douches	se raste	Nous levons	Vous brossez	se reposerent	se couchent
DA11	Freue mich	me lavere	te douches	se rasere	Nous leveons	vous borssez	se reposent	se chouchere
DA14	freue mich	me leve	te douches	se rasant	nous levont	vous brossez	se reposent	se couchent
DA03	Freue	Laver	Douches	Rase	Levons	Brossez	Reposent	Couchent
DA10	me aime	sich waschn	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couchent
DA02	freue mich	lave	douches	rasent	levons	brossez	reposent	couchent
DA06	Freue mich	Se Lave	Se me douches	Se me rase	Je me levez	Se brossez	Se me reposent	Se me coucher
DA09	freue mich	me lave	se douches	se rase	nous levons	vous brossez	est reposent	se couche
DA01	freue mich	me lave	te douches	il rase	nous leverons	vous brossez	elles reposent	je couche

Annexe 9 : les réponses du 1<sup>e</sup> exercice du groupe *Clin d'œil* (post-test)

CA14	freue mich	me laver	te duches	se rase	levons	vous brossez	se reposer	couche
CA13	se	me lave	te doucher	me rase	nous lavez	vous brossons	me repose	me coucher
CA19	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couchent
CA08	réjouir	me lave	te douches	se rasere	nous levons	vous brosses	se reposent	sont dormir
CA18	freue mich	se lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couche
CA01	freue mich	lave	douche	raseres	lavons	brossez	repose	choue
CA19	freue mich	me	la matine	se tu	nous	vous	se	nouse tu
CA17	freue mich	me lave	te douche	se raser	nous lever	vous brosses	se reposons	se couchons
CA06	freue mich	laver se	douche se	rase se	leons se	se	reposez se	se
CA04	se	me laver	e doucher	eprigveri	nous levez	e brosser	es reposer	e coucher
CA12	freue	froi	te doucher	se raser	nous lever	vous brosser	la reposer	le coucher
CA02	Freue mich	lave se	se	se raser	se levons	se brossez	se repose	cochuer se
CA11	freue mich	lave	est douche	est raser	est leve	est brossent	se reposent	est couch
CA03	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous bossez	se reposent	se couchent
CE03	freue mich	Lol	Lol	Lol	Das lol	Lol	se repons	Lol
CE12	freue mich	me lave	te douchere	e rase	nous leveront	vois brossez	a reposerons	e chouche
CE06	Freue	me lave	Te douche	Se rases	Nous laves	Vous brosse	Se reposes	Se couches
CE10	Freue	moi	Tim	se	nous	vous	Tim	moi



CE09	freue mich	me lave	te douche	se rase	nous leve	vous brosse	se repos	se coucher
CE01	Freue mich	me laver	te douches	se rases	nous leves	vous brossent	se repose	Se coucher
CE14	freue mich	me lave	tu douches	se rapses	nous levons	vous brossez	se repose	couches
CE15	?	?	Duschen	Sich rasieren	?	?	?	Jahre
CE02	freue mich	Me lave	Se doucher	Se rase	Nous leverons	Vous brosser	Se repose	Se couche
CE11	Freue mich	Kkk	Hhh	Uuu	Ggu	Ggh	Okk	Fll
CE05	freue mich	lave	douche	rase	leve	brosse	repose	couche
CE08	Das Essen auf	Les mains	Jej	Lsl	Lsl	Sls	À la plages	Kek
CE13	Freue mich	Se laves	S	A	S	Y	C	F
CE04	Warte	Me	Te	Se	Nous	Vous	Se	...
CE07	Freue mich	me lave	te douches	se rases	nous levons	vous brossez	se reposent	se couches
CD02	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se reposent	se couche
CD01	Se	Me lave	Te doucher	Se raser	Nous leve	Vous brosse	Se repose	Se couche
CD08	Freu mich	Me lave	Me doucher	Rase	Nous laverez	Vous brossent	Reposerent	Couche
CD07	freue mich	lave	douches	rase	leverons	brossez	reposez	couche
CD14	freue mich	me lave	te douches	se rase	nous levons	vous brossez	se repose	se couches
cd	freue	laver	se doucher	se raser	se levee	se brosser	se repose	se coucher
Gjei	Je mange	Öyyöö	ducher	raser	Sie sind 6 Stundn	Y.Se..x.y.y	Sässä	Meine Eltern 22
CD16	Je mange	Se lave.	Jour	Le Coiffeure s	Nous	Se bross	Se repose	Ensuit
CD06	freue mich	lave	se douche	a rases	nous lavente	vous brossent	se reposent	se chouchou
CD15	freue mich	me lave	te douche	se rase	nous leve	vous brosse	se repose	couche
CD05	freue mich	me lave	te douches	se raser	nous levent	vous brossez	se repose	couche
CD12	Loge	se laver	se doucher	se raser	se lever	brosser	se reposer	se choucher
CD03	freue mich	tu laver	Se douches	sa raser	nous leve	la bross	le repose	du couche
CD11	Freue mich	me lave	te doucher	se rase	Noise leve	vous brosse	Se reposer	coucher
CD04	Freue mich	Me laver	Doucher	Raser	Nous lever	Brosse	Reposer	Se coucher

Annexe 10 : les réponses du 2<sup>e</sup> exercice du groupe *dis donc!* (pre-test)

ID	Ich wasche mich.	Du stellst dich vor.	Sie zieht sich an.	Wir verstecken uns.	Ihr trefft euch um 14 Uhr.	Sie schminken sich für heute Abend.
DA03	me	me	nous	nous	nous	te
DA15	leur	te	se	vous	nous	se
DA07	se	me	te	nous	lui	te
DA12	me	te	se	lui	leur	se



DA02	me	te	lui	nous	vous	se
DA06	me	leur	leur	vous	vous	nous
DA13	se	te	se	te	leur	lui
DA05	me	lui	se	te	nous	vous
DA10	me	te	leur	nous	vous	se
DA01	me	te	se	vous	se	vous
DA14	me	vous	se	nous	vous	se
DA04	te	me	leur	nous	vous	leur
DA09	me	nous	nous	vous	leur	se
DA08	vous	me	nous	lui	vous	se
DA11	te	se	se	se	leur	se
DB10	me	lui	vous	se	leur	nous
DB01	te	se	nous	lui	leur	te
DB04	me	te	se	vous	nous	se
DB13	me	me	se	vous	lui	vous
DB11	me	te	se	nous	vous	te
DB09	me	me	vous	leur	vous	se
DB15	me	te	se	te	vous	se
DB03	me	me	se	nous	leur	se
DB02	me	vous	leur	nous	leur	se
DB07	me	se	leur	nous	leur	leur
DB12	me	te	se	nous	vous	se
DB08	me	te	nous	leur	vous	nous
DB05	me	te	se	vous	te	lui
DB06	me	lui	se	nous	vous	se
DB14	me	te	lui	nous	nous	leur
DB16	me	lui	se	se	leur	se
DC03	leur	se	te	me	lui	lui
DC09	lui	lui	te	vous	nous	se
DC06	lui	te	se	se	lui	te
DC08	me	se	lui	vous	leur	se
DC12	se	se	se	nous	se	se
DC07	me	vous	leur	lui	leur	se
DC10	me	te	se	nous	se	te
DC01	leur	te	me	leur	leur	lui
DC05	leur	lui	se	nous	vous	vous
DC04	me	lui	leur	nous	vous	se
DC02	me	lui	se	nous	leur	se
DE10	me	te	se	nous	me	lui
DE02	me	nous	nous	vous	vous	lui
DE06	me	leur	se	vous	leur	se
DE03	me	te	te	vous	nous	se
DE07	me	te	lui	vous	leur	se
DE01	me	te	se	nous	vous	vous
DE05	me	te	se	leur	lui	nous
DE09	me	se	leur	vous	vous	lui
DE08	me	lui	te	leur	te	leur
DE12	se	te	se	nous	vous	vous
DE11	leur	leur	se	nous	vous	se
DE04	te	leur	vous	se	lui	se
DE07	me	te	leur	vous	te	leur



DD04	se	me	nous	vous	leur	leur
DD11	lui	nous	leur	nous	se	te
DD06	me	te	leur	nous	leur	nous
DD07	me	me	se	nous	nous	lui
DD14	me	se	vous	nous	vous	te
DD10	me	te	se	leur	vous	se
DD03	leur	te	se	leur	se	se
DD13	me	te	me	nous	leur	lui
DD02	me	leur	se	lui	lui	se
DD08	me	leur	nous	me	vous	me
DD05	me	te	te	nous	vous	nous
DD01	me	te	se	lui	leur	se

Annexe 11 : les réponses du 2<sup>e</sup> exercice du groupe *Clin d'œil* (pre-test)

ID	Ich wasche <u>mich</u> .	Du stellst <u>dich</u> vor.	Sie zieht <u>sich</u> an.	Wir verstecken <u>uns</u> .	Ihr trefft <u>euch</u> um 14 Uhr.	Sie schminken <u>sich</u> für heute Abend.
CA10	me	te	leur	nous	vous	se
CA12	me	lui	se	leur	vous	leur
CA16	me	lui	lui	nous	se	leur
CA13	me	te	se	nous	leur	se
CA17	me	me	se	nous	leur	se
CA02	me	me	leur	leur	vous	vous
CA04	me	te	vous	nous	te	vous
CA01	me	lui	leur	nous	leur	lui
CA15	me	te	se	leur	leur	lui
CA03	me	te	se	leur	leur	lui
CA14	leur	leur	se	se	leur	lui
CA06	me	te	se	nous	leur	lui
CA18	me	te	vous	nous	nous	se
CA09	me	nous	lui	se	se	vous
CA08	me	te	lui	vous	leur	nous
CA19	me	te	se	vous	leur	leur
CA07	me	leur	se	nous	nous	se
CA11	se	leur	leur	nous	leur	leur
CD04	me	te	nous	lui	nous	se
CD13	me	te	se	leur	leur	lui
CD15	me	leur	lui	vous	nous	se
CD14	me	te	se	lui	vous	se
CD10	me	lui	se	leur	lui	se
CD12	me	te	se	nous	vous	se
CD08	me	te	leur	vous	te	me
CD02	me	lui	me	lui	te	leur
CD05	te	vous	vous	nous	nous	se
CD11	me	nous	vous	nous	vous	se
CD06	te	te	leur	lui	nous	te
CD01	me	te	se	nous	vous	se
CD03	nous	lui	vous	me	vous	nous
CD09	me	nous	te	nous	me	te
CD07	me	leur	se	lui	te	se



CD16	me	te	leur	nous	te	se
CE09	me	te	lui	leur	se	leur
CE01	me	te	se	nous	leur	lui
CE09	me	me	se	lui	leur	se
CE14	me	leur	se	nous	vous	se
CE13	me	te	se	vous	vous	leur
CE01	me	te	leur	nous	vous	se
CE11	me	te	se	nous	leur	se
CE03	me	te	se	vous	vous	se
CE04	me	te	te	leur	te	nous
CE07	me	te	se	nous	leur	vous
CE15	me	nous	vous	lui	leur	leur
CE01	se	vous	se	se	leur	vous
CE10	me	se	lui	te	leur	se
CE16	me	te	nous	nous	nous	nous
CE06	vous	me	se	nous	nous	se

Annexe 12 : les réponses du 2<sup>e</sup> exercice du groupe *dis donc!* (**post-test**)

ID	Ich wasche <u>mich</u> .	Du stellst <u>dich</u> vor.	Sie zieht <u>sich</u> an.	Wir verstecken <u>uns</u> .	Ihr trefft <u>euch</u> um 14 Uhr.	Sie schminken <u>sich</u> für heute Abend.
DE01	me	te	se	nous	vous	se
DE10	leur	me	lui	leur	nous	lui
DE02	me	se	se	vous	leur	leur
DE09	me	te	se	nous	vous	se
DE08	me	te	se	leur	lui	se
DE12	me	te	se	nous	vous	vous
DE05	me	me	se	nous	vous	se
DE07	me	te	se	nous	leur	se
DE03	me	te	se	vous	vous	se
DE06	me	leur	te	lui	lui	te
DE04	te	te	se	lui	lui	se
DC08	vous	te	me	vous	nous	vous
DC05	me	se	vous	nous	vous	vous
DC01	te	leur	vous	vous	nous	vous
DC12	se	te	se	nous	vous	se
DC10	me	te	se	vous	vous	se
DC09	me	te	se	nous	vous	se
DC07	me	nous	se	nous	se	se
DC13	nous	te	me	lui	se	nous
DC06	se	te	se	leur	lui	se
DC04	me	te	se	leur	leur	se
DC11	me	te	se	nous	nous	se
DC03	me	te	se	nous	vous	se
DD14	me	te	se	nous	vous	se
DD14	me	te	se	vous	vous	se
DD04	me	te	se	se	vous	vous
DD13	me	te	se	nous	vous	se
DD10	me	te	se	nous	nous	se
DD06	me	te	se	nous	vous	se



DD11	me	te	se	nous	vous	se
DD09	me	te	leur	nous	lui	se
DD08	me	te	se	vous	vous	nous
DD03	me	te	se	nous	vous	se
DD01	me	se	se	nous	vous	se
DD05	me	nous	se	vous	vous	se
DB15	me	te	se	nous	vous	se
DB07	me	te	se	nous	vous	se
DB10	me	te	se	leur	lui	vous
DB09	me	lui	vous	vous	lui	leur
DB14	me	te	se	nous	vous	se
DB05	me	te	lui	nous	leur	se
DB11	me	te	se	nous	vous	leur
DB06	me	te	se	nous	vous	se
DB01	me	te	lui	leur	leur	lui
DB12	te	te	se	lui	vous	se
DB02	me	te	se	nous	vous	se
DB16	me	te	nous	leur	lui	se
DB04	me	te	se	nous	vous	vous
DB08	me	lui	te	vous	nous	nous
DB03	me	se	lui	nous	leur	lui
DB13	me	te	leur	leur	me	leur
DA15	me	te	se	nous	vous	se
DA13	me	lui	te	nous	te	se
DA04	me	te	se	leur	vous	se
DA12	me	te	se	lui	leur	se
DA11	me	te	se	vous	nous	se
DA14	me	te	se	nous	nous	vous
DA03	me	te	se	nous	vous	se
DA10	me	te	te	nous	vous	se
DA02	me	te	se	nous	vous	se
DA06	te	me	me	se	se	vous
DA09	me	te	lui	nous	nous	vous
DA01	me	te	se	lui	vous	se

Annexe 13 : les réponses du 2<sup>e</sup> exercice du groupe *Clin d'œil* (**post-test**)

ID	Ich wasche <u>mich</u> .	Du stellst <u>dich</u> vor.	Sie zieht <u>sich</u> an.	Wir verstecken <u>uns</u> .	Ihr trefft <u>euch</u> um 14 Uhr.	Sie schminken <u>sich</u> für heute Abend.
CA14	me	te	se	te	leur	lui
CA13	me	te	se	lui	leur	se
CA19	me	te	se	vous	leur	se
CA08	me	te	me	vous	lui	lui
CA18	me	te	se	nous	nous	se
CA01	me	te	se	nous	vous	leur
CA19	nous	leur	leur	vous	leur	lui
CA17	me	te	se	nous	vous	se
CA06	me	te	se	lui	leur	se
CA04	me	te	se	nous	leur	se
CA12	me	se	lui	te	nous	leur



CA02	me	te	se	vous	vous	leur
CA11	me	te	se	nous	vous	se
CA03	me	te	se	nous	se	se
CE03	me	te	se	vous	leur	se
CE12	me	leur	se	leur	lui	se
CE06	me	te	se	vous	vous	se
CE10	me	te	leur	nous	se	leur
CE09	me	te	se	nous	vous	se
CE01	me	te	se	nous	vous	se
CE14	me	leur	lui	lui	vous	se
CE15	me	te	leur	se	vous	leur
CE02	me	se	lui	nous	nous	se
CE11	me	te	se	nous	leur	se
CE05	me	vous	te	te	me	vous
CE08	nous	lui	vous	leur	leur	vous
CE13	me	te	se	nous	leur	se
CE04	me	te	vous	leur	lui	lui
CE07	me	te	se	nous	se	vous
CD02	me	leur	se	nous	lui	se
CD01	me	me	se	nous	vous	se
CD08	me	te	se	me	nous	se
CD07	me	lui	se	nous	leur	se
CD14	me	te	se	lui	vous	se
cd	se	me	lui	te	me	leur
Gjei	me	te	se	se	vous	te
CD16	me	lui	leur	vous	leur	leur
CD06	se	se	leur	vous	me	lui
CD15	me	lui	se	nous	leur	leur
CD05	me	te	se	nous	vous	se
CD12	me	vous	se	leur	leur	se
CD03	me	lui	leur	nous	nous	lui
CD11	me	lui	se	nous	vous	se
CD04	me	te	se	nous	nous	se

Annexe 14 : les réponses du 3<sup>e</sup> exercice du groupe *dis donc!* (pre-test)

ID	Première phrase				Deuxième phrase			
DA03	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DA15	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DA07	LES MAINS	LAVES	TE	TU	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
DA12	TE	LAVES	TU	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DA02	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA06	TU	LAVES	LES MAINS	TE	SE	RASENT	ILS	LA BARBE
DA13	LAVES	TE	TU	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DA05	LAVES	TU	LES MAINS	TE	RASENT	ILS	LA BARBE	SE
DA10	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE



DA01	TE	LES MAINS	LAVES	TU	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
DA14	TU	LAVES	TE	LES MAINS	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
DA04	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DA09	LAVES	TU	LES MAINS	TE	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA08	TE	TU	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
DA11	LES MAINS	TE	LAVES	TU	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
DB10	TE	LES MAINS	TU	LAVES	ILS	LA BARBE	SE	RASENT
DB01	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB04	TU	LAVES	TE	LES MAINS	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
DB13	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB11	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB09	LES MAINS	TU	LAVES	TE	LA BARBE	ILS	RASENT	SE
DB15	TE	LES MAINS	LAVES	TU	LA BARBE	RASENT	ILS	SE
DB03	LES MAINS	TU	TE	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB02	TU	LAVES	TE	LES MAINS	LA BARBE	ILS	RASENT	SE
DB07	LES MAINS	TU	LAVES	TE	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB12	TE	LES MAINS	TU	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB08	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB05	LAVES	LES MAINS	TE	TU	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
DB06	LES MAINS	TU	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DB14	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB16	TE	LAVES	TU	LES MAINS	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
DC03	TU	LAVES	LES MAINS	TE	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DC09	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	LA BARBE	SE	RASENT
DC06	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DC08	LES MAINS	LAVES	TU	TE	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DC12	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DC07	LES MAINS	TU	TE	LAVES	RASENT	ILS	LA BARBE	SE
DC10	TU	LAVES	TE	LES MAINS	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DC01	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DC05	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC04	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DC02	LES MAINS	TU	LAVES	TE	ILS	SE	LA BARBE	RASENT



DE10	TE	LAVES	LES MAINS	TU	SE	RASENT	ILS	LA BARBE
DE02	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DE06	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE03	TU	LES MAINS	TE	LAVES	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
DE07	LAVES	TU	TE	LES MAINS	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
DE01	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE05	TU	LAVES	LES MAINS	TE	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DE09	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DE08	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DE12	TU	TE	LAVES	LES MAINS	RASENT	ILS	SE	LA BARBE
DE11	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DE04	LES MAINS	TU	LAVES	TE	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DE07	LAVES	TU	TE	LES MAINS	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
DD04	TU	LES MAINS	LAVES	TE	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD11	LES MAINS	TU	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DD06	LES MAINS	LAVES	TE	TU	RASENT	SE	ILS	LA BARBE
DD07	TU	LAVES	TE	LES MAINS	SE	ILS	RASENT	LA BARBE
DD14	LES MAINS	TE	LAVES	TU	LA BARBE	ILS	RASENT	SE
DD10	TU	LAVES	LES MAINS	TE	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DD03	LES MAINS	TU	LAVES	TE	ILS	LA BARBE	SE	RASENT
DD13	TU	LAVES	LES MAINS	TE	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DD02	LES MAINS	TU	LAVES	TE	LA BARBE	ILS	RASENT	SE
DD08	LES MAINS	TU	LAVES	TE	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
DD05	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD01	TU	LES MAINS	LAVES	TE	ILS	RASENT	SE	LA BARBE

Annexe 15 : les réponses du 3<sup>e</sup> exercice du groupe *Clin d'œil* (pre-test)

ID	Première phrase				Deuxième phrase			
CA10	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA12	TE	LAVES	LES MAINS	TU	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
CA16	TE	TU	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA13	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
CA17	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE



CA02	LES MAINS	LAVES	TE	TU	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
CA04	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA01	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
CA15	TU	LES MAINS	LAVES	TE	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA03	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	LA BARBE	SE	RASENT
CA14	TU	LAVES	TE	LES MAINS	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CA06	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA18	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA09	TU	LAVES	TE	LES MAINS	SE	ILS	LA BARBE	RASENT
CA08	LES MAINS	TU	TE	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA19	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA07	TU	LAVES	TE	LES MAINS	SE	ILS	RASENT	LA BARBE
CA11	LES MAINS	TE	LAVES	TU	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD04	LES MAINS	TE	TU	LAVES	SE	LA BARBE	RASENT	ILS
CD13	TU	LES MAINS	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD15	TU	LES MAINS	TE	LAVES	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CD14	LAVES	TU	TE	LES MAINS	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CD10	LES MAINS	TE	TU	LAVES	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
CD12	TU	LES MAINS	LAVES	TE	SE	ILS	LA BARBE	RASENT
CD08	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD02	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD05	TU	LES MAINS	TE	LAVES	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
CD11	LES MAINS	TU	LAVES	TE	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD06	LES MAINS	LAVES	TE	TU	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
CD01	LAVES	TU	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD03	LES MAINS	TU	LAVES	TE	ILS	LA BARBE	RASENT	SE
CD09	TU	LES MAINS	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD07	LES MAINS	TE	LAVES	TU	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD16	TU	LAVES	TE	LES MAINS	SE	ILS	RASENT	LA BARBE
CE09	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE01	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CE09	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
CE14	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	LA BARBE	SE	RASENT



CE13	LES MAINS	LAVES	TU	TE	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CE01	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CE11	TU	TE	LES MAINS	LAVES	SE	RASENT	LA BARBE	ILS
CE03	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CE04	LES MAINS	TE	TU	LAVES	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CE07	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CE15	TU	TE	LES MAINS	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CE01	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CE10	LES MAINS	TU	LAVES	TE	ILS	RASENT	LA BARBE	SE
CE16	LES MAINS	LAVES	TU	TE	ILS	LA BARBE	RASENT	SE
CE06	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE

Annexe 16 : les réponses du 3<sup>e</sup> exercice du groupe *dis donc!* (**post-test**)

ID	Première phrase				Deuxième phrase			
DE01	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE10	LAVES	TU	LES MAINS	TE	ILS	LA BARBE	SE	RASENT
DE02	TE	LES MAINS	TU	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE09	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE08	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE12	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE05	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE07	LES MAINS	LAVES	TU	TE	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE03	LES MAINS	LAVES	TU	TE	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DE06	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DE04	LAVES	LES MAINS	TU	TE	SE	ILS	LA BARBE	RASENT
DC08	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DC05	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC01	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DC12	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC10	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC09	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC07	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC13	LES MAINS	LAVES	TU	TE	ILS	SE	RASENT	LA BARBE



DC06	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DC04	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DC11	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DC03	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD14	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD14	LES MAINS	TU	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DD04	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD13	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD10	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD06	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD11	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD09	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD08	TU	TE	LES MAINS	LAVES	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
DD03	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD01	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DD05	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB15	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB07	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB10	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB09	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB14	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB05	TU	TE	LAVES	LES MAINS	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
DB11	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB06	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB01	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB12	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DB02	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DB16	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB04	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DB08	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DB03	TU	TE	LAVES	LES MAINS	SE	RASENT	ILS	LA BARBE
DB13	LAVES	TE	TU	LES MAINS	RASENT	ILS	LA BARBE	SE
DA15	TU	TE	LAVES	LES MAINS	SE	ILS	RASENT	LA BARBE



DA13	LES MAINS	TE	TU	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
DA04	LES MAINS	TE	LAVES	TU	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
DA12	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA11	TE	TU	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
DA14	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA03	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA10	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA02	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA06	LAVES	TE	TU	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA09	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
DA01	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE

Annexe 17 : les réponses du 3<sup>e</sup> exercice du groupe *Clin d'œil* (**post-test**)

ID	Première phrase				Deuxième phrase			
CA14	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA13	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA19	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA08	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA18	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA01	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA19	LES MAINS	TU	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CA17	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA06	TU	LAVES	TE	LES MAINS	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
CA04	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CA12	TU	LES MAINS	TE	LAVES	LA BARBE	ILS	RASENT	SE
CA02	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	RASENT	SE	LA BARBE
CA11	TU	LAVES	LES MAINS	TE	LA BARBE	RASENT	SE	ILS
CA03	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE03	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE12	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE06	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE10	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE09	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE

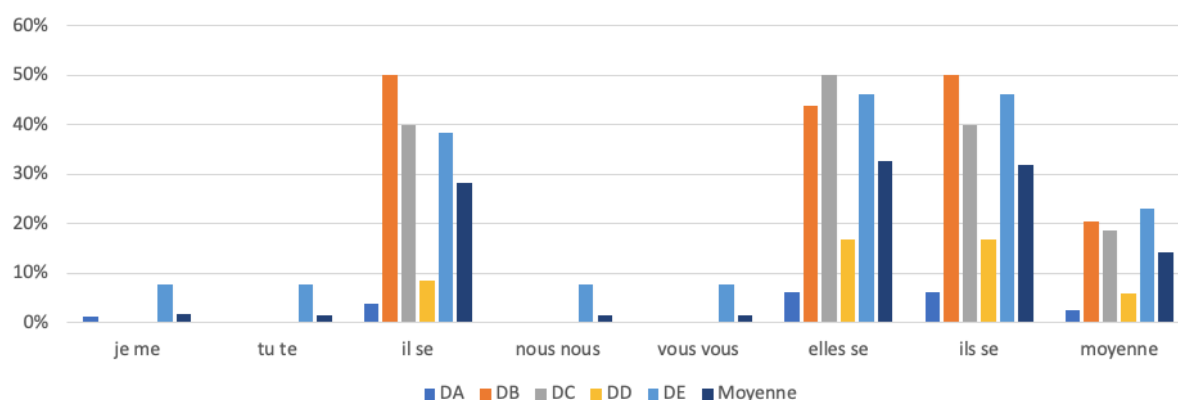


CE01	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE14	TE	TU	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE15	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CE02	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
CE11	LAVES	TU	TE	LES MAINS	SE	ILS	LA BARBE	RASENT
CE05	LAVES	TU	TE	LES MAINS	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
CE08	TU	LES MAINS	TE	LAVES	ILS	LA BARBE	SE	RASENT
CE13	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	SE	ILS	RASENT
CE04	TU	TE	LAVES	LES MAINS	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CE07	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD02	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD01	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD08	TU	LAVES	TE	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD07	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	LA BARBE	RASENT	SE
CD14	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
cd	LAVES	TU	LES MAINS	TE	LA BARBE	SE	RASENT	ILS
Gjei	TE	LAVES	LES MAINS	TU	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CD16	TU	TE	LAVES	LES MAINS	LA BARBE	ILS	SE	RASENT
CD06	TU	LAVES	TE	LES MAINS	LA BARBE	ILS	RASENT	SE
CD15	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD05	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	RASENT	LA BARBE
CD12	TU	LES MAINS	TE	LAVES	SE	LA BARBE	ILS	RASENT
CD03	TU	TE	LES MAINS	LAVES	ILS	LA BARBE	RASENT	SE
CD11	TU	TE	LAVES	LES MAINS	ILS	SE	LA BARBE	RASENT
CD04	TE	LES MAINS	TU	LAVES	SE	ILS	RASENT	LA BARBE

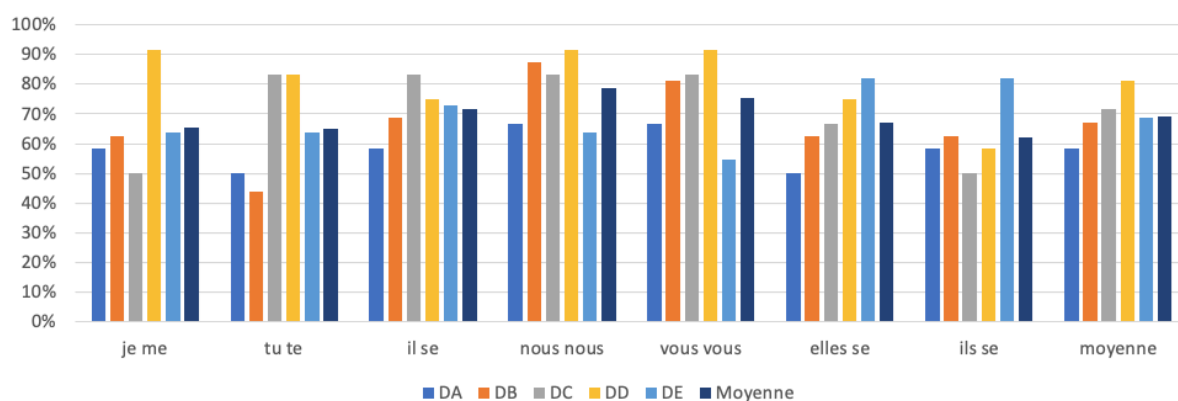


## Annexe 18 : La performance des classes du groupe *dis donc!* (Pre- vs. Post-Test)

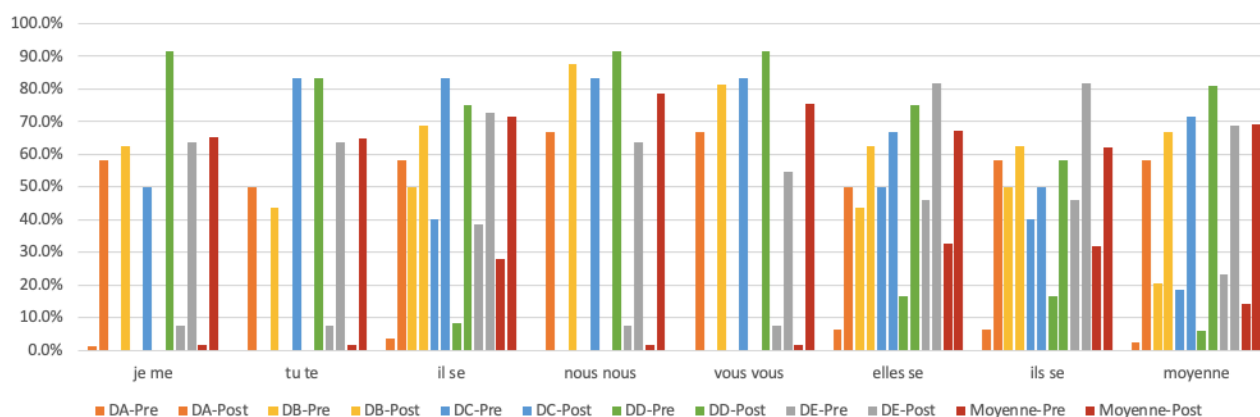
Comparaison classes *dis donc!* (Pre-Test), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi



Comparaison classes *dis donc!* (Post-Test), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi

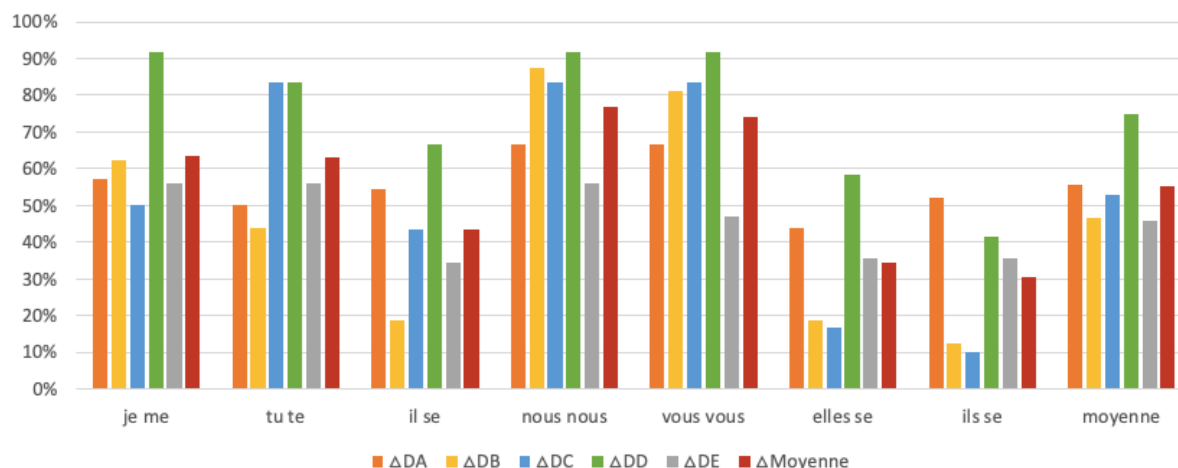


Comparaison classes *dis donc!* (Pre vs. Post), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi

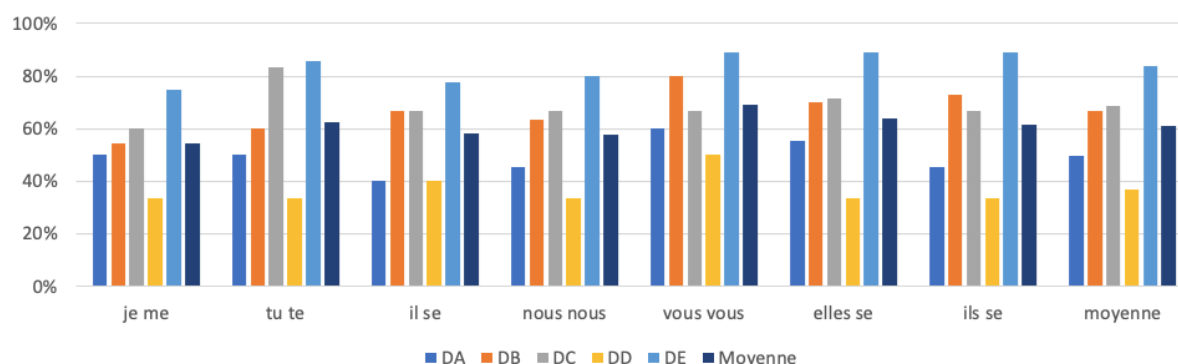




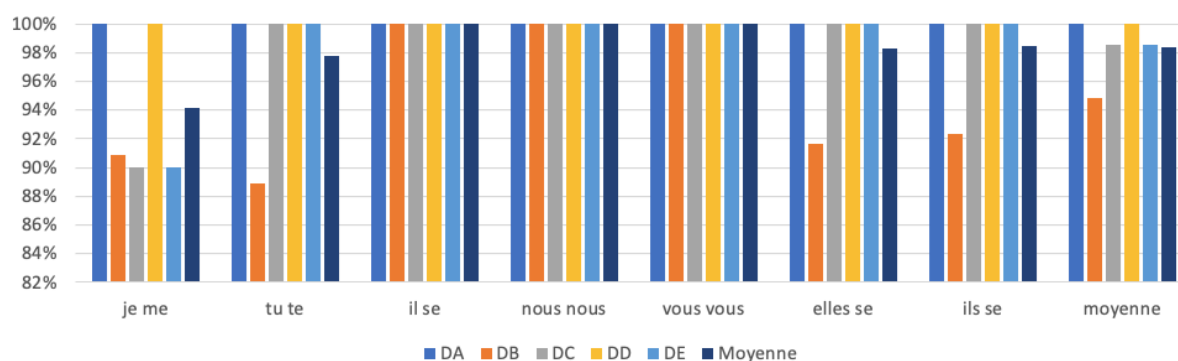
### Comparaison classes dis donc! (Pre vs. Post), exercice 2 : Choix et placement corrects du pronom réfléchi (progrès)



### Comparaison classes dis donc! (Pre-Test), exercice 1 : Placement correct du pronom réfléchi

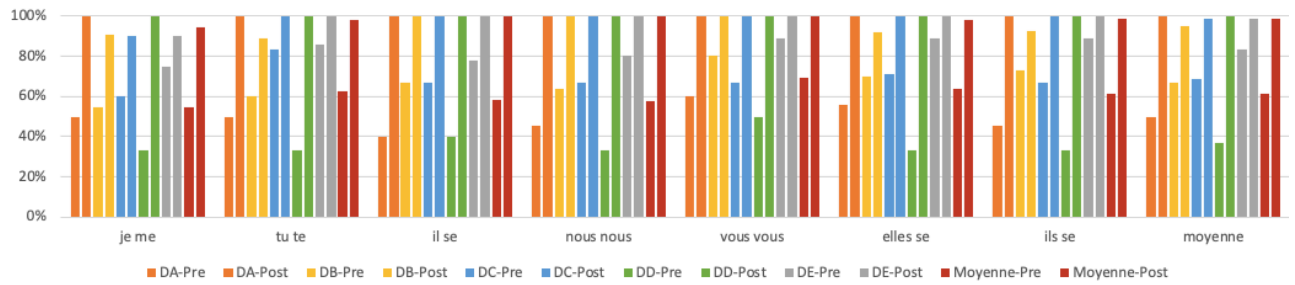


### Comparaison classes dis donc! (Post-Test), exercice 1 : Placement correct du pronom réfléchi

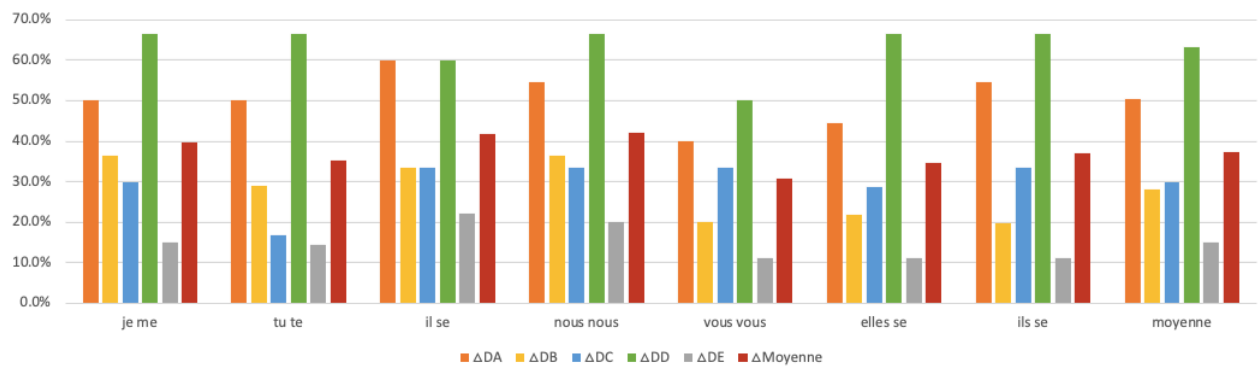




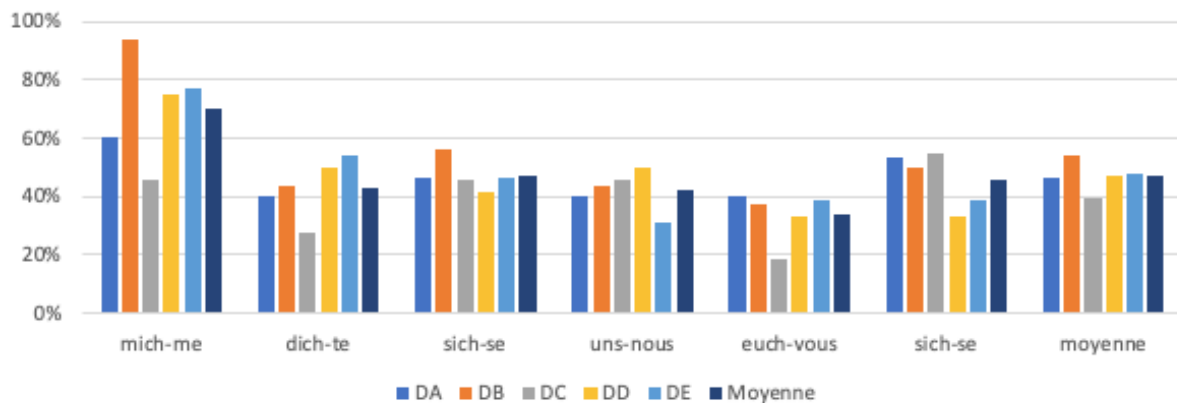
Comparaison classes dis donc! (Pre vs. Post), exercice 1 :  
Placement correct du pronom réfléchi



Comparaison classes dis donc! (Pre vs. Post), exercice 1 :  
Placement correct du pronom réfléchi (progrès)

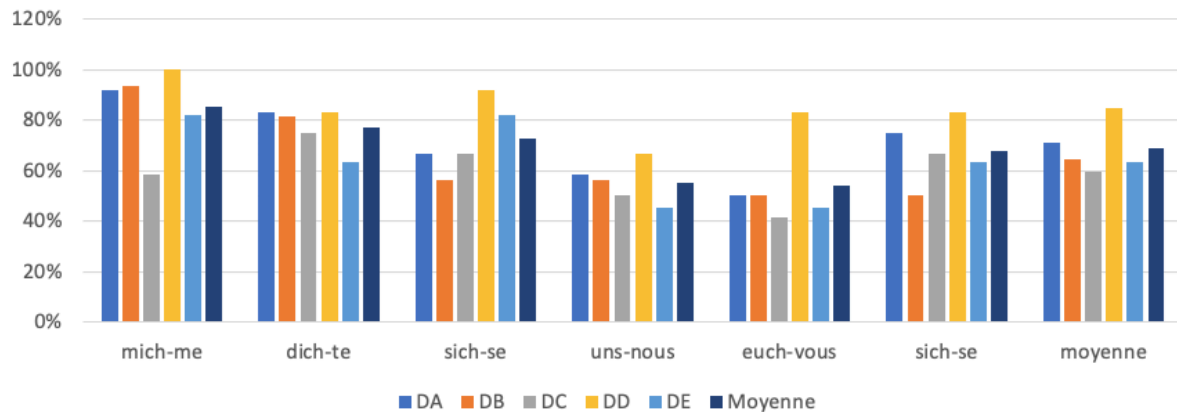


Comparaison classes dis donc! (Pre-Test), exercice 2 :  
Connaissance du pronom réfléchi

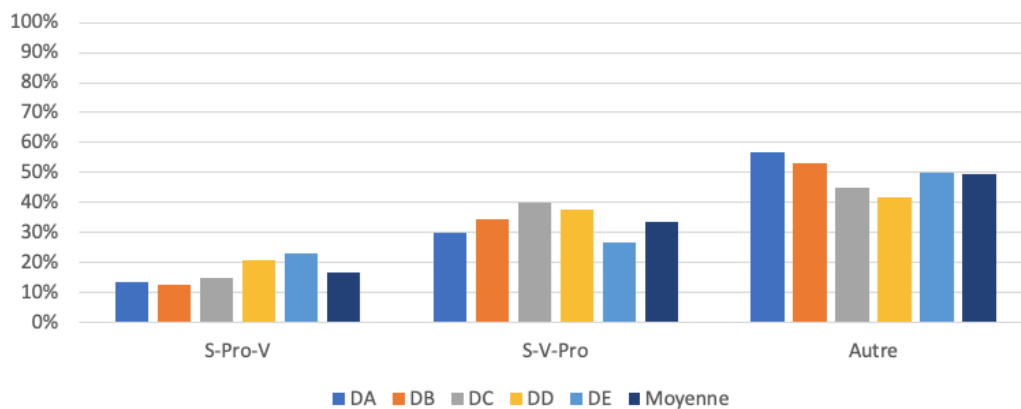




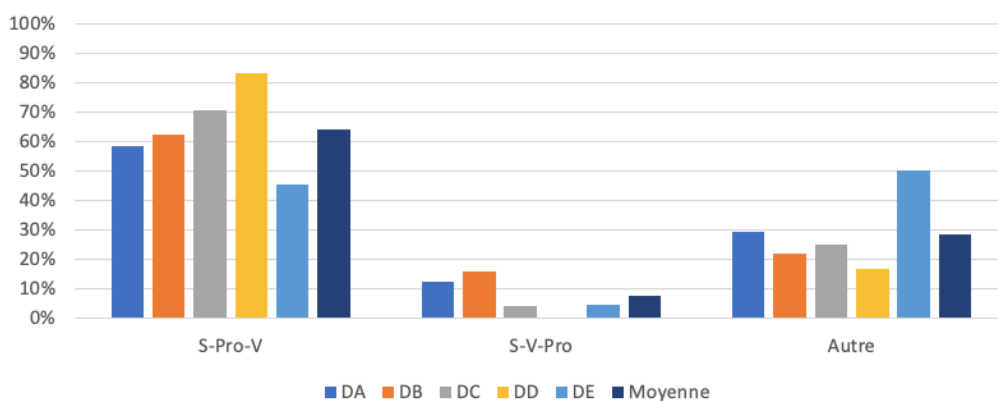
### Comparaison classes dis donc! (Post-Test), exercice 2 : Connaissance du pronom réfléchi



### Comparaison classes dis donc! (Pre-Test), exercice 3 : Placement du pronom réfléchi



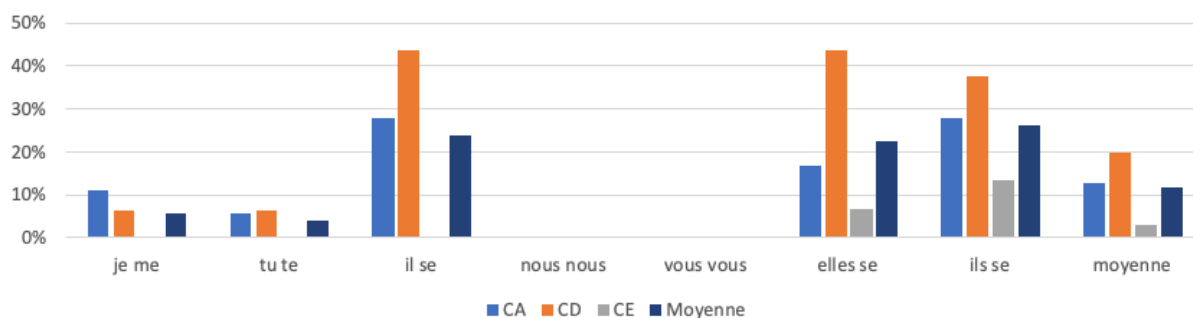
### Comparaison classes dis donc! (Post-Test), exercice 3 : Placement du pronom réfléchi



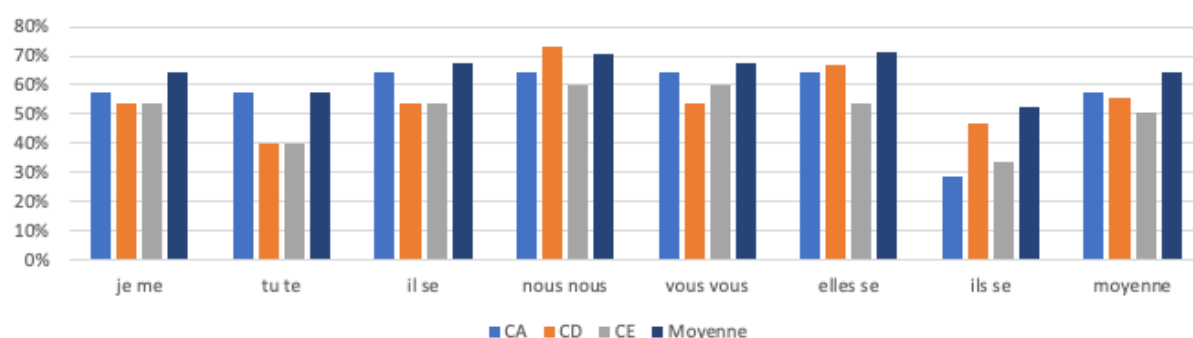


## Annexe 19 : La performance des classes du groupe *Clin d'œil* (Pre- vs. Post-Test)

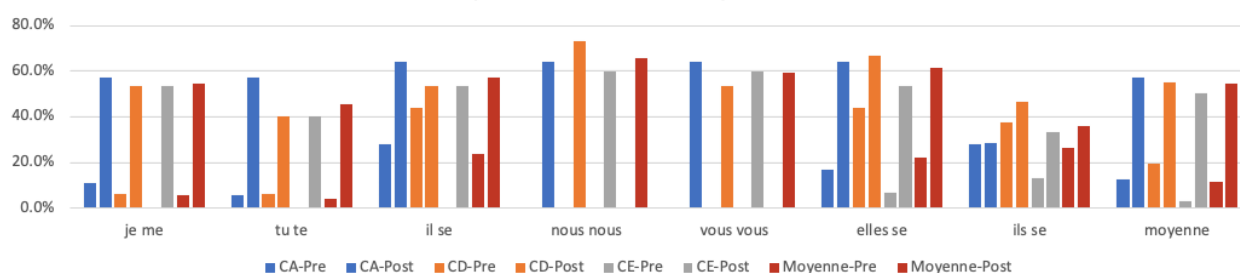
Comparaison classes Clin d'œil (Pre-Test), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi



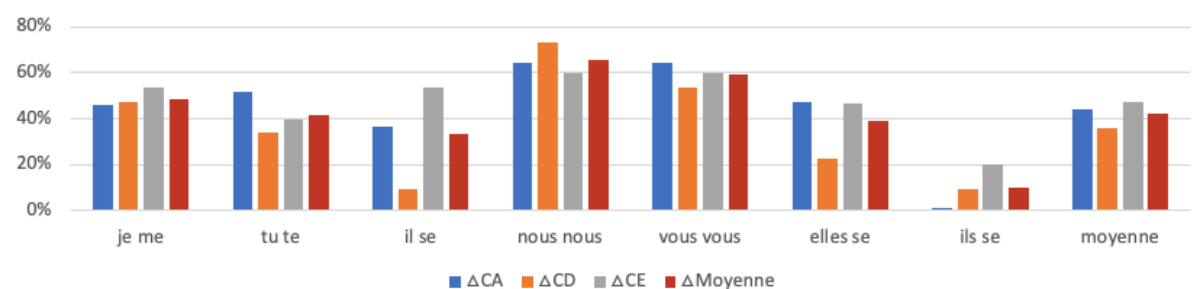
Comparaison classes Clin d'œil (Post-Test), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi



Comparaison classes Clin d'œil (Pre vs. Post), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi

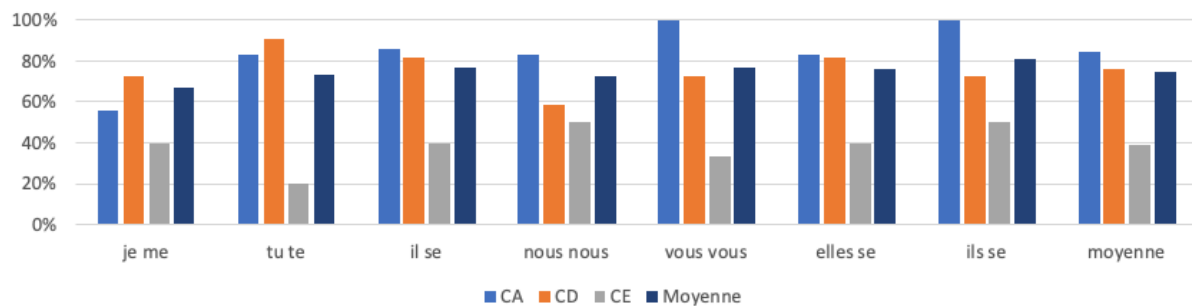


Comparaison classes Clin d'œil (Pre vs. Post), exercice 1 :  
Choix et placement corrects du pronom réfléchi (progrès)

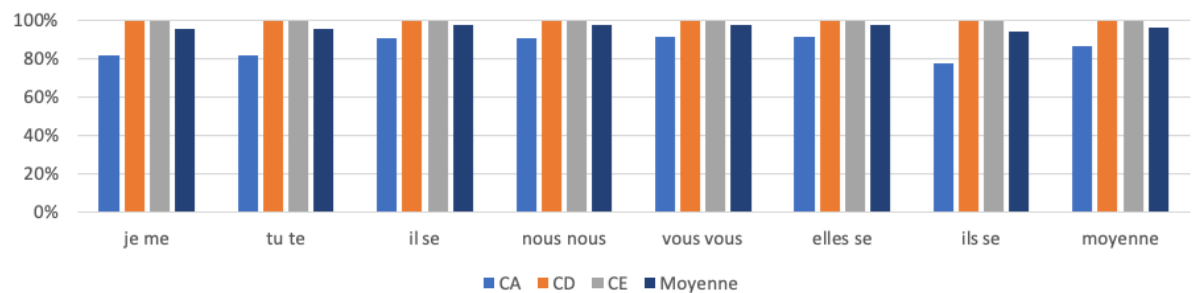




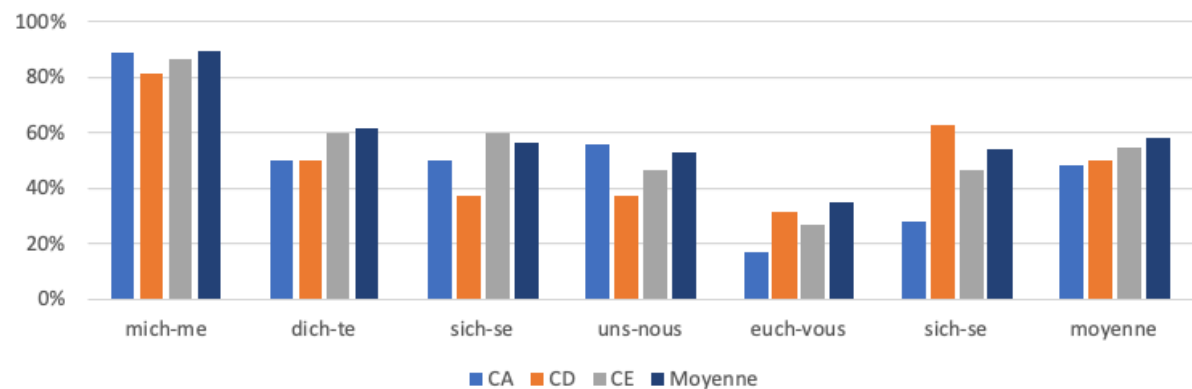
Comparaison classes Clin d'œil (Pre-Test), exercice 1 :  
Placement correct du pronom réfléchi



Comparaison classes Clin d'œil (Post-Test), exercice 1 :  
Placement correct du pronom réfléchi

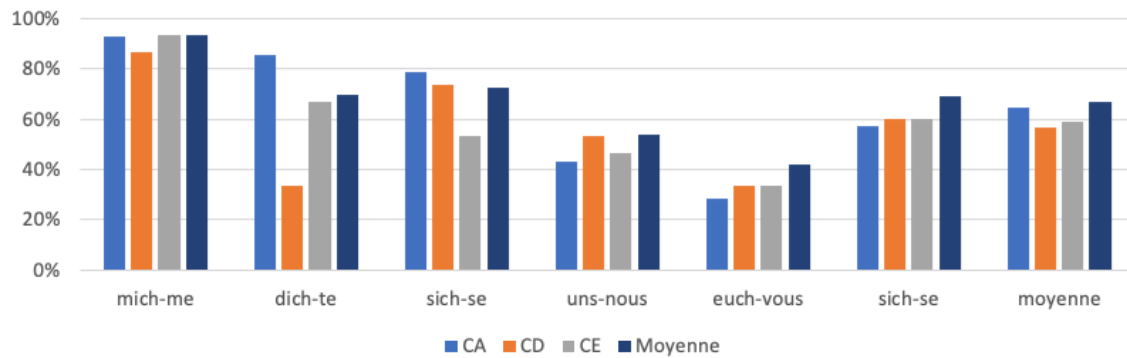


Comparaison classes Clin d'œil (Pre-Test), exercice 2 :  
Connaissance du pronom réfléchi

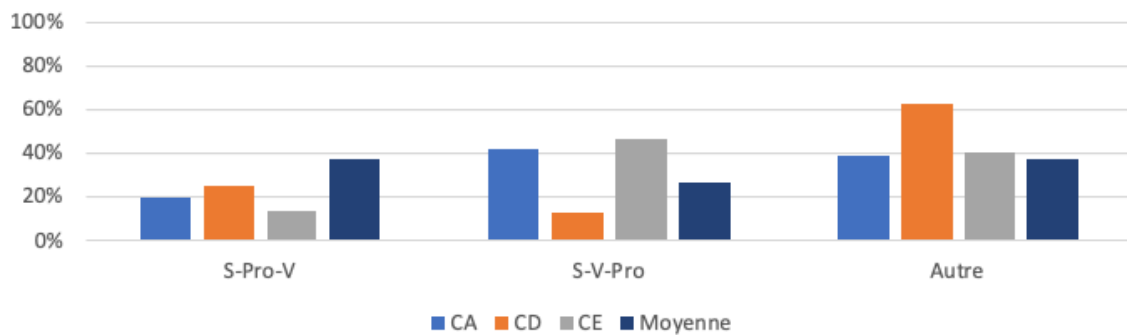




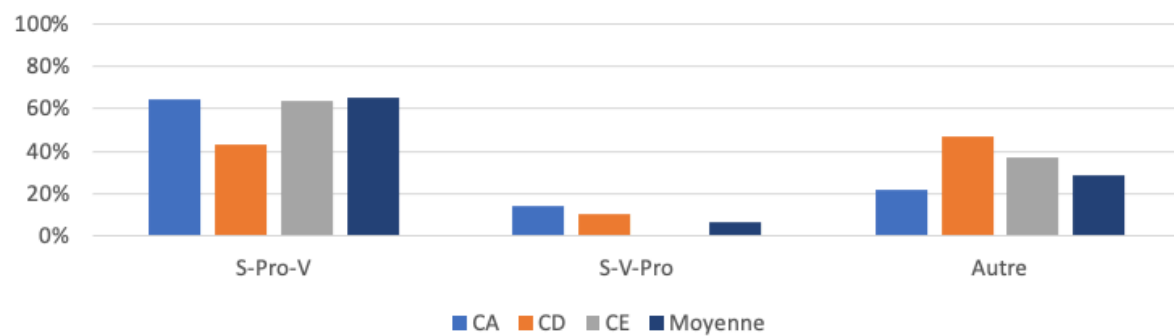
Comparaison classes Clin d'œil (Post-Test), exercice 2 :  
Connaissance du pronom réfléchi



Comparaison classes Clin d'œil (Pre-Test), exercice 3 :  
Placement du pronom réfléchi



Comparaison classes Clin d'œil (Post-Test), exercice 3 :  
Placement du pronom réfléchi







UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

### Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon travail de Master seul et sans aide extérieure non autorisée, n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases. Ce travail de Master n'a pas déjà été présenté devant une autre faculté.

Nom(s) : Perrin

Prénom(s) : Raphaël

Lieu et date : Fribourg, le 8 novembre 2022

Signature :