

# La perte du français langue étrangère

*Une recherche transversale sur la régression du français langue étrangère dans le domaine de compréhension et d'expression orales après l'enseignement pré-universitaire aux Pays-Bas*



Universiteit Utrecht

**Jarrish Ramcharan**

Solis-ID 5627443

Juin 2018

Sous la direction de dr. J.K.M. Berns

Mémoire de Licence de langue et culture françaises  
Université d'Utrecht



## Avant-propos

Déjà depuis le lycée, je voulais devenir professeur de français. Mes propres professeurs m'ont beaucoup inspiré avec leurs manières d'enseignement. Pour cette raison, j'ai commencé mes études de français à l'université d'Utrecht pour, à la fin, réaliser mon rêve.

Quand j'étais en terminale, j'avais beaucoup de camarades de classe qui n'avaient pas un bon niveau de français. Même les phrases les plus simples étaient trop difficiles pour eux, bien qu'ils aient eu six ans d'enseignement de français à l'école secondaire. C'est pour cette raison que j'ai commencé à douter de la manière de l'enseignement du français.

Je ne veux pas être professeur de français et laisser mes élèves partir sans qu'ils aient atteint quelque chose et en plus, je veux les rendre enthousiastes pour ma matière. Afin de formuler mes idées sur ce dernier, j'ai décidé de me concentrer sur la manière et la vitesse de la perte de la langue après le bac. Enfin, j'espère pouvoir venir à de nouvelles perspectives et faire des propositions pour un enseignement plus efficace.

J'ai écrit ce mémoire avec beaucoup de plaisir. J'ai eu la possibilité de combiner mon domaine préféré dans mes études, la linguistique, et ma passion, l'enseignement. Le processus de la recherche s'est passé assez aisément, mais sans ma directrice de mémoire, le résultat ne serait pas le même. De ce fait, mes remerciements vont particulièrement à dr. Janine Berns pour toute la supervision.

*Jarrish Ramcharan*

*Juin 2018*

# Table des matières

Résumé .....	6
Abstract .....	6
Introduction .....	7
1. L'acquisition de la théorie .....	9
1.1. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue .....	9
1.1.1. L'acquisition d'une L1 .....	9
1.1.2. L'acquisition/l'apprentissage d'une L2 .....	9
1.1.3. L'apprentissage d'une langue étrangère .....	10
1.2. Fossilisation .....	11
1.2.1. Interlangage grammars.....	11
1.2.2. Définition .....	11
1.2.3. Stagnation .....	11
1.3. Attrition .....	12
1.3.1. Définition .....	12
1.3.2. Domaines de l'attrition .....	12
1.4. Influences sur l'apprentissage .....	13
1.4.1. Le filtre affectif .....	13
1.4.2. La motivation .....	14
1.4.3. L'attitude.....	14
1.4.4. L'anxiété .....	14
1.4.5. La confiance en soi .....	14
1.5. Le CECR au lycée .....	14
1.5.1. L'histoire de l'enseignement de langues aux Pays-Bas .....	15
1.5.2. Compétences productives vs. compétences réceptives .....	15
1.5.3. Les objectifs du CECR.....	15
1.6. Résumé et hypothèses.....	17
2. Méthodologie .....	19
2.1. Stimuli .....	19
2.1.1. Le test de compréhension orale.....	19
2.1.2. Le test d'expression orale .....	19
2.1.3. Le questionnaire.....	20

2.2. Participants .....	20
2.3. Procédure .....	20
2.4. Analyse des données.....	21
3. Résultats .....	22
3.1. Compréhension orale .....	22
3.2. Expression orale .....	22
3.2.1. Les scores généraux .....	23
3.2.2. Le vocabulaire.....	24
3.2.3. La syntaxe .....	27
3.2.4. La grammaire .....	28
3.2.5. La phonétique / phonologie .....	31
3.2.6. Bilan.....	32
3.3. L'enquête .....	32
3.3.1. Les cours de français au collège .....	33
3.3.2. La motivation .....	33
3.3.3. La relation avec la culture .....	34
3.3.4. La confiance en soi .....	34
4. Conclusion et discussion .....	35
4.1. L'essentiel des résultats .....	35
4.2. Les limites de notre recherche .....	36
4.3. Pistes pour des recherches futures .....	36
Bibliographie.....	38
Annexe A : Test - Compréhension orale .....	40
Annexe B : Test - Expression orale.....	41
Annexe C : Grille d'évaluation .....	41
Annexe D : Enquête .....	42
Annexe E : Procédure de l'expérience .....	43
Annexe F : Transcriptions .....	44
Annexe G : Questions et scores du questionnaire par participant.....	61

## Résumé

Pour ceux qui ont appris le français au niveau pré-universitaire à l'école secondaire, il s'avère difficile de retomber sur ces connaissances en cas de besoin, ce qui est un grand paradoxe avec les objectifs généraux du ministère de l'Éducation. La question est de savoir comment se déroule le processus de régression, s'il y a des différences entre les compétences réceptives et productives et s'il y a des facteurs qui influencent ce processus. Dans cette recherche, nous avons comparé quatre groupes de participants qui ont tous une différente durée d'absence de contact avec le français. L'expérience se déroulait sous forme d'un test de compréhension orale, un test d'expression orale et un petit questionnaire. À l'aide des analyses, statistiques et non-statistiques, nous avons trouvé que la régression se présente avec une plus grande intensité dans la compétence productive que dans la compétence réceptive. De plus, nous avons remarqué une régression chez tous les groupes et d'une manière intéressante, en ce qui concerne la diversité lexicale, la syntaxe et la grammaire, nous avons conclu que les personnes avec la plus grande absence de contact avec le français ont les meilleurs résultats. Dans le domaine de la phonétique et de la phonologie, nous avons observé une régression égale pour tous les groupes. Seulement l'opinion sur les cours de français à l'enseignement secondaire, la motivation pour apprendre le français et la relation personnelle avec la culture française ont influencé les scores, tandis que la confiance en soi ne joue pas un rôle significatif.

## Abstract

For those who have learned the French language at pre-university level in secondary school, it seems difficult to fall back on their knowledge when required, which is a big paradox with the general goals as stated by the ministry of Education. The principal questions in this matter are discovering how the process of language regression functions, if there are differences in receptive and productive competences and which factors influence this process. In this thesis, we have compared four groups of participants. Each group of participants no longer had contact with the French language for a certain period of time. The duration of this period differed from one group to another. This study consisted of a listening test, a speaking test and a small questionnaire. Using statistical and non-statistical analyses, we found that the receptive competences have suffered a greater regression. In addition, we discovered a regression for all groups, but strikingly, regarding lexical diversity, syntax and grammatical correctness, the group with the longest absence of contact with the French language showed the best results. Concerning the phonology and the phonetics, we observed a similar level of regression for all groups. The research outcomes seems to have been influenced only by the participants' opinion of their French classes in high school, their motivation to learn the French language and their personal association with the French culture. Their selfconfidence, however, seems to have played an insignificant role in the outcomes.

## Introduction

Dans les années 50 du siècle précédent, le linguiste Noam Chomsky a introduit la notion de grammaire universelle. Selon Chomsky, l'être humain dispose d'une capacité innée qui nous permet d'acquérir n'importe quelle langue. Sans ce mécanisme commun à toutes les langues, l'acquisition d'une langue ne serait pas possible. La théorie de Chomsky a entre autres été basée sur l'observation que tout le monde a une langue maternelle : la langue qu'on acquiert automatiquement dès notre naissance. De plus, toutes les langues du monde ont des points communs, comme des verbes et des substantifs. La grammaire universelle décrit toutes ces correspondances (les principes), mais tient en même temps compte de la variation qu'on rencontre dans les langues du monde (les paramètres). Il y a des théories qui contredisent la grammaire innée. Les empiristes par exemple pensent que l'acquisition dépend uniquement de l'expérience de l'enfant avec un contexte linguistique. A côté d'une langue maternelle, il est possible d'acquérir une deuxième langue, par exemple en cas de déménagement pendant l'enfance, mais il est aussi possible d'apprendre une ou plusieurs langues à côté de la langue maternelle, pour des raisons culturelles, économiques ou politiques par exemple.

Pour cette dernière raison, les Pays-Bas connaissent aujourd'hui un système éducatif dont les langues étrangères font partie. Le français est obligatoire au collège pour les élèves du havo et du VWO, mais après trois ans, on laisse le choix aux élèves. Les élèves du havo ne sont pas obligés à choisir une deuxième langue étrangère (à côté de l'anglais), tandis que les élèves du VWO doivent obligatoirement choisir le français, l'allemand ou les deux. Dans les trois premières années de l'enseignement secondaire, les professeurs de français ont l'objectif d'accompagner les élèves jusqu'au niveau 'utilisateur débutant', ou bien le niveau A1 sur la norme du *cadre européen commun de référence des langues (CECR)*. Au lycée, quand l'élève choisit le français dans sa filière, l'objectif pour les élèves est plus élevé, avec une distinction entre compétences productives et réceptives, mais après six ans d'éducation et d'entraînement, l'élève est un vrai utilisateur indépendant (niveau B1 ou un petit niveau B2 pour la compréhension orale et écrite) du français.

Les compétences acquises par l'apprenant sont considérées comme utiles et importantes pour sa vie, par exemple pour ses études à l'université ou pour son métier, pendant les vacances ou pour l'apprentissage d'une autre langue romane. Malheureusement, il y a un écart entre la théorie et la pratique. Les observations de la pratique sont claires. Quand quelqu'un, qui a suivi le français à l'école secondaire, se retrouve dans une situation où il doit utiliser le français après un certain nombre d'années de non-utilisation, il s'avère que cela est très difficile et qu'il ne peut plus retomber sur les capacités acquises pendant son éducation. Ce n'est pas seulement dommage, mais c'est aussi en contradiction avec les objectifs de l'éducation atteints antérieurement.

Afin de regarder d'où vient ce paradoxe, nous avons rédigé des questions auxquelles nous aimerions trouver une réponse dans ce mémoire. Dans notre recherche, nous nous demandons en quel sens les personnes qui ont appris le français au lycée VWO perdent leur maîtrise après le bac. Pour trouver une réponse à cette question, nous regarderons les différences entre les compétences orales productives et réceptives. De plus, nous recherchons s'il y a une présence d'une régression de la langue française et si ceci est le cas, d'où vient cette régression.

Notre recherche est une étude transversale, dans laquelle nous testons des participants de différents âges. Nous voulons trouver une réponse aux questions mentionnées supra par le biais de petits tests de français en combinaison avec des enquêtes. Nous espérons que cette recherche contribuera à une meilleure compréhension des niveaux atteints à l'enseignement secondaire et des causes pour la régression du français. De ce fait, notre étude pourrait remettre en question l'utilité de l'enseignement des langues étrangères. Le meilleur résultat de la recherche serait une optimisation de la façon d'apprendre une langue étrangère à l'école secondaire.

Dans cette recherche, nous fournirons tout d'abord un cadre théorique, dans lequel nous expliquerons les théories et les notions indispensables pour la thématique. Le second chapitre sera consacré à la méthodologie de notre étude. Dans le chapitre 3, nous exposerons les résultats de notre étude et dans le dernier chapitre, nous tirerons des conclusions et nous évaluerons notre recherche d'un oeil critique dans la discussion, dans laquelle nous ferons également des propositions pour des recherches futures.



# 1. L'acquisition de la théorie

Avant d'entamer notre recherche proprement dite, nous examinerons ici les notions et les théories les plus importantes qui sont en lien avec notre sujet. Tout d'abord, nous examinerons les différences entre *l'acquisition* et *l'apprentissage* d'une langue (1.1). Deuxièmement, nous approfondirons les notions *fossilisation* (1.2) et *attrition* (1.3). Ensuite, nous aborderons les différents facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage d'une LE (1.4). Finalement, nous regarderons de plus près l'enseignement aux Pays-Bas et les principes du CECR (1.5).

## 1.1. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue

Tout d'abord, il est important de distinguer les notions dans le domaine de l'acquisition; nous pouvons faire une distinction entre l'acquisition d'une maternelle (L1), une langue seconde (L2) et l'apprentissage d'une langue étrangère (LE).

### 1.1.1. L'acquisition d'une L1

Comme nous l'avons déjà décrit dans l'introduction, tout le monde est capable d'acquérir une langue. C'est une capacité dont tout le monde dispose. Contrairement à la théorie du nativisme de Chomsky, il y a l'empirisme : l'idée que l'acquisition de la langue dépend du contact avec le contexte linguistique de cette langue. Selon les empiristes, l'existence d'une grammaire innée est inconcevable. L'acquisition de la L1 - la langue maternelle - commence déjà à partir du moment où les oreilles fonctionnent dans l'utérus (Clark, 2009). Les bébés font alors la connaissance pour la première fois avec le rythme de la langue. Le processus d'acquisition après la naissance est un processus inconscient. Avant de connaître la signification des mots, les bébés découvrent la distinction entre les différents sons de la langue, à l'aide desquels ils déduisent les mots plus tard. Pour s'exprimer dans la langue, un enfant développe des capacités phonologiques et phonétiques. Il précède beaucoup de phases avant qu'un enfant puisse exprimer ses premiers mots, la phase de balbutier par exemple. Les mots doivent être combinés en phrases significatives, qui doivent être utilisées dans un bon contexte.

### 1.1.2. L'acquisition/l'apprentissage d'une L2

Il est possible d'acquérir une langue seconde (L2) après l'acquisition de la L1. Dans ce cas-ci, l'input dans l'acquisition diffère de celui d'une L1 et d'une LE, et qui fait que le niveau final sera également différent. Dans l'acquisition d'une L2, il est possible que cette langue sera acquise jusqu'à un niveau (quasi-)natif. On parle d'une L2 quand cette langue est acquise dans le pays dans lequel cette langue est la langue dominante. Un exemple de ce genre d'acquisition est quand un garçon français a acquis le français comme langue maternelle. A l'âge de six ans, ses parents décident de déménager en Chine. Dans ce cas-là, ce garçon maîtrisera nativement le chinois. Dans cet exemple, il ne faut pas confondre une L2 et une 2L1 (deux langues maternelles), parce qu'on parle d'une 2L1 quand l'enfant acquiert les langues dès sa naissance.

La maîtrise d'une L2 dépend de différents facteurs, comme la qualité et la quantité de l'input (1.1.2.1) et l'âge du locuteur lorsqu'il commence à acquérir ou apprendre la langue (1.1.2.2).

#### 1.1.2.1. L'input

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a besoin d'un maximum d'input. En d'autres mots, on peut seulement apprendre (ou acquérir) une langue d'une façon efficace, s'il y a le plus d'input dans la langue cible possible. Liée à cette idée est l'hypothèse de l'input compréhensible de Krashen (Krashen, 1983). Selon lui, l'input doit avoir un niveau *interlanguage +1*. Autrement dit, pour l'apprentissage le plus efficace, le niveau de l'input est un niveau juste au-dessus du niveau de l'apprenant (Staatsen, 2015). La notion *interlanguage* reviendra ultérieurement.

#### 1.1.2.2. Le rôle de l'âge

Il y a beaucoup de recherches sur le rôle de l'âge dans l'acquisition (ou l'apprentissage) d'une langue. Les avis des chercheurs sont divisés, mais ils sont d'accord sur un point : plus l'apprenant est jeune lorsqu'il commence l'apprentissage, plus la possibilité d'atteindre un niveau natif est grande. Scovel (1988) dit que si l'acquisition ou l'apprentissage commence après l'âge de 12 ans, un apprenant ne pourra jamais atteindre un niveau natif dans cette langue. Après la puberté, la grammaire universelle est moins bien accessible, ce qui complique l'acquisition ou l'apprentissage. A partir de ce moment-là, l'apprentissage s'appuie sur des stratégies générales d'apprentissage (Singleton, 2003). Avant la puberté (aproximativement avant l'âge de 12 ans), avec suffisamment d'input (voir 1.1.2.1.), il est possible d'atteindre un niveau natif. On définit cette période comme la *période critique*.

Néanmoins, apprendre une langue n'est pas impossible en tant qu'adulte. Il est possible d'atteindre un niveau assez élevé de la langue cible; des personnes talentueuses peuvent passer pour un natif (Fromkin et al., 2007; 434-435). De plus, des chercheurs de l'université de Groningue ont prouvé qu'il n'existe pas de période critique pour ce qui est de l'apprentissage de la grammaire d'une langue, à condition qu'il y ait d'input.

### 1.1.3. L'apprentissage d'une langue étrangère

Dans notre recherche, il s'agit de la perte du français après avoir quitté le lycée. Les élèves néerlandais ont appris le français à l'école. Ceci est la grande différence avec l'acquisition d'une L2 comme nous venons de voir supra. Apprendre une langue étrangère (une LE), c'est apprendre les différents aspects (le vocabulaire, la grammaire, des chunks, etc.) d'une langue par exemple avec l'aide d'un professeur et des manuels. Pour les apprenants d'une LE, il est pratiquement impossible d'atteindre un niveau natif dans la langue en question. Cela dépend de la qualité de l'input, mais aussi de l'intelligence de l'apprenant, la motivation, un séjour dans le pays où l'on parle cette langue, l'input dans la classe, l'âge de l'apprenant, comme décrit dans 1.1.2.1 et 1.1.2.2.

## 1.2. Fossilisation

Après avoir vu l'éducation du français à l'école secondaire, nous examinerons quels problèmes peuvent se poser dans l'apprentissage d'une langue. Nous commençons par la « *fossilisation* ».

### 1.2.1. Interlangage grammars

Avant qu'on puisse donner une définition du terme fossilisation, il faut qu'on étudie les *interlangage grammars*. Selinker décrit une interlangage grammar comme « *a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL* » (Selinker, 1987; 16). Il remarque que le niveau de la grammaire de la langue cible d'un apprenant diffère systématiquement de la grammaire de la langue cible ou de la langue maternelle (Long, 2003).

Dans le parcours d'apprentissage, l'apprenant est en train de construire une grammaire de la langue cible, avec l'objectif d'atteindre un niveau natif ou quasi-natif. Tout au début, l'apprenant se trouve dans une certaine interlangue avec les connaissances qu'il a à ce moment-là. Chaque fois qu'il se familiarise avec un nouvel aspect de la grammaire, il se produit un changement dans l'interlangue précédente et il s'installe une nouvelle grammaire intermédiaire. L'apprenant traverse un certain nombre d'interlangues et si les circonstances sont favorables, il peut en fin de compte disposer d'autant de connaissances grammaticales qu'un locuteur natif.

### 1.2.2. Définition

Il n'est pas évident qu'un apprenant passe par toutes les interlangues. Dans presque tous les cas, quel que soit son niveau de l'intelligence (sauf que le niveau de l'intelligence puisse déterminer la vitesse de la *fossilisation*), l'apprenant arrive à une interlangue dans laquelle ses connaissances grammaticales ne se développent plus. L'apprenant a atteint un certain 'plafond' pour un ou plusieurs aspects de la grammaire. On peut dire qu'une stabilisation s'est produite « *stabilized error* ». Si ce cas se présente en permanence, en d'autres mots si l'état ne change plus, on dit que cet aspect de la grammaire a été *fossilisé*.

Il est par exemple possible qu'un apprenant néerlandais du français ait appris les règles de la liaison, mais d'une manière ou d'une autre, après beaucoup d'exercice, il n'arrive plus à se familiariser avec ces règles et à les appliquer dans ses paroles. Dans ce cas-ci, on parle de *fossilisation*, étant donné que l'apprenant n'avance plus dans cet aspect de la grammaire française (la liaison).

### 1.2.3. Stagnation

Selon Van de Craats (2009), on parle plutôt de *stagnation* au lieu de fossilisation dans la situation de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans l'enseignement, les professeurs font correspondre leur éducation au niveau des étudiants. Les étudiants ont très peu de contact avec la langue cible, parce qu'ils ont seulement quelques heures de cours par semaine. De ce fait, les élèves ont du mal à s'élever à un niveau d'interlangue suivant (1.2.1.). Pour cette raison, on ne peut pas parler d'une vraie fossilisation.

## 1.3. Attrition

L'attrition est, à côté de la fossilisation, un des problèmes qui peut se manifester pendant l'apprentissage d'une langue. Nous donnons une définition de la notion avant d'aborder les aspects linguistiques de l'attrition.

### 1.3.1. Définition

Il y a un nombre considérable de scientifiques qui se sont occupés de l'attrition. De ce fait, il y a des définitions qui diffèrent sur certains points. Lambert et Freed (1982) l'ont définie comme suit :

*« Language attrition may refer to the loss of any language or any portion of a language by an individual or a speech community. It may refer to the declining use of mother tongue skills by those in bilingual situations or among ethnic minorities in (some) language contact situations where one language, for political or social reasons, come to replace another. »*

Dans notre recherche, nous nous concentrons seulement sur l'attrition individuelle. Andersen (1985) détermine l'attrition individuelle comme la perte d'une langue à cause d'un manque d'usage de cette langue.

L'attrition peut concerner la L1 et la L2. Nous pouvons distinguer quatre catégories d'attrition, selon la terminologie de Van Els (1986). D'abord, il est possible qu'un locuteur perde sa L1 même quand ce locuteur se trouve dans le contexte de la L1. Dans ce cas-là, on parle de l'aphasie : la perte de la langue en conséquence de dommage cérébral. Puis, un locuteur peut perdre sa L1 quand il se trouve dans une situation où l'on parle une L2 (par exemple dans une situation d'immigration). Si un locuteur ayant le néerlandais comme langue maternelle déménage en France par exemple, il parlera seulement le français. Après un certain temps, ce locuteur commence à montrer des 'trous' dans son néerlandais et après beaucoup de temps, il se peut que la langue soit presque totalement oubliée.

Un locuteur peut également oublier une L2 dans une situation linguistique L1 ou L2. La première situation se manifeste chez les étudiants en langues secondes et étrangères. Ainsi, s'il y a par exemple des étudiants néerlandais du français qui ont appris la langue par le biais des manuels et d'un professeur, mais qui ne l'utilisent plus dans la vie quotidienne ou pendant son éducation, ils la perdront. Une L2 peut également être oubliée dans un contexte où la L2 est parlée. Cela peut concerner les immigrants âgés qui retournent vers leur langue maternelle comme langue dominante pour quelque raison.

Finalement, il est possible que l'input de la langue ne soit pas suffisant pour une personne qui était en train d'acquérir (pour une L2) ou d'apprendre (pour une LE) une langue. Dans ce cas-là, il est très difficile de structurer la grammaire de cette langue, et il se présentera des problèmes de compréhension et de production dans la langue (on fait des erreurs). Si ce cas se présente, on parle de *l'acquisition L2/LE incomplète* (Valenzuela, 2011).

### 1.3.2. Domaines de l'attrition

L'attrition peut apparaître dans chaque domaine linguistique. Dans le processus d'attrition, le premier attaqué sera le lexique. Les locuteurs qui souffrent de l'attrition n'oublient

pas seulement les mots, mais aussi la signification des mots (la sémantique). Un phénomène connu est le *code-switching* : un locuteur change consciemment de langue à l'intérieur d'un énoncé, la plupart du temps afin de remplir une lacune lexicale. Quand il ne se rappelle plus un mot dans une langue, il utilise l'autre. Un locuteur néerlandais qui a appris le français (mais qui ne l'utilise plus) peut combiner ces deux langues dans ses paroles, parce qu'il souffre d'une attrition. Une phrase comme « *J'aime manger vis, mais c'est très dur pour un student* » n'est pas inhabituelle pour une telle personne.

La grammaire d'une langue peut aussi souffrir de l'attrition. La conjugaison des verbes, l'usage des temps verbaux et l'ordre des mots dans une phrase (le syntaxe) peuvent être difficiles dans l'usage de la langue pendant le processus d'attrition.

Finalement, l'attrition peut aussi se manifester au niveau phonologique. Dans ce cas-là, la prononciation de la langue en question s'éloigne de la prononciation native du fait que la langue qui souffre de l'attrition ne soit plus utilisée. Un exemple de l'attrition phonologique est l'utilisation réduite de la liaison pour le français, mais aussi certains sons des énoncés qui ne sonnent plus français (la prononciation de la lettre *r* par exemple ou tout ce qui est voisement).

## 1.4. Influences sur l'apprentissage

Dans cette partie, nous expliquons la théorie du *filtre affectif*. Après, nous regardons quelles influences peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage d'une langue.

### 1.4.1. Le filtre affectif

L'idée du *filtre affectif* dans l'apprentissage d'une langue vient initialement de Dulay et Birt (1977). Néanmoins, Krashen (1995) l'a incorporée dans sa théorie d'input. Dans le paragraphe 1.1.2.1., nous avons vu qu'un apprenant a besoin du plus d'input de bonne qualité possible afin de développer sa maîtrise de cette langue. Dans cette théorie, Krashen pose également qu'il existe un filtre qui fonctionne comme un frein mental de l'input. Dans ce cas-là, l'input de langue ne peut pas 'atteindre' le cerveau de l'apprenant, puisque le filtre affectif l'arrête. L'input est présent, mais seulement une partie de tout l'input sera absorbée avec succès par l'apprenant (*l'intake*). Selon Krashen (1995), à côté de la quantité et la qualité de l'input, on peut seulement parler d'un apprentissage réussi à condition que le filtre affectif soit fort.

Les plus grands principes de Krashen (1995) du filtre affectif dans l'apprentissage d'une langue sont :

1. *Un filtre affectif plus fort permet un plus grand approfondissement dans la langue cible parce qu'il y a plus d'input.*
2. *Le filtre affectif est une cause pour la variation individuelle dans le processus d'acquisition/d'apprentissage.*
3. *Il n'y a pas de filtre affectif dans l'acquisition d'une L1.*

La théorie du filtre affectif entoure quatre concepts principaux que l'on approfondira ci-dessous.

### 1.4.2. La motivation

Un des plus grands problèmes pour les enseignants dans les classes des langues étrangères est la motivation des apprenants. Gardner (1985; 10) définit la motivation pour apprendre une langue comme « *the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity.* ». Comme Du (2009) dit dans son article, la motivation est selon la plupart des scientifiques l'un des plus importants facteurs dans l'apprentissage d'une langue. Faute de motivation, il est très difficile d'atteindre des buts à long terme. On distingue deux types de motivation : la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Si l'apprenant est intégrativement motivé, il s'intéresse à la langue, à la culture et aux gens. Il veut apprendre la langue cible pour qu'il puisse communiquer avec les gens. Un apprenant instrumentalement motivé n'apprend pas la langue parce qu'il a de l'affinité avec cette langue, mais pour des raisons pratiques (augmentation de salaire, obtenir les études, etc.). Les apprenants avec de la motivation intégrative remportent généralement le plus de succès.

### 1.4.3. L'attitude

L'attitude face à la langue cible a une influence sur le progrès de maîtrise dans cette langue. Une attitude face à une langue, c'est la combinaison du sentiment et de la pensée à l'égard d'une langue. Une attitude se compose de trois éléments principaux : l'affection, la cognition et le comportement. Si l'attitude d'un apprenant est positive envers la langue qu'il apprend, l'apprentissage ira plus vite et plus facilement. De plus, avec une attitude positive, l'apprenant sera plus actif pendant les cours et il aura de meilleures notes que l'apprenant avec une attitude négative.

### 1.4.4. L'anxiété

Gardner et MacIntyre (1994; 5) décrivent l'anxiété dans l'apprentissage comme « *the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient* ». En d'autres mots, c'est la peur de l'apprenant pour parler la langue qu'il est en train d'apprendre. Parfois, c'est la personnalité (par exemple être timide) qui la renforce. L'anxiété peut limiter la progression dans la langue, parce que l'apprenant n'ose pas s'exprimer, il peut avoir peur des tests et des évaluations.

### 1.4.5. La confiance en soi

Finalement, la confiance en soi joue un rôle relativement grand dans l'apprentissage d'une langue. Plus l'apprenant a confiance en soi, plus sa maîtrise de la langue se développera. Si la confiance est basse, l'apprenant pratique peu en raison de sa peur pour faire des erreurs (Du, 2009).

## 1.5. Le CECR au lycée

Dans cette partie, nous nous concentrerons sur l'éducation du français au Pays-Bas, dans l'histoire et aujourd'hui. Nous regarderons la contribution du CECR et nous étudierons les différences entre les capacités productives et réceptives.

### 1.5.1. L'histoire de l'enseignement de langues aux Pays-Bas

Au cours du temps, la manière de l'enseignement des langues a beaucoup changé. La première moitié du XIXe siècle, l'éducation des langues modernes était organisée comme on organisait l'éducation du latin. Le plus important étaient les structures grammaticales et morphologiques et le vocabulaire, avec l'objectif d'obtenir une bonne connaissance de la structure de la langue, mais surtout une bonne compétence de la compréhension des textes littéraires en cette langue. Pendant la deuxième moitié du XIXe siècle, l'attention pour les compétences orales grandissait.

Après beaucoup de mouvements et d'idées sur la façon d'enseigner des langues, l'idée que l'apprentissage d'une langue a plusieurs fonctions commence à se répandre. L'enseignement du français était basé sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. On supposait qu'à la fin de leur formation, les élèves étaient capables de l'appliquer dans par exemple la lecture des textes, l'écoute des fragments, etc. A partir de la deuxième moitié du XXe siècle, on se concentre de plus en plus sur l'aspect communicatif dans l'éducation des langues. Aujourd'hui, le principe de l'éducation communicative est très important : il s'agit du transfert d'un message, sans mettre l'accent sur la grammaticalité, surtout aux niveaux élémentaires et intermédiaires.

### 1.5.2. Compétences productives vs. compétences réceptives

Afin de disposer de toutes les compétences dans une langue étrangère, il faut devenir compétent en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Le vocabulaire et les règles grammaticales fonctionnent comme soutien dans l'acquisition de ces compétences. Les quatre compétences que nous avons mentionnées ci-dessus sont à distinguer selon deux groupes. D'abord, la compréhension orale et la compréhension écrite sont des compétences réceptives. Il s'agit de la reconnaissance des mots et des structures pendant la lecture ou l'écoute d'un fragment. Contrairement à la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite sont des compétences productives.

Pour les élèves, les compétences productives sont dans la plupart des cas beaucoup plus difficiles à acquérir que les compétences réceptives. Selon certains experts, il faut une longue période pendant laquelle on met l'accent sur les compétences réceptives avant de commencer la production. Selon eux, il faut d'abord que l'apprenant soit compétent dans la compréhension orale et écrite et qu'il ait suffisamment de moyens à sa disposition, comme le vocabulaire et les structures grammaticales (Staatsen, 2015). Si l'on possède des compétences réceptives, il y aura un transfert de ces connaissances aux compétences productives.

Dans l'enseignement des langues étrangères au lycée, on s'attend à un niveau plus élevé pour les compétences réceptives (la lecture et l'écoute), comme nous mentionnerons sous 1.5.3. De plus, les compétences réceptives forment une base en ce qui concerne la langue en général.

La lecture est après tout une capacité indispensable afin d'acquérir des connaissances sur la culture, ce qui est très important dans l'enseignement d'une langue étrangère pour par exemple acquérir des connaissances de la partie pragmatique de la langue (Staatsen, 2015).

### 1.5.3. Les objectifs du CECR

Le *Threshold Level* (Van Ek & Alexander, 1980) et le *Waystage level* (Van Ek, 1998) sont deux précurseurs du CECR. Ce premier fournit des descriptions d'un niveau seuil dans une

langue étrangère pour les déménagements à un autre pays. Le *Waystage level* ressemble déjà davantage au *CECR*, à savoir que cette description contient des niveaux intermédiaires. Plus tard, en 2001, les descriptions de ces deux précurseurs faisaient partie du *Cadre Européen Commun de Référence des langues (CECR)*, ce qui est aujourd'hui un outil important dans l'enseignement des langues dans presque toute l'Europe. Le *CECR* n'a pas uniquement pour l'objectif de simplifier et de clarifier l'éducation et l'évaluation des langues européennes. Le principe fondamental pour la création du *CECR* était la facilitation de la mobilité des personnes dans toute l'Europe afin de servir son économie et de consolider l'Union au niveau interculturel.

Le *CECR* fournit des descriptions et des directives de jugement en ce qui concerne la maîtrise d'une langue, qui prennent pour point de départ les compétences dont l'apprenant déjà dispose. Le *CECR* prend pour point de départ des descripteurs en *can-do-statements* sur six niveaux différents : de A1 jusqu'à C2. Comme notre recherche se concentrera seulement sur la compréhension orale et la production orale au lycée, nous présentons uniquement ces descripteurs dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 (*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer; unité des politiques linguistiques, Strasbourg*).

*Descripteurs des niveaux A2, B1 et B2 pour les Compétences Écouter et Parler.*

	A2	B1	B2
<b>Écouter</b>	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
<b>Parler : Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (p. ex. la famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.
<b>Parler : S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet



		raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
--	--	--	--

Aux Pays-Bas, les niveaux finaux pour le français diffèrent selon le niveau scolaire et la compétence. Au début du lycée, les élèves ont un niveau A2 (à part quelques exceptions). Par le biais d'une bonne méthode (dans laquelle le *CECR* occupe une position centrale) et après beaucoup d'entraînement, les élèves de la classe de terminale du VWO doivent avoir un niveau B1 en production orale et un niveau B2 en compréhension orale.

## 1.6. Résumé et hypothèses

Dans ce chapitre, nous avons vu que les élèves aux Pays-Bas ont l'option de choisir le français dans leur filière. S'ils ont appris le français comme langue étrangère (LE), ils ont atteint un niveau B1 du CECR pour les compétences productives (parler et écrire) et un niveau B1 ou un petit niveau B2 pour les compétences réceptives (lire et écouter). La façon dont ils ont appris la langue est complètement différente que celle de l'acquisition du L1 ou L2. L'efficacité de l'apprentissage dépend également de différents facteurs, comme la motivation, l'attitude face à la langue, l'anxiété de parler et la confiance en soi. Il y a plusieurs théories possibles pour des problèmes qui peuvent se poser pendant ou après l'apprentissage d'une langue. Premièrement, on parle de fossilisation si l'apprenant atteint un plafond pour un ou plusieurs aspects de la grammaire de la langue. Dans ce cas-ci, il y a une stabilisation des erreurs. Certaines recherches parlent plutôt de stagnation que de fossilisation. Un deuxième problème est l'attrition : la perte de la langue, par exemple à cause d'un manque d'usage.

Vu la problématique mentionnée dans l'introduction et toutes les théories, nous aimerions trouver une réponse aux questions suivantes dans notre recherche :

**Dans quel sens est-ce que les personnes qui ont appris le français jusqu'à la dernière année de la formation pré-universitaire perdent leur maîtrise des capacités quand ils ne sont plus en contact avec cette langue?**

1. **Quelles sont les différences entre les compétences productives et réceptives?**
2. **Dans quelle mesure constate-on une régression des compétences LE chez les différents participants au niveau de la durée d'absence du contact avec la langue cible?**
3. **De quels facteurs dépend la régression du niveau de français chez ces personnes?**

En nous basant sur les théories vues dans le cadre théorique, nous avons rédigé trois hypothèses qui résultent des questions de recherche :

1. Nous nous attendons à ce que les résultats des compétences réceptives soient d'un niveau plus élevé que les résultats des compétences productives.

2. La plus grande régression sera remarquable chez les personnes qui ont la plus longue durée d'absence de contact avec le français. La moins grande régression sera perceptible chez les personnes qui ont la moins longue absence de contact avec le français. Nous nous attendons à ce que cette régression apparaisse dans tous les domaines linguistiques.
3. Nous prévoyons que la régression dépende des facteurs décrits par Krashen (1995) dans sa théorie du filtre affectif, à savoir la motivation, l'attitude face à la langue et la culture, l'anxiété pour parler la langue et la confiance en soi.

Dans le prochain chapitre, nous expliquerons la façon dont la recherche s'est déroulée afin de trouver une réponse à ces questions.

## 2. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous expliquerons la méthode appliquée dans la recherche. Tout d'abord, nous présenterons les stimuli que nous avons utilisés dans notre étude (2.1). Après, nous donnerons une description des participants (2.2) et finalement, nous décrirons la procédure de notre recherche (2.3).

### 2.1. Stimuli

Afin de tester la connaissance du français chez nos participants, nous faisons usage d'un test de compréhension orale, un test d'expression orale et un petit questionnaire. Nous approfondissons ces trois types d'instruments ci-dessous.

#### 2.1.1. Le test de compréhension orale

Pour tester combien et ce que les participants peuvent comprendre en français, nous appliquons un test de compréhension orale (voir annexe A) qui se compose de six questions différentes. L'épreuve, qui est une partie d'un test DELF B1 (Diplôme Élémentaire en Langue Française), a été créée par le ministère national de l'éducation en France. Nous avons choisi ce type de test pour être sûr que le niveau appliqué dans notre test soit B1 du CECR. Les questions sont à choix multiple (chaque question a quatre options) et elles sont formulées en français. Les questions sont accompagnées de trois fragments sonores. Tous les fragments parlent du travail et du monde professionnel. Pour chaque fragment, il y a deux questions pour tester la compréhension. Nous avons choisi trois fragments sonores au lieu d'un seul pour permettre au participant de bien montrer ses compétences. Ainsi, nous évitons le risque que la mauvaise compréhension d'un des fragments donne immédiatement une fausse image des compétences du participant. De plus, les fragments différents assurent qu'il y ait des voix masculines et féminines dans les extraits.

#### 2.1.2. Le test d'expression orale

Le deuxième test est un test d'expression orale (voir annexe B) pour tester le niveau de production orale et pour voir comment ils construisent leurs expressions. Le test oral est, tout comme le test de compréhension orale, une partie d'un test DELF B1 du ministère national de l'éducation. Ce test contient une petite introduction en français (dont le chercheur lui-même s'est chargé) pour donner des idées dont le participant peut parler et surtout pour le mettre à l'aise. Le test même est une présentation de cinq minutes environ, dans laquelle le participant se présente en donnant des informations personnelles générales et en parlant de sa vie quotidienne, son travail, etc. Le test se déroule sous forme d'un monologue, mais le chercheur peut poser des questions pour guider le participant à travers la session.

Le jugement de la présentation se déroule par le biais d'une grille d'évaluation officielle du DELF B1, selon laquelle le participant obtient des points pour le contenu et les aspects linguistiques de son expression en français (voir annexe C).

### 2.1.3. Le questionnaire

Nous avons rédigé une petite enquête (voir annexe D) avec 12 questions qui portent sur les expériences avec la langue française. Il y a deux questions ouvertes qui doivent être remplies avec un chiffre. Le reste des questions sont des thèses au sujet de la motivation pour l'apprentissage du français, l'anxiété pour le parler, etc. Pour chaque thèse, le participant indique le numéro correspondant (de 1 au 5) à son opinion. S'il n'est complètement pas d'accord, il donne un 1, tandis que s'il est complètement d'accord de la thèse, il encercle un 5. Le participant remplit le questionnaire après le dernier test de l'expérience.

## 2.2. Participants

Le groupe expérimental consistait de 16 personnes (4 hommes et 12 femmes) dont l'âge moyen était de 29,75. Tous les participants habitent aux Pays-Bas et n'ont jamais vécu à l'étranger. Ils ont tous le néerlandais comme langue maternelle et ils ont tous suivi le français au lycée jusqu'au bac en classe de terminale de l'éducation pré-universitaire. Nous avons inclus quatre groupes différents de participants, chaque groupe représentant une durée différente d'absence de contact avec le français. En d'autres mots, nous avons créé des groupes en tenant compte de l'année pendant laquelle ils ont terminé le baccalauréat. Cela nous permettra de déterminer si, avec le temps, les compétences langagières du français disparaissent. Dans le tableau ci-dessous, nous avons résumé les caractéristiques principales des quatre groupes différents.

Tableau 2

*Récapitulation des Informations des Participants.*

<b>Groupe</b>	<b>Nombre</b>	<b>Année du bac moyenne</b>	<b>Hommes / femmes</b>	<b>Âge moyen</b>
1 (1 ans depuis le bac)	4	2017	0 hommes, 4 femmes	19,00
2 (3 ans depuis le bac)	4	2015	2 hommes, 2 femmes	21,75
3 (10-12 ans depuis le bac)	4	2007	2 hommes, 2 femmes	28,50
4 (25-30 ans depuis le bac)	4	1986	0 hommes, 4 femmes	49,75

Tous les participants ont collaboré volontairement et ils n'ont pas reçu de rémunération pour leur participation à notre recherche.

## 2.3. Procédure

Pour la réalisation des expériences, nous avons pris rendez-vous avec les participants. Les participants ont fait des tests en silence dans une salle de classe à l'école ou dans le bureau du chercheur, ce qui est utile pour un maximum de concentration.

Après avoir accueilli le participant, le chercheur lui a expliqué le déroulement de l'expérience. Tout d'abord, le participant avait le temps de lire les questions à choix multiple et l'occasion de demander la signification des mots inconnus. Puis, il écoutait les extraits deux fois, avec une

petite pause entre les deux écoutes pour cocher ses réponses sur la feuille. Après la dernière écoute, il avait encore deux minutes pour finir ses réponses.

Le test de compréhension orale était suivi par le test de production orale. Au début de ce dernier test, le participant avait le droit de poser des questions sur des mots inconnus. L'ordre des tests n'était pas innocent. Nous avons jugé important que le participant se trouve déjà dans un contexte français, grâce à l'écoute du fragment sonore, avant qu'il commence la partie de l'expression orale. A la fin des deux tests, le participant a rempli le questionnaire. Une description de la procédure sous forme de mode d'emploi est incorporée dans l'annexe E.

## **2.4. Analyse des données**

Nous analyserons le test de compréhension orale et le test d'expression orale indépendamment. En ce qui concerne la compréhension orale, nous compterons les bonnes réponses par participant. Le score total reflète bien la compétence du participant. De plus, le score total pour chaque participant nous permet de comparer les résultats entre les groupes.

Le test d'expression orale demande une analyse plus approfondie. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits. A l'aide de ces transcriptions, nous avons rempli une grille d'évaluation (voir annexe F). Les transcriptions se prêtent à une bonne analyse. Pour chaque participant, nous calculerons le nombre de mots par minute, la longueur moyenne des phrases, le nombre de verbes différents et le nombre de cas de code-switching. Nous évaluerons également la somme d'erreurs de conjugaison et le total des erreurs grammaticales générales (article, adjectif, adverbes, etc). De plus, nous ferons usage du logiciel SPSS pour des analyses statistiques des résultats obtenus de l'expérience.

Après avoir vu la manière dont nous avons recueilli nos données, passons maintenant aux résultats.

## 3. Résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats de notre recherche. Nous commencerons par l'analyse des données de la compréhension orale, suivie par l'analyse de l'expression orale.

### 3.1. Compréhension orale

Pendant le test, les participants ont tous fait un exercice de compréhension orale. Chaque question vaut pour un point, avec un maximum de six points au total. Après la correction de tous les tests, nous avons fait le calcul pour la moyenne et l'écart type de chaque condition. De ce fait, nous avons la possibilité de comparer les quatre conditions par le biais d'une analyse à l'aide du logiciel statistique SPSS. Le tableau 3 ci-dessous contient les moyennes et les écarts types des scores pour le test de compréhension orale pour chaque condition.

Tableau 3  
*La Moyenne et l'Écart Type du test de Compréhension Orale par Groupe.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Moyenne	3,75	3,75	3,75	4,25
Écart type	1,26	0,50	0,96	1,5

La première chose à remarquer est la moyenne identique des conditions 1, 2 et 3. Seulement la condition 4 montre un score moyen plus élevé. Cependant, en regardant les écarts types, nous voyons que les scores du test des participants dans la quatrième condition s'écartent le plus. Maintenant, il est important de savoir si les différences entre les quatre conditions que montre tableau 3 sont significatives. Afin de découvrir cela, nous faisons usage d'une *One-Way ANOVA* du logiciel SPSS.

L'analyse par le biais d'une *One-Way ANOVA* nous a fait comprendre que les différences en scores entre les quatre conditions ne sont pas significatives:  $F(3, 12) = 0.200$ ;  $p < .894$ . Les quatre groupes ne diffèrent donc pas d'une manière cruciale les uns des autres.

### 3.2. Expression orale

Dans cette section, nous présenterons les résultats du test d'expression orale. Nous traiterons les résultats par domaine linguistique : le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire et la prononciation et phonologie. Pour chaque domaine, nous comparerons nos quatre groupes de participants, en commençant avec le groupe qui a perdu le contact avec le français depuis un an et en terminant avec le groupe qui a la plus longue (25-30 ans) absence de contact avec la langue française.

### 3.2.1. Les scores généraux

Pour tous les groupes, nous avons calculé le score moyen et l'écart type des scores généraux du test d'expression orale. Les résultats se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4

*La Moyenne et l'Écart Type des Scores de tous les Groupes.*

<b>Génération</b>	1	2	3	4
<b>Score moyen</b>	5,63	6,13	4,25	9,25
<b>Écart type</b>	3,47	2,17	2,40	3,20

Pour le premier groupe, tous les participants ont fait le monologue pendant la session du test. Parfois, au cas où le participant ne savait pas quoi dire, il a été aidé par le chercheur avec une question ouverte. Ceci était souvent le cas. Tous les participants qui se trouvent dans cette condition avaient besoin de questions qui menaient leur monologue. Cette donnée prouve qu'il y a une certaine dépendance chez les participants.

La première chose à remarquer en regardant le tableau ci-dessus, est la variation énorme. Les scores généraux diffèrent énormément (avec au maximum 8 points entre le meilleur et le pire).

Une moyenne de 5,63 sur une échelle de 15, n'est pas élevée. Ce chiffre nous dit que les participants ont du mal à parler d'eux-mêmes avec une certaine assurance sans préparation. De plus, ils ne maîtrisent pas bien le vocabulaire, la structure de la phrase, les règles grammaticales et le système phonologique. Dans les sections suivantes, nous approfondirons l'usage de ces quatre domaines pour le premier groupe.

Généralement vu pour le groupe 2, le groupe avec une durée de trois ans d'absence de français, il y a une grande dépendance des participants, tout comme pour le premier groupe. Les participants n'étaient pas capables de monologuer sans être aidés par quelques questions. Tout d'abord, comme nous l'avons remarqué dans les résultats du premier groupe aussi, les scores des participants dans ce groupe pour le test d'expression orale s'écartent beaucoup. Les différences sont moins grandes que celles du premier groupe. Pourtant, entre le meilleur score et le score le plus faible, il y a encore cinq points.

Pour les participants du troisième groupe, le groupe qui a une durée entre 10 et 12 ans sans contact avec le français à l'école secondaire, les résultats du test d'expression orale sont décevants. Tous les participants avaient besoin d'aide avec leur monologue par le biais des questions supplémentaires, parce que sinon, ils ne savaient pas ce qu'ils pouvaient dire.

Tout comme chez les groupes 1 et 2, la variation à l'intérieur du groupe est très grande. La différence entre le meilleur participant et le participant ayant le score le plus bas est de 4. De plus, ce qui est très remarquable en regardant les scores, est qu'en général, les scores sont bas. Vu que le jugement du test a été réalisé au moyen d'une grille avec une échelle de 15 points, un score de 1,5 signifie que ce participant est quasi tout à fait incapable de faire un monologue en français au sujet de sa vie professionnelle.

Les monologues des participants du groupe 4, le groupe avec une durée d'absence de contact avec le français entre 25 et 30 ans, étaient d'un niveau beaucoup plus élevé que les trois groupes que nous avons discutés ci-dessus. En analysant les scores des tests d'expression orale,

tout porte à croire que ces scores soutiennent cette impression. Les scores de ce test sont exposés dans le tableau ci-dessus.

Même s'il y a un écart des scores à l'intérieur du groupe avec la plus grande différence de 6, ces scores sont les plus élevés de tous les groupes. Deux fois nous retrouvons un score de 12, ce qui ne s'est pas encore produit antérieurement.

Étant donné les scores ci-dessus, la moyenne du groupe 4 est de loin la meilleure en comparaison avec les autres groupes. Dans les sections suivantes, nous approfondirons les résultats du test d'expression orale par les différents domaines linguistiques.

### 3.2.2. Le vocabulaire

Cette section regarde de plus près les caractéristiques du vocabulaire utilisé. Les tableaux 5, 6 et 7 ci-dessous donnent les moyennes et les écart types du nombre des mots par minute, la diversité lexicale des verbes et le nombre de cas de code-switching.

Tableau 5

*Moyenne et Écart type du Nombre des Mots Prononcés par Minute pour les Quatre Groupes.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Mots par minute	44,25	51,00	47,25	64,00
Écart type	15,97	10,48	17,80	25,20

Tableau 6

*Moyenne et Écart Type du Nombre de Verbes Différents Utilisés dans les monologues pour les Quatre Groupes.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Verbes différents	11,50	11,50	12,25	15,75
Écart type	4,36	2,64	7,89	8,30

Tableau 7

*Moyenne et Écart Type du Nombre de Cas de Code-Switching pour les Quatre Groupes.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Cas de code-switching	7,00	13,00	23,25	7,00
Écart type	4,69	8,37	15,13	6,35

Nous décrirons les résultats pour chaque groupe plus en détail pour mieux voir où se trouvent les correspondances et différences entre les différents groupes. Au niveau du vocabulaire, il est remarquable que les participants dans le premier groupe ont une connaissance très limitée. Ils utilisent quasi-uniquement des mots de base, des mots courts et simples. Dans leur monologues, ils produisent en moyenne 44,25 mots par minute (écart type 15,97). Ce nombre est très bas en comparaison avec le débit normal, qui se trouve entre 150-200 mots à la minute.



Quant aux verbes utilisés pendant le test, les participants dans ce groupe utilisent en moyenne 11,50 verbes différents (écart type 4,36) dans leurs expressions. Il est à noter que les verbes utilisés sont tous des verbes simples, autrement dit, les verbes qui ont été appris dans les premières années de l'enseignement secondaire. Ils utilisent surtout le verbe *être*. De plus, les verbes réguliers en *-er* sont beaucoup utilisés, ainsi que quelques formes des verbes irréguliers *avoir*, *faire* et *savoir* « je ne sais pas », *vouloir* « je voudrais » et *devenir*.

Enfin, les participants de ce groupe ont très souvent recours à une autre langue que le français. Surtout le néerlandais, leur langue maternelle, était souvent utilisé. De plus, l'anglais est également présent dans leurs expressions. Voici quelques exemples du code-switching qui se sont présentés :

- (1) Avec mes amis de studie. (P4)
- (2) Oui, je travaille au un icecreamshop. (P1)
- (3) Ja, rechten, maar ik weet het woord echt totaal niet. (P1)

Parfois, ce n'était qu'un seul mot qui avait été remplacé par un mot dans une autre langue, comme dans les deux premiers exemples. Cependant, dans d'autres cas, les participants donnaient une phrase entière en néerlandais, comme dans le dernier exemple. Dans ces cas-ci, ils ne se rappelaient pas le mot en français, mais ils donnaient également une explication pour ce fait.

En moyenne, il y a 7 cas de code-switching par monologue pour les participants dans ce groupe (écart type 4,69).

De surcroît, les participants du deuxième groupe montrent une maîtrise acceptable du vocabulaire. Les mots utilisés ne sont pas seulement des mots simples et standard, mais certains mots appartiennent à un niveau plus élevé que possède un apprenant au niveau débutant. En moyenne, les participants prononcent 51 mots par minute (écart type 10,48), ce qui nous explique que les participants avaient besoin de beaucoup de temps pendant leur monologue avant que les mots leur soient venus à l'esprit. Il y a pourtant de grandes différences parmi les participants dans le groupe.

En moyenne, il y a 11,50 verbes différents dans chaque monologue. Les types de verbes s'écartent plus que chez le premier groupe. Ils n'utilisent non seulement des verbes de base, comme *être*, *avoir*, *faire*, *aller* et les verbes réguliers en *-er*, mais aussi des verbes comme *devenir*, *étudier*, *lire* et *dormir*.

Ce qui était très remarquable est la grande présence des cas de code-switching. Les participants dans ce deuxième groupe s'appuyaient très rapidement sur l'usage du néerlandais ou de l'anglais. Même les mots très basiques ne leur venaient pas à l'esprit (voir les exemples 4 et 5).

- (4) Je travaille dans l'école depuis april. (P8)
- (5) ...pour quelque chose dans le dans le wat is leven. (P6)

En somme, il y avait 13 cas de codeswitching par monologue en moyenne, avec un écart type de 8,37.

Les scores des participants du groupe 3 sont partagés dans le domaine du vocabulaire. Les mots utilisés sont tous des mots quotidiens, simples et basiques. Une moitié de participants montre un vocabulaire plus étendu que l'autre moitié. Cela tient au fait que deux personnes sur quatre ont utilisé plus de néerlandais que de français.

Les personnes dans ce groupe prononcent en moyenne 47,25 mots par minute, avec un écart type de 17,80. Ce dernier chiffre montre un étalement énorme parmi les participants.

En moyenne, nous retrouvons 12,25 verbes différents dans les monologues (avec un écart type de 7,89), mais il est à noter que ce sont en général de nouveau surtout les verbes simples qui sont utilisés : *être*, *avoir* et les verbes qui terminent en *-er*. Uniquement les participants 10 et 11 utilisent des verbes d'un niveau plus élevé, comme *boire*, *prendre*, et *finir*. Nous avons constaté que le participant numéro 9 n'utilise qu'un seul verbe (*être*).

Dans les monologues des participants de ce groupe, il y a une dépendance énorme du néerlandais, de l'anglais et de l'espagnol. La moyenne ne ment pas : 23,25 cas de code-switching, avec un écart type de 15,13. Les retours à une autre langue sortent d'une mauvaise compréhension des questions, des lacunes dans le vocabulaire ou des explications pourquoi le participant ne peut pas continuer avec son énoncé en français. Parfois, un participant a formulé une phrase entière en néerlandais. Les exemples ci-dessous montrent les différences entre les cas de code-switching chez ce groupe expérimental.

- (6) Ja, als ik niks te doen heb en als er geen lessen zijn waar ik mee moet helpen. Volgens mij vroeg je dat, wat ik niet zo leuk vond, toch? Dus dan kan het af en toe vervelend zijn. (P9)
- (7) Et je aime le profession meest je vu de groei des étudiants. (P4)
- (8) Le bicyclette por twintig kilometer. (P9)

Les participants dans le groupe 4 ont un vocabulaire assez étendu. Ils n'utilisent non seulement des mots de base, mais aussi des mots d'un registre plus élevé, par exemple des mots comme *rigide*, *diététicienne* ou *digestif*.

En moyenne, ils s'expriment avec un nombre de mots de 64 par minute, avec un écart type de 25,20. Ce nombre n'est généralement pas très élevé, mais en comparaison avec les autres groupes, c'est une quantité considérable.

Dans les monologues des participants de ce groupe, il y a en moyenne 15,75 verbes différents (écart type 8,30). Les verbes simples, comme *être*, *avoir*, *aller*, *faire* et les verbes en *-er* prédominent dans l'expression orale. Toutefois, il y a quelques cas de verbes plus difficiles, comme *dormir*, *avoir besoin de*, *vouloir* ou *devenir*. De plus, seulement un des participants dans ce groupe a utilisé un verbe pronominal. Dans les autres groupes, nous ne retrouvons pas ces formes.

En ce qui concerne le retour à une autre langue que le français pendant le test, il y a seulement 7 cas de code-switching en moyenne (écart type 6,35). Il est à noter qu'il y a deux participants qui réussissent très bien à ne pas retomber au néerlandais ou à l'anglais, mais les autres deux participants se comportent vraiment différemment. Le code-switching a lieu au moment où le participant a oublié un mot ou quand il veut expliquer pourquoi il trouve difficile à expliquer ce qu'il veut dire. Nous remarquons, par rapport aux autres groupes, qu'il y a

plusieurs cas où le participant utilise le néerlandais ou l'anglais pendant un moment de doute. Souvent, le mot dont il avait besoin venait finalement à l'esprit après cet doute.

Les exemples ci-dessous montrent certains cas de code-switching dans les monologues du quatrième groupe.

- (9) A un kant, c'est joli. (P15)
- (10) Je suis un teacher, daar lijkt het niet op. (P15)
- (11) Je sais pas comment se dit, sectiehoofd. Tête de la section. (P14)

### 3.2.3. La syntaxe

Cette section regarde de plus près la syntaxe dans les phrases prononcées dans les monologues. Tout d'abord, le tableau ci-dessous résume les moyennes et les écart types de la longueur des énoncés par groupe.

Tableau 8  
*Moyenne et Écart Type du Nombre de Mots par Énoncé pour les Quatre Groupes.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Mots par énoncé	5,00	7,74	7,81	8,42
Écart type	2,10	2,53	2,67	3,59

Nous décrivons les résultats en détail pour chaque groupe afin de pouvoir mieux distinguer entre les quatre groupes. Les participants du premier groupe ont produit des phrases très courtes. En moyenne, une phrase contenait 5 mots (écart type 2,10). Parfois, une énoncé se composait d'un seul mot, puisque le participant ne savait plus les autres mots nécessaires. Quant à l'ordre des mots à l'intérieur d'une phrase, les participants savaient bien mettre les mots dans le bon ordre. Dans l'ensemble des cas, il y avait seulement deux cas avec une erreur syntaxique, comme dans l'exemple ci-dessous.

- (12) Ça n'intéresse pas moi. (P4)

Dans l'exemple 12, le participant a utilisé un pronom accentué « moi » au lieu du pronom complément « m' ». Il était trop difficile d'appliquer un complément d'objet direct et de le placer entre le ne négatif et le verbe.

Pour le groupe 2, les participants ont contstuit des phrases de longueur moyenne. En moyenne, une phrase s'est composée de 7,74 mots, avec un écart type de 2,53 mots.

Quant à l'ordre des mots à l'intérieur des phrases, les participants ont bien appliqué la structure. Ils ont respecté les règles syntaxiques pour le français, même s'il y a quelques petites erreurs, comme dans l'exemple ci-dessous.

- (13) Étudiants ne qui n'écoutent pas. (P5)

Dans ce cas-ci, le participant a changé l'ordre du *ne* négatif et le pronom relatif, ce qui est une erreur de base. De plus, à cause du transfert du néerlandais, l'article manque dans l'exemple 13.

Enfin, une erreur qui se présente également chez ce groupe est un mauvais ordre de l'adjectif qualificatif dans la phrase. Un exemple est donné ci-dessous.

(14) J'aime chaud temps. (P6)

Dans l'analyse du troisième groupe, nous avons trouvé des cas de mauvaise formulation de la phrase. Il y a des trous dans la phrase, qui est une des erreurs les plus graves dans le domaine du syntaxe (voir exemple ).

(15) Je pense est le meilleur de tout profession. (P11)

De temps en temps, l'adjectif ne se trouve pas au bon endroit, mais ce problème est aussi une erreur de grammaire.

En moyenne, les phrases contiennent 7,81 mots (écart type 2,67) par phrase dans le monologues. Ce nombre est plus ou moins comparable avec celui des deux premiers groupes.

Au niveau de la syntaxe pour les participants du groupe 4, il n'y a guère de problèmes. Un des problèmes qui se posait, était la finalisation de la phrase. Parfois, le participant avait commencé sa phrase, mais d'une manière ou d'une autre, il ne la finissait pas (voir l'exemple 16).

(16) Mais les étudiants. (P15)

De plus, l'adjectif a une fois été mal placé par rapport au substantif (voir exemple 17). C'était beaucoup plus souvent le cas dans les autres groupes.

(17) C'est ça un normal journée. (P16)

Dernièrement, nous avons constaté un cas où la position de la négation n'était pas bonne. Les deux éléments de la négation française étaient présents, mais l'ordre n'était pas correcte, comme le montre l'exemple suivant.

(18) Non, je ne pas espérer ça. (P13)

Une phrase dans le monologue se composait de 8,42 mots en moyenne, avec un écart type de 3,59. Cela veut dire qu'en moyenne, les participants dans ce groupe formulent les plus longues phrases de tous les groupes.

### **3.2.4. La grammaire**

Dans cette section, nous nous concentrons sur la grammaticalité des monologues. Les tableaux ci-dessous montrent une vue d'ensemble des résultats de ce domaine.

Tableau 9

*Moyenne et Écart Type du Nombre d'Erreurs de conjugaison pour les Quatre Groupes.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Erreurs de conjugaison	3,25	4,00	3,75	1,00
Écart type	2,06	7,35	3,50	1,41

Tableau 10

*Moyenne et Écart Type du Nombre d'Erreurs grammaticales pour les Quatre Groupes.*

<b>Génération</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Erreurs grammaticales	15,00	18,25	15,25	11,25
Écart type	10,39	10,24	9,21	3,78

Discuterons de plus près les résultats des tableaux pour mieux pouvoir remarquer les différences entre les groupes pour ce domaine. Afin de pouvoir former une bonne image de la compétence d'application de la grammaire, nous avons calculé le total des erreurs grammaticales (articles, adjectifs, adverbes, etc.) dans les monologues. Pour les participants du premier groupe, il y en a en moyenne 15, avec un écart type de 10,39. Ce numéro montre bien qu'il y a beaucoup de différences entre les participants à l'intérieur de ce groupe.

En ce qui concerne les conjugaisons des verbes, il y a en moyenne 3,25 verbes mal conjugués dans les monologues (écart type 2,06). Des erreurs fréquentes sont par exemple l'usage d'un verbe non-conjugué (exemple 19) ou une conjugaison au pluriel au lieu d'une forme au singulier (exemple 20).

(19) Je travailler dans le Hema. (P2)

(20) Le homme et femme est très bien dans le Hema. (P2)

Les participants du deuxième groupe ne se débrouillent grammaticalement pas bien. En moyenne, ils font 18,25 erreurs de grammaire standard dans leurs monologues, avec un écart type de 10,24. Ce dernier nombre nous explique de nouveau qu'il y a un écart très large parmi les participants : le meilleur fait 10 fautes, tandis que le participant avec le plus grand nombre d'erreurs, fait 33 erreurs grammaticales. Nous trouvons beaucoup d'erreurs typiques dans les monologues. Il s'avère surtout difficile pour les participants de déterminer si un substantif est masculin ou féminin :

(21) J'aime le boulangerie. (P8)

(22) Le start de le journée. (P8)

(23) C'est une petite village. (P6)

De plus, l'usage des bonnes prépositions est un élément difficile pour les participants. Même les règles de base qu'ils ont apprises dans les premières années du collège ne sont pas appliquées dans leur monologues, comme nous présentons dans les exemples ci-dessous.

(24) C'est un petit village dans le Gorinchem. (P6)

(25) Je travaille en école dans Nieuwegein. (P5)

Quant à la conjugaison des verbes, il y a une moyenne de 4 verbes mal conjugués dans les monologues. Les problèmes sont les cas où les participants utilisent le verbe entier au lieu d'une conjugaison, comme dans les exemples 26 et 27.

(26) Je travailler à la maison. (P6)

(27) Et je préparer le mange. (P5)

Dans les monologues du groupe 3, il y a en moyenne 15,25 erreurs grammaticales générales, avec un écart type de 9,21. Bien sûr, ce nombre est relatif, parce qu'en comparaison avec les autres groupes, les participants du groupe 3 ont parlé moins en français dans leurs monologues.

Tout comme chez les autres groupes, les erreurs les plus fréquentes sont la mauvaise détermination du substantif (masculin ou féminin, singulier ou pluriel), l'usage des prépositions et la position de l'adjectif. Dans les exemples ci-dessous, nous présentons les erreurs les plus fréquentes.

(28) Je quitte mon rêves. (P11)

(29) La soleil, so très bien. (P12)

(30) En Utrecht. (P10)

(31) Université de pratique dans Den Haag. (P9)

(32) Je ne sais pas le correcte nom. (P12)

Comme nous avons décrit sous 3.2.2., il n'y a pas beaucoup de verbes non-banals. Les verbes utilisés qui sont plus 'difficiles', sont par exemple *savoir* et *vouloir*. Cependant, ces verbes apparaissent seulement dans des combinaisons fixes comme '*je ne sais pas*' et '*voulez-vous répéter*'. Ces formes sont apprises par coeur, alors elles ne nous disent rien sur les capacités grammaticales. En moyenne, il y a 3,75 erreurs de conjugaison (écart type 3,50).

Les participants du quatrième groupe font le moins de fautes grammaticales de tous le groupes. Ici, il s'agit d'erreurs générales. Dans les monologues, il y a en moyenne 11,25 fautes grammaticales, avec un écart type de 3,78.

Tout comme chez les autres groupes, il y a deux types d'erreurs qui arrivent souvent chez les participants du groupe 4 : le genre du substantif et les prépositions. D'abord, il est difficile de faire accorder correctement l'article et l'adjectif au substantif, aussi bien le genre que le nombre du nom ne sont parfois pas clairs :

(33) Aussi dans la secteur médicale. (P16)

(34) c'est un petit entreprise. (P16)

(35) Mes journées sont très différents. (P15)

Deuxièmement, il n'y a pas mal d'erreurs concernant l'emploi des prépositions dans les monologues. Les prépositions utilisées par les participants proviennent très souvent d'une structure néerlandaise, comme dans les exemples ci-dessous :

- (36) Je déteste travailler en le soir. (P13)
- (37) A trois journées je travaille à deux écoles. (P15)
- (38) Avec le train. (P6)

En moyenne, les participants ne font qu'une erreur de conjugaison. Il est très étonnant que les participants de ce groupe montrent une différente maîtrise des verbes. C'est uniquement dans ce groupe que l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur antérieur du passé sont utilisés correctement.

- (39) Si elle m'avait dit 'je veux pas que tu es là et c'est pour moi'. (P16)
- (40) Je ne l'aurais pas fait. (P16)
- (41) J'aidais des gens qui étaient malade, qui étaient trop gros. (P16)

### 3.2.5. La phonétique / phonologie

Dans le domaine de la phonétique et de la phonologie, il y a quelques prononciations qui sont remarquables dans la production orale. Pour tous les groupes, nous observons une similarité considérable. Premièrement, nous avons analysé les voyelles. La fluctuation des durées vocaliques dans les mots est remarquable dans les monologues de tous les groupes. Il paraît que les voyelles dans quelques mots sont prononcées plus courtement que le standard. Comme dans exemple 42, la dernière voyelle est prononcée d'une manière basse et courte.

- (42) Les clients n'est pas sympas toujours. (P2)

De plus, la nasalisation des voyelles à l'intérieur des mots est aussi un problème pour tous les quatre groupes.

- (43) C'est simple, ma collègues est are sont beaux. (P1)
- (44) Je pense que advocate. (P1)

Dans le premier exemple, le <i> est prononcé comme le <i> néerlandais, sans sonorité nasale. Le même cas se présente dans le mot '*pense*'. Dans ce cas-ci, le <e> est prononcé sans nasalisation, d'une manière néerlandaise.

En ce qui concerne les consonnes, il y a quelques problèmes phonologiques typiques. Premièrement, nous remarquons plusieurs cas de prononciation du *h muet*, qu'on ne prononce pas. Dans les exemples 45 et 46, les participants prononcent le <h> comme s'ils ont affaire à un *h aspiré*, tandis que ce n'est pas le cas. Ce phénomène se présente surtout dans les groupes 1 et 2, alors que dans les groupes 3 et 4, on l'aperçoit accidentellement.

- (45) Mon parents habitent à Weert. (P1)

(46) Quatre ou trois heures. (P1)

De plus, dans les énoncés, nous signalons également une prononciation différente de <r>. Il y a plusieurs cas où le <r> est prononcé comme [r] roulé au lieu d'un /r/ qui se trouve sur une position tellement postérieure dans la gorge. Dans l'exemple 46, il y a trois mots avec la lettre <r>. Les deux derniers mots de la phrase sont prononcés avec un [r] roulé. Cette prononciation est un marqueur considérable d'un accent étranger ou rural, qui est présent dans la prononciation du groupe 1, 2 et 3.

Le dernier caractère est également remarquable pour les trois premiers groupes et on ne le voit pas chez le groupe 4. Ici, on parle de la palatalisation du /s/ et du /t/ qui s'applique devant un [j].

(47) Dans ma cuisine, regarder la télévision. (P13)

(48) je pense les livres c'est une passion de moi. (P2)

(49) C'est un très bon occupation. (P7)

Dans les exemples ci-dessus, derrière les sons [s] (dans les exemples 47 et 48) et [z], il se place un [j] dans la prononciation.

Finalement, il est à noter que la *liaison* est bien incorporée dans la prononciation des participants. Il y a des cas négligables avec des erreurs de liaison, qui sont surtout présentes dans le premier groupe. Cependant, les cas d'*élision* sont omniprésents. Dans chaque groupe, à l'exception du groupe 4, il y a un nombre de cas notable avec des erreurs d'*élision*, surtout en combinaison avec le verbe *aimer*, comme dans les exemples suivants :

(50) Je aime avec des collègues. (P13)

(51) Et je aime l'enfant. (P8)

### 3.2.6. Bilan

En somme, les résultats qu'on a vu ci-dessus nous montrent qu'il y a de grandes différences entre les groupes. Pour le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire, nous remarquons un grand écart entre les groupes en ce qui concerne le niveau et le nombre d'erreurs. Il s'avère également que tous les groupes font des erreurs de prononciation. Nous voyons beaucoup de similarités entre les différents groupes en ce qui concerne les problèmes phonologiques. Cependant, les participants dans le groupe 4 ont l'air d'avoir une meilleure prononciation, bien qu'il n'y ait pas de différences considérables.

## 3.3. L'enquête

Afin d'analyser quels facteurs influencent la régression de la langue, nous avons réalisé une enquête avec des questions qui tiennent compte de différents aspects du filtre affectif, comme décrit dans 1.4.

Les questions de l'enquête, ainsi que les scores par participant sont présentés dans le tableau qui se trouve dans l'annexe G. Pour l'analyse, nous avons classifié les questions de l'enquête dans quatre groupes, en fonction de la catégorie de la théorie du filtre affectif. Pour



chacune des questions, les participants ont marqué un score de 1 à 5. Nous avons compté le score total pour toutes les questions en fonction de leur appartenance à une catégorie du filtre affectif.

Pour chaque combinaison de questions, nous avons calculé le score total par le biais du logiciel statistique SPSS. Puis, nous avons compté la corrélation entre le score total des questions par groupe et le score du test d'expression orale. Les corrélations avec les probabilités (P) se trouvent dans le tableau ci-dessous. Les corrélations significatives sont marquées en rouge.

Tableau 11  
*Corrélations et Probabilités par Groupe.*

		<b>Cours de français</b>	<b>Motivation</b>	<b>Relation culture</b>	<b>Confiance en soi</b>
<b>Groupe 1</b>	Corrélation	-0,610	0,620	<b>-0,984</b>	-0,093
	P	0,395	0,380	0,016	0,907
<b>Groupe 2</b>	Corrélation	<b>-0,959</b>	-0,412	-0,332	-0,655
	P	0,041	0,588	0,668	0,345
<b>Groupe 3</b>	Corrélation	-0,320	<b>0,996</b>	0,080	-0,138
	P	0,968	0,004	0,920	0,862
<b>Groupe 4</b>	Corrélation	0,722	<b>0,954</b>	0,843	0,442
	P	0,278	0,046	0,157	0,558

Nous discuterons les résultats des corrélations dans les sections ci-dessous, subdivisé par les critères du filtre affectif.

### 3.3.1. Les cours de français au collège

Afin de voir s'il y a une relation entre le niveau d'expression orale et l'opinion des cours de français dans l'enseignement secondaire, nous avons utilisé les questions d'enquête suivantes :

*Ik vind dat mijn lessen Frans tijdverspilling zijn geweest.*

*Ik ging met plezier naar de lessen Frans.*

En ce qui concerne la relation entre le niveau d'expression orale en français et la bienveillance d'aller aux cours de français, nous observons seulement une forte corrélation négative significative chez le deuxième groupe (-0,959). Ce chiffre nous dit que les scores d'expression orale ne dépendent pas de la motivation d'aller au cours de français au collège et même, si l'un des variables devient plus fort, l'autre affaiblit. Pour le reste des groupes, il n'y a pas de corrélations significatives.

### 3.3.2. La motivation

Afin de trouver des corrélations entre la motivation pour la langue et les résultats du test d'expression orale, nous avons utilisé les questions ci-dessous :

*Ik vind het een levensdoel om het Frans te beheersen.*

*Ik vind het leuk om een vreemde taal te leren.*

*Ik heb een sterke wil om vloeiend Frans te spreken.  
Ik vind Frans een mooie taal.*

Pour la motivation d'apprendre le français, nous avons trouvé deux corrélations positives significatives, chez les groupes 3 et 4. Les corrélations sont très fortes (respectivement 0,996 et 0,954), ce qui veut dire que la motivation et le désir d'apprendre et de parler la langue française pour ces deux groupes ont influencé les scores d'expression orale. Pour le groupe 1 et 2, nous n'avons pas découvert de corrélations significatives.

### **3.3.3. La relation avec la culture**

Il y a deux questions qui représentent la catégorie de la relation avec la culture et les habitants français :

*Ik vind native Franssprekenden erg sociaal en aardig.  
Ik vind de Franse cultuur geweldig.*

C'est ici que nous avons trouvé la dernière corrélation positive : celle entre la relation avec la culture française et les habitants et les scores d'expression orale pour le premier groupe. Il y a une corrélation négative forte (-0,984), ce qui nous montre que la relation personnelle avec la culture française a une influence inverse sur le niveau d'expression orale.

### **3.3.4. La confiance en soi**

Les deux dernières questions ci-dessous appartiennent au facteur de la confiance en soi :

*Ik voel mezelf zeker als ik Frans spreek.  
Ik zou nerveus worden als ik als toerist Frans zou moeten spreken.*

Comme le montre le tableau 11, il n'y a pas de corrélations significatives dans les groupes pour cet élément du filtre affectif. De ce fait, les résultats du test d'expression orale ne sont pas influencés par la confiance en soi pour nos participants.

Après avoir vu tous les résultats de notre recherche, passons maintenant à la dernière partie : la conclusion et la discussion, où nous soulignerons l'essentiel de notre étude.

## 4. Conclusion et discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats de notre expérience afin de formuler des conclusions (4.1). Après, nous mettrons en perspective la validité de notre recherche et nous verrons quelles sont ses limites (4.2). Finalement, nous proposerons des idées pour des recherches futures (4.3).

### 4.1. L'essentiel des résultats

Dans notre étude, nous avons examiné le niveau de compréhension orale et de production orale chez quatre groupes de participants ayant une différente durée d'absence de contact avec le français depuis l'enseignement secondaire.

Tout d'abord, nous avons distingué les compétences réceptives et les compétences productives. Nous avons observé un écart considérable entre la compétence orale réceptive et la compétence orale productive. La compréhension du français s'avère, comme prévu, toujours plus développée que l'expression orale. Chez nos participants, il y a beaucoup de difficultés en ce qui concerne l'expression orale, tandis que pour la compréhension orale, nous n'avons pas découvert de difficultés particulières.

Deuxièmement, nous nous sommes demandé en quel sens il y a une régression du français chez les différents participants. Nous prévoyions une régression pour tous les groupes dans tous les domaines linguistiques. Ceci étant dit, pour chacun des participants, il est en effet question d'une régression. D'une manière intéressante, nous n'avons pas trouvé de résultats significatifs généraux pour la compréhension orale. Pour la partie de l'expression orale par contre, il y a des différences considérables entre les groupes examinés.

Ainsi, avons-nous découvert que le groupe de participants avec la plus longue absence (25-30 ans) de contact avec le français se débrouille le mieux dans les entretiens. Dans trois sur quatre domaines de notre analyse, à savoir le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire, ils ont une meilleure maîtrise que les autres groupes. Ce fait pourrait être expliqué par la façon dont le français a été enseigné : à l'époque il y avait plus de cours, plus d'insistance sur les règles grammaticales, plus de traduction et moins de tâches communicatives. Les participants du troisième groupe, avec une absence de contact avec le français de 10-12 ans, ont les plus mauvais résultats sur les trois domaines que nous avons nommés supra. L'expression générale de ce groupe était d'un niveau extrêmement sous-développé. Ces résultats pourraient être imputés au fait que ces participants avaient le choix entre « français 1 » ou « français 2 » à l'époque de leur bac. Il est possible que certains aient limité leur apprentissage du français en ne suivant qu'une partie de la matière. Si ceci est le cas, ils ont suivi moins de cours de français. Enfin, contre toute attente, les résultats des participants qui ont la plus courte absence de contact avec le français, c'est-à-dire seulement une année, ne correspondent pas du tout au niveau souhaité. Leur niveau de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire est meilleur que celui du troisième groupe, mais considérablement d'un niveau moins élevé que celui du deuxième groupe et les participants qui ont la plus longue absence de contact avec le français dans le groupe 4. Il se peut que ces résultats soient la cause d'un enseignement plus communicatif qu'autrefois. De nos jours, les professeurs mettent souvent moins l'accent sur la grammaire, à

condition que le message soit clair. De plus, les élèves d'aujourd'hui ont une attitude différente : en général, ils sont non seulement moins motivés pour le français, leur apprentissage est également facilité grâce aux outils numériques avec lesquels ils peuvent plus facilement chercher des mots ou faire traduire une phrase. Toutefois, dans le domaine de la phonétique et de la phonologie, nous n'avons pas remarqué de différences considérables entre les groupes comparés. Chez tous les groupes, il y a autant de régression : ils font presque tous autant d'erreurs de prononciation du même type. La question est de savoir s'ils avaient vraiment maîtrisé ces aspects au lycée, ou si ces éléments dépassent le curriculum scolaire.

Dernièrement, nous voulions savoir s'il y a des facteurs spécifiques qui influencent la régression du français chez nos participants. Les analyses statistiques ont montré qu'il y a seulement un facteur significatif pour chaque groupe de participants. La motivation pour apprendre le français, la bienveillance d'aller aux cours de français à l'enseignement secondaire et l'attitude face à la culture française sont des facteurs influents dans notre recherche, tandis que le principe du 'confiance en soi' ne joue aucun rôle.

## 4.2. Les limites de notre recherche

Bien que nous ayons trouvé des participants appropriés pour chaque groupe expérimental, il y a des impuretés dans la composition de ces groupes. La première remarque importante est la taille des groupes. Chaque groupe se composait uniquement de quatre personnes. Pour des résultats plus significatifs, nous avons besoin de plus de participants pour toutes les catégories. En outre, la répartition des sexes des participants selon les groupes n'était pas égale.

En ce qui concerne le déroulement de notre expérience, il y a aussi des points à améliorer. Aussi bien le test de compréhension orale que le test d'expression orale utilisés dans l'expérience se concentraient sur un seul sujet (la vie professionnelle). Il est possible que certains participants puissent mieux s'exprimer si les tests traitaient plusieurs ou d'autres sujets. De plus, le test de compréhension orale ne se composait que de six questions. Pour une prochaine fois, mieux vaut d'utiliser plus de questions pour éviter la probabilité des réponses au hasard.

Les derniers points dont nous voudrions discuter se trouvent dans l'analyse et le jugement. Ainsi, il se peut que nous ayons raté des erreurs grammaticales dans l'analyse des monologues, parce que le test était à l'oral. De ce fait, nous ne pouvons pas tout entendre, comme les terminaisons des verbes. La différence entre *mange* et *mangent* par exemple, est impossible à distinguer. Dernièrement, pour des résultats plus fiables, nous avons besoin de plus d'évaluateurs au lieu d'un seul chercheur qui évalue les expressions des participants.

## 4.3. Pistes pour des recherches futures

Afin d'obtenir des résultats plus significatifs, il faut une étude plus vaste: plus de groupes, plus de participants, plus de tests et plus de juges. Il sera également intéressant d'aller encore plus loin dans le nombre d'années d'absence de contact avec le français. De cette façon,

nous aurions une image de la régression du français pour les personnes qui ont fait le bac il y a 40 ou 50 ans.

Ce qui serait également intéressant, c'est la projection de notre étude à d'autres niveaux scolaires. Il se peut qu'il y ait une autre forme de régression chez les personnes qui ont suivi le français au niveau mavo ou havo. De même, il serait intéressant de savoir s'il y aura de différents résultats si l'on faisait la même étude avec d'autres langues étrangères, comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol.

Notre recherche donne une meilleure vue sur la perte du français langue étrangère des élèves VWO après le bac. Afin de maintenir la maîtrise de la langue, il faut rester en contact avec cette langue. Pour les professeurs de français, d'aujourd'hui et de l'avenir, nous conseillons de combiner l'enseignement communicatif et classique. En classe, il faut tenir compte des règles grammaticales et il faut faire en sorte que les élèves apprennent beaucoup de vocabulaire. Nous conseillons au ministère de l'Éducation de reconsidérer la répartition des heures de cours pour le français. Les élèves d'aujourd'hui ont besoin de plus de cours de français afin d'éviter une grande régression future et afin d'atteindre alors les objectifs officiels.

## Bibliographie

- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press. Pp. 25, 58.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 45-78.
- Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162.
- Ek, J. V., & Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Pergamon Press Inc., Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, NY 10523.
- Fey, M. E., Long, S. H., & Finestack, L. H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 3-15.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2007). *An introduction to language*. Thomson Wadsworth. Pp. 434-435.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom.
- Lambert, R. D., & Freed, B. F. (1982). *The loss of language skills*. Newbury House Publishers.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1-17.
- Selinker, L., & Douglas, D. (1987). LSP and interlanguage: Some empirical studies. *English for specific purposes*, 6(2), 75-85.
- Singleton, D. (2003). Critical Period or General Age. *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 4, 1-22.
- Singleton, D. M., & Lengyel, Z. (Eds.). (1995). *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*. Multilingual Matters. Pp. 31.
- Staatsen, F., & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Coutinho. Pp.75
- Valenzuela, E. (2006). L2 end state grammars and incomplete acquisition of Spanish CLLD constructions. *Inquiries in linguistic development: In honor of Lydia White*, 283-304.

van de Craats, I. (2009). Fossilisatie of stagnatie?. *Alfa-nieuws, Bulletin voor Docenten in de Alfabetisering*, 12, 21-25.

Van Ek, J. A. (1998). *Waystage 1990*. Ernst Klett Sprachen.

Weltens, B., & Cohen, A. D. (1989). Language attrition research: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 127-133.

Weltens, B., de Bot, K., & van Els, T. (Eds.). (1987). *Language attrition in progress* (Vol. 2). Walter de Gruyter.

## Annexe A : Test - Compréhension orale

### Compréhension de l'oral

Nom:.....

Score: ...../ 6 points

Lees de vragen door. Luister daarna de fragmenten en beantwoord de vragen door een kruisje te zetten in het juiste rokje.

#### Message 1 :

- 1** Dans quel domaine Jacques Servat travaillait-il avant ? 1 point
- Dans la vente.
  - Dans la grande distribution.
  - Dans le secteur des meubles.
  - Dans le secteur de l'habillement.
- 2** Quel poste Jacques Servat va-t-il occuper maintenant ? 1 point
- Responsable du magasin.
  - Responsable du personnel.
  - Responsable du service client.
  - Responsable des ventes.

#### Message 2 :

- 3** Christophe est chargé... 1 point
- d'aider le nouveau cuisinier.
  - de diriger le nouveau cuisinier.
  - de contrôler le nouveau cuisinier.
- 4** Auparavant, Mario a travaillé principalement dans... 1 point
- des restaurants.
  - la restauration collective.
  - la restauration rapide.

#### Message 3 :

- 5** La nouvelle stagiaire travaillera au moins jusqu'à... 1 point
- fin mai.
  - fin juin.
  - fin juillet.
- 6** Où la nouvelle stagiaire va-t-elle travailler au début ? 1 point
- En salle.
  - À l'accueil.
  - Au restaurant.
  - Dans les chambres.



## Annexe B : Test - Expression orale

### Entretien dirigé – 2 à 3 minutes environ

#### Objectif : Décrire ses expériences

##### Présentation générale :

Le candidat devra parler de lui, de ses activités professionnelles, des différentes tâches, des conditions de travail, de sa formation, de ses expériences professionnelles précédentes et de ses projets professionnels.

Cet exercice est destiné à mettre le candidat à l'aise en le faisant parler de lui. Il se déroule en interaction sur le mode d'un entretien informel. Il vous appartient d'amorcer le dialogue par une question du type : « Bonjour. Pouvez-vous vous présenter, me parler de vous, de vos activités professionnelles... ? »

Vous pouvez relancer l'entretien sur des thèmes tels que :

- Depuis quand travaillez-vous dans cette entreprise ?
- Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans votre travail ?
- Qu'aimeriez-vous changer dans votre travail ?

## Annexe C : Grille d'évaluation

### Grille d'évaluation de la production orale B1

#### 1 ENTRETIEN DIRIGÉ (2 à 3 minutes)

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0.5	1		

#### 2 POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

<b>Lexique (étendue et maîtrise)</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		
<b>Morphosyntaxe</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
<b>Maîtrise du système phonologique</b> Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				

Score: ..... / 15 points

## Annexe D : Enquête

### Enquête - relatie tot de Franse taal

Naam:.....

*Beantwoord de onderstaande vragen.*

1. Op mijn eindexamenlijst had ik een ..... voor Frans.
2. Hoeveel weken heb je ongeveer doorgebracht op Franstalig grondgebied sinds je eindexamen op de middelbare school?

Ongeveer \_\_\_\_\_ weken.

3. Omcirkel het cijfer dat voor jou van toepassing is bij de stellingen. 1 = zeer oneens, 5 = zeer eens.

1) Ik ging met plezier naar de lessen Frans.	1	2	3	4	5
2) Ik vind dat mijn lessen Frans tijdverspilling zijn geweest.	1	2	3	4	5
3) Ik vind Frans een mooie taal.	1	2	3	4	5
4) Ik heb een sterke wil om vloeiend Frans te spreken.	1	2	3	4	5
5) Ik vind het leuk om een vreemde taal te leren.	1	2	3	4	5
6) Ik zou nerveus worden als ik als toerist Frans zou moeten spreken.	1	2	3	4	5
7) Ik voel mezelf zeker als ik Frans spreek.	1	2	3	4	5
8) Ik vind het een levensdoel om het Frans te beheersen.	1	2	3	4	5
9) Ik vind native Franssprekenden erg sociaal en aardig.	1	2	3	4	5
10) Ik vind de Franse cultuur geweldig.	1	2	3	4	5

## Annexe E : Procédure de l'expérience

Le chercheur va à l'école pour réaliser les tests de la recherche. Les participants s'occupent des tests en silence dans une chambre à l'école, ce qui est utile pour un maximum de concentration.

Ci-dessous, on a décrit la procédure de l'expérience:

- Le chercheur va à l'école, s'installe dans une chambre et accueille les participants à leur tour pour faire les tests.
- Le participant s'installe en face du chercheur. Le chercheur lui explique le test.
- Le participant a 3 minutes pour lire les questions du test de compréhension orale. Les participants ont la permission de demander la signification des mots inconnus.
- Le chercheur commence la lecture du fragment sonore. Après l'instruction donnée dans le fragment, le participant a encore deux minutes pour lire les questions à choix multiple, sans avoir la possibilité de poser des questions.
- Après l'écoute, le participant a une minute pour finir la feuille de réponses. S'il est prêt ou après cette minute, le participant donne la feuille au chercheur.
- Le chercheur donne le texte d'introduction du test d'expression orale au participant. Le participant a cinq minutes pour le lire et il est permis de poser des questions.
- Le chercheur commence l'enregistrement sur son téléphone et donne le signal de départ au participant. Le participant se présente en français pour au minimum 2 et au maximum 3 minutes. Entre temps, le chercheur pose quatre questions. Après l'entretien, le chercheur arrête l'enregistrement.
- Le participant reçoit le questionnaire qu'il remplit sur place.
- Le chercheur remercie le participant pour la collaboration et continue par le participant suivant.

L'ordre des étapes est très important, pour que le participant se trouve déjà dans un contexte français après l'écoute du fragment sonore avant qu'il commence la partie de l'expression orale.

## Annexe F : Transcriptions

### Conjugaison

### Erreur grammaticale

### Cas de code-switching

### Verbes

#### GROUPE 1 – P1

Comment tu t'appelles?

**Je m'appelle** Benthe Ketelaers.

Tu as quel âge?

**Je suis** deux ans.

Tu habites où?

**J'habite** au Utrecht mais **mon** parents **habitent** à Weert.

C'est où?

**C'est** v Limburg.

D'accord. C'est quand ton anniversaire? Ton anniversaire, c'est quand.

**C'est** v premier avril.

Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Je ne sais** pas.

Le temps?

**C'est** vrai. **Je ne sais** pas.

Okay. Question: tu peux te présenter, ta vie professionnelle?

**Oui, je travaille** au un ice cream shop, un ik weet niet. **Et ik verdien** huit euros **en un** heure. **C'est** très **belle**. **Ja verder weet ik echt niks te zeggen** sorry.

Tu aimes ton travail? C'est bien ton travail?

**Oui.**

Pourquoi?

**C'est** simple, **ma** collègues **est** **are** **sont** beaux.

Qu'est-ce que tu détestes dans ton travail.

**Non.**

Tout est bien?

**Non.**

Combien d'heures tu travailles par semaine?

**Je** **penses** cent heures **un** maand, **mo.**

C'est beaucoup. Qu'est-ce que tu fais comme étude?

**Ja, rechten, maar ik weet het woord echt totaal niet.**

Tu aimes tes études?

**J'adore** le moreting.

Qu'est-ce que tu veux devenir plus tard? Dans le futur?

**Je** **pense** que **advocate**. **Je ne** **sais** pas. **Ja ik weet echt niet wat ik wil gaan studeren of wat ik wil worden.**

Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine? Qu'est-ce que tu fais dans une journée typique?

**En vacances?**

Un jour normal.

**Okay, it's** **commences** **en** huit heures, **then** étudier. **Ja, meeting friends, sorry ik weet het echt niet. Dat is het wel.**

## GROUPE 1 – P2

Comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Maartje van Tessel.**

Et tu as quel age?

**J'ai dix-huit ans.**

Tu habites ou?

**J'habite à Nieuwegein avec mes parents.**

C'est où?

**C'est près de Utrecht.**

C'est quand ton anniversaire?

**Mon anniversaire est en douze novembre.**

Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Je pense v très beau.**

Pourquoi?

**Le soleil, un peu oui, le soleil est beau.**

Alors, tu peux te présenter, ta vie professionnelle.

**Bon, je travaille chez le magasin Bruna. Le magasin vend des livres, mais aussi des choses pour écrire ou beaucoup de choses pour enfants. J'aime parler avec des clients sur des livres et beaucoup de livres parce que j'étude la langue néerlandais. Oui, j'adore lire. Je pense que les clients n'est pas sympas toujours. C'est un peu oui, un désavantage de job. Oui, je pense ça.**

Combien d'heures tu travailles par semaine?

**Par semaine, je travaille douze, douze heures je pense.**

Okay, c'est beaucoup. Et qu'est-ce que tu faisais avant ce job?

**Avant le Bruna, j'ai travail avec un magasin Hema. Et j'ai vend des tartines et de gâteaux.**

Et qu'est-ce que tu veux devenir plus tard, dans le futur?

**Plus tard, je pense les livres c'est une passion de moi. Je pense que je voudrais travailler avec plusieurs auteurs, et etcetera.**

Cool. Wauw. Dernière question. Peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine, donc qu'est-ce que tu fais dans une journée typique?

**Je pense que je vais à mes travail. Oui. Dans un jour normal, je ne sais pas. C'est je commence avec des clients, d'après je changer des livres au le table qui présente dans le première nou. Oui. Qui est très important pour la vente. Et oui, c'est ça je pense.**

## GROUPE 1 – P3

Comment tu t'appelles?

**Ehm. Je m'appelle Rieke.**

Et tu as quel age?

**J'ai dix-neuf ans.**

C'est quand ton anniversaire?

**V Vingt-sept september.**

D'accord. Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**C'est beau. Non trop chaud.**

Okay. Pas trop chaud. Tu aimes le soleil?

**Oui.**

Okay. Rieke, tu peux te présenter s'il vous plaît?

Je **travailler** dans le Hema. **Un** année. **Le** homme et **v** femme **est** très bien dans le Hema. **Plus bien** de supermarché.

Tu as aussi travaillé dans un supermarché?

**Non. Mais le je pense que le** homme et **v** femme dans le supermarché **est le** il ne **voudrait v. Ja.**

Okay, super. Et quand tu travaillais au Hema, qu'est-ce que tu faisais, tes tâches?

**Ik heb echt geen idee wat je zegt.**

Qu'est-ce que tu faisais dans le magasin?

**Oh. Oui. Oh. La question est je oh jee la produit est dans le rak la question était?**

Okay super. Et qu'est-ce que tu aimais le plus dans ton travail?

**Le homme et v femme.**

Et qu'est-ce que tu as détesté dans ton travail?

**Le temps. Je voudrais manger dans le temps je travailler.**

Et c'était pas possible?

**Non.**

Et tu as travaillé où aux Pays-Bas? Dans quelle ville?

**Oui dans le magasin et dans le casier.**

D'accord.

**Et dans le la de manger et pour de ja nee.**

A quel lieu? Où aux Pays-Bas. Dans quelle ville?

**Delft.**

Tu as aussi de l'expérience de bénévolat?

**Oh. Non.**

Non? Okay. C'est possible.

Quels étaient tes horaires de travail? Combien travaillait tu?

**Le langème. Le langième.**

Combien de jours, combien d'heures?

**Très. Cinquante très. Cinquante très.**

Combien de jours par semaine?

**Par jour?**

Combien de jours par semaine?

**Oh nee.**

Combien de jours travaillais-tu au Hema?

**Très.**

Combien d'heures par jour?

**En samedi, sik, six. Et au mercredi et au lundi très, trois.**

Dernière question. Peux tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine?

**Je cygo dans le et le magasin. Et je ma finger à la machine et pour le la temps.**

**Et je vois la scudure. Et je pense que quel je travaillais le jour est. Et je je faire.**

Et après le travail? Dès que tu es rentré à la maison.

**Je faire home.**

## **GROUPE 1 – P4**

Bon, comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Josine.**

Et quel age as-tu

**J'ai cinquante ans**

C'est quand ton anniversaire?

**Wanneer je verjaardag is?**

Oui.

**Ehm, le zestien décembre.**

Le seize décembre, d'accord. Et tu vas avoir quel âge l'année prochaine?

**Sorry wat?**

Tu vas avoir quel âge. Maintenant tu as seize ans. L'année prochaine tu auras?

...

Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Ah c'est très bien.**

Ah oui?

**Oui!**

Pourquoi?

**Le soleil.**

Ah oui, c'est bien ça, vraiment. Alors, Josine, tu peux te présenter?

**Ehm. Je studeren in het frans. Je.**

Qu'est-ce que tu fais dans ta vie professionnelle? Dans ta vie quotidienne?

**Je fais taalwetenschap.**

Okay. Depuis quand?

**Depuis dix mois.**

Donc maintenant tu es dans ta première année?

**Oui.**

Okay, super. Pourquoi tu as choisi pour la science des langues?

**J'aime des langues. Mais je n'aime pas une langue spécifique.**

Quelle est ta langue préférée?

**Non. Oui.**

Quelle est ta langue préférée? Pour moi c'est le français. Et pour toi?

**L'anglais.**

L'anglais. Okay. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans tes études?

**Ehm. Mes amis.**

Et dans l'étude spécifique? Pour moi par exemple c'est la phonologie. Et pour toi?

Quelle partie est le plus intéressant pour toi?

**Physiologique.**

Il y a des choses que tu détestes?

**Phonologie. Ce n'intéresse pas moi.**

Tu as un petit job?

**Non. Je n'ai pas de temps.**

Tu as de l'expérience de bénévolat? Ou pendant les vacances?

**Oui j'ai. De makkelijkste woorden kan ik me niet eens meer herinneren.**

Qu'est-ce que tu as fait les vacances dernières?

**J'ai fait. Venetië. Avec mes amis de studie.**

Et qu'est-ce que tu as fait? Tu étais par exemple animatrice.. Ou?

...

Qu'est-ce que tu veux devenir plus tard, dans le futur?

**Je devenir à Rome.**

Okay, pour quoi faire?

**J'aime le d'architecture ancien.**

Mais qu'est-ce que tu veux devenir, comme job? Tu veux travailler à Rome?

**Non. Je n'aime pas le langue.**

Dernière question. Peux-tu m'expliquer comment se déroule une journée type?

**Je wakker worden. J'ai petit déjeuner et je fais de vélo à l'université.**

Tu habites ici à Utrecht?

Oui.

Okay.

Je mange. Je ne sais pas.

## GROUPE 2 – P5

Alors, comment tu t'appelles?

Je m'appelle Jolein.

Quel âge as-tu?

J'ai vingt trois ans.

C'est quand ton anniversaire? C'est quand ton anniversaire?

Vingt avril.

Félicitations. Tu vas avoir quel âge? Tu vas avoir quel age?

Dat heb ik toch net gezegd?

Non. Maintenant tu as vingt-trois ans, mais l'année prochaine..

Vingt-quatre.

Bien. Que penses-tu du temps aujourd'hui.?

Il fait beau.

Pourquoi?

C'est n'est plu.

Très bien. Tu habites où?

J'habite à Spijk, c'est un petit village dans le Gorinchem.

Alors, Jolein, est-ce que tu peux te présenter.

Je travaille en école dans Nieuwegein.

Qu'est-ce que tu fais dans cette école?

Geen idee hoe ik dat moet zeggen.

Quelles tâches? Tu t'occupes de quelles tâches?

Ja, ik snap wel wat je vraagt maar geen idee hoe ik het moet zeggen.

Tu enseignes?

Wat?

Tu enseignes? Tu es professeur?

Oui.

De quelle matière?

Hollandaise.

Depuis quand?

Un an.

Avant ce job, qu'est-ce que tu as fait? Avant d'être prof, qu'est-ce que tu faisais?

Dus wat ik hiervoor heb gedaan? Je travaillais maintenant au le Macdo.

En tant que? Qu'est-ce que tu as fait au Macdo?

Je suis manager.

Okay, et tu le fais maintenant aussi.

Oui.

Okay, parlons du Macdo. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail chez le Macdo?

J'aime travailler avec jongeren. Et j'aime de diriger mes employants.

Okay. Super. Et qu'est-ce que tu détestes dans ton travail à l'école.

Étudiants qui ne qui n'écoutent pas.

Qu'est-ce que tu veux devenir plus tard, dans le futur?

Je voulais je voudrais d'être professeur.



Super, professeur de néerlandais?

Oui.

Wow, c'est cool. Dernière question, peux tu m'expliquer comment se déroule une journée type dans ta semaine, par exemple un mercredi. Une journée type.

**Je fais dans la collège. Et après je fais dans mon cheval. Et je préparer le mange.**

Tu as dit que tu vas au collège. Quels sont tes horaires? Combien d'heures tu travailles au collège?

**Six heures. Par semaine. Deux heures par jour.**

Donc tu travailles trois jour en total. Comment sont divisées tes heures?

**Geen idee.**

Tu travailles six heures par semaine au collège.

Oui.

Et trois jour par semaine.

**Wat is semaine?**

Combien de jours tu travailles au collège?

**Trois.**

Et combien d'heures par jour?

**Deux.**

## **GROUPE 2 – P6**

Comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Niek van der Weijden.**

Tu as quel âge?

**Je suis hoe moest dit ook alweer? Vingt et deux, vingt-deux ans.**

Et tu habites où?

**J'habite à Gorinchem.**

C'est où?

**C'est une petite village dans Zuid-Holland, Gelderland. Dans la frontière de Zuid-Holland, Gelderland.**

Intéressant. C'est quand ton anniversaire?

**Ja, sont le cinquante de even denken. Voulez-vous répéter la question s'il vous plaît?**

C'est quand ton anniversaire?

**C'est la date de... oui? Mille quatre vingt seize. Non?**

Que penses-tu du temps aujourd'hui?

**C'est très bon. Une petit v nagé et un petit soleil.**

Et tu aimes le soleil?

Oui.

Pourquoi?

**Ja c'est fait très chaud et j'aime chaud temps.**

Okay, c'est clair. Tu peux te présenter Niek?

**Oui, Nou, je m'appelle Niek et je travaille dans une école dans Bilthoven. J'étudié le néerlandais pour le étudier l'âge de douze et seize. Et je travaille je travailler depuis deux ans dans le école et j'ai beaucoup de collègues et c'est un très gentil groupe avec les collège. Je travailler avec le train, le bus et le train pour la l'école. Et maintenant il est vacances.**

Combien de semaines?

Deux semaines les vacances. Et j'aime beaucoup de la travail et le contact avec les étudiants. Et je c'est que adjer le étudiants pour adjer pour quelque chose dans le dans le wat is les in hun leven of zo iets.

Okay. C'est très intéressant. Et après les études, qu'est-ce que tu vas faire? Qu'est-ce que tu feras après tes études?

Après, après le...?

Après ton master, après ton master éducatif.

Travailler dans une dans le école et je suis maintenant ou une école dans le environnement de Gorinchem.

Parce que tu habites à Gorinchem et tu ne veux pas déménager à Utrecht par exemple?

Non.

Pourquoi?

J'ai un groupe de relatives, nee, un groupe de jolie personnes, gentilles personnes et ja j'ai une beaucoup un joli tijd avec toi in Gorinchem.

C'est clair. Tu as aussi de l'expérience de bénévolat?

Bénévolat?

Volontariat.

Je ne sais pas.

Tu es volontaire?

Oui, j'ai étudié avec le polies, polie, poolse étudiants à Zaltbommel. C'est vendredi, chaque semaine.

Combien d'heures tu travailles?

Quatre heures. Quatre ou trois heures, dépendant de semaine.

Okay, super. Dernière question. Peux-tu m'expliquer comment se déroule une journée type dans ta semaine?

Donc pourquoi je...?

Une journée, donc comment se déroule une journée dans ta semaine. Qu'est-ce que tu fais dans une journée type?

Dans le c'est sept heures et je v le petit déjeuner. No pas le croissant. Je manger le yoghurt avec le muesli et bananas. Et dans le ce dépendant de journée où je travaille à Utrecht pour le college ou travailler à la maison pour l'université. J'ai une collège de deux heures. Avant nee niet avant, avant le collège je travailler à la maison et je suis dans une heure à midi à maison et je lire une een wacht even een boek, une livre, je lire une livre au je travailler à la université god wat is het huiswerk, nou je ne sais pas. Et je trainen, je train à la korfbal, c'est deux minutes à vélo avant ma, nee, à ma maison à la GKV c'est deux minutes et je trainer avec les étudiants, les étudiants de dix ans, dix, onze ans et avant la trainé je trainer pour myself.

Chaque jour?

Non, c'est deux maal dans la semaine.

## GROUPE 2 – P7

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Marijn.

Tu as quel âge?

Je suis. Kut, kom op zeg, ik heb geen idee meer.

C'est quand ton anniversaire? C'est quand ton anniversaire?

Le douze octobre.

Et tu habites où?

**J'habite à Zeist.**

C'est où?

**A nord-est d'Utrecht.**

Okay. Super. Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**De que?**

Du temps. Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Je ne sais pas.**

Okay, c'est clair. Alors, Marijn, est-ce que tu peux te présenter, ta vie professionnelle?

**Oui, donc je suis un je suis le secrétaire du studievereniging Awater. Donc je suis réponsable de maintenant de privacy et de rédiger le huishoudelijk reglement, geen idee wat dat in het Frans is. Je suis un étudiant de langue des Pays-Bas et de culture.**

Tu travailles aussi?

**Non, pas de temps.**

C'est clair. Mais tu as donné des cours non, tu es professeur?

**Oui, je suis un prof de néerlandais. Ik was, ik heb stage gelopen, geen idee meer hoe je dat zegt.**

Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail comme secrétaire?

**J'aime le plus le écrire des documents officiels, parce que c'est comme un puzzle.**

Et il y a des choses que tu n'aime pas, que tu détestes?

**Non.**

Pas du tout?

**Non, pas du tout. C'est un très bon occupation.**

Je suis complètement d'accord. Qu'est-ce que tu as fait avant ce job, avant d'être secrétaire?

**J'ai fait l'école, si, oui.**

Mais pas de jobs?

**Non.**

Combien d'heures tu travailles chez ton association Awater?

**Je pense que officiellement quatorze heures officiellement. Mais c'est double je pense.**

Okay, bon. Qu'est-ce que tu veux devenir plus tard?

**Plus tard, je veux devenir une wederom geen idee wat het Franse woord is maar woordvoerder pour une ministère.**

Ministère aux Pays-Bas ou à l'étranger?

**Oui, dans le Pays-Bas.**

Intéressant. Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine?

**Une journée typique, c'est la réveil et le déjeuner, collège, travailler pour Awater, encore un collège et encore plus de travail. Et v le dîner encore plus de travail pour le collège de demain. Et dormir.**

## **GROUPE 2 – P8**

Comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Eline Baks.**

Et tu as quel âge?

**J'ai vingt un ans.**

D'accord, tu habites où?

**J'habite ou Barneveld.**

Okay, c'est où, Barneveld?

**C'est à un Amersfoort und aussi v Utrecht.**

Super. Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**C'est bien, le jour hiervoor war bien.**

Okay, super. Eline, tu peux te présenter?

**Oui, maintenant je travaille dans l'école avec l'ans dix-neuf, non dix-cinq et dix-quatre et je travaille aussi dans le boulangerie au Barneveld. J'aime le boulangerie aussi je travaille pour volleybal avec la même âge à l'école. Et je aime l'enfant c'est le grand pourquoi je travaille dans l'école depuis april, avril. J'aime le travail à l'école ou ich ça c'est aussi un goal pour le futur.**

Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail?

**J'aime travailler avec enfants pour ja.**

Okay, et qu'est-ce que tu détestes dans ton travail?

**Déteste, je déteste quand l'enfant c'est un problème je déteste.**

Okay, intéressant. Combien d'heures tu travailles?

**Je travaille dix heures pour l'école et cinq heures pour le boulangerie.**

Et plus tard, qu'est-ce que tu veux devenir? Tu veux changer de job?

**Non, je travaille pour le deux und et le volleybal aussi.**

Dernière question: peux-tu m'expliquer comment se déroule une journée type dans ta semaine? Une journée typique.

**Le start de le journée, sorry.**

Qu'est-ce que tu fais dans une journée?

**Nouja, je vais à l'école, sorry.**

### **GROUPE 3 – P9**

Comment tu t'appelles?

**Sytse.**

Et tu as quel âge?

**Ja, trois een, dertig.**

Ton anniversaire, c'est quand?

**Elf februari 1988.**

Le temps aujourd'hui, qu'est-ce que tu en penses? Comment tu trouves le temps aujourd'hui?

**Daar gaat het dus wel goed, ik kan het wel een beetje verstaan. Het is winderig vandaag en bewolkt, een beetje vochtig.**

Alors, Sytse, tu peux te présenter, ta vie professionnelle?

**Nee, dat versta ik niet. Iets met m'n werk maar verder...**

Tu travailles où?

**Dans la Minkema College.**

Qu'est-ce que tu fais ici?

**Nee.**

Quelles sont tes tâches?

**Nee.**

Qu'est-ce que tu fais ici?

**Wat ik hier doe. Je suis le toa de technique.**

Tu aimes ton travail?

**Nog eens een keer.**

Tu aimes ton travail?

**Oui.**

Pourquoi?

**Le enfants, le collega's en de omgang daarmee.**

Qu'est-ce que tu détestes? Qu'est-ce que tu aimes le moins?

**Ja, als ik niks te doen heb en als er geen lessen zijn waar ik mee moet helpen. Volgens mij vroeg je dat, wat ik niet zo leuk vond, toch? Dus dan kan het af en toe groe zijn.**

C'est logique. Qu'est-ce que tu as étudié?

**Nog eens?**

Qu'est-ce que tu as étudié?

**Wat ik gestudeerd heb? Vroeg je dat? Helemaal niks. Dans le université technologique de Delft. Maar niet afgerond. Université de pratique dans Den Haag, ook niet afgerond. Et volgend jaar de opleiding tot docent, techniekdocent.**

Et que veux-tu devenir plus tard, après les études?

**Wat ik hiervoor gedaan heb? Of hierna. Ooh, of ik vandaag hier klaar ben?**

Après les études pour professeur de technique, que veux-tu devenir?

**Iets als ik er klaar mee ben, met welke termijn er dan bedoeld wordt dat volg ik niet.**

Et ton travail ici, au Collège Minkema, combien d'heures tu travailles?

**Hoe lang. Sinds december.**

Et combien d'heures par semaine?

**Hoeveel maanden?**

Combien d'heures?

**Nee.**

Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine?

**Een typische dag. Le breakfast at six. Le petit-déjeuner au à six heures et le puntje puntje le bicyclette por twintig kilometer. Et dat ga ik niet meer proberen. Dan werk ik van acht tot vier en dan vélo ik weer terug.**

### **GROUPE 3 – P10**

Comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Lotte.**

Et tu as quel âge?

**J'ai vingt et cinq ans.**

C'est quand ton anniversaire?

**Dix nee dixième octobre. Nee jaartal ga ik niet doen.**

Okay, c'est clair. Tu habites où, Lotte?

**J'habite à Utrecht.**

C'est où?

**En Hollande.**

C'est près d'ici?

**Oui, c'est un minute de ici.**

Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Es no. Je ne sais pas. Un poco, no. Un peu froid.**

Tu préfères le froid ou le temps chaud?

**Je préfère du temps chaud.**

Bon, Lotte. Est-ce que tu peux te présenter, ta vie professionnelle?

**Pardon?**

Tu peux te présenter? Tu peux me raconter ta vie professionnelle?

**Je suis un professeur, professeur v l'art. Et je travaille au Minkema College, et.**

Depuis quand? Tu travailles ici depuis quand, depuis combien d'années?

**Je ne sais pas que es. Puis quand. Depuis.**

Depuis quand, donc combien d'années tu travailles ici?

**Deux ans.**

Et avant de travailler ici, qu'est-ce que tu faisais?

**J'ai étudié à art, estudio de art.**

D'accord. Où?

**En Utrecht.**

À Utrecht, d'accord. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail ici en tant que professeur?

**J'aime l'enfants, este no. Este collègue, en cette collègue.**

Et pourquoi l'art? Pourquoi tu n'est pas prof de français, prof d'anglais..?

**Parce que je suis créative et j'aime apprendre le les enfants ser créatif también.**

D'accord. Et est-ce qu'il y a des choses que tu détestes dans ton travail, que tu n'aimes pas?

**Quién, no. Tengo, j'ai beaucoup de stress.**

Pourquoi?

**Beaucoup de travail et je suis un mentor et c'est beaucoup de travail por para, no, begeleiden les enfants.**

Combien d'heures tu travailles?

**Quinze.**

Et combien de jours?

**Quatre jours.**

Qu'est-ce que tu veux devenir plus tard? Tu veux rester professeur ou tu as d'autres rêves?

**Un grande rêve que j'ai est professeur de danse. Aujourd'hui j'ai professeur de danse un jour por semaine, par semaine. Et je rêve que nee. Wat is ik wil? Je voudrais ser professeur de danse más, mais, is het mai?**

Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine? Une journée typique, qu'est-ce que tu fais?

**Nee dat is echt te moeilijk. Ik weet namelijk niet wie die wanneer, wat, als, dan, enzo dat is irritant. Je laver, opstaan. Et je vais au automobile au collègue. Et je boire, bois un café et je commence au classe et v travaille muy. Je travaille dans le jour et je vais rapidement au maison et va au sport au danse. Et après je vas a comer, no lo sé.**

### **GROUPE 3 – P11**

Comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Jelle Nuijten.**

D'accord et tu as quel âge?

**J'ai trente ans.**

Ton anniversaire, c'est quand?

**Le quatre de août.**

Je comprends. D'accord. Tu habites où?

**J'habite dans Kanaleneiland, dans le cité de Utrecht.**

Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Du temps?**

Qu'est-ce que tu penses du temps? Soleil, etc.

Okay, le temps aujourd'hui est un **pui de vent** et je pense semi-clair avec un peu de soleil et il ne **pluie** pas.

Alors, Jelle, est-ce que tu peux te présenter?

Oui, je suis un, je travaille dans le secteur de éducation et je **étudier**. Le je travaille avec des **students de âge** douze jusqu'à dix-huit. C'est le programme de biologie et je.

Pourquoi la biologie? Pourquoi tu n'es pas prof de français, prof de néerlandais?

**Le** biologie est je pense **le meilleur** des **vakken**, professions, parce que tout les étudiants **pouvez**, le pouvoir **v imaginer** de leurs **de tes** corps je pense. Et je **aime** le profession **meest** je **vu de groei** des étudiants **dans** les années. Je pense **v** est **le meilleur** de **tout v** profession **vue** les élèves sont des adultes, adultes. Quand ils **fini** l'école.

Et qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton travail? Qu'est-ce que tu détestes?

Je n'aime pas **le** administration. Contrôler des tests, c'est **le** répétitions de plus de cent élèves avec le même test **c'est** terrible.

Oui, dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine?

Je quitte **mon** rêves à six heures et je **prendre prends** une douche et je **prendre** **la** le train, le intercity à sept heures. Le **première** contact avec les élèves commence à huit heures quinze. **Le** journée normale est fini à trois heures mais je travaille normalement à six heures et je prends le train à Utrecht. Dans les **avonden**, après le dîner je vais trois fois **de semaines à le** football ou à **le zwembad**.

### GROUPE 3 - P12

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Carola.

Et tu as quel âge?

Je suis trente ans.

Et ton anniversaire , c'est quand?

C'est **v** sept avril.

Quelle année?

Je ne sais pas. Je ne sais pas le **correcte** nom.

Tu habites où, Carola?

J'habite **dans** Woerden.

Le temps, aujourd'hui, qu'est-ce que tu en penses?

**La** soleil, **so** très bien.

Tu aimes le soleil?

Oui, oui.

Est-ce que tu peux te présenter?

Je **essayer**. Je suis Carola. Je travailler à **le** école. Je suis un professeur.

Une professeur de quelle matière?

Je pense physique, non, physique. Avec les **kinderen**, okay.

Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail?

Oui, qu'est-ce que oh **jeetje zeg**. **Even kijken hoor**. Vous voulez répéter la question, plus lentement s'il vous plaît?

Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail?

Je aime **de** travail, **ik weet het woord voor kinderen niet dus ik kan nu helemaal niks zeggen**. **En ik weet ook niet hoe ik moet zeggen** qu'est-ce que c'est, ik weet

ook niet hoe ik moet vragen wat het woord is hoe ik het moet vragen in het Frans dus dat maakt het lastig. Weet je het Franse woord voor kinderen voor mij? Ik weet het al! **Enfant. Je préférer le contact v de enfants. Et je préférer, préfère le travail v de collegues.**

Autre question: qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton travail? Qu'est-ce que tu détèstes?

**Ah okay. Je détèste, je ne détèste pas.**

Tout est bien? La correction des tests?

**Non, non. Je, ja weet je er is gewoon geen beginnen aan. Ik wil dan proberen een zin te maken maar ik weet niet eens een woord uit de hele zin. En dan denk ik, ik moet het gewoon makkelijk maken en niet zeggen wat ik eigenlijk wil zeggen maar zelfs dat lukt niet. Nee, ik vind het niet erg om na te kijken.**

Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée type dans ta semaine? Une journée typique dans ta semaine.

**Dus ik moet een dag noemen.**

Une journée dans une semaine. Une journée typique pour toi, tu peux décrire cette journée? Par exemple aujourd'hui.

**Ik weet gewoon niet wat ik moet zeggen. Je vraagt of ik een dag kan omschrijven van iets wat typisch is voor die dag.**

Qu'est-ce que tu fais dans une journée typique. C'est comment une journée typique pour toi?

**Nee, ik weet het echt niet. Ik weet nog steeds niet wat de vraag is, dus het gaat niet lukken.**

#### **GROUPE 4 – P13**

Alors, comment tu t'appelles?

**Je m'appelle Annet.**

Et tu as quel âge?

**Cinquante. J'ai cinquante ans.**

D'accord. Et c'est quand ton anniversaire?

**Pardon?**

Ton anniversaire, c'est quand?

**v Vingt-quatre d'août.**

Tu habites où?

**J'habite à Woerden, Kamerik.**

Depuis quand?

**Depuis tweeduizend en een. Deux mille et un.**

C'est bien. Qu'est-ce que tu penses du temps aujourd'hui?

**Le temps est aimable, pas trop chaud, pas trop froid.**

Il fait du soleil?

**Non, non, pas de soleil. J'aime le soleil.**

Pourquoi?

**Parce que l'humeur de personnes est très bon.**

Alors, Annet, est-ce que tu peux te présenter?

**Oui, je suis Annet. Je m'appelle Annet van de Wouw. Mon prof, je suis en à ce école. Je suis professeur v néerlandais. J'aime travailler avec des enfants. Je aime v avec des collègues.**

Pourquoi tu as choisi pour le néerlandais?



Parce que je aime lire des livres. J'aime de littérature.

Et pourquoi pas le français ou l'anglais par exemple?

Je ne sais pas. A l'école, de verleden tijd gaat niet zo goed bij mij, je aime lire v livres néerlandais.

Qu'est-ce que tu détestes dans ton travail?

Déteste... je déteste travailler en le soir, tu comprends? Je déteste corriger het werk, de tests de studenten, pupils, des enfants.

Qu'est-ce que tu as fait comme étude?

En l'université néerlandais. Le langue de la Hollande.

Ça s'est bien passé?

Si, oui, ik doe ook spaans, ouais. En six ans et un ans pour le titre de professeur.

Ici à l'école, tu travailles en tant que professeur de néerlandais, quelles sont les conditions de travail? Combien d'heures tu travailles?

Je travaille neuf ou dix heures chaque jour. C'est beaucoup. Je pense quarante et cinq par semaine.

Tu penses que tu vas changer de job dans le futur?

Non, je ne pas espérer ça.

Dernière question: qu'est-ce qui te motive dans ton travail? Quel est le point essentiel de ce qui te motive dans ton travail?

Travailler avec des enfants, travailler avec des mensen, des gens.

Et la dernière question: peux-tu m'expliquer comment se déroule une journée type dans ta semaine?

Pardon?

Tu peux décrire une journée typique dans ta semaine?

Je parle avec v collègues. Je parle avec des students. Je travaille en ordinateur.

Et dès que tu est rentrée à la maison, après le travail?

Dans ma cuisine, regarder la télévision, nee ik moet heel erg zoeken naar m'n worden, dormir.

## GROUPE 4 – P14

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Annelies.

Tu as quel âge?

Cinquante trois.

Tu habites où?

A Driebergen.

C'est où, Driebergen?

Driebergen c'est près de Utrecht.

Combien de kilomètres?

C'est trente kilomètres d'ici.

Et comment tu vas à l'école?

Je vais à l'école en voiture. Et je suis prof d'anglais. Tu veux que je parle de mon travail?

Oui, vas-y, ta vie professionnelle.

Je suis prof d'anglais, depuis mille neuf cent quatre-vingt-neuf, non, quatre-vingt-huit. Ça fait longtemps, parce qu'avant j'ai travaillé comme traductrice, pour traduire des livres d'anglais en hollandais et hollandais en anglais. Et après, je voudrais devenir un écrivain des livres pour les enfants. Mais ça sera

encore un peu de temps. C'est pour après ma vie professionnelle, j'espère. Et pour l'instant, je suis prof d'anglais ici, à Woerden. Mes classes sont de douze ans à dix-huit ans, mes élèves. Et quoi d'autre?

Qu'est-ce que tu préfères, les enfants de douze ans ou les enfants de dix-huit ans?

Je suis pas vraiment. J'aime bien la combinaison des petits et les grands. L'âge favorite c'est peut-être seize. Ce sont des gens déjà. Des adultes, des jeunes adultes.

Combien d'heures tu travailles ici par semaine?

Par semaine, quatre jours, beaucoup d'heures et à la maison aussi. J'ai beaucoup de classes cette année. Pour quatre jours normalement, on n'a pas autant de classes. C'est quoi, j'ai un, deux, trois, cinq, six, sept classes. C'est beaucoup.

Et qu'est-ce qui te motive le plus dans ton travail?

C'est difficile. Au début, j'aime les enfants. C'est vrai, j'aime beaucoup mon travail. J'aime bien l'anglais. Ma grand-mère elle était écossaise et donc moi aussi. C'est pour ça que j'aime l'anglais beaucoup. J'aime le travail parce qu'il y a toujours des enfants qui ont besoin d'un peu d'aide et qu'on peut v aider un peu plus, pas seulement pour l'anglais mais aussi dans la vie. J'aime bien les enfants.

Et il y a des choses que tu détestes?

Déteste non, dans ce travail non. Mais il y a des choses que je trouve difficile. Pour moi, je vais à l'école pour les enfants et pas pour mes collègues. Parfois je trouve que les collègues sont un peu trop rigide et pas trop flexible. C'est ce que je trouve difficile. Pas déteste, mais difficile. C'est ça.

Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine? Qu'est-ce que tu fais pendant une journée typique?

Ce matin, pour exemple? J'ai des leçons et puis moi j'ai fait beaucoup de choses aussi parce que moi je suis le, je sais pas comment se dit, sectiehoofd. Tête de la section. Et ça prend beaucoup de temps aussi. Je fais ça les minutes que j'ai pas de leçons. Et cette semaine, pour moi, je trouve très important d'aller à la maison et de pas travailler pour l'école trop après sept heures du soir. C'est pas toujours, moi je trouve important d'avoir un vie. C'est pas toujours possible, cette semaine par exemple, les élèves. Il faut que je travaille ce soir. Mais normalement, un jour typique, oui, je travaille beaucoup. Et le dimanche, je travaille pour l'école toujours. Officiellement j'ai quatre jours mais je travaille cinq et demie. Oui, c'est ça.

## GROUPE 4 – P15

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Miriam.

Et tu as quel âge?

Quinze et huit. Geen idee.

Tu habites où?

A Utrecht.

C'est où?

C'est où? En Hollande.

Près d'ici?

Près de Woerden. Un peu près de Woerden. **Dix-cinq** kilomètres, vingt kilomètres.

Comment tu vas à l'école?

**Avec le train.**

Tu peux te présenter, ta vie professionnelle?

Ma vie professionnelle. Je suis anthropologue. Et j'ai travaillé à l'université Utrecht et j'ai fait des **charchons**, **nee**, **recherchons** à Turquie et en Hollande, mais quelques **ans**, **nee**. Mais j'ai choisi une autre profession. Maintenant je suis docent, **maar**. Je travaille en un ans. En a, **help me even**. Je travaille avec des jeunes gens. **Docent**, étudiant. Je suis un teacher, **daar lijkt het niet op**.

Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton travail?

J'aime le sujet et **des** étudiants. Mais les étudiants. **Het is zo moeilijk, ik spreek Turks en ook goed Turks en sindsdien bij alles wat ik denk komt er Turks in mij op. En ik zit steeds met die Turkse woorden en het lijkt er niet op. Heb ik later geleerd, na het Frans.** Des étudiants, pour moi, ce n'est pas facile. J'ai travaillé à une autre école. Et les étudiants à l'autre école **waren**, étaient, étaient, très différents. Ce n'est pas facile, **yaané**, **nee dat is Turks**. Ce n'est pas facile de travailler avec des jeunes pour moi maintenant. A un **kant**, c'est joli. **Dit is echt heel lastig, kun je een andere vraag stellen?**

Peux-tu m'expliquer une journée typique pour toi dans ta semaine?

Une journée typique. Mes journées sont très **différents**. **A** trois journées je travaille à deux écoles, à Gouda et Woerden. **Des** autres journées je suis à la maison. Je fais des préparations et je **spent time**, je fais des choses avec des, mes, avec ma **petit** fille. **En** lundi, **dinsdag**, je travaille à Woerden. Deux classes. Ce n'est pas trop. Et je **praten**, je parle avec des collègues de **social**, avec des collègues. **En** mercredi, je travaille à Gouda et à Woerden. C'est un longue journée, whatever, **die andere dag**, je travaille à Gouda.

#### GROUPE 4 – P16

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Petra.

Et tu as quel âge?

J'ai quarante-huit ans.

Tu habites où?

J'habite à Driebruggen, un petit village près de Woerden.

C'est quand ton anniversaire?

**v** Deux août.

Tu as des hobbies?

J'aime beaucoup lire, faire des promenades, faire la cuisine, faire des gâteaux, des choses comme ça.

Alors, Petra. Peux-tu présenter ta vie professionnelle?

Oui, je suis diététicienne, je sais pas si c'est le nom correcte. Et j'ai eu des emplois différemment. Quand j'étais, j'avais mon diplôme, il n'y avait pas de boulots comme diététicien, donc j'ai travaillé dans un secrétariat médicale pour une entreprise d'assurance. Après, j'ai travaillé comme un intercedant dans **une** bureau d'emploi. Aussi dans **la** secteur **médicale**. Après la naissance de ma fille la plus aînée, je retournais dans la profession de diététicienne. Je sais pas si c'est le nom correcte. Et pendant je crois dix ou onze ans j'étais diététicienne.

J'aidais des gens qui étaient malade, qui étaient trop gros, trop maigre. Et il y a dix ans j'ai combiné mon travail avec mon boulot dans une entreprise qui se concerne des patients qui ont des maladies digestives, maladie de Crohn et Colite Ulcéreuse. Je sais pas le nom français. Je fais ça pendant dix ans et le quatre juin, je change de nouveau de boulot et je commence à travailler avec le Hartstichting, donc je change de destin du cœur et je vais. Les gens qui ont des maladies de cœur ou des vaines ou des changer d'alimentation pour avoir un cœur santé, sain, je lui donne des conseils par téléphone, par chat, en ligne.

Qu'est-ce que vous avez fait comme études?

**Alimentation et diététique, c'est ça.**

Et tu travailles aussi ici au Collège Minkema en tant que médiathécaire. Pourquoi?

Parce que j'aime bien lire et je vu l'annonce dans la lettre de l'école que on cherche des volontaires. Et c'est aussi parce que quand les enfants sont petits, on aime peu engager de l'école. Et quand tu font au secondaire, tertiaire, je sais pas, middelbare school, on ne sais pas beaucoup comment ça va à l'école. C'est intéressant. Et aussi Benthe n'avait pas de problèmes. Si elle m'avait dit 'je veux pas que tu es là et c'est pour moi', je ne l'aurais pas fait.

Dernière question: peux-tu m'expliquer une journée typique dans ta semaine? Alors, qu'est-ce que tu fais dans une journée typique dans ta semaine?

Je me lève, je prends une douche, j'ai mon petit-déjeuner et je vais au boulot. Et là j'ai des collègues et maintenant où je travaille c'est un petit entreprise donc je suis dans une chambre avec trois collègues. A midi et demie, on a lunch et à cinq heures je partis pour aller à la maison. Je prépare le repas et souvent je fais du running trois jours par semaine. Je fais un petit tour sur les prés running avec deux copines. Ou on fait une promenade et avec les enfants on regarde netflix. On boit du café et c'est ça un normal journée.

## Annexe G : Questions et scores du questionnaire par participant

	Ik vind de Franse cultuur geweldig.	Ik vind native Franssprekenden erg sociaal en aardig.	Ik vind het een levensdoel om het Frans te beheersen.	Ik voel mezelf zeker als ik Frans spreek.	Ik zou nerveus worden als ik als toerist Frans zou moeten spreken.	Ik vind het leuk om een vreemde taal te leren.	Ik heb een sterke wil om vloeiend Frans te spreken.	Ik vind Frans een mooie taal.	Ik vind dat mijn lessen Frans tijdsverspilling zijn geweest.	Ik ging met plezier naar de lessen Frans.
<b>P1</b>	4	4	1	2	5	2	3	4	3	
<b>P2</b>	3	2	3	2	4	4	2	1	3	
<b>P3</b>	4	4	1	2	4	1	5	3	2	
<b>P4</b>	3	4	1	5	3	2	3	4	4	
<b>P5</b>	3	2	1	4	4	3	5	4	4	
<b>P6</b>	3	2	2	2	1	4	4	2	3	
<b>P7</b>	2	2	1	5	3	2	2	3	4	
<b>P8</b>	4	4	4	5	3	4	4	2	5	
<b>P9</b>	4	3	3	2	5	1	3	1	3	
<b>P10</b>	4	2	1	4	3	4	4	2	4	
<b>P11</b>	3	3	1	4	5	2	3	1	3	
<b>P12</b>	1	2	1	2	5	2	3	5	4	
<b>P13</b>	4	3	1	5	3	2	5	1	4	
<b>P14</b>	5	3	4	3	1	5	5	2	5	
<b>P15</b>	3	3	1	4	2	3	3	2	3	
<b>P16</b>	0	4	3	3	4	4	5	5	5	