

PREFACE

Cher lecteur / chère lectrice

Voici, mon mémoire sur l'enseignement des verbes irréguliers français pour les élèves néerlandophones. Durant la période que j'écrivais ce mémoire, beaucoup d'amis, membres de famille et connaissances ont demandé pourquoi j'ai choisi ce sujet. Je leur expliquais alors qu'il s'agit d'un thème important pour moi-même en tant que future professeure de français et que j'ai trouvé l'inspiration pour cette matière pendant que j'étais stagiaire à l'*Ichthus College Veenendaal*. En observant un cours de Havo 5, j'ai remarqué que les élèves faisaient beaucoup d'erreurs de conjugaison des verbes traités en cinquième (T/H/V 1¹) ou en quatrième (H / V 2). Les élèves avaient répété ces verbes à plusieurs reprises et les enseignants du premier cycle ont consacré beaucoup d'attention et de temps pendant leurs cours à ces verbes. Comment est-il possible que les élèves avancés fassent encore tant d'erreurs ? Cette observation m'a fait penser à mes propres expériences. J'adorais (et adore toujours) la langue française mais je détestais les examens des verbes irréguliers. Je faisais beaucoup afin de les apprendre, mais malgré tout cela mes notes n'étaient souvent pas très bonnes et les verbes sont restés longtemps difficiles. Enfin j'ai compris que la plupart des verbes irréguliers ont bien des formes régulières et après cela la conjugaison française est devenue plus facile. Malheureusement, je n'ai que compris cela pendant la terminale. Existe-t-il alors une manière pour faire comprendre cela aux élèves plus tôt ? Ces deux questions m'ont conduite vers le thème de mon mémoire et la question de recherche.

Même si j'ai trouvé le thème très intéressant, il n'était pas toujours facile d'écrire un mémoire. Parfois je ne savais pas quoi faire, ou comment écrire ce que je voulais dire. A d'autres moments, j'étais trop occupée par d'autres choses dans la vie, comme organiser mon séjour à Paris. Je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont encouragée et avec qui j'ai pu parler de mon mémoire (quand j'étais très enthousiaste, mais parfois aussi pendant les moments de désespoir). En particulier, je voudrais remercier mes parents et ma sœur pour leurs paroles réconfortantes, le chocolat et les tasses de thé quand je travaillais dans la salle de séjour.

¹ T = Tussenklas, brugklas Mavo-Havo

H = Havo

V = VWO

Bien évidemment, je souhaite remercier Arianne Veenstra et Lub Kramer de l'Ichthus College Veenendaal pour m'avoir donné la possibilité de faire l'expérience dans leurs classes. Et finalement, un grand merci vers Janine Berns qui était la directrice de mon mémoire et qui a donné beaucoup de bons conseils pour me faire avancer.

Gerian Tekelenburg

Paris, le 3 novembre 2017

RESUME

Les élèves néerlandophones qui apprennent le français comme langue étrangère ont souvent des problèmes avec la conjugaison des verbes irréguliers. Notre étude porte sur ce sujet et a pour but de répondre à la question de recherche suivante : comment peut-on expliquer que les apprenants néerlandophones de la langue française comme langue étrangère trouvent les verbes irréguliers si difficiles et quelle serait une manière efficace de les enseigner ?

A l'aide de deux méthodes (une étude de la littérature scientifique et une enquête sondant les opinions des apprenants débutants (les élèves d'un collègue)), nous avons trouvé plusieurs raisons pour la difficulté. La morphologie en général est un domaine difficile à maîtriser et conjuguer un verbe est un tâche complexe. Les élèves ont indiqué qu'ils ont surtout du mal à retenir le sens des verbes et les formes verbales. Un autre élément compliqué est remplir les formes dans des phrases concrètes.

Pour répondre à la deuxième partie de notre question de recherche, nous avons étudié quelques sources didactiques et fait une étude expérimentale pilote. Nous voulions savoir si les élèves se souviennent mieux des formes verbales, lorsque l'on ne les leur offre pas par paradigme total, mais plusieurs verbes en même temps par forme (1^e, 2^e, 3^e, singulier ou pluriel). Les résultats n'ont pas démontré une différence significative entre les élèves du groupe expérimental ou du groupe de contrôle. En plus, les élèves du groupe expérimental sont même devenus plus négatifs en ce qui concerne la méthode alternative.

En nous basant sur les résultats, nous donnons quelques recommandations pour la pratique éducative. Quant à des pistes pour des recherches futures, il serait bien d'élargir notre étude pilote. Une autre piste intéressante consiste d'examiner les relations entre différents types d'élèves et l'efficacité de certaines manières d'apprendre ou de présenter des verbes irréguliers.

Table des matières

Preface.....	1
Résumé.....	3
L' Enseignement des verbes irreguliers français pour les élèves néerlandophones.....	7
1. Cadre théorique	9
1.1 La difficulté des verbes irréguliers en général	9
1.1.1 La morphologie	9
1.1.2. Acquisition de la morphologie verbale en langue maternelle	10
1.1.3 Acquisition de la morphologie verbale en langue étrangère.....	12
1.2. Le système verbal du néerlandais	13
1.3. Le cas de la langue française	15
1.3.1 les classes verbales	15
1.3.2 La structure d'une forme verbale française.....	17
1.3.3 Les morphèmes flexionnels de modes et temps	18
1.3.4 Les morphèmes flexionnels de nombre et de personne	21
1.3.5 Le rôle de l'histoire de la langue française.....	22
1.4 Comment enseigner les verbes irréguliers ?.....	23
1.4.1 Sujet d'une grande discussion	24
1.4.2. Les recommandations du didacticien Erik Kwakernaak.....	24
1.4.3 Les conseils de SLO (<i>Stichting Leerplanontwikkeling Nederland</i>)	26
1.4.4 Les difficultés d'apprendre les verbes pour les dyslexiques	27
2 Notre étude	29
2.1 Les participants	29
2.2 L'enquête.	30
2.3 L'étude expérimentale	31
2.3.1 considérations éthiques.....	32
2.3.2 Le choix des verbes	32
2.3.3 La structure de l'expérience.....	33
2.3.4 Le test.....	34
2.3.5 Le sondage après l'expérience	34
2.4 L'analyse des données	34

2.4.1 La comparaison des paires des classes	34
2.4.2 L'analyse des opinions des élèves et de leurs méthodes concernant l'apprentissage des verbes	35
2.4.3 L'efficacité de la méthode alternative	36
2.4.4. L'opinion des élèves pour ce qui est de la méthode alternative	36
3. Les résultats.....	37
3.1 La comparaison des paires des classes	37
3.2 L'apprentissage des verbes français.....	38
3.2.1 La difficulté des verbes français comparée à la difficulté des verbes anglais, néerlandais et allemands.....	39
3.2.2 Qu'est-ce que les élèves Trouvent difficile dans l'apprentissage des verbes français ?.....	40
3.2.3. Qu'est-ce que l'on sait de la manière dont les élèves apprennent les verbes français ?	41
3.2.4. Quelles sont les attentes des élèves concernant deux méthodes alternatives d'apprentissage des verbes ?	43
3.2.5 Quel verbe trouvent les élèves le plus difficile à apprendre ?.....	44
3.3 L'efficacité de la méthode alternative	45
3.4 L'opinion des élèves concernant la méthode alternative	46
3.4.1 Quelle est l'opinion rétrospective des élèves quant à la méthode alternative ?	47
3.4.2 Est-ce que l'opinion rétrospective diffère des attentes ?	52
3.4.3 Est-ce qu'il y a un lien entre la motivation des élèves et leurs opinions ?	53
3.4.4 Est-ce qu'il y a un lien entre la difficulté perçue par les élèves et leurs opinions ?	53
4. Discussion et conclusion.....	54
4.1 Nos résultats	54
4.2 La validité de notre recherche	57
4.3 Recommandations	58
Bibliographie	60
Annexes	62
A: Leerlingenenquête.....	62
B : Test de connaissances de Français.....	66
C: Werkblad les werkwoorden versie T1A	67
C: Werkblad les werkwoorden versie T1C	68
C: Werkblad les werkwoorden versie V2B.....	69

C: Werkblad les werkwoorden versie V2C	71
D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden Versie T1A	72
D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden Versie T1C	74
D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden Versie V2B	76
D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden Versie V2C	78
E: Hand-outs Powerpoints	80

L' ENSEIGNEMENT DES VERBES IRREGULIERS FRANÇAIS POUR LES ELEVES NEERLANDOPHONES

*«I believe that the number one reason most people give up learning to speak French is the verb conjugation system. Why it is so daunting? For starters, there are over 12, 000 verbs. If you look up any of these verbs in a comprehensive conjugation book or website, you will see around 17 tables of forms according to person, number tense and something called mood. Every student of French has spent countless hours memorizing these conjugation tables».*²

«la flexion verbale constitue sans doute l'un des points de la morphologie du français où les erreurs d'interprétation et d'analyse sont les plus répandues et les plus ancrées» (Hélène Huot, La morphologie, forme et sens des mots du français, 2005, p.141).

Les citations ci-dessus, la première empruntée à un blog à propos de l'apprentissage de la langue française et la deuxième à un livre sur la morphologie française, montrent que les verbes français ont une mauvaise réputation. Ceci n'est pas étonnant, vu que la conjugaison des verbes (et notamment des verbes irréguliers), est un domaine difficile à maîtriser pour les apprenants d'une langue étrangère (Godroid & Uggen, 2013). Cette étude portera sur l'enseignement des verbes français irréguliers destiné aux néerlandophones qui apprennent cette langue comme langue étrangère. Il s'agit d'un sujet important aussi bien pour la linguistique que pour la didactique du français comme langue étrangère (FLE).

La branche de la linguistique qui traite la conjugaison des verbes est la morphologie. Selon DeKeyser (2005) la morphologie est difficile pour les apprenants d'une langue seconde. Cela vaut pour toutes les langues, mais surtout pour les langues qui ont une morphologie riche comme le français. Les apprenants (débutants) manquent de l'automatisation des règles, et par conséquent, la décomposition des formes (mots et phrases) prend beaucoup de temps et ils font souvent des erreurs de production (Gor, 2010). Le fait que le découpage va lentement peut nuire à la compréhension de la langue, notamment celle de la langue parlée. Prenons quelques exemples : les apprenants ne reconnaissent pas tout de suite que la forme «*étais*» est une forme de l'imparfait, et par conséquent, ils n'ont pas remarqué que le dialogue qu'ils entendent parle du passé. Ou, ils ne savent pas que la forme «*il vit*» fait partie du verbe irrégulier «*vivre*» ce qui fait qu'ils ne peuvent pas retrouver le sens dans un dictionnaire. Quant aux erreurs de production, on les voit à l'oral comme à l'écrit. Contrairement aux verbes réguliers, qui ont beaucoup de formes homophones (on n'entend pas la différence entre «*je chante, tu chantes, il chante, elles chantent*») les verbes irréguliers ne sont pas plus faciles à l'oral qu'à l'écrit. Prenons l'exemple du verbe «*boire*», on entend bien que «*nous*

² <http://www.fluentfrenchnow.com/french-verb-conjugations-are-not-as-hard-as-they-look/>

boivons» n'est pas la forme correcte pour la première personne pluriel du présent. Il serait intéressant de savoir pourquoi la flexion verbale française est si difficile.

Puisqu'on sait que les élèves qui apprennent la langue française ont des problèmes avec la conjugaison, les enseignants consacrent beaucoup de temps dans leurs cours à ce sujet. Les élèves doivent copier les verbes, chantent des chansons³ ou jouent aux jeux comme aux cartes. Cependant, aussi les élèves les plus avancés font encore souvent des erreurs.

Vu tout ce que nous avons vu jusqu'ici, l'objectif principal de notre étude est de répondre à la question de recherche suivante : comment peut-on expliquer que les apprenants néerlandophones de la langue française comme langue étrangère trouvent les verbes irréguliers si difficiles et quelle serait une manière efficace de les enseigner ? Afin de répondre à la première partie de la question, nous allons faire une étude de la littérature scientifique ainsi qu'une enquête sondant les opinions des apprenants débutants (des élèves d'un collège) concernant l'apprentissage de la conjugaison des verbes français (ir)réguliers. Pour donner une réponse à la deuxième partie, nous ferons une petite étude expérimentale en explorant une méthode alternative. Les participants dans cette étude seront les mêmes que ceux qui auront rempli l'enquête. Le fait que nous utilisons des apprenants débutants rend notre approche plutôt originale, parce que la plupart des études existantes concernant la morphologie des verbes «*[seem] to have focused extensively on advanced or near-native L2-separers to investigate issues of representational and processing differences between native and non-native speakers*» (Godfroid & Uggen, 2013, p.315). Godfroid & Uggen (2013, p.315) reconnaissent que ces questions sont importantes, mais soulignent que les locuteurs L2 très avancés sont une population idéalisée «*that represents only a fraction of L2 learners*». Selon eux, il serait intéressant d'étudier les processus et mécanismes que les apprenants d'une langue étrangère suivent pour développer une compétence (très) avancée dans cette langue.

Ce mémoire est organisé comme suit. Le premier chapitre présente le cadre théorique permettant au lecteur de mieux comprendre les difficultés des verbes irréguliers en général, et en français en particulier. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons la méthodologie appliquée dans la présente étude ainsi que nos hypothèses. Le chapitre 3 traitera les résultats de notre recherche. Nous terminerons notre mémoire par une discussion et une conclusion qui synthétisent l'essentiel de notre recherche et qui proposent également quelques pistes intéressantes pour des recherches futures.

³ Par exemple: https://www.youtube.com/watch?v=aZD5EkZR_sM ou <https://www.youtube.com/watch?v=D4ktRrWUzCw>

1. CADRE THEORIQUE

Ce chapitre consiste de trois parties. Premièrement, nous exposerons la difficulté des verbes irréguliers en général. Dans la deuxième section, nous traiterons le cas de la langue française. Ce chapitre terminera par une section consacrée à quelques notions et théories didactiques concernant l'apprentissage des verbes.

1.1 La difficulté des verbes irréguliers en général

1.1.1 LA MORPHOLOGIE

Chaque apprenant d'une langue, que cela soit sa langue maternelle ou une langue étrangère, doit acquérir la conjugaison verbale. La conjugaison des verbes est «*l'ensemble des formes que [chaque verbe] peut prendre*» (Huot, 2005, p. 90). Il s'agit d'une tâche complexe, puisqu'il y a plusieurs temps grammaticaux, différents modes possibles et en outre, les verbes s'accordent avec le sujet quant à la personne et au nombre. La plupart des verbes sont considérés comme «*verbes réguliers*» : les formes de leurs conjugaisons sont prévisibles et transparentes (Meunier & Marslen-Wilson, 2004). Cependant, il y a des formes verbales qui ne sont ni constantes, ni conformes aux processus de conjugaison réguliers. Il s'agit de «*verbes irréguliers*». La branche de la linguistique qui s'occupe de la conjugaison des verbes est la morphologie.

Ce domaine de la linguistique descriptive «*se préoccupe surtout de la forme des mots, dans leur différents emplois et constructions, et de la part d'interprétation liée à cette forme même*» (Huot, 2005, p.8). Elle examine la structure interne des mots et les processus de formation des mots. Une des notions centrales dans la morphologie est celle de «*morphème*». Un morphème est la plus petite unité possible porteuse de sens. La plupart des morphèmes forment un mot et peuvent être utilisés d'une manière indépendante (comme *lait* ('melk')). Il s'agit de «*morphèmes libres*». Par contre, les «*morphèmes liés*» doivent être attachés à d'autres morphèmes pour pouvoir former un mot. Il y a deux catégories de morphèmes liés, à savoir les «*morphèmes flexionnels*» qui ajoutent de l'information grammaticale aux mots, et les «*morphèmes dérivationnels*» qui forment de nouveaux mots en changeant le sens ou la catégorie grammaticale du mot (Hoff, 2014). Les morphèmes flexionnels rendent «*l'inflexion*» possible. Cette notion signifie qu'un mot apparaît sous une variété de formes selon la fonction grammaticale d'un mot dans la phrase. Une forme verbale porteuse d'indications morphologiques de personne est une «*forme finie*» (Huot, 2005). Etant donné que l'infinitif et le participe ne portent pas de morphèmes de personne, ces formes sont des formes «*non finies*». Une autre manière de désigner la distinction entre des formes finies et non-finies est par le

mot «*personnel*». Parce que les modes de l'indicatif, du subjonctif et de l'impératif (avec des fortes restrictions) peuvent recevoir des marques de personne, ils sont dits «*personnels*». Par contre, l'infinitif et le participe ne peuvent pas les recevoir, et ces formes sont nommées «*impersonnelles*» (Huot, 2005). La distinction par modes est une manière de catégoriser les formes verbales selon la façon dont «*le sujet parlant se situe par rapport à son énoncé, et le prend en charge*» (Huot, 2005, p.142). L'indicatif est une prise en charge directe et assertive, tandis que le subjonctif, l'impératif et l'infinitif expriment plutôt une distanciation (Huot, 2005). Huot remarque que

«cette manière de se situer vis-à-vis de son énoncé n'est pas totalement indépendante de la décision de s'assumer ou non en tant que sujet parlant, si bien que les oppositions morphologiques de modes recourent souvent, mais pas totalement, les distinctions entre formes finies et formes non-finies» (Huot, 2005, p. 142).

A côté des modes, il existe également des temps grammaticaux. On peut les définir comme un trait grammatical permettant de placer soit un fait, soit une action ou un état dans la ligne du temps. Il y a trois classes qui peuvent chacune encore être subdivisées, à savoir le passé, le présent et le futur. Huot (2005, p.142) remarque concernant ce temps qu' «*il est tout à fait nécessaire de garder à l'esprit que le temps chronologique et le temps grammatical ne se recouvrent pas nécessairement*» En plus, la manière dont les langues utilisent certains temps grammaticaux diffère. Prenons un exemple : en néerlandais, on ne fait pas une distinction claire entre le passé composé ('*voltooid tegenwoordige tijd*') et l'imparfait ('*onvoltooid verleden tijd*'). Si nous voulons dire que nous avons vu la reine Máxima hier, il est possible de dire «*gisteren zag ik de koningin*» ('*onvoltooid verleden tijd*') ou «*gisteren heb ik de koningin gezien*» ('*voltooid verleden tijd*'). En français, au contraire, il existe une distinction nette entre «*l'imparfait*» et «*le passé composé*» : on utilise le premier afin de décrire une situation ou de raconter des habitudes dans le passé. Par conséquent, quand nous disons «*hier, je voyais la reine*» on s'attend à ce qu'il s'agisse d'une description et que l'action doit encore venir ou que le fait que cette personne voyait la reine est une habitude. Le passé composé est employé pour raconter ou décrire ce qui s'est passé ou ce que quelqu'un a fait dans un contexte situationnel donné.

1.1.2. ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE VERBALE EN LANGUE MATERNELLE

Les enfants qui apprennent leur langue maternelle, utilisent d'abord la forme la moins marquée (ou compliquée), à savoir l'infinitif. C'est à partir de l'âge d'environ 2,5 ans que les enfants apprennent à accorder le verbe avec son sujet. Quand les enfants ont quatre ans, ils utilisent cette capacité pour les formes régulières mais pas encore pour les formes irrégulières (Gilles &

Schaerlakens, 1987). Dans les études psycholinguistiques, les implications pour l'apprentissage et la représentation mentale de la régularité et de l'irrégularité dans un certain système linguistique sont un thème récurrent. Selon une des théories qui proposent une réponse à cette question, il est possible de faire une distinction entre les informations linguistiques que l'on peut déduire à l'aide des règles et des informations que l'on doit se rappeler d'une liste d'exceptions mémorisées (Meunier & Marslen-Wilson, 2004). L'idée est que lorsqu'un mot est régulier quant à son inflexion, on n'a pas besoin de spécifier les formes flexionnelles individuelles dans le lexique. On mémorise la racine et les règles de conjugaison générales. C'est à l'aide de ces règles que l'on «*calcule / dérive*» la forme demandée. Cette manière de mémoriser des formes verbales est économique dans le sens où l'on ne demande pas beaucoup d'espace dans le mémoire (Gor, 2010). Comme le remarque Gor, cela n'est pas possible pour les formes irrégulières. On met ces formes séparément dans le lexique mental. Un des problèmes de cette théorie est qu'il n'y a, la plupart du temps, pas une distinction nette entre les formes régulières et irrégulières : il peut y avoir aussi des formes qui sont partiellement régulières, partiellement irrégulières, donc il existe plutôt un continuum (Gor, 2010). Cela vaut notamment pour les langues qui ont une morphologie riche, comme le français. Regardons deux exemples qui démontrent ce continuum. Premièrement, on est tous d'accord que le verbe «*donner*» est complètement régulier. Il est clair que pour ce verbe il suffit de mémoriser la racine et qu'on peut dériver les formes à l'aide des règles de conjugaison des verbes en *-er*. Le verbe «*manger*» est également conjugué comme «*donner*» mais cependant il y a de petites différences⁴ (*nous donnons, *nous donneons, mais nous mangeons, au lieu de nous *mangons*). Mémoriser toutes les formes d'un verbe comme «*manger*» n'est ni nécessaire et surtout ni efficace pour ce qui est de l'espace demandé dans la mémoire. Cependant, seulement suivre les règles générales n'aboutit pas toujours aux formes correctes. Prenons l'exemple d'un verbe extrêmement irrégulier, à savoir «*être*». Il n'est pas possible de déduire les formes du présent à l'aide des règles générales. Pourtant le fait que ce verbe est extrêmement irrégulier, ne signifie pas que l'on ne puisse pas calculer certaines formes. Il y a quand même un certain nombre de régularités, telles que la racine de l'imparfait utilisée pour tous les formes de ce temps et les désinences de ce temps qui sont les mêmes pour tous les autres verbes. Il serait efficace de mémoriser la racine de l'imparfait d'«*être*» et de calculer les formes personnelles, plutôt que de mémoriser tout le paradigme (*j'étais, tu étais, il/elle/on était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient*). Les exemples des verbes «*manger*» et «*être*» montrent bien qu'il

⁴ L' *-e-* supplémentaire qu'on voit dans la forme «*mangeons*» a une fonction pour la prononciation. C'est que si cet *-e-* ne était pas là, la prononciation de la consonne *-g-* deviendrait comme celle dans le mot «*gare*»

n'y a souvent pas une distinction nette entre des formes régulières et des formes irrégulières et qu'on n'utilise souvent pas une seule méthode (soit dériver à l'aide des règles, soit évoquer de la mémoire), mais une combinaison de ces deux manières pour trouver la forme verbale correcte.

1.1.3 ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE VERBALE EN LANGUE ETRANGERE

Dans son article, *What makes learning second language grammar difficult, a review of issues*, De Keyser (2005) mentionne que la morphologie d'une langue étrangère est difficile. Notamment la morphologie des verbes irréguliers est un domaine difficile à maîtriser pour les apprenants adultes d'une langue étrangère (Godfroid & Uggen, 2013). La question comment on peut expliquer que les apprenants d'une langue étrangère trouvent la morphologie verbale si difficile est importante et intéressante tant pour la linguistique que pour la didactique des langues étrangères. Selon Gor (2010), il est clair que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère éprouvent des difficultés à assimiler la morphologie flexionnelle. Ils sont lents à décomposer des formes lors de la compréhension orale et écrite et l'automatisation des règles leur manque, ce qui cause des erreurs de production. Il est étrange que les enfants, acquérant leur langue maternelle, maîtrisent la morphologie à un très jeune âge, tandis que les apprenants d'une langue étrangère ont beaucoup de problèmes. On peut se demander si les apprenants plus âgés n'utilisent pas les mêmes mécanismes que les apprenants d'une langue maternelle (Gor, 2010). Selon Clahsen & Felser (2006) les apprenants d'une langue seconde sont moins sensibles aux structures morphologiques que les locuteurs natifs et ils comptent plus sur le stockage que sur la décomposition morphologique. Gor (2010) répond à cette théorie en attirant l'attention sur le rôle que peut jouer la fréquence :

«Rather than stating that L2 learners rely on declarative memory and stored representations, it would be more accurate to suggest that L2 learners neither decompose nor store inflected words unless they are the most frequent ones. [. . .] These inflected words with incorrect morphophonological rules widely attested in the speech of L2-learners must have been generated online rather than stored and retrieved» (Gor, 2010, p.14).

Afin de trouver une réponse à cette question théorique, les scientifiques ont fait des études. Le focus de bien de ces études était sur la langue anglaise, mais le problème est que cette langue est une exception, car elle ne contient que peu d'inflexion. Le système de congruence entre le sujet et le verbe a disparu presque entièrement. Au présent, il y a seulement le s de la troisième personne du singulier qui fait preuve d'accord (Radford et al., 2009). Selon Meunier & Marslen-Wilson (2004) les verbes n'ont que deux autres types *«of morphological processing contexts»*. Il s'agit du passé et de la forme progressive. Quant au passé, la plupart des verbes anglais se forment par l'ajout de *-ed* au radical du verbe. Il n'y a qu'un certain nombre d'exceptions. La langue française connaît une morphologie plus riche. Nous y reviendrons dans la section 1.3.

1.2. Le système verbal du néerlandais

La langue néerlandaise se situe quant à sa morphologie entre l'anglais et le français. Cette langue connaît plus de types of «*morphological processing contexts*» que l'anglais, mais nettement moins que le français. Esquissons les grandes lignes de la morphologie verbale du néerlandais, parce que les participants de notre étude ont le néerlandais comme langue maternelle.

Pour bien comprendre le système verbal néerlandais, il faut premièrement savoir que cette langue ne distingue pas entre différentes classes verbales. Le néerlandais connaît seulement une distinction entre les verbes réguliers (souvent nommés les verbes «*faibles*») et les verbes irréguliers (souvent nommés les verbes «*forts*», qui se manifeste en mettant les verbes au passé. Nous y reviendrons plus tard. Le deuxième élément important à savoir est la structure d'une forme verbale néerlandaise, qui est comme suit : en première position, on peut trouver un préfixe, puis on trouve le radical et celui-ci peut être suivi par un suffixe. Le radical d'un verbe néerlandais, est formé à partir de l'infinitif, notamment en enlevant *-en*. Regardons l'exemple du verbe «*moeten*», le radical devient «*moet*». Quant aux modes, le néerlandais ne fait que très rarement usage d'un mode comparable au subjonctif français. Un bon exemple est «*Leve de koning*» / «*vive le roi*». L'impératif est plus souvent utilisé et est formé par le radical, comme montre l'exemple suivant «*vraag het !*» / «*demande-le*». Le mode le plus fréquent est l'indicatif.

Comme nous l'avons déjà remarqué, la distinction entre les verbes «*faibles*» et les verbes «*forts*» devient perceptible lorsque l'on met les formes au passé. Nous voudrions cela expliquer à l'aide des exemples dans le tableau suivant.

Tableau 1.1, exemples des formes verbales néerlandaises au passé

Forme	Maken (faire)	Leren (apprendre)	Vragen (demander)	Lopen (marcher)	Doen (faire)	Kijken (regarder)
1 ^e singulier	Maakte (1)	Leerde (4)	Vroeg (7)	Liep (10)	Deed (13)	Keek (16)
2 ^e singulier	Maakte	Leerde	Vroeg	Liep	Deed	Keek
3 ^e singulier	Maakte	Leerde	Vroeg	Liep	Deed	Keek
1 ^e pluriel	Maakten (2)	Leerden (5)	Vroegen (8)	Liepen (11)	Deden (14)	Keken (17)

2 ^e pluriel	Maakten	Leerden	Vroegen	Liepen	Deden	Keken
3 ^e pluriel	Maakten	Leerden	Vroegen	Liepen	Deden	Keken
Participe passé	Gemaakt (3)	Geleerd (6)	Gevraagd (9)	Gelopen (12)	Gedaan (15)	Gekeken (18)

Pour les verbes réguliers (les verbes «*faibles*»), on forme l'imparfait à l'aide des suffixes – *de/-te* (voir numéro 1 & 4) pour les formes du singulier et –*den/-ten* (voir numéros 2 & 5) pour celles du pluriel. Le choix entre –*de/-te* est basé sur le phonème final du radical. Lorsque celui-ci est sonore, on choisit «*de/den*» («*leer*» donc «*leerde(n)*») et on utilise «*te/ten*» quand celui est non-voisé («*maak*» donc «*maakte(n)*»). Les verbes irréguliers (les verbes «*forts*») connaissent surtout une alternance vocalique (voir numéros 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16 & 17). Le participe passé exige toujours le préfix –*ge* (voir tableau). En ce qui concerne les verbes réguliers, il y a en plus une addition des suffixes –*t* ou –*d* (voir numéro 3 & 6) Le choix entre ces deux est de nouveau basé sur le phonème final du radical. L'addition des suffixes est variable pour les verbes qui ont un participe passé irrégulier (voir numéros 9, 12, 15 & 18).

Nous avons vu que le néerlandais ne connaît pour l'imparfait que deux formes verbales différentes (singulier et pluriel). Au présent, presque tous les verbes ont trois formes différentes. Regardons des exemples dans le tableau.

Tableau 1.2, exemples des formes verbales néerlandaises au présent

Forme	Maken (faire)	Rijden (conduire)	Leren (apprendre)	Vragen (demander)	Lopen (marcher)	Doen (faire)	Kijken (regarder)
1 ^e singulier	Maak	Rijd	Leer	Vraag	Loop	Doe	Kijk
2 ^e singulier	Maakt	Rijdt	Leert	Vraagt	Loopt	Doet	Kijkt
3 ^e singulier	Maakt	Rijdt	Leert	Vraagt	Loopt	Doet	Kijkt
1 ^e pluriel	Maken	Rijden	Leren	Vragen	Lopen	Doen	Kijken

2 ^e pluriel	Maken	Rijden	Leren	Vragen	Lopen	Doen	Kijken
3 ^e pluriel	Maken	Rijden	Leren	Vragen	Doen	Lopen	Kijken

Comme le montrent ces exemples, il y a une forme pour la première personne du singulier. Cette forme est pareille au radical. La deuxième et la troisième personne du singulier ont la même forme, qui est obtenue par l'ajout du suffixe *-t*. La troisième forme est utilisée pour les trois personnes du pluriel. Cette forme est pareille à celle de l'infinitif. Les verbes *zijn* et *hebben* (les équivalents d'*être* et *avoir*) sont, comme dans beaucoup de langues du monde, irréguliers et peuvent soit fonctionner comme un verbe attributif («*être*») ou un verbe transitif («*avoir*»), soit comme des auxiliaires.

1.3. Le cas de la langue française

1.3.1 LES CLASSES VERBALES

Dans l'introduction, nous avons vu la notoriété de système verbal français. Il y a différentes causes possibles pour cette réputation. Premièrement, le français connaît, contrairement à l'anglais et dans une mesure moindre au néerlandais, une morphologie riche. Cela vaut pour les adjectifs, les substantifs, mais il y a aussi beaucoup de formes verbales possibles. En plus, la langue compte beaucoup de verbes. Selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, il y en a 5500 (Huot, 2005, p. 90), tandis que *Bescherelle* en compte même 12 000.⁵ Heureusement, cela ne veut pas dire que l'on doit apprendre toutes les formes possibles de tous ces verbes par cœur, puisqu'il est possible de classer ces verbes en groupes. Cependant, il reste des irrégularités.

Différentes répartitions sont possibles afin de catégoriser les verbes français. Claire Blanche-Benveniste remarque que les méthodes scolaires font la distinction en se basant sur l'infinitif. De cette manière, il est possible de former cinq catégories, à savoir les verbes en *-er* (*parler*), *-ir* (*finir*), *-oir* (*recevoir*), *-re* (*vendre*) et une catégorie avec les exceptions comme *aller*, *avoir* et *être*. On revoit

⁵ La grande différence entre le nombre des verbes compté par le dictionnaire *Le Petit Robert* et *Bescherelle* peut être expliquée par le fait qu'il y a plusieurs manières de compter les verbes. Prenons le verbe «*lever*» comme exemple. Ce verbe peut avoir un sens intransitif, un sens transitif et il existe également un verbe pronominal. Il faut choisir entre compter ce verbe trois fois ou une fois. Stanley Aléong, l'auteur du blog «*French Verb Conjugations Are Not As Hard As They Look*» va encore plus loin et argumente qu'on peut même compter toutes les variantes du verbe «*venir*» (entre autres, *parvenir*, *intervenir* et *prévenir*) comme un verbe qu'il faut apprendre. Lien : <http://www.fluentfrenchnow.com/french-verb-conjugations-are-not-as-hard-as-they-look/>

cette façon de distinguer entre les verbes par exemple dans la méthode scolaire *Franconville* (méthode du français comme langue étrangère pour des néerlandophones, maison d'édition ThiemeMeulenhoff). Cette méthode distingue quatre groupes, à savoir les verbes dont l'infinitif se termine en *-er* (*parler*), les verbes dont l'infinitif se termine en *-ir* (*finir*), les verbes en *-re* (*vendre*) et un groupe de verbes irréguliers contenant entre autres : *aller, avoir, boire, devoir, être, faire, lire, pouvoir, vouloir*. Le problème de cette méthode est que l'on ne trouve pas un radical stable (Blanche-Benveniste, 2005). Prenons par exemple le verbe *écrire*. Blanche-Benveniste mentionne dans son article que le radical semble être *écri-* mais au pluriel on y ajoute un *v* (*écrivent*).

Grévisse (1993) distingue trois groupes. On revoit cette distinction, entre autres, dans la référence de la grammaire de *Grandes Lignes* (méthode scolaire pour des apprenants néerlandophones de la langue française, édition lycée, maison d'édition Noordhoff). Le premier groupe consiste des verbes se terminant en *-er* (*parler*). Le premier groupe est le seule à être vraiment productif aujourd'hui et rassemble plusieurs milliers de verbes (Huot, 2005). Le deuxième groupe consiste des verbes qui ont un infinitif en *-ir* et qui ont *-ss-* après le radical pour les formes du pluriel du présent, des formes de l'imparfait et celles du subjonctif présent (*finir, finissons, finissais*). Cet allongement consonantique

«provient d'un suffixe verbal propre au latin où il avait une valeur «inchoative» indiquant le commencement d'une action. Aujourd'hui cet allongement, n'est plus aussi strictement inchoatif et indique plutôt une action en train de se faire, impliquant une certaine durée» (Huot, 2005, p.144-145).

Aujourd'hui, le deuxième groupe est faiblement productif et compte environ 400 unités.

Le troisième groupe de verbes est une collection de tous les verbes qui ne fonctionnent pas comme les verbes *parler* et *finir* : *«Ces verbes ainsi regroupés, par défaut en quelque sorte, sont peu nombreux : moins de 400 [environ 370] et une centaine de fait, si l'on ne décompte pas tous les verbes préfixés dont la conjugaison est semblable à celle du verbe simple»* (Huot, 2005, p.167).

Meunier et Marslen-Wilson (2004) ont fait une autre répartition en classes verbales en se basant sur le degré d'irrégularité. La première classe consiste des verbes qui sont complètement réguliers, le modèle est le verbe *parler*. Dans la deuxième classe, on trouve des verbes comme *semer* et *acheter*. Ces verbes sont réguliers, mais il y a de petites variations qui sont phonologiquement prédictibles. L'avant-dernière syllabe de ces verbes contient un e-muet. Cet e-muet reçoit un accent grave (et se transforme ainsi en [ɛ]) chaque fois que la terminaison qui suit contient aussi un e-muet. Ceci vaut par exemple pour l'indicatif présent du verbe *«semer»* : *je sème, tu sèmes, il/elle sème, ils/elles sèment, mais nous semons et vous semez*.

La troisième classe consiste de verbes irréguliers qui manifestent des *sous régularités* comme le verbe *peindre*. En analysant les formes de l'indicatif présent de ce verbe (*je peins, tu peins, il/elle peint, nous peignons, vous peignez, ils/elles peignent*), on voit un changement du radical. Le radical des formes du singulier est *pein-*, tandis que celui du pluriel est *peign-*. La dernière classe contient des verbes irréguliers comme *aller, avoir* et *être*. Si dans le reste de ce mémoire, nous faisons référence aux groupes, nous suivrons la catégorisation de Grevisse (1993), parce que cette catégorisation est clairement délimitée. Il est possible de catégoriser correctement un verbe lorsque l'on connaît l'infinitif et la forme de la première personne du pluriel.

La conjugaison des verbes est souvent résumée dans des tableaux de conjugaison. Cela est pratique, mais, comme le remarque Claire Blanche-Benveniste, il existe aussi un désavantage. C'est que, ces résumés peuvent «*laisser croire que tous les verbes peuvent remplir toutes les cases en se conformant aux modèles*» (Blanche-Benveniste, 2005, p.77), mais cela n'est pas le cas : «*les verbes de moyenne ou faible fréquence sont loin d'utiliser toutes les possibilités et leur conjugaison est réduite par une grande partie à une liste de trois ou quatre formes différentes*» (Blanche-Benveniste, 2005, p. 78). Par contre, les verbes qui figurent souvent et qui sont en même temps les plus irréguliers «*sont assez largement conjugués à tous les temps, modes et personnes qui prévoient les tableaux* » (Blanche-Benveniste, 2005, p. 78), ainsi que les verbes *aller, avoir* et *être*.

1.3.2 LA STRUCTURE D'UNE FORME VERBALE FRANÇAISE

Le français moderne fait une distinction entre les formes verbales simples (par exemple *nous parlons*) et les formes verbales composées. Ces derniers se constituent d'un auxiliaire (*être* ou *avoir*) et d'un participe passé (par exemple *parlé*). Le participe passé⁶ est le porteur du sens lexical, tandis que l'auxiliaire porte les morphèmes flexionnels. La forme de l'auxiliaire peut être considérée comme une forme simple. Chaque forme verbale est composée «*à partir d'un schéma (ou patron) dans lequel différents éléments se succèdent, de gauche à droite dans un ordre contraint*» (Huot, 2005, p.143). D'abord, il y a le radical. Puis, il peut suivre une «*voyelle thématique*». La troisième position accueille les morphèmes flexionnels aussi dits «*terminaisons*». Le radical est l'élément porteur du sens lexical. Comme en latin, le radical est souvent suivi par une voyelle thématique. Huot donne les exemples de *aimer* et *finir*. Les racines sont *aim* et *fin*. Les voyelles thématiques sont *-e* et *-i*. Lorsque

⁶ Même si le participe passé ne porte pas les morphèmes flexionnels, il est possible que celui s'accorde au sujet quand l'auxiliaire est «*être*» (par exemple : *Jean est né, Clara est née, mes frères sont nés, mes sœurs sont nées*). Un autre cas d'accord du participe passé est quand le complément d'objet direct (COD) précède l'auxiliaire «*avoir*». Regardons un exemple pour montrer ce cas : «*la sonate qu'il a jouée était très belle*» mais «*il a joué une belle sonate*».

la voyelle thématique est absente (au présent ou à l'infinif), la conjugaison est dite «*athématique*». Cela vaut par exemple pour les verbes *vendre* et *conclure*. Il y a plus de verbes à conjugaison thématique (le premier et le deuxième groupe) que des verbes à conjugaison athématique (le troisième groupe). Huot (2005) remarque que la voyelle thématique peut avoir différents timbres. La première possibilité est celle d'un *-a-* éventuellement affaibli en *-e-*. On observe cette forme dans les verbes du premier groupe. Dans les verbes du 2^e groupe (le groupe de *finir*) on remarque un *-i-* comme voyelle thématique. Dans le troisième groupe, seulement quelques verbes ou même seulement quelques formes verbales ont une voyelle thématique. On voit *-oi-* dans quelques verbes et *-u-* apparaît seulement au passé simple et au participe passé de certains verbes du 3^e groupe. La voyelle thématique tombe très régulièrement devant toute terminaison vocalique. Alors on a *aimer*, mais pas **aimeons* (forme correcte : *aimons*). Après la racine et la voyelle thématique suivent les morphèmes flexionnels, qui marquent d'abord le mode et ou le temps et puis le nombre et la personne.

1.3.3 LES MORPHEMES FLEXIONNELS DE MODES ET TEMPS

Le subjonctif

Plus de deux tiers des mots du français moderne proviennent du latin. C'est pour cela qu'il y a bien de ressemblances entre les modes et temps du latin classique et ceux du français moderne. Toutefois, le français moderne n'a pas préservé tous les paradigmes du latin. En analysant les ressemblances et les différences, on voit que la langue française moderne fait plus souvent usage des temps composés que le latin le faisait.

Quant aux modes, le français moderne distingue, comme le latin, entre divers modes personnels : l'indicatif, le subjonctif et l'impératif. Le subjonctif est le seul mode repéré par un morphème spécifique [ə], à l'écrit *-e-*. On revoit ce morphème dans toutes les formes du subjonctif présent, à l'exception de celles de la première et deuxième personnes du pluriel. Les désinences du subjonctif présent (*-e, -es, -e, -ions, -iez, -ent*) sont pareilles pour les verbes réguliers et irréguliers. Le verbe très irrégulier «*être*» a des formes déviantes (*sois, sois, soit, soyons, soyez, soient*). Le présent n'est pas le seul temps possible du subjonctif. Il est également possible de former le subjonctif imparfait, le subjonctif passé et le subjonctif plus-que-parfait. La première option n'est que très rarement utilisée dans des textes littéraires. Les morphèmes sont *-ss-* + morphème indiquant la personne après le radical de la série du passé. Prenons les formes du verbe *parler* comme exemple : *parlasse, parlasses, parlât, parlussions, parlussiez, parlussent*. Le subjonctif passé se constitue en

combinant une forme du subjonctif présent des auxiliaires *être* et *avoir* avec le participe passé d'un verbe lexical (par exemple : *il faut que j'aie mangé avant de prendre le train*). Le subjonctif plus-que-parfait est une combinaison d'une forme du subjonctif imparfait de l'auxiliaire et du participe passé.

L'impératif

L'impératif français connaît trois formes personnelles, à savoir : la première personne du pluriel (*regardons*) est les deuxièmes personnes (singulier et pluriel) (*regarde, regardez*). Puisque l'impératif français ne dispose pas de morphèmes spécifiques, les formes de l'impératif sont, en règle générale, les mêmes que celles de l'indicatif présent. Seulement les verbes irréguliers *être*, *avoir* et *savoir* ont d'autres formes. L'impératif de ces verbes est formé à partir des formes du subjonctif. Une autre exception à la règle générale est que le morphème flexionnel de la deuxième personne du singulier *-s-* disparaît, sauf si l'impératif a pour complément *en* ou *y*. Les exemples suivants illustrent cette différence : «*déjeune à la cantine*» sans *-s-* et «*déjeunes-y*» avec *-s-*.

L'indicatif : temps simples

L'indicatif ne dispose également pas de morphèmes spécifiques. Comme le montre le tableau 1.1 il y a dix temps possibles. Nous traiterons d'abord les formes simples, puis celles des temps composés.

Tableau 1.3, Bilan des temps simples de l'indicatif

Présent	Passé	Futur	Conditionnel
Présent <i>je parle</i>	Imparfait <i>je parlais</i>	Futur simple <i>je parlerai</i>	Présent <i>je parlerais</i>
	Passé simple <i>je parlai</i>	Futur antérieur <i>j'aurai parlé</i>	Passé <i>j'aurais parlé</i>
	Passé composé <i>j'ai parlé</i>		
	Plus-que-parfait <i>j'avais parlé</i>		
	Passé antérieur <i>J'eus parlé</i>		

En analysant les morphèmes spécifiques des temps de l'indicatif, Huot (2005, p.157) a remarqué qu'«*aucun morphème ne caractérise le présent, et ce que l'on désigne sous ce terme n'est donc rien d'autre morphologiquement que le non-imparfait et le non-futur*». Le morphème de l'imparfait est [ɛ], à l'écrit *-ai-*. Ce morphème se transforme en [i]/-i- devant les morphèmes vocaliques de la première et deuxième personnes du pluriel. Comparons les formes suivantes de

l'imparfait du verbe *écouter* : *j'écouterais / nous écouterions*. Puisque le morphème de l'imparfait est un morphème vocalique, la voyelle thématique disparaît. Prenons l'exemple du verbe *aimer*, la forme de l'imparfait pour la deuxième personne du singulier n'est pas **aimeais*, mais *aimais*. Quant au passé simple, ce paradigme n'a pas de morphème de temps particulier non plus, même s'il se distingue très bien des autres temps de l'indicatif par différentes particularités comme les désinences avec des accents et les terminaisons en *-u-* pour bien des verbes irréguliers dont l'infinitif finit en *-oire-* ou *-oir*.

L'analyse morphologique du futur simple n'est pas évidente, puisque ce paradigme ne provient pas directement du latin. Le futur des verbes se formait en latin classique en ajoutant aux radicaux terminant en *-e-* et en *-a-* les désinences *-bo, -bis, -bit, -bimus, -bitis, -bunt*. Les radicaux finissant en *-i* ou en une consonne recevaient les désinences *-am, -es, -et, -emus, -etis, -ent*. Le futur français est, comme le futur dans toutes les langues romanes, une combinaison de l'infinitif et des formes du verbe «avoir» (*je jouerai de la flûte demain, ils rendront le livre lundi prochain*). Ce type de futur existait déjà dans la langue de la seconde moitié du IXe siècle, puisque les *Serments de Strasbourg* (datant de 842) contiennent déjà deux formes de ce nouveau futur (Walter, 1988, p.67-68).

Le conditionnel présent (*je parlerais, ils écouterai*) semble être une combinaison de l'infinitif et de l'imparfait. Les désinences de ce paradigme sont en fait les mêmes que celles de ce temps du passé.

L'indicatif : les temps composés

Le passé composé se forme à l'aide d'une forme de l'indicatif présent d'un auxiliaire et d'un participe passé (*j'ai parlé, Gerlisa y est allée*). Le participe passé est, contrairement au participe présent dont le morphème est toujours *-ant* (par exemple : *parlant, finissant, vendant, étant, ayant*), exprimé par une diversité de morphèmes. Il est possible d'avoir comme morphème *-é- parlé, -i- fini, -u- vendu, -s- pris* et *-t- mort*. Le plus-que-parfait est formé en reliant un auxiliaire à l'imparfait avec un participe passé (*j'avais acheté une jupe*). Le passé antérieur est une combinaison du passé simple des auxiliaires et d'un participe passé (*elle eut fini*). Lorsque l'on combine une forme future de l'auxiliaire avec le participe passé, on obtient le futur antérieur (*vous pourrez partir quand vous aurez terminé l'examen*). Le conditionnel du passé (*j'aurais mangé*) consiste d'une composition d'une forme du conditionnel et du participe passé.

1.3.4 LES MORPHEMES FLEXIONNELS DE NOMBRE ET DE PERSONNE

Le verbe et le pronom sont les seules catégories de mots qui distinguent la personne⁷, au sens où la première personne désigne celui qui parle, la deuxième indique à qui on s'adresse tandis que la troisième est utilisée quand quelqu'un est absent (Huot, 2005, p.145). Les morphèmes de personnes du singulier des verbes du deuxième (le groupe de *finir*) et du troisième groupe (le groupe de *vendre*) n'ont qu'une consonne et ne sont par conséquent pas de syllabes. Cela explique que ces morphèmes sont normalement pas repérables à l'oral, sauf dans certains contextes d'enchaînement ou de liaison. Cela vaut également pour la partie consonantique des morphèmes des personnes au pluriel. Les morphèmes de la première et de la deuxième personne du pluriel ont un élément vocalique, qui reste audible. L'origine de *-ons* (suffixe de la première personne du pluriel) reste un mystère. Il y a plusieurs explications possibles (voir Klausenburger, 2000, p.51). L'hypothèse qui est la plus acceptée est celle de Diez⁸. Selon cette hypothèse, la forme latine «*sumus*» du verbe «*essere*» (*être*) s'était développée vers «*sons*» et puis cette forme s'est généralisée. Jurgen Klausenburger cite dans son livre deux grandes objections contre cette théorie. Premièrement que l'Ancien Français connaissait aussi la forme «*sommes*» et cette forme était plus fréquente. La seconde objection stipule qu'il n'est pas plausible qu'un verbe si irrégulier comme le verbe «*essere*» peut avoir «*such generalization power*» (Klausenburger, 2000, p.51).

Puisque les morphèmes de la première et de la deuxième personne du pluriel contiennent une voyelle, ces formes ont une syllabe de plus. Par conséquent, l'accent est déplacé du radical vers la terminaison. Ce déplacement de l'accent «*explique un certain nombre de variations formelles du radical (dans le 1^{er} et surtout le 3^e groupes) ou alternances vocaliques*» (Huot, 2005, p.149). On rencontre des variations du radical dans les verbes «*appeler*» (*j'appelle, nous appelons*) et «*acheter*» (*j'achète, nous achetons*). La consonne double et l'accent grave disparaissent devant les terminaisons accentuées *-ons-* et *-ez-*. L'élément vocalique de la terminaison de la troisième personne du pluriel, l'e-muet, n'est jamais accentué et pas toujours prononcé. Les alternances vocaliques ont joué un grand rôle dans l'histoire du français. On les revoit toujours, entre autres, dans les verbes «*devoir*» et «*mourir*» (*je dois, nous devons, je meurs, nous mourons*). Dans le verbe «*lavare*» (*laver*) ces alternances ont été réparées. En ancien français les formes étaient : «*lef, leves, leve, lavons, lavez, lavent*» et maintenant toutes ces formes ont comme voyelle un «*a*» (*je lave, tu laves, il/elle lave,*

⁷ Il est possible d'objecter que les adjectifs distinguent également la personne, mais cette catégorie lexicale ne le fait pas dans ce sens.

⁸ F.C. Diez, 1836-1844, *Grammatik der romanischen Sprachen*.

nous lavons, vous lavez, ils lavent (Klausenburger, 2000, p.50)). Deux autres exemples de verbes avec des réparations sont «garder» et «parler». Comparez les formes dans le tableau suivant :

Tableau 1.4, formes d'ancien français et du français moderne des verbes *garder* et *parler*⁹

Ancien français	Français moderne	Ancien français	Français moderne
Gardare	Garder	Parler	Parler
Gart	Garde	Parol	Parle
Gardes	Gardes	Paroles	Parles
Garde	Garde	Parole	Parle
Gardons	Gardons	Parlons	Parlons
Gardez	Gardez	Parlez	Parlez
Gardent	Gardent	Parlent	Parlent

1.3.5 LE ROLE DE L'HISTOIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Nous avons déjà mentionné que la latin a vraiment eu une grande influence sur la langue française. Avant que les Romains aient conquis la Gaule, les Gaulois y habitaient. La langue gauloise n'a pas beaucoup influencé le français moderne¹⁰. Henriette Walter (1988) fournit deux arguments. Le premier est que les Gaulois ont adopté la langue de leurs conquérants (le latin vulgaire, la version du latin parlée dans la vie quotidienne). Une deuxième raison est que le gaulois était une langue peu connue et surtout orale, qui était, de plus, de moindre statut que le latin.

Après l'invasion des Romains, la Gaule a «*subi l'influence de nouveaux envahisseurs germaniques, et en particulier celle des Francs*» (Walter, 1988, p.15). Les Francs de la région parisienne, ont, en parlant le latin avec une sorte d'accent germanique, modifié la langue romane de la Gaule «*et contribué à donner son allure générale au parler de l'Île-de-France, qui est à la source du français actuel*» (Walter, 1988, p.15). Au cours des siècles le statut du français a changé. En 1539, l'année de «*L'ordonnance de Villers-Cotterêts*», le roi François Ier, a édicté que «*le français remplacera désormais le latin dans tous les documents administratifs*» (Walter, p.88). Après le XVIe siècle, comme l'explique Walter, «*il est difficile de retrouver les tendances naturelles de la langue . . . , car les grammairiens interviennent sans cesse pour l'unifier et la fixer*» (Walter, 1988, p.89). Une preuve de cette unification est la décision prise 8 mai 1637 par les académiciens. Il s'agit de la décision «*d'adopter une orthographe unique, obligatoire pour eux-mêmes et qu'ils s'efforceraient*

⁹ Source: Klausenburger, 2000, p.50

¹⁰ Il ne reste que quelques dizaines de mots d'origine gauloise (entre autres «*balai*» et «*chemin*») et un certain nombre des noms de lieux (comme «*Nanterre*» et «*Lyon*»).

ensuite de faire accepter par le public» (Walter, 1988, p.101). L'orthographe de chaque mot a été discutée, mais les propositions de simplification n'étaient que rarement acceptées. Les académiciens préféraient l'ancienne orthographe. Un exemple d'une des rares simplifications est le verbe «*devoir*», dont la forme était à l'origine «*debvoir*» (Walter, 1988, p.102).

Les académiciens n'ont non seulement essayé de créer une orthographe unique pour chaque mot, mais ils ont également tenté de fixer une prononciation uniforme et régulière. La citation suivante fait preuve du scepticisme de Walter à l'égard des résultats de cette tentative : «*Nous connaissons les résultats de la querelle : il n'y a pas eu de règlement général du problème, chaque mot ayant reçu une solution particulière* » (Walter, 1988, p.102).

Vu tout cela, nous pouvons comprendre que la prononciation et l'orthographe françaises sont malfamées. Quant à la première, Walter, la compare aux vêtements trop larges, *dans lesquels flottent les formes amincies de ses mots usés par l'évolution phonétique*» (1988, p.249). Une solution serait de moderniser et de simplifier l'orthographe, mais il y a souvent des discussions. Deux arguments jouent souvent un rôle dans ce type de discussions. Le premier est que l'orthographe est vue comme une manière de distinguer les ignorants des gens de Lettres (Walter, 1988, p.102). La deuxième a à faire à la conception que les Français ont de leur langue. Ils la considèrent, «*comme une institution immuable, corsetée dans ses traditions et quasiment intouchable*» (Walter, 1988, p.18) au lieu d'un «*instrument malléable, mis à sa disposition pour s'exprimer et pour communiquer*» (Walter, 1988, p.18). Les Français sont conscients du fait que la langue utilisée dans la vie de tous les jours s'adapte au monde moderne et que chacun parle la langue différemment, mais ils ont aussi, dans leur tête, l'image de la langue idéale, pure, parfaite, qui est «*transmise par la tradition à travers les œuvres des grands écrivains*» (Walter, 1988, p.19).

1.4 Comment enseigner les verbes irréguliers ?

Dans l'introduction, nous avons vu que les élèves qui apprennent la langue française ont souvent des problèmes avec la conjugaison des verbes. Ceci n'est pas étonnant, vu les difficultés des verbes irréguliers en général et celles de la langue française en particulier. Cette section se concentrera sur la question : comment faut-il enseigner les verbes irréguliers ? Nous traiterons tout d'abord le fait que l'enseignement des verbes irréguliers en particulier et celui de la grammaire en général, a été le sujet d'une grande discussion. Puis, nous passons aux recommandations d'Erik Kwakernaak, didacticien de l'allemand comme langue étrangère et des langues étrangères modernes en général. Nous analyserons aussi les conseils de la SLO (*Stichting Leerplanontwikkeling Nederland*, une association néerlandaise pour le développement des curriculums) concernant l'apprentissage des

verbes (ir)réguliers. Pour terminer, 1.3.4 traite la dyslexie, puisqu'il est souvent le cas que les élèves dyslexiques ont de grands problèmes avec l'apprentissage des verbes (ir)réguliers.

1.4.1 SUJET D'UNE GRANDE DISCUSSION

Il y a souvent des discussions concernant l'enseignement de la grammaire. D'un côté, il y a des enseignants qui trouvent que la grammaire est la composante linguistique la plus importante en classe de langue. Ces enseignants placent la grammaire avant le lexique, la phonétique et la civilisation et consacrent beaucoup de temps dans leurs cours aux règles et exercices grammaticaux. Selon d'autres, l'enseignement de la grammaire est une activité subordonnée qui soutient l'expression langagière. Les partisans de ce point de vue insistent sur la fonction communicative de la langue.

Erik Kwakernaak remarque que le rôle que l'on accorde à la grammaire relève de la conception de l'enseignement des langues étrangères modernes (Kwakernaak, 1989, p.13). Il explique que l'on pensait autrefois surtout à la culture générale. De ce point de vue, il était logique de maîtriser certaines langues étrangères (Kwakernaak, 1989, p.11). Quand la méthode grammaire-traduire était encore la manière la plus populaire d'enseigner une langue, la grammaire occupait une place importante. Depuis la fin des années soixante, le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est surtout que l'on arrive à communiquer effectivement. Il faut que le message soit transmis, si cela est fait grammaticalement correctement ou pas, est devenu moins important, surtout aux niveaux moins avancés (Kwakernaak, 1989, p.13).

1.4.2. LES RECOMMANDATIONS DU DIDACTICIEN ERIK KWAKERNAAK

Le didacticien de l'allemand comme langue étrangère et des langues étrangères modernes en général, Erik Kwakernaak a, entre autres, écrit un livre traitant la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères. Il y donne des recommandations aux professeurs concernant la façon de traiter les règles grammaticales. Selon lui, il est important de faire cela le plus horizontalement que possible, même s'il existe aussi un rapport vertical. Les notions «*rapport horizontal*» et «*rapport vertical*» font penser aux termes «*relation syntagmatique*» et «*relation paradigmaticque*» de Ferdinand de Saussure. La relation syntagmatique veut dire que deux éléments peuvent être présents en même temps dans la phrase, et se suivent selon certaines contraintes. Prenons un exemple : *Marie mange une poire*. Cette succession suit les règles de la syntaxe française et est grammaticalement correcte. Personne ne dit : *Marie une mange poire*. Dans ce deuxième exemple, la succession syntagmatique est agrammaticale. Dans une phrase grammaticale, les mots ont des relations les uns par rapport aux autres. Par exemple, après *une* il faut qu'il suive un nom féminin et singulier. Les mots ont aussi une

relation verticale, c'est la relation paradigmatisque. Il est possible de remplacer *Marie* par des mots qui ont la même fonction dans la phrase, comme *le chien de mes voisins* ou *ma tante*. Le verbe *manger* peut être substitué par bien d'autres verbes et cela vaut aussi pour le complément d'objet direct.

Des relations verticales ou paradigmatisques existent aussi dans les paradigmes des verbes. Lorsque l'on apprend un verbe irrégulier à l'école, on apprend souvent tout le paradigme. Prenons le verbe *dormir*, pour lequel nous enregistrons dans notre tête : *dors, dors, dort, dormons, dormez, dorment, dormais, j'ai dormi*. Quand on a besoin de la première forme du pluriel, il faut répéter toute la série jusqu'à cette forme. Erik Kwakernaak souligne l'importance de

«relativiser la manière de penser par suites verticales que l'on retrouve souvent dans les écoles. On suppose souvent que la capacité de réciter une flexion, une conjugaison ou une suite différente est une garantie ou tout au moins une condition de la production de la forme correcte dans les situations communicatives. Mais ce n'est aucun de ces deux scénarios» (Kwakernaak, 1989, p.73).¹¹

En utilisant notre langue maternelle ou une autre langue que nous maîtrisons bien, nous ne pensons normalement pas en termes de suites ou de séries. Il faut automatiser les formes, et pour atteindre cela on n'a pas forcément besoin de suites complètes. En plus, l'apprentissage des paradigmes complets demande beaucoup d'effort et le rendement de cela est minime, parce que la consultation intérieure est, vu psychologiquement, trop compliquée (Kwakernaak, 1989, p.73).

Kwakernaak insiste sur l'importance d'automatiser les formes. Selon lui, cela est la manière de décharger systématiquement la mémoire. Puisque la mémoire n'a qu'une certaine capacité, il ne sert à rien, d'après Kwakernaak, d'ajouter constamment de nouvelles règles, parce qu'on oublie ces règles soit on ne les apprend plus ou seulement très mal (Kwakernaak, 1989, p.86). Il faut que les professeurs consacrent plus de temps à l'application des règles et qu'ils insistent moins sur les règles en tant que telles.

L'automatisation d'une règle ou d'une forme sont les quatrième et cinquième stades de maîtrise. Erik Kwakernaak décrit ces cinq phases dans son livre *Grammatik im Fremdspracheunterricht, Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden* (1996). Premièrement, on comprend le sens d'une structure. Il s'agit d'une maîtrise réceptive. Puis, on peut remplir la forme correcte dans des situations

¹¹ Traduction faite par l'auteur de ce mémoire.

spécifiques comme dans un exercice à trous¹². Après, on peut le faire également à l'oral. Lorsqu'un élève a atteint le stade suivant, il est capable de produire correctement la structure grammaticale à l'écrit dans des tâches plus créatives et ouvertes. Finalement, l'élève peut aussi correctement produire la forme à l'oral dans les mêmes situations que celles du quatrième stade.

Kwakernaak donne également des conseils quant au problème du choix de la matière grammaticale à enseigner. Selon lui, la sélection de certains éléments de grammaire est trop influencée par l'ambition d'être complet. Il signale aussi que la présentation des règles est souvent très abstraite. On dit par exemple que l'imparfait est formé à l'aide de la forme de la première personne du pluriel, mais il s'agit de termes linguistiques, et ces notions sont difficiles pour les élèves. Il serait mieux de dire : *prends la forme « nous », enlève «-ons» et ajoute les désinences de l'imparfait.*

1.4.3 LES CONSEILS DE SLO (STICHTING LEERPLANONTWIKKELING NEDERLAND)

La SLO (*Stichting Leerplanontwikkeling Nederland*) est une organisation qui développe des programmes scolaires. En 2006, elle a publié *Advies grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Le sous-titre de ce document indique qu'il s'agit d'un conseil des parcours possibles d'apprentissage des éléments grammaticaux du français et de l'allemand. Le document contient des listes de sujets de grammaire. Les auteurs font une distinction entre des structures grammaticales que les élèves doivent savoir produire en appliquant une règle grammaticale, et les structures grammaticales que l'on peut enseigner comme des «*chunks*». Un chunk est dans ce contexte un bloc d'information lexicalisée, sans analyse plus profonde. Il est l'espoir des auteurs que ces listes se montrent utiles aux professeurs quand ces derniers élaborent des matériaux éducatifs.

La SLO conseille de commencer par l'apprentissage des chunks : «*tu t'appelles comment ?*» et «*tu habites où ?*». Puis, ils recommandent que les élèves apprennent les formes du singulier présent des verbes *être* et *aller*. La première règle qu'il faut enseigner, selon cette liste, est celle de la première conjugaison. Il s'agit de verbes comme *parler* et *terminer*, dont l'infinitif se termine en *-er*. Il va trop loin de mentionner tout l'ordre conseillé ici, mais ce qui nous a frappée est que le rythme est plus lent que celui de certaines méthodes scolaires, comme *Franconville*. Prenons un exemple : dans cette méthode scolaire, publiée par ThiemeMeulenhoff, les élèves doivent apprendre la conjugaison des verbes en *-ir* (comme *finir*) à la fin de leur première année des cours de français. La SLO conseille pourtant de faire cela pendant la troisième année des cours de français.

¹² Un exercice à trous est un exercice très structuré. Par exemple : conjuguez le verbe au présent : Jean (avoir) un frère.

En lisant le document de la SLO, l'insistance sur les compétences se fait clairement sentir. Comme nous l'avons déjà expliqué, aujourd'hui, un apprenant d'une langue vise surtout à être capable de communiquer effectivement dans cette langue. C'est aussi l'approche adoptée par la Commission Européenne. Afin qu'il soit possible de bien distinguer entre différents degrés de maîtrise d'une langue, le *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL)* a défini différentes compétences par niveau. Les degrés A1 et A2 sont les niveaux élémentaires des locuteurs débutants. Les niveaux B1 et B2 sont les échelons intermédiaires, les locuteurs sont alors des locuteurs indépendants. Les niveaux les plus avancés sont C1 et C2. Dans ces cas-là, l'utilisateur de la langue est expérimenté. Les auteurs de la publication *Advies grammaticaliijnen* sont d'opinion qu'il est possible de clairement lier les compétences du CECRL aux connaissances grammaticales. Le document contient, outre des listes des sujets grammaticaux, une grille dans laquelle on explique différents niveaux de maîtrise grammaticale. En résumé, on peut dire qu'un apprenant qui a le niveau le plus avancé (C2) fait preuve d'une maîtrise grammaticale dans des situations complexes, tandis qu'un apprenant débutant (A1) ne montre qu'un contrôle limité des constructions grammaticales élémentaires et est seulement capable de produire ces constructions dans un contexte familier. Les auteurs du document de la SLO espèrent que le lien entre les niveaux du CERCL et la maîtrise grammaticale correspondante fournit un argument important pour la discussion classique concernant l'apprentissage des règles grammaticales.

1.4.4 LES DIFFICULTES D'APPRENDRE LES VERBES POUR LES DYSLEXIQUES

Les élèves qui souffrent de dyslexie (d'après les estimations cinq pour cent du total des élèves aux Pays-Bas (Nieuwenbroek & de Vries, p.7)) peuvent avoir de grands problèmes avec l'apprentissage des verbes irréguliers. La dyslexie est un trouble d'apprentissage qui a surtout à faire à la lecture et à l'orthographe, mais elle peut se manifester sous différentes formes et elle peut être plus ou moins sévère. Il y a des élèves qui ont de graves problèmes, tandis que d'autres souffrent d'une forme plutôt légère. Nieuwenbroek & De Vries argumentent dans leur livre *«Dyslexie in de les»* que l'on ne s'occupe pas assez de ce dernier groupe. Il est fréquemment le cas que la dyslexie se manifeste au début de l'enseignement secondaire, parce qu'on commence à apprendre des langues étrangères. Le problème de l'enseignement des langues étrangères, pour les élèves dyslexiques, est que tout est nouveau (Nieuwenbroek & de Vries, p.52). Ces élèves ne performant pas conformément aux attentes, puisqu'ils ont une intelligence normale, tandis que la compétence langagière est troublée (Nieuwenbroek & de Vries, p.16). Il est possible que les élèves dyslexiques rencontrent des problèmes divers. Les plus connus sont ceux concernant la lecture et l'orthographe, l'automatisation

des données et la mémoire. Le point commun dans ces problèmes concerne les difficultés par rapport à la relation entre le signal oral et le signal écrit. Les problèmes décrits ont une influence sur l'apprentissage des verbes. Il est possible que les problèmes avec la lecture causent que l'élève manque parfois de l'information. En outre, il est vraiment difficile pour les élèves qui souffrent de dyslexie d'orthographier correctement les formes verbales. En plus, l'automatisation (dont l'importance est souvent soulignée dans l'enseignement¹³) est difficile pour eux, surtout lorsqu'il s'agit de l'information verbale. L'apprentissage des mots, et donc aussi des formes verbales irrégulières, exige beaucoup de temps et d'effort.

¹³ Qui ne connaît pas la locution : «*je moet dat kunnen dromen*» (il faut même le savoir en rêvant) ?

2 NOTRE ETUDE

Le présent chapitre consiste d'une justification de la méthodologie utilisée, ainsi qu'une description de nos hypothèses. Ces dernières sont dépeintes en référant aux idées traitées dans le cadre théorique. Comme déjà annoncée dans l'introduction, notre question de recherche est : comment peut-on expliquer que les apprenants néerlandophones de la langue française trouvent les verbes irréguliers si difficiles et quelle serait une manière efficace de les enseigner ? Afin de répondre à cette question, nous nous sommes servie de deux méthodes : nous avons combiné une enquête sondant les opinions des élèves concernant l'apprentissage de la conjugaison des verbes français (ir)réguliers avec une petite étude expérimentale.

La structure de ce chapitre est comme suit. La première section décrira les participants. Puis nous regardons plus en détail l'enquête dans la section 2.2. Dans la section 2.3, nous décrirons nos hypothèses et nous exposerons la procédure concernant l'étude expérimentale. Ce chapitre sera terminé par une section expliquant l'analyse des données.

2.1 Les participants

Les participants de notre étude étaient des élèves de quatre classes d'un collège néerlandais, c'est-à-dire l'*Ichthus College* à Veenendaal. Ces élèves étaient en cinquième (Brugklas Mavo-Havo (T1)) ou en quatrième (VWO 2 (V2)) et ont déjà eu des cours de français pendant presque une ou deux années scolaires. Afin d'éviter que nous trouvions éventuellement un écart entre les groupes causé par des différences entre des professeurs (en ce qui concerne la façon dont ils présentent et expliquent les verbes et/ou le temps qu'ils y consacrent), nous avons utilisé trois classes qui ont la même professeure. La quatrième classe n'avait que pendant quelques semaines un autre professeur, après avoir eu pendant la cinquième et la plupart de la quatrième la même professeure que les trois autres classes. Nous ne croyons pas que ce changement récent ait une grande influence sur les résultats des élèves de cette classe.

Tous les élèves de T1A, T1C, V2B et V2c qui étaient présents mercredi 7 juin 2017, ont participé à la première partie de notre étude, à l'exception d'une fille de la quatrième. Elle était d'origine syrienne et ce n'était que depuis quelques semaines qu'elle allait à ce collège. Par

conséquent, elle doit encore s'habituer à son nouvel environnement et rattraper beaucoup de matières. La professeure de français a dit qu'il serait mieux si elle ne participait pas.

La deuxième partie de notre recherche a eu lieu mercredi 14 juin 2017. Les résultats des deux parties ont pu être couplées par élève, vu que pour chaque élève nous disposons des informations concernant leur classe, sexe et date de naissance. Nous n'avons qu'utilisé les données des élèves qui ont participé aux deux parties. Tableau 2.1. donne un aperçu des participants.

Tableau 2.1 bilan des participants

Classe	Partie 1	Partie 2	Participants retenus dans l'analyse
T1A	22	20	20
T1C	25	20	20
V2B	25	25	23
V2C	26	26	25
Total	98	91	88

2.2 L'enquête.

Le but de notre enquête était de sonder l'opinion des élèves concernant l'apprentissage des verbes (ir)réguliers français. Voyez les pièces annexes pour l'enquête (annexe A). Pour être sûre de la compréhensibilité de l'enquête, nous l'avons présentée d'abord à un de nos cousins (13 ans, cinquième HAVO) et une de nos cousines (15 ans, troisième année de VWO). Nos participants-pilote ont également testé le prétest de la grammaire (Annexe B). Ils n'ont pas trouvé de grands problèmes et nous avons seulement adapté la formulation de quelques questions.

L'enquête consistait de trois parties. Dans la première partie, nous avons demandé quelques données personnelles des élèves, comme leur sexe, leur niveau de formation et leur note pour la matière «*Frans*». Nous avons également demandé quelle langue ils parlent avec leurs parents et s'ils ont habité à l'étranger. Ces derniers aspects peuvent potentiellement avoir une influence sur les résultats de ces élèves. Il n'y a que deux élèves qui parlaient, à côté du néerlandais, une autre langue. Il s'agit d'un élève qui parle l'indonésien avec sa mère et un élève qui a habité au Luxembourg et parle parfois l'allemand. Ce dernier élève était le seul à avoir vécu récemment à l'étranger. Puisqu'il n'y avait pas de personnes qui avaient déjà appris le français ou une autre langue romane, nous n'avons pas dû exclure des élèves.

La deuxième partie du sondage a traité la motivation des élèves ainsi que leurs opinions concernant la difficulté de la matière «Frans». Ensuite, il y avait six (pour la cinquième) ou huit (pour la quatrième) questions concernant la fréquence des erreurs des formes verbales. Nous avons demandé aux élèves combien de fois ils font ce type d'erreur dans des langues diverses (néerlandais, anglais, et français et pour la quatrième aussi l'allemand) lorsqu'ils écrivent ou parlent.

La dernière partie consistait de treize questions fermées concernant l'apprentissage des verbes français et une question ouverte dans laquelle nous demandions aux élèves quel verbe ils trouvent le plus difficile.

2.3 L'étude expérimentale

Outre l'enquête, nous avons également fait usage d'une étude expérimentale. La raison pour ce choix est que les résultats de l'enquête peuvent nous révéler les opinions des élèves concernant l'apprentissage des verbes, mais ne nous informent pas si une certaine méthode d'apprentissage est efficace.

La méthode que nous allons tester est basée sur les réflexions d'Erik Kwakernaak. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il faut, selon lui, traiter les règles grammaticales le plus horizontalement que possible, même s'il existe un rapport vertical, ce qui vaut pour les formes verbales (Kwakernaak, 1989, p.73). Ainsi, le but de notre étude expérimentale était de soumettre les élèves à un test pour voir s'ils se souviennent mieux des formes verbales, lorsque l'on ne les leur offre pas comme paradigme total, mais comme une série de verbes différents, regroupés par forme (1^e, 2^e, 3^e, singulier ou pluriel). Cela veut dire que nous n'avons pas donné la série complète du verbe, mais que nous avons présenté d'abord les premières personnes du singulier, puis les deuxièmes etc.

Nous supposons qu'il est de cette manière plus clair pour les élèves de voir les différences et les ressemblances entre divers verbes. Quand un élève apprend cinq verbes (prenons par exemple : *rassembler, craindre, sourire, parler* et *finir*) et voit que tous ces verbes terminent en *-s*, lorsqu'il s'agit de la deuxième personne du singulier, l'élève peut plus facilement se rappeler cette désinence. Notre deuxième hypothèse est qu'il serait moins difficile pour les élèves de retenir le sens et la traduction d'un verbe, puisque les élèves sont forcés à les répéter chaque fois qu'ils rencontrent ce verbe.

Il va de soi que notre étude expérimentale est une étude pilote, puisque nous avons seulement pu tester quatre classes, et en plus, la méthode alternative de présentation des verbes n'a été testée que pendant un seul cours de français. Nous savons qu'il serait mieux de suivre les élèves

de la cinquième pendant toute une année scolaire. Malheureusement, tout cela n'était bien évidemment pas possible dans le cadre de ce mémoire.

2.3.1 CONSIDERATIONS ETHIQUES

En ce qui concerne les considérations éthiques, il faut souligner que l'étude ne connaît pas de grands risques pour la santé et/ou l'état mental des élèves. C'est pour cette raison que l'«*Ichthus College*» nous a facilement donné la permission de faire notre recherche, et qu'il n'était pas nécessaire d'informer les parents des participants. Cependant, il est possible que les élèves subissent quelques petits inconvénients de participation à notre étude. En premier lieu, nous avons fait notre expérience peu de temps avant la semaine des examens. Il s'agit d'une période exigeante pour les élèves et puisqu'ils participaient à notre recherche, ils ont eu moins de temps pendant les cours de français pour préparer leur contrôle.

Puis, nous avons demandé aux élèves d'apprendre des verbes irréguliers mais leur interrogation « normale » de français consiste, entre autres, également de verbes réguliers. Il peut arriver que les élèves aillent confondre les verbes. Troisièmement, imaginons qu'une des méthodes (soit la méthode «*traditionnelle*» par paradigme complet, soit la méthode alternative) mène à des résultats qui sont significativement meilleurs. Dans ce cas-là, nous aurions desservi les élèves de l'autre condition par rapport aux élèves qui ont participé à la meilleure condition.

2.3.2 LE CHOIX DES VERBES

Comme le montre le tableau 2.2 ci-dessous, les élèves ont appris cinq (T1) ou sept (V2 verbes). Les verbes étaient les mêmes pour les deux groupes, sauf que les élèves de V2 ont appris deux verbes supplémentaires. Nous trouvons cela logique, puisque les élèves de V2 ont plus de connaissances de la langue française et sont habitués à traiter une certaine quantité d'informations.

Tableau 2.2 bilan des verbes

T1	V2
Rassembler	Rassembler
Craindre	Craindre
Sourire	Sourire
Mourir	Mourir
Offrir	Offrir
	Courir
	Se taire

Nous avons utilisé le livre «*Werkwoorden in vorm 'nieuw'*» pour sélectionner les verbes. Le choix pour les verbes était basé sur trois critères. Premièrement, il faut que la signification soit claire pour les apprenants débutants de la langue française. Prenons l'exemple de «*sourire*». Chaque élève a une image mentale du sens de ce verbe et peut donc comprendre les phrases d'exemple et construire des phrases lui-même. Nous avons voulu éviter que les élèves connaissent déjà la conjugaison du verbe. Le deuxième critère est donc qu'il ne faut pas que les élèves aient déjà appris le verbe. Ce critère est surtout important pour V2, car les élèves de cette classe ont déjà appris plus de verbes que T1. Pour cette raison, il n'était, par exemple, pas possible d'utiliser le verbe «*boire*». Le troisième critère concerne la diversité des verbes. Il serait trop facile d'utiliser seulement des verbes de la première conjugaison (des verbes qui suivent le modèle de «*parler*»). Seulement un des verbes dans notre sélection se conjugue suivant ce modèle (à savoir «*rassembler*»). Quant au verbe «*craindre*», on y voit un changement du radical, «*crain*» pour le singulier et «*craign*» pour le pluriel. Le passé composé est aussi irrégulier («*craint*»). Le verbe «*mourir*» a un changement de voyelle «*je meurs / nous mourons*». On s'attend à ce que les verbes «*sourire*» et «*offrir*» soient conjugués selon «*finir*», mais cela n'est pas le cas. Les formes d'«*offrir*» ressemblent, par contre, beaucoup à celles de «*parler*». Le verbe «*courir*» ne suit pas non plus le modèle de «*finir*» et a beaucoup de similarités avec le verbe «*vendre*». Finalement, nous avons utilisé un verbe réfléchi, à savoir «*se taire*».

2.3.3 LA STRUCTURE DE L'EXPERIENCE

L'expérience a eu lieu pendant les cours de français mercredi 14 juin. Les classes T1A et V2B ont été exposées à la méthode alternative, tandis que les élèves de T1C et V2C formaient le groupe de contrôle. Premièrement, nous avons expliqué aux élèves le but de notre étude et ce qu'ils devaient faire. Puis, ils ont appris les cinq (T1) ou sept (V2) verbes. Les verbes étaient projetés sur un écran à l'aide d'une présentation Powerpoint (voyez Annexe E pour les handouts). Le temps d'étudier les verbes était limité. Nous avons expliqué aux élèves qu'ils pouvaient choisir une manière d'étude qui était, selon eux, agréable et efficace. Certains élèves ont copié les paradigmes ou les formes, d'autres les ont récités à voix basse et bien des élèves ont rempli les exercices. Afin d'aider les élèves avec l'apprentissage, nous avons distribué une feuille d'exercices (voir Annexe C). Le choix pour la distribution de cet outil était basé sur le fait que la méthode scolaire utilisée à l'*Ichthus College, Franconville*, offre toujours des exercices quand les élèves doivent apprendre un verbe. Par conséquent, les élèves y sont habitués.

Le temps que les élèves ont pu étudier les verbes différait. T1A avait 1,5 minute par forme et deux minutes pour l'apprentissage des significations. T1C avait 2,5 minute par verbe. Le temps total consacré à l'apprentissage des verbes était pareil pour ces deux classes. V2B avait 3,5 minutes pour

apprendre les significations, et puis 1,5 minute par forme, tandis que V2C avait deux minutes par verbe. Le temps total consacré à l'apprentissage des verbes était également pareil pour ces deux classes. Après l'apprentissage des verbes, les élèves ont eu une petite pause de cinq minutes. Puis, ils ont rempli le test et l'enquête (voyez les Annexe D).

2.3.4 LE TEST

Le test consistait de deux formes par verbe. Cela veut dire que le total des items était dix pour les classes T1 et 14 pour les classes de la quatrième. Comme le montre le tableau 2.3, nous avons demandé aussi bien des formes du passé composé que des formes du présent. Ce choix a été basé sur le fait que dans la langue contemporaine et quotidienne le passé composé est employé fréquemment.

Tableau 2.3

Classe	Passé composé	Présent
T1	2	8
V2	4	10

2.3.5 LE SONDAGE APRÈS L'EXPÉRIENCE

Le sondage après l'expérience comptait dix questions. Ces questions étaient en grande partie les mêmes que celles de la première enquête. Les classes T1C & V2C ont répondu aux questions d'une manière hypothétique : *Imagine-toi que nous n'avions pas présenté les verbes à toi par paradigme complet mais par forme, quelle serait ton opinion ?* Les classes T1A & V2B ont donné leur opinion en se basant sur leurs propres expériences.

2.4 L'analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons fait usage des logiciels *Microsoft Excel* et *SPSS Statistics version 24*. L'analyse consistait de quatre parties.

2.4.1 LA COMPARAISON DES PAIRES DES CLASSES

Premièrement, nous avons fait des analyses pour étudier si les paires des classes (T1A & T1C, V2B & V2C) étaient comparables. Nous avons d'abord étudié les scores du test de la grammaire. Ce test a été donné le 7 juin, juste quelques minutes avant que les élèves aient rempli le premier

sondage. Le but de ce test (voir annexe B) était de contraster les connaissances préalables. Le test comptait dix-neuf éléments, neuf portant sur les articles, les adjectifs et les pronoms possessifs et dix phrases avec des trous pour des verbes. Il s'agissait de verbes réguliers et de verbes irréguliers très connus, comme *avoir*, *être* et *faire*.

Deuxièmement, nous avons analysé le score total pour la motivation. Ce score était basé sur les scores des trois questions concernant la motivations des élèves :

Ik vind het belangrijk om goede cijfers voor Frans te halen
Ik vind Frans een leuk/interessant vak
Ik vind het belangrijk goed Frans te leren spreken/verstaan/schrijven/lezen

Les élèves ont pu répondre à l'aide d'une *échelle de Likert* (5-points). Le fait que le résultat de l'analyse de solidité (par voie de test *Cronbach Alpha*) est de .732 montre que les trois questions sondent le même concept.

En plus, nous avons étudié s'il y avait une différence significative par rapport à l'opinion de la difficulté de la matière «*Frans*». Pour faire cette analyse, nous avons fait usage du score total de difficulté. Ce score a été basé sur les trois questions suivantes :

Ik vind Frans een moeilijk vak
Ik vind het moeilijk om andere talen dan het Nederlands te leren
Ik vind Frans moeilijker om te leren dan Engels

Pour ces trois questions, nous avons également utilisé une *échelle de Likert* (5-points). Cette fois-ci, le score de *Cronbach Alpha* était de .536. Le score aurait été plus élevé si nous enlevions la deuxième question.

2.4.2 L'ANALYSE DES OPINIONS DES ELEVES ET DE LEURS METHODES CONCERNANT L'APPRENTISSAGE DES VERBES

Afin d'examiner les opinions des élèves concernant l'apprentissage des verbes et les méthodes qu'ils utilisent pour faire cela, nous avons toujours fait usage de la même méthode d'analyse (sauf pour faire le bilan des verbes jugés les plus difficiles par les élèves). Cette méthode consistait de deux étapes. Premièrement, nous avons établi pour chaque question les scores moyennes et les écarts types. Ensuite, nous avons vérifié, à l'aide des «*independent samples t-tests*» si les différences des scores entre les niveaux de formation et les sexes étaient significatives. Afin de donner le bilan des verbes qui sont selon les élèves les plus difficiles, nous avons premièrement dressé une liste des verbes nommés. Puis, nous avons compté combien de fois un tel verbe a été

choisi par les élèves. Quelques élèves ont indiqué plusieurs verbes, mais nous avons seulement considéré le premier verbe qu'ils ont mentionné.

2.4.3 L'EFFICACITE DE LA METHODE ALTERNATIVE

Pour mesurer l'efficacité de la méthode alternative, nous avons premièrement corrigé le test. Au début, nous n'avons que compté les formes verbales complètement correctes, mais ce nombre était tellement insignifiant, qu'une comparaison des scores entre les classes ne donnait pas de résultats. C'était pour cette raison que nous avons choisi d'également compter les formes verbales dans lesquelles il n'y avait qu'une seule lettre erronée, à condition que cette lettre fautive n'aie pas d'influence sur le temps grammatical ou les désinences personnelles. Prenons deux exemples pour montrer cette condition. Nous avons compté «*rasemblons*» (la forme devrait être *rassemblons*) puisque l'absence de *s* ne change pas le temps grammatical ou la personne. Ceci ne vaut pas pour le deuxième exemple : *Madame Veenstra souris*. Cet exemple n'a pas été compté, vu que cette fois-ci la lettre incorrecte change la désinence personnelle.

Après la correction, nous avons introduit les scores dans *SPSS* et nous avons pu comparer les scores à l'aide des «*independant t-tests*». Outre la comparaison entre les classes, nous avons comparé les scores entre les sexes et entre les niveaux.

2.4.4. L'OPINION DES ELEVES POUR CE QUI EST DE LA METHODE ALTERNATIVE

Nous sommes d'opinion que, mis à part le fait qu'il est important de savoir si une certaine méthode est efficace, il est également important de considérer les opinions des élèves concernant cette méthode. Afin d'analyser les opinions, nous avons en premier lieu établi pour chaque question les scores moyens ainsi que les écarts types. Dans un deuxième temps, nous avons vérifié à l'aide des «*independent samples t-tests*» si les différences des scores entre les niveaux de formation et les sexes étaient significatives. Puis, nous avons comparé les attentes des élèves avant participation à notre étude, aux scores donnés rétrospectivement. Pour cette partie de l'analyse, nous avons fait usage d'un «*dependent samples t-test*» parce que cette fois il ne s'agit pas de deux groupes différents, mais d'un groupe des élèves qui ont répondu deux fois aux questions comparables. En fin de compte, nous avons étudié, en utilisant «*analyses de corrélation*», s'il y avait des rapports entre quelques traits des élèves (comme la motivation pour la matière «français») et l'opinion des élèves.

3. LES RESULTATS

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats de notre recherche. Ce chapitre consiste de quatre sections, dans chaque section nous aborderons un élément spécifique de notre analyse pour obtenir en fin de compte une image complète des facteurs impliqués.

3.1 La comparaison des paires des classes

Regardons d'abord les scores moyens et les écarts types pour le test de la grammaire pour les classes T1 (Tableau 3.1). L'analyse à l'aide d'un «*independant samples t-test*» a montré que les scores, même s'il s'est avéré que les élèves de T1C ont mieux fait le test, ne diffèrent pas de façon significative entre les classes de T1 : $t(38) = -0,609$; $p = 0,546$. Comme le montrent les chiffres dans le tableau, la différence en scores a surtout été causée par la variation dans les scores des verbes.

Tableau 3.1 Scores test de grammaire T1

Catégorie	T1A	T1C
Verbes	M=4,40 (2,234)	M= 5,10 (2,634)
Autres catégories de mots	M=5,20 (2,353)	M= 5,15 (1,599)
Total	M=9,60 (3,619)	M=10,25 (3,110)

Le tableau 3.2 contient les mêmes données afin de comparer les classes V2B et V2C. Cette fois-ci les résultats du *t-test* ont révélé une différence significative : $t(46) = 3,061$, $p = 0,004$, causée par l'écart des scores des verbes ($t(37,704) = 3,145$, $p = 0,003$)

Tableau 3.2 Scores test de grammaire V2

Catégorie	V2B : Moyenne (écart type)	V2C : Moyenne (écart type)
Verbes	M= 7,48 (1,410)	M= 6,92 (1,498)
Autres catégories de mots	M= 8,70 (1,259)	M= 7,04 (2,283)
Total	M=16,16 (2,015)	M=13,96 (2,879)

Dans un deuxième temps, nous avons analysé le score total de motivation. Ce score a été basé sur les scores des trois questions concernant la motivation des élèves. Les élèves ont pu répondre à

l'aide d'une échelle de Likert (5-points). Il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes par rapport à la motivation des élèves. Les moyennes et les écarts types sont donnés dans le tableau 3.3 Les scores du t-test étaient pour T1 : $t(38) = 0,178, p = 0,859$ et pour V2 : $t(45) = -1,220, p = 0,229^{14}$.

Tableau 3.3 Scores de motivation des élèves

Classe	Moyenne (écart type)
T1A	9,85 (2,739)
T1C	9,7 (2,577)
V2B	8,82 (2,500)
V2C	9,64 (2,119)

En plus, nous n'avons pas trouvé une différence significative par rapport à l'opinion de la difficulté de la matière «Frans» pour V2 ($t(46) = 1,153, p = 0,850$) tandis que la différence entre T1A et T1C était significative ($t(31,090) = 3,280, p = 0,003^{15}$). Le tableau 3.4 montre les moyennes et les écarts types.

Tableau 3.4 Scores d'opinion concernant la difficulté de la matière «français».

Classe	Moyenne (écart type)
T1A	11,00 (1,717)
T1C	8,68 (2,583)
V2B	8,13 (2,399)
V2C	7,28 (2,685)

3.2 L'apprentissage des verbes français

Dans cette section, nous traiterons l'apprentissage des verbes français. D'abord, nous comparerons la difficulté des verbes français à celle des verbes anglais, néerlandais et allemands. Puis, nous répondrons à la question : qu'est-ce que l'on sait des domaines pour lesquels les élèves ont des difficultés à apprendre les verbes ? La troisième sous-section traitera la question : qu'est-ce que l'on sait de la manière que les élèves utilisent afin d'apprendre les verbes ? Puis, nous étudierons les attentes des élèves par rapport à notre méthode alternative et par rapport l'usage de la musique

¹⁴ $n_{V2} = 45$, parce qu'un des élèves de V2B n'a pas rempli toutes les questions concernant la motivation.

¹⁵ Nous avons obtenu un score n différent que d'habitude. Deux facteurs ont joué un rôle. Un élève de T1C n'a pas rempli toutes les questions, et, en plus, le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif. Cela veut dire que le degré de variation n'était pas identique entre les deux groupes.

pour apprendre les verbes. Finalement, cette section contient un bilan des verbes que les élèves ont trouvés les plus difficiles.

3.2.1 LA DIFFICULTE DES VERBES FRANÇAIS COMPAREE A LA DIFFICULTE DES VERBES ANGLAIS, NEERLANDAIS ET ALLEMANDS

Tableau 3.5: scores de difficulté des verbes dans différentes langues

Langue	Oral (Moyenne (Ecart type))	Écrit (Moyenne (Ecart type))
Néerlandais	N (87) : 1,56 (0,727)	N (88) : 2,07 (1,102)
Anglais	N (88) : 2,52 (1,083)	N (88) : 2,55 (1,103)
Français	N (87) : 3,10 (1,079)	N (88) : 3,16 (1,113)
Allemand	N (48) : 3,10 (1,134)	N (48) : 2,96 (1,184)

En regardant le tableau 3.5, nous voyons que les élèves trouvent les verbes français plus difficiles que les verbes néerlandais, anglais ou allemands. Comme pour les verbes néerlandais et anglais, le score moyen de l'écrit est plus haut que celui de l'oral. Cela indique que les élèves le trouvent surtout difficile d'écrire les formes verbales. La différence entre le score «écrit» et «oral» est cependant très petite pour les verbes français.

Si nous analyserons plus en détail (voir tableau 3.6) la difficulté des verbes français, nous remarquons que les élèves de T1 trouvent les verbes français plus difficiles que les élèves de V2. Cela est manifesté par le fait qu'aussi bien la différence des scores pour l'oral entre T1 et V2, que celle pour l'écrit entre ces deux groupes sont significatives¹⁶. Il n'y a pas de différences entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental, et cela vaut aussi pour la comparaison entre les sexes.

Tableau 3.6 la difficulté des verbes français plus en détail

Groupe	Oral	Écrit
T1	N (39) = 3,38 (1,115)	N (40) = 3,65 (1,122)
V2	N (48) = 2,88 (1,003)	N (48) = 2,75 (0,934)
Groupe expérimental	N (42) = 3,31 (1,070)	N (43) = 3,30 (1,081)
Groupe de contrôle	N (45) = 2,91 (1,062)	N (45) = 3,02 (1,138)
Garçons	N (43) : 3,19 (1,075)	N (43) : 3,34 (1,160)
Filles	N (43) : 3,05 (1,090)	N (43) : 2,93 (1,009)

¹⁶ Oral : $t(85) = 2,242, p = 0,028$.
Écrit : $t(86) = 4,039, p = <0,001$.

3.2.2 QU'EST-CE QUE LES ELEVES TROUVENT DIFFICILE DANS L'APPRENTISSAGE DES VERBES FRANÇAIS ?

Tableau 3.7 : scores des difficultés différents

Difficulté	Moyenne (Ecart type) Total	Moyenne (Ecart type) Garçons	Moyenne (Ecart type) Filles	Moyenne (Ecart type) T1	Moyenne (Ecart type) V2	Moyenne (Ecart type) groupe expérimental (T1A & V2B)	Moyenne (Ecart type) groupe témoin (T1A & V2C)
J'ai surtout du mal à retenir le sens des verbes	N (87): 2,52 (1,170)	N (44) : 2,61 (1,1224)	N (42) : 2,45 (1,109)	N (39) : 2,82 (1,254)	N (48) : 2,27 (1,047)	N (43) : 2,49 (1,099)	N (44) : 2,55 (1,247)
J'ai surtout du mal à retenir les formes correctes des verbes	N (87): 2,45 (1,054)	N (44) :2,57 (1,065)	N (42) : 2,31 (1,047)	N (39) : 2,87 (1,056)	N (48) : 2,10 (0,928)	N (43) : 2,70 (1,013)	N (44) : 2,20 (1,047)
J'ai de la peine à remplir les formes dans des phrases	N (86): 2,51 (1,176)	N (43) :2,70 (1,186)	N (42) : 2,31 (1,158)	N (38) : 3,00 (1,252)	N (48) : 2,13 (0,959)	N (43) : 2,67 (1,229)	N (43) : 2,35 (1,110)
Je confonds les formes «je» et «tu»	N (87): 1,47 (0,860)	N (44) : 1,57 (1,021)	N (42) : 1,38 (0,661)	N (39) : 1,59 (0,966)	N (48) : 1,38 (0,761)	N (43) : 1,70 (1,059)	N (44) : 1,25 (0,534)
Je confonds les formes «tu» et «il/elle»	N (87): 1,71 (0,975)	N (44) : 1,80 (1,133)	N (42) : 1,64 (0,791)	N (39) : 1,79 (1,005)	N (48) : 1,65 (0,956)	N (43) : 1,81 (1,006)	N (44) : 1,61 (0,945)
Je confonds les formes «nous» et «vous»	N (87): 1,95 (1,088)	N (44) : 2,00 (1,161)	N (42) : 1,90 (1,031)	N (39) : 2,31 (1,151)	N (48) : 1,67 (0,953)	N (43) : 2,14 (1,167)	N (44) : 1,77 (0,985)
Je confonds les formes «il/elle singulier» et «il/elle pluriel»	N (85): 1,80 (0,973)	N (42) : 1,81 (0,943)	N (42) : 1,81 (1,018)	N (37) :2,11 (1,197)	N (48) : 1,56 (0,681)	N (41) : 1,80 (0,980)	N (44) : 1,80 (0,978)

Comme le montre le tableau 3.7, les élèves ont surtout du mal à retenir le sens des verbes et à remplir les formes dans des phrases. Il est aussi difficile pour les élèves de retenir les formes correctes. Ces trois aspects sont plus difficiles pour les garçons que pour les filles, mais ces différences entre les sexes ne sont pas significatives. Les élèves ne confondent pas beaucoup les différentes formes personnelles. Les formes de «*nous*» et «*vous*» sont les plus difficiles à distinguer. Nous voyons de nouveau que les filles ont donné un score moins haut que les garçons, mais il ne s'agit pas non plus d'une différence significative. Généralement parlant, les élèves de cinquième ont donné un score plus haut que ceux de la quatrième. Quelques différences (les chiffres qui sont **surlignés¹⁷**) sont significatives. Un phénomène singulier est que les élèves de quatrième trouvent remplir les formes verbales dans les phrases plus difficiles que les élèves de la cinquième. Cette différence est également significative¹⁸. Deux autres constatations remarquables sont que les élèves du groupe expérimental indiquent qu'ils ont plus de mal à retenir les formes correctes des verbes et indiquent qu'ils confondent plus souvent la forme «*je*» et la forme «*te*». Ces scores (**surlignés en turquoise**)¹⁹ diffèrent de façon significative.

3.2.3. QU'EST-CE QUE L'ON SAIT DE LA MANIÈRE DONT LES ÉLÈVES APPRENNENT LES VERBES FRANÇAIS ?

Tableau 3.8 : score de quelques méthodes possibles d'apprendre les verbes

Méthode	Moyenne (Ecart type) Total	Moyenne (Ecart type) Garçons	Moyenne (Ecart type) Filles	Moyenne (Ecart type) T1	Moyenne (Ecart type) V2	Moyenne (Ecart type) groupe expérimental (T1A & V2B)	Moyenne (Ecart type) groupe témoin (T1A & V2C)
J'apprends les verbes en récitant les paradigmes à haute voix ou en silence	N (88): 3,43 (1,311)	N (44) : 3,25 (1,366)	N (43) : 3,65 (1,232)	N (40) : 3,10 (1,317)	N (48) : 3,71 (1,254)	N (43) : 3,33 (1,410)	N (45) : 3,53 (1,217)

¹⁷ J'ai surtout du mal à retenir le sens des verbes : $t(85) = 2,229, p = 0,028$.

J'ai surtout du mal à retenir les formes correctes des verbes : $t(85) = 3,607, p = 0,001$.

Je confonds les formes «*nous*» et «*vous*» : $t(85) = 2,843, p = 0,006$.

¹⁸ $t(84) = 3,670, p < 0,001$.

¹⁹ J'ai surtout du mal à retenir les formes correctes des verbes : $t(85) = 2,232, p = 0,028$.

Je confonds les formes «*nous*» et «*vous*» : $t(61,738) = 2,482, p = 0,016$.

J'apprends les verbes en copiant les paradigmes	N (88): 3,36 (1,306)	N (44) : 3,00 (1,414)	N (43) : 3,70 (1,081)	N (40) : 3,73 (1,198)	N (48) : 3,06 (1,327)	N (43) : 3,77 (1,231)	N (45) : 2,98 (1,270)
J'apprends les verbes par faire des phrases d'exercice	N (88): 1,56 (0,869)	N (44) : 1,41 (0,757)	N (43) : 1,72 (0,959)	N (40) : 1,75 (0,981)	N (48) : 1,40 (0,736)	N (43) : 1,67 (1,017)	N (45) : 1,44 (0,693)
En apprenant les verbes je me concentre sur les ressemblances et les différences aux verbes que j'ai déjà appris	N (87): 2,72 (1,158)	N (43) : 2,56 (1,278)	N (43) : 2,93 (0,985)	N (40) : 2,45 (1,131)	N (47) : 2,96 (1,141)	N (43) : 2,70 (1,103)	N (44) : 2,75 (1,222)

Les données dans le tableau 3.8 montrent que les élèves apprennent les verbes surtout en récitant les paradigmes à haute voix ou en silence. Surtout les filles font usage de cette méthode. Il ne s'agit pourtant pas d'une différence significative. Les élèves apprennent les verbes aussi régulièrement en copiant les paradigmes. Cette méthode est également plus souvent utilisée par les filles que par les garçons. Le t-test montre que cette différence (surlignée en jaune) entre les sexes est significative²⁰. La méthode d'apprentissage où l'on fait des phrases d'exercice n'est pas populaire. Les chiffres manifestent aussi que les élèves peuvent plus se concentrer sur les ressemblances et les différences par rapport aux verbes qu'ils ont déjà appris. Concernant les scores différents entre T1 et V2, nous voyons que les élèves de la quatrième récitent plus qu'ils ne copient, tandis que l'on voit l'inverse pour les élèves de la cinquième. Les élèves de V2 se concentrent plus sur les différences et les ressemblances entre les verbes. Ces trois différences (surlignées en vert) sont significatives²¹. Il n'y pas de grandes différences entre les scores moyens et les écart types des élèves du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Une différence qui est quand même significative (surlignée

²⁰ $t(80,370) = -2,589, p = 0,011$.

²¹ J'apprends les verbes en récitant les paradigmes à haute voix ou en silence : $t(86) = -2,215, p = 0,029$

J'apprends les verbes en copiant les paradigmes : $t(86) = 2,436, p = 0,017$.

En apprenant les verbes je me concentre sur les ressemblances et les différences par rapport aux verbes que j'ai déjà appris : $t(85) = -2,075, p = 0,041$.

en turquoise), est que les élèves du groupe expérimental copient plus les verbes que les élèves du groupe de contrôle²².

3.2.4. QUELLES SONT LES ATTENTES DES ELEVES CONCERNANT DEUX

METHODES ALTERNATIVES D'APPRENTISSAGE DES VERBES ?

Tableau 3.9: Score des attentes à propos de deux méthodes alternatives, notre méthode expérimentale, et la possibilité de faire usage de la musique pour apprendre des verbes.

Attente	Moyenne (Ecart type) Total	Moyenne (Ecart type) Garçons	Moyenne (Ecart type) Filles	Moyenne (Ecart type) T1	Moyenne (Ecart type) V2	Moyenne Groupe Témoin (T1C & V2C)	Moyenne Groupe Expérimental (T1A & V2B)
Je pense qu'il aidera de ne pas apprendre les verbes par paradigme mais par forme	N (87): 1,94 (1,103)	N (44) : 1,93 (1,129)	N (42) : 1,98 (1,093)	N (39) : 2,31 (1,151)	N (48) : 1,65 (0,978)	N (44) : 1,93 (0,974)	N (43) : 1,95 (1,234)
Je pense qu'il aidera d'apprendre les verbes à l'aide de la musique (grâce aux chansons)	N (87): 2,40 (1,307)	N (44) : 2,36 (1,416)	N (42) : 2,38 (1,147)	N (39) : 2,62 (1,444)	N (48) : 2,23 (1,171)	N (44) : 2,30 (1,153)	N (43) : 2,51 (1,454)

En regardant les données du tableau 3.9, nous remarquons que les élèves n'ont pas de grands espoirs au sujet d'apprendre les verbes par forme au lieu de par paradigmes complets. Les garçons sont un petit peu moins négatifs, pourtant cette différence n'est pas significative. Cependant, comme le démontre le t-test, l'écart en scores (surligné en vert) entre T1 et V2 est significative. Les élèves de T1 attendent plus de notre méthode alternative que ceux de V2²³. Pour ce qui est de la déviation des scores entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental, nous pouvons conclure qu'elle est petite et qu'il ne s'agit pas d'un écart significatif²⁴.

²² $t(86) = 2,959, p = 0,004$.

²³ $t(85) = 2,900, p = 0,005$.

²⁴ $t(85) = 0,091, p = 0,928$.

Les élèves attendent plus de la musique comme aide. Les garçons sont de nouveau plus positifs que les filles. Quant à la comparaison entre T1 et V2, nous voyons que les élèves de V2 attendent, de nouveau, moins de la méthode alternative. Ces différences ne divergent cependant pas de façon significative, et cela vaut également pour l'écart en scores entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental.

3.2.5 QUEL VERBE TROUVENT LES ELEVES LE PLUS DIFFICILE A APPRENDRE ?

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre traitant la méthodologie, nous n'avons qu'utilisé les données des élèves qui ont participé aux deux parties de notre étude. Cela vaut pour tous les résultats, sauf pour cette partie. Afin de donner une réponse à la question quel verbe est selon les élèves le plus difficile à apprendre, nous avons utilisé toutes les enquêtes de la première partie.

La motivation pour ce choix est que pas tous les élèves n'ont rempli cette question et nous avons voulu obtenir autant de «scores» que possible. La figure 3.1 reflète les réponses des élèves de cinquième. 35 du total de 47 élèves ont rempli cette question. Quant aux élèves de V2, 35 du total de 51 élèves ont répondu à la question dans le sondage et la figure 3.2 visualise les résultats.

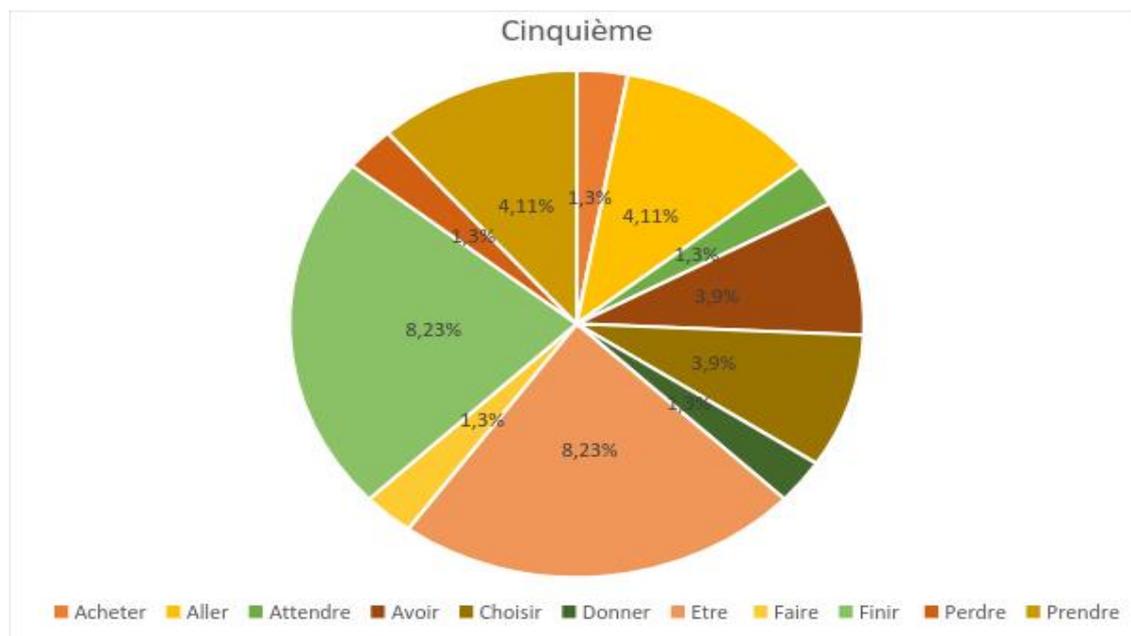


Figure 3.1: les verbes trouvés les plus difficiles par les élèves de T1

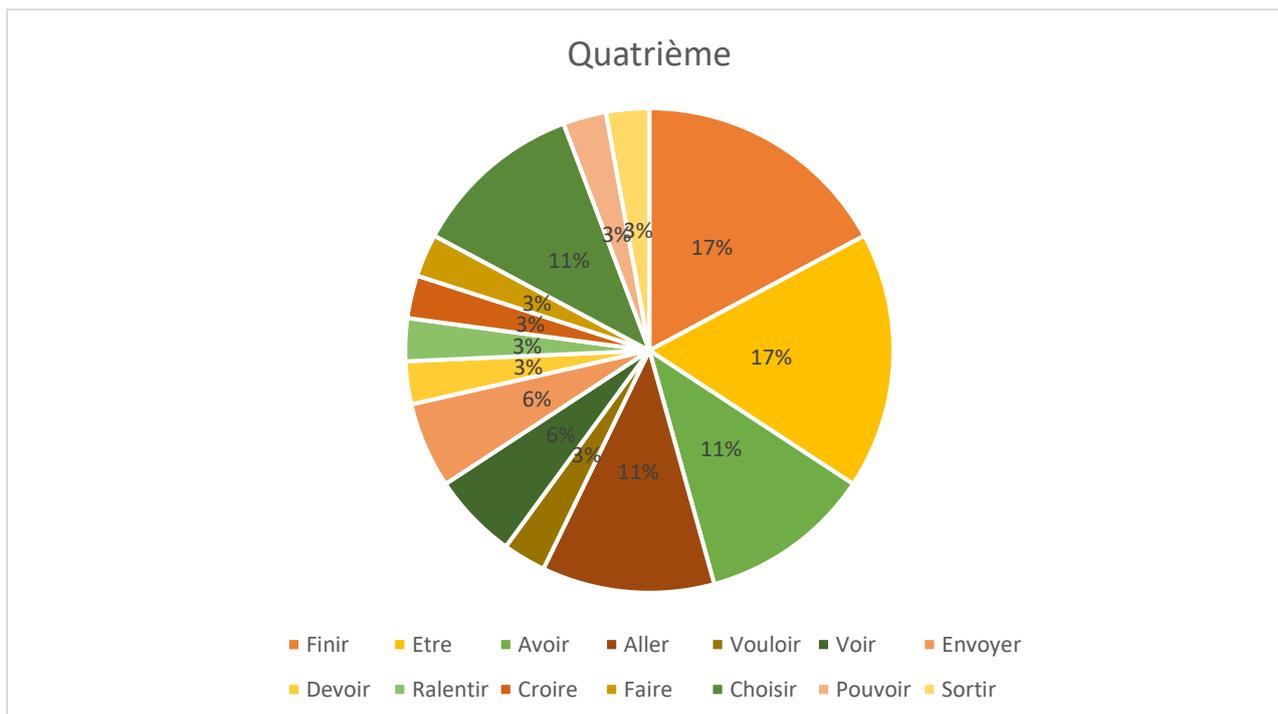


Figure 3.2: les verbes les plus difficiles à apprendre selon les élèves de V2.

Lorsque nous mettons en rapport les deux diagrammes, il devient clair que les verbes les plus difficiles sont «être» et «finir». Ces deux verbes sont nommés quatorze fois par les élèves. Les élèves ont voté huit fois pour le verbe «aller». Les verbes «avoir» et «choisir» sont aussi difficiles selon les élèves (ces deux verbes ont été choisis sept fois).

3.3 L'efficacité de la méthode alternative

Le tableau 3.10 contient les scores moyens et les écarts types des résultats du test que nous avons fait passer aux élèves.

Tableau 3.10 résultat du test par classe (moyenne (écart type))

Classe	Total	Garçons	Filles
T1A	N (20) ²⁵ : 0,45 (0,686)	N (12) : 0,42 (0,669)	N (7) : 0,57 (0,787)
T1C	N (20) : 0,60 (0,754)	N (10) : 0,40 (0,516)	N (10) : 0,80 (0,919)
V2B	N (23) : 2,65 (1,849)	N (7) : 1,57 (1,512)	N (16) : 3,13 (1,821)
V2C	N (25) : 1,84 (1,573)	N (15) : 2,00 (1,648)	N (10) : 1,60 (1,506)
Moyenne groupe expérimental (T1A, V2B)	N (43) : 1,63 (1,800)	N (19) : 0,84 (1,167)	N (23) : 2,35 (1,968)
Moyenne groupe de contrôle (T1C, V2C)	N (45) : 1,29 (1,408)	N (25) : 1,36 (1,524)	N (20) : 1,20 (1,281)
Total	N (88) : 1,45 (1,611)	N (44) : 1,14 (1,391)	N (43) : 1,81 (1,763)

²⁵ Un élève de T1A n'a pas indiqué son sexe.

Les t-tests ont fait ressortir que la différence des scores entre les classes T1A et T1C n'est pas significative²⁶. L'écart n'est non plus significatif pour les deux classes V2²⁷. Les scores des tests ne diffèrent donc pas significativement entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle.²⁸

Quant aux différences des résultats entre les sexes, il faut important de savoir que, généralement parlant, les filles ont mieux fait le test²⁹ Parmi les élèves du groupe expérimental, les filles avaient des scores significativement plus hauts (marqués en vert) que les garçons³⁰. Cependant, les garçons avaient des scores plus hauts parmi les élèves du groupe de contrôle. Cette différence n'était toutefois pas significative³¹

Au niveau des classes, étant donné que le nombre des participants est limité, les t-tests n'ont pas indiqué des différences significatives entre les sexes.

3.4 L'opinion des élèves concernant la méthode alternative

Cette section est consacrée à l'opinion des élèves concernant la méthode alternative. Nous sommes d'opinion qu'il est non seulement important de savoir si une méthode est efficace, mais aussi ce que les élèves en pensent. Dans la section 3.2.4, nous avons vu que les élèves n'avaient pas de grands espoirs au sujet d'apprendre les verbes par forme au lieu de par paradigmes complets.

Etudions maintenant d'abord les scores donnés rétrospectivement. Puis nous traitons la question s'il y a un rapport entre la motivation des élèves pour la matière «français» et l'opinion des élèves. Cette sous-partie est suivie par une autre traitant le lien potentiel entre la difficulté prétendue de la matière «français» et l'opinion des élèves.

²⁶ $t(38) = -0,658, p = 0,515$.

²⁷ $t(46) = 1,643, p = 0,107$.

²⁸ Une preuve supplémentaire est le résultat du t-test comparant le total du groupe de contrôle au total du groupe expérimental ($t(86) = 0,987, p = 0,327$).

²⁹ $t(79,8^*) = -1,987, p = 0,050$ * DF était 79,8 au lieu de 85 parce que le test de Levene pour l'égalité en variances était significatif ($p=0,021$). Le degré de variation entre les groupes n'était donc pas identique.

³⁰ $t(36,612^*) = -3,073, p = 0,004$ * DF était 36,612 au lieu de 40 parce que, de nouveau, le test de Levene pour l'égalité en variance était significatif ($p=0,001$).

³¹ $t(43) = 0,375, p = 0,709$.

3.4.1 QUELLE EST L'OPINION RETROSPECTIVE DES ELEVES QUANT A LA METHODE ALTERNATIVE ?

Dans l'intention de savoir ce que les élèves trouvent rétrospectivement de la méthode alternative, nous leur avons posé dix questions. Regardons les scores par question.

Question 1 : cette manière de présenter les verbes provoque que j'ai rempli plus de formes verbales correctement que lorsqu'elles étaient présentées de la 'manière normale'.

En regardant les données du tableau 3.11, on s'aperçoit que les élèves sont plutôt négatifs par rapport à cette question. Il est remarquable que les élèves du groupe de contrôle sont plus positifs que ceux du groupe expérimental. Cet écart (marqué en jaune) est significatif³². Par rapport à une comparaison entre les sexes, les chiffres montrent que les garçons sont, généralement parlant, plus positifs que les filles. Cette différence n'est pas significative³³.

Tableau 3.11 Scores moyennes et (écart types)

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 1,75 (1,357)	N (6) : 1,50 (0,837)	N (18): 1,67 (1,188)
T1C	N (9) : 3,00 (1,000)	N (9) : 3,22 (1,093)	N (18): 3,11 (1,023)
V2B	N (7) : 1,29 (0,756)	N (16) : 1,06 (0,250)	N (23): 1,13 (0,458)
V2C	N (15) : 2,20 (1,424)	N (10) : 1,60 (0,699)	N (25) : 1,96 (1,207)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 1,58 (1,170)	N (22) : 1,18 (0,501)	N (41): 1,37 (0,888)
Contrôle (T1C & V2C)	N (24) : 2,50 (1,319)	N (19) : 2,37 (1,212)	N (43): 2,44 (1,259)
Total	N (43) : 2,09 (1,324)	N (41) : 1,73 (1,073)	N (84): 1,92 (1,214)

Question 2: cette manière de présentation des verbes simplifie la mémorisation des significations

En analysant les données dans le tableau 3.12, nous constatons que, de nouveau, les élèves sont plutôt négatifs par rapport à cette thèse. Ce qui est comparable à la première question est que les élèves du groupe de contrôle sont plus positifs que celui du groupe expérimental. Cette différence (marquée en jaune) est significative³⁴. Quant aux différences des scores entre les sexes, à savoir que les garçons sont plus positifs que les filles, le «*independent t-test*» a montré qu'il ne s'agit pas d'une différence significative³⁵.

³² $t(75,614) = -4,543$, $p < 0,001$ * DF était 75,614 au lieu de 82 parce que le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif ($p < 0,001$). Cela indique que le degré de la variation entre les groupes n'était pas identique.

³³ $t(82) = 1,370$, $p = 0,174$.

³⁴ $t(86) = -2,097$, $p = 0,039$.

³⁵ $t(85) = 0,787$, $p = 0,433$.

Tableau 3.12 Scores moyennes et (écart types)

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 2,17 (1,528)	N (7) : 1,57 (0,787)	N (20) : 1,90 (1,294)
T1C	N (10) : 2,50 (1,269)	N (10) : 2,90 (1,101)	N (20) : 2,70 (1,174)
V2B	N (7) : 1,29 (0,756)	N (16) : 1,31 (0,704)	N (23) : 1,30 (0,703)
V2C	N (15) : 1,67 (0,617)	N (10) : 1,40 (0,966)	N (25) : 1,56 (0,768)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 1,84 (1,344)	N (23) : 1,39 (0,722)	N (43) : 1,58 (1,052)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,00 (1,00)	N (20) : 2,15 (1,268)	N (45) : 2,07 (1,116)
Total	N (44) : 1,93 (1,149)	N (43) : 1,74 (1,071)	N (88) : 1,83 (1,106)

Question 3: cette manière de présentation des verbes simplifie la mémorisation des formes correctes.

Comme le montrent les chiffres dans le tableau 3.13, le score moyen total est cette fois-ci un peu plus haut que ceux des deux dernières thèses. Les élèves du groupe expérimental sont moins positifs que ceux du groupe de contrôle. Cet écart (marqué en jaune) est significatif³⁶. Les filles sont aussi moins positives que les garçons et cette fois-ci cette différence (marquée en vert) des scores est significative³⁷.

Tableau 3.13 Scores moyens et écart types.

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 1,83 (1,193)	N (7) : 1,86 (1,215)	N (20) : 1,80 (1,152)
T1C	N (10) : 3,30 (1,059)	N (10) : 3,30 (1,160)	N (20) : 3,30 (1,081)
V2B	N (6) : 1,67 (1,033)	N (16) : 1,19 (0,403)	N (22) : 1,32 (0,646)
V2C	N (14) : 3,07 (1,207)	N (10) : 1,80 (0,789)	N (24) : 2,54 (1,215)
Expérimental (T1A & V2B)	N (18) : 1,78 (1,114)	N (23) : 1,39 (0,783)	N (42) : 1,55 (0,942)
Contrôle (T1C & V2C)	N (24) : 3,17 (1,129)	N (20) : 2,55 (1,234)	N (44) : 2,89 (1,205)
Total	N (42) : 2,57 (1,309)	N (43) : 1,93 (1,163)	N (86) : 2,23 (1,271)

Question 4: cette manière de présenter les verbes le rend plus facile de les remplir dans une phrase

En analysant les scores moyens que les élèves ont donnés comme réponse à cette thèse (voir le tableau 3.14), on remarque que les élèves du groupe expérimental sont moins positifs que ceux du groupe de contrôle. Cette différence (marquée en jaune) est significative³⁸. La différence des scores entre les sexes, plus exactement, que les filles sont plus négatives que les garçons, n'est pas significative³⁹.

³⁶ $t(84) = -5,721, p < 0,001$.

³⁷ $t(83) = 2,389, p = 0,019$.

³⁸ $t(76,305)^* = -4,665, p = < 0,001^*$ DF était 76,305 au lieu de 85 parce que le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif ($p = 0,009$).

³⁹ $t(84) = 1,130, p = 0,262$.

Tableau 3.14 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 1,67 (1,073)	N (7) : 1,71 (0,951)	N (20) : 1,70 (0,979)
T1C	N (10) : 2,50 (0,850)	N (10) : 3,80 (1,135)	N (20) : 3,15 (1,182)
V2B	N (7) : 2,00 (1,155)	N (16) : 1,31 (0,793)	N (23) : 1,52 (0,947)
V2C	N (14) : 3,07 (1,592)	N (10) : 1,70 (0,949)	N (24) : 2,50 (1,504)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 1,79 (1,084)	N (23) : 1,43 (0,843)	N (43) : 1,60 (0,955)
Contrôle (T1C & V2C)	N (24) : 2,83 (1,341)	N (20) : 2,75 (1,482)	N (44) : 2,80 (1,391)
Total	N (43) : 2,37 (1,328)	N (43) : 2,05 (1,344)	N (87) : 2,21 (1,331)

Question 5 Cette manière de présentation des verbes cause une diminution de confusion des formes «je» et «tu».

Comme le montrent les chiffres dans le tableau 3.15, les élèves ne pensent pas que la méthode alternative aide à moins confondre les formes de la première et de la deuxième personne du singulier. Les élèves du groupe de contrôle ont donné des scores significativement⁴⁰ (marqués en jaune) plus hauts que ceux qui faisaient partie du groupe expérimental. Les garçons sont, encore une fois, plus positifs que les filles et cette fois-ci la différence est significative⁴¹ (marquée en vert).

Tableau 3.15 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 1,75 (0,866)	N (7) : 1,86 (1,215)	N (20) : 1,80 (0,951)
T1C	N (10) : 2,50 (1,179)	N (10) : 2,50 (1,269)	N (20) : 2,50 (1,192)
V2B	N (7) : 2,29 (0,756)	N (16) : 1,44 (0,892)	N (23) : 1,70 (0,926)
V2C	N (15) : 2,67 (1,496)	N (10) : 1,60 (1,075)	N (25) : 2,24 (1,422)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 1,95 (0,848)	N (23) : 1,57 (0,992)	N (43) : 1,74 (0,928)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,60 (1,354)	N (20) : 2,05 (1,234)	N (45) : 2,36 (1,317)
Total	N (44) : 2,32 (1,196)	N (43) : 1,79 (1,125)	N (88) : 2,06 (1,178)

Question 6 Cette manière de présenter les verbes aide à moins confondre les formes «tu» et «il/elle».

Les chiffres dans le tableau 3.16 démontrent que les élèves du groupe de contrôle sont plus positifs par rapport à cette question que les élèves du groupe expérimental. Cette différence (marquée en jaune) est significative.⁴² Une autre différence significative⁴³ (marquée en vert) est que les garçons sont plus positifs que les filles.

⁴⁰ $t(79,213^*) = -2,526, p = 0,014$. * DF était 79,213 au lieu de 86 parce que, encore une fois, le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif ($p = 0,003$).

⁴¹ $t(85) = 2,118, p = 0,037$.

⁴² $t(75,642^*) = -3,311, p = 0,001$. * DF était 75,642 au lieu de 86 parce que, cette fois aussi, le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif ($p < 0,001$).

⁴³ $t(85) = 3,206, p = 0,002$.

Tableau 3.16 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 1,92 (1,084)	N (7) : 1,86 (0,900)	N (20) : 1,85 (0,988)
T1C	N (10) : 2,70 (1,337)	N (10) : 2,80 (1,317)	N (20) : 2,75 (1,293)
V2B	N (7) : 2,29 (0,756)	N (16) : 1,25 (0,577)	N (23) : 1,57 (0,788)
V2C	N (15) : 3,00 (1,414)	N (10) : 1,30 (0,675)	N (25) : 2,32 (1,435)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 2,05 (0,970)	N (23) : 1,43 (0,728)	N (43) : 1,70 (0,887)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,88 (1,364)	N (20) : 2,05 (1,276)	N (45) : 2,51 (1,375)
Total	N (44) : 2,52 (1,267)	N (43) : 1,72 (1,054)	N (88) : 2,11 (1,226)

Question 7 Cette manière de présentation des verbes cause une diminution de la confusion des formes «nous» et «vous».

Généralement parlant, les élèves ne pensent pas vraiment que la manière alternative de présenter les verbes cause une diminution de confusion des formes «nous» et «vous». Tout comme dans les résultats de la question suivante, nous remarquons (voir le tableau 3.17) que les élèves du groupe de contrôle ont donné un score plus haut que ceux du groupe expérimental. Ce qui est aussi comparable aux résultats des autres questions est que les filles sont plus négatives que les garçons. Ces deux différences sont significatives⁴⁴.

Tableau 3.17 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 2,25 (1,422)	N (7) : 1,71 (0,951)	N (20) : 2,00 (1,257)
T1C	N (10) : 2,70 (1,337)	N (10) : 2,60 (0,843)	N (20) : 2,65 (1,089)
V2B	N (7) : 2,00 (0,816)	N (16) : 1,25 (0,577)	N (23) : 1,48 (0,730)
V2C	N (15) : 2,80 (1,521)	N (10) : 1,30 (0,675)	N (25) : 2,20 (1,443)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 2,16 (1,214)	N (23) : 1,39 (0,722)	N (43) : 1,72 (1,031)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,76 (1,422)	N (20) : 1,95 (0,999)	N (45) : 2,40 (1,304)
Total	N (44) : 2,50 (1,355)	N (43) : 1,65 (0,897)	N (88) : 2,07 (1,220)

Question 8 Cette manière de présenter les verbes aide à moins confondre les formes «il/elle» et «ils/elles».

Le tableau 3.18 contient les scores moyens et (écart types) des réponses des élèves par rapport à cette question. Cette fois-ci, l'écart des scores entre les sexes n'est pas significatif⁴⁵. Les filles ne sont pas moins positives que les garçons, même si elles ont donné des scores plus bas. Une différence

⁴⁴ Jaune: groupe expérimental – groupe control: $t(83,135^*) = -2,716$, $p = 0,008$. * DF était 83,135 au lieu de 86 parce que le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif, $p = 0,019$.

Vert: garçons-filles: $t(74,780^*) = 3,452$, $p = 0,001$. * DF était 74,780 au lieu de 85 parce que le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif, $p < 0,001$.

⁴⁵ Sexe: pas significatif $t(85) = 1,691$, $p = 0,094$.

significative est celle entre les élèves du groupe expérimental et du groupe de contrôle⁴⁶ (marquée en jaune).

Tableau 3.18 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 2,08 (1,311)	N (7) : 1,71 (0,951)	N (20) : 1,90 (1,165)
T1C	N (10) : 2,60 (0,966)	N (10) : 3,00 (1,054)	N (20) : 2,80 (1,005)
V2B	N (7) : 1,86 (0,690)	N (16) : 1,25 (0,577)	N (23) : 1,43 (0,662)
V2C	N (15) : 2,33 (1,291)	N (10) : 1,70 (1,252)	N (25) : 2,08 (1,288)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 2,00 (1,106)	N (23) : 1,39 (0,722)	N (43) : 1,65 (0,948)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,44 (1,158)	N (20) : 2,35 (1,309)	N (45) : 2,40 (1,214)
Total	N (44) : 2,25 (1,144)	N (43) : 1,84 (1,132)	N (88) : 2,03 (1,149)

Question 9: Cette manière de présentation des verbes m'aide à me concentrer sur les différences et ressemblances entre les verbes.

En analysant les résultats de cette question (voir le tableau 3.19), nous remarquons que ces scores sont les plus hauts de toutes les questions. Les élèves ne sont ni positifs ni négatifs par rapport à l'utilité de cette manière de présentation pour comparer les formes verbales. Il n'y a pas un écart significatif entre les scores des garçons et ceux de filles⁴⁷. La différence (marquée en jaune) entre les élèves du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental est significative⁴⁸. Les premiers sont plus positifs que les derniers.

Tableau 3.19 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 2,33 (1,371)	N (7) : 1,71 (0,951)	N (20) : 2,05 (1,234)
T1C	N (10) : 3,00 (1,333)	N (10) : 3,20 (1,317)	N (20) : 3,10 (1,294)
V2B	N (7) : 1,71 (1,254)	N (16) : 1,62 (1,088)	N (23) : 1,65 (1,112)
V2C	N (15) : 2,80 (1,014)	N (10) : 2,90 (1,287)	N (25) : 2,84 (1,106)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 2,11 (1,329)	N (23) : 1,65 (1,027)	N (43) : 1,84 (1,174)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,88 (1,130)	N (20) : 3,05 (1,276)	N (45) : 2,96 (1,186)
Total	N (44) : 2,55 (1,266)	N (43) : 2,30 (1,337)	N (88) : 2,41 (1,301)

Question 10: Je voudrais que les verbes soient plus souvent présentés de cette manière

Le tableau 3.20 contient les scores moyennes et écart types pour cette question. Les élèves sont plutôt négatifs. En analysant les chiffres dans le tableau, on voit que les filles sont plus négatives que

⁴⁶ $t(82,785^*) = -3,233, p = 0,002$. * DF était 82,785 au lieu de 86 parce que le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif, $p = 0,012$.

⁴⁷ $t(85) = 0,871, p = 0,386$

⁴⁸ $t(86) = -4,444, p = < 0,001$.

les garçons. Cette différence n'est pas significative⁴⁹. Quant à la différence (marquée en jaune) entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin, il faut savoir qu'elle est significative⁵⁰. Les élèves qui n'ont pas fait l'expérience de notre méthode alternative sont plus positifs que ceux qui l'ont fait. Des facteurs divers peuvent avoir joué un rôle. Les élèves du groupe de contrôle pourraient être déçus par la difficulté du test et avaient donc idéalisé l'autre condition, ou les élèves du groupe expérimental n'ont pas vraiment compris comment apprendre les verbes de cette manière. Nous y reviendrons dans le chapitre 4 (discussion & conclusion).

Tableau 3.20 Scores moyens et écart types

Groupe	Garçons	Filles	Total
T1A	N (12) : 1,33 (0,778)	N (7) : 1,43 (0,787)	N (20) : 1,35 (0,745)
T1C	N (10) : 2,90 (1,197)	N (10) : 3,10 (1,370)	N (20) : 3,00 (1,257)
V2B	N (7) : 1,29 (0,756)	N (16) : 1,06 (0,250)	N (23) : 1,13 (0,458)
V2C	N (15) : 2,07 (1,280)	N (10) : 1,20 (0,632)	N (25) : 1,72 (1,137)
Expérimental (T1A & V2B)	N (19) : 1,32 (0,749)	N (23) : 1,17 (0,491)	N (43) : 1,23 (0,611)
Contrôle (T1C & V2C)	N (25) : 2,40 (1,291)	N (20) : 2,15 (1,424)	N (45) : 2,29 (1,342)
Total	N (44) : 1,93 (1,208)	N (43) : 1,63 (1,134)	N (88) : 1,77 (1,172)

3.4.2 EST-CE QUE L'OPINION RETROSPECTIVE DIFFERE DES ATTENTES ?

En plus, nous avons comparé le score moyen des attentes concernant notre méthode alternative, au score moyen donné en répondant à cette question (voir le tableau 3.21). Rappelons-nous que les élèves n'avaient pas de grands espoirs au sujet de l'apprentissage des verbes par forme. Le score moyen total était N (87) : 1,94 (1,103). L'analyse à l'aide d'un «*paired-samples-t-test*» a montré que le score moyen total donné rétrospectivement (à savoir N (88) : 1,77 (1,172) ne diffère pas d'une manière significative⁵¹. Quelques autres différences sont cependant significatives. Ces différences sont marquées et les résultats des «*paired-samples-t-test*» sont donnés dans les notes en bas de page⁵². Il est particulièrement intéressant à noter que les élèves qui faisaient partie du groupe expérimental sont devenus plus négatifs en ce qui concerne la méthode alternative.

⁴⁹ $t(85) = 1,209, p = 0,230$

⁵⁰ $t(62,093^*) = -4,787, p < 0,001$. *DF était 62,093 au lieu de 86 parce que le test de Levene pour l'égalité des variances était significatif, $p < 0,001$.

⁵¹ $t(86) = 1,441, p = 0,153$

⁵² Jaune $t(19) = 2,486, p = 0,022$

Vert $t(22) = 2,732, p = 0,012$

Turquoise $t(42) = 3,594, p = 0,001$

Tableau 3.21 Scores moyens et écarts types

Groupe	Avant	Rétrospectivement
T1A	N (20) : 2,25 (1,333)	N (20) : 1,35 (0,745)
T1C	N (19) : 2,37 (0,955)	N (20) : 3,00 (1,257)
V2B	N (23) : 1,70 (1,105)	N (23) : 1,13 (0,458)
V2C	N (25) : 1,60 (0,866)	N (25) : 1,72 (1,137)
Expérimental (T1A & V2B)	N (43) : 1,95 (1,234)	N (43) : 1,23 (0,611)
Contrôle (T1C & V2C)	N (44) : 1,93 (0,974)	N (45) : 2,29 (1,342)
Total	N (87) : 1,94 (1,103)	N (88) : 1,77 (1,172)

3.4.3 EST-CE QU'IL Y A UN LIEN ENTRE LA MOTIVATION DES ELEVES ET LEURS OPINIONS ?

Afin de répondre à cette question, nous avons utilisé la question 10 (*je voudrais que les verbes soient plus souvent présentés de cette manière*) du sondage après l'expérience et les scores (total) de motivation. La méthode d'analyse employée est la «*Pearson correlation analysis*». L'analyse a démontré qu'il n'y a pas de lien entre la motivation et l'opinion, puisque le coefficient de corrélation est seulement de 0.1 ($p = 0,930$).

3.4.4 EST-CE QU'IL Y A UN LIEN ENTRE LA DIFFICULTE PERÇUE PAR LES ELEVES ET LEURS OPINIONS ?

Afin de répondre à cette question, nous avons fait usage de la même méthode d'analyse statistique que celle utilisée pour répondre à la question précédente. Cette fois-ci les deux variables étaient le score total de difficulté perçue par les élèves et le score donné comme réponse à la question 10 du sondage après l'expérience (*je voudrais que les verbes soient plus souvent présentés de cette manière*). Le coefficient de corrélation est de -0,21, ($p=0,843$) donc nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de lien entre la difficulté perçue par l'élève de la matière «*français*» et l'opinion.

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Ce dernier chapitre de notre mémoire consiste de trois parties. Premièrement, nous synthétiserons l'essentiel de notre recherche. Dans cette partie nous traiterons également dans quelle mesure les résultats répondent à nos attentes et nous proposerons des explications possibles pour les cas où les résultats devaient de nos hypothèses. Ensuite, nous discuterons, dans la section 4.2, la validité de notre recherche. Ce chapitre terminera par une section dans laquelle nous donnerons des recommandations pour la pratique de l'enseignement et nous proposerons quelques pistes intéressantes pour des recherches futures.

4.1 Nos résultats

L'objectif principal de notre étude était de répondre à la question de recherche suivante : comment peut-on expliquer que les apprenants néerlandophones de la langue française comme langue étrangère trouvent les verbes irréguliers si difficiles et quelle serait une manière efficace de les enseigner ? Afin de répondre à la première partie de cette question, nous avons fait une étude de la littérature scientifique et une enquête sondant les opinions des apprenants débutants (des élèves d'un collège). Ces élèves ont aussi participé à notre petite étude expérimentale qui a servi comme outil pour pouvoir donner une réponse à la deuxième partie de notre question de recherche.

Dans le cadre théorique, nous avons vu plusieurs raisons pour le fait que l'apprentissage des verbes irréguliers français est si difficile pour les apprenants néerlandophones. Premièrement, la morphologie en général, et la conjugaison des verbes en particulier (notamment des verbes irréguliers), est un domaine difficile à maîtriser pour tous les apprenants de n'importe quelle langue étrangère ou seconde. Une deuxième raison est que la conjugaison des verbes en tant que telle est une tâche complexe, puisqu'il y a plusieurs temps grammaticaux, différents modes possibles et en outre, les verbes s'accordent avec le sujet quant à la personne et au nombre. Encore plus spécifiquement, l'apprentissage des formes verbales irrégulières est un défi, parce que, contrairement aux formes

verbales régulières, il n'est pas possible de les dériver à l'aide des règles. L'acquisition de la morphologie (et donc de la conjugaison verbale y compris les formes irrégulières) est encore plus compliquée pour les langues qui ont une morphologie riche. La langue française est morphologiquement nettement plus riche que la langue néerlandaise. En plus, nous avons vu que la langue française compte beaucoup de verbes. Une autre raison a à faire à l'évolution du français pendant les siècles, qui a rendu l'orthographe du français très opaque.

A côté des explications de la difficulté de l'acquisition de la morphologie verbale fournies par la littérature scientifique, nous avons aussi voulu savoir l'opinion des élèves concernant cette acquisition. Afin de faire cela, nous avons fait une enquête. Les résultats de notre sondage ont montré que les élèves trouvent les verbes français plus difficiles que les verbes néerlandais, anglais ou allemands. Les élèves ont surtout du mal à retenir les formes verbales correctes et le sens des verbes. Un autre élément difficile est remplir les formes correctes dans des phrases. Cette difficulté n'est pas liée au fait que les élèves confondent les diverses formes personnelles, car, selon leurs auto-évaluations, ils ne le font pas beaucoup. Les élèves indiquent que s'il arrive, ce sont surtout les formes «*nous*» et «*vous*» qui sont confondues. Le choix pour ces formes peut être expliqué par le fait que pour beaucoup de verbes les autres formes d'un paradigme sonnent identiquement. On n'entend, par exemple, pas la différence entre la forme verbale de «*j'aime, tu aimes, il aime, et ils aiment*». Nous supposons que le problème de remplir des formes dans des phrases a à faire au fait que les élèves ont du mal à déterminer le sujet d'une phrase. Regardons un exemple : «*Philippe et Jean mangent des pommes frites*». Les élèves ne comprennent pas que «*Philip et Jean*» peut être substitué par «*ils*» et que le verbe, par conséquent, doit être conjugué selon la troisième personne du pluriel.

Nous avons également demandé quelle(s) manière(s) d'apprentissage les élèves utilisent pour apprendre les verbes irréguliers français. La plupart des élèves récitent les formes à haute voix ou en silence, et/ou copient les paradigmes. La manière d'apprentissage à l'aide des phrases d'exercice n'est pas populaire et les élèves ont indiqué qu'ils ne se concentrent pas beaucoup sur les différences et les ressemblances par rapport aux verbes qu'ils ont déjà appris. Concernant les verbes trouvés les plus difficiles par les participants le top cinq est le suivant: 1. *être*, 2. *finir* 3. *aller* 4. *avoir* 5. *choisir*. Nous étions en partie surprise par ce résultat. Le fait que les verbes *être*, *aller* et *avoir* font partie de ce top n'est pas étonnant, vu que ces verbes sont les verbes les plus irréguliers de la langue française et qu'ils sont souvent utilisés. Dans la littérature scientifique, nous retrouvons ces verbes également listés comme les plus difficiles. Ce qui nous a surpris, c'était la présence des verbes *finir* et *choisir* dans ce top 5. Ces verbes sont réguliers et font partie du deuxième groupe selon Grevisse. Cependant nous pouvons expliquer le jugement pour ces deux verbes, parce que les élèves de T1 viennent juste

d'apprendre la conjugaison des verbes du second groupe. Il est logique que cette conjugaison est encore difficile au début.

Dans le but de répondre à la deuxième partie de notre question de recherche, à savoir : «quelle serait une manière efficace d'enseigner les verbes irréguliers ?», nous avons étudié quelques sources didactiques et fait une petite étude expérimentale. La méthode testée était si les élèves se souviennent mieux des formes verbales, lorsque l'on ne les leur offre pas un paradigme total, mais plusieurs verbes en même temps regroupés par forme (1^e, 2^e, 3^e, singulier ou pluriel). Cette méthode était basée sur les réflexions d'Erik Kwakernaak, qui a souligné l'importance de traiter les règles grammaticales les plus horizontalement que possible, même s'il existe un rapport vertical. Nous avons hypothétisé qu'il serait alors plus facile pour les élèves de retenir le sens et la traduction d'un verbe, ainsi que de comparer les verbes et de voir les similitudes et les contrastes entre eux.

Pendant un cours de français, les élèves de T1 ont dû apprendre cinq verbes irréguliers, et les élèves de V2 sept verbes. Puis, ils ont eu une petite pause de cinq minutes, après laquelle ils ont rempli le test et l'enquête. Les résultats du test n'ont pas démontré une différence significative entre les élèves du groupe expérimental ou du groupe de contrôle. Quant à une différence des scores entre les sexes, nous avons pu constater que, généralement parlant, les filles ont mieux fait le test. Cela était surtout le cas parmi les élèves du groupe expérimental. Nous ne pouvons donc pas conclure que la méthode alternative aide les élèves lors de l'apprentissage des verbes irréguliers. Il y a plusieurs explications possibles. Premièrement, il se peut que les élèves n'aient pas su comment apprendre les verbes s'ils sont présentés de cette manière à laquelle les élèves ne sont pas habitués. Une deuxième raison potentielle est que nous n'avons pas consacré assez d'attention et de temps à la mémorisation des sens et des traductions. Il est possible qu'il ait été utile si nous avions donné par forme la traduction et l'infinitif du verbe. Une troisième suggestion pour expliquer cet écart entre nos attentes et les résultats est liée au jour de l'expérience. Nous reviendrons sur cette dernière explications dans la section suivante.

Nous ne voulions non seulement savoir quelle méthode était la plus efficace, mais aussi ce que les élèves en pensaient. C'est pour cela que les élèves ont rempli une deuxième enquête. Avant l'expérience les élèves n'avaient pas de grands espoirs au sujet d'apprendre les verbes par forme. Il est encore alors plus intéressant que les résultats du sondage ont montré que les élèves du groupe expérimental sont devenus encore plus négatifs en ce qui concerne la méthode alternative. Ce résultat a aussi bien été démontré par l'analyse à l'aide d'un «*paired samples t-test*» que par le fait que nous avons trouvé des différences significatives entre les scores des élèves du groupe témoin et du groupe

expérimental pour toutes les dix questions du ce deuxième sondage. Chaque fois, le score des élèves du groupe de contrôle était plus haut, ce qui indique que ces derniers sont plus positifs. De nouveau, il y a plusieurs explications possibles. Les élèves du groupe de contrôle pourraient être déçus par la difficulté du test et avaient donc idéalisé l'autre condition, ou les élèves du groupe expérimental n'ont pas vraiment compris comment apprendre les verbes de cette manière et l'expérience était stressante pour eux. Une autre explication possible est liée à une différence entre les sexes. Généralement parlant, les garçons sont plus positifs de notre méthode alternative que les filles. Ces écarts des scores étaient significatifs pour quatre questions. Le groupe expérimental avait moins de garçons (19) que le groupe de contrôle (25).

Quant au lien potentiel entre la motivation des élèves et l'opinion et celui entre la difficulté perçue par l'élève de la matière «*français*» et l'opinion concernant la méthode alternative, nous avons dû conclure que ces liens n'existent pas.

Pour conclure, notre étude a démontré que l'apprentissage des verbes irréguliers est un vrai défi pour les élèves néerlandophones en train d'apprendre le français. Ils ont besoin d'une bonne présentation et un bonne tactique d'apprentissage. Même si nous n'avons pas pu démontrer un effet positif de la méthode alternative, nous n'avons pas non plus trouvé une influence néfaste sur les résultats. Les enseignants peuvent donc utiliser cette méthode en alternance avec des méthodes plus traditionnelles. Plus de recherche sera nécessaire pour le domaine de la didactique de la conjugaison verbale.

4.2 La validité de notre recherche

Notre étude expérimentale, qui en fait n'était qu'une étude pilote, puisqu'il n'était pas possible de faire plus dans le cadre de ce mémoire, connaît, comme chaque étude expérimentale, des points forts et des points faibles. Un point fort est le fait que nos participants étaient des apprenants débutants. Cela rend notre approche plutôt originale, parce que, comme nous l'avons vu dans l'introduction, Godfroid et Uggen (2013) ont remarqué que la plupart des études existantes concernant la morphologie des verbes se sont concentrées sur les apprenants avancés. Un autre point fort est que nous avons utilisé des classes qui ont eu la même professeure, ce qui rend les groupes aussi comparables que possible. Un troisième point fort est le fait que nous avons combiné plusieurs méthodes.

Un point moins fort est que nous avons testé notre méthode alternative vraiment à la fin de l'année scolaire, juste quelques jours avant le début de la semaine des examens. Les élèves n'étaient pas très motivés et étaient fatigués. La journée de l'expérience était aussi la journée où leurs

frères/sœurs/voisins/cousin(e)s recevraient le résultat des examens de fin d'études, et il est possible que cela ait également joué un rôle.

Quant à l'importance de nos résultats, il faut savoir que les classes n'étaient pas complètement comparables. Cela vaut surtout pour les classes de V2. L'analyse des résultats du prétest a montré que les élèves de V2B ont fait le prétest d'une manière significativement meilleure que les élèves de V2C. Cet écart entre les scores est causé par le fait que les élèves de V2C ont fait plus d'erreurs dans la partie concernant les formes verbales. Cependant, il n'y avait pas de différences entre ces classes par rapport à la motivation de la matière «*français*» ou la difficulté perçue par les élèves. Pour ce dernier aspect, nous avons trouvé une différence significative entre T1A et T1C. Les élèves de T1C trouvent la matière «*français*» significativement moins difficile que les élèves de T1A. Nous ne pensons pas que cette différence ait eu une grande influence, puisque les scores des prétests étaient comparables.

Une autre remarque importante par rapport à la méthodologie est que le test de Levene pour l'égalité des variances était régulièrement significatif. Cela indique que les degrés de variation entre les groupes n'étaient pas identiques. La comparaison entre les deux groupes est donc limitée. La conséquence est que nos résultats peuvent indiquer des trends, mais que, pour être sûr, plus de recherche est nécessaire.

4.3 Recommandations

Cette section portera sur les liens entre notre étude et la société. Même si notre étude était limitée, il est possible de déduire des recommandations pour la pratique éducative. Les résultats du premier sondage, traitant les manières d'apprendre les verbes utilisées par les élèves, ont montré que la plupart des élèves ne regardent pas les différences et les correspondances par rapport aux verbes qu'ils ont déjà appris. Cependant cette tactique pourrait aider les élèves avec l'apprentissage de la conjugaison. Nous recommandons aux enseignants d'insister pendant leurs cours plus sur les comparaisons entre plusieurs verbes afin d'habituer les élèves à cette stratégie d'apprentissage. Il est possible de faire usage de notre méthode alternative, étant donné que, même si nous n'avons pas pu démontrer un effet positif de la méthode alternative, nous n'avons aussi pas trouvé une influence néfaste sur les résultats. Il est probable que l'opinion négative des élèves par rapport à cette méthode change quand ils y sont plus habitués et comprennent mieux le but de cette manière de présentation.

Nous recommandons aussi aux enseignants de faire faire les élèves beaucoup d'exercices dans lesquels ils doivent remplir les formes verbales dans une phrase. Les élèves ont indiqué qu'ils trouvent cela difficile, et il s'agit aussi de la manière la plus naturelle. En utilisant la langue dans la vie

quotidienne, un élève doit être capable d'utiliser des verbes dans des situations plus variées et spontanées.

Quant à des implications pour la science nous donnons quelques pistes pour des recherches futures. Premièrement, il serait bien d'élargir notre étude avec plus de participants et plus de verbes, mais surtout plus de cours dans lesquels la méthode alternative sera testée. De cette manière, il est possible d'examiner si les élèves s'y habitueront et s'il y aura des influences sur leurs connaissances du système verbal à long terme. Une autre piste intéressante consiste d'examiner les relations entre différents types d'élèves et l'efficacité de certaines manières d'apprendre ou de présenter les verbes irréguliers, par exemple la relation entre le style d'apprentissage préféré et les résultats. Si nous savions plus sur ces relations, l'enseignement pourrait s'adapter mieux aux besoins (individuels) des élèves. Nous espérons en tout cas que notre étude a tracé la voie pour toutes ces recherches intéressantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Beijer, S (rédacteur). e.a. (2007). *Grandes Lignes : Référence*. Groningen/Houten : Noordhoff Uitgevers
- Blanche-Benveniste (2005). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le Français aujourd'hui*, 148, 75-87
- Clashen, H. & Felser, C. (2006). Grammatical processing in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics* 27, 3-42
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second-Language so difficult. A review of issues. *Language Learning*, 55(1), 1-25. doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x
- Gilles, S. & Schaerlaekens A.M. (1987). *De taalverwerving van het kind: een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff BV.
- Godfroid, A., & Uggen, M. S. (2013). Attention to irregular verbs by beginning learners of german. *Studies in Second Language Acquisition* (35), 291-322. doi:10.1017/S0272263112000897
- Gor, K. (2010). Introduction. Beyond the Obvious: Do Second Language Learners Process Inflectional Morphology? *Language Learning*, 60 (1), 1-20.
- Grévisse, M. (1993). *Le bon usage. Grammaire française*. 15^e édition. Revue et corrigée par A. Goose. Louvain : Ducolot
- Hoff, E. (2014). *Language development: 5th edition*. Belmont USA: Wadsworth, Cengage Learning
- Huot, H. (2005). *La morphologie: forme et sens des mots du français*. Paris: Armand Colin.

- Klausenburger, J. (2000). *Grammaticalization, studies in Latin and Romance morphosyntax*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Kwakernaak, E. (1989). *Grammatica in het vreemde talenonderwijs*. Leiden: Alpha Leiden.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Rodopi.
- Langenbach, I., & Rousseau, P. (2012). *Werkwoorden in vorm, nieuw Frans*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Meijer D. (rédacteur) e. a. (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans (een advies over de mogelijke leerlijnen voor grammaticale items bij Duits en Frans)*. Enschede: SLO (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland).
- Meunier, F., & Marslen-Wilson, W. (2004). Regularity and irregularity in French verbal inflection. *Language and cognitive processes*, 19 (4), 561-580.
doi:10.1080/01690960344000279
- Nap, B (rédacteur) e.a. (2008). *Franconville (derde druk)*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Nieuwenbroek, A., & De Vries, J. (1992). *Dyslexie in de les*. 's-Hertogenbosch en Nijmegen: Katholiek Pedagogisch Centrum en Berkhout Nijmegen.
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. & Spencer, A. (2009). *Linguistics an Introduction*. (second edition). New-York : Cambridge University Press
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.

ANNEXES

A: Leerlingenenquête

Super fijn dat jullie mij willen helpen met mijn scriptie. Op de volgende bladzijden vinden jullie verschillende vragen (ook op de achterkant). Het invullen van de enquête is anoniem. Wel wil ik graag de resultaten uit de enquête kunnen vergelijken met die van de andere twee onderdelen. Vul daarom je geboortedatum in.

Geboortedatum:

Onderdeel 1

De eerste vragen gaan over jullie. Omcirkel wat van toepassing is / vul de gevraagde gegevens in

1. Ik ben een jongen / meisje
2. Ik zit in T1 / V2
3. Mijn laatste rapportcijfer voor Frans was:
 - a) Onvoldoende
 - b) Tussen de 5,5 en de 6,4
 - c) Tussen de 6,5 en de 7,4
 - d) Tussen de 7,5 en de 8,4
 - e) Hoger dan een 8,5
4. Thuis praat ik met mijn ouders (vul taal in)
5. Heb je in het buitenland gewoond? Ja (ga verder met vraag 6) / nee (ga verder met onderdeel 2)
6. In welk land heb je gewoond?
7. Welke talen sprak je daar?
8. Hoe lang heb je daar gewoond?
9. Hoe oud was je toen?

Onderdeel 2

Geef door middel van het inkleuren van een vakje aan in hoeverre je het eens bent met de volgende uitspraken:

Ik vind het belangrijk om goede cijfers voor Frans te halen	Totaal niet mee eens O O O O O helemaal mee eens
Ik vind Frans een leuk/interessant vak	Totaal niet mee eens O O O O O helemaal mee eens
Ik vind het belangrijk goed Frans te leren spreken/verstaan/schrijven/lezen	Totaal niet mee eens O O O O O helemaal mee eens
Ik vind Frans een moeilijk vak	Totaal niet mee eens O O O O O helemaal mee eens
Ik vind het moeilijk om andere talen dan het Nederlands te leren	Totaal niet mee eens O O O O O helemaal mee eens
Ik vind Frans moeilijker om te leren dan Engels	Totaal niet mee eens O O O O O helemaal mee eens

Onderdeel 3

De volgende vragen gaan over werkwoorden. Geef door middel van het inkleuren van een vakje aan in hoeverre je het eens bent met de volgende uitspraken:

Als ik teksten schrijf in het Nederlands , heb ik moeite met de werkwoordspelling	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Als ik praat in het Nederlands maak ik fouten in werkwoordsvormen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Als ik teksten schrijf in het Engels heb ik moeite met de werkwoordspelling	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Als ik praat in het Engels maak ik fouten in werkwoordsvormen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Als ik teksten schrijf in het Frans heb ik moeite met de werkwoordspelling	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Als ik praat in het Frans maak ik fouten in werkwoordsvormen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

De volgende vragen gaan over Duits. Alleen invullen als je in V2 zit. Als je in T1 zit mag je verder gaan bij onderdeel 4.

Als ik teksten schrijf in het Duits , heb ik moeite met de werkwoordspelling	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Als ik praat in het Duits maak ik fouten in werkwoordsvormen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

1. Als ik teksten schrijf in het Duits heb ik moeite met de werkwoordspelling
2. Als ik praat in het Duits maak ik fouten in werkwoordsvormen

Onderdeel 4

De volgende vragen gaan over het leren van werkwoorden voor Frans. Let op: er staan nog twee vragen op de achterkant.

Ik heb vooral moeite met het onthouden van de betekenis van werkwoorden.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik heb vooral moeite met het onthouden van de correcte vormen van werkwoorden	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik vind het moeilijk om werkwoorden in een zin in te vullen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik haal de <i>ik</i> en de <i>jij</i> vorm door elkaar	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik haal de <i>jij</i> en de <i>hij/zij</i> vorm door elkaar	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik haal de <i>wij</i> en <i>jullie</i> vorm door elkaar	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik haal <i>zij enkelvoud</i> en <i>zij meervoud</i> door elkaar	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik leer de werkwoorden door de rijtjes in mijn hoofd/hardop op te dreunen	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik leer de werkwoorden door de rijtjes over te schrijven	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik leer de werkwoorden door oefenzinnen te maken	Nooit 0 0 0 0 0 Vaak
Ik denk dat het zou helpen om werkwoorden niet per rijtje te leren maar per vorm. Dus niet dat de docent het hele rijtje van bijv. <i>accueillir</i> (ontvangen) & <i>traduire</i> (vertalen) in een keer geeft, maar dat je eerst	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

van een reeks werkwoorden de <i>ik-vorm</i> leert en dan de <i>jij-vorm</i> etc.	
Ik denk dat het zou helpen om de werkwoorden op muziek te leren (met behulp van liedjes)	Totaal niet mee eens <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> helemaal mee eens
Bij het leren van de werkwoorden focus ik me op de verschillen en overeenkomsten met werkwoorden die ik al ken	Totaal niet mee eens <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> helemaal mee eens

Welk **Frans** werkwoord dat je tot nu toe geleerd hebt, vind je het moeilijkst? En waarom?

B : Test de connaissances de Français

Ik ben een Jongen / Meisje

Ik zit in T1 / V2

Mijn geboortedatum is:

Onderdeel A: grammatica

Omcirkel de vorm die past in de zin:

- 1) Mon père porte **un / une** pantalon noir et **un / une** chemise blanche
- 2) La maison est **grand / grande** mais le garage est **petit / petite**
- 3) Jean donne les fleurs à **son / sa** grand-mère
- 4) **Mon / ma** chien n'aime pas les chats

Vul de juiste vorm in van de woorden

- 1) Mooi Jean a une voiture
- 2) Nieuw Elise a acheté de crayons (le crayon = potlood)
- 3) Oud La grand-mère de Florence est une Dame

Onderdeel B : werkwoorden

Vul de juiste vorm in van de werkwoorden (in het Frans, soms staat het hele werkwoord in het Nederlands en moet je hem zelf vertalen, soms is het hele Franse werkwoord gegeven).

- 1) Hebben Mes parents deux chats
- 2) Hebben Je / j' une sœur et deux frères.
- 3) Zijn Vous médecin ?
- 4) Zijn Nathalie chanteuse (zangeres)
- 5) Praten Je beaucoup.
- 6) Doen Ils leurs devoirs.
- 7) Doen je / j' la vaisselle (de afwas)
- 8) Travailler (werken) Nous chaque samedi
- 9) Travailler (werken) tu seulement pendant les vacances ?
- 10) Regarder (kijken) Vous la télé

C: Werkblad les werkwoorden versie T1A

1) betekenissen – schrijf het juiste Franse werkwoord achter de Nederlandse werkwoorden

aanbieden =

sterven =

verzamelen=

vrezen/bang zijn voor=

glimlachen=

2) ik-vorm: Vul de zinnen in

Offrir : Je/j' ----- des fleurs à ma grand-mère.

Mourir : Je/j' ----- d'amour (=liefde)

Craindre: Je ----- que la note ne soit pas suffisante (=dat ik geen voldoende heb)

3) jij-vorm: vul de zinnen in

Sourire : Tu ne pas quand tu vois un bébé ? (=als je een baby ziet)

Rassembler: Tu ----- des timbres-poste (=postzegels) ?

Craindre: Tu ----- des chiens (=honden)?

4) Hij-vorm/zij vorm : vul de zinnen in

Offrir: Elle ----- une sucette (=lolly) à son petit frère.

Mourir : La baleine (=walvis) ----- sur la plage (=op het strand).

Rassembler : Ma grand-mère ----- des boutons (= knopen).

5) Wij vorm : vul de zinnen in

Sourir: Nous ne ----- pas beaucoup.

Mourir : Nous ----- d'amour.

Craindre : Nous ----- le dentiste (=tandarts)

6) Jullie/ u vorm: vul de zinnen in

Rassembler: Vous ne ----- pas de timbres (=zegeltjes)?

Offrir : Qu'est-ce que vous ----- comme cadeau aux jeunes mariés (=bruidspaar) ?

Sourir : A qui est-ce que vous ----- ?

7) Zij (meervoud) vorm: vul de zinnen in

Rassembler: Les enfants ----- des schtroumpfs (= smurfen)

Mourir : Les fleurs ----- quand on ne les donne pas assez d'eau.

Craindre : Les petites filles ----- le grand chien.

8) Passé composé: vul de zinnen in

Offrir: Mon oncle ----- une caisse de bières à mon frère.

Mourir : L'arrière-grand-mère de ma copine -----.

Sourire : je / j' ----- lorsque j'ai vu le petit chat.

C: Werkblad les werkwoorden versie T1C

1) R assembler =

Tu ----- des timbres-poste (=postzegels) ?
Ma grand-mère ----- des boutons (= knopen).
Vous ne ----- pas de timbres (=zegeltjes)?
Les enfants ----- des schtroumpfs (= smurfen)

2) Craindre =

Je ----- que la note ne soit pas suffisante (=dat ik geen voldoende heb)
Tu ----- des chiens (=honden)?
Nous ----- le dentiste (=tandarts)
Les petites filles ----- le grand chien.

3) Sourire =

Tu ne ----- pas quand tu vois un bébé ? (=als je een baby ziet)
Nous ne ----- pas beaucoup.
A qui est-ce que vous ----- ?
Passé composé je / j' ----- lorsque j'ai vu le petit chat.

4) Mourir =

Je/j' ----- d'amour (=liefde)
La baleine (=walvis) ----- sur la plage (=op het strand).
Nous ----- d'amour.
Passé composé L'arrière-grand-mère de ma copine -----

5) Offrir =

Je/j' ----- des fleurs à ma grand-mère.
Elle ----- une sucette (=lolly) à son petit frère.
Qu'est-ce que vous ----- comme cadeau aux jeunes mariés
(=bruidspaar) ?
Passé composé Mon oncle ----- une caisse de bières à mon frère.

Se taire : Pourquoi est-ce que vous ----- ?

7) Zij (meervoud) vorm: vul de zinnen in

Rassembler: Les enfants ----- des schtroumpfs (= smurfen)

Mourir : Les fleurs ----- quand on ne les donne pas assez d'eau.

Craindre : Les petites filles ----- le grand chien.

Courir : Les deux filles ----- le long de la rivière.

8) Passé composé: vul de zinnen in

Offrir: Mon oncle ----- une caisse de bières à mon frère.

Mourir : L'arrière-grand-mère de ma copine -----.

Sourire : je / j' ----- lorsque j'ai vu le petit chat.

Se taire : Mon frère ----- d'où il a été hier.

C: Werkblad les werkwoorden versie V2C

1) R assembler =

Tu ----- des timbres-poste (=postzegels) ?
Ma grand-mère ----- des boutons (= knopen).
Vous ne ----- pas de timbres (=zegeltjes)?
Les enfants ----- des schtroumpfs (= smurfen)

2) Craindre =

Je ----- que la note ne soit pas suffisante (=dat ik geen voldoende heb)
Tu ----- des chiens (=honden)?
Nous ----- le dentiste (=tandarts)
Les petites filles ----- le grand chien.

3) Sourire =

Tu ne pas quand tu vois un bébé ? (=als je een baby ziet)
Nous ne ----- pas beaucoup.
A qui est-ce que vous ----- ?
Passé composé je / j' ----- lorsque j'ai vu le petit chat.

4) Mourir =

Je/j' ----- d'amour (=liefde)
La baleine (=walvis) ----- sur la plage (=op het strand).
Nous ----- d'amour.
Passé composé L'arrière-grand-mère de ma copine -----

5) Offrir =

Je/j' ----- des fleurs à ma grand-mère.
Elle ----- une sucette (=lolly) à son petit frère.
Qu'est-ce que vous ----- comme cadeau aux jeunes mariés
(=bruidspaar) ?
Passé composé Mon oncle ----- une caisse de bières à mon frère.

6) Courir =

Je ----- afin d'avoir mon train.
Nous ----- deux fois par semaine autour du lac.

Les deux filles ----- le long de la rivière.
Passé composé Est-ce que vous ----- hier soir ?

7) Se taire = zwijgen

Pourquoi est-ce que tu ----- ?
Ma mère ----- de ce qu'elle a acheté pour mon père.
Pourquoi est-ce que vous ----- ?
Mon frère ----- d'où il a été hier.

D:Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden

Versie T1A

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

uitleg:

Het afgelopen lesuur hebben jullie werkwoorden aangeboden gekregen. Graag zou ik willen weten wat jullie hiervan hebben onthouden. Dit test ik in een mini-toets. Je krijgt hier geen cijfer voor, maar doe het wel serieus en voor jezelf. Op de achterkant vinden jullie een aantal vragen over de manier van aanbieden van de werkwoorden. Vul deze ook in.

Test werkwoorden

Vul de juiste vorm van de werkwoorden in.

A : passé composé

1) aanbieden Hier, je / j' ----- mon vélo tout-terrain
(=mountainbike) à mon cousin (neef).

2) sterven La tante (=tante) de Sophie -----

B : présent

1) Verzamelen Pierre et Marie -----des tirelires
(=sparpotten).

2) Vrezen/Nous ----- des airainées (=spinnen).
Bang zijn voor

3) Glimlachen Madame Veenstra ----- souvent.

4) Sterven En Ethiopie, les enfants ----- souvent à cause du
faim (=honger).

5) Vrezen/Mon père ne ----- pas des airainées.
Bang zijn voor

6) Verzamelen Tu ----- des nains de jardin
(=tuinkabouten)?

7) Glimlachen A qui est-ce que tu ----- ?

8) Offrir Vous ----- des cours du piano ?

Klaar ??

Zie de vragen op de achterkant

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

Enquête methode van aanbieden

Jullie kregen deze keer de werkwoorden niet per rijtje, maar meerdere werkwoorden tegelijk per vorm aangeboden. Geef door middel van het inkleuren van een vakje aan in hoeverre je het eens bent met de volgende uitspraken:

Deze manier van aanbieden:

Zorgt dat ik meer werkwoorden goed ingevuld heb bij de werkwoordentest dan wanneer ze op de 'normale manier' aangeboden zouden zijn.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de betekenis van de werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de correcte vormen van werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het invullen van werkwoorden in een zin makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
zorgt dat ik de <i>ik</i> en de <i>jij</i> vorm minder door elkaar haal.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt de ik de <i>jij</i> en de <i>hij/zij</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>wij</i> en de <i>jullie</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>zij enkelvoud</i> en <i>zij meervoud</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Helpt me bij het focussen op de verschillen en overeenkomsten tussen werkwoorden.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik zou de werkwoorden graag vaker op deze manier aangeboden willen krijgen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden

Versie T1C

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

uitleg:

Het afgelopen lesuur hebben jullie werkwoorden aangeboden gekregen. Graag zou ik willen weten wat jullie hiervan hebben onthouden. Dit test ik in een mini-toets. Je krijgt hier geen cijfer voor, maar doe het wel serieus en voor jezelf. Op de achterkant vinden jullie een aantal vragen over de manier van aanbieden van de werkwoorden. Vul deze ook in.

Test werkwoorden

Vul de juiste vorm van de werkwoorden in.

A : passé composé

1) aanbieden Hier, je / j' ----- mon vélo tout-terrain (=mountainbike) à mon cousin (neef).

2) sterven La tante (=tante) de Sophie -----

B : présent

9) Verzamelen Pierre et Marie -----des tirelires (=spaarpotten).

10) Vrezen/Nous ----- des airainées (=spinnen).

Bang zijn voor

11) Glimlachen Madame Veenstra ----- souvent.

12) Sterven En Ethiopie, les enfants ----- souvent à cause du faim (=honger).

13) Vrezen/Mon père ne ----- pas des airainées.

Bang zijn voor

14) Verzamelen Tu ----- des nains de jardin (=tuinkabouten)?

15) Glimlachen A qui est-ce que tu ----- ?

16) Offrir Vous ----- des cours du piano ?

Klaar ??

Zie de vragen op de achterkant

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

Enquête methode van aanbieden

Jullie kregen de werkwoorden op de ‘normale manier’ aangeboden, namelijk per rijtje.

Stel dat jullie de werkwoorden niet per rijtje, maar meerdere werkwoorden tegelijk per vorm aangeboden gekregen hadden. Zoals dit:

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Je suis▪ Je fais▪ Je peux▪ Je parle▪ Je donne |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Wat zou je **dan** vinden? Geef dit door middel van het inkleuren van een vakje aan.

Deze manier van aanbieden:

Zorgt dat ik meer werkwoorden goed ingevuld heb bij de werkwoordentest dan wanneer ze op de ‘normale manier’ aangeboden zouden zijn.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de betekenis van de werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de correcte vormen van werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het invullen van werkwoorden in een zin makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
zorgt dat ik de <i>ik</i> en de <i>jij</i> vorm minder door elkaar haal.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt de ik de <i>jij</i> en de <i>hij/zij</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>wij</i> en de <i>jullie</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>zij enkelvoud</i> en <i>zij meervoud</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Helpt me bij het focussen op de verschillen en overeenkomsten tussen werkwoorden.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik zou de werkwoorden graag vaker op deze manier aangeboden willen krijgen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden

Versie V2B

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

uitleg:

Het afgelopen lesuur hebben jullie werkwoorden aangeboden gekregen. Graag zou ik willen weten wat jullie hiervan hebben onthouden. Dit test ik in een mini-toets. Je krijgt hier geen cijfer voor, maar doe het wel serieus en voor jezelf. Op de achterkant vinden jullie een aantal vragen over de manier van aanbieden van de werkwoorden. Vul deze ook in.

Test werkwoorden

Vul de juiste vorm van de werkwoorden in.

A : passé composé

- 1) aanbieden Hier, je / j' ----- mon vélo tout-terrain (=mountainbike) à mon cousin (neef).
- 2) sterven La tante (=tante) de Sophie -----
- 3) zwijgen Hier, je -----
- 4) rennen Vous ----- autour le lac (= meer) ?

B : présent

- 1) Verzamelen Pierre et Marie -----des tirelires (=sparpotten).
- 2) Vrezen/Nous ----- des airainées (=spinnen).
Bang zijn voor
- 3) Glimlachen Madame Veenstra ----- souvent.
- 4) Rennen Nous ----- à toutes jambes (=zo hard als we kunnen).
- 5) Sterven En Ethiopie, les enfants ----- souvent à cause du faim (=honger).
- 6) Zwijgen Eloise ----- pendant toute la réunion (=vergadering).
- 7) Vrezen/Mon père ne ----- pas des airainées.
Bang zijn voor
- 8) Verzamelen Tu ----- des nains de jardin (=tuinkabouter)?
- 9) Glimlachen A qui est-ce que tu ----- ?
- 10) Offrir Vous ----- des cours du piano ?

Klaar ??

Zie de vragen op de achterkant

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

Enquête methode van aanbieden

Jullie kregen deze keer de werkwoorden niet per rijtje, maar meerdere werkwoorden tegelijk per vorm aangeboden. Geef door middel van het inkleuren van een vakje aan in hoeverre je het eens bent met de volgende uitspraken:

Deze manier van aanbieden:

Zorgt dat ik meer werkwoorden goed ingevuld heb bij de werkwoordentest dan wanneer ze op de 'normale manier' aangeboden zouden zijn.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de betekenis van de werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de correcte vormen van werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het invullen van werkwoorden in een zin makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
zorgt dat ik de <i>ik</i> en de <i>jij</i> vorm minder door elkaar haal.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt de ik de <i>jij</i> en de <i>hij/zij</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>wij</i> en de <i>jullie</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>zij enkelvoud</i> en <i>zij meervoud</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Helpt me bij het focussen op de verschillen en overeenkomsten tussen werkwoorden.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik zou de werkwoorden graag vaker op deze manier aangeboden willen krijgen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

D: Test werkwoorden & enquête na het aanbieden van de werkwoorden

Versie V2C

Vooraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

Uitleg:

Het afgelopen lesuur hebben jullie werkwoorden aangeboden gekregen. Graag zou ik willen weten wat jullie hiervan hebben onthouden. Dit test ik in een mini-toets. Je krijgt hier geen cijfer voor, maar doe het wel serieus en voor jezelf. Op de achterkant vinden jullie een aantal vragen over de manier van aanbieden van de werkwoorden. Vul deze ook in.

Test werkwoorden

Vul de juiste vorm van de werkwoorden in.

A : passé composé

- 1) aanbieden Hier, je / j' ----- mon vélo tout-terrain (=mountainbike) à mon cousin (neef).
- 2) sterven La tante (=tante) de Sophie -----
- 3) zwijgen Hier, je -----
- 4) rennen Vous ----- autour le lac (= meer) ?

B : présent

- 17) Verzamelen Pierre et Marie -----des tirelires (=spaarpotten).
- 18) Vrezen/Nous ----- des airainées (=spinnen).
Bang zijn voor
- 19) Glimlachen Madame Veenstra ----- souvent.
- 20) Rennen Nous ----- à toutes jambes (=zo hard als we kunnen).
- 21) Sterven En Ethiopie, les enfants ----- souvent à cause du faim (=honger).
- 22) Zwijgen Eloise ----- pendant toute la réunion (=vergadering).
- 23) Vrezen/Mon père ne ----- pas des airainées.
Bang zijn voor
- 24) Verzamelen Tu ----- des nains de jardin (=tuinkabouter)?
- 25) Glimlachen A qui est-ce que tu ----- ?
- 26) Offrir Vous ----- des cours du piano ?

Klaar ??

Zie de vragen op de achterkant

Voraf:

Ik ben een: jongen / meisje

Geboortedatum: -----

Enquête methode van aanbieden

Jullie kregen de werkwoorden op de 'normale manier' aangeboden, namelijk per rijtje.

Stel dat jullie de werkwoorden niet per rijtje, maar meerdere werkwoorden tegelijk per vorm aangeboden gekregen hadden. Zoals dit:

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Je suis▪ Je fais▪ Je peux▪ Je parle▪ Je donne |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Wat zou je **dan** vinden? Geef dit door middel van het inkleuren van een vakje aan.

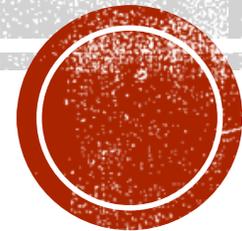
Deze manier van aanbieden:

Zorgt dat ik meer werkwoorden goed ingevuld heb bij de werkwoordentest dan wanneer ze op de 'normale manier' aangeboden zouden zijn.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de betekenis van de werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het onthouden van de correcte vormen van werkwoorden makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
maakt het invullen van werkwoorden in een zin makkelijker.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
zorgt dat ik de <i>ik</i> en de <i>jij</i> vorm minder door elkaar haal.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt de ik de <i>jij</i> en de <i>hij/zij</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>wij</i> en de <i>jullie</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Zorgt dat ik de <i>zij enkelvoud</i> en <i>zij meervoud</i> vorm minder door elkaar haal	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Helpt me bij het focussen op de verschillen en overeenkomsten tussen werkwoorden.	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens
Ik zou de werkwoorden graag vaker op deze manier aangeboden willen krijgen	Totaal niet mee eens 0 0 0 0 0 helemaal mee eens

E: Hand-outs Powerpoints

LES VERBES

T1A



INTRODUCTION

- Werkwoorden leren (klassikaal & opdrachten)
- Mini-pauze (ongv 5 minuten)
- Test



BETEKENISSEN WERKWOORDEN

- Rassembler = verzamelen
- Craindre = vrezen, bang zijn voor
- Sourire = glimlachen
- Mourir = sterven
- Offrir = aanbieden



RASSEMBLER =
VERZAMELEN



CRAINBRE =
VREZEN/BANG ZIJN VOOR



SOURIRE = GLIMLACHEN



MOURIR = STERVEN



OFFRIR=AANBIEDEN



JE = IK

- Je rassemble
- Je crains
- Je souris
- Je meurs
- J'offre



TU = JIJ

- Tu rassembles
- Tu crains
- Tu souris
- Tu meurs
- Tu offres



IL / ELLE = HIJ / ZIJ

- Il / elle rassemble
- Il / elle craint
- Il / elle sourit
- Il / elle meurt
- Il / elle offre



NOUS = WIJ

- Nous rassemblons
- Nous craignons
- Nous sourions
- Nous mourons
- Nous offrons



VOUS = JULLIE / U

- Vous rassemblez
- Vous craignez
- Vous souriez
- Vous mourez
- Vous offrez



ILS / ELLES = ZIJ MEERVOUD

- Ils / elles rassemblent
- Ils / elles craignent
- Ils / elles sourient
- Ils / elles meurent
- Ils / elles offrent



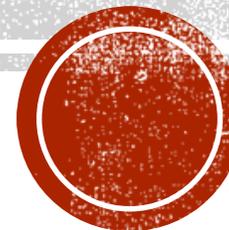
LE PASSÉ COMPOSÉ = VOLTOOID VERLEDEN TIJD

- J'ai rassemblé
- J'ai craint
- J'ai souri
- Je suis mort(e)
- J'ai offert



LES VERBES

T1C



INTRODUCTION

- Werkwoorden leren (klassikaal & opdrachten)
- Mini-pauze (ongv 5 minuten)
- Test



RASSEMBLER = VERZAMELEN

- Je rassemble
 - Tu rassembles
 - Il / elle rassemble
 - Nous rassemblons
 - Vous rassemblez
 - Ils / elles rassemblent
-
- J'ai rassemblé



CRAINdre = VREZEN, BANG ZIJN VOOR

- Je crains
- Tu crains
- Il / elle craint
- Nous craignons
- Vous craignez
- Ils /elles craignent

- J'ai craint



SOURIRE = GLIMLACHEN

- Je souris
- Tu souris
- Il / elle sourit
- Nous sourions
- Vous souriez
- Ils / elles sourient

- J'ai souri



MOURIR = STERVEN

- Je meurs
- Tu meurs
- Il / elle meurt
- Nous mourons
- Vous mourez
- Ils / elles meurent

- Je suis mort (e)



OFFRIR = AANBIEDEN

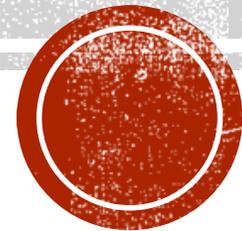
- J' offre
- Tu offres
- Il/elle offre
- Nous offrons
- Vous offrez
- Ils/elles offrent

- J'ai offert



LES VERBES

B VWO



INTRODUCTION

- Werkwoorden leren (klassikaal & opdrachten)
- Mini-pauze (ongv 5 minuten)
- Test



BETEKENISSEN WERKWOORDEN

- Rassesembler = verzamelen
- Craindre = vrezen, bang zijn voor
- Sourire = glimlachen
- Mourir = sterven
- Offrir = aanbieden
- Courir = rennen
- Se taire = zwijgen



RASSEMBLER =
VERZAMELEN



CRAINDRE =
VREZEN/BANG ZIJN VOOR



SOURIRE = GLIMLACHEN



MOURIR = STERVEN



OFFRIR=AANBIEDEN



COURIR = RENNEN



SE TAIRE = ZWIJGEN



JE = IK

- Je rassemble
- Je crains
- Je souris
- Je meurs
- J'offre
- Je cours
- Je me tais



TU = JIJ

- Tu rassembles
- Tu crains
- Tu souris
- Tu meurs
- Tu offres
- Tu cours
- Tu te tais



IL / ELLE = HIJ / ZIJ

- Il / elle rassemble
- Il / elle craint
- Il / elle sourit
- Il / elle meurt
- Il / elle offre
- Il / elle court
- Il / elle se tait



NOUS = WIJ

- Nous rassemblons
- Nous craignons
- Nous sourions
- Nous mourons
- Nous offrons
- Nous courons
- Nous nous taisons



VOUS = JULLIE / U

- Vous rassemblez
- Vous craignez
- Vous souriez
- Vous mourez
- Vous offrez
- Vous courez
- Vous vous taisez



ILS / ELLES = ZIJ MEERVOUD

- Ils / elles rassemblent
- Ils / elles craignent
- Ils / elles sourient
- Ils / elles meurent
- Ils / elles offrent
- ils/ / elles courent
- Ils / elles se taisent



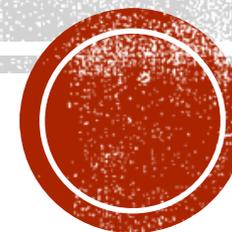
LE PASSÉ COMPOSÉ = VOLTOOID VERLEDEN TIJD

- J'ai rassemblé
- J'ai craint
- J'ai souri
- Je suis mort(e)
- J'ai offert
- J'ai couru
- Je me suis tu(e)



LES VERBES

V2C



INTRODUCTION

- Werkwoorden leren (klassikaal & opdrachten)
- Mini-pauze (ongv 5 minuten)
- Test



RASSEMBLER = VERZAMELEN

- Je rassemble
- Tu rassembles
- Il / elle rassemble
- Nous rassemblons
- Vous rassemblez
- Ils / elles rassemblent

- J'ai rassemblé



CRAINdre = VREZEN, BANG ZIJN VOOR

- Je crains
- Tu crains
- Il / elle craint
- Nous craignons
- Vous craignez
- Ils /elles craignent

- J'ai craint



SOURIRE = GLIMLACHEN

- Je souris
- Tu souris
- Il / elle sourit
- Nous sourions
- Vous souriez
- Ils / elles sourient

- J'ai souri



MOURIR = STERVEN

- Je meurs
- Tu meurs
- Il / elle meurt
- Nous mourons
- Vous mourez
- Ils / elles meurent

- Je suis mort (e)



OFFRIR = AANBIEDEN

- J' offre
- Tu offres
- Il/elle offre
- Nous offrons
- Vous offrez
- Ils/elles offrent

- J'ai offert



COURIR = RENNEN

- Je cours
- Tu cours
- Il /elle court
- Nous courons
- Vous courez
- Ils/elles courent

- j'ai couru



SE TAIRE = ZWIJGEN

- Je **me** tais
- Tu **te** tais
- Il/elle **se** tait
- Nous **nous** taisons
- Vous **vous** taisez
- Ils/elles **se** taisent

- Je me suis tu(e)

