

Mémoire de Bachelor

Jeu de construction ou bain linguistique ?

L'enseignement et l'apprentissage de la possession inaliénable

E.M. Schut (3468143)

Sous la direction de : Dr. B.S.W. Le Bruyn

11-05-2012

Table des matières

Table des matières	p. 2
Introduction	p. 3
I. L'apprentissage explicite et implicite	p. 4
1.1 Un rappel historique	p. 4
1.2 Pourquoi l'approche explicite ?	p. 5
1.3 Pourquoi l'approche implicite ?	p. 6
1.4 Conclusion	p. 7
II. La possession inaliénable	p. 8
2.1 Guéron (1983, 1985) : L'hypothèse de liage	p. 9
2.2 Vergnaud & Zubizarreta (1992)	p. 11
2.3 Szabolsci (1983) et Landau (1999) : L'hypothèse du possesseur déplacé.....	p. 14
2.4 Cheng & Ritter (1988)	p. 14
2.5 Koenig (1999)	p. 15
2.6 Jackendoff (1996), Nicol (1997)	p. 15
2.7 Conclusion	p. 16
III. Recherche	p. 18
3.1 Intérêt scientifique	p. 18
3.2 Participants	p. 18
3.3 Méthode et matériel	p. 18
3.3.1 Le cours implicite	p. 19
3.3.2 Le cours explicite	p. 19
3.3.3 Les questionnaires	p. 19
3.4 Hypothèses	p. 22
IV. Résultats	p. 23
4.1 Résultats de la recherche	p. 23
4.1.1 Le cours implicite	p. 23
4.1.2 Le cours explicite	p. 25
4.2 Comparaison	p. 26
4.3 Analyse	p. 27
Conclusion	p. 28
Bibliographie	p. 29
Annexes	p. 31
1. Le plan du cours implicite	p. 31
2. L'image utilisée dans le cours implicite	p. 34
3. Le plan du cours explicite	p. 35
4. Le pré-test	p. 37
5. Le post-test	p. 38
6. Les résultats par question	p. 39

Introduction

« Jeu de construction » ou « bain linguistique » ? Ce sont deux manières d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère. Le « jeu de construction » est la manière traditionnelle d'enseigner et d'apprendre une langue. Cette méthode est déjà utilisée pendant des années.

Le « bain linguistique » est une nouvelle manière. *De Volkskrant* (2008), un journal néerlandais, parle du succès d'un « bain linguistique » pour les enfants. Selon l'article, le « bain linguistique » est un grand succès avec les enfants polonais dans une école à Maasdriel aux Pays-Bas.

Mais quelle manière d'enseigner et d'apprendre est effectivement la meilleure : le « jeu de construction » ou le « bain linguistique » ?

Dans la littérature de l'enseignement de langues étrangères et de l'apprentissage des langues étrangères, on trouve une dichotomie. D'une part se trouvent des chercheurs et scientifiques qui disent que l'instruction grammaticale est la meilleure manière d'enseigner une langue. Cette manière d'enseignement est plutôt explicite et est parfois appelée « jeu de construction ».

D'autre part se trouvent des chercheurs et scientifiques qui pensent que l'instruction grammaticale d'une manière directe n'est pas importante, mais que les apprenants doivent seulement être exposés à la construction grammaticale indirectement. Ils disent également qu'il vaut mieux enseigner une langue étrangère d'une manière créative et en utilisant l'immersion. Cette manière est plutôt implicite et parfois appelée « bain linguistique ».

Avec cette recherche, nous voulons déterminer quelle manière d'enseigner et d'apprendre une construction grammaticale est la plus efficace. La question centrale est donc ainsi conçue :

Quelle manière d'enseigner et d'apprendre une structure grammaticale est la plus efficace : la manière explicite (« le jeu de construction ») ou la manière implicite (« le bain linguistique ») ?

Pour pouvoir répondre à cette question centrale, nous traitons d'abord la théorie concernant l'apprentissage explicite et implicite dans le premier chapitre. Nous discutons quelques études précédentes. Après, dans le second chapitre, nous exposerons la construction grammaticale que nous utilisons dans notre recherche : la possession inaliénable. Nous expliquons le fonctionnement des règles néerlandaises et des règles françaises, en focalisant notre attention sur les règles françaises parce que le fonctionnement de la possession inaliénable est plus complexe en français. Ensuite, nous présenterons notre étude dans le troisième chapitre. Nous traiterons l'intérêt scientifique, les participants de la recherche, la méthode et le matériel et nous élaborerons nos hypothèses. Enfin, nous discutons les résultats de notre recherche dans le chapitre final et nous terminons avec la conclusion.

I. L'apprentissage implicite et explicite

Dans ce chapitre, nous traitons les deux extrêmes d'enseignement et de l'apprentissage : implicite et explicite. Nous résumons également quelques recherches antérieures. D'abord, nous exposons quelques recherches concernant la manière explicite d'enseigner une langue étrangère et après, nous présentons quelques études qui traitent la manière implicite d'enseigner.

1.1 Un rappel historique

Kwakernaak (2008) passe en revue l'histoire et le développement de l'enseignement de langues étrangères. Avant les années 1980, la méthode grammaire-traduction était la méthode d'enseignement de langues étrangères la plus souvent appliquée. Cette méthode est basée sur la croyance que le processus d'apprentissage d'une langue fonctionne comme un système. La description scientifique d'une langue, surtout la grammaire et le vocabulaire, est un système qui donne accès au contrôle d'une langue étrangère. Selon cette méthode, une personne maîtrise une langue quand il connaît la grammaire et le dictionnaire par cœur. L'enseignant dirige le processus systématique d'apprentissage. Avec cette « base », l'apprenant peut former des phrases lui-même en utilisant les éléments appris. Cette méthode d'apprentissage est plutôt explicite, parce que les règles sont expliquées d'une manière directe. Les processus d'apprentissage d'une langue d'une manière naturelle étaient étudiés, mais les résultats n'avaient pas d'influence sur la méthode d'enseignement.

A la fin des années 1980, la méthode communicative avait réussi à prendre pied aux Pays-Bas. La méthode communicative est une méthode d'immersion. Selon cette méthode, un « bain linguistique » est plus utile que la présentation d'une langue comme « un jeu de construction » avec les éléments donnés au apprenant par l'enseignant. Une langue doit être un moyen de communication. L'input naturel est important : le processus d'apprentissage est surtout alimenté avec du langage naturel dans des textes à lire et à écouter. Cette méthode d'apprentissage est plutôt implicite.

L'opposition entre ces deux méthodes, « le jeu de construction » et « le bain linguistique », est connue depuis longtemps dans la didactique des langues étrangères. Au XIXe siècle et pendant la première moitié du XXe siècle, cette opposition est abondamment étudiée. Ces études ont mené à des nuances et des méthodes mêlées. Aujourd'hui, des méthodes extrêmes paraissent encore dans l'enseignement de langues étrangères, suivi par une période des corrections. Le présent est donc un reflet du passé.

A partir de la deuxième moitié des années 1970, le Conseil de l'Europe a publié plusieurs niveaux de seuil pour beaucoup de langues. C'était le résultat du précurseur de la méthode communicative. On décrit le niveau de la maîtrise nécessaire pour « survivre » dans le contact avec un locuteur de la langue cible. De cette description, les moyens de langue nécessaires (vocabulaire, grammaire) sont déduits. Les niveaux de seuil permettent que la comparaison internationale devient possible. Le vocabulaire des niveaux de seuil est utilisable, mais les niveaux de seuil ne sont pas utiles pour la grammaire. Le problème est la sélection de la grammaire. Concernant les niveaux de

seuil, on n'a pas réussi à faire une sélection de la grammaire réalisable dans un certain temps.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est une continuation des niveaux de seuil. Cette description n'est pas spécifique à une langue, comme les niveaux de seuil. Ce manque explique l'application difficile du CECR dans l'enseignement secondaire. Les descriptions des performances sont trop abstraites et ouvertes. Le CECR a inventé le niveau B1 comme niveau seuil et d'autres niveaux ont été définis autour de ce niveau seuil. Pour classer les apprenants par niveau, le CECR utilise cinq facteurs : la portée, le degré de correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence. Les descriptions de ces facteurs par niveau sont trop vagues. Pour l'enseignement de langues étrangères, les buts et critères doivent être plus concrets. Le CECR montre qu'il est difficile de déterminer les niveaux de la maîtrise d'une langue.

A partir de 2002, les études qui combinent les niveaux de seuil et les niveaux du CECR paraissent. Ces publications spécifient les moyens de langue : le vocabulaire et la grammaire. L'acquisition d'une langue étrangère diffère par langue maternelle et cela cause un problème. Le contraste entre la langue maternelle et la langue cible détermine la facilité d'acquérir une langue étrangère. La manière d'apprendre la grammaire d'une langue ne doit pas être universelle, mais différente par langue. Il est également plus utile d'inventer d'abord la manière d'apprendre la grammaire et après le performatif adapté à la manière d'apprendre.

1.2 Pourquoi l'approche explicite ?

Selon Kwakernaak, l'explication grammaticale est indispensable dans l'enseignement de langues étrangères. Il faut déterminer la manière de traiter la matière : en utilisant la méthode grammaire-traduction ou la méthode communicative. Concernant les manières d'apprendre, les manières d'apprendre le vocabulaire et la grammaire sont les plus importantes selon Kwakernaak, parce que les enseignants font beaucoup d'attention à la grammaire et au vocabulaire.

En pratique, la méthode d'immersion n'est pas beaucoup utilisée. La plupart des enseignants préfère la clarté de la méthode de l'enseignement de langues étrangères d'avant les années 1980 : « le jeu de construction ». Selon ces enseignants, l'enseignement de langues étrangères solide n'est pas possible sans la grammaire de base. Concernant la grammaire de base, il y a une grande variété. Choisir la grammaire à utiliser est difficile et arbitraire.

De plus, la méthode d'immersion connaît également des problèmes. En ce qui concerne lire et écrire, les enseignants ont appliqué le même principe : l'apprenant exerce la compétence et l'enseignant corrige les erreurs. Mais quels types d'erreurs doivent être corrigés ? Et quel type d'erreur doit être traité avant un autre ? Concernant l'expression orale, le nombre d'erreurs est parfois trop grand à corriger. Beaucoup d'enseignants sautent donc cette partie. Il est également difficile de faire comprendre à l'apprenant comment il peut s'améliorer. De plus, les enseignants ne peuvent pas contourner le vocabulaire et la grammaire, même avec la méthode communicative.

En plus de l'étude de Kwakernaak, il y a également d'autres études qui démontrent l'importance d'une instruction grammaticale. Les chercheurs comme Long (1983, 1988) et Ellis (1985, 1990) ont démontré que les apprenants qui reçoivent de l'instruction

surpassent les apprenants qui n'en reçoivent pas. Les apprenants qui reçoivent de l'instruction surpassent les autres concernant la rapidité d'acquisition et le niveau final de la performance. Les chercheurs concluent que l'instruction grammaticale contribue donc au développement linguistique.

1.3 Pourquoi l'approche implicite ?

Un exemple d'enseignement plutôt implicite est la méthode AIM (Accelerative Integrated Method). La méthode AIM est une nouvelle méthode d'enseignement pour le français développée par Maxwell dans les années 1990. Depuis plusieurs années, 40 écoles aux Pays-Bas ont adopté cette méthode d'enseignement. Avec cette méthode, le français est la seule langue utilisée en classe. L'acquisition d'une langue d'une manière naturelle est imitée en utilisant l'immersion. La manière naturelle d'acquérir une langue est la grande innovation. Au début, les apprenants apprennent à écouter et à parler en jouant. Après quelques mois, les apprenants apprennent à lire et à écrire. Le traitement de la matière d'une manière créative est également important. Cette manière d'apprendre est donc plutôt implicite.

Maxwell (2000) elle-même a fait quelques recherches comparatives qui montrent que les apprenants-AIM font mieux concernant l'expression orale. L'usage des mots est correct et ils peuvent varier les mots. Ils utilisent également des énoncés plus complexes et des phrases complètes. Bartman et Valstar (2009-2010) confirment cette dernière constatation. Ils disent également que les apprenants qui traduisent (les apprenants non-AIM) sont plus limités concernant l'expressivité. La recherche de Bartman et Valstar renforce les résultats de Maxwell : les apprenants-AIM peuvent improviser mieux. Les apprenants-AIM font également mieux concernant l'expression orale selon la recherche de Bartman et Valstar. De plus, Knip et Mastenbroek (2008) ont montré avec une recherche que les apprenants-AIM sont plus confiants. Selon l'étude de Bourdages et Vignola (2008), les apprenants-AIM se raccrochent moins à leur langue maternelle.

Westhoff (2008) a inventé le « schijf van vijf » (un disque de cinq parties). Une partie de ce « disque » est l'output forcé. L'output forcé est une grande différence entre la méthode AIM et la méthode non-AIM. Avec la méthode AIM, les apprenants sont forcés à essayer une nouvelle langue en associant un geste et un nouveau mot. Parler et écouter la nouvelle langue sont les éléments les plus importants. Avec la méthode non-AIM, l'enseignant parle beaucoup et les élèves parlent moins en la nouvelle langue.

L'input est également une partie du disque. La méthode-AIM garantit l'input. L'input est très important pour l'acquisition d'une langue. Selon Kwakernaak (2009), l'input est le moteur de l'acquisition d'une nouvelle langue. Avec la méthode-AIM, la langue véhiculaire est surtout la langue maternelle et donc l'input est plus réduit.

Scott (1990) a étudié l'enseignement explicite et implicite. Elle a enseigné le subjonctif et les pronoms relatifs à deux classes : dans la première classe elle a enseigné d'une manière explicite et dans la seconde classe elle a enseigné d'une manière implicite. Sur la base de ses résultats qui indique que la performance du groupe explicite était meilleure que celle du groupe implicite après les cours donnés, elle conclut que l'enseignement explicite est plus efficace que l'enseignement implicite.

1.4 Conclusion

Dans ce qui précède, nous avons vu qu'il y a une dichotomie claire : il y a des chercheurs qui défendent surtout l'approche explicite – ou 'le jeu de construction' – et il y en a d'autres qui prennent la défense de l'approche implicite – ou 'le bain linguistique'. Nous contribuerons au débat en présentant une recherche que nous avons menée sur l'apprentissage d'un phénomène grammatical, à savoir la possession inaliénable. Inspirée par la méthodologie de Scott (1990), nous avons enseigné les règles concernant la possession inaliénable à deux classes : dans la première classe nous avons traité ces règles d'une manière explicite et dans la seconde classe nous les avons traitées de manière implicite. Les résultats de cette recherche nous permettent de prendre position dans le débat explicite-implicite. Avant de ne présenter la recherche, il convient de regarder plus en détail les règles qui régissent la possession aliénable en français et en néerlandais. C'est ce à quoi nous nous livrons dans le chapitre suivant.

II. La possession inaliénable

La possession inaliénable est une construction contenant une référence à une partie du corps et une référence à son possesseur. D'une part, il y a des structures dans lesquelles la référence à la partie du corps et son possesseur se font au sein d'un seul syntagme déterminant. Dans les langues romanes, parmi lesquelles le français, on distingue entre la construction avec un déterminant pronominal qui se place avant le nom (voir 1) et la construction avec une forme non-pronominale (voir 2) :

- (1) son bras
- (2) le bras de Jean

(Guéron 2006)

En plus des structures dans lesquelles la référence à la partie du corps et son possesseur se font au sein d'un seul syntagme déterminant, dans plusieurs langues, l'interprétation de la possession inaliénable est associée avec des structures contenant un nom POSS et un nom PC qui sont disjoints. En français, les trois structures suivantes sont les mieux connues :

- (3) Structure I
L'objet direct indique la partie du corps et le sujet indique le possesseur :
 - a. Jean lève la main.
 - b. Jean donne la main à Marie

(Guéron 2006)

- (4) Structure II
L'objet direct indique la partie du corps, mais un nom datif, une clitique ou un SD non-pronominal indique le possesseur :
 - a. Je lui prends la main.
 - b. Je prends la main à la petite fille.

(Guéron 2006)

- (5) Structure III
L'objet direct indique le possesseur et la partie du corps est imbriquée dans un SP adjoind à un SV :
 - a. Marie a frappé Jean sur la main.
 - b. Marie a tiré Jean par les cheveux.

(Guéron 2006)

Nous analyserons la littérature la plus importante qui traite la possession inaliénable pour clarifier les limitations syntaxiques à la construction de la possession inaliénable, la manière dont la construction de la possession inaliénable est associée avec les structures qui acceptent cette construction est ce qui détermine la différence entre des langues différentes en ce qui concerne la construction de la possession inaliénable. Les analyses de Guéron, Vergnaud & Zubizarreta, Szabolsci et Landau sont des analyses avant tout syntaxiques. Les analyses de Cheng & Ritter, Koenig, Jackendoff et Nicol sont des analyses plutôt sémantiques. Nous commencerons avec l'analyse de Guéron.

2.1 Guéron (1983, 1985) : L'hypothèse de liage

Guéron traite les règles françaises concernant la possession inaliénable. Premièrement, nous traiterons les limitations syntaxiques de Guéron. Après, nous montrerons qu'elle voit la construction de la possession inaliénable comme une construction du liage anaphorique. Ensuite, nous traiterons les limitations lexicales selon Guéron et enfin, nous présenterons son analyse d'autres langues.

L'interprétation de la possession inaliénable a plusieurs limitations syntaxiques :

(i) Le possesseur est obligatoire, parce que l'interprétation de la partie du corps dépend de l'antécédent :

- (6) a. Jean a les yeux bleus.
b. (Marie, en admirant Jean) *Les yeux bleus sont charmants.

(Guéron 2006)

(ii) La localité. Le SD POSS doit être dans le même domaine minimal de la phrase que le SD PC. Dans les phrases (7a) – (7d), les indices $_i$ indiquent la relation entre le possesseur et la partie du corps :

- (7) a. Jean $_j$ semble [t_j lui $_i$ prendre la main $_i$].
b. *Jean $_j$ lui $_i$ semble [t_j prendre la main $_i$].
c. Jean $_j$ a persuadé Marie $_i$ de [PRO $_i$ lever la main $_i$].
d. *Jean $_j$ a persuadé Marie $_i$ de [PRO $_i$ lever la main $_j$].

(Guéron 2006)

(iii) La c-commande asymétrique. Le possesseur doit c-commander le nom de la partie du corps ou sa trace :

- (8) a. Marie $_i$ a les yeux bleus $_i$.
b. *Les yeux bleus $_i$ sont à Marie $_i$.

(Guéron 2006)

Ces trois limitations à l'interprétation de la possession inaliénable s'appliquent également au liage anaphorique. Guéron (1985) conclut que la possession inaliénable des noms disjoints est un cas de liage anaphorique. Selon elle, le déterminant de la construction de la possession inaliénable est une sorte de pronom. Il en résulte que la construction connaît les mêmes limitations syntaxiques qu'une construction du liage anaphorique. De cette manière, les phrases (9a) et (9b) sont parallèles :

- (9) a. Jean $_i$ veut [PRO $_i$ venir].
b. Jean $_i$ lève [LA $_i$ main].

(Guéron 2006)

Quand le contrôleur n'est pas là, PRO peut avoir une interprétation générique ou arbitraire et donc un PRO déterminant peut avoir une interprétation générique ou arbitraire dans les mêmes conditions :

- (10) a. [PRO vivre] seul est désagréable.
b. Avec ces gants, [les doigts] ne gèlent jamais.

(Guéron 2006)

Il y a non seulement des limitations syntaxiques et morphologiques, mais également des limitations lexicales. L'interprétation de la possession inaliénable par le liage anaphorique n'est pas toujours disponible :

- (11) a. Jean se lève.
b. Jean lève la main.
c. Jean se lave / se gratte / se chatouille.
d. *Jean lave / gratte / chatouille la main.

(Guéron 2006)

Guéron propose que les limitations en ce qui concerne le choix du verbe sont liées au fait que le SD POSS et le SD PC sont deux maillons d'une chaîne lexicale. Chaque chaîne lexicale peut avoir seulement un thème-rôle. La phrase n'est pas grammaticale quand la partie du corps et le possesseur ont deux thème-rôles différents. C'est pourquoi la phrase (11d) n'est pas grammaticale, parce que le SD POSS et le SD PC dans cette phrase ont deux thème-rôles différents.

Mais un sous-groupe des phrases comme (11d) est acceptable. Le sous-groupe de phrases de la Structure I qui sont acceptables avec une interprétation de la possession inaliénable, sont des phrases contenant des verbes qui indiquent un geste physiquement naturel, comme « lever ». Dans les structures acceptables, le verbe et l'objet direct sont réanalysés dans la syntaxe comme un seul verbe. De cette manière, il y a seulement un thème-rôle dans la chaîne lexicale de la partie du corps et le possesseur. Le verbe d'action et l'objet direct (qui indique une partie du corps) réanalysés, ont caractéristiquement un sens spécial : « un geste naturel ».

La Structure II (l'objet direct comme possesseur) accepte une plus grande variation des choix lexicaux que la Structure I :

- (12) a. *Jean lave / gratte / chatouille la main.
b. Je lui lave / gratte / chatouille la main.

(Guéron 2006)

Les prédicats dans (12b) ne réfèrent pas à des gestes naturels et ne peuvent donc pas être analysés en termes de réanalyse. La phrase (12b) devrait donc être agrammaticale, parce que le SD POSS et le SD PC sont deux maillons d'une chaîne lexicale et une chaîne lexicale peut avoir seulement un thème-rôle. Dans les phrases (12a) et (12b), Guéron fait une distinction entre les thème-rôles primaires (déterminés lexicalement par le verbe : agent, patient, thème) et les thème-rôles secondaires (pas déterminés lexicalement) et spécifie que la règle d'un seul thème-rôle par chaîne lexicale porte sur les thème-rôles primaires. Dans la phrase (12b), *lui* a un thème-rôle secondaire et donc il y a seulement un thème-rôle primaire dans la phrase. Par conséquent, la phrase est grammaticale. La distinction entre les thème-rôles primaires et les thème-rôles secondaires exclut la plupart des cas de la chaîne lexicale dans la Structure I, mais inclut la plupart des cas de la chaîne lexicale dans la Structure II.

Après l'analyse du français, Guéron traite également d'autres langues. En français, les déterminants *le*, *la* et *les* ont des marques de nombre et de genre. Ces déterminants sont

également des homophones des clitiques pronominaux à la troisième personne, qui ont des marques de nombre, de genre et de personne. Le liage anaphorique relie les thêta-rôles des constituants disjoints. Guéron formule l'hypothèse que seulement les déterminants qui sont marqués de thêta-rôles peuvent être identifiés dans la syntaxe comme des pronoms anaphoriques, liés à un antécédent, menant à une interprétation de la possession inaliénable. Avec cette hypothèse, Guéron prédit que l'interprétation de la possession inaliénable des Structures I et II existe seulement dans des langues dans lesquelles le déterminant défini a des thêta-rôles variables qui identifient le déterminant défini comme un pronom. L'interprétation de la possession inaliénable n'existe donc pas dans des langues dans lesquelles le déterminant défini est invariable, comme en anglais.

La Structure III, qui est acceptable en français et en anglais, est un cas du liage A' selon Guéron. Le SD PC contient une catégorie vide (**empty category**). La catégorie vide est l'argument du nom PC et est A'-lié par le SD POSS :

(13) Marie a tiré Jean_i [par [les cheveux ec_i]].
(Guéron 2006)

(14) Mary dragged John_i [by [the hair ec_i]].
(Guéron 2006)

Dans cette phrase, il n'y a pas de liage avec le pronom. C'est pourquoi cette phrase est également possible en anglais.

Les Structures I, II et III sont toutes les trois acceptables en français, mais seulement la Structure III est acceptable en anglais. Guéron essaye d'expliquer cette différence. Elle conclut que les Structures I et II sont des cas de liage A et que la Structure III est un cas de liage A'.

L'analyse suivante, celle de Vergnaud & Zubizarreta (V&Z), est basée sur la syntaxe, comme la théorie de Guéron.

2.2 Vergnaud & Zubizarreta (1992)

Premièrement, nous montrerons que V&Z voient la construction de la possession inaliénable comme une relation de prédication. Après, nous traiterons la limitation structurelle à la prédication et les conséquences sémantiques de cette limitation. Enfin, nous analyserons les conséquences de ces conséquences sémantiques.

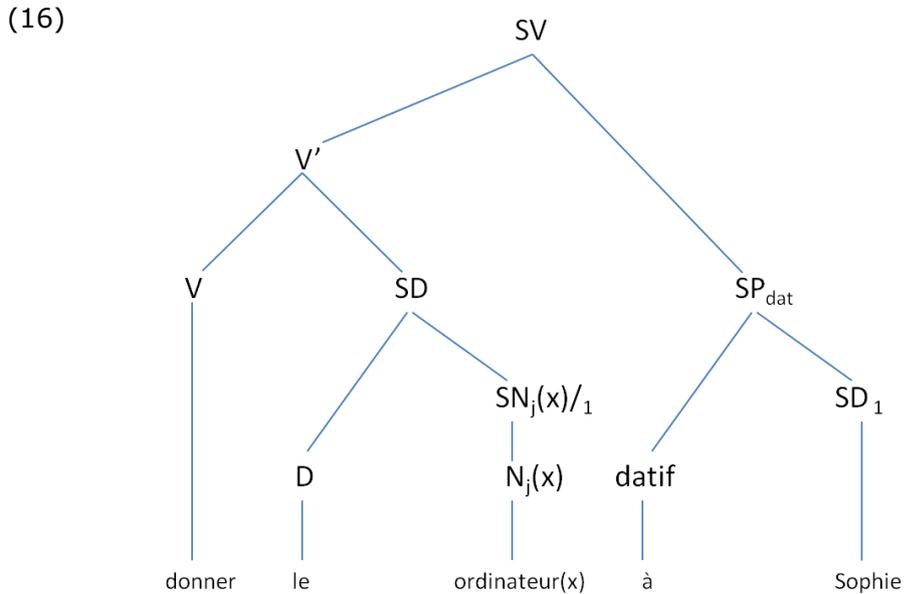
Selon Vergnaud & Zubizarreta (V&Z), la possession inaliénable est pareille à la prédication. Une prédication est une relation grammaticale qui peut exister dans la syntaxe entre une catégorie qui prend un sujet et son sujet. En ce qui concerne la possession inaliénable, la catégorie qui prend un sujet est le SD PC et le sujet est le SD POSS.

La partie du corps fonctionne comme un prédicat, contenant implicitement une catégorie vide, construite comme une variable. Cette variable peut être limitée par un déterminant qui fonctionne comme opérateur ou par un SD extérieur au domaine du prédicat, construit comme sujet de la prédication. Dans la phrase (15), la variable du prédicat dans N est limitée par le datif SD :

(15) Je lui prends la main.
 je lui_i prends [SD la [SN main]]
 vbl_i

(Guéron 2006)

Selon V&Z, il y a une limitation structurelle à la prédication : la m-commande. Il faut que le sujet SD et le prédicat SN se m-commandent. La phrase (16) semble être impropre à la m-commande, parce que la préposition *à* bloque la m-commande :



(Vergnaud & Zubizarreta 1992)

V&Z résolvent ce problème en disant que *à* n'est pas une préposition lexicale, mais plutôt un mot qui accorde le cas. Cette préposition ne projette pas un SP qui peut bloquer la m-commande du SN PC par le SD POSS. La même chose vaut pour la phrase (15), où le datif *lui* m-commande le prédicat dans le SN *main*, mais le SD, une projection maximale, bloque la m-commande de *lui* par *main*. V&Z disent qu'un déterminant projette une projection maximale SD seulement quand le déterminant peut être analysé grammaticalement. Quand le déterminant est identifié comme un mot explétif, un mot vide sans sens réel, le déterminant ne projette pas de SD et la partie nominale est analysée comme SN. Le déterminant *la* dans la phrase (15) est donc un mot explétif qui rend possible la m-commande entre *lui* et le nom *main*. Le résultat est une interprétation de la possession inaliénable de la prédication.

V&Z proposent donc, comme Guéron, que le déterminant de le SD PC est la cause de la différence entre le français et l'anglais dans les Structures I et II. Selon Guéron, le facteur crucial est la morphologie du déterminant, mais selon V&Z, le facteur crucial est l'interprétation. Dans les phrases (17a) et (17b), la différence entre le français et l'anglais devient claire :

- (17) a. Jean admire la beauté, la charité et la bonté.
 b. *John admires the beauty, the charity and the kindness.

(Guéron 2006)

En français, un déterminant peut être vide. En anglais, un déterminant explétif est impossible.

Selon V&Z, la distinction syntaxique entre un SN avec un déterminant explétif et un SD avec un déterminant contenant du sens, a également des conséquences sémantiques. Les SNs réfèrent à des types et les SDs réfèrent à des tokens. Avec l'interprétation de la possession inaliénable, le SN PC réfère à un type.

Le fait que le SN PC indique un type a plusieurs conséquences. D'abord, le SN PC n'accepte pas les adjectifs non-restrictifs :

(18) *Je lui ai pris la belle main.

(Guéron 2006)

Les adjectifs non-restrictifs peuvent seulement modifier des tokens.

De plus, la distributivité s'applique aux SNs avec une interprétation de type. V&Z identifient la distributivité avec la possession inaliénable. Dans la phrase (19), le sujet au pluriel aboutit à une interprétation distributive du SN PC de type. *Estomac* est au singulier, mais grâce à l'interprétation distributive, la référence est interprétée comme pluriel :

(19) Le médecin a examiné l'estomac aux enfants.

(Guéron 2006)

La construction semblable en anglais n'est pas possible, parce qu'en anglais, le déterminant est un opérateur (et non pas un mot explétif) et le nom de la partie du corps est construit comme un token (et non pas comme un type). La distributivité ne marche pas en anglais :

(20) *The doctor examined the children's stomach.

(Guéron 2006)

Pour la Structure I, V&Z adoptent la proposition de Guéron : la réanalyse. Pour la Structure III, V&Z proposent que le SD PC et le SD POSS forment « une chaîne de liage métonymique ». Ça veut dire que dans les phrases (21a) et (21b), le déterminant qui lie indirectement le SD PC et le SD POSS permet la relation possessive (une relation de la prédication) entre le SD PC et le SD POSS, quand le SV commence par un verbe qui permet la métonymie. La métonymie est une figure de style qui désigne la chose en question à l'aide d'une autre chose qui est étroitement liée à la chose en question. Le SV dans (21) commence par un verbe qui permet la métonymie :

(21) a. I kissed the children on the cheek.
b. J'ai embrassé les enfants sur la joue.

(Guéron 2006)

Dans la phrase (21), l'embrassement des enfants est désigné par l'embrassement des joues. La joue est reliée à l'enfant par une relation nécessaire, notamment la joue est une partie du corps de l'enfant.

2.3 Szabolsci (1983), Landau (1999) : L'hypothèse du possesseur déplacé

Les deux dernières analyses basées sur la syntaxe sont l'analyse de Szabolsci et l'analyse de Landau.

Szabolsci et Landau traitent des cas de la possession avec l'engagement des objets concrets et plusieurs noms relationnels sans mettre l'accent sur les noms PC. Tous les deux proposent une hypothèse d'un possesseur relevé. Landau dit que le possesseur doit se déplacer pour obtenir un cas, par exemple comme dans la phrase suivante :

(22) Gilles [SV lui_i a lavé [SD t_i la figure]].

(Guéron 2006)

Dans la position de la trace, le cas du possesseur ne peut pas être contrôlé. C'est pourquoi le possesseur s'est déplacé vers le début du SV, où le cas du possesseur peut être contrôlé.

Ce qui est important est que les datifs peuvent indiquer une relation de possession. C'est une indication indirecte, parce que le datif indique le bénéficiaire.

En plus des analyses qui sont basées sur la syntaxe, il y a également des théories qui sont surtout basées sur la sémantique. Ces théories comprennent également des aspects syntaxiques. Nous traiterons d'abord la théorie de Cheng et Ritter.

2.4 Cheng & Ritter (1988)

Cheng et Ritter s'occupent des structures de la possession inaliénable avec un SD PC comme objet direct et le possesseur indiqué par un SD dative. Ils posent que le verbe dans cette structure de la possession inaliénable cause un changement d'état de l'objet direct. La phrase (23) est donc agrammaticale, parce que le verbe *voir* ne change pas l'objet direct :

(23) *Je lui ai vu le bras.

(Alexandropoulou 2012)

Comme Szabolsci et Landau, Cheng et Ritter posent que le possesseur s'est déplacé, comme dans la phrase suivante :

(24) Je [SV lui_i ai cassé [SN1 [SN2 eci] [SN3 la dent]]].

(Alexandropoulou 2012)

Dans cette phrase, le possesseur s'est déplacé de le SN2 au SV.

La théorie suivante, celle de Koenig, est également surtout basée sur la sémantique.

2.5 Koenig (1999)

Comme Guéron, Koenig traite la relation entre le SD POSS et le SD PC comme une relation anaphorique. Il ajoute une limitation sémantique qui est basée sur une sorte

d'affectation. Toutes les structures comme (25) sont sujettes à la limitation sémantique suivante : un SN1 peut être l'antécédent de l'anaphore possessive (pas exprimée) d'un SN2 PC, seulement si la partie du corps est la zone active du référent de SN1 :

(25) SN1_i ... SN2 POSS_i

(Guéron 2006)

Quand *x* et *y* sont deux entités qui remplissent les positions d'argument O1 et O2 dans la même phrase, *x* est la zone active de *y* quand les conséquences du rôle sémantique qui caractérise O2 sont également applicables à *x*. Donc, le SD POSS et le SN PC doivent avoir le même thème-rôle, comme dans la phrase 26 :

(26) Jean a poussé la balle de la main.

(Guéron 2006)

Dans la phrase (26), *Jean* a le thème-rôle d'acteur. Mais Jean ne peut pas pousser la balle sans la main et donc la main a également le thème-rôle d'acteur.

Les dernières théories, qui sont surtout basées sur la sémantique, sont les théories de Jackendoff et Nicol.

2.6 Jackendoff (1996), Nicol (1997)

Jackendoff a proposé une grammaire avec des structures parallèles dans laquelle les règles phonologiques, syntaxiques et conceptuelles aboutissent à une dérivation. Les principes sémantiques ou phonologiques peuvent bloquer ou favoriser une structure syntaxique à n'importe quel point dans la dérivation, avec des règles de correspondance. Les règles de correspondance lient les composantes séparées :

Phonologie «» règles de corr. «» syntaxe «» règles de corr. «» structure conceptuelle

Nicol utilise la théorie de Jackendoff pour la grammaire de la possession inaliénable. Il a posé la question de savoir pourquoi la Structure II est plus productive en français avec un clitique qu'avec un SD POSS datif non-pronominal. Il pose que la réponse se trouve dans les règles de correspondance qui lient la syntaxe avec la structure conceptuelle.

Nicol a divisé les verbes utilisés dans les structures de la possession inaliénable dans trois catégories :

(i) Les verbes du contact statique et qui manquent d'affectation (comme *coller*, *toucher*, *envelopper*, etc.) se construisent avec des clitiques :

- (27) a. *Les bandelettes enveloppaient la tête à la momie.
b. Les bandelettes lui enveloppaient la tête.

(Guéron 2006)

(ii) Les verbes du contact inchoatif et de l'impact (comme *atteindre*, *attraper*, *blessé*, etc.) se construisent sans clitiques ou formes non pronominales :

- (28) a. *Le jeune homme a blessé le visage à son agresseur.
 b. ?Le jeune homme lui a blessé le visage.

(Guéron 2006)

(iii) Les verbes du contact dynamique ou un changement d'état avec d'affectation, (comme *serrer*, *briser*, *casser*, *amputer*, etc.) se construisent avec des clitiques ou des formes complètes :

- (29) a. Il a serré la main à son pire ennemi.
 b. Il lui a serré la main.

(Guéron 2006)

De plus, Nicol propose que chaque structure de la possession inaliénable est liée à une structure conceptuelle lexicale (SCL) par une règle de correspondance. Le même verbe peut apparaître dans plusieurs structures, liées à plusieurs SCL. La phrase (30) correspond à la SCL (31) :

- (30) Le blessé_i a levé la jambe_i.

(Guéron 2006)

- (31)

GO ([JAMBE] _j , [_{Path} UP []]) [BE _{Iden} ([y], PART OF [α])] AFF (BLESSE _i ^α)]
---	---

(Guéron 2006)

La première ligne indique un mouvement dynamique, la deuxième ligne indique une relation partie-tout entre *jambe* et *blessé* et la troisième ligne indique que le *blessé* est affecté par l'action.

Nicol affirme qu'une structure de la possession inaliénable avec un SD POSS datif non-pronominal est acceptable seulement quand la SCL contient la primitive conceptuelle GO, quand l'objet direct (le SD PC) est le but de l'action et quand le SD POSS est affecté.

2.7 Conclusion

Dans ce qui précède, nous avons vu qu'il existe plusieurs analyses concernant la possession inaliénable. Guéron et Koenig traitent la construction de la possession inaliénable comme une relation anaphorique. Vergnaud & Zubizarreta voient la construction de la possession inaliénable comme une relation de prédication. Szabolsci et Landau s'occupent du possesseur déplacé et le fait que les datifs peuvent indiquer une relation de possession. Cheng et Ritter se concentrent sur des structures de la possession inaliénable avec un SD PC comme objet direct et le possesseur indiqué par un SD datif. Jackendoff a proposé une grammaire avec des structures parallèles dans laquelle les règles phonologiques, syntaxiques et conceptuelles aboutissent à une dérivation. Il a également utilisé les règles de correspondance dans son analyse. Nicol utilise la théorie de Jackendoff pour la grammaire de la possession inaliénable et a utilisé également les règles de correspondance.

Ce qui est important pour notre étude est le fait qu'en français, en général, on n'utilise pas un possessif avec une partie du corps. L'utilisation d'un possessif n'est pas

agrammaticale, mais très marquée. On peut utiliser un possessif pour souligner le possesseur de la partie du corps. Par contre, en néerlandais, on utilise généralement un possessif avec une partie du corps.

Avec cette connaissance, nous pouvons élaborer notre recherche pour découvrir quel type d'enseignement est plus efficace pour l'apprentissage de la possession inaliénable : la manière explicite ou la manière implicite.

III. Recherche

3.1 Intérêt scientifique

Nous avons vu que la théorie sur l'enseignement de langues étrangères et de l'apprentissage explicite et implicite des langues étrangères n'est pas univoque. L'intérêt scientifique de cette recherche est de tester quel type d'enseignement est plus efficace que l'autre. Le résultat de cette étude est intéressant pour tous les professeurs, parce que les professeurs peuvent optimiser leur cours en adoptant la manière d'enseignement la plus efficace.

3.2 Participants

Vingt-six élèves participent à notre expérience. Ce sont tous des élèves du même lycée : Nuborgh College Lambert Franckens à Elburg. Les élèves qui participent sont de la première année (vwo6) et ils ont eu à peu près six années de français. Ce sont des élèves de 17 à 18 ans et cette année les élèves passent le bac. Nous avons choisi de tester ces élèves, parce que ce sont des élèves avec six années d'expérience de français et ils sont donc capables de traduire quelques phrases courtes. Les élèves ont également déjà quelque connaissance des parties du corps en français. Avec ces élèves, il est possible qu'ils aient quelque lumière sur le sujet de la possession inaliénable. Par contre, dans leurs manuels (*Grandes lignes* dans la sixième et cinquième année et *D'accord !* de la quatrième à la première année), il n'y a aucune explication en ce qui concerne la possession inaliénable. Il y a seulement quelques phrases dans *Grandes lignes* de la sixième année concernant les parties du corps, comme :

Elle a les yeux *bleus*.
Et toi, tu as les cheveux *noirs* ?
Tu as les cheveux *roux* ?
Elle a les cheveux *longs* ?

Dans ces phrases, l'accent est mis sur les adjectifs et non pas sur la possession inaliénable. Donc, si les élèves ont quelque lumière sur le sujet de la possession inaliénable, ils ont acquis cette connaissance d'une manière implicite.

3.3 Méthode et matériel

Le but de cette recherche est de tester si l'apprentissage explicite est aussi efficace que l'acquisition implicite. Pour tester cela, il faut comparer les deux manières d'acquisition. C'est pourquoi nous avons inventé cette recherche. La recherche consiste en deux cours différents : un cours implicite et un cours explicite. Dans le cours implicite, les élèves peuvent apprendre la règle grammaticale d'une manière indirecte, sans explication de la règle. Dans le cours explicite, les élèves peuvent apprendre la règle grammaticale d'une manière directe, avec une explication de la règle. Les élèves remplissent un questionnaire au début du cours (le pré-test) et un questionnaire à la fin du cours (le

post-test). De cette manière, nous pouvons voir quelle manière d'apprentissage est plus efficace.

Pour les cours, nous testons les vingt-six élèves décrits ci-dessus. La première classe de vwo6 consiste en 12 élèves et la deuxième classe de vwo6 consiste en 14 élèves. Pour éviter que la première classe raconte le sujet et le but à la deuxième classe pendant la pause, nous commençons avec le cours implicite. De cette manière, la première classe ne sait pas le vrai sujet ni le but du cours.

3.3.1 Le cours implicite

Nous commençons donc avec le cours implicite. Premièrement, nous nous présentons et les élèves remplissent le pré-test. Après, le cours commence. D'abord, nous traitons quelques parties du corps à l'aide d'une image d'une personne avec les parties du corps indiquées sur l'image. Voir l'annexe 2 pour l'image. Ensuite, les élèves signalent s'ils savent comment s'appelle la partie du corps que nous indiquons en levant la main gauche ou droite. S'ils savent comment s'appelle la partie du corps que nous indiquons, ils lèvent la main gauche. S'ils ne savent pas comment s'appelle la partie du corps que nous indiquons, ils lèvent la main droite. Ces instructions sont mentionnées dans le Powerpoint en français, parce que l'instruction contient une construction de la possession inaliénable. Après, nous regardons un petit film sur la pharmacie. Dans ce film, quelques parties du corps sont mentionnées et donc également la possession inaliénable. Sur le contenu du film, les élèves répondent aux douze questions à choix multiple. Ces questions ne traitent pas spécialement les parties du corps. Nous regardons le film trois fois : une fois sans sous-titres français, une fois avec sous-titres français et une fois avec sous-titres français en parties. Ensuite, nous discutons les questions et les réponses. Finalement, les élèves remplissent encore un questionnaire : le post-test. Nous remercions les élèves et terminons le cours. Voir l'annexe 1 pour le plan complet du cours implicite.

3.3.2 Le cours explicite

Nous commençons le cours explicite également avec une introduction et les élèves remplissent le pré-test. Le cours commence avec une explication grammaticale de la possession inaliénable concernant les parties du corps. D'abord, nous expliquons les règles grammaticales néerlandaises et après les règles grammaticales françaises. Nous utilisons des exemples pour clarifier l'explication. Après l'explication grammaticale, les élèves s'exercent avec un exercice qui comprend des phrases à traduire. Pour faciliter l'exercice, nous donnons la traduction du verbe en français. Quand les élèves ont complété l'exercice, nous discutons les phrases et les réponses. Pour finir le cours, nous revenons sur le cours avec les élèves et finalement, les élèves remplissent le post-test. Nous remercions les élèves et terminons le cours. Voir l'annexe 3 pour le plan complet du cours explicite.

3.3.2 Les questionnaires

Les deux cours commencent et finissent avec un questionnaire. Avant le cours, les élèves remplissent un questionnaire et après le cours, les élèves remplissent encore un questionnaire. Dans les questionnaires, les élèves complètent des phrases. Le pré-test contient dix phrases, dont cinq phrases concernent les parties du corps et donc la possession inaliénable. Les cinq phrases qui restent sont les phrases de contrôle. Avec

ces phrases de contrôle, nous pouvons voir si les élèves remplissent les questionnaires d'une manière sérieuse. Voir l'annexe 3 pour le pré-test. Le post-test contient douze phrases, dont huit phrases concernent les parties du corps et donc la possession inaliénable. Les quatre phrases qui restent sont les phrases de contrôle. Voir l'annexe 4 pour le post-test.

Nous utilisons les conseils de Dörnyei (2003) pour faire les deux questionnaires concernant les caractéristiques générales, les parties les plus importantes d'un questionnaire, les questions ouvertes et écrire de bonnes questions.

Les caractéristiques générales

Il y a quelques caractéristiques générales qui sont importantes pour les questionnaires. Premièrement, la longueur : normalement, un questionnaire contient au maximum quatre pages et la durée de remplir le questionnaire est normalement au maximum trente minutes. Quand il y a une limitation de la durée de remplir le questionnaire, il est important que la limite soit adaptée au lecteur qui lit le plus lentement. Une limitation de la durée est par exemple importante quand le questionnaire est rempli par des élèves pendant le cours. Notre questionnaire contient une page et la durée de remplir le questionnaire est de cinq à dix minutes. Donc, en ce qui concerne la longueur, notre questionnaire répond aux directives.

En plus de la longueur, la mise en pages est également importante. Le design du questionnaire doit être attrayant et professionnel. Il y a plusieurs manières pour atteindre ce but. Premièrement, il est nécessaire que le questionnaire semble court. Dörnyei recommande d'utiliser un papier A3 plié en double. Pour notre questionnaire, il n'est pas possible d'utiliser un papier A3 plié en double, parce que notre questionnaire contient seulement une page. De cette manière, le questionnaire semble déjà court.

De plus, l'utilisation de l'espace est un aspect notable. La page doit être couverte, mais non pas surchargée. Pour l'équilibre, il est possible de réduire les marges, utiliser une police économique (par exemple Times New Roman à la taille 11 ou 12) et utiliser la largeur totale (par exemple en mettant les réponses à côté de la question). Notre questionnaire contient une page et la page est couverte. Nous utilisons la police Times New Roman à la taille 11. Notre questionnaire répond donc à ces directives.

La mise en pages doit être ordonnée. Les polices différentes et les mots, phrases ou parties imprimés en gras ou en italique peuvent aider à obtenir une mise en pages ordonnée. Nous renforçons la phrase à compléter et les mots en néerlandais à traduire et remplir sont imprimés en italique.

La numérotation claire et systématique est aussi importante, par exemple en utilisant la numérotation romaine pour des sections (I, II, III, etc.), les chiffres arabes pour des questions (1, 2, 3, etc.) et les lettres pour les parties des questions (a, b, c, etc.). Nous utilisons les chiffres arabes pour numéroter les phrases.

Finalement, selon Dörnyei, le papier du questionnaire doit être d'une bonne qualité. De cette manière, la recherche semble plus importante. Nous utilisons du papier de 120 grammes. C'est plus épais que le papier le plus courant de 80 grammes.

Outre la longueur et la mise en pages, il faut tenir compte des sujets sensibles et de l'anonymat. Le nombre des questions concernant l'information confidentielle doit être minime. Quand il y a quand même quelques questions sensibles, il est important de promettre la confidentialité ou de rendre le questionnaire anonyme. Il y a des personnes qui pensent que leur âge est déjà un sujet sensible. Dans notre questionnaire, il n'y a pas de questions sensibles. De plus, le questionnaire est anonyme.

Les parties les plus importantes d'un questionnaire

Chaque questionnaire commence avec le titre. Le titre est un aspect important dans lequel le domaine de la recherche est déjà identifié. Avec notre questionnaire, il est important que les élèves ne sachent pas le domaine de la recherche. Nous avons donc choisi un titre neutre : « Vragenlijst », ce qui est le mot pour « questionnaire » en néerlandais.

Entre le titre et les questions du questionnaire, il est nécessaire d'avoir une instruction. La première instruction générale contient le sujet de la recherche et l'importance de l'étude, l'annonce qu'il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, l'appel aux réponses honnêtes, une promesse de confidentialité et un remerciement de la participation. En plus de l'instruction au début du questionnaire, les instructions concernant les types de tests sont aussi indispensables. Ce ne sont pas seulement des explications, mais également des exemples de la manière de répondre aux questions. Pour faire ressortir l'instruction au début et les instructions dans le questionnaire, il est recommandable d'imprimer ces parties en gras. Les questions du questionnaire ne sont pas de vraies questions, mais par exemple des thèses. Les questions doivent être séparées clairement des instructions, par exemple en utilisant des polices différentes. A la fin du questionnaire, il y a encore un remerciement de la participation. Comme nous sommes présents quand les élèves remplissent les questionnaires, nous ne mettons pas les instructions dans les questionnaires mêmes, mais nous donnons des instructions d'une manière orale en classe. A l'exclusion du sujet de la recherche et l'annonce qu'il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, nous donnons toutes les instructions mentionnées ci-dessus.

Les questions ouvertes

Les questions ouvertes sont moins utiles pour un questionnaire que les questions fermées. Ce type de questions s'utilise parfois dans une recherche qualitative. Cependant, les questionnaires contiennent souvent quelques questions ouvertes. L'ouverture de ces questions est limitée et les questions sont relativement courtes. Les questions ouvertes qui prévoient une réponse longue ne sont pas utiles pour un questionnaire. Les questions ouvertes sont souvent placées à la fin du questionnaire pour ne pas décourager le répondant. Quand il y a des questions ouvertes dans un questionnaire, il est nécessaire qu'il y ait une directive. Une question directive est par exemple une question ouverte spécifique concernant l'information concrète, par exemple quelles langues le répondant a étudiées. Le répondant peut répondre en une phrase. Une question d'éclaircissement est également une question directive. Une question d'éclaircissement peut être utilisée avec une question à choix multiple. L'achèvement d'une phrase est aussi une sorte de question ouverte et directive. Les questions ouvertes sont moins utiles pour un questionnaire que les questions fermées, mais pour notre recherche, les questions ouvertes sont plus utiles. L'ouverture des questions est limitée, parce que les élèves doivent remplir seulement un ou deux mots par phrase. Ce ne sont pas des questions qui prévoient une réponse longue. Il y a une directive claire, parce que le mot à remplir est mentionné en néerlandais. De cette manière, il est possible d'utiliser des questions ouvertes dans notre questionnaire.

Ecrire de bonnes questions

Premièrement, il faut inventer le plus grand nombre possible de questions. Dörnyei recommande d'utiliser des questions existantes. En inventant les questions, il y a plusieurs choses qui sont importantes. Premièrement, les questions doivent être courtes, simples et écrites d'une manière naturelle. Les mots ambigus, sensibles, difficiles, techniques et vagues ne sont pas utiles et doivent être évités. Il faut utiliser des

constructions positives et non pas des constructions négatives. Les questions doivent contenir une question. Une question qui contient deux questions n'est pas claire. Les questions auxquelles tout le monde répond probablement avec la même réponse ne sont pas utiles non plus et doivent être évitées. Il faut avoir des questions qui contiennent aussi bien des aspects positifs que des aspects négatifs de la cible. Nous tenons compte de tous ces aspects en faisant les questionnaires.

3.4 Hypothèses

Nous nous basons sur la théorie pour élaborer des hypothèses. Comme la possession inaliénable n'est pas traitée dans les manuels des élèves, nous prévoyons que la connaissance des élèves des deux classes concernant la possession inaliénable est comparable. Nous prédisons donc qu'il n'y a pas de différence significative entre la première et la seconde classe au niveau du pré-test. Cela veut dire que les élèves de la première classe utilisent à peu près autant d'adjectifs possessifs que les élèves de la deuxième classe et à peu près autant d'articles définis. Nous pouvons élaborer la première hypothèse :

1. Concernant le pré-test, il n'y a pas de grandes différences entre les élèves de la première classe (le cours implicite) et de la deuxième classe (le cours explicite). Les deux classes utilisent à peu près autant d'adjectifs possessifs et d'articles définis et les résultats du pré-test sont donc comparables.

Nous avons vu que la théorie sur l'enseignement de langues étrangères et de l'apprentissage explicite et implicite des langues étrangères n'est pas univoque. Une explication peut être que l'apprentissage explicite est aussi efficace que l'apprentissage implicite. De cette explication, nous pouvons prédire que les élèves de la première classe font le post-test aussi bien que les élèves de la deuxième classe. Les deux classes utilisent donc à peu près autant d'adjectifs possessifs et d'articles définis. De cette manière, nous pouvons élaborer l'hypothèse suivante :

2. L'apprentissage explicite est aussi efficace que l'apprentissage implicite. Les résultats du post-test sont donc comparables : les deux classes utilisent à peu près autant d'adjectifs possessifs et d'articles définis.

IV. Résultats

4.1 Résultats de la recherche

À l'aide des questionnaires, nous pouvons présenter les résultats des deux cours. Premièrement, nous traitons le cours implicite et ensuite le cours explicite. Après, nous faisons une comparaison des deux cours. Enfin, nous faisons une analyse des résultats.

4.1.1 Le cours implicite

Concernant le cours implicite, nous traitons d'abord le pré-test, ensuite le post-test et enfin nous comparons les résultats des deux questionnaires du cours implicite.

Le pré-test

Le pré-test comprend 5 questions concernant les parties du corps et donc la possession inaliénable. De plus, le pré-test contient 5 questions de contrôle, pour voir si les élèves remplissent les questionnaires d'une manière sérieuse. Pour les résultats des questions de contrôle, voir les résultats par question dans l'annexe 6. Le groupe implicite consiste en 12 élèves. De cette manière, le nombre total des réponses concernant les parties du corps dans le pré-test est de 60. La réponse correcte est toujours l'utilisation d'un article défini. Dans les résultats, nous voyons que la réponse la plus souvent utilisée est l'utilisation d'un adjectif possessif. L'adjectif possessif est utilisé dans 41 phrases des 60 phrases au total. Par contre, l'article défini est seulement utilisé dans 11 phrases. Dans 8 phrases, nous ne trouvons pas de réponse. Les résultats du pré-test du groupe implicite sont résumés dans le tableau 1.

Réponse	Nombre pré-test
Adjectif possessif	41 / 60 → 68,33%
Article défini	11 / 60 → 18,33%
Article indéfini	0 / 60 → 0%
Pas de réponse	8 / 60 → 13,33%
Autre	0 / 60 → 0%

Tableau 1 : Résultats pré-test groupe implicite

Nous pouvons conclure de ces résultats que les élèves ne sont pas au courant du fonctionnement de la possession inaliénable. La réponse la plus souvent utilisée est l'utilisation d'un adjectif possessif, mais la réponse correcte est toujours l'utilisation d'un article défini.

Le post-test

Dans le post-test, il y a 8 questions concernant les parties du corps et donc la possession inaliénable. Le post-test comprend également 4 questions de contrôle. Pour les résultats des questions de contrôle, voir les résultats par question dans l'annexe 6. Le groupe implicite consiste en 12 élèves, donc le nombre total des réponses concernant les parties du corps dans le questionnaire après est de 96. La réponse correcte est encore l'utilisation d'un article défini dans toutes les phrases concernant les parties du corps. La réponse la plus fréquente est encore l'utilisation d'un adjectif possessif : dans 67 phrases

des 96 phrases au total. Dans 12 phrases, les élèves ont utilisé un article défini. Dans le post-test, l'article indéfini est également utilisé, dans 10 phrases. Dans 3 phrases, les élèves n'ont pas donné de réponse et dans 4 phrases, les élèves ont donné une autre réponse. Les résultats du post-test du groupe implicite sont résumés dans le tableau 2.

Réponse	Nombre post-test
Adjectif possessif	67 / 96 → 69,79%
Article défini	12 / 96 → 12,5%
Article indéfini	10 / 96 → 10,42%
Pas de réponse	3 / 96 → 3,13%
Autre	4 / 96 → 4,17%

Tableau 2 : Résultats post-test groupe implicite

Nous pouvons conclure de ces résultats que les élèves ne sont pas encore au courant de la possession inaliénable. La réponse la plus souvent utilisée est l'utilisation d'un adjectif possessif, au lieu d'un article défini.

Comparaison

Pour comparer les résultats du pré-test et le post-test du groupe implicite, les résultats des deux tests sont résumés dans le tableau 3.

Réponse	Nombre pré-test	Nombre post-test
Adjectif possessif	41 / 60 → 68,33%	67 / 96 → 69,79%
Article défini	11 / 60 → 18,33%	12 / 96 → 12,5%
Article indéfini	0 / 60 → 0%	10 / 96 → 10,42%
Pas de réponse	8 / 60 → 13,33%	3 / 96 → 3,13%
Autre	0 / 60 → 0%	4 / 96 → 4,17%

Tableau 3 : Résultats pré-test et post-test groupe implicite

Dans le tableau 3, nous voyons que les résultats du pré-test et du post-test sont comparables. L'adjectif possessif est utilisé dans 68,33% des phrases dans le pré-test et dans 69,79% des phrases dans le post-test. Ce sont à peu près les mêmes chiffres. L'adjectif possessif est même un peu plus utilisé dans le post-test que dans le pré-test. L'utilisation de l'article défini est également comparable dans le pré-test et le post-test : dans 18,33% des phrases dans le pré-test et dans 12,5% des phrases dans le post-test. Le reste des réponses dans le pré-test sont des phrases sans réponse et dans le post-test l'utilisation d'un article indéfini, une autre réponse ou pas de réponse. Une autre réponse est par exemple une réponse sans adjectif possessif ou sans article défini. L'utilisation d'un article indéfini dans le post-test peut être expliqué par la présence des phrases suivantes dans le post-test :

Marie a (*neus*) qui pique.
 Sophie a (*hoofd*) qui tourne.

Quand nous traduisons ces phrases littéralement en néerlandais, il faut compléter les phrases avec un article indéfini. C'est à cause de la construction de la phrase : ... qui

Les règles néerlandaises peuvent avoir influencé les réponses des élèves dans ces deux phrases. En effet, l'article indéfini est seulement utilisé dans ces deux phrases.

4.1.2 Le cours explicite

Pour le cours explicite, nous traitons premièrement le pré-test, ensuite le post-test et finalement nous comparons les résultats des deux questionnaires du cours explicite.

Le pré-test

Le pré-test comprend 5 questions concernant les parties du corps et donc la possession inaliénable. Il y a également 5 questions de contrôle. Pour les résultats des questions de contrôle, voir les résultats par question dans l'annexe 6. Le groupe explicite compte 14 élèves. Le nombre total des réponses concernant les parties du corps dans le pré-test est donc de 70. Dans les résultats, il est clair que la réponse la plus souvent utilisée est l'utilisation d'un adjectif possessif. L'adjectif possessif est utilisé dans 56 phrases des 70 phrases. L'article défini, la réponse correcte, est seulement utilisé dans 13 phrases. Dans 1 phrase, il y a une autre réponse : un nom sans adjectif possessif ou article défini. Les résultats du pré-test du groupe explicite sont résumés dans le tableau 4.

Réponse	Nombre pré-test
Adjectif possessif	56 / 70 → 80%
Article défini	13 / 70 → 18,57%
Article indéfini	0 / 70 → 0%
Pas de réponse	0 / 70 → 0%
Autre	1 / 70 → 1,43%

Tableau 4 : Résultats pré-test groupe explicite

Nous pouvons encore conclure que les élèves ne sont pas au courant du fonctionnement de la possession inaliénable. Les élèves utilisent le plus souvent un adjectif possessif.

Le post-test

Dans le post-test, il y a 8 questions concernant les parties du corps et donc la possession inaliénable. De plus, le post-test comprend 4 questions de contrôle. Pour les résultats des questions de contrôle, voir les résultats par question dans l'annexe 6. Le groupe explicite comprend 14 élèves, donc le nombre total des réponses concernant les parties du corps dans le post-test est de 112. La réponse correcte est encore l'utilisation d'un article défini dans toutes les phrases concernant les parties du corps. La réponse la plus fréquente est l'utilisation d'un article défini : dans 100 phrases des 112 phrases au total. Dans 12 phrases, les élèves ont utilisé un article indéfini. L'adjectif possessif n'est pas utilisé. Les résultats du post-test du groupe implicite sont résumés dans le tableau 5.

Réponse	Nombre post-test
Adjectif possessif	0 / 112 → 0%
Article défini	100 / 112 → 89,29%
Article indéfini	12 / 112 → 10,71%
Pas de réponse	0 / 112 → 0%
Autre	0 / 112 → 0%

Tableau 5 : Résultats post-test groupe explicite

De ces résultats, nous pouvons conclure que les élèves sont au courant de la possession inaliénable. La réponse la plus souvent utilisée est l'utilisation d'un article défini.

Comparaison

Nous pouvons comparer les résultats du pré-test et du post-test du groupe explicite à l'aide du tableau 6.

Réponse	Nombre pré-test	Nombre post-test
Adjectif possessif	56 / 70 → 80%	0 / 112 → 0%
Article défini	13 / 70 → 18,57%	100 / 112 → 89,29%
Article indéfini	0 / 70 → 0%	12 / 112 → 10,71%
Pas de réponse	0 / 70 → 0%	0 / 112 → 0%
Autre	1 / 70 → 1,43%	0 / 112 → 0%

Tableau 6 : Résultats pré-test et post-test groupe explicite

Dans le tableau 6, il est clair que les résultats du pré-test et du post-test ne sont pas du tout comparables. Dans le pré-test, l'adjectif possessif est le plus souvent utilisé, mais dans le post-test, l'article défini est le plus souvent utilisé. L'adjectif possessif est utilisé dans 80% des phrases dans le pré-test, mais n'est pas utilisé dans le post-test. L'article défini est utilisé dans 18,57% des phrases dans le pré-test à l'opposé du post-test : 89,29%. Dans le pré-test, dans 1,43% des phrases, les élèves n'ont pas donné une réponse. Dans 10,71% des phrases dans le post-test, les élèves ont rempli un article indéfini. L'utilisation d'un article indéfini ici peut également être expliqué par l'existence des phrases influencées par le néerlandais.

4.2 Comparaison

Quand nous comparons les questionnaires du groupe implicite et les questionnaires du groupe explicite, il y a deux choses remarquables.

Premièrement, les résultats du pré-test du groupe implicite et le pré-test du groupe explicite sont comparables. Ces résultats sont résumés dans le tableau 7 :

Réponse	Nombre pré-test groupe implicite	Nombre pré-test groupe explicite
Adjectif possessif	41 / 60 → 68,33%	56 / 70 → 80%
Article défini	11 / 60 → 18,33%	13 / 70 → 18,57%
Article indéfini	0 / 60 → 0%	0 / 70 → 0%
Pas de réponse	8 / 60 → 13,33%	0 / 70 → 0%
Autre	0 / 60 → 0%	1 / 70 → 1,43%

Tableau 7 : Résultats pré-test groupe implicite et explicite

Le groupe implicite a utilisé un article défini à peu près aussi souvent que le groupe explicite : 18,33% et 18,57%. Il y a une différence concernant l'utilisation d'un adjectif possessif. Le groupe implicite a utilisé un adjectif possessif dans 68,33% des phrases, à l'opposé de 80% du groupe explicite. Cette différence est probablement due à l'option « pas de réponse », parce que le groupe implicite n'a pas répondu dans 13,33%

des phrases et le groupe explicite a répondu dans tous les cas. L'utilisation d'un article défini est le plus important, parce qu'il s'agit de la possession inaliénable. De ces résultats, nous pouvons conclure que le niveau des deux groupes est comparable concernant la possession inaliénable. Le groupe implicite a fait à peu près autant d'erreurs que le groupe explicite et dans le groupe implicite, il y a autant de réponses correctes que dans le groupe explicite en ce qui concerne la possession inaliénable.

La deuxième chose remarquable est que les résultats du post-test du groupe implicite et le post-test du groupe explicite ne sont pas comparables du tout. Les résultats des post-tests sont résumés dans le tableau 8 :

Réponse	Nombre post-test groupe implicite	Nombre post-test groupe explicite
Adjectif possessif	67 / 96 → 69,79%	0 / 112 → 0%
Article défini	12 / 96 → 12,5%	100 / 112 → 89,29%
Article indéfini	10 / 96 → 10,42%	12 / 112 → 10,71%
Pas de réponse	3 / 96 → 3,13%	0 / 112 → 0%
Autre	4 / 96 → 4,17%	0 / 112 → 0%

Tableau 8 : Résultats post-test groupe implicite et explicite

Le groupe implicite a utilisé un adjectif possessif dans 69,79% des phrases, à l'opposé de 0% des phrases dans les questionnaires du groupe explicite. Le groupe explicite a utilisé un article défini, la réponse correcte, dans 89,29% des phrases, à l'opposé de 12,5% des phrases pour le groupe implicite. Le groupe implicite a utilisé un article indéfini à peu près aussi souvent que le groupe explicite : 10,42% et 10,71%. Le groupe implicite a également utilisé les options « pas de réponse » (3,13%) ou ils ont donné une autre réponse (4,17%). Donc, le groupe implicite a utilisé un adjectif possessif le plus souvent et le groupe explicite a utilisé un article défini le plus souvent. L'utilisation d'un article défini est important pour déterminer le niveau des groupes en ce qui concerne la possession inaliénable. Des résultats dans le tableau 8, nous pouvons conclure que le groupe explicite a un niveau plus haut concernant la possession inaliénable que le groupe implicite. Le groupe implicite a fait plus d'erreurs que le groupe explicite.

4.3 Analyse

De tous les résultats, nous pouvons déduire que les 26 élèves n'ont pas acquis la possession inaliénable dans les six années de français qu'ils ont eues. En faisant le pré-test, les deux groupes ont à peu près le même niveau et les deux groupes sont donc comparables. De cette manière, nous pouvons tester quelle manière d'apprentissage est plus efficace : la manière implicite ou la manière explicite.

Entre le pré-test et le post-test du groupe implicite, il n'y a pas de grandes différences. Ça veut dire que les élèves du groupe implicite n'ont pas appris beaucoup concernant la possession inaliénable. Ils ont fait autant d'erreurs dans le pré-test que dans le post-test. Par contre, il y a de grandes différences entre le pré-test et le post-test du groupe explicite. Les élèves ont fait moins d'erreurs dans le post-test que dans le pré-test. Ils n'ont même pas utilisé des adjectifs possessifs dans le post-test. Les élèves du groupe explicite ont donc appris beaucoup du cours explicite. Des résultats des post-tests, nous pouvons conclure que l'apprentissage de la possession inaliénable d'une manière explicite est plus efficace que l'apprentissage de la possession inaliénable d'une manière implicite.

Conclusion

La théorie sur l'enseignement de langues étrangères et de l'apprentissage explicite et implicite des langues étrangères n'est pas univoque. Il y a des chercheurs et scientifiques qui disent que l'apprentissage explicite est plus efficace, mais il y a également des chercheurs et scientifiques qui disent que l'apprentissage implicite est plus efficace. Pour découvrir quelle manière d'apprentissage est plus efficace, nous avons élaboré une recherche.

Nous avons choisi une règle grammaticale à traiter : la possession inaliénable. Nous avons vu que cette structure grammaticale fonctionne d'une manière différente en français qu'en néerlandais. De plus, il est plus difficile en français qu'en néerlandais. En outre, c'est une règle qui n'est pas traitée dans l'enseignement secondaire et donc les apprenants ne sont pas au courant du fonctionnement. Cette règle est utilisable pour notre expérience.

Avec notre recherche, nous avons comparé la manière explicite d'enseigner et d'apprendre et la manière implicite d'enseigner et d'apprendre. Nous avons traité une règle grammaticale dans deux classes. Dans la première classe, nous avons traité la règle d'une manière implicite. Nous avons parlé des noms des parties du corps et les apprenants ont écouté et regardé un petit film avec la structure grammaticale dans le texte d'une manière naturelle. Dans la deuxième classe, nous avons traité la règle grammaticale d'une manière explicite. Nous avons expliqué la règle aux apprenants, nous avons donné des exemples et après, les apprenants ont fait un exercice avec des phrases à traduire. Finalement, nous avons discuté les phrases et réponses. Pour pouvoir comparer les deux classes, les apprenants ont rempli deux questionnaires : un post-test et un pré-test. Avec ces tests, nous avons découvert quelle manière d'enseigner et d'apprendre est plus efficace.

Après avoir comparé les résultats des questionnaires, nous avons vu qu'il n'y a pas de grandes différences entre les pré-tests des apprenants du cours implicite et les pré-tests des apprenants du cours explicite. Au début des cours, les apprenants des deux classes ont donc un niveau comparable. Mais les apprenants du cours explicite ont fait le post-test mieux que les apprenants du cours implicite. Les apprenants du cours explicite ont donc appris plus concernant la possession inaliénable que les apprenants du cours implicite. De ces résultats, nous pouvons conclure que la manière explicite d'enseigner et d'apprendre la possession inaliénable est plus efficace que la manière implicite.

Cette recherche montre qu'il est possible d'enseigner au moins une règle grammaticale d'une manière explicite. Peut-être, il n'existe pas une collision théorique entre la manière implicite et la manière explicite d'apprentissage, mais faut-il rechercher les choses qui peuvent être enseignées le mieux d'une manière explicite et les choses qui peuvent être enseignées le mieux d'une manière implicite.

Bibliographie

Alexandropoulou, S. (2012). *Inalienable possession : a semantic analysis*.

Bartman, E. & Valstar, S. (2009-2010). *AIM: Een spraakmakende methode?* Amsterdam : Vrije Universiteit. p 20.

Bourdages, J.S. & Vignola, M.J. (2008). « Evaluation des habiletés de communication orale chez des élèves de l'élémentaire utilisant AIM », *La revue canadienne des langues vivantes*, volume 65, n° 5. pp 731 – 755.

De Volkskrant, « *Een taalbad voor Poolse leerlingen* », <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2686/Binnenland/article/detail/917319/2008/11/27/Een-taalbad-voor-Poolse-leerlingen.dhtml>, 27-11-2008.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research : construction, administration and processing*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford : Blackwell.

Guéron, J. (2006). « Inalienable possession » in *The Blackwell companion to syntax*. (eds Everaert, M., van Riemsdijk, H.), Blackwell Publishing, Malden, USA. pp 589 – 638.

Knip, S. & Mastenbroek, S. (2008). *Frans...favoriet door gebarentaal?* Amsterdam : Educatieve Hogeschool.

Kwakernaak, E. (2008). « Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs », *Arcades Réseau bulletin*, n° 40. pp 8 – 12.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum : Uitgeverij Coutinho.

Long, M. (1983). « Does second language instruction make a difference? A review of the research », *TESOL Quarterly* 17. pp 359 – 389.

Long, M. (1988). « Instructed interlanguage development » in *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. (ed. Beebe, L.), New York : Newbury House.

Maxwell, W. (2000). *Evaluating the effectiveness of the Accelerative Integrated Method for teaching French as a second language*.

Scott, V. (1990). « Explicit and Implicit Grammar Teaching Strategies: New Empirical Data », *The French Review*, volume 63, n° 5. pp 779 – 789.

Vergnaud, J., Zubizarreta, M. (1992). « The Definite Determiner and the Inalienable Constructions in French and in English », *Linguistic Inquiry*, Vol. 23, n° 4. pp 595 - 652.

Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Deventer.

Annexes

1. Le plan du cours implicite

1. Binnenkomst + introductie + vragenlijst voor (10 minuten)

Voorstellen en vragenlijst voor laten invullen.

Vertellen wat het onderwerp is van de les: lichaamsdelen.

2. Woordenlijst (10 minuten)

Een woordenlijst doornemen met de klas aan de hand van een plaatje. Daarna krijgen de leerlingen hetzelfde plaatje te zien, maar dan zonder de benamingen van de lichaamsdelen erbij. De leerlingen moeten aangeven of ze het antwoord weten (linkerhand omhoog) of niet (rechterhand) en het aangewezen lichaamsdeel benoemen.

3. Filmpje (20 minuten)

http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/html/chemists/video_player_a.shtml

(2:10 min.): 1 keer zonder ondertitels, 1 keer met, 1 keer bespreken van antwoorden

1. In Frankrijk is er 1 apotheek voor...

- 2000 inwoners
- 2050 inwoners
- 2500 inwoners

2. De apotheek uit het filmpje bevindt zich in deze stad

- Dijon
- Lyon
- Avignon

3. Waar heeft de patiënte last van?

- Haar oor doet pijn
- Haar oor druipt
- Haar oor steekt
- Haar oor suist

4. Wat geeft de apotheker tegen de oorpijn?

- Pillen
- Druppels
- Zalf
- Spray

5. Hoe vaak moet de patiënte dit medicijn gebruiken?

- 1 per keer, 3 keer per dag, gedurende 5 dagen
- 3 per keer, 1 keer per dag, gedurende 5 dagen
- 1 per keer, 5 keer per dag, gedurende 3 dagen

6. Wat heeft de vrouw nog meer nodig?

- Tandpasta
- Verband
- Aspirines
- Pleisters
- Maagtabletten
- Jodium

7. Welk bedrag moet de vrouw betalen?

- €9,10
- €9,86
- €9,90
- €9,95

8. Als het morgen niet beter gaat, moet de vrouw...

- bellen
- terugkomen
- de dokter bellen
- naar de dokter gaan

9. Wat willen de mensen die in een apotheek komen?

- Iets tegen een loopneus
- Iets om af te vallen
- Iets tegen hoofdpijn
- Iets tegen een slechte spijsvertering
- Iets tegen een verkoudheid
- Iets tegen griep

10. Waar zegt de interviewster last van te hebben?

- Haar hoofd draait
- Haar hoofd bonkt
- Haar oren druipen
- Haar neus druipt
- Haar ogen tranen
- Haar ogen prikken

11. Volgens de apotheker kan het een allergie zijn, want het is...

- lente
- warm
- zomer
- het seizoen van de allergieën

12. Volgens de apotheker moet de interviewster...

- gedurende twee dagen zes tot tien tabletten per dag nemen, met drie aspirines
- gedurende één dag zes tot acht tabletten nemen, met drie aspirines
- gedurende twee dagen zes tot acht tabletten nemen, met drie aspirines

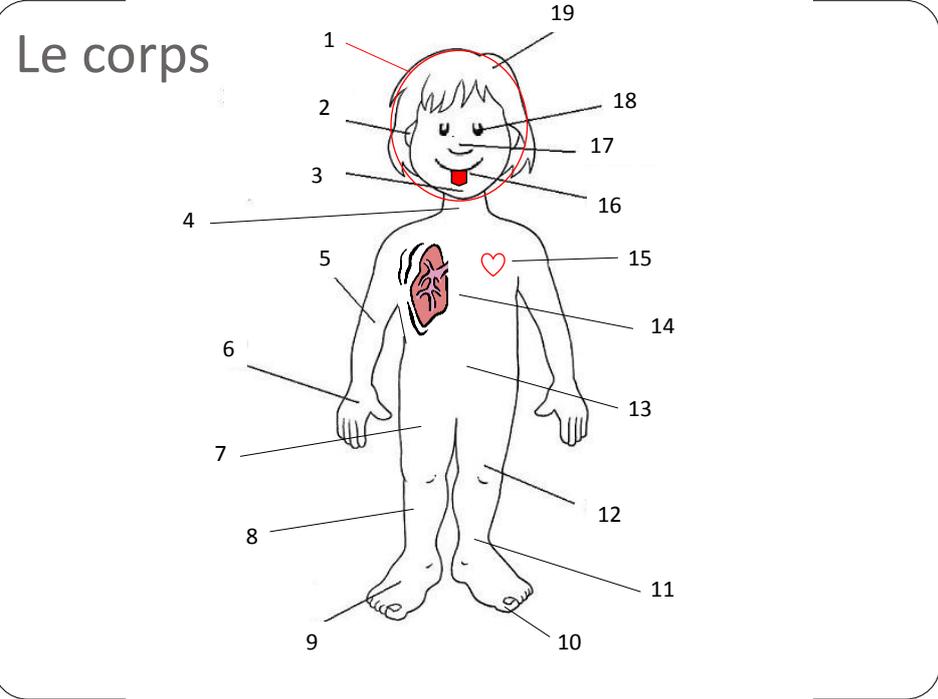
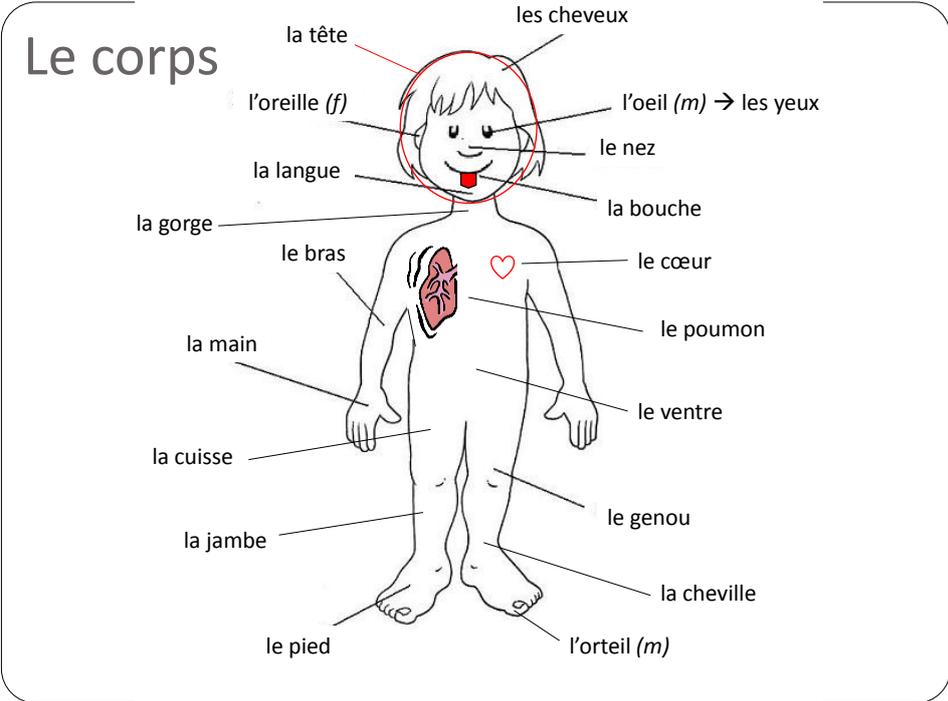
4. Opdracht (reserve)

De leerlingen werken in tweetallen en kiezen om de beurt 1 persoon uit de klas waarvan ze een beschrijving geven. Hierbij maken ze gebruik van de woordenlijst. Ze praten dus niet over geslacht, leeftijd, lengte, etcetera, maar over lichaamsdelen. Elke leerling moet 3 zinnen maken over de klasgenoot en de ander moet raden over wie het gaat. Als de leerlingen een aantal personen in tweetallen hebben beschreven, kiest elke leerling 1 persoon uit, geeft daar een beschrijving van in 3 zinnen en de klas moet vervolgens raden over wie het gaat.

5. Vragenlijst na (7 minuten)

Vragenlijst na laten invullen. Bedanken voor de medewerking.

2. L'image utilisée dans le cours implicite



3. Le plan du cours explicite

1. Binnenkomst + introductie + vragenlijst voor (10 minuten)

Voorstellen en vragenlijst voor laten invullen.

Vertellen wat het onderwerp is van de les: de grammatica omtrent lichaamsdelen. Hoe werkt dit in het Nederlands en hoe werkt dit in het Frans?

2. Grammaticale uitleg (10 minuten)

In het Nederlands gebruik je bijna altijd een bezittelijk voornaamwoord als je het over lichaamsdelen hebt, zoals in de volgende zinnen:

Mijn oor doet pijn.

Zijn oor doet pijn.

En niet: Het oor doet pijn.

Op deze manier weet je altijd van wie het lichaamsdeel is waarover gesproken wordt. Als je geen bezittelijk voornaamwoord gebruikt, kan het onduidelijk zijn tot wie het lichaamsdeel behoort. In de eerste zin is het duidelijk dat Jean zijn eigen hand opsteekt, maar in de tweede zin kan Jean zijn eigen hand opsteken of de hand van iemand anders:

Jean steekt zijn hand op.

En niet: Jean steekt de hand op.

Ook in de volgende zinnen is dit het geval. In de eerste zin is er geen twijfel mogelijk dat het mijn eigen ogen zijn die prikken, maar in de tweede zin zouden het ook de ogen van iemand anders kunnen zijn:

Mijn ogen prikken.

En niet: De ogen prikken.

Er zijn ook een aantal mogelijke zinnen waar een bezittelijk voornaamwoord mogelijk is, maar waarin het niet nodig is om een bezittelijk voornaamwoord te gebruiken om duidelijk te maken tot wie het lichaamsdeel behoort:

Marie trekt Sophie aan het haar.

Van wie is het haar?

Of: Marie trekt Sophie aan haar haar.

Jean kijkt Marie in de ogen.

Van wie zijn de ogen?

Of: Jean kijkt Marie in haar ogen.

Jean pakt Marie bij de hand.

Van wie is de hand?

Of: Jean pakt Marie bij haar hand.

In de zinnen zonder het bezittelijk voornaamwoord is het ook duidelijk tot wie het lichaamsdeel behoort. In de meeste gevallen is het in het Nederlands dus nodig om een bezittelijk voornaamwoord te gebruiken, maar er zijn een paar soorten zinnen waarin zowel een bezittelijk voornaamwoord gebruikt kan worden, als een lidwoord.

In het Frans gebruik je eigenlijk nooit een bezittelijk voornaamwoord als je het over lichaamsdelen hebt, zoals je kunt zien in de volgende zinnen:

Niet : Jean a mal à sa jambe et son pied.

Maar : Jean a mal à la jambe et au pied.

Niet : Ses yeux piquent.

Maar : Pierre a les yeux qui piquent.

Niet : Son cœur lance.

Maar : Jean a le cœur qui lance.

Niet : Pierre lève sa main.

Maar : Pierre lève la main.

Niet : Jean tire Sophie par ses cheveux.

Maar : Jean tire Sophie par les cheveux.

3. Opdrachten (10 minuten)

De leerlingen vertalen individueel een aantal zinnen van het Nederlands naar het Frans. Als iedereen de zinnen vertaald heeft worden ze besproken. Problemen en twijfels bij de leerlingen worden besproken.

Pierre zijn oor doet pijn.

(pijn doen = avoir mal à)

Pierre a mal à l'oreille.

Jean trekt Sophie aan haar arm.

(trekken aan = tirer par)

Jean tire Sophie par le bras.

Zijn neus loopt.

(lopen = couler)

Il a le nez qui coule.

Marie heeft hoofdpijn.

(pijn hebben = avoir mal à)

Marie a mal à la tête.

Pierre zijn oor steekt.

(steken = lancer)

Pierre a l'oreille qui lance.

4. Nabespreking (5 minuten)

Wat hebben de leerlingen geleerd van deze les? Waren ze zich bewust van hoe ze in het Nederlands praten over lichaamsdelen? Wisten ze al hoe ze in het Frans over lichaamsdelen moeten praten?

5. Vragenlijst na (7 minuten)

Vragenlijst na laten invullen.

4. Le pré-test

1. Jean trekt Pierre aan zijn haar.

Jean tire Pierre par (*haar*).

2. Sophie heeft haar vriendin gebeld.

Sophie a appelé (*vriendin*).

3. Jean kijkt Marie in haar ogen.

Jan regarde Marie dans (*ogen*).

4. Sophie geeft een boek aan Marie.

Sophie donne (*boek*) à Marie.

5. Marie kus het jongetje op zijn wang.

Marie embrasse le garçon sur (*wang*).

6. Het meisje is haar knuffelbeer kwijtgeraakt.

..... (*meisje*) a perdu son nounours.

7. Ik pak zijn arm.

Je lui prends par (*arm*).

8. Pierre heeft een broek gekocht.

Pierre a acheté (*broek*).

9. Jean steekt zijn hand op.

Jean lève (*hand*).

10. Marie en Sophie eten een appel.

Marie et Sophie mangent (*appel*).

5. Le post-test

1. Jean heeft pijn aan zijn been.

Jean a mal à (*been*).

2. De doktersassistente neemt de temperatuur op.

L'assistente prend (*temperatuur*).

3. Marie haar neus prikt.

Marie a (*neus*) qui pique.

4. Sophie heeft overal pijn.

Sophie a (*pijn*) partout.

5. Pierre trekt Marie aan haar arm.

Pierre tire Marie par (*arm*).

6. De dokter onderzoekt Marie.

..... (*dokter*) examine Marie.

7. Sophie haar hoofd tolt.

Sophie a (*hoofd*) qui tourne.

8. Pierre heeft zijn voet gebroken.

Pierre s'est cassé (*voet*).

9. Jean pakt Marie bij haar hand.

Jean prend Marie par (*hand*).

10. De medicijnen werken niet.

..... (*medicijnen*) n'ont pas de l'effet.

11. Sophie kijkt Pierre in zijn ogen.

Sophie regarde Pierre dans (*ogen*).

12. De specialist onderzoekt haar hart.

Le spécialiste lui examine (*hart*).

6. Les résultats par question

Implicite - Pré-test

1. Jean tire Pierre par (*haar*).

Réponse	Nombre
Ses cheveux	7
Son cheveux	2
Sa cheveux	1
Les cheveux	1
Le cheveux	1

Adjectif possessif : 10

Article défini : 2

2. Sophie a appelé (*vriendin*).

Réponse	Nombre
Sa amie	5
Son amie	3
S'amie	2
Une amie	2

3. Jan regarde Marie dans (*ogen*).

Réponse	Nombre
Ses yeux	7
Sa	1
Les yeux	4

Adjectif possessif : 8

Article défini : 4

4. Sophie donne (*boek*) à Marie.

Réponse	Nombre
Un livre	10
Une livre	2

5. Marie embrasse le garçon sur (*wang*).

Réponse	Nombre
Son	3
Son blame	1
Ton	1
Le / la	2
La tête	1
La poche	1
Pas de réponse	3

Adjectif possessif : 5
 Article défini : 4
 Pas de réponse : 3

6.(*meisje*) a perdu son nounours.

Réponse	Nombre
La fille	12

7. Je lui prends par (*arm*).

Réponse	Nombre
Son	2
Son bras	3
Son arm	1
Ton	1
Le bras	1
Pas de réponse	4

Adjectif possessif : 7
 Article défini : 1
 Pas de réponse : 4

8. Pierre a acheté (*broek*).

Réponse	Nombre
Un pantalon	10
Un jean	2

9. Jean lève (*hand*).

Réponse	Nombre
Son / sa	4
Son main	4
Sa main	1
Son bouche	1
Son part du corps	1
Pas de réponse	1

Adjectif possessif : 11
 Pas de réponse : 1

10. Marie et Sophie mangent (*appel*).

Réponse	Nombre
Une pomme	6
Un pomme	1
Un apple	1
Un appèl	1
Un appel	1
Une apple	1
Pas de réponse	1

Implicite - Post-test

1. Jean a mal à (*been*).

Réponse	Nombre
Son jambe	3
Sa jambe	2
Son been	1
Sa cuisse	3
Sa guisse	1
Son bouche	1
Ton	1

Adjectif possessif : 12

2. L'assistente prend (*temperatuur*).

Réponse	Nombre
Le temperature	7
La température / temperature	4
Le temp	1

3. Marie a (*neus*) qui pique.

Réponse	Nombre
Son nez	3
Sa nez	1
Un nez	5
Le nez	1
Tu nez	1
Nez	1

Adjectif possessif : 4

Article indéfini : 5

Article défini : 1

Autre : 2

4. Sophie a (*pijn*) partout.

Réponse	Nombre
Mal	9
Douleur	1
Le mal	1
Pas de réponse	1

5. Pierre tire Marie par (*arm*).

Réponse	Nombre
Son bras	7
Sa arm	1
Se bras	1
Sa brasse	1
Pas de réponse	2

Adjectif possessif : 10

Pas de réponse : 2

6. (*dokter*) examine Marie.

Réponse	Nombre
Le médecin / medecin	4
Le médecin / medicin	2
Le medicine	3
Le doctor	1
Le dokter	1
Le docteur	1

7. Sophie a (*hoofd*) qui tourne.

Réponse	Nombre
Son tête	1
Sa tête	2
La tête	2
Une tête	4
Un tête	1
Ta tête	1
Tête	1

Adjectif possessif : 3

Article défini : 2

Article indéfini : 5

Autre : 2

8. Pierre s'est cassé (*voet*).

Réponse	Nombre
Son pied	10
Le foot	1
A son pied	1

Adjectif possessif : 11

Article défini : 1

9. Jean prend Marie par (*hand*).

Réponse	Nombre
Son main	2
Sa main	7
Le main	1
La main	1
Geen antwoord	1

Adjectif possessif : 9

Article défini : 2

Pas de réponse : 1

10. (*medicijnen*) n'ont pas de l'effet.

Réponse	Nombre
Les médecines / medicines	4
Les medecines	1
Les médicaments / medicaments	3
Le medicaments	1
Le mediëne	1
Les medines	1
Les medicins	1

11. Sophie regarde Pierre dans (*ogen*).

Réponse	Nombre
Ses yeux	7
Ton yeux	1
Les yeux	4

Adjectif possessif : 8

Article défini : 4

12. Le spécialiste lui examine (*hart*).

Réponse	Nombre
Son cœur	6
Sa cœur	4
La cœur	1
Le ceur	1

Adjectif possessif : 10

Article défini : 2

Explicite - Pré-test

1. Jean tire Pierre par (*haar*).

Réponse	Nombre
Ses cheveux	6
Son cheveux	3
Ses cheveux	1
Tes cheveux	1
Cheveux	1
Les cheveux	2

Adjectif possessif : 11

Article défini : 2

Autre : 1

2. Sophie a appelé (*vriendin*).

Réponse	Nombre
Sa amie	8
Son amie	2
Sa copine	4

3. Jan regarde Marie dans (*ogen*).

Réponse	Nombre
Ses yeux	7
Sa yeux	2
Tes yeux	1
Leur yeux	1
Les yeux	3

Adjectif possessif : 11

Article défini : 3

4. Sophie donne (*boek*) à Marie.

Réponse	Nombre
Un livre	6
Une livre	6
Le livre	2

5. Marie embrasse le garçon sur (*wang*).

Réponse	Nombre
Son wang	8
Sa wang	1
Sa face	2
La wang	3

Adjectif possessif : 11

Article défini : 3

6.(meisje) a perdu son nounours.

Réponse	Nombre
La fille	14

7. Je lui prends par (arm).

Réponse	Nombre
Son bras	2
Son arm	6
Son pauvre	1
L'ambre	2
L'armbre	1
La brasse	2

Adjectif possessif : 9

Article défini : 5

8. Pierre a acheté (broek).

Réponse	Nombre
Un pantalon	12
Un pantelon	1
Une jean	1

9. Jean lève (hand).

Réponse	Nombre
Son main	6
Sa main	5
Son hand	3

Adjectif possessif : 14

10. Marie et Sophie mangent (appel).

Réponse	Nombre
Une pomme	7
Un pomme	4
Un apple	2
Une apple	1

Explicite - Post-test

1. Jean a mal à (*been*).

Réponse	Nombre
La jambe	10
Le jambe	1
Le pied	1
Le been	1
La been	1

Article défini : 14

2. L'assistente prend (*temperatuur*).

Réponse	Nombre
Le temperature	4
Le thempérature	1
La température / temperature	8
La temperatuur	1

3. Marie a (*neus*) qui pique.

Réponse	Nombre
Un nez	5
Une nez	1
Le nez	7
La nez	1

Article défini : 8

Article indéfini : 6

4. Sophie a (*pijn*) partout.

Réponse	Nombre
Mal	11
Mài	1
Le mal	1
Le pijn	1

5. Pierre tire Marie par (*arm*).

Réponse	Nombre
Le bras	10
La bras	2
Le brasse	1
Par le bras	1

Article défini : 14

6. (dokter) examine Marie.

Réponse	Nombre
Le docteur	7
Le doctor	1
Le docter	1
Le dokter	1
La docteur	1
Le medicin	2
L'arts	1

7. Sophie a (hoofd) qui tourne.

Réponse	Nombre
La tête	8
Une tête	4
Un tête	2

Article défini : 8

Article indéfini : 6

8. Pierre s'est cassé (voet).

Réponse	Nombre
Le pied	11
La pied	3

Article défini : 14

9. Jean prend Marie par (hand).

Réponse	Nombre
Le main	4
La main	8
Le hand	2

Article défini : 14

10. (medicijnen) n'ont pas de l'effet.

Réponse	Nombre
Les médecines / medicines	8
Les médécins	1
Des medicines	1
Le medicine	2
La medicine	1
Les medicins	1

11. Sophie regarde Pierre dans (*ogen*).

Réponse	Nombre
Les yeux	13
Les jeu	1

Article défini : 14

12. Le spécialiste lui examine (*hart*).

Réponse	Nombre
La cœur	7
Le cœur	5
Dans le couer	1
Le hart	1

Article défini : 14