

Est-ce qu'Obélix est plus grand qu'Astérix ?

L'apprentissage efficace dans l'enseignement à l'aide des degrés de comparaison

Mémoire de Bachelor dans la langue et la culture françaises
Université d'Utrecht

N.M. Sanders (3342611)

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

20-01-2013

D'abord je voudrais remercier quelques personnes, sans qui ce mémoire n'a jamais existé. Premièrement, Dr. B.S.W. Le Bruyn, pour l'accompagnement excellent et pour tous les efforts. Deuxièmement, les élèves de havo 2 du Collège Farel à Amersfoort pour la participation de ma recherche.

Et mes parents, mon frère Niek et Bryan pour le soutien et la patience.

Utrecht, le 20 janvier 2013

Table des matières

	Page
Introduction	4
1. Arrière plan	5
1.1.1 L'instruction en L2	5
1.1.2 Le behaviorisme	5
1.1.3 Krashen	6
1.1.4 La Grammaire Universelle	8
1.2 L'implicite et l'explicite	8
1.2.1 La méthode explicite	8
1.2.2 La méthode implicite	9
1.3 Les degrés de comparaison	9
2. La recherche	12
2.1.1 L'expérience	12
2.1.2 La méthode	12
2.1.3 Les participants	12
2.1.4 Le cours implicite	13
2.1.5 Le cours explicite	13
2.1.6 Le pré-test	13
2.1.7 Le post-test	13
2.1.8 Quelques remarques concernant les tests	14
2.2 Hypothèses	14
3. Les résultats	15
3.1.1 Le pré-test du cours implicite	15
3.1.2 Le post-test du cours implicite	16
3.1.3 Le pré-test du cours explicite	17
3.1.4 Le post-test du cours explicite	17
3.2 Comparaison entre le groupe implicite et le groupe explicite	18
3.3 Discussion et conclusion	18
Conclusion	19
Bibliographie	20
Annexes	22
I. Le cours implicite	22
II. Le cours explicite	26
III. Le pré-test	27
IV. Le post-test	28
V. Les résultats en schéma	29

Introduction

Est-ce qu'Obélix est plus grand qu'Astérix ? Cette phrase contient un degré de comparaison. Est-ce qu'un apprenant apprend plus sur les degrés en écoutant ou lisant cette phrase ou si l'enseignant explique les règles des degrés de comparaison ?

Il y a des chercheurs qui pensent que la méthode fondée sur l'explication des règles grammaticales (la méthode explicite) est la plus efficace. Mais, il y a aussi des chercheurs qui disent que parler, lire et écouter la langue cible est la meilleure méthode (la méthode implicite).

La question de recherche principale de ce mémoire est la question suivante :

La méthode implicite et explicite : laquelle des deux est la plus efficace ?

Étant donné que cette question est assez ambitieuse pour un mémoire de Bachelor, elle sera restreinte de trois façons : (i) elle portera sur l'apprentissage du français par les néerlandophones, (ii) au lieu de viser une comparaison générale entre les deux méthodes, la recherche se limitera à l'enseignement d'une partie de la grammaire bien spécifique : les degrés de comparaison ; (iii) au lieu de viser tant les effets à court terme que les effets à long terme, la recherche se restreindra aux effets à court terme. Le but principal de la recherche est de contribuer à optimiser l'enseignement d'une langue seconde.

On essaye de répondre à la question principale par une recherche entre des élèves néerlandophones à la deuxième année d'Havo. Les participants seront sous-divisés en deux groupes, un groupe qui suivra un cours implicite et un groupe qui suivra un cours explicite. Pour commencer, ils rempliront tous un pré-test, après ils suivront leur cours et ils finiront par remplir le post-test. Après on comparera les deux groupes et on essayera de répondre à la question principale à l'aide des résultats et quelques théories.

On traite d'abord quelques théories concernant les méthodes d'apprentissage dans l'enseignement. Après on peut lire des choses sur les méthodes implicites et explicites et une explication courte sur les degrés de comparaison. Dans le deuxième chapitre, on explique la recherche : la méthode, les résultats de la recherche et l'analyse des résultats. Pour finir, on passe à la conclusion qui donne une réponse à la question de recherche.

1. Arrière-plan

Ce chapitre présente un arrière-plan théorique de l'acquisition L2, une discussion de la recherche sur l'enseignement explicite et implicite et une petite analyse des degrés de comparaison qui est la base pour la recherche.

1.1. L'instruction en L2

Dans le domaine de l'éducation, beaucoup de professeurs pensent que les étudiants apprennent tout ce qu'on leur enseigne. Mais les théories d'Acquisition des Langues Secondes (ALS) disent des choses différentes. D'abord, une instruction peut ne pas avoir d'influence sur l'acquisition (VanPatten & Williams 2011 : 12). En plus, il y a des recherches qui disent que l'instruction peut même ralentir l'acquisition. Ceci serait le cas quand il y a trop d'information à assimiler.

Cette section parcourt trois théories concernant l'acquisition L2 : le behaviorisme, Monitor Theory et la grammaire générative.

1.1.1. Le behaviorisme

Jusqu'aux années 1990, il y a – en gros – deux théories influentes : le behaviorisme et le Monitor Theory de Krashen. Le behaviorisme est une théorie qui dit que l'acquisition d'une L1 et d'une L2 se font de la même manière et que c'est le comportement qui définit le niveau d'apprentissage. Le comportement n'a aucun lien avec le processus mental, mais est lié à des facteurs externes.

Un exemple est la théorie (de *conditionnement*) de Pavlov qui décrit comment un chien réagit à un son qui indique qu'il obtiendra de la nourriture. Après avoir été exposé à la combinaison du son et de la nourriture, le chien sait qu'il obtiendra de la nourriture après avoir entendu le son. Il a donc appris qu'il y a un lien entre le son et la nourriture. Selon le behaviorisme, la répétition suffit donc et constitue en plus le fondement de tout processus d'apprentissage. (VanPatten & Williams 2011 : 18).

Selon le behaviorisme, un enfant apprend une langue (maternelle) en imitant des sons. C'est aussi le cas dans l'apprentissage d'une langue seconde : il faut imiter la langue d'une manière correcte et continuer à répéter cette langue. L'apprenant est déjà habitué au processus de l'apprentissage de la langue maternelle. Il faut donc seulement apprendre les habitudes de la L2. Ce processus devient idéal si le feed-back est consistant et donné directement. De plus, il faut corriger beaucoup pour optimiser l'apprentissage de la L2.

Depuis 1970, on a commencé à faire des recherches empiriques d'ALS. Les résultats étaient différents de ce que le behaviorisme disait : la correction des fautes n'a aucun effet sur la vitesse de l'apprentissage et les fautes ne sont souvent pas causées par les différences entre L1 et L2 (VanPatten & Williams 2011 :23).

1.1.2.Krashen

Aux années 1970 et 1980, une nouvelle théorie a été introduite, notamment le *Monitor Theory* de Steven Krashen. Sa théorie est inspirée par Chomsky qui a dit qu'un enfant sait la langue par naissance, mais qu'on doit la réveiller.

On peut sous-diviser le Monitor Theory en cinq parties :

- *The Acquisition-Learning Hypothesis*

Il y a une différence entre l'acquisition et l'apprentissage. L'acquisition est un processus naturel qu'on fait sans savoir en parlant en L2. L'apprentissage par contre est un processus conscient dans lequel on apprend une langue en utilisant des règles et des modèles.

On ne peut pas acquérir et apprendre en même temps. Voilà pourquoi les apprenants peuvent connaître une règle mais ne pas être capables de l'utiliser dans une conversation spontanée.

- *The Monitor Hypothesis*

Ce qu'on apprend nous permet d'évaluer ce qui est déjà produit mais c'est ce que nous avons acquis qui nous permet de produire la langue.

- *The Natural Order Hypothesis*

Les apprenants d'une L2 parcourent très souvent les mêmes étapes. Cette hypothèse est confirmée par Larsen-Freeman (1974) qui montre dans une expérience que l'acquisition d'un nombre représentatif de morphèmes en anglais se fait selon un ordre qui est indépendant de la langue native des participants.

- *The input Hypothesis*

Pour qu'on acquière une langue, il faut recevoir de l'input qui soit compréhensible. L'input peut être subdivisé en deux parties : l'input que l'apprenant comprend déjà et l'input qu'il ne comprend pas encore. Si on définit la partie que l'apprenant comprend déjà comme i , l'acquisition aura donc lieu si le niveau de langue de l'input est de $i+1$ où 1 représente une augmentation du degré de difficulté qui ne gêne pas la compréhension.

- *The Affective Filter Hypothesis*

Quand un apprenant se sent confortable et il veut apprendre, le filtre est bas. Donc l'apprenant enregistre plus d'information qu'au cas où il ne voudrait pas apprendre et le filtre serait haut. Ceci explique pourquoi le résultat d'un processus d'ALS peut être différent pour différents apprenants L2, même s'ils ont en principe les mêmes capacités mentales.

Dans le *Monitor Theory*, Krashen dit donc que l'input est essentiel pour l'acquisition. L'apprenant utilise les mêmes stratégies de l'apprentissage de L1 que de L2. L'acquisition est optimale quand l'apprenant parle d'une manière spontanée.

Mais les phrases elles-mêmes ont un modèle prévisible parce qu'ils appliquent les règles constamment (donc ils n'utilisent pas d'exceptions).

Comme l'étude de Larsen-Freeman montre, l'acquisition n'est pas dépendant de la langue maternelle (en cas de l'anglais). De plus, le niveau d'apprentissage faut être plus élevé que ce que l'apprenant déjà a acquis.

En outre, le filtre a l'influence sur la vitesse d'apprentissage. Quand l'apprenant se sent confortable et il n'y a pas de facteurs qui ont l'influence négative sur la motivation, le filtre est optimal.

Le *Monitor Theory* a été critiqué par d'autres chercheurs. Il y a deux problèmes majeurs. Le premier est que la théorie n'offre pas d'explications pour les résultats et ne constitue donc pas vraiment une théorie (VanPatten & Williams 2011 : 32). Krashen n'offre par exemple aucune explication pour la *Natural Order Hypothesis* et tout ce que cette hypothèse fait alors est décrire les faits au lieu de les expliquer. Le second problème est que plusieurs notions dans la théorie de Krashen ne sont pas clairement définies et ne peuvent donc pas être rendues opérationnelles pour vérifier/falsifier les prédictions que fait Krashen. Un premier exemple est le filtre affectif dont Krashen parle : il ne dit à aucun moment comment il faut vérifier si le filtre est haut ou bas. Un autre exemple est le 1 dans $i+1$: sans définition précise de que 1 représente, il est difficile voire impossible de vérifier si l'*Input Hypothesis* se vérifie dans les faits.

1.1.3. La Grammaire Universelle

De nos jours, on pense de plus en plus que la linguistique est un système abstrait dans lequel la connaissance apprise est inconsciente. La connaissance est dérivée de la *Grammaire Universelle* (GU). La GU est *l'étude des mécanismes nécessaires et communs à toutes les langues* (Fuchs : 1972). On peut produire des phrases qu'on n'a pas apprises et on sait comment on forme une phrase correcte.

Les chercheurs générativistes sont d'accord à dire que l'acquisition d'une L2 – tout comme l'acquisition d'une L1 – est un processus inconscient. Les discussions au sein du camp générativiste

portent surtout sur le rôle de la L1 et de la GU (VanPatten & Williams 2011 : 39). D'un côté, la capacité d'apprendre des règles d'une langue est au même niveau de L1 et de L2 (avant l'âge critique) (White 1989). Mais d'autre côté si un apprenant de L2 a la même connaissance délicate qu'un locuteur de la langue maternelle, il est bien possible que la source ne soit pas la GU mais que la connaissance est activée dans la connaissance de L1 (VanPatten & Williams 2011 : 40).

1.2. L'implicite et l'explicite

Dans l'enseignement des langues étrangères on a deux manières d'enseigner une langue, notamment la méthode implicite et la méthode explicite.

Les deux méthodes sont recherchées par Scott (1990) à l'aide d'expériences dans lesquelles le progrès d'une classe ayant reçu un enseignement implicite était comparé à celui d'une classe ayant reçu un enseignement explicite. L'enseignement concernait le subjonctif et les pronoms relatifs. La conclusion que tire Scott sur la base des résultats est que la méthode explicite est plus efficace que la méthode implicite. Il y a pourtant des recherches qui arrivent à des conclusions opposées. Dans la partie suivante on y peut lire plus.

1.2.1 La méthode explicite

Dans l'enseignement de langues étrangères, l'explication de grammaire est essentielle pour la compréhension des élèves (Kwakernaak 2009).

La grammaire donne une base pour l'utilisation d'une langue étrangère.

Selon Long (1983, 1988) et Ellis (1985, 1990), la grammaire n'a pas une vraie chance de réussir sans l'instruction : leurs recherches montrent que l'instruction grammaticale augmente la rapidité d'apprentissage de la grammaire.

1.2.2 La méthode implicite

Dans la méthode implicite, on ne suit pas de règles grammaticales en les appliquant, mais en utilisant la langue cible sans instruction.

On trouve la méthode implicite de plus en plus souvent dans l'enseignement des langues étrangères (Kwakernaak 2009).

Dans les années 1990, Maxwell a introduit une nouvelle méthode qui s'appelle AIM (Accelerative Integrated Method) dans laquelle le français est la seule langue utilisée en classe. De cette manière, les élèves apprennent une langue d'une manière plus naturelle en utilisant la langue cible et des mouvements du corps.

Selon Bartman et Valstar (2009, 2010), les élèves qui ont appris le français en utilisant AIM font des phrases plus complexes et plus correctes que les élèves qui n'ont pas appliqué le système AIM.

De plus, Bourdages et Vignola (2008) ont confirmé que le système AIM diminue la chance que les apprenants utilisent leur langue maternelle et que l'AIM garantit l'input.

1.3. Les degrés de comparaison

Dans ce mémoire on traite les degrés de comparaison en testant des élèves entre 13 et 15 ans. Comme ils ne comprendraient pas toutes les règles concernant les degrés, je me limite aux règles décrites ci-dessous.

Les comparaisons contiennent trois types, notamment la supériorité, l'égalité et l'infériorité (Rivara 1995 : 19).

Dans l'infériorité on a deux sous-types, c'est-à-dire l'égalité négative et l'infériorité elle-même. Elles expriment les deux le même sens :

1. *Jean n'est pas aussi grand que Pierre (égalité négative).*
2. *Jean est moins grand que Pierre (infériorité).*

(Rivarea 1995 : 20)

La supériorité marque une relation entre deux objets ou personnes dans laquelle A a plus ou moins que B. Dans l'exemple ci-dessous Jean symbolise A et Pierre symbolise B.

1. Jean a $\left| \begin{array}{l} \text{plus} \\ \text{autant} \end{array} \right|$ de travail que Pierre.

2. Jean a $\left| \begin{array}{l} \text{moins} \\ \text{aussi peu} \end{array} \right|$ de travail que Pierre.

Les exemples ci-dessus montrent que la relation de *beaucoup* à *plus* est la même que celle de *peu* à *moins* et que la relation de *beaucoup* à *autant* est la même que celle de *peu* à *aussi peu* (Rivarea 1995 : 21).

L'égalité est visible dans *aussi* et *autant* ou une forme de *aussi peu*. Quand on parle de l'égalité, la quantité et/ou la qualité sont du même niveau.

La comparaison peut porter sur l'adjectif et l'adverbe, le nom et le verbe.

Il y a deux degrés de comparaison:

- Le comparatif
- Le superlatif

Le comparatif contient trois types : le comparatif d'égalité, le comparatif de supériorité et le comparatif d'infériorité.

S'on parle d'un comparatif d'égalité avec un adjectif ou un adverbe, on utilise *aussi + adjectif/adverbe + que*. Avec un verbe, on a la construction du *verbe + autant + que* et avec un nom, on utilise *autant de + nom + que*.

S'on parle d'un comparatif de supériorité avec un adjectif ou un adverbe, on utilise *plus + adjectif/adverbe + que*. Avec un verbe, on a la construction du *verbe + plus + que* et avec un nom, on utilise *plus de + nom + que*.

S'on parle d'un comparatif d'infériorité avec un adjectif ou un adverbe, on utilise *moins + adjectif/adverbe + que*. Avec un verbe, on a la construction du *verbe + moins + que* et avec un nom, on utilise *moins de + nom + que*.

Dans la figure 1 on peut trouver le comparatif en schéma.

Le comparatif

-Comparatif d'égalité

- Avec un adjectif et un adverbe → *Aussi + adjectif/adverbe + que*
- Avec un verbe → *Verbe + autant + que*
- Avec un nom → *Autant de + nom + que*

- Comparatif de supériorité

- Avec un adjectif et un adverbe → *plus + adjectif/adverbe + que*
- Avec un verbe → *verbe + plus + que*
- Avec un nom → *plus de + nom + que*

- Le comparatif d'infériorité

- Avec un adjectif et un adverbe → *moins + adjectif/adverbe + que*
- Avec un verbe → *verbe + moins + que*
- Avec un nom → *moins de + nom + que*

Figure 1 : *Le comparatif en schéma (Peytavin 2004 : 131-133).*

On peut trouver le superlatif avec un adjectif ou adverbe, avec un verbe ou avec un nom. S'on parle du superlatif avec un adjectif ou adverbe on a la construction : *le plus/ le moins + adjectif/adverbe (+ de)*,

on utilise *verbe + le plus/le moins* quand on trouve le superlatif avec un verbe et avec un nom on utilise la construction de *le plus de/ le moins de + nom*.

Dans la figure 2 on peut trouver le superlatif en schéma.

Le superlatif

- Avec un adjectif et un adverbe → le plus, le moins + adjectif/adverbe (+ de)
- Avec un verbe → verbe + le plus/le moins
- Avec un nom → le plus de/ le moins de + nom

Figure 2 : Le superlatif en schéma (Peytavin 2004 : 131-133).

2. La recherche

2.1 L'expérience

2.1.1 Le but

Dans le cadre théorique, nous avons vu qu'il y a plusieurs méthodes pour enseigner une langue étrangère. Dans cette recherche, le focus est sur la méthode implicite et la méthode explicite. Le but est de déterminer si une de ces méthodes est plus efficace que l'autre. Nous limiterons la portée de notre recherche à l'apprentissage à court terme des degrés de comparaison en français d'élèves néerlandophones.

2.1.2 La méthode

La méthode que nous avons adoptée est largement inspirée par celle de Scott (1990). Nous avons donc constitué deux groupes dont le premier a reçu un cours explicite et le second un cours implicite sur les degrés de comparaison. Avant et après le cours les participants devaient faire un test qui mesurait leur connaissance des degrés de comparaison. Nous appellerons le test qui a précédé le cours *le pré-test* et le test qui a suivi le cours *le post-test*.

Il convient de noter que le pré-test et le post-test étaient des tests de traduction et étaient identiques pour les deux groupes. Ce choix peut être surprenant étant donné qu'il y a un consensus dans la littérature (voir p.ex. Mondria & Wiersma 2004) que la façon d'apprendre influence la façon dont on peut appliquer ce qu'on a appris. Étant donné que la traduction est un test explicite il semblerait que la façon de tester favorise la méthode explicite. Nous acceptons que ceci est une limitation de notre méthode mais nous notons aussi qu'il est important d'avoir une mesure commune et que la traduction est – pour une petite recherche comme la nôtre – la façon de tester qui donne le plus de garanties de générer des énoncés contenant des degrés de comparaison. Nous notons également que nous avons essayé – dans deux tiers du test – d'approcher le plus possible une situation de communication en offrant un contexte français et en ne demandant que de traduire des bouts de phrases.

2.1.3 Les participants

Le premier groupe contient 27 personnes et le second groupe 29 personnes, qui sont à la deuxième année de leurs études françaises. Ils ont entre 13 et 15 ans.

Le choix de ces élèves est motivé par le fait qu'ils ne connaissent pas encore les degrés de comparaison tout en ayant eu assez de français pour pouvoir comprendre l'explication et la grammaire.

Des 56 participants, 50 ont le néerlandais comme langue maternelle, 3 le turc (deux dans le groupe implicite et un dans le groupe explicite), 1 l'arabe (groupe explicite), 1 le chinois (groupe explicite) et 1 le portugais et le néerlandais (groupe explicite). Le groupe explicite contient un participant qui est doubleur et qui a déjà acquis les degrés de comparaison.

2.1.4. Le cours implicite

Dans le premier groupe, nous avons testé la méthode implicite. D'abord nous les avons fait faire le pré-test. Après nous avons parlé en français d'Astérix et Obélix, nous avons montré un film et les élèves ont fait des exercices sur Astérix et Obélix. Dans le cours (de 30 minutes) nous avons utilisé 17 fois les degrés de comparaison, 4 en écrivant et en parlant et 13 en parlant. Après le cours, les élèves ont fait le post-test.

Le schéma du cours implicite se trouve en annexe (voir annexe X).

2.1.5 Le cours explicite

Dans le deuxième groupe, nous avons testé la méthode explicite. D'abord nous les avons fait faire le pré-test. Après, nous avons expliqué la grammaire des degrés de comparaison. Nous avons parlé un quart d'heure sur les degrés et nous les avons fait faire des exercices (10 questions). Pour finir, ils ont fait le post-test.

Le schéma du cours explicite se trouve également en annexe (voir annexe X).

2.1.6. Le pré-test

Le pré-test contenait deux types d'exercices. Le premier comportait douze phrases dans lesquelles les élèves devaient traduire et remplir un ou plusieurs mots. L'exercice contenait quatre phrases (les phrases 3,5,9 et 11) testant les degrés.

Dans le deuxième exercice, il fallait traduire des phrases du néerlandais au français. L'exercice contenait six phrases dont la première et la troisième testaient les degrés.

Au total, le pré-test contenait donc 6 questions portant sur les degrés dont deux tiers dans un exercice du type '*traduis et remplis les blancs*' et un tiers dans un exercice de traduction classique.

Le pré-test se trouve en annexe (voir annexe X).

2.1.7. Le post-test

La structure du test est pareille à celle du pré-test. Les différences entre les deux tests se trouvent au niveau des questions spécifiques.

2.1.8. Quelques remarques supplémentaires concernant les tests

Pour les tests de cette recherche, nous avons utilisé les conseils de Dörnyei (2003) et l'exemple de Virginia Scott (1990).

Selon Dörnyei (2003) un test peut contenir au maximum quatre pages. Le test de cette recherche contient une page. De plus, la durée doit être au maximum 30 minutes, sinon le focus d'un participant disparaît. La durée des deux tests de cette recherche est de dix minutes. De plus, il faut utiliser un design professionnel. Pour les tests, nous avons utilisé un A4 blanc et la police Times New Roman, la taille 12 et l'interligne 1,15. Ce design montre la professionnalité et tient compte des participants qui ont la dyslexie. Dans l'expérience deux élèves du premier groupe ont la dyslexie et il y a en trois dans la deuxième groupe.

Dörnyei (2003) recommande d'utiliser un papier de bonne qualité pour montrer l'importance du test. Pour cette recherche, nous avons utilisé du papier de 120 grammes.

De plus, la clarté est importante. Le test doit avoir un titre (*Test A* et *Test B*) et chaque exercice commence par une explication (en néerlandais). Les titres des exercices (*opdracht 1* et *opdracht 2*) sont soulignés pour donner plus de clarté aux tests. En outre, chaque question commence par un numéro.

Les deux exercices contiennent des phrases et questions qui ne sont pas très longues et qui contiennent des mots que les élèves connaissent.

2.2 Hypothèses

Les élèves de havo deux n'ont pas encore appris les degrés de comparaison, il n'y a pas d'élèves qui ont le français comme langue maternelle et il y a un doublant qui peut connaître les degrés. C'est pour cela que nous prévoyons que les deux classes sont bien comparables.

1. Nous prévoyons donc qu'il n'y a pas une grande différence entre le pré-test du premier et du second groupe.

En ce qui concerne le post-test, nous suivons Scott (1990) qui a démontré que les cours explicites donnent de meilleurs résultats à court terme que les cours implicites.

2. Nous prévoyons donc que dans cette recherche, le groupe qui a suivi le cours explicite aura un meilleur score dans le post-test.

3. Les résultats

Dans cette partie nous traiterons les résultats de la recherche. D'abord nous présenterons les résultats des cours implicite et explicite, après nous les comparerons. Enfin, nous ferons une analyse.

3.1.1 Le pré-test du cours implicite

27 Élèves ont rempli le test. Pour le traitement des résultats, l'échelle contient 6 niveaux de correction :

0. La réponse n'est pas correcte du tout / l'élève n'a rien rempli

Par exemple : Elle est *groter dan* Luc. (groter dan) ;

1. Au minimum 2 mots sont corrects (sans ou avec accords, sans construction correcte)

Par exemple : Elle est *plus grander que* Luc. (groter dan) ;

2. La construction française est correcte

Par exemple : Elle est *meer groot dan* Luc. (groter dan) ;

3. La construction française est correcte et 1 mot est correct

Par exemple : Elle est *plus groot dan* Luc. (groter dan) ;

4. La construction française est correcte et 2 mots sont corrects

Par exemple : Elle est *plus grand(e) dan* Luc. (groter dan) ;

5. La réponse est correcte sans accords

Par exemple : Elle est *plus grand que* Luc. (groter dan) ;

6. La réponse est complètement correcte (avec accords ou s'il n'y pas un accord)

Par exemple : Elle est *plus grande que* Luc. (groter dan).

Tableau 1 présente les réponses des participants du pré-test du groupe implicite.

Réponse pré-test	Nombre de questions	Pourcentage (100%=162)
0	162	100 %
1	0	0 %
2	0	0 %
3	0	0 %
4	0	0 %
5	0	0 %
6	0	0 %

Tableau 1 : Résultats groupe implicite pré-test

Le tableau 1 montre que 100 % des réponses n'étaient pas correctes du tout ou que les élèves n'avaient rien rempli.

3.1.2 Le post-test du cours implicite

Le tableau 2 présente les résultats du post-test du group implicite.

Réponse post-test	Nombre de questions	Pourcentage (100%=162)
0	156	96,3 %
1	2	1,2 %
2	3	1,9 %
3	1	0,6 %
4	0	0 %
5	0	0 %
6	0	0 %

Tableau 2 : Résultats groupe implicite post-test

Le tableau montre que dans 96,3 % des cas les participants ont donné une réponse qui n'était pas correcte du tout ou n'ont rien rempli. Dans 3,7% des cas les réponses commençaient à se rapprocher de la forme correcte.

Quand on compare le pré-test et le post-test, on peut voir qu'il y a une petite amélioration dans l'utilisation des degrés.

Ce groupe contient deux élèves qui ont la dyslexie. Les résultats ne sont pas différents d'autres participants.

Ce groupe ne contient pas de doubleurs.

Dans le groupe, quatre participants ont à côté du néerlandais, aussi l'arabe ou le turc comme langue maternelle. L'expérience ne montre pas de différences entre eux et les autres participants.

3.1.3 Le pré-test du cours explicite

29 Élèves ont rempli le test. Les résultats sont résumés dans le tableau 3 :

Réponse pré-test	Nombre de questions	Pourcentage (100%=174)
0	170	97,7%
1	2	1,1 %
2	0	0 %
3	1	0,6 %
4	1	0,6 %
5	0	0 %
6	0	0 %

Tableau 3 : Résultats groupe explicite pré-test

97,7% des réponses n'est pas correctes du tout ou il n'y avait pas de réponse. Dans 2,3% des cas les réponses commençaient à se rapprocher de la forme correcte.

3.1.4 Le post-test du cours explicite

Les résultats du post-test du cours explicite sont résumés dans le tableau 4 :

Réponse post-test	Nombre de questions	Pourcentage (100%=174)
0	91	52,3 %
1	37	21,3 %
2	8	4,6 %
3	3	1,7 %
4	15	8,6 %
5	5	2,9 %
6	15	8,6 %

Tableau 4 : Résultats groupe explicite post-test

52,3 % des réponses étaient complètement incorrectes ou manquaient, 21,3 % contenaient deux mots corrects, 4,6 % avaient la bonne structure, 1,7 % avaient la bonne structure et un mot correct, 8,6% avaient la bonne structure et deux mots corrects, 2,9% étaient correctes sans accords et 8,6 % étaient complètement correctes.

Si on compare le pré-test et le post-test, on peut voir qu'il y a une amélioration claire dans l'utilisation des degrés de comparaison.

Ce groupe contient trois élèves qui ont la dyslexie. Les résultats ne sont pas différents d'autres participants.

Ce groupe contient un doubleur. Le doublant n'a pas de réponses qui diffèrent aux autres.

Dans le groupe, trois participants ont à côté du néerlandais, aussi l'arabe, le turc ou le portugais comme langue maternelle. L'expérience ne montre pas de différences entre eux et les autres participants.

3.2 Comparaison entre le groupe implicite et le groupe explicite

On peut comparer le cours implicite et le cours explicite. Il n'y a pas une grande différence dans le pré-test. Dans le groupe implicite il n'y avait pas de réponse correcte dans 100% des cas. Ce pourcentage est un peu moins élevé dans le groupe explicite (97,7%) mais il n'y avait aucune réponse qui était vraiment correcte et on peut donc supposer que le fait qu'il y avait une légère différence est dû au hasard plutôt qu'à une différence de connaissance. Pour les post-tests, la différence est claire. Il suffit de regarder la différence entre les réponses complètement fausses ou absentes : pour les élèves qui ont suivi le cours implicite le pourcentage s'élève à 96,3 % tandis qu'il ne s'élève qu'à 52,3 % pour les étudiants qui ont suivi le cours explicite.

3.3 Discussion et conclusion

Sur la base des résultats obtenus, nous pouvons conclure que les deux hypothèses que nous avons proposées se sont vérifiées dans les faits :

- Avant le cours – dans le pré-test – les deux groupes d'élèves avaient les mêmes connaissances concernant les degrés de comparaison.
- Après le cours – dans le post-test – le groupe explicite dépasse de loin le groupe implicite en ce qui concerne l'application des règles des degrés de comparaison.

Sur la base de ces données, nous pouvons donc conclure que la méthode explicite est plus efficace que la méthode implicite à court terme pour ce qui est de l'application des règles des degrés de comparaison.

Conclusion

Comme dans les autres domaines de recherche, les recherches dans le domaine de l'enseignement ont des résultats qui ne sont pas toujours univoques. Il y a des chercheurs qui indiquent que le cours implicite est plus efficace que le cours explicite. Mais il y a également des chercheurs qui disent le contraire. Dans cette recherche, nous avons nous-mêmes contribué au débat en regardant l'efficacité des deux méthodes pour les degrés de comparaison.

Les degrés de comparaison se font différemment en néerlandais qu'en français et constituent donc un domaine empirique intéressant pour comparer l'efficacité des deux méthodes.

Dans la recherche, nous avons fait une comparaison entre la méthode implicite et la méthode explicite en utilisant les degrés de comparaison. Dans le cours implicite, les participants ne savent pas que les matériaux contiennent dix-sept fois les degrés. Dans le cours explicite, au contraire, nous avons expliqué les règles de degrés de comparaison.

Avant de suivre les cours, ils ont tous rempli un pré-test, après le cours ils ont rempli un post-test, pour regarder s'il y a des différences entre le pré-test et le post-test et s'il y a des différences entre la méthode implicite et la méthode explicite. La question en général est :

La méthode implicite et explicite : l'une est plus efficace que l'autre en terme court ?

L'hypothèse de cette recherche est confirmée. En analysant les résultats des tests, on peut voir qu'il n'y a pas de grandes différences entre les pré-tests des deux groupes. Mais les post-tests sont remarquables : les participants qui ont suivi le cours explicite ont un meilleur score que les participants qui ont suivi le cours implicite. On peut donc conclure que la méthode explicite est plus efficace en terme court en utilisant les degrés de comparaison.

Dans la méthode explicite l'enseignant ou les matériaux montre la règle. Selon cette recherche, cette méthode prend moins de temps et les élèves la voient plus tôt.

Pour la grammaire la méthode explicite est donc plus efficace. Mais un désavantage est qu'on utilise moins la langue cible. Cette recherche ne montre pas si la méthode explicite est aussi plus efficace s'on regarde d'autres compétences, comme l'expression orale ou la compétence d'écoute. On a aussi peu de résultats pour conclure que la dyslexie en général n'a pas d'influence aux tests.

Bibliographie

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

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

Dörnyei, Z. (2003). *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.

Fuchs, A (2012) Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). *Partail Lexical - Universel*. Nancy. <http://www.cnrtl.fr/definition/universel> [04-12-2012].

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 », *Issues in second language acquisition : multiple perspectives*. (ed. Beebe, L.), New York : Newbury House.

Peytavin, O. (2004). *Taalverwerving Frans: Vive la grammaire! Théorie*. Utrecht : Université d'Utrecht. pp.131-133.

Rivarea, R. (1995). « Pourquoi il n'y a que deux relations de comparaison ». *Faits de langue*, volume 3, n° 5. No 5. pp. 19-39. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1995_num_3_5_973 [16-11-2012].

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

VanPatten, B. & Williams, J. (2011). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York : Routledge.

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam : Benjamins.

Annexe I : Le cours implicite

Lesplan

Tijd: 45 minuten
Klas: havo 2
Datum: 04-12-2012
Voertaal: Frans

0-10 Begintest

10-13 Uitleg les

'Doel': iets leren over de cultuur van Frankrijk: Astérix et Obélix.

13-20 Uitleg over de Galiërs (+ powerpoint)

20-25 Fragment Astérix et Obélix: Mission Cléopâtre. Pathé (2001):
<http://www.youtube.com/watch?v=s4FVIAHJg8M> [19-12-2012].

25-35 Zelfstandig opdrachten maken over fragment

35-45 Eindtest

Astérix et Obélix: mission Cléopâtre

We gaan kijken naar een fragment van de film Astérix et Obélix mission Cléopâtre. Beantwoord de volgende vragen na afloop van het fragment.

1. Beantwoord de volgende meerkeuze vragen aan de hand van het fragment.

1. Cléopâtre est furieuse parce que

- A. Céasar est plus populaire qu'elle.
- B. les Egyptiens ont construit des pyramides.
- C. Céasar a plus des amis qu'elle.

2. Cléopâtre veut que l'architecte construira:

- A. Un palais qui est plus grand que le palais de Céasar.
- B. Une tombe pour mourir.
- C. Une maison en France.

3. Si l'architecte ne réussira pas à le construire:

- A: Il est le diner pour les crocs les plus dangereux.
- B : Il ne reçoit pas son argent.
- C: Il doit se marier avec Cléopâtre.

2. In de strips en de film komen meerdere personages voor. De namen van deze personen zijn afgeleid uit bestaande Franse woorden. Uit welke Franse woorden bestaan de volgende personages ? Verbind vervolgens de personages met de karaktereigenschappen.

Personnage	Bestaat uit de Franse woorden	Karakter
Boulimix	Boulimique	G
Idéfix		
Assurancetourix		
Cétautomatix		
Petitélégrafix		
Barométrix		
Zérozérosix		

Kies uit de volgende karaktereigenschappen :

- A. Il est chanteur et aime la musique.
- B. Il est l'espion au service des Romains.
- C. C'est le chien d'Astérix. Il a toujours de bonnes idées.
- D. Il travaille à la poste.
- E. Il aime le soleil, les nuages, la tempête et la pression atmosphérique.
- F. Il est un homme très fort et il est inventeur.
- G. Il est l'homme qui mange le plus du village.

3. Vergelijk de volgende plaatjes met elkaar en beschrijf deze verschillen in het Frans.

1.



Astérix



Obélix

2.



Robe Cléopâtre 1



Robe Cléopâtre 2

3.



Palais de Cléopâtre



Maison d'Astérix

Powerpoint

Astérix et Obélix

La série

- La série BD le plus connue en France.
- Créée le 29 octobre 1959 par René Goscinny.

Astérix



Obélix



Astérix et Obélix - mission Cléopâtre

- César versus Cléopâtre
- Qui est le plus fort?

L'histoire

- Lutte contre les Romains.
- Le village est plus fort que les autres grâce à une potion magique.

Annexe II : Le cours explicite

Lesplan

Tijd: 45 minuten
Klas: havo 2
Datum: 06-12-2012
Voertaal: Nederlands

0-10 Maken begintest

10-13 Uitleg les

Doel: Het kunnen herkennen, begrijpen en kunnen toepassen van de trappen van vergelijking in het Frans.

13-25 Uitleggen trappen van vergelijking

25-35 Zelfstandig opdrachten maken

35-45 Eindtest

Uitleg

Ik gebruik hiervoor de comparatif de supériorité.

- *Comparatif de supériorité*
- *Avec un adjectif et un adverbe → plus + adjectif ou adverbe + que*
- *Avec un verbe → verbe + plus + que*
- *Avec un nom → plus de + nom + que*

Plus grand = groter. Moins grand = minder groot.

1. Plus / moins + bijvoeglijk naamwoord.

Mon frère est **plus grand que** moi.

Mijn broer is **groter dan** ik.

Ma soeur est **moins grande que** moi.

Mijn zus is **minder groot dan** ik.

2. Plus / moins + Bijwoord.

Mon père marche **plus lentement que** moi.
ik.

Mijn vader loopt **langzamer dan**

Ma mère marche **moins lentement que** moi.

Mijn moeder loopt **langzamer dan** ik.

Let op de uitgangen van het bijvoeglijk naamwoord. Bijwoorden veranderen niet.

Opdracht

1. Mes parents sont _____ tes parents. (rijker dan)
2. Tu es _____ lui. (minder groot dan)
3. Nous travaillons _____ vous. (langzamer dan)
4. Aurélie marche _____. (minder snel)
5. Ce livre est _____ ce livre. (mooier)
6. Tes amis sont _____ mes amis. (minder intelligent dan)
7. Ses sœurs sont _____ tes sœurs. (mooier dan)
8. Jules chante _____ Marie. (minder goed dan)
9. Luc est _____ toi. (kleiner dan)
10. Ce sont des CDs _____ que d'elles. (mooier dan)

Annexe III : Le pré-test

Test A

Naam :

Klas :

Datum :

Moedertaal:

Opdracht 1

Vertaal de woorden die tussen haakjes staan naar het Frans en plaats deze op de lijn.

1. Les voitures _____ il aime sont européennes. (die)
2. La fille _____ très belle. (is)
3. Il est _____ Luc. (groter dan)
4. Tu _____ ? (sparen)
5. Ce concert _____ le concert de Céline Dion. (is leuker dan)
6. Il a acheté le T-shirt _____ ? (rood)
7. Il fait du tennis _____ . (een keer per week)
8. Le vélo de Ben est _____ . (geel)
9. Il est _____ en sport que Julie. (minder sterk)
10. Ce T-shirt coûte _____ . (zeventien euro veertig)
11. Jean est _____ Marie. (minder sportief dan)
12. Cécile _____ son chat. (houdt van)

Opdracht 2

Vertaal de volgende zinnen naar het Frans.

1. Marie-Christine gaat verder (weg) op vakantie dan Eva.

2. Groen is mijn favoriete kleur.

3. Het ijsje dat jij eet is groter dan die van mij.

4. Irene doet al twee jaar aan zwemmen.

5. We gaan vandaag lunchen om twaalf uur.

6. Het is tijd om te gaan slapen.

Annexe IV : Le post-test

Test B

Naam :

Klas :

Datum :

Moedertaal:

Opdracht 1

Vertaal de woorden die tussen haakjes staan naar het Frans en plaats deze op de lijn.

1. Victor Hugo est né _____ 1802. (in)
2. C'est _____ que je te rappelle à l'ordre. (de vierde keer)
3. Le restaurant 'Paris' est _____ le MC Donalds . (duurder dan)
4. Marie et _____ frère sont bilingues. (haar)
5. Il est _____ son frère. (jonger dan)
6. Nous _____ en ville. (eten)
7. Il aime son chien _____. (bruin)
8. La jupe coûte _____. (twintig euro vijfennegentig)
9. Mon père est _____ ma mère. (groter dan)
10. Savez-vous _____ il viendra aussi. (of)
11. La fille est _____ sa sœur. (lelijker dan)
12. C'est le _____ match que les Madrilènes viennent jouer en Russie. (tiende)

Opdracht 2

Vertaal de volgende zinnen naar het Frans.

1. Ik houd meer van katten dan Luc.

2. Kom hier !

3. Hij eet minder friet dan Pierre.

4. Jij luistert muziek.

5. Is dat jouw huis ?

6. Wat heb jij gekocht?

Annexe V : Les résultats en schéma

L'échelle

0. La réponse n'est pas correcte du tout / l'élève n'a rien rempli

Par exemple : Elle est *groter dan* Luc. (groter dan) ;

1. Au minimum 2 mots sont corrects (sans ou avec accords, sans construction correcte)

Par exemple : Elle est *plus grander que* Luc. (groter dan) ;

2. La construction française est correcte

Par exemple : Elle est *meer groot dan* Luc. (groter dan) ;

3. La construction française est correcte et 1 mot est correct

Par exemple : Elle est *plus groot dan* Luc. (groter dan) ;

4. La construction française est correcte et 2 mots sont corrects

Par exemple : Elle est *plus grand(e) dan* Luc. (groter dan) ;

5. La réponse est correcte sans accords

Par exemple : Elle est *plus grand que* Luc. (groter dan) ;

6. La réponse est complètement correcte (avec accords ou s'il n'y pas un accord)

Par exemple : Elle est *plus grande que* Luc. (groter dan).

Dans les schémas ci-dessous le symbole (D) veut dire que le participant a la dyslexie.

Le symbole (ALM) veut dire que le participant a, à côté du néerlandais, aussi une autre langue comme langue maternelle.

Résultats par question par participant : pré-test groupe 1 (implicite)

Participant Test A	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
1.01	0	0	0	0	0	0
1.02 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0
1.04	0	0	0	0	0	0
1.05 (D)	0	0	0	0	0	0
1.06	0	0	0	0	0	0
1.07 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.08	0	0	0	0	0	0
1.09	0	0	0	0	0	0
1.10	0	0	0	0	0	0
1.11	0	0	0	0	0	0
1.12	0	0	0	0	0	0
1.13 (D)	0	0	0	0	0	0
1.14 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.15	0	0	0	0	0	0
1.16	0	0	0	0	0	0
1.17	0	0	0	0	0	0
1.18	0	0	0	0	0	0
1.19	0	0	0	0	0	0
1.20	0	0	0	0	0	0
1.21	0	0	0	0	0	0
1.22	0	0	0	0	0	0
1.23	0	0	0	0	0	0
1.24	0	0	0	0	0	0
1.25 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.26	0	0	0	0	0	0
1.27	0	0	0	0	0	0
Total A	0	0	0	0	0	0
Moyen A	0	0	0	0	0	0

Résultats par question par participant : post-test groupe 1 (implicite)

Participant Test B	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
1.01	0	0	0	0	0	0
1.02 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.03	0	0	0	2	0	0
1.04	0	0	0	0	0	0
1.05 (D)	0	0	0	0	0	0
1.06	0	0	0	0	0	0
1.07 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.08	0	0	0	0	0	0
1.09	0	0	0	0	0	0
1.10	0	0	0	0	0	0
1.11	0	0	0	0	0	0
1.12	0	0	0	0	0	0
1.13 (D)	0	0	0	0	0	0
1.14 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.15	0	0	0	0	0	0
1.16	0	0	0	0	0	1
1.17	0	0	0	0	0	0
1.18	0	0	0	0	0	0
1.19	0	0	0	0	0	0
1.20	0	0	0	0	0	0
1.21	1	0	0	0	3	0
1.22	0	0	0	0	0	0
1.23	0	0	0	0	0	2
1.24	0	0	0	0	0	2
1.25 (ALM)	0	0	0	0	0	0
1.26	0	0	0	0	0	0
1.27	0	0	0	0	0	0
Total B	1	0	0	2	3	5
Moyen B	0,04	0	0	0,07	0,11	0,19

Résultats par question par participant : pré-test groupe 2 (explicite)

Participant Test A	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
2.01	0	0	0	0	0	0
2.02	0	0	0	0	0	0
2.03 (D)	0	0	0	0	0	0
2.04	0	0	3	4	0	0
2.05 (D)	0	0	0	0	0	0
2.06	0	0	0	0	0	0
2.07 (ALM)	0	0	0	0	0	0
2.08	0	0	0	0	0	0
2.09	0	0	0	0	0	0
2.10 (ALM)	0	0	0	0	0	0
2.11	0	0	0	0	0	0
2.12	0	0	0	0	0	0
2.13	0	0	0	0	0	0
2.14	0	0	0	0	0	0
2.15	0	0	0	0	0	0
2.16 (D)	0	0	0	0	0	0
2.17	0	0	0	0	0	0
2.18 Doublant	0	0	0	1	0	0
2.19	0	0	0	0	0	0
2.20	0	0	0	0	0	0
2.21	0	0	0	0	0	0
2.22 (ALM)	0	0	0	0	0	0
2.23	0	0	0	1	0	0
2.24	0	0	0	0	0	0
2.25	0	0	0	0	0	0
2.26	0	0	0	0	0	0
2.27	0	0	0	0	0	0
2.28	0	0	0	0	0	0
2.29	0	0	0	0	0	0
Total A	0	0	3	6	0	0
Moyen A	0	0	0,1	0,2	0	0

Résultats par question par participant : post-test groupe 2 (explicite)

Participant Test B	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
2.01	0	6	5	0	5	3
2.02	6	0	6	4	2	4
2.03 (D)	3	0	0	0	0	0
2.04	0	1	1	0	0	1
2.05 (D)	6	0	6	0	4	0
2.06	0	0	6	0	1	4
2.07 (ALM)	1	6	0	0	1	1
2.08	4	0	5	4	4	4
2.09	1	1	6	1	1	4
2.10 (ALM)	0	0	0	0	1	0
2.11	4	4	6	0	0	3
2.12	0	0	4	0	0	0
2.13	1	1	6	5	1	1
2.14	0	0	5	0	0	0
2.15	1	0	1	0	0	1
2.16 (D)	4	1	6	0	1	0
2.17	1	1	6	1	0	0
2.18 Doublant	1	0	6	0	1	1
2.19	0	0	0	0	0	0
2.20	2	2	2	2	0	0
2.21	1	0	1	0	0	0
2.22 (ALM)	1	1	6	1	1	1
2.23	2	2	6	0	1	4
2.24	0	0	0	0	0	0
2.25	0	2	1	0	0	0
2.26	1	0	0	0	0	0
2.27	0	0	4	0	5	0
2.28	0	0	0	0	0	0
2.29	0	0	0	0	0	0
Total B	40	28	95	18	29	32
Moyen B	1,38	0,97	3,28	0,62	1	1,1