

L'instruction grammaticale idéale

Enseigner et apprendre la possession inaliénable

Mémoire de Master de la langue et la culture française : éducation et communication

M.A.J. Klarenbeek (3468119)

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

Table des matières

Table de matières	2
Introduction	4
I. Enseigner et apprendre la grammaire d'une langue étrangère	6
1.1 Introduction	6
1.2 Les approches implicites et explicites	7
1.2.1 Les approches implicites	7
1.2.1.1 La Grammaire Universelle	7
1.2.1.2 La théorie de Krashen	8
1.2.2 Les approches explicites	9
1.2.2.1 La théorie d'apprentissage des habiletés	9
1.2.2.2 Le Noticing Hypothesis	10
1.3 L'intérêt de l'enseignement de la grammaire	10
1.3.1 L'instruction grammaticale inutile ?	11
1.3.2 L'approche communicative	13
1.3.3 L'enseignement grammatical concret	15
1.4 L'enseignement grammatical d'aujourd'hui	16
1.5 Conclusion et prévision	18
II. La possession inaliénable et l'instruction grammaticale	21
2.1 Introduction	21
2.2 Les manuels d'enseignement secondaire	22
2.3 Les grammaires	25
2.4 La littérature linguistique	31
2.4.1 Guéron (1983, 1985, 2006)	31
2.4.2 Vergnaud et Zubizarreta (1992)	35
2.4.3 Le Bruyn et Alexandropoulou (2012)	35

III. Etude expérimentale	40
3.1 Introduction	40
3.2 Matériel	40
3.3 Hypothèses	42
3.4 Résultats	44
3.4.1 Pré-test	44
3.4.2 Post-test 1	45
3.4.3 Post-test 2	47
3.5 Comparaison des méthodes	47
3.6 Discussion	48
3.7 Conclusion	50
Conclusion générale	52
Bibliographie	54
Annexes	58
1 Méthode A	58
2 Méthode B	59
3 Méthode C.....	60
4 Méthode D	61
5 Pré-test	62
6 Post-test 1	63
7 Post-test 2	64
8 Résultats	65
A Pré-test	65
B Post-test 1	65
C Post-test 2	66

Introduction

Quand quelqu'un apprend une langue étrangère, il acquiert non seulement le vocabulaire de cette langue, mais également la grammaire. Mais les idées sur le cours grammatical le plus efficace sont partagées. Plusieurs linguistes pensent qu'on apprend la grammaire de manière automatique. Selon eux un apprenant n'a pas besoin d'instruction grammaticale. Mais il y a aussi des chercheurs qui disent que l'enseignement de la grammaire d'une langue est très important, par exemple pour la communication. Selon eux l'instruction grammaticale est nécessaire pour l'acquisition de la langue. Dans ce mémoire nous contribuons à la discussion en développant la recherche sur les méthodes explicites. Nous étudierons plus spécifiquement le rôle de la forme de l'explication et le rôle de la langue d'enseignement à l'aide d'une recherche expérimentale.

En ce qui concerne la forme de l'explication grammaticale, nous introduisons une distinction entre deux types d'explications : l'explication classique – une énumération de règles grammaticales – et l'explication linguistique – l'ensemble des mêmes règles pourvu d'un fil rouge basé sur les acquis de la littérature linguistique. Nous présenterons des échantillons des deux types d'explications et nos expériences nous permettront de répondre à la question de savoir laquelle des deux est la plus avantageuse pour les apprenants.

Pour ce qui est de la langue, nous observons que la plupart des enseignants aux Pays-Bas n'emploient pas la langue cible comme langue véhiculaire en donnant des cours de grammaire. Nous étudierons les causes et nos expériences nous permettront de répondre à la question de savoir si l'emploi de la langue cible serait plus ou moins avantageux que l'emploi de la langue maternelle des apprenants.

Les deux questions principales que nous traiterons sont donc :

1. *Quelle manière d'enseigner et d'apprendre des règles grammaticales est la plus efficace : la manière classique ou la manière linguistique ?*

2. *Peut-on employer la langue cible comme langue véhiculaire ?*

Il est clair que ces questions sont plutôt amples et peut-être trop ambitieuses pour un mémoire. C'est pourquoi nous nous limiterons à l'étude de l'enseignement d'une petite partie de la grammaire française, à savoir la possession inaliénable.

Pour répondre aux deux questions principales, nous traitons d'abord les théories sur l'apprentissage grammatical. Dans le second chapitre, nous introduisons les règles grammaticales de la possession inaliénable. D'abord nous voyons ce qu'on dit sur cette règle grammaticale dans les manuels scolaires néerlandais et dans les grammaires, mais nous voyons également ce que les linguistes disent sur la possession inaliénable. Dans la dernière partie de ce mémoire, nous présentons notre propre étude, une étude expérimentale sur l'instruction grammaticale. Nous examinons comment on peut enseigner la possession inaliénable française aux élèves néerlandais en faisant une distinction entre quatre méthodes d'instruction grammaticale. Nous terminons ce mémoire par la conclusion générale.

I. Enseigner et apprendre la grammaire d'une langue étrangère

1.1 Introduction

Quand on veut étudier quel type d'instruction grammaticale est la meilleure, on doit être conscient de la distinction entre la connaissance implicite et la connaissance explicite (De Jong 2009). On parle de la connaissance implicite quand l'apprenant est capable de produire un langage qui est grammaticalement correct, mais sans être conscient des règles grammaticales. Donc dans cette situation l'apprenant est inconscient de la grammaire qu'il acquiert. Il connaît la règle sans avoir fait des tâches et sans avoir eu une explication. Dans l'autre situation, donc quand on parle de la connaissance explicite, les apprenants peuvent être conscients des règles grammaticales qu'ils apprennent et ils peuvent aussi articuler ces règles, aussi bien dans la terminologie linguistique que dans le langage de tous les jours. La connaissance explicite a été enseignée consciemment, par exemple à l'aide de tâches.

Il est très difficile d'illustrer la contribution de ces deux types de connaissance, parce que la frontière est très vague. En fait, les idées sur l'instruction grammaticale sont partagées. Il y a des chercheurs qui pensent qu'il est très important d'enseigner les règles grammaticales d'une langue quand on apprend cette langue, mais il y a aussi des chercheurs qui pensent qu'on acquiert ces règles automatiquement.

Dans la section suivante nous discutons les opinions des chercheurs sur l'instruction grammaticale implicite et explicite. Quand nous traitons les idées sur l'intérêt de l'enseignement grammatical, nous pouvons voir que l'approche explicite a beaucoup plus de partisans que l'approche implicite. Dans l'enseignement néerlandais d'aujourd'hui, on prend aussi l'instruction explicite comme point de départ.

1.2 Les approches implicites et explicites

Il y a plusieurs chercheurs qui ont étudié comment on acquiert une langue étrangère. Nous avons déjà vu qu'il y a une distinction entre la connaissance implicite et la connaissance explicite. Dans la section suivante nous traitons les théories différentes les plus importantes sur l'approche implicite et l'approche explicite.

1.2.1 Les approches implicites

Mystkowska-Wiertelak et Pawlak (2012) ont étudié plusieurs théories de l'enseignement d'une langue étrangère et spécifiquement de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. Ils présentent plusieurs théories qui prennent pour point de départ l'acquisition implicite. Nous en traitons deux : la Grammaire Universelle et la théorie de Krashen.

1.2.1.1 La Grammaire Universelle

La théorie de la Grammaire Universelle est la théorie de Chomsky qui dit que toutes les langues ont la même structure grammaticale. Selon Chomsky on acquiert une langue d'une manière universelle. Le processus d'acquisition d'une langue est un processus limité. Les linguistes qui prennent la grammaire universelle comme point de départ, disent que tout le monde est né avec une représentation mentale de la grammaire. La théorie de la Grammaire Universelle est une approche implicite, parce qu'on suppose qu'on acquiert une langue automatiquement ou inconsciemment.

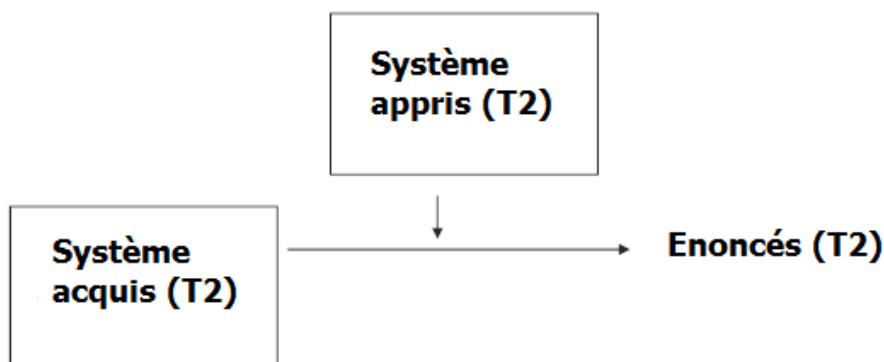
La théorie de la Grammaire Universelle conteste l'idée que l'acquisition de la langue est un type d'imitation. Cette idée dit que les enfants apprennent une langue par l'imitation et par la répétition. Gaonac'h (1987) présente l'idée de l'Associationnisme et le Behaviorisme de Skinner. Dans ces théories, l'imitation est très importante. Quand un

enfant entend une certaine construction, il a toutes les chances d'employer cette construction lui-même. Ce qui a été récompensé, durera et ce qui a été puni, disparaîtra.

1.2.1.2 La théorie de Krashen

Selon Krashen (1981) on acquiert tout automatiquement. Il fait une distinction entre *acquisition* (la connaissance inconsciente) et *apprentissage* (la connaissance consciente) quand on apprend une langue seconde. Il parle de la théorie du moniteur (Monitor Theory) qui dit qu'on a un système acquis pour produire des énoncés. Selon Chomsky, on a seulement ce système acquis, mais selon la théorie de Krashen, on a aussi un système appris. Le système appris est le moniteur qui peut intervenir quand on fait des fautes. L'intervention est possible avant, pendant et après l'énoncé.

Selon Krashen (1981) on n'a pas besoin du moniteur, parce qu'on acquiert tout d'une manière inconsciente, donc implicitement. Mais selon les psychologues et les linguistes on ne peut pas apprendre tout automatiquement. C'est-à-dire qu'on a besoin d'un système qui intervienne quand on fait des fautes.



Donc selon Krashen il y a une distinction entre la connaissance implicite et la connaissance explicite, mais on n'a pas besoin de la connaissance explicite quand on acquiert une langue étrangère.

1.2.2 Les approches explicites

Après avoir traité les approches implicites, Mystkowska-Wiertelak et Pawlak disent que l'enseignement implicite de la grammaire est faible. Selon eux il y a plusieurs théories qui illustrent qu'on a besoin de l'instruction grammaticale, par exemple la Théorie d'apprentissage des habiletés et le Noticing Hypothesis.

1.2.2.1 La théorie d'apprentissage des habiletés

Cette théorie ne traite pas seulement l'apprentissage d'une langue, mais aussi les autres types de comportement, comme nager et conduire. Il y a une transformation de la connaissance explicite en connaissance implicite. La pratique répétée est très importante ici, parce qu'elle permet le comportement spontané, exercé et sans effort. Au début il est par exemple très difficile de nager, mais après quelques répétitions, on peut nager automatiquement. C'est aussi le cas avec l'acquisition d'une langue. En fait, il y a trois étapes (Posner 1967, Anderson 1983, 1986).

1. Cognitive (ou déclarative ou présentation)
2. Associative (ou procédurale ou pratique)
3. Automatique (ou production)

Ces trois étapes diffèrent sur le point du type de connaissance, de l'application, mais aussi du comportement. D'abord l'apprenant acquiert un type de connaissance d'une habileté par l'observation. Il écoute ou voit quelqu'un qui présente l'habileté. La deuxième étape est la conversion de la connaissance déclarative en la connaissance procédurale. L'apprenant est capable de produire l'habileté lui-même. Ensuite, l'apprenant peut appliquer l'habileté de manière automatique.

La théorie des habiletés est comparable au Behaviorisme, mais la différence est que le Behaviorisme dit que l'acquisition est totalement implicite. Dans la théorie des habiletés, l'acquisition passe par l'instruction explicite.

1.2.2.2 Le Noticing Hypothesis

Cette hypothèse de Schmidt (1990) rejette l'idée de Krashen sur le rôle de l'acquisition implicite et la définition du mot 'inconsciemment'. Selon Schmidt l'apprentissage inconscient peut référer à trois phénomènes : l'apprentissage sans intention, l'apprentissage sans connaissance métalinguistique explicite et l'apprentissage sans conscience. Il ne pense pas que tous les types d'apprentissage soient intentionnels, et il ne pense pas non plus que toutes les intentions soient conscientes. Selon Schmidt il n'y a pas non plus de frontière claire entre la connaissance implicite et explicite.

L'idée du Noticing Hypothesis est que les apprenants ne peuvent pas apprendre les règles grammaticales sans les remarquer. Remarquer ces règles est le point de départ pour acquérir une langue. C'est-à-dire que les apprenants apprennent ce qu'ils remarquent. En acquérant une langue, l'apprenant est conscient de l'écart entre ce qu'il produit lui-même et ce que l'enseignant lui enseigne (l'input). Le fait qu'il soit conscient de ce qu'il apprend, renforce l'apprentissage d'une langue. Donc il est clair que, selon la théorie de Schmidt, on profite de l'instruction explicite pour acquérir une langue étrangère.

1.3 L'intérêt de l'enseignement de la grammaire

Dans la section ci-dessus, nous avons vu que l'apprentissage implicite de la grammaire est faible. La conclusion est qu'on peut profiter de l'instruction explicite. Pourtant dans l'enseignement de la langue, la grammaire est souvent difficile à définir.

La grammaire est souvent perçue comme accumulant des règles arbitraires sur les structures statiques d'une langue. Parfois, il y a des enseignants qui pensent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner la grammaire, parce que les apprenants l'acquièrent eux-mêmes de manière implicite. Une autre idée remarquable sur l'instruction grammaticale est qu'il est très difficile de donner des cours de grammaire qui ne sont pas ennuyeux.

Mais quelles sont les opinions des linguistes ? Dans cette section nous voyons les opinions des linguistes sur l'utilité de l'instruction grammaticale. Nous parlons aussi du cours grammatical communicatif et du cours concret.

1.3.1 L'instruction grammaticale inutile ?

En 1622, l'enseignant et écrivain Joseph Webbe a dit : "Aucun homme ne peut courir rapidement à la marque de la langue qui est enchaînée avec les préceptes grammaticaux" (Zhang 2009). Selon lui on acquiert la grammaire pendant l'interaction. On apprend la grammaire d'une langue, qu'on le veuille ou non. Webbe a été l'un des premiers enseignants à douter de l'importance de l'instruction grammaticale, mais il n'était pas le dernier. Nous avons vu par exemple aussi l'opinion de Krashen (1981), qui dit que l'instruction grammaticale est inutile et qui pense qu'on peut appliquer la grammaire d'une langue, parce qu'on a de la connaissance implicite de la grammaire de cette langue.

Mais il y a aussi des chercheurs qui pensent qu'on a besoin de l'enseignement de la grammaire quand on apprend une langue étrangère. On a déjà vu ci-dessus par exemple le Noticing Hypothesis de Schmidt (1990). Selon Schmidt les élèves doivent être conscients des règles grammaticales. Ils ne peuvent pas connaître ces règles sans les remarquer. Mais il y a aussi d'autres chercheurs qui parle de l'intérêt de l'instruction grammaticale.

Jean (2005) par exemple pense que l'exercice grammatical jouerait en quelque sorte le rôle d'élément facilitateur de l'apprentissage dans un espace (la classe) et un temps (le cours ou le programme) qui impose des limites à l'apprentissage naturel de la langue. Elle propose d'identifier les meilleures façons d'intégrer la grammaire et la communication. Une instruction explicite est plus efficace selon elle.

Zhang (2009), lui aussi, estime que l'instruction grammaticale est nécessaire, parce que la connaissance de la grammaire est la base de la connaissance communicative. Zhang compare la grammaire avec le fait de battre et frire des œufs. Le processus et le produit sont deux choses différentes, on peut appeler l'un 'faire une omelette' et l'autre 'une omelette'. L'omelette est le résultat du fait de faire une omelette. C'est aussi le cas avec la grammaire. La grammaire est également le résultat d'un processus. Nous faisons une distinction entre le produit et le processus de création. Pour quelqu'un qui ne sait pas comment on fait une omelette, il est très difficile d'inférer le processus du produit. Donc ce que l'on voit et comment on le fait sont deux choses différentes. Selon Zhang cela illustre qu'on doit enseigner la grammaire (donc le produit). Pendant le processus d'instruction, l'apprenant est conscient de ce processus et il comprend pourquoi il peut produire des phrases difficiles.

Zhang dit aussi qu'on n'acquiert pas la grammaire de façon naturelle. Mais il y a des situations dans lesquelles on apprend une langue sans instruction, par exemple en cas d'immigration. Les immigrants jeunes sont souvent capables d'acquérir une langue eux-mêmes. Pour ceux qui ne sont pas capables d'atteindre un certain niveau d'une langue étrangère, l'instruction de la grammaire peut aider. Sans instruction, les apprenants risquent aussi la fossilisation. C'est-à-dire qu'il n'y a plus de développement de la connaissance de la langue. Enfin, l'instruction grammaticale peut aider les apprenants à acquérir des règles qu'ils ne peuvent pas apprendre automatiquement.

Wang (2010) s'est également intéressé à l'instruction grammaticale. Selon Wang ce type d'instruction est une partie essentielle de l'enseignement de la langue. Sans instruction, il est difficile de s'exprimer dans une langue étrangère.

Pour Wang plusieurs principes théoriques présentent la nécessité de l'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le premier principe est celui de l'intérêt des éléments et caractéristiques d'une langue. Selon les linguistes une langue consiste en un lexique, des sons et une grammaire. Ces trois éléments s'influencent. Le contenu d'une langue a été formé par des sons, qui ont

besoin d'un lexique et d'une grammaire pour achever sa fonction. En fait, la grammaire est la structure des sons et le système du sens d'une langue. C'est pour ça que les linguistes pensent que la grammaire est la partie la plus importante d'une langue. Un système linguistique complet ne peut pas exister sans la grammaire. Une langue sans grammaire serait chaotique. Donc la grammaire est comme un cadre ou une maison. Sans ce cadre, les briques ne peuvent pas construire une maison forte.

L'environnement d'enseignement est également pertinent. En principe, un élève néerlandais qui apprend le français à l'école aux Pays-Bas n'entre pas en contact avec la langue française en dehors de l'école. Donc dans cette situation, l'instruction grammaticale est nécessaire.

Le dernier chercheur qui a étudié l'intérêt de l'instruction grammaticale explicite est Hu (2012). Hu réfère à la Grammaire Universelle de Chomsky. Il est possible d'apprendre une langue inconsciemment, mais l'instruction explicite est également importante selon Hu.

1.3.2 L'approche communicative

Dans la section ci-dessus nous avons discuté de la nécessité de l'instruction grammaticale explicite. Mais aujourd'hui, on connaît un autre type de discussion, à savoir la discussion sur l'instruction grammaticale communicative.

Selon Jean (2005), on donne des cours de grammaire pour que les apprenants puissent produire des messages plus précis, c'est-à-dire qu'ils soient capables de « bien parler ». Le vrai but est qu'on connaît une langue de manière précise (*accuracy*) et avec fluidité (*fluency*). Mais selon Jean, la manière dont on enseigne la grammaire n'est vraiment pas communicative. L'enseignement est très classique. C'est-à-dire qu'on donne l'apprenant une règle ou une pseudo-découverte de la règle, suivie d'exercices structuraux. Cette méthode n'est pas la méthode préférée de Jean.

L'opinion de Jean est comparable avec celle de Nassaji et Fotos (2011). Ils préfèrent aussi une approche communicative, parce que la communication est très importante dans la vie économique. C'est pourquoi ils pensent que l'enseignement grammatical changera. On remplacera l'enseignement classique par l'enseignement communicatif.

Hu (2012) préfère aussi l'éducation communicative. La compétence communicative est importante pour la connaissance d'une langue. Le but de l'instruction explicite grammaticale est que l'apprenant parle la langue étrangère avec fluidité. Selon Hu on peut acquérir la grammaire par des activités communicatives. L'enseignement de la grammaire traditionnelle met au point les fonctions, tandis que l'instruction qui est basée sur les approches communicatives est une instruction fondée sur la forme.

L'opposant de ces chercheurs est Ellis (2012) qui pense que l'enseignement doit être communicatif, mais qui dit aussi qu'il n'est pas logique de donner de l'instruction grammaticale de façon communicative. Selon Ellis, il y a trois perspectives pour enseigner la grammaire, à savoir la théorie de l'acquisition, l'approche de l'apprenant et l'approche de la pédagogie de la langue. Dans la théorie de l'acquisition, l'instruction formelle peut jouer un grand rôle pour atteindre un certain niveau. L'instruction formelle améliore aussi la connaissance explicite des règles grammaticales. On voit l'instruction de la grammaire comme un élément typique de l'acquisition d'une langue seconde. Selon Ellis la pédagogie grammaticale n'est jamais complète. Il n'est pas possible que les manuels traitent toutes les règles et les exceptions.

Ellis réfère à la théorie du Behaviorisme qui dit que l'acquisition d'une langue est un type de formation d'habiletés. Mais selon Ellis on ne doit pas enseigner la grammaire d'une langue dès le début de l'acquisition, parce que les apprenants doivent avoir au préalable une connaissance élémentaire de la langue, par exemple la base d'un lexique. Malgré que l'enseignement soit très communicatif, Ellis pense qu'on ne doit pas enseigner la grammaire de langue de façon communicative. Ensuite il propose que l'enseignement grammatical met au point les règles qui causent des problèmes quand

on apprend une langue. Selon Ellis la connaissance explicite est aussi très importante, donc l'instruction grammaticale doit être une instruction consciente.

1.3.3 L'enseignement grammatical concret

Dans les sections ci-dessus, nous avons vu les idées des linguistes sur l'instruction grammaticale. Mais il y a aussi un autre point important, à savoir comment on peut concrétiser l'instruction grammaticale. Krashen (1981) et Hulstijn et de Graaff (1994) sont des chercheurs qui ont des idées sur l'enseignement grammatical concret.

Selon Krashen (1981, 1988), en principe, on acquiert une langue automatiquement. C'est pour ça qu'il pense que l'instruction grammaticale n'est pas nécessaire. Krashen pense aussi que notre capacité pour enseigner les règles grammaticales est limitée. Les linguistes ont montré qu'il est très difficile de décrire les règles d'une langue et tout le monde qui a étudié la linguistique, peut confirmer que les règles sont très complexes. Il y a aussi des études qui illustrent que les apprenants avec beaucoup d'expérience ont aussi une connaissance incomplète de la grammaire d'une langue, ils ne se souviennent pas de règles et ils ont du mal à les appliquer. C'est-à-dire que l'apprentissage ne facilite pas toujours l'acquisition. Il est clair que l'opinion de Krashen est que l'instruction grammaticale formelle n'est pas indispensable. Surtout pour les règles complexes, l'instruction formelle ne serait pas avantageuse. Krashen pense que l'on peut enseigner les règles d'une manière explicite en ce qui concerne les règles simples. Donc en principe, l'instruction formelle de la grammaire est seulement utile pour acquérir les règles de base d'une langue. De cette manière la connaissance explicite de ces règles peut fonctionner comme le moniteur « dans la Théorie du Moniteur », pour intervenir quand on fait des fautes. Donc Krashen propose des règles pratiques quand on veut enseigner les règles grammaticales d'une langue étrangère.

Hulstijn et de Graaff (1994) ne sont pas d'accord avec Krashen. Selon eux, l'instruction explicite a beaucoup plus d'avantage pour les règles complexes que pour les règles

simples, parce que les apprenants sont capables de découvrir les règles simples eux-mêmes et donc sans l'aide de l'instruction explicite. Ce n'est pas le cas pour les règles complexes. C'est-à-dire que l'instruction formelle peut aider les apprenants à se rendre compte de ce type de règles. Mais Hulstijn et de Graaff ont la même opinion que Krashen sur la forme d'instruction. Selon eux, on doit enseigner les règles par ce qu'on appelle les *rules of thumb* où les règles pratiques. Avec l'aide des répétitions et des exemples, les apprenants sont capables d'ajouter les règles complexes à la connaissance implicite.

Krashen et Hulstijn et de Graaff n'ont fait que des hypothèses sur l'instruction formelle. Bien que Krashen pense que l'instruction explicite peut être utile pour enseigner les règles simples, Hulstijn et de Graaff pensent qu'elle est avantageuse pour enseigner les règles qui sont trop complexes pour les acquérir inconsciemment. Mais il est remarquable que tous les chercheurs ci-dessus pensent qu'on doit enseigner des règles pratiques et pas des règles détaillées. C'est-à-dire que Krashen et Hulstijn et de Graaff proposent une instruction grammaticale classique, avec des points résumés et pas une instruction linguistique détaillée.

1.4 L'enseignement grammatical d'aujourd'hui

Dans la section ci-dessus nous avons vu les idées sur l'intérêt de l'instruction grammaticale communicative. Maintenant nous allons voir les caractéristiques de l'instruction grammaticale d'aujourd'hui.

Borg (2008) a fait une étude sur le cours grammatical des enseignants des langues étrangères. L'étude est petite, mais elle présente comment on donne de l'instruction grammaticale aujourd'hui.

Borg a fait une liste de plusieurs questions descriptives :

- Est-ce que les enseignants donnent des cours de grammaire ?
- Quels sont les points sur lesquels l'enseignant a basé les cours ?
- Quelle est la structure de l'instruction grammaticale ?
- Quelles stratégies ont été utilisées par les enseignants ?
- Quelles sont les activités que les enseignants emploient ?
- Comment manier les fautes grammaticales des élèves ?

Borg a demandé à 5 enseignants de répondre à ses questions. La plupart des enseignants pensent que donner des cours explicites de grammaire est important. Ils donnent plusieurs raisons pour enseigner la grammaire, par exemple parce que les élèves doivent acquérir la grammaire. Cela améliore l'habileté communicative. Une autre raison est que les élèves doivent être conscients des règles grammaticales. Il y a aussi des points diagnostiques et psychologiques, par exemple que l'éducation grammaticale répond aux attentes des élèves. La dernière raison est que l'instruction grammaticale facilite l'organisation de la classe, parce qu'on peut donner des cours interactifs.

Les points importants des cours diffèrent par personne. Il y a des enseignants qui pensent qu'il est plus important de motiver les élèves avec des sujets et des exemples intéressants, mais il y a aussi des enseignants qui pensent que la correction des fautes est le point le plus important de l'instruction grammaticale. Ici, la distinction entre l'instruction organisée et l'instruction improvisée a un rôle central. Dans le dernier type d'instruction il y a plus d'attention pour la réaction directe aux questions et remarques des élèves.

La structure de l'enseignement de la grammaire diffère aussi par personne, mais en principe l'enseignant commence par donner des exemples, ensuite les élèves eux-mêmes font des exercices. La stratégie que les enseignants utilisent est la stratégie de présentation. C'est-à-dire que l'enseignant donne des exemples pour illustrer la règle grammaticale.

Selon les enseignants qui ont été interviewés par Borg, les activités grammaticales sont également importantes. Borg donne les critères des enseignants pour donner un bon cours grammatical. Selon lui l'enseignant répète ce qu'il dit. Il y a également de l'espace pour la créativité des élèves. Les sujets doivent être intéressants. L'enseignant n'organise pas des activités que les élèves peuvent faire eux-mêmes, par exemple à la maison. La répétition en classe ne doit pas être une répétition simple : la situation que l'enseignant dit quelque chose et que la classe répète n'est pas une situation idéale. Selon Borg l'instruction idéale est hétérogène : elle est applicable dans plusieurs situations et classes. Le dernier critère est que l'instruction grammaticale ne doit pas être ennuyeuse.

Il y a aussi de la variation en ce qui concerne la correction des fautes. Selon Borg il y a deux types de correction d'erreurs : on peut interrompre directement quand l'élève fait la faute, mais il est aussi possible de le faire plus tard. On peut par exemple donner une liste de fautes aux élèves et discuter de ces fautes. L'enseignant peut donc choisir de corriger ou ignorer la faute, à interrompre directement ou plus tard et à montrer la faute à l'élève qui a fait cette faute ou à toute la classe.

Bref, les recherches de Borg illustrent que tous les enseignants de son étude pensent que l'instruction de la grammaire est très importante. La raison pour donner cette instruction n'est pas seulement l'acquisition, mais aussi par exemple la prise de conscience.

1.5 Conclusion

Il y a deux conclusions qui s'imposent. La première est que la majorité des chercheurs et enseignants pensent que l'instruction grammaticale explicite est très importante. La seconde est que pour ce qui est de la forme exacte de cette instruction explicite il y a des idées mais celles-ci sont basées sur des réflexions et non pas sur des expériences.

Le but de ce mémoire est de contribuer à ces idées en présentant une expérience qui a été conçue pour répondre à deux questions concernant la forme exacte de l'instruction explicite :

1. *Quelle manière d'enseigner et d'apprendre des règles grammaticales est la plus efficace : la manière classique ou la manière linguistique ?*

2. *Peut-on doit employer la langue cible comme langue véhiculaire ?*

La première question porte sur l'intérêt que pourraient jouer les acquis de la linguistique pour l'enseignement des langues. Nous nous concentrerons plus spécifiquement sur les acquis dans le domaine de la possession inaliénable, un type de possession qui peut être marqué à l'aide du défini en français mais qui doit être marqué par un possessif en néerlandais :

- Il lève **la** main.
- Hij steekt **zijn** hand op.

Dans le chapitre deux, nous regarderons de près les livres scolaires, la littérature didactique tout comme la littérature linguistique concernant la possession inaliénable. Nous prêterons attention en particulier aux différences entre le néerlandais et le français. Ce choix est inspiré par le fait que les participants de notre expérience sont des élèves néerlandais qui apprennent le français. Les livres scolaires et la littérature didactique nous donneront l'inspiration nécessaire pour concevoir une méthode 'classique'. La littérature linguistique nous inspirera pour la méthode 'linguistique'. Dans le chapitre trois, nous verrons que la différence entre les deux méthodes est minimale : la première présente des règles ponctuelles tandis que la seconde présente les mêmes règles mais y ajoute un fil rouge.

La seconde question concerne la langue d'instruction. Haamberg et al. (2007) ont examiné pourquoi les enseignants n'utilisent pas souvent la langue cible comme langue véhiculaire. Un des obstacles qu'ils mentionnent est que l'enseignant a peur que l'élève ne comprenne pas l'explication. Notre expérience nous permettra de vérifier si cette peur est fondée.

Nous passons maintenant au chapitre 2 qui porte sur la possession inaliénable et sera suivi par le chapitre 3 qui présente notre expérience.

II. La possession inaliénable et l'instruction grammaticale

2.1 Introduction

La possession inaliénable est une construction contenant une référence à une partie du corps et une référence au possesseur de cette partie du corps. En fait, la possession inaliénable concerne la relation intrinsèque entre un possesseur et un possédé. La possession inaliénable française a sa propre structure. Les exemples ci-dessous illustrent cette construction.

- Il lève la tête.
- Il l'a pris par le bras.

Il y a une relation intrinsèque entre la tête et le possesseur de la tête, mais aussi entre le bras et le possesseur du bras.

Les noms inaliénables sont souvent les noms des parties du corps ou des "parties intentionnelles" comme *esprit*, *âme*, *souffle*, etc. (van Peteghem, 2006). Les noms d'objets possédés aliénables, comme *parapluie* ou *cartable* ne peuvent pas entrer dans cette structure. La construction de la possession inaliénable est transitive : c'est-à-dire que le verbe a toujours un complément d'objet direct et parfois un complément d'objet indirect.

Il y a des différences entre les langues. Il y a par exemple des linguistes qui ont étudié la variation anglaise-française, mais il y a aussi une différence entre le français et le néerlandais. En français on emploie l'article défini dans les constructions de la possession inaliénable.

- Elle lève *la* main.

Ce n'est pas le cas en néerlandais. En néerlandais on utilise le possessif devant les parties du corps.

- Zij steekt *haar* hand op.

Dans ce chapitre nous montrons comment on explique cette différence entre le français et le néerlandais dans les manuels de l'enseignement secondaire, les grammaires, et la littérature linguistique. Nous voyons qu'il y a des différences remarquables entre ces trois types d'explication en ce qui concerne l'instruction de la possession inaliénable. La littérature linguistique est par exemple très détaillée, tandis que les grammaires sont parfois très résumées.

2.2 Les manuels de l'enseignement secondaire

Nous avons étudié l'explication de l'article et le pronom possessif des manuels qu'on utilise pour enseigner le français aux Pays-Bas. Les manuels que nous avons examinés sont *Grandes Lignes* (2006), *Grammaire essentielle* (1987), *Franconville* (2004), *Par Cours* (2003), *Carte orange* (2007), *D'accord* (2003, 2004, 2007), *Libre service* (2009) et *Super chouette* (2005). Aucun de ces manuels ne dit rien sur la différence entre le français et le néerlandais en ce qui concerne la possession inaliénable. *D'accord* est un manuel très connu qu'on utilise dans beaucoup d'écoles aux Pays-Bas. C'est pourquoi nous avons décidé d'illustrer et spécifier la manière dont *D'accord* explique l'article et le pronom possessif. Cette explication est une explication qui est très représentative de toutes les grammaires scolaires néerlandaises.

La grammaire de *D'accord* (2004) commence par l'explication de l'article. Premièrement la grammaire parle du genre et du nombre d'un mot. Elle explique qu'il y a une différence entre le masculin et le féminin, mais aussi entre le singulier et le pluriel. Ensuite on trouve quatre points à traiter.

On commence par l'article défini. On explique qu'on utilise *le* devant un substantif masculin, *la* devant un substantif féminin, *l'* devant une voyelle et un "h muet" et *les* devant un substantif pluriel. Ensuite *D'accord* montre que *de* et *le* deviennent *du*, *de* et *les* deviennent *des*, *à* et *le* deviennent *au* et *à* et *les* deviennent *aux*. En plus il y a une explication qui dit qu'on emploie *en* pour les noms de pays féminins, *au* pour les noms de pays masculins et *aux* pour les noms de pays pluriels.

Ensuite *D'accord* donne quelques exceptions. Ce sont des situations dans lesquelles on emploie l'article défini en français, par exemple avant une date (Paris, le 12 octobre), pour les jours fixes (Le jeudi, je suis libre.), pour des situations générales (J'aime le champagne.), devant un titre ou un métier + nom (Le roi Guillaume-Alexandre, Le docteur Lebrun).

Le deuxième point de l'explication dans la grammaire scolaire *D'accord* est une explication très courte. Ce point traite l'article indéfini. L'explication présente seulement qu'on emploie *un* devant les noms masculins et *une* devant les noms féminins.

Le troisième point illustre la différence entre le français et le néerlandais concernant l'article partitif. L'explication dit que, quand on parle d'une quantité inconnue, on utilise *du*, *de la*, *de l'* et *des* en français, tandis qu'en néerlandais, on n'emploie aucun article (*du* pain, *de l'*argent, *de la* crème, *de l'*huile, *des* bonbons).

Le quatrième et dernier point traite les situations dans lesquelles on remplace l'article partitif par *de* ou *d'*. C'est par exemple le cas après un mot qui réfère à une quantité (un peu *de* courage, un kilo *de* pommes), mais aussi après une négation (Je n'ai pas *de* chance).

Ensuite *D'accord* donne quelques exceptions (Je n'ai pas *le* temps de t'aider. J'ai faim. Je n'ai pas faim.).

L'explication de l'article du manuel *D'accord* est comparable avec les autres manuels qu'on connaît aux Pays-Bas pour expliquer la grammaire française. Il est clair qu'il n'y a pas d'attention pour la différence entre le français et le néerlandais concernant la possession inaliénable.

Mais *D'accord* traite aussi le pronom possessif. Cette explication a seulement deux points. Dans le premier point, on présente comment on forme le pronom possessif avec un nom. De nouveau il y a une distinction entre les noms masculins, féminins et pluriels, mais on traite aussi la situation dans laquelle le nom commence par une voyelle ou un "h muet".

Masculin singulier	Féminin singulier	Voyelle, "h muet"	Pluriel
Mon frère	Ma sœur	Mon idée	Mes amis
Ton frère	Ta sœur	Ton idée	Tes amis
Son frère	Sa sœur	Son idée	Ses amis
Son frère	Sa sœur	Son idée	Ses amis
Notre frère	Notre sœur	Notre idée	Nos amis
Votre frère	Votre sœur	Votre idée	Vos amis
Leur frère	Leur sœur	Leur idée	Leurs amis

La deuxième partie explique comment on forme le pronom possessif sans un nom. De nouveau il y a de l'attention pour le genre et le nombre du nom.

Masculin singulier	Féminin singulier	Masculin pluriel	Féminin pluriel
Le mien	La mienne	Le miens	Les miennes
Le tien	La tienne	Les tiens	Les tiennes
Le sien	La sienne	Les siens	Les siennes
Le sien	La sienne	Les siens	Les siennes
Le nôtre	La nôtre	Les nôtres	Les nôtres
Le vôtre	La vôtre	Les vôtres	Les vôtres
Le leur	La leur	Les leurs	Les leurs

Dans l'explication du pronom possessif il n'y a pas d'attention pour la possession inaliénable, même s'il serait facile d'ajouter un point avec quelques exceptions ou des situations remarquables.

Il est remarquable que les manuels n'expliquent pas la différence entre le français et le néerlandais quand on parle de la possession inaliénable, parce qu'il est facile de relier l'explication de la possession inaliénable à l'explication de l'article ou du pronom possessif d'aujourd'hui. On peut l'ajouter au premier point de l'explication de l'article défini (les exceptions et les différences entre le français et le néerlandais), mais on peut aussi ajouter un point dans l'explication du pronom possessif avec les différences remarquables entre le français et le néerlandais.

2.3 Les grammaires

Tandis que les grammaires créées pour les écoles secondaires ne traitent pas l'explication de la possession inaliénable, les grammaires qu'on utilise dans l'éducation permanente prêtent beaucoup d'attention à la possession inaliénable et à la différence entre le français et le néerlandais. On trouve cette explication sous le point qui traite le

pronom et l'adjectif possessif. Il y a de grandes différences entre les grammaires que nous avons étudiées. L'une est très courte, tandis que l'autre est très détaillée.

Nous avons étudié par exemple *Vive la grammaire !* (2003), une grammaire qui n'est pas très détaillée. Cette grammaire dit qu'en français, on emploie l'article défini devant les expressions qui se rapportent aux parties du corps ou au physique. Ensuite il y a quelques exemples.

- Elle a *les* yeux bleus.
- Je me suis cassé *le* bras.

Le deuxième exemple est très important pour notre étude, parce qu'il illustre la différence entre le français et le néerlandais. En néerlandais on n'emploie pas l'article défini mais le possessif. (Ik heb *mijn* arm gebroken.)

Prisma Grammatica Frans (2011) et *Prisma Basisgrammatica Frans* (2011) ont aussi des explications très courtes. *Prisma Grammatica Frans* ne donne pas d'explication, mais il y a des exemples des situations exceptionnelles.

- Il avait *les* mains liées au dos.
- J'ai mal à *la* tête.

Prisma Basisgrammatica Frans explique qu'on utilise l'article défini si on parle des parties du corps et si on connaît le possesseur.

Cependant il y a aussi des grammaires qui donnent plus de détails que les grammaires ci-dessus, par exemple *Grammaire plus* (1996). Cette grammaire commence aussi par l'explication du pronom possessif. Ensuite elle donne quelques problèmes (les différences entre le français et le néerlandais). *Grammaire plus* dit qu'en français, on emploie l'adjectif possessif devant les parties du corps, mais cette grammaire fait une distinction entre deux situations : dans la première situation le possesseur est le sujet, dans la deuxième situation, ce n'est pas le cas.

Si le possesseur est le sujet, on emploie l'article défini, mais on emploie l'adjectif possessif, si la partie du corps est qualifiée par un adjectif, ou lorsqu'on ne peut pas utiliser une construction pronominale et que l'emploi de l'article défini prête à confusion.

- Elle ferma *ses* beaux yeux.

Si le possesseur n'est pas le sujet on emploie l'article défini en combinaison avec un pronom personnel.

- Elle lui a essuyé *le* nez.

L'explication dans *Grammaire plus* est comparable avec celle de *Larousse grammaire du français contemporain* (2002).

Nieuwe praktische wenken bij de studie van de Franse taal (2010) ajoute qu'on emploie le possessif, tout comme en néerlandais, si les parties du corps ont la fonction d'instrument, que le nom est déterminé par une épithète ou qu'il s'agit d'un rapport particulier avec le possesseur.

- Elle frotta *sa* main sur la table pour enlever la poussière.
- Elle a toujours *sa* jambe dans le plâtre.
- *Mon* œil gauche fait toujours mal.

Ensuite, *L'essentiel de la grammaire Française* (1997) explique qu'on emploie l'adjectif possessif si le nom désignant la partie du corps est déterminé par un adjectif ou un complément.

- Montrez-moi *votre* main droite.
- Il nous a regardés de *ses* yeux de bon chien fidèle.

Il est aussi possible que l'emploi de l'adjectif possessif soit nécessaire à la clarté de la phrase.

- Il a décidé de donner *des* reins (*ses* yeux) à la science.

Enfin, le nom peut être le sujet ou le groupe sujet de la phrase.

- *Ses* cheveux poussent vite.
- La couleur de *ses* cheveux me plaît.

Nouvelle grammaire française (1980) ajoute qu'on met le possessif quand il faut éviter l'équivoque, quand on parle d'une chose habituelle, ou quand le nom est accompagné d'un complément ou d'une épithète.

- Donnez-moi *votre* bras (dit le médecin).
- Elle a *sa* migraine.

La grammaire qui est le plus ponctuel, est *Le français au présent* (2004). Cette grammaire commence par l'explication de base qui dit que le possessif est remplacé par l'article défini devant les noms de parties du corps lorsqu'on connaît le possesseur.

Ensuite *Le français au présent* donne quelques conditions :

- Avec les verbes pronominaux (Il s'est cassé *la* jambe.)
- Avec les verbes indiquant une sensation (J'ai mal à *la* tête.)
- Avec les verbes indiquant un mouvement du corps (Il a tourné *la* tête.)
- Si le possesseur est déjà indiqué par un pronom (Le chat lui a sauté sur *le* dos.)

Ensuite, *Le français au présent* dit qu'on maintient le possessif lorsque l'appartenance n'est pas évidente :

- Si le nom indiquant la partie du corps est placé avant le verbe
(*Sa* main lui fait mal.)
- Si on veut indiquer la partie du corps, par opposition à une autre partie identique
(Il a mal à *sa* dent.)
- Si on veut indiquer une attitude, une caractéristique propre à quelqu'un
(Il a *sa* tête de mauvais jours.)
- Si le nom est accompagné de deux adjectifs
(Elle avait *ses* beaux yeux noyés de larmes.)

Le linguiste Burston (1981) traite aussi les problèmes de la possession inaliénable quand on apprend une langue étrangère. Selon lui l'article défini français cause

plusieurs problèmes pour ceux qui apprennent le français comme langue seconde. La possession inaliénable est un problème fréquent, ce n'est que rarement qu'on traite ce sujet à l'école. Burston explique qu'on emploie l'article défini devant les parties du corps quand le possesseur est clair. Selon lui il y a deux choses qui sont remarquables :

- On emploie le possessif quand il y a un adjectif qualifié dans la phrase (Il a ouvert *ses* beaux yeux.).
- On emploie l'article défini quand il y a un verbe réfléchi dans la phrase (Il se lave *les* mains.).

Ensuite Burston illustre que le premier point n'est pas toujours vrai.

- Il ne lèverait pas *le* petit doigt pour m'aider.

Un autre problème est que beaucoup d'apprenants ne savent pas la définition d'un verbe réfléchi.

Burston parle d'une relation entre le possesseur et le possédé (la partie du corps). En cas de relation unique entre ce possesseur et par exemple une main, on emploie l'article défini. Mais l'information que le possessif et l'article défini donnent, peut être la même.

Selon Burston le verbe est très important. Les verbes *regarder* et *écouter* n'ont par exemple pas d'effet sur les parties du corps. Quand on trouve ces verbes dans une phrase, on emploie plutôt le possessif que l'article défini.

Mais aussi l'adjectif est important. Dans la phrase (1) on emploie l'article défini tandis qu'on utilise le possessif dans l'exemple (2).

- 1) Elle pouvait remuer *l'oreille droite*.
- 2) Ouvre *tes* jolis yeux noirs.

On emploie l'article défini dans le deuxième exemple, parce que tous les hommes (selon toute probabilité) ont une oreille droite. Ce n'est pas le cas pour la phrase (2). Pas tous les hommes n'ont pas de jolis yeux noirs.

Nous voyons cette règle aussi quand on parle des verbes réfléchis.

- 3) Elle s'est cassé *la* jambe.
- 4) Elle a cassé *sa* pauvre jambe.
- 5) *Elle a cassé *la* pauvre jambe.

Nous pouvons voir qu'on emploie l'article défini quand il y a un verbe réfléchi dans la phrase, mais qu'on n'emploie pas quand il y a aussi un adjectif qualifié dans la même phrase.

Burston comprend pourquoi les apprenants du français ont des problèmes avec les parties du corps et donc avec la possession inaliénable. Selon lui, ils doivent apprendre la règle qui explique quand il est nécessaire d'employer le possessif devant une partie du corps avant qu'ils commencent à employer des verbes réfléchis dans ce contexte. La conclusion de Burston est claire : les règles grammaticales ne causent pas le problème de la possession inaliénable. C'est la compréhension inadéquate du phénomène qui entraîne des difficultés.

Nous pouvons voir qu'il y a beaucoup d'explications différentes des grammaires qui traitent les règles de la possession inaliénable. Il y a des grammaires qui prennent la différence entre le français et le néerlandais comme point de départ, mais il y a aussi des grammaires françaises qui ne le font pas.

De nouveau, il y a beaucoup de grammaires que nous avons étudiées qui ne traitent pas la possession inaliénable, par exemple *Kortom Franse grammatica* (2002), *Grammaire progressive du français* (1997), *Frans leer je zo* (2002), *Voyages 2* (2009), *C'est bien ça Frans voor volwassenen* (2003), *Snel en vlot grammatica Frans* (2000), *Frans voor dummies* (2009), *Perspectives 2* (2004) et *L'entrée* (1997).

2.4 La littérature linguistique

En linguistique on se penche aussi sur la possession inaliénable. Plusieurs linguistes ont écrit beaucoup sur ce thème, ses problèmes et les différences entre les langues. Dans cette sous-partie nous voyons les idées des différents linguistes. Nous traitons les opinions des classiques Guéron et Vergnaud et Zubizarreta, mais nous parlons aussi du travail de Le Bruyn et Alexandropoulou, qui est plus récent.

2.4.1 Guéron (1983, 1985, 2006)

Le point le plus important de Guéron (1983, 1985, 2006) est le fait que la différence la plus importante entre l'anglais et le français est que l'article défini français est comme un possessif réduit. Elle fait une distinction entre trois constructions de la possession inaliénable.

Dans la première construction le possédé est le complément d'objet direct et le possesseur est le sujet.

6) Jean donne *la* main à Marie.

Ici, *Jean* est le possesseur et *la main* est le possédé.

La deuxième construction diffère de la première, parce que, dans ce cas, le possesseur n'est pas le sujet, mais plutôt le datif.

7) Je prends *la* main à la petite fille.

Dans la dernière construction le possédé est le complément d'une préposition.

8) Marie a tiré Jean par *les* cheveux.

Guéron donne plusieurs limitations des constructions ci-dessus. Il y a par exemple des limitations syntaxiques.

(i) Le possesseur est obligatoire. Sans le possesseur, l'interprétation n'est pas claire, parce que l'interprétation de la partie du corps dépend de l'antécédent.

9) Jean a les yeux bleus.

10) (Marie, en admirant Jean) *Les yeux bleus sont charmants.

(ii) La limitation de la localité. Le SD POSS (possesseur) doit être dans le même domaine minimal de la phrase que le SD PC (partie du corps). Dans les phrases suivantes les indices i indiquent la relation entre le possesseur et le possédé.

11) 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 $_j$].

(iii) La limitation de la c-commande asymétrique. C'est-à-dire que le possesseur doit c-commander le nom de la partie du corps ou sa trace.

12) a. Marie $_i$ a les yeux bleus $_i$.

b. *Les yeux bleus $_i$ sont à Marie $_i$.

Les trois limitations syntaxiques que nous avons vues s'appliquent également au liage anaphorique. Selon Guéron (1985) la possession inaliénable des noms disjoints est un cas de liage anaphorique (Guéron, 1983). Le déterminant de la construction de la possession inaliénable est une sorte de pronom. En fait, la construction a les mêmes limitations que la construction du liage anaphorique. Ça veut dire que les phrases suivantes sont parallèles.

13) a. Jean $_i$ veut [PRO $_i$ venir].

b. Jean $_i$ lève [LA $_i$ main].

PRO peut avoir une interprétation générique ou arbitraire quand le contrôleur est absent. Donc un PRO déterminant peut aussi avoir une interprétation générique ou arbitraire dans les mêmes conditions.

14) a. [PRO vivre] seul est désagréable.

- b. Il est important [PRO de savoir ce que l'on veut].
- c. Avec ces gants, [les doigts] ne gèlent pas.
- d. Un peu de natation muscle souvent [le dos].

Après les limitations syntaxiques, Guéron (2006) illustre les limitations lexicales.

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

Selon Guéron 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 (Guéron, 2006). Chaque chaîne lexicale peut avoir seulement un thème-rôle. La phrase (15d) n'est pas grammaticale parce que le SD POSS et le SD PC ont deux thème-rôles différents. Donc quand la partie du corps et le possesseur ont deux thème-rôles différents, la phrase n'est pas grammaticale.

Mais Guéron explique aussi qu'un sous-groupe est acceptable. Le sous-groupe de phrases de la première structure de Guéron est acceptable, quand ces phrases contiennent des verbes qui indiquent un geste physiquement naturel, comme *lever*. Le verbe et l'objet sont alors réanalysés 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. On parle d'un « geste naturel ».

Dans la deuxième structure, quand l'objet direct est le possesseur, la variation des choix lexicaux est plus grande que dans la première structure.

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

Dans (16b) on ne trouve pas de gestes naturels. La phrase (16b) devrait être agrammaticale, parce que le SD POSS et le SD PC sont deux maillons d'une chaîne

lexicale. Nous avons vu qu'une chaîne lexicale peut avoir seulement un thème-rôle. Mais dans les phrases ci-dessus, Guéron fait une distinction entre deux types de thème-rôles : les thème-rôles primaires (déterminés lexicalement par le verbe : agent, patient, thème) et secondaires (pas déterminés lexicalement). Elle spécifie que la règle d'un seul thème-rôle par chaîne lexicale porte sur les thème-rôles primaires. *Lui* dans (16b) a un thème-rôle secondaire. C'est-à-dire qu'il y a seulement un thème-rôle primaire dans la phrase. Dans ce cas, la phrase est grammaticale.

Cette distinction entre les deux types de thème-rôles exclut la plupart des cas de la chaîne lexicale dans la première structure, mais elle inclut la plupart des cas dans la deuxième structure.

Guéron traite aussi les différences entre les langues. Elle formule l'hypothèse que seulement les déterminants qui sont marqués de thème-rôles peuvent être identifiés dans la syntaxe comme des pronoms anaphoriques (Guéron 2006). En fait, Guéron prédit que l'interprétation de la possession inaliénable des deux premières structures existe dans les langues dans lesquelles le déterminant défini a des thème-rôles variables qui identifient le déterminant défini comme un pronom. C'est-à-dire que l'interprétation de la possession inaliénable n'est pas possible si le déterminant défini est invariable. C'est par exemple le cas en anglais.

La troisième et donc la dernière construction de Guéron est aussi possible en anglais. Guéron parle du liage A'. 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.

- 17) a. Marie a tiré Jeani [par [les cheveux eci]].
- b. Mary dragged Johni [by [the hair eci]].

Dans (17) il n'y a pas de liage avec le pronom, donc cette phrase est aussi possible en anglais.

La conclusion de Guéron est que les trois constructions sont possibles en français, mais seulement la dernière construction est acceptable en anglais. Selon Guéron les deux

premières constructions sont des cas de liage A, tandis que la troisième construction est un cas de liage A'.

2.4.2 Vergnaud et Zubizarreta (1992)

Vergnaud et Zubizarreta (1992) ont aussi étudié la possession inaliénable et la différence entre le français et l'anglais. Le point le plus important de leur analyse est que l'article défini français est un élément vide, qui ne bloque pas l'établissement d'une relation syntaxique entre le possédé et le possesseur.

La ressemblance entre Guéron et Vergnaud et Zubizarreta est qu'ils pensent que l'article défini en français est profondément différent de l'article défini de langues comme l'anglais (et aussi le néerlandais). Là où Guéron suppose que l'article défini français établit une relation entre le possesseur et le possédé, Vergnaud et Zubizarreta supposent que ce qui le rend spécial est qu'il ne bloque pas cette relation qui – dans leur analyse – est indépendamment établie par la structure syntaxique.

2.4.3 Le Bruyn et Alexandropoulou (2012)

Selon Le Bruyn et Alexandropoulou (2012), l'article défini français n'est pas différent de l'article défini anglais ou néerlandais.

Leur défi le plus important est alors de maintenir une analyse unifiée de l'article défini tout en expliquant pourquoi on trouve des différences entre l'anglais, le néerlandais et le français. Leur hypothèse est que le possessif s'emploie pour garantir une interprétation relationnelle des objets possédés. Cette hypothèse fait un nombre de prédictions que nous parcourons dans ce qui suit.

La première prédiction est que les trois langues doivent employer des possessifs pour marquer la possession. Cette prédiction est correcte : tant en français qu'en néerlandais et en anglais il faut employer le possessif pour référer à un livre qu'on possède.

- 18) a. C'est mon livre.
 b. Dit is mijn boek.
 c. This is my book.

La seconde prédiction établit une distinction entre les noms comme *main* et *côté*. Tandis qu'une main peut être conçue indépendamment d'un possesseur (c'est une paume avec cinq doigts), un côté ne peut être conçu que comme étant le côté d'un objet. Ceci implique qu'une interprétation relationnelle est toujours garantie pour le nom *côté* mais non pas pour le nom *main*. Le Bruyn et Alexandropoulou prédisent alors que le nom *côté* peut être employé avec l'article défini dans les trois langues sans perdre son interprétation relationnelle tandis que le comportement du nom *main* peut varier. Cette prédiction se vérifie également dans les faits :

- | | |
|-----------------------------|---------------|
| 19) a. Jean a levé la main | [relationnel] |
| Je n'avais pas vu le côté | [relationnel] |
| b. *Jan stak de hand op | [relationnel] |
| Jan had de kant niet gezien | [relationnel] |
| c. *John raised the hand | [relationnel] |
| John didn't see the side | [relationnel] |

La troisième prédiction concerne la deuxième et la troisième construction de Guéron, respectivement celle dans laquelle le possesseur est le COD et celle dans laquelle le possédé apparaît dans la position de complément d'une préposition. Dans les deux constructions le contexte garantit une interprétation relationnelle du nom possédé :

- 20) Je prends la main à la petite fille.
 21) Marie a tiré Jean par les cheveux.

Dans (20), la main ne peut être que la main de la petite fille et dans (21) les cheveux doivent être les cheveux de Jean. Étant donné qu'une interprétation relationnelle est

garantie par le contexte, Le Bruyn et Alexandroupoulou prédisent que les exemples (20) et (21) peuvent être reproduits en anglais et en néerlandais. Cette prédiction est correcte :

- | | |
|---|---------------|
| 22) Ik nam het kleine meisje (bij) de hand. | [relationnel] |
| 23) Marie heeft Jan bij de haren meegesleurd. | [relationnel] |
| 24) I took the small girl by the hand. | [relationnel] |
| 25) Mary dragged John by the hair. | [relationnel] |

Ce que l'apparition de la préposition dans (22) et (24) montre est que l'anglais et le néerlandais n'ont pas toujours les mêmes constructions verbales à leur disposition que le français. Étant donné que l'acceptabilité de l'article défini dépend du contexte et – par extension - de la construction verbale, Le Bruyn et Alexandroupoulou prédisent également un certain degré de variation à travers les trois langues. Ceci, d'après Le Bruyn et Alexandroupoulou, est particulièrement clair pour le paradigme des verbes réfléchis qui est beaucoup plus riche en français qu'en néerlandais ou anglais.

Ce que nous avons vu jusqu'à maintenant est qu'il y a de la variation entre le français, le néerlandais et l'anglais mais qu'il y a une hypothèse simple qui nous permet de prédire quand on peut employer l'article défini et quand on doit avoir recours à un possessif. Le dernier défi qui reste pour Le Bruyn et Alexandroupoulou est d'expliquer pourquoi le français emploie parfois un défini dans des contextes dans lesquels rien ne semble garantir une interprétation relationnelle :

- 26) Jean lève la main.

Rien dans (26) ne semble imposer que la main en question est la main de quelqu'un et – malgré tout – la première interprétation de cette phrase est une interprétation relationnelle. Pour compliquer encore les choses davantage, nous notons avec Guéron et Vergnaud et Zubizarreta que la même phrase en anglais (et en néerlandais) n'admet

pas d'interprétation relationnelle. La solution que proposent Le Bruyn et Alexandropoulou est d'interpréter *lever* comme un verbe lexicalement marqué en français qui permet à lui seul d'établir une relation entre son sujet et son objet. Cette solution peut paraître étrange mais Le Bruyn et Alexandropoulou note que Guéron propose également qu'il s'agit de verbes lexicalement marqués et en plus qu'il y a tant

en néerlandais qu'en anglais des verbes qui – dans certaines tournures figées – se comportent de la même façon :

- 27) a. John pointed the finger.
b. Jean a tendu le doigt
c. 'Jean a accusé quelqu'un'
- 28) a. Marie hield het been stijf.
b. Marie a tenu la jambe rigide
c. 'Marie n'a pas cédé'

Nous pouvons conclure que la construction de la possession inaliénable avec l'article défini est possible dans les deux langues, donc l'article défini n'est pas particulier. Le Bruyn et Alexandropoulou se sont posés des questions sur le fait que certains exemples sont grammaticaux tandis que d'autres sont agrammaticaux. Ensuite ils suggèrent qu'il y a une seule règle qui doit être respectée dans toutes les langues, mais qu'il y a aussi de la variation, parce que les langues n'ont pas toujours les mêmes constructions verbales à leur disposition. Il y a aussi de la variation en ce qui concerne les verbes qui établissent une relation de possession entre le sujet et le complément d'objet direct par eux-mêmes.

Nous avons vu que l'explication de la possession inaliénable est un sujet complexe. Dans le chapitre suivant, nous allons expliquer comment on peut donner des cours de grammaire, et spécifiquement comment on peut expliquer la possession inaliénable aux élèves néerlandais qui apprennent le français. Pour examiner l'instruction grammaticale

idéale, nous employons la littérature que nous avons vue dans ce chapitre. Nous faisons une distinction entre deux méthodes, à savoir une méthode classique et une méthode linguistique. Chaque méthode a une explication néerlandaise et une explication française.

III Etude expérimentale

3.1 Introduction

Dans cette partie nous traitons notre propre étude, une étude expérimentale qui examine comment on peut enseigner l'instruction grammaticale idéale. Nous commençons par le matériel que nous utilisons et ensuite nous traitons les hypothèses. Nous finissons par les résultats de notre étude.

3.2 Matériel

Nous avons déjà vu la différence entre le français et le néerlandais en ce qui concerne l'emploi de l'article défini avec les parties du corps. Le but de notre propre étude est d'examiner comment on peut enseigner cette différence aux élèves néerlandais qui apprennent le français comme langue étrangère. Pour cette étude nous faisons une distinction entre deux méthodes qu'on utilise.

- La méthode classique qu'on trouve dans les grammaires où on pose la différence entre le néerlandais et le français et où on introduit quelques exceptions et des règles supplémentaires.
- Une méthode linguistique dans laquelle on emploie la littérature linguistique actuelle pour montrer la différence entre les deux langues. Il est important qu'on traduise la littérature linguistique en un texte qui soit compréhensible pour les élèves.

En fait nous utilisons quatre méthodes pour enseigner la différence entre le français et le néerlandais, parce que chaque méthode est présentée tant en néerlandais qu'en français:

- Méthode A : La méthode classique en néerlandais
- Méthode B : La méthode classique en français

- Méthode C : La méthode linguistique en néerlandais
- Méthode D : La méthode linguistique en français

Pour les deux méthodes classiques nous employons l'explication que nous trouvons dans les grammaires. Pour les deux méthodes linguistiques on emploie la littérature linguistique, à savoir les articles de Guéron, de Vergnaud et Zubizarreta et de Le Bruyn et Alexandropoulou. Voir annexes 1-4 pour les méthodes.

Les participants de notre étude sont les élèves de la troisième année VWO du "Dongemond College" à Raamsdonksveer.¹ Nous avons opté pour les élèves de la troisième année, parce qu'ils n'ont pas encore de connaissance de la possession inaliénable en français. Même si les manuels scolaires ne traitent pas la différence entre le français et le néerlandais en ce qui concerne la possession inaliénable, parfois les enseignants la traitent pendant les cours des classes de second cycle. C'est pour cette raison que nous avons choisi les élèves du premier cycle. L'enseignant des élèves nous a assuré qu'ils n'ont pas encore eu des cours sur la possession inaliénable en français.

Nous avons partagé les participants en quatre groupes : le groupe A est composé de 11 élèves, le groupe B de 12 élèves, le groupe C de 11 élèves et le groupe D de 10 élèves.

Tous les participants parcourent les étapes suivantes :

- Un pré-test (avant l'explication)
Nous employons le pré-test pour montrer la différence entre la connaissance de la possession inaliénable avant et après l'explication, mais aussi pour voir si le niveau des participants est le même.
- Une explication grammaticale écrite (classique/linguistique et néerlandais/français, donc les méthodes A-D)
Nous avons choisi l'explication grammaticale écrite pour garantir un contrôle maximal de ce qui est enseigné. De cette manière nous sommes sûr que tous les

¹ VWO = Enseignement préuniversitaire

participants apprennent la même chose. Les participants ont environ sept minutes pour lire et apprendre l'explication.

- Un post-test directement après l'explication grammaticale
- Un post-test deux semaines après l'explication grammaticale

Tous les groupes (A-B) font les mêmes tests. Ils ont environ sept minutes pour faire chaque test. Les trois types de test ont aussi des phrases de contrôle. Les élèves doivent choisir entre l'article défini et le possessif en faisant les exercices des tests. Un exemple d'une phrase de test (donc avec la possession inaliénable/les parties du corps) est :

1. Haar neus prikt.

Elle a nez qui pique.

Un exemple d'une phrase de contrôle (donc avec les personnes ou des membres de la famille) est :

2. Zijn vader gaat wandelen.

..... père va se promener.

L'élève doit remplir le bon mot au pointillé.

Voir annexes 5-7 pour le pré-test, post-test 1 et post-test 2.

3.3 Hypothèses

Nous nous basons sur la théorie pour élaborer nos hypothèses. Parce que la possession inaliénable n'a pas été traitée dans les livres scolaires, nous prévoyons que la connaissance des élèves des quatre groupes est comparable. C'est-à-dire que nous prévoyons qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes au niveau du pré-test.

Nous pensons que les participants utilisent surtout des possessifs et non les articles définis.

Hypothèse 1 : En ce qui concerne le pré-test, il n'y a pas de différences entre les élèves des groupes différents. Tous les élèves utilisent surtout des possessifs.

Dans la littérature nous avons également vu que les enseignants aussi bien que les élèves ont peur d'employer la langue cible pendant l'explication grammaticale. Donc la plupart des enseignants n'utilisent pas la langue cible pendant ce type d'explication. Pour les élèves, une explication en langue cible est plus difficile à comprendre. C'est pourquoi nous pensons que l'explication néerlandaise (la méthode classique aussi bien que la méthode linguistique) entraîne de meilleurs résultats que l'explication en français.

Hypothèse 2 : Les élèves qui ont étudié l'explication néerlandaise ont de meilleurs résultats que les élèves qui ont étudié l'explication française. C'est le cas pour la méthode classique aussi bien que pour la méthode linguistique.

La dernière hypothèse est basée sur les hypothèses de Krashen (1981) et Hulstijn et de Graaff (1994). Selon eux, on peut enseigner les règles grammaticales le mieux par des règles pratiques qui sont simples et brèves et pas par des règles détaillées. C'est-à-dire qu'ils proposent la méthode classique et pas la méthode linguistique. C'est pour ça que nous pensons que l'explication classique entraîne de meilleurs résultats que l'explication linguistique.

Hypothèse 3 : Les élèves qui ont étudié l'explication classique ont de meilleurs résultats que les élèves qui ont étudié l'explication linguistique (en néerlandais aussi bien qu'en français).

3.4 Résultats

3.4.1 Pré-test

Le pré-test comprend 6 phrases concernant les parties du corps et donc la possession inaliénable. Il contient aussi 6 phrases de contrôle, pour voir si les participants remplissent le test de manière sérieuse (dans les phrases de contrôle les bonnes réponses sont des possessifs). Les phrases en gras (dans l'annexe 8a) sont les phrases avec les parties du corps (les phrases basées sur l'explication de la possession inaliénable). Les autres phrases sont les phrases de contrôle. Dans l'annexe 8a nous pouvons voir le pourcentage de bonnes réponses par méthode et par phrase. La bonne réponse est le bon choix entre l'article défini et le possessif. Le choix de la bonne forme de l'article défini ou du possessif (masculin, féminin, singulier, pluriel), n'est pas pertinent pour notre étude et nous n'en tenons donc pas compte dans notre présentation des résultats. Dans la table de l'annexe 8a nous voyons qu'en moyenne, les groupes ont le même pourcentage de bonnes réponses, environ 60%, en général (le groupe A 60,6%, le groupe B 59,7%, le groupe C 59,1% et le groupe D 59,2%).

Tableau 1 : Pourcentage de bonnes réponses

Méthode A		Méthode B		Méthode C		Méthode D	
Test	Contrôle	Test	Contrôle	Test	Contrôle	Test	Contrôle
21,2	100	23,6	95,8	18,2	100	18,3	100

Dans le tableau 1 nous voyons les résultats du pré-test par méthode. Nous avons fait ici une distinction entre les phrases de test et les phrases de contrôle.

Les résultats des pré-tests sont très clairs : les participants de toutes les méthodes (A-D) n'ont pas encore appris la possession inaliénable avec les parties du corps en français. Ils font beaucoup de fautes dans les phrases avec les parties du corps (la bonne réponse: le groupe A 21,2%, le groupe B 23,6%, le groupe C 18,2% et le groupe D 18,3%). C'est-à-dire que les participants emploient presque toujours un

possessif dans tout le test. Ils ne font presque pas de fautes dans les phrases de contrôle (la bonne réponse : le groupe A 100%, le groupe B 95,8 %, le groupe C 100% et le groupe D 100%) où on emploie toujours un possessif.

Donc le résultat du pré-test est le résultat que nous avons prévu : Les participants emploient presque toujours le possessif et il n’y a que de petites différences entre les groupes.

3.4.2 Post-test 1

Le premier post-test comprend également 12 phrases : 9 phrases concernant les parties du corps et 3 phrases de contrôle (dans les phrases de contrôle les bonnes réponses sont des possessifs). Les participants ont fait le premier post-test après l’explication par méthode. En général (voir annexe 8b) le pourcentage de bonnes réponses a monté (le groupe A 60,6% dans le pré-test et 75,0% dans le post-test 1, le groupe B 59,7% versus 62,5%, le groupe C 59,1% versus 75,7% et le groupe D 59,2% et 65,8%). Le tableau 2 dans laquelle nous avons distingué entre les phrases de test et les phrases de contrôle nous permet de mieux comprendre les différences entre les groupes.

Tableau 2 : Pourcentage de bonnes réponses

Méthode A		Méthode B		Méthode C		Méthode D	
Test	Contrôle	Test	Contrôle	Test	Contrôle	Test	Contrôle
72,7	81,8	51,8	94,4	76,7	72,7	73,3	43,3

La première chose qui saute aux yeux est le fait que le pourcentage de bonnes réponses des phrases concernant la possession inaliénable a monté (le groupe A 21,2% → 72,7%, le groupe B 23,6% → 51,8%, le groupe C 18,2% → 76,7% et le groupe D 18,3% → 73,3%). C’est-à-dire que l’explication écrite est très efficace. C’est un résultat prévu. Mais le pourcentage de bonnes réponses dans les phrases de contrôle a baissé

(le groupe A 100% → 81,8%, le groupe B 95,8% → 94,4%, le groupe C 100% → 72,7% et le groupe D 100% → 43,3%). Donc en fait les participants ont généralisé les règles grammaticales de la possession inaliénable. Surtout les élèves de la méthode D n'ont pas compris l'explication.

Un autre point est que l'explication française est moins efficace que l'explication néerlandaise. Donc la méthode B (51,8% de bonnes réponses) est moins efficace que la méthode A (72,7% de bonnes réponses) et la méthode D (73,3% de bonnes réponses) est un peu moins efficace que la méthode C (76,7% de bonnes réponses). Ce résultat était déjà clair pendant l'explication, parce que les participants qui ont étudié les deux méthodes en français, étaient moins intéressés. L'explication française n'était pas claire, parce que les participants de la méthode B font beaucoup de fautes dans les phrases concernant les parties du corps, mais ils n'ont pas beaucoup de fautes dans les phrases de contrôle. Les participants de la méthode D font beaucoup de fautes dans les phrases de contrôle, mais pas dans les phrases concernant la possession inaliénable. C'est-à-dire que l'explication française était trop difficile pour les élèves de la troisième année VWO.

Quand nous comparons les méthodes classiques avec les méthodes linguistiques, il y a une différence intéressante. Pour les phrases de test, les méthodes C et D (76,7% et 73,3%) sont plus efficaces que les méthodes A et B (72,7% et 51,8%). Quand nous voyons les résultats de ce test, nous pouvons prudemment conclure que la méthode linguistique est plus efficace que la méthode classique. Mais les participants des méthodes C et D font plus de fautes dans les phrases de contrôle. Ils n'ont que 72,7% et 43,3% de bonnes réponses en ce qui concerne les phrases de contrôle. C'est-à-dire qu'ils généralisent la règle de la possession inaliénable beaucoup plus que les autres.

Donc après le premier post-test, il n'est pas encore clair laquelle des méthodes est à préférer.

3.4.3 Post-test 2

Le deuxième post-test comprend également 12 phrases : 8 phrases concernant les parties du corps et 4 phrases de contrôle (dans les phrases de contrôle les bonnes réponses sont des possessifs). Les participants ont fait le dernier post-test deux semaines après l'explication.

Tableau 3 : Pourcentage de bonnes réponses

Méthode A		Méthode B		Méthode C		Méthode D	
Test	Contrôle	Test	Contrôle	Test	Contrôle	Test	Contrôle
47,3	97,5	49,0	91,7	59,1	100	66,3	62,5

Quand nous comparons les résultats de le tableau 3 avec les résultats de le tableau 2, nous pouvons conclure que le pourcentage de bonnes réponses en ce qui concerne les phrases de test a baissé (A : 72,7% → 47,3%, B : 51,8% → 49%, C : 76,7% → 59,1%, D : 73,7% → 66,3%). Ce n'est pas le cas pour les phrases de contrôle (A : 81,8% → 97,5%, B : 94,4 → 91,7, C : 72,7% → 100%, D : 43,3% → 62,5%). C'est-à-dire que les élèves ne sont pas tout à fait capables de se souvenir des règles de la possession inaliénable en français.

Nous pouvons voir que les participants de la méthode C ont les meilleurs résultats, tant pour les phrases de test que pour les phrases de contrôle. Quand nous voyons l'annexe 8c, nous pouvons aussi voir qu'en général, la méthode C est la meilleure méthode (A : 75% → 68,1%, B : 62,5% → 63,2%, C : 75,7% → 72,7%, D : 65,8% → 65,0%).

3.5 Comparaison des méthodes

Nous avons vu que les participants de notre étude ont le même niveau de début. Dans le pré-test tous les participants font beaucoup de fautes. C'est-à-dire qu'ils emploient souvent des possessifs au lieu des articles définis en ce qui concerne les parties du

corps. Les participants ne font pas beaucoup de fautes dans les phrases de contrôle. C'était un résultat prévu.

Après les explications différentes, le pourcentage de bonnes réponses (soit pour les phrases de test, soit pour les phrases de contrôle) a monté. Ce qui est remarquable est que les participants généralisent les règles qu'ils ont étudiées. Ils utilisent souvent l'article défini, aussi dans les phrases de contrôle. Après le premier post-test, nous pouvons voir que l'explication néerlandaise était plus efficace que l'explication française. Mais un autre point important est que l'explication linguistique en néerlandais est plus efficace que l'explication classique en néerlandais concernant les phrases avec la possession inaliénable.

Après le deuxième post-test, nous pouvons conclure que la méthode D, donc la méthode linguistique en français, n'est pas efficace. Les participants de la méthode D ont le pourcentage le plus haut en ce qui concerne les bonnes réponses dans les phrases de test, mais ils font beaucoup de fautes dans les phrases de contrôle. Les méthodes A et B sont comparables. Les participants de ces deux méthodes font beaucoup de fautes dans les phrases de test, mais ils ont de bons résultats en ce qui concerne les phrases de contrôle. La méthode C est la méthode qui est la meilleure en général : les participants ne font pas de fautes dans les phrases de contrôle et ils font peu de fautes dans les phrases de test.

3.6 Discussion

Dans notre étude nous avons examiné la connaissance des élèves de 3 VWO sur la possession inaliénable en français. Sur la base des résultats du dernier post-test nous pouvons conclure que la méthode C, donc la méthode linguistique en néerlandais, est la meilleure méthode. Mais l'étude a aussi quelques limitations.

Le premier inconvénient est que nous avons étudié des petits groupes. Chaque méthode couvre environ 11 élèves. C'est-à-dire qu'il y a 44 participants au total. En principe, il y a environ 13 participants par groupe, mais il y a des tests qui n'ont pas été faits d'une manière sérieuse. Il y a par exemple des participants qui ont rempli des mots qui n'existent pas, peut-être parce qu'ils n'ont pas reçu de récompense ou de note pour le fait de remplir les tests.

Un autre point important est qu'il y a quelques élèves qui étaient en retard ou qui n'étaient pas présents pendant un certain test ou pendant l'explication. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas utiliser les tests qui ont été faits par ces élèves.

C'est pour ces raisons que nous avons moins de 13 participants par groupe. Donc l'étude est trop petite pour conclure que nous préférons enseigner sur la base de la méthode linguistique néerlandaise.

Un autre point qui n'a pas été prévu est le fait que les participants (surtout les participants de la méthode D) généralisent les règles de la possession inaliénable. Ils utilisent l'article défini aussi dans les phrases où ils doivent employer le possessif. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas compris la règle et qu'ils sont encore confus.

Le dernier problème des études comparatives est qu'il est très difficile de vérifier le processus d'apprentissage des participants. Les chercheurs sont d'accord pour dire que les méthodes comparatives ne sont pas en mesure d'examiner le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Les points ci-dessus sont des choses dont nous devons tenir compte lors d'une étude sur l'instruction grammaticale idéale en comparant des méthodes différentes.

3.7 Conclusion

Avant notre étude, nous avons formulé trois hypothèses. La première hypothèse semble être confirmée. Il n'y a pas de différences significatives entre les élèves des groupes différents en ce qui concerne le pré-test. En général le pourcentage de bonnes réponses est d'environ 60% pour tous les participants des quatre méthodes différentes. Le résultat prévu est que les élèves emploient surtout des possessifs.

La deuxième hypothèse semble aussi être confirmée par les résultats présents. Les élèves qui ont étudié l'explication néerlandaise ont en moyenne des résultats plus élevés que les élèves qui ont étudié l'explication française (pour la méthode classique aussi bien que pour la méthode linguistique). Nous avons vu que les élèves de l'explication française généralisent les règles de la possession inaliénable. C'est-à-dire qu'ils utilisent l'article défini non seulement dans les phrases de test, mais aussi dans les phrases de contrôle, où on devrait employer un possessif.

La troisième et donc la dernière hypothèse ne semble pas être confirmée. La troisième hypothèse dit que les élèves qui ont étudié l'explication classique ont de meilleurs résultats que les élèves qui ont étudié l'explication linguistique (soit en néerlandais, soit en français). Il est très difficile de comparer les résultats de la méthode B avec les résultats de la méthode D, parce que la méthode B a de meilleurs résultats en ce qui concerne les phrases de contrôle (B : 91,7% versus D : 62,5%), tandis que la méthode D a de meilleurs résultats quand nous parlons des phrases avec la possession inaliénable (B : 49,0% versus D : 66,3%).

Quand nous comparons la méthode A avec la méthode C, il semble que l'explication linguistique soit plus efficace. Il n'y a pas de différences remarquables entre les réponses concernant les phrases de contrôle (A : 97,5%, C : 100%), mais la méthode C a de

meilleurs résultats en ce qui concerne les phrases avec la possession inaliénable (59,1%) en comparaison avec la méthode A (47,3%).

Après avoir vu les résultats de notre étude, nous pouvons prudemment conclure que nous préférons enseigner en donnant l'une explication linguistique dans la langue maternelle des élèves de la troisième année du VWO. Mais tout bien considéré, nous avons besoin de nouvelles études détaillées pour vérifier les résultats de notre étude.

Conclusion générale

L'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère est très importante. Les idées sur l'approche grammaticale dans l'enseignement sont partagées. En fait, il y a deux approches, à savoir l'approche implicite et l'approche explicite. Les chercheurs qui prennent l'instruction implicite comme point de départ, pensent qu'on acquiert la grammaire d'une langue automatiquement ou inconsciemment. Dans l'autre approche, les apprenants sont conscients des règles grammaticales qu'ils apprennent.

Dans ce mémoire nous avons vu qu'il y a une discussion en ce qui concerne l'instruction idéale, mais nous avons étudié aussi plus spécifiquement la forme de l'explication et le rôle de la langue d'instruction à l'aide d'une recherche expérimentale.

En ce qui concerne la forme de l'explication grammaticale, nous avons fait une distinction entre deux types d'explications, à savoir l'explication classique et l'explication linguistique. L'explication classique est une énumération de règles grammaticales et l'explication linguistique est un ensemble des même règles pourvue d'un fil rouge basé sur les acquis de la littérature linguistique.

Concernant la langue, nous avons vu que la plupart des enseignants aux Pays-Bas n'emploient pas la langue cible comme langue véhiculaire quand ils donnent des cours de grammaire. Une des raisons est que ce serait trop difficile pour les élèves. Nous avons examiné la différence entre l'emploi de la langue cible comme langue véhiculaire et l'emploi de la langue maternelle comme langue véhiculaire pendant le cours grammatical.

Les deux questions principales que nous avons traitées sont:

1. *Quelle manière d'enseigner et d'apprendre des règles grammaticales est la plus efficace : la manière classique ou la manière linguistique ?*

2. Peut-on employer la langue cible comme langue véhiculaire ?

Nous nous avons limité notre étude à l'enseignement de la possession inaliénable aux élèves néerlandais de la troisième année du VWO. Pour répondre aux questions principales nous avons fait une petite expérience.

Notre étude illustre que l'explication néerlandaise était plus efficace que l'explication française. Mais ce qui est remarquable est que l'explication linguistique est plus efficace que l'explication classique (tous les deux en néerlandais). En fait, la méthode linguistique française n'est pas favorable (les apprenants font beaucoup de fautes dans les phrases de test et dans les phrases de contrôle) et les deux méthodes classiques sont comparables (les apprenants font beaucoup de fautes dans les phrases de test et pas beaucoup dans les phrases de contrôle). La méthode linguistique en néerlandais est la méthode avec les meilleurs résultats en général. Les participants de cette méthode font peu de fautes dans les phrases de test et pas de fautes dans les phrases de contrôle.

Ces résultats suggèrent que l'instruction classique n'est pas toujours la méthode la plus efficace en donnant de l'enseignement de la grammaire. Il est nonobstant clair qu'on a besoin de nouvelles recherches sur ce sujet.

Bibliographie

Beijer, S., Heringa, J., Jansen, M. (2006). *Grandes Lignes 3 havo/VWO. Livre de textes*. Amersfoort : Thiememeulenhoff.

Bellen, E.C. (2011). *Prisma Grammatica Frans*. Houten : Prisma.

Biezenbos, van, L. (2003). *D'accord 5 havo. Bronnenboek*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Borg, S., Second language grammar teaching: practices and rationales. *Ilha do desterro*, 2008, 0, 41, 155-185.

Burston, J.L. (1981). *Body parts in French: the determination of identity*, Monash University, 129-136.

Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., Peytard, J. (2002). *Larousse grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse.

Dijkzeul, B., Dijkzeul, M. (1987). *Grammaire essentielle*. Apeldoorn : Uitgeverij van Walraven BV.

Dijkzeul, B.M.C.F. (2002). *Kortom. Franse grammatica*. Holten: Walvaboek.

Doughty, C., Williams, J. (1998). *Focus on Form in Second Language Acquisition*. New York : Cambridge University Press.

Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. Dans: Hinkel, E., Fotos S. (éds.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language* (17-34). Mahwah: Erlbaum.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Le Français dans le Monde.

Gregoire, M., Frerot, J.-L. (1997). *Grammaire progressive du français*. Paris : CLE International.

Grévisse, M. (1980). *Nouvelle grammaire française*. Paris : Duculot.

Gudde, H.W.J. (2002). *Frans leer je zo*. Houten: Het spectrum.

Guéron, J. (2006). Inalienable possession. Dans : Everaert, M., van Riemsdijk, H. (éds.), *The Blackwell companion to syntax* (589-638). Blackwell Publishing, Malden, USA.

Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., Rodiger, A. (2007). *Doeltaal = voertaal*. Eindproduct PGOO.

Hu, R., Should grammar be taught?. *Theory and practice in language studies*, 2012, 2, 3, 596-604.

Hulstijn, J.H., Graaff de, R. (1994) Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.

Jambon, K. et al. (2009). *Voyages 2*. Amsterdam: Intertaal.

Jean, G., Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux. *La revue canadienne des langues vivantes*, 2005, 61, 4, 519-541.

Jong, de, N. (2009). Second Language Learning of Grammar : Output Matters Too. Dans: Young-Scholten, M., Piske, T., *Input Matters is SLA* (95-115). Bristol: Multilingual Matters.

Karkos, P. (2003). *Par Cours 1 havo/VWO. Livre de textes*. Kapellen : Uitgeverij Pelckmans.

Knop, M. (2003). *C'est bien ça. Frans voor volwassenen*. Groningen : Wolters-Noordhoff.

Knop, M. (2007). *Carte orange 3 havo. Livre de textes*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Koning de, K. (2004). *Franconville 3 havo/VWO. Livre de textes*. Amersfoort : Thiememeulenhoff.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Prentice-Hall.

Krashen, S. (1988). Teaching Grammar : Why Bother ?. *California English*, 3 (3), 8, 17-19.

Land, van 't, G. (1997). *L'entrée, Grammatica Frans voor de basisvorming*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Lardière, D. (2012). Linguistic approaches to second language morphosyntax. Dans : Gass, S. M., Mackey, A. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (106-126). New York : Routledge.

Le Bruyn B., Alexandropoulou, S. (2012). *Inalienable possession: the semantics of the definite article*, 1-20.

Leeuwin-Van der Ven, A. (1997). *L'essentiel de la grammaire Française*. Groningen : Wolters-Noordhoff .

Leeuwin-van de Ven, A., de Kok, C. (2010). *Nieuwe praktische wenken bij de studie van de Franse taal*. Groningen: Noordhoff uitgevers BV.

Lück-Hildebrandt, S. (2000). *Snel en vlot grammatica Frans*. Oosterhout: Deltas.

Monnerie, A. (2004). *Le français au présent*. Paris : Didier Hatier.

Mulder, E. (2004). *D'accord 3 VWO. Bronnenboek*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Mystkowska-Wiertelak, A. (2012). *Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Nassaji, H., Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. New York: Routledge.

Ouden,den, I. (2011). *Prisma Basisgrammatica Frans*. Houten: Prisma.

Peteghem, van, M. (2006). Inaliénabilité et partitivité : le datif possessif en français, en néerlandais et en roumain. Dans : Kleiber, G., Schnedecker, C., Theissen, A. (éds.), *La relation partie-tout* (351-366). Editions Peeters : Louvain – Paris.

Peytavin, O. (2003). *Vive la grammaire !*. Université d'Utrecht.

Piske, T., Young-Scholten, M. (2009). Introduction. Dans: Young-Scholten, M., Piske, T. (éds.), *Input Matters in SLA* (1-28). Bristol : Multilingual Matters.

Poppel, van, T., Biezenbos, van de, L., Hondius-Schoots, E., Toussaint-Dekker, A., Van Roosendaal, T., Van Wesemael-van Stalen, T. (2004). *D'accord 5/6 VWO. Bronnenboek*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Poppel, van, T., Biezenbos, van de, L. (2007). *D'accord 4 VWO. Bronnenboek*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Schaik, van, J.C., van der Hagen, C.E. (2005). *Super chouette 3 havo/VWO. Tekstboek*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Schmidt, D.-K. (2009). *Frans voor dummies*. Amsterdam: Pearson Addison Wesley.

Schuiteman, P., Frijters-Getkade, N., Tiggelers, E. (2009). *Libre service 4 VWO. Manuel*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Schut, E. (2012). *Jeu de Construction ou Bain Linguistique: L'Enseignement et l'Apprentissage de la Possession Inaliénable*, BA thesis Universiteit Utrecht.

Sommet, P., Weimann, G., Turlet, R., Kroon, M. (2004). *Perspectives 2*. Amsterdam: Intertaal.

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

Vlugter, B., Sleeman, P., Verheugd, E. (1996). *Grammaire plus*. Bussum: Coutinho.

Wang, F., The necessity of grammar teaching. *English language teaching*, 2010, 3, 2, 78-91.

Zhang, J., Necessity of grammar teaching. *International education studies*, 2009, 2, 2, 184-187.

Annexes

1. Méthode A

Bezittelijke voornaamwoorden, definiete lidwoorden en lichaamsdelen

In het Nederlands gebruiken we een bezittelijk voornaamwoord vóór lichaamsdelen. Bijvoorbeeld:

- *Mijn* arm doet pijn.
- Ik steek *mijn* hand op.

We zeggen in het Nederlands niet:

- * Ik steek *de* hand op.

Wanneer we het bezittelijk voornaamwoord gebruiken, is direct duidelijk wie de 'bezitter' van het lichaamsdeel is.

In het Frans gebruiken we het bepaald lidwoord vóór lichaamsdelen:

- Als er een wederkerend werkwoord in de zin staat.
 - Il s'est cassé *la* jambe.
- Met werkwoorden die een gevoel uitdrukken.
 - J'ai mal à *la* tête.
- Met werkwoorden die een typische beweging van het lichaam aangeven.
 - Il a tourné *la* tête.

We gebruiken een bezittelijk voornaamwoord:

- Wanneer er meerdere bijvoeglijke naamwoorden aan het zelfstandig naamwoord zijn toegevoegd.
 - Il nous a regardés de *ses* beaux yeux.
- Wanneer er een bijvoeglijk naamwoord dat iets zegt over het zelfstandig naamwoord wordt toegevoegd.
 - Elle avait *ses* beaux yeux noyés de larmes.

2. Méthode B

Le possessif, l'article défini et les parties du corps

En néerlandais on emploie le possessif devant les parties du corps.

Par exemple :

- *Mijn* arm doet pijn.
- Ik steek *mijn* hand op.

En néerlandais, on ne dit pas:

- * Ik steek *de* hand op.

Quand on emploie le possessif, on sait le possesseur de la partie du corps.

En français on emploie l'article défini devant les parties du corps :

- S'il y a un verbe réfléchi dans la phrase.
 - Il s'est cassé la jambe.
- Avec les verbes indiquant une sensation.
 - J'ai mal à la tête.
- Avec les verbes indiquant un mouvement typique du corps.
 - Il a tourné la tête.

On emploie le possessif :

- Quand on a ajouté plusieurs adjectifs au nom.
 - Il nous a regardés de *ses* beaux yeux.
- Quand on ajoute un adjectif qui donne un caractère unique au nom.
 - Elle avait *ses* beaux yeux noyés de larmes.

3. Méthode C

Bezittelijke voornaamwoorden, definiete lidwoorden en lichaamsdelen

In het Nederlands gebruiken we een bezittelijk voornaamwoord vóór lichaamsdelen.

Bijvoorbeeld:

- *Mijn* arm doet pijn.
- Ik steek *mijn* hand op.

We zeggen in het Nederlands niet:

- * Ik steek *de* hand op.

We gebruiken in het Frans een bepaald lidwoord wanneer duidelijk is wie de bezitter van het lichaamsdeel is. Dit is bijvoorbeeld het geval bij wederkerende werkwoorden.

- Il s'est cassé *la* jambe.

Hij heeft *zijn* been gebroken.

Het is duidelijk dat *il* de bezitter van *jambe* is. *Il* is degene die zijn eigen been heeft gebroken. Bij het wederkerende werkwoord *se casser* is het namelijk niet mogelijk een lichaamsdeel van iemand anders te breken.

Dit is ook het geval met werkwoorden die een gevoel uitdrukken.

- J'ai mal a *la* tête.

Ik heb pijn aan *mijn* hoofd.

Ook hier is duidelijk wie de bezitter van het lichaamsdeel is. Het is namelijk niet mogelijk de hoofdpijn van iemand anders te voelen, dus moet het wel om het eigen hoofd gaan.

Tot slot gebruiken we een bepaald lidwoord bij werkwoorden die een typische beweging van het lichaam aangeven.

- Il a tourné *la* tête.

Hij draaide *zijn* hoofd.

In het Frans gebruiken we een bezittelijk voornaamwoord pas wanneer dat echt nodig is, dus wanneer niet direct duidelijk is wie de bezitter van het lichaamsdeel is.

- Il lève *sa* belle main.

Hij steekt *zijn* mooie hand op.

Belle geeft een unieke eigenschap van *la main* aan. Niet iedereen heeft een *belle main*. Daarom gebruiken we in dit geval een bezittelijk voornaamwoord. Dit geldt bijvoorbeeld niet voor de volgende zin:

- Il lève *la* main droite.

Hij steekt *zijn* rechterhand op.

In bovenstaande zin gebruiken we een bepaald lidwoord, omdat *main droite* niet specifiek is. Iedereen heeft namelijk een rechterhand.

4. Méthode D

Le possessif, l'article défini et les parties du corps

En néerlandais on emploie le possessif devant les parties du corps.

Par exemple :

- *Mijn* arm doet pijn.
- Ik steek *mijn* hand op.

On ne dit pas en néerlandais :

- * Ik steek *de* hand op.

On emploie en français l'article défini quand c'est clair ce qui est le possesseur d'une partie du corps. C'est par exemple le cas avec les verbes réfléchis.

- Il s'est cassé *la* jambe.
Hij heeft *zijn* been gebroken.

C'est clair que *il* est le possesseur de *jambe*. *Il* est celui qui s'est cassé la propre *jambe*. Ce n'est pas possible à se casser une partie du corps de quelqu'un d'autre.

C'est aussi le cas avec les verbes indiquant une sensation.

- J'ai mal à *la* tête.
Ik heb pijn aan *mijn* hoofd.

Ici c'est aussi clair ce qu'il est le possesseur de la partie du corps. Ce n'est pas possible à avoir mal à la tête de quelqu'un d'autre.

Finalement, on emploie l'article défini avec les verbes indiquant un mouvement typique du corps.

- Il a tourné *la* tête.
Hij draaide *zijn* hoofd.

En français on emploie le possessif seulement quand c'est nécessaire, donc quand le possesseur d'une partie du corps n'est pas directement clair.

- Il lève *sa* belle main.
Hij steekt *zijn* mooie hand op.

Belle donne un caractère unique à *la main*. Tout le monde a une *main droite*, mais pas tout le monde a une *belle main*. C'est pourquoi on emploie le possessif.

Ce n'est pas le cas pour la phrase suivante :

- Il lève *la* main droite.
Hij steekt *zijn* rechterhand op.

Dans cette phrase on emploie l'article défini, parce que *main droite* n'est pas spécifique. Tout le monde a une main droite.

5. Pré-test

1. Jean heeft pijn aan zijn hoofd.
Jean a mal à tête.
2. Marie laat haar hond uit.
Marie sort chien.
3. Zijn vader gaat wandelen.
..... père va se promener.
4. Haar neus prikt.
Elle a nez qui pique.
5. Zij draaide haar hoofd.
Elle a tourné tête.
6. Jean geeft zijn boek aan Marie.
Jean donne livre à Marie.
7. Pierre heeft zijn been gebroken.
Il s'est cassé jambe.
8. Zijn neef is erg vervelend.
..... cousin est très ennuyeux.
9. Hij keek ons aan met zijn grote ogen.
Il nous a regardés de grands yeux.
10. Jean steekt zijn hand op.
Jean lève main.
11. Mijn dokter geeft me medicijnen.
..... médecin me donne des médicaments.
12. Zijn moeder geeft les op het lyceum.
..... mère donne des cours au lycée.

6. Post-test 1

1. Ik heb pijn aan mijn been.
J'ai mal à jambe.
2. Marie draait haar hoofd.
Marie tourne tête.
3. Pierre geeft bloemen aan zijn zus.
Pierre donne des fleurs à sœur.
4. Jean heeft zijn handen gewassen.
Jean s'est lavé mains. -
5. Mijn broer maakt zijn huiswerk niet.
..... frère ne fait pas ses devoirs.
6. Zijn familie gaat op vakantie.
..... famille est en vacances.
7. Jean steekt zijn linkerhand op.
Jean lève main gauche.
8. Ze sloot haar mooie ogen.
Elle ferma beaux yeux.
9. Ik heb mijn linkervoet verstuikt.
Je me suis foulé pied gauche
10. Hij draaide zijn knappe hoofd.
Il a tourné belle tête.
11. Hij heeft hoofdpijn.
Il a mal à tête.
12. Hij heeft pijn aan zijn lange benen.
Il a mal à jambes longues.

7. Post-test 2

1. Hij schudde zijn hoofd.
Il secoua tête.
2. Hij heeft zijn haar gewassen.
Il s'est lavé cheveux.
3. Mijn broertje slaapt de hele dag.
..... petit frère dort toute la journée.
4. Hij heeft pijn aan zijn been.
Il souffre de jambe.
5. Mijn moeder laat de hond uit.
..... mère sortit le chien.
6. Hij keek ons aan met zijn grote ogen.
Il nous a regardés de grands yeux.
7. Haar zus gaat werken.
..... sœur va travailler.
8. Pierre heeft zijn voet gebroken.
Pierre s'est cassé pied.
9. Hij draaide zijn vermoeide hoofd.
Il a tourné tête fatiguée.
10. Mijn vader leest een tijdschrift.
..... père lit un magazine.
11. Hij stak zijn mooie hand op.
Il a levé belle main.
12. Zij heeft pijn aan haar linkeroor.
Elle a du mal à oreille droite.

8. Résultats

A. Pré-test

Pourcentage de bonnes réponses

Phrases	Méthode A	Méthode B	Méthode C	Méthode D
1	9,1	25	9,1	0
2	100	75	100	100
3	100	100	100	100
4	18,2	16,7	0	0
5	0	0	0	0
6	100	100	100	100
7	0	0	0	10
8	100	100	100	100
9	100	100	100	100
10	0	0	0	0
11	100	100	100	100
12	100	100	100	100
<i>En moyenne</i>	<i>60,6</i>	<i>59,7</i>	<i>59,1</i>	<i>59,2</i>

B. Post-test 1

Pourcentage de bonnes réponses

Phrases	Méthode A	Méthode B	Méthode C	Méthode D
1	90,9	33,3	72,7	90,0
2	90,9	41,7	72,7	80,0
3	72,7	83,3	72,7	30,0
4	81,8	33,3	72,7	80,0
5	90,9	100	72,7	50,0
6	81,8	100	72,7	50,0
7	72,7	25,0	72,7	80,0
8	72,7	91,7	81,8	60,0
9	63,6	25,0	72,7	80,0
10	45,5	83,3	90,9	60,0
11	90,9	75,0	72,7	90,0
12	45,5	58,3	81,8	40,0
<i>En moyenne</i>	<i>75,0</i>	<i>62,5</i>	<i>75,7</i>	<i>65,8</i>

C. Post-test 2

Pourcentage de bonnes réponses

Phrases	Méthode A	Méthode B	Méthode C	Méthode D
1	45,5	50,0	63,6	40,0
2	27,3	50,0	36,4	80,0
3	100	91,7	100	80,0
4	45,5	50,0	63,6	90,0
5	100	91,7	100	60,0
6	81,8	41,7	63,6	70,0
7	90,0	91,7	100	50,0
8	45,5	41,7	27,3	70,0
9	54,5	50,0	63,6	50,0
10	100	91,7	100	60,0
11	81,8	50,0	90,9	70,0
12	45,5	58,3	63,6	60,0
<i>En moyenne</i>	<i>68,1</i>	<i>63,2</i>	<i>72,7</i>	<i>65,0</i>