

Radboud University



La compétition des verbes *finir*, *partir* et *ouvrir* en morphologie verbale du FLE

Une étude empirique sur les difficultés de conjugaison des apprenants
néerlandophones.

Karlijn Verhulsdonck

s1008370

Janvier 2019

Université Radboud de Nimègue

Mémoire de Master

Sous la direction de Dominique Nouveau



Remerciements

Le processus d'écriture d'un mémoire de Master peut être difficile et ne va pas de soi. La tâche de compléter ce mémoire a pris presque six mois, après une période de trois mois à y réfléchir. Permettez-moi de dédier mes remerciements aux personnes qui les ont mérités, m'aidant tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Tout d'abord, je dois toute ma gratitude à madame Nouveau pour sa patience, son assistance pendant l'atelier de conjugaison et tout son travail de correction des textes et pour des suggestions pour le contenu. Je lui en suis très reconnaissante : sans elle, ce mémoire ne serait pas ce qu'il est actuellement.

Dans un deuxième temps, je voudrais remercier monsieur Jacobs pour avoir pris le temps de lire et d'évaluer ce mémoire en tant que second évaluateur.

De plus, j'aimerais remercier les étudiants de la première année de licence en *Langue et culture françaises* de l'Université Radboud : leurs efforts m'ont permis de réaliser cette recherche.

Ensuite, je suis très reconnaissante à mes parents pour m'avoir donné la possibilité de déménager et pour leur soutien en tout ce que je veux accomplir. Je remercie Jouri, mon ami, pour ses encouragements infinis et ses distractions lors de l'écriture de ce mémoire. Je dois un dernier remerciement à Jorina pour son amitié et son aide pratique.

Résumé

L'objectif de cette recherche était de vérifier les difficultés dans la conjugaison des verbes en *-ir* des étudiants néerlandophones, apprenants du *français comme langue étrangère* (désormais *FLE*). Nous avons fait passer deux tests à cette fin, un pré-test et un test de contrôle. Un atelier de conjugaison avait été organisé entre les deux tests, pour répondre aux difficultés des étudiants. L'atelier consistait en une partie théorique et une partie interactive dans laquelle les étudiants ont dû appliquer la théorie expliquée.

Cette recherche révèle que la moyenne des réponses incorrectes du test de contrôle a diminué de manière significative, nous indiquant que la théorie concernant l'identification des verbes à l'infinitif en *-ir* pendant l'atelier de conjugaison a influencé la compétence en morphologie verbale. Nous avons aussi analysé les méthodes didactiques utilisées dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas par les étudiants pour déterminer si celles-ci avaient eu un impact sur leurs résultats. En guise de conclusion, nous défendons un mélange de stratégies écrites et orales dans l'enseignement de la morphologie verbale du *FLE*.

Mots-clés : français comme langue étrangère, morphologie verbale, étudiants néerlandophones, identification des verbes en *-ir*, stratégies didactiques, stratégie orale, corpus *PFC*.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Table des matières	4
1. Introduction	6
2. Cadre théorique	8
2.1 Les difficultés générales de la morphologie verbale du français.....	8
2.1.1 Les difficultés de la perception verbale.....	8
2.1.2 Les difficultés de la production verbale	11
2.2 Point de départ (Nouveau 2017).....	14
2.2.1 Résultats du test de conjugaison.....	14
2.2.2 Difficultés des apprenants néerlandophones	15
2.2.3 La nécessité de l’oral en morphologie verbale	19
2.3 L’identification des différents types de verbes en <i>-ir</i>	21
2.3.1 La conjugaison et l’identification des verbes du type <i>ouvrir</i>	21
2.3.2 La conjugaison et l’identification des verbes du type <i>partir</i>	22
2.3.3 La conjugaison et l’identification des verbes du type <i>finir</i>	23
2.3.3.1 Les inchoatifs progressifs.....	24
2.3.3.2 Les inchoatifs terminatifs	25
2.3.3.2 Les inchoatifs ingressifs	25
3. Expérimentation	26
3.1 Méthodologie.....	26
3.1.1 Participants	26
3.1.2 Matériaux.....	27
3.1.3 Procédure.....	27
3.1.4 Analyse.....	28
3.2 Pré-test.....	29
3.2.1 Objectifs et hypothèses (pré-test)	29
3.2.2 Inventaire de l’expérience du FLE des étudiants (pré-test)	30
3.2.3 Résultats (pré-test).....	30
3.3 Atelier de conjugaison.....	33
3.3.1 Objectifs et hypothèses (atelier)	33
3.3.2 Programme	34
3.4 Test de contrôle	35
3.4.1 Objectifs et hypothèses (test de contrôle).....	35

3.4.2 Inventaire de l'expérience du FLE des étudiants (test de contrôle).....	36
3.4.3 Résultats (test de contrôle)	36
4. Analyse statistique comparative.....	40
4.1 Analyse comparative	40
4.1.1 Vérification statistique : independent T-test.....	44
4.1.2 Vérification statistique : paired-samples T-test.....	47
4.2 Analyse des manuels de français.....	48
4.2.1 Grandes Lignes – Noordhoff Uitgevers.....	49
4.2.2 Franconville – ThiemeMeulenhoff.....	51
4.2.3 Libre Service - ThiemeMeulenhoff	52
5. Conclusion.....	54
Bibliographie.....	56
Annexes	60
A.1 Formulaire tests de conjugaison écrite	60
A.2 Réponses du pré-test.....	62
A.3 Réponses du test de contrôle	66
B.1 Liste des étudiants et résultats de l'enquête sur l'expérience	70
B.2 Résultats du pré-test.....	72
1. Résultats globaux : réponses incorrectes au présent et à l'imparfait	72
2. Résultats par différent type de verbe : présent	73
3. Résultats par différent type de verbe : imparfait	76
4. Erreurs codées	78
5. Erreurs codées : Grandes Lignes	81
6. Erreurs codées : Franconvilles.....	83
7. Erreurs codées : Libre Service.....	85
B.3 Résultats du test de contrôle	88
1. Résultats globaux : réponses incorrectes au présent et à l'imparfait	88
2. Résultats par différent type de verbe : présent	89
3. Résultats par différent type de verbe : imparfait	91
4. Erreurs codées	94

1. Introduction

Quand on est en train d'apprendre une langue étrangère, on fait des progressions à petits pas jusqu'à avoir acquis un niveau avancé. Une étape essentielle dans cette acquisition d'une L2 est la maîtrise de la morphologie verbale, pour être capable de formuler des phrases grammaticalement correctes. Ce domaine de la morphologie verbale est l'un des plus difficiles dans la langue française, puisqu'il connaît les groupes verbaux réguliers avec l'infinitif en *-ir*. Les conjugaisons des verbes comme *finir*, *partir* et *ouvrir* sont difficiles à maîtriser pour les apprenants du FLE. On peut observer ces problèmes dans des formes verbales produites par des apprenants du FLE comme **il offrissait*. Ils ne savent souvent pas appliquer la bonne conjugaison à un verbe avec l'infinitif en *-ir*, ce qui mène à des confusions dans leur compétence de conjugaison. C'est comme si les conjugaisons différentes des verbes des types *finir*, *partir* et *ouvrir* constituent une sorte de compétition dans les connaissances des apprenants du FLE.

Dans ce mémoire, nous examinerons la production verbale des étudiants de la première année de licence à l'Université Radboud. Notre point de départ est la recherche de Nouveau (2017), dans laquelle elle a étudié les difficultés des étudiants néerlandophones dans la conjugaison orale des verbes en *-ir* et où elle observe les difficultés sur deux plans : celui du choix de la bonne base lexicale et celui de l'identification des différents types de verbes. Dans ce travail, nous testerons un nouveau groupe d'étudiants de même niveau d'études (première année de bachelor) mais cette fois-ci dans la conjugaison écrite des verbes en *-ir*. Nous ferons deux tests écrits de conjugaison. Comme l'orthographe française est 'l'une des plus difficiles à apprendre et à utiliser' (Fayol & Jaffré 2014 : 23), nous nous attendons à ce que les étudiants aient aussi bien des problèmes d'orthographe (lettres incorrectes ou lettres manquantes) – que d'identification. L'objectif de ce mémoire est de présenter les difficultés générales des étudiants néerlandophones en morphologie verbale, de les analyser et d'étudier si nous pouvons influencer les compétences des étudiants de manière significative. Nous avons formulé à cette fin plusieurs questions de recherche :

Quelles sont les difficultés que les apprenants du FLE rencontrent dans la conjugaison des verbes en -ir ? Confirment-elles les observations de Nouveau (2017) ?

Dans quelle mesure une séance d'apprentissage peut-elle améliorer les compétences en morphologie verbale de ces étudiants ?

Ces difficultés des étudiants sont-elles liées à des méthodes d'apprentissage dans le secondaire ?

Ce mémoire sera organisé selon le plan suivant. Nous donnerons dans le chapitre 2 un aperçu des recherches déjà entreprises dans le domaine de l'apprentissage de la morphologie verbale. Le recueil *bulletin suisse de linguistique appliquée* 105 (Gerolimich et Stabarin éd. 2017) contient un certain nombre de travaux sur les difficultés des apprenants du FLE en morphologie verbale. Nous ferons un état des lieux de ces diverses études (paragraphe 2.1), distinguant entre la perception (Surcouf & Giroud 2017; Escoubas-Benveniste & Di Domenico 2017) et la production (Granget 2017; Thomas 2017) de la morphologie verbale et nous présenterons (paragraphe 2.2) la recherche de Nouveau (2017) qui sert de point de départ à notre expérimentation dans ce mémoire sur les difficultés des apprenants néerlandophones dans la conjugaison des verbes en *-ir*. Dans le paragraphe 2.3, nous traiterons l'article d'Anscombe (2008) dédié aux verbes réguliers en *-ir* qui offre une explication pour l'identification de ces types de verbe.

Le chapitre 3 abordera la mise en œuvre de notre recherche et rapportera les résultats des deux tests. Nous discuterons la méthodologie de notre expérimentation dans le paragraphe 3.1, en expliquant la procédure, les matériaux et notre manière d'analyser tous les résultats. Ensuite, dans le paragraphe 3.2 nous présenterons nos objectifs, hypothèses et résultats pour le pré-test. Le paragraphe 3.3 consistera en une description détaillée des objectifs et de la procédure de l'atelier de conjugaison. Dans le paragraphe 3.4, nous présenterons nos hypothèses et les résultats du test de contrôle.

Le chapitre 4 propose une analyse statistique des résultats. Nous conduirons une analyse comparative dans le paragraphe 4.1 et nous rapporterons les résultats statistiques à l'aide d'un *independent T-test* (paragraphe 4.1.1) et d'un *paired-samples T-test* (paragraphe 4.1.2). Nous tenterons d'interpréter les résultats de ces tests statistiques en tenant compte des circonstances (les participants inclus dans les tests statistiques et les données que nous utilisons). Ensuite dans le paragraphe 4.2 nous analyserons les méthodes didactiques que les étudiants ont utilisées dans le secondaire.

Le chapitre 5 fait la synthèse de notre recherche en vérifiant la validité de nos hypothèses. Nous reconsidérons l'importance de l'identification des bases lexicales en morphologie verbale et nous défendrons un mélange de stratégies descriptives et orales pour la maîtrise de la conjugaison dans l'enseignement secondaire.

2. Cadre théorique

Dans cette section du mémoire, nous discuterons la littérature pour pouvoir placer notre recherche dans un contexte plus ample. Dans un premier temps, nous parlons de plusieurs aspects de l'acquisition de la morphologie verbale du français en général (paragraphe 2.1). À cette fin, nous aborderons la question : comment les apprenants s'approprient-ils la morphologie verbale du français ? Nous nous baserons sur le numéro 105 du *bulletin suisse de linguistique appliquée* (VALS/ASLA, été 2017 : Gerolimich & Stabarin, éd.), dans lequel des contributions répondent à cette question. Nous distinguons dans les paragraphes 2.1.1 et 2.1.2 entre les difficultés de la perception (Surcouf & Giroud ; Escoubas-Benveniste & Di Domenico) et de la production (Granget ; Thomas) de la morphologie verbale. Ensuite, nous discuterons l'article de Nouveau (2017), qui a servi de base pour notre recherche, en étudiant les difficultés des apprenants néerlandophones dans la conjugaison des verbes réguliers avec l'infinitif en *-ir* (paragraphe 2.2).

2.1 Les difficultés générales de la morphologie verbale du français

Le *bulletin suisse de linguistique appliquée* a dédié tout un numéro à l'apprentissage de la morphologie verbale du français, visant à fournir une image claire des stratégies didactiques et des difficultés des apprenants du FLE. Dans le paragraphe 2.1.1, nous aborderons l'aspect de la perception de la morphologie verbale. D'une part, Surcouf & Giroud ont conçu un manuel comprenant 47 modèles de verbes, exclusivement basés sur la transcription phonétique de ces verbes. Les transcriptions permettent aux étudiants de visualiser le nombre de radicaux des verbes. D'autre part, Escoubas-Benveniste & Di Domenico ont étudié des formes verbales produites sous la dictée, pour pouvoir explorer des erreurs de la morphologie verbale chez des apprenants italiens. Dans le paragraphe 2.1.2, nous discutons l'aspect de la production en morphologie verbale. Granget remet en question l'hypothèse de la variété de base (Klein & Perdue, 1997) et Thomas étudie les formes non fléchies des verbes qui posent de problèmes pour les apprenants suédophones.

2.1.1 Les difficultés de la perception verbale

Surcouf et Giroud (2017) soulignent la difficulté de l'orthographe dans la conjugaison. Ils ont conçu un manuel dans lequel 47 modèles de verbes sont transcrits phonétiquement (en l'alphabet phonétique international *API*). Ce manuel est composé de tableaux en couleurs et d'un index des 600 verbes les plus fréquents. Surcouf et Giroud prennent une méthodologie

toute orale, en observant que l'orthographe et la complexité du français posent des problèmes dans la régularité des structures morphologiques. Ils indiquent que la morphologie verbale se maîtrise facilement sans recours à l'écrit. L'orthographe comme outil de description pour la morphologie verbale du français peut être problématique, puisque – comme Dubois l'indique – toute variation graphique révèle l'existence d'un sous-groupe qui est caractérisé par les variations graphiques (1967 : 57).

Selon Surcouf et Giroud, l'apprenant du FLE rencontre par définition une double difficulté par l'usage de l'orthographe dans les explications des manuels : 'il doit découvrir et le fonctionnement de l'orthographe du français et celui de la morphologie verbale' (p. 64). Si le premier n'est pas maîtrisé, l'apprenant sera confronté tout le temps à un obstacle de l'orthographe, comme par exemple dans les verbes dont le radical se modifie (*commencer-nous commençons* et *manger-nous mangeons*). Comme Surcouf et Giroud l'indiquent : '[...] le 'radical' se définit par son orthographe et non par ce que réclamerait la définition même de la morphologie : sa dimension orale, qui en l'occurrence permet de regrouper *commencer* et *manger* dans la même catégorie que *parler*, puisque tous ces verbes se construisent [à l'oral] sur un radical unique [...]' (p. 65). Les bases orales sont les mêmes pour toutes les personnes pour les verbes *commencer* et *manger*. Pourtant, l'orthographe pose des problèmes en modifiant le radical pour pouvoir maintenir la même base orale (*nous mangeons* à la place de **nous mangons*). Il en va de même pour la lecture des consonnes finales dans les verbes : les apprenants hésitent sans doute de la prononciation des formes verbales comme *répond*, *attend* ou *met*. En prenant une approche descriptive de l'orthographe, on n'enseigne que de la confusion à l'apprenant du FLE, ce qui ne contribue pas à la compréhension du fonctionnement de la conjugaison. Surcouf et Giroud optent pour un recours exclusif de l'API, en indiquant que 'l'orthographe française est loin de constituer l'outil idéal de description et d'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale' (p. 66).

Le manuel conçu par Surcouf et Giroud a été utilisé par 30 étudiants du FLE de niveau A2 pendant 11 semaines. Ces étudiants avaient au total 17 langues maternelles différentes. L'objectif du manuel était d'enseigner la morphologie verbale en soulignant l'usage des formes orales. Après avoir fait un pré-test et un post-test dans lesquels deux groupes ont entendu les syntagmes et deux groupes les ont lus, Surcouf et Giroud ont pu constater une amélioration dans les productions des verbes conjugués. Cette expérimentation de Surcouf et Giroud a démontré que les apprenants du FLE de différentes langues maternelles répondent mieux à une approche orale qu'à une approche de l'orthographe descriptive. Le manuel en

API a contribué à l'apprentissage de la morphologie verbale du français, puisque il a mieux structuré la perception de la conjugaison et éliminé les confusions de l'orthographe.

Dans la recherche d'Escoubas- Benveniste et Di Domenico (2017), on s'intéresse aux formes verbales produites sous la dictée. Dans cette épreuve traditionnelle évaluative, l'apprenant n'a que deux ressources, nommément sa mémoire et la connaissance qu'il a des règles grammaticales. La production des formes verbales écrites est activée par la perception orale de ces formes. Cette perception orale est essentielle dans la production, puisque d'une part la prononciation d'un mot dépend de son contenu (par exemple : *ils excellent vs. un vin excellent*) et d'autre part, 'le verbe présente des séquences graphémiques exceptionnelles [...] (-ii- ; -yi- ; -guo-). Ces 'anomalies' préservent la forme de la base lexicale (*nous divagu-ons*) et identifient immédiatement la forme de la conjugaison (*appuyions/appuyons*)' (Escoubas- Benveniste & Di Domenico 2017 : 79). La notion des anomalies d'Escoubas- Benveniste et Di Domenico est auparavant mentionnée par Surcouf et Giroud, quand ils affirmaient que l'orthographe et la modification du radical posent des problèmes à l'apprenant. Escoubas- Benveniste et Di Domenico indiquent que la capacité à segmenter les mots graphiques est essentielle dans l'acquisition de la morphologie flexionnelle du verbe, puisqu'elle démontre qu'un apprenant a bien compris le contexte grammatical (p. 79).

L'objectif de la recherche d'Escoubas- Benveniste et Di Domenico est de savoir si la régularité flexionnelle a une incidence sur les erreurs produites en dictée. Ce que l'on peut observer dans les résultats est que les verbes les moins fréquents dans le corpus qui sont le plus souvent correctement transcrits, sont les verbes morphologiquement les plus irréguliers. Les verbes à plusieurs radicaux relèvent davantage d'erreurs dans la transcription de l'orthographe, surtout au niveau du radical. Les erreurs commises dans la conjugaison des verbes réguliers sont surtout des erreurs de désinences. Dans les résultats de la dictée, on observe qu'il y a de différents problèmes de transcription. Regardons ci-dessous un exemple d'erreurs associées à la classe des verbes à plusieurs radicaux (Escoubas- Benveniste et Di Domenico 2017 : 90). La phrase dictée était : *j'entends parfois parler...* Il est très clair que certains n'avaient pas compris le contexte de la forme verbale.

<i>J'étends</i>	<i>J'attends</i>
<i>J'en tend</i>	<i>J'intends</i>
<i>J'en temps</i>	<i>J'entende</i>
<i>(J'ai entendu)</i>	

Cette analyse exploratoire des erreurs de morphologie verbale n'est pas exhaustive : Escoubas- Benveniste et Di Domenico indiquent que pour toutes les classes morphologiques,

il faut examiner ‘l’étendue et la nature des effets des contextes’ (p. 92) pour mieux organiser l’enseignement de la morphologie verbale.

2.1.2 Les difficultés de la production verbale

Une première analyse de la production verbale concerne des récits d’apprenants anglophones du FLE de différents niveaux. Granget (2017) a pu constater dans ces récits que la grande variabilité que les formes verbales révèlent est présente dans toutes les formes verbales de tous les apprenants. Étudiant ses résultats, Granget remet en cause l’hypothèse de la variété de base (Klein & Perdue, 1997) pour le milieu non-guidé de l’acquisition de FLE. La variété de base est un système de la L2 relativement stable que les apprenants acquièrent dans un environnement non-guidé. Ce système permet aux apprenants de s’exprimer de façon simple, variée et énormément efficace dans presque toute situation communicative. Une des caractéristiques de ce système est l’organisation verbale non flexionnelle. Pour presque un tiers des apprenants, l’acquisition de la L2 ne va pas plus loin que ce niveau structurel de la langue, à l’exception de l’extension de leur vocabulaire et l’emploi plus courant de la langue (Klein & Perdue 1997 : 303). La théorie de la variété de base s’applique originalement sur le milieu non-guidé de l’acquisition (en dehors d’un établissement scolaire) : dans sa recherche, Granget observe que la variabilité flexionnelle, qui caractérise l’hypothèse de Klein et Perdue, n’est pas seulement propre aux récits d’apprenants non scolarisés, mais que les étudiants scolarisés montrent cette même variabilité flexionnelle. Après avoir entendu l’histoire du Loch Ness au temps présent, les participants de cette recherche ont dû raconter cette histoire dans leurs propres mots (avec un fichier où figuraient 10 prédicats en français avec leur traduction en anglais). Les participants étaient exposés à la langue française pendant respectivement 200, 260 et 320 heures dans un établissement scolaire, ce qui veut dire que tous les participants étaient scolarisés. Les résultats de Granget (p. 101) montrent que les participants se servent souvent des verbes présentatifs comme *c’est* et *il y a*. De plus, d’autres formes verbales auto-produites consistaient en des formes mono ou bisyllabiques (*grand-mère va de vacances*), en des formes caractérisées par un morphème final en /e/ (*grand-mère ne [komprende]*) et en des ‘constructions verbales auxiliées composées d’un quasi-auxiliaire, le plus souvent /e/ et d’un lexème verbal’ ([...] *une grande grand garçon [e] [pint]*) (p. 102).

Granget prend également ses distances par rapport à l’hypothèse de l’aspect lexical, une hypothèse qui s’applique dans le milieu guidé de l’acquisition de L2. Cette hypothèse de l’aspect lexical d’Andersen et Shirai (1994) dit que :

‘dans l’acquisition des marqueurs temporels ou aspectuels associés aux verbes ou affixés, les apprenants de langue seconde sont initialement influencés par l’aspect sémantique inhérent aux verbes ou prédicats’ (p. 133).

Dans les résultats de Granget, il y a un exemple qui montre que les participants ne prêtent pas assez d’attention au rôle de l’aspect lexical d’un verbe quand ils choisissent la forme du verbe. Cet exemple étudie pourquoi un participant emploie [rəgarde], puis [rəgard] et après encore [rəgarde], tandis que rien n’indique ce changement de perspective (p. 103). Une autre observation très importante dans les récits est que les participants demandent souvent du vocabulaire, ce qui est la marque d’un vocabulaire insuffisant. Les apprenants scolarisés ne savent pas raconter les activités d’une histoire récemment entendue. À ce sujet de demande de lexique verbal, Granget affirme que ‘dès lors que le processus de sémantisation serait en cours, il est hautement improbable que l’apprenant maîtrise l’aspect lexical des lexèmes verbaux qu’il emploie’ (p. 106). La grande variabilité flexionnelle n’est donc pas influencée par l’aspect sémantique inhérent aux verbes.

La simple conclusion de cette recherche est que les récits des apprenants scolarisés sont caractérisés par une variabilité morphologique lexicale. Granget propose deux scénarios didactiques pour surmonter cette variabilité (p. 107 - 110). Premièrement, on pourrait – comme première étape – favoriser l’acquisition du lexique verbal, puisque le développement lexical est déterminant pour le développement morphologique en L2 (Ellis 1997 ; Malvern et al. 2008). Dans la deuxième étape, on pourrait renforcer la conscience morphologique des apprenants, c’est-à-dire, leur enseigner d’utiliser les formes appropriées dans les différents contextes. Deuxièmement, en acceptant les erreurs morphologiques des apprenants du FLE, on pourrait encourager les apprenants dans leurs productions et ne les corriger que quand une forme verbale incorrecte mènera à des ambiguïtés sémantiques. Ce deuxième scénario est un peu plus loin de la norme à laquelle les établissements scolaires aspirent idéalement, mais on ferait le choix d’enseigner une L2 comme le français plus accessible aux apprenants.

Dans la deuxième recherche concernant la production verbale des apprenants du FLE, Thomas (2017) étudie l’emploi de l’infinitif comme forme attendue dans des différents contextes à l’oral et à l’écrit des apprenants du FLE suédophones. L’emploi de l’infinitif dans un contexte où on doit utiliser une forme conjuguée (et vice versa) est souvent dépendant du niveau des apprenants. Les apprenants débutants s’en servent plus que les apprenants ayant plus d’expérience avec la langue française (Bartning & Schlyter 2004 : 285). Pour cette raison, Thomas a pris des participants de niveau débutant à intermédiaire. Les participants

devaient tous raconter la même histoire, soit à l'écrit (30-40 minutes), soit à l'oral (5-6 minutes). Thomas a analysé trois contextes différents dans lequel on doit utiliser un infinitif : celui après un semi-auxiliaire (comme *commencer à/de, venir de, pouvoir, vouloir, faire*), celui où l'infinitif est complément d'un autre verbe introducteur (comme *décider, parler, partir, voir*) et celui où l'infinitif fait partie d'un complément circonstanciel comme après *pour, sans, afin de, au moment de* (p. 119).

Dans les résultats, il est visible que les apprenants débutants surutilisent l'infinitif à la place d'une forme du présent (*elles boire*). Ceci est particulièrement fréquent dans la production orale. À partir du niveau intermédiaire, les apprenants savent utiliser l'infinitif de manière correcte pour la plupart des occurrences (79 %) à l'écrit, alors que ce pourcentage reste à 33 % en production orale. Ces résultats impliquent que les apprenants intermédiaires connaissent la différence entre les deux formes (infinitif vs. forme du présent), mais qu'ils ont du mal à bien appliquer leurs connaissances à l'oral. Dans les trois autres contextes analysés, on peut conclure que les apprenants utilisent l'infinitif de façon correcte plutôt à l'écrit. Ceci peut être dû au temps : les 30-40 minutes permettent aux participants de produire des constructions plus difficiles. À l'oral, on ne voit une progression de la production de l'infinitif que dans les résultats des apprenants intermédiaires.

On a pu constater qu'à l'écrit, les apprenants acquièrent les contextes pour l'infinitif plus rapidement qu'à l'oral (p. 120-124). Une remarque intéressante est que parfois l'orthographe pose des problèmes, surtout quand les apprenants ont utilisé un participe passé à place d'un infinitif. Ces erreurs concernent typiquement les verbes dont le participe passé et l'infinitif sont homophones (*elles vont allé* au lieu de *elles vont aller*). Pourtant, il y a aussi des occurrences où l'infinitif n'est pas homophone avec le participe passé (*il veut venu* au lieu de *il veut venir*). Ces occurrences montrent que le problème ne concerne pas seulement l'orthographe, mais que peut-être les apprenants ne connaissent pas très bien les formes infinitives de ces verbes (p. 122).

En résumé, les résultats de la recherche de Thomas montrent que l'emploi de l'infinitif comme forme attendue pose un problème pour les apprenants débutants (à l'écrit et à l'oral) et intermédiaires (surtout à l'oral).

2.2 Point de départ (Nouveau 2017)

Comme point de départ de ce mémoire, nous avons pris l'article de Nouveau (2017), dans lequel elle 'aborde un aspect jusqu'ici négligé' (Gerolimich & Stabarin 2017 : 2), à savoir, celui de la flexion des groupes verbaux en *-ir*. Dans cet article dédié à la morphologie verbale du FLE, Nouveau cherche à se faire une idée des difficultés que posent les verbes avec l'infinitif en *-ir* aux néerlandophones. Un test oral lui a permis de fournir un corpus et d'analyser ainsi les erreurs que les participants – étudiants de première année de licence à l'Université Radboud – commettent. À partir de ces erreurs, Nouveau a essayé d'élaborer premièrement un aperçu des difficultés rencontrées par les étudiants néerlandophones et ensuite de démontrer la nécessité de l'oral pour renforcer les automatismes en morphologie verbale, en exploitant le corpus authentique du projet *Phonologie du Français Contemporain* (désormais *PFC*) (Durand, Laks & Lyche 2002). Les résultats et les difficultés constatées par Nouveau serviront de base pour notre propre recherche. Bien que son test soit réalisé oralement, nous escomptons les mêmes difficultés dans notre test écrit, notamment celle de l'identification des différents paradigmes.

2.2.1 Résultats du test de conjugaison

Avant de faire passer le test de conjugaison, une enquête a été réalisée parmi les participants du test : Nouveau a constaté que les méthodes appliquées dans l'enseignement secondaire ne soulignent pas assez les différences qui existent dans le deuxième groupe verbal avec les verbes à la désinence infinitive *-ir*. Aux Pays-Bas, on fait souvent la distinction entre les verbes du premier groupe à la désinence infinitive *-er* et 'tous les autres verbes irréguliers', ce qui concerne donc les verbes du deuxième groupe (les verbes réguliers en *-ir* dont le participe présent se termine en *-issant*) et ceux du troisième groupe (tous les verbes disons 'irréguliers', qui n'appartiennent ni au premier groupe ni au deuxième groupe). Au troisième groupe appartiennent aussi des verbes en *-ir*, mais ces verbes n'ont pas leur participe présent en *-issant* comme par exemple *ouvrir* et *partir*. Cette distinction dans laquelle on traite tous les verbes qui ne finissent pas en *-er* comme irréguliers explique pourquoi la connaissance de la morphologie verbale des apprenants néerlandophones du FLE pose des problèmes : en tant qu'étudiant, on n'a pas de structure dans la tête quant aux verbes en *-ir* ni de modèles de reconnaissance qui aident à identifier la conjugaison ou le paradigme d'un verbe. Si tous les verbes (sauf ceux en *-er*) sont considérés comme irréguliers, les apprenants n'ont aucun point de repère pour maîtriser ces verbes. Cette distinction entre les verbes du premier groupe et les 'autres' verbes est très claire dans les résultats du test oral de Nouveau (2017 : 45) : pour les

verbes en *-er*, elle a obtenu 100 % de réponses correctes pour la conjugaison au présent et 99 % à l'imparfait. La conjugaison des verbes du type *ouvrir* et *partir* reflètent presque le même degré de maîtrise : verbes du type *ouvrir* 88 % de réponses correctes au présent et 80 % à l'imparfait et du type *partir* 97 % au présent et 85 % à l'imparfait. Contrairement à ces chiffres pour les verbes 'réguliers' en *-er* et du type *ouvrir* et *partir*, la chiffre pour la conjugaison des verbes du type *finir* est plus problématique : seulement 57 % de réponses correctes au présent et 54 % à l'imparfait.

2.2.2 Difficultés des apprenants néerlandophones

Dans cette section, nous résumons les difficultés énumérées par Nouveau. Une première observation (p. 45) est que les étudiants font des erreurs phonétiques de la langue source à la langue cible. Ils réalisent les e muets et les consonnes postposées : en néerlandais, ces segments sont toujours prononcés, contrairement au français. Nouveau observe aussi (p. 45) que les étudiants qui ont participé au test ont du mal à identifier à quel groupe appartiennent les verbes. En d'autres mots, ils ont du mal à délimiter le radical/base lexicale du verbe. Il est essentiel pour les étudiants (néerlandophones) du FLE de 'prendre conscience de l'existence de divers groupes verbaux ayant différents paradigmes, et savoir pour chacun de ces verbes le groupe auquel il appartient' (Nouveau 2017 : 43).

Pourtant, les étudiants respectent l'accord de la personne et la désinence du temps. La fausse identification vaut surtout pour les verbes du type *finir*, pour lesquels les étudiants 'amputent' la voyelle thématique [i] et la consonne [s]. Les exemples ci-dessous présentent la confusion entre les verbes du type *finir* d'une part et d'autre part *ouvrir* et *partir* : ces deux derniers n'ont pas la voyelle thématique [i] et la consonne [s]. Ceci est donc la raison pour laquelle elles sont souvent oubliées par les apprenants, puisqu'ils ne savent pas distinguer les verbes du type *finir* des verbes du type *ouvrir* et *partir*.

Base lexicale erronée (du type *finir*)

**nous garant-ons*
 **elles jaun-ent*
 **je réfléch-ais*
 **il roug-eait*
 **nous ag-ions*
 **ils aupplaud-aient*

Ouvrir

nous ouvr-ons
elles ouvr-ent
j'ouvr-ais
il ouvr-ait
nous ouvr-ions
ils ouvr-aient

Partir

nous part-ons
elles part-ent
je part-ais
il part-ait
nous part-ions
ils part-aient

Nouveau 2017 : 46

Une des difficultés énumérées par Nouveau (p. 46) est que la maîtrise de la morphologie verbale est basée sur la graphie aux Pays-Bas : les méthodes pédagogiques mettent l'accent sur la conjugaison écrite, c'est-à-dire surtout les terminaisons (l'accord de la personne) et la désinence du temps. Pourtant, l'accent sur la graphie fait obstacle aux

étudiants à apprendre les distinctions entre les ‘bases lexicales orales dans la formation des temps’ et les étudiants n’apprennent pas à payer attention aux ‘véritables indicateurs de la personne, les pronoms personnels, éléments antéposés aux verbes’ (p. 46). Que le pronom (ou le sujet) soit important pour la conjugaison s’explique par l’homophonie des désinences muettes : le français connaît une réalisation phonétique [ʃāt] pour trois graphies (je/il chante, tu chantes, ils/elles chantent). En d’autres mots : il est plus clair à l’écrit de quelle personne il s’agit par la désinence qui est muette qu’à l’oral. Par conséquent, dans le cas de la conjugaison orale, les indicateurs de la personne aident à identifier de quelle forme conjuguée et de quelle personne il s’agit. L’homophonie est un facteur essentiel dans l’apprentissage du FLE : elle constitue une répétition dans l’input et la conjugaison devient plus systématique par la reconnaissance des mêmes formes orales des personnes P1, P2 et P3 (et parfois P6) à l’indicatif présent (et souvent à l’imparfait).

L’homophonie joue aussi un rôle dans la morphologie des verbes en *-ir*. Il y a deux situations au niveau de la conjugaison orale : 1) pour les verbes du type *ouvrir* (comme les verbes du premier groupe *chanter*), P1, P2, P3 et P6 sont homophones et 2) pour les verbes du type *finir, partir et venir*, P1, P2, et P3 sont homophones. Pour ces situations, on marque la personne par le pronom personnel qui correspond au verbe conjugué : ce n’est pas la désinence qui fait possible qu’on peut distinguer la personne. Nouveau explique que, même si c’est le pronom personnel qui fait la distinction, il y a toujours deux situations pour la troisième personne au singulier et au pluriel (p. 48). Les verbes à initiale consonantique, comme *découvrir*, ont la même prononciation (*il découvre* et *ils découvrent* : [ildekuvr] ou [idekuvr]) et on peut donc dire que le marquage de la personne n’est pas audible. C’est tout le contraire pour les verbes à initiale vocalique, comme *ouvrir*, où la liaison fait possible que l’on entend le marquage de la personne (*il ouvre* [iluvr] et *ils ouvrent* [ilzuvr] ou [izuvr]).

Dans la première situation, pour les verbes du type *ouvrir*, les apprenants n’ont que trois différentes formes prononcées à mémoriser (P1-P3 + P6, P4 et P5). La deuxième situation – les ‘autres’ verbes en *-ir* – oblige l’apprenant à apprendre quatre formes différentes, nommément P1-P3, P4, P5 et P6. La conjugaison orale facilite donc l’apprentissage du FLE, puisqu’elle est plus systématique que l’écrite (grâce aux désinences muettes) et l’homophonie permet de mémoriser moins de formes différentes. La difficulté pour les apprenants néerlandophones est qu’ils n’ont pas assez de contact avec la conjugaison orale, vu que l’accent de la morphologie verbale est mis sur la graphie : c’est dû à ce défaut de l’oral que les apprenants ont du mal à distinguer ou identifier de quel type du verbe en *-ir* il s’agit.

La deuxième difficulté que Nouveau clarifie est celle de la classification des bases verbales. Nouveau explique qu'il existe schématiquement deux types de classification verbales (p. 48). La première classification se base sur la désinence de l'infinitif à l'écrit, la deuxième est fondée sur les bases orales et les formes différentes du radical du verbe dans la conjugaison. Bien que la première classification soit l'approche traditionnelle qui offre selon la conjugaison latine une classification tripartite¹, Nouveau en rappelle les limites observées par Riegel, Pellat et Rioux (1994). Ils indiquent que la désinence de l'infinitif peut masquer toutes les formes que le radical d'un seul verbe peut revêtir (p. 468). En d'autres mots, la première classification d'origine latine ne fournit pas assez de régularité à l'étudiant de sorte qu'il puisse trouver des modèles fixes pour la conjugaison : en utilisant la première classification, on ne tient pas compte de toutes les variations du radical des verbes français. En revanche, c'est exactement ces variations du radical que la deuxième classification prend comme le critère le plus important. Dans cette classification de Dubois (1967), il y a 7 groupes de verbes basés sur leurs bases orales² :

Premier groupe	7 bases	<i>être</i> ³
Deuxième groupe	6 bases	<i>avoir</i> et <i>aller</i>
Troisième groupe	5 bases	<i>faire, vouloir, prendre</i>
Quatrième groupe	4 bases	<i>savoir, venir, tenir, prendre, etc.</i>
Cinquième groupe	3 bases	<i>devoir, boire, connaître, voir, vivre, envoyer, plaindre, etc.</i>
Sixième groupe	2 bases	Type <i>finir</i> (<i>dire, écrire, plaire, etc.</i>) Type <i>nettoyer</i> (<i>croire, essuyer, acheter, appeler, jeter, etc.</i>) Type <i>partir</i> (<i>battre, dormir, fendre, vaincre, etc.</i>)
Septième groupe	1 base	Type <i>chanter</i> Type <i>ouvrir</i> (<i>courir, cueillir, offrir, ouvrir, etc.</i>) <i>conclure</i>

Tableau 1 : systématisation verbale de Dubois (1967)

Ce qui frappe le plus est que les verbes des types *finir, partir* et *ouvrir* se trouvent tous dans les deux derniers groupes. Ce sont les groupes avec la moindre variété dans les différentes bases : seulement 1 ou 2 bases sont possibles pour les verbes réguliers en *-ir*. Par conséquent, on peut se demander pourquoi les apprenants néerlandophones du FLE ont autant de mal à

¹ Le premier groupe avec les verbes à la désinence de l'infinitif *-er*, le deuxième à la désinence de l'infinitif *-ir* et avec le participe présent en *-issant* et le troisième groupe qui inclut les verbes irréguliers et les verbes en *-ir* qui n'ont pas l'affixe *-iss* au pluriel

² On identifie les bases orales à partir de toutes les oppositions qui existent entre les différentes personnes et les différents temps. Voyez l'exemple d'*être* ci-dessous.

³ [sɥi] (suis), [sɔ] (somes), [sɔ] (sont), [ɛ]/[ɛt] (es, est/êtes), [swa] (base oral du subjonctif présent), [ɛt] (base oral de l'imparfait), [sɛr] (base oral du futur).

conjuguer les verbes en *-ir* si la variation des radicaux n'est pas très grande. Nous anticipons de nouveau un défaut de contact avec la conjugaison orale et la présence d'une approche pas du tout systématique de la morphologie verbale, dans le sens où chaque verbe qui ne finit pas en *-er* est vu comme irrégulier.

Dubois n'est pas le seul à mettre l'accent sur la variation des bases : la classification de Gerolimich & Stabarin (2007 : 152) distingue 5 classes verbales (A - E) avec le nombre de bases par classe verbale, y inclus la distribution de base par personne. Dans leur répartition, on voit également que les verbes du type *finir* et *partir* ont deux bases différentes (classe C) et les verbes comme *ouvrir* (et *parler*) n'ont qu'une seule base (classe A). Ci-dessous, nous avons simplifié la systématisation verbale de Gerolimich & Stabarin : on n'a repris que les deux classes verbales A et C qui incluent les verbes des types *ouvrir*, *parler*, *finir* et *partir*. Nous soulignons que le schéma ci-dessus n'est pas exhaustif, vu que c'est seulement une simplification afin d'illustrer que les verbes auxquels nous nous intéressons sont en effet des verbes qui ont soit une base orale soit deux (conformément à la classification de Dubois).

A 1 base	C 2 bases
- parler - ouvrir	- finir - partir - connaître - autres : lire, etc.
[parl] [uVR]	1. [fini] / 2. [finis] 1. [par] / 2. [part]
P1 – 2 – 3 – 6 : Base P4 : Base + [ʃ] P5 : Base + [e]	P1 – 2 – 3 : Base 1 P4 : Base2 + [ʃ] P5 : Base2 + [e] P6 : Base2

Tableau 2 : simplification de la systématisation de Gerolimich et Stabarin (2007)

Dans la classification de Gerolimich et Stabarin, on reconnaît visiblement l'homophonie d'une part pour les personnes P1 – P2 – P3 – P6 (*parler / ouvrir*) et d'autre part pour les personnes P1 – P2 – P3 (*finir / partir*). Vu que Nouveau met l'accent sur l'apprentissage de la morphologie verbale basé sur la stratégie orale, elle distingue dans la classe verbale C (classe de deux bases) les verbes 'dont la base du pluriel est allongée soit par une consonne épenthétique ([finis]), soit par la réalisation de la consonne latente du verbe ([part])' (p. 51). Les apprenants doivent donc être capables de différencier ces deux types de verbes à deux bases, *finir* et *partir*. C'est pourquoi Nouveau propose une systématisation regroupant les

verbes du type *finir* et *partir*. Nous soulignons de nouveau qu'on reprend seulement les classes verbales A et C du système de Gerolimich et Stabarin.

A 1 base	C 2 bases	C 2 bases
	B1 à voyelle thématique i B2 allongée	B2 allongée par une consonne latente
P1 – 2 – 3 – 6 : Base P4 : Base + [ɔ̃] P5 : Base + [e]	P1 – 2 – 3 : Base 1 P4 : Base2 + [ɔ̃] P5 : Base2 + [e] P6 : Base2	P1 – 2 – 3 : Base 1 P4 : Base2 + [ɔ̃] P5 : Base2 + [e] P6 : Base2
[parl] [uVR]	1. [fini] / 2. [finis]	1. [par] / 2. [part]

Tableau 3 : systématisation verbale distinguant 'finir' et 'partir' de Nouveau (2017 :51)

Nouveau ajoute dans son travail les formes orales transcrites, pour démontrer le rôle mineur de la désinence verbale et l'importance de la base lexicale. Cet aperçu de conjugaison orale inclut les pronoms personnels atones et les homophonies, deux facteurs essentiels pour l'étudiant de FLE pour faciliter l'apprentissage de la morphologie verbale. Nous nous limitons ici au schéma en haut, puisque nous croyons que l'homophonie est visible par l'éclairage des bases (différentes) et que les désinences vocaliques [ɔ̃] et [e] pour P4 et P5 sont bien indiquées dans ce schéma de Nouveau. À la lumière de notre étude, nous nous attendons à ce que les étudiants de l'Université Radboud sachent conjuguer, c'est-à-dire qu'ils connaissent les désinences des personnes et du temps. L'approche des verbes à une seule base (du type *ouvrir* et les verbes en *-er* où il n'y a pas d'alternance vocalique dans la base ou une deuxième base allongée (voir la classe verbale B de Gerolimich et Stabarin)) ou à plusieurs bases (du type *finir* et *partir*) sera expliquée pendant l'atelier de conjugaison, après le premier test (voir dans le chapitre 3).

2.2.3 La nécessité de l'oral en morphologie verbale

Les difficultés énumérées par Nouveau démontrent que la connaissance des étudiants néerlandophones de l'Université Radboud n'est pas 'régulière' : pour les étudiants de FLE, les verbes en *-ir* sont difficilement identifiables. Ils manquent de connaissances sur les classes verbales avec le nombre des bases différentes, et de plus, ils manquent de compétence orale. Si les étudiants s'étaient habitués à apprendre la morphologie verbale par des exercices oraux

ou même à apprendre à haute voix, l'homophonie les aiderait à mémoriser une structure plus régulière des radicaux/bases des verbes et par la suite, cela faciliterait l'apprentissage de la conjugaison.

Dans le monde actuel, on a dans l'enseignement une source de nouveaux stimuli nombreux, grâce à l'internet. La technologie nous permet de transformer les méthodes d'enseignement et de stimuler les élèves du secondaire à découvrir la langue française d'une façon active (Ionescu 2014). Il est essentiel qu'un étudiant apprenne de façon autonome, avec les informations disponibles et en interaction avec d'autres apprenants afin de construire ses connaissances (p. 251). Il va de soi que les étudiants ont toujours besoin des explications de leur prof. Pourtant, un corpus numérisé aide à visualiser les explications et à découvrir de la structure (Nouveau 2017 : 54).

Le corpus que Nouveau propose est un corpus issu du projet PFC. Ce corpus oral de français parlé offre aussi bien une structure de consultation de ses données sonores (transcrites orthographiquement) que des fiches pédagogiques, pour mettre en perspective les données sonores. Selon Nouveau, l'enseignant peut de manière inductive mettre en perspective l'identification des verbes du types *finir*, l'importance de la base lexicale (en tant que squelette verbal) et le traitement grapho-phonémique (p. 54). En lançant des requêtes telles que *je finis, tu finis, (il) finit*, les énoncés sonores permettent à l'apprenant d'observer l'homophonie des formes écrites. En employant le corpus PFC, Nouveau souligne l'importance de 'redorer le blason de l'oral'. Elle argumente :

'Des activités d'écoute prenant pour objet les formes conjuguées activent et automatisent la discrimination auditive essentielle pour déterminer l'écart entre phonie et graphie en français et révéler l'ampleur des homophonies dans la morphologie verbale du français. Maintes régularités grammaticales masquées par l'écrit sont dévoilées par un retour à la simplicité des faits sonores'. (Nouveau 2017 : 55)

Cependant, l'apprentissage continue à être un mélange des stratégies, puisque Nouveau indique que la maîtrise des bases lexicales est pertinente, tout comme la considération de la morphologie en termes sémantiques (des verbes inchoatifs). La consultation des sources orales permet aux étudiants de découvrir une structure dans la conjugaison des verbes français, '[...] pour mieux les reproduire ensuite et les stabiliser enfin dans leur système morpho-phonologique' (p. 56).

Les critères sémantiques des verbes inchoatifs qui sont essentiels pour l'identification seront expliqués dans le paragraphe suivant.

2.3 L'identification des différents types de verbes en *-ir*

Comme Nouveau l'a indiqué, les étudiants néerlandais ont du mal à identifier les classes verbales des verbes en *-ir*. La classification tripartite ne fonctionne pas. Cela est dû au fait qu'il faut savoir si le verbe en *-ir* se conjugue avec l'affixe *-iss-* pour les P4, P5 et P6 au présent et à l'imparfait de l'indicatif. Les classifications de Dubois (1967) et de Gerolimich et Stabarin (2007) sont basées sur les bases orales des verbes, dans lesquelles l'homophonie joue un grand rôle. Pourtant, étant donné que l'enseignement secondaire du français aux Pays-Bas met l'accent sur l'écrit et l'orthographe, les étudiants auront besoin d'une autre stratégie pour l'identification des différents verbes en *-ir*. Vu que les étudiants se sont surtout familiarisés avec la conjugaison par la stratégie écrite, nous utiliserons des explications qui se basent sur ce qui est 'visible' dans le radical (pour les verbes du type *ouvrir* et *partir*). Comme les étudiants considèrent presque chaque verbe en *-ir* comme irrégulier, nous nous baserons pour le problème de l'identification sur une approche qui offre plus de régularité dans les verbes en *-ir*. Pour l'explication des verbes du type *finir*, on doit une explication très utile à Ancombre (2008). Partant de l'idée que tous les verbes du deuxième groupe (du type *finir*) sont *inchoatifs* (2008 : 24), et que 'la langue tend à la régularité sémantique, et non seulement syntaxique et/ou morphologique' (Ancombre 2008 : 25), il s'appuie sur la morphologie *dérivationnelle*. Cette explication sémantique, et supposément plus concrète pour les étudiants, pourrait faciliter l'identification des différents types de verbes en *-ir*.

2.3.1 La conjugaison et l'identification des verbes du type *ouvrir*

Comme on peut voir dans les schémas ci-dessous, les verbes du type *ouvrir/découvrir* sont des verbes à une seule base, qui suivent la conjugaison des verbes les plus réguliers en *-er*. Ceci veut dire qu'on prend le radical du verbe et on en ajoute les terminaisons des personnes, soit au présent, soit à l'imparfait. À partir de ces formes au présent et à l'imparfait, on peut former les autres formes indiquées par Ancombre (2008 : 24) : le présent de l'impératif, du subjonctif et du participe et le gérondif.

Verbes à une base: <i>découvrir</i>		
3 ^e	dekuvr	
ty		
il / el		
nu		o
vu		e

1. je découvre	1. je découvrais
2. tu découvres	2. tu découvrais
3. il/elle découvre	3. il/elle découvrait
6. ils/elles découvrent	6. ils/elles découvraient
4. nous découvrons	4. nous découvriions
5. vous découvrez	5. vous découvriez

Verbes à une base (voyelle initiale): <i>ouvrir</i>		
3	uvr	
ty		
il / el		
nu	zuvr	o
vu		e

1. j'ouvre	1. j'ouvrais
2. tu ouvres	2. tu ouvrais
3. il/elle ouvre	3. il/elle ouvrait
6. ils/elles ouvrent	6. ils/elles ouvraient
4. nous ouvrons	4. nous ouvriions
5. vous ouvrez	5. vous ouvriez

Tableau 4 : Nouveau 2017 : 58

La difficulté pour les étudiants est de savoir quels verbes appartiennent à cette conjugaison. Comme ils ne savent pas distinguer les verbes en *-ir* dans la classification des bases orales, on peut donner une règle simple mais plus concrète : si le radical se termine sur *-vr*, *-ffr* ou *-ll⁴*, on conjugue le verbe en *-ir* aux présent et imparfait suivant la conjugaison des verbes en *-er* du premier groupe. Cette règle concerne surtout les verbes qu'on appelle *COCOS*: *Couvrir*, *Offrir*, *Cueillir*, *Ouvrir*, *Souffrir* et toutes leurs dérivés/composés (comme par exemple *découvrir*).

2.3.2 La conjugaison et l'identification des verbes du type *partir*

Les verbes du type *partir* appartiennent aux verbes en *-ir* réguliers du troisième groupe. Le radical (de l'infinitif) de ces verbes se termine toujours par deux consonnes. Les schémas ci-dessous démontrent que les verbes du type *partir* sont des verbes à deux bases : les deux bases se créent par l'omission de la deuxième consonne du radical pour les personnes singulières de l'indicatif présent et à l'impératif singulier. Au présent, la deuxième consonne du radical tombe, mais elle est maintenue au pluriel. À l'imparfait, la deuxième consonne est conservée pour toutes les personnes par la logique de la conjugaison (on forme l'imparfait sur la forme présente de P4. Le même va pour le participe présent et le subjonctif et passé simple qui se forment sur P6 présent : *nous partons, que je parte, il partait, sentant, ils mentirent*).

⁴ À l'exception du verbe *bouillir*, qui a une conjugaison particulière pour les personnes au singulier au présent (je bous, tu bous, il bout). À l'imparfait, le verbe *bouillir* suit en effet la conjugaison des verbes en *-er* (je bouillais). Le verbe *faillir* a une conjugaison toute particulière et doit donc être conjuguée avec toute précaution. Le verbe *jaillir* de l'origine germanique est une exception à cette régularité et suit la conjugaison du type *finir*.

Verbes à deux bases: partir

3 ^e	par	
ty		
il / el		
il / el	part	
nu		ō
vu		e

1. je pars
2. tu pars
3. il/elle part
6. ils/elles partent
4. nous partons
5. vous partez

1. je partais
2. tu partais
3. il/elle partait
6. ils/elles partaient
4. nous partions
5. vous partiez

Tableau 5 : Nouveau 2017 : 58

Comme règle pour les étudiants : au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent, la deuxième consonne du radical tombe et les terminaisons se placent sur la consonne restante : *je par-s, tu sen-s, il ser-t, dor-s !* Quelques exemples de ces verbes réguliers en *-ir* avec le radical terminant par deux consonnes : *partir, sentir, servir, dormir, mentir* et *sortir*, et tous leurs dérivés et composés (comme par exemple *démentir*).

2.3.3 La conjugaison et l'identification des verbes du type *finir*

Dans les schémas ci-dessous sur la conjugaison des verbes du type *finir*, on voit de nouveau qu'il s'agit en effet (comme on l'a vu dans les schémas de Dubois et de Gérolimich et Stabarin) des verbes à deux bases. Au présent, on ajoute au radical des P1, P2 et P3 la voyelle thématique *-i-* avec ensuite la désinence de la personne. Au P4, P5 et P6 on ajoute au radical la syllabe intercalaire *-iss-* et ensuite la désinence de personne. À l'imparfait, toutes les personnes prennent la syllabe intercalaire (par la logique de la conjugaison qui prescrit qu'on forme l'imparfait sur la forme du présent de P4) et on ajoute les terminaisons de l'imparfait.

Verbes à deux bases: finir

3 ^e	fini	
ty		
il / el		
il / el	finis	
nu		ō
vu		e

1. je finis
2. tu finis
3. il/elle finit
6. ils/elles finissent
4. nous finissons
5. vous finissez

1. je finissais
2. tu finissais
3. il/elle finissait
6. ils/elles finissaient
4. nous finissions
5. vous finissiez

Tableau 6 : Nouveau 2017 : 58

Pour l'identification des verbes du deuxième groupe, nous nous appuyons sur l'explication d'Ancombre. Il propose pour ces verbes une approche sémantiquement dérivationnelle, vue que ces verbes, selon lui

‘ont une conjugaison régulière, ont tous l'infinitif en *-ir*, et comportent une syllabe intercalaire *-iss-* au présent et à l'imparfait de l'indicatif, au présent de l'impératif, du subjonctif et du participe et au gérondif. [...] La syllabe intercalaire *-iss-* qui les

caractérisé provient d'un suffixe inchoatif du latin classique, à savoir *-esc-*, lequel servait précisément à former des verbes inchoatifs' (2008 : 24).

C'est précisément cette inchoativité qui permet qu'on parle de la morphologie dérivationnelle : les verbes sont dérivés soit d'adjectifs, soit de noms. Les verbes inchoatifs, comme on peut appeler ces verbes du deuxième groupe, servent à exprimer une action commençante, un devenir, une progression (le Petit Robert, 2015). Aujourd'hui dans la linguistique, on appelle ces aspects *ingressifs* (une action considérée à son début), *progressifs* (une action considérée en progression) et *terminatifs* (une action finissante). On pourrait penser que la syllabe intercalaire *-iss-* donne la valeur inchoative, mais comme l'indique Grevisse : ' [...] cette syllabe n'a nullement conservé en français la valeur inchoative : ce n'est plus qu'une syllabe de flexion, sans influence aucune sur la signification du verbe' (*Le bon usage* 1980 : 766). Ce n'est donc pas uniquement l'affixe *-iss-* qui indique l'inchoativité. C'est pourquoi Anscombe défend l'hypothèse que 'l'alignement morphologique flexionnel de ces verbes sur un modèle unique s'est accompagné d'une homogénéisation sémantique' (2008 : 25). Ce n'est donc pas la syllabe *-iss-* qui exprime la valeur inchoative, mais plutôt la sémantique des verbes et la dérivation de surtout les adjectifs. Une répartition de tous les verbes du deuxième groupe (au total 230 verbes) nous montre que la plupart des verbes sont dérivés d'adjectifs du français (96 verbes, comme par exemple *affaiblir*, *appauvrir*, *blanchir*, *chérir* et *enrichir*) ou des verbes latins populaires ou savants (78 verbes, comme par exemple *agonir*, *bénir*, *démunir*, *équarrir*, *fleurir*). Une catégorie intéressante est celle des verbes qui ont leur origine dans les noms du français (au total 23 verbes), dans lesquels on ne reconnaît donc pas d'adjectifs mais de noms français (comme par exemple *aguerrir*, *atterrir*, *endolorir*, *garantir*, *meurtrir*).

Anscombe classe les verbes du deuxième groupe dans trois catégories d'inchoativité par aspect : les inchoatifs progressifs, les inchoatifs terminatifs et les inchoatifs ingressifs. Nous les expliquons dans les paragraphes suivants.

2.3.3.1 Les inchoatifs progressifs

Dans cette catégorie, on trouve des verbes formés sur des adjectifs. Il s'agit ici d'une forme progressive, c'est-à-dire un procès vu dans son déroulement avec un caractère inaccompli. Les inchoatifs progressifs permettent la combinaison avec l'expression temporelle *en train de*, ce qui exprime la progression de l'action. D'autres expressions temporelles peuvent être également utilisées, si elles sont introduites par *en* ou *pendant*. Les inchoatifs progressifs peuvent être paraphrasés comme : *devenir* + *adjectif/participe passé*.

Par exemple : *jaunir* = *devenir jaune* et *moisir* = *devenir moisi*. Cette règle peut aider les étudiants de deux façons : soit ils entendent la progressivité du verbe, soit ils reconnaissent un adjectif dans l'infinitif du verbe. S'ils voient la dérivation, ils n'hésitent plus à appliquer la conjugaison du type *finir*.

2.3.3.2 Les inchoatifs terminatifs

Dans cette catégorie, on ne parle pas de déroulement/progression de l'action, mais plutôt de la 'visée d'un état terminal résultant' (Anscombe 2008 : 32), avec un caractère inaccompli. Il est plus difficile de combiner les verbes inchoatifs terminatifs avec une expression temporelle introduite par *en* ou *pendant*. Cependant, ils peuvent être paraphrasés comme : **rendre + adjectif/participe passé**. Par exemple : *élargir* = *rendre large* et *crépir* = *rendre crépi*. Il est vrai qu'il est plus difficile pour les étudiants de faire la différence entre *devenir + adjectif* et *rendre + adjectif*, vu que la progression est plus facile à reconnaître. Néanmoins, dans les verbes inchoatifs terminatifs ils peuvent reconnaître de nouveau un adjectif qui les inspire à utiliser la conjugaison du type *finir*.

2.3.3.2 Les inchoatifs ingressifs

Les vrais inchoatifs ingressifs sont difficilement identifiables, vu qu'ils ont certains points communs avec les inchoatifs progressifs. Cependant, les vrais ingressifs n'expriment pas la progression (on ne peut certainement pas appliquer la forme progressive *en train de*), mais vraiment le début d'une action. Les ingressifs ne sont pas reconnaissable par l'aide d'un adjectif. Pourtant, on peut paraphraser un inchoatif ingressif par **commencer à + verbe** ou **se mettre à + verbe**. Voici un exemple d'un inchoatif ingressif :

(1) *C'est à cet endroit que l'eau jaillit* → *commence à jaillir*

Pour les étudiants, cette forme d'inchoativité sera la plus difficile, puisque c'est la connaissance sémantique du verbe qui est essentielle dans cette catégorie. Si on ne connaît pas la signification d'un verbe, on n'a rien à quoi se raccrocher, ce qui peut expliquer pourquoi les étudiants commettent des erreurs quand ils doivent conjuguer un tel verbe.

Dans ce paragraphe, nous avons expliqué les difficultés générales pour les apprenants du FLE en morphologie verbale, et nous avons approfondi en discutant les problèmes spécifiques pour les étudiants néerlandophones. La partie suivante de ce mémoire consiste en la méthodologie de notre recherche, les résultats du pré-test et du test de contrôle, la description de notre atelier de conjugaison et une analyse comparative de ces deux tests.

3. Expérimentation

Dans ce chapitre du mémoire, nous expliquons en détail la méthodologie de notre recherche empirique (paragraphe 3.1). Ensuite, nous discutons les trois événements principaux de la recherche : le pré-test (paragraphe 3.2), l'atelier de conjugaison (paragraphe 3.3) et le test de contrôle (paragraphe 3.4). Nous donnons un aperçu des résultats des deux tests dans les paragraphes 3.2 et 3.4. Notons que nous analyserons la différence entre les résultats dans le chapitre 4.

3.1 Méthodologie

L'objectif de ce mémoire est de circonscrire les difficultés des étudiants néerlandophones du FLE en morphologie verbale, plus particulièrement dans la conjugaison des verbes réguliers avec l'infinitif en *-ir*. Nous réaliserons une recherche empirique consistant de deux tests de conjugaison – un pré-test et un test de contrôle – et un atelier de conjugaison, où nous analyserons les résultats du pré-test avec les étudiants pour ensuite discuter des difficultés avec eux. Nous anticipons que les clarifications des erreurs commises et les explications fournies lors de l'atelier auront pour effet une réduction des erreurs dans le test de contrôle.

3.1.1 Participants

Pour cette recherche, nous avons fait passer deux tests de conjugaison écrite à des étudiants de la première année de licence de *Langue et culture françaises* à l'Université Radboud. Les participants à cette expérience étaient tous des étudiants néerlandophones. Les étudiants bilingues (qui ont bénéficié d'une formation bilingue) avaient été exclus de cette recherche, puisque nous ne voulions pas d'influence translinguistique dans les résultats. Le nombre des participants a dépendu du nombre des étudiants qui étaient présents pendant les moments du test. Au total, nous avons 20 participants. Dans ce groupe de 20 participants, il y avait 10 étudiants qui étaient présents pendant tous les événements : le pré-test, l'atelier de conjugaison et le test de contrôle. Ce groupe de 10 étudiants va être le groupe sur lequel nous nous fonderons pour tirer des conclusions de cette recherche. Au total, 15 étudiants étaient présents pour chaque test. En annexe B.1 nous avons inclus une liste de tous les participants, avec leur présence/absence pour les trois parties de cette recherche empirique. Afin d'assurer l'anonymat des étudiants, nous avons effacé leurs noms. Pour les caractériser, nous nous sommes servis des numéros é1 jusqu'à é20. Nous avons également demandé l'autorisation des étudiants d'utiliser leurs réponses et résultats. Tous les étudiants ont signé le formulaire d'autorisation d'utilisation de leurs réponses.

Les étudiants ont rempli une petite enquête nous permettant d'évaluer leur niveau (années d'études) en langue française. Cette enquête a été incluse en annexe A.1, tout comme les réponses de chaque étudiant dans la liste des étudiants en annexe B.1. Si la majorité des étudiants a le néerlandais comme langue maternelle, nous nous attendons à une expérience avec la langue française d'environ 6 années (la durée de l'école secondaire). Nous pensons que la stratégie écrite jouera un grand rôle dans la stratégie d'apprentissage (surtout concernant l'apprentissage de vocabulaire et de conjugaison). Cependant, comme ces étudiants s'intéressent à la langue française, nous prévoyons une attitude active pour être en contact avec le français par le radio ou le journal.

3.1.2 Matériaux

Les deux tests consisteront en 32 phrases à remplir. Pour chaque type de verbe (verbes en *-er*, verbes en *-ir* type *ouvrir*, verbes en *-ir* type *partir*, verbes en *-ir* type *finir*), les étudiants doivent conjuguer huit formes verbales – quatre au présent et quatre à l'imparfait. Les verbes en *-er* fonctionnent comme des *fillers* pour que les étudiants ne puissent pas deviner ou déduire le but de ce test, à savoir, la conjugaison des différents types de verbes réguliers en *-ir*. Ci-dessous nous citons le même exemple que nous avons utilisé pour expliquer la procédure aux étudiants :

(2) *Ma mère _____ (danser, imparfait) beaucoup quand elle était jeune.*

Nous avons utilisé un exemple 'simple' avec un verbe en *-er* pour clarifier la procédure du test et pour ne pas effrayer les étudiants. Les phrases apparaissent sur un grand écran sur des diapositives du programme PowerPoint.

Pour l'atelier, nous avons également utilisé une présentation PowerPoint, vu que le but de cet atelier était de discuter les résultats du pré-test et d'expliquer comment on pouvait 'résoudre' les difficultés des étudiants en classe. Une présentation visait à attirer l'attention des étudiants sur l'écran et à soutenir notre explication orale.

3.1.3 Procédure

Le pré-test s'est déroulé en classe. Les étudiants étaient assis dans la salle avec de l'espace entre eux, pour que les participants ne puissent pas discuter ou copier les réponses d'un voisin. Les étudiants devaient au fur et à mesure de la présentation des phrases sur des diapositives remplir leur formulaire. Voici un exemple (3) d'un stimulus tel qu'il était soumis aux étudiants lors du test :

(3)

4.

Quand je participais à un marathon, je _____ (finir, imparfait) toujours à la première place et je gagnais tous les prix.

Les étudiants avaient à remplir le trou avec la forme conjuguée de l’infinitif indiqué entre parenthèses. Le temps auquel il fallait conjuguer était spécifié. Les étudiants disposaient d’assez de temps (8-10 secondes) pour lire la phrase et remplir la forme correcte sur leur formulaire. L’idée était que les étudiants conjuguent les verbes (presque) automatiquement, sans devoir réfléchir trop profondément. Nous avons indiqué aux étudiants qu’il était interdit de revenir sur une réponse, mais qu’ils pourraient nous faire signe si le test se déroulait trop vite.

Pendant l’atelier de conjugaison, dans un premier temps, les étudiants ont pris conscience de la nécessité de savoir distinguer les diverses catégories de verbes en *-ir*. Nous avons corrigé le pré-test en revenant sur toutes les réponses données par les étudiants et leurs résultats. De cette façon, les étudiants pouvaient comprendre pourquoi nous avons fait passer le test et prendre conscience du problème de l’identification des verbes en *-ir*. Ensuite, nous avons expliqué comment on peut distinguer les différents types de verbes en *-ir* en nous basant sur Nouveau (2017) en reprenant sa préconisation d’utiliser les explications d’Anscombe (2008). À la fin de cette séance, pour vérifier si les étudiants avaient compris les explications et pour avoir une session interactive, nous avons organisé une sorte de quiz pour mettre l’explication en pratique. La procédure de l’atelier de conjugaison sera de nouveau décrite avec de plus amples détails dans le paragraphe 3.3.

Le test de contrôle était planifié quelques semaines après l’atelier et la période d’examens. Le PowerPoint de l’atelier avait été partagé avec les étudiants, de façon à ce qu’ils puissent réviser la théorie chez eux et même refaire le quiz comme exercice. Le test de contrôle a été conçu de la même manière que le pré-test, en utilisant d’autres verbes.

3.1.4 Analyse

Nous avons corrigé les tests de deux manières : premièrement globalement pour distinguer les réponses correctes/incorrectes et pour voir les différences entre présent/imparfait et

deuxièmement en encodant les erreurs dans des catégories spécifiques pour ainsi identifier les difficultés que les étudiants rencontrent en conjuguant les verbes en *-ir*.

L'analyse des difficultés du pré-test a servi de base au contenu de l'atelier de conjugaison. De plus, nous avons analysé les réponses de l'enquête pour déterminer la nature des méthodes didactiques que les étudiants ont utilisées à l'école secondaire, dans la conjugaison.

Pour voir si les résultats du deuxième test présentent une amélioration (comparés à ceux du premier test), nous nous sommes basées sur la moyenne des réponses **incorrectes**. Nous avons fait deux vérifications statistiques. D'une part, nous ferons un *independent T-test* pour voir la différence globale de la moyenne de réponses incorrectes du pré-test et du test de contrôle. Ce test statistique ne tient pas compte de la participation des étudiants aux deux tests : en ignorant la 'répétition' on peut ainsi étudier la différence entre les deux tests (groupe du pré-test vs. groupe du test de contrôle). Dans ce cas-ci, on ne mesure pas l'influence de l'atelier même, mais plus généralement la progression 'normale' que des étudiants suivent à leurs premiers mois d'études de la langue française à l'Université Radboud. D'autre part, nous avons fait un *paired-samples T-test* pour pouvoir déterminer si l'atelier a eu une influence sur les connaissances des étudiants. Les données qu'on peut utiliser pour le *paired-samples T-test* viennent des résultats des étudiants qui étaient présents à toutes les étapes de la recherche (les deux tests et l'atelier). Le résultat de ce *paired-samples T-test* nous a indiqué s'il y avait eu une réduction significative dans la moyenne des réponses incorrectes, ou en d'autres mots, si l'atelier de conjugaison a été un facteur de progression des connaissances des étudiants. Les deux tests statistiques sont réalisés dans le programme *IBM SPSS Statistics*.

3.2 Pré-test

Le premier test de conjugaison écrite a eu lieu le 20 septembre 2018. 15 étudiants y ont participé, à savoir les étudiants é1 – é15. Le test était planifié dans le cadre du cours *Compétences langagières du français*.

3.2.1 Objectifs et hypothèses (pré-test)

L'objectif de ce premier test est d'observer si les étudiants de première année de licence savent conjuguer les verbes réguliers en *-er* et en *-ir* au présent et à l'imparfait. Nous nous basons sur les résultats de Nouveau (2017 : 45 - 46) qui observe la difficulté de l'identification des verbes en *-ir* chez des étudiants néerlandophones. Nous voulons dans un

premier temps vérifier par un test écrit si les étudiants en effet tendent à se tromper dans l'emploi de l'affixe *-iss* : soit en oubliant l'insertion nécessaire, soit en l'insérant incorrectement. Ce test nous donnera une idée concrète des connaissances des étudiants au début de leurs études universitaires et servira dans un second temps de point de départ pour un atelier de conjugaison.

3.2.2 Inventaire de l'expérience du FLE des étudiants (pré-test)

Les 15 participants du pré-test sont tous néerlandophones (monolingues). La plupart des étudiants ($n = 12$) ont suivi six années de cours de français ; il y en a qui ont suivi 9 années de français ($n = 1$), 4 années ($n = 1$) et 7 années ($n = 1$). La plupart des étudiants estiment leur niveau CECR – plus ou moins - à B1 ($n = 10$) : les autres pensent que leur niveau est A2/B1 ($n = 2$), B1/B2 ($n = 1$), B2 ($n = 1$) ou n'ont aucune idée ($n = 1$).

Les deux méthodes didactiques le plus souvent mentionnées comme méthode principale à l'école secondaire sont *Franconville* (ThiemeMeulenhoff) et *Grandes Lignes* (Noordhoff Uitgevers). Ces deux méthodes sont souvent combinées avec une autre méthode, comme *Libre service* (ThiemeMeulenhoff). D'autres méthodes que les étudiants ont utilisées à l'école secondaire sont *Carte Orange* (ThiemeMeulenhoff), *En route vers le Delf B1* (Uitgeverij Talenland), *On parle français* (Noordhoff Uitgevers) et *C'est bien ça !* (Noordhoff Uitgevers). Pour avoir une idée de la stratégie d'apprentissage des étudiants, nous leur avons demandé d'expliquer dans quelle situation ils utilisent telle ou telle stratégie. Globalement, ils font des efforts pour être en contact avec le français en suivant les médias sociaux, en regardant les nouvelles ou des séries françaises et en écoutant de la musique française. Les étudiants indiquent qu'ils lisent beaucoup, mentalement ou à haute voix. Quant à l'apprentissage du vocabulaire ou de la conjugaison, les étudiants écrivent surtout, par exemple en faisant des exercices écrits ou en recopiant des mots. Une observation remarquable mais très importante est que les étudiants ont des problèmes avec la prononciation en général et qu'ils trouvent la prononciation encore difficile : ils ne se sentent pas à l'aise quand ils doivent prononcer quelque chose.

3.2.3 Résultats (pré-test)

Pour toutes les données du pré-test, nous référons à l'annexe B.2. Dans ce paragraphe, nous discutons globalement les résultats. Une analyse pour la différence entre le pré-test et le test de contrôle sera réalisée dans le chapitre 4 de ce mémoire.

Temps conjugué	Total	Réponses incorrectes	Pourcentage réponses incorrectes	Pourcentage réponses correctes
Présent	240	85	35,4 %	64,6 %
Imparfait	240	82	34,2 %	65,8 %
Total	480	167	34,8 %	65,2 %

Tableau 7 : résultats globaux du pré-test

On voit dans le tableau ci-dessus que le présent et l'imparfait posent globalement autant de problèmes : dans un tiers des cas, les étudiants ne savent pas conjuguer correctement. L'étude des différents types de verbes d'une part au présent et d'autre part à l'imparfait, nous montre que surtout les verbes du type *finir* et du type *partir* posent des problèmes au présent.

À l'imparfait, c'est le pourcentage des réponses incorrectes du type *finir* qui est révélateur : les étudiants donnent seulement 17 réponses correctes, ce qui veut dire qu'on a incorrectement conjugué dans 71,7 % des cas.

Au présent	Total	Réponses incorrectes	Pourcentage réponses incorrectes	Pourcentage réponses correctes
Infinitif -er	60	2	3,3 %	96,7 %
Infinitif -ir, type <i>ouvrir</i>	60	20	33,3 %	66,7 %
Infinitif -ir, type <i>finir</i>	60	32	53,3 %	46,7 %
Infinitif -ir, type <i>partir</i>	60	31	51,7 %	48,3 %
Total	240	85	35,4 %	64,6 %

À l'imparfait	Total	Réponses incorrectes	Pourcentage réponses incorrectes	Pourcentage réponses correctes
Infinitif -er	60	6	10 %	90 %
Infinitif -ir, type <i>ouvrir</i>	60	19	31,7 %	68,3 %
Infinitif -ir, type <i>finir</i>	60	43	71,7 %	28,3 %
Infinitif -ir, type <i>partir</i>	60	14	23,3 %	76,7 %
Total	240	82	34,2 %	65,8 %

Tableaux 8 et 9 : résultats différents types de verbes du pré-test au présent (8) et à l'imparfait (9)

Dans les formes conjuguées du pré-test (nous référons à l'annexe A.2), on constate une grande diversité de réponses données par les étudiants. Après avoir fait cet inventaire, nous avons défini des catégories d'erreurs. Nous avons codé toutes les réponses de chaque étudiant,

de manière à découvrir les difficultés individuelles. Dans le tableau ci-dessous, on peut observer qu'il y a deux types de fautes qui sont vraiment dominants : la non-insertion nécessaire de l'affixe *-iss* (par exemple, on dit **elle rougait* au lieu de *elle rougissait*) – codage 4 - et l'identification fautive de la conjugaison des verbes en *-ir* (on dit *tu mentis* au lieu de *tu mens*) – codage 5.

Codage	Faute	Nombre	Pourcentage
1	Temps incorrect	7	4,24 %
2	Terminaison/désinence incorrecte (personne, lettres incorrectes ou manquantes)	16	9,70 %
3	Insertion fautive/superflue de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>finir</i> au lieu de <i>partir/ouvrir</i>)	24	14,55 %
4	Non-insertion nécessaire de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i>)	52	31,52 %
5	Identification fautive de la conjugaison des verbes en <i>-ir</i> qui ne concerne pas l'affixe -iss (désinence selon <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i> ou vice versa)	33	20,0 %
6	Type <i>partir</i> : on maintient la deuxième consonne du radical (je dor <u>m</u> s, tu men <u>t</u> s)	5	3,03 %
7	D'autres erreurs ou combinaison de deux erreurs ou plus	30	17,9 %
Total	-	167	100 %

Tableau 10 : erreurs du pré-test codées

Un autre type d'erreur très fréquente concerne le codage 3 : l'insertion fautive/superflue de l'affixe *-iss*, comme dans par exemple **vous sentissiez* (utilisé à la place de *vous sentiez*). Ce qui est remarquable est que - contrairement aux codages 4 et 5 qui concernent des erreurs commises par presque tous les étudiants – les étudiants qui commettent des fautes du codage 3 sont surtout é1, é5 et é11. Ces trois étudiants ont indiqué dans la petite enquête que leur méthode utilisée de l'école secondaire était soit *Grandes Lignes* soit *Franconville* (ou les deux combinées). Nous avons classé les étudiants par méthode utilisée, ce qui nous donne un aperçu global des erreurs que les étudiants ont en commun. Rappelons que les méthodes les plus utilisées sont *Grandes Lignes*, *Franconville* et *Libre service*. On voit les pourcentages par codage ci-dessous dans le tableau 11.

				Codage						
	Nombre d'étudiants	Nombre d'erreurs	La moyenne d'erreurs par étudiant	1	2	3	4	5	6	7
<i>Grandes Lignes</i>	10	114	11,4	4,39 %	7,02 %	11,40 %	36,84 %	20,18 %	0,88 %	19,30 %
<i>Franconville</i>	6	65	10,8	1,54 %	6,15 %	21,54 %	27,69 %	23,08 %	3,08 %	16,92 %
<i>Libre Service</i>	4	37	9,25	0,00 %	10,81 %	5,41 %	35,14 %	18,92 %	10,81 %	18,92 %

Tableau 11 : les moyennes et erreurs du pré-test codées par méthode didactique

On voit que la moyenne des erreurs par étudiant varie en fonction des (trois) méthodes. On peut se demander si cela est dû simplement à la méthode ou à d'autres facteurs, comme la manière d'utiliser la méthode, l'intensité du cours français à l'école secondaire, à l'explication du professeur, etc. Néanmoins, il est visible qu'il se trouve aussi une variation dans les codages 3 et 4. Dans le paragraphe 4.2 nous analyserons les trois méthodes individuellement pour voir si les erreurs codées – et surtout la variation dans les codages 3 et 4 - peuvent être liées aux méthodes utilisées.

3.3 Atelier de conjugaison

L'atelier de conjugaison était planifié le 11 octobre 2018, pendant le cours de *Compétences langagières du français*. 16 étudiants y ont participé, à savoir les étudiants é1 – é5 et é8 – é18. Notons bien que quelques étudiants qui étaient présents pendant le pré-test étaient absents pendant l'atelier. Pour cette raison, ces étudiants sont exclus de l'analyse dans le paragraphe 4.1.2. L'atelier de conjugaison a duré une heure, dans la salle habituelle réservée pour le cours de *Compétences langagières du français*.

3.3.1 Objectifs et hypothèses (atelier)

L'objectif de l'atelier de conjugaison était de renouveler les connaissances de la morphologie verbale et d'expliquer aux étudiants comment on pourrait reconnaître les différents types de conjugaison des verbes en *-ir*. Nous avons discuté avec les participants les erreurs relevées dans leurs réponses du pré-test, de façon à ce qu'ils puissent prendre conscience de leurs difficultés. Une session interactive dans laquelle les étudiants appliquaient la théorie expliquée et où ils étaient confrontés aux verbes qu'ils ne connaissent pas, était prévue à la fin

de l'atelier. Nous nous attendons à une progression des réponses correctes à travers la session interactive.

3.3.2 Programme

L'atelier de conjugaison consistait en trois parties : une analyse des résultats du prétest, l'explication théorique pour l'identification des verbes réguliers en *-ir* et une session interactive dans laquelle les étudiants ont appliqué la théorie de différenciation.

Nous avons commencé par l'analyse des résultats du pré-test. Nous avons fait une correction collective du test entier, de façon à ce que les étudiants aient leurs résultats sous les yeux. Ils avaient leur propre formulaire rempli lors du pré-test et simultanément, les diapositives sur l'écran affichaient toutes les réponses données (comme dans la liste en annexe A.2). Après la correction, nous avons analysé brièvement les difficultés constatées dans les résultats (paragraphe 3.2.3) et nous avons présenté les différentes catégories d'erreurs (codage).

Ensuite, comme nous avons expliqué aux étudiants que leur problème principal dans les conjugaisons des verbes avec l'infinitif en *-ir* était l'identification correcte du type de verbe, nous sommes passée à la partie théorique de l'atelier. Nous avons utilisé l'explication décrite dans le paragraphe 2.3 de ce mémoire. Nous pensons que la structure de cette explication est essentielle pour les étudiants afin de mieux identifier les verbes.

Après cette partie théorique, nous avons organisé une session interactive dans laquelle les étudiants devaient appliquer la théorie en groupes de trois personnes. Nous avons utilisé les verbes ci-dessous. Nous avons pris ces verbes probablement inconnus aux étudiants, avec l'objectif de les faire réfléchir et utiliser les méthodes de reconnaissance données. Nous avons donné la traduction de tous les verbes, pour que les étudiants puissent en effet appliquer la théorie, et réutiliser surtout celle de la morphologie dérivationnelle d'Anscombe.

Type ouvrir	Type partir	Type finir (1)	Type finir (2)
<i>Accueillir</i>	<i>Repartir</i>	<i>Grossir</i>	<i>Rougir</i>
<i>Rouvrir</i>	<i>Ressortir</i>	<i>Refroidir</i>	<i>Définir</i>
<i>Offrir</i>	<i>Démentir</i>	<i>Maigrir</i>	
<i>Recueillir</i>	<i>Pressentir</i>	<i>Jaunir</i>	
<i>Couvrir</i>	<i>Se repentir</i>	<i>Réfléchir</i>	
<i>Souffrir</i>	<i>Desservir</i>	<i>Vieillir</i>	
<i>Entrouvrir</i>	<i>Consentir</i>	<i>Guérir</i>	
<i>Cueillir</i>	<i>Ressentir</i>	<i>Ralentir</i>	

Chaque diapositive affichait cinq verbes en *-ir* que les étudiants devaient catégoriser et écrire sur leur papier dans la catégorie de conjugaison correcte. Le formulaire distribué comportait simplement trois colonnes, à savoir celles du ‘type *ouvrir*’, du ‘type *partir*’ et du ‘type *finir*’. Après chaque diapositive, nous donnions les bonnes réponses et le groupe ayant le plus grand nombre de réponses correctes a gagné la session interactive.

Pendant cette partie interactive, nous avons vu d’une part l’influence de l’explication des méthodes de reconnaissance et d’autre part une progression des réponses correctes. Parmi les cinq groupes, un groupe avait 24 réponses correctes, ce qui veut dire que les étudiants dans ce groupe ont vraiment assimilé l’explication (puisque 24/26 des réponses correctes signifie 92,3 %, un résultat que nous n’avons pas vu dans le pré-test). Un autre groupe avait du mal à appliquer la théorie au début (avec seulement une ou deux réponses correctes pour les deux premières diapositives). Cependant, ce groupe a vraiment montré de la progression, ayant lentement plus de réponses correctes, jusqu’à obtenir toutes les réponses correctes pour la dernière diapositive. Les réactions après l’atelier étaient pleines de reconnaissance, parce que les étudiants vraiment avaient l’impression d’avoir appris quelque chose et que l’expérience de cet atelier les aiderait dans le futur à conjuguer les verbes réguliers en *-ir*. Le PowerPoint de l’atelier a été téléchargé sur Brightspace (à la demande des étudiants), pour leur permettre de réviser la théorie et de refaire le quiz comme exercice avant leur examen du cours *Compétences langagières du français*.

3.4 Test de contrôle

Le test de contrôle a eu lieu le 21 novembre 2018 en la présence de 15 étudiants (é1 – é4, é6, é8 – é11, é13, é15 et é17 – é20). Notons qu’il y avait de nouveaux étudiants qui n’avaient pas participé au pré-test et certains d’entre eux non plus à l’atelier. Ce deuxième test était planifié à l’heure normale et dans le local habituel du cours *Compétences langagières du français*.

3.4.1 Objectifs et hypothèses (test de contrôle)

L’objectif de ce test de contrôle était d’observer si les étudiants ont pu améliorer leurs résultats de conjugaison des verbes réguliers en *-er* et en *-ir* au présent et à l’imparfait, depuis le pré-test. Ce deuxième test sert à nous rapporter la progression linguistique que les étudiants ont dû subir pendant trois mois à l’université et à nous donner la confirmation si l’atelier a assez (de façon significative) influencé leur compétence dans la conjugaison des verbes en *-ir*. Nous anticipons une réduction des réponses incorrectes et un changement dans les catégories des erreurs les plus fréquentes. Nous nous attendons à ce que les erreurs des codages 3, 4 et 5

(des erreurs concernant l'identification des verbes) ont été réduites, puisque nous avons organisé un atelier autour de ces types d'erreurs. Les verbes que les étudiants ont dû conjuguer sont les mêmes que les verbes de la session interactive de l'atelier. Le test de contrôle demande un peu plus des étudiants, concernant la concentration : au lieu d'un simple *nous*, nous avons mis *mon frère et moi* comme sujet de la phrase. Nouveau indique dans son travail (2017) que les étudiants '[...] confèrent peu d'importance aux véritables indicateurs de la personne, les pronoms personnels, éléments antéposés aux verbes' (p. 46). Nous croyons que les étudiants doivent être au niveau où le sujet d'une phrase ne pose plus de problèmes pour la conjugaison d'un verbe : le test de contrôle nous montrera le niveau de concentration et l'importance que les étudiants donnent aux 'véritables indicateurs de la personne'.

3.4.2 Inventaire de l'expérience du FLE des étudiants (test de contrôle)

Dans ce deuxième test, nous avons 4 'nouveaux' étudiants, absents pendant le pré-test. Si nous comparons leurs petites enquêtes, les réponses sont plus ou moins égales à celles des étudiants qui ont rempli l'enquête auparavant. Ces nouveaux participants sont néerlandophones et monolingues. Ils ont également suivi six années de cours français (comme la plupart des étudiants du pré-test) et ils estiment leur niveau tous les quatre à B1. Leur méthode didactique à l'école secondaire était *Grandes Lignes* (Noordhoff Uitgevers) et comme les autres, ils indiquent que leur stratégie d'apprentissage est surtout écrite. Deux des nouveaux étudiants disent qu'ils utilisent également la stratégie orale, mais ils ne s'étendent pas sur ce sujet. Un nouvel étudiant indique qu'il aime lire des articles et des livres français, tout comme écouter de la musique française. Cet étudiant montre une attitude active quant à l'acquisition du vocabulaire : il prend le dictionnaire lorsqu'il est confronté à un mot inconnu.

3.4.3 Résultats (test de contrôle)

Pour toutes les données du test de contrôle, nous référons à l'annexe B.3. Dans ce paragraphe, nous discutons globalement les résultats, de la même manière que nous l'avons fait pour le pré-test. Une analyse comparative des résultats du pré-test et du test de contrôle sera réalisée dans le chapitre 4 de ce mémoire.

Temps conjugué	Total	Réponses incorrectes	Pourcentage réponses incorrectes	Pourcentage réponses correctes
Présent	240	58	24,2 %	75,8 %
Imparfait	240	59	24,6 %	75,4 %
Total	480	117	24,4 %	75,6 %

Tableau 12 : résultats globaux du test de contrôle

Dans le tableau ci-dessus nous pouvons observer que les participants du test de contrôle ont incorrectement conjugué dans un quart des cas. Le présent et l'imparfait posent pratiquement autant de problèmes. Une brève analyse des différents types de verbes d'une part au présent et d'autre part à l'imparfait nous révèle que surtout les verbes du type *finir* posent encore des difficultés aux étudiants. Nous observons également que les participants n'ont pas parfaitement conjugué les *fillers* à l'imparfait, ce qui pourrait indiquer une manque de concentration.

Au présent	Total	Réponses incorrectes	Pourcentage réponses incorrectes	Pourcentage réponses correctes
Infinitif -er	60	0	0 %	100 %
Infinitif -ir, type <i>ouvrir</i>	60	15	25 %	75 %
Infinitif -ir, type <i>finir</i>	60	29	48,3 %	51,7 %
Infinitif -ir, type <i>partir</i>	60	14	23,3 %	76,7 %
Total	240	58	24,2 %	75,8 %

À l'imparfait	Total	Réponses incorrectes	Pourcentage réponses incorrectes	Pourcentage réponses correctes
Infinitif -er	60	7	11,7 %	88,3 %
Infinitif -ir, type <i>ouvrir</i>	60	10	16,7 %	83,3 %
Infinitif -ir, type <i>finir</i>	60	24	40 %	60 %
Infinitif -ir, type <i>partir</i>	60	18	30 %	70 %
Total	240	59	24,6 %	75,4 %

Tableaux 13 et 14 : résultats différents types de verbes du test de contrôle au présent (13) et à l'imparfait (14)

Après avoir codé toutes les erreurs commises, nous notons que le problème d'identification est toujours visible dans les réponses du test de contrôle. Au total, il y a 69 occurrences d'erreurs concernant l'identification des verbes (dans les codages 3, 4 et 5), ce qui correspond à un pourcentage de 59 % du total des erreurs du test de contrôle. Il convient de signaler que plusieurs participants n'avaient pas participé à l'atelier, ce qui pourrait partiellement expliquer ce grand nombre dans les codages de l'identification. Malgré cela, il est clair que l'identification reste un domaine qui mérite une attention particulière pour les participants.

Codage	Faute	Nombre	Pourcentage
1	Temps incorrect	11	9,40 %
2	Terminaison/désinence incorrecte (personne, lettres incorrectes ou manquantes)	25	21,37 %
3	Insertion fautive/superflue de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>finir</i> au lieu de <i>partir/ouvrir</i>)	13	11,11 %
4	Non-insertion nécessaire de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i>)	23	19,66 %
5	Identification fautive de la conjugaison des verbes en <i>-ir</i> qui ne concerne pas l'affixe <i>-iss</i> (désinence selon <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i> ou vice versa)	33	28,21 %
6	Type <i>partir</i> : on maintient la deuxième consonne du radical (je dor <u>m</u> s, tu men <u>t</u> s)	0	0 %
7	D'autres erreurs ou combinaison de deux erreurs ou plus	12	10,26 %
Total	-	117	100 %

Tableau 15 : erreurs du test de contrôle codées

D'autres types d'erreurs très fréquentes concernent les codages 1 et 2, ou plutôt, les codages 'de contexte'. En étudiant les résultats individuels des participants, nous avons constaté que les étudiants qui ont commis beaucoup d'erreurs dans les catégories 1 et 2 sont é1, é3, é4 et é9. Les réponses incorrectes du codage 2 peuvent être liées au fait que les étudiants n'ont pas prêté assez d'attention aux indicateurs de la personne. Si le sujet de la phrase était *mon frère et moi*, nous avons observé que les participants avaient tendance à conjuguer à la troisième personne du pluriel. Même si on n'a pas encore traité l'accord du sujet avec le verbe en classe pendant le cours *Compétences langagières du français*, les participants devaient avoir rencontré une construction telle que *mon frère et moi* dans le secondaire. Tout comme on leur a expliqué qu'un sujet comme *Cléo et Nicolas* forme P6, il

est expliqué que le sujet *mon frère et moi* forme P4. Ces constructions sont souvent utilisées dans les exercices des méthodes didactiques du secondaire. Les erreurs dans la catégorie 1 ne s'expliquent que par un manque de concentration, puisque le temps désiré était indiqué entre parenthèses. Il est possible que l'identification des types de verbes était si difficile que les participants avaient perdu leur attention au détail du temps. Pourtant, personne ne nous a fait signe que le test se déroulait trop vite et nous croyons que ces types d'erreurs peuvent bien être empêchés si on lit les phrases plus scrupuleusement.

Dans l'analyse globale des résultats de test de contrôle, nous n'avons pas classé les étudiants en fonction des méthodes didactiques utilisées à l'école secondaire. Les pourcentages par codage ne sont pas inclus dans ce paragraphe, comme nous l'avons fait dans le paragraphe 3.2.3. Nous croyons que cette analyse des méthodes était très utile comme référence de la connaissance des étudiants au début de l'année universitaire. Après avoir suivi des cours français au niveau universitaire pendant trois mois, cette référence n'est plus tellement importante pour notre analyse. C'est plutôt l'influence de l'atelier à laquelle nous nous intéressons. Dans le chapitre suivant, nous nous occupons de cette influence par une analyse comparative et des vérifications statistiques.

4. Analyse statistique comparative

Dans ce chapitre du mémoire, nous ferons les vérifications statistiques pour voir si la réduction des erreurs dans le test de contrôle est significative. Nous essayerons d'interpréter les implications de ces tests statistiques. Dans le paragraphe 4.1, nous analyserons les différences entre le pré-test et le test de contrôle. Pour cette analyse et les calculs, nous nous baserons sur la moyenne des réponses **incorrectes**. D'abord, nous donnerons une analyse comparative descriptive. Dans les paragraphes 4.1.1 et 4.1.2, nous nous concentrerons sur les vérifications statistiques, à l'aide d'un *independent T-test* et un *paired-samples T-test*. Dans le paragraphe 4.2, nous analyserons globalement l'aperçu de la conjugaison dans les méthodes utilisées dans l'enseignement secondaire. Nous observerons dans ces méthodes didactiques comment la conjugaison a été expliquée aux élèves du secondaire. Nous voudrions déterminer si les résultats des étudiants peuvent être liés aux méthodes utilisées. Nous étudierons principalement les manuels *Grandes Lignes* (Noordhoff Uitgevers) dans le paragraphe 4.2.1, *Franconville* (ThiemeMeulenhoff) dans le paragraphe 4.2.2 et finalement *Libre Service* ((ThiemeMeulenhoff) dans le paragraphe 4.2.3.

4.1 Analyse comparative

Pour l'analyse comparative, nous revenons sur les tableaux du chapitre 3, avec les résultats par test. Nous comparons ici les deux tests globalement afin d'avoir une première idée de la réduction des erreurs. Nous avons copié les tableaux des résultats globaux du pré-test et du test de contrôle ci-dessous, puisque cette aide visuelle facilite la comparaison.

Pré-test			Test de contrôle		
Temps conjugué	Total	Réponses incorrectes	Temps conjugué	Total	Réponses incorrectes
Présent	240	85 (35,4 %)	Présent	240	58 (24,2 %)
Imparfait	240	82 (34,2 %)	Imparfait	240	59 (24,6 %)
Total	480	167 (34,8 %)	Total	480	117 (24,4 %)

Tableau 16 : résultats globaux

En étudiant les deux schémas, nous observons la même tendance dans la distribution des erreurs du temps, à savoir que le présent et l'imparfait posent autant de problèmes dans les deux tests. Pourtant, un examen total des erreurs révèle que les étudiants ne savaient pas conjuguer un tiers des cas lors du pré-test. Pour le test de contrôle, ce tiers est devenu un quart. Les résultats des étudiants se sont donc améliorés d'environ 9 %.

Si nous étudions les différents types de verbes d’une part au présent (dans le tableau 17) et d’autre part à l’imparfait (dans le tableau 18), nous découvrons premièrement que c’est encore la conjugaison des verbes du type *finir* qui pose des problèmes au présent. Pourtant, comparé au même tableau du pré-test, nous voyons une réduction d’erreurs pour tous les types de conjugaison.

Type du verbe au présent	Pré-test		Test de contrôle	
	Total	Réponses incorrectes	Total	Réponses incorrectes
Infinitif -er	60	2 (3,3 %)	60	0 (0 %)
Infinitif -ir, type <i>ouvrir</i>	60	20 (33,3 %)	60	15 (25 %)
Infinitif -ir, type <i>finir</i>	60	32 (53,3 %)	60	29 (48,3 %)
Infinitif -ir, type <i>partir</i>	60	31 (51,7 %)	60	14 (23,3 %)
Total	240	85 (35,4 %)	240	58 (24,2 %)

Tableau 17 : résultats différents types de verbes au présent

Bien que les verbes du type *finir* soient toujours les plus difficiles, nous observons dans ce tableau quand même un changement remarquable dans les résultats de ce type de verbes. Alors les verbes du type *finir* avait un pourcentage de 53,3 % pour les réponses incorrectes dans le pré-test, nous percevons une sorte d’effet de miroir : le test de contrôle révèle une majorité de réponses correctes pour le type *finir* (>50 %) au lieu d’une minorité (<50 %) comme dans le pré-test. Une autre réduction d’erreurs révélatrice au présent est visible dans la conjugaison des verbes du type *partir*. Dans le pré-test, nous avons 31 réponses incorrectes (51,7 %), comparé aux 14 réponses incorrectes du test de contrôle (23,3 %).

Pourtant, étudiant les résultats à l’imparfait dans le tableau 18, on ne voit pas la même réduction d’erreurs dans la conjugaison des verbes du type *partir*. Les étudiants ont commis plus d’erreurs pendant le test de contrôle (30 %) que pendant le pré-test (23,3 %). Les verbes du type *finir* connaissent également à l’imparfait une réduction d’erreurs. Dans les résultats du pré-test nous avons constaté un pourcentage de 71,7 % de réponses incorrectes : dans le test de contrôle, ce pourcentage n’est que 40 %.

Type du verbe à l'imparfait	Pré-test		Test de contrôle	
	Total	Réponses incorrectes	Total	Réponses incorrectes
Infinitif -er	60	6 (10 %)	60	7 (11,7 %)
Infinitif -ir, type <i>ouvrir</i>	60	19 (31,7 %)	60	10 (16,7 %)
Infinitif -ir, type <i>finir</i>	60	43 (71,7 %)	60	24 (40 %)
Infinitif -ir, type <i>partir</i>	60	14 (23,3 %)	60	18 (30 %)
Total	240	82 (34,2 %)	240	59 (24,6 %)

Tableau 18 : résultats différents types de verbes à l'imparfait

Dans la liste de toutes les réponses données pendant le test de contrôle (nous référons à l'annexe A.3), on voit de nouveau une diversité de réponses individuelles. Cependant, il y a plus de conformité dans le test de contrôle que dans le pré-test. Les tableaux de codage ci-dessous montrent qu'il y a des erreurs qui sont plus fréquentes dans le test de contrôle que dans le pré-test.

Codage	Faute	Pré-test	Test de contrôle
1	Temps incorrect	7 (4,24 %)	11 (9,40 %)
2	Terminaison/désinence incorrecte (personne, lettres incorrectes ou manquantes)	16 (9,70 %)	25 (21,37 %)
3	Insertion fautive/superflue de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>finir</i> au lieu de <i>partir/ouvrir</i>)	24 (14,55 %)	13 (11,11 %)
4	Non-insertion nécessaire de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i>)	52 (31,52 %)	23 (19,66 %)
5	Identification fautive de la conjugaison des verbes en <i>-ir</i> qui ne concerne pas l'affixe <i>-iss</i> (désinence selon <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i> ou vice versa)	33 (20,0 %)	33 (28,21 %)
6	Type <i>partir</i> : on maintient la deuxième consonne du radical (je dor <u>m</u> s, tu men <u>t</u> s)	5 (3,03 %)	0 (0 %)
7	D'autres erreurs ou combinaison de deux erreurs ou plus	30 (17,9 %)	12 (10,26 %)
Total	-	167 (100 %)	117 (100 %)

Tableau 19 : aperçu compé des erreurs codées

Comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe 3.4.1, nous avons conçu le test de contrôle de façon différente quant aux sujets et pronoms personnels : nous ne croyions pas que ces changements de sujets soient source de problème pour les étudiants. Rien n'est moins vrai. Les indicateurs de personne dans le test de contrôle – par exemple *mes sœurs et moi* à la place de (simplement) *nous* – sont négligés ou perçus incorrectement souvent. Dans le pré-test, où les sujets étaient plus simples par l'emploi de principalement pronoms personnels, le pourcentage de codage 2 était seulement 9,70 % : dans le test de contrôle, ce pourcentage a augmenté jusqu'à 21,37 %. Pourtant, cette augmentation n'est pas étonnante, puisque nous avons introduit une difficulté supplémentaire (l'accord du sujet (construction *nom + pronom personnel*) avec le verbe comparé au pré-test. Même si c'est une difficulté qui n'était pas présente dans le pré-test et on n'a pas traité ce sujet grammatical pendant les cours de *Compétences langagières du français*, c'est une construction assez simple. Nous attendons des étudiants d'avoir maîtrisé cet aspect de la grammaire au secondaire. Cette augmentation du codage 2 soutient la théorie de Nouveau que la didactique de la conjugaison s'appuie aux Pays-Bas sur la graphie et que les étudiants n'apprennent pas assez à prêter attention aux indicateurs de la personne. Selon elle, on privilégie le français écrit au détriment du français parlé, ce qui mène à visualiser les flexions graphiques des personnes et à négliger l'importance des véritables indicateurs de la personne (2017 : 46).

Un autre codage qui est plus fréquent dans le test de contrôle est celui de temps incorrect – codage 1. Dans le pré-test, le pourcentage pour ce type d'erreur était 4,24 % : dans le test de contrôle 9,40 %. Il est frappant que les étudiants font plus d'erreurs dans ce domaine-ci, puisque les temps auxquels les verbes devaient être conjugués étaient indiqués, tout comme dans le pré-test. Il est possible que les étudiants étaient trop occupés à identifier les différents verbes en *-ir* et qu'ils n'avaient plus de temps pour bien lire le temps auquel ils devaient conjuguer. Cette augmentation d'erreurs de temps peut évidemment aussi être liée à la concentration de certains étudiants. En annexe B.3 on peut retrouver quels étudiants ont souvent commis cette erreur.

Si on étudie les codages 'd'identification' – codage 3, 4 et 5 – il y a une petite réduction d'occurrences. Au total, pour le pré-test, il y avait 109 réponses incorrectes dans ces trois catégories. Pour le test de contrôle, ce nombre est seulement 69. Ceci fait une réduction de 40 erreurs : 40 sur 480 items signifie 8,3 %. Ceci reflète plus ou moins la réduction d'erreurs globale de 9 % que nous avons constatée au début de ce paragraphe. Pourtant, si on étudie les deux schémas de codage, il n'est pas trop clair qu'il y ait une telle réduction dans les codages d'identification. Dans ces schémas, on peut seulement étudier les pourcentages

par rapport aux résultats du test en question : les pourcentages sont liés au nombre d'erreurs par test. Si on compare la catégorie d'identification en étudiant les pourcentages des codages 3,4 et 5 dans les deux schémas, on ne reconnaît pas la réduction de 8,3%, ce qui pourrait mener à une fausse conclusion.

La réduction des erreurs dans la catégorie d'autres erreurs ou de la combinaison de deux erreurs ou plus – codage 7 – est également intéressante : les étudiants ont pratiquement cessé de commettre des erreurs que nous n'avons presque pas pu coder. Ceci veut dire que les étudiants ont soit subi la progression linguistique 'normale' grâce à leurs études universitaires, soit que l'atelier a eu une telle influence qu'ils ne combinent plus plusieurs erreurs (comme par exemple dans la combinaison des erreurs de **il offrissais* à la place de *il offrait* : combinaison des codages 3 + 2).

De façon générale, nous observons en effet une réduction des erreurs dans le test de contrôle et on peut donc conclure que les étudiants ont pu améliorer leur conjugaison des verbes réguliers au présent et à l'imparfait. Les analyses statistiques dans les paragraphes 4.1.1 et 4.1.2 nous démontreront si cette réduction est significative. Quant aux catégories de codage, nous avons prévu une réduction d'occurrences dans les codages 3,4 et 5 (codages d'identification), vu que le problème de l'identification était le sujet de notre atelier. Cette réduction a en effet eu lieu, même si ceci n'est pas trop clair dans les schémas de codages. Les occurrences des erreurs dans les catégories 1 et 2, les codages 'de contexte', ont augmenté : cette augmentation peut être due à la concentration de certains étudiants, ou au processus de réflexion sur l'identification des verbes au détriment des temps et des terminaisons correctes. Il est bien visible que les étudiants ont du mal à unir tous les éléments de la conjugaison et qu'ils ne conjuguent pas encore automatiquement.

4.1.1 Vérification statistique : indépendant T-test

Dans ce paragraphe, nous étudions la différence globale de la moyenne de réponses incorrectes du pré-test et du test de contrôle. En utilisant un *independent T-test*⁵, nous pouvons simplement mesurer cette différence entre les deux groupes des deux tests. Pour cette vérification, nous ne tenons donc pas compte de la participation des étudiants aux deux tests.

Voici la description des données qu'*IBM SPSS Statistics* nous a rendue après avoir

⁵ Nous utilisons les termes anglais des tests statistiques. Le programme *IBM SPSS Statistics* nous a rendu les résultats en anglais. Nous avons décidé de ne pas traduire les résultats statistiques et de les montrer en anglais. Pourtant, nous rapporterons ces résultats – selon les conventions statistiques – en français.

entré le nombre des erreurs de tous les participants individuels, divisé en *group 1* (groupe du pré-test = *before_infosession*) et *group 2* (groupe du test de contrôle = *after_infosession*).

Résultats statistiques : aperçu descriptif des données (independent T-test)

Descriptives

Infosession = Before_infosession

	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean		Std. Deviation Statistic
				Statistic	Std. Error	
Incorrect	15	7	16	11,13	,736	2,850
Valid N (listwise)	15					

a. Infosession = Before_infosession

Infosession = After_infosession

	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean		Std. Deviation Statistic
				Statistic	Std. Error	
Incorrect	15	3	13	7,80	,895	3,468
Valid N (listwise)	15					

a. Infosession = After_infosession

Dans cet aperçu descriptif des données, nous observons la moyenne (*mean*, *M*) des erreurs et l'écart type (*standard deviation*, *sd*) pour les deux tests. Comme nous l'avons décrit dans le paragraphe 3.1.1, nous disposons de 15 participants ($n = 15$) pour chaque test. Dans les résultats du pré-test, nous observons un minimum de 7 réponses incorrectes et un maximum de 16. La moyenne était 11,13 réponses incorrectes avec l'écart type de 2.850. Dans ces deux schémas, nous percevons déjà qu'il y a eu une réduction de réponses incorrectes, puisque la moyenne est moins haute pour le test de contrôle que celle du pré-test ($M = 7.80$). L'écart type du test de contrôle est plus grand ($sd = 3.468$), ce qui peut être expliqué par le fait qu'il y avait des étudiants présents lors du test de contrôle qui n'avaient pas participé à l'atelier de conjugaison (et qui n'ont donc pas pu suivre l'explication théorique). La différence entre les deux écarts types signifie qu'il y avait plus de diversité parmi les étudiants : il y avait des étudiants qui ont très bien conjugué et d'autres qui ont commis plusieurs erreurs. Ceci est également visible dans l'éventail des erreurs qui est plus grand pour le test de contrôle ($13 - 3 = 10$) que pour le pré-test ($16 - 7 = 9$). En d'autres mots, les participants du pré-test étaient plus au même niveau de conjugaison que les participants du test de contrôle. Cette différence de niveau peut (entre autres) être expliquée par l'influence

de l'atelier de conjugaison. Dans le paragraphe suivant (4.1.2), nous vérifierons si cette influence a en effet été significative.

Le schéma suivant nous donne les résultats de l'*independent T-test*. D'abord, les statistiques par groupe (pré-test vs. test de contrôle) sont indiquées. Ensuite, nous obtenons la vérification statistique.

Résultats statistiques : *independent T-test*

T-Test

[DataSet1] C:\Users\karli\OneDrive\Documenten\School\RU Master\Thesis\Onderzoek Data\Independent T-Test Test1-Test2.sav

Group Statistics					
	Infosession	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Incorrect	Before_infosession	15	11,13	2,850	,736
	After_infosession	15	7,80	3,468	,895

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Incorrect	Equal variances assumed	1,366	,252	2,876	28	,008	3,333	1,159	,959	5,708
	Equal variances not assumed			2,876	26,987	,008	3,333	1,159	,955	5,712

Pour les données de cet *independent T-test*, *Levene's test for equality of variances* n'est pas significatif (puisque $p = .252$ ce qui est plus large que $.05$). Pour cette raison, nous devons lire la ligne de *equal variances assumed*. Ci-dessous, nous ferons un rapport selon les conventions statistiques.

En moyenne, les participants du pré-test ont commis plus d'erreurs ($M = 11.13$, $sd = 2.850$) que les participants du test de contrôle ($M = 7.80$, $sd = 3.468$). Cette différence de 3.33, 95 % CI [.959 – 5.708], était significative $t(28) = 2.88$, $p = .008$ (test bilatéral). La valeur de l'effet d était $(11.13-7.80)/3.468 = 0.96$, ce qui signifie un grand effet.

Dans ce rapport, on voit que la différence entre les moyennes de réponses incorrectes des deux tests est significative. Nous pouvons donc conclure que les étudiants ont en effet amélioré leur compétence de conjugaison. Comme nous n'avons pas tenu compte des présences/absences des étudiants à l'atelier, ni des étudiants qui ont participé aux deux tests, on ne peut rien dire de l'influence de l'atelier, basé sur cette vérification. Nous pouvons seulement interpréter les résultats de ce test statistique comme une progression dans la

compétence de conjugaison. Vu que nous avons pris un intervalle de deux mois entre les deux tests, cette progression peut être la preuve de l'effet des études universitaires.

4.1.2 Vérification statistique : paired-samples T-test

Dans ce paragraphe, nous vérifions si l'atelier de conjugaison a eu une influence sur les connaissances des étudiants. À cette fin, nous utilisons un *paired-samples T-test*, dans lequel nous ne prenons que les étudiants qui ont participé à toutes les étapes de la recherche comme échantillon représentatif. Les étudiants qui sont inclus dans cette partie de l'analyse sont : é1 – é4, é8 – é11, é13 et é15. Au total, nous avons un échantillon de 10 participants pour cette vérification statistique. Bien que nous utilisions d'autres termes pour indiquer le pré-test (*incorrect_1*) et le test de contrôle (*incorrect_2*), nous voyons de nouveau les différences des moyennes et les écarts types des deux tests.

Résultats statistiques : aperçu descriptif des données (paired-samples T-test)

T-Test

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Incorrect_1	10,80	10	3,011	,952
	Incorrect_2	8,00	10	3,367	1,065

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Incorrect_1 & Incorrect_2	10	,800	,005

Dans cet aperçu descriptif des données, nous observons la moyenne (*mean, M*) des erreurs et l'écart type (*standard deviation, sd*). Pour le pré-test, la moyenne de ces étudiants était 10.80 et l'écart type 3.011, ce qui veut dire qu'il y avait des différences de niveau entre les étudiants. Le test de contrôle montre de nouveau une moyenne de réponses incorrectes réduite : $m = 8.00$. Cependant, l'écart type a augmenté un peu : $sd = 3.367$. Ceci veut dire que la différence du niveau a augmenté après l'atelier. Notons bien que les étudiants qui ont fait beaucoup d'erreurs du codage 1 et 2 – les codages de 'contexte' – sont inclus dans ce groupe (é1, é3, é4 et é9), ce qui pourrait expliquer cet écart type. Ce n'est pas nécessairement une différence de niveau, sinon une différence de concentration.

Nous savons déjà que dans la comparaison des deux tests, la réduction des réponses incorrectes était significative, sans tenir compte de la participation ou non pendant l'atelier de

conjugaison. Dans les résultats suivants du *paired-samples T-test*, nous observons si l'atelier a été également d'influence significative.

Résultats statistiques : paired-samples T-test

		Paired Samples Test							
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Incorrect_1 - Incorrect_2	2,800	2,044	,646	1,338	4,262	4,332	9	,002

Pour ce test-ci, nous ferons également un rapport selon les conventions statistiques.

En moyenne, les étudiants 'omniprésents' ont commis plus d'erreurs pendant le pré-test ($M = 10.80$, $sd = 3.011$) que pendant le test de contrôle ($M = 8.00$, $s.d. = 3.367$). Cette différence de 2.800, 95 % CI [1.338 – 4.262], était significative $t(9) = 4.332$, $p = .002$ (test bilatéral). La valeur de l'effet d était $(10.8-8)/3.367 = 0.83$, ce qui signifie un grand effet.

Dans ce rapport, nous constatons que la progression de ces étudiants est significative. Vu que la conjugaison n'est pas un des sujets que l'on explique aux étudiants en classe : c'est une compétence avec laquelle les étudiants doivent se familiariser de manière autodidacte. Sauf si les étudiants de cet échantillon ont fait beaucoup d'efforts eux-mêmes, nous croyons que l'atelier de conjugaison a été la seule source d'information sur l'identification et la conjugaison des verbes réguliers. Pour cette raison, nous pouvons interpréter ce résultat significatif de la manière suivante : la progression des étudiants qui étaient présents à tous les événements de la recherche était significative. L'atelier de conjugaison a été un (grand) facteur d'influence.

Dans le paragraphe suivant, nous analyserons la nature des méthodes utilisées principalement dans l'enseignement secondaire. Comme ces méthodes ont été le point de départ des connaissances des étudiants, nous jugeons très intéressant d'évaluer l'explication de la conjugaison dans ces manuels didactiques.

4.2 Analyse des manuels de français

La plupart des étudiants ont indiqué qu'ils avaient eu environ 6 années d'expérience avec la langue française avant de commencer leurs études universitaires. La nature de l'explication de la grammaire, et plus spécifiquement celle de la conjugaison des verbes, dans les méthodes

que les étudiants ont utilisées, sert de base de leurs connaissances du français. Après avoir consulté une professeur de français de Gymnasium Beekvliet⁶, nous avons décidé d'évaluer les livres de texte et les cahiers d'exercices de la troisième. La professeur a indiqué que l'on attend des élèves d'avoir maîtrisé la conjugaison vers le début de la troisième année. Nous anticipons que les manuels de cette année révisent la grammaire et la conjugaison des verbes réguliers et qu'ils incluent des aperçus grammaticaux. Nous ferons une analyse globale de la grammaire des méthodes suivantes : *Grandes Lignes*, *Franconville* et *Libre Service*.

4.2.1 Grandes Lignes – Noordhoff Uitgevers

Le premier chapitre du livre de textes de la méthode *Grandes Lignes* commence par une brève révision de la grammaire, plus spécifiquement des verbes. On discute la conjugaison des verbes réguliers en *-er*, en *-re* et en *-ir* au présent et au passé composé (p. 10). Pourtant, dans ce mémoire nous avons montré qu'il y a trois types de verbes réguliers en *-ir*. *Grandes lignes* ne considère que les verbes du type *finir* (dans leurs exemples *choisir*) comme réguliers. Dans la révision du premier chapitre, on ne mentionne pas d'autres verbes qui se conjuguent selon *choisir/finir*. Dans le cahier d'exercices, cette révision est minimale : il y a quelques exercices qui ressemblent aux tests de ce mémoire, avec des phrases contenant des trous à la place du verbe à remplir avec le temps indiqué. Pourtant, nous ne croyons pas que ces exercices aident les élèves à mieux maîtriser la morphologie verbale des verbes en *-ir*, ni à l'identification de ces verbes.

Dans le chapitre 5 du livre, nous rencontrons la conjugaison du verbe *sortir* (p. 59). Le schéma présente les différents temps, comme le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur simple. L'explication met l'accent sur les terminaisons de la personne : les personnes sont rangées comme P1 – P2 – P3 – P4 – P5 – P6, et on ne tient donc pas compte des bases orales. Au présent, les différentes formes sont imprimées en caractères gras, mettant l'accent sur le fait que les verbes du type *sortir* sont irréguliers. On n'explique pas le fait que ces verbes consistent en deux bases orales différentes, ni comment on pourrait savoir qu'un verbe suit cette conjugaison particulière. Pourtant, il est indiqué que les verbes *partir* et *mentir* se conjuguent selon *sortir*. D'autres verbes, comme *dormir*, *sentir* et *servir* ou tous les composés de ces verbes du type *partir* ne sont pas mentionnés dans cette explication.

À la page 107 dans le chapitre 7, nous trouvons la conjugaison du verbe *ouvrir*. De nouveau, le schéma montre la conjugaison au présent, au passé composé, à l'imparfait et au

⁶ Je remercie madame Wilma van Dartel d'avoir pris le temps pour partager son expérience afin de m'aider à compléter ce mémoire.

futur simple. Cette fois-ci, on n'a pas seulement imprimé les formes verbales du présent en caractères gras, mais aussi le participe passé et les désinences de la personne à l'imparfait et au futur simple. Ceci est un contraste avec le schéma de la conjugaison de *sortir*. Pourtant, on n'explique pas que les verbes du type *ouvrir* consistent en une seule base, tout comme les verbes en *-er*. On indique que le composé de *ouvrir* – *découvrir* – se conjugue de la même manière, mais on ne mentionne pas d'autres verbes comme *cueillir*, *couvrir*, *offrir* ou *souffrir*.

À partir de la page 158, nous tombons sur un aperçu de la conjugaison des verbes. De nouveau, seulement les verbes du type *finir/choisir* sont considérés comme des verbes réguliers en *-ir*. Dans cet aperçu, on apprend qu'il y a plusieurs verbes qui suivent la conjugaison de *choisir*, à savoir *finir*, *réussir*, *réfléchir*, *remplir*, *obéir*, *punir*, *vieillir* et *rougir*. Après cette liste, les éditeurs ont mis 'etc.', ce qui indique qu'il y a encore beaucoup d'autres verbes qui appartiennent à cette liste, mais on n'explique pas lesquels et comment on peut les identifier. Dans l'aperçu des verbes irréguliers, on rencontre les verbes *ouvrir*, *découvrir*, *partir* et *sortir*. Ici, on n'indique toujours pas d'autres verbes. Même si les élèves ont étudié la conjugaison de tous ces verbes comme *dormir*, *servir* ou *cueillir*, *offrir* et *souffrir*, ils n'ont pas de révision dans la troisième année. Comme la troisième année est la dernière année dans laquelle la grammaire est expliquée et explicitement révisée (à partir de la quatrième année, on commence à mettre l'accent sur la rédaction des textes, la lecture des textes et la littérature française et sur la compétence orale), il est peu probable que les élèves puissent approfondir leurs connaissances de la morphologie verbale.

Dans cette méthode, nous avons constaté que l'on n'explique pas clairement comment on pourrait identifier les verbes réguliers en *-ir*. On présente les verbes du type *partir* et *ouvrir* comme irréguliers, sans indiquer quels verbes suivent la même conjugaison. Dans les résultats du pré-test (paragraphe 3.2.3), nous avons observé que les 10 étudiants qui ont utilisé *Grandes Lignes* comme méthode didactique principale, ont une moyenne de 11.4 erreurs. En étudiant le codage de ces erreurs, nous avons découvert que les pourcentages des catégories de l'identification (3-5) et de la catégorie des erreurs combinées (7) sont les plus élevés. Surtout le codage 4 – non-insertion nécessaire de l'affixe *-iss* (on utilise la conjugaison du type *partir/ouvrir* au lieu de *finir*) est une catégorie problématique (36,84 %) pour ce groupe. Ceci ne nous étonne pas, vu que l'explication de l'identification est presque absente dans *Grandes Lignes*, et les étudiants n'étaient pas bien informés sur quels verbes suivent quelle conjugaison. Ceci explique pourquoi nous avons vu beaucoup d'erreurs comme **ils grandent*.

4.2.2 Franconville – ThiemeMeulenhoff

Dans le livre de textes de la méthode *Franconville*, on utilise des ‘étapes’ au lieu de chapitres. Chaque étape consiste en des textes et des dialogues. Les étapes ne contiennent pas d’explications de grammaire. À la fin du livre, nous rencontrons les *taalregels* (règles de la langue). Sous *taalregel* 38 (p. 99), on explique qu’il y a un grand groupe de verbes en *-ir* qui ont un ‘radical allongé’ aux personnes P4, P5 et P6 et qu’il faut utiliser ce radical allongé pour former l’imparfait. Sous cette brève explication des verbes du type *finir*, nous rencontrons la conjugaison du verbe *finir* au présent, à l’imparfait, au passé composé et au futur. Pourtant, il n’y a aucune explication supplémentaire de quels verbes qui prennent le radical allongé il s’agit. Ensuite, à partir des *taalregels* 45, nous pouvons étudier la conjugaison des verbes ‘irréguliers’, comme celle de *ouvrir* en 58 et celle de *partir* en 59 (p. 106) et *sortir* en 63 (p. 107).

Après avoir étudié le cahier d’exercices, nous constatons que les exercices de grammaire réfèrent aux textes ou aux *taalregels* du livre des textes pour avoir plus d’explications. Les élèves n’apprennent pas à identifier les verbes, puisque dans l’aperçu grammatical de cette méthode, on ne donne pas d’explications concernant les verbes différents. Il est bien possible qu’on les ait donnés dans les éditions des années antérieures, mais il n’y a pas de révision à ce sujet-là, ni d’aperçu complet à la fin de ce manuel.

La méthode *Franconville* offre également un *grammabloc*, c’est-à-dire des exercices supplémentaires. Les exercices concernent toute la grammaire : il y a quelques exercices de conjugaison, mais ils sont pareils à ceux dans le cahier d’exercices. On ne voit pas beaucoup de variation dans les exercices et il y a un défaut d’explications concernant la conjugaison et l’identification des différents types des verbes en *-ir*.

Dans les résultats du pré-test, nous avons constaté qu’il y a 6 étudiants qui ont utilisé cette méthode à l’école secondaire. Leur moyenne d’erreurs était 10.8. Pour ce groupe, les catégories d’identification (3-5) étaient problématiques. Le codage 4 posait le plus de problèmes, mais en comparaison avec *Grandes Lignes*, le pourcentage du codage 3 – l’insertion fautive/superflue de l’affixe *-iss* (on utilise la conjugaison du type *finir* au lieu de *partir/ouvrir*) – était plus élevé. Que l’identification soit un problème pour ces étudiants ne nous étonne pas, vu que l’édition de la troisième année ne présente presque pas d’explications grammaticales. Le grand pourcentage du codage 3 pourrait être expliqué par la brève explication à la page 99 (*taalregel* 38), qui porte sur le radical allongé pour les verbes réguliers en *-ir*. Il va de soi qu’on ne peut pas tirer de vraies conclusions si on n’a pas étudié

les éditions des années antérieures, mais cette analyse aide à nous fournir une image de la didactique en morphologie verbale aux Pays-Bas.

4.2.3 Libre Service - ThiemeMeulenhoff

Pour l'analyse de la méthode *Libre Service*, nous avons pris le manuel grammatical et les exercices de la quatrième année, parce que cette méthode suit la méthode *Franconville* après la troisième. Commençons par l'analyse du manuel grammatical. Cette méthode traite les verbes du type *finir* comme le seul type régulier des verbes en *-ir*. À la page 67 de ce manuel, nous voyons les conjugaisons des verbes *parler*, *finir* et *vendre*, tout comme les explications de la formation des différents temps. Pour le verbe *finir*, il n'y a pas d'explication explicite concernant le radical allongé par *-iss*, ni d'explication quels verbes en *-ir* appartiennent à cette conjugaison particulière. À la page 74 du manuel, les schémas des verbes réguliers se présentent encore une fois, mais sans explications concernant les bases différentes et sans aucune remarque des verbes qui suivent la conjugaison du type *finir*. Ensuite, à la page 80, nous tombons sur une liste de verbes irréguliers. Dans cette liste, les composés sont inclus aussi, comme *repartir* qui se conjugue selon le verbe 'irrégulier' *partir*. Dans l'aperçu qui suit, on présente la conjugaison de tous les verbes du type *partir* séparément, comme s'il n'y a aucune structure dans les verbes qui figurent dans cette liste, à l'exception des composés (par exemple : *s'endormir* se conjugue selon *dormir*). Pourtant, pour les verbes du type *ouvrir*, il est indiqué que *découvrir*, *offrir*, *ouvrir* et *souffrir* se conjuguent selon *couvrir*. Le verbe *cueillir* n'appartient apparemment pas à cette conjugaison de *couvrir* : *cueillir* a sa propre conjugaison dans cette méthode didactique. Nous comprenons la confusion des étudiants après avoir utilisé cette méthode, puisque tous les verbes du type *partir* et *ouvrir* sont considérés comme irréguliers. Les élèves/ étudiants doivent donc apprendre les conjugaisons de tous ces verbes par cœur. De plus, s'ils rencontrent d'autres verbes en *-ir*, comme par exemple *grandir*, ils ne sauront pas conjuguer ce verbe, parce que ce manuel n'explique pas comment on peut identifier un tel verbe.

Dans le livre des textes et activités A, il y a quelques exercices concernant les verbes réguliers en *-ir* (p. 76, dans le chapitre 3). Cependant, il est indiqué qu'il s'agit des verbes réguliers et des verbes *boire*, *connaître*, *devoir* et *recevoir*. L'élève sait en faisant ces exercices qu'il faut insérer l'affixe *-iss* pour les verbes réguliers en *-ir*. Les verbes du type *ouvrir* et *partir* ne sont pas inclus dans ces exercices : l'élève n'apprend pas à distinguer les trois types. Dans le livre des textes et activités B, il y a une révision des verbes réguliers dans le dernier chapitre (p. 188). Cependant, cette révision ne concerne que les verbes réguliers,

donc il n'y a pas d'exemples inclus concernant la conjugaison ou l'identification des types *ouvrir* et *partir*.

Parmi nos participants, il y a seulement quatre étudiants qui ont utilisé cette méthode didactique. La moyenne des erreurs de ce groupe était la meilleure comparée aux deux autres groupes (les groupes de respectivement *Grandes Lignes* et *Franconville*). En étudiant les types d'erreurs que ces 4 étudiants commettent, nous observons que c'est surtout le codage 4 qui est problématique : 35,14 % des erreurs de ces étudiants sont dues à la non-insertion nécessaire de l'affixe *-iss*. Ceci ne nous étonne pas, puisque si les étudiants ont bien maîtrisé les conjugaisons des verbes en *-ir* irréguliers du type *ouvrir* et *partir*, ils conjuguent les verbes 'inconnus' selon ces types, à la place du type *finir*, qui n'est guère expliqué dans le manuel de *Libre Service*. Ce n'est qu'une présupposition, mais le fait que le taux bas pour le codage 3 – l'insertion fautive/superflue de l'affixe *-iss* (on utilise la conjugaison du type *finir* au lieu de *partir/ouvrir*) – montre en effet que les conjugaisons des verbes du type *partir* et du type *ouvrir* sont bien maîtrisées.

Dans ce paragraphe, nous avons analysé les méthodes didactiques que nos participants ont utilisées à l'école secondaire. Nous avons essayé de relier les types d'erreurs des étudiants à la méthode, ce qui était plus ou moins possible pour chaque méthode. L'analyse ne nous permet pas de conclure pourquoi les moyennes des trois groupes diffèrent autant. Pourtant, ceci n'était pas l'objectif de cette analyse. Les trois méthodes montrent toutes un défaut de l'explication concernant les bases différentes des verbes et l'identification. L'ample analyse de *Grandes Lignes* nous montre que cette méthode indique de temps à temps quels verbes appartiennent à quel type de conjugaison : les deux autres ne le font pas. Il suffit de conclure que les résultats du pré-test peuvent être liés aux aperçus grammaticaux dans les méthodes didactiques que les étudiants ont utilisées auparavant. Sachant que la grammaire n'est plus le centre d'attention dans les trois dernières années du secondaire, on pourrait conclure qu'il est essentiel pour les étudiants de réviser la conjugaison des verbes plus souvent, et peut-être de leur enseigner la conjugaison de façon différente, par exemple par des exercices oraux, comme Nouveau le propose.

5. Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons dans un premier temps étudié les difficultés générales des apprenants du FLE en morphologie verbale. Ensuite, nous avons recherché les difficultés de la conjugaison écrite des verbes réguliers en *-ir* chez les étudiants néerlandophones de l'Université Radboud, en nous basant sur la recherche de Nouveau (2017) comme point de départ. Maintenant nous avons les éléments qui nous permettent de répondre à nos questions initiales :

Quelles sont les difficultés que les apprenants du FLE rencontrent dans la conjugaison des verbes en -ir ? Confirment-elles les observations de Nouveau ?

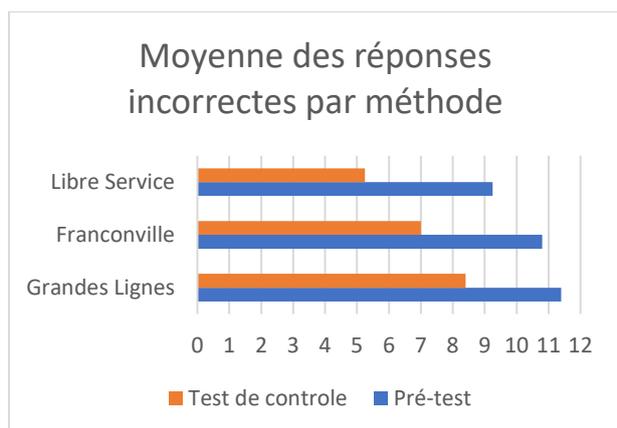
Dans quelle mesure une séance d'apprentissage peut-elle améliorer les compétences en morphologie verbale de ces étudiants ?

Ces difficultés des étudiants sont-elles liées à des méthodes d'apprentissage dans le secondaire ?

Tout comme dans les nombreuses recherches dans le *bulletin suisse de linguistique appliquée* 105 (Gerolimich & Stabarin éd. 2017), Nouveau (2017) a mis l'accent sur l'approche orale de la conjugaison. Plusieurs aspects de cette approche sont énumérés, comme l'homophonie et les systématisations des bases orales (Dubois 1967 ; Gerolimich & Stabarin 2007) qui aident à classer tous les verbes de la langue française. Comme la difficulté la plus prépondérante pour les étudiants néerlandophones était le problème de l'identification des verbes en *-ir*, nous anticipions la même difficulté dans notre recherche concernant la conjugaison écrite. Le pré-test a démontré que l'identification était en effet problématique, surtout pour les verbes du type *finir*. Le test de contrôle a démontré que notre atelier de conjugaison, que nous avons organisé pour montrer aux étudiants leurs erreurs et pour leur expliquer la théorie de la morphologie dérivationnelle d'Anscombe (2008), était significatif. Nous avons démontré que la prise de conscience des étudiants les aide à améliorer leurs résultats.

Les difficultés des étudiants peuvent en effet être liées aux méthodes d'apprentissage qu'ils ont utilisées dans le secondaire. Les trois manuels principalement utilisés montrent tous un défaut d'explications concernant la conjugaison et l'identification des différents types des verbes en *-ir*. De plus, il n'y a pas beaucoup de variété dans les exercices. Nous avons conçu le diagramme ci-dessus pour déterminer la méthode la plus bénéfique. Le manuel de *Libre Service* montre la plus grande réduction dans la moyenne des réponses incorrectes.

Les moyennes des réponses incorrectes par méthode : pré-test et test de contrôle



Dans notre analyse des méthodes didactiques, nous avons constaté que les explications concernant l'identification sont manquantes dans tous les manuels, mais que *Grandes Lignes* est la seule méthode à donner des bons conseils pour l'identification des verbes. Même si notre recherche a démontré que l'identification joue un rôle important dans l'acquisition d'une conjugaison parfaite en FLE, ce diagramme montre que l'identification n'est pas le seul aspect influençant les réponses incorrectes. Ceci nous a amenée à conclure que l'identification des verbes n'est qu'une première étape dans le processus d'acquisition d'une conjugaison parfaite. L'examen des méthodes didactiques utilisées aux Pays-Bas montrent que l'approche descriptive de l'écrit ne suffit pas. Toutes les recherches que nous avons discutées soulignent l'importance de l'oral dans l'apprentissage de la morphologie verbale. Un mélange des stratégies descriptives et orales dans l'enseignement secondaire serait le plus bénéfique. D'une part on enseigne aux élèves à identifier les bases lexicales des verbes en leur expliquant les critères sémantiques des verbes inchoatifs, d'autre part les élèves apprennent à s'entraîner en utilisant des ressources comme *PFC*. Ce mélange de stratégies didactiques permettra aux élèves à reconnaître la structure dans leur perception de la conjugaison française, et à inclure cette structure dans leur propre système de conjugaison.

Cette recherche sur les difficultés et plus spécifiquement l'identification des verbes réguliers en *-ir* peut certes servir de base pour d'autres recherches. Nous avons démontré que les étudiants de la première année de licence ont besoin de la régularité pour améliorer leur compétence de la morphologie verbale. Il serait tout à fait intéressant de savoir comment l'oral et l'idée d'homophonie influencent la perception de la morphologie verbale de ces étudiants et de découvrir s'ils sont capables de stabiliser leur conjugaison.

Bibliographie

- Andersen, R. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition* 16, p. 133 – 156.
- Anscombe, J.C. (2008). Grammaire et linguistique : des frères ennemis ? Le cas des verbes du deuxième groupe. In *Actes du VIIe Congrès international de linguistique française : Linguistique plurielle* (p. 23 – 46). (Valencia, 25 – 27 octobre 2008).
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14, p. 281 – 299.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français. Le verbe*. Paris : Larousse.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2002). La phonologie du français contemporain usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (éds.), *Romanistische Korpuslinguistik-Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language* (p. 93 – 106). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition : Word structure, collocation, words-class, and meaning. In N. Schmitt & M. Mc Cathy (éds.), *Vocabulary: Description Acquisition and Pedagogy* (p. 122 – 139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Escoubas-Benveniste, M.-P. & Di Domenico, S. (2017). La dictée de français et les étudiants italophones. Analyse exploratoire des erreurs de morphologie verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105, p. 77 – 94.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Field, A. (2014). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications Ltd. (4^e édition)
- Gerolimich, S. & Stabarin, I. (2007). Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française. In C. Taylor (éd.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere. Trieste: Di[artimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione* (p. 147 – 165). Disponible sur <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/6326>.

- Gerolimich, S. & Stabarin, S. (2017). Comment les apprenants s'approprient-ils la morphologie verbale du français ? Introduction. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105, p. 1 – 6.
- Granget, C. (2017). Variabilité des formes verbales en français L2 : une question d'alphabétisation ? *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105, p. 95 – 112.
- Grevisse, M. (1980). *Le bon Usage*. Gembloux : Duculot. (11^e édition)
- Ionescu, A. (2014). L'utilisation des méthodes actives en classe FLE. *Analele Universitii din Craiova Seria Stiinte Filologice Langues et littératures romanes*, An XVIII, 1, p. 249 – 258.
- Jean-Michel Kalmbach (2017). *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*, Kieli- ja viestintätieteiden laitos Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Finlande.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (Or : Why couldn't languages be much simpler?). *Second language Research* 13 (4), p. 301 – 347.
- Malvern, D., Richards, B., Meara, P. & Milton, J. (2008). Introduction: special issue on knowledge and use of the lexicon in French as a second language. *French Language Studies*, 18, p. 269 – 276.
- Nouveau, D. (2017). Morphologie verbale en FLE : les groupes verbaux en *-ir*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105, p. 43 – 58.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioux, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Robert, P., Rey-Debove, J. & Rey, A. (éds), (2015), *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2838 p.
- Surcouf, C. & Giroud, A. (2017). L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE : un défi insurmontable ? *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105, p. 59 – 76.

Thomas, A. (2017). Le développement des formes dans les contextes de l'infinif par des apprenants suédophones du français L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105, p. 113 – 127.

Sites :

Projet PFC

<http://www.projet-pfc.net/> (28/11/2018)

Préparation de l'atelier de conjugaison

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/conjugaison/les-verbres-cocos-cueillir-ouvrir-couvrir-offrir-souffrir.html> (05/10/2018)

<http://research.jyu.fi/grfle/385.html> (05/10/2018)

Méthodes didactiques :

Grandes Lignes

Berg, K. et al. (2010). *Grandes Lignes: 3 VWO Livre de textes*. Groningen/Houten : Noordhoff Uitgevers.

Berg, K. et al. (2010). *Grandes Lignes: 3 VWO Livre d'exercices deel A*. Groningen/Houten : Noordhoff Uitgevers.

Berg, K. et al. (2010). *Grandes Lignes: 3 VWO Livre d'exercices deel B*. Groningen/Houten : Noordhoff Uitgevers.

Franconville

Bakker-van de Panne, B. et al. (2017). *Franconville 3: Livre de textes HAVO/VWO*. Amersfoort : ThiemeMeulenhoff.

Bakker-van de Panne, B. et al. (2016). *Franconville 3 : Cahier d'exercices A VWO*. Amersfoort : ThiemeMeulenhoff.

Bakker-van de Panne, B. et al. (2016). *Franconville 3 : Cahier d'exercices B VWO*. Amersfoort : ThiemeMeulenhoff.

Thibaud-ten Broeke, L. (2015). *Franconville 3: Grammaticabloc HAVO/VWO*. Amersfoort :
ThiemeMeulenhoff.

Libre Service

Schuitema, P. (2018). *Libre Service : Manuel HAVO 4/5, VWO 4/5/6*. Amersfoort :
ThiemeMeulenhoff.

Frijters-Getkate, N., Schuitema, P. & Tiggelers, E. (2018). *Libre Service : Textes & Activités
4 VWO deel A*. Amersfoort : ThiemeMeulenhoff.

Frijters-Getkate, N., Schuitema, P. & Tiggelers, E. (2018). *Libre Service : Textes & Activités
4 VWO deel B*. Amersfoort : ThiemeMeulenhoff.

Annexes

A.1 Formulaire tests de conjugaison écrite

TEST DE CONJUGAISON ECRITE

Prénom + nom :

Numéro d'étudiant :

Petite enquête :

- Quelle est votre langue maternelle ?

- Combien d'années d'éducation/de cours français avez-vous suivi ?

- Selon vous, quel est votre niveau ERK (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ?

- Quelle méthode didactique avez-vous utilisée à l'école secondaire ?

- Quelle est votre stratégie d'apprentissage (écrite, orale, les deux) ? Expliquez un peu. (en français ou en néerlandais)

Réponses :

1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.

9.	10.
11.	12.
13.	14.
15.	16.
17.	18.
19.	20.
21.	22.
23.	24.
25.	26.
27.	28.
29.	30.
31.	32.

En donnant ma signature ci-dessous, j'accepte que mes réponses soient utilisées à fin de compléter ce mémoire.

Date

Place :

Signature :

A.2 Réponses du pré-test

Réponses données – Test de conjugaison écrite (pré-test) (20/09/2018)

Participants : $n = 15$ (é1, é2, é3, é4, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15)

Phrase	Réponse correcte	Réponse donnée
1. Parfois, les jeunes _____ (décider, présent) les choses trop vite et sans réfléchir.	décident	- 14 x décident (é1, é2, é4, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15) - 1 x décidants (é3)
2. Quand on va en discothèque, on _____ (danser, présent) pendant toute la nuit.	danse	- 14 x danse (é1, é2, é3, é4, é5, é6, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15) - 1 x danses (é7)
3. Au printemps, les filles _____ (cueillir, présent) des fleurs dans les jardins.	cueillent	- 1 x cueillissent (é1) - 10 x cueillent (é2, é5, é6, é7, é8, é9, é11, é12, é13, é15) - 1 x cueillentes (é3) - 1 x cueillissent (é4) - 1 x cueille (é10) - 1 x cuellient (é14)
4. Quand je participais à un marathon, je _____ (finir, imparfait) toujours à la première place et je gagnais tous les prix.	finissais	- 7 x finissais (é1, é2, é4, é5, é6, é11, é15) - 1 x fin... (é3) - 6 x finais (é7, é8, é9, é10, é12, é13) - 1 x finisais (é14)
5. Mon amie _____ (rougir, imparfait) quand ses parents lui demandaient des nouvelles de sa vie amoureuse.	rougissait	- 4 x rougissait (é1, é4, é5, é11) - 8 x rougait (é2, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 1 x rougias (é3) - 1 x rougeait (é6) - 1 x rougais (é7)
6. Vous vous _____ (sentir, imparfait) toujours un peu triste à la fin des vacances.	sentiez	- 3 x sentissiez (é1, é4, é11) - 12 x sentiez (é2, é3, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15)
7. Nous _____ (découvrir, imparfait) ce nouveau cinéma pour la première fois. Quelle bonne surprise !	découvriions	- 13 x découvriions (é1, é2, é3, é4, é6, é7, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 2 x découvrissons (é5, é11)
8. Les gens _____ (souffrir, imparfait) beaucoup au XIV siècle, période de peste noire.	souffraient	- 2 x souffrissent (é1, é5) - 9 x souffraient (é2, é4, é7, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 1 x souffriaient (é3) - 1 x souffrissent (é6) - 1 x souffrisions (é8) - 1 x souffraient (é11)

9. Je suis vieille, donc, je _____ (dormir, présent) très mal à cause de toutes mes douleurs.	dors	- 2 x dormis (é1, é5) - 3 x dorme (é2, é8, é12) - 8 x dors (é3, é6, é7, é9, é10, é11, é13, é14) - 2 x dors (é4, é15)
10. Les spectateurs _____ (applaudir, imparfait) longuement la chanteuse.	applaudissaient	- 3 x applaudissaient (é1, é4, é11) - 3 x applaudisaient (é2, é8, é14) - 1 x applaudissait (é3) - 1 x applaudissent (é5) - 1 x applaudissent (é6) - 6 x applaudaient (é7, é9, é10, é12, é13, é15)
11. Les coureurs _____ (accomplir, présent) l'impossible.	accomplissent	- 5 x accomplissent (é1, é2, é4, é11, é13) - 4 x accomplissent (é3, é8, é14, é15) - 6 x accomplissent (é5, é6, é7, é9, é10, é12)
12. Quand j'étais petite, j' _____ (aimer, imparfait) mon lapin.	aimais	- 14 x aimais (é1, é2, é3, é4, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15) - 1 x aimait (é5)
13. Si tu _____ (ouvrir, présent) la fenêtre, il ne fera plus cette chaleur étouffante ici.	ouvres	- 5 x ouvris (é1, é5, é9, é12, é15) - 9 x ouvres (é2, é3, é4, é7, é8, é10, é11, é13, é14) - 1 x ouvre (é6)
14. Pour composer son bouquet, il _____ (choisir, présent) des roses rouges et blanches.	choisit	- 7 x choisit (é1, é5, é6, é8, é9, é11, é12) - 1 x choisit (é2) - 1 x choisis (é3) - 2 x choisit (é4, é15) - 2 x choisit (é7, é10) - 2 x choisit (é13, é14)
15. Nous _____ (partir, imparfait) pour notre entraînement toujours une heure avant pour ne pas être en retard.	partions	- 11 x partions (é1, é2, é4, é6, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 2 x partirons (é3, é7) - 1 x partissions (é5) - 1 x partissions (é11)
16. Tous les jours, le vieillard m' _____ (offrir, imparfait) une boisson.	offrait	- 1 x offrais (é1) - 9 x offrait (é2, é3, é4, é5, é7, é10, é12, é13, é15) - 2 x offrait (é6, é11) - 1 x offrait (é8) - 1 x offrais (é9) - 1 x offre (é14)
17. La chanteuse _____ (chanter, imparfait) juste pendant tout l'opéra.	chantait	- 14 x chantait (é1, é2, é3, é4, é5, é6, é7, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15) - 1 x chantais (é8)
18. C'est vraiment inimaginable, tu _____ (mentir, présent) chaque fois que l'on te demande quelque chose !	mens	- 3 x mentis (é1, é2, é9) - 5 x mentes (é3, é5, é7, é8, é10) - 2 x mens (é4, é12) - 5 x mens (é6, é11, é13, é14, é15)

19. Quand il était petit, mon petit frère _____ (regarder, imparfait) toujours cette série télévisée avec Kermit la grenouille et Elmo.	regardait	- 1 x regardait (é1) - 14 x regardait (é2, é3, é4, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15)
20. Je _____ (sortir, imparfait) toujours discrètement dans le couloir pour fumer.	sortais	- 2 x sortissais (é1, é11) - 11 x sortais (é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 1 x sortissait (é5) - 1 x sors (é7)
21. Mes filles _____ (grandir, présent) trop vite!	grandissent	- 4 x grandissent (é1, é2, é4, é11) - 1 x grandont (é3) - 2 x grandient (é5, é8) - 6 x grandent (é6, é7, é9, é12, é13, é14) - 2 x grandisent (é10, é15)
22. En France, on _____ (servir, présent) du vin avec les repas.	sert	- 1 x dormit (é1) - 1 x servi (é2) - 2 x serves (é3, é7) - 2 x sert (é4, é8) - 3 x servit (é5, é11, é13) - 1 x sers (é6) - 1 x servient (é9) - 4 x serve (é10, é12, é14, é15)
23. À partir du mois de juin, la plage se _____ (couvrir, présent) de parasols.	couvre	- 3 x couvrit (é1, é5, é11) - 10 x couvre (é2, é4, é6, é7, é8, é10, é12, é13, é14, é15) - 1 x couvres (é3) - 1 x couvient (é9)
24. Mon meilleur ami et moi, nous _____ (cueillir, imparfait) des roses pour faire une surprise à ma fiancée.	cueillions	- 2 x cueillissions (é1, é11) - 11 x cueillions (é2, é3, é4, é7, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 2 x cueillissons (é5, é6)
25. Vous _____ (dormir, imparfait) toujours avec vos peluches.	dormiez	- 3 x dormissiez (é1, é5, é11) - 12 x dormiez (é2, é3, é4, é6, é7, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15)
26. Ils _____ (écouter, présent) la radio de temps en temps.	Ecoutent	- 15 x écoutent (é1, é2, é3, é4, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15)
27. Le vin _____ (vieillir, imparfait) tranquillement dans sa cave.	vieillissait	- 3 x vieillissait (é1, é6, é11) - 10 x vieillait (é2, é3, é4, é5, é8, é9, é10, é12, é13, é15) - 1 x vieils (é7) - 1 x vieilliait (é14)
28. Tu me _____ (chercher, imparfait) dans la salle de conférence, mais je n'étais pas présente.	cherchais	- 1 x cherches (é1) - 13 x cherchais (é2, é3, é4, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14) - 1 x cherchai (é15)

<p>29.</p> <p>Le dictionnaire _____ (définir, présent) « amour » comme « sentiment très intense, attachement englobant la tendresse et l'attrance physique entre deux personnes ».</p>	<p>définit</p>	<p>- 10 x définit (é1, é2, é5, é6, é8, é9, é11, é12, é13, é14) - 1 x définie (é3) - 2 x défine (é4, é7) - 1 x définis (é10) - 1 x défini (é15)</p>
<p>30.</p> <p>Je ____ (sentir, présent) que je vais tomber malade donc je ne pense pas que je puisse venir à cette conférence.</p>	<p>sens</p>	<p>- 14 x sens (é1, é2, é3, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15) - 1 x sents (é4)</p>
<p>31.</p> <p>Nous _____ (offrir, présent) une récompense aux volontaires qui participent à l'expérience.</p>	<p>offrons</p>	<p>- 1 x offrissent (é1) - 11 x offrons (é2, é4, é5, é7, é8, é9, é10, é12, é13, é14, é15) - 1 x offrions (é3) - 1 x ouffrons (é6) - 1 x offerissons (é11)</p>
<p>32.</p> <p>Elles _____ (parler, présent) toujours de la pluie et du beau temps, mais jamais de sujets sérieux.</p>	<p>parlent</p>	<p>- 15 x parlent (é1, é2, é3, é4, é5, é6, é7, é8, é9, é10, é11, é12, é13, é14, é15)</p>

A.3 Réponses du test de contrôle

Réponses données – Test de conjugaison (test de contrôle) (21/11/2018)

Participants : $n = 15$ (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)

Phrase	Réponse correcte	Réponse donnée
1. Il y a trois ans que nous _____ (accueillir, imparfait) des groupes d'adultes de maximum 15 personnes.	accueillions	- 13 x accueillions (é1, é2, é3, é4, é6, é9, é10, é13, é15, é17, é18, é19, é20) - 2 x accueillissions (é8, é11)
2. Mon frigo ne _____ (refroidir, présent) plus assez la nourriture : je ne peux donc plus l'utiliser en toute sécurité.	refroidit	- 1 x refroidis (é1) - 6 x refroidit (é2, é3, é11, é13, é17, é20) - 5 x refroid (é4, é6, é9, é15, é18) - 1 x refroidie (é8) - 1 x refroidis (é10) - 1 x refroids (é19)
3. Cela va provoquer une panique générale si vous _____ (décider, présent) d'annoncer cette nouvelle au club entier !	décidez	- 15 x décidez (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)
4. Avant la fin de l'année, les guitaristes _____ (repartir, présent) en tournée pour parcourir toute l'Europe.	repartent	- 11 x repartent (é1, é2, é4, é6, é9, é10, é11, é15, é17, é19, é20) - 1 x repartient (é3) - 1 x repartaient (é8) - 1 x repartirons (é13) - 1 x repartissent (é18)
5. Ce n'est pas juste ! Nous mangions tous les deux autant, mais moi, je suis la seule qui _____ (grossir, imparfait) !	grossissais	- 1 x grossissait (é1) - 6 x grossissais (é2, é6, é8, é9, é11, é20) - 1 x grosais (é3) - 1 x grossit (é4) - 2 x grossais (é10, é19) - 2 x grossissait (é13, é15) - 1 x grossis (é17) - 1 x grossait (é18)
6. Moi, je sais à qui tu ressembles, quand tu _____ (rouvrir, présent) tes grands yeux bleus ; Moi, je sais à qui tu ressembles, ma belle fée aux longs cheveux.	rouvres	- 13 x rouvres (é1, é2, é3, é4, é6, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é20) - 1 x rouverers (é8) - 1 x rouvris (é19)
7. Depuis trois ans, mon frère et moi _____ (regarder, imparfait) avec admiration et un peu de jalousie la carrière de notre sœur.	regardions	- 1 x regardons (é1) - 11 x regardions (é2, é4, é6, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20) - 3 x regardaient (é3, é8, é9)

8. La semaine dernière, ma nièce _____ (démentir, imparfait) les rumeurs de grossesse, mais aujourd'hui elle a confirmé qu'elle est bien enceinte.	démentait	- 3 x démentissait (é1, é10, é15) - 12 x démentait (é2, é3, é4, é6, é8, é9, é11, é13, é17, é18, é19, é20)
9. Son amant lui a dit : « Su tu _____ (maigrir, présent) et tu perds 10 kilos, nous pouvons nous marier ».	maigris	- 10 x maigris (é1, é2, é4, é6, é9, é10, é11, é13, é15, é20) - 4 x maigres (é3, é8, é17, é18) - 1 x maigrit (é19)
10. Mes patrons m'_____ (offrir, présent) une augmentation de salaire et en plus, ma propre place de stationnement.	offrent	- 12 x offrent (é1, é4, é6, é8, é9, é10, é13, é15, é17, é18, é19, é20) - 1 x offrons (é2) - 1 x offrent (é3) - 1 x offissent (é11)
11. Chaque année, vous _____ (recueillir, imparfait) de l'argent pour la Croix Rouge.	recueillez	- 12 x recueillez (é1, é2, é3, é4, é6, é9, é10, é15, é17, é18, é19, é20) - 1 x recueillissez (é8) - 1 x recueillissiez (é11) - 1 x recueillez (é13)
12. Il _____ (ressortir, présent) de prison pour la troisième fois.	ressort	- 13 x ressort (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é15, é18, é19, é20) - 1 x sort (é13) - 1 x ressorti (é17)
13. Quand tu _____ (chanter, présent), j'ai vraiment envie de m'enfuir !	chantes	- 15 x chantes (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)
14. Les feuilles _____ (jaunir, imparfait) et mouraient avant la fin du printemps.	jaunissaient	- 13 x jaunissaient (é1, é2, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é20) - 2 x jaunaient (é3, é19)
15. Mon père confirme ce que mes sœurs et moi _____ (pressentir, imparfait) déjà : Saint-Nicolas n'existe pas.	pressentions	- 5 x pressentaient (é1, é3, é4, é9, é10) - 9 x pressentions (é2, é6, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20) - 1 x pressentent (é8)
16. Les hommes sont comme nous, les femmes : ils _____ (aimer, présent) la caresse mais il ne veulent pas avouer ça.	aiment	- 15 x aiment (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)
17. Autrefois, vous _____ (réfléchir, imparfait) sérieusement avant d'aller à la cafétéria. Maintenant, vous mangez tout ce que vous voulez !	réfléchissiez	- 8 x réfléchiez (é1, é3, é9, é15, é17, é18, é19, é20) - 6 x réfléchissiez (é2, é4, é6, é8, é11, é13) - 1 x réfléchions (é10)

18.		
Le matin, j' _____ (entrouvrir, imparfait) la fenêtre, me préparais un café et je commençais à travailler.	entrouvais	- 13 x entrouvais (é1, é2, é3, é4, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é19, é20) - 1 x entrouvissais (é6) - 1 x entrouvre (é18)
19.		
Si je _____ (desservir, présent) la table, tu ranges la cuisine. D'accord ?	dessers	- 1 x desservais (é1) - 9 x dessers (é2, é3, é4, é6, é8, é11, é15, é17, é18) - 1 x dessert (é9) - 1 x desserve (é10) - 1 x desserves (é13) - 2 x desservis (é19, é20)
20.		
C'est trop triste : ma grand-mère _____ (souffrir, présent) d'Alzheimer et mon grand-père ne sait pas comment il peut aider.	souffre	- 4 x souffrit (é1, é11, é13, é19) - 11 x souffre (é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é15, é17, é18, é20)
21.		
J'ai fait ta valise pendant que tu _____ (dormir, imparfait).	dormais	- 13 x dormais (é1, é2, é3, é4, é6, é9, é10, é11, é13, é15, é18, é19, é20) - 2 x dors (é8, é17)
22.		
Quand il y a des travaux sur la route, on _____ (ralentir, présent) la vitesse de notre voiture.	ralentit	- 1 x ralentissait (é1) - 8 x ralentit (é2, é3, é4, é6, é11, é13, é15, é20) - 5 x ralent (é8, é9, é17, é18, é19) - 1 x ralente (é10)
23.		
Personne n'y échappe : nous _____ (vieillir, présent) tous.	vieillissons	- 7 x vieillissons (é1, é2, é4, é9, é11, é13, é20) - 8 x vieillons (é3, é6, é8, é10, é15, é17, é18, é19)
24.		
Vous n'avez pas encore trouvé ce que vous _____ (chercher, imparfait) ?	cherchiez	- 14 x cherchiez (é1, é2, é3, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20) - 1 x cherchait (é4)
25.		
Ils _____ (parler, imparfait) toujours de leur avenir, comme s'ils n'avaient aucun souci.	parlaient	- 13 x parlaient (é1, é2, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19) - 1 x parlions (é3) - 1 x parlait (é20)
26.		
Je n'achète plus de légumes verts, je les _____ (cueillir, présent) dans la nature !	cueille	- 5 x cueillis (é1, é8, é11, é13, é19) - 9 x cueille (é2, é3, é4, é6, é9, é10, é17, é18, é20) - 1 x cueilles (é15)
27.		
Quand on nous demandait la vérité, mes frères et moi _____ (mentir, imparfait) tout le temps comme jeu afin d'agacer nos parents.	mentions	- 1 x mentissions (é1) - 1 x mentissaient (é2) - 5 x mentaient (é3, é4, é8, é9, é10) - 8 x mentions (é6, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)

28. Quand tu _____ (danser, présent), tu sors de toi-même. C'est vraiment incroyable !	danses	- 15 x danses (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)
29. Quand le prince arrivait, les filles _____ (rougir, imparfait) en sa présence et gloussaient à toutes ses blagues.	rougissaient	- 11 x rougissaient (é1, é2, é4, é6, é8, é9, é10, é13, é15, é17, é20) - 3 x rougaient (é3, é18, é19) - 1 x rougissent (é11)
30. En continuant à naviguer sur ce site, vous _____ (consentir, présent) à utiliser des cookies.	consentez	- 1 x consentiez (é1) - 1 x consentissez (é2) - 12 x consentez (é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é18, é19, é20) - 1 x consentent (é17)
31. Le bruit de la rue _____ (couvrir, imparfait) sa voix.	couvrait	- 12 x couvrait (é1, é2, é3, é4, é8, é9, é10, é13, é15, é17, é18, é20) - 2 x couvrissait (é6, é11) - 1 x couvrit (é19)
32. Les enfants de mon patron n' _____ (écouter, imparfait) que d'une oreille. C'était horrible !	écoutaient	- 15 x écoutaient (é1, é2, é3, é4, é6, é8, é9, é10, é11, é13, é15, é17, é18, é19, é20)

B.1 Liste des étudiants et résultats de l'enquête sur l'expérience

P = présent

A = absent

Étudiant	Nom	Pré-test	Atelier	Test de contrôle	Années d'éducation française	Niveau estimé	Méthodes utilisées	Stratégie d'apprentissage
é1	X	P	P	P	6	B1/B2	Grandes Lignes + Franconville	écrire + regarder des films/séries
é2	X	P	P	P	6	B1	Franconville + Libre Service	écrire, lire, écouter, production orale en lisant à haute voix
é3	X	P	P	P	6	B1	On parle français + C'est bien ça	lire + écouter, moins écrire + parler
é4	X	P	P	P	7	A2/B1	Libre service	écrire (exercices) + écouter aux médias sociaux français
é5	X	P	P	A	6	B1	Grandes Lignes	lire, à partir de cette année scolaire parler + écouter
é6	X	P	A	P	4	B1	Grandes Lignes + En route vers le B1	écrire, écouter pas souvent
é7	X	P	A	A	6	A2/B1	Grandes Lignes	écrire (programme d'interrogation WRTS) + orale mentalement
é8	X	P	P	P	6	B1	Grandes Lignes	écouter de la musique française + regarder des séries + lire des romans + exercices écrits
é9	X	P	P	P	9 (3 à l'école primaire)	B1	Franconville + Libre Service + Grandes Lignes	apprendre le vocabulaire par cœur, règles étudier + appliquer, musique française + séries
é10	X	P	P	P	6	B1	Grandes Lignes	écrire + écouter/parler combinaison
é11	X	P	P	P	6	B2	Franconville	vocabulaire à l'oral + programme d'interrogation WRTS + exercices écrits
é12	X	P	P	A	6	B1 (?)	Franconville + Grandes Lignes	écrire : on apprend plus facilement ce que l'on peut voir
é13	X	P	P	P	6	?	Grandes Lignes	?
é14	X	P	P	A	6	B1	Carte Orange + Grandes Lignes	écrire + écouter
é15	X	P	P	P	6	B1	Franconville + Libre Service	écrire + oral

é16	X	A	P	A	?	?	?	?
é17	X	A	P	P	6	B1	Grandes Lignes	écrire
é18	X	A	P	P	6	B1	Grandes Lignes	écrire + oral
é19	X	A	A	P	6	B1	Grandes Lignes	lire + écouter de la musique française (chercher les mots inconnus)
é20	X	A	A	P	6	B1	Grandes Lignes	écrire + oral
		P = 15	P = 16	P = 15				

B.2 Résultats du pré-test

C = réponse correcte

I = réponse incorrecte

1. Résultats globaux : réponses incorrectes au présent et à l'imparfait

	é1	é2	é3	é4	é5	é6	é7	é8	é9	é10	é11	é12	é13	é14	é15		Présent Incorrect	Imparfait Incorrect
1 ; présent	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		1	
2 ; présent	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C		1	
3 ; présent	I	C	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	I	C		5	
4 ; imparfait	C	C	I	C	C	C	I	I	I	I	C	I	I	I	C			8
5 ; imparfait	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I			11
6 ; imparfait	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C			3
7 ; imparfait	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C			2
8 ; imparfait	I	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C	C	C	I			7
9 ; présent	I	I	C	I	I	C	C	I	C	C	C	I	C	C	I		7	
10 ; imparfait	C	I	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I			12
11 ; présent	C	C	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	C	I	C		9	
12 ; imparfait	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I			2
13 ; présent	I	C	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I		6	
14 ; présent	C	I	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I	I	C		7	
15 ; imparfait	C	C	I	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C			4
16 ; imparfait	I	C	C	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C			6
17 ; imparfait	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C			1
18 ; présent	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I	C	I	C	C	C		10	
19 ; imparfait	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			1
20 ; imparfait	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C			4
21 ; présent	C	C	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I		11	
22 ; présent	I	I	I	C	I	I	I	C	I	I	I	I	I	I	I		13	
23 ; présent	I	C	I	C	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	C		5	
24 ; imparfait	I	C	C	C	I	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C			4

25 ; imparfait	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C			3
26 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		0	
27 ; imparfait	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I			12
28 ; imparfait	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I			2
29 ; présent	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I		5	
30 ; présent	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		1	
31 ; présent	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C		4	
32 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		0	
Réponses Incorrectes = I	15	7	16	8	16	10	13	11	11	11	11	10	7	10	11	167	85	82
Réponses Correctes = C	17	25	16	24	16	22	19	21	21	21	21	22	25	22	21	313		
Total	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	480		

2. Résultats par différent type de verbe : présent

		é1	é2	é3	é4	é5	é6	é7	é8	é9	é10	é11	é12	é13	é14	é15	RI -er	RI -ir, type <i>ouvrir</i>	RI -ir, type <i>finir</i>	RI -ir, type <i>partir</i>
1 ; présent	infinitif -er	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	1			
2 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	1			
3 ; présent	infinitif -ir <i>ouvrir</i>	I	C	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	I	C		5		
4 ; imparfait	infinitif -ir <i>finir</i>	C	C	I	C	C	C	I	I	I	I	C	I	I	I	C				
5 ; imparfait	infinitif -ir <i>finir</i>	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I				
6 ; imparfait	infinitif -ir <i>partir</i>	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C				

7 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C				
8 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C	C	C	I				
9 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	C	I	I	C	C	I	C	C	C	I	C	C	I				7
10 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	I	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I				
11 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	C	I	C			9	
12 ; imparfait	infinitif -er	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I				
13 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I		6		
14 ; présent	infinitif -ir finir	C	I	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I	I	C			7	
15 ; imparfait	infinitif -ir partir	C	C	I	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C				
16 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C				
17 ; imparfait	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C				
18 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I	C	I	C	C	C				10
19 ; imparfait	infinitif -er	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
20 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C				

21 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I			11	
22 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	I	C	I	I	I	C	I	I	I	I	I	I	I				13
23 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	C	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	C		5		
24 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	I	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C				
25 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C				ss
26 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
27 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I				
28 ; imparfait	infinitif -er	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I				
29 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I			5	
30 ; présent	infinitif -ir partir	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				1
31 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C		4		
32 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
Réponses Incorrectes = I		15	7	16	8	16	10	13	11	11	11	11	10	7	10	11	2	20	32	31
Réponses Correctes = C		17	25	16	24	16	22	19	21	21	21	21	22	25	22	21				Total = 85
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32				

3. Résultats par différent type de verbe : imparfait

		é1	é2	é3	é4	é5	é6	é7	é8	é9	é10	é11	é12	é13	é14	é15	RI -er	RI -ir, type <i>ouvrir</i>	RI -ir, type <i>finir</i>	RI -ir, type <i>partir</i>
1 ; présent	infinitif -er	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
2 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C				
3 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	I	C				
4 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	C	I	C	C	C	I	I	I	I	C	I	I	I	C			8	
5 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I			11	
6 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C				3
7 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C		2		
8 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C	C	C	I		7		
9 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	C	I	I	C	C	I	C	C	C	I	C	C	I				
10 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	I	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I			12	
11 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	C	I	C				
12 ; imparfait	infinitif -er	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	2			
13 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I				

14 ; présent	infinitif -ir finir	C	I	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I	I	C				
15 ; imparfait	infinitif -ir partir	C	C	I	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C				4
16 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C		6		
17 ; imparfait	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	1			
18 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I	C	I	C	C	C				
19 ; imparfait	infinitif -er	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	1			
20 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C				4
21 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	C	I	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I				
22 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	I	C	I	I	I	C	I	I	I	I	I	I	I				
23 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	C	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	C				
24 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	I	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C		4		
25 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C				3
26 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
27 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I			12	

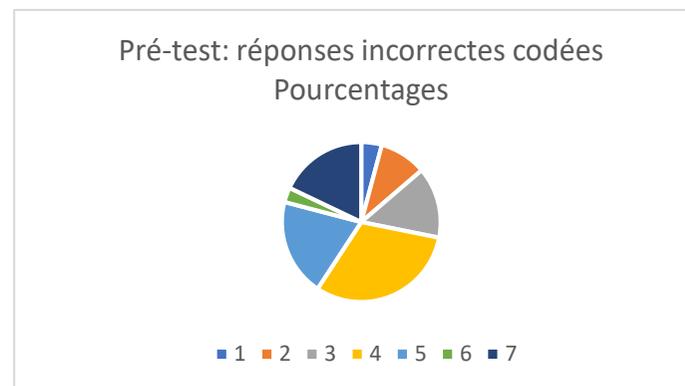
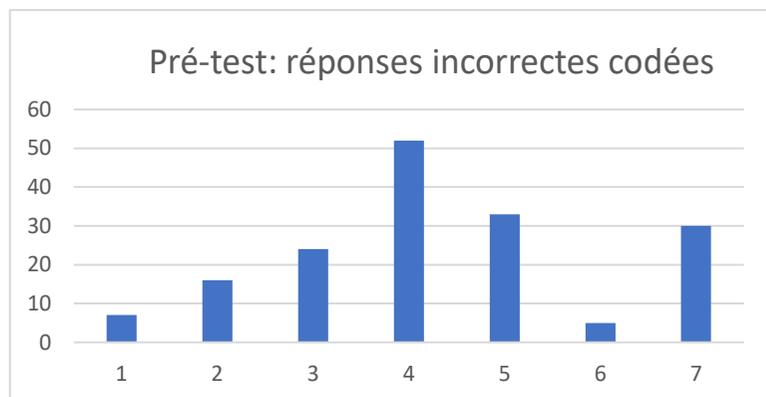
28 ; imparfait	infinitif -er	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	2			
29 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	I				
30 ; présent	infinitif -ir partir	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
31 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C				
32 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
Réponses Incorrectes = I		15	7	16	8	16	10	13	11	11	11	11	10	7	10	11		6	19	43	14
Réponses Correctes = C		17	25	16	24	16	22	19	21	21	21	21	22	25	22	21					Total = 82
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32					

4. Erreurs codées

Codage	Faute
1	Temps incorrect
2	Terminaison/désinence incorrecte (personne, lettres incorrectes ou manquantes)
3	Insertion fautive/superflue de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>finir</i> au lieu de <i>partir/ouvrir</i>)
4	Non-insertion nécessaire de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i>)
5	Identification fautive de la conjugaison des verbes en <i>-ir</i> qui ne concerne pas l'affixe -iss (désinence selon <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i> ou vice versa)
6	Type <i>partir</i> : on maintient la deuxième consonne du radical (je <u>dorms</u> , tu <u>ments</u>)
7	D'autres erreurs ou combinaison de deux erreurs ou plus

		é1	é2	é3	é4	é5	é6	é7	é8	é9	é10	é11	é12	é13	é14	é15	1	2	3	4	5	6	7
1 ; présent	infinitif - er			2														1					
2 ; présent	infinitif - er							2										1					
3 ; présent	infinitif - ir ouvrir	7		2	3						2				7			2	1				2
4 ; imparfait	infinitif - ir finir			4				4	4	4	4		4	4	7					7			1
5 ; imparfait	infinitif - ir finir		4	7			4	4	4	4	4		4	4	4	4				10			1
6 ; imparfait	infinitif - ir partir	3			3							3							3				
7 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir					3						3							2				
8 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	3		2		3	7		7			3						1	3				2
9 ; présent	infinitif - ir partir	5	5		6	5			5				5			6					5	2	
10 ; imparfait	infinitif - ir finir		7	7		1	7	4	7	4	4		4	4	7	4	1			6			5
11 ; présent	infinitif - ir finir			4		4	4	4	4	4	4		4		4	4				10			
12 ; imparfait	infinitif - er					2												1					
13 ; présent	infinitif - ir ouvrir	5				5	2			5			5			5		1			5		
14 ; présent	infinitif - ir finir		2	2	7			7			7			7	7	7		2					6
15 ; imparfait	infinitif - ir partir			1		3		1				3					2		2				
16 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	7					3		7	2		3			1		1	1	2				2
17 ; imparfait	infinitif - er								2									1					

18 ; présent	infinitif - ir partir	5	5	5	6	5		5	5	5	5		6							8	2		
19 ; imparfait	infinitif - er	7																				1	
20 ; imparfait	infinitif - ir partir	3				3		1				3				1		3					
21 ; présent	infinitif - ir finir			7		4	4	4	4	4	7		4	4	4	7				8		3	
22 ; présent	infinitif - ir partir	7	7	5		5	2	5		7	5	5	5	5	5	5		1			9	3	
23 ; présent	infinitif - ir ouvrir	5		2		5				7		5					1			3		1	
24 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	3				3	3					3							4				
25 ; imparfait	infinitif - ir partir	3				3						3							3				
26 ; présent	infinitif - er																						
27 ; imparfait	infinitif - ir finir		4	4	4	4		7	4	4	4		4	4	4	4				11		1	
28 ; imparfait	infinitif - er	1													2	1	1						
29 ; présent	infinitif - ir finir			5	5			5			2				2		2			3			
30 ; présent	infinitif - ir partir				6																1		
31 ; présent	infinitif - ir ouvrir	7		1			7					3				1		1				2	
32 ; présent	infinitif - er																						
Réponses Incorrectes = I		15	7	16	8	16	10	13	11	11	11	11	10	7	10	11	7	16	24	52	33	5	30
Réponses Correctes = C		17	25	16	24	16	22	19	21	21	21	21	22	25	22	21							Total = 167
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32							



5. Erreurs codées : Grandes Lignes

Étudiants: é1 - é5 - é6 - é7 - é8 - é9 - é10 - é12 - é13 - é14

		é1	é5	é6	é7	é8	é9	é10	é12	é13	é14	1	2	3	4	5	6	7
1 ; présent	infinitif - er																	
2 ; présent	infinitif - er				2								1					
3 ; présent	infinitif -ir ouvrir	7						2			7		1					2
4 ; imparfait	infinitif -ir finir				4	4	4	4	4	4	7				6			1
5 ; imparfait	infinitif -ir finir			4	4	4	4	4	4	4	4			1	8			
6 ; imparfait	infinitif -ir partir	3												1				
7 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir		3											2				
8 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	3	3	7		7												2

9 ; présent	infinitif -ir partir	5	5			5			5						4		
10 ; imparfait	infinitif -ir finir		1	7	4	7	4	4	4	4	7	1			5		3
11 ; présent	infinitif -ir finir		4	4	4	4	4	4	4		4				8		
12 ; imparfait	infinitif - er		2										1				
13 ; présent	infinitif -ir ouvrir	5	5	2			5		5				1		4		
14 ; présent	infinitif -ir finir				7			7		7	7						4
15 ; imparfait	infinitif -ir partir		3		1							1		1			
16 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	7		3		7	2				1	1	1	1			2
17 ; imparfait	infinitif - er					2							1				
18 ; présent	infinitif -ir partir	5	5		5	5	5	5	6						6	1	
19 ; imparfait	infinitif - er	7															1
20 ; imparfait	infinitif -ir partir	3	3		1							1		2			
21 ; présent	infinitif -ir finir		4	4	4	4	4	7	4	4	4				8		1
22 ; présent	infinitif -ir partir	7	5	2	5		7	5	5	5	5		1		6		2
23 ; présent	infinitif -ir ouvrir	5	5				7								2		1
24 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	3	3	3										3			
25 ; imparfait	infinitif -ir partir	3	3											2			
26 ; présent	infinitif - er																

27 ; imparfait	infinitif -ir finir		4		7	4	4	4	4	4	4				7			1
28 ; imparfait	infinitif - er	1										1						
29 ; présent	infinitif -ir finir				5			2					1			1		
30 ; présent	infinitif -ir partir																	
31 ; présent	infinitif -ir ouvrir	7		7														2
32 ; présent	infinitif - er																	
Réponses Incorrectes = I		15	16	10	13	11	11	11	10	7	10	5	8	13	42	23	1	22
Réponses Correctes = C		17	16	22	19	21	21	21	22	25	22							Total = 114
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32							

6. Erreurs codées : Franconvilles

Étudiants: é1 - é2 - é9 - é11 - é12 - é15

		é1	é2	é9	é11	é12	é15	1	2	3	4	5	6	7
1 ; présent	infinitif - er													
2 ; présent	infinitif - er													
3 ; présent	infinitif -ir ouvrir	7												1
4 ; imparfait	infinitif -ir finir			4		4					2			
5 ; imparfait	infinitif -ir finir		4	4		4	4				4			
6 ; imparfait	infinitif -ir partir	3			3					2				

7 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir				3					1				
8 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	3			3					2				
9 ; présent	infinitif -ir partir	5	5			5	6					3	1	
10 ; imparfait	infinitif -ir finir		7	4		4	4				3			1
11 ; présent	infinitif -ir finir			4		4	4				3			
12 ; imparfait	infinitif - er													
13 ; présent	infinitif -ir ouvrir	5		5		5	5					4		
14 ; présent	infinitif -ir finir		2				7		1					1
15 ; imparfait	infinitif -ir partir				3					1				
16 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	7		2	3				1	1				1
17 ; imparfait	infinitif - er													
18 ; présent	infinitif -ir partir	5	5	5		6						3	1	
19 ; imparfait	infinitif - er	7												1
20 ; imparfait	infinitif -ir partir	3			3					2				
21 ; présent	infinitif -ir finir			4		4	7				2			1
22 ; présent	infinitif -ir partir	7	7	7	5	5	5					3		3
23 ; présent	infinitif -ir ouvrir	5		7	5							2		1
24 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	3			3					2				

25 ; imparfait	infinitif -ir partir	3			3					2				
26 ; présent	infinitif -er													
27 ; imparfait	infinitif -ir finir		4	4		4	4				4			
28 ; imparfait	infinitif -er	1					2	1	1					
29 ; présent	infinitif -ir finir						2		1					
30 ; présent	infinitif -ir partir													
31 ; présent	infinitif -ir ouvrir	7			3					1				1
32 ; présent	infinitif -er													
Réponses Incorrectes = I		15	7	11	11	10	11	1	4	14	18	15	2	11
Réponses Correctes = C		17	25	21	21	22	21							Total = 65
Total		32	32	32	32	32	32							

7. Erreurs codées : Libre Service

Étudiants: é2 - é4 - é9 - é15

		é2	é4	é9	é15	1	2	3	4	5	6	7
1 ; présent	infinitif -er											
2 ; présent	infinitif -er											
3 ; présent	infinitif -ir ouvrir		3					1				
4 ; imparfait	infinitif -ir finir			4					1			
5 ; imparfait	infinitif -ir finir	4		4	4				3			

6 ; imparfait	infinitif -ir partir		3					1				
7 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir											
8 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir											
9 ; présent	infinitif -ir partir	5	6		6					1	2	
10 ; imparfait	infinitif -ir finir	7		4	4				2			1
11 ; présent	infinitif -ir finir			4	4				2			
12 ; imparfait	infinitif -er											
13 ; présent	infinitif -ir ouvrir			5	5					2		
14 ; présent	infinitif -ir finir	2	7		7		1					2
15 ; imparfait	infinitif -ir partir											
16 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir			2			1					
17 ; imparfait	infinitif -er											
18 ; présent	infinitif -ir partir	5	6	5						2	1	
19 ; imparfait	infinitif -er											
20 ; imparfait	infinitif -ir partir											
21 ; présent	infinitif -ir finir			4	7				1			1
22 ; présent	infinitif -ir partir	7		7	5					1		2
23 ; présent	infinitif -ir ouvrir			7								1
24 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir											

25 ; imparfait	infinitif -ir partir											
26 ; présent	infinitif -er											
27 ; imparfait	infinitif -ir finir	4	4	4	4			4				
28 ; imparfait	infinitif -er				2		1					
29 ; présent	infinitif -ir finir		5		2		1			1		
30 ; présent	infinitif -ir partir		6								1	
31 ; présent	infinitif -ir ouvrir											
32 ; présent	infinitif -er											
Réponses Incorrectes = I		7	8	11	11	0	4	2	13	7	4	7
Réponses Correctes = C		25	24	21	21							Total = 37
Total		32	32	32	32							

B.3 Résultats du test de contrôle

C = réponse correcte

I = réponse incorrecte

1. Résultats globaux : réponses incorrectes au présent et à l'imparfait

	é1	é2	é3	é4	é6	é8	é9	é10	é11	é13	é15	é17	é18	é19	é20		Présent Incorrect	Imparfait Incorrect
1 ; imparfait	C	C	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C			2
2 ; présent	I	C	C	I	I	I	I	I	C	C	I	C	I	I	C		9	
3 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		0	
4 ; présent	C	C	I	C	C	I	C	C	C	I	C	C	I	C	C		4	
5 ; imparfait	I	C	I	I	C	C	C	I	C	I	I	I	I	I	C			9
6 ; présent	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C		2	
7 ; imparfait	I	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C			4
8 ; imparfait	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C			3
9 ; présent	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	I	I	I	C		5	
10 ; présent	C	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C		3	
11 ; imparfait	C	C	C	C	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C			3
12 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C		1	
13 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		0	
14 ; imparfait	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C			2
15 ; imparfait	I	C	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C			6
16 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		0	
17 ; imparfait	I	C	I	C	C	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I			9
18 ; imparfait	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C			2
19 ; présent	I	C	C	C	C	C	I	I	C	I	C	C	C	I	I		6	
20 ; présent	I	C	C	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	I	C		4	
21 ; imparfait	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C			2
22 ; présent	I	C	C	C	C	I	I	I	C	C	C	I	I	I	C		7	
23 ; présent	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	I	I	I	C		8	

24 ; imparfait	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			1
25 ; imparfait	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I			2
26 ; présent	I	C	C	C	C	I	C	C	I	I	I	C	C	I	C		6	
27 ; imparfait	I	I	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C			7
28 ; présent	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		0	
29 ; imparfait	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	I	I	C			4
30 ; présent	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C		3	
31 ; imparfait	C	C	C	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C	I	C			3
32 ; imparfait	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			0
Réponses Incorrectes = I	12	3	12	5	4	13	7	9	7	6	6	8	9	13	3	117	58	59
Réponses Correctes = C	20	29	20	27	28	19	25	23	25	26	26	24	23	19	29	363		
Total	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	480		

2. Résultats par différent type de verbe : présent

		é1	é2	é3	é4	é6	é8	é9	é10	é11	é13	é15	é17	é18	é19	é20	RI -er	RI -ir, type <i>ouvrir</i>	RI -ir, type <i>finir</i>	RI -ir, type <i>partir</i>
1 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	C	C	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C				
2 ; présent	infinitif - ir finir	I	C	C	I	I	I	I	I	C	C	I	C	I	I	C			9	
3 ; présent	infinitif - er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
4 ; présent	infinitif - ir partir	C	C	I	C	C	I	C	C	C	I	C	C	I	C	C				4
5 ; imparfait	infinitif - ir finir	I	C	I	I	C	C	C	I	C	I	I	I	I	I	C				
6 ; présent	infinitif - ir ouvrir	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C		2		
7 ; imparfait	infinitif - er	I	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C				

8 ; imparfait	infinitif - ir partir	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C				
9 ; présent	infinitif - ir finir	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	I	I	I	C			5	
10 ; présent	infinitif - ir ouvrir	C	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C		3		
11 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	C	C	C	C	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C				
12 ; présent	infinitif - ir partir	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C				1
13 ; présent	infinitif - er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
14 ; imparfait	infinitif - ir finir	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C				
15 ; imparfait	infinitif - ir partir	I	C	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C				
16 ; présent	infinitif - er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
17 ; imparfait	infinitif - ir finir	I	C	I	C	C	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I				
18 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C				
19 ; présent	infinitif - ir partir	I	C	C	C	C	C	I	I	C	I	C	C	C	I	I				6
20 ; présent	infinitif - ir ouvrir	I	C	C	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	I	C		4		
21 ; imparfait	infinitif - ir partir	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C				
22 ; présent	infinitif - ir finir	I	C	C	C	C	I	I	I	C	C	C	I	I	I	C			7	
23 ; présent	infinitif - ir finir	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	I	I	I	C			8	
24 ; imparfait	infinitif - er	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
25 ; imparfait	infinitif - er	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I				

26 ; présent	infinitif - ir ouvrir	I	C	C	C	C	I	C	C	I	I	I	C	C	I	C		6		
27 ; imparfait	infinitif - ir partir	I	I	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C				
28 ; présent	infinitif - er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
29 ; imparfait	infinitif - ir finir	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	I	I	C				
30 ; présent	infinitif - ir partir	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C				3
31 ; imparfait	infinitif - ir ouvrir	C	C	C	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C	I	C				
32 ; imparfait	infinitif - er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
Réponses Incorrectes = I		12	3	12	5	4	13	7	9	7	6	6	8	9	13	3	0	15	29	14
Réponses Correctes = C		20	29	20	27	28	19	25	23	25	26	26	24	23	19	29				Total = 58
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32				

3. Résultats par différent type de verbe : imparfait

		é1	é2	é3	é4	é6	é8	é9	é10	é11	é13	é15	é17	é18	é19	é20	RI -er	RI -ir, type <i>ouvrir</i>	RI -ir, type <i>finir</i>	RI -ir, type <i>partir</i>
1 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C		2		
2 ; présent	infinitif -ir finir	I	C	C	I	I	I	I	I	C	C	I	C	I	I	C				
3 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
4 ; présent	infinitif -ir partir	C	C	I	C	C	I	C	C	C	I	C	C	I	C	C				
5 ; imparfait	infinitif -ir finir	I	C	I	I	C	C	C	I	C	I	I	I	I	I	C			9	

6 ; présent	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C				
7 ; imparfait	infinitif -er	I	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	4			
8 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C				3
9 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	I	I	I	C				
10 ; présent	infinitif -ir ouvrir	C	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C				
11 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C		3		
12 ; présent	infinitif -ir partir	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C				
13 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
14 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C			2	
15 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	C	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C				6
16 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
17 ; imparfait	infinitif -ir finir	I	C	I	C	C	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I			9	
18 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C		2		
19 ; présent	infinitif -ir partir	I	C	C	C	C	C	I	I	C	I	C	C	C	I	I				
20 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	I	C				

21 ; imparfait	infinitif -ir partir	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C				2
22 ; présent	infinitif -ir finir	I	C	C	C	C	I	I	I	C	C	C	I	I	I	C				
23 ; présent	infinitif -ir finir	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	I	I	I	C				
24 ; imparfait	infinitif -er	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	1			
25 ; imparfait	infinitif -er	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	2			
26 ; présent	infinitif -ir ouvrir	I	C	C	C	C	I	C	C	I	I	I	C	C	I	C				
27 ; imparfait	infinitif -ir partir	I	I	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C				7
28 ; présent	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
29 ; imparfait	infinitif -ir finir	C	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	I	I	C			4	
30 ; présent	infinitif -ir partir	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C				
31 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	C	C	C	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C	I	C		3		
32 ; imparfait	infinitif -er	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0			
Réponses Incorrectes = I		12	3	12	5	4	13	7	9	7	6	6	8	9	13	3	7	10	24	18
Réponses Correctes = C		20	29	20	27	28	19	25	23	25	26	26	24	23	19	29				Total = 59
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32				

4. Erreurs codées

Codage	Faute
1	Temps incorrect
2	Terminaison/désinence incorrecte (personne, lettres incorrectes ou manquantes)
3	Insertion fautive/superflue de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>finir</i> au lieu de <i>partir/ouvrir</i>)
4	Non-insertion nécessaire de l'affixe <i>-iss</i> (on utilise la conjugaison du type <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i>)
5	Identification fautive de la conjugaison des verbes en <i>-ir</i> qui ne concerne pas l'affixe -iss (désinence selon <i>partir/ouvrir</i> au lieu de <i>finir</i> ou vice versa)
6	Type <i>partir</i> : on maintient la deuxième consonne du radical (je dor <u>m</u> s, tu ment <u>s</u>)
7	D'autres erreurs ou combinaison de deux erreurs ou plus

		é1	é2	é3	é4	é6	é8	é9	é10	é11	é13	é15	é17	é18	é19	é20	1	2	3	4	5	6	7	
1 ; présent	infinitif -ir ouvrir						3			3									2					
2 ; présent	infinitif -ir finir	2			5	5	5	5	5			5		5	5			1				8		
3 ; présent	infinitif -er																							
4 ; imparfait	infinitif -ir partir			2			1				1			3			2	1	1					
5 ; imparfait	infinitif -ir finir	7		7	7				4		2	2	7	7	4			2			2			5
6 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir						7								5							1		1
7 ; imparfait	infinitif -er	1		2			2	2									1	3						
8 ; imparfait	infinitif -ir partir	3							3			3							3					

9 ; présent	infinitif -ir finir			5			5					5	5	2			1			4		
10 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir		2	2						3							2	1				
11 ; présent	infinitif -ir ouvrir						3			3	1					1		2				
12 ; imparfait	infinitif -ir partir											7										1
13 ; présent	infinitif -er																					
14 ; présent	infinitif -ir finir			4										4					2			
15 ; imparfait	infinitif -ir partir	2		2	2		7	2	2								5					1
16 ; imparfait	infinitif -er																					
17 ; imparfait	infinitif -ir finir	4		4				4	7			4	4	4	4	4			8			1
18 ; présent	infinitif -ir ouvrir						3							1			1		1			
19 ; imparfait	infinitif -ir partir	1						2	5		5				5	5	1	1			4	
20 ; imparfait	infinitif -ir ouvrir	5								5	5				5					4		
21 ; présent	infinitif -ir partir						1						1				2					
22 ; présent	infinitif -ir finir	1					5	5	5				5	5	5		1				6	

23 ; présent	infinitif -ir finir			4		4	4		4			4	4	4	4				8				
24 ; imparfait	infinitif -er				2												1						
25 ; imparfait	infinitif -er			2											2		2						
26 ; présent	infinitif -ir ouvrir	5				5			5	5	5			5					6				
27 ; imparfait	infinitif -ir partir	7	7	2	2		2	2	2								5					2	
28 ; imparfait	infinitif -er																						
29 ; présent	infinitif -ir finir			4					1				4	4		1			3				
30 ; présent	infinitif -ir partir	1	3									2				1	1	1					
31 ; présent	infinitif -ir ouvrir					3			3					7				2				1	
32 ; présent	infinitif -er																						
Réponses Incorrectes = I		12	3	12	5	4	13	7	9	7	6	6	8	9	13	3	11	25	13	23	33	0	12
Réponses Correctes = C		20	29	20	27	28	19	25	23	25	26	26	24	23	19	29							Total = 117
Total		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32							

s

