

# L'emploi des temps du passé

## Une étude sur les règles des temps du passé en français

Marit Ridder

5785952

Université d'Utrecht

Mémoire de la licence Langue et culture française

Sous la direction de dr. B.S.W. Le Bruyn et prof. dr. H.E. de Swart

27 Juin 2018

Contenu :

Remerciements	P. 3.
1. Introduction	P. 4.
2. Cadre théorique	P. 4.
- 2.1 L'analyse grammaticale	P. 4.
- 2.2 L'usage de Language Related Episodes	P. 5.
- 2.3 La question de recherche et l'hypothèse	P. 6.
3. Méthodologie	P. 7.
- 3.1 La recherche de l'emploi des temps du passé	P. 7.
- 3.1.1 Motivation du choix des manuels scolaires	P. 7.
- 3.2 L'expérience	P. 7.
4. Résultats	P. 8.
- 4.1 Les résultats des règles de l'emploi des temps du passé	P. 8.
- 4.1.1 La morphologie des temps du passé	P. 8.
- 4.1.2 Les règles de l'emploi des temps du passé	P. 9.
- 4.2 Les résultats de l'expérience de l'emploi des temps du passé	P. 10.
- 4.2.1 Analyse des traductions	P. 10.
- 4.2.2 Analyse des LRE	P. 12.
- 4.2.3 Analyse de la question posée	P. 13.
5. Discussion	P. 14.
- 5.1 Réflexion sur les résultats	P. 15.
- 5.2 Réflexion sur la méthodologie	P. 16.
- 5.3 Limitations et recherche complémentaire	P. 16.
6. Conclusion	P. 17.
Références	P. 18.
Appendice	P. 20.
- Tableau de résultats	P. 20.
- Traduction	P. 21.
- Transcriptions	P. 23.
- Plan de travail	P. 46.

## Remerciements

Premièrement, j'aimerais remercier Bert Le Bruyn et Henriëtte de Swart de m'avoir donné la possibilité d'intégrer mes connaissances sur la langue française et l'éducation néerlandaise dans un projet très intéressant.

Deuxièmement, j'aimerais remercier les étudiants qui ont participé à l'expérience de traduction.

Troisièmement, j'aimerais remercier Diane de lire et de m'aider à corriger le mémoire.

## 1. Introduction

Beaucoup d'élèves en secondaire aux Pays-Bas, sont de moins en moins motivés pour apprendre le français. Nous distinguons deux causes : d'une part, la société qui considère l'apprentissage du français inutile et ennuyant (Voogel, 2018), d'autre part, l'apprentissage du français aux Pays-Bas est surtout axé sur les compétences : écrire, lire, écouter et apprendre, et n'a pas vraiment de contenu inspirant. Une réforme s'impose, mais avant d'avoir évalué en détail, les atouts et les faiblesses de l'enseignement actuel doivent être montrés. La présente recherche contribue à cette évaluation en se focalisant sur l'enseignement de la grammaire et en se posant la question de savoir si cet enseignement est efficace. Le sujet grammatical spécifique que nous avons choisi est l'emploi de temps verbaux du passé : le passé composé et le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait.

Notre recherche consiste en deux parties. Dans la première, nous analyserons les règles d'emploi des temps verbaux qui se trouvent dans les manuels et les grammaires scolaires. Étant donné que les professeurs de langue font surtout l'usage de ces derniers (Tammenga-Helmantel et Maijala, 2018), ils nous offrent une vue (indirecte) sur ce qui est enseigné. Dans la seconde partie, nous nous posons la question de savoir si les élèves appliquent les règles enseignées. Pour y répondre, nous présentons une expérience pilote qui vise à accéder aux raisonnements derrière le choix de temps verbaux des élèves.

Le mémoire est organisé en six sections. En commençant avec un cadre théorique qui explique pourquoi nous faisons usage de la méthode LRE et de quelle manière nous allons faire l'analyse grammaticale des règles de temps verbaux. La section qui traite la méthodologie explique comment nous allons mener l'analyse des manuels, des grammaires scolaires et le contenu de l'expérience. Les résultats se divisent en deux parties : l'analyse des règles de temps verbaux et l'analyse de l'expérience. La réflexion sur l'analyse de l'expérience se trouve dans la discussion. Dernièrement, nous finissons par une conclusion qui résume le contenu et compare l'hypothèse au résultat de l'expérience.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. L'analyse grammaticale

La manière dont nous enseignons les règles de grammaire pendant les cours est un point important à analyser. L'enseignement de la grammaire se base surtout sur les manuels scolaires (Tammenga-Helmantel et al, 2018). Ils sont donc le facteur qui détermine très souvent la façon dont nous apprenons une L2. Pour étudier si les manuels le permettent, il est possible d'analyser les manuels scolaires, afin de montrer les règles que les étudiants apprennent. Une telle analyse s'appelle : une analyse didactique des manuels scolaires. Cette analyse s'intéresse surtout au contenu de ces manuels (Bernard, Clément et Carvalho, 2007), elle permet de faire une analyse comparative. Il est par exemple possible de regarder si une donnée se trouve dans un manuel scolaire ou pas. Cependant, il est plus logique de faire une comparaison entre deux (ou plusieurs) manuels scolaires ou entre le livre de textes et le cahier d'exercices d'un manuel spécifique. Puis, il faut mettre en relation les différences ainsi observées avec le contexte de chaque manuel (Bernard et al, 2007).

Un autre type d'analyse des manuels scolaires a été proposé par Pingel (2013) qui affirme que ceux de langue et ceux de lecture se prêtent à être analysés. En plus, il donne une analyse pratique des manuels scolaires que nous pouvons utiliser au niveau national et international. Cependant, cette analyse vise à analyser le contenu des textes, comparer les résultats et à formuler des recommandations (Pingel, 2013) au lieu d'expliquer seulement le contenu. Puis, l'analyse vise à montrer les données au niveau international (l'Europe, le

monde), alors que l'analyse didactique se concentre plus sur les différences entre les livres au niveau national, les manuels scolaires que nous utilisons aux Pays-Bas.

En faisant une analyse de manuels scolaires, il faut également tenir compte du niveau du Cadre de référence Européen du manuel scolaire (SLO, 2006 et Conseil de l'Europe, 2001). Il est en effet logique que la complexité du contenu avance au fur et à mesure que le niveau de l'élève avance. Pourtant, Tammenga-Helmantel et al. (2018) souligne également l'importance de tenir compte du contexte de l'enseignement du pays en question, puisqu'aux Pays-Bas l'enseignant se base surtout sur les manuels scolaires et son propre livre de référence qui a été fabriqué par la maison d'édition. Ici, nous pouvons conclure que l'enseignement de langue dépend plutôt des manuels scolaires au lieu de la connaissance des enseignants. Les manuels scolaires ont une grande importance, parce que l'information fournie doit être bonne. Cela montre qu'il est utile de faire une analyse didactique des manuels scolaires pour l'enseignement de la grammaire française aux Pays-Bas.

Nous avons choisi d'analyser les manuels scolaires à partir du type d'analyse : analyse didactique des manuels scolaires proposée par Bernard et al. (2007). Nous avons choisi ce type d'analyse au lieu de l'analyse pratique des manuels scolaires proposée par Pingel (2013), parce que l'analyse didactique se focalise sur l'enseignement national et surtout sur ce que nous enseignons et sur ce que les élèves apprennent. L'analyse pratique se focalise sur l'enseignement international et elle est surtout une comparaison entre les contenus des textes de différents manuels scolaires. Une telle analyse n'est pas appropriée pour la recherche de l'emploi des règles de temps du passé qui se trouve dans les manuels scolaires. En plus, nous allons lire les livres, comparer les règles qui se trouvent dans les manuels et les grammaires, les résumer et les analyser, afin de créer une synthèse des règles que les écoles apprennent aux élèves.

## 2.2. L'usage de Language Related Episodes

L'action de « penser à haute voix » porte un nom universel : Language Related Episode (LRE). Un LRE comprend chaque partie du dialogue dans lequel, les apprenants de L2, discutent leur production de langue, se questionnent sur leur usage de la langue et corrigent leur propre production ou la production des autres (Swain et Lapkin, 1998). Faire un exercice qui contient un LRE est une façon d'étudier l'usage des règles de la grammaire d'une langue, pour expliquer les choix des étudiants concernant l'emploi des temps du passé. Différentes études ont prouvé que l'utilisation de LRE pendant un exercice est utile pour savoir ce qu'ils en font, parce qu'ils discutent leurs choix.

Une option d'étude qui montre le savoir métacognitif des locuteurs vient de Goto Butler (2002), qui demande aux locuteurs, après avoir fait un exercice d'application des articles, quelles stratégies ils ont utilisé et pourquoi, puisqu'il avait déjà trouvé que les problèmes concernant l'emploi de la grammaire ne sont pas tout à fait clair après un exercice sans explication de choix par les apprenants. En outre, en se servant des réponses des apprenants, nous pouvons construire les bases de ce genre de problèmes. La même idée de demander quel choix ils ont appliqué, après l'exercice fait, se trouve aussi chez Swain et al. (1998), au contraire ils n'ont pas encore testé et prouvé l'utilité d'une telle recherche. Cependant, ils ont montré que l'utilisation du dialogue en faisant un exercice, est vraiment utile, parce que c'est communicatif et cognitif (Swain et al, 1998). En plus, ils disent que la langue est un instrument de penser (Swain et al, 1998) : en pensant à haute voix, nous appliquons la langue à penser au contexte de la situation. Ils ont l'hypothèse que le résultat serait meilleur qu'en ne pensant pas à haute voix. Pendant leur expérience, ils demandent à deux apprenants de français de faire un exercice de conversation. En faisant l'exercice, les deux apprenants se corrigent, se questionnent sur leur usage (p.e. dois-je utiliser ce mot ou un

autre mot) et la production de langue (choix de mots) s'améliore. Cette étude se diffère de celle de Goto Butler, parce que les apprenants parlent pendant l'exercice plutôt qu'après.

La troisième étude qui a montré que penser à haute voix est utile, est celle de Kim (2012). Elle prouve aussi que la L2 se développe en l'utilisant pendant qu'on fait un exercice et, comme chez Swain et al. (1998), l'exercice porte aussi sur l'interaction entre deux apprenants. En le faisant, les apprenants ne se corrigent pas, mais demandent surtout des clarifications concernant les questions dont ils parlent, et savoir si c'est compréhensible ou non. Mais si la question devient plus difficile, les apprenants demandent plus de clarifications, mais ils se demandent moins si les questions sont claires. Selon Kim (2012) la complexité d'un exercice est liée à plus d'action mentale et cognitive et demande plus d'interaction.

Ces trois études ont démontré que le LRE a des effets positifs sur ce qui se passe en faisant un exercice. Nous comprenons les idées et les difficultés des apprenants et aussi leur choix de mots, de grammaires, etc. Les résultats de l'exercice sont plus favorables lorsque nous nous servons du LRE, parce que les apprenants se corrigent, discutent la production et l'usage de langue et se questionnent s'ils le font bien ou pas. La langue est un instrument de penser, et si nous savons ce que les apprenants pensent, nous pouvons l'utiliser pour trouver des solutions pour les problèmes concernant l'emploi des règles de temps du passé en français et l'implémenter dans les cours.

### 2.3. La question de recherche et l'hypothèse.

Cette recherche a pour but d'explorer les règles qui régissent l'emploi des temps verbaux du passé des néerlandophones qui apprennent le français. Nous nous limitons aux étudiants de français à l'Université, étant donné qu'ils sont censés atteindre le niveau le plus élevé de français et étudier également les règles grammaticales de façon explicite. Nous nous attendons à ce qu'ils représentent les néerlandophones qui sont les mieux équipés pour réfléchir sur les règles qu'ils appliquent. Notre question de recherche est alors comme suit :

Quelles sont les règles de l'emploi de temps du passé en français qu'appliquent les étudiants de français ?

Cette question plus générale sera traitée en deux étapes. Dans la première nous répertorions, les règles de l'emploi des temps du passé qu'on trouve dans les grammaires et dans les manuels scolaires. Pour expliquer ces règles, nous allons faire une analyse didactique qui vise à montrer les règles des temps du passé et comment les étudiants doivent les employer, en comparant et résumant les règles pour faire une synthèse de référence. Dans la seconde étape nous faisons une expérience exploratrice pour voir lesquelles règles répertoriées sont utilisées par les étudiants. Pendant cette expérience nous enregistrons les LRE dans lequel les étudiants discutent leur choix de temps verbaux qu'ils vont utiliser.

Notre hypothèse est basée sur notre propre expérience. Nous nous attendons à ce que les étudiants n'utilisent pas ou peu les règles apprises et qu'ils réfèrent plutôt à leur connaissance de base de la langue française et qu'ils comparent leur connaissance de la langue française à la langue néerlandaise. Dans ce cas le choix d'un temps au passé est aléatoire, les étudiants font un choix sans tenir compte des règles nécessaires. Pour soutenir l'hypothèse, nous consultons une étude de Tavenier et al (2018) qui a déjà considéré un groupe d'apprenants de la langue française, qui ont fait un exercice de traduction. Pendant sa recherche il a montré que les apprenants font un certain nombre d'erreurs en appliquant les temps du passé. Cela soutient l'hypothèse que les étudiants n'utilisent pas ou peu les règles apprises.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. La recherche de l'emploi des temps du passé

La première étape de notre recherche concerne les règles de l'emploi des temps du passé en français qu'on trouve dans les manuels scolaires. Dans ces derniers, nous allons regarder les phrases qui expliquent comment il faut employer la grammaire des temps du passé en français, en langue écrite. La langue française a plusieurs temps du passé. Nous allons en analyser quatre : le passé composé et le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait.

Ces différents temps du passé se trouvent dans les manuels scolaires de l'éducation secondaire et de l'Université d'Utrecht. Afin de savoir quelles sont les règles de l'emploi des temps du passé que les élèves apprennent, il faut analyser les manuels scolaires. Nous avons choisi d'analyser les manuels scolaires à partir du type d'analyse : analyse didactique des manuels scolaires proposé par Bernard et al (2007), comme signalé dans la section 2.1. du cadre théorique.

Nous avons choisi d'utiliser deux manuels scolaires de l'enseignement secondaire : *D'accord* (2012) et *Grandes Lignes* (2011). Pour l'Université nous avons choisi les trois recueils d'acquisition : *Reader TV1* (2015), *Reader TV2* (2015), *Reader TV3* (2015) que les étudiants de français utilisent à l'Université d'Utrecht.

##### 3.1.1 Motivation du choix des manuels scolaires

Les cinq manuels scolaires ont été choisis selon certains critères. Les critères pour les manuels scolaires *D'accord* (2012) et *Grandes Lignes* (2011) sont que les deux livres sont nationalement utilisés dans l'enseignement secondaire. Le manuel scolaire *D'accord* consiste en un livre de textes et contient une synthèse des règles de grammaire à la fin du manuel et il y a également un cahier d'exercices. Le manuel scolaire *Grandes Lignes* que nous utilisons est un livre de référence qui contient une synthèse des règles de grammaire. Les deux manuels sont vraiment utiles pour leur synthèse qui traite les quatre passés, dont nous allons analyser les règles d'emploi. En plus, il est raisonnable de faire l'hypothèse que les règles d'emploi sont apprises par tous les élèves, parce que les enseignants suivent les manuels scolaires (Tammenga-Helmantel et al, 2018).

Les recueils de l'Université de Dijkstra (2015, TV1, TV2 et TV3) sont utilisés par tous les étudiants de l'étude Franse Taal en Cultuur. Ils sont utilisés pendant les cours d'acquisition 1, 2 et 3 enseignés par Dijkstra et Foux, qui sont des matières obligatoires de l'étude. Les manuels sont composés de textes, exercices et grammaires qui viennent d'autres manuels de grammaire. Ces manuels de grammaire vont être mentionnés dans l'analyse didactique pour pouvoir donner une référence claire et précise.

#### 3.2 L'expérience

La deuxième étape vise à l'établissement des règles appliquées par les étudiants. Pour ce faire, nous faisons une expérience basée sur celles de Goto Butler (2002), Kim (2012) et Swain et al. (1998) qui ont utilisé les LRE pour clarifier ce qui est fait par leurs participants. Pendant l'expérience, deux étudiants traduisent une partie du premier chapitre du premier livre d'*Harry Potter* de J.K. Rowling du néerlandais au français. La tâche des étudiants sera de traduire, pendant un temps déterminé de 50 minutes, autant que possible mais sans minimum requis. Pendant qu'ils traduisent le chapitre, nous leur demandons de discuter ensemble leur choix de traduction (choix de mots, choix de verbe, etc), mais nous ne leur demandons pas explicitement de discuter leur choix de verbe de temps du passé. Nous enregistrons les conversations ou bien les LRE et nous les transcrivons et analysons, pour expliquer leur capacité d'emploi des règles de temps du passé.

Les participants sont six étudiants de français de l'Université d'Utrecht. Ils ont tous suivi les cours d'acquisition 1, 2 et 3. Aucun d'entre eux n'est locuteur natif du français. La traduction d'*Harry Potter* en français est le livre de référence. À partir de cette traduction, celles faites par les étudiants seront analysées, nous allons compter les erreurs et les mettre dans un tableau, pour montrer s'ils donnent des réponses correctes.

À la fin de l'expérience, environ cinq minutes, nous allons poser une question aux étudiants, comme proposée par Swain et al. (1998) dans leur conclusion et testée par Goto Butler (2002). Après l'expérience, ils proposent de poser aux étudiants une question pour comprendre ce qu'ils ont fait. Nous pensons qu'il est vraiment utile de poser une telle question, parce que cela donne une réflexion de la part des étudiants, sur leur propre connaissance et leur propre travail fait. Nous proposons aux participants la question suivante :

Comment employez-vous les temps du passé, utilisez-vous les règles apprises à l'école ou plutôt votre connaissance de base de la langue française et néerlandaise?

Les réponses à la question vont être intégrées dans la section résultats, pour pouvoir expliquer de manière plus approfondie et motiver les résultats de la deuxième étape de la recherche.

## 4. Résultats

### 4.1 Les résultats des règles de l'emploi des temps du passé

#### 4.1.1 La morphologie des temps du passé

Nous avons consulté les deux manuels scolaires que nous utilisons au secondaire et les trois recueils de l'étude Franse Taal en Cultuur. Pour commencer nous donnons la morphologie des quatre temps du passé que nous allons étudier : le passé composé et le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait.

Le passé composé (PC) est un temps composé que nous formons à l'aide d'un auxiliaire et d'un participe passé. Le participe passé n'a pas de marque de personne et est inchangeable, mais l'auxiliaire se conjugue selon son sujet. Le français a deux auxiliaires : *avoir* et *être*. L'auxiliaire *avoir* se conjugue selon son sujet et le participe passé reste toujours le même. Nous l'utilisons l'auxiliaire *avoir* pour indiquer une action ou un verbe d'état. Un exemple de la conjugaison d'un verbe au PC avec l'auxiliaire *avoir* est : j'ai parlé, tu as parlé, il a parlé, nous avons parlé, vous avez parlé et ils ont parlé (Berg et al, 2011).

Les verbes pronominaux, les verbes intransitifs qui indiquent un changement de lieu ou un déplacement du corps dans l'espace et les verbes à la forme passive se conjuguent avec l'auxiliaire *être* (Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2007). Lorsque nous utilisons l'auxiliaire *être*, nous devons tenir compte du fait que le participe passé se conjugue comme un adjectif par l'accord : -e, -s et -es et s'adresse au sujet. Un exemple de la conjugaison d'un verbe au PC avec l'auxiliaire *être* est : je suis allé(e), tu es allé(e), il est allé, elle est allée, nous sommes allé(e)s, vous êtes allé(e)s, ils sont allés et elles sont allées (Berg et al, 2011).

Le passé simple (PS) n'est pas un temps composé comme le PC, mais il a la même valeur. Cependant, le PS s'utilise à l'écrit et n'existe qu'à l'oral s'il s'agit d'écrit oralisé (Poisson-Quinton et al, 2007). Il existe quatre types de terminaisons pour le passé simple. Un exemple de conjugaison de chaque type se trouve dans le tableau 1 :

Verbes en –er - Marcher	Verbes en –ir - Finir	Verbes en –oir, -oire et –re - Lire	Venir et tenir et leurs composés - Venir
Je marchai	Je finis	Je lus	Je vins
Tu marchas	Tu finis	Tu lus	Tu vins
Il marcha	Il finit	Il lut	Il vint
Nous marchâmes	Nous finîmes	Nous lûmes	Nous vînmes
Vous marchâtes	Vous finîtes	Vous lûtes	Vous vîntes
Ils marchèrent	Ils finirent	Ils lurent	Ils vinrent

(Poisson-Quinton et al, 2007)

Tableau 1 : [verbes conjugué au passé simple]

L'imparfait est un temps verbal dont la forme est très régulière, parce que nous prenons le radical de la première personne du pluriel du présent (la forme de 'nous') et nous ajoutons les terminaisons inchangeables. Un exemple d'un verbe régulier à l'imparfait est : je parlais, tu parlais, il parlait, nous parlions, vous parliez et ils parlaient.

Il y a une exception à la règle qui est le verbe *être*. Ce verbe a son propre radical et ne se forme pas par la forme de 'nous' : j'étais, tu étais, il était, nous étions, vous étiez et ils étaient (Poisson-Quinton et al, 2007).

Le plus-que-parfait (PQP) se conjugue comme le PC, mais l'auxiliaire se met à l'imparfait. Un exemple de la conjugaison du PQP est : j'avais parlé, tu avais parlé, il avait parlé, nous avions parlé, vous aviez parlé et ils avaient parlé.

Le PQP se conjugue également avec l'auxiliaire *être* et le participe passé prend les mêmes accords que le PC : j'étais allé(e), tu étais allé(e), il était allé, elle était allée, nous étions allé(e)s, vous étiez allé(e)s, ils étaient allés et elles étaient allées (Poisson-Quinton et al, 2007).

#### 4.1.2 Les règles des temps du passé

En ce qui concerne les règles de l'emploi des temps du passé, nous utilisons la même séquence que nous avons utilisée en expliquant la morphologie des temps du passé : passé composé (PC) et passé simple (PS), imparfait et plus-que-parfait.

Le PC est selon Dijkstra (2005) un temps du passé que nous utilisons pour indiquer qu'une ou plusieurs actions ont été terminées dans le passé et ces actions peuvent se suivre. Cependant, il y a quelques difficultés qui déterminent la manière que nous employons cette règle. Puisque, selon Vlугer, Sleeman et Verheugd (2008) le temps de l'action doit être déterminé. Cela veut dire que la fin et le début de l'action doivent être mentionnés dans la phrase. L'action doit également avoir un lien avec le présent et les conséquences doivent se faire sentir au présent. En plus, l'action peut encore être psychologiquement ou affectivement dans l'esprit de celui qui parle, mais l'action s'est coupée du présent (Poisson-Quinton et al, 2007). Pour simplifier l'emploi du PC, le manuel scolaire *Grandes Lignes* (2011) donne des mots qui signalent quand il faut l'employer : *puis, alors, ensuite, tout de suite après, tout à coup* et *soudain*. Ces mots signalent une détermination de temps et c'est pourquoi ils s'utilisent uniquement avec le PC. « Et puis ? » ou « Et alors ? » signalent qu'il faut employer le PC, parce qu'ils demandent des actions successives (Berg et al, 2011).

Le temps du passé qui indique également qu'une action a été terminée dans le passé est le PS. Mais dans le cas du PS, l'action est totalement coupée du moment de l'énonciation. Il n'y a donc pas de lien avec le présent (Poisson-Quinton et al, 2007). Cependant, nous utilisons uniquement le PS dans la littérature et les journaux. Dans ces derniers, il s'agit d'écrit oralisé. En plus, *Grandes Lignes* signale que nous ne l'utilisons qu'en cas d'écriture. Puisqu'il s'agit d'écriture (oralisée), les actions sont successives (Vlugter et al, 2008) et elles

constituent une histoire, nous l'employons souvent à troisième personne du singulier et du pluriel. Les histoires se racontent souvent comme vues du dehors, c'est pourquoi nous n'utilisons que la troisième personne.

Un autre temps du passé est l'imparfait, c'est un temps du passé que nous utilisons dans des cas plutôt différents de ceux du PC et PS. L'imparfait exprime un temps continu de durée indéfini, sans un début ou une fin précise. Selon Vlugter et al. (2008), il s'agit d'un temps qui exprime également des habitudes et des événements répétés dans lesquels l'agent n'accomplit pas l'action. En plus, en employant l'imparfait nous pouvons donner des commentaires (valeur causale), explications ou descriptions sur des actions qui ont été terminées ou pas (Berg et al, 2011).

Dijkstra et Foux (2016) ont montré pendant leur cours acquisition/TV2, des raisons qui expliquent quand il faut utiliser l'imparfait. Nous en soulignons : 1. Pour décrire des réalités du passé (qui ne sont pas des actions). 2. Pour décrire le décor ou le contexte sur lequel vont se passer les actions, c'est plutôt une description des actions accomplies en PC. 3. L'imparfait qui est stylistique, ce type d'imparfait sert à dramatiser un fait précis, ponctuel et à le mettre en relief. 4. L'imparfait qui exprime la politesse, cette façon de poser une question montre une distance entre la personne qui demande et la question posée. 5. La concordance des temps, cela veut dire que deux choses se passent simultanément. En plus, le manuel scolaire *Grandes Lignes* (Berg et al, 2011) donne des mots qui signalent qu'il faut utiliser l'imparfait : *souvent, toujours, quelquefois et autrefois*. Ces mots montrent qu'il s'agit d'une description ou répétition dans le passé.

Le plus-que-parfait (PQP), ce temps du passé décrit et montre ce qui s'est passé avant un autre moment au passé. Poisson-Quinton et al. (2007) l'explique comme l'accomplie de l'imparfait ou encore un passé du passé.

## 4.2 Les résultats de l'expérience de l'emploi des temps du passé

### 4.2.1 Analyse des traductions

Les trois paires d'étudiants ont fait trois traductions qui sont très différentes. Les différences qui se trouvent dans les traductions sont la longueur de la traduction, le choix du verbe et la construction des phrases. Les traductions faites et le tableau qui montre les verbes choisis, se trouvent dans l'appendice. Nous avons choisi de faire les calculs qui montrent quand les étudiants ont bien choisis et employés les temps du passé, ces calculs se traduisent en pourcentage. Le critère concernant le choix des temps du passé est construit d'après le choix grammaticale, par exemple si le verbe originel est un imparfait et le verbe traduit est aussi un imparfait, le verbe traduit est considéré comme correct. Tel que dans l'exemple suivant : « Mr et Mrs Dursley, qui habitaient au 4, Privet Drive » et « Monsieur et madame Duffeling habitaient dans la rue Liguster ». Dans les deux phrases le temps grammatical du verbe est bien choisi et donc considéré comme correct.

#### Analyse 1 : Calcul sur l'ensemble des verbes

Le choix du verbe et la longueur de la traduction sont d'abord considérés séparément. Le premier groupe a écrit une traduction qui compte 49 verbes dont nous avons estimé 28 verbes corrects, parce que le temps grammatical du verbe correspond à celui de la version française originelle. Le calcul que nous avons fait est le suivant :  $28/49=57\%$  correct. Ici le total de verbes qui se trouvent dans la traduction est 49 et les verbes où le temps grammatical est correct est 28. Nous avons utilisé le même calcul et les mêmes critères pour les deux autres traductions. La deuxième traduction consiste en 37 verbes, dont 29 ont été considéré comme correct, le pourcentage correct ici est  $29/37= 78\%$ . La troisième traduction compte 35 verbes dont 26 verbes sont corrects, le pourcentage correct est ici  $26/35= 74\%$ . La conclusion

qui suit ce calcul est que la deuxième traduction est la meilleure et il nous semble que la longueur détermine le résultat, parce que la plus longue traduction n'est pas la meilleure.

Traduction :	1	2	3
Calcul : correct/total=pourcentage correct	28/49	29/37	26/35
Pourcentage à propos de la longueur	57%	78%	74%

Tableau 2 : [Calcul à propos de la longueur de la traduction individuelle]

#### Analyse 2 : Calcul à propos de la longueur de 35 verbes

Nous avons pris la troisième traduction comme traduction de référence, c'est pourquoi nous limitons les traductions à une longueur de 35 verbes, pour savoir si la longueur de la traduction détermine le choix de temps grammatical du verbe. Ici nous reprenons le pourcentage correct de la troisième traduction, ce qui équivaut à 74%. La première traduction qui est la plus longue a été coupée, et nous voyons que les étudiants ont obtenu un meilleur résultat, parce que le pourcentage correct est  $24/35 = 68\%$ . Pour la deuxième traduction le pourcentage est moins bien,  $25/35 = 71\%$ . Ces résultats sont différents des résultats antérieurs, parce que la première traduction compte moins de différences avec l'originelle, alors que la deuxième traduction a plus de différences. Cependant, les résultats des trois traductions sont liés, parce que les pourcentages estimés corrects se rapprochent.

Traduction :	1	2	3
Calcul : correct/total de traduction 3=pourcentage correct	24/35	25/35	26/35
Pourcentage à propos de la longueur 35 verbes	68%	71%	74%

Tableau 3 : [Calcul à propos de la longueur de 35 verbes]

#### Analyse 3 : Calcul à propos de la longueur de 37 verbes

Nous allons donc calculer si la première traduction et la deuxième traduction sont équivalentes, lorsque le nombre de verbes est équivalent à celui de la deuxième traduction. Nous considérons la deuxième traduction, qui a un pourcentage de verbes corrects de 78% et qui compte 37 verbes, comme traduction de référence. Le calcul de la première traduction, que nous avons limité de nouveau, est  $26/37 = 70\%$ . Nous voyons que le problème dans le choix de temps grammatical du verbe se trouve à la fin de la première traduction, parce que le résultat calculé est plus correct que celui dans laquelle nous avons pris en compte la traduction comme dans tableau 2.

#### Analyse 4 : Calcul concernant le choix de l'imparfait

Nous regardons aussi les résultats en utilisant un filtre de choix de l'imparfait. Nous considérons les traductions séparément avec leur propre longueur, pour voir si les étudiants savent bien quand ils doivent utiliser l'imparfait. Nous avons choisi de prendre en compte le nombre d'imparfait, étant donné qu'il s'agit du temps du passé qui se trouvant le plus dans la version française originelle et dans les traductions réalisées. Dans la version française originelle qui se compare en longueur avec la première traduction, nous comptons 35 fois l'imparfait. La première traduction compte dans le même cas 27 fois l'imparfait. Le calcul du pourcentage correct est  $27/35 = 77\%$ . Ce résultat montre que les étudiants qui ont réalisé la première traduction savent assez bien quand ils doivent utiliser l'imparfait. Le deuxième groupe a fait une traduction de 37 verbes, sachant que dans la traduction originelle se trouve 30 fois l'imparfait. La deuxième traduction compte 25 fois l'imparfait et le calcul du

pourcentage est donc de  $25/30 = 83\%$ , le résultat montre que le deuxième groupe semble mieux maîtriser l'utilisation de l'imparfait. Le troisième groupe a réalisé une traduction qui compte 35 verbes, parmi lesquels la traduction originelle compte 28 fois l'imparfait. Alors que la troisième traduction compte 23 fois l'imparfait. Le calcul du pourcentage correct est donc  $23/28 = 82\%$ . Ce résultat équivaut à celui de la deuxième traduction dont le pourcentage est 83%.

Traduction :	1	2	3
Pourcentage à propos de l'imparfait	77%	83%	82%

Tableau 4 : [Calcul qui ne considère que l'imparfait]

#### 4.2.2 Analyse des LRE

Pendant que les trois paires d'étudiants ont réalisé leurs traductions, les LRE sont enregistrés ; les transcriptions se trouvent dans l'appendice. Les LRE consistent en une partie de discussions entre les étudiants de leur choix de traduction et une partie brève d'interview. Les LRE sont en néerlandais, mais les exemples que nous utilisons, seront traduits en français. Les LRE, concernant le choix de temps du passé, du premier groupe sont les plus nombreux. Les étudiantes ont lancé dix fois une discussion sur le temps du passé qu'elles veulent/vont utiliser. Le plus souvent elles se demandent si elles doivent utiliser l'imparfait et elles se réfèrent aux règles qu'elles ont apprises pendant les cours d'acquisition. Par exemple (1. est la personne 1 et 2. est la personne 2) (les parties en italique sont des transcriptions) :

*1. Je me demande un peu de la description, puisque nous utilisons tout le temps l'imparfait, il était, il était, mais est-ce bon ou devons-nous utiliser un autre temps ? 2. Ici nous pouvons l'utiliser, lorsque le temps est plus long, il n'est pas comme il est directeur d'un seconde. 1. Non je sais, c'est vrai. Mais nous ne pouvons pas utiliser le passé composé, parce qu'il est décrit quelque chose.*

Les étudiants montrent qu'elles connaissent bien les règles de temps du passé et qu'elles savent les employer, mais elles doutent de leur connaissance des règles. Nous le comprenons par les questions *est-ce bon ou devons-nous utiliser un autre temps ?* Elles discutent quel temps elles doivent utiliser et pourquoi, mais elles ne savent pas s'il est bien d'utiliser toute fois l'imparfait et ne s'en donnent pas des explications, parce qu'elles doutent de leur choix. Elles renvoient plusieurs fois aux règles apprises :

*1. Quels étaient les règles.*

Mais elles disent aussi plusieurs fois qu'elles ne savent pas ce qu'elles font et si elles font le bon choix ou pas :

*2. Ici nous pouvons utiliser Est ou pas ? 1. Un instant, oui, je pense que peut-être nous pouvons le rester utiliser, mais je ne sais pas ce qui est bien ou pas.*

En plus, lorsqu'elles se doutent, elles se mettent d'accord avec leur collègue:

*1. Est-ce que nous allons utiliser le passé composé ou l'imparfait ? Ces sont réveillés d'une manière fade. Peut-être nous pouvons le mettre à la fin ou au début. 2. Oui fait ça.*

Ici l'une demande à l'autre si son idée est correcte, mais l'autre dit seulement qu'elle se met d'accord, sans expliquer la raison, comme si nous pensons qu'elles ne savent pas pourquoi elles se mettent d'accord.

Les participants du deuxième groupe avaient environ six discussions dans lesquelles ils traitent brièvement le choix du temps du passé. Nous voyons qu'ils doutent souvent leur choix, parce qu'ils maîtrisent moins les règles :

*2. Qui n'étaient jamais impliqué dans. 1. Oui, mais il ne faut pas utiliser étaient, puisqu'il s'agit d'un futur. 2. Ah oui. 1. Il devrait être devoir ou quelque chose comme ça. 2. C'est quoi, le conditionnel ? Je ne sais pas. 1. De quoi nous avons besoin ? Être tiens ? 2. Viser ou*

*non hein, il n'est pas là ? 1. Devoir impliquer. 2. Avec quoi, nous allons impliquer ? Je ne sais pas que ça signifie en néerlandais. 1. Afin, devoir impliquer. 2. Utilise le conditionnel. Fais ça donc.*

Les étudiants ne savent pas quel temps du passé ils doivent utiliser et enfin ils choisissent le conditionnel. Sans savoir la raison précise et ils s'encouragent à faire un choix, bon ou mauvais. Ils craignent aussi qu'ils utilisent trop le même verbe ou le même temps du passé dans une seule phrase :

*1. En revanche, pas avoir une moustache. 2. Pourquoi pas avoir ? On a une moustache. 1. Oui c'est vrai, mais nous avons deux fois le verbe avoir dans peu de temps, et ça c'est fautif. 2. Oui, mais que veux-tu utiliser, en revanche. 1. Une grande moustache orne son visage.*

Ici, ils pensent qu'il est fautif d'utiliser plusieurs fois avoir dans une phrase, sans avoir vraiment raison et enfin ils ne savent pas résoudre leur problème. Nous voyons qu'ils doutent de leur choix et qu'ils cherchent des clarifications, mais finalement ils ne donnent aucune.

Les participantes du troisième groupe ont parlé cinq fois de leur choix de temps du passé et leurs motifs. Elles travaillent ensemble à venir à la meilleure traduction et nous remarquons que la personne 1 maîtrise plus les règles et est plus certaine que la personne 2 :

*1. C'était eux. 2. Ah oui, ça c'est aussi bien. Ça doit être quoi, passé ou présent ? étaient. 1. Il est encore temps du passé. 2. Ou devons-nous utiliser le temps du passé et quelque chose de spécial. 1. Ce serait, serait. 2. Oui. 1. Ça c'est bon.*

Tout comme le deuxième groupe, le troisième groupe ne sait pas expliquer pourquoi elles doivent elles-mêmes utiliser un temps du passé. Elles doutent aussi de leur choix, mais ici la personne 1 sait la réponse. En revanche, elle n'explique pas pourquoi sa réponse est correcte. Mais leur stratégie est en lien avec celle du premier groupe, puisqu'elles gardent les règles du cours d'acquisition de langue en tête :

*2. Non pas de problème. J'avais en tête aussi quelque chose de TV, une usine de perceuses.*

En plus, elles montrent à quel moment il faut utiliser le plus-que-parfait et elles discutent la raison pourquoi :

*2. Super. Regardons, Madame Potter était la sœur de madame Duffeling, mais elle et puis il faut utiliser un verbe réflexif tiens ? 1. Oui. 2. Mais elle ne se, avaient vues mais, utilisons-nous : voyait ou attend ? N'avaient pas vues, mais quel temps devons-nous utiliser ? 1. Uhh plus-que-parfait ? Elles ne s'avaient pas vues pendant des années. 2. S'était vu. Pouvons-nous mettre ça ou pas ? Ah oui, c'est un verbe réflexif donc nous ne pouvons pas utiliser avoir, je pense ?*

Enfin, elles se mettent d'accord, mais elles ne sont pas sûres de leur choix. Cependant, elles savent expliquer les raisons de leur choix pour le plus-que-parfait et l'auxiliaire être.

#### 4.2.3 Analyse de la question posée

À la fin de l'expérience, nous avons posé une question : Comment employez-vous le temps du passé, utilisez-vous les règles apprises à l'école ou plutôt votre connaissance de base ? Nous avons enregistré les réponses que nous avons eues et les transcriptions et l'analyse se trouvent ci-dessous (Les parties en italique sont des transcriptions).

Le premier groupe :

*2. Au début, nous avons choisi un temps du passé et puis nous avons pensé qu'il faut le rester utiliser pour rester au même style. 3. D'accord. 1. Mais ça c'est... 2. Nous avons utilisé tout le temps une forme. 1. Oui, mais ça c'est parce que, après TV2 si je ne me trompe pas, ils insistent sur le fait que s'il s'agit d'une description, le temps doit être imparfait et s'il s'agit d'une action, le temps doit être passé composé et parce que c'est toute une histoire, je pense que les deux sont représentés. Je pense qu'il y a d'influence. 3. D'accord donc ce que vous savez, détermine ton choix, les règles*

*déterminent ton choix, même si tu as une intuition de ce que tu veux aller faire et les règles, tu les utilises donc. 1. Et 2. Oui.*

Nous voyons que les étudiants du premier groupe connaissent les règles et les gardent en tête en choisissant un temps du passé. Leur intuition a été influencée par les règles apprises pendant les cours d'acquisition de langue et elles utilisent cette intuition pour revenir à une réponse.

Le deuxième groupe : 2.

*Je ne pense que peu aux règles. 1. En effet, pas les règles. 2. Je pense que c'est plus que nous faisons référence à la langue néerlandaise, parce que nous traduisons de cette langue. 1. Oui. Le subjonctif? 2. Le subjonctif, pourquoi? 1. Oui ce temps n'existe pas vraiment en néerlandais, je pense. Mais nous l'avons utilisé. 3. Mais vous utilisez plutôt votre propre intuition que les règles que vous avez apprises.*

Contrairement au premier groupe, les étudiants du deuxième groupe ont peu de connaissance de règles qu'ils ont apprises pendant les cours. Ils se réfèrent plutôt à la langue néerlandaise et leur propre intuition. À la fin, ils parlent du subjonctif qui n'est pas un temps du passé spécifique, mais qui peut être conjugué au temps du passé.

Le troisième groupe :

*2. Quand il faut utiliser le passé composé? 3. Oui, ou l'imparfait, ou plus-que-parfait, ou passé simple, pourquoi tu le fais? 2. Oui, bonne question. 1. Parfois je pense aux règles, mais moins en ce moment, parce qu'il y a plein de mots dedans duquel nous ne savons pas comment il faut le traduire que nous faisons moins d'attention au verbes, je pense. Mais en général j'essaie d'y penser, je pense. 2. Je l'ai aussi un peu, mais si nous voyons des choses qui expliquent qu'une chose a été passé, mais plus une forme de devoir, j'utilise plus le conditionnel. Ce que j'utilise plus, en néerlandais nous ne faisons moins de distinction. Mais en français, à mon avis nous l'utilisons plus, pour indiquer qu'il s'agit d'une possibilité.*

Les étudiants du troisième groupe se trouvent entre les deux autres groupes. Elles disent qu'elles connaissent les règles et les gardent en tête. Cependant, elles disent aussi que les règles ont moins de priorité quand elles font un exercice de traduction. Elles expliquent aussi que des formes comme le conditionnel ou futur du passé (qui ne s'exprime pas au passé) sont différemment appliqués en néerlandais. Ce dernier point montre qu'elles font référence à la langue néerlandaise.

Pour finir, nous pouvons dire que le premier groupe sait les règles d'une manière active et les participantes les utilisent activement comme base de référence. Par contre, les étudiants du deuxième groupe ne savent pas ou plus les règles et ils prennent comme point de départ leur intuition et la langue néerlandaise comme base de référence. Le troisième groupe se trouve plus ou moins entre les deux autres groupes. En effet, elles savent les règles et les gardent en tête, mais elles expliquent que les règles apprises ont moins d'importance en faisant un exercice de traduction. Cependant, elles se réfèrent tel que le premier groupe aux règles apprises, mais elles se réfèrent aussi à la langue néerlandaise tel que le deuxième groupe.

## 5. Discussion

Cette recherche a pour but d'analyser comment les étudiants de français comme L2 choisissent entre les différents temps du passé en français, et quel est le rôle des règles apprises pendant les cours de langue.

Quelles sont les règles de l'emploi de temps du passé en français qu'appliquent les étudiants de français ?

La question de recherche consiste en deux étapes, la première étape montre quelles sont les règles que les étudiants apprennent à partir des manuels scolaires. La deuxième étape vise à expliquer, à partir d'une expérience de traduction, ce que les étudiants d'un niveau avancé font en appliquant les verbes de temps du passé et comment ils réfléchissent sur les choix à faire. D'une part, nous regardons les données précédentes de la traduction et nous comparons et analysons les traductions faites à partir de la version néerlandaise d'*Harry Potter*. D'autre part, nous enregistrons les LRE, les discussions des étudiants concernant leur choix de traduction (de verbe de temps du passé).

L'hypothèse de notre propre expérience et celle de Tavenier et al. (2018) reviennent au même. Nous nous attendons à ce que les étudiants ne tiennent pas compte des règles apprises, mais qu'ils se réfèrent plutôt à leur connaissance de base de la langue française et qu'ils comparent cette connaissance de base avec la langue néerlandaise. En effet, les étudiants connaissent mal les règles, nous nous attendons donc à ce qu'ils fassent, comme dans l'expérience de Tavenier et al. (2018), un certain nombre d'erreurs.

### 5.1. Réflexion sur les résultats

Dans la section des résultats nous avons utilisé un tableau dans lequel se trouvent les verbes traduits par les étudiants. Le tableau consiste en la traduction originelle de l'anglais vers le français et des trois traductions faites par les trois groupes de deux paires d'étudiants. Le tableau est repris dans l'appendice. Nous avons choisi de prendre la traduction originelle en français comme référence.

Puis, nous avons comparé seulement les temps verbaux tels que : le passé composé et le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait et pas le choix du lexique. Il faut également tenir compte du fait que les constructions de la phrase en néerlandais diffèrent de celle de français. En effet, le changement de la construction de la phrase peut signifier un autre temps verbal ou un autre choix du lexique. Cependant, nous n'avons pas intégré cette partie dans la section de résultats, parce que nous voulons nous concentrer sur l'emploi des temps du passé et pas sur le changement de la construction de la phrase et le choix du lexique.

En revanche, nous avons considéré les passés choisis au niveau individuel et nous avons comparé ces passés avec celui des autres groupes et avec la longueur de la traduction. Étant donné que les traductions réalisées par les groupes sont de différentes longueurs, nous avons adapté la longueur de la première et de la deuxième traduction à celle de la troisième traduction qui était la plus courte. Là, nous avons vu que les résultats se rapprochent, alors qu'au niveau de longueur individuelle les résultats étaient vraiment éloignés.

Ensuite, l'imparfait est le temps du passé qui se trouve le plus dans la traduction originelle et dans les traductions réalisées, c'est pourquoi nous avons vérifié si le choix de l'imparfait, fait par les étudiants, correspond à la traduction originelle. L'application de l'imparfait est si fréquente, parce que dans l'histoire il s'agit surtout d'une description et des habitudes de la famille et leurs relations. Les règles concernant l'imparfait qui se trouvent dans les manuels scolaires expliquent que l'imparfait s'utilise exclusivement si nous parlons d'une description ou des habitudes (Dijkstra et Foux, 2016). Les autres temps verbaux qui se trouvent dans les traductions réalisées sont le présent et le conditionnel, le plus-que-parfait et le passé simple. Cependant, en majorité, le temps verbal utilisé est l'imparfait. À partir du tableau, nous pouvons tirer la conclusion que les étudiants maîtrisent bien les règles ou qu'ils ont une bonne intuition concernant l'emploi de l'imparfait, étant donné que la moyenne du pourcentage bien utilisé, revient à 80% et les trois pourcentages sont équivalents.

Tout comme chez Swain et al. (1998), la langue d'instruction et la langue de discussion des étudiants est la langue maternelle des étudiants (le néerlandais). Nous avons aussi vu que cela évite les problèmes de communication, étant donné que la langue est un

instrument cognitif, parce que nous l'appliquons pour penser au contexte de la situation. Les étudiants se corrigent, demandent des clarifications et se questionnent sur l'usage de la langue (Swain et al, 1998). Pendant notre expérience, nous sommes amenés à comprendre des LRE que les étudiants s'entraident par des clarifications de français et des choix de traduction et qu'ils se corrigent (usage de langue et choix de mots). En plus, lorsque les étudiants proposent une construction ou une phrase, ils la disent d'abord en français et ils sollicitent des corrections ou remarques de leur collègue. La langue de discussion ne change pas les résultats, parce qu'enfin les étudiants veulent réaliser la meilleure traduction possible.

## 5.2 Réflexion sur la méthodologie

D'abord nous avons vu que les LRE ont une grande importance, parce que la traduction est un moyen pour pouvoir voir les résultats d'emploi des temps du passé sans que les étudiants appliquent consciemment les temps du passé. De plus, ils ne sont pas explicitement forcés à faire un exercice d'emploi des temps du passé. Les résultats ont montré qu'ils emploient les temps du passé plus naturellement, comme ils le feraient, par exemple, pendant l'écriture d'un essai.

Les LRE sont également utiles, parce que nous pouvons voir ce que les étudiants font en choisissant un temps du passé. Nous comprenons les raisons de tel ou tel choix : les règles, l'intuition ou la spéculation. Cela illustre l'importance des choix de verbes, du lexique et de l'emploi des règles.

L'idée de poser aux étudiants la question de ce qu'ils font en choisissant un temps du passé, proposée par Swain et al. (1998), est une méthode efficace, puisque sans interview, nous pouvons seulement spéculer à partir des LRE. Lorsque nous savons si les étudiants utilisent les règles ou pas, les LRE sont un type de teste dont les résultats vérifient si les étudiants font vraiment ce qu'ils disent faire. Ainsi, une combinaison de méthodologies est nécessaire pour pouvoir montrer l'application des règles des temps du passé par les étudiants et pour tester si les manuels scolaires sont efficaces ou pas.

## 5.3 Limitations et recherche complémentaire

La recherche a également eu des limitations. Premièrement le livre d'*Harry Potter* écrit par J.K. Rowling est un livre anglais. La version française du livre et la version néerlandaise sont chacune des traductions du livre anglais. Cependant, il nous manque une version française de la version néerlandaise qui a été réalisée par des natifs. À cause de ce manque, les traductions réalisées par les étudiants ne correspondent pas à la traduction française de la version anglaise. Il faudrait demander à une personne bilingue (français-néerlandais) de faire une traduction de la version néerlandaise en français, afin de résoudre ce problème.

Deuxièmement, le premier chapitre du premier livre d'*Harry Potter* est surtout descriptif. Le temps du passé utilisé dans le chapitre est surtout l'imparfait. D'une part c'est bien, parce que nous pouvons analyser la compétence de l'imparfait des étudiants (règles, etc.). Mais d'autre part, nous ne voyons que l'imparfait, alors que les autres temps du passé ne sont pas bien représentés. Par conséquent, nous ne savons pas encore si les règles du passé composé, du passé simple et du plus-que-parfait sont bien connues ou pas.

La dernière limitation, est que nous nous attendons que les traductions réalisées seraient plus longues, étant donné que le début du premier chapitre est surtout descriptif, alors que dans le reste du chapitre les autres temps du passé sont aussi représentés. Nous pouvons résoudre ce problème, en donnant plus de temps pour réaliser la traduction, par exemple une expérience de 1h30 au lieu de 1h.

Ces limitations peuvent se résoudre par une poursuite de la recherche, étant donné que celle-ci n'était qu'une recherche pilote. Nous proposons d'abord de choisir un autre livre qu'*Harry Potter*, tout aussi accessible que celui-ci. Dans ce cas, la traduction réalisée sera une retraduction et une telle traduction est plus comparable à la version originelle (p.e. le petit prince). Puis, il faut que nous choisissons un chapitre qui a en français et néerlandais une combinaison de plusieurs temps du passé. En effet, nous voulons comprendre aussi si les étudiants maîtrisent l'ensemble des règles de l'emploi des temps du passé. Contrairement à ces options, nous pouvons choisir d'utiliser de nouveau le premier chapitre du premier livre d'*Harry Potter*, mais alors il faudrait demander à un natif bilingue français-néerlandais de traduire la version néerlandaise en français, pour que les versions soient vraiment comparables. En utilisant de nouveau ce chapitre, nous devons donner plus de temps aux étudiants, pour que les traductions réalisées soient plus longues.

Étant donné que les études de Goto Butler (2002), de Kim (2012) et de Swain et al (1998) ont montré que l'utilisation des LRE et l'analyse des LRE sont intéressantes, nous proposons de l'utiliser de nouveau. Les LRE nous donnent des exemples, montrant si les étudiants utilisent les règles ou non, ainsi que la raison derrière cela. En outre, les LRE visent à montrer les discussions entre les étudiants : les clarifications, les doutes et les corrections, comme Swain et al. (1998) ont noté les discussions donnent lieu à un meilleur résultat et montrent que la langue est un instrument communicatif et cognitif (Swain et al, 1998).

Dernièrement, l'usage d'une interview après l'expérience sera pour les étudiants une façon de réfléchir à leur propre connaissance et à leur travail réalisé. Nous avons vu que cela nous fait comprendre ce que les LRE proclament, ce qui est un teste réflexif pour les étudiants que nous pouvons consulter (Goto Butler, 2002).

## 6. Conclusion

Les résultats des traductions réalisées ont ouvert la voie à plusieurs conclusions. Les traductions ont toutes une longueur différente, la plus longue traduction du premier groupe compte plus d'erreurs de choix des temps verbaux que les deux autres traductions qui sont plus courtes. D'après ces données, nous pouvons conclure que la longueur détermine la qualité de la traduction. Nous avons aussi fait d'autres tests, en appliquant notamment un filtre d'imparfait. Nous pouvons conclure que les traductions se rapprochent entre elles et que les étudiants savent assez bien, s'ils doivent utiliser l'imparfait ou non, parce que les pourcentages sont équivalents.

D'après les LRE, nous pouvons conclure que tous les étudiants sont différents, parce qu'ils maîtrisent tous les règles à un niveau différent. Dans le premier groupe, les deux participantes se réfèrent plusieurs fois aux règles apprises pendant les cours d'acquisition et elles les appliquent activement. Mais, alors qu'elles connaissent les règles, elles doutent souvent de leur propre connaissance et, ne sachant pas ce qu'elles doivent remplir, se mettent d'accord au préalable. Le deuxième groupe ne se réfère aucune fois aux règles et ses membres disent qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent remplir. Ils doutent souvent et ils disent qu'ils ne savent pas les règles. Pourtant, sans être sûr, ils s'encouragent pour mettre un verbe, sans s'inquiéter du résultat. En plus, ils ont besoin de clarifications qu'ils ne peuvent pas donner, dû à leur faible connaissance des règles.

Le troisième groupe est divisé, parce que la personne 1 connaît plus les règles que la personne 2, mais toutes les deux ne les appliquent que passivement. Elles gardent les règles en tête, mais elles doutent souvent. En plus, la personne 2 se met souvent d'accord avec la réponse de la personne 1, sans que la personne 1 donne des clarifications. Finalement, elles savent s'expliquer la raison du choix du temps verbal.

Les questions d'interview ont clarifié les LRE. Les étudiantes du premier groupe disent qu'elles savent bien les règles et elles les gardent en tête quand elles font leur choix des temps verbaux, puisque leur intuition est influencée par les règles apprises en cours. Le deuxième groupe a dit que leur connaissance des règles n'est que limitée, c'est pourquoi ils se laissent mener par leur propre intuition qui est influencée par la langue néerlandaise. Les étudiants du troisième groupe se trouvent entre les deux premiers groupes. Elles disent qu'elles savent bien les règles apprises, elles les gardent en tête. Cependant, selon elles les règles apprises ont moins de priorité en faisant un exercice de traduction. Enfin, elles disent aussi qu'elles se réfèrent à la langue néerlandaise.

L'hypothèse qui est basée sur notre propre expérience et l'étude de Tavenier (2018). Nous nous attendons que les étudiants n'utilisent pas ou peu les règles apprises et que leur choix d'un temps au passé ne soit qu'aléatoire. D'après Tavenier (2018) les étudiants font un certain nombre d'erreurs en appliquant les temps du passé. Notre hypothèse est partiellement confirmée, parce que les résultats de l'expérience ont prouvé que les étudiants font peu d'erreurs en appliquant l'imparfait. En plus, les différences entre la qualité de la traduction sont liées au groupe même et sont aussi déterminées par la longueur. Les LRE nous font arriver à l'idée que les étudiants n'utilisent pas toutes les règles apprises, ce qui est en lien avec notre hypothèse. Le premier groupe utilise les règles activement et il se réfère plusieurs fois aux règles apprises pendant les cours d'acquisition. Le deuxième groupe ne fait aucune référence et le troisième groupe est divisé, parce que la personne 1 maîtrise bien les règles, alors que la personne 2 les maîtrise peu, ensemble elles les gardent en tête et ne les appliquent que passivement. En outre, nous avons compris que les étudiants doutent souvent de leur connaissance, disent qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire, qu'ils ne peuvent pas donner des clarifications, qu'ils se réfèrent souvent à la langue néerlandaise et qu'ils se mettent d'accord sans donner de raison. Les questions d'interview confirment ce que nous avons compris des LRE.

Nous reprenons la question principale pour en répondre :  
Quelles sont les règles de l'emploi de temps du passé en français qu'appliquent les étudiants de français ?

La réponse à la question principale est divisée. En effet, deux des trois groupes savent les règles, un groupe les utilise activement et l'autre passivement. Le dernier groupe n'utilise pas les règles et il dit qu'il ne les sait pas, mais il fait des choix aléatoires qu'il n'explique peu ou pas. En revanche, les résultats de l'expérience sont assez bien et ils restent inexplicables, étant donné que le groupe ne sachant pas les règles, est le groupe qui a fait le moins de fautes. Pour pouvoir donner une réponse plus claire et générale, il faut continuer cette expérience pilote en testant plusieurs étudiants sur leur connaissance des règles des temps verbaux.

## Références

Berg, K., Brouwer, J., Casteleijn, E., Daling, E., Folkers, M., Hoggerwerf-Beijer, S., Jansen, M., Kroft, M., Lemonsu, M.F., Pavijs, N. & Wending, J. (2011). *Grandes Lignes Référence* (4e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Bernard, S., Clément, P. & Carvalho Graça, S. (2007). *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple*. Lyon, France.

Canton, J., Fasoglio, D., Meijer, D. & Trimbos, B. (2006). *Handreiking Nieuwe Onderbouw: moderne vreemde talen*. Enschede: SLO: Stichting Leerplanontwikkeling.

- Dijkstra, L.J. & Foux, M-C. (2005). *Prisma Taaltraining : Frans voor Zelfstudie*. Utrecht : Prisma.
- Dijkstra, L.J. (2015). *Readers Geesteswetenschappen: Frans Taalverwerving 1*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Dijkstra, L.J. (2015). *Readers Geesteswetenschappen: Frans Taalverwering 1*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Dijkstra, L.J. (2015). *Readers Geesteswetenschappen: TV3 Frans*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Dijkstra, L.J. & Foux, M-C. (2016). *TV2 Frans : Semaine 5 : Grammaire Les temps du passé*.
- Ebbinge-Planchon, L., Gaillot, M., Jansen, H. & Szwed, Z. (2012). *D'accord* (3e ed.). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Goto Butler, Y. (2002). *Second Language Learners' Theories on the use of English Articles: An Analysis of the Metalinguistic Knowledge Used by Japanese Students in Acquiring the English Article System* (Vol. 3). Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Kim, Y. (2012). *Task complexity, learning opportunities, and Korean EFL learners' question development*. (Vol. 34). Georgia State University, Cambridge University Press.
- l'Europe, C. d. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris: Les éditions Didier.
- Pingel, F. (2013). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires* (2ième ed.). Paris, France: L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Mahéo-Le Coadic, M. (2007). *Grammaire expliquée du français, niveau intermédiaire, Exercices*. Parijs: Clé International.
- Rowling, J.K. (1997). *Harry Potter en de steen der wijzen*. Amsterdam : de Harmonie (1998)
- Rowling, J.K. & Menard, J-F. (2015). *Harry Potter à l'école des sorciers*. Pottermonre from J.K. Rowling.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). *Interaction and Second Language Learning: Two Adoloscet French Immersion Students Working Together* (Vol. 3). Canada: University of Toronto.
- Tammenga-Helmantel, M. & Maijala, M. (2018). *Sequences in German grammar teaching: An analysis of Dutch, Finnish and global textbooks*. Groningen: De Gruyter Mouton.
- Tavenier, L. et al. (2018). *The aspect hypothesis revisited. Revising the aspect hypothesis in L2 acquisition based on a Dutch-French translation experiment*. MS. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vlugter, B., Sleeman, P. & Verheugd, E. (2008). *Grammaire Plus*. Bussum: Coutinho.

Voogel, M. (2018). *'Een acht voor Frans, wat kun je dan?'* De positie van het Frans in het voortgezet onderwijs.

## Appendice

Tableau de résultats de chaque groupe et la traduction originelle

Traduction Français	Traduction 1	Traduction 2	Traduction 3
1. Habitaient	Habitaient	Habitaient	Habitaient
2. Etaient	Etaient	Etaient	Etaient
3. Aurait imaginé	Etaient concernés	Etait, Pensait, Seraient impiqués	Avait, Pensait, seraient associés
4. Avaient	Avaient	Avaient	Avaient
5. Dirigeait	Etait	Etait	Etait
6. Fabriquait	Fabriquait	Fabriquait	-
7. Etait	Etait	Etait	Etait
8. Avait	Avait	Avait	Avait
9. Possédait	Avait	Avait	Avait
10. Etait	Etait	Avait, Etait	Etait
11. Disposait	Avait	Etait	Etait
12. Etait	Etait	Etait	Etait
13. En regardant	Epiait	Epiait	Regardait
14. Avaient	Avaient	Avaient	Avaient
15. Etait	Etait	Etaient	Etaient
16. Etait	Avait eu	Avait eu	Avait eu
17. Avaient	Avaient	Avaient	Avaient
18. Voulaient	Désiraient	-	Voulaient
19. Possédaient	Avaient	Possédaient	Avaient
20. Etait	Avaient	-	Avaient
21. Craignaient	Serait découvert	Etait	Serait découvert
22. Venait à entendre	Entendait	Apprenait	Entendait
23. Craignaient	auraient	Découvrait	Sauraient
24. Etait	Etait	Etait	Etait
25. S'étaient revues	S'étaient vues	S'étaient vues	S'étaient vues
26. Faisait	Faisait	Faisait	Prétendait
27. Etait	-	Avait	Avait
28. Etaient éloignés	Etaient	Etaient	-
29. Faisait	-	-	Se comportaient
30. Tremblaient	Faisait	Serraient	Serraient
31. Diraient	-	Diraient	Diraient
32. Se montraient	-	Rendaient	Venaient
33. Savaient	Savaient	Savaient	Savaient
34. Avaient	Avaient	Avaient	Avaient
35. Avaient vu	Avaient vu	Avaient vu	Avaient vu
36. Continuait	Etait	Etait	
37. Voulait	Etait	Voulaient, Entretînt	
38. S'éveillèrent	Se sont réveillés		
39. Faisait	-		

40. Laisserait + Allait	Dirait		
41. Fredonnait	Prenait		
42. Racontait	Potinaït		
43. Voleta	Voyait		
44. Prit	Prenait		
45. Disposait un baiser	Embrassait		
46. Essayait	Essayait		
47. -	Était		
48. Était	Venait		
49. Appliquait à jeter	Jetait		

Traductions de chaque groupe

Traduction 1 – Harry Potter en de steen der wijzen

Chapitre 1

Le garçon qui restait en vie.

Monsieur et madame Duffeling habitaient dans la rue Liguster, au numéro 4. Ils étaient fiers d'être normales et s'il y avait des personnes qui n'étaient jamais concernés dans quelque chose d'étrange ou mystérieuse, ce sont ces personnes, car ils n'avaient pas le temps pour ces absurdités.

Monsieur Duffeling était le directeur de Drillings, une usine qui fabriquait des perceuses. Il était grand et corpulent et il n'avait presque pas de cou, mais il avait une moustache énorme. Madame Duffeling était blonde et maigre et elle avait le cou deux fois plus long que d'habitude, ce qui était très utile, puisqu'elle épiait souvent par la clôture afin d'espionner les voisins. Les Duffeling avaient un petit fils, Dirk, et ils étaient sûrs qu'il n'y avait jamais eu un bébé tellement fantastique.

Les Duffeling avaient tout ce qu'ils désiraient, mais ils avaient aussi un secret et la découverte de ce secret serait leur plus grande peur. Ils auraient un fort sentiment de honte si quelqu'un entendait parler des Potter. Madame Potter était la sœur de madame Duffeling, mais elles ne s'étaient pas vues pendant des années ; madame Duffeling faisait semblant de ne pas avoir de famille, parce que sa sœur et son mari incapable étaient le plus non-Duffeling que possible. La pensée de la situation pendant laquelle les Potter viendraient voir les Duffeling et l'opinion des voisins concernant cette situation, faisait serrer les fesses des Duffeling. Les Duffeling savaient que les Potter avaient aussi un fils, mais ils ne l'avaient jamais vu. Ce fils, était même une raison complémentaire de ne pas les accueillir ; ils ne voulaient pas que Dirk voit un tel enfant.

Le mardi engourdi et gris, le début de notre histoire, lorsque monsieur et madame Duffeling se sont réveillés, on ne dirait pas qu'il y aurait des choses étranges et mystérieuses dans tout le pays à cause du ciel nuageux. Monsieur Duffeling cherchait sa cravate la plus monotone pour le travail en fredonnant et madame Duffeling potinaït vivement tandis qu'elle serrait le petit Dirk dans sa chaise. Personne entre eux ne voyait voler le hibou jaune et brun devant la fenêtre.

À huit heures et demie, monsieur Duffeling prenait sa valise, embrassait madame Duffeling sur la joue et il essayait d'embrasser Dirk légèrement, mais c'était un échec, parce que Dirk venait d'avoir une crise de colère et il jetait les cornflakes au mur.

## Traduction 2 – Harry Potter en de steen der wijzen

### Chapitre 1

#### Le Survivant

Monsieur et madame Dursley habitaient 4 Privet Drive. Ils étaient fiers d'être parfaitement normaux. C'était le type de gens dont on pensait qu'ils ne seraient jamais impliqués dans des événements étranges ou mystérieux, ils n'avaient pas le temps pour ces types d'absurdités.

Mr Dursley était le directeur de Grunnings, une entreprise qui fabriquait des perceuses. Il était grand et corpulent et n'avait presque pas de cou. En revanche, il avait une grande moustache. Mme Dursley avait les cheveux blonds. Elle était mince et son cou était deux fois plus long que celui d'autres gens, ce qui était utile parce qu'elle épiait au-dessus de la clôture pour espionner les voisins. Les Dursley avaient un fils, prénommé Dudley, et ils étaient sûrs qu'il n'y avait jamais eu un bébé si merveilleux.

Les Dursley n'avaient rien à envier à personne, mais ils possédaient un secret et leur plus grande peur était qu'on découvrait ce secret. Si quelqu'un apprenait l'histoire des Potter, ils voudront rentrer sous terre. Mme Potter était la sœur de Mme Dursley, mais elles ne s'étaient pas vues depuis des années. Mme Dursley faisait comme si elle n'avait pas de famille, parce que sa sœur et son bon à rien de marié n'étaient pas du tout comme les Dursley. Ils se serraient les fesses à l'idée de ce que diraient les voisins si les Potter leur rendaient visite un jour. Les Dursley savaient que les Potter avaient un fils aussi, mais ils ne l'avaient jamais encore vu. Ils ne voulaient pas que Dudley entretînt des rapports avec lui, ce qui était une autre raison de tenir les Potter éloignés.

## Traduction 3 – Harry Potter en de steen der wijzen

### Chapitre 1

#### Le garçon qui restait en vie

Monsieur et madame Duffeling habitaient Privet Drive 4. Ils étaient fiers qu'ils étaient tout à fait normaux. S'il y avait jamais des gens dont on pensait qu'ils ne seraient jamais associés à quelque chose étrange ou mystérieuse, ce serait eux ; ils n'avaient pas de temps pour ce genre de non-sens.

Monsieur Duffeling était directeur de Drillings, une usine de perceuses. Il était grand et corpulent, il n'avait presque pas de cou, par contre il y avait une moustache énorme. Madame Duffeling était blonde et mince, et son cou était presque deux fois la moyenne, ce qui était utile parce qu'elle regardait souvent au-dessus de la clôture, pour qu'elle pourrait espionner les voisins. Les Duffeling avaient un fils, Dirk, et ils étaient sûrs qu'il n'y avait jamais eu un bébé si merveilleux.

Les Duffeling avaient tout ce qu'ils voulaient, mais ils avaient aussi un secret dont ils avaient fortement peur qu'il serait découvert par quelqu'un. Ils ne sauraient plus où se mettre, si quelqu'un entendait dire des Potter. Madame Potter était la sœur de madame Duffeling, mais elles ne s'étaient pas vues depuis des années ; madame Duffeling prétendait qu'elle n'avait pas du tout de famille, parce que sa sœur et son bon à rien de marié se comportaient pas du tout comme les autres Duffeling. En pensant de ce que les voisins diraient si jamais les Potter venaient, les Duffeling serraient les fesses. Les Duffeling savaient que les Potter avaient aussi un fils, mais ils ne l'avaient jamais vu.

## Transcriptions de chaque groupe

### Transcription 1

1. Nou dit lijkt me gewoon chapitre 1 toch ?
2. hmhm
1. Dat is al gelukt. En dan de jongen die bleef leven.
2. un garçon
1. Un garçon hmmm qui ... Ja nou het is hahaha
2. Hier begint het al
1. Zo van qui restait en vie of is dat echt te letterlijk gewoon.
2. Ik denk van niet, we kunnen het ook gewoon qui restait en vie.
1. Das waar.
2. Even kijken. Ligusterlaan hoe gaan we dat vertalen ?
1. uhhh even kijken, het is dans la rue, maar daar is een speciale, dat is toch iets van een constructie in het Frans toch, als je zinnen zo van.
2. Ik moet even TV1, 2 en 3 terug halen. Uhhh. Nou ik bedoel die naam, wat maken we daarvan ?
1. Ik zou hem laten staan denk ik, oh nee dat is wel heel erg nee.
2. Ja ik wou net zeggen.
1. We hebben dit gelezen hoor
2. Betekent dat iets in het Nederlands
1. Nee vast niet. Uhhh.. Ligusterlaan.
1. Wat maken ze ervan in ons corpus ?
2. Ja dat weet ik niet meer.
1. Oh een kleine vraag, mag je eventueel vertaalmiddelen gebruiken, of eigenlijk niet ?
3. Dat mag wel
1. Oh top
3. Het is wel zo, laat je er niet door leiden
1. nee nee nee, ik zal eens even kijken
2. Ik kan het niet meer.
1. Oh doe dat maar, dat is handiger. Ja en dan doe je die zo
3. Het gaat niet om de kwaliteit van de vertaling, het gaat meer om de
1. Keuze
3. Ja
1. Helemaal goed. Even kijken dat zit dan op nummer vier, ik zou het dan zo doen op numéro quatre. Zou ik bijna zeggen, eigenlijk.
2. Niet au
1. Niet au
2. Niet au
1. Ja ik dacht dat, omdat we dan vanuit het Nederlands denken
2. Hmmm Au numéro quatre
1. Ja ik vind au ook wel leuk eigenlijk.
2. Ja ik weet niet of het goed is maar dat maakt niet uit.
1. Au numéro quatre. Wonen meneer en mevrouw Duffeling. Woh maar dan krijg je een hele rare .
2. We kunnen beter doen denk ik van, helemaal die zin omdraaien.
1. Ja dat wil ik wel, ik denk dat dat het handigste is, want anders krijg je een hele gekke zin.
2. Meneer en mevrouw Duffeling wonen in de Ligusterlaan op nummer 4.
1. Ja daar ben ik ook wel voor eigenlijk, want anders dan krijg je echt zo. Au numéro 4 habitait
2. Ja
1. Of wacht. Woh nog nooit zo getwijfeld, dan doen we dat wel. Monsieur et madame Duffeling.
2. Laat namen maar staan.
1. Ja. Habitait
2. hmhm, even kijken
1. Kan je dat zeggen
2. Dans la rue, hmm naja.

1. La rue Liguster. Zullen we dat er maar van maken, even kijken hoor. Au numéro quatre.
2. Dat is dan wel de eerste zin.
  1. Zo is dat
  2. Uhmm, oké dus ze waren er trots op dat ze doodnormaal waren en dat is een hele kromme zin.
1. Misschien gewoon een..
2. Ja
  1. Wat is dan, ze waren er trots op, ils étaient fiers d'être normal, ofzo
  2. ja
    1. Ils étaient fiers d'être normal, is het dan zo.
    2. Maar dan is d'être normal en als ze ooit vreemde mensen waren geweest van wie zij denken
1. Het is, ik vind die zin heel Nederlands gewoon
2. Je zou denken dat ze nou wel iets geheims of geheimzinnigs bij betrokken zouden raken dat ze dat soort onzin wel zouden vergeten.
  2. Et s'il y avait des personnes et si, wacht, et s'il y avait des personnes
1. Ik weet, ik voel me wel echt slecht
2. ehh qui n'était pas jamais uhm betrokken
  1. Oh dan moeten we even in het woordenboek kijken, betrokken, au concerné
  2. qui n'était jamais concerné de quelque chose d'étrange
1. Jamais dans, was het, dans quelque chose d'étrange
2. aux mystérieux
  1. dans des choses mystérieuses, toch
  2. eh ja
    1. Waar is hij dan , oh dat iso ok weer zoiets.
    2. Mais s'il y avait des, ce sont des personnes parce que, quelque chose comme ça
1. Oh man, uhhh, wat zei jij nou ? Laten we maar eerst even typen want anders dan zijn we het zo weer vergeten
2. personne en een parce que
  1. Doen we parce que of puisque, in mijn essays gebruik ik altijd puisque, omdat in een tekst dat omdat is, oh nee car, dat is misschien beter
  2. Ja dat kan ook.
1. Ja anders is het omdat, volgens mij
2. Car
  1. Uh il n'avait pas de temps pour ce genre de choses
  2. En dit moet, dat moet je even anders vertalen denk ik.
1. Waar ?
2. Dit
  1. Oh ja
  2. Pour
    1. Des absurdités
    2. Is het dan ces absurdités, zo ?
      1. Ja, misschien is dat beter, ces absurdités. Oké en dan uh. Meneer Duffeling was directeur van Drillings een boormachinefabriek. Ja dat zoek ik even op.
      2. Is het dan zo van Monsieur Duffeling était le directeur de Drillings (herhaling) un usine
        1. Oh ja
        2. un usine qui fabriquait les perceuses. Ik weet dan niet wat perceuse
          1. Ja perceuse die stonden in ons corpus, dus die vind ik dan wel veiliger om te kiezen, denk ik. Maar ik zit een beetje met die beschrijving, want we gebruiken steeds de imparfait, hij was, hij was, maar ik zit er dan mee van klopt dat wel of moeten we dan een andere tijd hebben ?
          2. Hier kan het sowieso wel, want als het langer duurde, het is niet van hij was heel even, voor maar een seconde directeur weet je wel.
            1. Nee dat weet ik, dat is waar. Maar moet het geen passé composé zijn, want je beschrijft iets, zeg maar.
            2. Ja
              1. Oké qui fabriquait des perceuses. Hij was groot en gezet en had geen nek, maar wel een enorme snor.

2. Il était grand et corpulent

1. Cor hoe ?

2. Corpulent et il n'avait pas de cou

1. Et il n'avait pas de cou, het van ons is zo fout, presque pas de cou. Maar wel een enorme snor. Hoe ga je dat dan wel zeggen, want je kan niet zeggen van : Mais of moeten we dan iets zeggen ipv. Wel te vertalen met mais il avait une moustache enorme of zo. Want ik denk dat als je wel gaat vertalen.

2. Dat is raar. Pas de cou, mais il avait une moustache énorme, mevrouw Duffeling was blond en mager. Haar nek was twee keer zo lang als normaal . Ehh madame Duffeling

1. Etait blonde, toch ?

2. hmhm.

1. et maigre en oh haar nek.

2. Ja

1. uh ja ?

2. Elle avait le cou

1. moeten we dan ?

2. Het is een beetje raar als je zegt, Madame Duffeling était blonde et maigre et le cou

1. Of dan moet je straks gebruiken, elle avait le cou, zo van dat, is dat, het klinkt njaa, wat hadden we nou geleerd, wat waren de regels , Het is wel duidelijk dat het haar nek is.

2. Dus dan mag je le gebruiken

1. Maar misschien is het dan wel beter om te zeggen van, Madame Duffeling était blonde et maigre et le cou, dan zou je bijna zeggen van et elle avait le cou

2. deux fois plus longue , hoe kun je dat nou zeggen ?

1. Geen idee. We moeten het dadelijk maar even nalezen.

2. Que d'habitude

1. Wat ? Wat zei je ?

2. Un cou normal, dat is een gewone nek

1. Ja dat staat er, als normaal, ja en dan heb je wel het woord nek erbij.

2. Doe maar wat jij vindt

1. Nee we moeten het samen doen. Want d'habitude, is zo van een gewoonte ofzo.

2. Jai k weet niet of het kan

1. Zal ik het anders gewoon eens proberen

2. als je eens normaal intikt.

1. Nee dat is meer gewoonte d'habitude.

2. ja

1. dan doen we gewon normal

2. Nee d'habitude is gewoonlijk

1. zoals gewoonlijk, dat kan hier, dus het is dan comme d'habitude.

2. Ne euh nee niet comme, maar d'habitude

1. comme d'habitude, wat goed van pas kwam, is daar een wachtwoord voor of uh een uitdrukking ?

Voor van pas komen

2. van pas komen

1. Oh dat is wat jij al zei, wat zei je nou ?

2. ce qui peut être très utile,

1. Ce qui est très utile, want van pas komen, anders zeggen we misschien van dat van goed van pas kan komen. Jai k weet het zelf ook echt niet hoor, wat wel de bedoeling is. Ce qui était utile ? Moeten we dan goed ook nog vertalen ?

2. Oké dan niet, gewoon très utile, want dan is het zo van dat het erg

1. Erg handig juist, misschien wel anders is het, ce qui était bien utile. Ik weet ook niet waar ik het op baseer, zo van dat vinden we raar, maar dan

2. Très utile, omdat ze vaak over de schutting gluurde

1. Puisque of parce que ?

2. Kan allebei wel denk ik.

1. Ja maar wat is gluren, weet je dat ?

2. épier, puisque elle épiait, a souvent épié

1. omdat ze vaak over de schutting keek, misschien is dat in de présent dan. Hier staat omdat ze vaak over de schutting keek, qu'elle épiait souvent les et puis. Par de schutting ofzo ? Ik heb hier la clôture staan.
2. Ik weet niet wat het verschil is ja. Gewoon de eerste pakken ?
  1. Ja, ik ken ze allebei niet, par la clôture enfin d'espionner is dat iets ? les voisins. Oké wat hebben we nu, il était, Madame Duffeling était blonde et maigre et elle avait le cou deux fois plus long que d'habitude, denk ik toch ? dan nog que bij, que d'habitude ce qui était très utile puisque elle épiait souvent par, maar hier moeten we dan toch denk ik voor de verleden tijd gaan, want we zeggen ze was dit en dat.
  2. en dan ineens veranderen, dan veranderen we ineens van tijd
    1. Wat wil jij, doen we imparfait of doen we ? is het dan épi, hoe we dat dan moeten vervoegen
    2. épiait denk ik
      1. En de verleden tijd.
      2. Elle épiait
        1. hmm oké. Epiait souvent par la clôture.
        2. Even kijken, de Duffelingen hadden een zoontje.
          1. Les Duffeling
          2. Moeten we dan ook verleden tijd ? hadden een zoontje
            1. Ik denk dat dat wel kan, want het is volgens mij een beschrijving
            2. Volgens mij hoeft daar ook geen comment estule.
              1. Oh ja, avait un fils, is het dan een petit fils, omdat het een klein zoontje is ?
              2. Dat kan wel denk ik, ehm Dirk. Ja neem maar over de naam in ieder geval
                1. We kunnen hem ook Jean-Pierre noemen, gewoon Dirk, want ja dat is nu wel even duidelijker. Wat zijn franse ? Echt geen idee.
                2. Laat maar staan.
                  1. Wat zei je, ils en étaient sur que
                  2. Ze wisten zeker
                    1. Dan moeten we even kijken, ils en était sur
                    2. Is het dan, of is het, maar als je que hebt en er komt nog wat achter dan moet dat en weg,
                      1. anders dan dit vervangt volgens mij dat que en lalalala dus ik denk dat het verder wel klopt, maar dat het is : ils étaient sûrs que
                      2. Dat er nog nooit z'on fantastische baby was geweest.
                        1. Qu'il y avait jamais un bébé tellement fantastique
                        2. De Duffelingen hadden alles wat hun hartje begeerde
                          1. Dat zal wel een uitdrukking zijn denk ik. Sorry ik zit er niet bij, misschien dan alles wat ze wensten
                          2. wat hun hartje begeerd
                            1. Zullen we dan iets gebruiken van : alles wat ze wensten souhaité ou désiré
                            2. Dat kan best wel. Les Duffeling avaient tout ce qu'ils
                              1. Is het dan désiré, doe dan maar désiraient. Maar ze hadden ook een geheim en hun grootste angst was dat dat ontdekt zou worden.
                              2. Ils avaient aussi un secret. La plus grande peur
                                1. Om nou te zeggen la plus grande peur que dat is Nederlands
                                2. En hun grootste angst was dat, oh en misschien van : dat het ontdekt zou worden is hun grootste angst dan.
                                  1. Ja precies, et la découvert de ce secret était, misschien zoiets ? Hoe zeggen we van hun grootste angst was. La découverte de ce secret
                                  2. serait
                                    1. oh ja. Wacht plus grand peur
                                    2. Laat maar even staan
                                      1. Het is niet optimaal maar
                                      2. Ze zouden door de grond zakken van schaamte als iemand er ooit hoort van de Potters.
  1. Door de grond zakken van schaamte, ik bedoel, staat het er niet bij ?
  2. Niet echt nee.
  1. Dat is la honte, de schaamte. We kunnen ook iets anders verzinnen voor door de grond zakken. Ik zal eens kijken of er op internet.



2. Staat ie erin ? of misschien seulement la pensée
  1. Met die gedachte wat de burens zouden zeggen
2. La pensée de l'opinion des voisins
  1. Wordt het dan sur des, sur l'avis
  2. Ja dat iso ok wel zo.
    1. La pensée sur l'avis des voisins. Dat is niet echt, ook niet helemaal, optimaal. Dat is moeilijk.
    2. Misschien anders. Bij de gedachte dat de Potters ooit op bezoek kwamen en wat de burens daarvan zouden vinden.
      1. Ja La pensée, dus dan gewoon la pensée, ik weet niet hoor. Zoiets.
      2. La pensée dans laquelle les Potters
        1. rendre, nee het is niet rendre visite maar, viendrait voir les Duffeling et l'opinion des voisins concernant, ja ik weet nu echt niet, concernant cette situation. Dan praten we er wel echt heel erg omheen. Maar uhm, ja we gaan er, wat is het volgende. Knepen de billen van de Duffelings samen nou uh, of gewoon knijpen, wat betekent dat als dat je daar zenuwachtig van wordt ?
        2. Ja dat kan ook, maar is dat dezelfde knijpen als, volgens mij niet, ja daar zijn ze bang voor, zou dat niet kunnen
          1. Als we de van Dale gebruiken, lijkt me het beste toch ? Wat vind je ervan ?
          2. Ja doe maar, beetje rare zin maar. Les Duffeling s'avaient les Potters un petit fils.
            1. Un fils eux-mêmes.
            2. Ils n'avaient jamais vue le fils
              1. Is het trouwens van, we hadden, misschien moeten we dan zeggen, mais ils ne l'avaient jamais vu, is dat iets ?
              2. Ja dat kan ook
                1. Is het dan zo ? Ils ne l'avaient jamais vu. Dat zoontje was zelfs een extra reden om de Potters buiten de deur te houden. Ce fils. Oh dit, mijn programma zegt dat je bij vu dat er geen s achter hoeft maar
                2. Dat ie dat herkent bij jou.
                  1. Ja maar of dat goed is dat weet ik niet hoor, je hebt als je zegt ils ne l'avaient jamais vu
                  2. Misschien omdat het
                    1. Ja tuurlijk en dit is gaat over die zoon, ja klopt, we moeten niet naar die ils kijken, maar naar die l'. Ce fils était même une raison de. Wat wou jij zeggen ?
                    2. de ne pas voir les Potters, ofzo ? Niet te zien, ja om buiten de deur te houden maar.
                      1. Ja of ze niet te ontvangen ofzo
                      2. Oh ja dat kan ook wel
                        1. Ne pas les accueillir ofzo
                        2. ja terre de ne pas les accueillir. De zin gaat nog verder.
                          1. Oh echt ?
                          2. Ze wilden niet dat Dirk met zo'n kind om zou gaan. Ils ne voulaient pas que Dirk.
                            1. Moeten we even kijken wat omgaan is toch ? Omgaan met, voir. Un tel enfant ofzo.
                            2. Un tel enfant. Toen meneer en mevrouw Duffeling. Lorsque monsieur et madame Duffeling
                              1. Doen we dan een imparfait of een passé composé ? Ce sont reveillé op de duffe. Misschien dat op het einde, of aan het begin misschien.
                                2. Ja doe maar
                                  1. De duffe grijze lundi mardi le wat zei je ?
                                  2. Le mardi moisie gris en dormie ofzo Weet niet wat de verschillen zijn van die drie.
                                    1. Nee dat heb ik ook een beetje, dat is echt de smaak denk ik en ik denk dat dit een beetje meer ook onze le mardi engourdi et gris. Ik weet niet misschien is dat alleen maar de met smaak te maken hoor et gris. Le jour ja langs ook niet sur lequel.
                                    2. Le début de notre estrat.
                                      1. Lorsque monsieur et madame Duffeling se sont reveillé zou je bij het zien van de bewolkte hemel absoluut niet gezegd hebben dat ze overal in het land vreemde en geheimzinnige dingen zouden gaan gebeuren. Carolien haha
                                      2. Niet herkend, la trou du ciel, bewolkt, nuageux.
  1. Le ciel nuageux, dit is een hele rare zin.
  2. Het lijkt meer of er een nieuwe zin begint, kan dat niet daar ?
  1. Kunnen we niet gewoon hier zeggen van, on dirait.



2. Oh légèrement, ik verstond het verkeerd.
  1. Ja mijn uitspraak is ook niet goed.
2. Uh légèrement, ik denk dat légèrement achter Dirk komt.
  1. Ja je hebt gelijk.
3. Als jullie de zin nog even afmaken dan mogen jullie stoppen.
  1. oké is goed.
  3. Ja.
    1. Légèrement, even kijken, maar dat mislukte.
    2. C'est un échec, un échec.
      1. C'était un échec, parce que Dirk venait d'avoir. Wat is een woedeaanval ? Une crise de colère ofzoiets. Wacht even crise de colère en hij zijn cornflakes tegen de muur gooid. We doen gewoon crise de colère.
      2. Et il jetait, zijn ontbijt ofzo ?
        1. Les cornflakes tegen de muur.
        2. au mur.
          1. Ja dat is niet optimaal, maar het is goed, jaaa.
      3. Jullie zijn klaar ?
        1. Zo ongeveer ja.
    3. Dan mag je het naar mij mailen en dan laat ik het geluid doorlopen, want ik heb nog een paar vragen voor jullie.
      1. Dat is goed. Even kijken wat is jouw ?
      3. uh [m.ridder@students.uu.nl](mailto:m.ridder@students.uu.nl)
      1. (herhaling) Zo ja.
    3. Even kijken, nou ging het onderzoek om het gebruik van de passé composé, de imparfait en wat daarbij jullie keuzes zijn.
      1. Oké.
      3. Dus het ging totaal niet om vertalen maar het ging juist om wat zijn jullie keuzes omtrent, uh ja werkwoordstijden en nou is mijn vraag als jullie een verledentijdswerkwoordtijd toepassen in het Frans denken jullie dan meer terug aan het Nederlands of denken jullie werkelijk aan de regels die jullie geleerd hebben tijdens de lessen of toch meer is het gewoon « ik kies die », natte vinger werk.
        2. Aan het begin hadden we er eentje gekozen eigenlijk, en toen dachten we van houden we dat erin dat het hetzelfde blijft.
        3. Oké.
          1. Maar het is wel.
          2. We hebben de hele tijd een vorm gebruikt eigenlijk.
            1. Ja maar dat is wel omdat, nadat wij TV2 is dat volgens mij, dan wordt er eigenlijk op gehamerd van zegmaar als je een beschrijving hebt dat het dan imparfait is en als het concreet een actie is dat het dan passé composé is en omdat het zo'n verhaal is, ik denk dat daar ook wel wat, ik denk dat het van beide wel wat heeft. Ik denk wel dat het beïnvloed.
            3. Oké dus wat je weet beïnvloed wel je keuze dus de regels beïnvloeden wel je keuze ook al heb je zelf al wel een voorgevoel van dit en dit wil ik wel gaan doen, maar wat zijn dan de regels daarachter. Dat gebruik je wel.
              - 1 en 2. Ja.
        3. Nah dat was het.

#### Transcription 2

1. Prima, dan beginnen we denk ik hè ? De titel.
2. Nou de jongen die bleef leven. Nou toevallig weet ik nog hoe die in het Frans heet, le survivant.
  1. Oh ja klopt, hij die blijft leven dat is waar. Nou de volgende Ligusterlaan 4. Zullen we dat omdraaien ?
  2. Uhhh Liguster. Wat ?
    1. Meneer en Mevrouw Duffeling wonen in de Ligusterlaan op nummer 4.
    2. Anders doe je gewoon voluit schrijven ja.
    1. Hoe heet ie ook alweer ?





2. Que... deux fois plus long que celle des peronnes normales.
  1. Que celui des autres.
2. Ja, dat goed van pas kwam omdat ze vaak over de schutting gluurde om de buren te bespioneren.
  1. Ce qui, goed van pas kwam.
  2. Ce qui.
    1. Van pas komen.
  2. Dat weet ik niet.
    1. Ce qui sort of wat, être utile.
    2. Ja.
      1. Il était utile.
      2. Uhhh om te gluren.
        1. parce que espionner, nee wacht dat is ze bespioneren, gluren.
        2. Gluren om te bespioneren, is dat niet hetzelfde ?
          1. Een beetje wel, épier, ja natuurlijk, maar je gluurt over de schutting om...
          2. Om de buren te bespioneren.
            1. Wat is een schutting dan ?
            2. Dat weet ik niet.
              1. Het ziet er lelijk uit, maar het is goed. La clôture natuurlijk. Sur ?
              2. Hmhm.
                1. Sur la clôture, iets vergeten dat weet ik. Pour espionner...
                2. les voisins.
                  1. Dankjewel. Sommige woorden zitten wat verder weg hier.
                  2. Ze hadden een zoontje en ze wisten zeker dat er nog nooit zo'n fantastische baby was geweest.
                    1. Dudley. Ils avaient un fils, Dudley.
                    2. Et ils étaient sûrs que...
                      1. Il est, dat er nog nooit zo'n fantastische baby was geweest.
                      2. Qu'il n'y était jamais.
                        1. Qu'il n'y avait jamais eu un bébé si parfait, ofzo ? Fantastisch.
                        2. Fantastisch.
                          1. Uhhmm merveilleux. Wel een beetje goed typen. Wacht even moet er niet een s achter.
                          2. Uhm ik weet niet, daar hebben we het ook niet gedaan.
                            1. Nee maar daar zijn het ook meneer en mevrouw Dudley.
                            2. Grapje dan.
                              1. De Dursleys zullen we in het Nederlands een s doen en in het Engels ook, maar in het Frans niet. Les Dursley hadden alles wat hun hartje begeerden. Uhhh n'avoir rien à envier à personne.
                              2. Top, overnemen.
                                1. Ils n'avaient rien à envier à personne.
                                2. Deze nog, maar ze hadden ook een geheim en hun grootste angst was dat dat ontdekt zou worden. Ils possédaient.
                                  1. Kun je een geheim possedeeën ?
                                  2. Een geheim bezitten ?
                                    1. Jawel dat kan wel.
                                    2. Oké het is wel raar om te zeggen in het Nederlands.
                                      1. Ja maar we gaan het in het Frans doen en niet in het Nederlands.
                                      2. Posseder un secret.
  1. Un secret.
  2. Et leur plus grand, wat is angst ?
  1. La crainte, of iets anders, peur.
  2. Doe maar euh crainte.
  1. Et leur plus grand peur s'était, als dat ontdekt zou worden. Quand, wat zei je nou ?
  2. Ontdekt zou worden.
  1. De grootste angst was dat dat ontdekt zou worden. Leur plus grand peur était que...
  2. Leur plus grand peur ?
  1. Ja.
  2. Uhhh conditionnel, ce secret. Zouden door de grond zakken van schaamte.

1. Door de grond zakken van schaamte.
2. K\*t regels. Geen resultaten, uiteraard. Doe schaamte. Door de grond.
1. Gaan, zinken.
2. Nou, wat staat er ? Vouloir rentrer...
1. Ja vouloir rentrer sur terre.
2. Is dat vergelijkbaar ?
1. Vouloir rentrer sur terre, uitdrukkingen, wat is dit voor onzin.
2. Je moet het gewoon op google intypen.
1. Ja dat kan ook. Vouloir rentrer sur terre. Zonde van mijn tijd dit.
2. Doe is enter.
1. Het heeft niet zoveel zin, we gebruiken het gewoon. Wat was het nou precies.
2. Rentrer, ik weet het niet meer, in ieder geval iets met rentrer.
1. We zouden, wat is zouden ? Zullen, zal.
2. Serait toch ?
1. Nee.
2. Niet ?
1. Niet être, zal, wacht even hè ?
2. Devoir ?
1. Neh, maar het is ook niet we zullen in die zin. Beetje langzaam.
2. Komt misschien doordat je echt duizend tabbladen hebt openstaan.
1. Maar dat gaat niks, ik weet het zeker. Ondertussen.
2. Nou ondertussen, volgende zin. Mevrouw Potter was de zus van mevrouw Duffeling.
1. Naja we zien wel. Madame Potter, is ze al genoemd ergens ?
2. Uh ja in die zin dus die we nog moeten doen.
1. Elle était la sœur de, dat was het.
2. Van mevrouw Duffeling. Madame Dursley.
1. Madame Dursley ah oui.
2. Hadden elkaar al jaren niet gezien.
1. Depuis des années, punt, puntkomma ?
2. Puntkomma. Mevrouw Duffeling deed zelfs alsof ze helemaal geen familie had.
1. Madame Dursley faisait comme s'elle... Faire semblant de...
2. Elle faisait comme s'elle n'avait...
1. Ja.
2. pas de famille.
1. A en wat was het dan ?
2. de famille. Want ze deed alsof ze helemaal geen familie had. Omdat haar zus en haar nietsnut van een man zo onduffeling achtig waren als maar kon zijn. Nietsnut.
1. Nietsnut dat is bon à rien ofzoiets ?
2. Oh ja. Zoek het even op voor de zekerheid.
1. Bon à rien.
2. Dus uhh parce que sa sœur et son mari.
1. Wat moeten we ervan maken.
2. Wat zei je nou ? Bon à rien ?
1. son mari, het ziet er zo gek uit.
2. Ja. Naja, uhm, oh nietsnut van een man.
1. Ik heb geen idee.
2. Waren zo Duffeling, onduffelingachtig als maar kon. Etaient onduffelingachtig, we verzinnen gewoon een woord, want er is ook geen woord voor in het Nederlands. Onduffelingachtig. Ils n'étaient pas comme les autres Dursley.
1. No lo sé.
2. Nogmaals ze waren niet als de anderen Duffelings.
1. N'étaient pas du tout comme les autres. Zullen we anders even terug gaan naar die...
2. Die zin ?
1. Ja, door de grond willen zakken.
2. Welke tijd zoek je ?





3. Dat mag ja. Je mag het in ieder geval naar mij sturen, dus in principe weet ik van wie het komt, want ik heb genoteerd wie er wanneer komt dus.

1. Oké.

2. Oké maar ik doe het lekker toch.

1. Ja dan staat het ook in het document. Doe maar gewoon ergens, bureaublad ofzo.

3. Terwijl je het stuurt, heb ik alvast de vragen, het zit zo, mijn scriptie gaat over het gebruik van de verledentijdswerkwoorden dus de passé composé, de imparfait, de passé simple die in principe het zelfde is als de passé composé, maar dan netter. En de plus-que-parfait en het gebruik daarbij van de regels. Of jullie tijdens dat jullie aan het vertalen zijn dus ook het vertalen van de verledentijdsvormen of jullie daarbij gebruikmaken van de regels die je geleerd hebt op school of dat je letterlijk doet natte vingerwerk of dat je gebruik maakt van het Nederlands dus eigenlijk je vaste kennisbasis en wat jullie daarbij doen. Dus nu is mijn vraag, wat doen jullie ?

2. Ik denk niet zo veel met de regels.

1. Niet de regels inderdaad.

2. Het is denk ik meer dat je een beetje van het Nederlands uitgaat, omdat je dat dan vertaalt toch ?

1. Ja. De subjonctief ?

2. De subjonctief waarvoor ?

1. Ja die bestaat in het Nederlands niet zo denk ik. Dus naja die hebben we wel gebruikt.

3. Maar je gaat meer van jezelf uit, dan van de regels die je geleerd hebt.

1 et 2. Ja.

1. Ja ik zie deze zou hier wel passen in het Frans, terwijl het in het Nederlands net iets anders is.

3. Top dat was mijn vraag.

### Transcription 3

1. Nou we beginnen maar met de titel denk ik.

2. Ja, le garçon wat zullen we daarvoor doen ?

1. Ja qui restait en vie.

2. Ja. Nou dan hebben we dat vast staan. In de Ligusterlaan, moeten we dat dan ook vertalen of niet ? Ligusterlaan.

1. Ja dat was Privet Drive.

2. Echt ?

1. Ja.

2. Is dat Frans dan ?

1. Ja dat was in het Frans, maar dan zijn die namen niet vertaald. Dan hebben ze Engelse namen gehouden.

2. Oh echt ?

1. Ja.

2. Oké dan maken we er Privet Drive van. In de is dan ehh, hoe gaan we dat vertalen ?

1. Het is aan de, dat is hetzelfde, aan de Ligusterlaan.

2. Dus dan is het ehh, of is het dan dans la Ligusterlaan. Nee dat is het ook niet hè. Even van Dale erbij pakken ?

1. Ja die heeft van het antwoord.

2. Lijkt me raar dat het in het Nederlands dan wel wordt vertaald en in het Frans dan niet.

1. Ja dat snap ik ook niet helemaal.

2. Even verbinding maken met eduroam, maar goed.

1. Dat is handig.

2. Even kijken hoor, in de...

1. Deze denk ik. Dans.

2. Ja.

1. Dans Privet Drive.

2. Dans, ja dat ja, schrijf je dat zo ?

1. Ja zoiets.

2. Naja het zal wel. Op nummer 4. Numéro quatre gewoon of ?

1. Moet je niet gewoon het voorzetsel weglaten ? Je kunt ook gewoon zo, zegmaar gewoon...

2. Kijk eens, dat is waar en het staat precies hetzelfde. Monsieur et madame...
1. Moet je niet eerst het werkwoord ?
2. Welnu even kijken hoor, dat je ervan maakt van ehh habitaient monsieur et madame Duffeling.
1. Ja zoiets.
2. Of zou het, we kunnen ook monsieur et madame Duffeling habtaient là.
1. Ja dat kan, of habitaient dans Privet Drive.
2. Of we kunnen ook beginnen met dat monsieur et madame Duffeling habitaient dans.
1. Ja doe dat maar. Duffeling is eigenlijk ook iets anders in het Engels en het Frans, maar dat weet ik even niet meer.
2. Nee maar ik vind het zo wel mooi. Dat er van maken ?
1. Of is het dan als je direct het huisnummer er achter zet, is het dan gewoon niet...
2. Zonder dans ? Hoe bedoel je ?
1. Ja want je kunt zeggen van ik woon in een straat. Maar kan dat ook als je een huisnummer erachter hebt ?
2. Uhm ja ? Ik weet niet of die erbij staat. Hier staat wel gewoon, j'habite la rue suivant.
1. Doe eens anders aan.
2. Aan de straat ?
1. Of laan ? Ik woon aan de hmhm straat. Nee naja doen we het gewoon zo.
2. Ja. Ze waren er trots op dat ze doodnormaal waren. Ils...
1. Etaient fiers.
2. Zo toch dan ?
1. Ja. Doodnormaal.
2. Ja dat weet ik niet. Ja très normal, maar dat is misschien afgezaagd.
1. Alledaags.
2. Tout à fait normal.
1. Ah dat is prima.
2. Even kijken hoor, ils étaient fiers ...
1. qu'ils étaient tout à fait normal. Anders doen we, doen we hier gewoon een punt en dan gewoon niet dat en, gewoon s'il y avait...
2. Ja.
1. Wat is ooit ?
2. Wat zeg je ?
1. Wat is ooit ook alweer ?
2. Jamais ofzoiets. Ik ga het even opzoeken voor de zekerheid. Ja jamais. S'il y avait jamais des gens van wie...
1. Dont.
2. Daar zat ik ook aan te denken.
1. Kan dat wel bij mensen ?
2. Ja vast wel. Dont...
1. Of misschien als je hem ombouwt dat je niet van wie ervan maakt maar mensen...
2. Qui.
1. die je zou aanzien voor blablabla.
2. S'il y avait jamais des gens qui...
1. Ja maar dat kan eigenlijk ook niet, omdat het een dan heb je twee onderwerpen in dezelfde zin. Dat hoort ook niet.
2. Ik zoek het op, ah hier.
1. Het is een soort van...
2. Er staat hier qui, maar dat is wel weer net anders.
1. Ja het is over wie eigenlijk. Nee.
2. Nee. We moeten de zin gewoon een beetje omdraaien. Het is best wel lastig dit, eigenlijk. Van wie je zou denken dat ze nooit bij iets vreemds of geheimzinnigs betrokken zouden raken.
1. Waren zij het wel. Want voor dat onzin.
2. Misschien on, on pense qu'ils ne serait jamais, het wordt wel een beetje een geknutselde zin maar.
1. Het is sowieso een beetje een vreemde zin, ik vind het niet zo heel mooi ofzo.
2. Nee ik vind het ook niet echt mooi vertaald. Niet dat ik het zelf beter zou kunnen, maar...

1. Nah dat weet je niet hè. Je hebt het nog nooit geprobeerd.
2. Nee dat is waar. Zullen we gewoon dat dont gewoon erbij laten.
1. Dont on pensait...
2. On.
1. Nee het is enkelvoud.
2. Oh ja. On pensait qu'ils ne savaient jamais.
1. Nee dat is weten.
2. Oh, oh ja, zo dan toch ?
1. Ja.
2. Qu'ils ne seraient jamais.
1. Betrokken bij.
2. Dat weet ik niet, weet jij dat ?
1. Involved maar...
2. Involver zoiets, wacht.
1. Associé à.
2. Oh ja.
1. à quelque chose d'étrange geheimzinnig.
2. Etrange ou geheimzinnig ? Mystérieux misschien.
1. Ja mystérieux. Ja doe dat maar.
2. Mystérieuse, zo schrijf je dat wel goed hè ?
1. Ja. Waren zij het wel.
2. Sont-ils l'étaient zoiets ?
1. C'était eux.
2. Oh ja dat is ook wel goed. Moet dat dan verledentijd of tegenwoordige ? Waren.
1. Het is nog steeds verledentijd.
2. Of moet je dan de verledentijd, daar iets speciaals voor.
1. Ce serait, serait.
2. Ja.
1. Dat is wel een goeie.
2. Zoiets ?
1. Ja of enkelvoud, omdat ze het onderwerp is. Pas de temps pour ce genre de nonsense.
2. Zullen we dan een nieuwe zin beginnen of ?
1. Een puntkomma.
2. Dat vind ik een hele mooie keuze.
1. Die gebruik ik normaal nooit. Maar ik vind het nu wel een mooie gelegenheid.
2. Zullen we dan gewoon car en dan gewoon eerst alles.
1. Nee want eigenlijk met die puntkomma druk je al een soort oorzakelijk verband uit.
2. Oh ja dat is waar.
1. Dus dan hoef je dat ook niet.
2. Doen we dan gewoon ils n'avaient pas...
1. de temps.
2. Even kijken hoor, wat zullen we voor volgende zin doen. Of heb jij al een idee ?
1. Nonsense is dat Frans ?
2. Ja het klinkt wel Frans maar.
1. Ja hé yes.
2. Ils n'avaient pas de temps pour le nonsense. Klopt dat nou ?
1. Ja dat soort onzin is het dan ook nog. Is ce genre de, kan dat ?
2. Soort bedoel je ?
1. Ja. Of dat zoekopdracht.
2. Espèce is het ook niet, ja misschien ce genre de nonsense.
1. Ja misschien.
2. Vind je dat ?
1. Ja.
2. Pour ce genre de nonsense. Nou dat vind ik eigenlijk wel goed vertaald.

1. Ik weet niet of ik dat goed vind. Is het pas le temps of pas de temps ? Het is een ontkenning dus de de.
2. Dat ja dat staat veel beter. Oké nou volgende alinea.
  1. Meneer Duffeling was de directeur van Drillings een boormachinefabriek.
  2. Monsieur Duffeling dan gewoon houden bij Duffeling want...
  1. Ja misschien dat die ook wel hetzelfde is gebleven.
  2. Het zou wel kunnen ja. Geen idee. Monsieur Duffeling était le directeur, is dat hetzelfde in het Frans ?
  1. Directeur ja ik denk het wel.
  2. Moet ik het nog opzoeken of zal het wel goed zijn zo ?
  1. Ik vind het wel goed, ik vraag me alleen af of er een lidwoord bij moet. Was directeur van of was de directeur van ?
  2. Mijn ja, ik denk de directeur, het zou kunnen maar, ik vind le directeur is misschien.
  1. Ja maar dan is het net...
  2. Oh alsof er meerdere directeurs zijn ofzo ? Dat hij de echte is ofzo, wat bedoel je precies ?
  1. Ja zo, maar een directeur is meestal toch maar eentje eigenlijk. Ja doe maar wel. Sorry ja.
  2. Nee nee, maar als jij zegt dat het zonder, we kunnen ook een delend lidwoord doen.
  1. Nee dat kan helemaal niet. Want voor mijn gevoel kun je dat alleen maar zeggen als het dat het onderwerp is en niet zegmaar dat naamwoordelijk deel bij zo'n koppelwerkwoord. Als je zegt van de directeur wist dit en dat, dat je wel Monsieur de directeur blablabla.
  2. Maar ehm als lijdendvoorwerp zou je dan zeggen...
  1. Ja maar het is ook niet echt een lijdendvoorwerp. Maar ik weet ook niet zo goed waar ik dit op baseer.
  2. Anders doen we gewoon zonder en dan kijken we gewoon of dat een beetje oké staat.
  1. Het is ook heel stom, want er staat ook in het Nederlands geen lidwoord en dan ben je heel erg, wordt je er door beïnvloed.
  2. Monsieur Duffeling était directeur de Drillings.
  1. Wat was boormachine ook alweer ?
  2. Wacht even, per, jaja zoiets. Percuteur, we zoeken het op, het was iets in die buurt. Even kijken boor, perceuse, ah. Fabriek is dan hetzelfde ?
  1. Nee volgens mij is het iets anders.
  2. Une usine.
  1. Nee dat is een machine.
  2. Oh echt ? Ik weet het niet meer.
  1. Nou dan zoeken we het op. Oh wel usine, sorry.
  2. Nee maakt niet uit. Ik had ook ergens iets van TV in mijn hoofd, une usine de perceuses.
  1. Il était grand et gezet.
  2. Grand et... Ik krijg niet echt een idee, ik kan wel zeggen gros, maar dat is dik, is anders misschien dan gezet of niet ?
  1. Ja dat wel, ik vind het ook een beetje een rare aliteratie.
  2. Grand et gros.
  1. Ja.
  2. Kijken gezet.
  1. Corpulent, die heb je in het Nederlands ook, maar ik kwam er even niet op.
  2. Grand et corpulent.
  1. Il n'avait presque pas de nek, wat is nek ook alweer ?
  2. Ah ik had toevallig dat zinnetje ook gehad, maar ik...
  1. Ik ben die zin dus nog nooit tegengekomen.
  2. Ik wel volgens mij. Nee ik moet het denk ik toch maar even opzoeken.
  1. Cou.
  2. Cou, ja dat was het. Presque pas de cou.
  1. Ja en komma.
  2. Mais...
  1. Ja ik dacht misschien kunnen we i.p.v. maar wel, daarentegen had hij een enorme snor.
  2. Oh ja dat kan ook wel, dat is handiger. Ook wat mooier misschien.





2. Maar ze hadden ook een geheim en hun allergrootste angst was dat dat ontdekt zou worden. Zullen we gewoon dan, daar gewoon mee verder gaan met mais ils avaient aussi un secret. Schrijf je dat zo of niet ?

1. Nee zonder accent.

2. Maar we kunnen ook verder gaan met, ils avaient peur que.

1. Ja want ik, het was hun grootste angst, hun grootste angst was.

2. We kunnen hem, of kan dat niet, we kunnen misschien doen een secret...

1. Waarvan ze bang waren dat het ontdekt zou worden.

2. Ja dont ils avaient peur que...

1. Dont ils avaient très peur qu'il serait découvert. Zoiets ?

2. Ja. Kan je wel très peur zeggen ? Moet je dan niet naar een bijzin toe ?

1. Très is toch een bijwoord ?

2. Echt ?

1. Ja want je kunt het bij alles zetten behalve bij een zelfstandig naamwoord.

2. Tuurlijk, sorry.

1. Oh maar dit peur, is een zelfstandig naamwoord. Of doe je het dan bij avoir peur dat het een werkwoord is. En dat je dan dus daarbij een bijwoord zet.

2. Dont ils avaient peur en dan ?

1. Maar dan heb je geen grote angst.

2. Ja er moet wel iets bij dat het inderdaad de grootste angst, maar... Of misschien je hebt ook ehh effrayer ofzoiets. Nog zoiets wat nog erger is dan angst hebben ofzo. Dat we gewoon even een iets sterker woord pakken dat het wel duidelijk is dat het niet perse très ofzo.

1. Ik weet niet of dat wel logisch is want ze zijn wel bang.

2. Dat angst dan weer te overdreven is bedoel je.

1. Dat denk ik wel. Ik zou het denk ik bij peur houden. Peureux, effrayant is angstaanjagend. Dus dan maakt het ontdekken van het geheim hun bang, maar...

2. Nee dat is dan denk ik net weer anders. Best wel lastig hè. Of misschien ils avaient tellement peur, tellement is iets van versterkend.

1. Ja maar dat is zo erg bang dat blablabla. Dat ze nooit meer buiten kwamen. Anders houden we het gewoon hierbij.

2. Gewoon ils avaient peur.

1. Ja of fortement.

2. Fortement vind ik wel een goede. Fortement peur.

1. Il serait découvert.

2. Ja, il is dan de secret toch ?

1. Ja maar misschien nog ontdekt zou worden door iemand, want nu is het een beetje, par quelqu'un ofzo ? Door de grond zakken van schaamte, oké.

2. Ik denk dat we die maar even opzoeken. Door de grond zakken heb ik echt geen idee. Oh het staat in het Duits, maar daar hebben we niet zoveel aan.

1. Zoek anders eens op schaamte gewoon. Hierzo door de grond kunnen gaan of zinken van schaamte.

2. Oh, vouloir rentrer sous terre of à sa pie nog erbij. Ils ne sauraient plus où se mettre. Dat se kan gewoon blijven staan hè.

1. Ja. Si quelqu'un entendu des Potter.

2. Si quelqu'un, dus dan moet entendre in de zou vorm.

1. Nee want er was iets met si en dat dat juist niet moest. Dat was bij TV3.

2. Oh ja dat komt wel ergens bekend voor, dus dan gewoon tegenwoordige tijd ? Of de verleden...

1. Entendait. Horen van, is dat wel entendre de ?

2. Zal ik dat even opzoeken ?

1. Daar herinner ik me ook iets van, van TV.

2. Deze ?

1. Nee die daarboven.

2. Oh ja.

1. Nee.

2. Maar horen van is eigenlijk, even kijken hoor...

1. Te weten komen over. Anders doen we het gewoon wel.

2. Ja. Ik vind het goed. Si quelqu'un ...
1. Entendre dire.
2. Ja dat is het ja. Dire des ...
1. Potter.
2. Top. Even kijken hoor, Madame Potter était la sœur de madame Duffeling, mais elle en dan moet er denk ik een wederkerend werkwoord toch ?
1. Ja.
2. Mais elle ne se, hadden elkaar gezien maar, zullen we dan voyait of wacht. Hadden niet gezien, maar wat voor tijd moeten we dan gebruiken ?
1. Uhh plus-que-parfait ? Ze hadden elkaar al jaren niet gezien.
2. S'était vu. Kan dat of niet ? Jawel het is een wederkerend werkwoord dus je kan geen avoir doen denk ik. Zo ?
1. Depuis des années.
2. Ja alleen moet dan wel ergens een pas, ils ne s'étaient pas vu, want het is een ontkenning toch. Wat is de rest van de zin, die zie ik niet.
1. Al jaren.
2. Al jaren, il y longtemps kan, maar dat is misschien niet precies.
1. Depuis des années.
2. Dat is het.
1. Madame Duffeling entendait...
2. Moet daar dan ook een puntkomma ?
1. Ja.
2. Even kijken hoor, madame Duffeling prétendait même qu'elle n'avait pas de famille. Qu'elle n'avait pas du tout de famille.
1. Ja, helemaal geen.
2. De la famille, of une famille ?
1. Is het niet gewoon de, omdat je een ontkenning hebt.
2. Oh ja.
1. Ik snap trouwens niet zo heel goed, ze hebben het hier over dat, omdat haar zus en haar man zo niet Duffeling waren als maar zijn kon, terwijl zij zelf ook een aangetrouwde Duffeling is.
2. Nee dat is raar.
1. Zij is helemaal gehersenspoeld door die familie denk ik. Nu hoeft ze der zus niet meer ofzo.
2. Maar die Potter vrouw is ook, heet eigenlijk ook geen Potter.
1. Nee hoe zouden ze echt heten. Dat is de vraag.
2. Nu gaan we verder met een komma of een nieuwe zin ? Vind het nu wel een best wel lange zin eigenlijk.
1. Maar in het Frans kan het wel makkelijker. Maar voor jezelf is het wel makkelijker schrijven in korte zinnen.
2. Ja opzich, is twee zinnen aan elkaar, en komt er nog een derde bij. Zullen we gewoon weer hetzelfde aanhouden als het Nederlands.
1. Parce que sa sœur en nietsnut van een man.
2. Ik weet dat echt niet.
1. Dat zijn we ook al tegengekomen.
2. Echt ?
1. Ja. Ik heb die zin heel vaak gezien. Oh ja bon à rien. Et son bon à rien de mari.
2. Bon à rien de mari était si...
1. Onduffelingachtig.
2. Ik weet echt geen, geen idee. Achtig.
1. Like maar dan in het Frans. Met een streepje.
2. Nederlands woord met achtig, zelfde soort, wat we dan kunnen opzoeken.
1. Of we maken ervan, leken zo weinig Duffeling. Want haar zus en haar nietsnut van een man leken zo weinig op de Duffelingen.
2. Of je kan gedroegen zich niet als een Duffeling.
1. Anders denken ze dat het uiterlijk is.
2. Ben je het daar mee eens. Ja ook goed lijken.



1. Soms denk ik wel na over de regels, nu minder omdat er zoveel woorden in staan waarvan je niet weet hoe je ze moet vertalen dat je dan niet meer echt op de werkwoordsvormen let, denk ik. Maar meestal probeer ik er wel aan te denken, denk ik.
2. Ik heb dat ook wel een beetje, maar als je in de zin ziet niet dat het al gebeurd is, maar meer zo'n zou vorm dan gebruik ik meer de conditionnel. Die gebruik ik denk ik vaker, in het Nederlands maak je daar nooit zoveel onderscheid onder. Maar bij het Frans gebruik je dat volgens mij wel meer, om aan te geven dat het mogelijk is ofzo.

## Plan de travail

### Motif :

Tout d'abord, ce mémoire de bachelor se concentre aux problèmes de l'éducation de la langue française aux Pays-Bas, d'aujourd'hui. Le constat est le suivant : les élèves en secondaire s'intéressent moins en moins à la matière française. Puisqu'ils apprennent surtout des mots, des connaissances de base (écouter, lire, écrire et conversation) et des règles de grammaire. Si nous voulons que les élèves s'intéressent de nouveau à l'enseignement de français, il faut le réformer. Cependant, avant que nous puissions le réformer, il faut d'abord que nous montrions les atouts et les faiblesses de l'enseignement actuel.

Étant donné que les professeurs de langue font surtout usage des manuels scolaires, il faut également analyser ses manuels. Puisque les manuels prêtent beaucoup d'attention à la grammaire, nous posons la question si cette attention mène au résultat voulu. Le résultat voulu, est que les élèves maîtrisent bien la grammaire française. Le focus sera les temps verbaux du passé : l'imparfait, le passé composé et le passé simple et le plus-que-parfait.

Notre projet s'inscrit dans la partie appliquée du projet *Time in translation*, de Bert Le Bruyn et d'Henriëtte de Swart. Cette inscription est vraiment important pour la recherche, parce qu'elle ne risque pas d'être oubliée.

### But :

Le but de la recherche est de regarder si les étudiants de français à l'Université maîtrisent le emploi de temps du passé. Au lieu de ne regarder que le résultat, nous voulons évaluer quelles règles ils appliquent et leur connaissance des règles.

### Question principale :

Ma question de recherche s'applique au problème des étudiants concernant l'emploi des règles de temps du passé.

- Quelles sont les règles de l'emploi de temps du passé en français qu'on trouve dans les grammaires et manuels scolaires et quelles sont les règles qu'appliquent les étudiants de français ?

Cette question de recherche peut être coupée en deux recherches. La première recherche concerne les règles de l'emploi de temps du passé en français et ce qui est expliqué dans les grammaires et les manuels scolaires. Nous utilisons deux livres de grammaire qu'on utilise au lycée : *D'accord* et *Grandes Lignes*. De l'Université d'Utrecht, nous utilisons les cahiers des cours de Taalverwerving 1, 2 et 3, ce sont trois manuels scolaires qui donnent des règles à apprendre pour savoir comment il faut utiliser le temps du passé en français.

La deuxième recherche vise à établir quelles sont les règles qu'appliquent les étudiants. Nous élaborons les détails de cette partie de la recherche dans ce qui suit.

### Méthode de recherche :

En analysant les méthodes utilisées pendant les cours des français, nous allons regarder les phrases qui expliquent comment il faut employer la grammaire du passé en français en langue

écrite. Les temps analysés seront: le passé composé et le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait et leurs règles seront expliqués pour pouvoir référer aux règles en analysant la recherche qui concerne la première partie de la question principale. Dans la recherche, le choix des manuels scolaires (*d'accord, grandes lignes, reader TV1, reader TV2 et reader TV3*) va être motivé et une explication de la morphologie sera brièvement intégrée.

La deuxième partie de la question principale a pour but d'établir ce qui est fait par les étudiants, nous allons faire une recherche dedans les étudiants vont un exercice de traduire. Dans cet exercice l'emploi des règles de temps du passé a été intégré.

Il s'agit d'un exercice de traduction du premier chapitre du premier livre de Harry Potter en néerlandais. La tâche des étudiants sera de traduire, dans un temps déterminé d'une heure, ce chapitre en parlant ensemble à haute voix, en expliquant leur choix de traduction. On a besoin de 3 groupes de deux étudiants, donc 6 étudiants, parce qu'il s'agit d'une recherche pilote, pour voir si la méthodologie donne les résultats que nous voulons avoir.

Également, nous aimerons avoir un locuteur natif qui fait sa propre traduction de Harry Potter, pour savoir si la traduction en français de Harry Potter qui déjà existe est bonne.

Puisque la traduction de Harry Potter qui déjà existe est la traduction de référence. Les conversations ou bien les Language Related Episodes vont être transcrit et analysé.

Swain et al (1998) propose dans sa conclusion de poser, après l'expérience, aux étudiants la question de savoir ce qu'ils ont fait. Nous pensons qu'il est utile de poser une telle question, pour montrer que les résultats correspondent à la réflexion des étudiants sur leur propre connaissance. Nous proposons une question comme: Comment emploies-tu le temps du passé, utilises-tu les règles appris à l'école ou plutôt ta connaissance de base ?

Les réponses à la question vont être inscrit dans le passage résultats, pour pouvoir expliquer et motiver plus les résultats de la deuxième partie de la recherche.

Horaire :

- Semaine 1 : faire un schéma de contenu et construire une question de recherche.
- Semaine 2 : lire des articles et chercher de la littérature concernant LRE et les règles de l'emploi de temps du passé.
- Semaine 3 et 4 : faire le cadre théorique et construire un plan de travail.
- Semaine 5 : faire la méthode et l'analyse de l'emploi de temps du passé dans les grammaires et les manuels scolaires.
- Semaine 6 : faire l'expérience aux étudiants et transcrire les LRE.
- Semaine 7 : analyser les résultats et les LRE.
- Semaine 8 : écrire les résultats et la discussion et intégrer le feedback de M. Le Bruyn.
- Semaine 9 : écrire l'introduction et la conclusion et faire rendez-vous avec l'étudiant expert.
- Semaine 10 : intégrer le feedback de Mme de Swart, avoir rendez-vous avec l'étudiant expert et envoyer la version finale à M. Le Bruyn et Mme de Swart.