L’influence des faux-amis sur l’apprentissage du vocabulaire

L’apprentissage simple opposé à la méthode de combinaison

Tessa Vergeer
3481204
18-6-2013

Mémoire de Bachelor
Dr. B.S.W. Le Bruyn
Université d’Utrecht

Contenu

Résumé 4
1. Introduction 5
2. Cadre Théorique 6
2.1 Définitions de langues 6
2.2 Définition d'acquisition 7
2.2.1 Analyse Contrastive 7
2.2.2 Analyse des erreurs 7
2.3 Arrière-plan du Vocabulaire 8
2.3.1 Polysémie 9
2.3.2 Faux-amis 10
2.3.3 Réceptif et Productif 12
2.4 Mondria & Wiersma 15
2.4.1 Études Antérieurs 16
2.4.2 Méthodologie 16
2.4.3 Analyse 18
2.4.4 Conclusion 18
2.5 Michelle Verbraak 18
2.5.2 Méthodologie 19
2.5.2 Résultats et Analyse 19
2.5.3 Conclusion 20
2.6 Notre Recherche 21
3. Méthodologie 22
3.1 L'hypothèse 22
3.2 Les participants 22
3.3 Les matériaux 23
3.4 La préparation 24
3.5 L'expérience 24
3.5 La notation 25
4. Résultats 26
4.1 Les Tests de Reproduction Immédiate (RI) 27
4.2 Les Tests de Rétention Prolongée (RP) 29
4.3 Comparaison et Résumé 31
5. Discussion 32

5.1 L'influence des faux-amis sur l'apprentissage du vocabulaire 32
5.2 L'influence de l'apprentissage sur la rétention 33
5.3 Comparaison avec les recherches antérieures 34
5.4 Les implications pour l'enseignement 35
6. Conclusion 36
7. Bibliographie 38
Appendice 1 39
Liste du vocabulaire 39
Appendice 2. 41
1. Vocabulaire FR-NL 41
2. Vocabulaire NL-FR 42
3. Vocabulaire FR-NL + NL-FR 43
Appendice 3 44
Examen 1. 44
Examen 2 45
Examen 3. 46

Résumé

De invloed van valse vrienden op het leren van woorden

Enkelvoudige leerwijze tegenover de methode van het combineren

Het leren en onthouden van nieuwe woorden is een onderdeel van de taalwetenschap dat de laatste jaren op steeds grotere schaal is onderzocht. Door het verbeteren en vernieuwen van de leermethodes in het onderwijs, is men nieuwsgierig geworden naar de vraag wat de beste manier is van het leren van nieuwe woordjes? Vele onderzoekers zijn de uitdaging aangegaan om hier een antwoord op te krijgen. Het onderzoek dat we voor deze scriptie als richtlijn hebben gebruikt is het werk van Mondria & Wiersma (2004). Deze twee taalkundigen zijn de enige onderzoekers die het verschil tussen productief leren, receptief leren en receptief+productief leren hebben onderzocht en vergeleken. De scriptie van Verbraak (2012) heeft dit onderzoek herhaald en uitgebreid door te zoeken naar implicaties voor het onderwijs. In deze scriptie gaan we verder met deze aanpak van Mondria & Wiersma en Verbraak, maar we voegen een extra factor toe die interessant kan zijn voor het leren en onthouden van nieuwe woordjes, namelijk het fenomeen van valse vrienden.

Een valse vriend is een woord dat qua vorm vergelijkbaar is in talen A en B maar een verschillende betekenis heeft. Indien de spreker van taal A een valse vriend van taal B leert, kan hij zich vergissen in de betekenis in taal B. Een voorbeeld is het woord 'bokaal' dat lijkt op de Franse versie 'bocal', maar dit woord betekent vissenkom. Een 'bokaal' in het Frans is 'coupe'. In ons onderzoek onderscheiden wij drie soorten woorden: normale woorden, receptieve valse vrienden en productieve vrienden. De overeenkomsten en verschillen tussen deze woorden worden onderzocht in 3 soorten testen, namelijk een receptieve test, een productieve test en een receptieve+productieve test. Deze manier van onderzoeken leidt ons tot het antwoord op de vragen of valse vrienden zich anders gedragen dan normale woorden in de 3 verschillende manieren van testen.

We hebben kunnen constateren dat een valse vriend alleen verschilt in de richting van leren, zodat we een tweedeling krijgen in ons antwoord. Het voordeel van de receptieve valse vriend is dat de leerling slechts een nieuwe betekenis moet koppelen aan een bestaande vorm. De receptieve valse vriend helpt de leerling bij de herkenning van de vorm. Voor de productieve valse vriend geldt dat de leerling twee dingen moet leren: (i) de nieuwe vorm en (ii) de koppeling tussen de betekenis en de nieuwe vorm. Dit is precies wat er ook nodig is bij het leren van normale woorden; er vindt absoluut geen herkenning plaats. Een receptieve valse vriend gedraagt zicht dus anders en heeft een voordeel ten opzichte van normale woorden, een productieve valse vriend gedraagt zich precies hetzelfde als een normaal woord.

Een algemene constatering die we konden bevestigen was het feit de productieve valse vriend en de productieve manier van testen meer aandacht nodig hebben ten opzichte van de receptieve variant. Een leerling heeft meer training nodig om de productieve versie te onthouden.

1. Introduction

L'étude de l'Acquisition d'une Seconde Langue (ASL) s'est développée surtout récemment. Une date exacte pour marquer le début de cette évolution reste difficile à déterminer, pourtant nous pouvons dire que les derniers quarante ans l'étude d'ASL est devenue immense et s'est développée de façon significative. Aujourd'hui, nous nous rendons compte de son importance pour l'enseignement : comprendre comment se déroule l'acquisition d'une langue est le fondement d'un bon enseignement. L'apprentissage d'une nouvelle langue comprend plusieurs éléments qui ont tous leurs propres valeurs dans l'enseignement, à savoir la grammaire, la compréhension écrite, la compréhension orale et le vocabulaire. Et c'est le dernier que nous étudierons plus en détail.

L'élément de vocabulaire dans l'apprentissage soulève plusieurs questions dans l'environnement scolaire : quelle est la meilleure manière d'apprendre de nouveaux mots ? Et quelle manière fonctionne le mieux pour les élèves ? Il y a plusieurs chercheurs qui ont essayé de trouver les réponses à ces deux questions, par exemple, les chercheurs les plus anciens comme M.C. Schuyten (1906) et Stoddard (1929), et les chercheurs plus récents comme Griffin et Harley (1996), Waring (1997) et Schneider et al. (2002). Dans ce mémoire, nous nous intéressons en particulier au travail de Mondria & Wiersma (2004). Les deux linguistes sont les seuls chercheurs qui aient recherché et comparé la différence entre l'apprentissage productif, l'apprentissage réceptif et l'apprentissage réceptif+productif. Le mémoire de Master de Verbraak (2012) a répété cette recherche et a essayé de trouver des implications pour l'enseignement. Nous continuons avec cette approche que les deux Verbraak et Mondria & Wiersma utilisent. Mais nous ajoutons un autre facteur qui peut également être intéressant, à savoir le phénomène des faux-amis.

Comme Verbraak a déjà constaté, les tâches pour les élèves doivent toujours être les plus clairs possibles et les recherches sur le vocabulaire peuvent aider à les clarifier. Nous nous demandons comment les faux-amis influencent l'apprentissage de vocabulaire dans l'enseignement. Les résultats de Michelle Verbraak, restent-ils pareils quand nous remplaçons le vocabulaire normal par des faux-amis ? Avec ce mémoire de Bachelor nous voulons étudier l'apprentissage des faux-amis et formuler des implications pour l'enseignement.

Dans ce mémoire, nous commençons par donner une explication sur l'acquisition d'une nouvelle langue en général. En donnant les définitions, nous voulons approfondir de plus en plus le processus de l'acquisition de la langue seconde. Ensuite, la différence entre l'apprentissage réceptif et l'apprentissage productif est clarifiée, pour mieux comprendre les résultats des deux recherches de Mondria & Wiersma et Verbraak. Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie de notre propre enquête. Ensuite, les résultats sont présentés dans le quatrième chapitre. Une analyse suit dans le cinquième chapitre qui contient une comparaison avec les résultats des deux recherches mentionnées plus haut. Finalement, nous concluons avec une réponse à notre question principale.

2. Cadre Théorique

Dans ce deuxième chapitre, nous discuterons la théorie nécessaire pour comprendre ce mémoire. Nous commençons avec les définitions importantes. Ensuite la recherche traitera l'acquisition d'une seconde langue en général, puis nous approfondirons la théorie du vocabulaire et spécifiquement les faux-amis. Nous continuerons avec un résume de la recherche de Mondria & Wiersma (2004) et de la recherche de Michelle Verbraak (2012). Lorsque la fondation est posée, nous concluons avec notre objectif pour cette étude. Nous introduisons la recherche que nous avons faite et la question principale qui sera le fil conducteur de cette étude.

2.1 Définitions de langues

Avant de discuter l'Acquisition d'une Seconde Langue de façon plus profonde, il y a quelques termes qui doivent être clarifiées. D'abord, toutes les langues à apprendre se trouvent sous le nom *langue cible* (LC). Il y a deux types de langues cibles. L'une est la *langue maternelle* et l'autre est la *langue seconde*. Nous utilisons le terme *langue maternelle* pour indiquer la première langue que l'enfant apprend depuis sa naissance. Le terme court *L1* est utilisé dans ce mémoire. Ensuite, nous introduisons l'*acquisition d'une seconde langue*. Nous utilisons ce terme pour indiquer l'apprentissage d'une langue nouvelle après l'apprentissage de la langue maternelle. Parfois, ce terme réfère aussi à l'apprentissage d'une troisième ou quatrième langue. Le terme court qui est utilisé dans ce mémoire est *L2*.[1] Nous distinguons encore deux autre types d'acquisition d'une seconde langue, à savoir la *Langue Seconde comme Langue Nationale* (*L2-LN*) et *la Langue Seconde comme Langue Étrangère* (*L2-LE*). La L2-LN est le processus où une personne apprend la langue dans le pays dans lequel la langue est parlée. Selon Krashen (1981), l'apprentissage d'une langue seconde (L2-LN) a plus de possibilités pour la communication spontanée. Si l'on veut communiquer avec les habitants du pays, il est obligatoire de parler cette langue seconde. Les tâches de la vie quotidienne seront toujours et uniquement dans la langue maternelle des habitants respectifs, telles que des achats ou se marier pour le registre d'état civil. Le terme L2-LN est utilisé quand la langue dispose d'un statut officiel dans le pays considéré, comme le français est la langue officielle en France (Cerquiglini, 1999). La dernière notion utilisée dans ce mémoire comprend la *Langue Seconde comme Langue Étrangère* (*L2-LE*). Évidemment, ce type de langue ne connaît pas un statut spécifique dans le

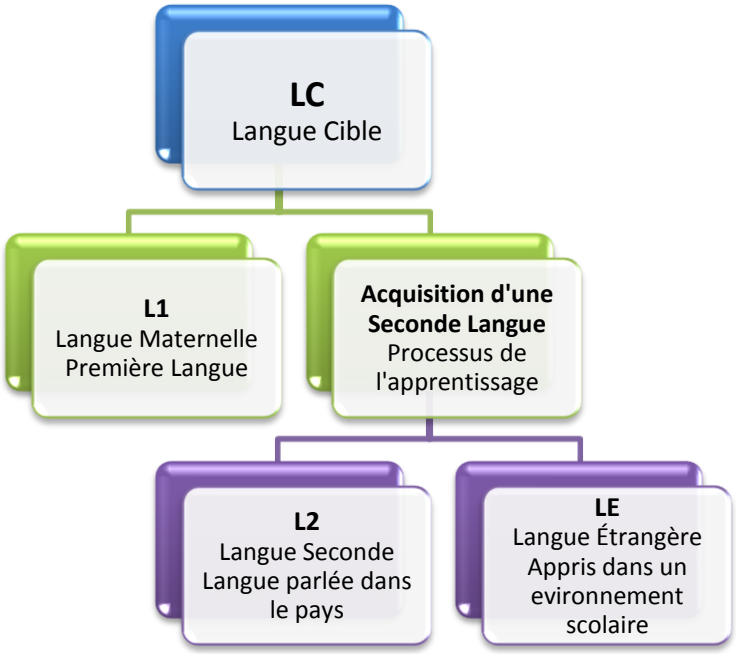


Figure 2.1. Reproduction schématique des définitions de langues.

[1] En ce qui concerne, L2 peut composer de plusieurs langues comme une troisième ou quatrième langues, respectivement L3 et L4. Quand même, tous les L2 ne sont pas pareilles à la L1.

pays considéré et est souvent appris dans un environnement scolaire. C'est pourquoi la différence entre L2-LE et L2-LN ne surprend pas, si nous considérons le fait que les situations de L2-LN donnent plus d'opportunités pour la communication spontanée, comme c'est obligatoire pour les tâches de la vie quotidienne.

2.2 Définition d'acquisition

Après les définitions de différents types de langues, maintenant nous clarifions la notion *acquisition*. Il y a de nombreuses similitudes entre l'acquisition de la langue première et de la langue seconde. Selon Krashen (1981), les deux processus exigent une interaction significative dans la langue cible, la communication naturelle, dans laquelle les locuteurs se concentrent sur le message et la compréhension et non pas sur la forme de leurs énoncés.

Une grande différence entre l'acquisition d'une nouvelle langue et l'acquisition de la première est le fait que l'acquisition d'une seconde langue (le processus) connaît déjà un système langagier. Il s'agit d'une acquisition pour la deuxième fois. Cette sous-zone de la discipline d'ASL est devenue connue sous le nom de « transfert linguistique ». On a toujours supposé que, dans une situation d'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants sont largement dépendants de leur langue maternelle. Lado, dans « Across Cultures » (1957), a dit clairement :

Les individus ont tendance à transférer les formes et significations tout comme la distribution des formes et des significations de leur langue et culture maternelle à la langue et culture étrangère – les deux d'une manière productive lorsque l'on essaie de parler la langue et d'agir dans la culture, et réceptive lors de l'expérience de saisir et de comprendre la langue et culture telles qu'elles sont pratiquées par les natifs.[2]

2.2.1 Analyse Contrastive

Lado vivait dans une époque dans laquelle les matériaux pédagogiques pertinents étaient devenus nécessaires. Pour produire ces matériaux essentiels, une analyse contrastive de la langue maternelle et la langue cible a commencé. Nous avons déjà introduit la notion *transfert linguistique*, mais il manque toujours une définition. Le transfert linguistique se produit lorsqu'une personne vient à parler habituellement une langue différente de celle qu'elle parlait le plus souvent dans son foyer d'origine, c'est-à-dire sa langue maternelle (Charles Castonguay : 1971-1986). Il y a deux types de transfert dans la discipline d'ASL : *transfert positif* et *transfert négatif*. L'indication d'un transfert positif ou négatif est basée sur l'output, qui est analysé par le chercheur, l'enseignant ou les natifs, lorsque l'on a comparé les résultats avec la langue cible. En d'autres termes, les deux notions se rapportent au produit, bien que leur utilisation implique un processus. Il y a un processus de transfert, il n'y a pas de processus de transfert négatif ou positif.

2.2.2 Analyse des erreurs

Contrairement à l'analyse contrastive, où l'influence de la L1 à la LC est recherchée, dans l'analyse des erreurs, la comparaison comprend la différence entre la LC de l'apprenant et la LC des natifs. À savoir, l'analyse des erreurs correspond à l'analyse contrastive en ce que les deux sortes de données proviennent de l'apprenant. Cependant, dans l'analyse contrastive, on fait une comparaison avec la

[2] Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. (Lado, 1957)

langue maternelle de l'apprenant comme base, alors que dans l'analyse des erreurs, nous faisons une comparaison avec la langue cible comme base.

Grâce aux questions pédagogiques, un mouvement intéressé aux erreurs s'est développé. Dans cette période, Corder (1967) a publié un article innovateur dans lequel il donne une nouvelle signification des erreurs des apprenants. Les erreurs pourront devenir vues comme des indications qui racontent comment un système linguistique fonctionne. Ils donnent des preuves sur le processus de la compréhension de la L2-LE d'un apprenant. Dans la recherche sur l'acquisition du langage des enfants, il a été constaté que les erreurs de la langue seconde ne sont pas une réflexion de l'imitation défectueuse. Au contraire, elles doivent être considérées comme des indications de l'expérience de l'apprenant à comprendre un autre système langagier. On pourrait également dire, en mettant l'accent sur les erreurs, que ces phénomènes se trouvent au début de l'acquisition d'une seconde langue.

Dans le même article, Corder a défini d'une manière exacte la différence entre les fautes et les erreurs. Les *fautes* peuvent être considérées comme des méprises de la langue. Autrement dit, la faute passe généralement une seule fois. Le locuteur qui fait une faute, est capable de la reconnaître comme une faute et la corriger si nécessaire. D'autre part, une *erreur* est systématique. C'est-à-dire, l'apprenant est sensible à produire cette erreur continuellement et il ne la reconnaît pas du tout comme une erreur. Vu sous cet angle, les erreurs sont seulement des erreurs d'un point de vue de l'enseignant ou du chercheur et non pas du point de vue de l'apprenant. En outre, on détermine une erreur sur la base d'un facteur externe, dans ce cas-là, la langue cible. Puisque nous comparons en particulier l'influence de la L1 à la LC, l'étude des erreurs entre la LC de l'apprenant et la LC des natifs est moins applicable. Pourtant, même les erreurs qui sont faites, sont d'une grande importance, car les erreurs peuvent indiquer s'il y a eu confusion avec des faux-amis.

2.3 Arrière-plan du Vocabulaire

Pour déterminer la théorie du vocabulaire, nous avons utilisé le livre d'Aitchison « Words in the Mind » (2003). Elle a constaté deux raisons principales pour lesquelles les mots doivent être bien organisés dans l'esprit. Premièrement, le nombre de mots connu par un locuteur adulte qui parle la langue d'une manière native, n'est probablement pas inférieur à 50.000 et peut être plus élevé. Ce chiffre suggère que le lexique mental doit être organisé de façon systématique. La deuxième raison principale est que les mots peuvent être prononcés de façon vraiment rapide, littéralement en une fraction de seconde. Les locuteurs natifs peuvent reconnaître un mot dans leur langue en 200 ms ou moins à compter à partir de son apparition visuelle ou auditive.

Aitchison traite le stockage et la récupération comme deux phénomènes interdépendants, mais pas identiques. Pour l'explication du *stockage*, Aitchison utilise l'exemple d'une fleur (voir figure 2.2). D'abord, c'est le objet que nous voyons, ensuite, dans l'esprit, nous établissons une correspondance entre le concept, qui ressemble à l'objet, et le son. La relation entre le concept et le son est *arbitraire*, cela veut dire qu'il n'y pas une explication pour le choix entre la combinaison du concept et du son. Puis, la *récupération* connaît également deux stades. D'abord, selectionner la signification (le concept). Après il faut trouver les sons qui vont de paire avec la signification (le mot). Si un terme est vraiment général, il est plus difficile de spécifier une image associée. Par exemple pour le mot « animal », il y a plusieurs images possibles. La grande différence entre le stockage et la récupération est que dans le stockage le lien entre le concept et le son est établi pour la première fois.

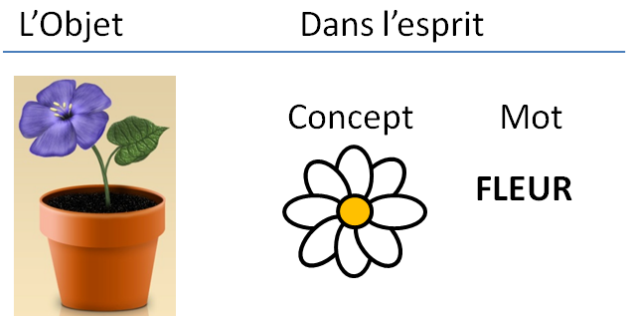


Figure 2.2. Le Stockage

Aitchison a également décrit le processus d'enfants qui apprennent de nouveaux mots. Trois phases se distinguent quand nous parlons du processus d'apprentissage de nouveaux mots : le *stade d'étiqueter* (labelling task), le *stade d'emballage* (packaging task) et le *stade de construction d'un réseau* (network-building task).[3] Le premier stade traite la symbolisation, c'est-à-dire se rendre compte du fait que la réalisation d'une combinaison particulière de sons signifie ou symbolise un certain objet. Ce stade ne va pas automatiquement, à cause de l'arbitraire. Le deuxième stade d'emballage définit la classification d'un certain nombre d'objets sous une seule étiquette. Ce stade mène à deux types d'erreurs courantes : la *sousextension* et le *surdéveloppement*. Le premier indique le fait qu'un enfant verra un pingouin non seulement comme câlin, mais aussi comme un oiseau. L'inverse est le surdéveloppement : l'enfant qui pense que chaque animal quadrupède est un chien. Le dernier stade s'appelle alors le stade de construction d'un réseau dans lequel l'esprit relie des mots qui ont presque la même signification.

2.3.1 Polysémie

Comme l'apprentissage des mots de la langue est claire, nous nous rapprochons de l'enseignement des faux-amis, à commencer par les mots polysémiques. La *polysémie* - significations multiples – est la norme. Les mots se multiplient, comme de nouvelles significations se glissent dans l'esprit et s'ajoutent aux anciennes. Ce processus s'appelle la *stratification*. Le type le plus simple de la signification multiple est l'*homonymie*, qui signifie littéralement « même nom », lorsque deux éléments très différents partagent la même séquence sonore. Cela a également été appelé l'*ambiguïté contrastive*, car l'auditeur doit sélectionner l'une des deux significations très différentes.

Les hommes comprennent les mots en se référant à un usage *prototypique*. Ils semblent analyser un exemplaire prototypique d'un mot, puis assemblent un nouvel exemple d'un mot et les caractéristiques du prototype. Il ne faut pas de match parfait, mais simplement un ajustement raisonnable. C'est ce qui explique comment les mots peuvent être utilisés avec des significations légèrement différentes et comment les gens peuvent reconnaître de nouveaux exemples d'une

[3] Chaque traduction est prise du mémoire de master de Michelle Verbraak (2012).

catégorie. Le contexte limitera surtout les possibilités et permettra à l'auditeur d'arriver à une signification plausible.

Pourtant, Aitchison prétend que les prototypes ne fonctionnent que pour les catégories telles que les oiseaux ou les fleurs et non pas pour les mots abstraits. Nous devons accepter que les prototypes soient évidemment hétérogènes. En raison de la nature disparate des prototypes, il peut être plus prudent de parler d'effets prototypes que des prototypes en général.

Peu à peu, cela nous amène aux faux-amis. Il n'y a pas un accord général à l'égard de la façon dont les divers lexiques sont organisés dans l'esprit des locuteurs bilingues et multilingues – bien qu'il y ait de plus en plus de preuves qu'il s'agit d'un réseau intégré unique (Aitchison : 2003). Le fait que les mots de deux langues sont activés et représenté par l'occurrence de mélanges, tels que « springling » (un mélange du « spring » en anglais et le mot équivalent « Frühling » en allemand).[4] Quand une langue est mieux connue que l'autre, les mots dans les deux langues peuvent encore être activés – mais la langue moins activée sera 'bloquée' par la langue la plus activée. C'est peut-être pourquoi il est parfois si difficile de se rappeler un mot dans une langue étrangère.

2.3.2 Faux-amis

Dans la catégorie des « homonymes », on trouve également les *faux-amis*. Selon Sheen (1995) les faux-amis sont des mots dans la LC qui, en raison de leurs formes identiques aux mots dans la L1, amènent les apprenants à croire qu'ils ont la même signification. Il indique l'importance des faux-amis pour l'environnement scolaire. En particulier, on a besoin de mettre en évidence le fait que si un mot est emprunté, il prend alors une propre vie. En plus, il se développe presque certainement d'une manière différente de la langue dont il est provenu, sans changer indûment sa forme, créant ainsi un faux-ami potentiel.

Van Roeu, Granger et Swallow ont écrit le *Dictionnaire des faux-amis* (1998. Dedans ils traitent plus profondément la création de faux amis. Ils disent qu'une langue A emprunte un mot dans la langue B et plus tard, le mot change de sens dans la langue B. Si un locuteur de la langue A apprend un faux-ami de la langue B, il peut se tromper dans la signification dans la langue B. Ensuite, les auteurs distinguent encore deux catégories : les *mots-apparentés* et les *mots-faussement apparentés*. Pour notre recherche, ce ne sont que les mots-apparentés qui sont intéressants. Dans les mots-apparentés, il y a les *faux-amis complets* et les *faux-amis partiels*.

La première forme « les faux-amis complets » s'appelle également « les faux-amis absolus » ou « les faux-amis stricts ». Ces mots ont la même forme, mais un sens complètement différent. Par exemple le mot « actually » en anglais qui signifie « en fait »/« en réalité », tandis que « actuellement » en français signifie « currently » en anglais. Pour clarifier les définitions des faux-amis plus profondément, nous utilisons la représentation graphique de Sheen. Le champ sémantique de chaque mot est représenté par un ovale. Comme les faux-amis absolus sont ceux dans lesquels les termes français et anglais n'ont pas de sens commun, ils sont présentés avec deux ovales qui ne se recouvrent pas. Il n'y a aucun lien entre les deux, parce

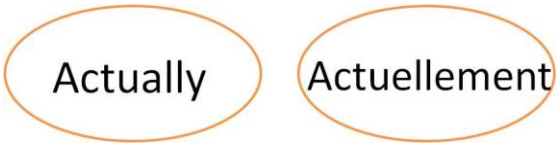


Figure 2.3. Un faux-ami absolu

[4] « Spring » en anglais et « Frühling » en allemand signifie « printemps » en français.

qu'il n'y a pas de sens commun.

Où Van Roeu et al. se limitent à décrire un seul type de faux-amis partiels, Sheen va plus loin en divisant les faux-amis partiels. En général, les faux-amis partiels représentent une situation dans laquelle les mots de L1 et de L2 ont au moins un sens commun et au moins un sens différent. Un exemple est le mot « important ». Le mot français désigne à la fois la qualité et la quantité. Ainsi on peut dire :

1) C'est un homme important.
2) Il a volé une somme importante.

Le mot anglais ne dispose que du sens de « qualité ». Le mot anglais est donc un faux-ami pour les francophones, car ils ont tendance à dire à tort : « He stole an important sum. ». Le diagramme de Venn dans cette situation sera un ovale pour le mot français et un autre qui est plus petit à l'intérieur pour représenter le mot anglais. Cette relation s'appelle une *inclusion* : l'ensemble du mot anglais est inclus dans l'ensemble du français (voir figure 2.4). Une généralisation utile est à noter ici. Dans un tel diagramme, le mot n'est qu'un faux-ami pour les locuteurs de la langue représentée par l'ovale plus large, selon Sheen.

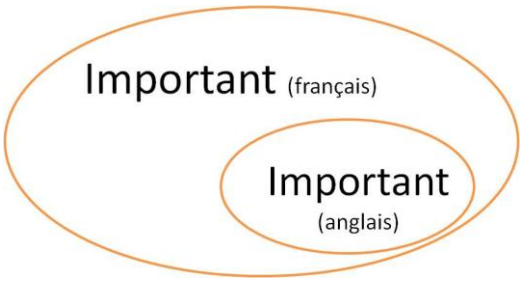


Figure 2.4. Un faux-ami partiel, type 1.

L'autre type de faux-ami partiel est un peu plus compliqué. Les deux mots ont au moins un sens commun, mais chacun a au moins un sens qui n'est pas partagé par l'autre. Le diagramme de Venn a les deux cercles sécants. L'intersection forme une éclipse et représente le sens commun. Les deux autres parties représentent les significations distinctes. Cette relation s'appelle une *intersection*. Sheen l'explique à l'aide du mot « circulation ». Le sens commun est utilisé pour se référer à la circulation de l'air et du sang. Cependant, le mot français signifie aussi « traffic » en anglais alors que le mot anglais signifie aussi « tirage » en français. Cela a comme conséquence que ces mots sont des faux-amis dans les deux sens, donc tant pour les francophones que pour les anglophones.

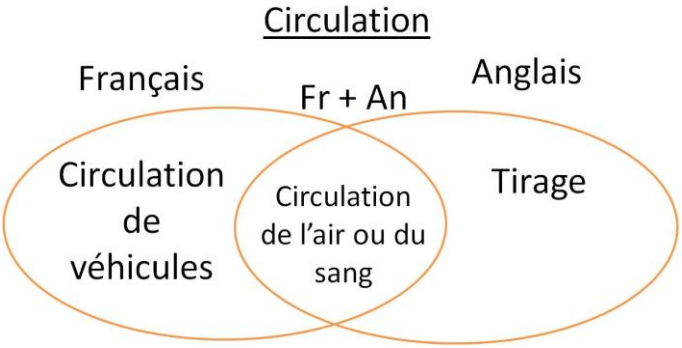


Figure 2.5. Un faux-ami partiel, type 2.

Dernièrement, Van Roeu et al. (1998) décrivent les mots-faussement apparentés. Il s'agit des homonymes qui n'ont aucun rapport avec les mots originaux. Par exemple le mot « openbaar » en néerlandais, comparé avec le syntagme « open bar » en anglais, les deux se ressemblent beaucoup.[5][6] Nonobstant, « être en public » n'a aucune relation avec « alcool gratuit », c'est juste une coïncidence.

[5] « Openbaar » en néerlandais veut dire « public » en français.
[6] « Open bar » en anglais veut dire « alcool gratuit » en français.

2.3.3 Réceptif et Productif

Ensuite, ce qu'il convient de traiter, concerne la différence entre l'apprentissage *réceptif* et *productif*. Nous expliquons la différence entre ces deux termes à l'aide de Melka (1997). Le lexique mental est divisé en deux parties : la partie réceptive et la partie productive. Melka propose l'hypothèse qui dit que la partie réceptive est plus large que la partie productive. La différence entre réceptif et productif peut être expliquée par plusieurs choses. C'est par exemple la différence entre compréhension vs. production, écouter vs. parler et lire vs. écrire. C'est la différence entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif.

Puis, Melka propose que la compétence passive précède la compétence active. Une séparation entre les deux est difficile à constater. Elle veut élucider la séparation sur la base du degré de familiarité. Cela veut dire qu'un apprenant relie de plus en plus de différentes significations à un seul mot. Nous ignorons les mots ayant un seul sens, parce que les apprenants ont moins ou pas de difficulté à établir le lien entre ces deux énoncés. Le mot est devenu plus connu et donc l'apprenant se familiarise avec ce mot et ses significations. Finalement, l'apprenant se familiarise de telle sorte avec ce mot que la connaissance passive amène à la compétence active en L1 ainsi qu'en L2. Un facteur crucial serait d'établir à quel point de la familiarité on pourrait dire que la connaissance n'est plus réceptive, mais productive. Ou à quel point la connaissance réceptive peut être convertie en connaissance productive.

Il semble que, dans le processus de reconnaissance d'un mot, après la première appréhension, certaines traces des significations restent dans le cerveau. Ces traces sont tout à fait insuffisantes pour être actualisées sans appréhension répétée du même mot. C'est seulement après plusieurs occurrences d'un mot qu'il peut être considéré comme faisant partie du lexique de l'enfant. Pourtant, la reproduction de l'énoncé serait encore tout à fait impossible. Belyayev (1963 : 177) suppose qu'il existe également un processus similaire pour les apprenants de L2, mais il y a des différences entre les enfants qui apprennent leur langue maternelle et les adultes qui apprennent une L2 (les adultes obtiennent beaucoup moins l'occasion de répéter que les enfants).

En outre, Melka soutient l'idée d'Aitchison, que lors du processus de reconnaissance, l'esprit active tous les sens possibles pour les mots polysémiques et qu'ensuite les significations inutiles disparaissent rapidement. La connaissance d'un mot n'est pas une proposition de 'tout ou rien' ; quelques aspects peuvent devenir productifs, tandis que d'autres restent au niveau réceptif. Même si le mot n'a pas atteint un stade tout à fait productif, beaucoup de ses caractéristiques peuvent être connues d'une manière productive par le sujet.

Nous avons déjà dit que le processus qui mène de la connaissance réceptive à la connaissance active est le même pour les apprenants L1 et les apprenants L2. Selon Melka, la différence vient du fait que les adultes ont moins de possibilités de parler la L2. Nonobstant, les apprenants de la L2 semblent avoir moins de difficulté avec certains éléments de la L2, quand la L1 appartient à la même famille. L'inter-linguistique est plus facile à percevoir si les éléments de la L2 ressemblent formellement à la L1 en orthographe, morphologie et/ou syntaxe. Melka prend les faux-amis comme argument ici. Selon elle, dans la première étape de l'apprentissage, les faux-amis aident l'apprenant dans la phase de reconnaissance. L'apprenant présume qu'un même énoncé dans la L1 et dans la L2 connaît également la même signification. Mais pour être sûr que le même énoncé connaît la même

signification, l'apprenant néerlandais qui apprend le français, doit assimiler toutes les autres significations polysémiques en vue d'examiner le faux-ami comme un mot connu.

En principe, établir les équivalences entre les éléments dans une L1 et une L2, c'est-à-dire la découverte de mots apparentés entre les deux langues, est une partie de la compétence linguistique, et donc devrait servir la production ainsi que la compréhension. L'apprenant de L2 a une tendance à généraliser les équivalences et d'utiliser ce principe dans la compréhension et la production. Alors, la réception sera maximale et la production sera évitée.

Melka dit que la distance entre réception et production doit être interprétée comme le degré de connaissance ou le degré de familiarité. En outre, le passage de réception à production n'est pas claire et fixe : nous avons vu précédemment que, même si la réception n'est pas encore complète, la production commence déjà, parce que la réception et la production ne sont pas des compartiments 'étanches'. La frontière n'est pas nécessairement marquée avec précision, en raison du chevauchement des deux notions de réception et de production, mais la frontière serait étirée progressivement de moins connu à plus connu. La réception et la production doivent alors être considérées comme deux manifestations d'un seul lexique. La question de la signification d'un mot est essentielle en soi, mais aussi parce que la description de la signification d'un mot est une condition préparatoire à l'enseignement du vocabulaire.

La théorie de Melka contient également des implications pour les faux-amis. La compétence réceptive indique l'apprentissage du vocabulaire passif, à savoir l'apprentissage du vocabulaire du français au néerlandais. La compétence productive implique l'inverse, à savoir l'apprentissage du vocabulaire actif ressemble à l'apprentissage du vocabulaire du néerlandais au français. Ci-dessous, nous présentons le faux-ami vu d'un côté réceptif et d'un côté productif en comparaison avec un mot normal.

2.3.3.1 Le mot normal

Les mots normaux réceptifs et productifs se comportent de la même façon. Regardons la figure 2.6, qui montre l'apprentissage d'un mot normal. Pour la traduction réceptive, l'apprenant lit le signifiant français « fleur » et doit donner la traduction néerlandaise : le signifiant néerlandais « bloem ». Pour donner la bonne traduction, l'apprenant doit apprendre deux choses : (i) il doit pouvoir reconnaître le signifiant X (étoile violette), (ii) il doit apprendre le lien entre ce signifiant et le signifié A (étoile orange).

Pour la traduction productive, on a besoin des mêmes étoiles. Pour donner la traduction française à partir du signifiant néerlandais « bloem », l'apprenant doit : (i) connaître (et non seulement reconnaître) le signifiant X (étoile violette) et (ii) apprendre le lien entre ce signifiant et le signifié A (étoile orange).

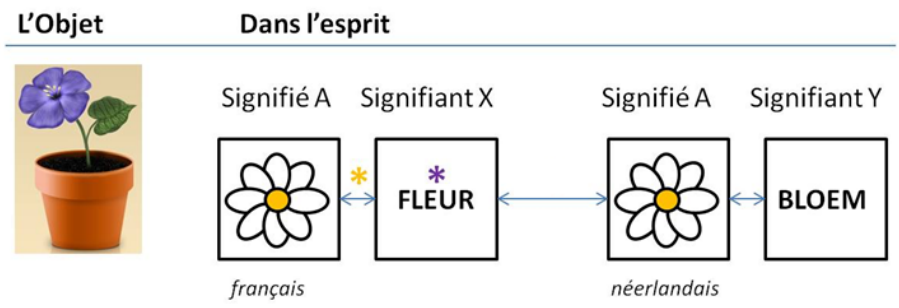


Figure 2.6. Mot normal réceptif et productif

Cependant, nous avons dit, comme aussi les autres chercheurs, que l'apprentissage réceptif est plus facile que l'apprentissage productif. En ayant les mêmes liens pour les mots réceptifs et productifs, c'est toujours la manière de tester qui détermine la difficulté de l'apprentissage.

2.3.3.2 Le faux-ami réceptif

Prenons comme exemple le mot « bocal » en français (voir aussi la figure 2.7.) qui signifie l'objet dans lequel on garde les poissons. Ce mot ressemble au mot « bokaal » en néerlandais, mais ce dernier signifie quelque chose de différent, notamment « coupe » en français. La situation esquissée jusqu'ici implique que *bocal* est un faux-ami. D'abord, nous expliquons l'apprentissage réceptif de ce faux-ami. L'apprenant néerlandais lit le signifiant X « bocal ». Pour donner la bonne traduction, il faut que l'apprenant connaisse le lien entre le signifié A et le signifiant X (étoile orange). Normalement, l'apprenant doit aussi apprendre à reconnaître le signifiant X (étoile violette), mais en fait ce signifiant est déjà connu grâce à la langue néerlandaise qui contient le même signifiant X. Même si le signifiant X néerlandais a un signifié complètement différent du signifiant X en français, ceci ne doit jouer aucun rôle pour l'apprentissage de la traduction. En effet, l'apprenant doit seulement apprendre que le signifiant X français et le signifiant Y néerlandais ont le même signifié A. L'apprentissage productif présentera le même avantage vis-à-vis de l'apprentissage productif des mots normaux.

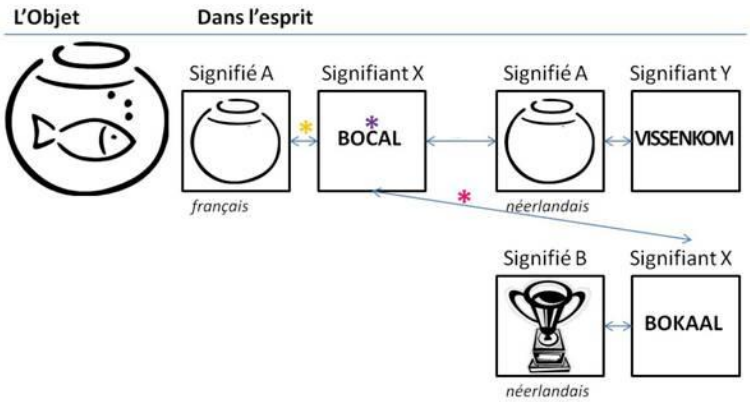


Figure 2.7. Faux-ami réceptif

2.3.3.3 Le faux-ami productif

Ensuite, nous traiterons les faux-amis productifs, en utilisant presque la même figure, notamment la figure 2.8. Prenons d'abord l'apprentissage productif. L'apprenant néerlandais voit le signifiant Y de « bokaal » et doit donner la bonne traduction française, à savoir « coupe ». Pour traduire d'une manière correcte, il doit apprendre – tout comme pour les mots normaux – deux choses : (i) le

signifiant Y (étoile violette) et (ii) le lien entre ce signifiant et le signifié B (étoile orange). L'apprentissage productif d'un faux-ami productif ne présente donc aucun avantage par rapport à un mot normal. Ceci tient au fait que le signifiant français qui entre en jeu n'est pas le signifiant qui existe aussi en néerlandais (étoile rose). L'apprentissage productif ne se distinguera pas non plus de celui des mots normaux.

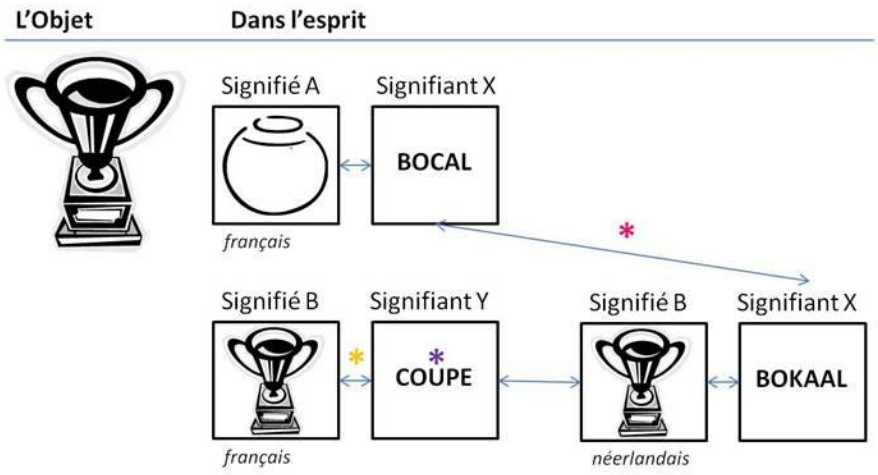


Figure 2.8. Faux-ami productif

2.3.3.4. Critique à Sheen

En élaborant les faux-amis réceptifs et productifs, une grande différence s'est posée à l'égard de la théorie de Sheen. Il a constaté qu'un faux-ami partiel, type 1, n'est qu'un faux-ami pour les locuteurs de la langue représentée par l'ovale plus large. Dans ce cas, c'est le mot « important » qui n'est qu'un faux-ami pour les Français. Selon la théorie que nous avons élaboré sur les faux-amis, cette affirmation de Sheen n'est pas correcte. Pour l'exemple de Sheen, les Français surgénèrent le mot « important » et l'utilisent dans des phrases anglaises dans lesquelles le mot n'est pas possible. Mais les Anglais sousgénèrent le mot « important », quand ils n'utilisent pas le mot quand il est nécessaire. Ainsi, le faux-ami « important » est vraiment un faux-ami dans les deux langues.

Comme l'arrière-plan de faux-amis est connus, nous allons discuter notre mode de procès. Puisque notre étude est basée sur celle de Mondria & Wiersma et celle de Verbraak, nous allons d'abord donner un bref résumé de ces deux études. Par conséquent, il deviendra clair à ce que nous gardons et à ce que nous changer dans notre étude.

2.4 Mondria & Wiersma

Les deux questions « quelle est la meilleure manière d'apprendre de nouveaux mots ? » et « quelle manière fonctionne le mieux pour les élèves ? » sont déjà souvent recherchées par des linguistes. Nous nous concentrons sur Mondria & Wiersma (2004). Les deux linguistes sont les premiers à avoir recherché et comparé la différence entre l'apprentissage productif, l'apprentissage réceptif et l'apprentissage productif + réceptif.

Les chercheurs commencent par dire que l'enseignement a l'impression que les élèves atteignent le meilleur résultat s'ils apprennent le vocabulaire d'une manière réceptive + productive. La combinaison mène à une compétence réceptive plus grande que seulement l'apprentissage réceptif.

En plus, les professeurs pensent que la connaissance d'un mot appris d'une manière productive + réceptive, augmente la connaissance réceptive. La connaissance productive disparaît premièrement, parce que les professeurs de langue pensent en général que c'est plus complexe, et la connaissance réceptive reste. Mondria & Wiersma s'intéressent à cette constatation et ils se sont demandé : « est-ce qu'il y a de la preuve pour l'idée qu'un effort plus grand dans la connaissance productive mène à une meilleure connaissance réceptive ? » Bref, les deux chercheurs prédisent que la combinaison entre apprendre productivement et réceptivement donne une rétention réceptive plus grande et plus stable, en comparaison d'un apprentissage uniquement réceptif. Les deux chercheurs commencent à décrire les concordances entre les études antérieures. Ensuite, ils donnent une implication pour leur méthode et leur analyse. Dernièrement, ils concluent par un résumé de leurs résultats.

2.4.1 Études Antérieurs

Dans le cadre théorique, Mondria & Wiersma discutent toutes les recherches qui ont déjà traité la différence entre l'apprentissage productif et réceptif, notamment Schuyten (1906), Stoddard (1929), Griffen & Harley (1996), Waring (1997) et Schneider, Healy & Bourne (2002). Toutes les recherches discutées ont plus ou moins les mêmes résultats.

D'abord, elles montrent que la connaissance productive mène à une certaine rétention réceptive, et aussi l'inverse. En ce qui concerne l'apprentissage réceptif, il mène à une certaine rétention productive. Le maintien réceptif à la suite de l'apprentissage productif en général est en retard sur la rétention réceptive à la suite de l'apprentissage réceptif. Ensuite, les chercheurs ont découvert que l'apprentissage productif est plus difficile. Dans toutes les expériences, les scores moyens sur les tests de l'apprentissage productif étaient inférieurs à ceux sur les tests de l'apprentissage réceptif. Dernièrement, en ce qui concerne la désintégration de la connaissance, Waring (1997) a constaté que la connaissance productive – acquise par l'apprentissage productif ou réceptif – diminue plus vite que la connaissance réceptive.

2.4.2 Méthodologie

Mondria & Wiersma commencent à décrire leur méthode et leur analyse. À cause d'une absence d'une définition générale des termes réceptif et productif, ils en proposent eux-mêmes.

La production réceptives du vocabulaire : l'apprentissage de la signification d'un mot de L2. Dans ce cas, c'est d'apprendre un mot de L2 à L1.
La production productives du vocabulaire : l'apprentissage d'exprimer un concept à l'aide d'un mot L2. Dans ce cas, c'est d'apprendre un mot de L1 à L2.
L'apprentissage réceptif du vocabulaire : la production de la signification d'un mot de L2. Dans ce cas, c'est d'être capable de traduire un mot de L2 à L1.
L'apprentissage productif du vocabulaire : Apprendre à exprimer un concept à l'aide d'un mot de L2. Dans ce cas, c'est d'être capable de traduire un mot de L1 à L2.

Pour déterminer quel est le meilleur type d'apprentissage, Mondria & Wiersma ont créé deux tests :

Le test du vocabulaire réceptif : Tester la connaissance d'une personne de la signification d'un mot de L2. Dans ce cas, c'est d'exiger d'une personne de traduire un mot de L2 à L1.
Le test du vocabulaire productif: Tester la capacité d'une personne d'exprimer un concept à l'aide d'un mot de L2. Dans ce cas, c'est d'exiger d'une personne de traduire un mot de L1 à L2.

Mondria & Wiersma ont 4 questions de recherche :

1. Est-ce que l'apprentissage des mots de manières réceptive et productive (la méthode de combinaison) mène à une meilleure rétention réceptive, comparé à l'apprentissage des mots seulement de manière réceptive ?
2. Est-ce que l'apprentissage des mots de manière réceptive et productive mène à une meilleure rétention productive, comparé à l'apprentissage des mots seulement de manière productive ?
3. Quel est le chevauchement entre l'apprentissage réceptif et l'apprentissage productif des mots ? L'apprentissage réceptif mène à combien de connaissance productives, et l'apprentissage productif mène à combien de connaissances réceptives ?
4. Quel est le niveau de difficulté de l'apprentissage réceptif par opposition à l'apprentissage productif, montré par, respectivement, la rétention réceptive et la rétention productive ?[7]

Ensuite, Mondria & Wiersma discutent le plan de l'expérience. Les élèves était divisé en trois groupe et chaque groupe indique une manière d'apprentissage du vocabulaire : apprentissage réceptive, productive et réceptif + productif. Après l'apprentissage il y a deux sortes de test pour examiner le stockage du vocabulaire. Le test de reproduction immédiate a eu lieu directement après l'apprentissage. Et le test de reproduction prolongée a eu lieu deux semaines après l'apprentissage. Le sorte de teste peut différer dans le test de reproduction immédiate et le test de reproduction prolongée (voir le tableau 2.1), donc soit le test est réceptif, soit le test est productif.

	Type d'apprentissage	Test reproduction immédiate	Test reproduction prolongée
1	Réceptif	Réceptif	Réceptif
2	Réceptif	Productif	Productif
3	Productif	Réceptif	Réceptif
4	Productif	Productif	Productif
5	Réceptif + Productif	Réceptif	Réceptif
6	Réceptif + Productif	Productif	Productif

Tableau 2.1. Le plan de l'expérience

Les participants étaient 198 élèves néerlandais qui ont entre 14-16 ans et ont eu français pendant trois années. Les matériaux utilisés sont les mots cibles, les matériaux d'apprentissage et les tests. Les mots cibles sont 16 mots français, 8 noms et 8 verbes et ils sont totalement inconnus pour les élèves. Il n'y avait pas de mots synonymes. Il existe deux types de test, le test réceptif et le test productif. Ils sont corrigés par le premier auteur et un professeur de français. Seulement les fautes de signification sont corrigées, les petites fautes d'orthographe sont ignoré. Dans le tableau ci-dessous, on peut voir les résultats des tests :

L'apprentissage	Test Reproduction Immédiate		Test Reproduction Prolongée	
	Réceptive	Productive	Réceptive	Productive
Réceptive	15.7 n=33	8.4 n=32	7.7 n=33	1.9 n=32

[7] Michelle Verbraak

Productive	13.5 n=33	15.5 n=32	6.6 n=33	4.1 n=32
Réceptive + Productive	15.4 n=34	14.1 n=34	7.9 n=34	3.8 n=34
Total	14.9 n=100	12.7 n=98	7.4 n=100	3.3 n=98

Tableau 2. 2. Les résultats en moyenne (note : Maximum score 16)

2.4.3 Analyse

En ce qui concerne la rétention réceptive, il n'y avait pas de différence significative entre l'apprentissage réceptif + productif d'une part et l'apprentissage réceptif d'autre part. Pour ce qui est de la rétention productive, il n'y avait pas de différence significative entre l'apprentissage productif + réceptif et l'apprentissage productif. Bien que la rétention réceptive à la suite de l'apprentissage réceptif ne diffère pas significativement de celle à la suite d'un apprentissage productif, l'apprentissage réceptif donne une meilleure rétention de 16%. Pour la dernière question, le degré de difficulté de l'apprentissage réceptif vs. l'apprentissage productif a été étudié de deux manières différentes. La première, une comparaison entre la rétention réceptive, la rétention productive et la rétention des deux. La rétention réceptive a donné un résultat significatif plus haut que la rétention productive, ce qui montre que la rétention productive est plus difficile. La deuxième, une comparaison entre le résultat de l'apprentissage réceptif à la suite d'un apprentissage réceptif et l'apprentissage productif à la suite d'un apprentissage productif. Cette comparaison montre également que l'apprentissage productif est plus difficile, même si la manière de tester et d'apprendre correspondent.

2.4.4 Conclusion

Mondria & Wiersma concluent que l'apprentissage réceptif + productif mène à un niveau de rétention réceptive qui est comparable à l'apprentissage réceptif. C'est pourquoi l'hypothèse n'est pas confirmée, où ils disent que la méthode de combinaison donne une rétention réceptive plus grande comparé avec l'apprentissage productif qui donne aussi des connaissances réceptives. La conclusion pour l'enseignement est basé sur ces faits. Si le but est un test réceptif, l'apprentissage réceptif suffit. Si le but est un test productif, l'apprentissage productif est recommandée. Et si le but est un test réceptif + productif, une combinaison des deux est recommandée. Finalement, Mondria & Wiersma disent que la rétention réceptive sera toujours plus grande, parce que la rétention productive est plus difficile.

2.5 Michelle Verbraak

Michelle Verbraak (2012) a répété la recherche de Mondria & Wiersma pour vérifier les résultats et pour expliciter les implications pour l'enseignement. Elle commence d'une même manière que Mondria & Wiersma. Un cadre théorique explique la différence entre l'apprentissage réceptif et l'apprentissage productif, comme nous avons déjà fait. Comme Mondria & Wiersma, elle donne un résumé de chaque chercheur qui a déjà fait une recherche sur l'apprentissage du vocabulaire, notamment Schuyten (1906), Stoddard (1929), Griffen & Harley (1996), Waring (1997), Schneider et al. (2002), Mondria & Wiersma (2004), Al-Qarni (2008), Webb (2009). Chaque recherche donne la même conclusion : l'apprentissage réceptif mène à des connaissances réceptives plus grandes et l'apprentissage productif mène à des connaissances productives plus grandes.

Le but du mémoire est de comparer les résultats de sa propre recherche et les résultats de la recherche de Mondria & Wiersma. La question principale dit « Est-ce que l'apprentissage des mots de manière réceptive et productive (la méthode de combinaison de Mondria & Wiersma) mène à une meilleure rétention du vocabulaire que seulement un type d'apprentissage ? ». Verbraak a mis l'accent sur la rétention de longue durée. Elle a décidé de ne pas traiter le chevauchement et la difficulté de différents types d'apprentissage, parce Mondria & Wiersma a déjà traité ces deux sujet profondément.

2.5.2 Méthodologie

Pour la recherche, Verbraak a enquêté 124 élèves néerlandais de quatre classes de 3VWO et de deux classes de 4 VWO. L'âge de ces élèves se situe entre 14 et 16 ans. Elle a divisé les élèves en 6 groupes, comme dans la recherche de Mondria & Wiersma (regardez la figure 2.). Pour l'apprentissage, la liste comportait 20 mots, dont 10 noms et 10 verbes. La plupart des mots ne se trouvent pas dans les livres des méthodes utilisées aux écoles. En outre, tout comme Mondria et Wiersma, elle a évité d'employer des synonymes.

L'expérience de l'apprentissage consistait en trois parties. D'abord, la session de l'apprentissage. Chaque groupe recevait une feuille qui comportait 20 mots, par exemple le groupe qui était obligé d'apprendre les mots productivement, a reçu les mots néerlandais – français. Le groupe qui était obligé d'apprendre les mots d'une manière productive + réceptive, a reçu deux feuilles. L'une avec les mots néerlandais – français et l'autre avec les mots français – néerlandais. Après 15 minutes, les élèves ont reçu le test de reproduction immédiate avec les 20 mots. Ils ont eu 5 minutes pour remplir cette feuille. Après ces 5 minutes, Verbraak a remercié les élèves pour donner l'impression que l'expérience était finie. La dernière partie consistait en un test de rétention prolongée, qui est donné après 3 semaines, une semaine plus tard que Mondria & Wiersma. Pour la notation, seulement la traduction était importante. Les fautes d'accents ou les chutes d'accent étaient ignorées.

2.5.2 Résultats et Analyse

Verbraak a résumé les résultats dans un tableau, qui est repris ci-dessous :

L'apprentissage	Test Reproduction Immédiate		Test Reproduction Prolongée	
	Réceptive	Productive	Réceptive	Productive
Réceptive	19,3 n=21	9 n=21	8,6 n=21	3 n=21
Productive	16,3 n=21	15,7 n=21	8,2 n=21	4,4 n=21
Réceptive + Productive	18,7 n=20	14,1 n=20	7,4 n=20	4 n=20

Tableau 2.3. Les résultats en moyenne.

Puis, Verbraak a distingué les résultats dans deux parties, d'abord les résultats du test de reproduction immédiate et puis les résultats du test de reproduction prolongée.

Commençant avec les résultats du test reproduction immédiate, il n'y pas une grande différence avec les résultats de Mondria & Wiersma. Elle conclut que les test réceptifs sont les mieux faits après un apprentissage uniquement réceptif. Il en est de même pour les test productifs, qui sont les mieux faits après un apprentissage uniquement productif. Pour la méthode de combinaison, le score est toujours le plus haut quand la manière de tester correspond à la manière d'apprendre. Donc, la

méthode de combinaison ne connaît pas un avantage à l'égard de la méthode seulement réceptive ou seulement productive.

Ensuite, les résultats du test de rétention prolongée donnent lieu aux mêmes conclusions que dans la recherche de Mondria & Wiersma. Verbraak conclut également que le score est le plus haut quand la manière de tester correspond à la manière d'apprendre. En ce qui concerne le test productif, il est le mieux fait si les élèves ont appris d'une manière productive Pour la méthode de combinaison, elle ne connaît pas un avantage envers l'apprentissage réceptif ou l'apprentissage productif. En général, on voit de nouveau que les tests réceptifs sont mieux faits que les test productifs, après n'importe quel type d'apprentissage.

2.5.3 Conclusion

Verbraak conclut que la méthode de combinaison ne mène pas à une meilleure rétention réceptive que l'apprentissage simple. Elle dit que le meilleur score est obtenu quand la manière de tester correspond à la manière d'apprendre. Cependant, elle a trouvé que le type d'apprentissage pour obtenir des connaissances productives n'a pas d'importance. On peut utiliser les deux types d'apprentissage (productif vs. productif + réceptif) si le but est les connaissances productives.

Dernièrement, elle donne des implications pour l'enseignement concernant l'apprentissage du vocabulaire. Pour la compréhension écrite et orale, l'apprentissage uniquement réceptif suffit. Pour l'expression écrite et orale, l'apprentissage productif suffit. L'expression écrite et orale est plus difficile pour les élèves, parce que leur lexique mental réceptif est plus grand que leur lexique mental productif. Un effort plus profond à l'apprentissage productif est nécessaire et a besoin de plus de temps. Pourtant, comme les autres chercheurs ont découvert, l'apprentissage productif donnera également des connaissances réceptives.

2.6 Notre Recherche

Finalement, nous sommes arrivée à notre propre recherche. La base de ce mémoire se compose de deux recherches, notamment Mondria & Wiersma (2004) et Verbraak (2012). Dans les deux recherches il était très clair que le meilleur résultat est obtenu quand la manière de tester correspond à la manière d'apprendre. Comme nous évitons la répétition d'une recherche qui est exactement pareille avec toujours le même résultat, nous concentrons vraiment sur l'effet de l'addition des faux-amis.

Les faux-amis sont le point de départ de notre thèse. Un exemple est « le bocal » en français, qui signifie « de vissenkom » en néerlandais, mais le mot ressemble beaucoup au mot « de bokaal », qui signifie « la coupe » en français. Nous avons vu qu'il y a une distinction à opérer entre les faux-amis réceptifs d'une part et les faux-amis productifs et les mots normaux d'autre part. L'avantage que présentent les faux-amis réceptifs – à savoir que l'apprenant ne doit pas apprendre un nouveau signifiant – est absent dans l'apprentissage des mots normaux mais également dans l'apprentissage des faux-amis productifs. Dans notre recherche, les trois manières d'apprendre et de tester sont discutées (réceptif, productif et réceptif+productif) et les faux-amis réceptifs et productifs par rapport aux mots normaux sont également examinées, de sorte que notre question principale est :

Comment les faux-amis se comportent-ils par rapport aux mots normaux dans tous les types d'apprentissage?

Il faut noter que nous nous concentrons sur la rétention immédiate. Comme Michelle Verbraak, nous n'examinons pas le chevauchement. Nous nous focalisons sur la difficulté de la manière d'apprendre et sur les avantages et les désavantages entre les mots normaux et les faux-amis réceptifs et productifs.

3. Méthodologie

3.1 L'hypothèse

Dans notre recherche nous avons donné la priorité aux faux-amis. Nous avons vu que l'apprentissage des mots polysémiques joue un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire. Le lexique mental active tous les sens possibles et laisse ensuite disparaître les significations inutiles. Comme nous avons dit dans la partie des mots réceptifs et productifs, un faux-ami diffère seulement dans la direction d'apprendre. Pour le faux-ami réceptif, l'apprenant ne doit qu'apprendre qu'un signifiant est lié à un signifié. L'avantage d'un faux-ami réceptif est alors que le signifiant de la nouvelle langue est déjà connu. Cet avantage distingue les faux-amis réceptifs tant des mots normaux que des faux-amis productifs. Les prédictions que nous faisons sont les suivantes :

- Il y a trois types d'apprendre qui correspondent à la manière de tester, notamment réceptif, productif et réceptif+productif. La compétence passive (réceptif) précède la compétence active (productif). Dans l'apprentissage réceptif, il s'agit juste de reconnaître la forme inconnue ce qui est plus facile que, dans l'apprentissage productif, de reproduire la forme inconnue. À cause de cette différence, nous prédisons que l'apprentissage réceptif mènera à la meilleure rétention. Ensuite, l'apprentissage réceptif+productif donnera la meilleure note, grâce à la partie réceptive. Et dernièrement, l'apprentissage productif mènera à la pire rétention.
- En élaborant la théorie des faux-amis, nous supposons que l'apprentissage de faux-amis réceptifs mènera à la meilleure rétention. Les faux-amis réceptifs aident l'apprenant dans la phase de reconnaissance. Nous avons également constaté que les faux-amis productifs se comportent comme des mots normaux, donc nous ne prédisons aucune différence entre ces deux types de mots.

À l'aide d'une enquête pour des personnes qui apprennent le français, nous voulons examiner notre hypothèse. La méthodologie est expliquée ci-dessous.

3.2 Les participants

Les participants étaient 96 élèves d'une classe de 3Gymnasium, de deux classes de 3VWO et de deux classes de 3HAVO. Tous les élèves se trouvent à la même école, à savoir le Coenecoop College à Waddinxveen. Chaque élève connaît la langue néerlandaise comme langue maternelle, avec quelques exceptions qui parlent le kurde, l'arabe et le maltais comme lange maternelle. L'âge de ces élèves se situe entre 14 et 17 ans.

Ensuite nous expliquons la division des groupes. La division connaît quelques différences par rapport à celle de Verbraak et de Mondria & Wiersma. Nous avons décidé de choisir trois groupes où la manière de tester correspond à la manière d'apprendre, notamment le groupe réceptif, le groupe productif et le groupe réceptif+productif (voir le tableau 3.1.). Dans chaque classe, les élèves sont divisés arbitrairement, mais de telle sorte que chaque groupe est représenté d'une manière égale (plus ou moins trente par groupe).

Groupe	Type d'apprentissage	Test RI[8]	Test RP[9]
1	Réceptif	Réceptif	Réceptif
2	Productif	Productif	Productif
3	Réceptif + Productif	Réceptif + Productif	Réceptif + Productif

Tableau 3.1 Les groupes différents

3.3 Les matériaux

Dans notre recherche, nous comparons les mots normaux avec les faux-amis. Dans les livres de Marion Everink « *Meer sjans met Frans* » et « *Da's nou Frans !* », il y a beaucoup d'exemples de faux-amis. Nous avons élaboré les autres mots normaux de telle sorte que les élèves ne les avaient pas encore appris. Nous avons choisi 18 mots qui sont tous des noms. Nous avons un nombre qui est exactement entre le nombre de Mondria & Wiersma et le nombre de Michelle Verbraak. Pour rechercher la différence entre les faux-amis réceptifs et les faux-amis productifs, mais également rechercher la différence entre les faux-amis et les mots normaux, nous avons divisé les 18 mots en 6 mots qui sont des faux-amis réceptifs, 6 mots qui sont des faux-amis productifs et 6 mots qui sont des mots normaux, choisis de Michelle Verbraak. Ci-dessous, nous présentons les 18 mots.

Faux-amis réceptifs			
	Français	Néerlandais	Faux-amis néerlandais
1.	Le bocal	De vissenkom	De bokaal – La coupe
2.	Le manège	De draaimolen	De manege – L'école d'équitation
3.	L'étalage	De uitstalling	De étalage – La vitrine
4.	Le cabaretier	De kroeghoudster	De cabaretier – Le chansonnier
5.	La vase	De modder	De vaas – Le soliflore
6.	L'horloge	Het uurwerk	De horloge – La montre

Tableau 3.2. Les faux-amis réceptifs.

Faux-amis productifs			
	Néerlandais	Français	Faux-amis français
1.	De post	Le courrier	La poste – Het postkantoor
2.	De ramp	La catastrophe	La rampe – De helling
3.	De regisseur (van een film)	La réalisateur	Le régisseur – De beheerder
4.	De vitrage	Les rideaux	Le vitrage – Het glaswerk
5.	Het kompas	La boussole	Le compas – De passer
6.	Het perron (van een trein)	Le quai	Le perron – Het bordes

Tableau 3.3. Les faux-amis productifs.

Les noms 'normaux'		
	Français	Néerlandais
1.	La bouilloire électrique	De waterkoker
2.	La petite cuillère	Het theelepeltje
3.	Le trac	De plankenkoorts
4.	La graine	De zaadkorrel
5.	Le tendeur	De snelbinder
6.	Le taquin	De pestkop

Tableau 1.4. Les noms 'normaux'.

[8] Le test de reproduction immédiate (RI)
[9] Le test de rétention prolongée (RP)

3.4 La préparation

Nous avons fait trois documents avec les faux-amis pour l'apprentissage. Sur chaque document, une explication se trouve en haut qui dit clairement ce que nous demandons des élèves. Les mots sont toujours dans un ordre différent, pour donner l'impression que chaque groupe a sa propre liste. Le premier document se compose des mots présentés d'une manière réceptive ; à droite il y a la liste avec les mots français et à gauche la liste néerlandaise. Le deuxième document contient les mots présentés d'une manière productive ; à droite il y a la liste avec les mots néerlandais et à gauche les mots français. Le dernier document comporte les mots présentés d'une manière réceptive et aussi d'une manière productive. Pour donner l'impression que c'est juste une liste, nous avons fait trois colonnes. La première colonne contient les mots français, ensuite les mots néerlandais et la dernière encore les mots français. De cette manière, nous espérons que les élèves ont toujours gardé la vue générale, au lieu de mettre les deux listes sur deux feuilles différentes. Les noms 'normaux' sont divisés en deux groupes, avec trois noms présentés d'une manière réceptive et trois noms présentés d'une manière productive.[10,11]

Ensuite, nous avons composé les tests pour rechercher la reproduction immédiate et la reproduction prolongée. En haut de la page, nous avons demandé aux élèves de remplir quelques données, notamment le nom, l'âge, la langue maternelle (L1) et la classe. La feuille contient aussi une petite explication. Nous avons déterminé trois types de tests. Le premier test vérifie la connaissance réceptive. Ensuite, le deuxième test vérifie la connaissance productive. Le dernier test vérifie à la fois la connaissance réceptive et productive.

3.5 L'expérience

La procédure de l'expérience consistait en 3 parties : la session de l'apprentissage, le test de reproduction immédiate (RI) et le test de rétention prolongée (RP). Les trois parties ont eu lieu pendant les heures du cours de français où pendant les heures du cours du mentor. Après la phase d'apprentissage, il y a eu deux phases de test. Le premier est venu à la suite de l'apprentissage, la seconde a suivi deux semaines plus tard. Les tests dans les deux phases de tests ont été des tests de traduction:

- Pour ceux qui ont appris les mots d'une manière réceptives: un test de traduction français-néerlandais
- Pour ceux qui ont appris les mots d'une manière productive: un test de traduction néerlandais-français
- Pour ceux qui ont appris les mots d'une manière réceptives et productives: un test de traduction français-néerlandais et néerlandais-français. Où les faux-amis productifs ont été testés uniquement néerlandais-français. Et les faux-amis réceptifs ont été testés uniquement français-néerlandais.

Nous avons commencé par une petite introduction qui explique l'exercice pour les élèves. Ensuite, les élèves commencent par la première tâche, notamment la session de l'apprentissage. Chacun a 15 minutes pour apprendre les dix-huit mots. Nous avons décidé de donner le même temps pour l'apprentissage que Verbraak et Mondria & Wiersma. Contrairement à la procédure de Mondria & Wiersma, il n'était pas interdit d'écrire. Après les 15 minutes les élèves ont rendu les feuilles et ont

[10] Les noms normaux présentés d'une manière réceptive : La bouilloire électrique, la petite cuillère et le trac.
[11] Les noms normaux présentés d'une manière productive : La graine, le tendeur et le taquin.

reçu le test qui correspond à la manière d'apprentissage. Avant d'apprendre les mots, nous avons demandé aux élèves de retenir le numéro qui est écrit en haut de la page. De cette manière, c'était vraiment facile de donner le test correspondant.

Le test de RI est la deuxième partie de l'expérience. Les élèves ont eu 5 minutes pour répondre aux questions. Après 5 minutes, nous avons remercié les élèves pour leurs temps, de telle sorte que les élèves aient l'impression que l'expérience était finie.

Dernièrement, le test de RP a eu lieu exactement deux semaines après le test de RI. Dans ce cas, nous avons seulement distribué les tests, donc sans une phase d'apprentissage supplémentaire. Nous avons noté quel élève a eu quel numéro pendant le test de RI, de cette manière nous savons exactement que chaque élève a reçu la même sorte de test pendant le de test de RP. Également, les élèves ont eu 5 minutes pour répondre aux questions.

3.5 La notation

Pour le score, seulement la même traduction qui était donnée aux feuilles d'apprentissage, est la forme correcte. Les seules choses que nous avons ignorées, sont les fautes d'accents ou les chutes d'accents. Pour chaque réponse correcte, l'élève obtient 1 point. Il y a un total de 16 points. Cela donnera les mêmes scores que la recherche de Mondria & Wiersma.

4. Résultats

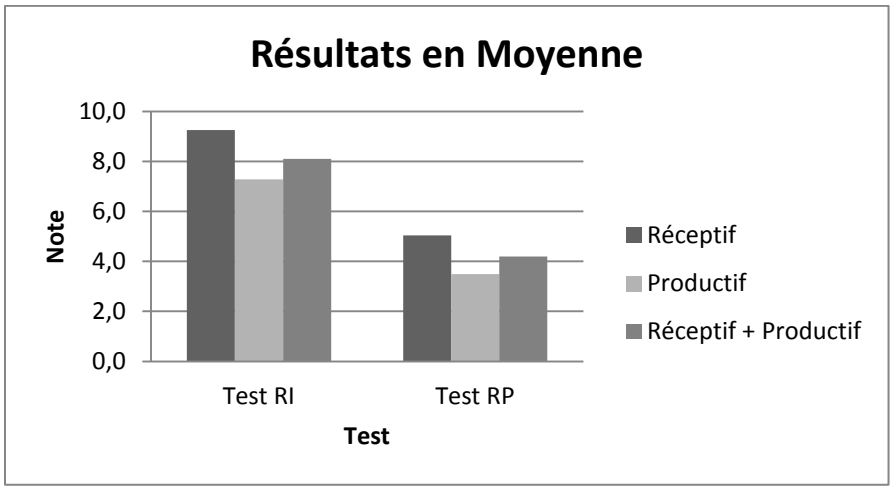
Dans ce chapitre nous présentons les résultats de l'expérience que nous avons introduite dans le chapitre précédent. Nous commençons par une vue générale sur l'expérience. Ensuite, nous faisons une distinction entre le test de reproduction immédiate (RI) et le test de rétention prolongée (RP). Par test, nous comparons les mots normaux aux faux-amis et nous regardons quelle manière d'apprentissage a mené aux meilleurs résultats.

Premièrement, nous présentons le tableau contenant les informations sur les deux tests. Le tableau contient la moyenne, la déviation standard (entre parenthèse) et le nombre d'élèves du groupe. Pour clarifier encore une fois, les types d'apprentissage correspondent toujours aux types d'examen. Donc un élève qui a appris les mots d'une manière réceptive, a également fait un examen d'une manière réceptive. En ce qui concerne la différence entre le test et l'examen, nous n'utilisons que l'indication « test » pour le test de RI et le test de RP. Nous appelons les trois différents types d'examiner « les examens ». Dernièrement, les élèves pouvaient gagner 18 points. Nous avons réduits les résultats à un score de zéro à dix, où dix signifie qu'aucune erreur n'est faite.

Type d'apprentissage et de test	Test RI	Test RP
Réceptif	9,3 (0,82) n = 30	5,0 (2,34) n = 26
Productif	7,3 (2,10) n = 34	3,5 (2,70) n = 29
Réceptif + Productif	8,1 (1,67) n = 32	4,2 (1,83) n = 31

Tableau 4.1. Les résultats en moyenne.

Pour donner une vue plus claire entre les types d'apprentissage, nous avons constitué un graphique avec les résultats. Sur l'axe horizontal se trouvent les types de tests et sur l'axe vertical se trouvent les scores moyens.



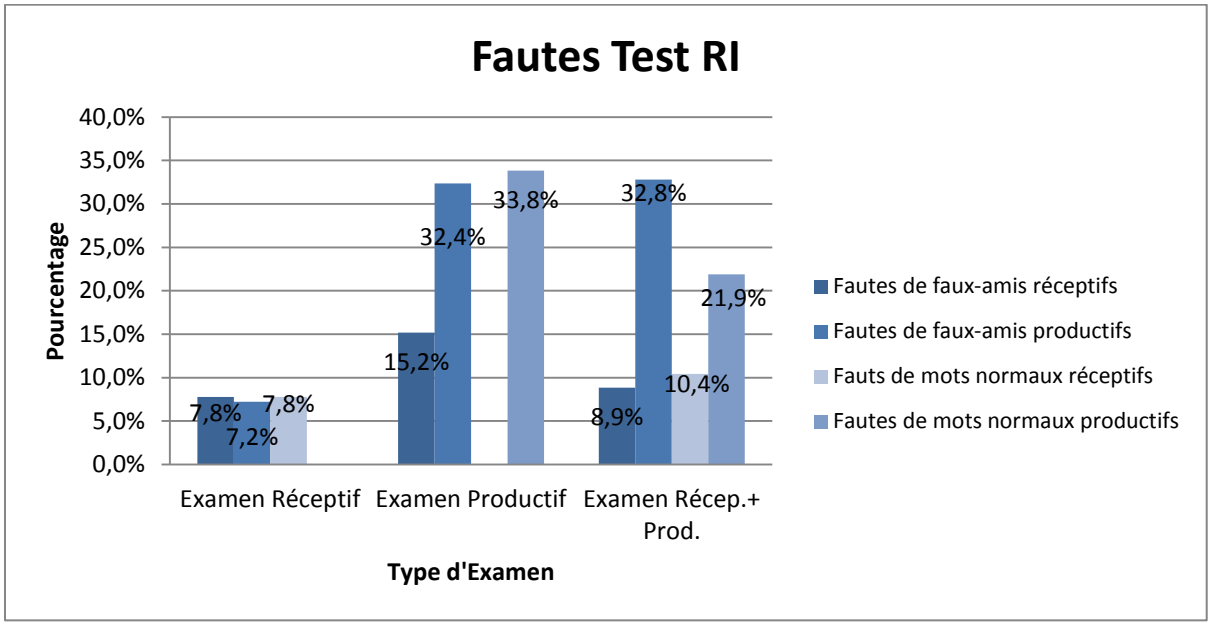
Graphique 4.1 Les résultats en moyenne.

Les résultats globaux montrent que, en général, l'examen réceptif a été mieux fait que l'examen réceptif et productif, et que celui-ci a été mieux fait que l'examen productif (Graphique 4,1.). Il est également clair que les étudiants - peu importe la forme d'apprentissage et la manière de tester - obtiennent de meilleurs résultats juste après la phase d'apprentissage (Graphique 4.4.).

Pour la discussion de la façon d'apprendre, nous faisons une distinction entre les résultats du test qui suit immédiatement la phase d'apprentissage et les résultats du test qui suit deux semaines après la phase d'apprentissage. Pour chaque test, nous avons aussi fait une distinction entre les différentes formes d'apprentissage et d'examens.

4.1 Les Tests de Reproduction Immédiate (RI)

D'abord, nous présentons le graphique des fautes du test de RI. Le graphique 4.2. montre le taux d'erreur par examen et par type de mots : les faux-amis réceptifs, les faux-amis productifs et les mots normaux. Les mots normaux sont divisés en deux parties : les mots normaux réceptifs et les mots normaux productifs. Comme dans l'examen réceptif, les mots normaux productifs ne se présente pas, ce qui indique que les mots normaux ne sont appris et testés que d'une manière réceptive. Il en est de même pour l'examen productif, les résultats présentent un espace ouvert, ce qui indique que les mots normaux ne sont appris et testés que d'une manière productive.



Graphique 4.2. Fautes de Test RI: pourcentages.

On peut voir que les élèves ont fait le moins d'erreurs dans l'examen réceptif (<7,8%). Cela n'est pas surprenant, puisque tant Verbraak que Mondria & Wiersma ont obtenu le même résultat. En outre, dans l'examen réceptif il n'y a pas beaucoup de différences entre les fautes réceptives de faux-amis, les fautes productives de faux-amis et les fautes des mots normaux. La différence est minuscule. Donc, apprendre les faux-amis d'une manière réceptive ne donne pas un avantage par rapport aux mots normaux. L'apprentissage réceptif mène à un même résultat.

À propos du test productif, nous pouvons dire que les faux-amis réceptifs ont posé le moins de problèmes (15,2%). Les élèves ont fait beaucoup d'erreurs dans les faux-amis productifs (32,4%) et presque le même taux d'erreur dans les mots normaux (33,8%). Nous pouvons dire que

l'apprentissage productif des faux-amis réceptifs mène à un avantage par rapport aux mots normaux. Nonobstant, les faux-amis productifs ne se distinguent pas vis-à-vis des mots normaux. Il y a une grande différence dans les différents types de mots. Plus précisément, il y a un contraste évident entre les faux-amis réceptifs qui se classent mieux que les mots normaux et les faux-amis productifs.

Regardons finalement le dernier examen, réceptif+productif. Premièrement, les faux-amis réceptifs et les mots normaux réceptifs mènent à moins de fautes en comparaison des faux-amis productifs et des mots normaux productifs. Deuxièmement, l'examen réceptif+productif ne connaît pas un avantage par rapport à l'examen réceptif en ce qui ce concerne les faux-amis réceptifs ou les mots normaux réceptifs. La même chose s'applique aux faux-amis productifs : l'examen réceptif+productif ne mène pas à un avantage par rapport à l'examen productif en ce qui concerne les faux-amis productifs. Il semble que les faux-amis productifs sont encore plus difficile que les mots normaux. Dernièrement, il y a une différence à noter entre les mots normaux productifs dans l'examen productif et dans l'examen réceptif+productif. Notamment, l'examen réceptif+productif mène à une meilleure rétention des mots normaux productifs.

Dernièrement, nous donnons un tableau qui contient les notes finales pour chaque type d'examen. Les résultats en moyenne de test RI confirment nos prédictions :

- L'apprentissage réceptif mène à la meilleure rétention. Ensuite, l'apprentissage réceptif+productif donne la meilleure note, grâce à la partie réceptive. Et dernièrement, l'apprentissage productif mène à la pire rétention, où les faux-amis réceptifs mènent à une meilleure rétention.
- L'apprentissage de faux-amis réceptifs mène à la meilleure rétention, sauf dans l'examen réceptif. Nous avons également examiné que les faux-amis productifs se comportent comme des mots normaux, sauf dans l'examen réceptif+productif. Dans l'examen réceptif+productif, les mots normaux productifs mène à une meilleure rétention par rapport aux faux-amis productifs.

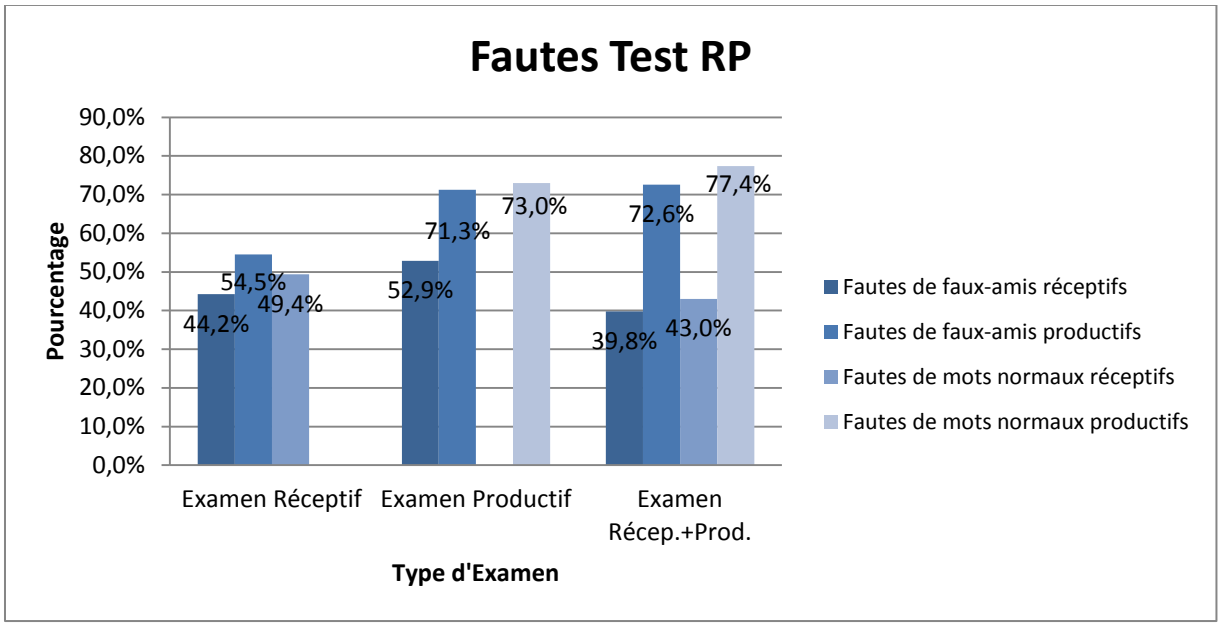
Type d'apprentissage	Test RI
Réceptif	9,3
Productif	7,3
Réceptif + Productif	8,1

Tableau 4.2. Les résultats de Test RI.

L'examen réceptif donne de tous les examens la meilleure note. En plus, la connaissance réceptive est la plus large et précède la connaissance productive.

4.2 Les Tests de Rétention Prolongée (RP)

Ensuite, nous présentons le graphique qui résume les fautes faites dans le deuxième test. Il est organisé de la même façon que le graphique 4.2. En outre, l'examen productif présente un espace ouvert, ce qui indique que les mots normaux ne sont appris et testés que d'une manière productive.



Graphique 4.3. Fautes de Test RP: pourcentage.

Le graphique 4.3. montre que les élèves ont fait beaucoup plus de fautes (moyenne : 57,5%) que dans le test de reproduction immédiate (moyenne : 17,8%). Les élèves ont fait le moins d'erreurs dans l'examen réceptif. Les différences entre les fautes réceptives de faux-amis, les fautes productives de faux-amis et les fautes de mots normaux sont encore petites, mais un peu plus larges en comparaison de la première fois. Les faux-amis réceptifs obtiennent le pourcentage le moins élevé, en ce qui concerne le nombre d'erreurs faites (44,2%). Les faux-amis productifs ont posé beaucoup de problèmes (54,5%). Les mots normaux réceptifs donnent environ le même résultat que les faux-amis réceptifs (49.4%). Comme la différence est un peu plus grande par rapport au test RI, nous pouvons dire que les faux-amis réceptifs donnent une meilleure rétention en comparaison des mots normaux réceptifs. Pour les faux-amis productifs, il y a même un petit désavantage, quand les élèves apprennent les faux-amis productifs d'une manière réceptive.

L'examen productif donne presque la même image que le graphique du test de RI, seulement le taux d'erreur est beaucoup plus élevé. Il y a une claire différence entre les fautes de faux-amis réceptifs (52,9%) d'une part et les fautes de faux-amis productifs (71,3%) et les mots normaux (73,0%) d'autre part, tous les types de mots sont appris d'une manière productive. L'examen ne présente pas vraiment une grande différence entre les fautes de faux-amis productifs et les fautes de mots normaux. Sur la base de cette observation, nous pouvons conclure que l'apprentissage productif mène à un avantage pour les faux-amis réceptifs en comparaison des mots normaux. Nonobstant, pour les faux-amis productifs, l'apprentissage productif ne donne pas une différence par rapport aux mots normaux. Donc, nous pouvons dire que les faux-amis productifs se comportent comme des mots normaux productifs.

Les résultats de l'examen réceptif+productif ne nous ont pas surpris, parce qu'ils sont compatibles avec les résultats du test de RI. Par exemple, il n'y a pas une grande différence entre les faux-amis réceptifs (38,8%) et les mots normaux réceptifs (43,0%). Pourtant, les mots normaux productifs ont posé plus de problèmes (77,4%) en comparaison des faux-amis productifs (72,6%). C'est exactement le contraire de ce que nous avons vu dans le test de RI. Cependant, la différence entre les deux est maintenant plus petite. Donc, nous pouvons dire que l'apprentissage réceptif et productif mène à une toute petite meilleure rétention de faux-amis réceptifs par rapport aux mots normaux réceptifs. Cette manière mène à un tout petit avantage pour les faux-amis productifs en comparaison des mots normaux productifs. Dernièrement, les faux-amis réceptifs mène à une meilleure rétention par rapport aux faux-amis productifs. Les résultats en moyenne du test RI ressemble nos prédictions :

- L'apprentissage réceptif mène à la meilleure rétention. Ensuite, l'apprentissage réceptif+productif donne la meilleure note, grâce à la partie réceptive. Et dernièrement, l'apprentissage productif mène à la pire rétention.
- Nous avons prédit que l'apprentissage de faux-amis réceptifs mènera à la meilleure rétention. Les faux-amis réceptifs aident l'apprenant dans la phase de reconnaissance. Les résultats montrent que les faux-amis réceptifs mènent à un tout petit avantage par rapport aux mots normaux réceptifs. Nous pouvons également constater que les faux-amis productifs se comportent comme des mots normaux.

Dernièrement, nous donnons un tableau qui contient les notes finales pour chaque type d'examen.

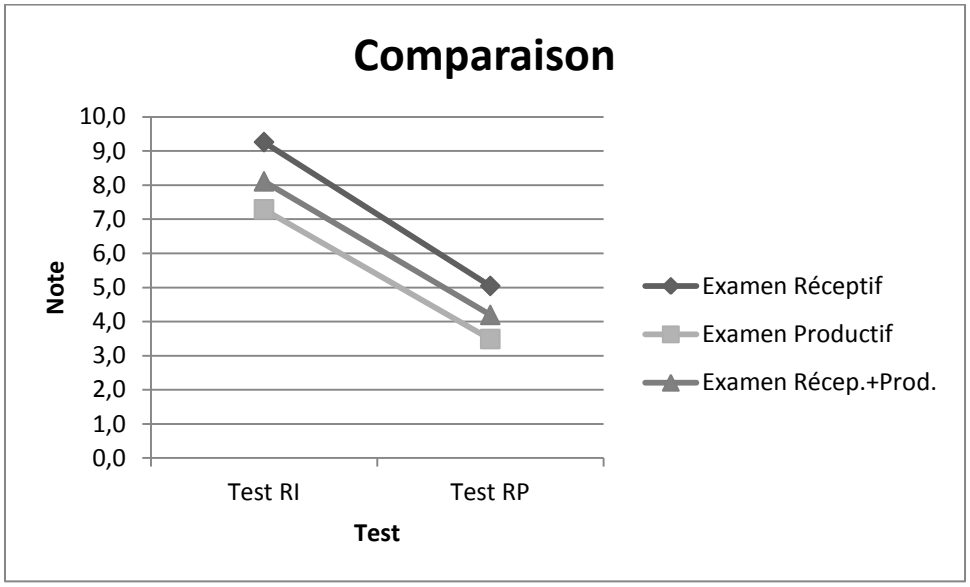
Type d'apprentissage	Test RP
Réceptif	5,0
Productif	3,5
Réceptif + Productif	4,2

Tableau 4.3. Les résultats de Test RP.

L'examen réceptif donne de tous les examens la meilleure note. En plus, la connaissance réceptive est la plus large et précède la connaissance productive.

4.3 Comparaison et Résumé

Maintenant nous avons tous les résultats et pouvons comparer les différences entre les deux tests. Egalement, nous avons constitué un graphique avec le déclin des connaissances réceptives ainsi que productives. Le fait que le déclin d'examen réceptif+productif diminue le moins, est présenté par le graphique ci-dessous. Nous avons calculé le déclin qui montre l'aggravation de soit la connaissance réceptive, soit la connaissance productive. L'aggravation de l'examen réceptif est de -4,22, celle de l'examen productif de -3,80 et celle de l'examen réceptif+productif de -3,9.



Graphique 4.4. Le déclin des connaissances.

Pour le comportement des faux-amis, l'hypothèse de notre recherche est confirmée. L'apprentissage de faux-amis réceptifs mène à un tout petit avantage par rapport aux mots normaux réceptifs. Les faux-amis productifs ne mènent pas en général à un avantage par rapport aux mots normaux productifs. Et dernièrement, les faux-amis réceptifs mènent toujours à un avantage par rapport aux faux-amis productifs.

5. Discussion

Dans ce chapitre nous discuterons les résultats que nous avons décrits dans le chapitre 4. Nous commençons par la question principale et notre hypothèse comme réponse à cette question. D'abord la question principale :

Comment les faux-amis se comportent-ils par rapport aux mots normaux dans tous les types d'apprentissage?

Nous avons divisé la rétention en deux types : la rétention immédiate et la rétention prolongée. Les faux-amis sont le point de départ de notre thèse. Nous avons constaté qu'un faux-ami diffère seulement dans la direction d'apprendre. Ensuite pour le faux-ami réceptif, l'apprenant doit seulement apprendre que le signifiant X français et le signifiant Y néerlandais ont le même signifié A (figure 2.7). L'avantage de ce faux-ami réceptif est que l'apprenant ne doit pas apprendre un nouveau signifiant. Pour le faux-ami productif, l'apprenant doit apprendre – tout comme pour les mots normaux – deux choses : (i) le signifiant Y et (ii) le lien entre ce signifiant et le signifié B (figure 2.8). L'apprentissage productif d'un faux-ami productif ne présente donc aucun avantage par rapport à un mot normal. Remarquez que la manière d'apprendre et de tester détermine si un faux-ami est productif ou réceptif et elle détermine également la difficulté de l'apprentissage. En outre, nous avons constaté qu'un faux-ami, soit réceptif, soit productif, est un faux-ami dans les deux langues. La différence s'exprime dans la sous-génération et la surgénération d'une des deux langues.

Ayant les résultats des enquêtes, nous pouvons confirmer ou rejeter notre hypothèse pour le test de RI et de RP. Une tendance claire est qu'il y a une diminution visible de la performance à mesure que la phase d'apprentissage se trouve plus loin dans le passé (conclusion fondée sur le graphique 4.1.). Cette tendance semble être indépendante du type d'apprentissage (conclusion fondée sur le graphique 4.4.).

Pour plus de détails, nous examinons d'abord l'influence des faux-amis sur l'apprentissage du vocabulaire. Puis l'influence du type d'apprentissage sera discuté. Ensuite, nous comparerons nos résultats avec les résultats de Mondria & Wiersma et Verbraak. Et enfin, nous nous pencherons sur les implications possibles pour l'enseignement.

5.1 L'influence des faux-amis sur l'apprentissage du vocabulaire

D'abord, l'examen réceptif. Pour les faux-amis réceptifs, les différences sont toujours petites comparé avec les mots normaux réceptifs et les faux-amis productifs. La différence devient plus grande dans le deuxième test. Dans le test RP, les faux-amis réceptifs ont un tout petit avantage par rapport aux mots normaux réceptifs. L'avantage de ce faux-ami réceptif est que le signifiant de la nouvelle langue est déjà connu. Donc, l'affirmation de Melka : « Dans la première étape de l'apprentissage, les faux-amis aident l'apprenant dans la phase de reconnaissance. » est confirmée. En outre, les faux-amis réceptifs et les mots normaux réceptifs mènent toujours à un meilleur résultat que les faux-amis productifs.

Ensuite, l'examen productif donne des résultats différents. Nous pouvons dire que l'apprentissage productif des faux-amis réceptifs mène à un avantage par rapport aux mots normaux. Nonobstant, les faux-amis productifs ne se distinguent pas vis-à-vis des mots normaux. L'apprentissage productif

mène à un avantage pour les faux-amis réceptifs, alors que cette manière ne mène pas à un meilleur résultat pour les faux-amis productifs. Sur la base de cette observation, nous pouvons tirer deux conclusions. La première est que seulement les faux-amis productifs se comportent maintenant comme des mots normaux. La deuxième est que les faux-amis réceptifs aident à une meilleure rétention en comparaison des mots normaux. Cela confirme que l'apprenant apprend une étoile supplémentaire, notamment la forme du signifiant de la langue nouvelle. En fait, le faux-ami productif a autant d'étoiles que le mot normal, de sorte que nous considérons le faux-ami productif égal au mot normal. L'apprentissage productif ne mène à un meilleur résultat que pour les faux-amis réceptifs.

Finalement, nous nous tournons vers l'examen réceptif+productif. De cet examen, nous pouvons conclure que l'apprentissage productif+réceptif mène à une toute petite meilleure rétention des faux-amis réceptifs par rapport aux mots normaux. Et pour les faux-amis productifs, cet apprentissage mène même à un désavantage par rapport aux mots normaux productifs. Donc, les faux-amis réceptifs se comportent presque comme des mots normaux réceptifs. En outre, les faux-amis productifs sont encore plus difficiles que les mots normaux productifs, dans le test RI. Nous n'avons pas une explication pour ce résultat. Cependant, le test RP montre que les faux-amis productifs mènent à une toute petite meilleure rétention en comparaison des mots normaux productifs, donc la différence n'est pas si grande. L'avantage du faux-ami réceptif : « le signifiant de la nouvelle langue est déjà connu » reste confirmé.

Bref, les faux-amis réceptifs mènent à un tout petit avantage par rapport aux mots normaux réceptifs, grâce à la reconnaissance de la forme. Les faux-amis productifs se comportent pareillement en comparaison des mots normaux productifs. Et tous les types de mots réceptifs mènent toujours à une meilleure rétention de tous les types de mots productifs.

5.2 L'influence de l'apprentissage sur la rétention

L'influence des faux-amis sur l'apprentissage du vocabulaire est discutée, nous pouvons donc passer à l'influence de l'apprentissage sur la rétention. Nous avons prédit que l'apprentissage réceptif mène à la meilleure rétention. L'apprentissage réceptif+productif est puis la méthode qui donne la meilleure rétention, grâce à la partie de l'apprentissage réceptif. Et dernièrement l'apprentissage productif qui mène au pire résultat.

D'abord, les faux-amis réceptifs dont nous avons déjà dit que ces mots ont posé le moins de problèmes. Si l'on compare les faux-amis dans chaque examen, on obtient le résultat suivant : l'apprentissage réceptif 7,8%, l'apprentissage productif 15,2% et l'apprentissage réceptif+productif 8,9%. Il est clair que l'apprentissage productif ne mène pas à un meilleur résultat, ce qui ne nous surprend pas du tout. Tant Mondria & Wiersma (2004) que Verbraak (2012), ont observé le même résultat que nous avons obtenu ; l'apprentissage réceptif précède l'apprentissage productif. Donc, l'apprentissage productif demande plus d'effort et plus d'opportunités pour avoir le même résultat que l'apprentissage réceptif.

Si l'on compare l'apprentissage réceptif avec l'apprentissage réceptif+productif, on peut voir qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux. Nous pouvons dire que l'apprentissage réceptif+productif est comparable à l'apprentissage réceptif. Pourtant, il est clair que l'apprentissage réceptif mène à la meilleure rétention. Nous expliquons ce fait par la durée de l'apprentissage. Les élèves ont obtenu le même temps pour les dix-huit mots, alors que les élèves de

l'apprentissage réceptif+productif ont fait beaucoup plus que les élèves de l'apprentissage seulement réceptif. Une autre cause de cette différence est bien sûr le fait que l'examen réceptif+productif a aussi une partie productive. La partie productive est toujours plus difficile, à cause de la reproduction de la forme inconnue. En tout cas, l'apprentissage réceptif+productif ne mène pas à une meilleure rétention importante.

Deuxièmement, les faux-amis productifs dans chaque manière de l'apprentissage. Les résultats ont montré que les faux-amis productifs se comportent souvent comme des mots normaux productifs et également ils ont posé plus de problèmes que les faux-amis réceptifs. Mais si l'on compare les faux-amis productifs dans chaque examen, on obtient le résultat suivant : l'apprentissage réceptif 7,2%, l'apprentissage productif 32,4% et l'apprentissage réceptif+productif 32,8%. Il est clair que l'apprentissage réceptif mène à la meilleure rétention des faux-amis productifs. C'est à cause du fait que l'apprentissage réceptif précède l'apprentissage productif et est simplement plus grand que l'apprentissage productif.

Si l'on compare l'apprentissage productif avec l'apprentissage réceptif+productif, les résultats sont presque pareils. L'apprentissage réceptif+productif ne mène pas à une meilleure rétention que l'apprentissage seulement productif. Pourtant, il est important de prendre en compte que les élèves de l'apprentissage réceptif+productif, ont appris les dix-huit mots d'une manière réceptive et productive dans le même temps que les élèves qui ont appris seulement d'une manière productive.

Bref, l'apprentissage réceptif+productif ne mène pas à une meilleure rétention pour les faux-amis réceptifs ni les faux-amis productifs. C'est toujours l'apprentissage réceptif qui mène à la meilleure rétention.

5.3 Comparaison avec les recherches antérieures

Ensuite, nous donnons une comparaison entre notre recherche et celles de Verbraak et de Mondria & Wiersma. Les recherches ne sont pas complètement pareilles, mais nous pouvons comparer les résultats en général.

Mondria & Wiersma concluent que l'apprentissage réceptif+productif mène à un niveau de rétention réceptive qui est comparable à l'apprentissage réceptif. C'est comparable à nos résultats, mais l'explication est un peu différente. Ils disent que l'apprentissage productif donne toujours une certaine connaissance réceptive. Donc, malgré le fait que les élèves ont moins de temps pour apprendre les mots d'une manière réceptive et productive, les élèves obtiennent un résultat dans le test réceptif qui est comparable au résultat obtenu par les élèves qui ont appris d'une manière réceptive. Ainsi, seulement les faux-amis réceptifs donne presque un même résultat dans l'apprentissage réceptif et l'apprentissage productif. Finalement, Mondria & Wiersma disent que la rétention réceptive sera toujours plus grande, parce que la rétention productive est plus difficile. C'est un phénomène que nous avons aussi vu. L'apprentissage réceptif avec le test réceptif donne toujours le meilleur résultat, tant dans le test de RI que dans le test de RP.

L'autre recherche que nous avons discutée et prise comme point de départ est la recherche de Verbraak. Sa recherche ressemble beaucoup à la recherche de Mondria & Wiersma, alors qu'elle a trouvé aussi d'autres conclusions. Notamment, elle conclut que la méthode de combinaison ne mène pas à une meilleure rétention réceptive que l'apprentissage simple. Cela résulte aussi de notre recherche du test de RI, parce que l'apprentissage réceptif donne le meilleur résultat. Pour le test de

RP, la méthode de combinaison mène à une meilleure rétention réceptive que l'apprentissage simple.

Verbraak dit que le meilleur score est obtenu quand la manière de tester correspond à la manière d'apprendre. C'est pourquoi nous avons seulement utilisé la même manière de tester, parce que nous focalisons seulement sur les faux-amis. En outre, elle a trouvé que le type d'apprentissage pour obtenir des connaissances productives n'a pas d'importance. On peut utiliser les deux types d'apprentissage (productif vs. productif+réceptif) si le but est les connaissances productives. C'est comparable avec notre résultat sur les faux-amis productifs où la manière d'apprentissage productif ou réceptif+productif n'a pas d'importance si le but est un examen productif. Finalement, pour la méthode de combinaison, Verbraak n'a pas trouvé un avantage envers l'apprentissage réceptif ou l'apprentissage productif. Ceci s'applique également à notre recherche, où la méthode de combinaison n'a pas un avantage par rapport à l'apprentissage seulement productif. Nonobstant, l'apprentissage réceptif donne toujours le meilleur résultat.

5.4 Les implications pour l'enseignement

Pour les implications pour l'enseignement, nous focalisons sur les faux-amis et sur l'apprentissage productif. En ce qui concerne les faux-amis en général, il y a des éléments qui sont importants à connaître lors de l'apprentissage de ces mots. À savoir, le professeur doit expliquer que les faux-amis existent pour éviter la confusion. En particulier, on a besoin de mettre en évidence le fait que si un mot est emprunté, il prend alors une propre vie, comme Sheen a proposé. En plus, il se développe presque certainement d'une manière différente de la langue dont il est provenu, sans changer indûment sa forme. Afin que l'élève connaisse le phénomène et soit conscient de l'existence de certains mots, cela permet de réduire la confusion entourant un faux-ami.

En ce qui concerne les faux-amis de notre recherche, il y a une implication importante pour l'enseignement. Les résultats mènent à la conclusion que les faux-amis sont plus faciles que les mots normaux, de sorte que les faux-amis aident avec la reconnaissance et donc avec la rétention. L'avantage que présentent les faux-amis réceptifs – à savoir que l'apprenant ne doit pas apprendre un nouveau signifiant – est absent dans l'apprentissage des mots normaux mais également dans l'apprentissage des faux-amis productifs. En d'autres termes, il faut embrasser les faux-amis qui aident à une meilleure rétention de l'apprentissage du vocabulaire.

En ce qui concerne l'apprentissage productif, dans chaque recherche (de Mondria & Wiersma, de Verbraak et notre recherche) le test productif a toujours obtenu le pire résultat. C'est à cause du fait que la connaissance réceptive est toujours plus large et précède la connaissance productive. Pour une meilleure rétention des mots productifs, on a besoin de plusieurs opportunités pour apprendre ce mot. Bref, notre recherche confirme la conclusion de Mondria & Wiersma et de Verbraak.

6. Conclusion

L'apprentissage du vocabulaire est le point de départ de notre thèse. Dans ce mémoire, nous avons regardé Mondria & Wiersma (2004) et Verbraak (2012) qui ont recherché et comparé la différence entre l'apprentissage productif, l'apprentissage réceptif et l'apprentissage réceptif+productif. Nous avons continué avec cette approche et nous avons ajouté un autre facteur qui est également intéressant, à savoir les faux-amis. Nous nous sommes demandé si les faux-amis se comportent pareillement comme des mots normaux. Notre question principale était :

Comment les faux-amis se comportent-ils par rapport aux mots normaux dans tous les types d'apprentissage?

Nous avons constaté qu'un faux-ami diffère seulement dans la direction d'apprendre, de sorte que nous divisons notre réponse en deux parties, d'abord le faux-ami réceptif par rapport au mot normal et ensuite le faux-ami productif par rapport au mot normal. Pour le faux-ami réceptif, l'apprenant doit seulement apprendre que le signifiant X français et le signifiant Y néerlandais ont le même signifié A (figure 2.7). L'avantage de ce faux-ami réceptif est que l'apprenant ne doit pas apprendre un nouveau signifiant. L'apprentissage de faux-amis réceptifs mène à la meilleure rétention par rapport aux mots normaux et aux faux-amis productifs. Les faux-amis réceptifs aident l'apprenant dans la phase de reconnaissance. Les résultats montrent que les faux-amis réceptifs mènent à un tout petit avantage par rapport aux mots normaux réceptifs.

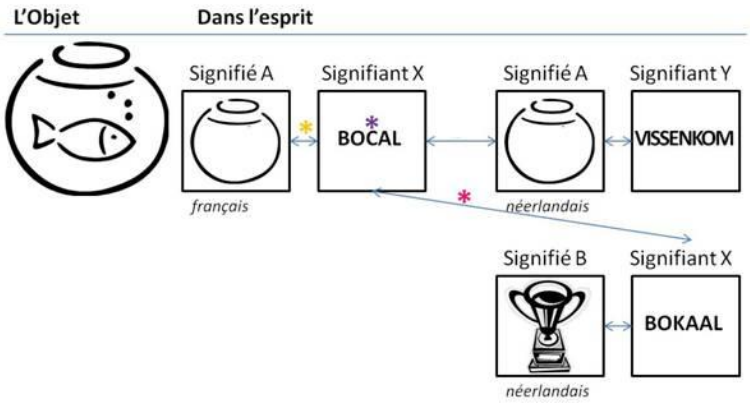


Figure 2.7. Faux-ami réceptif

Ensuite, la deuxième partie de notre réponse est la relation entre le mot normal et le faux-ami productif. Pour le faux-ami productif, l'apprenant doit apprendre – tout comme pour les mots normaux – deux choses : (i) le signifiant Y et (ii) le lien entre ce signifiant et le signifié B (figure 2.8). L'apprentissage productif d'un faux-ami productif ne présente donc aucun avantage par rapport à un mot normal. Nous pouvons constater que les faux-amis productifs se comportent comme des mots normaux.

En outre, nous avons constaté qu'un faux-ami, soit réceptif, soit productif, est un faux-ami dans les deux langues. La différence s'exprime dans la sous-génération et la surgénération dans une des deux langues.

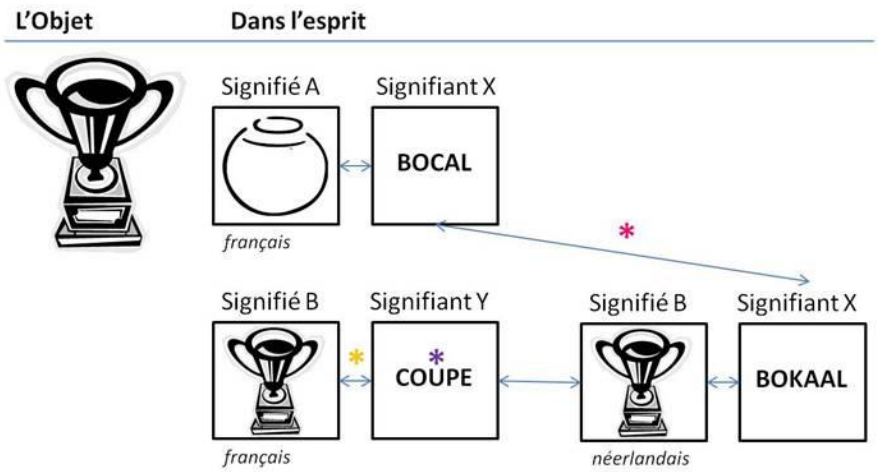


Figure 2.8. Faux-ami productif

Nous avons constaté que le faux-ami réceptif connaît un tout petit avantage en comparaison des mots normaux réceptifs et les faux-amis productifs qui se comportent comme des mots normaux productifs. Pourtant, il y a une grande différence entre les faux-amis réceptifs et les faux-amis productifs, qui peut être utile pour l'enseignement actuel. Donc, les faux-amis aident à une meilleure rétention de l'apprentissage vocabulaire.

Les deux, le faux-ami productif et l'apprentissage productif, ont besoin d'attention supplémentaire. Pour une meilleure rétention des mots productifs, on a besoin de plusieurs opportunités pour les apprendre. Il en est de même pour l'expression écrite et orale qui est basée sur la connaissance productive. Un effort plus profond dans l'apprentissage productif pour les faux-amis et les mots normaux est nécessaire. Peut-être, il est intéressant de rechercher les faux-amis productifs plus profondément, pour être sûr quelle méthode s'applique pour une meilleure rétention de ces mots ?

7. Bibliographie

Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind – An Introduction to the Mental Lexicon.* 3e éd. Oxford : Blackwell Publishing.

Cerquiglini, B. (1999). « Les langues de la France ». Consulté au 1 avril 2012, disponible sur : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html.

Castonguay, C. (1971-1986). « L'assimilation linguistique: mesure et évolution ». Consulté au 14 octobre 2012, disponible sur : http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcpplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubb143/b143ch4.html.

Everink, M. (2007). *Meer sjans met Frans ! – Nederfranse taalanekdotes, missers en uitglijders. En hoe het wel moet.* Schiedam : Scriptum Publishers.

Everink, M. (2008). *Da's nou Frans ! – Nederfranse tongvallen en taaltuimelingen. Nóg meer sjans met Frans !* Schiedam : Scriptum Publishers.

Knop, M et al. (2000) *Grandes Lignes, deel 3 hv*. Groningen bv : Wolters-Noordhoff.

Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York : Pergamon.

Melka, F. (1997) 'Receptive vs. Productive aspects of vocabulary' dans *Vocabulary : description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Pess. Pp. 84.

Mondria, J.A. et B. Wiersma. (2004). 'Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning : what difference does it make ?' Dans *Vocabulary in a second language : Selection, acquisition and testing.* P. Bogaards et B. Laufer eds. Amsterdam : Benjamins. pp. 79-100

Gass, S.M. et L. Selinker. (1994). *Second Language Acquisition – An Introductory Course*. 3e éd. New York : Routledge.

Richards, J.C. (1974). *Error analysis : Perspectives on Second language acquisition*. London : Longman.

Sheen, R. (1995). « English faux amis for francophones learning English ». Consulté au 5 mai 2012, disponible sur : http://www.volterre-fr.com/sheen.html.

Van Roey, J., S. Granger et H. Swallow. (1998). *Dictionnaire des faux-amis : français-anglais – English French*. 3e éd. Paris : De Boeck.

Verbraak, M. (2012). *L'apprentissage du vocabulaire – L'apprentissage simple opposé à la méthode de combinaison.* Utrecht : Université Utrecht.

Appendice 1.

Liste du vocabulaire

Noms

	NL	FR	FR- faux amis
1.	De bokaal	La Coupe	Le bocal – De vissenkom
2.	De batterij	La pile	La batterie – De accu
3.	De ramp	La catastrophe	La rampe – De helling
4.	De bonbons	Des chocolats / Des pralinés	Des bonbons – De zuurtjes
5.	De post	Le courrier	La poste – Het postkantoor
6.	De blouse	Une chemise	La blouse – Het uniform van de verpleegkundige
7.	De manege	Une école d'équitation / Un centre équestre	Le manège – De draaimolen
8.	De pasta	Les pâtes	La pâte – Het deeg, La patte – De poot
9.	De vaas	Le soliflore	La vase – De modder
10.	De kamer	La pièce	La chambre – De slaapkamer
11.	De kruidenthee	La tisane / L'infusion	« Le thé d'herbe » bestaat niet
12.	De lamp (het peertje)	Une ampoule	La lampe – De lamp (totale verlichtingsobject)
13.	De bank (om op te zitten)	Le canapé	Le banc – Houten of stenen bank in een park La banque – De bank (geldzaken)
14.	De partij	Le parti	La partie – Het deel, het spel
15.	Het horloge	La montre	L'horloge – Het uurwerk
16.	De regisseur (van een film)	Le réalisateur	Le régisseur – De beheerder / De technische leider
17.	Het kompas	La boussole	Le compas – De passer
18.	De vitrage	Les rideaux	Le vitrage – Het glaswerk
19.	De serre	La véranda	La serre – De (broei)kas
20.	Het perron (van de trein)	Le quai	Le perron – Het bordes
21.	De lineaal	Une règle	Linéal – Betrekking hebbend op lijnen
22.	De cabaretier	Le chansonnier	Le cabaretier – De kroeghoudster
23.	Het magazijn	Le magasin	Le magazine – Geïllustreerd tijdschrift
24.	De etalage	La vitrine	L'étalage – De uitstalling

Adjectifs

	NL	FR	FR- faux amis
1.	Zwaar	Dur	Cher – duur
2.	Zeldzaam	Rare	Bizarre – raar
3.	Zeker	Sûr	Acide - Zuur
4.	Grappig	Drôle	La crotte – De drol
5.	Gewoon	Ordinaire	Vulgaire – Ordinair
6.	Sociaal	Sociable	Social – Maatschappelijk

Verbes

	NL	FR	FR- faux amis
1.	Acclimatiseren	Acclimater	« Acclimatiser » bestaat niet
2.	Zichzelf introduceren	Se présenter	S'introduire – Binnendringen/besluipen (ook m.b.t. sex)
3.	Zich realiseren	Se rendre compte de	Se réaliser - Verwezenlijken

Les mots utilisés

Faux-amis réceptifs			
	Français	Néerlandais	Faux-amis néerlandais
1.	Le bocal	De vissenkom	De bokaal – La coupe
2.	Le manège	De draaimolen	De manege – L'école d'équitation
3.	L'étalage	De uitstalling	De étalage – La vitrine
4.	Le cabaretier	De kroeghoudster	De cabaretier – Le chansonnier
5.	La vase	De modder	De vaas – Le soliflore
6.	L'horloge	Het uurwerk	De horloge – La montre

Tableau 2. Les faux-amis réceptifs.

Faux-amis productifs			
	Néerlandais	Français	Faux-amis français
1.	De post	Le courrier	La poste – Het postkantoor
2.	De ramp	La catastrophe	La rampe – De helling
3.	De regisseur (van een film)	Le réalisateur	Le régisseur – De beheerder
4.	De vitrage	Les rideaux	Le vitrage – Het glaswerk
5.	Het kompas	La boussole	Le compas – De passer
6.	Het perron (van een trein)	Le quai	Le perron – Het bordes

Tableau 3. Les faux-amis productifs.

Les noms 'normaux'		
	Français	Néerlandais
1.	La bouilloire électrique	De waterkoker
2.	La petite cuillère	Het theelepeltje
3.	Le trac	De plankenkoorts
4.	La graine	De zaadkorrel
5.	Le tendeur	De snelbinder
6.	Le taquin	De pestkop

Tableau 4. Les noms 'normaux'.

Appendice 2.

1. Vocabulaire FR-NL

Hieronder staan 18 woordjes die je gaat leren. Je leert deze woordjes in de richting zoals ze op je blaadje geschreven staan, dus van het Frans naar het Nederlands. Je krijgt hiervoor 15 minuten de tijd. Daarna zal je gelijk een schriftelijke test krijgen van deze woordjes.

Le bocal	De vissenkom
Le trac	De plankenkoorts
La réalisateur	De regisseur (van een film)
Le cabaretier	De kroeghoudster
La bouilloire électrique	De waterkoker
La vase	De modder
L'horloge	Het uurwerk
La catastrophe	De ramp
Le taquin	De pestkop
L'étalage	De uitstalling
La petite cuillère	Het theelepeltje
Le courrier	De post
Le manège	De draaimolen
Les rideaux	De vitrage
La graine	De zaadkorrel
La boussole	Het kompas
Le tendeur	De snelbinder
Le quai	Het perron (van een trein)

2. Vocabulaire NL-FR

Hieronder staan 18 woordjes die je gaat leren. Je leert deze woordjes in de richting zoals ze op je blaadje geschreven staan, dus van het Nederlands naar het Frans. Je krijgt hiervoor 15 minuten de tijd. Daarna zal je gelijk een schriftelijke test krijgen van deze woordjes.

De vissenkom	Le bocal
De pestkop	Le taquin
De plankenkoorts	Le trac
Het uurwerk	L'horloge
De ramp	La catastrophe
De snelbinder	Le tendeur
De uitstalling	L'étalage
Het kompas	La boussole
De waterkoker	La bouilloire électrique
De modder	La vase
De zaadkorrel	La graine
De kroeghoudster	Le cabaretier
De post	Le courrier
De regisseur (van een film)	La réalisateur
De draaimolen	Le manège
Het theelepeltje	La petite cuillère
De vitrage	Les rideaux
Het perron (van een trein)	Le quai

3. Vocabulaire FR-NL + NL-FR

Hieronder staan 18 woordjes die je gaat leren. Je leert deze woordjes van het Frans naar het Nederlands, en van het Nederlands naar het Frans. Hieronder vind je de Franse woordjes met de Nederlandse vertaling en vervolgens de Franse vertaling. Het is de bedoeling dat je beide rijtjes gebruikt om de woordjes te leren. Je krijgt hiervoor 15 minuten de tijd. Daarna zal je gelijk een schriftelijke test krijgen van deze woordjes.

Le bocal	De vissenkom	Le bocal
Le manège	De draaimolen	Le manège
La bouilloire électrique	De waterkoker	La bouilloire électrique
Le courrier	De post	Le courrier
La catastrophe	De ramp	La catastrophe
Le tendeur	De snelbinder	Le tendeur
La vase	De modder	La vase
L'horloge	Het uurwerk	L'horloge
Le taquin	De pestkop	Le taquin
La réalisateur	De regisseur (van een film)	La réalisateur
L'étalage	De uitstalling	L'étalage
La petite cuillère	Het theelepeltje	La petite cuillère
La boussole	Het kompas	La boussole
Le trac	De plankenkoorts	Le trac
Le cabaretier	De kroeghoudster	Le cabaretier
La graine	De zaadkorrel	La graine
Les rideaux	De vitrage	Les rideaux
Le quai	Het perron (van een trein)	Le quai

Appendice 3.

Examen 1.

Geef hieronder duidelijk aan welk nummer je gekregen hebt, en vul je naam, leeftijd, moedertaal en klas in !

Vocabulaire 1 2 3 **Leeftijd :** .....

Naam : ..... **Klas:** .....

Moedertaal : .....

Nu ga je een schriftelijke test maken van de woordjes die je net hebt geleerd. Vul de Nederlandse vertaling van de Franse woordjes in. Geef maximaal 1 antwoord. Je hebt 5 mintuten de tijd om de test te maken.

Le bocal .....

La vase .....

La catastrophe .....

La graine .....

Le manège .....

La boussole .....

Le réalisateur .....

La bouilloire électrique .....

Le taquin .....

La petite cuillère .....

Le cabaretier .....

Les rideaux .....

L'horloge .....

L'étalage .....

Le courrier .....

Le tendeur .....

Le quai .....

Le trac .....

Bedankt voor je medewerking !

Examen 2.

Geef hieronder duidelijk aan welk nummer je gekregen hebt, en vul je naam, leeftijd, moedertaal en klas in !

Vocabulaire **1** **2** **3** **Leeftijd :** .....

Naam : ..... **Klas:** .....

Moedertaal : .....

Nu ga je een schriftelijke test maken van de woordjes die je net hebt geleerd. Vul de Franse vertaling van de Nederlandse woordjes in. Geef maximaal 1 antwoord. Je hebt 5 mintuten de tijd om de test te maken.

De vissenkom .....

De pestkop .....

De plankenkoorts .....

Het uurwerk .....

De kroeghoudster .....

De waterkoker .....

De post .....

De snelbinder .....

Het theelepeltje .....

De ramp .....

Het kompas .....

De vitrage .....

De uitstalling .....

De zaadkorrel .....

De regisseur (van een film) .....

De draaimolen .....

De modder .....

Het perron (van een trein) .....

Bedankt voor je medewerking !

Examen 3.

Geef hieronder duidelijk aan welk nummer je gekregen hebt, en vul je naam, leeftijd, moedertaal en klas in !

Vocabulaire 1 2 3 **Leeftijd :** .....

Naam : ..... **Klas:** .....

Moedertaal : .....

Nu ga je een schriftelijke test maken van de woordjes die je net hebt geleerd. Vul de vertaling van de woordjes in, de woordjes worden beide kanten op gevraagd. Geef maximaal 1 antwoord. Je hebt 5 mintuten de tijd om de test te maken.

Le bocal .....

Le manège .....

La bouilloire électrique .....

De post .....

De ramp .....

La vase .....

L'horloge .....

De pestkop .....

De regisseur (van een film) .....

L'étalage .....

De zaadkorrel .....

Het kompas .....

De snelbinder .....

Le cabaretier .....

La petite cuillère .....

De vitrage .....

Le trac .....

Het perron .....

Bedankt voor je medewerking !