

# Le rôle de la connaissance grammaticale dans la compréhension des écrits chez les apprenants néerlandophones du français L2

---

UNE RECHERCHE CORRELATIONELLE SUR LES ASPECTS GRAMMATICaux QUI  
SONT DES PREDICTEURS POUR LA COMPREHENSION DES ECRITS EN L2



Juillet 2018

# **Le rôle de la connaissance grammaticale dans la compréhension des écrits chez les apprenants néerlandophones du français L2**

Mémoire de master 'Talenonderwijs en Communicatie'

Graduate School of Teaching

Université d'Utrecht

Juillet 2018

Hélène van Lunteren

Numéro d'étudiant : -

Directeur de mémoire : dr. M. Bril

Deuxième lectrice : dr. M. Steffens

## Préface

## Résumé

La compréhension des écrits joue un grand rôle dans l'enseignement des langues étrangères, mais les élèves néerlandophones n'atteignent pas toujours un niveau de lecture élevé dans la langue étrangère. Diverses recherches précédentes ont démontré que la connaissance grammaticale est un facteur important dans la compréhension des écrits (e.g. Morvay, 2012; Shiotsu & Weir, 2007 ; Zhang, 2012). Cependant, le rôle de la connaissance grammaticale n'est pas beaucoup recherché en comparaison avec des autres facteurs, comme la connaissance du vocabulaire. Pour préciser quels aspects de la connaissance grammaticale jouent un rôle dans la compréhension des écrits en langue étrangère, nous avons fait une recherche entamant la question principale : « *Quel(s) aspect(s) de la connaissance morphosyntaxique est/sont le(s) meilleur(s) prédicteur(s) pour la compréhension des écrits chez les apprenants néerlandophones du français L2 ?* ». Afin de trouver une réponse à la question principale, 21 apprenants de français d'une école secondaire en Flandre ont fait deux tests : un test de compréhension des écrits et un test de jugement de grammaticalité. Le test de jugement de grammaticalité était contrôlé pour cinq catégories grammaticales : la flexion verbale, les temps verbaux, les phrases passives, les pronoms personnels et les pronoms démonstratifs. Une analyse de multiple régression a démontré qu'il n'existe pas de corrélation significative entre les éléments morphosyntaxiques testés et la compréhension des écrits en français L2. Il faut donc plus de recherches pour trouver quels éléments grammaticaux spécifiques sont des prédicteurs pour la compréhension des écrits en L2. En ce qui concerne la pratique éducatrice, multiple études (e.g. Van Gelderen, 2012 ; Zhang, 2012) ont souligné l'importance de l'intégration de la connaissance grammaticale dans les cours de lecture en L2. Les résultats de la présente étude ont montré que cette connaissance grammaticale ne doit pas être déterminée au niveau morphosyntaxique.

## Table des matières

Préface .....	2
Résumé .....	3
Chapitre 1 – Introduction .....	6
1.1. La situation de compréhension des écrits en langues étrangères : le français .....	6
1.2. Problématique .....	7
Chapitre 2 – Les processus cognitifs dans la compétence de lecture .....	10
2.1. Les processus d'ordre inférieur .....	10
2.2. Les processus d'ordre supérieur .....	13
2.3. Les stratégies de lecture .....	14
2.4. Résumé .....	14
Chapitre 3 – Le rôle de la connaissance grammaticale dans le processus de lecture en L2. 16	
3.1. Etudes récentes : connaissance grammaticale et compréhension des écrits en L2 16	
3.2. Contribution de la connaissance grammaticale à la compréhension des écrits en L2 .....	19
3.3. Résumé .....	20
Chapitre 4 – Question de recherche et hypothèse .....	21
Chapitre 5 – La recherche .....	22
5.1. Méthodologie .....	22
5.1.1. Participants .....	22
5.1.2. Instruments de recherche .....	23
5.1.3. Procédure .....	25
5.1.4. Traitement et analyse des données .....	26
5.2. Résultats .....	28
5.2.1. L'inspection des données .....	28
5.2.2. Tester des assomptions .....	29
5.2.3. Analyse des résultats .....	30
Chapitre 6 – Discussion .....	32
6.1. Hypothèse de la présente étude .....	32
6.2. Explication des résultats .....	32
6.3. Recherches ultérieures .....	35
6.4. Recommandations pour la pratique éducatrice .....	36
Chapitre 7 – Conclusion .....	38
Bibliographie .....	39
Annexes .....	43
Annexe 1 – Formulaire d'autorisation .....	43

Annexe 2 – Exemple de test de compréhension des écrits .....	45
Annexe 3 – Test de jugement de grammaticalité .....	47
Annexe 4 – Feuille de réponse (avant le test de compréhension des écrits) .....	49
Annexe 5 – Feuille de réponse (test de jugement de grammaticalité) .....	50

## Chapitre 1 – Introduction

### 1.1. La situation de compréhension des écrits en langues étrangères : le français

Dans notre société mondialisée, la connaissance des langues étrangères (désormais L2) est indispensable. C'est pourquoi, depuis longtemps, l'enseignement des L2 joue un très grand rôle dans les écoles de cycle secondaire en Europe. Cette discipline a pour but de préparer les élèves au monde des affaires internationales et à trouver leur place dans la société multiculturelle. Franke et Mennella (2017) soulignent l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues dans l'Union Européenne pour la communication entre personnes, organisations et entreprises. L'étude de Alderson, Nieminen & Huhta (2016), souligne également ce but. Plus spécifiquement, leur étude démontre que la capacité de lecture en L2 occupe une place de plus en plus importante dans le monde globalisé.

L'importance de la lecture en L2 est aussi reflétée dans le curriculum des langues étrangères de l'enseignement secondaire néerlandophone. Dans les établissements secondaires aux Pays-Bas, par exemple, l'examen de fin d'études pour le français consiste en un test de compréhension des écrits qui représente 50% de la note finale du baccalauréat. En Flandre aussi la compréhension des écrits est importante dans le curriculum des langues étrangères. Dans l'enseignement secondaire en Flandre, les élèves sont évalués sur 5 éléments à la fin de leur formation : les connaissances métalinguistiques (i.e. vocabulaire et grammaire), l'expression orale, la compréhension des écrits, la compréhension orale et l'expression écrite. Dans ces dernières années scolaires, les compétences linguistiques (i.e. parler, lire, écouter et écrire) comptent pour 65% et les connaissances pour 35% dans la note finale des élèves (voir par exemple dans le *Curriculum, Departement Onderwijs en Vorming*, 2017). La compréhension des écrits joue donc un très grand rôle dans l'enseignement de français L2 en Flandre aussi.

Malgré le fait que cette compétence linguistique occupe une position importante et qu'une grande partie des cours de L2 y soient réservés, le niveau de lecture n'atteint pas un niveau élevé aux Pays-Bas. Le niveau de cette compétence linguistique est moins élevé aux Pays-Bas qu'en Flandre. Declerq, Denies & Janssen (2012) ont par exemple montré qu'en Flandre, les apprenants de L2 dans l'enseignement secondaire présentent un niveau de lecture plus élevé que leurs pairs néerlandais. Plus spécifiquement, dans les tests standardisés de ERF, qui mesurent la compétence de lecture, les élèves flamands atteignent le niveau B2, tandis que les élèves néerlandais n'atteignent que le niveau B1.

## **1.2. Problématique**

Le contraste observé dans les niveaux de compréhension des écrits des Pays-Bas par rapport à ceux de la Flandre, mène à une question de recherche intéressante : pourquoi les élèves flamands atteignent-ils un niveau de lecture plus élevé que les élèves néerlandais, alors que la langue maternelle est le néerlandais dans les deux populations ? Cette question de recherche se décompose en deux sous-questions dont une se focalise sur le niveau de lecture dans la population flamande et l'autre sur le niveau de lecture dans la population néerlandaise. Pour délimiter cette question dans mon mémoire, je ne me concentrerai que sur la population flamande apprenant le français comme L2. La population néerlandaise fera l'objet d'un autre mémoire. Les résultats des deux mémoires nous permettront de comparer ces deux populations et de tirer des conclusions spécifiques au niveau de la connaissance linguistique qui sous-entend la compréhension des écrits en L2.

D'un point de vue psycholinguistique, la compréhension des écrits en L2 est une compétence complexe (Bossers, 2015). La complexité s'explique par un manque de connaissance de la langue. Les apprenants L2 ne disposent pas de suffisamment de connaissances en vocabulaire et en grammaire pour comprendre les textes en L2 (Jeon & Yamashita, 2014). Plus spécifiquement, la recherche de Jeon & Yamashita (2014) a montré que la connaissance en grammaire et vocabulaire sont en corrélation avec la compréhension des écrits en L2. C'est-à-dire que plus les connaissances grammaticales et de vocabulaire de



l'apprenant sont vastes, plus élevé est le niveau de compréhension des écrits. De plus, diverses recherches (e.g. Jung, 2009 ; Morvay, 2012 ; Shiotsu & Weir, 2007 ; Stæhr, 2008 ; Zhang, 2012) ont montré que la compréhension des écrits en L2 est influencée par différents facteurs comme le vocabulaire, la grammaire, la connaissance du sujet et les stratégies métacognitives. Parmi ces facteurs, la connaissance du vocabulaire et de la grammaire des lecteurs en L2 sont les meilleurs prédicteurs de la compréhension des écrits en L2 (Shiotsu & Weir, 2007 ; Staehr, 2008).

La connaissance en vocabulaire fait l'objet d'une plus grande partie des recherches portant sur la compréhension des écrits en L2 que la connaissance grammaticale. L'effet de la connaissance grammaticale sur la compréhension des écrits n'a pas beaucoup été analysé dans les recherches précédentes et il n'existe pas de recherches qui analysent quels éléments grammaticaux sont les meilleurs prédicteurs pour la compréhension des écrits. À ma meilleure connaissance, une analyse approfondie du rôle de la grammaire dans la compréhension des écrits en L2 n'a pas fait l'objet de recherche. Ceci est précisément le sujet de mon mémoire.

La présente étude a pour but de relever les éléments grammaticaux qui pourraient contribuer à la compréhension des écrits des apprenants néerlandophones du français en Flandre. Afin de tester l'effet potentiel des éléments grammaticaux sélectionnés sur la compétence de lecture, nous utiliserons un test de jugement de grammaticalité et un test de compréhension des écrits standardisé. L'analyse des données des deux tests se fait par une analyse de multiple régression.

Ce mémoire est organisé comme suit : dans le chapitre 2 les aspects cognitifs qui sont à l'origine de la compréhension des écrits seront décrits. Dans le chapitre 3 le rôle de la grammaire dans la compréhension des écrits sera mis en avant. Ensuite, dans le chapitre 4, la question de recherche et l'hypothèse seront présentées. Dans le chapitre 5, nous décrirons la méthode de recherche et nous présenterons les résultats. Puis, dans le chapitre 6, nous discuterons les résultats et formulerons des recommandations pour la pratique éducatrice L2

et les recherches ultérieures. Enfin, dans le chapitre 7, nous présenterons quelques conclusions en nous basant sur les résultats.

## **Chapitre 2 – Les processus cognitifs dans la compétence de lecture**

La compréhension des écrits en L2 est, comme la compréhension des écrits en L1, relative aux différents processus cognitifs. Selon Grabe (2009), la compréhension des écrits est liée aux trois processus cognitifs : (1) les processus d'ordre inférieur (reconnaître des formes écrites), (2) les processus d'ordre supérieur (la compréhension et l'interprétation des formes reconnues), et (3) les stratégies de lecture. Ces trois processus sont responsables de la compréhension totale d'un texte. Dans ce chapitre les trois processus cognitifs seront d'abord précisés. Ensuite, l'influence individuelle de ces processus sur la compréhension des écrits est traitée. Finalement il y a un petit résumé de ce chapitre.

### **2.1. Les processus d'ordre inférieur**

Les processus d'ordre inférieur sont les processus responsables pour la reconnaissance et l'identification des formes écrites dans un texte. Ces processus comprennent la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique et le développement des unités de sens (Grabe, 2009).

La reconnaissance et l'identification des mots est un processus cognitif qui se déroule dans la tête du lecteur de façon inconsciente. Plus spécifiquement, le lecteur détermine quels mots se trouvent dans le texte et il détermine la structure des mots dans les phrases (Grabe, 2009). Le lecteur entraîné ne prête pas beaucoup d'attention à ce processus dans la mesure où, chez lui, ce processus est pratiquement automatisé. Dans le cas des lecteurs qui ne sont pas entraînés et qui rencontrent des difficultés à reconnaître des mots, le lecteur doit prêter beaucoup d'attention au processus de reconnaissance des mots (Bossers, 2015). L'importance de la reconnaissance et de l'identification des mots est énorme pendant la lecture. Jung (2009) par exemple montre que quand les capacités d'identification des mots ne sont pas suffisamment développées, les lecteurs ont tendance à sauter et ignorer de l'information textuelle. Ils essaient de compenser ce manque d'information textuelle avec leur propre connaissance du sujet, ce qui charge la mémoire de travail limitée du lecteur. Par

conséquent, la vitesse de lecture ralentit et la compréhension du texte est superficielle et incomplète. La reconnaissance des mots est donc très importante pendant la lecture. Selon Grabe (2009), la reconnaissance des mots est aussi largement acceptée comme un des processus les plus importants pour la compréhension des écrits.

La reconnaissance et l'identification des mots se fait entre autres par les traits orthographiques. Les traits orthographiques sont importants pour la lecture et influencent la reconnaissance visuelle des formes des mots dans le texte. Ces formes des mots sont des lettres, des groupes de lettres et les formes des mots visuelles. Les formes *graphiques* et les formes *morphologiques* forment les traits orthographiques pendant la lecture (Grabe, 2009). La reconnaissance des formes graphiques est relative aux formes des lettres, comme la reconnaissance d'une ligne verticale comme un 'l', ou un petit cercle comme un 'o'. La reconnaissance des formes morphologiques se fait par la reconnaissance des groupes de lettres qui sont souvent ensemble et qui ont toujours une certaine signification. Par exemple dans l'adjectif dénominal *gouvernemental*, le morphème 'al' désigne l'emploi adjectival d'un nom (i.e. gouvernement). L'identification graphique et morphologique permet donc au lecteur de se faire une représentation claire de la structure des mots et des phrases dans le texte (Grabe, 2009). Ce lien entre l'identification morphologique et la compréhension des écrits a été démontré dans des études précédentes. Colé, Royer, Leuwers, & Casalis (2004) par exemple, ont montré que l'identification des formes morphologiques et la compréhension des écrits sont corrélatives chez des enfants apprenant le français. Plus spécifiquement, leur étude a montré que le niveau de lecture des élèves de première année est associé à leur connaissance morphologique *implicite*. En deuxième et troisième année, les élèves ont également montré une corrélation entre leur connaissance morphologique *explicite* et leur niveau de lecture. Cela souligne l'importance de la reconnaissance des formes morphologiques dans le processus de lecture.

Tous les éléments mentionnés ci-dessus sont des éléments indispensables pour l'efficacité de reconnaissance des mots. La capacité à reconnaître des mots doit être

automatisée et doit être rapide pour que la lecture se passe de manière fluide (Grabe, 2009). Quand la reconnaissance des mots ne se passe pas bien, le lecteur peut remarquer des problèmes dans la compréhension.

Après la reconnaissance des mots le lecteur relève la structure syntaxique de la phrase, ce qui est aussi appelé « l'intégration des mots ». Selon Grabe (2009), l'intégration des mots est très importante pendant la lecture. Le processus de compréhension ne se base pas seulement sur des noms et des verbes, mais aussi sur d'autres indices comme les temps verbaux, les articles, les prépositions, les quantifieurs, les verbes modaux et l'ordre des mots (Grabe, 2009). Comme déjà mentionné dans l'introduction, diverses recherches soulignent l'importance de la syntaxe dans la compréhension des écrits (e.g. Shiotsu & Weir, 2007 ; Staehr, 2008).

L'exemple suivant, pris dans Grabe (2009), montre bien l'importance des autres indices (grammaticaux) pour une bonne intégration des mots.

1. L'homme qui a cassé le vase antique, fera la vaisselle toute la soirée.
2. Casser antique vaisselle soirée la toute le faire l'homme vase la a qui.

La première phrase contient plus d'information grammaticale que la deuxième phrase, comme les temps verbaux et l'ordre canonique des mots. Cette information qui manque dans la deuxième phrase est essentielle pour la compréhension (Grabe, 2009). Plus spécifiquement, cette information grammaticale influence le processus d'intégration des mots. L'étape suivante est la construction des petites unités de sens. Ce processus est influencé par la capacité ou l'incapacité à intégrer les mots selon l'information grammaticale. Par conséquent, la compréhension des écrits peut être perturbée si les lecteurs ne peuvent pas intégrer les mots correctement (Jung, 2009 ; Koda, 2007).

Dans l'étape suivante, le lecteur construit des petites unités de sens par les processus de reconnaissance et d'intégration des mots. Ces petites unités de sens restent actives dans la mémoire de travail pendant la lecture (Bossers, 2015). Ces unités de sens, également

appelées propositions sémantiques, forment un réseau d'unités sémantiques qui sont liées les unes aux autres. Ces propositions sémantiques forment donc les éléments fondamentaux de la compréhension des écrits (Grabe, 2009).

## **2.2. Les processus d'ordre supérieur**

Les processus d'ordre supérieur suivent les processus d'ordre inférieur et unissent les différentes unités de sens (e.g. Alderson et al., 2015 ; Bossers, 2015 ; Grabe, 2009). Selon Bossers (2015), le lecteur fait une unité logique et cohérente de la phrase en question. Pour ce faire, le lecteur utilise l'information textuelle reconnue dans le texte et sa propre connaissance (de la langue, du contexte, de sa propre expériences) pour établir le sens le plus probable. Il fait la même chose pour les plus grandes parties du texte, en établissant les liaisons entre les phrases et entre les parties du texte. Dans ce processus d'établissement du sens des phrases et des parties du texte, le lecteur construit deux modèles de compréhension : le modèle textuel et le modèle situationnel (Alderson et al., 2015 ; Grabe, 2009). Dans le modèle textuel, le lecteur construit une représentation du texte, en se basant sur l'information textuelle reconnue dans le texte. Ce modèle est construit par des liaisons entre des unités de sens reconnus dans le texte (Grabe, 2009). Par exemple quand un lecteur lit une nouvelle phrase dans un texte, l'information textuelle reconnue est liée aux unités de sens du texte déjà construites par le lecteur. Le modèle textuel forme pour ainsi dire un réseau des unités de sens reconnues dans le texte, chaque unité étant liée à une autre. En plus du modèle textuel, la connaissance spécifique du lecteur, relative au sujet, a un effet sur l'interprétation du texte, ce qui est appelé le modèle situationnel (Alderson et al., 2015 ; Grabe, 2009). L'interprétation du texte à partir des connaissances personnelles rentre dans le modèle situationnel (Grabe, 2009). Selon Grabe (2009), ces connaissances consistent en les expériences personnelles ou les attitudes à propos du texte. Différents facteurs jouent un rôle dans le modèle situationnel, comme le but du lecteur, l'attente du lecteur et la connaissance du lecteur sur le sujet du texte (Grabe, 2009).

En somme, le lecteur établit d'abord le sens des mots, des phrases et des parties du texte, puis il crée une liaison entre toutes les unités de sens du texte en utilisant aussi ses connaissances personnelles, pour enfin construire une représentation du texte.

### **2.3. Les stratégies de lecture**

La dernière phase qui mène à la compréhension d'un texte consiste à diriger les deux processus précédents dans la tête du lecteur. Selon Bossers (2015) et Van Gelderen et al. (2004) le lecteur fait un choix pour la meilleure manière de lire un texte qui se prête à son but de lecture. Ce choix conscient est appelé une stratégie de lecture. Par exemple, si le lecteur veut savoir quelques informations spécifiques dans le texte, il parcourra le texte à la recherche de l'information dont il a besoin. Le lecteur peut ainsi choisir sur quelle information il se focalise pendant la lecture. Un autre exemple d'une stratégie de lecture est lire un texte d'une manière intensive. Cette stratégie est mise en place par le lecteur quand il veut comprendre le texte en entier. Dans ce cas-là, le lecteur lit le texte d'une manière approfondie sans sauter de parties de texte. Il existe aussi d'autres stratégies de lecture qui correspondent à d'autres buts de lecture, comme lire de manière extensive ou globale (Bossers, 2015). Selon Grabe (2009), le choix du but de lecture a aussi un effet positif sur la compréhension des écrits. Le lecteur lui-même fait le choix de se focaliser sur un certain objectif pendant la lecture, ce qui aide le lecteur à mieux comprendre le texte. L'application des stratégies de lecture aide le lecteur à traiter le texte, à mieux comprendre les mots et les phrases, et à réaliser son but de lecture (Grabe, 2009). Le choix de la bonne stratégie et savoir comment et quand il faut l'utiliser montre une conscience métacognitive d'un lecteur entraîné. Les stratégies de lecture sont donc indispensables pour arriver à une compréhension satisfaisante d'un texte.

### **2.4. Résumé**

Dans ce chapitre nous avons mis en avant les différents processus cognitifs qui forment la base de la compréhension des écrits. Ces processus constituent les aspects principaux à l'origine de la compréhension des écrits : la connaissance grammaticale et lexicale. En plus

de ces éléments fondamentaux, les stratégies de lecture présentent une valeur ajoutée dans la mesure où elles permettent au lecteur d'arriver à une compréhension approfondie du texte en L2.



## **Chapitre 3 – Le rôle de la connaissance grammaticale dans le processus de lecture en L2**

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, la connaissance grammaticale est indispensable à la compréhension des écrits. Dans le présent chapitre nous présenterons des études qui soulignent la corrélation entre la compréhension des écrits et la connaissance grammaticale à l'acquisition L2 (3.1 et 3.2). A la fin de ce chapitre, nous résumerons les résultats principaux (3.3).

### **3.1. Etudes récentes : connaissance grammaticale et compréhension des écrits en L2**

Le rôle principal de la connaissance grammaticale dans le processus de lecture en L2 est souligné dans des études récentes. L'étude de Shiotsu & Weir (2007) par exemple, montre que la connaissance grammaticale est un meilleur prédicteur de la compréhension des écrits en L2 que la connaissance en vocabulaire. Leur étude se composait de trois recherches différentes portant sur le rôle de la connaissance en grammaire et le rôle de la connaissance en vocabulaire dans la compréhension des écrits en L2. Dans la première recherche, 107 étudiants d'anglais ayant différentes langues maternelles, faisaient trois tests : un test de compréhension des écrits, un test de vocabulaire et un test de grammaire. La compréhension des écrits était mesurée par un score des parties du '*Advanced English Reading Test*'. Ce test se composait de quatre passages académiques d'une longueur comprise entre 600 et 1000 mots, accompagnés de questions de type vrai ou faux, courte réponse ou d'exercices à compléter. La connaissance en vocabulaire était mesurée par un exercice à trous dans deux passages des textes académiques. Le test de grammaire était également un exercice à trous. Chaque item dans ce test avait quatre options, dont une option était syntaxiquement correcte. Il n'était pas clair quels éléments grammaticaux étaient utilisés dans le test. Les résultats des trois tests étaient analysés dans un design de régression. Cette analyse de régression montrait que la connaissance en vocabulaire et en grammaire est responsable de 55 pourcent des variétés dans les résultats du test de compréhension des écrits. De plus, les valeurs-beta

montraient que la connaissance grammaticale est un meilleur prédicteur de la compréhension des écrits en L2 que la connaissance en vocabulaire.

Dans la deuxième recherche, 182 apprenants japonais d'anglais de trois universités japonaises différentes, faisaient également trois tests : un test de compréhension des écrits, un test de vocabulaire et un test de grammaire. La compréhension des écrits était mesurée par quatre textes de '*College English Test*' et de '*Lee and Schallert Test*'. Chaque texte était accompagné de cinq questions sur la synthèse de l'information de quelques phrases. La connaissance du vocabulaire était mesurée par le '*Vocabulary Levels Test*'. La connaissance en grammaire était testée par la même tâche que dans la première recherche, mais le contenu était adapté au niveau des participants. Ce test de grammaticalité mesurait la connaissance des structures des phrases, l'ordre et les formes des mots et la compréhension des phrases entières. L'analyse de régression montrait que la connaissance en grammaire est un meilleur prédicteur de la compréhension des écrits en L2 que la connaissance en vocabulaire.

Dans la troisième recherche, 591 Japonais apprenant l'anglais L2 et provenant de cinq universités japonaises faisaient les mêmes trois tests que dans la deuxième recherche. Cette étude montrait des résultats comparables avec les deux autres études. Dans cette recherche, la connaissance grammaticale était également un meilleur prédicteur de la compréhension des écrits en L2 que la connaissance de vocabulaire. Shiotsu & Weir (2007) ont donc montré que la connaissance en vocabulaire et la connaissance en grammaire sont des prédicteurs de compréhension des écrits en L2, mais ils ont également montré la supériorité de la connaissance syntaxique à la connaissance en vocabulaire comme prédicteur de la compréhension des écrits en L2.

Tout comme l'étude citée ci-haut, Zhang (2012) menait une recherche sur l'effet de la connaissance grammaticale et de la connaissance de vocabulaire dans la compréhension des écrits en L2. Dans cette recherche le chercheur faisait une différence entre la connaissance grammaticale implicite et explicite. Les participants de cette recherche étaient 190 étudiants chinois en master (âge moyen = 24 ans), qui apprenaient l'anglais comme L2. Les participants

faisaient cinq tests en anglais : un test de compréhension des écrits, deux tests de vocabulaire et deux tests de grammaire. La compréhension des écrits était mesurée par six textes, chaque texte était accompagné de trois questions sur les références, les relations et le contenu central dans les textes. L'étendue du vocabulaire (i.e. le nombre de mots que quelqu'un connaît) était mesurée par le '*Vocabulary Levels Test*'. La profondeur de la connaissance du vocabulaire (i.e. la mesure dans laquelle quelqu'un connaît un mot et toutes ses associations) était mesurée par le '*Word Associates Test*'. Comme la grammaire était mesurée implicitement et explicitement dans cette recherche, il y avait différents tests pour les deux sortes de connaissances grammaticales. La connaissance grammaticale implicite était testée par un test de jugements de grammaticalité et la connaissance grammaticale explicite était testée par un test de correction. Dans ce test de correction les participants devaient noter et corriger les fautes dans les phrases. Dans les deux tests de grammaticalité il y avait les structures suivantes : le passé, le pluriel, la troisième personne singulière, le présent progressif, les articles, les pronoms, les mouvements de particule, l'ordre des mots, les présuppositions et les participes. Les résultats de cette recherche montraient que la connaissance en grammaire implicite a une relation plus forte avec la compréhension des écrits que la connaissance de grammaire explicite, même plus que l'effet de la connaissance de vocabulaire.

Des résultats similaires ont été trouvés dans Morvay (2012). Plus spécifiquement, l'étude de Morvay (2012) a recherché le rôle de la connaissance grammaticale en L1 et le rôle de la connaissance grammaticale en L2 dans la compréhension des écrits en L2. Les participants de cette étude étaient 64 apprenants de l'anglais L2 en Slovaquie (âge moyen = 18 ans), qui avaient le hongrois comme langue maternelle. Les participants faisaient un test de compréhension des écrits standardisé en anglais, le '*Gates-MacGinitie Reading Test level 6*', et un test de connaissance syntaxique en hongrois et en anglais. Les tests de connaissance syntaxique dans chaque langue étaient composés des différentes phrases. Les participants écoutaient et lisaient une phrase et devaient ensuite choisir l'image correspondante correcte parmi trois images. Dans ces phrases il y avait quatre aspects grammaticaux : les phrases

relatives, les propositions subordonnées, les phrases actives et les phrases passives. L'analyse de régression a montré que la connaissance grammaticale en hongrois et en anglais était en corrélation avec la compréhension des écrits en L2. De plus, la connaissance grammaticale en L2 était un meilleur prédicteur de la compréhension des écrits en L2 que la connaissance grammaticale en L1. L'analyse montrait aussi que la connaissance grammaticale explique 24 pourcent de la variété en compréhension des écrits en L2.

### **3.2. Contribution de la connaissance grammaticale à la compréhension des écrits en L2**

Comme nous l'avons montré dans la section précédente, la connaissance grammaticale est en forte corrélation à la compréhension des écrits en L2. Cependant, une analyse approfondie de la contribution de connaissance grammaticale n'a pas encore été effectuée. Seule l'étude d'Akbari (2014) se concentre sur la contribution potentielle d'un certain nombre d'éléments grammaticaux. Cette recherche est, à ma meilleure connaissance, la seule recherche qui porte sur *quels* aspects grammaticaux morphosyntaxique ont une corrélation avec la compréhension des écrits en L2. Plus spécifiquement, Akbari (2014) a exploré les différents aspects de la connaissance grammaticale qui pourraient avoir un effet sur la compréhension des écrits. Dans sa recherche, 120 étudiants d'anglais persans (âge : entre 18 et 20 ans) étaient suivis pendant une année académique. Pendant leur cours d'anglais les participants lisaient des textes et ont posé en même temps deux '*wh-questions*' par alinéa. De plus, ils ont cherché des mots inconnus dans des dictionnaires monolingues, ils ont analysé la grammaire par alinéa, ils ont noté des phrases difficiles et ils ont fait des exercices de traduction. Ensuite, les problèmes de compréhension étaient traités pendant le cours. Le professeur a donné la solution en élicitant les relations entre les mots dans les phrases et entre les phrases dans le texte. L'enseignant a ensuite entraîné les apprenants comment ils devaient utiliser la connaissance grammaticale afin qu'ils puissent résoudre les problèmes de compréhension pendant la lecture en L2. Akbari (2014) a inventorié les problèmes de compréhension des étudiants qui étaient liés à un manque de connaissance grammaticale.

Les problèmes étaient souvent liés à la structure syntaxique des phrases, comme la difficulté à déterminer le nom ou le verbe principal de la phrase, à récupérer les parties omises dans les phrases, déterminer les fonctions des pronoms, la signification des phrases passives, des temps verbaux et des verbes. Selon Akbari (2014), ces aspects de la connaissance grammaticale pourraient donc avoir un effet sur la compréhension des écrits en L2. Elle souligne aussi que la connaissance explicite de la grammaire aide les apprenants à mieux comprendre les relations entre les phrases.

### **3.3. Résumé**

Dans les recherches traitées dans ce chapitre, nous avons mis en avant que la connaissance grammaticale est un bon prédicteur de la compréhension des écrits en L2. Cependant, cette connaissance a surtout fait l'objet de recherches en combinaison avec d'autres facteurs, comme la connaissance en vocabulaire. Le rôle des différents aspects de la connaissance grammaticale dans la compréhension des écrits en L2 n'est donc pas analysé plus en détail. À ma meilleure connaissance, l'étude d'Akbari (2014) est la seule à rechercher *quels* aspects grammaticaux pourraient influencer la compréhension des écrits en L2.

## Chapitre 4 – Question de recherche et hypothèse

Dans cette recherche, le rôle de prédicteur des différents aspects grammaticaux morphosyntaxiques mis en avant dans Akbari (2014) (i.e. la flexion verbale, les temps verbaux, les phrases passives, les pronoms personnels et les pronoms démonstratifs) est testé pour la compréhension des écrits des apprenants néerlandophones de français L2. Nous nous concentrerons sur la question de recherche suivante : « *Quel(s) aspect(s) de la connaissance morphosyntaxique est/sont le(s) meilleur(s) prédicteur(s) pour la compréhension des écrits chez les apprenants néerlandophones du français L2 ?* »

Notre hypothèse (H1) est qu'il existe une corrélation entre les aspects morphosyntaxiques sélectionnés et la compréhension des écrits en français L2.

L'hypothèse zéro (H0) est qu'il n'existe pas une corrélation entre les aspects morphosyntaxiques sélectionnés et la compréhension des écrits en français L2.

## Chapitre 5 – La recherche

Dans cette recherche nous testons le rôle de la connaissance grammaticale dans la compréhension des écrits en français L2. Plus précisément, l'expérience décrite dans ce mémoire a pour but de tester à quel point quelques éléments grammaticaux sont des prédicteurs pour la compréhension des écrits. Dans le présent chapitre nous décrivons la méthodologie (5.1) et présenterons les résultats (5.2).

### 5.1. Méthodologie

Afin de tester l'hypothèse et de répondre à la question de recherche, des apprenants néerlandophones de français L2 avaient passé deux tests. Un test de lecture standardisé (à savoir le '*Centraal Examen*', l'épreuve de français du baccalauréat aux Pays-Bas) pour déterminer la compréhension des écrits des élèves en français et un test de jugement de grammaticalité pour mesurer la connaissance grammaticale des participants. Les items inclus dans ce test, étaient contrôlés pour un certain nombre d'aspects grammaticaux mentionnés dans Akbari (2014). Les aspects sélectionnés étaient : (1) la flexion verbale : pluriel et singulier, (2) les temps verbaux : passé composé et présent, (3) les phrases passives, (4) les pronoms démonstratifs et (5) les pronoms personnels. Les détails de cette recherche sont décrits dans les sections suivantes.

#### 5.1.1. Participants

21 élèves de français L2 avaient participé à cette recherche. Les élèves étaient dans leur année finale du niveau ASO ('*Algemeen Secundair Onderwijs*') de l'école secondaire en Flandre. À la fin de leurs études ASO, les élèves sont supposés de maîtriser le français au niveau B1 du Cadre européen commun de référence (CECRL) (*Curriculum, Departement Onderwijs en Vorming*, 2017). Les participants qui n'ont pas réussi à l'examen de lecture, n'avaient pas le niveau B1 et ont été exclus de la recherche. Ainsi le groupe de participants peut être considéré comme homogène. Les 21 participants étaient tous des élèves d'une école secondaire à Anvers. Les élèves étaient recrutés dans deux classes différentes de français

qui avaient le même professeur. Le groupe des participants était constitué de 11 hommes et de 10 femmes dont l'âge moyen était de 17,6 ans. Les élèves avaient tous le néerlandais comme langue maternelle et ne présentaient pas de troubles de lecture tel que la dyslexie. Tous les participants avaient signé un formulaire d'autorisation (cf. annexe 1) pour la participation afin de garantir les bonnes conditions de la recherche (comme l'anonymat du traitement des données et la garantie que les résultats des tests n'ont pas d'effet sur les résultats scolaires des élèves). Certains élèves, ayant manqué un ou deux cours, n'avaient pas fini toutes les parties des tests. Ces élèves n'ont donc pas été inclus dans les résultats.

### **5.1.2. Instruments de recherche**

#### Test de compréhension des écrits

La compréhension des écrits des participants était mesurée au moyen d'un examen standardisé, normalement utilisé comme examen de fin d'études dans l'enseignement secondaire néerlandais pour le français (à savoir le '*Centraal Examen*' pour le français aux Pays-Bas). L'examen était destiné aux élèves de niveau 'havo' (enseignement général préparatoire aux études professionnelles supérieures). Selon Feskens, Keuning, Van Til, & Verheijen (2014), le niveau de cet examen correspond au niveau B1 du CECRL. Dans la mesure où les élèves belges ont le B1 comme niveau cible, ce test était considéré comme adéquat pour mesurer le niveau de lecture de ce type d'apprenants L2.

Pour cette recherche, l'examen de compréhension des écrits datant de 2017, était utilisé (annexe 2). Cet examen consistait à 14 textes français accompagnés de 45 questions. Les questions qui composaient l'examen, étaient des questions à choix multiples en français et des questions (semi-) ouvertes en néerlandais. Dans cet examen le nombre de points maximum était de 48 points. Ci-bas nous présenterons deux exemples de questions ((1) et (2)).



- (1) Merken doen er tegenwoordig goed aan om energie en geld te steken in de reclamekaravaan.  
Citeer de eerste twee woorden van de zin uit de vierde alinea waarin je leest **waarom** dat zo is.

*Aujourd'hui des marques font bien à consacrer d'énergie et d'argent dans la caravane publicitaire.*

*Citer les deux premiers mots de la phrase dans le quatrième alinéa dans laquelle tu lis **pourquoi** c'est le cas.*

- (2) A quoi sert le 5ème alinéa ?
- A** A expliquer pourquoi la direction du Tour de France installe des poubelles tout au long du parcours.
  - B** A illustrer comment les véhicules publicitaires de la caravane distribuent les cadeaux aux coureurs.
  - C** A montrer quelles mesures on a prises pour que la caravane se déroule de manière convenable.
  - D** A souligner que le nombre de spectateurs blessés pendant le Tour de France augmente chaque année.

#### Test de jugement de grammaticalité

La connaissance grammaticale des participants était testée au moyen d'un test de jugement de grammaticalité (annexe 3). Les aspects grammaticaux testés dans ce test étaient des aspects qui *pourraient* influencer la compréhension des écrits en L2 (Akbari, 2014). Le test de jugement de grammaticalité est un test souvent employé pour mesurer la connaissance *implicite* des apprenants (Rebuschat & Williams, 2012). Pour ce faire, nous avons opté pour ce type de matériel de test. Comme la connaissance implicite a aussi une relation plus forte avec la compréhension des écrits que la connaissance de grammaire explicite (Zhang 2012). Dans ce test de jugement de grammaticalité, les items étaient contrôlés pour cinq aspects grammaticaux mis en avant dans Akbari (2014) : la flexion des verbes (i.e. singulier vs. pluriel), les temps verbaux (i.e. présent vs. passé composé), les phrases passives (i.e. la variation des positions de l'objet direct et indirect), les pronoms démonstratifs (i.e. les références celle et celui) et les pronoms personnels (i.e. les formes morphosyntaxiques en tant que sujet).

Pour rendre compte d'un test équilibré, la connaissance de chaque élément grammatical était testée au moyen de 20 phrases : 10 phrases correctes et 10 phrases

incorrectes. Les phrases avaient toutes la même longueur et comportent entre 9 et 13 mots pour minimiser des effets cognitifs pouvant avoir une influence sur le jugement (e.g. la complexité syntaxique (Pichora-Fuller, 2003)). Tous les items des différentes catégories grammaticales étaient mélangés dans le test, afin d'éviter que les participants se concentrent sur un seul type de construction grammaticale et perdent leur attention.

Dans les exemples ci-dessous ((1) – (5)), nous présenterons quelques items qui étaient inclus dans le test. Ici, l'item (a) représente un exemple correct, tandis que (b) représente un item incorrect.

(1) La flexion des verbes

- (a) Est-ce qu'il note bien ses devoirs dans son agenda ?
- (b) \*J'habitent aux Pays-Bas, près de la ville d'Amsterdam.

(2) Les temps verbaux

- (a) Avant-hier, j'ai pris la voiture pour aller chez ma sœur.
- (b) \* Les vacances d'été passées, je suis en Angleterre avec ma famille.

(3) Les phrases passives

- (a) A la fin de la journée, le discours est prononcé par le président.
- (b) \* L'agent immobilier est vendu par la maison chère.

(4) Les pronoms démonstratifs

- (a) Vous voyez cette fille ? C'est celle avec les cheveux blonds.
- (b) \*J'ai posé la question à cette fille, celui qui est là.

(5) Les pronoms personnels

- (a) Mon cousin a acheté une nouvelle voiture, elle est belle.
- (b) \*Tu vas écrire une lettre à ton frère ? Elle est partie depuis longtemps.

### 5.1.3. Procédure

Le test de compréhension des écrits et le test de jugement de grammaticalité étaient complétés par les élèves des deux classes de français au mois d'avril 2018. Les tests étaient supervisés par leur propre professeur de français pendant les cours de français pour les mettre à l'aise lors de la passation des tests. Les élèves ont commencé par le test de compréhension des écrits. Comme le test de compréhension des écrits était trop long pour un seul cours, le

test a été divisé en trois parties de 50 minutes. Les élèves disposaient ainsi de trois heures de cours pour finir le test de compréhension des écrits. Avant de commencer le test de compréhension des écrits, les élèves ont rempli leurs coordonnées sur la feuille de réponse (i.e. leur nom, leur âge, leur langue maternelle et s'ils avaient par exemple un trouble de lecture) (annexe 4). La feuille de réponse comportait également des instructions concernant le test et la manière dont ils devaient répondre aux questions.

Pendant le quatrième cours, les élèves avaient fait le test de jugement de grammaticalité. Les élèves avaient 30 minutes à leur disposition pour juger les 100 phrases du test. Nous leur avons demandé de mettre *goed* (grammaticalement correcte) ou *fout* (grammaticalement incorrecte) sur une feuille de réponse (annexe 5).

Pendant toutes les heures de cours consacrées à la recherche, les élèves étaient dans leur classe ordinaire avec leur professeur habituel et leurs camarades de classe habituels. Ces circonstances permettaient aux élèves de se sentir à l'aise. Pendant le temps prévu pour les tests, tous les participants ont pu bien compléter les tests.

#### **5.1.4. Traitement et analyse des données**

Avant le traitement et l'analyse des données, les tests étaient anonymisés. Dans le test de compréhension des écrits, le nombre de points des réponses correctes était calculé pour chaque participant. La correction était faite selon la modèle de correction accompagnant le '*Centraal Examen*' pour le français de 2017. Dans le test de jugement de grammaticalité, chaque participant avait obtenu un score de réponses correctes pour chaque élément grammatical. Ce score était calculé en termes du pourcentage des jugements corrects par aspect grammatical. Un point a été alloué à chaque item qui était correctement jugé.

Afin de rechercher quel(s) aspect(s) grammatical(-aux) est/sont des prédicteurs pour la compréhension des écrits des apprenants néerlandophones du français L2, nous avons exécuté une analyse de régression multiple. Dans cette analyse la variable indépendante était le score du test de jugement de grammaticalité (en termes du pourcentage des réponses

correctes) et la variable dépendante était le score du test de lecture. Le niveau  $\alpha$  de signification était de 0,05 pour tous les tests statistiques.

## 5.2. Résultats

### 5.2.1. L'inspection des données

Avant l'analyse de régression multiple, les données étaient inspectées pour détecter si les assomptions statistiques étaient violées. Cette procédure sera décrite plus en détail dans la section 5.2.2. Les données du test de compréhension des écrits et les données de chaque catégorie grammaticale du test de jugement de grammaticalité étaient explorées pour détecter d'éventuelles valeurs aberrantes. Dans le test de compréhension des écrits il y avait une seule valeur aberrante. Ceci révèle qu'un participant avait un score qui s'écarte nettement de la zone de variance des scores. Dans la catégorie grammaticale 'les temps verbaux' du test de jugement de grammaticalité, il y avait aussi une seule valeur aberrante. Ces valeurs aberrantes étaient remplacées par le score le plus élevé ou le plus bas consécutif (une procédure dite '*winsorizing*' (Field, 2013)).

Pour tester la fiabilité interne du test de jugement de grammaticalité, un test de fiabilité était exécuté avec chaque aspect grammatical. La valeur Cronbach's alpha de chaque aspect grammatical est présentée dans le tableau 1. La valeur Cronbach's alpha se trouve entre 0 et 1. Dans cette zone les valeurs entre 0 et 0,4 sont considérées comme 'non fiable', les valeurs allant de 0,4 et 0,7 comme 'modérément fiable', tandis que les valeurs au-dessus de 0,7 sont considérées comme 'très fiable' (Field, 2013).

**Tableau 1.**

<i>Elément grammatical</i>	<i>Cronbach's alpha</i>
Flexion verbale	0,50
Temps verbaux	0,53
Phrases passives	-0,70
Pronoms démonstratif	0,72
Pronoms personnels	0,54

La catégorie des phrases passives et des pronoms démonstratifs, ont un Cronbach's alpha qui est plus élevé que 0,7. Ceci montre que les items dans cette catégorie grammaticale peuvent être interprétés comme fiables pour mesurer la connaissance de cet aspect grammatical. Les autres aspects grammaticaux dans le test étaient modérément fiables. En somme, le test de jugement de grammaticalité peut donc être considéré comme fiable pour mesurer la connaissance des aspects grammaticaux spécifiques.

### 5.2.2. Tester des hypothèses

Avant l'analyse de régression multiple, nous avons testé deux hypothèses statistiques (i.e. la normalité des données et la multicollinéarité des variables) qui ne doivent pas être violées dans une telle analyse (Field, 2013). Pour ce qui est de la normalité, un test Kolmogorov-Smirnov était exécuté pour tester d'éventuelles déviations d'une distribution standard des données. Ce test avait révélé que le test de compréhension des écrits et la catégorie 'pronoms personnels' du test de jugement de grammaticalité ne montrent pas un écart significatif de la distribution normale ( $p > 0,05$ ), ce qui démontrait la normalité des données de ces variables. Au contraire, les catégories 'flexion verbale', 'temps verbaux', 'phrases passives' et 'pronoms démonstratifs' du test de jugement de grammaticalité montraient un écart significatif de la distribution normale ( $p < 0,05$ ). Ceci montrait qu'il n'y a pas question de normalité.

La deuxième hypothèse était la multicollinéarité. La multicollinéarité était inspectée en nous basant sur les valeurs VIF ('*variance inflation factor*'). Cette valeur montre à quel point les variables indépendantes sont corrélatives. D'autant que tout variable a pour but de tester un aspect unique, les variables indépendantes ne doivent pas être en corrélation l'un avec l'autre. Selon Field (2013), toutes les valeurs VIF doivent être au-dessous de la valeur 10 pour avoir une corrélation acceptable dans un design corrélationnel. Les valeurs VIF de notre modèle statistique étaient comme suit : flexion verbale VIF= 1,81, temps verbaux VIF= 3,12, phrases passives VIF= 2,04, pronoms démonstratifs VIF= 1,67, pronoms personnels VIF=1,06. Pour

les variables dans cette expérience l'assomption de multicollinéarité n'était donc pas violée parce qu'aucune valeur VIF dépassait la 'limite' de 10.

### 5.2.3. Analyse des résultats

Après le 'winsorizing' des valeurs aberrantes et l'inspection des assomptions statistiques d'un design à multiples régressions, nous exécutons une analyse de régression multiple. Nous présenterons les statistiques descriptives du test de jugement de grammaticalité et le test de compréhension des écrits dans la présente section. Pour ce qui est du test de compréhension des écrits, les apprenants du français L2 ont en moyenne 38,62 points ( $DS=2,87$ ). Les statistiques descriptives du test de jugement de grammaticalité sont présentés dans le tableau 2.

**Tableau 2. Scores moyens et déviations standard des catégories grammaticales du test de jugement de grammaticalité.**

<i>Éléments grammaticaux</i>	<i>La moyenne de jugements correctes en pourcentages</i>	<i>Déviatiion standard en pourcentages</i>
<b>Flexion verbale</b>	90,48	9,32
<b>Temps verbaux</b>	85,73	10,42
<b>Phrases passives</b>	80,42	6,48
<b>Pronoms démonstratifs</b>	68,17	17,86
<b>Pronoms personnels</b>	82,74	12,33

Dans le tableau 3 les corrélations entre la variable indépendante et dépendante de l'analyse de régression multiple, sont présentées.

**Tableau 3. Corrélation entre chaque élément grammatical et le test de compréhensions des écrits ( $\alpha < 0,05$ ).**

<i>Eléments grammaticaux</i>	<i>Test de compréhension des écrits</i>	<i>p</i>
<b>1. Flexion verbale</b>	-0,07	0,82
<b>2. Temps verbaux</b>	-0,02	0,96
<b>3. Phrases passives</b>	0,09	0,77
<b>4. Pronoms démonstratives</b>	0,32	0,30
<b>5. Pronoms personnels</b>	0,41	0,10

$R^2 = 0,231$

Les valeurs  $p$  dans le tableau n'atteignent pas le niveau de la signification ( $\alpha < 0.05$ ) et montrent que les corrélations ne sont pas significatives. En plus, une analyse ANOVA révélait que le modèle n'était pas significatif non plus ( $F(5,15) = 0,903$  ;  $p = 0,505$ ).



## Chapitre 6 – Discussion

Dans ce chapitre nous interpréterons les résultats de la recherche. Dans la première partie (6.1), nous discuterons l'hypothèse de cette étude. Ensuite, dans la deuxième partie (6.2) nous interpréterons les résultats de cette recherche dans le cadre théorique actuel. Enfin, nous formulerons des implications et suggestions pour des recherches ultérieures (6.3) et la pratique éducatrice (6.4).

### 6.1. Hypothèse de la présente étude

Avant la recherche nous avons formulé une hypothèse. L'hypothèse formulée dans ce mémoire dit qu'il existe une corrélation entre les aspects grammaticaux morphosyntaxiques sélectionnés (i.e. la flexion verbale, les temps verbaux, les phrases passives, les pronoms personnels et les pronoms démonstratifs) et la compréhension des écrits en français L2. Les résultats ont montré qu'il n'y a aucune corrélation significative entre ces aspects morphosyntaxiques et la compréhension des écrits. Ceci démontre que l'hypothèse est rejetée et que l'hypothèse zéro disant qu'il n'y a pas de corrélation entre la connaissance morphosyntaxique et la compréhension des écrits en L2, est adoptée pour les éléments grammaticaux spécifiques.

### 6.2. Explication des résultats

Le fait qu'il n'existait pas de corrélation entre les différents aspects grammaticaux morphosyntaxiques et la compréhension des écrits semble surprenant, parce que diverses études (e.g. Jeon & Yamashita, 2014 ; Morvay, 2012 ; Shiotsu & Weir, 2007 ; Staehr, 2008 ; Zhang, 2012) avaient démontré la corrélation entre la connaissance grammaticale et la compréhension des écrits en L2. Il y a quelques facteurs qui pourraient expliquer le contraste intéressant entre les études antérieures et notre expérience par rapport à l'influence de la connaissance grammaticale sur la compréhension des écrits en français L2.

D'abord, les éléments grammaticaux ; la flexion verbale, les temps verbaux, les phrases passives, les pronoms démonstratifs et les pronoms personnels ne sont pas des prédicteurs significatifs pour la compréhension des écrits en français L2. Les résultats de ces cinq aspects grammaticaux ne sont pas comparables avec les résultats des autres études précédentes (e.g. Akbari, 2014 ; Morvay, 2012 ; Shiotsu & Weir, 2007 ; Zhang, 2012). Une explication pour cette différence peut être trouvée dans la recherche d'Akbari (2014). Dans cette recherche la valeur prédictive de ces éléments grammaticaux dans la compréhension des écrits en L2 n'était pas démontrée, mais ces aspects ont seulement été décrits comme des éléments qui peuvent *probablement* avoir une influence sur la compréhension des écrits. Une autre explication peut être trouvée dans l'étude de Zhang (2012). Dans cette recherche la connaissance des temps verbaux est seulement testée par les temps passés et dans la présente étude la connaissance des temps verbaux est aussi testé en combinaison avec le présent. De plus, dans la recherche de Zhang (2012), les items utilisés dans les tests grammaticaux étaient différents que dans notre recherche. Zhang (2012) avait testé plus d'éléments grammaticaux et il n'avait pas seulement testé des éléments morphosyntaxiques. Sa recherche faisait aussi le focus sur entre autres les articles, l'ordre des mots et les présuppositions. Enfin, tous les items étaient analysés ensemble comme 'la connaissance grammaticale' et c'est pourquoi les résultats de notre recherche ne sont pas comparables avec les résultats de Zhang (2012). La même chose compte pour l'étude de Morvay (2012). Cette étude a entre autres recherché les phrases passives, mais aussi en combinaison avec des autres éléments grammaticaux comme les phrases relatives et les propositions subordonnées. Ceci montre pourquoi les résultats de cette recherche ne sont pas comparables non plus avec notre recherche.

Une autre explication pour le fait que nous n'avons pas trouvé une corrélation entre un ou plusieurs éléments grammaticaux et la compréhension des écrits peut être trouvée dans Jung (2009). Il décrit tous les facteurs qui influencent la compréhension des écrits en L2, comme la connaissance du vocabulaire, la connaissance personnelle du sujet et les stratégies

métacognitives. Dans la présente étude nous n'avons pas testé tous ces autres facteurs, mais il est possible que ces facteurs aient influencé les résultats de cette recherche. Ceci peut être appuyé par le fait que 23,1% de la variance observée dans le modèle statistique explique la variance dans les scores du test de compréhension des écrits. Comme la variance de notre modèle n'explique qu'une petite partie de la variance totale, la variance dans les scores observée dans le test de lecture, est expliquée par d'autres facteurs que la connaissance morphosyntaxique. Un autre exemple d'un tel facteur est la mémoire de travail qui joue aussi un rôle pendant la lecture (Alptekin & Erçetin, 2010). Ceci aussi aurait pu influencer les résultats de notre recherche.

Comme déjà mentionné dans le chapitre précédent, les matériels utilisés dans notre recherche (i.e. le test standardisé de la compréhension des écrits et le test de jugement de grammaticalité) peuvent être considérés comme fiables. Il semble donc que les connaissances morphosyntaxiques testées dans notre recherche ne sont pas des prédicteurs pour la compréhension des écrits en L2.

Le fait qu'il n'existe pas une corrélation entre les éléments grammaticaux testés dans cette recherche et la compréhension des écrits en L2, peut être lié au cadre cognitif des processus d'ordre inférieur et supérieur des processus cognitifs. Selon Grabe (2009) « l'intégration des mots » est la deuxième étape dans les processus d'ordre inférieur. De plus, pour une bonne intégration des mots dans une phrase il faut des informations grammaticales, comme par exemple les temps verbaux, les quantifieurs et l'ordre des mots (Grabe, 2009). Dans la présente étude les éléments morphosyntaxiques testés n'étaient pas en corrélation avec la compréhension des écrits et montrent donc que ces éléments ne sont pas pertinents pour l'intégration des mots en français L2. Des autres éléments grammaticaux peuvent être plus importants pendant les processus d'ordre inférieur et supérieur et il faut plus de recherche pour déterminer quel(s) élément(s) de la grammaire sont des bons prédicteurs pour la compréhension des écrits en L2. Dans le cadre cognitif qui sous-entend la compétence des écrits en L2, les résultats de cette expérience montrent que la connaissance

morphosyntaxique ne semble donc pas être un prédicteur pertinent pour la compréhension des écrits.

### **6.3. Recherches ultérieures**

Comme nous ne l'avons mentionné dans la section précédente, des recherches ultérieures sont nécessaires pour déterminer quel(s) élément(s) de la grammaire sont des bons prédicteurs pour la compréhension des écrits en L2. La première suggestion pour une recherche ultérieure est une répétition de la présente étude avec quelques changements dans la méthodologie. Le premier changement concerne les participants. Une population des participants plus grande peut influencer positivement le pouvoir statistique du test, ce qui peut donner des résultats plus valides. Un autre changement peut être un test additionnel qui donne plus de perspective sur la connaissance des élèves sur les éléments grammaticaux testés. Par exemple un test dans lequel les élèves doivent penser à haute voix ; les élèves doivent verbaliser toutes leurs pensées pendant toute la durée d'une tâche de lecture (Schellings, 2012). L'avantage de cette procédure consiste à gagner plus de connaissance sur la manière dont les apprenants L2 font des relations entre des mots et des phrases en utilisant de l'information grammaticale, comme les temps verbaux ou les références.

De plus, les éléments grammaticaux dans la présente étude et leur contribution sur la compréhension des écrits peuvent être recherché de manière plus détaillée, pour savoir si la connaissance des éléments morphosyntaxiques n'influence effectivement pas la compréhension des écrits. Par exemple, les temps verbaux peuvent être recherchés plus en détail avec des phrases comportant plus que le présent et le passé composé comme temps verbaux. Des autres temps verbaux comme l'imparfait et le futur peuvent faire aussi l'objet de recherche. De plus, les pronoms peuvent être recherchés plus en détail. L'étude d'Akbari (2014) montre que les références avec des pronoms influencent probablement la compréhension des écrits en L2. Dans la présente étude nous avons seulement recherché les pronoms personnels et les pronoms démonstratifs. Il est donc important de rechercher des autres pronoms, comme les pronoms possessifs. Ensuite, il est important de rechercher des

autres structures grammaticales qui ont été déjà recherchées dans des études précédentes, comme la reconnaissance des phrases principales dans les phrases complexes (Akbari, 2014).

Comme Akbari (2014) souligne que la connaissance explicite de la grammaire aide les apprenants L2 à mieux comprendre les relations entre les phrases, il est essentiel de trouver quelle méthode d'enseigner la grammaire est la plus effective pour élever la compréhension des écrits en L2. Pour cette recherche il faut deux groupes, un groupe expérimental et un groupe de contrôle du même niveau de L2. Le groupe expérimental doit traiter la grammaire en combinaison avec la lecture. Tout comme les principes de l'approche communicative, dans lesquels la connaissance de langue doit être intégrée dans les tâches significatives. Le groupe de contrôle traite la grammaire de la manière classique, sans intégration avec la lecture. A la fin d'une période donnée dans laquelle les différents groupes ont utilisé les différentes méthodes d'enseigner la grammaire, il faut faire un test de compréhension des écrits pour savoir quel groupe a un niveau de lecture plus élevé en L2.

Enfin, la grammaire de chaque langue est différente, il est donc important de faire des recherches pour chaque L2, pour avoir une image complète pour chaque langue. Peut-être existe-t-il une différence entre les aspects grammaticaux qui influencent la compréhension des écrits, entre les langues. L'enseignement de la compréhension des écrits en L2 peut bénéficier beaucoup de toutes ces recherches ultérieures.

#### **6.4. Recommandations pour la pratique éducatrice**

Comme cette étude n'a pas trouvé une corrélation entre un ou plusieurs élément(s) de la connaissance morphosyntaxique et la compréhension des écrits en français L2, nous ne pouvons pas dire que les aspects spécifiques de la grammaire (i.e. connaissance morphosyntaxique) sont des bons prédicteurs pour la compréhension des écrits en français L2. Par contre, la grammaire doit rester un élément important pendant les cours de français, comme multiples recherches ont montré que le rôle de la connaissance grammaticale est un

bon prédicteur pour la compréhension des écrits en L2 (e.g. Jeon & Yamashita, 2014 ; Morvay, 2012 ; Shiotsu & Weir, 2007 ; Staehr, 2008 ; Zhang, 2012). Pourtant, il n'y a donc pas d'éléments morphosyntaxiques spécifiques qui peuvent être considérés comme prédicteurs pour la compréhension des écrits. Des recherches ultérieures sont nécessaires pour déterminer quel(s) élément(s) de la grammaire sont des bons prédicteurs pour la compréhension des écrits en L2.

A ce propos, Jung (2009) dit que l'enseignement L2 est dominé par l'approche communicative. L'accent, dans l'enseignement de L2, est plus souvent mis sur la communication que sur la connaissance de langue (e.g. la grammaire et le vocabulaire). Van Gelderen (2012) souligne que la connaissance de grammaire influence beaucoup la compréhension des écrits des élèves, mais seulement quand la connaissance de grammaire est intégrée dans les cours de lecture. Les tâches de grammaire ne sont pas effectives quand ils sont faits en 'isolement' sans lien avec la lecture. Pendant la lecture le focus doit être mis sur les structures grammaticales et les tâches doivent être des tâches orientées vers la forme de langue, ce qui est aussi appelé '*Focus on Form*' (Van Gelderen, 2012). Pour que le niveau de compréhension des écrits soit élevé, il faut donc faire des tâches significatives, qui aident les élèves à relever la structure grammaticale pendant la lecture. Dans l'enseignement L2, il est important de développer de la connaissance implicite de la grammaire (Zhang, 2012), afin de développer une fluidité qui est essentielle pendant la lecture. En développant la connaissance implicite de la grammaire, « l'intégration des mots » (Grabe, 2009) dans les processus d'ordre inférieur pourrait se passer mieux. Plus spécifiquement, cette intégration pourrait aider les apprenant L2 à créer des unités des sens dans le texte et le niveau de la compréhension des écrits sera enfin élevé.

## Chapitre 7 – Conclusion

Dans ce mémoire nous exécutons une expérience qui avait pour but de relever quels éléments grammaticaux sont des bons prédicteurs pour la compréhension des écrits en français L2, chez des apprenants néerlandophones du français L2. L'étude de la littérature a démontré que le rôle de la connaissance grammaticale dans la compréhension des écrits en L2 n'est pas un sujet beaucoup recherché. Malgré que beaucoup d'études aient démontré la valeur de prédicteur de la connaissance grammaticale pour la compréhension des écrits en L2, le rôle de la connaissance grammaticale est analysé peu. Dans la présente étude nous avons essayé d'analyser le rôle de la connaissance grammaticale dans la compréhension des écrits en français L2. Dans cette recherche la connaissance des éléments grammaticaux spécifiques étaient testés dans un design corrélationnel avec les résultats d'un test de compréhension des écrits. Les résultats montraient que les connaissances des éléments morphosyntaxiques testés n'étaient pas en corrélation significative avec la compréhension des écrits L2. Les éléments morphosyntaxiques testés ne se sont pas révélés prédicteurs de la compréhension des écrits en L2 et les résultats ont montré que ces éléments grammaticaux ne sont pas pertinents dans les processus cognitifs pendant la lecture. Il faut donc plus de recherche pour rechercher quel(s) élément(s) de la grammaire est/sont des bons prédicteurs pour la compréhension des écrits en L2.

## Bibliographie

- Akbari, Z. (2014). The role of grammar in second language reading comprehension: Iranian ESP context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98, 122-126.
- Alderson, J.C., Haapakangas, E., Huhta, A. Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2015). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Alderson, J. C., Nieminen, L., & Huhta, A. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 100 (4), 853 – 879.
- Alptekin, C., & Erçetin, G. (2010). The role of L1 and L2 working memory in literal and inferential comprehension in L2 reading. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 206-219.
- Bossers, B. (2015). Lezen. Dans B. Bossers, F. Kuiken, A. Vermeer (dir.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (2<sup>e</sup> éd., p. 287-316). Bussum: Coutinho.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'Année psychologique*, 104(4), 701-750.
- Curriculum, Departement Onderwijs en Vorming. (2017). Moderne vreemde talen Frans-Engels - A-stroom - Eerste graad - Secundair onderwijs. Répéré à <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm>



Declercq, K., Denies, K. & Janssen, R. (2012). Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief. Balans van het ESLC-onderzoek.

Feskens, R., Keuning, J., Van Til, A., & Verheyen, R. (2014). Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar–Een internationaal ijkingsonderzoek.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Los Angeles, Londen, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Franke, M., & Mennella, M. (2017). Taalbeleid. Répéré à [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice.nl/displayFtu.html?ftuld=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice.nl/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html)

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 Reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212.

Jung, J. (2009). Second Language Reading in the role of grammar. *TESOL & Applied Linguistics*, 9(2), 29-48.

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.

- Morvay, G. (2012). The relationship between syntactic knowledge and reading comprehension in EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 415-438.
- Pichora-Fuller, M. K. (2003). Cognitive aging and auditory information processing. *International Journal of Audiology*, 42(2), 26-32.
- Rebuschat, P., & Williams, J. N. (2012). Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 33, 829-856.
- Schellings, G. L. M. (2012). Zicht op leren door hardopdenken. *Kluwer Navigator Onderwijs*.
- Shiotsu, S., & Weir, J. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24(1), 99-128.
- Stæhr, L.S. (2008) Vocabulary size and the skills of listening, reading, and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139-152.
- Van Gelderen, A. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension: a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 19-30.

Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: a structural equation modelling study. *The Modern Language Journal*, 96(4), 558-575.

# Annexes

## Annexe 1 - Formulaire d'autorisation



Universiteit Utrecht

### Toestemmingsformulier wetenschappelijk onderzoek Beoogde deelnemers : ASO leerjaar 6, Vlaanderen

Naam leerling : ..... leeftijd : .....

Datum:.....

Ondergetekende dhr./mevr.....wettelijk  
verantwoordelijke

<i>Naam + initialen</i>	M/V
-------------------------	-----

gaat ermee akkoord dat er een drietal testen voor het vak Frans gebruikt wordt voor analyse in het kader van onderstaand onderzoeksproject:

“De invloed van grammaticakennis op leesvaardigheid Frans onder Nederlandstalige leerlingen.”

Deze wetenschappelijke studie richt zich op de kennis van grammaticale aspecten, werkgeheugen en leesvaardigheid en zal worden uitgevoerd op de Universiteit Utrecht. Hiervoor zal de leerling tijdens meerdere lessen Frans drie testen uitvoeren, welke vervolgens geanalyseerd worden. Dit heeft tot doel om meer inzicht te krijgen in leesvaardigheid bij het vak Frans.

Ondergetekende is op de hoogte van :

	Ja / nee
Het doel van het beoogde onderzoek.	
Het feit dat al het materiaal op anonieme wijze verwerkt en opgeslagen wordt.	
Het feit dat resultaten van dit onderzoeksproject gebruikt kunnen worden voor wetenschappelijke publicaties en/of conferenties.	
Het feit dat er geen financiële tegemoetkoming aan deelname zit.	
Het feit dat resultaten van de test geen invloed hebben op de schoolresultaten van de leerling.	
Het feit dat de test eventueel later verder geanalyseerd kan worden (anoniem).	

Ondergetekende verklaart hierbij op de hoogte te zijn van dit onderzoek en dat hij/zij toestemming geeft voor het wetenschappelijk gebruik van de testen. Mocht u nog verdere vragen hebben, kunt u contact opnemen via e-mail

met H el ene van Lunteren (Masterstudent Talenonderwijs en Communicatie UU:  
h.h.vanlunteren@students.uu.nl) of met de projectleider van dit onderzoek dr. M. Brill (m.brill@uu.nl).

Naam en handtekening leerling: .....

Naam en handtekening wettelijk verantwoordelijke:  
.....

### Tekst 7

## L'achat « en vrac »



(1) Alice Bigorgne travaillait dans le marketing jusqu'à ce qu'elle lise un livre qui a changé sa vie : *Zéro déchet*. Ce livre de Bea Johnson, qui est une invitation à réfléchir sur sa propre consommation, a inspiré Alice pour ouvrir une épicerie zéro déchet appelée « day by day » à Lille. Aujourd'hui, c'est une chaîne d'épiceries qui compte quatre magasins à travers le pays. La mission de ces épiceries est de proposer aux gens de faire des courses plus écologiques. C'est un changement de mentalité dont on a vraiment besoin, en France et ailleurs.

(2) A « day by day », il n'y a pas d'emballage : les produits sont vendus « en vrac ». Les clients doivent apporter leurs propres contenants. Cela permet de réduire les déchets. Mais ce n'est pas tout. Acheter « en vrac » aura un impact

positif sur le portefeuille des consommateurs. En effet, ils paient souvent cher l'emballage des produits sans même s'en rendre compte. La commerçante dit que le résultat est conséquent : « zéro déchet est presque 40% moins cher par rapport à un produit équivalent qu'on peut acheter ailleurs ».

(3) Chez « day by day », on peut acheter précisément la quantité de nourriture dont on a besoin. L'idée est de réduire les déchets alimentaires en vendant exactement ce qu'une personne veut utiliser. 23, si les clients demandent une seule cuillerée de café ou deux bâtons de cannelle, Alice Bigorgne va le leur vendre.

(4) Le concept n'est pas nouveau. C'est la façon dont beaucoup de nos grands-parents faisaient leurs courses. Ils prenaient un récipient pour le faire remplir avec la quantité de l'ingrédient choisi dont ils avaient besoin ou qu'ils pouvaient se permettre. Alors que les consommateurs d'aujourd'hui bénéficient d'un plus grand choix de nourriture que les générations précédentes, il est regrettable qu'ils soient éloignés du modèle commercial en vrac. « On remet juste au goût du jour un concept qui permet de faire attention à l'environnement et consommer plus juste », raconte Alice Bigorgne.

*d'après 20 minutes,  
le 30 avril 2015*

## Tekst 7 L'achat « en vrac »

---

- 1p 21 Qu'est-ce qui est vrai selon le premier alinéa ?  
Alice Bigorgne  
A a eu l'idée d'ouvrir une épicerie zéro déchet.  
B est l'auteure du livre *Zéro déchet*.  
C va travailler dans le marketing pour changer la mentalité des consommateurs.  
D veut promouvoir la création d'épiceries « day by day » à travers toute la France et ailleurs.
- Het los verkopen van producten heeft als voordeel dat er minder afval wordt geproduceerd.
- 1p 22 Welk ander voordeel biedt het de consument volgens de tweede alinea?
- 1p 23 Choisissez le(s) mot(s) qui manque(nt) au 3ème alinéa.  
A De plus  
B Ensuite  
C Par exemple  
D Pourtant
- 1p 24 Quelle affirmation correspond au 4ème alinéa ?  
A Ce sont surtout les personnes âgées qui achètent « en vrac ».  
B En général, la nourriture vendue « en vrac » a un meilleur goût.  
C L'achat « en vrac » existait déjà à l'époque de nos grands-parents.  
D Le choix de la nourriture « en vrac » s'agrandit sans cesse.

### Annexe 3 – Test de jugement de grammaticalité

#### Grammaticatest Frans.

Voor de test krijg je 30 minuten de tijd.

De test bestaat uit 100 zinnen. Lees elke zin goed door en noteer op je antwoordenblad of de zin goed of fout is.

1. A l'école, les élèves rigole parce que les profs sont trop tard.
2. Est-ce qu'elle racontent les histoires de Napoléon encore une fois ?
3. Le marchand est vendu par les légumes au marché.
4. Est-ce qu'il note bien ses devoirs dans son agenda ?
5. Hier, je regarde la télé avec mon frère et ma sœur.
6. C'est à qui ce vélo sportif ? C'est celui de mon frère.
7. J'aime ton dessin, mais pas celle de mon voisin.
8. Elle a regardé plusieurs séries sur Netflix pendant le week-end.
9. Il a mis les fleurs dans un beau vase dans le living.
10. Ils mangent là-bas, dans ce restaurant en face de notre maison.
11. J'essaie d'arriver à l'heure, parce que je ne veux pas rater le train.
12. J'habite aux Pays-Bas, près de la ville d'Amsterdam.
13. Chaque jour, je me prépare pour l'école en cinq minutes.
14. Je n'aime pas aller en vacances au Japon cet été.
15. Nora et moi avons visité le musée, vous n'avez pas aimé la visite.
16. Les chiens aboie chaque fois que quelqu'un arrive à la porte.
17. Le garagiste est contrôlé par la voiture dans le parking.
18. Quel livre veux-tu lire ? Celle-ci ?
19. Les vacances d'été passées, je suis en Angleterre avec ma famille.
20. Maman a acheté un jean, elle est moche.
21. Je regardent la fleur qui est dans le jardin de mon grand-mère.
22. Le gâteau est garni de chocolat pour l'anniversaire de mon copain.
23. Ma mère est réparée par la lampe, parce qu'elle était cassée.
24. Est-ce que tu veux le t-shirt de Paris ou celui de Lisbonne ?
25. La femme est examinée par le médecin à l'hôpital.
26. Il a voulu des livres, mais elle ne savait pas lire.
27. Est-ce que tu connais ce garçon ? Oui, celui-là!
28. Hier, mon frère a vendu sa voiture parce qu'il ne l'utilise pas.
29. Je donne un cadeau à ma femme, elle voulait un ordinateur.
30. Vendredi dernier, j'ai eu huit heures de cours à l'école.
31. Les enfants toussent tout le temps, à cause de la maladie.
32. Tu vas écrire une lettre à ton frère ? Elle est partie depuis longtemps.
33. Chaque samedi matin les garçons jouent un match de foot.
34. Ma famille ont été en vacances en Belgique, en France et aux Pays-Bas.
35. Mes frères parlent souvent de leur hobby favori ; le football.
36. Il a raconté cette histoire plusieurs fois, je préfère celui-là.
37. Aujourd'hui, je suis en repos parce que mon patron est malade.
38. Ce repas est préparé souvent par ma grand-mère et ma mère.
39. J'évitent toujours de prendre le bus à la gare, il y a toujours trop de monde.
40. Mon sac-à-dos est vert. C'est celui avec des lettres ?
41. Il y a deux semaines, Marc n'a pas bougé pendant le match de volley.
42. Le chef est préparé par le bœuf bourguignon dans la cuisine.
43. Julie a acheté une nouvelle jupe, mais elle était très moche.
44. La clé est à toi, celle-ci est à moi.
45. Mes parents ont dit que le prof n'était pas content.
46. Pendant le cours de français, la classe parle tout le temps en néerlandais.
47. Tygo est furieux, ses amis a peint ses cheveux en rose.



48. Maintenant, j'ai eu une fête de mes camarades de classe.
49. Il y a deux jours, je prends le train pour aller à la Haye.
50. Quelle pomme veux-tu manger plus tard ? Celui-ci ?
51. J'adore ma grand-mère, elle est si gentille.
52. Max m'a dit qu'il n'aime pas ce film, il préfère celle-là.
53. L'agent immobilier est vendu par la maison chère.
54. Pendant le weekend, je joue souvent au foot
55. Tu as vu cette banane ? Elle est plus mûre que celle-là.
56. Jean est fait par la musique ce soir dans le café.
57. Avant-hier, j'ai pris la voiture pour aller chez ma sœur.
58. Tu as vu mon nouveau pantalon ? Non, il a disparu.
59. L'année passée je déménage avec ma famille de Besançon à Paris.
60. L'archéologue est fait par la découverte en Chine.
61. Vous avez vu cette fille ? Elle était dans le restaurant.
62. Ce mois-ci je pars en vacances avec tous mes cousins.
63. Pendant les vacances passées, je suis malade à cause de la chaleur.
64. Le train arrive à la gare, tu es parti maintenant ?
65. Ma femme aime les fleurs, elle regarde toujours les fleurs dans le jardin.
66. La maman de Sophie est désagréable, elle est souvent en colère.
67. Vous voyez cette fille ? C'est celle avec les cheveux blonds.
68. Le message est écrit par l'élève de la première classe.
69. Je montrent les photos du mariage à ma belle-mère.
70. Julie est mangée par le gâteau à la fête de mon oncle.
71. Regarde ce chien. Tu as vu celle-ci comme il est beau ?
72. Il a préparé le dîner, mais il était dégoûtant.
73. A la fin de la journée, le discours est prononcé par le président.
74. La femme est peinte par cette peinture-là, dans l'atelier.
75. Je voulais prendre le vélo pour aller à l'école, mais elle a été volée.
76. Demain, je suis allée à la gare pour chercher Marie.
77. Mon cousin a acheté une nouvelle voiture, elle est belle.
78. Chaque semaine, les fruits sont achetés par mes enfants.
79. La semaine passée, j'ai été à Amsterdam avec mes amis.
80. Je cherche mon chapeau ; tu sais où il est ?
81. J'ai posé la question à cette fille, celui qui est là.
82. Chaque samedi matin, la voiture est lavée par les enfants.
83. L'homme est arrêté par la police parce que c'est un voleur.
84. Tu prends cet ordinateur-ci ? Non, je préfère celui qui est là.
85. La mère de ma copine est très gentille, mais il n'est pas très propre.
86. Mon père travaille dans une usine, elle aime beaucoup ça.
87. Est-ce que tu connais ma sœur ? C'est celui qui parlent trop.
88. La passante est regardée par les gens parce qu'elle est bizarre.
89. Est-ce que tu as vu mon stylo ? Oui, celui-là ?
90. Paul et Simon ont joué au foot. Elles aiment beaucoup le foot.
91. A midi, le repas est pris par les élèves à l'école.
92. Demain, j'ai été présent parce que mon fils est à la maison.
93. Voici la clé de la voiture et celui de la maison.
94. Demain soir, Max a pris du poulet et du riz au restaurant.
95. Je mets toujours les livres par ordre alphabétique dans la bibliothèque.
96. Tu connais Marie et Janine ? Ils sont partis en Espagne.
97. Écoute bien ! Je prends ce lit, tu peux avoir celui-là.
98. La femme est maltraitée par le chien de la famille.
99. Marc a travaillé dur, mais elle n'a pas réussi.
100. Est-ce que tu veux une glace ? Oui, celui-ci s'il vous plaît.

## Annexe 4 – Feuille de réponse (avant le test de compréhension des écrits)

Naam: \_\_\_\_\_

Leeftijd: \_\_\_\_\_

Je gaat zo een leesvaardigheidstest maken voor Frans. Hiervoor krijg je meerdere uren de tijd. De test bestaat uit een boekje met teksten en een boekje met opdrachten. Vul de antwoorden op de vragen op een los blaadje in.

Omdat deze test voor wetenschappelijk onderzoek is, willen we graag nog de volgende dingen van je weten.

Welke taal spreek je thuis? (Kruis aan wat van toepassing is)

- Nederlands
- Frans
- Anders, namelijk....

Heb je last van dyslexie of een andere vorm van een leesbeperking?

- Ja, namelijk...
- Nee

Bedankt voor het invullen!

Succes met de leestest!

## Annexe 5 – Feuille de réponse (test de jugement de grammaticalité)

Antwoordenblad grammaticatest

Naam :

Leeftijd :

1.	51.
2.	52.
3.	53.
4.	54.
5.	55.
6.	56.
7.	57.
8.	58.
9.	59.
10.	60.
11.	61.
12.	62.
13.	63.
14.	64.
15.	65.
16.	66.
17.	67.
18.	68.
19.	69.
20.	70.
21.	71.
22.	72.
23.	73.
24.	74.
25.	75.
26.	76.
27.	77.
28.	78.
29.	79.
30.	80.
31.	81.
32.	82.
33.	83.
34.	84.
35.	85.
36.	86.
37.	87.
38.	88.
39.	89.
40.	90.
41.	91.
42.	92.

43.	93.
44.	94.
45.	95.
46.	96.
47.	97.
48.	98.
49.	99.
50.	100.