

« Un judo match » ou « un match de tennis » ?

UNE ETUDE SUR L'INFLUENCE DE L'INPUT TEXTUEL SUR LE NIVEAU
DE LA PRODUCTION ORALE DES APPRENANTS FLE

Mémoire de licence

BAKKER, Louise

S4559436

Université Radboud

La langue et la culture françaises

Directrice de mémoire : Dr. J. Berns

Deuxième lecteur : Dr. D. Nouveau

Le 30 mai 2018

Table de matières

1 Introduction	3
2 Cadre théorique	5
2.1 Acquisition d'une L1	5
2.2 Différences entre la L1 et la L2/LE.....	6
2.2.1 Le stade initial	7
2.2.2 Le stade intermédiaire	8
2.2.3 Le stade final	8
2.3 Les hypothèses de Krashen	8
2.3.1 L'hypothèse de l'acquisition via apprentissage.....	8
2.3.2 L'hypothèse du moniteur.....	9
2.3.3 L'hypothèse d'input.....	10
2.4 Le développement de la lecture.....	11
2.4.1 Le développement de la lecture dans une L1	11
2.4.2 Les voies de la lecture	11
2.4.3 Les phases d'apprentissage de la lecture	12
2.4.4 Le développement de la lecture dans une L2	12
2.4.5 Les hypothèses de la lecture dans une L2.....	13
2.5 Recherches sur l'influence de la lecture sur l'apprentissage d'une L2	14
2.6 Bilan	16
3 Méthodologie.....	18
3.1 Participants	18
3.2 Matériaux.....	19
3.2.1 Textes	19
3.2.2 L'entretien	24
3.3 Procédure.....	26
3.4 Analyse.....	27
4 Résultats	29
4.1 Première année	29
4.1.1 Le texte	29
4.1.2 L'entretien	29
4.2 Troisième année	34
4.2.1 Le texte	34
4.2.2 L'entretien	35
4.3 Cinquième année	39

4.3.1 Le texte	39
4.3.2 L'entretien	39
4.4 Bilan	42
4.4.1 La fluidité	42
4.4.2 La syntaxe.....	43
4.4.3 La grammaire	45
4.4.4 Le vocabulaire	46
5 Discussion + conclusion	48
6 Résumé néerlandais	51
7 Bibliographie.....	52
Annexe 1 : Les textes	54
Annexe 2 : Exercices	58
Annexe 3 : Les entretiens	67

1 introduction

Le 31 janvier 2018, le *Visiegroep Buurtalen* a lancé le manifeste « Donnez au français et à l'allemand une place dans l'enseignement ! ». Ce manifeste incite au renforcement de la position du français et de l'allemand dans l'enseignement aux Pays-Bas. Le *Visiegroep Buurtalen* constate qu'il se produit en ce moment le contraire dans l'enseignement parce que pour les connaissances de nos langues voisines, l'allemand et le français, la compétence de communiquer avec aisance avec des non-néerlandophones a diminué ces dernières années. La place importante dans l'enseignement au collège et au lycée qu'occupaient le français et l'allemand autrefois, disparaît de plus en plus. Le nombre d'heures de cours se trouve sous pression pour les deux langues, le nombre d'élèves qui choisissent le français ou l'allemand pour leur bac diminue également. En même temps, les élèves qui choisissent par exemple le français comme matière pour leur bac n'ont à la fin pas assez de compétences communicatives pour pouvoir bien s'exprimer dans la langue étrangère. Cela est notamment dû à l'effet retour des examens (*Backwash effect* ou *Washback effect*). Il existe une relation réciproque entre le processus d'apprentissage et la manière dont on teste ce qu'un apprenant a appris. Messick (1996) et Prodromou (1995) stipulent que la manière de tester détermine la manière d'apprendre. Puisque la compréhension écrite compte pour 50% de la note finale du bac, les enseignants consacrent beaucoup de temps à cette compétence dans les cours de langues aux Pays-Bas. Ce phénomène a comme conséquence qu'après le bac, les apprenants savent très bien lire dans une langue étrangère mais ils font de nombreuses fautes à l'oral parce que les enseignants n'ont pas pu consacrer suffisamment de temps aux autres compétences, dont la production orale souffre le plus.

Vu l'importance d'améliorer les compétences orales des apprenants FLE (français langue étrangère), nous nous demandons dans cette recherche de quelle manière l'input textuel – qui est déjà omniprésent dans le curriculum des élèves néerlandais – pourrait être effectif pour le développement de la production orale des apprenants FLE. L'influence de l'input textuel sur le développement de la production orale en langue seconde (L2) a jusqu'ici été peu prise en compte par les recherches dans le domaine L2 tandis que cela est quand même important à savoir pour montrer de quelle manière les compétences de production orale peuvent être améliorées dans l'aménagement actuel des cours de FLE. A l'aide d'une expérience, nous essayerons de montrer de quelle manière ce niveau pourrait être amélioré dans les cadres pratiques limités à l'école secondaire. Nos résultats montreront de quelle manière la

compréhension écrite pourrait aider les apprenants à développer leurs compétences en production orale. De plus, sur la base de ces résultats, les enseignants peuvent décider de consacrer plus ou moins d'attention à la lecture dans les cours de FLE.

Cette étude se compose de quatre parties. Dans la première partie, nous présenterons une vue d'ensemble de ce qui est déjà connu sur l'acquisition d'une langue maternelle (L1) et l'apprentissage d'une L2 et nous expliquerons le développement de la lecture dans une L1 et dans une L2. De plus, nous parlons de plusieurs études qui ont été faites dans le domaine de l'influence de la lecture sur les autres compétences. Dans la deuxième partie, nous expliquerons la méthodologie de l'expérience. Ensuite, dans la troisième partie, nous présenterons les résultats et nous les analyserons. Puis, dans la dernière partie, nous reprendrons les résultats les plus importants et nous indiquerons ce qui pourrait être important pour une recherche future.

2 Cadre théorique

2.1 Acquisition d'une L1

Dans l'étude de l'apprentissage d'une langue seconde, la L1 peut être définie comme la langue qui est acquise pendant la petite enfance (Saville-Troike, 2006 : 4). L'acquisition d'une L1 commence généralement dès la naissance, et certaines études ont même montré que le bébé est déjà sensible à la langue quand il se trouve encore dans l'utérus (DeCasper & Spencer, 1986). De plus, un bébé apprend sa L1 en étant entouré par des personnes qui parlent cette langue.

D'après Noam Chomsky, il existe une capacité innée pour l'apprentissage d'une langue et il dit que la connaissance de la grammaire est déterminée génétiquement (Saxton, 2010 : 187). Les enfants sont nés avec une Grammaire Universelle (GU). Cependant, il faut que nous remarquions qu'*inné* ne veut pas dire que cette GU est déjà présente à la naissance. Chomsky le compare avec le développement des bras et des jambes. C'est un processus de maturation, c'est-à-dire que la capacité à apprendre une langue est innée mais la langue se développe dans le temps et selon un emploi du temps biologique (Saxton, 2010 : 187). Selon Chomsky, tout le monde est né avec la même capacité à apprendre une langue, la GU, qui se développe en connaissances de langues particulières (Saxton, 2010 : 187). Ce développement dépend de l'expérience individuelle d'un enfant.

L'acquisition d'une L1 passe par trois stades d'acquisition : le stade initial, le stade intermédiaire et le stade final (Saville-Troike, 2006 : 17). Cependant Keenan, Evans & Crowley (2016 : 224) parlent encore d'un autre stade avant le stade initial, c'est le stade de babillage qui commence quand le bébé a environ 6 mois. Dans ce stade, le bébé commence à produire des consonnes et des voyelles ensemble. En outre, il invente l'inventaire phonétique de sa langue mais celui-ci est encore beaucoup plus limité que celui d'un adulte.

Puis, vers l'âge de 1 an, le bébé passe au stade *initial* où la GU se développe progressivement. L'enfant commence alors à dire ses premiers mots qui sont souvent des mots mono- ou bisyllabiques avec une structure CV (consonne-voyelle). Ensuite, il commence à produire des énoncés d'un mot et un peu plus tard de deux mots. Dans ce stade, les enfants apprennent également beaucoup de nouveaux mots (Keenan, Evans & Crowley (2016 : 224).

Le troisième c'est le stade *intermédiaire* ou *de différenciation* que l'enfant atteint environ à environ 2,5 ans. L'acquisition d'une L1 est un processus inconscient et la L1 se développe sans que l'on s'en rende compte. Dans ce stade, l'enfant se développe progressivement dans tous les domaines linguistiques.

Finalement, le stade *final* désigne une compétence native dans la L1. Le système du vocabulaire et l'essentiel de la grammaire seront établis avant d'aller à l'école mais ces processus continueront à se perfectionner pendant le reste de la vie de l'enfant tout comme l'apprentissage du vocabulaire et le développement des registres (Saville-Troike, 2006 : 21).

2.2 Différences entre la L1 et la L2/LE

Dans la section précédente, nous avons montré que l'acquisition d'une L1 est en général un processus inconscient, c'est un processus de maturation. De plus, vers 6 mois le bébé commence à produire des sons et en arrivant au stade final, l'enfant aura un niveau de compétence native dans la L1. Cependant, l'apprentissage d'une L2 ne se passe pas de la même manière. Il existe une différence importante entre une L1 et une L2 ou LE. Bien qu'un bébé apprenne une L1 dès la naissance, une L2 ou LE est introduite plus tard. Dans l'étude d'apprentissage d'une L2, nous faisons souvent une distinction entre une L2 et une langue étrangère (LE). La différence réside dans l'immédiateté du besoin de la langue. Saville-Troike (2006 : 4) définit une L2 comme une langue officielle ou dominante dans la société dont l'apprenant a besoin pour l'éducation, le travail ou d'autres buts de base. Cependant, une LE est définie par Saville-Troike (2006 : 4) comme une langue qui n'est pas vraiment utilisée dans le contexte social des apprenants. Contrairement à une L2, l'apprenant n'a pas immédiatement besoin de cette langue. C'est donc l'input qui est différent dans une L2 et dans une LE. En revanche, dans beaucoup d'études on parle également de la L2 lorsqu'on parle de la LE. Dans ce mémoire, nous adopterons ce dernier usage et utiliserons le terme L2 pour référer soit à une langue seconde soit à une langue étrangère.

De plus, la L1 peut également influencer la L2. Ce phénomène est appelé le *transfert*. Le transfert des connaissances de la L1 vers la L2 est un processus qui se trouve dans le 3 stades d'un apprenant d'une L2, pour le vocabulaire, la prononciation, la grammaire ou les autres aspects de la structure d'une langue et de l'utilisation de cette langue (Saville-Troike, 2006 : 19). C'est grâce au transfert que les apprenants d'une L2 ne commencent pas au stade de babillage puisqu'ils se basent sur le système phonétique de leur L1. Nous pouvons distinguer deux types de transfert (Saville-Troike, 2006 : 19). D'abord, il existe le *transfert positif* dans lequel l'apprenant utilise une structure ou une règle de la L1 dans la L2 ce qui le conduit à produire par hasard une phrase correcte puisque la structure est la même dans la L1 et dans la L2. Ce type de transfert facilite l'apprentissage d'une L2. Cependant, nous rencontrons également le *transfert négatif*. C'est-à-dire qu'un apprenant utilise une structure ou une règle

de la L1 qui entraîne une structure fautive dans la L2 puisque les structures dans la L1 et dans la L2 ne correspondent pas. Contrairement au transfert positif, le transfert négatif complique l'apprentissage d'une L2. Si la distance linguistique entre les deux langues n'est pas grande, le transfert peut aider l'apprenant à produire des phrases correctes.

Comme dans l'acquisition d'une L1, l'apprentissage d'une L2 passe par les mêmes stades d'acquisition : le stade initial, intermédiaire et final. Nous expliquerons pour chaque stade les différences entre l'acquisition d'une L1 ou l'apprentissage d'une L2.

2.2.1 Le stade initial

Le premier stade de développement est le initial d'apprentissage. Quant à ce stade, les chercheurs ont du mal à se mettre d'accord. La grammaire générative de Chomsky occupe pour une grande partie le stade initial d'acquisition d'une L1. En revanche, les chercheurs ne sont pas tout à fait d'accord en ce qui concerne cette capacité pour les apprenants d'une L2. Les opinions des chercheurs peuvent être divisées en trois catégories. D'abord, il y a les chercheurs qui pensent qu'il existe une période critique, c'est-à-dire qu'après l'âge d'environ 12 ans, nous ne pouvons apprendre une langue que grâce à nos aptitudes cognitives. Ils pensent que l'apprenant d'une L2 n'a plus accès à la Grammaire Universelle après l'âge critique. Ces chercheurs disent donc que la Grammaire Universelle a disparu complètement après l'âge critique. Cependant, d'autres chercheurs croient que certains aspects de cette capacité innée restent toujours disponibles pour l'apprentissage d'une L2, mais qu'il est vrai que notre sensibilité linguistique diminuera de plus en plus avec l'âge. Un chercheur qui se trouve dans ce groupe c'est Dehaene (2016). D'après lui, il n'existe pas d'âge critique. En revanche, il existe des périodes favorables à la maîtrise d'une langue, comme des fenêtres temporelles. Dans son discours au collège de France, Dehaene (2016) a dit qu' « on appelle 'période critique' une fenêtre temporelle pendant laquelle les circuits neuronaux présentent une capacité particulière de s'adapter aux entrées qu'ils reçoivent de leur environnement ». Biologiquement, certaines périodes dans la vie d'une personne sont plus favorables à l'apprentissage que d'autres mais la fenêtre ne se fermera jamais complètement. Finalement, certains chercheurs partagent l'opinion que cette capacité innée restera disponible pendant toute la vie et que les différences du niveau final dépendent d'autres facteurs. Cependant, le premier groupe et le troisième groupe sont les extrêmes puisque la première dit qu'il n'y a aucune trace de la Grammaire Universelle après l'âge critique et le troisième groupe stipule que la Grammaire Universelle reste toujours active. Le deuxième groupe se trouve au milieu.

2.2.2 Le stade intermédiaire

En nous basant sur le groupe de Dehaene (2016), nous pouvons dire qu'une grande partie du stade intermédiaire de l'apprentissage d'une L2 est composée des connaissances de la L1. Les apprenants d'une L2 possèdent déjà des connaissances du monde au stade initial grâce au développement cognitif et l'expérience dans la vie. En outre, ils possèdent des compétences acquises dans la L1 qu'ils peuvent également appliquer dans la L2 puisque la L2 est introduite plus tard que la L1 (Saville-Troike, 2006 : 18).

Finalement, les apprenants d'une L1 n'ont pas besoin d'enseignement et le développement n'est pas influencé par la correction ou par la motivation, tandis que l'apprentissage d'une L2 peut être facilité ou compliqué par beaucoup de facteurs sociaux ou individuels. Des exemples sont le feedback (la correction explicite des erreurs), l'aptitude (la capacité de la mémoire et la compétence analytique) et l'instruction explicite (Saville-Troike, 2006 : 20).

2.2.3 Le stade final

Contrairement au stade final d'un apprenant d'une L1, le niveau final d'un apprenant d'une L2 est variable. L'apprenant ne peut plus atteindre un niveau final natif mais un niveau presque natif est possible. Le niveau final diffère selon la quantité d'input. De plus, le transfert entre la L1 et la L2 ne disparaîtra pas, la L1 continue toujours à influencer les productions dans la L2. Un apprenant d'une L2 peut produire des structures qu'un locuteur natif ne dirait jamais. Cela peut causer un effet de fossilisation, c'est-à-dire qu'un apprenant a atteint un plafond imaginaire qui l'empêche d'améliorer son niveau de langue.

2.3 Les hypothèses de Krashen

Dans son œuvre *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Krashen (1982) parle de plusieurs hypothèses dans le domaine de l'acquisition d'une L2. Nous en traiterons trois qui sont importantes dans ce mémoire.

2.3.1 L'hypothèse de l'acquisition à partir de l'apprentissage

Selon cette hypothèse, les apprenants adultes peuvent développer des compétences dans leur L2 de deux manières différentes et indépendantes.

La première de ces manières est *l'acquisition* d'une L2. Celle-ci est un processus similaire, et presque identique à la manière dont les enfants développent leur L1. *L'acquisition* d'une langue est un processus inconscient, les apprenants qui acquièrent une langue ne sont ni conscients du fait qu'ils sont en train d'acquérir une langue ni du résultat d'acquisition d'une langue (les compétences) ni des règles grammaticales qu'ils ont acquises, ils sentent si une structure est correcte. Cependant, la seule chose dont les apprenants sont conscients, c'est du fait qu'ils utilisent la langue pour la communication.

La seconde manière pour développer des compétences dans une L2 est *l'apprentissage*. Nous utilisons le mot *apprentissage* pour référer à la connaissance consciente d'une L2, la connaissance explicite des règles. Un tel apprenant est capable de parler de ces règles et de les expliquer.

Dans le domaine de l'étude de l'acquisition d'une L2, certains théoriciens disent que les enfants *acquièrent* une langue tandis que les adultes ne peuvent qu'*apprendre* une langue. Cependant, l'hypothèse de l'acquisition via apprentissage dit que les adultes *acquièrent* également une L2. La capacité d'acquérir une langue ne disparaît pas avec la puberté comme le disent un certain nombre de chercheurs, dont Dehaene (2016). En revanche, le fait que les adultes peuvent également acquérir une L2 ne veut pas dire que les adultes soient toujours capables d'atteindre des niveaux presque natifs dans une L2. Cependant, l'hypothèse de l'acquisition via apprentissage veut dire que les adultes peuvent avoir accès à cet appareil d'acquisition de langue qu'utilisent les enfants.

2.3.2 L'hypothèse du moniteur

Bien que l'hypothèse de l'acquisition via apprentissage dise que le processus d'acquisition et d'apprentissage coexistent chez un apprenant adulte d'une L2, elle ne dit rien de l'usage d'une L2. En général, l'acquisition est centrale dans la L2. Elle s'occupe de l'expression fluide du langage. Cependant, l'apprentissage est périphérique dans la L2. Il n'a que la fonction de moniteur ou d'éditeur. Apprendre n'apparaît que pour faire des changements structuraux dans les expressions dans la langue cible avant, pendant ou après la production. Il est capable d'adapter l'output du système acquis dans le domaine de l'écriture de l'expression orale. Par exemple, quand un locuteur francophone demande à un apprenant FLE « qu'est-ce que tu as fait hier ? », l'apprenant peut produire une phrase d'une manière fluide ou le moniteur entre en jeu qui incite l'apprenant à réfléchir : « se promener est un verbe qui décrit une action donc je dois utiliser le passé composé et pas l'imparfait ». Ainsi, il sait produire la phrase correcte

« Hier, je me suis promené au parc ». Cette hypothèse implique donc que les règles formelles, l'apprentissage conscient, ne joue qu'un rôle limité dans l'apprentissage d'une L2. Les apprenants d'une L2 peuvent utiliser ces règles formelles sous trois conditions. Cependant, avant d'aborder les trois conditions, il convient de remarquer que ces conditions sont nécessaires mais ne suffisent pas, c'est-à-dire qu'un locuteur ne peut pas utiliser complètement sa grammaire consciente même s'il répond aux trois conditions.

La première condition dont Krashen (1982) parle est la condition *temps*. Un apprenant d'une L2 a besoin d'assez de temps pour réfléchir à la règle qu'il faut appliquer. Deuxièmement, il parle de la *focalisation sur la forme* puisque le temps ne suffit pas pour utiliser le moniteur d'une manière affective. Il faut également que l'apprenant soit focalisé sur la forme, ou pense à la forme correcte. Même si un apprenant a assez de temps, il peut être tellement pris par le contenu auquel il va répondre qu'il ne fait plus attention à la manière de le dire. Par exemple, si nous regardons de nouveau l'exemple que nous avons donné dans le paragraphe précédent, nous voyons que l'apprenant a assez de temps pour réfléchir sur les règles grammaticales des temps du passé mais s'il s'était tellement concentré sur la conversation il pourrait également oublier de faire cette réflexion et produire une phrase incorrecte. Finalement, la dernière condition importante est *la connaissance de la règle*. Il faut bien sûr connaître la règle pour pouvoir l'appliquer. Si l'apprenant de l'exemple ne connaissait pas la différence entre le passé composé et l'imparfait, il ne serait pas capable de réfléchir sur ces règles.

2.3.3 L'hypothèse d'input

La troisième hypothèse de Krashen (1982) se concentre sur l'acquisition d'une langue. Cette hypothèse dit qu'un apprenant d'une L2 acquiert seulement une L2 quand il comprend du langage qui contient des structures plus complexes que son niveau actuel de compétences ($i + 1$). Un apprenant peut comprendre ces structures parce qu'il utilise plus que ses connaissances linguistiques. Il utilise également le contexte, ses connaissances du monde et ses informations extralinguistiques pour comprendre une L2. En outre, si l'apprenant comprend l'input et s'il y a assez d'input, $i+1$ sera acquis automatiquement. Selon cette hypothèse, il ne faut qu'avoir suffisamment d'input de bonne qualité pour apprendre une L2.

Dans les trois hypothèses formulées, nous avons donc montré que les notions d'*acquisition* et d'*apprentissage* ne sont pas si différentes que certains théoriciens ne le disent. Les adultes peuvent acquérir une langue comme les enfants, mais les adultes combinent acquisition et

apprentissage dans le développement d'une L2 tandis qu'il s'agit uniquement d'acquisition pour la L1.

2.4 Le développement de la lecture

2.4.1 Le développement de la lecture dans une L1

Les enfants apprennent à lire dès qu'ils ont développé leur système langagier. Selon Perfetti, (2003) la lecture est une interaction dynamique entre deux systèmes reliés. Ces systèmes sont la langue et son système d'écriture. Vu qu'il n'y a aucun système d'écriture qui encode directement le sens indépendamment de la langue, il s'agit de créer des liens entre les deux systèmes pour l'acquisition de la lecture. Quand un enfant apprend à lire dans sa L1, il faut qu'il découvre de quelle manière les éléments de la langue parlée sont représentés dans les symboles graphiques. Le développement de la lecture a donc besoin de suffisamment de connaissances linguistiques de base. C'est pourquoi les enfants peuvent commencer l'apprentissage de la lecture dès le moment où ils ont acquis assez de compétences pour s'exprimer à l'oral, ils vont perfectionner la langue.

2.4.2 Les voies de la lecture

Totereau (2004) dit qu'il existe deux manières de lire un mot, il y a deux voies de lecture. La première voie de lecture est la voie phonologique, qu'on appelle également la lecture par assemblage. L'objectif de cette façon de lire est l'identification des correspondances entre les lettres et les sons. Un enfant qui lit par assemblage, segmente les mots en petites unités avant d'établir des liens entre les unités différentes. Le lecteur traduit le mot en phonèmes et puis il les relie pour donner une signification au mot. Par exemple, quand l'enfant rencontre pour la première fois le mot écrit « chapeau », il traduit d'abord en phonèmes comme « [ʃ] [a] [p] [o] » puis il les relie comme « [ʃapo] » et ainsi il peut donner la signification « chapeau » au mot écrit.

La deuxième voie de lecture est la voie lexicale/directe ou la lecture par adressage. Les lecteurs qui appliquent cette stratégie de lecture s'adressent directement au mot qui est stocké dans le lexique orthographique. La forme et la signification sont donc identifiées en même temps. Dans ce cas-là, une forme visuelle du mot se trouve dans la mémoire. Par exemple, quand l'enfant rencontre pour la première fois le mot écrit « chapeau ». Contrairement à l'exemple précédent, l'enfant peut après cette première rencontre, lire le mot et il peut y donner directement une signification. Cette stratégie est donc plus rapide que la lecture par assemblage.

2.4.3 Les phases d'apprentissage de la lecture

Frith (1985) a établi trois étapes successives du développement de la lecture chez les enfants qui apprennent à lire dans leur L1. Au début, l'enfant se trouve dans la phase *logographique*. L'enfant identifie alors les mots de la même manière que lors de la reconnaissance d'un dessin. Il ne sait pas encore reconnaître les lettres qui forment le mot, aucune connaissance lexicale n'est utilisée. L'enfant retient la forme du mot qu'il voit dans la vie quotidienne comme le texte sur l'emballage des produits par exemple. En fait, dans cette phase de la lecture, l'enfant ne sait pas encore vraiment lire. L'enfant ne se rend pas encore compte que le mot est une succession de lettres mais il considère le texte comme un dessin.

Puis, l'enfant arrive à la phase *alphabétique*. Dans cette phase, l'enfant développe trois compétences. D'abord, il apprend que le mot est construit de lettres. Puis, il se rend compte que les paroles sont construites par des phonèmes. Finalement, il prend conscience que ces deux phénomènes sont liés l'un à l'autre. Lorsqu'un enfant rencontre un nouveau mot, il essaie de le déchiffrer et quand le mot correspond à une forme orale connue, il peut le stocker dans son lexique orthographique. La conscience phonologique est primordiale dans cette phase. Totereau (2004 : 10) définit la conscience phonologique comme « la capacité de prendre conscience de la structure phonologique des mots et de pouvoir la manipuler ». Cette conscience phonologique est importante dans cette phase, puisque l'enfant en a besoin pour comprendre la correspondance entre les deux premières compétences qu'il développe.

Finalement, la troisième phase du développement de la lecture est la phase *orthographique*. Au moment où l'enfant passe de la phase *alphabétique* à la phase *orthographique*, l'enfant devient capable de reconnaître un mot comme entité. A cause de la formation progressive du lexique orthographique, l'enfant devient capable d'identifier les mots de plus en plus vite. Nous pouvons dire que cette façon d'identifier les mots est une procédure photographique. Il suffit de voir le mot, de le reconnaître tout de suite et de le comprendre.

2.4.4 Le développement de la lecture dans une L2

Le développement de la lecture dans une L2 se passe différemment que le développement de la lecture dans une L1, puisque l'apprenant d'une L2 se base sur les connaissances de la lecture dans sa L1. Les compétences de la lecture dans la L2 se forment à travers les compétences dans la L1, les connaissances linguistiques de la L2 et l'input dans la L2.

Carr & Levy (1990) ont développé l'approche des compétences partielles. Ils considèrent la lecture comme un produit d'un système complexe de traitement de l'information dans lequel se trouvent des opérations mentales. Toutes ces opérations ont besoin d'un certain nombre de compétences qui interagissent et qui s'influencent pour faciliter la perception, la compréhension et la mémoire du langage présenté d'une manière visualisée. Quant au transfert, Carr & Levy (1990) ont identifié beaucoup de compétences essentielles pour une bonne lecture. Il y a des compétences spécifiques pour le langage, directement affectées par des caractéristiques linguistiques et des compétences cognitives qui ne varient pas entre différentes langues. Ces compétences sont transférées de la L1 à la L2.

2.4.5 Les hypothèses de la lecture dans une L2

Koda (2011) a établi deux hypothèses primordiales pour le développement de la lecture dans une L2. Selon l'hypothèse du *traitement central*, il y a des différences entre les différents éléments cognitifs, comme par exemple la mémoire de travail et la vitesse du codage, qui sont responsables pour des variations en ce qui concerne le développement de la lecture chez des apprenants d'une L2. Les apprenants qui ont développé de bonnes compétences de lecture dans leur L1, auront probablement également un bon niveau de lecture dans leur L2. De la même façon, les enfants qui ont des difficultés avec la lecture dans leur L1 (les dyslexiques), auront le même problème dans la L2.

La deuxième hypothèse est l'hypothèse de la *dépendance de l'écriture* qui dit que le développement du décodage des mots est facilité par la transparence phonologique, des régularités dans les correspondances entre la graphie et la phonie et du système d'écriture. Cela explique pourquoi les compétences de décodage sont acquises plus facilement dans une langue que dans une autre. Selon Dehaene (2007 : 304-305) la difficulté à apprendre à lire dans une langue diffère d'une langue à l'autre. « Or, le français fait partie des langues les plus difficiles à lire et à orthographier ce qui est lié à sa faible transparence orthographique (à chaque lettre peuvent correspondre de multiples sons et les exceptions sont nombreuses) ». Par exemple, on peut écrire le son [o] de multiples façons. Quelques exemples sont 'o', 'au(x)', 'eau(x)', 'ot(s)' et 'op'. Dans une étude, Seymour et al. (2003) ont dressé la carte des taux d'erreurs en lecture de mots très familiers mesurés après une année d'apprentissage de la lecture dans la L1 dans 15 pays européens. Cette étude montre que les apprenants français et anglais ont le plus de problèmes avec le décodage des mots en langue écrite parce que ce sont des langues opaques, c'est-à-dire que les lettres représentent plusieurs sons et les exceptions sont nombreuses.

Koda (2011) observe que les deux hypothèses sont complémentaires dans le sens où chacune d'entre elles explique la manière spécifique dans laquelle les compétences linguistiques (la relation entre le son et le symbole) et non-linguistiques (la segmentation des mots) affecte le développement de la L2. La distinction entre les deux types de compétences est importante puisqu'elles se comportent différemment en ce qui concerne le transfert entre la L1 et la L2. Par exemple, les compétences non-linguistiques développées dans une langue seront également disponibles dans l'apprentissage de la lecture dans une L2. Ces compétences rendent possibles que tous les apprenants d'une L2, indépendamment de leur L1 seront directement et avec une aisance égale, capables d'acquérir la lecture dans une L2.

En revanche, nous ne nous attendons pas au même phénomène pour les compétences linguistiques. Pour que ces compétences deviennent fonctionnelles dans une L2, il faut qu'elles subissent des modifications. Vu qu'aucune langue n'est la même, les compétences de la L1 qui sont transférées doivent être adaptées aux propriétés de la L2. La quantité des modifications varie parce que certaines langues sont plus reliées que d'autres. La distance linguistique, c'est-à-dire les *degrés de similarité* entre la L1 et la L2, est un des facteurs responsables pour les différences individuelles dans le développement des compétences de la lecture dans une L2. C'est le taux d'adaptation qui est nécessaire pour l'assimilation des compétences de la L1 dans la lecture dans la L2. Cependant, la qualité, à savoir les propriétés linguistiques et orthographiques, et la quantité de l'input dans la L2 déterminent la forme et le niveau des compétences dans la L2.

2.5 Recherches sur l'influence de la lecture sur l'apprentissage d'une L2

Il existe plusieurs études sur l'effet d'un programme basé sur la lecture sur les autres compétences dans une L2. Van Esch (1978) parle de la lecture en tant que moyen pour l'apprentissage d'autres compétences. Nous insisterons plus sur le deuxième type d'arguments puisque ces types d'arguments sont importants pour notre recherche. La lecture peut être importante pour (i) l'acquisition du vocabulaire, (ii) la création d'une grammaire réceptive, (iii) l'apprentissage des modèles syntactiques spécifiques pour une L2, (iv) les connaissances et la compréhension des règles grammaticales et finalement, (v) l'apprentissage des mots dans leur contexte naturel.

Dans l'expérience de Schouten-Van Parreren (1989) concernant l'acquisition du vocabulaire à l'aide d'input textuel, dix adultes néerlandophones sont demandés de lire des textes dans une L2 qui contenaient une quantité de mots inconnus. Les types, les niveaux et les langues (anglais,

français, allemand et italien) différaient selon les textes. Les participants devaient deviner le sens des mots à l'aide du contexte. Les mots ont été testés deux fois, après une semaine et après deux mois. Les participants devaient réfléchir à haute voix en se rappelant le mot. Les résultats ont démontré que le sens des nouveaux mots était lié à la situation de la lecture du texte, ou des images que les participants avaient créées lors de la lecture du texte. De plus, parfois le sens d'un mot était retenu à l'aide de la phrase ou du groupe des mots dans le texte, du fait que (i) le mot apparaissait plus qu'une fois, (ii) qu'un mot avec les mêmes origines apparaissait également ou (iii) à cause de la position du mot dans le texte. Finalement, les mots étaient souvent connectés avec les émotions ou les expériences que les mots, le texte ou les actions des participants avaient évoquées.

Dans une autre étude, Elley (1980) a étudié la méthodologie *Fiafia*, une méthodologie d'apprentissage basée sur la lecture. Cette méthodologie est basée sur une série de 48 livres courts préparés par De'Ath (1980). Chaque livre décrit une histoire complète avec des illustrations, adaptée aux intérêts des apprenants. De plus, les histoires sont écrites dans un langage naturel, parlant des thèmes locaux. Après la lecture d'un livre, les apprenants ont fait des activités très variées, comme le dessin des thèmes de l'histoire, des jeux de vocabulaire, la lecture en binômes etc. Les apprenants ont élargi leur vocabulaire à l'aide des illustrations dans le livre, du contexte et/ou de l'explication de l'enseignant. Tous les élèves ont fait trois examens : de compréhension écrite, de vocabulaire, et de production orale. Dans ce dernier examen, les apprenants devaient répéter la phrase qu'ils entendaient. Ainsi la fluidité de l'oral a été étudiée. Elley (1980) a comparé ces résultats avec les résultats des apprenants qui ont fait les mêmes examens mais qui ont suivi la méthodologie audio-orale, qui se base surtout sur l'oral. Dans cette méthodologie l'accent était mis sur l'apprentissage par cœur du vocabulaire, des phrases et des (fragments de) dialogues. Les résultats ont montré que les apprenants de la méthodologie *Fiafia* était plus performants dans les trois examens, parfois de manière modérée, parfois de manière extrême.

Une autre méthodologie étudiée par Elley & Manghubai (1983), c'est le *Fiji Book Flood*. Dans cette étude, Elley & Manghubai (1983) ont créé 8 groupes d'apprenants de 9 à 11 ans qui ont été exposés à beaucoup de livres pendant les cours d'apprentissage d'anglais comme L2. La moitié des groupes ont lu les livres ensemble à haute voix et l'autre moitié devaient les lire en silence. En outre, il y avait 4 groupes d'apprenants de 9 à 11 ans comme groupe de contrôle. Dans les cours de ces groupes, la méthodologie audio-orale a été appliquée. Tous les groupes

ont été soumis à des pré- et des posttests. Les résultats des posttests ont montré que les élèves mis en contact avec de nombreux livres ont progressé en lecture et en compréhension orale à un taux double du taux normal. Ces résultats ont confirmé l'hypothèse d'Elley & Manghubai que la lecture des livres correspondant aux centres d'intérêts des enfants joue un rôle important dans l'apprentissage d'une L2.

Tudor & Hafiz (1989) ont fait une expérience concernant le développement des compétences écrites. Ils ont exposé 16 apprenants d'anglais comme L2 à un programme de 3 mois basé sur la lecture. Ils voulaient examiner dans quelle mesure l'input textuel produit un effet positif sur les compétences en L2, et surtout la compétence de production écrite. Ils ont comparé des pré- et des posttests. Les résultats ont montré que les élèves ont écrit plus de mots et ont montré plus de précision dans leurs expressions. Cependant, le vocabulaire des apprenants n'a pas changé beaucoup et les apprenants ont utilisé une syntaxe plus simple. Ils ont donc conclu que ce programme encourage une expression plus simple mais plus correcte dans la L2.

2.6 Bilan

Dans ce mémoire nous voudrions répondre à la question suivante : *De quelle manière l'input textuel peut-il être effectif pour le développement de la production orale des apprenants FLE ?*

Nous allons répondre à cette question à l'aide des sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les différences entre l'acquisition d'une L1 et l'apprentissage d'une L2 ?
2. De quelle manière la lecture se développe-t-elle dans une L1 et dans une L2 ?
3. Quels domaines de l'expression orale peuvent être améliorés grâce à l'input textuel ?

Vu les résultats existants, nous nous attendons à ce que l'exposition à l'input textuel ait bien une influence positive sur les compétences en production orale. Les résultats des études précédentes ont montré que la lecture contribue aux autres compétences, dont la production orale (Elley, 1980), la compréhension orale (Elley & Manghubai, 1983) et la production écrite (Tudor & Hafiz, 1989). De plus, Elley (1980) et Van Schouten-Parreren (1989) ont montré que les apprenants qui ont été exposés aux textes améliorent leur niveau de vocabulaire. Sur la base de ces résultats, notre hypothèse est que l'input textuel pourra améliorer également la production orale du FLE dans plusieurs domaines. D'abord, comme Elley (1980) a montré, la parole devient plus fluide. Si les apprenants savaient plus d'un sujet, ils seraient plus sûrs de ce qu'ils veulent dire, ce qui implique que la parole deviendra automatiquement plus fluide. De plus, les phrases que les apprenants prononceront deviendront grammaticalement plus

correctes, comme Van Esch (1987) montre. Etant exposés à un input textuel, les apprenants verront qu'il y a des structures qui reviennent. Il est probable qu'ils peuvent utiliser ces structures activement dans leurs paroles après la lecture du texte. Finalement, Comme Schouten-Van Parreren (1989) l'a montré, nous pensons également que le vocabulaire peut être mieux retenu à l'aide de textes contrairement à ce que Tudor & Hafiz (1989) ont trouvé pour le vocabulaire dans la production écrite. Nous pensons qu'en apprenant plus d'un sujet et des structures à l'aide d'un texte fait que les apprenants utilisent ce thème activement. Ainsi, les apprenants pourront se souvenir de ces notions plus tard.

Dans le chapitre suivant, nous expliquerons la méthodologie de notre recherche.

3 Méthodologie

Dans ce mémoire nous voulons examiner l'influence de l'input textuel sur la production orale des apprenants FLE, c'est-à-dire dans quelle mesure les apprenants ont employé les éléments du texte dans leur conversation. Dans ce chapitre, nous expliquerons la méthodologie adoptée dans ce mémoire pour pouvoir répondre à la question de recherche.

3.1 Participants

L'expérience a été faite avec 12 apprenants FLE du Stedelijk Gymnasium à Nimègue, le niveau VWO avec les langues classiques. Nous avons choisi des participants parmi les élèves du collège et du lycée puisqu'ils viennent de dépasser l'âge critique. Nous avons testé la première, la troisième et la cinquième année. Chaque année, donc chaque groupe dans notre étude, se composait de 6 participants (3 filles, 3 garçons) dont la moitié faisait partie du groupe expérimental et l'autre moitié du groupe de contrôle.

Les participants devaient répondre à un certain nombre de conditions. D'abord, nous avons exclu les personnes dyslexiques en raison de leurs problèmes de lecture et de leurs difficultés avec l'apprentissage d'une langue. Si nous ne les excluons pas, nous risquons d'obtenir des résultats qui ne seraient pas représentatifs. La deuxième condition était que les participants ne parlaient pas une ou plusieurs langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain) dans la vie quotidienne, par exemple à la maison. Si les participants parlaient le français à la maison, ils auraient un niveau de compétence plus élevé et ils auraient eu déjà plus d'input du français. De plus, si les participants parlaient une autre langue romane dans la vie de tous les jours, cette langue pourrait faciliter l'apprentissage du français à cause des similarités dans les langues. La dernière condition était que les participants devaient être à peu près aussi doués pour le français (reflété par leurs notes pour le français). Ainsi, nous avons constitué des groupes aussi homogènes que possible.

Basé sur ces conditions nous avons fait une sélection de participants ce que nous montrerons dans le Tableau 1. Nous avons anonymisé les noms des participants en leur donnant des pseudonymes.

Tableau 1

Groupe expérimental (GE) / Groupe de contrôle (GC)	Première année	Troisième année	Cinquième année
GC	Bas	Laurens	Maarten
GC	Maaïke	Mark	Annelies
GC	Ilse	Karin	Luc
GE	Renate	Fiona	Carlijn
GE	Emmanuel	Kevin	Ruben
GE	Jeroen	Femke	Roos

3.2 Matériaux

Avant l'expérience nous sommes allées au Stedelijk Gymnasium à Nimègue pour consulter les manuels qu'ils utilisent en cours et pour pouvoir choisir ainsi les textes. Nous ne pouvions bien évidemment pas choisir le même texte parce que les trois années ont tous un niveau différent. Nous avons choisi des textes de leurs manuels puisque notre objectif est de montrer de quelle manière les textes utilisés pendant les cours peuvent contribuer à un meilleur niveau de production orale des élèves. Cependant, pour assurer que les participants n'aient jamais lu le texte nous avons choisi un texte qui se trouve un peu plus loin dans leur manuel. Il s'agit donc d'un texte dont les élèves n'ont pas encore parlé avec leur professeur en classe. Alors, nous nous appuyons sur l'hypothèse d'input de Krashen qui dit qu'un apprenant ne peut qu'acquérir une L2 quand il comprend du langage qui contient des structures plus complexes que son niveau actuel de compétences. En nous basant sur cette hypothèse, nous avons choisi trois textes qui se trouvent dans l'annexe 1. Nous avons pris des textes de la quatrième édition du manuel *Grandes Lignes*. Cependant, la cinquième année ne travaillait plus avec cette méthode, donc pour cette année-là nous avons pris un texte DELF B2 du manuel utilisé au Stedelijk Gymnasium.

3.2.1 Textes

3.2.1.1 *Week-end génial*

Le texte pour la première année parle des activités de Julien pendant le week-end. Ce texte contient plusieurs éléments que les participants pouvaient utiliser pendant leur entretien. D'abord, le Tableau 2 montre que plusieurs sujets grammaticaux sont présents dans ce document déclencheur.

Tableau 2

Sujet grammatical	Exemples du texte
Le passé composé conjugué avec <i>avoir</i>	« J'ai passé », « j'ai participé », « mon équipe a gagné », « j'ai marqué », « nous avons mangé », « j'ai rencontré », « j'ai joué », « tu as fait »
La conjugaison des verbes en « -er » au présent	« tu aimes », « tu participes », « je continue »
La conjugaison du verbe <i>faire</i>	« tu fais »
La conjugaison du verbe <i>être</i>	« n'est-ce pas », « elle est »
La conjugaison du verbe <i>aller</i>	« ça va »
Les pronoms toniques	« moi », « toi »
Les pronoms possessifs	« mon », « son »
<i>De/à + le/la/les/l'</i>	« des matchs », « restaurant du club », « à la Wii », « du sport »

Il est important de mentionner que les participants n'avaient pas encore traité le passé composé en classe. Il est donc intéressant de voir si les élèves qui ont lu le texte avant l'entretien emploient ce temps grammatical à l'oral et s'ils l'emploient correctement ou pas.

En outre, les participants pouvaient également utiliser les mots et les constructions du texte. Ces mots et ces constructions pouvaient faciliter la conversation puisque le sujet de l'entretien est le même que celui du texte. Le texte inclut plusieurs constructions importantes :

Tableau 3

Construction	Exemples du texte
Les prépositions fixes	« participer à », « jouer à la Wii », « un match de hand-ball »
Les jours de la semaine	« dimanche », « samedi »
Vocabulaire sportif	« un match de hand-ball », « mon équipe », « j'ai marqué deux buts », « du sport », « le hand-ball », « le match »

3.1.2.2 Mais laissez-nous donc rêver !

Le texte pour la troisième année parle de l'avenir. Tout comme le texte pour la première année, ce texte contient aussi des sujets grammaticaux qui pouvaient avoir un effet positif sur la parole correcte des participants :

Tableau 4

Sujet grammatical	Exemples du texte
Le futur simple	« j'habiterai », « je ferai », « j'en aurai envie », « on verra », « je serai », « il [...] aura »
Le conditionnel	« Alban voudrait », Marie [...] aimerait », « j'achèterais », « j'offrirais », « je ferais », « je voudrais », « les gens n'auraient », « je distribuerais », « il y aurait »
Si + imparfait → conditionnel	« Si je gagnais [...], j'achèterais », « Si j'étais [...], les gens n'auraient ... », « s'il y avait [...], il y aurait ... »
Si + présent → futur simple	« Si je me marie, ce sera pour toujours »
Le remplacement de l'article partitif par le mot « de » après une négation ou un mot de quantité	« beaucoup d'argent », « peu d'horaires »,
Les verbes pronominaux	« je me marie », « s'est fait voler », « ils se lèvent », « l'avenir me fait peur »,
La place de certains adjectifs devant un nom	« grand reporter », « une magnifique maison », « une grande famille », « une nouvelle aventure »
Les pronoms possessifs	« leurs », « mon », « ses »

En outre, le Tableau 5 montre le vocabulaire inclus dans le texte qui pouvait être utilisé lors de l'entretien.

Tableau 5

Construction	Exemples du texte
Les prépositions fixes	« Nous sommes allés à la rencontre », « Cédric et Mailys sont attirés par l’audio- visuel », « Amandine rêve de », « gagner au Loto », « La plupart des jeunes ont du mal à »
Vocabulaire du futur	« dans dix ans », « plus tard », « après », « rêve », « avenir »
Vocabulaire des problèmes sociaux	« la pollution, « le chômage », « les guerres », « les inégalités sociales », « la famine », « la pauvreté »,
Les mots de quantité	« beaucoup de », « peu de », « beaucoup moins de », « de plus en plus », « ne ... plus », « moins de »
Certains adjectifs	« gros », « magnifique », « idéale », « grande », « cool », « nouvelle », « sociales », « meilleur », « gratuits », « atomique », « âgées », « difficile », « différente », « rose », « atomique », « culturels »
<i>Détester quelque chose</i>	« je déteste faire des projets »
<i>Etre attiré par quelque chose</i>	« Cédric et Mailys sont attirés par l’audio- visuel »
<i>Se faire peur</i>	« ça leur fait peur », « l’avenir me fait peur »
<i>Se faire voler</i>	« c’est le troisième vélo qu’on me vole »

3.1.2.3 Donner un peu de soi

Le texte pour la cinquième année parle du bénévolat. Le Tableau 6 montre que ce texte contient aussi plusieurs sujets grammaticaux qui pouvaient aider les participants à formuler leurs réponses aux questions de l’entretien.

Tableau 6

Sujet grammatical	Exemples du texte
Les verbes pronominaux	« s’engager », « Gaëlle et Nabila se ressemblent », « tout cela m’a semblé », « je me suis lancée », « se souvient Nabila », « ils se comportent », « je m’occupe », « celle qui est intervenue l’an passé s’occupait des », « je me rappelle »
La voix passive	« L’Association de la fondation étudiante a été créée », « des réunions sont organisées »
Le passé composé vs l’imparfait	« toutes deux ont décidé un jour de donner de leur temps aux autres », « j’étais dans la fille d’attente [...] quand j’ai vu », « y était adjointe la liste », « au début je voulais aider des personnes âgées [...] mais dès que j’ai vu l’affiche », « Nabila a demandé », « dans la majorité des cas, elle expliquait », « Nadège avait des problèmes », « Elle m’a avoué », « Nadège m’a raconté », « j’étais d’autant plus heureuse »
Le remplacement du COD/COI par un pronom personnel	« Tu ne me connais pas ? », « elle m’a avoué », « les aider m’aide aussi », « Nadège m’a raconté »
Phrase clivée	« c’est l’Afev qu’elles ont choisie », « c’est donc bien l’affectif qui est en jeu », « C’est à cela que je pense »
Phrase pseudo-clivée	« ce que l’on attend d’eux, c’est qu’ils se comportent comme des grands frères ou des grands sœurs »

En outre, le vocabulaire inclus dans le texte sur lequel les participants peuvent se baser pendant l’entretien est présenté dans le Tableau 7.

Tableau 7

Construction	Exemples du texte
Vocabulaire du bénévolat	« s’engager pour les autres », « s’engager dans le bénévolat », « le bénévolat », « la gratuité »
Mots de comparaison	« d’autant plus », « au moins », « aucun »
Temps	« au début », « puis », « dès que »
Prépositions fixes	« ont décidé de », « donner leur temps aux autres », « impliqués dans », « j’ai sauté sur l’occasion », « il ne s’agit de », « tirent de », « Gaëlle souffre [...] de », « nous avons travaillé toutes les deux sur ce problème »

3.2.2 L’entretien

Pour chaque groupe, nous avons établi des questions à poser pendant l’entretien pour obtenir à peu près les mêmes réponses chez les participants. Ainsi, nous pourrions bien comparer les réponses les unes aux autres.

Les participants peuvent déjà avoir certaines connaissances sur la thématique de la conversation (et donc également sur celle du texte). Ainsi, nous éviterons le problème que les participants qui n’aient pas lu le texte ne savent rien répondre. C’est que, ils doivent également avoir la possibilité de dire quelque chose, s’ils ne savaient rien du sujet, il serait presque impossible de répondre aux questions. Ce que nous recherchons donc, ce n’est pas la connaissance du sujet du texte en tant que tel, mais dans quelle mesure l’input textuel aide à formuler les énoncés.

3.2.2.1 première année

Dans le texte « Week-end génial ! », Julien pose plusieurs questions à Fred. Nous avons utilisé ces questions aussi dans la conversation. Alors, nous avons huit questions à leur poser :

1. Comment ça va ?
2. Tu fais du sport ?
3. Tu aimes regarder le sport à la télé ? Si oui : quel(s) sport(s) ?
4. Tu aimes aussi le hand-ball ? Pourquoi (pas) ?
5. Tu participes à des matchs ?
6. Les matchs sont à quel jour de la semaine ?

7. Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ? Et avec qui ?
8. Qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances ?

Certaines questions doivent être expliquées plus en détail. D'abord, pour la réponse à la première question, nous espérons qu'ils utiliseront la construction « ça va bien » qui se trouve dans le texte. Ainsi, nous pouvons bien comparer leurs réponses aux réponses du deuxième groupe de participants puisque nous pourrions voir après les entretiens si les participants du premier et du deuxième groupe disent la même chose. De plus, la question 7 permet de voir si les participants du premier groupe appliquent le passé composé dans leurs réponses ou pas.

3.2.2.2 troisième année

Dans le texte « Mais laissez-nous donc rêver ! » plusieurs réponses possibles aux questions de l'entretien se trouvent dans le texte. Nous avons préparé sept questions :

1. Où aimerais-tu habiter plus tard ?
2. Comment décrirais-tu ta famille du futur ?
3. Qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail dans l'avenir ?
4. Quel est ton plus grand rêve du futur ?
5. Qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent ?
6. Qu'est-ce que tu ferais si tu étais le président de la république ?
7. Comment décrirais-tu le monde de l'avenir ?

Dans les questions 5 et 6, nous utilisons la construction avec « si » suivi de l'imparfait. Nous ne pouvons pas s'attendre à ce que les participants le fassent correctement après avoir lu un texte mais en utilisant cette structure également dans les questions nous espérons qu'ils reproduiront cela également dans leurs réponses.

3.2.2.3 cinquième année

Dans le texte « Donner un peu de soi » les participants peuvent se baser sur la grammaire et sur le vocabulaire dans le texte pour formuler des réponses. Cependant, le texte parle du même sujet que l'entretien donc comme nous avons déjà montré dans les Tableaux 6 et 7, les participants peuvent baser leurs réponses sur beaucoup de structures et de mots du texte. Nous leur poserons les questions suivantes :

1. Est-ce que tu as fait du bénévolat ?
 - a. Réponse : « oui »
 - i. Où ?

- ii. Pourquoi ?
 - iii. Aimes-tu le travail comme bénévole ?
 - iv. Quelle était ta tâche ?
 - v. Qu'est-ce que tu as appris pendant ton bénévolat ?
 - vi. Qu'est-ce que tu veux atteindre avec le bénévolat ?
- b. Réponse : « non »
- i. Pourquoi pas ?
 - ii. Est-ce que tu aimerais faire du bénévolat ? Pourquoi (pas) ?
 - iii. Quelles pourraient être des raisons pour faire du bénévolat ?
 - iv. Si tu devais faire du bénévolat, tu choisirais quoi ?
2. Trouves-tu le bénévolat important ? Pourquoi ?
3. As-tu un petit boulot ?
- a. Où ?
 - b. Pourquoi ?
 - c. Aimes-tu le travail ?
 - d. Quelle est ta tâche ?

Les questions que nous poserons dépendent de la réponse à la première question mais nous veillons à poser des questions qui donnent à peu près les mêmes réponses pour que nous puissions quand-même comparer les réponses les unes aux autres.

3.3 Procédure

Avant l'expérience, nous avons expliqué pendant le cours de français des élèves que nous faisons une expérience pour une étude qui parle de la compréhension écrite et de la production orale chez des participants du collège et du lycée. A ce moment-là, nous n'avions pas encore dit que les participants qui liraient le texte devraient également faire l'entretien parce que les élèves pouvaient devenir stressés et à cause de ça ils pouvaient faire des erreurs. Les participants du groupe expérimental restaient en classe pour répondre aux questions du texte tandis que nous avons emmené les participants du groupe de contrôle dans une autre salle. Nous avons demandé à deux participants d'attendre hors de la salle. Le participant qui est entré avec nous devait s'asseoir sur une chaise devant nous. Nous lui avons expliqué qu'il serait enregistré mais que l'enregistrement n'était que pour que nous puissions analyser les résultats après l'entretien et nous lui avons assuré que ses réponses seraient anonymisées. Puis, nous lui avons montré la feuille avec les questions. Le participant avait le droit de demander la traduction d'un mot s'il ne comprenait pas le mot. Nous avons choisi de montrer aux participants les questions avant de

les poser parce que l'objectif de l'expérience était de répondre aux questions que nous leur avons posé et non pas la compréhension des questions. Ensuite, l'expérience pouvait commencer. Chaque conversation durait environ 5 minutes. Avant d'aborder la vraie thématique de la conversation, nous avons posé quelques questions générales comme par exemple leur nom et leur âge pour mettre le participant à l'aise. Ensuite, nous avons posé les questions. Cependant, il était important que nous ne parlions pas trop pendant l'expérience pour éviter que les participants aillent copier nos paroles. Après les entretiens avec les trois participants du groupe de contrôle, nous sommes rentrés dans la salle du cours de français et nous avons emmené les trois participants du groupe expérimental. L'entretien se passait de la même manière pour ces participants. Ensuite, nous avons refait l'expérience avec les autres années. Chaque fois l'expérience se déroulait de la même manière. Les transcriptions des entretiens se trouvent dans l'annexe 3.

3.4 Analyse

La variable dépendante de notre recherche est le niveau d'expression orale. Nous ferons attention à plusieurs éléments :

- **La fluidité de la parole :** Comme Elley (1980) l'a montré, nous ferons attention à la fluidité de la parole. Il est possible de mesurer la fluidité de la parole en comptant le nombre moyen de mots français prononcés par minute. Il est important de donner des données relatives et pas absolues puisque chaque entretien a une autre durée et le nombre total de mots prononcés diffère selon les participants.
- **Le vocabulaire du texte :** comme Schouten-Van Parreren (1989) l'a montré, nous ferons attention au vocabulaire du texte utilisé dans la parole des participants. Puisque les participants liront un texte qui parle de la même thématique que le thème de la conversation, ils auront plus d'input par rapport à cette thématique donc nous nous attendons à ce que ces participants utilisent également plus de mots du texte parce qu'ils ont un rapport avec la thématique.
- **La grammaire :** Van Esch (1987) dit que les phrases deviennent grammaticalement plus correctes. Tudor & Hafiz (1989) ont montré le même phénomène mais pour la production écrite.

Nous voudrions examiner plusieurs variables indépendantes. D'abord, il y a la variable indépendante *input*, pour laquelle il existe deux niveaux : le texte accompagné des questions et un entretien ou seulement un entretien, c'est-à-dire que le type de préparation diffère. Les

participants du groupe expérimental ont donc eu plus d'input que ceux du groupe de contrôle. La deuxième variable indépendante est le *niveau* de français du CECR (le niveau de langue selon le Cadre Européen Commun de Référence) des participants que nous avons divisés en trois groupes, à savoir le niveau A1 (première année), A2 (troisième année) et B1 (cinquième année). Basé sur nos propres expériences, il nous semble justifié de supposer que les élèves de ces années ont ces niveaux de français. Finalement, il y a également la variable indépendante *sexe* puisque la moitié des participants sont des garçons et l'autre moitié sont des filles.

Les résultats que nous avons obtenus sont des données quantitatives, donc comptables. Les réponses aux questions diffèrent mais elles permettent quand-même d'en tirer des résultats comptables. Dans le chapitre suivant nous présenterons les résultats obtenus.

4 Résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre expérience. Nous analyserons les entretiens pour les trois années de manière successive avant de les comparer. L'ensemble des conversations transcrites se trouve dans l'annexe 3. Nous avons anonymisé les résultats en donnant des pseudonymes à chaque participant.

4.1 Première année

4.1.1 le texte

Avant l'entretien avec les participants du groupe expérimental, nous leur avons demandé leurs opinions sur le texte et sur les questions. Ils ont tous répondu que le texte était faisable mais qu'ils n'ont pas compris le dernier exercice. Cela est reflété également dans leurs réponses aux questions : soit ils n'ont rien répondu, soit ils ont donné une fausse réponse. Pour cette raison, nous avons décidé de ne pas inclure les points de cet exercice dans les scores. Les exercices remplis par les participants se trouvent dans l'annexe 2.

Tableau 8

Exercice	Emmanuel	Jeroen	Renate
1	3 points (100%)	3 points (75%)	3 points (100%)
2	3 points (100%)	2,5 points (83,33%)	2 points (66,67%)
3	7 points (100%)	6 points (85,71%)	6 points (85,71%)
Score ($\bar{x} = 11,83$)	13/13 points (100%)	11,5/13 points (88,46%)	11 points (84,62%)

Le Tableau 8 montre les scores du texte. Le score moyen (\bar{x}) est de 11,83 points (91%) ce qui permet de conclure que les participants ont obtenu de bons scores dans la première partie de l'expérience.

4.1.2 l'entretien

Dans cette section, nous présenterons les résultats de l'entretien pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Nous avons divisé les résultats en quatre parties : la fluidité, la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire. Ces parties seront présentées de manière successive.

4.1.2.1. La fluidité

Pour mesurer la fluidité de la parole des participants, nous avons calculé le nombre moyen de mots français par minute pour chaque entretien puisque les paroles des participants ne sont pas

toutes aussi longues et ils n'ont pas prononcé le même nombre de mots français ce que montre le Tableau 9.

Tableau 9

Groupe	Participant	Nombre total de mots	Nombre de mots français	% de mots français	Durée totale de la parole du participant	Mots français / minute	Durée totale de la conversation
GC	Bas	135	57	42,22%	2 min. et 58 sec.	19,19	5 min. et 30 sec.
GC	Maaïke	125	47	37,6%	3 min. et 49 sec.	12,30	6 min. et 22 sec.
GC	Ilse	139	27	19,42%	2 min. et 53 sec.	9,38	5 min. et 27 sec.
\bar{x}		133	43,67	33,08%	3 min. et 13 sec.	13,62	5 min. et 46 sec.
GE	Renate	114	109	95,61%	2 min. et 56 sec.	42,58	3 min. et 23 sec.
GE	Emmanuel	92	54	58,7%	2 min. et 30 sec.	22,08	4 min. et 09 sec.
GE	Jeroen	140	81	57,86%	2 min. et 55 sec.	27,74	5 min. et 03 sec.
\bar{x}		115,33	81,33	70,72%	2 min. et 47 sec.	30,40	4 min. et 11 sec.

Nous pouvons conclure de ces résultats qu'il existe beaucoup de différences entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. En comparant les deux groupes, nous constatons que le nombre de mots français par minute est plus élevé pour le groupe expérimental ($\bar{x} = 30,4$) que pour le groupe de contrôle ($\bar{x} = 13,62$). Cette grande différence a deux raisons. D'abord, nous remarquons que les participants du groupe expérimental ont prononcé plus de mots français (46,3%). Ils ont donc moins souvent changé en néerlandais ce qui s'explique par le fait que le nombre total de mots prononcé est moins élevé chez ces participants. Par exemple, Ilse a prononcé très peu de mots français parce qu'elle avait l'habitude de jeter l'éponge et de continuer en néerlandais lorsqu'elle ne connaissait pas un mot en français ou quand elle ne savait pas tout de suite ce qu'elle pouvait répondre. La deuxième raison est que certains participants devaient penser longtemps avant de répondre aux questions ce qui aboutissait à beaucoup de pauses et d'hésitations.

Basé sur les résultats montrés dans le Tableau 9, nous pouvons donc conclure que les paroles du groupe expérimental était plus fluide que les paroles du groupe de contrôle.

4.1.2.2 La syntaxe

Pendant les entretiens, nous avons remarqué clairement que les participants du groupe expérimental construisent plus souvent leurs phrases selon la structure SVC (sujet + verbe + objet) au lieu de donner seulement l'élément demandé pour la réponse. Dans les graphiques ci-

dessous, nous avons visualisé cette différence entre le groupe de contrôle (Figure 1) et le groupe expérimental (Figure 2).

Figure 1

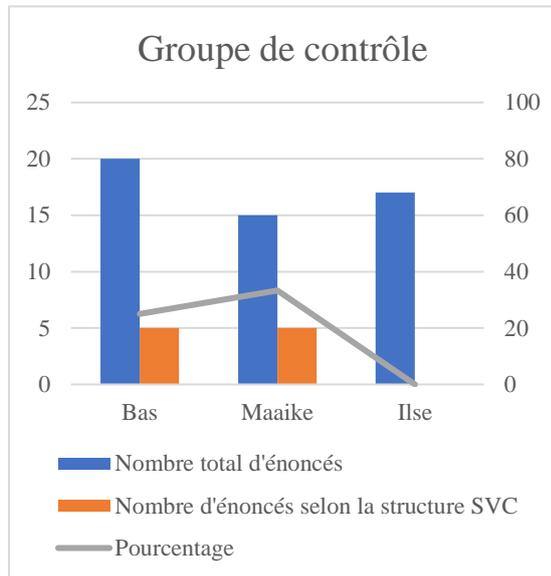
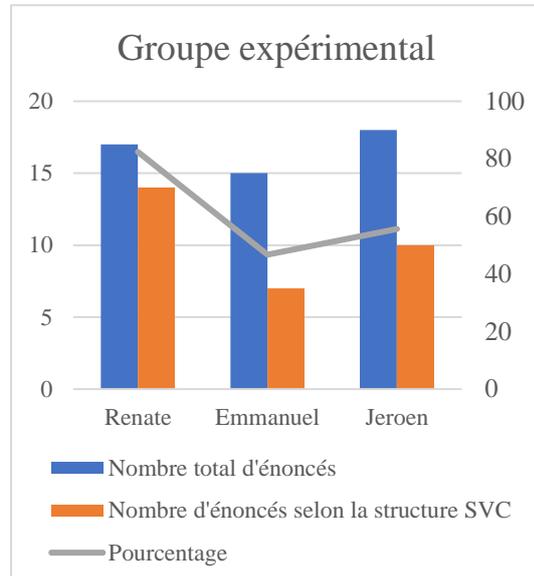


Figure 2



Les Figures 1 et 2 montrent pour chaque participant le nombre total d'énoncés en français comparé au nombre d'énoncés selon la structure SVC. Il est important de mentionner que nous avons exclu du nombre total d'énoncés tous les énoncés qui ne contiennent que des mots néerlandais. De plus, pour le nombre d'énoncés selon la structure SVC, nous avons inclus seulement les énoncés qui ne contiennent que des mots français.

En analysant les Figures 1 et 2, nous constatons que les participants du groupe expérimental produisent un plus grand pourcentage d'énoncés selon la structure SVC parce que le pourcentage moyen du groupe expérimental est de 62% tandis que le pourcentage du groupe de contrôle est de 19,23%. Les réponses du groupe expérimental sont souvent mieux structurées. Par exemple, les participants de ce groupe ont tous commencé leur réponse à la question « Tu fais du sport ? » avec « je fais » et à la question « Qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances avec « j'aime » tandis que ce n'est pas le cas pour le groupe expérimental.

De plus, le groupe expérimental a prononcé plus de mots par énoncé que le groupe de contrôle ce que montre le Tableau 10. Le groupe expérimental prononce 4,9 mots par énoncé tandis que le groupe de contrôle ne prononce que 2,5 mots par énoncé. De plus, le groupe expérimental a prononcé 46,31% plus de mots français que le groupe de contrôle.

Tableau 10

GC/GE	Participants	Nombre total de mots français	Nombre total d'énoncés	Nombre moyen de mots par énoncé
GC	Bas	57	20	2,9
GC	Maaïke	47	15	3,1
GC	Ilse	27	17	1,6
\bar{x}		43,67	17,33	2,5
GE	Renate	109	17	6,4
GE	Emmanuel	54	15	3,6
GE	Jeroen	81	18	4,5
\bar{x}		81,33	16,67	4,9

4.1.2.3 La grammaire

Dans la section précédente, nous avons montré que les participants du groupe expérimental ont plus souvent construit leurs phrases selon la structure SVC. C'est pourquoi ce groupe de participants a également conjugué plus de verbes que le groupe de contrôle, ce que montre le Tableau 11.

Tableau 11

GE/GC	Participants	Nombre total de verbes conjugués	Nombre total de verbes conjugués correctement	%	Verbes conjugués au passé composé
GC	Bas	7	5	71,43%	0%
GC	Maaïke	3	3	100%	0%
GC	Ilse	0	0	-	0%
Total		10	8	80%	0%
GE	Renate	13	13	100%	15,38%
GE	Emmanuel	7	6	85,71%	0%
GE	Jeroen	10	9	90%	0%
Total		28	26	92,86%	15,38%

Le Tableau 11 montre que le groupe expérimental a conjugué un plus grand pourcentage (92,86%) de verbes correctement que le groupe de contrôle (80%) ce qui s'explique par le fait qu'il se trouve plusieurs formes des verbes en « -er » et des verbes *faire*, *aller* et *être* dans le texte. Ainsi, les participants du groupe expérimental ont récemment eu plus d'input par rapport aux participants du groupe de contrôle.

Nous constatons que ce n'est que Renate qui a employé le passé composé dans ses réponses. Elle l'a utilisé deux fois (« j'ai relaxé » et « j'ai fait »). Dans la méthodologie, nous avons expliqué que les participants n'avaient pas encore traité ce sujet grammatical en classe ce qui rend ce sujet particulièrement intéressant. En revanche, un seul texte ne paraît pas suffisant pour permettre à l'apprenant d'appliquer la règle dans ses réponses. Cependant, il faut que nous remarquions que le fait qu'Emmanuel n'a pas pu conjuguer le verbe au passé composé est probablement dû au fait qu'il voulait conjuguer le verbe « aller » au passé composé mais ce verbe est conjugué avec « être » et diffère donc de la forme du passé composé décrit dans le texte.

4.1.2.1.5 Le vocabulaire

Le Tableau 12 montre que le groupe expérimental a utilisé plus de constructions du texte dans leurs paroles ($\bar{x} = 9,33$) que le groupe de contrôle ($\bar{x} = 4,67$).

Tableau 12

Construction correcte du texte	Groupe de contrôle			Total	Groupe expérimental			Total
	Bas	Maaïke	Ilse		Renate	Emmanuel	Jeroen	
Ça va bien	1	-	-	1	1	1	1	3
Verbe	2	-	-	2	3	3	4	10
Article partitif	-	1	1	2	-	1	-	1
Samedi/dimanche	1	2	2	5	1	1	2	4
Un match de + sport	-	-	-	0	2	-	2	4
Vocabulaire sportif du texte	2	2	-	4	1	-	1	2
Pronom possessif	-	-	-	0	1	2	1	4
Total	6	5	3	14	9	8	11	28
	4,67				9,33			

Nous remarquons par exemple que les participants du groupe de contrôle ont tous répondu avec la phrase « ça va bien », tandis que ce n'était que Bas qui a utilisé cette construction dans le groupe de contrôle, mais il faut admettre que c'était après notre aide avec la traduction du mot

« bien ». Il était donc plus facile pour les participants du groupe expérimental de répondre à cette question.

De plus, nous aimerions expliquer plus en détail les différences entre l'utilisation de la construction « un match de ». Nous constatons que Renate et Jeroen ont utilisé la construction « un match de + sport » chacun deux fois correctement tandis que personne du groupe expérimental n'a utilisé cette construction. Cependant, Maaïke voulait dire qu'elle avait un match de judo mais elle a fait une erreur en disant « un judo match ». Nous constatons donc que Renate et Jeroen se sont basés probablement sur le texte, ce qui implique un effet positif sur leur réponse, tandis que Maaïke n'a pas eu cet input et n'applique donc pas bien la règle. De plus, Renate et Jeroen reproduisent non seulement cette construction littéralement, c'est-à-dire avec les mots du texte mais également avec d'autres mots : « un spectacle de ballet » et « jour de mère ».

4.2 Troisième année

4.2.1 Le texte

Avant l'entretien avec les participants du groupe expérimental, nous leur avons demandé leurs opinions sur le texte et sur les questions. Ils ont tous répondu que le texte n'était pas trop difficile mais que la dernière question avec les synonymes était un défi. En revanche, cela se remarque seulement dans le score de Kevin qui n'a obtenu qu'un score de 30% pour cet exercice ce que le Tableau 13 montre.

Tableau 13

Exercice	Fiona	Femke	Kevin
1	4 points (100%)	3 points (75%)	4 points (100%)
2	14 points (100%)	13 points (92,86%)	13 points (92,86%)
3	8 points (80%)	10 points (100%)	3 points (30%)
Score (\bar{x} = 24)	26/28 points (92,86%)	26/28 points (92,86%)	20/28 points (71,43%)

Le tableau ci-dessus montre les scores de chaque participant. Nous constatons que Fiona et Femke ont le même score (92,86%) mais que leurs erreurs se trouvent dans d'autres exercices. Le score moyen (\bar{x}) est de 25 points (85,71%). Les participants ont donc obtenu de bons scores dans la première partie de l'expérience.

4.2.2 L'entretien

Dans cette section nous présenterons les résultats de l'entretien pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Nous avons divisé les résultats en quatre parties : la fluidité, la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire. Ces parties seront présentées de manière successive.

4.2.2.1 La fluidité

Tout comme pour les résultats de la première année, nous avons calculé le nombre moyen de mots français par minute pour mesurer la fluidité de la parole des participants. Le Tableau 14 montre les résultats des entretiens.

Tableau 14

GC/GE	Participant	Nombre total de mots	Nombre de mots français	% de mots français	Durée totale de la parole du participant	Mots français / minute	Durée totale de la conversation
GC	Laurens	193	65	33,68%	4 min. et 4 sec.	15,97	7 min. et 20 sec.
GC	Mark	163	104	76,47%	4 min. et 21 sec.	25,01	7 min. et 28 sec.
GC	Karin	134	85	63,43%	2 min. et 40 sec.	31,38	4 min. et 3 sec.
\bar{x}		163,33	84,67	51,84%	3 min. et 41 sec.	24,12	6 min. et 17 sec.
GE	Fiona	163	98	60,12%	3 min. et 24 sec.	28,82	4 min. et 48 sec.
GE	Kevin	225	112	49,78%	5 min. et 52 sec.	19,08	7 min. et 22 sec.
GE	Femke	134	90	67,64%	3 min. et 47 sec.	23,81	5 min. et 17 sec.
\bar{x}		174	100	57,47%	4 min. et 21 sec	23,9	5 min. et 49 sec.

Nous pouvons conclure des résultats du tableau que le pourcentage de mots français est plus élevé pour le groupe expérimental ($\bar{x} = 57,47\%$) que pour le groupe de contrôle ($\bar{x} = 51,84\%$). Les participants du groupe expérimental ont donc prononcé plus de mots français par rapport aux mots néerlandais. En revanche, le nombre moyen de mots français par minute est un peu moins élevé pour le groupe expérimental ($\bar{x} = 23,9$) que pour le groupe de contrôle ($\bar{x} = 24,12$). Cependant, la différence est tellement subtile (0,22 mots par minute) que cela ne nous permet pas de dire qu'il existe une vraie différence entre les deux groupes de participants au niveau de la fluidité. Les participants du groupe expérimental utilisent plus de mots français dans leur parole par rapport aux mots néerlandais mais ils ne prononcent pas plus de mots français par minute.

4.2.2.2 La syntaxe

Pendant les entretiens, nous avons remarqué que les participants du groupe expérimental ont plus souvent répété la question dans leurs réponses. Ainsi, leurs phrases étaient plus souvent construites selon la structure SVC. Dans les graphiques ci-dessous, nous avons visualisé cette différence entre le groupe de contrôle (Figure 3) et le groupe expérimental (Figure 4).

Figure 3

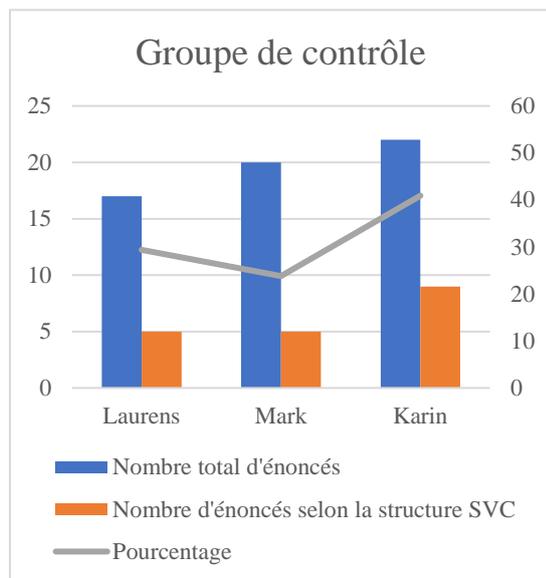
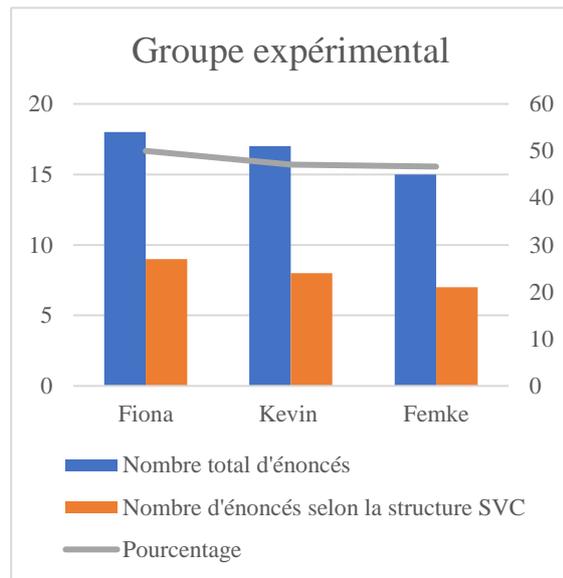


Figure 4



Les Figures 3 et 4 montrent pour chaque participant le nombre total d'énoncés en français comparé au nombre d'énoncés selon la structure SVC. Il est important de mentionner que nous avons exclu du nombre total d'énoncés tous les énoncés qui ne contiennent que des mots néerlandais. En analysant les Figures 3 et 4, nous constatons que les participants du groupe expérimental produisent un plus grand pourcentage d'énoncés selon la structure SVC parce que la moyenne pour le groupe de contrôle est de 31,67% tandis que la moyenne pour le groupe expérimental est de 48%.

De plus, le groupe expérimental a donné des réponses plus détaillées que les participants du groupe de contrôle ce qui s'explique par le nombre moyen de mots par énoncé. Ces résultats se trouvent dans le Tableau 15. Il montre que le groupe expérimental produit plus de mots par énoncé ($\bar{x} = 6$) par rapport au groupe de contrôle ($\bar{x} = 4,2$) ce qui montre que ces participants produisent des phrases plus détaillées que les participants de l'autre groupe.

Tableau 15

GC/GE	Participants	Nombre total de mots français	Nombre total d'énoncés	Nombre moyen de mots par énoncé
GC	Laurens	65	18	3,9
GC	Mark	104	20	5,2
GC	Karin	85	22	3,6
\bar{x}		84,67	20	4,2
GE	Fiona	98	18	5,4
GE	Kevin	112	17	6,6
GE	Femke	90	15	6
\bar{x}		100	16,67	6

4.2.2.3 La grammaire

Dans le texte, nous retrouvons plusieurs sujets grammaticaux dont les participants du groupe expérimental peuvent s'appuyer pendant l'entretien. Ainsi, le conditionnel est employé plus de fois par le groupe expérimental que par le groupe de contrôle. Le Tableau 16 montre que la lecture du texte a un effet positif sur l'emploi du conditionnel dans les paroles des participants. Le groupe expérimental a conjugué 48,48% des verbes au conditionnel tandis que le groupe de contrôle n'a conjugué que 12,5% des verbes au conditionnel.

Tableau 16

GE/GC	Participants	Nombre total de verbes conjugués	Nombre total de verbes conjugués au conditionnel	%
GC	Laurens	7	0	0%
GC	Mark	10	1	10%
GC	Karin	15	3	20%
Total		32	4	12,5%
GE	Fiona	14	7	50%
GE	Kevin	12	4	33,33%
GE	Femke	7	5	71,43%
Total		33	16	48,48%

De plus, nous constatons que les participants du groupe expérimental utilisent plus d'adjectifs ($\Sigma = 9$) que les participants du groupe de contrôle ($\Sigma = 5$) et placent les adjectifs plus souvent correctement dans la phrase (90%) que les participants du groupe de contrôle (80%). Le Tableau 17 montre ces résultats. La lecture du texte a donc également un effet positif sur la position de l'adjectif dans la phrase.

Tableau 17

GE/GC	Participant	Nombre total d'adjectifs	Nombre total d'adjectifs placés correctement devant/derrière le substantif	% d'adjectifs placés correctement
GC	Laurens	1	1	100%
GC	Mark	4	3	75%
GC	Karin	0	-	-
Total		5	4	80%
GE	Fiona	3	3	100%
GE	Kevin	6	6	100%
GE	Femke	1	0	0%
Total		10	9	90%

4.2.2.4 Le vocabulaire

Nous remarquons que le groupe expérimental a utilisé plus de vocabulaire qui se trouve dans le texte que le groupe de contrôle. Le Tableau 18 montre ces résultats.

Tableau 18

Construction du texte	Groupe de contrôle			Total	Groupe expérimental			Total
	Laurens	Mark	Karin		Fiona	Kevin	Femke	
Mots de quantité	1	1	-	2	2	5	2	9
Vocabulaire du futur	-	-	1	1	-	5	-	5
Adjectifs	1	2	0	3	3	5	1	9
Total	2	3	1	6	5	15	3	23
\bar{x}	2				7,67			

Le groupe expérimental n'a utilisé qu'une partie du vocabulaire que nous avons décrit dans le Tableau 5. Cependant, ces résultats permettent quand même de conclure que le groupe

expérimental a utilisé plus de vocabulaire du texte ($\Sigma = 23$) que le groupe de contrôle ($\Sigma = 6$). Ces résultats montrent donc que les participants s'appuient sur le texte lors de l'entretien ce qui peut faciliter la production de leurs réponses.

4.3 Cinquième année

4.3.1 Le texte

Tout comme chez les autres groupes, avant l'entretien avec les participants du groupe expérimental, nous leur avons demandé leurs opinions sur le texte et sur les questions. Il paraissait qu'ils avaient du mal à répondre aux questions 2d (« « Aucune d'entre-elles n'évoque son engagement entre amis ». Pourquoi pas selon Gaëlle ? ») et 2f (« Pourquoi il est important pour Malama, Saber et Nadège de participer au projet de l'Afev ? »). Pour la question 2d, les participants ont indiqué que c'était dû à la compréhension de la citation et pour la question 2f, les participants n'ont pas pu trouver la réponse correcte dans le texte.

Tableau 19

Exercice	Carlijn	Ruben	Roos
1	1 points (100%)	1 points (100%)	1 points (100%)
2	4 points (57,14%)	2 points (28,57%)	4 points (57,14%)
Score ($\bar{x} = 4,3$)	5/8 points (62,5%)	3/8 points (37,5 %)	5/8 points (62,5%)

Dans le Tableau 19, nous avons présenté les scores obtenus par chaque participant. Le score moyen est de 4,3 points (53,75%). Nous remarquons que Ruben a répondu correctement à moins de la moitié d'exercices (37,5%) tandis que les deux filles ont obtenu un score au-dessus de la moitié (62,5%).

4.3.2 L'entretien

Dans cette section, nous présenterons les résultats de l'entretien pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Nous avons divisé les résultats en quatre parties : la fluidité, la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire. Ces parties seront présentées de manière successive.

4.3.2.1 La fluidité

Tout comme pour la première et la troisième année, nous avons calculé le nombre moyen de mots français par minute pour mesurer la fluidité de la parole des participants. Le Tableau 20 montre ces résultats.

Tableau 20

Groupe	Participant	Nombre total de mots	Nombre de mots français	% de mots français	Durée totale de la parole du participant	Mots français / minute	Durée totale de la conversation
GC	Maarten	185	185	100%	1 min. et 49 sec.	101,65	2 min. et 48 sec.
GC	Annelies	168	132	78,57%	2 min. et 42 sec.	48,9	4 min. et 32 sec.
GC	Luc	268	268	100%	3 min. et 27 sec.	77,68	4 min. et 7 sec.
\bar{x}		207	195	94,2%	2 min. et 39 sec.	76,08	3 min. et 49 sec.
GE	Carlijn	94	94	100%	1 min. et 21 sec.	69,63	2 min. et 29 sec.
GE	Ruben	283	283	100%	2 min. et 51 sec.	99,3	3 min. et 50 sec.
GE	Roos	172	172	100%	2 min. et 12 sec.	78,18	3 min. et 18 sec.
\bar{x}		183	183	100%	2 min. et 8 sec.	82,37	3 min, et 12 sec.

Nous pouvons conclure des résultats présentés dans le Tableau 20 qu'il existe des différences entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. En comparant les deux groupes, nous pouvons constater que le nombre de mots français par minute est plus élevé pour le groupe expérimental ($\bar{x} = 82,37$) que pour le groupe de contrôle ($\bar{x} = 76,08$). En général, la parole du groupe expérimental était donc plus fluide. Cependant, il faut que nous remarquions que la variation entre les le nombre de mots français par minute diffère pas mal selon les participants tandis que leur niveau de français était à peu près égal. Maarten prononce par exemple deux fois plus de mots par minute qu'Annelies. Cela est probablement dû au fait que les participants de la cinquième année ont bien évidemment déjà plus de connaissances du français, ils ont déjà eu plus d'input donc il est probable qu'ils se basent moins sur un texte donné. En parlant, ils utilisent également leurs connaissances déjà acquises dans les cinq années de cours de français.

Une autre raison est qu'il faut oser prendre des risques, c'est-à-dire qu'il faut oser parler dans une L2. A un moment donné, les élèves ont assez de connaissances pour parler, mais à ce moment-là, il faut aussi oser parler et il ne faut pas avoir peur de faire des erreurs. Si l'on a peur de faire des erreurs, on parlera moins vite et avec plus des hésitations.

4.3.2.2 La syntaxe

Les Figures 5 et 6 montrent le nombre total d'énoncés comparé au nombre d'énoncés selon la structure SVC. Il est important de mentionner que nous avons exclu du nombre total d'énoncés tous les énoncés qui ne contenaient que des mots néerlandais. De plus, pour le nombre d'énoncés selon la structure SVC, nous avons inclus seulement les énoncés qui ne contiennent que des mots français.

Figure 5

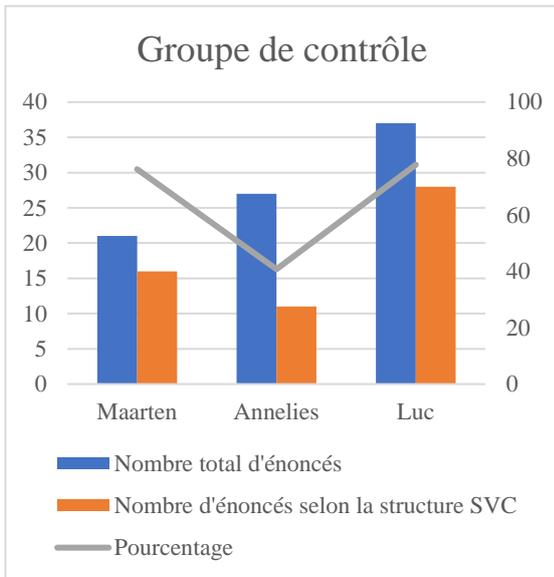
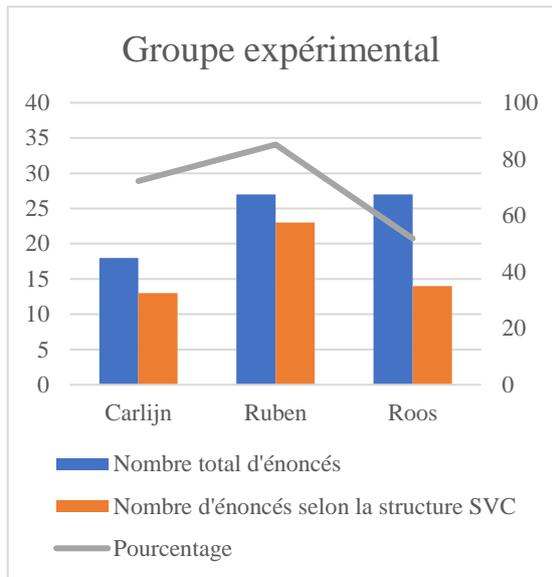


Figure 6



En analysant les Figures 5 et 6, nous constatons une petite différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Nous remarquons que le pourcentage moyen du groupe expérimental est un peu plus élevé ($\bar{x} = 69,64\%$) par rapport au groupe de contrôle (65,48%). Les participants du groupe expérimental construisent donc un peu plus souvent leurs phrases selon la structure SVC que les participants du groupe de contrôle.

Tableau 21

GC/GE	Participants	Nombre total de mots français	Nombre total d'énoncés	Nombre moyen de mots par énoncé
GC	Bas	185	21	8,8
GC	Maaïke	132	27	4,9
GC	Ilse	268	31	8,6
\bar{x}		195	26,33	7,4
GE	Renate	94	18	5,2
GE	Emmanuel	283	27	10,5
GE	Jeroen	172	27	6,4
\bar{x}		183	24	7,4

Le Tableau 21 montre le nombre de mots par énoncé. Nous remarquons pourtant que la moyenne est la même pour le groupe de contrôle et le groupe expérimental ($\bar{x} = 7,4$). Le groupe expérimental ne prononce donc pas plus de mots par énoncé que le groupe de contrôle.

4.3.2.3 La grammaire/le vocabulaire

En analysant les entretiens du groupe de contrôle et du groupe expérimental de la cinquième année, nous ne constatons pas de véritables différences entre les deux groupes pour la grammaire et le vocabulaire. De plus, nous remarquons que le groupe expérimental ne s'est pas basé sur la grammaire et le vocabulaire du texte.

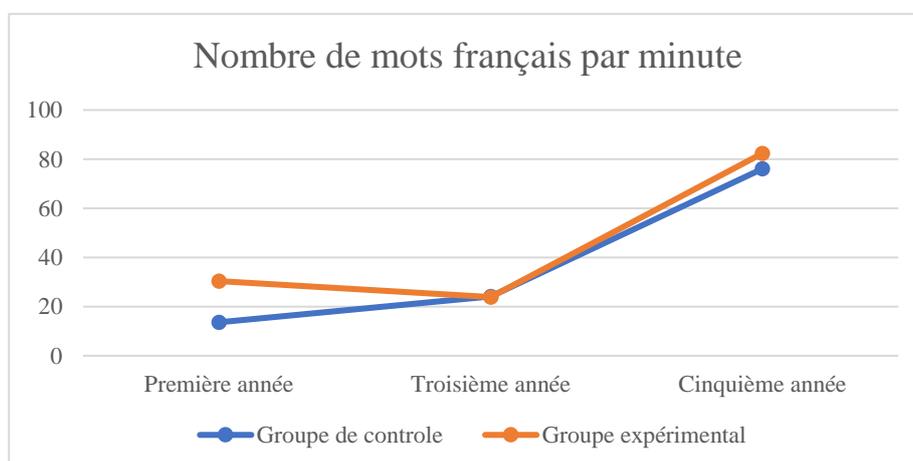
4.4 Bilan

Dans cette section, nous comparerons les résultats présentés dans les sections précédentes et nous expliquerons les différences entre la première, la troisième et la cinquième année. De nouveau, nous avons divisé les résultats en quatre parties : la fluidité, la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire.

4.4.1 La fluidité

En comparant les résultats de la première, de la troisième et de la cinquième année, nous remarquons des différences importantes pour la fluidité. La Figure 7 montre la moyenne du nombre de mots français par minute pour les trois années différentes pour les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux. Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette figure. D'abord, nous constatons que le nombre de mots français par minute est beaucoup plus élevé pour le groupe de contrôle et le groupe expérimental de la cinquième année que pour la première et la troisième année.

Figure 7



De plus, nous remarquons que la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental est plus grande pour la première année que pour la troisième et la cinquième année ce que montre le Tableau 22.

Tableau 22

Nombre de mots français par minute			
	Première année	Troisième année	Cinquième année
GC	13,62	24,12	76,08
GE	30,40	23,9	82,37
Différence %	55,2%	-0,9%	7,64%

Le groupe expérimental prononce 55,2 % plus de mots par minute que le groupe de contrôle de la première année, tandis que la différence pour la troisième année n'est que de -0,9% et pour la cinquième année de 7,64%. La grande différence entre les trois années s'explique par le fait que les participants de la première année ont eu encore moins d'input. La différence d'input a donc un plus grand effet sur la parole des participants de la troisième ou de la cinquième année. En général, nous pouvons conclure que la lecture d'un texte a un effet positif sur la fluidité de la parole des participants.

4.4.2 La syntaxe

Pour mesurer la syntaxe, nous avons calculé le nombre d'énoncés selon la structure SVC pour les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux de la première, de la troisième et de la cinquième année. La Figure 8 montre presque la même tendance que la Figure 7 montre pour la fluidité. Le nombre d'énoncés selon la structure SVC est le plus élevé pour le groupe de contrôle et le groupe expérimental de la cinquième année. De plus, tout comme le Tableau 22 montre pour la fluidité, la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental est plus grande pour la première année que pour la troisième et la cinquième année, ce que montre le Tableau 23.

Figure 8

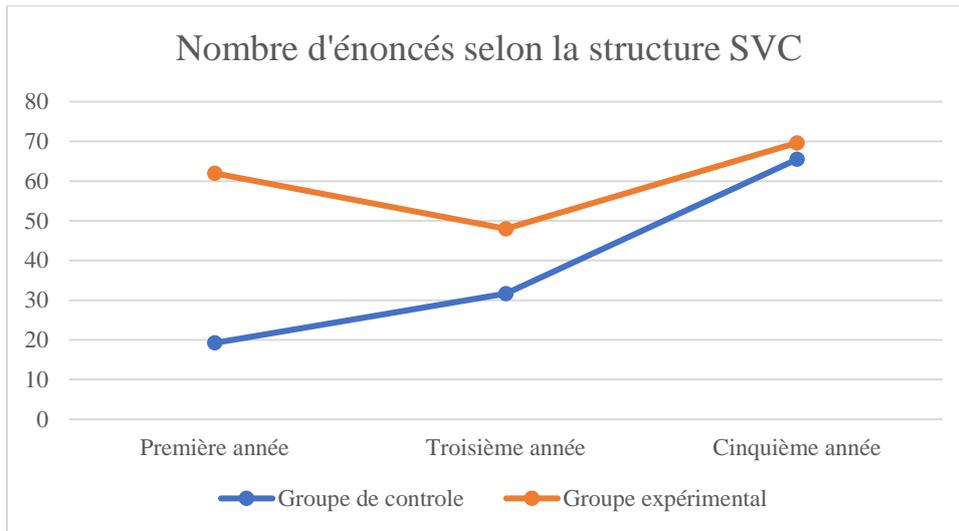


Tableau 23

Pourcentage d'énoncés selon la structure SVC			
	Première année	Troisième année	Cinquième année
GC	19,23	31,67	65,48
GE	62	48	69,64
Différence %	68,98%	34,02%	5,97%

Le Tableau 23 montre donc que le groupe expérimental produit 68,98% plus d'énoncés selon la structure SVC que le groupe de contrôle. En outre, pour la troisième année, nous voyons également une différence claire de 34,02% entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Cependant, la différence pour la cinquième année n'est plus très grande (5,97%).

Nous trouvons à peu près la même tendance en comparant le nombre de mots par énoncé des groupes de contrôle et des groupes expérimentaux de la première, de la troisième et de la cinquième année. La Figure 9 montre cette tendance. Tout comme pour la fluidité et le nombre d'énoncés selon la structure SVC, nous constatons que la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental devient progressivement moins grande ce que montre le tableau ci-dessous :

Figure 9

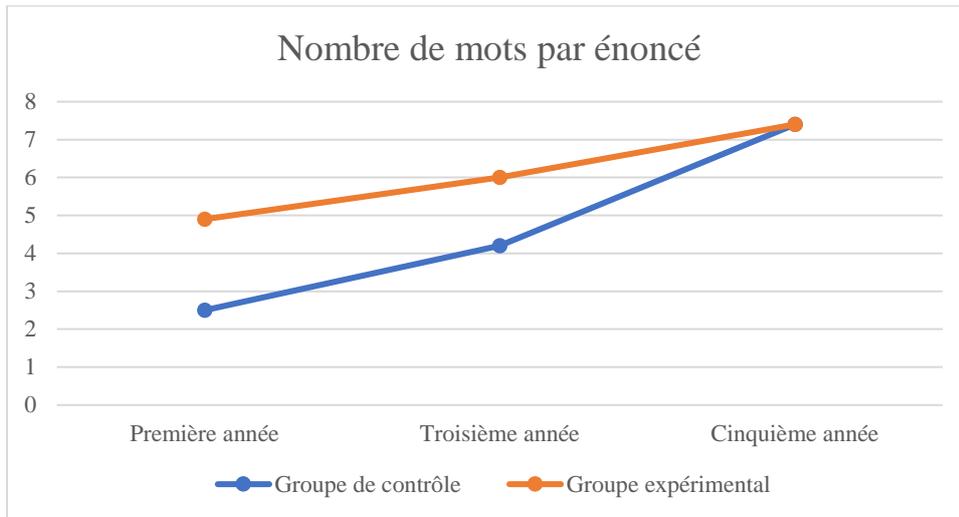


Tableau 24

Nombre de mots par énoncé			
	Première année	Troisième année	Cinquième année
GC	2,5	4,2	7,4
GE	4,9	6	7,4
Différence %	48,98%	30%	0%

Le Tableau 24 montre donc que le groupe expérimental de la première année produit 48,98% plus de mots par énoncé que le groupe de contrôle. En outre, pour la troisième année, nous voyons également une différence claire de 30% entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Cependant, il n'existe pas de différence entre les deux groupes de la cinquième année. Comme nous l'avons déjà suggéré avant, nous pouvons expliquer cette différence en référant à la quantité d'input des participants. Les participants de la cinquième année ont eu plus d'input que ceux de la troisième et de la première année. Les participants de la cinquième année ne se baseront donc moins sur un texte donné que ceux de la première et de la troisième année.

4.4.3 La grammaire

En analysant l'utilisation de la grammaire du texte dans la parole des participants pour les trois années, nous remarquons que le groupe expérimental de la cinquième année ne s'est pas du tout basé sur la grammaire du texte. Néanmoins, nous constatons des différences entre les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux de la première et de la troisième année.

Tableau 25

Groupe	Sujet grammatical	GC	GE	Différence %
Première année	Conjugaison des verbes	80%	92,86%	12,86%
	Passé composé	0%	15,38%	15,38%
\bar{x}		40%	54,12%	14,12%
Troisième année	Place de l'adjectif	80%	90%	10%
	Imparfait	12,5%	48,48%	35,98%
\bar{x}		46,25%	69,24%	22,99%
\bar{x}		43,13%	61,68%	18,55%

Le Tableau 25 montre les résultats des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle des trois années sur les sujets grammaticaux traités dans le texte. Plusieurs conclusions peuvent être tirées à partir de ce tableau. D'abord, nous voyons que la différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle est plus grande pour la troisième année (22,99%) que pour la première (14,12%). De plus, le pourcentage d'utilisation de la grammaire du texte est également plus élevé pour le groupe expérimental de la troisième année (69,24%) que pour ceux de la première (54,12%). Les participants du groupe expérimental de la troisième année ont donc utilisé le plus de grammaire du texte.

Une autre différence se fait remarquer quand nous analysons les différences entre les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux de la première et de la troisième année. Nous constatons que les groupes expérimentaux ont utilisé 18,55% plus de grammaire du texte que les groupes de contrôle.

Toutes les différences décrites ci-dessus permettent de conclure qu'en général, les groupes expérimentaux utilisent plus de grammaire du texte dans leurs paroles que le groupe de contrôle, ce qui a souvent un effet positif sur la grammaticalité de leur parole.

4.4.4 Le vocabulaire

En analysant l'utilisation du vocabulaire du texte dans la parole des participants pour les trois années, nous remarquons que le groupe expérimental de la cinquième année n'utilise pas de vocabulaire particulier du texte. Nous constatons pourtant des différences entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental de la première et de la troisième année.

Tableau 26

Groupe	GC	GE	Différence %
Première année	4,67	9,33	49,94%
Troisième année	2	7,67	73,92%
\bar{X}	3,34	8,5	60,71%

Le Tableau 26 montre les moyennes de l'utilisation du vocabulaire du texte. Les données présentées dans ce tableau montrent plusieurs différences intéressantes. D'abord, nous constatons que tout comme pour la grammaire, la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental est la plus grande (73,92%). Cependant, le groupe expérimental de la première année a utilisé plusieurs fois le vocabulaire du texte dans leurs paroles.

Nous remarquons en outre une différence de 60,85% entre tous les groupes de contrôle et tous les groupes expérimentaux ce qui permet de conclure que les participants des groupes expérimentaux ont utilisé plus souvent du vocabulaire du texte que les participants des groupes de contrôle.

5 Discussion + conclusion

Dans ce mémoire, nous avons étudié de quelle manière la compréhension écrite pourrait aider les apprenants FLE à développer leurs compétences en production orale. Nous nous attendions à ce que l'exposition à l'input lexical ait bien une influence positive sur plusieurs éléments de la production orale : la fluidité, la grammaire et le vocabulaire. Or, les résultats de notre expérience confirment notre hypothèse mais montrent également un effet positif sur la syntaxe de la parole des participants et des différences intéressantes entre les trois années que nous avons étudiées.

Comme Elley (1980) a montré dans son étude, nous pouvons confirmer que la parole des participants devient plus fluide après la lecture d'un texte. D'abord, ils savent mieux ce qu'ils peuvent répondre parce qu'ils ont vu des exemples de phrases ou de réponses dans le texte. Si l'on est plus sûr de ce qu'on veut dire, la parole deviendra automatiquement plus fluide, on a besoin de moins de temps pour formuler une bonne réponse. En général, le nombre de mots par minute était plus élevé chez les participants du groupe expérimental que du groupe de contrôle. Cependant, les différences entre les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux de la première, de la troisième et de la cinquième année n'étaient pas aussi grandes. Les résultats de notre expérience ont montré que les différences de fluidité entre les deux groupes étaient les plus grandes pour la première année ce qui s'explique par le fait que ces participants n'ont pas encore eu autant d'input et se basent donc plus sur un texte que les deux autres années. Ces résultats sont importants pour les créateurs des manuels scolaires de FLE puisqu'ils suggèrent qu'il serait utile d'ajouter encore plus d'input textuel dans les manuels pour les élèves de la première année parce qu'ils se basent le plus sur les textes. Cependant, il est important que les textes soient en lien avec la production orale.

De plus, les résultats ont montré que les participants des groupes expérimentaux de la première et de la troisième année utilisent tous de la grammaire du texte dans leur parole. Dans le cas de la première année, nous avons constaté qu'à partir d'un texte, les participants peuvent aussi deviner des structures eux-mêmes comme le passé composé qui n'était pas encore expliqué en classe. Ainsi, les phrases sont devenues grammaticalement plus correctes, ce que Van Esch (1987) a également montré dans son étude. Cependant, la lecture d'un seul texte ne paraissait pas suffisant pour garantir que les apprenants peuvent comprendre la règle derrière un sujet grammatical tel que le passé composé à un tel niveau de pouvoir aussi l'appliquer dans leurs réponses.

Contrairement à ce que Tudor & Hafiz ont montré pour l'influence de l'input textuel sur la production écrite des participants, nos résultats révèlent, comme Schouten-Van Parreren (1989), que les participants des groupes expérimentaux de la première et de la troisième année ont utilisé du vocabulaire dans leurs paroles que les participants des groupes de contrôle n'ont pas utilisé. Nous pensons qu'en apprenant plus sur un thème à l'aide d'un texte, les apprenants sont capables d'utiliser ce thème activement. Ainsi, les apprenants pourront mieux se souvenir de ces notions plus tard.

Cependant, nous remarquons que les participants du groupe expérimental de la cinquième année ne se sont pas basés sur la grammaire et le vocabulaire du texte ce qui peut avoir plusieurs raisons. D'abord, il est possible que le texte fût trop difficile pour les participants. Les scores du texte étaient moins élevés que les scores de la première et de la troisième année. Une autre raison possible est que les participants ont déjà plus de connaissances du français et n'ont pas besoin de s'appuyer sur un texte donné. Ils ont déjà assez de connaissances pour pouvoir produire des phrases plus librement.

Finalement, nous avons remarqué que la syntaxe des participants des groupes expérimentaux devient plus identique. Les phrases des participants étaient mieux structurées, ils ont produit plus souvent des phrases selon la structure SVC que les groupes de contrôle. De plus, les participants de la première et de la troisième année ont produit plus de mots par énoncé.

A l'aide de notre analyse de nos résultats, nous pouvons répondre à la question principale (« de quelle manière l'input textuel pourrait-il être effectif pour le développement de la production orale des apprenants FLE ? »). Nous avons montré qu'à l'aide de l'input textuel, les élèves deviendront plus forts en production orale dans plusieurs domaines : la fluidité, la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire. Alors, nous conseillons aux professeurs FLE de créer un lien plus étroit entre la production orale et la compréhension écrite, surtout dans la première et la troisième année puisque l'input textuel permet aux élèves de mieux construire leurs phrases, de parler plus couramment et ils peuvent utiliser des structures, du vocabulaire et de la grammaire tirés du texte dans leurs paroles. Si les élèves parlent d'un texte traité en classe, ils utilisent la grammaire et le vocabulaire du texte activement ce qui leur permet de mieux retenir ces structures.

Cette recherche nous a permis de trouver des résultats intéressants mais puisque nous n'avons que pu tester un nombre très limité d'élèves, il est nécessaire de refaire cette étude avec plus de participants pour voir si ces résultats sont aussi valables pour des groupes de participants plus

grands. De plus, les raisons pour lesquelles les participants de la cinquième année n'ont pas utilisé la grammaire et le vocabulaire du texte sont ambiguës et une deuxième recherche avec un autre texte et avec plus de participants est donc nécessaire pour voir si les résultats sont égaux à ou différent de nos résultats. Cependant, même si nous n'avons pas pu tester un très grand nombre de participants, nous avons quand même trouvé un effet positif en ce qui concerne la production orale des participants, ce qui confirme que l'input textuel peut aussi servir d'outil pour améliorer la production orale des apprenants FLE. Nous espérons que nos observations encouragent non seulement les professeurs FLE mais également les professeurs d'autres langues étrangères de combiner la compréhension écrite et la production orale dans leurs cours. Ainsi, ils peuvent optimiser le rendement des cours de langues en classe et travailler sur deux compétences en même temps.

6 Résumé néerlandais

Deze bachelorscriptie gaat over de invloed van tekstuele input op het spreekvaardigheidsniveau van leerders van het Frans. De vraag die centraal staat is “Op wat voor manier kan tekstuele input van belang zijn voor de spreekvaardigheidsontwikkeling van leerders van de Franse taal?”. We voeren dit onderzoek uit naar aanleiding van de publicatie van het manifest Buurtalen waarin men onder andere zegt dat de communicatieve vaardigheden van leerlingen in de moderne vreemde talen Duits en Frans na de middelbare school niet voldoende zijn. Dit is te wijten aan het *backwash* of *washback effect* aangezien de nadruk in het onderwijs ligt op het trainen van leesvaardigheid dat in het centraal eindexamen van belang is.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden hebben we een experiment uitgevoerd bij leerlingen Frans uit de 1^e, 3^e en 5^e klas van het Stedelijk Gymnasium. Elk jaar bestond uit zes participanten waarvan drie zich in de controlegroep bevonden en drie in de testgroep. Door het verschil in input (de testgroep las een tekst voor het voeren van een gesprekje terwijl de controlegroep alleen een gesprekje voerde) konden we het verschil meten. De resultaten uit het onderzoek laten zien dat tekstuele input een positieve invloed heeft op de vloeiendheid, de syntaxis, de grammaticaliteit en het woordgebruik van de spraak, zeker in de eerste jaren van het middelbaar onderwijs. Onze resultaten suggereren dan ook dat het wenselijk is om een nauwere band te creëren tussen spreek- en leesvaardigheid in het vreemdetalenonderwijs.

7 Bibliographie

- Carr, T.H. & Levy, B.A. (1990). Reading and its development: Component skills approaches. San Diego: Academic Press.
- Elley, W.B. (1991) Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book Based Programs. *Language learning*, XLI(3): 375-411.
- Elley, W.B. et Mangubhai, F. (1983), The Impact of Reading on Second Language Learning, *Reading Research Quarterly*, XIX(1): 53-67.
- DeCasper, A.J. et Spence M.J. (1986), Prenatal Maternal Speech Influences Newborns' Perception of Speech Sounds, *Infant Behavior and Development*, IX(2): 133-150
- Dehaene, S. (2007), *Les neurones de la lecture*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2016), Plasticité cérébrale et bilinguisme : atouts et difficultés des migrants, <https://www.college-de-france.fr/site/colloque-2016/symposium-2016-10-13-12h15.htm> (consulté le 12 mars 2018).
- Frith, U. (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart, *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Londres: Erlbaum: 301-330
- Hafiz & Tudor (1989) Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, XLIII(1): 4-13.
- Keenan et al. (2016) *An Introduction to Child Development*, Londres: Sage publications ltd
- Koda, K. (2011) Development of second language reading skills. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Abington: Routledge: 303-318.
- Krashen. S.D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford: Pergamon Press.
- Messick, S. (1996) Validity and Washback in Language Testing, *ETS Research Report Series*, I, 1-18.
- Perfetti, C. A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, XVII: 3-24.
- Prodromou, L. (1995) The backwash effect: from testing to teaching, *ELT Journal*, XLIX(1): 13-25.
- Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Saxton, M. (2010) *Child Language: Acquisition and development*, Londres: Sage Publications Inc.

- Schouten-van Parreren, C. (1989) Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts, *AILA review*, VI, 75-85.
- Selinker, L. (1972) Interlangue, *International review of applied linguistics*, X : 201-232
- Seymour et al. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies, *British Journal of Psychology* (2003), XCIII : 143-174.
- Totereau, C. (2004) L'Approche Cognitive de la Lecture. *Animation pédagogique Cluses*, III: 1-16.
- Van Esch, C.J.M (1987) *Contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal. Evaluatie van een trainingsprogramma*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Visiegroep Buurtalen (2018) Manifest Buurtalen, www.buurtaalonderwijs.nl/manifest/, consulté le 8 mars 2018.

Annexe 1 : les textes

1.1 Première année

Week-end génial!

Envoyer Répondre Discussion Joindre Polices Couleurs Adresses

À: durand.2000@free.fr

Objet: week-end

Salut Fred !

Ça va bien? Moi, j'ai passé un week-end absolument gé-ni-al! Samedi après-midi, j'ai participé à un match de hand-ball et... mon équipe a gagné 15-4! J'ai marqué deux buts! Et toi? Tu fais aussi du sport, n'est-ce pas? Tu aimes aussi le hand-ball? Et tu participes aussi à des matchs?

Bon, je continue...

Après le match, nous avons mangé des pizzas pour célébrer notre victoire. Au restaurant du club, j'ai rencontré une très jolie fille: Éva.

Et dimanche... j'ai joué à la Wii avec Éva! j'ai aussi son numéro de portable! Elle est super!

Alors, et toi? Qu'est-ce que tu as fait ce week-end? Et avec qui?

A+

Julien



n'est-ce pas?

nietwaar?

Mais laissez-nous donc rêver!

Aujourd'hui les jeunes ont de plus en plus l'impression qu'on leur vole leurs rêves. Il y a d'abord le désir des parents, puis les exigences des profs... Mais quand on a 15 ou 16 ans, à quoi rêvet-on? Nous sommes allés à la rencontre de jeunes d'une classe de 3e du lycée Aimé Césaire à Fort de France pour les interroger sur leur avenir et sur leurs rêves.

Leur avenir

Beaucoup d'argent, peu d'horaires... C'est ce qu'Alban voudrait réaliser dans dix ans. Marie, elle, aimerait voyager et connaître l'aventure. Son rêve? Devenir grand reporter à l'étranger! En tout cas, plus tard, j'habiterai à l'étranger.



Cédric et Mailys sont attirés par l'audio-visuel et le cinéma mais ne veulent pas être esclaves du travail: Je ferai des expos, des reportages, comme et quand j'en aurai envie nous dit Cédric. Quant à Emma, elle reste raisonnable: Je ne sais pas encore. Je vais d'abord passer mon bac. Après, on verra bien!

Leurs rêves

Amandine rêve de gagner au Loto: Si je gagnais le gros lot, j'achèterais une magnifique maison pour mes parents. J'offrirais des cadeaux à tous mes amis et après mon bac, je ferais le tour du monde.

Nicolas rêve d'une famille idéale: Mes parents sont divorcés et je suis fils unique. Pour moi, ça a été vraiment très difficile. Si je me marie, ce sera pour toujours. Je voudrais avoir une grande famille. Je suis sûr que je serai un père super cool!



Romane aimerait tout simplement profiter de la vie, prendre la vie comme elle vient, au jour le jour. Je n'aime pas trop rêver. La vie est toujours différente de nos rêves. C'est pour ça que je déteste faire des projets. Chaque jour doit être une nouvelle aventure!

leur vision du monde de demain?

La plupart des jeunes ont du mal à imaginer l'avenir. Ça leur fait peur. Pour certains, c'est la pollution ou le chômage. Pour d'autres, ce sont les guerres et les inégalités sociales. Mais il reste heureusement les optimistes qui imaginent un avenir plus rose. Chacun a ses peurs, chacun a ses rêves. Mais tous ont le même désir d'un avenir meilleur.

Moi, je trouve qu' on devrait interdire les voitures dans les villes dit Gabriel.



Moi, si j'étais président de la République, les gens n'auraient plus à payer les transports en commun. Je distribuerais aussi des vélos gratuits pour tous les habitants raconte Lucas.

Comment je vois l'avenir? répond Laura. Je sais que ce n'est pas très réaliste mais moi, je reste optimiste. Dans mon monde à moi, il n'y aura plus d'armées, plus d'armement atomique, plus de guerres.

Pablo rêve d'un avenir sans pauvreté ni inégalités sociales. Il y aurait beaucoup moins de différences de salaires et donc moins de différence entre riches et pauvres. Il n'y aurait plus de famine dans le monde.

Mathilde rêve d'un monde plus honnête, plus respectueux. Les vols sont de plus en plus nombreux. C'est le troisième vélo qu'on me vole. Ma copine s'est fait voler son sac en plein jour, dans le centre-ville. Les gens sont de plus en plus

impolis. Ils ne se lèvent même plus dans le bus pour céder leur place aux personnes âgées.

L'avenir me fait peur dit Mathis. Il y a de plus en plus d'insécurité. J'habite dans une cité à Fort de France. Le soir, je n'ose plus sortir. Moi, ce que je voudrais, c'est qu'on organise des activités pour les jeunes dans les cités. S'il y avait plus de loisirs culturels, il y aurait moins de délinquance.



D'après: liguedesfamilles.citoyenparent.be

vole	steelt
les exigences	de eisen
quant à	wat betreft
le chômage	de werkloosheid
la pauvreté	de armoede
céder leur place	hun zitplaats afstaan
je n'ose plus	ik durf niet meer
la délinquance	de criminaliteit

AFEV

Donner un peu de soi

Gaëlle et Nabila ne se ressemblent pas. La première, les cheveux raides et roux, suit un Deug d'anglais. La seconde est brune et bouclée et suit un Deug d'histoire à Nanterre. Malgré ces différences, toutes deux ont décidé un jour de donner de leur temps aux autres. Et c'est l'Afev qu'elles ont choisie. L'Association de la fondation étudiante pour la ville a été créée en 1991 et rassemble 5 000 étudiants bénévoles sur toute la France, impliqués dans des actions de solidarité vers les enfants et les jeunes des quartiers défavorisés. Nabila et Gaëlle, à 20 et 23 ans, ont décidé, elles, de faire de l'accompagnement scolaire deux heures par semaine. « J'étais dans

la file d'attente à la pyramide de Jussieu quand j'ai vu l'affiche de l'Afev, commente Gaëlle : "Venez donner deux heures de votre temps à un enfant". Y était adjointe la liste des partenaires. Tout cela m'a semblé très sérieux, alors je me suis lancée. » « Au début, je voulais aider des personnes âgées, se souvient Nabila. Mais dès que j'ai vu l'affiche pour de l'accompagnement scolaire, j'ai sauté sur l'occasion et j'ai envoyé ma feuille d'inscription le jour même. » Le principe de l'Afev est simple : à aucun moment il ne s'agit de faire du soutien scolaire même si les bénévoles peuvent aider sur des points mal compris en classe. Ce que l'on

attend d'eux, c'est qu'ils se comportent comme des grands frères ou des grandes sœurs pour ces enfants. Et c'est ce qu'ils font : « On parle du racket à l'école, explique Nabila. Les élèves de l'établissement, en face de celui des enfants dont je m'occupe, viennent semer la pagaille. »

Lors des rendez-vous du lundi entre Gaëlle et Nadège, Malama avec qui elle travaillait l'année passée, vient toujours faire un tour, quand ce n'est pas Saber, qui passe en 6^e cette année.

C'est donc bien l'affectif qui est en jeu. « Je crois très fort à l'exemple de mon itinéraire scolaire, explique Gaëlle. S'ils voient que moi, qui ai

pourtant redoublé une classe, je réussis quand même, je crois que ça aura sur eux un effet d'entraînement. Et puis il y a la gratuité de notre travail qui rend l'échange plus riche : lors de la première rencontre, on précise aux enfants qu'on ne nous paie pas pour venir ici. Quand on leur dit qu'on vient parce qu'on a envie de les voir, de les rencontrer, ils sont souvent très émus et baissent les yeux : "Tu ne me connais pas ?" "Non, mais je viens quand même". »

« Quand les deux heures passées avec Sophia, Selim et Fatoumata s'achèvent, je suis bien, ajoute Nabila. Les aider m'aide aussi à sortir de mes problèmes. »

La satisfaction que toutes deux tirent de ces échanges est très personnelle, au point qu'aucune d'entre elles n'évoque son engagement entre amis. Nabila a demandé que l'on ne donne pas son nom, tandis que Gaëlle avoue ne pas en parler à ses amis : « Si on fait du bénévolat, ce n'est pas pour le clamer. Si on en parle, c'est pour que les autres viennent. Si j'arrive à accrocher des gens, alors là, je suis fière. Mon but, c'est de promouvoir le bénévolat, et pas moi. » Chez

Nabila et Gaëlle, l'idée consiste à apporter sa pierre à l'édifice, même s'il existe pour cela plusieurs formes d'engagement. « Certains sont plus à l'aise avec des enfants, d'autres avec les tâches administratives. » « Je ne crois pas que les gens s'engagent pour combler un manque ou pour boucher un trou », ajoute Nabila. Les deux filles auraient l'une comme l'autre d'excellentes raisons de ne pas s'engager dans le bénévolat. Nabila travaille dans un magasin comme vendeuse et Gaëlle souffre régulièrement de problèmes de santé. À l'Afev, des réunions sont organisées en cours d'année entre les bénévoles et une psychologue. « Celle qui est intervenue l'an passé s'occupait des prévenus, se souvient Gaëlle. Dans la majorité des cas, elle expliquait que ces personnes avaient eu des problèmes scolaires. » C'est à cela que pense Gaëlle quand elle rencontre Malama, Saber et Nadège. Quand elle va les chercher à l'école élémentaire Olivier-Metra, située dans le 20^e arrondissement de Paris et classée réseau d'éducation prioritaire, elle pense qu'ils ne seront peut-être pas des premiers de la classe mais

qu'au moins ils ne deviendront pas des délinquants.

Nadège, l'élève de Gaëlle, redouble son CM2 cette année. Gaëlle a convenu avec l'Afev et le proviseur de continuer à travailler avec elle l'année prochaine. « Je me rappelle que Nadège avait des problèmes avec les tableaux de valeurs – les mètres, décimètres, centimètres. Elle m'a avoué n'y rien comprendre, donc nous avons travaillé toutes les deux sur ce problème. La semaine d'après, Nadège m'a raconté que la maîtresse avait traité de ce problème en classe et qu'elle était la seule à savoir répondre à ses questions. La maîtresse très étonnée demande à Nadège : "Comment sais-tu tout cela ?" C'est mon étudiante, répond Nadège. J'étais d'autant plus heureuse que j'avais induit un comportement positif, celui de l'élève qui pout comme les autres réussit à l'école. »

Katia Horeau
D'après *L'École des parents*, hors série septembre 2003.

Afev
26, bis rue du Château-Landon
75010 Paris
Tél. : 01 40 36 01 01
E-mail : afev.nat@free.fr

Sexe :

Classe :

3G

Âge

15

- Homme
- Femme

20/28 punten

1. Regarde le texte H aux pages 108 et 109 du livre et lis le titre, l'introduction et les sous-titres. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Wat betekent de titel ?

A Marcus laat ons zien dromen

b. Kijk naar de tussenkopjes. Over welke 3 onderwerpen werden de jongeren van lycée Aimé Césaire geïnterviewd?

1 Wat wil je worden

2 Wat zijn je dromen

3 hoe is jouw kijk op de wereld

2. Lis d'abord les phrases ci-dessous. Lis ensuite le texte H en entier. Coche les affirmations (beweringen) correctes.

- Alban wil veel geld verdienen en heel hard werken
- Marie zou graag buitenlandse verslaggeefster willen worden
- Cédric en Mailys willen graag flexibel werk hebben
- Emma weet nog niet wat ze wil gaan doen. Zij wil eerst haar school afmaken
- Amandine zou graag een wereldster willen worden
- Nicolas wil later niet trouwen want hij is bang te gaan scheiden net als zijn ouders
- Romane wil graag een gewoon leven leiden zonder verrassingen en veranderingen.
- Het merendeel van de jongeren vindt het moeilijk om zich een voorstelling van de toekomst te maken
- De jongeren verlangen allemaal naar een betere toekomst
- Als Lucas president was, zou hij het openbaar vervoer gratis maken
- Laura ziet de toekomst heel somber in, met veel oorlogen
- Pablo zou graag willen dat er geen honger meer op de wereld was, maar hij weet dat het niet zal gebeuren
- Mathilde vindt dat mensen steeds minder respect voor elkaar hebben.
- Mathis ziet culturele activiteiten in woonwijken als een middel tegen criminaliteit.

13/14
goed

3. Relie les mots à la définition ou au synonyme correspondants. Tous les mots se trouvent dans le texte H.

Remplis la grille.

a. Avoir l'impression que

1. Quand on n'a pas de travail

b. Etre attiré

2. Sans faire des projets d'avenir

c. Un fils unique

3. La criminalité

d. Au jour le jour

4. Incorrect

e. Avoir du mal à

5. Donner sans demander d'argent

f. Le chômage

6. Croire, imaginer

g. La pauvreté

7. Etre intéressé

h. Distribuer gratuitement

8. Quand on n'a pas d'argent

i. La délinquance

9. Quelqu'un qui n'a ni frère, ni sœur

j. Impoli

10. Avoir des difficultés à

3/10
goed

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
7 x	4 x	9 <input checked="" type="radio"/>	1 x	10 <input checked="" type="radio"/>		5 x	6 x	8 x	3 <input checked="" type="radio"/>

Sexe :

Classe : 3^e Âge 14

- Homme
- Femme

26/28 punten

1. Regarde le texte H aux pages 108 et 109 du livre et lis le titre, l'introduction et les sous-titres. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Wat betekent de titel ?

Maar laat ons dus dromen!

b. Kijk naar de tussenkopjes. Over welke 3 onderwerpen werden de jongeren van lycée Aimé Césaire geïnterviewd?

1 Hun toekomst

2 Hun dromen

3 Hun visie op de wereld van morgen
(Hoe ze denken/willen dat de wereld zal worden)

2. Lis d'abord les phrases ci-dessous. Lis ensuite le texte H en entier. Coche les affirmations (beweringen) correctes.

- Alban wil veel geld verdienen en heel hard werken
- Marie zou graag buitenlandse verslaggeefster willen worden
- Cédric en Mailys willen graag flexibel werk hebben
- Emma weet nog niet wat ze wil gaan doen. Zij wil eerst haar school afmaken
- Amandine zou graag een wereldster willen worden
- Nicolas wil later niet trouwen want hij is bang te gaan scheiden net als zijn ouders
- Romane wil graag een gewoon leven leiden zonder verrassingen en veranderingen.
- Het merendeel van de jongeren vindt het moeilijk om zich een voorstelling van de toekomst te maken
- De jongeren verlangen allemaal naar een betere toekomst
- Als Lucas president was, zou hij het openbaar vervoer gratis maken
- Laura ziet de toekomst heel somber in, met veel oorlogen
- Pablo zou graag willen dat er geen honger meer op de wereld was, maar hij weet dat het niet zal gebeuren
- Mathilde vindt dat mensen steeds minder respect voor elkaar hebben.
- Mathis ziet culturele activiteiten in woonwijken als een middel tegen criminaliteit.

3. Relie les mots à la définition ou au synonyme correspondants. Tous les mots se trouvent dans le texte H.

Remplis la grille.

- | | |
|----------------------------|--|
| a. Avoir l'impression que | <input checked="" type="checkbox"/> 1. Quand on n'a pas de travail |
| b. Etre attiré | <input checked="" type="checkbox"/> 2. Sans faire des projets d'avenir |
| c. Un fils unique | <input checked="" type="checkbox"/> 3. La criminalité |
| d. Au jour le jour | <input checked="" type="checkbox"/> 4. Incorrect |
| e. Avoir du mal à | <input checked="" type="checkbox"/> 5. Donner sans demander d'argent |
| f. Le chômage | <input checked="" type="checkbox"/> 6. Croire, imaginer |
| g. La pauvreté | <input checked="" type="checkbox"/> 7. Etre intéressé |
| h. Distribuer gratuitement | <input checked="" type="checkbox"/> 8. Quand on n'a pas d'argent |
| i. La délinquance | <input checked="" type="checkbox"/> 9. Quelqu'un qui n'a ni frère, ni sœur |
| j. Impoli | <input checked="" type="checkbox"/> 10. Avoir des difficultés à |

8/10
goed

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>	1 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>

2.3 Cinquième année

Sexe : _____ Classe : 5H. Âge 16

- Homme
 Femme

1. Lis le titre. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Quel est le sujet du texte selon toi ?

Geef een beetje van jezelf

2. Lis le texte en entier. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Quel est l'objectif de l'Afev ?

~~ouder tes enfants~~ kinderen helpen uit probleemwijken

b. Qu'est-ce que l'Afev attend des bénévoles ?

Dat ze 2 uur per week helpen

c. Pourquoi Gaëlle trouve-t-il si important de préciser aux enfants qu'il est bénévole ?

Omdat hij dan een voorbeeld voor ze is laat zien dat hij er voor ze is zonder dat ze er iets voor moeten doen

d. « Aucune d'entre-elles n'évoque son engagement entre amis ». Pourquoi pas selon Gaëlle ?

e. Quelles pourront être de bonnes raisons de ne pas faire du bénévolat pour Nabila et Gaëlle ?
Donne une raison pour Nabila et une raison pour Gaëlle.

Nabila : werkt in een winkel als verkoopster

Gaëlle : heeft gezondheidsproblemen

f. Pourquoi il est important pour Malama, Saber et Nadège de participer au projet de l'Afev ?

Omdat ze dan net als de anderen kunnen slagen voor school

Sexe :

Classe : 5E Âge 16

- Homme
 Femme

1. Lis le titre. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Quel est le sujet du texte selon toi ?

♀ Geef een beetje van jezelf.

2. Lis le texte en entier. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Quel est l'objectif de l'Afev ?

♀ Om studenten te kunnen laten helpen kinderen uit probleemwijken

b. Qu'est-ce que l'Afev attend des bénévoles ?

✗ Dat ze twee uur van hun tijd met die kinderen doorbrengen

c. Pourquoi Gaëlle trouve-t-il si important de préciser aux enfants qu'il est bénévole ?

♀ Omdat hij duidelijk wil maken dat hij het leuk vindt om ze te zien en hij het dus niet voor^{het}geld doet.

d. « Aucune d'entre-elles n'évoque son engagement entre amis ». Pourquoi pas selon Gaëlle ?

✗

e. Quelles pourront être de bonnes raisons de ne pas faire du bénévolat pour Nabila et Gaëlle ?
Donne une raison pour Nabila et une raison pour Gaëlle.

♀ Nabila : werkt in een winkel.

♀ Gaëlle : heeft gezondheidsproblemen.

f. Pourquoi il est important pour Malama, Saber et Nadège de participer au projet de l'Afev ?

✗

Sexe :

Classe : ~~5J~~ 5J Âge 17

- Homme
 Femme

1. Lis le titre. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Quel est le sujet du texte selon toi ?

♀ ~~Deen jezelf~~ Deel iets met anderen van jezelf.

2. Lis le texte en entier. Réponds aux questions en néerlandais.

a. Quel est l'objectif de l'Afev ?

✗ Kijken of ~~over~~ de 5000 Vrijwilligers ook iets voor de solidariteit door voor jongeren en kinderen uit probleemsituaties.

b. Qu'est-ce que l'Afev attend des bénévoles ?

✗ Geef zwaar van je tijd aan kinderen

c. Pourquoi Gaëlle trouve-t-il si important de préciser aux enfants qu'il est bénévole ?

✗ Hij laat zo weten dat ze er niet alleen voor staan, maar dat hij er voor ze is

d. « Aucune d'entre-elles n'évoque son engagement entre amis ». Pourquoi pas selon Gaëlle ?

✗ _____

e. Quelles pourront être de bonnes raisons de ne pas faire du bénévolat pour Nabila et Gaëlle ?
Donne une raison pour Nabila et une raison pour Gaëlle.

♀ Nabila : werkt in een winkel

♀ Gaëlle : heeft medische problemen

f. Pourquoi il est important pour Malama, Saber et Nadège de participer au projet de l'Afev ?

✗ _____

Annexe 3 : les entretiens

3.1 Bas (première année)

- Nous :** Comment tu t'appelles?
- Bas :** Ah euh je je m'appelle Bas.
- Nous :** Bas. Et tu as quel âge ?
- Bas :** Je je wat was het. Je je ik ben het even kwijt na de vakantie. Ik weet het niet meer. Je ... treize ans.
- Nous :** Et comment ça va?
- Bas :** Euh je va euh goed.... Ik ben het even kwijt.
- Nous:** Het is niet erg om fouten te maken hoor.
- Bas:** Nee maar ik ben het woord even kwijt.
- Nous :** Bien
- Bas :** Dat was het! Ça va bien.
- Nous :** Alors tu fais du sport?
- Bas :** Non je fais non sport
- Nous :** Mais tu aimes peut-être regarder le sport à la télé ?
- Bas:** Euh wat was het ook alweer?
- Nous :** Tu aimes regarder le sport à la télévision ?
- Bas :** Oh euh... non non.
- Nous :** Jamais ?
- Bas :** Non non I eu non je euh nee.
- Nous :** Non d'accord. Et tu aimes aussi le hand-ball ?
- Bas:** Oui a little maar ik weet niet wat dat in het frans is...
- Nous :** En français, s'il te plaît
- Bas :** Oui en français... un petit peu
- Nous :** Oui c'est bien! Et pourquoi ?
- Bas :** Euh... j'aime euh.. le sport euh euh
- Nous :** Alors tu ne participe pas à des matchs mais tu aimerais participer à des matchs de hand-ball par exemple ?
- Bas :** Oui
- Nous :** Et les matchs sont souvent à quel jour de la semaine ?
- Bas :**
- Nous :** Donc si tu participes à des matchs ce sera à quel jour de la semaine ?

Bas: Euh... ja dat weet ik niet

Nous : Pendant le week-end?

Bas : Oui, pendant le week-end !

Nous : Et à quel jour ?

Bas : Le samedi ?

Nous : Oui c'est souvent le samedi. Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ?

Bas: Oui euh je euh je va euh wat heb ik gedaan? Je va... eu opruimen maar ik weet niet hoe je dat zegt.

Nous : Ranger. Et quoi encore?

Bas : Nous gaan verhuizen

Nous : Déménager, dat is verhuizen. Et tu restes ici à Nimègue où tu déménages à une autre ville ?

Bas : Non, maintenant nous habitons à Wijchen et nous gaan verhuizen euh... euh..

Nous : Nous allons déménager

Bas : Oui à Nijmegen.

Nous : Et qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances

Bas : Aussi ranger.

Nous : D'accord.

3.2 Maaïke (première année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Maaïke : Je m'appelle Maaïke.

Nous : Et tu as quel âge?

Maaïke : Euh... hoe heet het euh.. euh.. mon l'âge est douze ans.

Nous : D'accord. Et comment ça va ?

Maaïke : Is dat hoe gaat het ?

Nous : Oui.

Maaïke : Très bien.

Nous : Et tu fais du sport?

Maaïke : Mon hobbies ofzo ?

Nous : Non tu fais du sport ?

Maaïke : Ah oui judo.

Nous : Et combien fois par semaine ?

Maaïke : Huh wat ?

Nous : Combien de jours par semaine tu fais du judo?

Maaïke : Of ik een wedstrijd heb?

Nous : Non non. Un jour de la semaine ou deux jours ?

Maaïke : Ah euh... euh.. trois.

Nous : C'est beaucoup ! Et tu aimes aussi regarder le sport à la télévision.

Maaïke : Euh.. ja du football

Nous : Tu aimes aussi le handball ?

Maaïke : Euh... non ?

Nous : Non ? C'est pas grave. Mais pourquoi tu aimes plus le football que le handball ?

Maaïke : Huh ik snap het niet.

Nous : Donc pourquoi tu aimes plus le football que le handball. Tu as dit que tu regardes du sport à la télévision et c'est le foot.

Maaïke : Oui

Nous : Et donc pourquoi tu aimes plus le foot que le handball ?

Maaïke : Ah. Le football il est super.

Nous : Haha bien. Tu participes aussi à des matchs de judo ?

Maaïke : Ja ik weet niet hoe ik het moet zeggen maar het is niet een keer in de week ofzo

Nous : C'est donc parfois?

Maaïke : Oui parfois.

Nous : Quand tu as un match, c'est à quel jour de la semaine ?

Maaïke : Euh.. euh ja vaak samedi ou dimanche.

Nous : Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ?

Maaïke : Ik weet niet meer wat het betekend...

Nous : Qu'est-ce que tu as fait pendant le weekend, donc le week-end dernier ?

Maaïke :

Nous : Wat heb je in het weekend gedaan ? faire is doen.

Maaïke : Euh.. euh.. je euh.. euh... ik had un judo match.

Nous : Ah un match de judo. Tu as gagné ?

Maaïke : ...

Nous : Tu as gagné le match ? ou l'autre personne à gagné

Maaïke : Wat is gagné ?

Nous : Gewonnen

Maaïke : Je gagné un match et ik verloor

Nous : Tu as perdu ?
Maaïke : Oui je perdu deux matchs
Nous : Mais c'est bon ! tu as gagné un match ! Qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances ?
Maaïke : Euh... euh.. ja hoe zeg je dat nou euh... ja ik was jarig
Nous : Ah c'était ton anniversaire
Maaïke : Ja dat ik was het even kwijt

3.3 Ilse (première année)

Nous : Comment tu t'appelles?
Ilse : Ilse
Nous : D'accord et tu as quel âge ?
Ilse : Douze
Nous : Douze ans. Et comment ça va ?
Ilse : Goed denk ik.
Nous : En français ?
Ilse : Weet niet ?
Nous : Ça va ...
Ilse : Bien !
Nous : Tu fais du sport ?
Ilse : Oui denk ik moet ik zeggen welke sport?
Nous : Oui s'il te plaît
Ilse : Paardrijden en voetbal
Nous : En français?
Ilse : Weet niet
Nous : Du foot et de l'équitation.
Ilse : D'accord.
Nous : Et tu aimes aussi regarder le sport à la télé, à la télévision ?
Ilse : Non
Nous : Jamais ?
Ilse : Non.
Nous : Et tu aimes aussi le handball ?
Ilse : Euh.. ja ik weet niet hoe ik dat moet zeggen maar ik vind het wel leuk maar ik doe het zelf niet.

Nous : Comment tu diras en français?

Ilse : Euh..

Nous : Tu aimes le hand-ball ?

Ilse : Euh... je euh... ik weet niet hoe ik dat moet zeggen

Nous : Donc oui tu aimes le hand-ball mais...

Ilse : Euh... weet niet

Nous : Tu ne fais pas, tu fais un autre sport ?

Ilse : Denk ik

Nous : Oui parce que tu fais du foot

Ilse : Oui

Nous : Alors tu participes aussi à des matchs de foot

Ilse : Oui

Nous : Et c'est à quel jour de la semaine ?

Ilse : Euh... euh.. nee

Nous : A quel jour ?

Ilse : Welke dag ?

Nous : Oui...

Ilse : Nee denk ik ?

Nous : Mais c'est à quel jour de la semaine ? c'est pendant le week-end ?

Ilse : Oui, in het weekend wel

Nous : Et à quel jour

Ilse : Zeg je nou vandaag ?

Nous : Nee welke dag

Ilse : Aaah en samedi

Nous : D'accord et tu fais plusieurs fois du sport par semaine ? Donc pas seulement

Ilse : samedi mais aussi... mercredi

Nous : Et qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ?

Ilse : Was dat vakantie ?

Nous : Oui

Ilse : Geleerd

Nous : Tout les jours des vacances ?

Ilse : Oui de euh euh en samedi et dimanche pour engels presentatie

Nous : En français ?

Ilse : Pour... engels was ? gewoon english denk ik ?

Nous : Presque... anglais.
Ilse : Et tu aimes d'autres activités pendant les vacances ?
Nous : Oui paardgereden maar ik weet niet meer hoe je dat zegt
Ilse : Faire de l'équitation
Nous : De l'équitation et bij een vriendin gelogeed maar ik weet ook niet hoe je dat zegt
Nous : J'ai dormi chez une amie ?
Ilse : Oui

3.4 Renate (première année)

Nous : Comment tu t'appelles?
Renate : Je m'appelle Renate.
Nous : Et tu as quel âge?
Renate : J'ai treize ans.
Nous : D'accord. Et comment ça va ?
Renate : Ca va bien et oui.
Nous : Tu fais du sport ?
Renate : Oui, je fais ballet
Nous : Ah c'est cool
Renate : Et tennis.
Nous : D'accord. Et Combien de fois par semaine fais-tu du sport ?
Renate : Je fais tennis au mercredi et je fais ballet au euh.. ik moet even denken...
Nous : Is niet erg
Renate : Vendredi au vendredi
Nous : Vendredi d'accord. Et tu aimes aussi regarder du sport à la télé ?
Renate : Non, mais mon père aime regarder euh... parfois le football.
Nous : D'accord et tu aimes aussi le hand-ball ?
Renate : Non
Nous : Non pas du tout ? Pourquoi ?
Renate : Parce que ce n'est pas mon sport.
Nous : Tu participes aussi à des matchs ?
Renate : Euh... oui au dimanche j'ai un match de tennis et euh...
Nous : Et aussi pour le ballet ou ?
Renate : Non mais j'ai un ... spectacle ?

Nous : Oui

Renate : De ballet en juin.

Nous : Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ?

Renate : Euh... J'ai pendant euh... j'ai pendant... j'ai relaxé ... oh et faire devoirs.

Nous : Comment ?

Renate : Devoirs. J'ai fait mon devoirs

Nous : Ah oui ! bien sûr ! Et qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances ?

Renate : J'aime euh... hoe noem je dat zwemmen au piscine

Nous : Ah nager

Renate : Nager. Et j'aime euh fait au le soleil et euh... acheter beaucoup de glaces.

Nous : Haha oui ! Et tu préfères quelle sorte de glaces ?

Renate : Euh... tout le monde haha.

Nous : Haha tout les glaces

Renate : oui

3.5 Emmanuel (première année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Emmanuel : Je m'appelle Emmanuel.

Nous : Et tu as quel âge?

Emmanuel : Euh... je suis euh je suis douze ans

Nous : Et comment ça va

Emmanuel : Ca va ... bien.

Nous : Tu fais du sport ?

Emmanuel : Oui, Je fais du football

Nous : Du foot d'accord et combien de fois par semaine ?

Emmanuel : Très

Nous : Trois fois ?

Emmanuel : Oui trois trois

Nous : Et tu aimes regarder le sport à la télé ?

Emmanuel : Euh... oui.

Nous : Et quel sport ?

Emmanuel : Le foot

Nous : Tu aimes aussi le hand-ball ?

Emmanuel : Non non

Nous : Pourquoi pas ?

Emmanuel : Il aime le pied

Nous : Tu participes aussi à des matchs de foot ?

Emmanuel : Euh... Oui en euh... à samedi

Nous : Le samedi. C'est chaque semaine ?

Emmanuel : Huh wat zei je ?

Nous : C'est tous les samedis ?

Emmanuel : Oui.

Nous : Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end dernier ?

Emmanuel : Euh... je euh.. ik ging naar mijn oma hoe zeg je dat? Euh... je... ik weet niet hoe je dat zegt

Nous : Wat is gaan?

Emmanuel : Aller

Nous : Wat is de je-vorm van aller?

Emmanuel : Oeh voor de vakantie wist ik het nog Je... nee ik weet het echt niet

Nous : Je suis allée, de ik vorm is je vais.

Emmanuel : Oja je vais ! Oui! Je vais au mes grand-mères

Nous : Et avec qui ? avec ton père ou ta mère ?

Emmanuel : Avec ma soeur

Nous : Qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances ?

Emmanuel : J'aime relaxe

3.6 Jeroen (première année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Jeroen : Je m'appelle Jeroen

Nous : Tu as quel âge?

Jeroen : J'ai douze ans?

Nous : Et comment ça va?

Jeroen : Ca va bien

Nous : Tu fais du sport?

Jeroen : Je fais hockey

Nous : Du hockey d'accord. Et combien de fois par semaine ?

Jeroen : ...

Nous : Combien de jours par semaine ?

Jeroen : Ah le lundi, le mercredi, le euh le... ik weet niet meer wat vrijdag is

Nous : Lundi, mardi, mercredi, jeudi, ...

Jeroen : Vendredi?

Nous : Très bien!

Jeroen : Et le samedi.

Nous : C'est beaucoup! Tu aimes aussi regarder le sport à la télévision ?

Jeroen : Oui je regarde football

Nous : D'accord du foot. Tu aimes aussi le hand-ball ?

Jeroen : Oui

Nous : Oui ?

Jeroen : parce que euh... ce... ma mère euh.. faire euh ma mère i don't know faire le hand-ball.

Nous : Ah ! d'accord. Et tu participes aussi à des matchs de foot ?

Jeroen : Non wacht neem je deel aan voetbalwedstrijden ?

Nous : Oui. Avec ton équipe?

Jeroen : Non je fais hockey!

Nous : Ah oui bien sûr désolé. Mais tu participes à des matchs de hockey ?

Jeroen : Oui

Nous : Et les matchs sont à quel jour de la semaine ?

Jeroen : Oh euh euh le samedi

Nous : Et qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ?

Jeroen : Wat wat zeg je ? Je je cèle célèbre mère jour jour de mère ik weet niet

Nous : Ah oui bien sûr !

Jeroen: Euh.. Voor de rest weet ik eigenlijk niks oja! Et je je faire euh euh euh pff les matchs de de hockey

Nous : D'accord ! Et qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances ?

Jeroen : Je j'aime le ik ken niet zoveel woorden! J'aime lee uh j'aime le soleil

Nous : Oui bien sûr

Jeroen : Et euh ja ik weet niet hoe je dat zegt euh de reis naar een ander land vind ik wel leuk.

Nous : Le voyage dat is de reis. En France?

Jeroen : Oui meestal

Nous : Souvent

Jeroen : Oui.

Nous : Et dans le sud de la France ou plutôt dans le nord

Jeroen : Dans le sud !

Nous : Bien sûr parce qu'il y a beaucoup de soleil là

Jeroen : Oui !

3.7 Laurens (troisième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Laurens : Euh... Je m'appelle Laurens.

Nous : Et tu as quel âge?

Laurens : Euh...Euh... sei.. quinze.

Nous : Quinze ans d'accord. Et où aimerai-tu habiter plus tard ?

Laurens : Euh... Euh... Je habite à Groesbeek et j'aime habiter à Almere

Nous : Et pourquoi ?

Laurens : Euh... C'est ... un grand ville et beaucoup de wat was winkels nou...
winkels...

Nous : Magasins

Laurens : Magasins

Nous : D'accord. Et comment décrirais tu ta famille du futur.

Laurens : Décrirais wat betekent dat ook alweer?

Nous : Beschrijven

Laurens : Ik moet mijn familie in de toekomst beschrijven

Nous : Oui.

Laurens : Sorry ik heb echt geen idee

Nous : Tu voudrais avoir des enfants ?

Laurens : Euh... un garçon et un fille

Nous : Et aussi une femme ?

Laurens : Ik heb geen idee. Ook in het nederlands niet.

Nous : Tu ne sais pas encore. Alors qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail dans l'avenir ?

Laurens : Euh... J'aime euh... l'animal et je euh... vouloir dit is echt heel lastig

Nous : C'est pas grave si tu fais des erreurs.

Laurens : ...

Nous : Alors tu voudrais être médecin pour les animaux ?

Laurens : Oui.

Nous : Cool ! Quel est ton plus grand rêve du futur ? Qu'est-ce que tu veux atteindre dans l'avenir ?

Laurens : Beaucoup d'argent

Nous : Oui bien sûr ! Et qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent ?

Laurens : Euh... ja ... euh... je bouge euh nee bouger is bewegen... j'achète euh u euh un villa et un euh un euh hoe heet dat nou hou heet dat nou dat zwembad?

Nous : La piscine?

Laurens : Oui! La piscine

Nous : D'accord. Et qu'est-ce que tu ferais si tu étais le premier ministre des Pays-Bas ?

Laurens : Euh... j... ja ik vind hem opzich wel goed maar...

Nous : Si tu étais Mark Rutte...

Laurens : Ja ja moet ik nou zeggen of ik hem goed vind of?

Nous : Non non, si tu étais Mark Rutte...

Laurens : Ik heb geen idee wat je zegt

Nous : Als je de minister-president was wat zou je dan doen, sois créatif!

Laurens : Euuh.... Het zijn zulke filosofische vragen, geen idee.

Nous : Aucune idée? Tu ferais quelque chose pour les malades, les enfants, pour les adultes ou pour les personnes sans travail ?

Laurens : Pour les malades

Nous : Et pourquoi pour les malades ?

Laurens : Euh... elles euh... elles ... elles ont euh... hulp nodig

Nous : Besoin d'aide ?

Laurens : Oui.

Nous : D'accord. Alors dernière question. Comment décriras-tu le monde de l'avenir ?
Donc comment le monde a l'air dans le futur ?

Laurens : Hoe de wereld er uit ziet in de ...?

Nous : Oui.

Laurens : Geen idee daar denk ik niet over na

Nous : Si tu devais dire quelque chose : est-ce qu'il y a plus de nature ou pas ou il y a des guerres ?

Laurens : Euh... hoe de wereld eruit ziet niet goed denk ik

Nous : En français s'il te plaît..

Laurens : Aucune idée.

3.8 Mark (troisième année)

- Nous :** Alors, comment tu t'appelles?
- Mark :** Je m'appelle Mark.
- Nous :** Et tu as quel âge?
- Mark :** J'ai ... 14 ans.
- Nous :** D'accord. Et où aimerais-tu habiter plus tard ?
- Mark :** Euh... Die vraag snapte ik niet.
- Nous :** Dans quelle maison? Dans quelle ville ?
- Mark :** J'habite à Cuijk.
- Nous :** Et aussi plus tard ?
- Mark :** Euh... non.
- Nous :** Dans quel ville plus tard ? Donc dans dix ans par exemple, dans quelle ville voudrais-tu habiter ?
- Mark :** Euh... aux Pays-Bas, Amsterdam...
- Nous :** Amsterdam ! Et pourquoi dans une si grande ville ?
- Mark :** Euh... .. parce que ... je n'aime pas habiter à euh... un petit ville
- Nous :** D'accord et comment décriras-tu ta famille du futur ?
- Mark :** Euh... Euh.. deux enfants et ... à la maison euh... euh... euh... Ik klap dicht.
- Nous :** Het maakt niet uit als je fouten maakt, het is geen toets, je krijgt er geen cijfer voor.
- Mark :** Oké euh...
- Nous :** Tu veux avoir une femme ou...
- Mark :** Yeah euh oui haha
- Nous :** Oui et donc deux enfants ? des garçons, des filles ou les deux ?
- Mark :** Oui euh.. je ne sais pas parce que euh.... Ja het maakt me niet uit ...
- Nous :** Tu ne trouves pas important.
- Mark :** Non.
- Nous :** Qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail dans l'avenir, donc dans le futur ?
- Mark :** Euh... je .. à l'université euh.. l'histoire euh ou euh psychologie.
- Nous :** Intéressant ! Et quel est ton plus grand rêve du futur ? Qu'est-ce que tu veux atteindre dans l'avenir?
- Mark :** Euh.. je n'ai pas... un grand maison non un maison grand euh beaucoup

d'argent

- Nous :** Bien sûr ! Qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent ?
- Mark :** Euh... acheter euh les vêtements ou euh acheter euh un tricot de foot.
- Nous :** Oui bien sûr ça coûte beaucoup d'argent.
- Mark :** Yeah haha
- Nous :** Alors question difficile mais sois le plus créatif que possible. Qu'est-ce que tu ferais si tu étais le premier-ministre des Pays-Bas, donc comme Mark Rutte ?
- Mark :** Euh.. d'accord euh... je ferais euh...euh... je ferais euh...
- Nous :** Tu peux faire tout. Pour quelles personnes ?
- Mark :** Donner de l'argent pour euh...
- Nous :** Pour qui ?
- Mark :** Pour iedereen
- Nous :** Pour tout le monde ?
- Mark :** Oui ?
- Nous :** Comment décriras-tu le monde de l'avenir ? Comment le monde à l'air dans le futur ? Le même qu'aujourd'hui ou différent?
- Mark :** Tout le monde est.... Euh... j'aime pas ... je n'aime pas ik vind het heel lastig. Ik kan het wel in het Nederlands ik snap de vragen wel maar...
- Nous :** Als je het in het Frans zo makkelijk mogelijk zou moeten omschrijven hoe zou je het dan zeggen? Hoe zou de wereld van de toekomst er dan uitzien? Zijn er veel arme mensen, veel rijke mensen, veel gebouwen of veel natuur?
- Mark :** Euh... Ik denk ... je sais ... c'est ne plus pas euh nature
- Nous :** Donc plus de nature ?
- Mark :** Oui
- Nous :** D'accord.

3.9 Karin (troisième année)

- Nous :** Comment tu t'appelles?
- Karin :** Je m'appelle Karin.
- Nous :** Tu as quel âge?
- Karin :** J'ai ... quatorze?
- Nous :** Oui quatorze. Et où aimerais-tu habiter plus tard ?
- Karin :** Euh... je ne sais pas. Euh... je pense euh... que je j'aimerais habiter dans une petit ville

Nous : Et pourquoi une petite ville ?

Karin : Parce que c'est ... rustig ?

Nous : Plus tranquille ?

Karin : Oui.

Nous : Comment décriras-tu ta famille du futur ? Donc tu auras des enfants ? Un homme ?

Karin : Je pense que j'ai un homme

Nous : Et pas d'enfants ?

Karin : Euh... wat is misschien ?

Nous : Peut-être

Karin : Peut-être deux.

Nous : Qu'est-ce que tu veux faire comme travail dans l'avenir ?

Karin : Euh...

Nous : Ou comme études ?

Karin : Euh... je ne sais pas. Euh... Nee ik weet het echt nog niet.

Nous : À l'université?

Karin : Oui

Nous : Et plutôt dans le domaine des sciences ou des langues ou... ?

Karin : les sciences

Nous : D'accord ! Et quel est ton plus grand rêve du futur ? Qu'est-ce que tu veux atteindre dans l'avenir ?

Karin : Je voudrais euh... reizen. Ik weet niet wat reizen is

Nous : Wat is een reis?

Karin : Un retour?

Nous : Non... c'est voyager.

Karin : D'accord.

Nous : Et quel pays aimerais-tu visiter ?

Karin : Dans tout le monde

Nous : Dans le monde entier ?

Karin : Oui.

Nous : Qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent

Karin : Euh.. Voyager ?

Nous : Oui ! Bien sûr ! Qu'est-ce que tu ferais si tu étais le premier-ministre des Pays-Bas ?

Karin : Je voudrais faire euh... euh... ik weet niet wat verbeteren is en dan...

Nous : Améliorer

Karin : Améliorer l'environnement.

Nous : Pourquoi l'environnement?

Karin : Euh... parce que je pense que c'est important que euh.. pour euh.. l'avenir que euh... de volgende generatie

Nous : La prochaine génération ?

Karin : Euh.. peut ... jeetje mijn woordenschat ! ...

Nous : C'est donc important pour la prochaine génération en fait ?

Karin : Oui

Nous : D'accord. Comment décriras-tu le monde de l'avenir ? Comment le monde à l'air dans l'avenir ? Comme aujourd'hui ?

Karin : Je pense que euh... c'est changements l'environnement en ja de gebouwen...

Nous : Plus ou moins de bâtiments ?

Karin : Plus

3.10 Fiona (troisième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Fiona : Je m'appelle Fiona.

Nous : Fiona. Et tu as quel âge ?

Fiona : J'ai ... wat was het ook alweer? ... j'ai cinq.. nee nu ga ik vijftig zeggen.. cinquième? Nee dat is vijftig he. Wat is 15 ook alweer? Un deux trois... quinze oui quinze ans.

Nous : Et où aimerais-tu habiter plus tard ?

Fiona : Euh.. j'aimerais habiter dans un grand maison avec euh... euh... un grand jardin.

Nous : Cool ! et dans une grande ville ou plutôt dans un village ?

Fiona : Euh.. Dans un village

Nous : Et comment décriras-tu ta famille du futur ?

Fiona : Euh... je voudrais je voudrais avoir.. je ne sais pas..

Nous : Tu voudrais avoir un mari ou des enfants ?

Fiona : Euh... je voudrais dat is misschien ook een beetje... je voudrais avoir des enfants et je voudrais être mariée

Nous : D'accord et qu'est-ce que tu voudrais faire comme travail dans l'avenir ? Ou

comme études ?

Fiona : J'aime les langues mais aussi la chimie et l'histoire ?

Nous : Tu aimes tout ?

Fiona : Oui

Nous : D'accord Et quel est ton plus grand rêve du futur ? Qu'est-ce que tu veux atteindre ?

Fiona : J'aime écrire .. ja hoe moet je dat zeggen. Je voudrais devenir ... ja hoe zeg je dat ... schrijver worden dat weet ik niet ...

Nous : Écrivaine?

Fiona : Écrivaine

Nous : D'accord. Tu aimerais écrire des livres pour les enfants ou pour les adultes ?

Fiona : Pour les enfants

Nous : D'accord. Et qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent ?

Fiona : Je euh... je vou voudrais acheter euh... une grande maison et je je voudrais aller aux beaucoup de vacances.

Nous : Bien sûr ! Qu'est-ce que tu ferais si tu étais le premier ministre des Pays-Bas ?

Fiona : Ja l'environnement maar ik weet niet hoe ik dat in een zin moet zeggen.

Nous : Améliorer l'environnement?

Fiona : Oui.

Nous : Comment décriras-tu le monde de l'avenir ? Il a l'air comme aujourd'hui ou il y a des changements ?

Fiona : Ik weet het niet ?

Nous : Il y aura beaucoup de nature ou beaucoup de bâtiments et d'industrie

Fiona : Je pense... beaucoup de nature.

Nous : D'accord

3.11 Kevin (troisième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Kevin : Je m'appelle Kevin.

Nous : Pieter. Et tu as quel âge ?

Kevin : J'ai euh... quinze ans.

Nous : Et où aimerais-tu habiter plus tard ?

Kevin : Euh.. Euh.. even kijken hoor. Dans l'avenir j'aimerais habiter dans un grand ville euh... euh.. even kijken hoor euh... in de buurt wat is in de buurt?

Nous : À proximité de?

Kevin : À proximité de ma famille.

Nous : D'accord. Comment tu décriras ta famille du futur ? Tu auras des enfants par exemple ?

Kevin : Euh... Dans le futur euh... j'ai deux enfances

Nous : D'accord et des garçons ou des filles ?

Kevin : Ce n'est pas important

Nous : Et qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail dans l'avenir

Kevin : Euh... Euh...

Nous : Ou les études ?

Kevin : Euh... even kijk hoor euh.. even kijken hoe je dat moet zeggen in het Frans. Als ik met mijn studie klaar ben wil ik wel gaan reizen maar... even denken

Nous : On a le temps donc...

Kevin : Euh... je vais travail euh... euh...

Nous : Travail is werk hè

Kevin : O volgens mij heb ik de vraag verkeerd begrepen

Nous : Qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail dans l'avenir ?

Kevin : ooh nu snap ik hem. Dans le futur, du futur je euh devenir advocaat wat is dat in het frans ?

Nous : Avocat

Kevin : Oh haha avocat.

Nous : Et quel est ton plus grand rêve du futur ? Qu'est-ce que tu veux atteindre ?

Kevin : Mon grand rêve est habiter dans un grand maison euh et euh avec euh ja euh plus de euh argent.

Nous : Beaucoup d'argent ?

Kevin : Ja

Nous : Qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent ?

Kevin : Huh ?

Nous : Qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent ?

Kevin : Ja euh.. euh... even denken hoe zeg je dat... avec beaucoup d'argent je voudrais Euh... geen flauw idee hoe ik dat in het frans zeg

Nous : Qu'est-ce que tu veux faire ?

Kevin : Veel geld aan goede doelen geven hoe zeg je dat? Even iets anders verzinnen hoor. Avec beaucoup d'argent je voudrais achète une grande voiture

Nous : D'accord. Sois le plus créative que possible mais qu'est-ce que tu ferais si tu étais le premier ministre des Pays-Bas donc Mark Rutte

Kevin : Euh.. even denken hoor

Nous : Tu peux faire tout

Kevin : Euh... je voudrais ... euh... beaucoup d'argent argent pour euh... petits villages euh. Euh.. pour euh.. grandir euh... euh.. un grand ville

Nous : C'est un bon objectif. La dernière question. Comment décriras-tu le monde de l'avenir ? Est-ce qu'il a l'air comme aujourd'hui ou il y a des changements?

Kevin : De l'avenir je euh... je euh... viens euh.. beaucoup de euh... euh... voitures euh... mais pas de euh... avec non euh... euh... ja dat is best lastig

Nous : Alors beaucoup de voitures

Kevin : Ja avec non euh... non euh ja non hommes ou femmes achter het stuur hoe zeg ik dat nou

Nous : Tu peux aussi dire quelque chose plus facile....

Kevin : Ja euhm... nee weet ik niet.

Nous : Alors beaucoup de voitures!

Kevin : Oui.

3.12 Femke (troisième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Femke : Je m'appelle Femke.

Nous : Et tu as quel âge?

Femke : Quatorze

Nous : Quatorze d'accord. Et où aimerais tu habiter plus tard ?

Femke : J'aimerais habiter à Rotterdam où à euh.. euh.. hoe noem je dat ook alweer en entranger?

Nous : À l'étranger?

Femke : Oui

Nous : Et dans quel pays par exemple ?

Femke : L'Italie !

Nous : Oui ! il fait beau là. Comment décrirais-tu ta famille du futur ?

Femke : Euh... je décrirais un famille avec un fille et un garçon

Nous : D'accord, des enfants ?

Femke : Yes.

Nous : Qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail dans l'avenir

Femke : J'aimerais faire des photographes ou ik weet niet wat wetenschapper is

Nous : Une scientifique? Et dans quel domaine?

Femke : La chimie.

Nous : Et quel est ton plus grand rêve du futur ? Qu'est-ce que tu veux atteindre ?

Femke : Uhm... c'est euh.. wat is genieten?

Nous : Avoir du plaisir

Femke : Avoir du plaisir de la vie et avoir un famille grand

Nous : D'accord et qu'est-ce que tu ferais si tu avais beaucoup d'argent

Femke : Je euh je donnerais l'argent à les gens qui ... goede doelen hoe noem je dat ?
les buts ofzo ?

Nous : Non ce sont des bonnes causes. Qu'est-ce que tu ferais si tu étais le premier ministre des Pays-Bas donc si tu étais Marc Rutte

Femke : Euh... Euh... dat vind ik moeilijk om te zeggen.

Nous : Sois créative!

Femke : Ik weet wel wat ik moet zeggen maar niet in het Frans. Wat is helpen?

Nous : Aider.

Femke : Je aiderai les gens dans les pays-bas qui sont en difficile ... en problème

Nous : D'accord ! et la dernière question comment décriras-tu le monde de l'avenir ?
Est-ce qu'il a l'air comme aujourd'hui ou pas ?

Femke : Euh... oui euh... comme aujourd'hui mais plus de futuristes

Nous : Huh ?

Femke : Euh avec robots ?

Nous : Ah des robots

Femke : Oui et beaucoup d'ordinateurs pour tout le travail à l'ordinateur.

3.13 Maarten (cinquième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Maarten : Je m'appelle Maarten.

Nous : Et tu as quel âge?

Maarten : J'ai dix-huit dix-sept ans

Nous : Et Est-ce que tu as déjà fait du bénévolat ?

Maarten : Non, je n'ai jamais fait un bénévolat.

Nous : Pourquoi pas ?

Maarten : Euh... je n'ai eu pas l'opportunité.

Nous : Mais tu aimerais faire du bénévolat ?

Maarten : Euh.. je pense que si j'étais euh... j'avais plus d'âge peut-être.

Nous : Dans quel domaine ?

Maarten : Euh... je pense que je ferais quelque chose pour aider des gens pauvres dans par exemple l'Afrique quelque chose comme ça.

Nous : D'accord, c'est un bon objectif ! Et quelles pourraient être des bonnes raisons pour faire du bénévolat ?

Maarten : Euh... parce qu'on veut aider quelque chose ou euh.. parce qu'on a beaucoup d'argent et ce n'est pas euh... on ne le trouve pas faire qu'on euh... je dois penser euh.. ce n'est pas on ne le trouve pas bien quand euh... quelqu'un a beaucoup d'argent mais il y a aussi des gens sans argent.

Nous : Oui tu as raison. Et alors as-tu un petit boulot ?

Maarten : Oui je travaille à la Albert Heijn.

Nous : D'accord. A la caisse ou... ?

Maarten : Non dans euh dans euh dans le marché mais je sais pas comment je dis en français

Nous : Pour remplir les stockages ?

Maarten : Oui

Nous : D'accord. Et tu aimes le travail ?

Maarten : Haha non.

Nous : Tu aimerais faire autre chose ?

Maarten : Oui mais la problème est que je ne je n'ai pas dix-huit ans donc c'est difficile à chercher un autre job.

Nous : Oui, moi j'avais le même problème à cet âge. Uhm et qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail ?

Maarten : Euh... je veux euh travailler au défense.

Nous : Comment ?

Maarten : Euh... au le ministère de défense.

Nous : Ah d'accord ! c'est cool ! Et tu vas aussi étudier pour ça ?

Maarten : Euh... non je vais faire des études russiens.

Nous : Ah Intéressant ! Ici à l'université ?

Maarten : Euh... non je vais à Leiden ou à euh les Etats-Unis.

Nous : D'accord, cool !

3.14 Annelies (cinquième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Annelies : Oh eh Annelies.

Nous : Et tu as quel âge?

Annelies : Euh soixante ? zestien ?

Nous : Nee dat is zestig

Annelies : Oh euh dan eh seize

Nous : Oui d'accord. Est-ce que tu as déjà fait du bénévolat ?

Annelies : Oui

Nous : Oui ? et où ?

Annelies : Scouting ?

Nous : Ah d'accord, les scouts ! Et pourquoi tu l'as fait ?

Annelies : Euh.. parce que euh... le scout a n'a pas euh... genoeg

Nous : Assez

Annelies : Euh... les gens qui voulons les gens qui veut ader parce que j'aide avec les enfants.

Nous : Ils sont mignons ! Et tu aimes le travail comme bénévole ?

Annelies : Oui.

Nous : D'accord et quelle est ta tâche en fait ? Qu'est-ce que tu dois faire ?

Annelies : Euh je fais le euh je joue avec les enfants et nous avons nee nous allons donnir à euh euh ja op kamp gaan we.

Nous : Aller au voyage ? Et tu sais déjà à quel endroit ?

Annelies :

Nous : Tu sais déjà à quel endroit vous allez ?

Annelies : Je ne comprends pas.

Nous : Vous restez ici aux Pays-Bas ?

Annelies : Oh oui !

Nous : Et euh... qu'est-ce que tu as appris pendant ton bénévolat

Annelies : Euh... euh.. euh.. ja ik weet alle Franse woorden niet meer

Nous : Probeer het maar te omschrijven

Annelies : J'ai appris que ja comment tu joues avec les enfants et parles avec les enfants et organiser un voyage.

Nous : Oui c'est très important. Et qu'est-ce que tu veux atteindre avec le bénévolat ?

Annelies : Euh... je pense c'est beaucoup c'est bien pour aider le samenleving

Nous : La société ? d'accord. Et tu aimerais faire un autre bénévolat ou ça suffit ?

Annelies : Non.

Nous : D'accord.

Annelies : C'est quatre heures de par semaine.

Nous : Ah oui c'est quand-même beaucoup. Mais tu trouves le bénévolat important ?

Annelies : Oui.

Nous : Et pourquoi ?

Annelies : Euh je pense c'est beaucoup que les gens aident euh l'autre gens parce que tout le monde aident pour zichzelf ... dat.

Nous : Soi-même.

Annelies : Oui.

Nous : Et as-tu un petit boulot ?

Annelies : Oui.

Nous : Où ?

Annelies : Albert Heijn.

Nous : Aussi à l'Albert Heijn ! Pourquoi ?

Annelies : Parce que je veux l'argent pour mon studie ?

Nous : Mes études

Annelies : Mes études

Nous : Qu'est-ce que tu veux étudier ?

Annelies : Euh... mechanical ingeneering

Nous : D'accord. Tu aimes ton travail ?

Annelies : Euh... Oui, mais ne pas pour l'école.

Nous : Je comprends. Et qu'elle est ta tâche au supermarché ?

Annelies : Kassa mais....

Nous : A la caisse

Annelies : D'accord.

3.15 Luc (cinquième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Luc : Je m'appelle Luc.

Nous : D'accord et tu as quel âge

Luc : Euh j'ai dix s dix-sept ans

Nous : D'accord et est-ce que tu as déjà fait du bénévolat ?

Luc : Euh.. du bénévolat euh.. non non.

Nous : Non ? jamais ?

Luc : Non jamais

Nous : Pourquoi pas ?

Luc : Euh je n'ai pas beaucoup de temps pour euh faire de bénévolat j'ai euh mon travail pour l'école, j'ai du sport j'ai mon travail régulière j'ai travaille à Albert Heijn donc j'ai ça aussi donc ja je peux dire que je n'ai pas beaucoup de temps pour faire de bénévolat.

Nous : Je comprends mais alors si tu avais le temps tu aimerais faire du bénévolat ?

Luc : Ah je crois euh faire du bénévolat est une tâche euh une tâche une bonne tâche. On peut faire quelque chose pour une personne qui a dont besoin. Euh.. tu peux euh tu peux faire quelque chose pour les communautés.

Nous : Oui et alors si tu devais faire du bénévolat tu choisirais quoi ?

Luc : Euh... bonne question euh... honnêtement je ne sais pas sûrement que je ferais il y a beaucoup de choses qu'on peut faire pour bénévolat euh... je crois que je ferais quelque chose comme oui parce que à une école comme notre école par exemple.

Nous : Tu veux aider les gens ?

Luc : Oui oui j'aiderais les gens.

Nous : Et tu as un petit boulot ?

Luc : Oui.

Nous : Pourquoi ?

Luc : Petit boulot dat is baantje toch?

Nous : Oui

Luc : Euh J'avais besoin d'argent pour moi-même parce que j'aime l'idée de ne devoir pas euh.. euh.. vragen

Nous : Demander

Luc : Demander de l'argent de mes parent euh.. je voulais euh.. euh.. je voulais avoir de l'argent pour moi-même euh... et euh.. je euh.. voudrais avoir acheter euh.. je voulais moi-même.

Nous : D'accord. Et tu aimes le travail ?

Luc : Ah ce n'est pas le plus mauvais travail. Ce c'est seulement c'est seulement un

travail à Albert Heijn donc ce n'est pas le meilleur aussi mais j'aime l'atmosphère j'aime mes collègues, mes collègues sont très sympas donc euh... oui c'est un bon boulot.

Nous : Oui. Et quelle est ta tâche à Albert Heijn ?

Luc : Euh... vakken vullen mais je n'ai pas une idée comment dire ça.

Nous : Remplir les stockages ?

Luc : Oui oui ça. Ca c'est ce que je dois faire

Nous : Et dans une domaine du magasin ou tout le magasin ?

Luc : Dans tout le magasin.

3.16 Carlijn (Cinquième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Carlijn : Je m'appelle Carlijn

Nous : Tu as quel âge?

Carlijn : Euh... j'ai seize ans.

Nous : Est-ce que tu as déjà fait du bénévolat ?

Carlijn : Euh non

Nous : Non ? jamais ? Pourquoi pas ?

Carlijn : Euh... parce que je n'ai pas pensé euh... à la faire.

Nous : D'accord. Mais est-ce que tu aimerais faire du bénévolat ?

Carlijn : Euh... oui.

Nous : Pourquoi ?

Carlijn : Parce que c'est bien pour euh pour le monde

Nous : Oui tu as raison et tu choisirais quoi si tu devais faire du bénévolat ?

Carlijn : Euh... je pense euh... aider des enfants.

Nous : D'accord ! Et dans quel domaine ?

Carlijn : Euh... je pense euh.. les enfants malades.

Nous : Quelles pourraient être des bonnes raisons pour faire du bénévolat ?

Carlijn : Euh... euh... tu veux euh.. aider les gens euh... ou quand tu as du temps libre

Nous : Oui... et tu trouves le bénévolat important ?

Carlijn : Euh.. Oui.

Nous : Pourquoi ?

Carlijn : Euh.. parce que c'est euh oui c'est important parce que tu aides des gens et tu es bon pour les gens

Nous : Oui et as-tu un petit boulot ?

Carlijn : Non

Nous : Non ? et tu aimerais avoir un travail ou... ?

Carlijn : Oui je pense mais je n'ai je n'a pas beaucoup de temps

Nous : Oui c'est vrai mais tu aimerais travailler où ?

Carlijn : Euh.. je pense euh... à un café

Nous : Ah d'accord ! donc pour servir les boissons et tout ça ?

Carlijn : Oui.

3.17 Ruben (Cinquième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Ruben : Je m'appelle Ruben.

Nous : Et tu as quel âge?

Ruben : J'ai euh dix-sept ans.

Nous : Et est-ce que tu as déjà fait du bénévolat ?

Ruben : Non

Nous : Non jamais ? Et pourquoi pas ?

Ruben : Euh... non je n'ai pas beaucoup de temps parce que je joue de foot et j'ai de l'école. Et je n'ai pas un temps euh chaque euh semaine où je suis euh où j'ai euh je n'ai pas une quelque chose à faire.

Nous : Donc tu as beaucoup d'autres choses à faire ?

Ruben : Oui.

Nous : Mais si tu avais le temps tu aimerais faire du bénévolat ?

Ruben : Euh... je pense que ce n'est pas la première chose que je veux faire mais je pense que c'est quand c'est un petit job une deux heures par semaine un heure deux heures par semaine ce n'est pas un problème je pense.

Nous : D'accord et quelles pourraient être des raisons pour faire du bénévolat ?

Ruben : Euh..

Nous : Pour des gens ou pour toi-même ?

Ruben : Aider oui aider des gens qui ne sont pas aussi euh... euh... riche ou euh ja fortune qui ne sont pas euhh qui n'a pas une vivre aussi bien au les gens avec beaucoup d'argent et euh une maison bien c'est tout

Nous : Oui. Et si tu devais faire du bénévolat tu choisirais quoi ?

Ruben : Euh je pense que je choisirais aider euh une instantiation euh comme le

voedselbank

Nous : D'accord ! et pourquoi là ?

Ruben : Euh parce que c'est un euh c'est simple à euh faire euh un job ou un euh oui euh faire un job à le voedselbank ou donner un petit peu d'argent. Et oui je pense que le voedselbank est une institution très importante aux Pays-Bas.

Nous : Et tu as un petit boulot ?

Ruben : Non je n'ai pas un petit boulot

Nous : Et pourquoi pas ?

Ruben : Euh... Parce que je n'ai pas beaucoup de temps parce que je fais du foot et quand je j'ai besoin de euh une des nouveaux euh euh nouveau pantalon nouveau jack jacket je pense que c'est je mon père me donner un peu d'argent

Nous : Ah oui donc tu n'as pas besoin d'un boulot. Alors mais si devais travailler qu'est-ce que tu choisiras comme travail ?

Ruben : Euh... euh.. ja je pense que un job au un resto un restaurant c'est euh

Nous : Et dans la cuisine ou...

Ruben : Oui je pense que euh pour un premier job parce que je n'ai pas eu un job euh un petit job au un restaurant donc euh au cuisine.

Nous : D'accord.

3.18 Roos (Cinquième année)

Nous : Comment tu t'appelles?

Roos : Je m'appelle Roos.

Nous : Isa et tu as quel âge?

Roos : Seize ans.

Nous : D'accord. Et est-ce que tu as déjà fait du bénévolat ?

Roos : Oui

Nous : Et où ?

Roos : En France.

Nous : D'accord ! Et dans alors dans quel endroit ?

Roos : Dans une école primaire à le sud de la France.

Nous : Pourquoi là ?

Roos : Euh... Parce que mes grands-parents habitent là euh.. dans le Dordogne et euh.. c'est un euh.. région euh.. pas très riche euh... donc ja

Nous : Et tu as aimé ton travail comme bénévole ?

Roos : Oui

Nous : Quelle était tâche ?

Roos : Euh.. pas très difficile je pense. Euh Beaucoup les euh jeux

Nous : Ah oui jouer

Roos : Oui jouer avec les enfa les enfants et aider euh au déjeuner.

Nous : Ah oui oui et qu'est-ce que tu as appris pendant ton bénévolat ?

Roos : Euh... que euh l'argent est naturellement un peu important mais euh aider les autres est plus important.

Nous : Tu as raison. Et qu'est-ce que tu veux atteindre avec le bénévolat ?

Roos : Euh... de euh d'aider des madames qui euh qui fait des tâches que j'ai fait pendant une semaine elle les fait euh tous les jours et euh pour pas d'argent euh très très petit d'argent

Nous : Peu d'argent

Roos : Peu d'argent et euh oui je que j'ai euh déjà déjà dit qu'aider les autres est très important.

Nous : Oui. Alors et tu as un petit boulot ?

Roos : Non

Nous : D'accord pourquoi pas ?

Roos : Euh parce que je fais du sport beaucoup euh chaque jour

Nous : D'accord ! tu fais quoi comme sport ?

Roos : Hockey et euh fait ja ik weet niet hardlopen? Joggen?

Nous : Faire des courses à pieds.

Roos : Oui donc j'ai pas de temps

Nous : Oui je comprends mais si tu avais le temps tu aimerais faire quoi comme travail ?

Roos : Euh.. je pense aider les autres donc euh.. euh hoe heet dat later?

Nous : Plus tard.

Roos : Plus tard uh euh comme un dokter

Nous : Un médecin

Roos : Un médecin.

Nous : Et tu veux aussi étudier ça ?

Roos : Euh je pense oui

Nous : D'accord et tu veux être un médecin pour les enfants ?

Roos : Oui.