

**L'ACCORD DU PARTICIPE PASSE, UNE HISTOIRE
COMPLIQUEE: ACCORD OU PAS D'ACCORD ?**

L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT EMILE SUR LES CONNAISSANCES
GRAMMATICALES EN FLE: LE CAS DE L'ACCORD DU PARTICIPE
PASSE

Aantal woorden: 21.450

Maayken Devenijn

Studentennummer: 01700048

Promotor: Prof. dr. Pascale Hadermann

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Taal- en letterkunde – Frans

Academiejaar: 2019 – 2020

Remerciements

Au terme de ce travail, je voudrais exprimer ma profonde gratitude envers tous ceux qui m'ont aidée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je voudrais remercier ma promotrice, Prof. Dr. Pascale Hadermann, pour les échanges d'idées enrichissants, sa contribution précieuse et ses bons conseils pendant tout le processus de recherche et d'écriture. Un grand merci pour votre aide pendant mon mémoire de bachelier et pendant cette thèse de master.

Ensuite, je tiens à remercier M. Ludovic De Cuypere pour le soutien statistique de mes recherches, merci pour votre aide afin d'établir une étude plus scientifique.

Merci au personnel de la bibliothèque de la Faculté des Lettres et de la Philosophie pour la bonne livraison des documents pendant cette période de confinement.

Ensuite, je voudrais aussi remercier toutes les personnes de l'école *Instituut Heilige Kindsheid Ardoois* qui m'ont aidée et en tout particulièrement monsieur Dirk Declercq pour son aide et accompagnement.

Je tiens également à remercier Jean-Marc Houssa de l'école primaire *Sainte-Croix* à Hannut pour la bonne collaboration.

Un grand merci également à Pascale Vanelderren pour m'avoir mis en contact avec M. Houssa et pour la relecture de ce mémoire.

Finalement, j'aimerais aussi remercier ma famille et mes amis, pour le soutien moral et leurs encouragements.

Table des matières

Remerciements.....	III
Table des matières.....	V
Liste des figures.....	VII
Introduction.....	1
1. Enseignement en Belgique.....	3
2. EMILE.....	4
2.1. Approche d'EMILE.....	4
2.2. L'enseignement multilingue et EMILE en Belgique.....	5
2.2.1. L'enseignement multilingue en Belgique.....	5
2.2.2. La Communauté flamande.....	6
2.2.3. La Communauté française.....	8
2.2.4. Bruxelles.....	9
2.2.5. Comparaison des régions.....	12
3. L'enseignement de grammaire.....	13
3.1. Comment enseigner la grammaire ?.....	13
3.1.1. La grammaire et les niveaux de langue.....	14
3.1.2. De la grammaire pédagogique à l'approche communicative.....	15
3.1.3. L'enseignement implicite et explicite.....	16
3.2. Contenu des programmes d'études.....	17
4. L'accord du participe passé.....	19
4.1. L'accord du participe passé dans les grammaires.....	19
4.2. La théorie de l'accord.....	19
4.2.1. L'histoire de la règle.....	20
4.2.2. La règle.....	21
4.3. Les critiques et leurs propositions.....	21
4.4. Et en néerlandais ?.....	22
1. Questions de recherche.....	25
2. Hypothèses.....	26
3. Le test.....	27
3.1. Instituut Heilige Kindsheid (IHKA).....	27
3.1.1. École.....	27
3.1.2. Les participants.....	27
3.1.3. Le test.....	28
3.2. École primaire Sainte-Croix Hannut.....	29

3.2.1.	Les participants	29
3.2.2.	Le test.....	29
4.	Méthodologie.....	29
1.	Test 1.....	34
1.1.	Auxiliaire	34
1.2.	Participe passé	36
1.3.	Accord	38
1.4.	Résultat	40
2.	Test 2.....	41
2.1.	Auxiliaire	41
2.2.	Participe passé	42
2.3.	Accord	44
2.4.	Résultat	45
3.	Test 3.....	46
3.1.	Auxiliaire.....	46
3.2.	Participe passé	47
3.3.	Accord	48
3.4.	Résultat	49
4.	Test des francophones	50
4.1.	Auxiliaire.....	50
4.2.	Participe passé	50
4.3.	Accord	51
4.4.	Résultat	51
5.	Évolution des élèves néerlandophones.....	52
6.	Comparaison entre les élèves néerlandophones et les élèves francophones	62
7.	Bilan des résultats	65
	Conclusion.....	67
	Références bibliographiques	69
	Annexe 1 – Test 1 (élèves néerlandophones).....	73
	Annexe 2 – Test (élèves francophones)	77

nombre de mots: 21.450

Liste des figures

Figure 1: T1 - auxiliaire	36
Figure 2: T1 - participe passé.....	38
Figure 3: T1 - accord	40
Figure 4: T2 - auxiliaire	42
Figure 5: T2 - participe passé.....	43
Figure 6: T2 - accord	45
Figure 7: T3 - auxiliaire	47
Figure 8: T3 - participe passé.....	48
Figure 9: T3 - accord	49
Figure 10: évolution de l'auxiliaire	53
Figure 11: évolution du participe passé.....	54
Figure 12: évolution de l'accord	55
Figure 13: évolution des résultats	56
Figure 14: évolution des résultats*	56
Figure 15: modèle à effets mixtes - deuxième et quatrième année (R Core Team, 2019).....	58
Figure 16: Test effect plot & Clil effect plot (R Core Team, 2019)	59
Figure 17: Différences individuelles entre les élèves de la deuxième année (R Core Team, 2019)	61
Figure 18: élèves néerlandophones et francophones - auxiliaire.....	63
Figure 19: élèves néerlandophones et francophones - participe passé	63
Figure 20: élèves néerlandophones et francophones - accord	64
Figure 21: élèves néerlandophones et francophones – résultats	65

Introduction

L'accord du participe passé, une histoire compliquée : accord ou pas d'accord ? Cette règle est une des matières les plus difficiles à maîtriser pour les élèves en FLE et elle déstabilise même de nombreux Français. Même Voltaire le soulignait un jour : « *Clément Marot a ramené deux choses d'Italie : la vérole et l'accord du participe passé... Je pense que c'est le deuxième qui a fait le plus de ravages !* ». Même pour les Français, l'enseignement de cette règle nécessite environ quatre-vingts heures dans une scolarité moyenne, sans avoir un résultat parfait et Le Monde la qualifie même de bête noire orthographique des Français (« Le participe, bientôt un accord du passé ? », 2018). Cette règle et son utilité font par conséquent l'objet de nombreuses discussions.

Nous nous intéressons alors à la mesure dans laquelle les étudiants néerlandophones en FLE maîtrisent cette règle. Par ailleurs, nous nous demandons également si l'apprentissage par immersion, ou l'enseignement EMILE, qui a gagné en popularité ces dernières années en Flandre, a un effet sur les connaissances grammaticales de ces élèves et plus précisément sur la maîtrise de la règle de l'accord du participe passé. En outre, nous voulons examiner la connaissance de cette règle chez les élèves francophones, puisqu'ils sont également tenus d'apprendre cette règle.

Dans une première partie, nous examinons en détail l'éducation en Belgique et le rôle de l'enseignement des langues. Ensuite, nous découvrons l'approche EMILE et l'éducation multilingue en Belgique, en comparant les régions. Puis, nous nous concentrons sur l'enseignement de la grammaire depuis l'Antiquité et son évolution et nous découvrons les différentes approches de l'enseignement de la grammaire, telles que l'enseignement implicite et explicite. En outre, nous examinons également ce que les programmes d'études disent de l'enseignement de la grammaire et en particulier la règle de l'accord du participe passé. Enfin, nous nous concentrons sur cette règle, c'est-à-dire sur son histoire, ses critiques et leurs propositions, et nous confrontons cette règle à son équivalent en néerlandais.

Dans une deuxième partie, nous expliquons en détail nos recherches. Nous précisons les différents aspects de nos études et formulons déjà quelques hypothèses. En outre, nous expliquons également l'approche de la recherche, le test et ses participants. Nous concluons par quelques explications supplémentaires sur la méthodologie.

Dans une troisième partie, nous développerons les résultats de nos recherches. Nous les répartissons par test et nous procédons systématiquement en divisant les réponses dans les catégories suivantes : le choix de l'auxiliaire correct, la conjugaison du participe passé, la réalisation d'un accord correct et le résultat final, une note par test par élève. Ensuite, nous rassemblons ces parties pour examiner

d'autres évolutions et pour établir des comparaisons. Nous examinons ainsi une éventuelle évolution des élèves néerlandophones au cours des trois tests et nous comparons les résultats des étudiants néerlandophones et francophones. Enfin, nous concluons par un aperçu de toutes les observations par catégorie.

I. CADRE THÉORIQUE

1. Enseignement en Belgique

La Belgique est un pays de création récente, reconnue par la conférence de Londres en novembre 1830. Elle réunit des populations très différentes avec leurs propres pratiques linguistiques, ce qui a mené à l'existence de trois langues officielles : le néerlandais, venant des parlers régionaux d'origine germanique, le français qui remonte au latin et l'allemand, qui trouve ses origines dans le bas allemand (plattdeutsch) (Reutner, 2017, p. 180-203).

Ce trilinguisme est relativement récent. Avec la première Constitution, promulguée en 1831, le français devient la langue officielle de l'état, mais il y a toujours la liberté des langues sur tout le territoire. Ce n'est qu'en 1898 que le néerlandais devient une langue co-officielle. À ce trilinguisme se superposent quatre régions linguistiques, formulées dans la Constitution Belge (La constitution belge, 2019) :

Art. 4

La Belgique comprend quatre régions linguistiques : la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande.

Au XIXe siècle, le français était la langue de prestige par excellence, comme la langue de communication de l'élite. Même quand la Constitution prescrit une liberté de la langue, à l'époque cela désignait qu'une langue, le français. Le néerlandais, ou flamand, n'était pas standardisé et n'a pas ce même prestige que le français, mais a plutôt le statut d'un « dialecte paysan ». Tout cela a influencé leur rôle et trajet dans les différents enseignements en Belgique (Van de Craen, 2015; Witte & Velthoven, 1998).

Suite à la réforme de l'État, en quatre étapes : 1970, 1980, 1988 et 1993, la Belgique devient un État fédéral avec trois communautés, qui ont la solidarité linguistique et culturelle comme base : les communautés flamande, française et germanophone, chacune ayant son propre gouvernement (communautaire) ou exécutif. Jusqu'en 1970, la politique de l'éducation est une affaire nationale dirigée par les ministres nationaux de l'éducation : un ministre néerlandophone et un ministre francophone. La révision de la Constitution et la loi de finances de 1988 ont amélioré la répartition des compétences et des ressources financières entre le gouvernement fédéral et les Communautés et ont fait de l'éducation, soumise à trois restrictions, une compétence exclusive des Communautés (La constitution belge, 2019; Reutner, 2017, p. 180-203).

Comme les communautés sont fondées sur la notion de « langue » et que la langue est « liée à la personne », un certain nombre d'autres pouvoirs sont clairement liés à ces communautés. À côté de l'enseignement, la Communauté est responsable de la culture (théâtre, bibliothèques, médias, etc.), de l'utilisation des langues et des questions relatives à la personne qui comprennent, d'une part, la politique de santé (médecine curative et préventive) et, d'autre part, l'aide aux personnes (protection de la jeunesse, assistance sociale, accueil des immigrés, etc.) (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2014).

Les trois restrictions mentionnées sont la responsabilité des autorités fédérales. Il s'agit de la détermination du début et de la fin de l'enseignement obligatoire (pour l'instant 6 et 18 ans), les conditions minimales de délivrance des diplômes et le régime de retraite du personnel enseignant (La constitution belge, 2019; Belgische Federale Overheidsdiensten, 2014; Parlement, 2020; Reutner, 2017, p. 180-203).

2. EMILE

2.1. Approche d'EMILE

L'enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) ou Content and Language Integrated Learning (CLIL) sont deux termes utilisés pour indiquer une forme d'éducation plurilingue dans laquelle certains contenus d'enseignement ou certaines matières non linguistiques sont enseignés par le biais d'une langue d'enseignement supplémentaire, qu'on appelle la langue cible. La différence entre EMILE et CLIL est subtile et dépend souvent de la langue utilisée (Devenijn, 2019; Onderwijs Vlaanderen, 2019).

Eurydice définit l'EMILE comme suit : « Il s'agit d'un enseignement où les matières du programme d'études sont enseignées dans deux langues différentes au moins, et ce en dehors des cours de langues eux-mêmes. » (Eurydice, 2008).

Cet enseignement utilise l'immersion et non la submersion comme base. Larousse définit l'immersion comme suit : « Fait de se retrouver dans un milieu étranger sans contact direct avec son milieu d'origine »¹. Il est important de ne pas confondre immersion avec submersion, où les élèves sont aussi submergés, mais sans soutien de leur propre langue, par exemple un élève de langue étrangère qui suit un enseignement en néerlandais. EMILE ne se focalise pas sur l'apprentissage d'une langue, mais l'apprentissage **dans** une langue, avec une approche didactique (De Lille, 2015).

1 (Larousse, Consulté 12 février 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immersion/41699>)

Il est important de noter que le but est non seulement d'améliorer l'apprentissage d'une langue et ainsi de promouvoir le bilinguisme et le trilinguisme, mais aussi de dépasser ce niveau linguistique et d'améliorer l'éducation générale des élèves (Devenijn, 2019).

2.2. L'enseignement multilingue et EMILE en Belgique

Comme déjà mentionné, l'enseignement est la responsabilité des Communautés. Puisque ce mémoire implique uniquement les enseignements flamands et français, nous n'explorons pas l'approche de la Communauté germanophone. D'abord, nous regardons les enseignements plurilingues dans un contexte plus large, puis nous nous focalisons sur les Communautés flamande et française.

2.2.1. L'enseignement multilingue en Belgique

Même si l'enseignement EMILE est considéré comme une des innovations les plus importantes des cinquante dernières années, l'enseignement multilingue en Belgique existe déjà depuis plus de cent ans, pour des raisons différentes. Dans ses recherches, Van de Craen distingue quatre phases : des classes de transmutation, l'entre-deux-guerres, le projet « Foyer » et finalement l'enseignement EMILE en Wallonie et en Flandre (Van de Craen, 2015, p. 5-20, 2019).

En 1884, Karel Buls, le maire de Bruxelles, a introduit le principe des classes de transmutation. Il s'agit d'écoles où étudiaient des élèves de la bourgeoisie francophone, mais aussi des étudiants néerlandophones, et où il a introduit le néerlandais. Ainsi, il a proposé cette nouvelle forme d'enseignement plus conforme à la réalité des élèves néerlandophones, qui obtenaient de mauvais résultats dans les écoles francophones. Le néerlandais était d'un niveau inférieur au français et cette langue avait à peine dépassé le statut de dialecte, donc la « transmutation » consistait à utiliser le néerlandais de manière pratique pour passer au français. Les élèves francophones devaient apprendre le néerlandais et les élèves flamands devaient acquérir progressivement le français grâce à un enseignement dans leur langue maternelle. La langue d'enseignement de l'enfant devait être le point de départ pour répartir les élèves dans des classes francophones ou néerlandophones. Comme les élèves néerlandophones commençaient par la maîtrise de leur langue maternelle et ne passaient qu'ensuite au français, ils avaient plus de chances de réussir dans l'enseignement en français et ils contribuaient à rendre bilingue la ville de Bruxelles du futur (Gatz, 2011; Van de Craen, 2015, p. 8-10). Le projet a échoué, mais il a tout de même été conclu que l'éducation multilingue est meilleure que l'éducation submersive, où les élèves sont immergés dans une autre langue sans le soutien de leur propre langue.

De 1914 à 1939, pendant l'entre-deux-guerres, l'enseignement était souvent en français. Plus tard, en 1982, le projet « Foyer » a émergé avec l'apparition des élèves de langue maternelle étrangère dans

le contexte de la migration professionnelle dès 1950. Ce projet reconnaissait le plurilinguisme comme atout pour des locuteurs de l'espagnol, de l'italien et du turc. Ainsi, la moitié des cours de l'école maternelle avait lieu dans la langue maternelle, l'autre moitié en néerlandais. Cet enseignement a reçu le nom de « l'enseignement biculturel ». Cependant, il subsiste quelques problèmes et questions : quelles langues peuvent être enseignées avec ce programme, où trouver des enseignants qualifiés, etc. (Van de Craen, 2015, p. 8-10).

Vers 1990, plusieurs causes ont mené à un enseignement multilingue en Europe. D'abord, les résultats de l'enseignement des langues traditionnelles sont insuffisants. Puis, l'Europe formule des directives sur la citoyenneté et sur l'internationalisation, liées à l'importance de la maîtrise de plusieurs langues. Avec la formule « 1 + 2 », elle exprime le vœu que les Européens de dix-huit ans maîtrisent, à côté de leur langue maternelle, au moins deux autres langues européennes. Finalement, au niveau scientifique, les connaissances concernant l'apprentissage et les processus cognitifs de l'apprentissage se développent (Van de Craen, 2015, p. 13-16, 2019) .

2.2.2. La Communauté flamande

L'article 43 du décret sur l'enseignement primaire du 25 février 1997 traite de la question des langues dans l'enseignement primaire. D'abord, en Flandre, l'apprentissage du français est obligatoire en cinquième et sixième année de l'enseignement primaire et facultatif dès la troisième année de l'enseignement primaire (Decreet basisonderwijs, 1997).

Dans le Code de l'Enseignement secondaire, plusieurs articles traitent de l'enseignement du français. En ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent choisir entre l'année A ou l'année B, cette dernière étant axée sur les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou préférant une approche plus pratique (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). En ce qui concerne l'année A, le français fait partie de la formation initiale, selon l'article 153 §3. Dans les classes B, le français pourrait faire partie du « projet cours généraux » (art. 153 §4). Pour les classes de l'enseignement professionnel, à partir du deuxième degré, les écoles peuvent choisir entre le français et l'anglais (art. 156 §3) (Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, 2011).

En 2013, le décret sur l'enseignement XXIII, qui énonce les dispositions légales et décrétales relatives à l'enseignement secondaire, a été modifié, ce qui permettra aux écoles d'offrir un enseignement immersif du type EMILE à partir de l'année scolaire 2014-2015. L'article 157/9 définit les conditions pour l'approche EMILE. D'abord, 20 % au maximum de la grille horaire hebdomadaire, les cours de langues étrangères modernes non compris, peut être offert en langue française, anglaise ou

allemande si les conditions suivantes sont respectées (Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, 2011):

- les élèves ont la possibilité de suivre tous les cours non linguistiques en néerlandais
- les élèves concernés décident, par écrit et explicitement, de suivre le parcours EMILE pendant toute l'année scolaire
- les élèves ont besoin d'un avis positif d'admission par le conseil de classe, attestant une connaissance et une maîtrise suffisantes de la langue d'enseignement
- l'offre répond à la norme de qualité définie par le Gouvernement flamand. La norme de qualité comprend des conditions au niveau (Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, 2011):
 - des compétences et de la formation du personnel qui dispensera ces cours pour ce qui est de la méthode EMILE par rapport à la branche même
 - de la connaissance exigée de la langue cible des membres du personnel
 - d'une communication ponctuelle avec les parents et les élèves, tout en proposant le choix explicite entre EMILE ou non-EMILE
 - de l'intégration de cette offre dans une politique linguistique cohérente tant pour la langue d'enseignement que pour les langues étrangères, avec une formulation d'objectifs stratégiques explicites
 - du monitoring des résultats et des gains d'apprentissage des élèves dans la matière ou le sujet, dans la langue cible et en néerlandais standard
 - des démarches à suivre par une école désirant organiser un projet EMILE (analyse de la situation initiale, communication, formuler des objectifs, dresser un plan d'action et l'opérationnaliser)
- l'école ne peut organiser cet enseignement que si elle dispose d'un personnel qui remplit les conditions requises. De plus, elle devra tenir compte des droits des membres du personnel nommés à titre définitif ou désignés temporairement à durée indéterminée dans la branche qu'elle entend offrir en langue française, anglaise ou allemande
- l'école veille à ce que la connaissance de la langue d'enseignement continue à avoir la priorité et que le caractère néerlandophone de l'école soit maintenu
- un plan soit élaboré au préalable et que celui-ci soit approuvé par le service compétent de la Communauté flamande

Le parcours EMILE ne porte donc pas atteinte aux objectifs du cours non linguistique. Il n'y a ni moins ni d'autres objectifs éducatifs. Ce trajet est possible dans l'enseignement secondaire et dans

l'enseignement professionnel à temps partiel avec contrat d'apprentissage. Depuis l'année scolaire 2019-2020, EMILE peut aussi être organisé dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 4 (Onderwijs Vlaanderen, 2019).

Au début du projet, pendant l'année scolaire 2015-2016, EMILE était organisé par 40 écoles secondaires en Flandre. En juillet 2019, 123 écoles avaient présenté leur demande pour offrir cet enseignement (Onderwijs Vlaanderen, 2019; Van de Craen, 2019).

2.2.3. La Communauté française

L'apprentissage d'une deuxième langue pour tous les élèves commence en cinquième année primaire et les écoles ont le choix entre le néerlandais, l'anglais ou l'allemand. Le directeur peut, après avoir pris l'avis du conseil de participation, proposer l'apprentissage d'une seule langue ou le choix entre deux des langues mentionnées. Il ne peut jamais proposer le choix entre trois langues modernes différentes (Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 1998).

La Wallonie, consciente que le multilinguisme offre plus de possibilités sur le marché du travail, a étendu l'offre en éducation multilingue. En 1996, le Premier ministre Onkelinx a déclaré qu'elle s'attendait à ce que tous les Wallons soient bilingues d'ici 2001. Dans le domaine de l'éducation, cela s'est traduit par le décret Onkelinx du 13 juillet 1998, qui a donné naissance à l'éducation multilingue ou à l'éducation par immersion. Au cours de l'année scolaire 2001 - 2002, 16 écoles offrent déjà ce type d'enseignement, nombre qui est passé à 39 écoles au cours de l'année scolaire 2003 – 2004 (Gontier & Mondt, 2006). Pendant l'année scolaire 2017-2018, l'enseignement immersif est proposé par 93 écoles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018). La répartition des langues choisies est la suivante : 55,5 % des écoles choisit d'offrir des cours d'immersion en néerlandais, suivi par 39 % qui choisit l'anglais, et environ 5,5 % offre l'allemand. Ces pourcentages montrent l'offre de 110 langues pour 93 écoles, comme certaines écoles organisent l'immersion en deux langues. L'allemand est offert dans des écoles proches des frontières avec l'Allemagne et le Luxembourg, dans les villes de Malmedy, Welkenraedt, Plombières et Arlon, avec comme exception Seraing, qui se trouve proche de Liège.

Avec cet enseignement, certaines conditions doivent être respectées. D'abord, selon l'article 70, dans le premier degré, un quart de l'horaire peut être organisé dans une langue moderne autre que le français, sous forme d'apprentissage par immersion. Pour cette langue moderne, les écoles ont le choix entre l'anglais, le néerlandais et l'allemand. De plus, le cours de langue moderne (« langue moderne I ») peut être intégré dans la partie de l'horaire réalisée en immersion. Le cours de religion et le cours de morale ne peuvent pas être donnés en immersion. Le décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique définit encore d'autres conditions et conventions. D'abord,

il n'y a pas d'examen particulier pour entrer dans cet enseignement. L'acceptation des élèves se fait par le chef d'établissement selon l'ordre des inscriptions. Puis, les cours d'immersion peuvent être organisés dans toutes les formes d'enseignement : général, technique, artistique et professionnel. Au niveau des langues, l'école peut offrir deux langues, mais un élève ne peut suivre les cours en immersion que dans une de ces langues. De plus, au premier degré, la langue de l'immersion doit être la même que la langue choisie comme seconde langue. Au sujet de l'enseignant, les cours sont donnés préférentiellement par un locuteur natif ou quasi natif. Celui-ci doit aussi disposer de quelques compétences : un titre pédagogique et la connaissance de la langue française (Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 1998; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

En enseignement maternel et primaire, l'organisation se montre un peu différente. Les écoles peuvent démarrer avec ce type d'enseignement à partir de la troisième année maternelle, où 50 à 75% des activités auront lieu dans la deuxième langue. De la première à la troisième année de l'école primaire, nous constatons les mêmes pourcentages, mais les cours de français, de religion et de morale ne font plus partie du programme immersif. De la quatrième à sixième année primaire, le taux des cours enseignés dans une langue moderne étrangère, doit être entre 25 % et 65 % (Beheydt, 2013).

Pour mettre en place un enseignement EMILE, les écoles de la Communauté française doivent introduire une demande d'autorisation, les écoles subventionnées doivent joindre un dossier à leur demande de subventionnement. Après avoir obtenu l'autorisation d'organiser l'enseignement immersif, celle-ci est valable pour une période de trois ans (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

2.2.4. Bruxelles

Comme la ville de Bruxelles est un cas assez spécifique, certaines écoles suivent les règles de la Communauté flamande et d'autres doivent obéir aux règles de la Communauté française, nous décrivons les spécificités ci-dessous.

La situation à Bruxelles était marquée par un problème de langue. Même si la population bruxelloise était à forte prédominance flamande, le français était la seule langue de travail de l'enseignement primaire. À partir de 1842, le néerlandais avait même disparu du programme des quatre premières années des écoles municipales de garçons. De plus, tous les professeurs ne maîtrisaient pas le néerlandais, car l'étude du flamand n'était pas très appréciée. Bien qu'il s'agisse de l'une des matières obligatoires, le néerlandais était toujours considéré comme une matière sans importance, comme le montre le nombre de points d'examen qui y sont liés. Lorsque des sujets tels que la religion, le français et l'arithmétique valaient 80 points, l'écriture 35, la lecture 30 et le dessin 20, le flamand ne comptait que pour 15 points. L'absence du flamand dans le programme scolaire a également été étayée par

plusieurs arguments. D'abord, à cause de la population majoritairement flamande, l'enfant connaît déjà sa langue maternelle, donc il n'est pas nécessaire que l'école traite ce sujet. Puis, le flamand n'est pas une langue, mais un dialecte sans grammaire ni littérature. Le français en revanche, est une langue de culture européenne. Finalement, comme les enfants des pauvres quittent l'école environ à 10 ans et que leur temps scolaire est réduit, il faut l'utiliser de manière rentable en apprenant le français, puisqu'ils en auront besoin dans le futur sur le marché du travail (Van Velthoven, 1981).

Avant 1971, la langue parlée par les parents était déterminante dans le choix de l'école. Ainsi, des enfants flamands devaient aller à une école flamande et des enfants francophones à une école francophone. La Belgique et son gouvernement étaient très francophones à ce moment, ce que montre une devise du FDF, le Front démocratique des francophones : « Brussel Vlaams, ça jamais », et l'enseignement était marqué par une politique libérale bourgeoise, caractérisée par le conservatisme social, l'anticléricalisme et une attitude anti-flamande (Van Velthoven, 1981).

Les premières lois linguistiques en matière d'éducation en 1850, 1883, 1910 et 1914 ne s'appliquaient guère à Bruxelles. D'abord, la loi sur l'enseignement secondaire officiel de 1850 stipulait qu'en Flandre, le néerlandais devait être enseigné de même manière que le français. Plus tard, avec la loi de 1883, qui pouvait être vue comme une des lois les plus importantes d'avant la Première Guerre Mondiale, le néerlandais était accepté dans l'enseignement secondaire de l'État comme langue officielle d'enseignement des matières et il est alors reconnu comme une langue standard égale au français (mais non équivalente). Ainsi, le flamand n'était plus vu comme « un dialecte paysan », les programmes des universités ont été influencés comme il fallait des enseignants néerlandophones et la loi a conduit à un bilinguisme dans la vie scolaire. En 1910, la loi de 1883 connaissait une sorte d'application pour l'enseignement catholique. Finalement, avec la loi de 1914, l'enseignement obligatoire de six à quatorze ans a été introduit et un quatrième diplôme (de douze à quatorze ans) a été délivré. L'enseignement primaire était considéré comme un instrument de l'éducation nationale et de la formation des Belges bilingues, bien que principalement en Flandre (Fredericq, 1906; Van Ginderachter, 1998; Witte & Velthoven, 1998).

À Bruxelles, l'utilisation du flamand n'était tolérée que comme système de transition vers le français. Par conséquent, avec la création de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation du 26 décembre 1864, Karel Buls, un jeune autodidacte, libre penseur et futur maire de Bruxelles, a introduit les classes de transmutation, où une partie des cours était donné en néerlandais, pour ensuite passer au français. C'était un « projet de création d'une association destinée à répandre et à améliorer l'instruction en Belgique » avec les objectifs suivants : propager et perfectionner l'éducation et l'instruction en Belgique, obtenir la révision des lois scolaires en vigueur, étudier toutes les questions relatives à

l'enseignement et contribuer au développement de l'instruction des filles et l'établissement de bibliothèques, de cours publics et d'écoles d'adultes (Lory, 1979). Il s'agissait alors d'une école modèle où il voulait œuvrer pour une amélioration intégrale de l'éducation et avec lequel il voulait lutter pour une éducation publique et laïque. Dans le domaine des langues, il a fait une première tentative de former des élèves bilingues en leur enseignant deux langues en même temps. Les élèves étaient divisés en groupes selon leur langue maternelle et on leur enseignait cette langue maternelle dans les classes les plus basses. L'enseignement dans la deuxième langue n'a été introduit qu'à partir de la deuxième classe. C'est ainsi que pour la première fois, une organisation des classes flamandes a été créée. La source d'inspiration pour cet enseignement sont les mauvais résultats des élèves néerlandophones dans les écoles francophones. Comme solution, Buls voulait offrir à ces élèves des connaissances de base en néerlandais, c'est-à-dire qu'ils devaient d'abord apprendre à lire, écrire et calculer dans leur langue maternelle, avant de passer au français et d'avoir ainsi plus de chances de réussite dans l'enseignement francophone. Les classes de transmutation ont également été utilisées pour enseigner d'abord en français aux élèves francophones vivant en Flandre, pour passer progressivement au néerlandais à partir de la troisième année. Cependant, le projet n'a pas été couronné de grand succès et il a été supprimé en 1959. Cela s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, les luttes politiques ont provoqué de grands troubles, ce qui a rendu difficile l'introduction d'idées controversées. De plus, la répartition des groupes d'élèves n'était pas toujours correcte, ce qui a causé un impact négatif sur les résultats. En outre, le personnel enseignant des écoles de Bruxelles était monolingue et n'avait ni appréciation ni respect pour cette approche qui n'avait pas été incluse dans leur formation. Néanmoins, pour la première fois, les classes de transition ont montré qu'une éducation multilingue pourrait être meilleure qu'une éducation subversive (Laurent, 2015; Lory, 1979; Van de Craen, 2015; Van Velthoven, 1981).

Ce n'est qu'en 1911 que l'enseignement primaire francophone et néerlandophone a été organisé séparément à Bruxelles : les parents étaient libres de choisir la langue d'enseignement. Les résultats étaient désastreux et déséquilibrés : en 1914, Bruxelles comptait 523 classes francophones et 6 classes flamandes. L'influence croissante de la Flandre en Belgique se traduisait progressivement par des lois linguistiques plus strictes. Par conséquent, en 1971, la liberté du chef de famille a été restreinte et le principe « la langue maternelle est la langue d'enseignement » a été introduit (Fonteyn, s. d.).

En 2001, le groupe scolaire bruxellois d'éducation communautaire a lancé l'enseignement immersif, mais ils ont démarré ce projet avec à peine deux écoles. Plus tard, le nombre a augmenté. À Bruxelles, dans les écoles néerlandophones, ce premier essai, appelé STIMOB (Stimulerend meertalig onderwijs in Brussel) a été soutenu par l'université Vrije Universiteit Brussel. Dans ce projet, toutes les matières sont d'abord enseignées en néerlandais, mais les cours de répétition peuvent être organisés en

français. Selon la loi, l'apprentissage de la deuxième langue peut avoir lieu à partir de la troisième année, mais la langue des cours de répétition n'est pas définie, ce qui permet aux cours STIMOB d'être organisés à un âge plus jeune. Environ 10 à 20 % des leçons qui sont d'abord enseignées en néerlandais sont ensuite répétées en français. Lorsque les étudiants ont plus d'expérience, également de nouveaux sujets pourraient être enseignés en français (Muylaert, 2011; Smet, 2011; Van de Craen, 2015).

2.2.5. Comparaison des régions

La langue d'enseignement officielle dépend de la Communauté qui organise l'éducation. Ainsi, la langue d'enseignement en Flandre est le néerlandais, en Wallonie c'est le français et à Bruxelles, les deux langues peuvent être utilisées pour l'enseignement, dépendant de l'école et la Communauté à laquelle elle est reliée.

Les projets d'immersion ont démarré à des dates différentes. D'abord en Wallonie, le début était en 1998 avec le décret Onkelinx. Quelques années plus tard, en 2001, le projet STIMOB a été lancé à Bruxelles et finalement, en 2013, EMILE était possible en Flandre avec le décret sur l'enseignement XXIII. En Flandre, cet enseignement est limité à l'enseignement secondaire, mais en Wallonie, c'est déjà possible à partir de la troisième année maternelle. STIMOB ne doit pas suivre la loi, comme c'est utilisé pour des cours de répétition. S'ils veulent introduire de nouveaux sujets dans la langue étrangère, ils doivent suivre les règles de la Communauté flamande. Les langues enseignées sont plus ou moins les mêmes, avec la seule différence qu'en Flandre une des options est le français et en Wallonie le néerlandais. Les deux autres langues que les écoles peuvent offrir sont les mêmes : l'anglais et l'allemand. Les écoles de la communauté française doivent choisir deux des trois langues, en Flandre les institutions peuvent offrir les trois langues. À Bruxelles, les écoles francophones n'ont pas toujours le choix, ils doivent offrir le néerlandais jusqu'à la fin du 1er degré. Les derniers chiffres montrent que certaines écoles proposent aussi l'anglais en enseignement immersif, au 2ème et 3ème degrés.

La quantité d'heures qui peuvent être offertes en immersion dépend aussi des Communautés. En Flandre et à Bruxelles néerlandophone, les cours en immersion occupent au maximum 20 % de l'horaire, tandis que pour la Wallonie, cela pourrait être 25 %. Au niveau du contenu, en Flandre, les cours de langues étrangères modernes ne sont pas inclus dans ce taux. En Wallonie, le cours de langue moderne I peut être intégré dans la partie de l'horaire réalisée en immersion. Les cours de religion et les cours de morale en revanche ne peuvent pas être enseignés dans ces cours (La constitution belge, 2019; Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 1998; Decreet basisonderwijs, 1997; Besluit van de Vlaamse

Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, 2011; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

En ce qui concerne les compétences des profs, en Belgique francophone, on vérifie les compétences obtenues dans la langue cible en demandant un certificat délivré sur la base d'un examen prouvant la connaissance de la langue. En Belgique néerlandophone, il suffit de montrer un certificat prouvant une compétence correspondant au niveau C1 (Devenijn, 2019; Union, 2018).

3. L'enseignement de grammaire

Maintenant que nous avons un meilleur aperçu de la situation de l'enseignement en Belgique et de l'approche EMILE, nous voulons nous pencher plus en détail sur l'enseignement de la grammaire. Tout d'abord, nous examinons les racines de l'enseignement et la place de la grammaire, puis nous regardons ce que la littérature dit à ce sujet et enfin nous examinons en détail les perspectives des différents établissements d'enseignement.

3.1. Comment enseigner la grammaire ?

Depuis l'Antiquité, les septem artes liberales, les sept arts libéraux, se divisent en trivium et quadrivium. Le trivium se composait de grammaire, de dialectique (ou de logique) et de rhétorique. Le quadrivium comprenait l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie. L'enseignement supérieur comprenait les matières du trivium, à savoir les matières linguistiques. La grammaire était la partie la plus élémentaire, car elle traite des plus petites unités de langage. Le programme de l'école latine contenait donc beaucoup d'enseignement de grammaire, ce qui a eu une influence sur la façon dont il a été enseigné par la suite.

Vers l'an 1500 se dessinent deux évolutions. Tout d'abord, les humanistes s'agitaient contre le latin médiéval, qui s'est développé. Ils voulaient revenir au latin classique, ce qui a eu pour conséquence de mettre davantage l'accent sur des règles grammaticales strictes. Dans le même temps, les langues vernaculaires ont gagné en statut et en prestige et la langue maternelle a joué un rôle de plus en plus important. Ainsi, la traduction est devenue une forme de pratique populaire.

Dans l'enseignement du latin, la lecture de textes classiques et leur analyse au niveau lexical et grammatical était un moyen important d'acquisition de la langue. À partir du XVII^e siècle, il est devenu de plus en plus courant d'enseigner d'abord des règles grammaticales et de pratiquer des thèmes, pour ensuite lire des textes latins authentiques. Cette méthode est devenue le modèle de l'enseignement des langues étrangères modernes. De plus, l'utilisation de l'approche « savante » de

l'école latine a contribué à donner aux langues étrangères modernes plus de prestige et de statut en tant que matières scolaires.

Dans les années soixante-dix, la pensée individualiste a connu un revirement. Au lieu de la matière et du produit de l'éducation, l'élève et le processus d'apprentissage sont désormais au centre des préoccupations. Le savoir est devenu subordonné aux compétences, afin de préparer l'élève à fonctionner dans la société. Cela a également eu une influence sur la manière d'enseigner. Par exemple, on a préféré faire des exercices de remplissage plutôt que des exercices de traduction et le début de l'apprentissage commence par le dialogue au lieu de la règle de grammaire. La grammaire était toujours importante, mais pas comme une reproduction de la règle, mais comme l'application de la règle.

L'objectif était que les élèves soient capables de parler et d'écrire de manière autonome. Avec le changement de statut de la grammaire, de principale à auxiliaire, ils se sont éloignés de l'enseignement classique du latin (Kwakernaak, 2014).

3.1.1. La grammaire et les niveaux de langue

En 1976, le Conseil de l'Europe a diffusé les publications de niveau-seuil pour l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le français avec un inventaire des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir. De plus, c'est un cadre conceptuel qui pourra aider le prof à planifier les cours et qui permettrait la comparaison internationale des programmes d'enseignement des langues étrangères et aiderait à résoudre les problèmes d'équivalences entre les types d'écoles d'un même pays.

La priorité du niveau-seuil était la spécification des objectifs d'apprentissage, avec à la base trois principes fondamentaux : les objectifs sont axés sur les besoins, centrés sur l'apprenant et fonctionnels. L'application de ces principes exige l'analyse des besoins des apprenants et du comportement langagier dans la langue (étrangère).

Les glossaires des publications de niveau-seuil ont été très utiles, mais pour les programmes de grammaire, ils n'ont pas servi de support. Les inventaires grammaticaux se sont révélés très complets et sujets à de gros problèmes de sélection. Après tout, toute personne qui examine quelle grammaire se produit dans les situations d'utilisation de la langue au niveau du seuil doit conclure qu'il s'agit de la grammaire presque entière de la langue cible. En outre, les choses tournent souvent mal en ce qui concerne la grammaire dans la production des élèves, ce qui n'empêche pas la communication (Coste et al., 1976).

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) est un prolongement du niveau seuil. Il s'agit d'un cadre d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, aussi distribué par le Conseil de l'Europe. Le

but est de faciliter la transparence dans les comparaisons concernant l'éducation et la maîtrise d'une langue.

Le CECR définit six niveaux et donne une description des compétences nécessaires pour obtenir chaque niveau. Contrairement aux niveaux-seuils, cette description n'est pas spécifique à une langue. La liste des ressources linguistiques concrètes (mots, grammaire) manque ici.

Les niveaux sont répartis en trois groupes : A (les utilisateurs élémentaires), B (les utilisateurs indépendants) et C (les utilisateurs expérimentés). Chaque niveau est dédoublé, respectivement en A1 (« breakthrough »), A2 (« waystage »), B1 (« threshold »), B2 (« vantage »), C1 (« effective operational proficiency ») et C2 (« mastery ») (Council of Europe (Strasbourg) Directorate of School et al., 2001).

Les niveaux ouverts apportent une solution aux ambiguïtés grammaticales qui ont été constatées aux niveaux seuils, mais cela crée ses propres problèmes. Au niveau productif, les descriptions des niveaux sont trop abstraites et trop ouvertes, ce qui entraîne de grandes différences d'interprétation.

Un autre problème est le fait que l'acquisition des langues n'est pas universelle. L'acquisition d'une théorie est liée à la langue maternelle de l'apprenant. Kwakernaak soutient donc que les méthodes grammaticales ne sont pas universelles, mais qu'elles sont élaborées comme une combinaison d'une langue maternelle et d'une langue cible, dans laquelle l'acquisition est essentielle. Dans le cas contraire, les élèves risquent d'étudier des structures grammaticales pour lesquelles ils ne sont pas encore prêts dans leur processus d'acquisition (Coste et al., 1976; Kwakernaak, 2006).

3.1.2. De la grammaire pédagogique à l'approche communicative

Dans l'enseignement de la grammaire, nous pouvons distinguer deux méthodes : l'approche pédagogique et l'approche communicative. Pendant longtemps, la grammaire pédagogique a occupé une place trop centrale dans les méthodes didactiques. Il est basé sur les parties du discours et utilise une approche morpho-syntaxique. Le plus important est l'écrit et le formel et une grande attention est également accordée aux exceptions. Tout cela se fait généralement au niveau de la phrase, sans tenir compte du contexte plus large. À cet effet, cette approche utilise la mémorisation et se concentre sur une reproduction répétitive des règles préétablies, appliquées dans des exercices de type structural. Cette méthode est basée sur une forte croyance dans la possibilité de systématiser le processus d'apprentissage des langues. La description linguistique scientifique, c'est-à-dire la grammaire et le vocabulaire, est la systématique qui permet d'accéder à la maîtrise d'une langue étrangère.

L'approche pédagogique a donc été remise en question car elle est une fin en soi et non un moyen. Comme alternative, l'approche communicative a été proposée. Ici, l'apprenant et ses besoins en matière de communication sont au centre des préoccupations. L'apprenant doit être préparé à une communication réelle, ce qui n'est pas le cas avec l'approche pédagogique, car on suppose que la présence de connaissances assure automatiquement une communication réussie. L'approche communicative met en avant le savoir-faire au lieu du savoir. Ainsi, dans la linguistique acquisitionnelle existe l'hypothèse qu'il existe une analogie entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition naturelle de la langue maternelle. Krashen déclare que l'enseignement explicite de la grammaire serait nuisible à l'apprentissage d'une langue étrangère (Krashen, 1982). Pienneman ajoute que certaines structures grammaticales ne peuvent pas être acquises tant que l'apprenant n'a pas atteint le stade de développement requis (Hyltenstam & Pienemann, 1985). L'étudiant doit être jeté dans un bain de langue dès le départ. L'apport naturel est très important ici : le processus d'apprentissage est principalement alimenté par l'utilisation du langage naturel dans l'écoute et la lecture des textes. En conséquence, cette approche est ressentie comme peu systématique (Desmet, 2002; Kwakernaak, 2014).

3.1.3. L'enseignement implicite et explicite

Par la suite, il est important de comparer l'éducation implicite et explicite. Tout d'abord, l'enseignement explicite de la grammaire, par le biais du principe de déduction, est conforme à l'enseignement traditionnel de la grammaire. C'est une approche qui part du général pour aller vers le particulier : les élèves réalisent des exercices d'application et sont soumis à une évaluation après que l'enseignant a transmis une règle grammaticale. Cette approche est accusée de ne pas toujours être utile, car elle implique une pure répétition de la grammaire. En outre, l'accent est mis sur la production de règles et non sur l'application pratique dans des situations de communication réalistes. Finalement, les approches déductives sont toujours semblables.

L'approche implicite part du particulier pour aller vers le général et nécessite alors un travail réflexif de l'élève qui doit observer un corpus pour après formuler des hypothèses à confirmer. L'approche inductive peut prendre diverses formes et nous pouvons distinguer trois types : l'approche inductive de dévoilement, l'approche inductive par découverte et l'approche inductive intuitive sans validation par la personne enseignante. Kwakernaak formule quelques avantages : tout d'abord, la règle collerait mieux lorsque l'étudiant est activé. En outre, l'indépendance de l'étudiant est favorisée et il existe également une vision propre des erreurs, qui ne sont pas insurmontables mais font partie du processus naturel d'acquisition. Il y a aussi quelques inconvénients. Cette approche serait plus difficile pour l'enseignant sur le plan didactique et cela lui coûterait, ainsi qu'aux élèves, plus de temps. De

plus, un étudiant n'apprend pas à manier les termes linguistiques. Enfin, l'étudiant peut aussi en arriver à une mauvaise règle et ainsi apprendre des erreurs.

Les deux approches sont différentes et ont leurs propres avantages et désavantages. Ainsi, selon la situation d'apprentissage, l'approche implicite ou explicite peut être choisie. Selon des recherches, quand on utilise l'approche inductive faisant appel à un apprentissage intuitif, les enseignants préfèrent l'approche déductive, qui serait plus efficace. Quand une approche inductive par dévoilement est utilisée, ils voient un mouvement inverse dans lequel l'avantage de l'approche déductive n'est plus démontré (Kwakernaak, 2015; Vincent et al., 2013).

3.2. Contenu des programmes d'études

Le portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles définit un programme d'études comme suit : « des référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). Ils incluent des compétences et savoirs fixés par le Parlement.

En Flandre et à Bruxelles néerlandophone, tous les établissements d'enseignement sont tenus de suivre un (des) programme(s) d'études approuvé(s) par le gouvernement. Dans ce programme, les objectifs de réalisation et de développement (appelés « eindtermen » et « ontwikkelingsdoelen ») fixés par le gouvernement doivent être inclus d'une manière reconnaissable. De plus, la commission scolaire peut ajouter des objectifs qu'elle formule explicitement pour ses élèves, partant du projet éducatif de l'école ou d'une vision personnelle sur un sujet. Finalement, ce programme doit avoir de l'espace pour des contributions des écoles, des enseignants et des élèves.

Les programmes d'études sont établis par des conseils d'administration des établissements. Plus concrètement, pour l'enseignement primaire et secondaire, il s'agit du GO ! et les organisations faïtières des réseaux éducatifs. Afin de garantir le niveau d'études, le gouvernement flamand approuve les programmes d'études conformément aux critères préalablement fixés et sur avis de l'Inspection de l'enseignement. Les programmes d'études sont téléchargeables sur les sites web de GO ! et des organisations faïtières des réseaux éducatifs (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, s. d.).

Nous décrivons les programmes d'études des classes impliquées dans nos recherches : le premier degré A et le deuxième degré ASO de l'enseignement libre subventionné et catholique.

3.2.1. Premier degré A (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019)

Le programme d'études de l'enseignement libre subventionné et catholique se concentre sur ce que les élèves devraient être capables de faire avec la langue. Pour réaliser cela, ils utilisent des stratégies appropriées, développent des attitudes et utilisent des éléments de construction linguistiques. Par éléments linguistiques, nous entendons le lexique, les actes de langage, la grammaire, la prononciation et l'orthographe. Il existe également des accords et des normes qui contribuent au succès de la communication. En outre, les éléments grammaticaux que les élèves doivent pouvoir utiliser à la fin du premier degré en fonction d'une communication ciblée sont également explicités.

En utilisant certaines constructions grammaticales simples, les élèves devraient être capables de produire des textes sous forme écrite et orale, sans compromettre la compréhension du message par le destinataire. Le participe passé n'est pas mentionné explicitement, mais nous pouvons retrouver le passé composé dans les objectifs :

Compétences dans d'autres langues :

Les élèves utilisent la compréhension des principales règles et caractéristiques des langues étrangères en tant que systèmes linguistiques pour soutenir leurs actions communicatives.

Y compris les connaissances : les verbes – le passé composé des verbes réguliers (en -ER, -IR, -RE) et les verbes irréguliers fréquents.

3.2.2. Deuxième degré ASO (VVKSO, 2012)

Le programme d'études du deuxième degré donne certains objectifs pour l'utilisation des langues, tels que la recherche d'une plus grande précision linguistique, le perfectionnement indépendant des compétences lexicales et grammaticales et l'utilisation de l'extension de ces connaissances lexicales et grammaticales pour être capable de jouer un plus large éventail d'actes linguistiques.

La grammaire est de nouveau présente comme outil pour soutenir les compétences, comme écouter (Lu 9), lire (Le 9), parler (Spr 8), faire une conversation (Gespr 3) et écrire un texte (Sch 10), qui relèvent tous des objectifs finaux 39 et 40 (ET 39, ET 40).

Le participe passé ou le passé composé ne sont pas mentionnés explicitement, mais le verbe en général est présent quand le programme d'études présente un aperçu des éléments et structures morpho-syntactiques nécessaires afin d'effectuer certaines opérations linguistiques.

4. L'accord du participe passé

La morphologie verbale constitue un domaine de recherche large, mais nous nous concentrons sur une partie spécifique, c'est-à-dire l'accord du participe passé.

4.1. Les différentes grammaires

Il existe une énorme variété de grammaires, qui se distinguent dans différents domaines. D'abord, la langue est complexe, donc en quelle mesure est-ce que la langue parlée et les variétés géographiques sont représentées ? La langue évolue, de sorte qu'il existe des grammaires pour l'ancien français, le français classique, le français contemporain, des évolutions diachroniques... Puis, les points de vue théoriques sont multiples, donc le modèle théorique suivi influence le type de grammaire : la grammaire générative, la grammaire fonctionnaliste, la grammaire cognitive... Une troisième différence peut être trouvée dans les domaines couverts par la grammaire. Une grammaire complète couvre les domaines suivants : la phonétique et phonologie, l'orthographe, la lexicologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, des phénomènes discursifs et textuels, l'énonciation et la pragmatique. Finalement, il existe des grammaires différentes selon les besoins spécifiques des utilisateurs. D'abord, une grammaire de compréhension favorise la compréhension des structures de la langue. Les faits fondamentaux se trouvent au centre de la description et on met en place un appareil théorique cohérent. Un deuxième type est la grammaire de vérification ou de consultation, qui vise à contrôler l'interprétation d'un texte ou l'adéquation d'un discours en se focalisant sur les cas spécifiques et non sur les faits généraux. Puis, une grammaire de production est destinée à aider à la production de textes. Finalement, une grammaire d'apprentissage et d'enseignement est la grammaire pédagogique, utilisée à l'école (Lauwers et al., 2017).

4.2. La théorie de l'accord

Tout d'abord, il est important d'examiner en détail le nom de ce phénomène. Le mot « *participe* » réfère au latin et vient du mot « *participium* ». Le Petit Robert donne la définition suivante : « forme modale impersonnelle qui « participe » de l'adjectif (peut s'accorder en genre et en nombre) et du verbe (peut exprimer temps et voix et régir un complément) » (Robert et al., 2018). La deuxième partie, « passé », indique « l'expression d'un état résultant, à l'époque où se place la pensée, d'une action entièrement accomplie » (Bonnard, 1950). Il est question d'un phénomène qui n'est pas particulier à la langue française, mais se retrouve dans toutes les langues romanes, bien que chacune ait ses propres règles (Petitjean, 1991).

4.2.1. L'histoire de la règle

Les premières traces de la règle peuvent être trouvées dans le latin classique, qui disposait à la voix active d'un perfectum praesens, d'un perfectum praeteritum et d'un perfectum futurum. À la voix passive, ils utilisaient le perfectum participium qui est comparable avec le participe passé du français. Les premiers descripteurs du français allaient rapidement rencontrer les problèmes venant du latin de la « convenance », de l'accord du participe « parfait ». Dans l'ancien français, la suite des règles n'était pas assez stricte. L'accord avec le COD était facultatif (Dister & Conseil international de la langue française, 2009; Thomas, 2013; Wilmet, 1999). Ainsi, sur l'ancienne cloche de la chapelle du château à Chinon du XIV^e siècle, nous pouvons lire une inscription qui serait fautive selon les règles d'aujourd'hui (Doyen, 1948) :

*« Marie Javelle
Je m'appelle
Celui qui m'a mis
M'a bien mis
Celuy qui m'ostera
S'en repentyra. »*

Vers le XIV^e siècle, l'accord avec le COD postposé se perd. Plus tard, au XVI^e siècle, les premiers grammairiens du français comme « langue noble » forment leurs théories. Un d'eux, Clément Marot, un poète et le valet de François I^{er}, était inspiré par un phénomène de la langue italienne et propose l'accord avec ce qui précède. Avec la règle de l'accord du participe passé lorsque le COD est placé avant lui, il versifie les consignes qui fourniront la trame d'incessantes discussions mondaines. Il le formule comme suit :

*« Notre langue a ceste façon
Que le terme qui va devant
Voluntiers regist le suivant (...)
Il fault dire en termes parfaicts,
Dieu en ce monde vous a faicts ;
Fault dire en parolles parfaictes,
Dieu en ce monde les a faictes » (Marot, 1875)*

Vers le XIX^e siècle, la règle de l'accord avec le COD antéposé s'est généralisée dans les grammaires scolaires, qui se concentraient principalement sur l'orthographe et qui utilisaient ce thème comme base de l'éducation de la grammaire (Bortolussi, 2012; Brissaud & Cogis, 2008; Dister & Conseil international de la langue française, 2009; Thomas, 2013).

4.2.2. La règle

En français, dans les temps composés, la valeur temporelle est portée par l'auxiliaire. Le verbe est morphologiquement figé, l'auxiliaire est choisi selon des règles, mais il s'accorde en genre et nombre.

Nous pouvons distinguer quatre types de participes passés :

- Le participe passé employé seul
- Le participe passé construit avec *être*
- Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir*
- Le participe passé des verbes pronominaux, qui s'accorde en genre et en nombre soit avec le sujet, soit avec le COD antérieur

Ce dernier type, des verbes pronominaux, n'est pas exploré dans ce mémoire, comme tous les participants de notre recherche n'ont pas encore appris cette règle.

D'abord, le participe passé employé seul s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Son utilisation est alors conforme à celle d'un adjectif. Ensuite, le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe, qui intègre dans cet emploi la classe morphosyntaxique des adjectifs. Troisièmement, le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* ne s'accorde jamais avec le sujet. Il s'accorde en genre et en nombre avec le COD si celui-ci est placé avant le verbe, c'est-à-dire antéposé. À cela s'ajoute la difficulté que le locuteur doit d'abord reconnaître le COD dans la phrase, donc il faut une analyse complexe et disséquer les syntagmes de la phrase. Le verbe doit être dissocié en deux constituants, même quand il s'agit d'une seule unité morphologique qui exprime « avoir + participe passé ». L'auxiliaire *avoir* s'accorde en personne et en nombre avec le SN sujet, tandis que le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le SN COD. Ainsi, la connaissance de la règle d'accord du participe passé est nécessaire pour réaliser l'accord, mais elle n'est pas suffisante, il faut savoir identifier les catégories syntaxiques. L'accord dépend donc de données syntaxiques, sémantiques et morphologiques. Enfin, il est important que cette règle soit appliquée à l'écrit, bien qu'elle ne soit presque pas ou même plus perceptible à l'oral (Bortolussi, 2012; Dister & Conseil international de la langue française, 2009; Petitjean, 1991).

4.3. Les critiques et leurs propositions

Néanmoins, les règles de l'accord du participe passé en français sont remises en question et un certain nombre de linguistes proposent une simplification. Ainsi, Béguelin les décrit comme « concentré de chausse-trapes » (Béguelin, 2002) . Puis, Leroy & Leroy présentent les règles comme des « curiosités orthographiques destinées à donner un subtil plaisir aux seuls *happy few* » (Leroy & Leroy, 1995). Le

grammairien belge Joseph Hanse recherchait la position de certains écrivains, et découvrait que même « les meilleurs écrivains » ont transgressé la règle, au bénéfice d'invariabilité. Il mentionne l'œuvre de Marguerite Yourcenar, qui écrit dans son roman *L'œuvre au noir* : « ces laveuses de mort vêtues de noir qu'il avait vu opérer dans les demeures de Constantinople », une phrase où on attend « vues » (Yourcenar, 2005). Cependant, Hanse avertit de prendre en compte l'intervention des correcteurs d'imprimerie, qui se substituent aux écrivains pour faire respecter les règles (Rousseau et al., 2016). Un dernier avis nous vient de Marc Wilmet, professeur de L'université libre de Bruxelles, membre de l'Académie royale de langue et de littérature française et surtout un ardent supporteur d'une réforme du participe passé : « L'orthographe du participe passé est depuis des générations le pont aux ânes de la grammaire scolaire » (Wilmet, 1999).

Tout cela alimentait le débat pour réformer les règles, qui souvent ne sont pas totalement maîtrisées, même par les locuteurs natifs français. Ainsi, Béguelin plaide en faveur d'un alignement des règles sur la réalité langagière des locuteurs, ce qui nécessite « de s'informer aussi précisément que possible sur la situation de l'accord du [participe passé] dans le français écrit et parlé aujourd'hui » (Béguelin, 2002). Le CILF, le Conseil international de la langue française, et le groupe Érofa, Études pour une rationalisation de l'orthographe française, ont formulé une proposition de réforme de la règle, qu'ils ont soumise aux Autorités gouvernementales et aux Instances de la Francophonie (Rousseau et al., 2016):

- « Les participes passés employés sans auxiliaire et les participes passés conjugués avec l'auxiliaire être s'accordent avec le mot ou la suite de mots que l'on trouve à l'aide de la question « qui ou qu'est-ce qui (n'est pas) participe passé ? »
- Les participes passés des verbes pronominaux pourront s'accorder avec le mot ou la suite de mots que l'on trouve à l'aide de la question « qui ou qu'est-ce qui s'est (ne s'est pas) participe passé ? » augmentée des éventuels compléments du verbe
- Les participes passés conjugués avec l'auxiliaire avoir pourront s'écrire dans tous les cas au masculin singulier »

C'était le travail des linguistes et de grammairiens belges et français, y compris Marc Wilmet, qui ont travaillé autour de cette réforme pendant six mois (Dubois et al., 2013; Rousseau et al., 2016).

4.4. Et en néerlandais ?

Tel que montré au point 3.2.1, selon Kwakernaak, la langue maternelle influence le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi il est intéressant de découvrir la règle du point de vue néerlandophone et comment elle influence l'acquisition du français (Kwakernaak, 2006).

Dans son livre *Languages in contact*, Weinreich était un des premiers à analyser le phénomène de transfert². L'acquisition de la langue étrangère, où L2, peut être influencée de manière positive ou négative par ce phénomène. Weinreich déclarait que les apprenants acquièrent la L2 en utilisant leurs connaissances de la L1. Nous distinguons deux types de transfert : le transfert positif et le transfert négatif. Le transfert positif peut avoir lieu lorsque la structure grammaticale est identique dans les deux langues. L'apprenant peut ainsi utiliser ses connaissances existantes de la langue maternelle pour les « transférer » dans la langue étrangère. Le transfert négatif risque de se produire lorsqu'il n'y a pas de similitudes entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'apprenant utilise sa connaissance de la langue maternelle, mais les structures dans la langue étrangère sont différentes et des erreurs sont donc commises dans la L2. Une autre situation de transfert négatif, est celle où une structure grammaticale existe dans une langue, mais pas dans l'autre. Là encore, les mauvaises structures sont transférées dans la langue étrangère (Weinreich, 2010).

Les temps du passé se présentent autrement dans les différentes langues. Par exemple, il y a quatre temps en français pour indiquer le passé : l'imparfait, le passé simple, le passé composé et le plus-que-parfait. En néerlandais, en revanche, il n'y a que trois temps du passé : le *onvoltooid verleden tijd* (l'imparfait et le passé simple), le *voltooid tegenwoordige tijd* (le passé composé) et le *voltooid verleden tijd* (le plus-que-parfait) (Nunes Guerreiro & Schoorlemmer, 2015).

En néerlandais, tout comme en français, le *voltooid tegenwoordige tijd*, est formé en combinant un verbe auxiliaire avec un participe passé, ce qui en fait un temps composé. Comme en français, il y a le choix entre *avoir* (*hebben*) et *être* (*zijn*) comme verbes auxiliaires. Cet auxiliaire se trouve au présent, ce qui explique le mot « présent » (*tegenwoordig*) dans le nom de ce temps. L'auxiliaire dépend du verbe et doit être appris par cœur par l'apprenant. La deuxième partie, le participe passé (*voltooid deelwoord*), indique l'achèvement de l'action, aussi représenté dans le nom du temps avec le mot « *voltooid* ». Contrairement au français, le participe passé est invariable en néerlandais. Il ne se fait donc jamais d'accord avec le sujet ou l'objet direct de la phrase (Nunes Guerreiro & Schoorlemmer, 2015; Starren, 2001).

² (Weinreich, 1953)

	auxiliaire avoir					auxiliaire être	
	formes composées	existe	accord avec COD	COD placé avant	COD placé après	existe	accord avec sujet
français	+	+	+	+	-	+	+
néerlandais	+	+	-	-	-	+	-

Ainsi, deux problèmes peuvent survenir lors d'un transfert négatif : le mauvais choix de l'auxiliaire lorsqu'il est différent dans les deux langues, et les élèves peuvent avoir des difficultés avec l'accord du participe passé, comme l'auxiliaire est invariable en néerlandais.

Dominique Nunes Guerreiro résume dans son travail l'auxiliaire choisi par langue. Au sujet des verbes inaccusatifs, le français et le néerlandais utilisent l'auxiliaire *être*. Quand nous regardons les verbes pronominaux, le français utilise l'auxiliaire *être* quand le néerlandais utilise *avoir*. Finalement, tous les verbes qui ne sélectionnent pas l'auxiliaire *être*, utilisent *avoir*. Cependant, les verbes qui appartiennent à la classe des verbes inaccusatifs ou accusatifs diffèrent de langue en langue. En français, les verbes inaccusatifs, qui sélectionnent l'auxiliaire *être*, sont des verbes qui dénotent un changement de lieu ou un changement d'état. Grevisse (2009) donne la liste suivante : aller, arriver, décéder, devenir, échoir, éclore, entrer, mourir, naître, partir, repartir, rentrer, rester, retourner, sortir, tomber, venir, revenir, parvenir, survenir (Nunes Guerreiro & Schoorlemmer, 2015).

II. LA RECHERCHE

1. Questions de recherche

Afin de déterminer les effets d'un programme EMILE en français dans l'enseignement secondaire néerlandophone, nous avons soumis des élèves de la deuxième et de la quatrième année à un test qui cible leurs connaissances au niveau du vocabulaire, de la grammaire et de la compréhension orale. Nos élèves sont impliqués à un programme où l'histoire est enseignée en français et notre groupe de contrôle suit ces cours en néerlandais. Ce travail a déjà commencé dans notre mémoire de bachelier et cette année, nous avons ajouté un groupe d'élèves francophones de la sixième année primaire, comme ils doivent aussi apprendre la règle de l'accord du participe passé.

L'année dernière, nous nous sommes concentrée sur le vocabulaire et la compréhension orale. Cette année, nous voulons examiner de plus près la grammaire et en particulier « l'accord du participe passé ».

D'abord, nous revenons sur les questions déjà traitées en partie dans notre mémoire de bachelier :

Est-ce que les élèves EMILE obtiennent de meilleurs résultats que les élèves non EMILE ?

Est-ce que la différence entre les résultats des élèves EMILE et non EMILE de la deuxième année est similaire à la différence entre élèves EMILE et non EMILE en quatrième année ?

Ensuite, nous voulons étudier la maîtrise de la règle de l'accord du participe passé, tout d'abord auprès des différents groupes de participants et ensuite en nous concentrant sur différents aspects et parties de la règle. Nous nous posons les questions suivantes :

Dans quelle mesure les élèves néerlandophones maîtrisent-ils la conjugaison du passé composé : choisissent-ils l'auxiliaire correct, sont-ils capables de conjuguer le participe passé et enfin font-ils un accord correct ?

Les élèves de la quatrième année maîtrisent-ils mieux les règles que les élèves de la deuxième année ?

Est-ce que l'accord du participe passé pose des problèmes pour les élèves francophones ? Maîtrisent-ils bien les règles ?

Quel est le résultat des élèves francophones par rapport aux élèves néerlandophones ? Choisissent-ils l'auxiliaire correct, peuvent-ils conjuguer le participe passé et enfin font-ils un accord correct ?

Le fait qu'un accord soit audible ou non a-t-il un effet sur les résultats ? S'il y a un effet, est-il plus important pour les étudiants francophones ou non ?

Est-ce que les élèves ont plutôt la tendance à faire un accord ou à laisser le participe passé invariable ?

2. Hypothèses

Dans notre mémoire de bachelier (Devenijn, 2019), nous avons pu conclure qu'au niveau du vocabulaire et de la compréhension, les élèves de la quatrième année secondaire obtiennent généralement de meilleurs résultats que les élèves de la deuxième année et que les élèves suivant l'enseignement EMILE obtiennent de meilleurs résultats que les autres élèves de la même année. Parfois, les élèves EMILE de la deuxième année ont même obtenu des résultats similaires à ceux des élèves non EMILE de la quatrième année. En outre, nous avons également constaté que les étudiants de la deuxième année EMILE évoluaient plus rapidement que leurs pairs, notamment en ce qui concerne le vocabulaire.

Dans nos recherches actuelles, nous ne pensons pas voir partout les mêmes résultats que dans notre mémoire de bachelier. Par exemple, d'un côté nous nous attendons toujours à de meilleurs résultats parmi les étudiants EMILE et à ce que les étudiants de la quatrième année obtiennent de meilleurs scores que les élèves de la deuxième année. Mais de l'autre côté, comme il s'agit d'une matière essentiellement écrite et très théorique, nous ne nous attendons pas à une grande différence entre les groupes EMILE et non EMILE.

Nous présumons que les élèves maîtrisent relativement bien le choix du verbe auxiliaire et de la formation du participe passé. Nous nous attendons surtout à des problèmes avec l'accord du participe passé. Nous estimons également que les élèves francophones doivent avoir une assez bonne maîtrise de ces règles. Comme ils sont quotidiennement en contact avec cette langue, contrairement aux élèves néerlandophones, nous ne prévoyons pas de problèmes quant au choix de l'auxiliaire et à la formation du participe passé. Nous pensons aussi qu'ils font moins d'erreurs avec un accord audible et ce pour la même raison. Pour les élèves francophones, nous attendons surtout des erreurs d'orthographe.

Enfin, nous supposons également que les étudiants aient davantage tendance à laisser le participe passé invariable lorsqu'ils ne sont pas sûrs. Par conséquent, nous nous attendons à ce que les réponses qui ne nécessitent pas d'accord soient plus susceptibles d'être correctes que les réponses qui nécessitent une adaptation du participe passé.

3. Le test

Nous avons fait le test dans deux écoles, une école néerlandophone l'année passée et cette année nous avons ajouté une école wallonne, comme les élèves francophones bénéficient également d'un enseignement des règles grammaticales et d'écriture. Ainsi, nous voudrions comparer les résultats des élèves néerlandophones à ceux des élèves francophones.

3.1. Instituut Heilige Kindsheid (IHKA)

3.1.1. École

En ce qui concerne le test des élèves néerlandophones, nous sommes allées à l'école « Instituut Heilige Kindsheid » à Ardoois. Cette école a démarré un trajet EMILE le premier septembre en 2017 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, s. d.). L'école offre des cours d'histoire en français en deuxième et en quatrième année. À partir de l'année scolaire 2020-2021, ce trajet sera aussi une option pour les élèves en troisième année. Les élèves de la deuxième année et de la quatrième année ont quatre heures de cours de français par semaine. Pour les élèves EMILE, deux heures d'histoire en français s'y ajoutent, ce qui résulte en six heures d'exposition au français (Devenijn, 2019; *H. Kindsheid - Een vernieuwde eerste graad*, 2018).

3.1.2. Les participants

Nos participants sont des élèves de la deuxième et de la quatrième année. Il s'agit de 92 jeunes de l'enseignement général (A pour le premier degré, ASO pour le deuxième degré) dont 52 suivent les cours EMILE et 40 sont dans un enseignement classique. Ils sont repartis dans quatre groupes : la deuxième année non EMILE (groupe 2NE, 24 élèves), la deuxième année EMILE (groupe 2E, 39 élèves), la quatrième année non EMILE (groupe 4NE, 16 élèves) et la quatrième année EMILE (groupe 4E, 13 élèves). Les élèves viennent de cinq classes : 2MWA2, 2MWB (moderne), 2LA2 (option latin), 4ECO4 (option économie) et 4WET (option sciences) (cf. aussi Devenijn, 2019).

Le groupe consiste en 58 filles et 34 garçons. Dans le cadre ci-dessous, nous montrons la répartition selon le sexe par groupe, avec les pourcentages de filles et de garçons par groupe.

2NE		2E		4NE		4E	
F	G	F	G	F	G	F	G
14	10	26	13	10	6	8	5
58,33 %	41,67 %	66,67 %	33,33 %	62,50 %	37,50 %	61,54 %	38,46 %

Pour l'ensemble de tous les élèves, nous voyons les nombres et les pourcentages suivants.

F	G
58	34
63,04 %	36,96 %

La plupart des élèves utilisent comme langue maternelle le néerlandais. Seulement trois élèves font exception et ont comme langues maternelles le français (deux élèves) et le polonais. Comme leurs résultats étaient similaires à ceux des autres élèves, ils sont inclus dans les analyses.

Les élèves de la deuxième année ont des âges différents de 12 à 15 ans. Pour les élèves de la quatrième année, les âges vont de 14 à 16 ans. Nous montrons aussi les pourcentages par année.

	groupe 2NE + 2E				groupe 4NE + 4E		
âge	12	13	14	15	14	15	16
nombre	1	54	6	2	1	26	2
% par année	1,59 %	85,71 %	9,52 %	3,17 %	3,45 %	89,66 %	6,90 %

3.1.3. Le test

Le test a été organisé à trois moments : le premier test s'est déroulé le 5 et le 6 novembre 2018, le deuxième test le 4 et le 5 février 2019 et le troisième test le 6 et le 7 mai 2019. À l'Institut Heilige Kindsheid Ardoie, les élèves ont quelques heures d'étude, où ils n'ont pas de cours. Durant cette heure, ils ont fait le test dans leur salle de classe habituelle, donc un endroit familier. Avant d'aller à l'école, nous avons fait un prétest, avec trois personnes similaires aux participants néerlandophones.

Le test que nous avons fait est divisé en trois parties : vocabulaire, grammaire et compréhension orale. L'année passée, nous avons exploré les parties du vocabulaire et de la compréhension orale. Dans ce mémoire, nous exploitons uniquement une partie de la grammaire, notamment l'exercice qui traite l'accord du participe passé. Nous avons créé un exercice qui inclut plusieurs aspects de la règle : les différents auxiliaires, différents groupes de verbes (-ER, -IR, -RE) et des accords audibles et inaudibles. Les élèves ont reçu une phrase et un verbe à l'infinitif qu'ils devaient conjuguer au passé composé. Ainsi, nous pouvons vérifier s'ils connaissent l'auxiliaire correct, s'ils savent former le participe passé et s'ils font un accord correct. Nous avons repris le premier test en Annexe 1.

3.2. École primaire Sainte-Croix Hannut

3.2.1. Les participants

En ce qui concerne les élèves francophones, nous avons fait notre test dans l'école primaire Sainte-Croix à Hannut. Comme le français est leur langue maternelle, la règle de l'accord du participe passé est déjà apprise à l'école primaire. Ainsi, trois classes de la sixième année primaire ont fait le test. Dans ce mémoire, nous appellerons ce groupe « 6FR ».

Il s'agit d'un groupe de 52 élèves, qui consiste en 25 filles et 27 garçons.

F	G
25	27
48,08 %	51,92 %

La plupart des élèves a 11 ans, mais un petit groupe a 12 ans et un élève a 13 ans.

groupe 6FR			
âge	11	12	13
nombre	40	11	1
%	76,92 %	21,15 %	1,92 %

3.2.2. Le test

Le test a eu lieu le 13 mars 2020 dans l'école primaire Sainte-Croix. Comme dans ce mémoire nous explorons uniquement l'accord du participe passé, les élèves ont reçu un test réduit, avec seulement une tâche consacrée au participe passé. Il s'agit du même exercice que celui des élèves néerlandophones. Nous avons repris ce test en Annexe 2.

4. Méthodologie

L'objectif de notre recherche est d'étudier les effets de l'enseignement EMILE. Nous le faisons au moyen d'un test de langue passé dans différents groupes : la deuxième année non EMILE, la deuxième année EMILE, la quatrième année non EMILE, la quatrième année EMILE et enfin aussi un groupe de francophones de la 6ème année de l'enseignement primaire. Comme nous voulons non seulement vérifier s'il existe une différence entre les groupes EMILE et non EMILE, mais aussi déterminer comment les deux groupes évoluent dans le temps, nous les avons interrogés à trois moments. Nous

travaillons avec un test écrit, car c'est une méthode bien connue par les élèves. En outre, ils ont complété à peu près le même test trois fois ; seulement l'exercice d'écoute a été ajusté, afin que les mêmes connaissances soient testées et que leurs résultats puissent être comparés de manière neutre. La taille du test a également été limitée à la durée d'une leçon, car les participants sont assez jeunes et leur capacité de concentration doit être prise en compte. Un exercice plus large pourrait donner plus de résultats, mais il pourrait aussi donner des résultats plus erronés car les élèves ne sont plus capables de se concentrer ou n'en ont plus envie.

Les résultats ont été rassemblés dans des fichiers Excel, en gardant toutes les composantes séparées : l'auxiliaire, le participe passé, l'accord et le résultat. Pour l'exercice sur l'accord du participe passé, nous avons décidé d'examiner chaque élément en détail et aussi de noter les réponses des élèves et non seulement le nombre de réponses correctes. Ainsi, toutes les réponses sont regroupées et les erreurs sont plus faciles à repérer. De plus, certaines erreurs sont fréquentes, comme l'orthographe de « dit » (erroné : *dis*), et le fait de noter les erreurs permet de les retrouver facilement. Les bonnes réponses sont additionnées par groupe, ce qui donne également un aperçu du score par groupe. Ensuite, un score individuel est également déterminé. Pour calculer ce résultat, nous divisons chaque réponse en plusieurs parties afin de donner une image plus nuancée. Ainsi, chaque réponse obtient la valeur de trois points : un point pour le bon auxiliaire (ou un demi-point si des erreurs ont été commises dans la conjugaison de cet auxiliaire, par exemple « la porte es »), un point pour la conjugaison correcte du participe passé et un point pour un accord correct. Par exemple, un élève qui répond « est ouvrie » (correct dans notre exercice : « est ouverte ») obtient deux points : un point pour l'auxiliaire correct, zéro point pour le participe passé (qui doit être *ouvert*) et un point pour l'accord correct. Avec quinze exercices, cela revient à un total de 45 points par test.

En ce qui concerne la validité, quelques questions se posent. Le test mesure ce que nous voulons savoir, c'est-à-dire la connaissance du français par les différents groupes d'élèves, mais nous devons bien entendu également tenir compte des remarques précédentes, telles que la taille du test. En outre, les groupes ne sont pas répartis de manière égale, puisque nous travaillons avec tous les élèves de la deuxième et de la quatrième année de l'enseignement général d'une école. L'option EMILE est un choix, qui crée des groupes inégaux. Toutefois, cela reflète la situation réaliste de l'école. Ensuite, nous devons remettre en question certains éléments pour la fiabilité. Des tests différents conduisent à des résultats différents. Les trois moments de test témoignent de l'apprentissage des élèves, normalement ils devraient évoluer dans le temps. Mais même si le test est repris peu après, d'autres réponses sont possibles. Les participants sont des étudiants, qui sont souvent fortement influencés par les conditions de test et par leurs circonstances personnelles. Ainsi, des événements récents sont susceptibles d'influencer leur état d'esprit et donc leurs résultats. L'heure de la journée affectera

également leur concentration et le nombre de bonnes réponses. C'est pourquoi il est également important d'examiner les résultats des élèves individuellement et de déceler les éventuelles causes dans le cas de résultats divergents.

III. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Afin de rendre la partie suivante plus facile à comprendre, nous reprenons ici l'exercice que les élèves ont fait et dont nous analysons les résultats.

2. L'accord du participe passé : mettez les verbes au passé composé. N'oubliez pas l'auxiliaire.

a) La porte (ouvrir).	est ouverte
b) Je n'ai pas reçu les lettres (f.) que tu me (envoyer).	as envoyées
c) Les souris (f.) (sortir) du trou.	sont sorties
d) Les filles (appeler) la police.	ont appelé
e) Vous (gagner) du temps en travaillant à deux.	avez gagné
f) J'aime les photos que tu (prendre).	as prises
g) Les voisins me (dire) qu'il neige.	ont dit
h) Elle (pleurer) longtemps.	a pleuré
i) Marie, je te (voir) hier.	ai vue
j) Connaisais-tu les chansons (f.) que tu (entendre).	as entendues
k) Quand (arriver) les coureurs dont ils (parler) ?	sont arrivés ont parlé
l) Elle ne pas (inviter) par les voisins.	est invitée
m) Vous (aimer) le film ?	avez aimé
n) Les garçons (partir) pour Rome.	sont partis

Comme nous l'avons mentionné auparavant, afin d'établir un accord correct, il est important que les élèves sachent d'abord quel est le verbe auxiliaire correct et comment conjuguer le participe passé. Les problèmes liés à ces premières étapes affectent l'accord du participe passé. Nous analysons les réponses des élèves en nous appuyant sur ces éléments.

Par souci de clarté, nous reprenons également les noms des groupes : groupe 2NE (les élèves de la deuxième année, non EMILE), groupe 2E (les élèves de la deuxième année, EMILE), groupe 4NE (les élèves de la quatrième année, non EMILE), groupe 4E (les élèves de la quatrième année, EMILE) et groupe 6FR (les élèves francophones de la sixième année primaire).

1. Test 1

1.1. Auxiliaire

Tout d'abord, nous constatons que pour certains verbes, la sélection de l'auxiliaire est difficile pour les étudiants. Certains contextes peuvent également poser des problèmes. Ainsi, les difficultés de chaque groupe sont liées aux mêmes exercices. Les trois exercices ayant la moyenne la plus basse sont « est invité », « est ouvert » et « sont arrivés ».

Dans le cas de « est invité », nous constatons les pires résultats en termes de choix du verbe auxiliaire. Le contexte de la phrase, qui peut soulever des questions pour les étudiants, pourrait être une explication possible. Avec l'ajout d'un objet direct, cette phrase sélectionnerait l'auxiliaire *avoir* (par exemple : *Elle a invité les voisins.*). Cependant, la phrase ne se compose que d'un sujet et d'un verbe, qui sélectionne l'auxiliaire *être*. Dans le groupe 2E, qui comprend 39 élèves, un seul élève, soit 2,56 % de l'ensemble des élèves, connaissait la bonne réponse. Ensuite, « est ouverte » a également posé des problèmes, puisque peu d'élèves ont choisi le bon verbe auxiliaire. À notre avis, une raison possible à cela se cache à nouveau dans le contexte. Nous avons discuté antérieurement que la connaissance simple de la règle ne suffit pas, mais que les élèves doivent également être capables d'identifier les catégories syntaxiques. Lorsque les élèves ne peuvent pas identifier le sujet et l'objet direct dans la phrase, nous constatons un effet sur l'application de la règle. Dans ce cas, les élèves ne se réalisent probablement pas que *la porte* est le sujet d'une phrase passive. Dans une phrase modifiée avec un sujet différent et avec *la porte* comme objet direct, le choix d'*avoir* comme auxiliaire aurait été possible (par exemple : *Marie a ouvert la porte.*). Les résultats de cette phrase varient de 20 à 23 % pour les groupes 2NE, 2E et 4E. En termes de pourcentage, le groupe 4NE fait un peu mieux, où 31 % des élèves ont répondu correctement. Toutefois, cela concerne le même nombre d'étudiants que le groupe 2NE, à savoir cinq. Comme les groupes de la quatrième année comptent moins d'élèves que ceux de la deuxième année, le résultat d'un élève peut avoir un effet plus important sur le total du groupe. Enfin, il est également intéressant de constater que les élèves EMILE ne scorent pas mieux que les élèves non EMILE. Finalement, nous observons aussi des difficultés liées à « sont arrivés ». Nous voyons ici le troisième score le plus bas, mais avec une moyenne de 67 % de bonnes réponses de tous les élèves, ce qui est beaucoup plus élevé que les deux réponses les moins bonnes dont nous avons déjà parlé (11 % et 24 % en moyenne pour l'ensemble des élèves). Là encore, il est question d'un exercice dans lequel l'auxiliaire *être* est sélectionné. Le bas score obtenu ici peut s'expliquer par le fait que de nombreux étudiants n'ont rien rempli dans cet exercice. Une raison possible de cette tendance pourrait résider dans le fait qu'il s'agit d'une phrase plus complexe : une interrogative avec inversion, suivie d'une relative. Ainsi, le sujet se place derrière le verbe dans la phrase principale

En ce qui concerne les meilleurs scores, nous ne pouvons pas établir un top trois clair, comme les résultats sont assez proches les uns des autres. Tout d'abord, nous trouvons un score parfait pour « a aimé », où tous les élèves choisissent l'auxiliaire correct. L'une des raisons peut être que le verbe *aimer* est un verbe courant, appris tôt et souvent utilisé. Par la suite, « a gagné » obtient également un bon résultat, puisque tous les élèves de la quatrième année choisissent l'auxiliaire correct. Pour les élèves de la deuxième année, plus de 95 % des élèves de ces deux groupes ont répondu correctement. Un autre score élevé peut être observé avec « as prises » où tous les élèves de la quatrième année choisissent à nouveau le verbe auxiliaire correct. En deuxième année, cela correspond à 91 % et 94 % des étudiants. De même, pour « as entendues », tous les élèves de la quatrième année connaissent la bonne réponse, mais en deuxième année, cela se traduit par 79 % des élèves du groupe 2NE et 94 % des élèves du groupe 2E. Ici, les étudiants de la deuxième année EMILE obtiennent des résultats bien supérieurs à ceux de leurs pairs. Toutefois, nous devons tenir compte du fait qu'il s'agit d'un instantané et que la coïncidence peut jouer un rôle à cet égard. En outre, les réponses possibles sont également limitées et les élèves ont de fortes chances de répondre correctement. Enfin, nous parlons aussi de « ont parlé » car dans ce cas aussi, tous les étudiants de la quatrième année ont donné la bonne réponse. Là encore, nous constatons une différence en deuxième année, avec 92 % de réponses correctes pour 2E et 75 % pour 2NE.

En ce qui concerne l'auxiliaire lors du premier moment de test, il est à noter que les exercices les plus difficiles sélectionnent tous l'auxiliaire *être*. Les meilleures réponses sont à leur tour formées avec avoir. Nous ne pouvons néanmoins pas oublier le contexte de ces phrases, qui a également une influence sur la réussite des exercices. Ainsi, dans certains des exercices les plus difficiles, nous avons également trouvé des contextes plus difficiles. Enfin, pour choisir entre l'auxiliaire *être* ou *avoir*, de nombreux élèves utilisent l'outil didactique « la maison », une liste de verbes qui sélectionnent l'auxiliaire *être* qu'ils connaissent par cœur, voir aussi la partie 2, 4.4. Lorsqu'un verbe ne fait pas partie de cette liste, ils utilisent *avoir*.

Lorsque nous faisons une moyenne par groupe, en tenant compte de l'exercice complet, nous constatons que les élèves de la quatrième année obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de la deuxième année. Les étudiants non EMILE et les élèves EMILE obtiennent des résultats similaires.

	non EMILE	EMILE
2e année	74,17 %	76,41 %
4e année	83,33 %	84,62 %

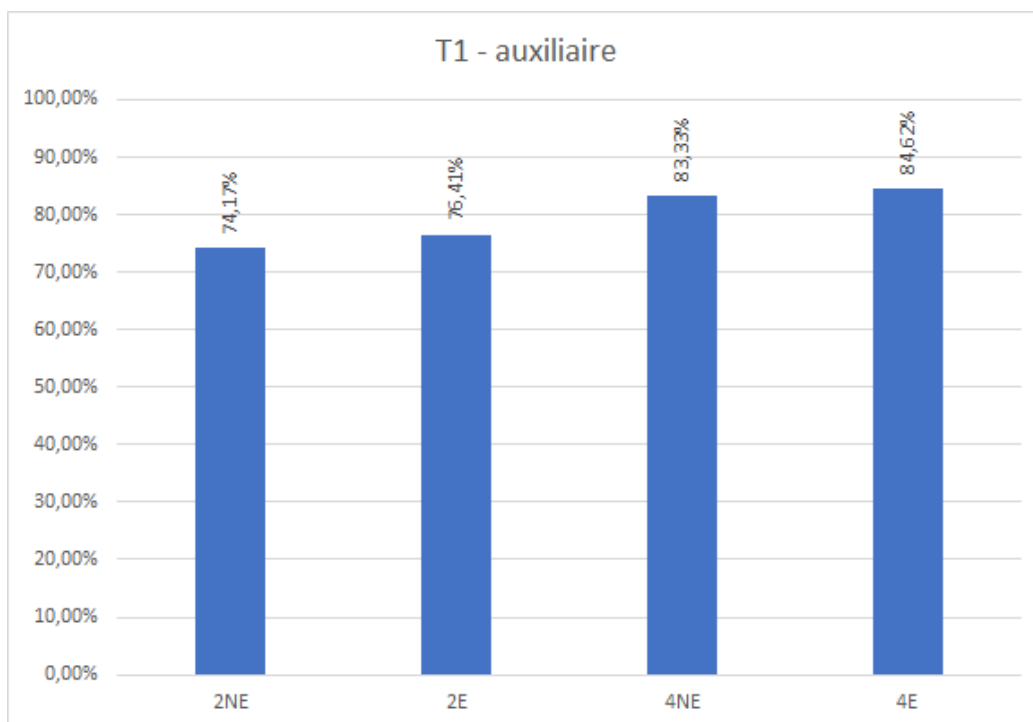


Figure 1: T1 - auxiliaire

1.2. Participe passé

En analysant les résultats du participe passé, il est important de tenir compte du fait que la formation de ce participe passé dépend du type de verbe. Ce type et son degré de difficulté influenceront ainsi les résultats. Nous examinerons de nouveau quels exercices se sont avérés les plus difficiles et les plus faciles pour les élèves.

La principale difficulté se retrouve avec « est ouverte ». Pour cet exercice, les scores sont d'environ 50 % de bonnes réponses pour la deuxième année et de 76 % et 87 % pour les groupes 4E et 4NE respectivement. Les réponses fausses données sont *ouvri*, *ouvré* et *ouvru*. La conjugaison d'autres types de verbes pourrait expliquer ces fautes. Tout d'abord, il est possible que la forme fautive *ouvri* ait été influencée par le verbe partir, qui est aussi un verbe en -IR. Ensuite, nous voyons la forme *ouvré*, aussi par inadéquation. Dans ce cas, il se pourrait que les élèves appliquent la règle pour les verbes en -ER. Puis, nous constatons également des problèmes avec « as prises ». Nous y voyons des moyennes pour chaque groupe de 50 %, 64 %, 75 % et 84 % pour les groupes 2NE, 2E, 4NE et 4E respectivement. Cet exercice était particulièrement difficile pour les étudiants de la deuxième année. Les réponses fausses données varient de *prené*, *prendu*, *prenu*, *prennu*, *prix* à *prit*. Une première explication de ces conjugaisons incorrectes se trouve dans le type de verbe, il s'agit d'un verbe en -RE. Cependant, le verbe *dire*, qui appartient au même groupe de verbes, pose nettement moins de problèmes. Ensuite, nous voyons aussi des réponses formées par analogie avec le verbe vendre, qui donne la forme fautive

prendu. Enfin, il existe également une confusion avec les homonymes : le substantif *prix* et la forme verbale *prit*, ce qui peut montrer l'influence de l'input oral. Le hasard peut également jouer un rôle dans cette dernière réponse donnée, c'est-à-dire que les élèves écrivent ce qu'ils entendent, puisque *prit* est une forme au passé simple, un temps encore inconnu pour nos participants. Une troisième réponse difficile est « sont sorties », avec des scores de 54 %, 79 %, 81 % et 84 %. Le groupe 2NE en particulier a des problèmes avec cet exercice, avec des réponses fautives comme *sort* et *sorté*. Une explication possible de cette difficulté réside dans le fait qu'il s'agit d'un verbe en -IR. Cependant, nous constatons moins de problèmes avec la conjugaison de partir, qui connaît une formation égale. Dans la réponse fautive *sorté*, nous voyons une formation similaire à celle des verbes en -ER.

Les meilleurs scores sont obtenus pour les réponses « avez aimé », « est invitée » et « ont parlé ». Nous pouvons conclure que ce sont tous des verbes en -ER qui ont une conjugaison simple et régulière du participe passé. Il est également important de mentionner que pour les réponses « sont arrivés », « ont appelé » et « ont gagné », tous les élèves de la quatrième année connaissaient la bonne réponse et les élèves de la deuxième année ont également obtenu de bons résultats.

Enfin, nous examinons à nouveau les scores moyens par groupe, où nous constatons une nette différence entre les étudiants non EMILE et les étudiants EMILE de la deuxième année. Entre les groupes de la quatrième année, cet écart n'est pas présent. Enfin, les étudiants de quatrième année obtiennent également de meilleurs résultats que les étudiants de deuxième année.

	non EMILE	EMILE
2e année	77,50 %	85,47 %
4e année	92,08 %	91,28 %

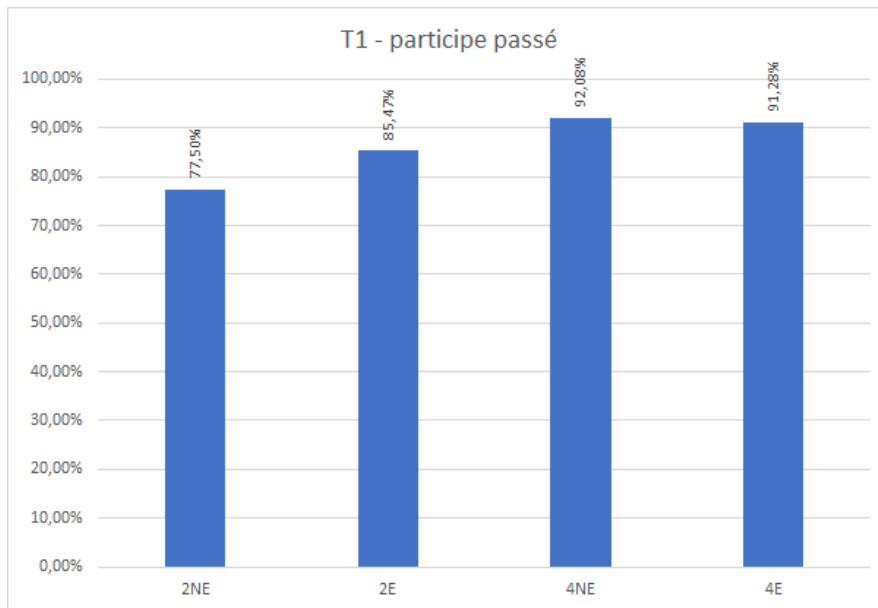


Figure 2: T1 - participe passé

1.3. Accord

Pour obtenir un accord correct, il est important de choisir le bon auxiliaire et de conjuguer correctement le participe passé. Des problèmes avec ces parties peuvent affecter l'accord. Les scores moyens par groupe se situent entre 34 % et 52 %. Alors que lors des analyses de l'auxiliaire et du participe passé pris individuellement nous avons constaté de bons résultats avec quelques difficultés, l'accord, qui dépend de ces parties, montre plus de difficultés.

L'exercice ayant le plus bas taux de réponses correctes était « as prises », où aucun des étudiants de deuxième année ne connaissait le bon accord. Cet exemple sélectionne *avoir* comme auxiliaire et le COD « les photos » vient devant le verbe, ce qui nécessite un accord. Nous voyons trois types de réponses. D'abord, la majorité des étudiants ne font pas l'accord (« as pris »). Puis, un petit groupe fait un accord, mais de manière fautive, comme ils ne savent pas le genre du mot *photos* ou ils ignorent la règle du COD. Ainsi, ces élèves ajoutent un « s », ce qui est possible lorsqu'ils conjuguent le participe passé de manière fautive, avec comme résultat « asendus ». Finalement, environ 10 % des élèves, venant des groupes 4NE et 4E, font l'accord correct. Nous constatons également des difficultés avec « les lettres que tu m'as envoyées ». Dans cette phrase, il s'agit de nouveau d'une phrase avec l'auxiliaire *avoir* et un COD (« les lettres ») placé devant le verbe, ce qui nécessite un accord avec le COD. Il est frappant de constater que plusieurs étudiants qui font un accord se trompent, même s'ils connaissent le genre du COD, qui était donné dans l'exercice. Enfin, « elle n'est pas invitée » est également difficile. Tout d'abord, le choix de l'auxiliaire, qui a été expliqué précédemment, pose de nombreux problèmes. Lorsque les étudiants choisissent ici le mauvais auxiliaire *avoir*, ils ne font pas l'accord avec le sujet. Toutefois, ce n'est pas la seule raison. Sur l'ensemble des élèves, huit élèves ont

choisi l'auxiliaire correct (A3, A22, A24, B25, C1, C14, D4, D12)³ et douze élèves ont fait l'accord correct (A4, A9, A14, A18, B7, B21, B24, B25, C1, C6, D6, D12). Lorsque nous comparons ces groupes en détail, ils ne correspondent pas. Ainsi, nous constatons que seulement trois élèves choisissent le verbe auxiliaire correct et font l'accord correct (B25, C1 et D12), ce qui nous conduit à penser que le raisonnement pour faire l'accord est assez aléatoire et difficile à déterminer.

En ce qui concerne les meilleurs résultats, nous constatons avec « a pleuré » que 87 % des étudiants font l'accord correct, c'est-à-dire, ils laissent le participe passé invariable. Dans ce cas, il s'agit d'une phrase avec l'auxiliaire *avoir* sans COD et donc aussi sans accord. La combinaison de l'auxiliaire *avoir* et l'absence d'objet direct est l'une des applications les moins complexes de la règle, qui peut expliquer ce bon résultat. Certains élèves ont fait un accord en ajoutant « e », probablement sous l'influence du sujet féminin. De nombreux étudiants connaissent la bonne réponse pour « ont dit ». Dans cette phrase, l'auxiliaire *avoir* est sélectionné et le COD vient derrière le verbe, de sorte qu'il n'y a pas d'accord. De plus, « avez gagné » suit aussi cette règle et de nombreux étudiants font le bon accord.

Ce qui est frappant, c'est que les exercices dans lesquels les élèves ont le plus de problèmes demandent un accord, alors que les exercices dans lesquels la plupart des élèves répondent correctement ne demandent pas d'accord. De plus, les accords audibles, c'est-à-dire « est ouverte » et « as prises » ne sont pas bien notés. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants néerlandophones doivent encore apprendre la prononciation et que l'input n'est pas suffisant pour déclencher automatiquement un accord correct. En outre, ces deux exemples sont insuffisants pour faire ressortir des conclusions fiables mais l'effet du trait audible ne faisait pas partie de l'objet de notre recherche.

En regardant les scores moyens par groupe, nous constatons que pour les étudiants de la deuxième année, les étudiants EMILE obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants non EMILE. En outre, les étudiants de quatrième année obtiennent de meilleurs résultats que ceux de deuxième année.

	non EMILE	EMILE
2e année	34,44 %	41,88 %
4e année	55 %	52,31 %

³ Tous les étudiants ont reçu un code afin que nous puissions suivre leurs tests de manière anonyme et les relier aux autres tests du même étudiant. Ce code indique également de quel groupe provient cet élève. Le groupe A correspond au groupe 2NE, le groupe B à 2E, le groupe C à 4NE et le groupe D à 4E.

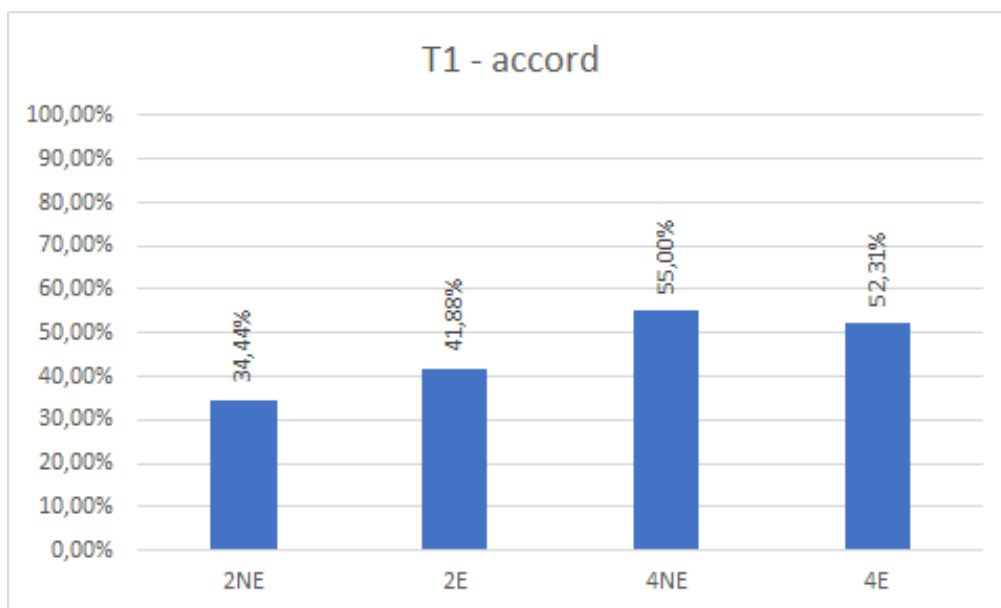


Figure 3: T1 - accord

1.4. Résultat

Afin de donner une image plus nuancée, chaque partie (auxiliaire, participe passé et accord) se voit attribuer la valeur d'un point, ce qui conduit à une valeur possible de trois points par réponse et à un score total de 45 points, comme nous l'avons expliqué en détail dans notre méthodologie.

En examinant les moyennes des différents groupes, nous constatons qu'en deuxième année, les étudiants EMILE obtiennent des résultats légèrement meilleurs que les étudiants non EMILE. En quatrième année, les deux groupes obtiennent des résultats similaires. Enfin, nous constatons que les étudiants de quatrième année obtiennent de meilleurs résultats que ceux de deuxième année.

	non EMILE	EMILE
2e année	59,21 %	65,27 %
4e année	74,10 %	72,31 %

Nous avons également examiné de plus près certains résultats frappants. Pour tous les étudiants qui obtiennent moins de 50 % du score total, nous essayons de trouver la raison de ce résultat. Le participant A10 a des problèmes avec presque la moitié des verbes auxiliaires : soit il sélectionne le mauvais auxiliaire, soit il a des difficultés à les conjuguer. En outre, la formation du participe passé est difficile et cet étudiant n'a fait qu'un seul accord. L'élève A14 a laissé plusieurs questions ouvertes. Toutefois, il a tenté de faire l'accord ce qui a conduit à quelques accords corrects, comme par exemple

« a invitée, ont partis » (correct : « est invitée, sont partis »). Pourtant, aucun exercice n'est complètement correct, comme le montrent les exemples donnés. L'élève A22 a également beaucoup de problèmes avec l'auxiliaire. Nous voyons aussi certaines conjugaisons à l'indicatif présent. Sur l'ensemble de l'exercice, cet élève n'a qu'une seule réponse complètement correcte. Un dernier élève de ce groupe, A24, n'a pas utilisé le passé composé, mais l'indicatif présent. Ensuite, certains élèves du groupe 2E obtiennent également des résultats inférieurs à 50 %. Tout d'abord, l'élève B3 utilise un mélange du passé composé et de l'indicatif présent. Nous trouvons aussi de nombreuses erreurs avec l'auxiliaire : la sélection de l'auxiliaire correct et sa conjugaison. L'élève B27 n'a pas toujours utilisé un auxiliaire. De plus, nous observons parfois une confusion avec l'indicatif présent. Un dernier élève de ce groupe, B33, a commis des erreurs dans la conjugaison de l'auxiliaire et dans la formation du participe passé, sauf pour les verbes en -ER. En ce qui concerne les étudiants de quatrième année, un seul étudiant, D11, a obtenu un résultat inférieur à 50 %. Cet étudiant a laissé quelques réponses vides, il a conjugué plusieurs auxiliaires à la mauvaise personne et la conjugaison de certains participes passés pose également des problèmes (« ouvert, entendu »).

2. Test 2

Nous avons également comparé les résultats de même manière lors du deuxième test.

2.1. Auxiliaire

Tout d'abord, sur la base des notes moyennes, nous examinons à nouveau quels exercices se montrent les plus difficiles. En ce qui concerne l'auxiliaire, la plupart des erreurs sont commises avec « est invitée », où seulement six élèves ont donné la réponse correcte, venant des groupes 2NE et 2E. Une deuxième réponse difficile était « est ouverte ». Seulement un quart des étudiants ont choisi l'auxiliaire correct. Nous voyons les meilleurs résultats dans le groupe 4E où 46 % des élèves avaient donné la réponse correcte, suivi du groupe 2E avec 25,5 %. Dans les deux autres groupes, moins de 20 % des élèves ont choisi le bon auxiliaire. Enfin, « sont arrivés » fait que les trois réponses les plus difficiles en termes de verbe auxiliaire demeurent inchangées par rapport au premier test. Cependant, nous constatons une grande différence par rapport aux deux autres réponses précédentes : alors que les résultats sont de 4 % et 25 % de bonnes réponses pour « est invitée » et « est ouverte », pour la phrase avec « sont arrivés », 72 % des élèves choisissent le bon auxiliaire.

Une fois encore, pour les exercices ayant le plus grand nombre de bonnes réponses, il n'est pas possible d'établir un top trois. Ainsi, il y a quatre exercices dans lesquels 95 % et 96 % des élèves ont choisi l'auxiliaire correct. D'abord, pour « avoir aimé » et « as prises », nous voyons que tous les élèves des groupes 2E, 4NE et 4E et la plupart des élèves du groupe 2NE répondent correctement. Nous

voyons également de bons résultats avec « a pleuré », où tous les élèves de quatrième année choisissent l'auxiliaire correct, et avec « avez gagné », où tous les élèves des groupes 2E et 4NE connaissent la bonne réponse, et aussi où les résultats des groupes 2NE et 4E sont supérieurs à 90 %. Ces bons résultats sont presque identiques à ceux du premier test, excepté que « a pleuré » a pris la place de « as entendues ».

En termes de résultats moyens par groupe, nous observons une grande différence entre les groupes de la deuxième année, où EMILE obtient de meilleurs résultats que les autres. Nous le constatons également dans les groupes de la quatrième année. En outre, nous pouvons également noter que les étudiants de 2E obtiennent des résultats similaires à ceux de la quatrième année EMILE, ce qui signifie aussi qu'ils obtiennent de meilleurs résultats que la quatrième année NE. Cependant, nous devons nuancer ce constat. Comme il n'y a que deux réponses possibles, *être* ou *avoir*, il est possible que les étudiants essaient de deviner la bonne réponse.

	non EMILE	EMILE
2e année	70 %	82,05 %
4e année	74,58 %	83,59 %

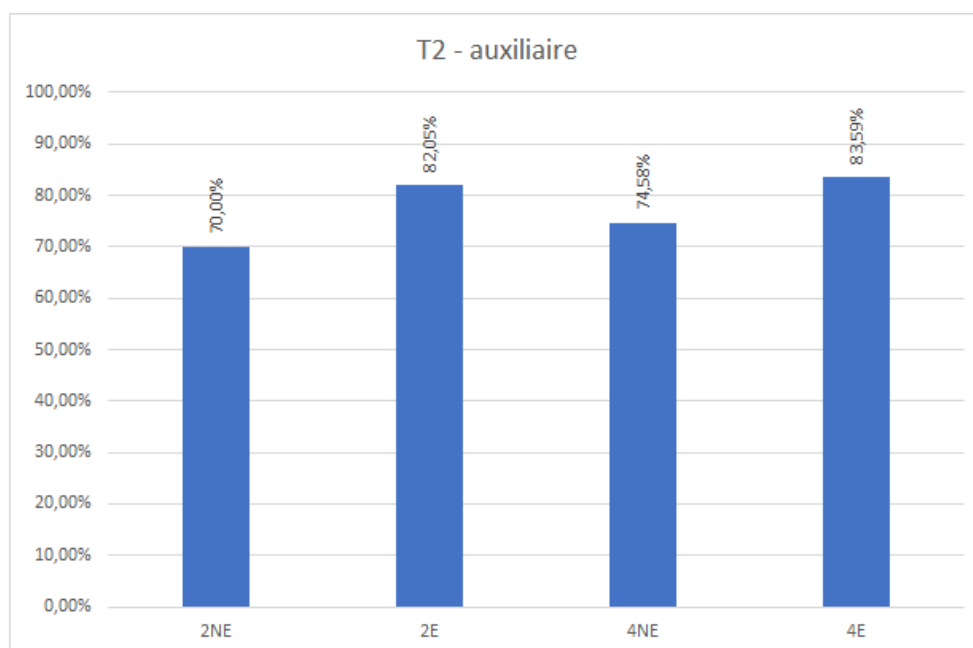


Figure 4: T2 - auxiliaire

2.2. Participe passé

L'exercice avec le plus petit nombre de bonnes réponses est « est ouverte », où nous voyons des réponses fautives comme *ouvri*, *ouvru* et *ouvré*. Pour l'origine possible de ce phénomène, nous

renvoyons aux analyses du premier test. Ensuite, tout comme dans le premier test, les étudiants font beaucoup d'erreurs dans la conjugaison du participe passé de « as prises », avec des conjugaisons incorrectes telles que *prendu, prenu, prix*. Finalement, la conjugaison de « a pleuré » se révèle difficile, ce qui est surprenant, puisqu'après le premier test, nous nous attendons à peu de problèmes avec la conjugaison du participe passé des verbes en -ER. Les réponses données sont *pleuri, pleut* et enfin *plu*, le participe passé de pleuvoir.

Quant aux réponses avec les meilleurs scores, nous constatons que tous les élèves peuvent conjuguer correctement le participe passé de « est invitée » et qu'également « avez aimé », « avez gagné » et « ont appelé » posent peu de problèmes. Là encore, ce sont tous des verbes en -ER.

Finalement nous comparons encore les moyennes par groupe. La deuxième année EMILE obtient des résultats légèrement meilleurs que la deuxième année non EMILE. En quatrième année, nous apercevons que la situation est l'inverse. Enfin, la quatrième année obtient de meilleurs résultats que la deuxième année.

	non EMILE	EMILE
2e année	81,67 %	87,69 %
4e année	95,42 %	92,31 %

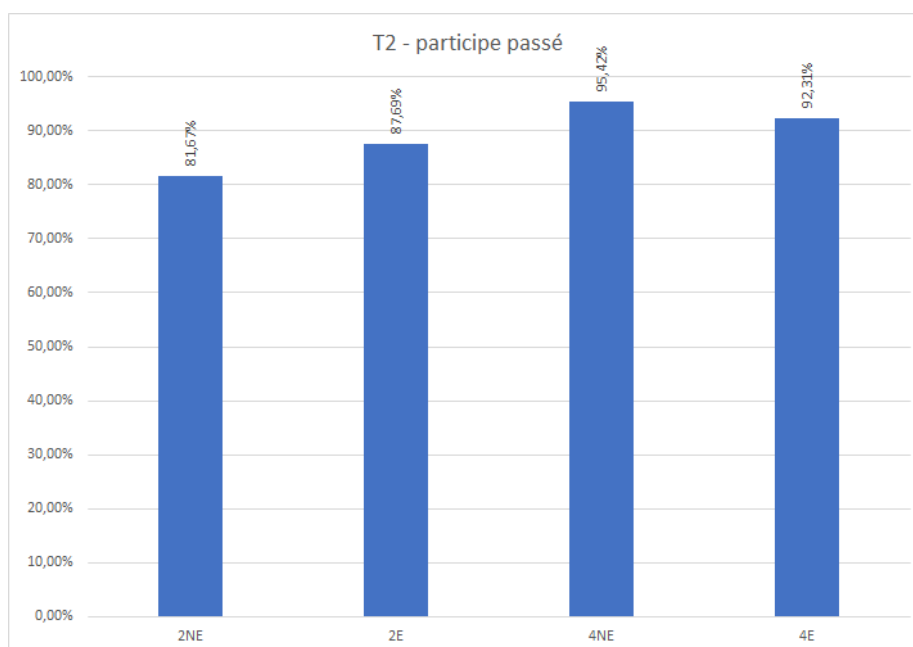


Figure 5: T2 - participe passé

2.3. Accord

En ce qui concerne l'accord, nous voyons le plus grand nombre de réponses fautives pour la phrase de « as prises ». La plupart des étudiants ne font pas d'accord. Trois étudiants savent qu'il doit y avoir un accord, mais ils le font en ajoutant « s ». Les autres étudiants font l'accord correctement. Ainsi, la plupart des élèves qui savent qu'il devrait y avoir un accord l'appliquent aussi, ce qui peut s'expliquer par le fait que le genre de l'objet direct est donné dans l'exercice. Cependant, seulement 7 % des élèves ont répondu correctement, provenant des groupes 4NE et 4E. Un deuxième cas est celui de « est invitée », où la plupart des élèves ne font pas l'accord. Seulement neuf élèves ont fait un accord correct, mais pas un seul élève ne vient du groupe 4E. Cependant, nous devons tenir compte du fait que les groupes 4NE et 4E sont plus petits, ce qui influence l'importance du résultat d'un individu. Par exemple, dans le cas précédent seuls quatre étudiants avaient des réponses correctes, et dans cet exercice neuf élèves, mais cela reste à peu près la même chose en termes de pourcentage, soit 8 %, à cause de la répartition inégale des groupes. Enfin, l'accord « ai vue » est également difficile, avec 15% des étudiants qui répondent correctement. Ici, nous ne voyons que deux types de réponses parmi les élèves : accord ou pas d'accord (et pas d'accords fautifs). Ces réponses ont en commun que dans chaque exercice, un accord est requis.

Quant aux réponses avec les meilleurs scores, nous voyons exactement les mêmes exercices que dans le premier test : « a pleuré », « ont dit » en « ont gagné ». Pour la phrase avec « a pleuré », certains élèves ont fait un accord fautif en ajoutant « e ». Cependant, cela ne correspond pas aux étudiants qui ont choisi *être* comme auxiliaire, ce qui aurait pu expliquer cette faute, puisqu'un seul étudiant a choisi *être* comme auxiliaire ; autrement dit, plusieurs ont fait un accord comme si l'auxiliaire était *être*.

En ce qui concerne les moyennes, nous observons un meilleur résultat pour les étudiants EMILE que pour les élèves non EMILE. En quatrième année, nous constatons le contraire où le groupe non EMILE obtient de meilleurs résultats qu'EMILE. Cette tendance était déjà visible dans les résultats du participe passé, ce qui influence le succès ou l'échec de l'accord. Finalement, la quatrième année obtient de meilleurs résultats que la deuxième année.

	non EMILE	EMILE
2e année	38,61 %	46,5 %
4e année	57,92 %	49,74 %

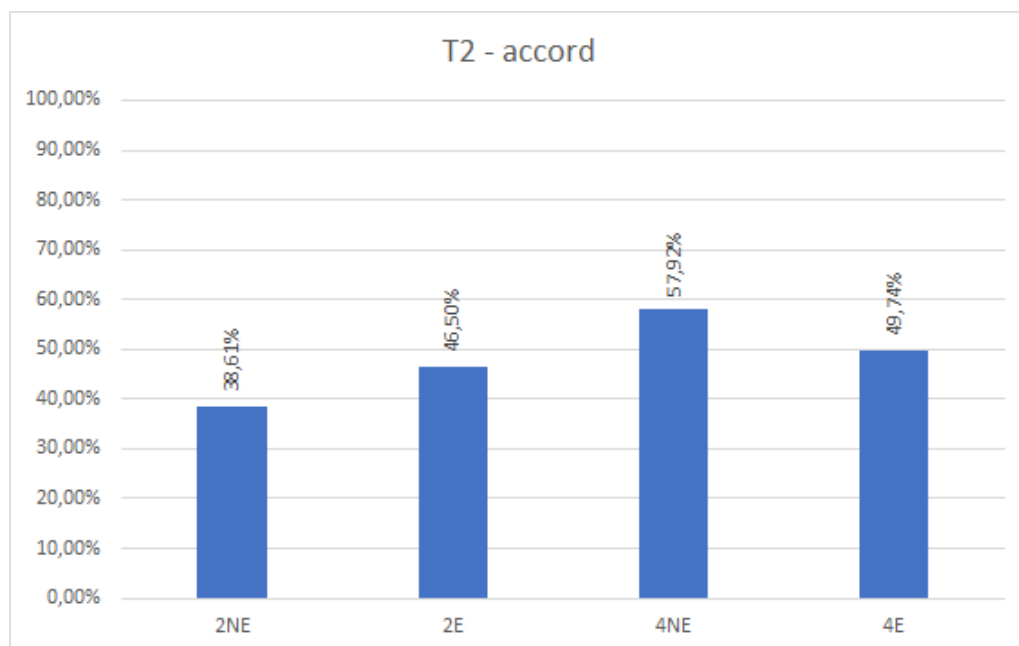


Figure 6: T2 - accord

2.4. Résultat

En regardant les résultats moyens par groupe, nous constatons qu'en deuxième année, les étudiants EMILE obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants non EMILE. En quatrième année, les deux groupes obtiennent des résultats similaires, comme c'était le cas au premier test. Enfin, les étudiants de quatrième année obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants de deuxième année, bien que les étudiants de deuxième année d'EMILE s'en approchent.

	non EMILE	EMILE
2e année	60,60 %	70,37 %
4e année	74,17 %	73,25 %

Nous examinons à nouveau en détail certains résultats frappants de quelques étudiants spécifiques. Concernant ce test, ces élèves n'appartiennent qu'au groupe 2NE. Tout d'abord, le participant A1 a laissé plusieurs réponses vides. De plus, il avait oublié plusieurs auxiliaires et cet élève a commis des erreurs dans la conjugaison du participe passé (*parté, ouvré, du*). L'élève A5 a mélangé plusieurs temps, il a oublié plusieurs auxiliaires et a parfois choisi *aller* comme auxiliaire, ce qui n'est pas une option lors de la conjugaison du passé composé. Ensuite, l'élève A12 a laissé plusieurs réponses vides et il a parfois conjugué les verbes à l'indicatif présent. De plus, cet étudiant a parfois choisi *aller* comme auxiliaire. Cependant, il y a quelques réponses complètement correctes. L'élève A14 obtient, comme

au premier test, un score bas, puisque cet élève n'a pas noté les verbes auxiliaires qui valent un tiers du résultat total. L'élève A16 avait des problèmes avec la formation du participe passé et conjugait parfois les verbes à l'indicatif présent (*envoie, sors, prends*). De plus, plusieurs auxiliaires ne sont pas conjugués correctement. L'élève A21 a laissé plusieurs réponses vides et a souvent sélectionné *aller* comme auxiliaire. Finalement, dans le test de l'élève A22, nous constatons une grande confusion avec l'indicatif présent et des problèmes avec la conjugaison du participe passé. Cet élève a également rencontré ces difficultés lors du premier test.

3. Test 3

Pour ce test, un étudiant du groupe 2E et un du groupe 4NE étaient absents. Les résultats de ces élèves ne sont alors pas inclus dans les pourcentages. Les pourcentages de groupe ont également été calculés avec un nouveau total de groupe, afin d'afficher un résultat correct.

3.1. Auxiliaire

Le troisième test, nous voyons que les exercices les plus difficiles sont les suivants : « est invitée », « est ouverte » en « sont arrivés ». Ces trois exemples restent les plus difficiles au cours des trois tests. Comme il n'y a que cinq exercices qui sélectionnent le verbe auxiliaire *être*, nous nous demandons comment les deux autres phrases avec *être* se classent. Nous voyons que « sont parties » est le quatrième résultat le plus mauvais. Finalement, « sont sorties » obtient des résultats légèrement meilleurs, cet exercice se trouve dans la meilleure moitié de tous les exercices.

En outre, un résultat se distingue positivement. Pour la phrase avec « avez gagné », 90 % des élèves choisissent l'auxiliaire correct. Cet exemple est suivi de plusieurs exercices où 80 % des élèves choisissent l'auxiliaire correct : « ont appelé », « as prises », « a pleuré », « ont parlé » et « avez aimé ».

Lorsque nous examinons les moyennes de ces groupes, nous constatons que pour les groupes de la deuxième année, il y a peu de différence entre les deux groupes. En quatrième année, EMILE obtient des résultats nettement supérieurs à celles du groupe non EMILE. En outre, nous constatons un score similaire pour les deux groupes non EMILE, mais pour EMILE, la quatrième année obtient de meilleurs résultats que la deuxième année EMILE.

	non EMILE	EMILE
2e année	68,61 %	71,97 %
4e année	67,92 %	82,56 %

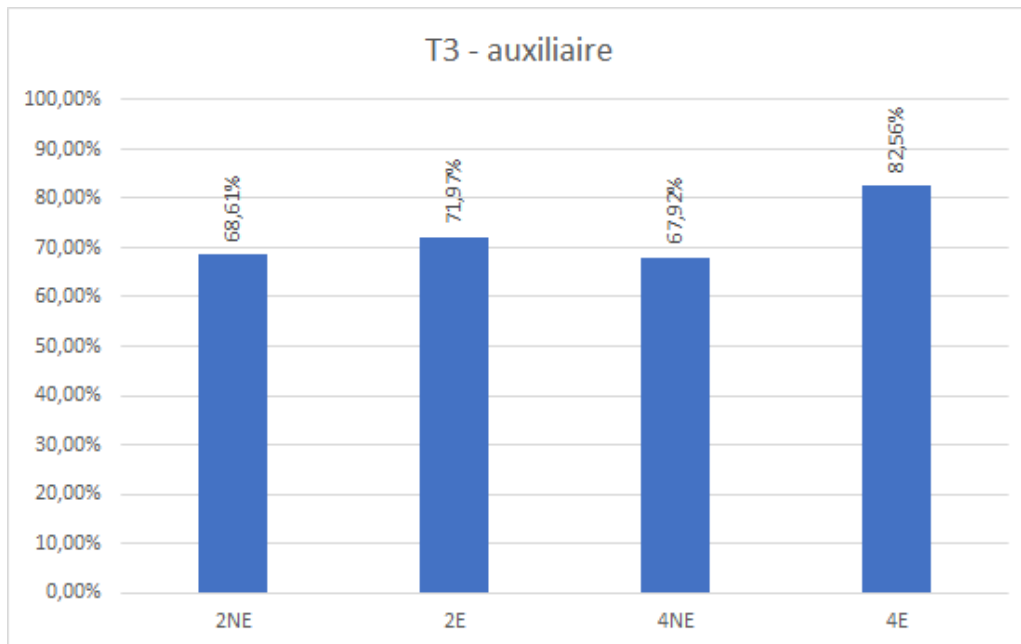


Figure 7: T3 - auxiliaire

3.2. Participe passé

En général, les étudiants obtiennent d'assez bons résultats. Ainsi, il existe des exercices où tous les élèves du groupe 4E savent la bonne conjugaison. Les scores les plus bas sont trouvés avec « a pleuré », où l'on constate à nouveau une confusion avec le participe passé de *pleuvoir*, c'est-à-dire *plu*. Nous remarquons également des difficultés avec « ont dit », tout d'abord dans l'orthographe, où nous voyons la forme fautive *dis* et ensuite nous voyons une confusion avec le participe passé de *devoir*. Enfin, nous voyons que « as prises » est également difficile, avec plusieurs réponses fausses : *prix*, *prenu*, *prend*. Finalement, « as prises » reste l'un des exercices les plus difficiles au cours des trois tests.

Nous trouvons les meilleurs résultats avec « avez gagné », « ont appelé », « sont arrivés », « ont parlé » et « avez aimé », tous des verbes en -ER. En outre, « avez aimé » figure parmi les meilleures réponses au cours des trois tests.

Si nous comparons les moyennes, nous constatons qu'en deuxième année, EMILE obtient un score légèrement supérieur au résultat du groupe non EMILE. Pour la quatrième année, EMILE obtient des résultats nettement meilleurs que le groupe non EMILE. De plus, nous constatons que les deux groupes de la deuxième année obtiennent de meilleurs résultats que ceux de la quatrième année non EMILE. Cependant, nous ne devons pas oublier qu'il s'agit d'un détail d'un instantané.

	non EMILE	EMILE
2e année	82,78 %	85,30 %
4e année	77,50 %	94,36 %

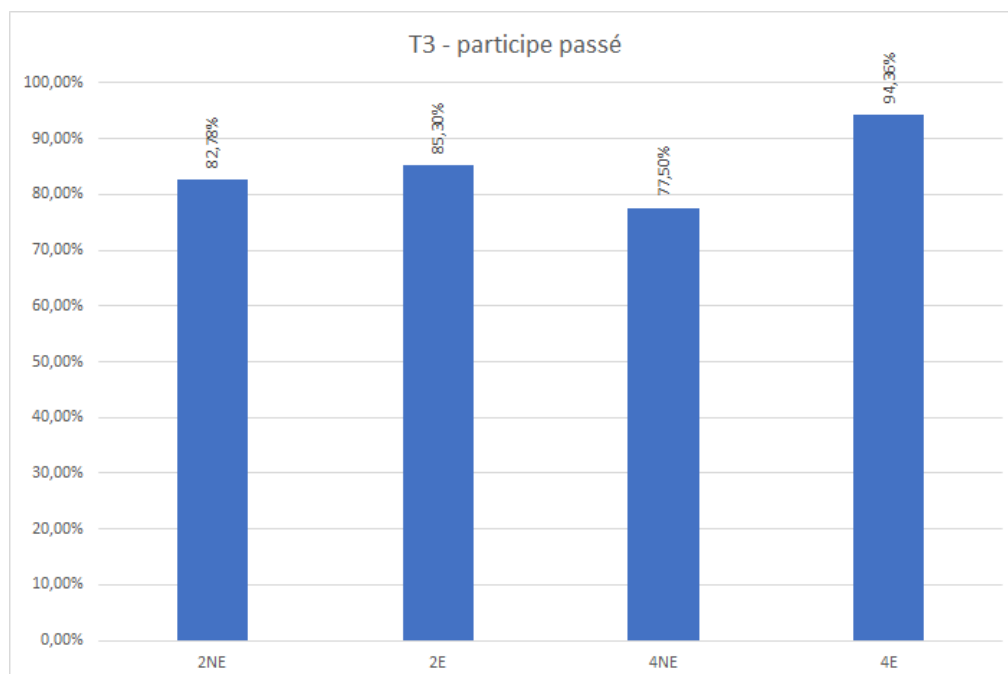


Figure 8: T3 - participe passé

3.3. Accord

En ce qui concerne l'accord, nous voyons des extrêmes importants : certains exercices obtiennent moins de 20 % de bonnes réponses, une petite moitié a plus de 75 % de bonnes réponses. En ce qui concerne les pires résultats, il s'agit d'exercices avec un score de moins de 10 % d'accords corrects. Avec « as prises », la plupart des étudiants ne font pas l'accord. Seuls cinq élèves ont répondu correctement, aucun d'entre eux n'appartenant au groupe 2NE. Une explication possible à cela pourrait être que les élèves ne reconnaissent pas « les photos » comme un objet direct et ne font pas l'accord. De même, « est invitée » est à nouveau difficile, probablement en raison du mauvais choix de l'auxiliaire avoir. Enfin, nous constatons également qu'avec « est ouverte », peu d'élèves ont fait le bon accord. Dans cette phrase, peu d'élèves ont choisi l'auxiliaire correct, de sorte qu'aucun accord ne serait nécessaire dans ce scénario, ce qui pourrait expliquer une réponse fausse.

Quant aux meilleures réponses, nous voyons d'abord un bon résultat avec « a pleuré », un exercice où l'auxiliaire *avoir* est sélectionné et où il n'y a pas d'objet direct, donc pas d'accord. De même, avec « a

aimé » et « avez gagné », le participe passé reste invariable et nous voyons beaucoup de bonnes réponses.

Enfin, nous comparons les moyennes, où nous constatons qu'en deuxième et en quatrième année, les élèves EMILE obtiennent de meilleurs résultats que les élèves non EMILE. En outre, la quatrième année EMILE obtient de meilleurs résultats que la deuxième année et les résultats de la quatrième année non EMILE sont similaires à ceux de la deuxième année EMILE.

	non EMILE	EMILE
2e année	37,22 %	46,67 %
4e année	45,83 %	50,77 %

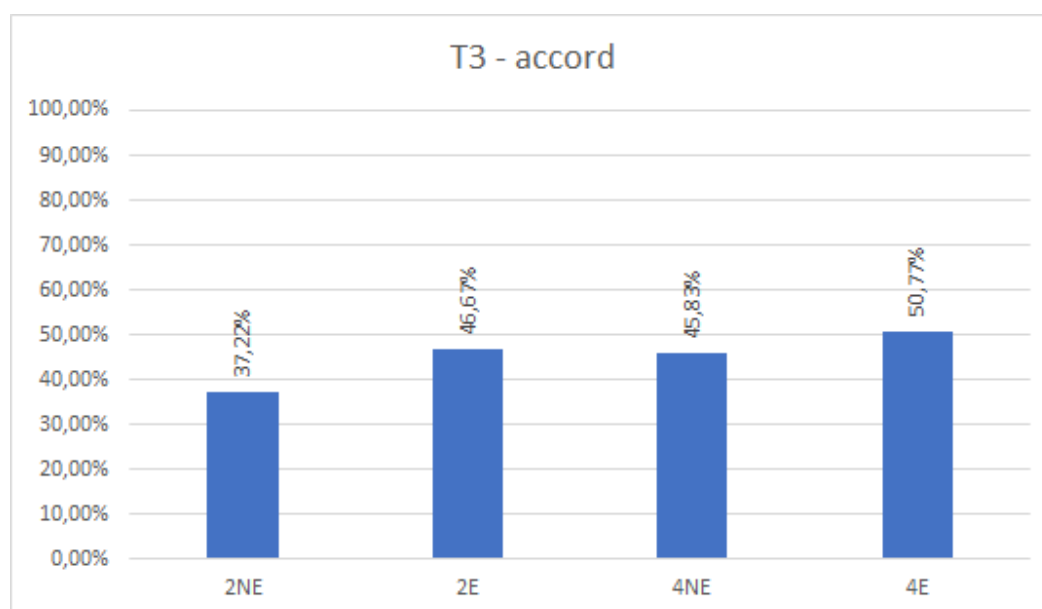


Figure 9: T3 - accord

3.4. Résultat

En termes de résultats, nous constatons que le résultat de la deuxième année EMILE surpasse légèrement le résultat de la deuxième année non EMILE. En quatrième année, nous constatons un résultat nettement meilleur pour les étudiants EMILE. En outre, les étudiants de quatrième année non EMILE obtiennent un résultat similaire à celui des étudiants de deuxième année non EMILE, de sorte que la deuxième année EMILE obtient de meilleurs résultats que les deux groupes non EMILE.

	non EMILE	EMILE
2e année	63,8 %	66,7 %
4e année	61,94 %	72,39 %

Le troisième test donne également quelques résultats remarquables. Par exemple, l'élève A13 n'a pas écrit d'auxiliaires et nous remarquons également des problèmes avec la formation du participe passé de certains verbes (*pleur, voi*). L'élève A22 a laissé certaines réponses complètement vides et n'a pas fait d'accords. Le participant B3 a oublié de nombreux auxiliaires et il a parfois utilisé *aller* comme auxiliaire. De plus, cet étudiant n'a pas fait l'accord et aucun exercice n'était tout à fait correct. Ensuite, nous ne voyons pas d'auxiliaires dans l'exercice de l'étudiant B19, puisque cet étudiant a conjugué presque tous les verbes à l'indicatif présent. Parmi les élèves B35 et B38, il n'y avait pas d'auxiliaires, mais il y avait une conjugaison correcte du participe passé. Finalement, pour les tests des élèves C8 et C13, il n'y avait pas non plus d'auxiliaires, puisqu'il y avait une grande confusion avec l'indicatif présent.

4. Test des francophones

Nous analysons également les différentes parties du test pour les étudiants francophones.

4.1. Auxiliaire

En général, nous constatons des scores élevés en ce qui concerne le choix de l'auxiliaire. Ainsi, il n'y a qu'une seule phrase où moins de la moitié des élèves choisissent le bon auxiliaire, c'est-à-dire, « est invité », avec 48,08 % de bonnes réponses. Dans cet exercice, plusieurs élèves n'ont rien noté, certains autres ont choisi *aller* comme auxiliaire. Au chapitre 1.1, nous avons déjà exploré la difficulté de cette phrase. Un autre résultat inférieur par rapport à tous les autres exercices, est obtenu avec l'exercice « sont arrivés » où 80,77 % des élèves ont choisi l'auxiliaire correct. Ici, plusieurs étudiants ont choisi *aller* comme auxiliaire et certains autres n'ont rien écrit.

Dans tous les autres exercices, nous constatons des résultats supérieurs à 90 %. Les meilleurs résultats sont trouvés avec « as entendues », « avez gagné » et « as envoyées », qui sélectionnent tous l'auxiliaire *avoir*. Cela donne un score moyen de 90,38 % pour l'ensemble de l'exercice.

4.2. Participe passé

Nous constatons également des résultats élevés en ce qui concerne la conjugaison du participe passé : dans la plupart des exercices, plus de 90 % des élèves ont trouvé la réponse correcte. Les scores les plus bas se trouvent avec la phrase avec « ont dit », où 67,31 % des élèves ont réussi. Il existe une confusion sur l'orthographe, plusieurs étudiants ont écrit *dis*. Nous constatons également ce type de problème avec « ont appelé », où nous voyons souvent une duplication de la lettre « l ».

En ce qui concerne les meilleurs scores, nous voyons quatre exercices dans lesquels tous les élèves conjuguent correctement le participe passé : « sont sorties », « ai vue », « sont arrivés » et « ont parlé ». Contrairement aux groupes néerlandophones, nous ne constatons aucune régularité ici : il s'agit de différents types de verbes, en -IR, -RE et -ER. Finalement, nous constatons une moyenne de 94,36 % pour cet exercice.

4.3. Accord

En ce qui concerne l'accord, nous pouvons constater que l'ensemble des parties donne de moins bons résultats. Cela donne une moyenne globale de 66,54 %. Il y a plusieurs exercices où moins de la moitié des élèves font le bon accord. Une des raisons de cette diminution pourrait être que des parties telles que l'auxiliaire et la conjugaison du participe passé font partie de leur communication quotidienne, alors que l'accord se montre au niveau de l'orthographe.

Les résultats les plus faibles se trouvent avec « est invitée », où la plupart des étudiants ne font pas l'accord. Une raison à cela est pourrait être que cet exercice était aussi le plus difficile en ce qui concerne le choix de l'auxiliaire, qui a une influence sur l'accord. Ensuite, nous voyons que « ont parlé » est également difficile. Tout d'abord, plusieurs élèves ont laissé cet exercice vide. Puis, cette phrase est assez complexe, comme nous l'avons expliqué au chapitre 1.1 de cette partie, sur laquelle l'âge des élèves peut également avoir une influence. Enfin, « as prises » était aussi difficile, lorsque certains élèves ne font pas l'accord et d'autres élèves savent qu'il y faut un accord, mais qui ne savent pas le genre de l'objet direct et font un accord fautif.

Les meilleurs scores se trouvent avec les phrases de « ont dit » et « avez gagné », deux phrases qui sélectionnent l'auxiliaire *avoir*, où le COD vient derrière le verbe et où il n'y a alors pas d'accord. L'exercice « est ouvert » obtient également de bons résultats, ce qui est remarquable car c'était l'un des exercices les plus difficiles pour les étudiants néerlandophones.

4.4. Résultat

Enfin, nous constatons un résultat moyen de 79,87 %. Néanmoins, quelques élèves obtiennent des résultats inférieurs à 50 %, bien que ce soit moins que chez les élèves néerlandophones. L'élève F14 par exemple, avait surtout des problèmes avec la conjugaison du participe passé (avec des réponses comme *parler, inviter, part, sortes*). Il y avait également des erreurs dues à des négligences, comme des parties de réponse manquantes. L'élève F15 a également eu quelques problèmes. Il a oublié quelques auxiliaires et avec certaines réponses, nous constatons également une confusion avec l'indicatif présent. Enfin, l'étudiant F21 n'a pas une idée précise de ce qu'est le passé composé et comment il est formé. Par exemple, cet élève a conjugué l'auxiliaire à des temps et des modes

différents (*sois, avait, était*) ou il a choisi le mauvais auxiliaire (*aller*). La formation du participe passé pose également des problèmes. La combinaison de ces problèmes conduit à des réponses comme « avait envoyait », « sont appelaient » et « vont arrivaient ».

5. Évolution des élèves néerlandophones

Nous examinons également en détail l'évolution des étudiants néerlandophones. Pour cela, nous utilisons les analyses des trois tests effectuées précédemment, avec les mêmes éléments : auxiliaire, participe passé, accord et résultat. Nous vérifions si les groupes ont fait un progrès statistiquement significatif et si les effets de l'éducation EMILE sont visibles.

En ce qui concerne l'auxiliaire, les résultats des trois tests sont proches. La différence entre les résultats par réponse est généralement inférieure à 10 % ou proche de ce pourcentage. Les moyennes par groupe ne sont pas non plus très éloignées les unes des autres. Cependant, nous ne voyons pas d'évolution claire dans le temps. Par exemple, les résultats des groupes 2NE, 2E et 4E semblent (légèrement) reculer, tandis que ceux du groupe 2E vont en avant et en arrière, ce qui signifie que nous ne pouvons pas observer d'évolution à court terme. Ce qui frappe est que les mêmes difficultés sont stables pour les trois tests et qu'ils sélectionnent tous le verbe auxiliaire *être*. D'autres difficultés ont également été identifiées. Ainsi, certains élèves ont choisi *aller* comme auxiliaire. Un dernier problème est la conjugaison de l'auxiliaire. Malgré qu'il s'agisse de la conjugaison d'un temps connu, l'indicatif présent, pour des verbes qui sont traités tôt dans le processus d'apprentissage, *être* et *avoir*, beaucoup d'étudiants font des erreurs dans la conjugaison de ces auxiliaires.

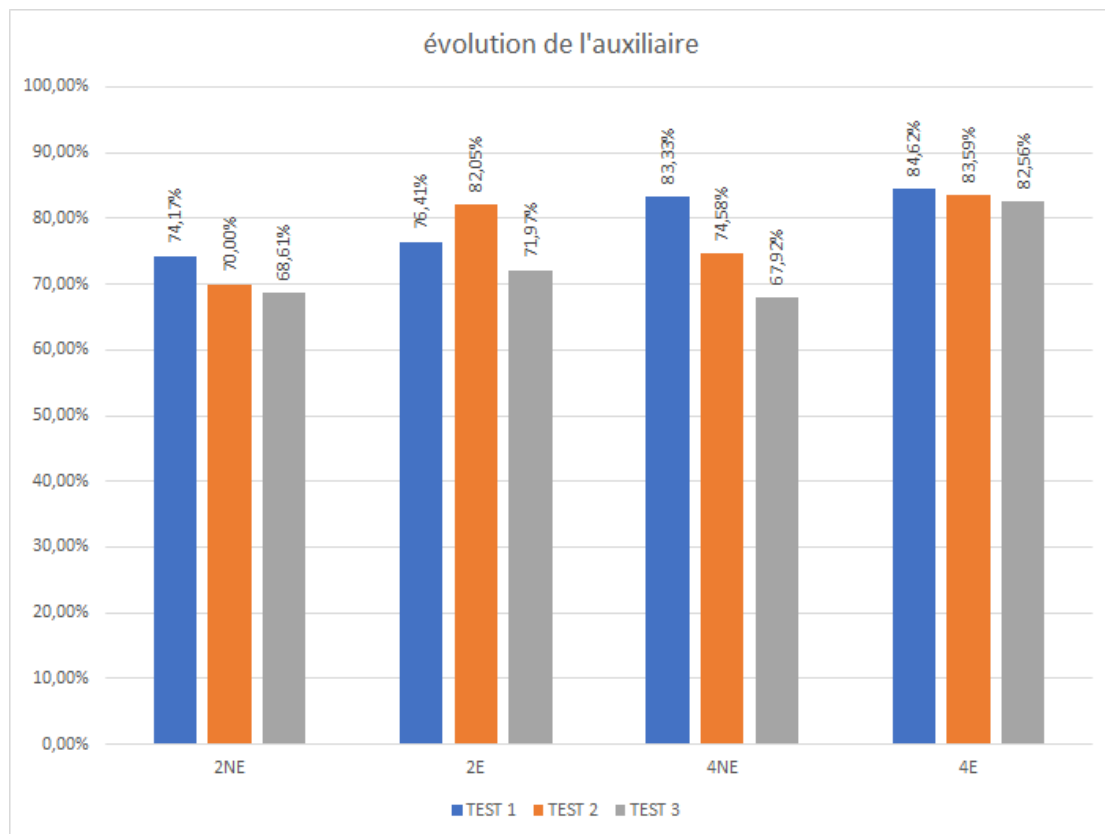


Figure 10: évolution de l'auxiliaire

Pour ce qui est de la conjugaison du participe passé, nous constatons à nouveau que les résultats des trois tests fluctuent autour du même pourcentage par groupe. Seul le groupe 4NE fait exception à la règle, puisque le troisième test donne un résultat inférieur à celui des deux autres tests. Quant aux résultats par réponse, ils sont variables. Néanmoins, certaines tendances se dégagent. Par exemple, l'orthographe et les homonymes existants de certains verbes posent un problème, de sorte que les participes passés de *dire* (*dit – dis*) et de *prendre* (*pris – prix*) donnent de moins bons résultats. Nous constatons également une confusion avec le participe passé du verbe *devoir*. Nous voyons aussi que les élèves ont peu de difficultés à conjuguer le participe passé des verbes en -ER, à l'exception de *pleurer*, où la confusion est causée par le verbe *pleuvoir*.

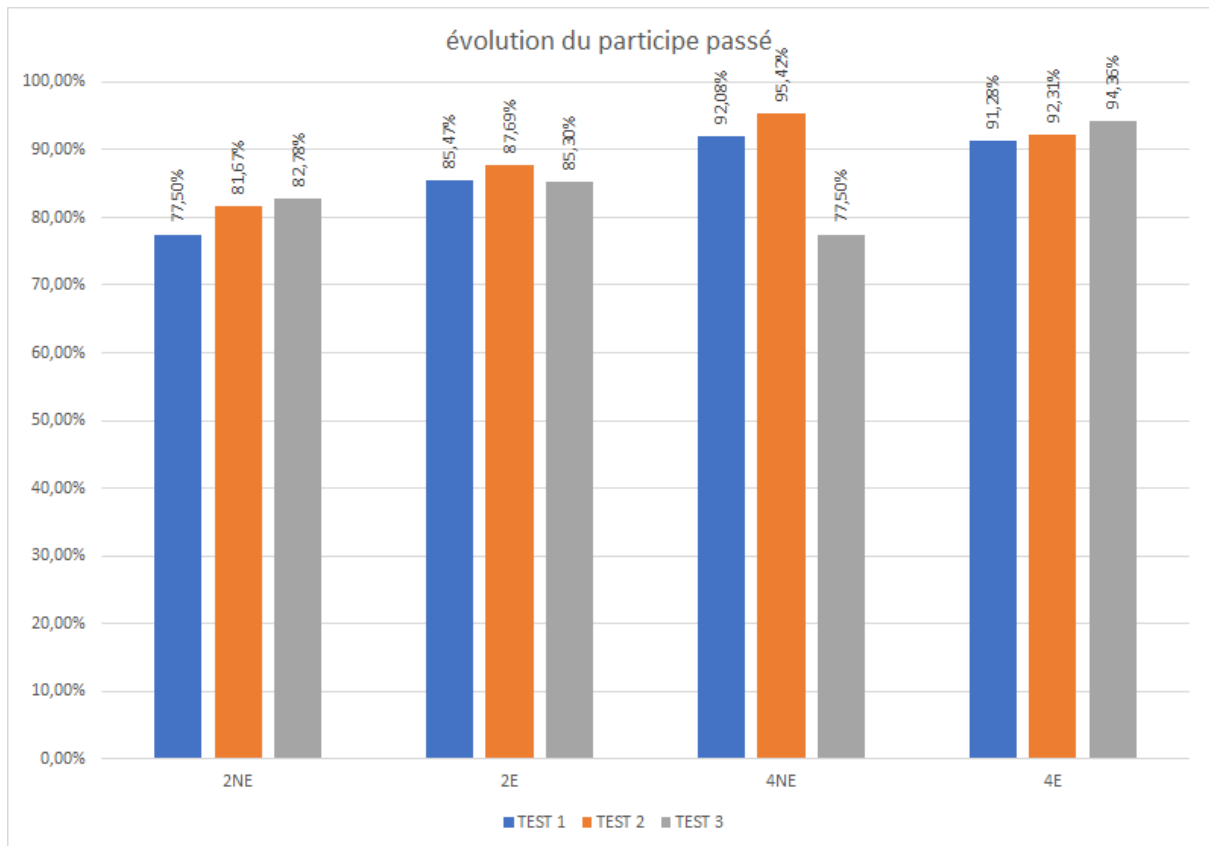


Figure 11: évolution du participe passé

Les résultats de l'accord sont nettement plus faibles. Alors que dans les catégories précédentes, les résultats moyens allaient d'environ 70 % à environ 95 %, nous trouvons maintenant des résultats de 34 % à 58 %, ce qui n'est pas illogique puisque les difficultés des catégories précédentes se rejoignent ici. Si l'élève choisit un mauvais auxiliaire ou s'il ne sait pas comment conjuguer le participe passé, cela affectera l'accord. Là encore, nous ne voyons pas d'évolution claire dans le temps pour les groupes. Ce n'est que dans le groupe 2E que ces résultats augmentent. Les résultats de chaque groupe continuent à fluctuer autour du même pourcentage pour chaque groupe. En outre, nous constatons une différence dans les résultats des groupes. Ainsi, les étudiants de 2e année EMILE (2E) obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs qui ne suivent pas EMILE (2NE). En outre, les groupes de quatrième année obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants de deuxième année. Finalement, les deux groupes de la quatrième année obtiennent des résultats similaires.

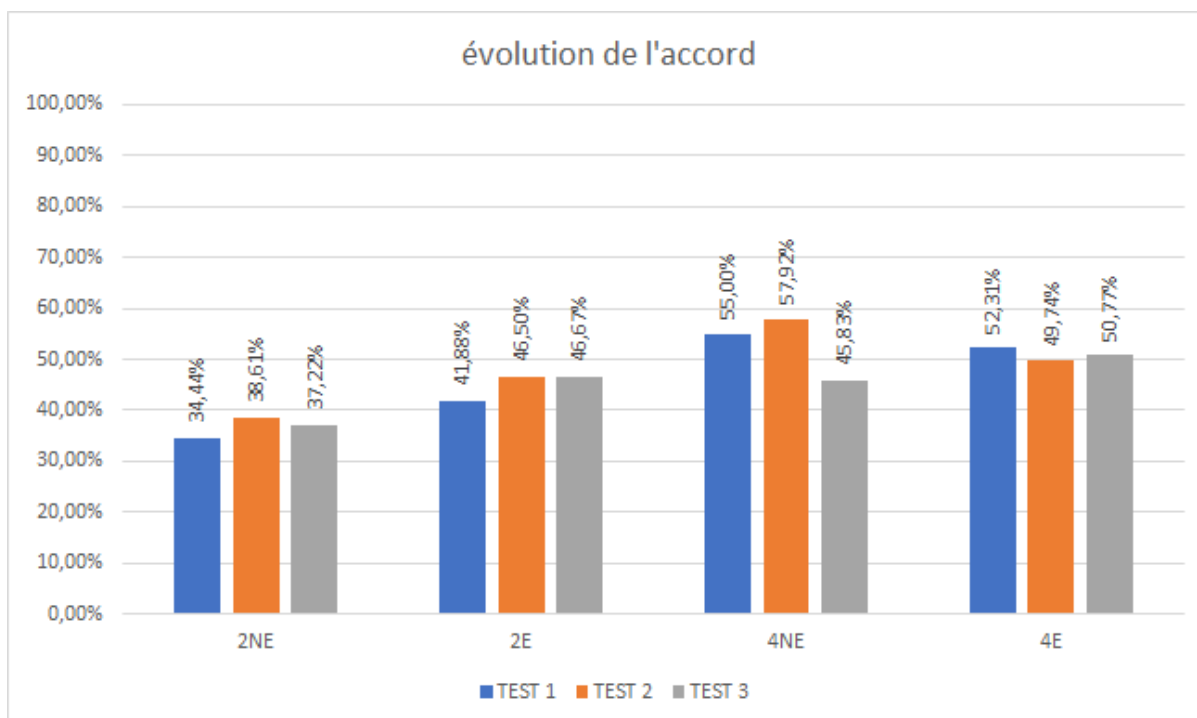


Figure 12: évolution de l'accord

En ce qui concerne les résultats, les moyennes par groupe sont à nouveau proches les unes des autres. Une fois de plus, nous constatons qu'il n'y a pas d'évolution majeure à court terme. Dans ce cas, les étudiants de quatrième année obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants de deuxième année. En outre, nous constatons également de meilleurs résultats pour la deuxième année EMILE que pour les non EMILE, mais aucune différence nette entre les deux groupes de la quatrième année. Un résultat remarquable est celui du T3 du groupe 4NE. Cela peut être dû aux résultats de deux élèves, qui ont confondu le passé composé avec l'indicatif présent. Lorsque nous éliminons ces étudiants des calculs, ce que nous faisons en T3*, nous constatons un résultat moins surprenant, conforme à l'évolution, ce que nous montrons dans les graphiques ci-dessous.

	T1	T2	T3	T3*
2NE	59,21 %	60,60 %	63,86 %	63,86 %
2E	65,27 %	70,37 %	68,45 %	68,45 %
4NE	74,10 %	74,17 %	61,94 %	75,56 %
4E	72,31 %	73,25 %	72,39 %	72,39 %

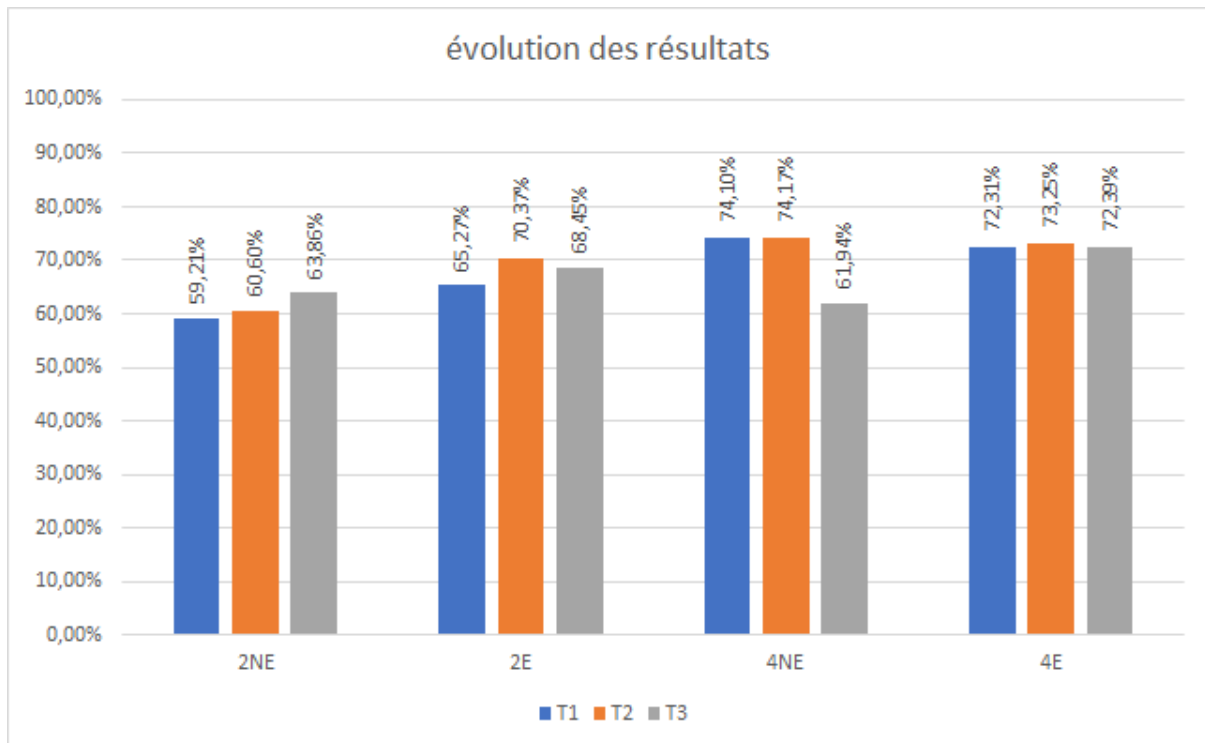


Figure 13: évolution des résultats

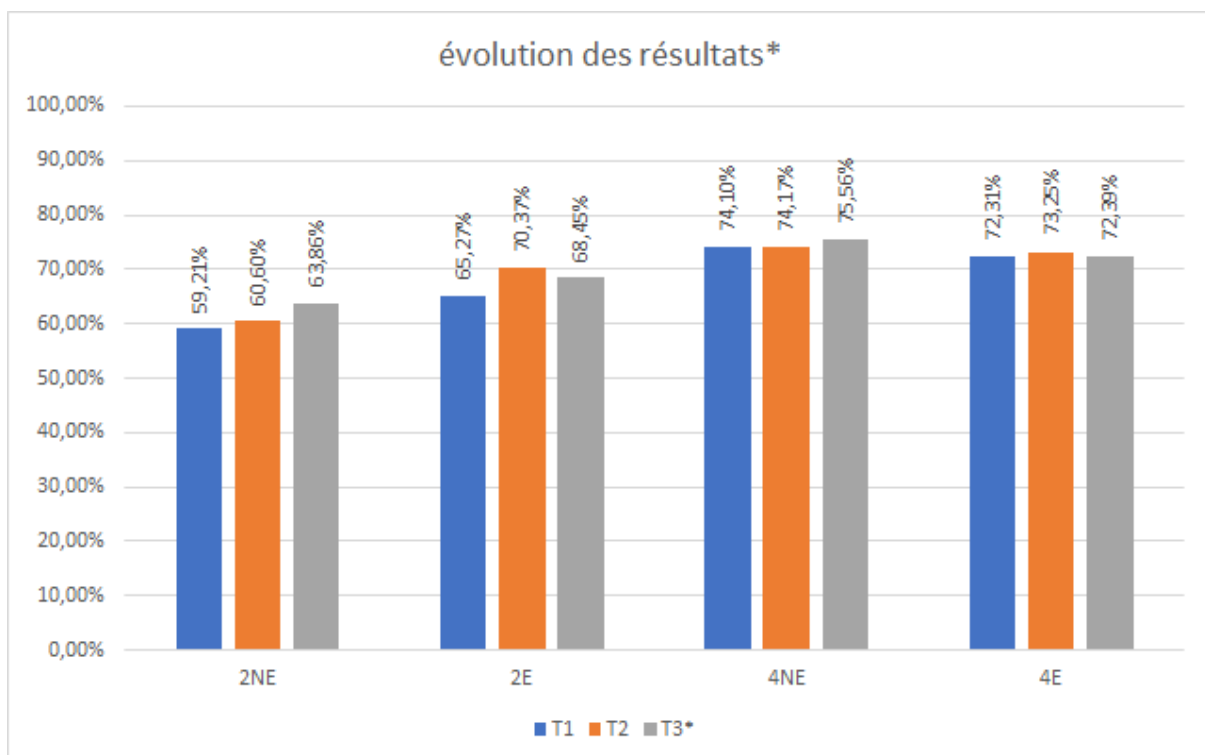


Figure 14: évolution des résultats*

Nous examinons également quelques autres variables par test et par groupe : le score minimum, la moyenne, l'écart type, la médiane et le maximum. Pour calculer ces variables, nous avons utilisé les chiffres absolus et non les pourcentages, ce qui représente un résultat possible de 45 points.

	T1					T2					T3				
	MIN	AVG	SD	MED	MAX	MIN	AVG	SD	MED	MAX	MIN	AVG	SD	MED	MAX
2NE	13.5	27	6	27.75	34.5	14.0	27	6	28.50	37.0	21.0	29	4	30.00	35.5
2E	14.0	29	5	30.00	37.5	25.5	32	3	31.50	36.5	17.5	31	5	32.5	38
4NE	27.5	33	3	33.25	40.5	24.5	33	4	33.25	41.0	26.5	34	4	34.00	40.0
4E	22.0	33	5	33.50	38.5	25.0	33	4	34.0	39.0	28.5	33	2	32.5	38.0

Ainsi, nous constatons des minimums sensiblement plus élevés dans les groupes de la quatrième année. De plus, si l'on regarde les moyennes (AVG) de la deuxième année, nous constatons une progression de deux points de T1 à T3. En ce qui concerne la quatrième année, les deux groupes obtiennent des résultats similaires et ne montrent pratiquement aucun progrès.

Nous avons également montré l'évolution par élève et par test dans le graphique ci-dessous. Pour les étudiants de deuxième année, nous constatons que les étudiants EMILE se situent surtout en haut, ce qui indique le score global plus élevé. Nous constatons également peu de progrès au fil du temps. En ce qui concerne la quatrième année, nous ne voyons pas de différence nette entre les étudiants EMILE et les étudiants non EMILE.

Tel que mentionné précédemment, les résultats extrêmes de certains élèves ont eu une grande influence sur les moyennes. Nous avons par conséquent choisi de les exclure de ce graphique, puisque ces élèves n'ont pas utilisé le bon temps et leurs résultats peuvent donner une image déformée de la maîtrise de la règle.

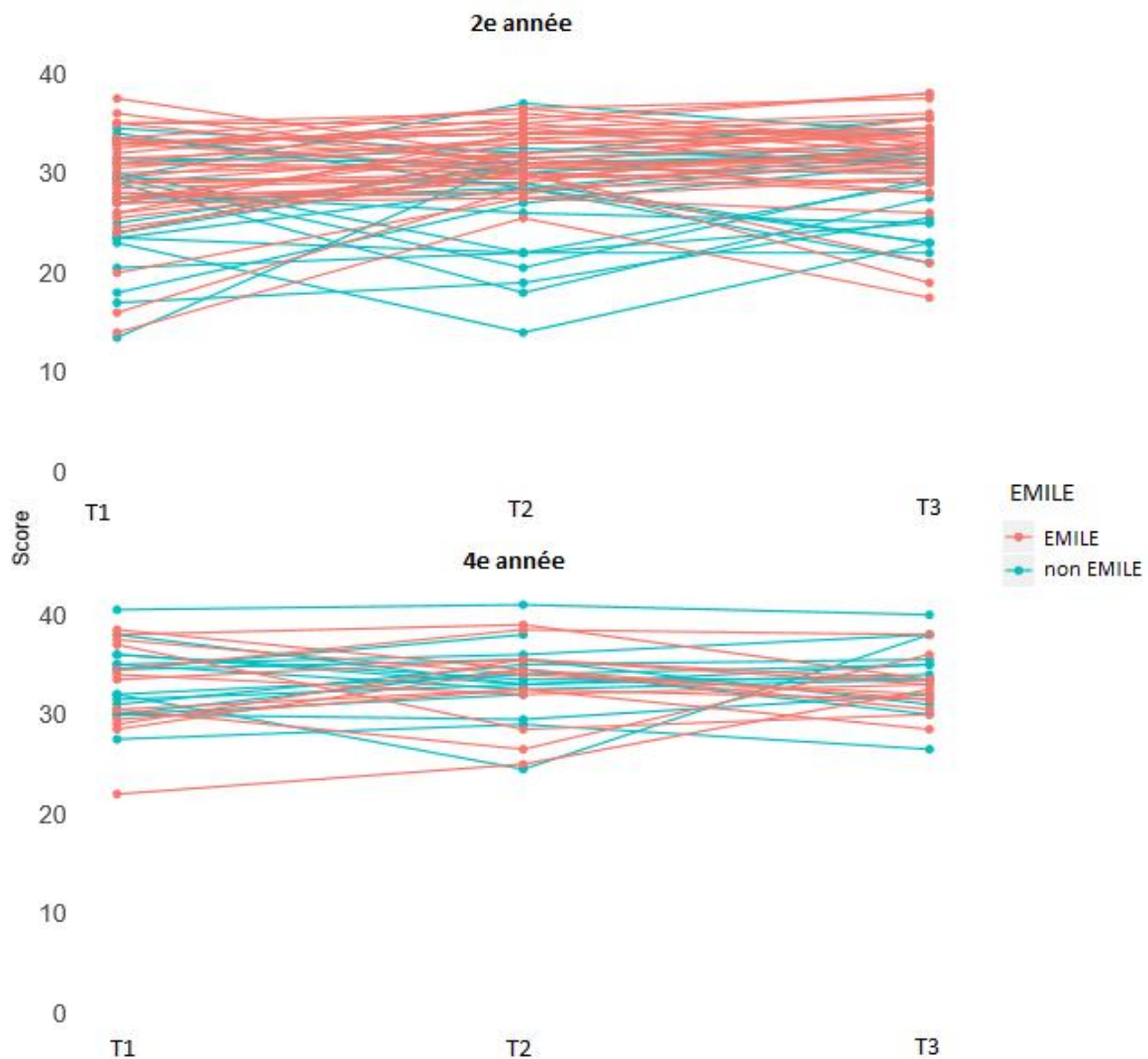


Figure 15: modèle à effets mixtes - deuxième et quatrième année (R Core Team, 2019)

En ce qui concerne la deuxième année, nous constatons qu'il y a une amélioration significative au fil du temps. Qu'ils suivent ou non l'enseignement EMILE, tous les étudiants de deuxième année obtiennent en moyenne 1,7 point de plus au deuxième test qu'au premier. Au troisième test, cela représente 2,04 points par rapport au premier test. Ces chiffres et plus de détails sur l'analyse statistique se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Fixed effects:					
	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	29.5717	0.6927	103.5152	42.692	< 2e-16 ***
TestTest2	1.6587	0.6050	121.5056	2.742	0.00703 **
TestTest3	2.0408	0.6148	122.4447	3.319	0.00119 **
Clilniet clil	-3.2507	0.9708	61.3816	-3.348	0.00139 **

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1					

(R Core Team, 2019)

La figure *Test effect plot* montre l'évolution des élèves de la deuxième année du premier au troisième test. Cependant, il existe une nette différence entre les deux groupes, comme le révèlent les chiffres ci-dessus (« CLILniet cilil ») : sur l'ensemble des trois tests, les étudiants non EMILE obtiennent en moyenne environ 3,2 points de moins que les étudiants EMILE. Cela se voit dans la figure ci-dessous, *Cilil effect plot*.

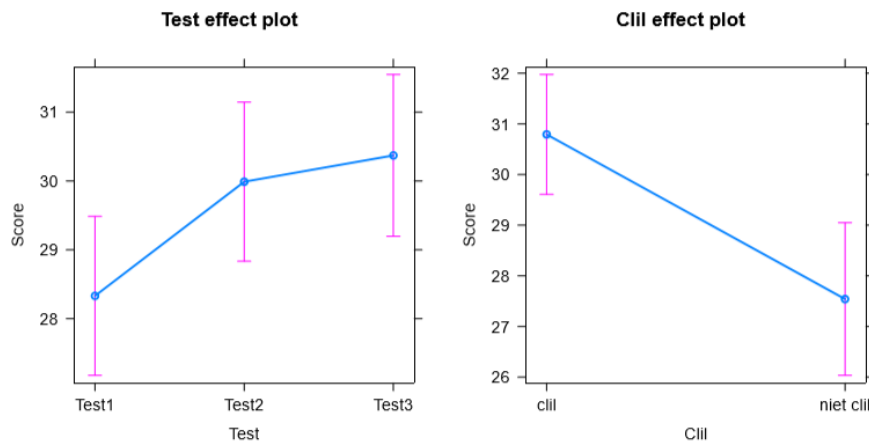


Figure 16: Test effect plot & Cilil effect plot (R Core Team, 2019)

En ce qui concerne la quatrième année, nous ne constatons aucune différence significative entre les étudiants EMILE et les élèves non EMILE, ni aucune différence au niveau de l'amélioration.

Il est également à noter que les résultats par élève varient. Ainsi, certains élèves ont choisi le bon auxiliaire lors du premier test, mais n'ont plus donné la bonne réponse lors du deuxième ou du troisième test. Cela s'applique également à la conjugaison du participe passé. Une première cause pourrait être la maîtrise de ce sujet grammatical et la date de sa dernière révision. Si les étudiants ont récapitulé cette théorie récemment avant le test, la chance que les réponses soient correctes est plus grande. Une deuxième cause est la coïncidence, lorsque les étudiants ne connaissent pas la réponse, ils font une supposition. En outre, nous devons également tenir compte du fait que les participants sont jeunes et ne se concentrent pas toujours bien. Certains étudiants, par exemple, n'incluent pas un auxiliaire ou un accord dans leur réponse, bien que cela soit indiqué dans les explications de l'exercice. Enfin, nous constatons également beaucoup de confusion avec l'indicatif présent.

De plus, l'ensemble des élèves est très diversifié. Surtout dans la deuxième année, nous constatons encore de grandes différences : les groupes d'élèves sont assez hétérogènes et les meilleurs élèves optent pour EMILE.

La figure ci-dessous montre l'amélioration moyenne des élèves en deuxième année, en tenant compte du fait que les mêmes élèves passent le test trois fois. Par exemple, un bon élève a de bonnes chances

d'obtenir de bons résultats aux trois tests et vice versa. La ligne 0 indique une moyenne générale et ensuite nous voyons une ligne par élève indiquant l'amélioration moyenne de cet élève, où la largeur des lignes représente la variabilité des résultats des tests. Ainsi, l'élève A11 est un bon élève qui obtient des notes très élevées aux trois tests. En revanche, l'élève B3 est un élève faible qui obtient de faibles résultats aux trois tests.

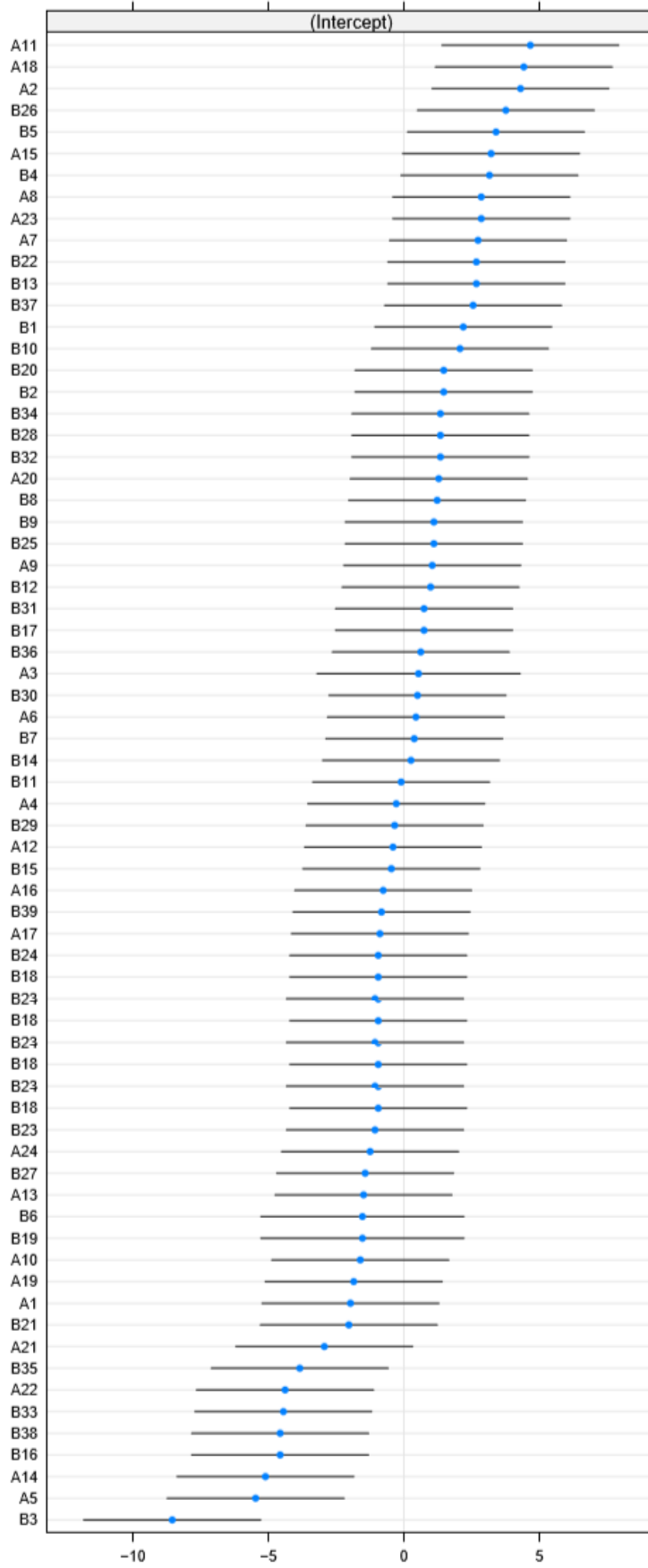


Figure 17: Différences individuelles entre les élèves de la deuxième année (R Core Team, 2019)

L'absence d'évolution sur une courte période pourrait provenir du fait que, contrairement au sujet de recherche de notre thèse de bachelier, nous étudions une partie spécifique de la grammaire. Le vocabulaire et l'écoute couvrent des connaissances et des compétences plus générales, tandis que l'accord du participe passé est un sujet grammatical spécifique. La théorie de cette règle est enseignée ou répétée une fois par an et le moment de cette reprise pourrait donc influencer sa maîtrise. Cela dépend aussi des manuels utilisés, à savoir *7 à dire* pour la deuxième année et *Quartier Français* pour la quatrième année. Dans ces manuels, cette théorie est abordée plus tôt dans l'année en quatrième année qu'en deuxième année. Cela explique aussi pourquoi il n'y a pas de progrès dans le délai de quelques mois, puisque la théorie n'est plus discutée en détail. En outre, l'enseignant peut également avoir une influence sur ce processus, bien que dans cette école, tous les élèves de la même année aient le même professeur et qu'il y ait un professeur qui donne les cours d'histoire EMILE aux deuxièmes et quatrièmes années. Par conséquent, il n'y a pas de différences majeures entre les groupes non EMILE et EMILE. L'input de français supplémentaire avec lequel les élèves entrent en contact se concentre sur l'autre matière scolaire, c'est-à-dire l'histoire, et non sur la langue. Les étudiants EMILE ne reçoivent pas plus d'explication théorique sur la langue et ne devraient donc pas nécessairement obtenir de meilleurs résultats au niveau théorique. Les difficultés de la règle de l'accord du participe passé se situent aussi en partie dans le domaine de l'écrit, sur lequel les élèves ne se concentrent pas pendant les cours d'EMILE.

6. Comparaison entre les élèves néerlandophones et les élèves francophones

Comme les résultats des élèves néerlandophones restent assez stables sur les trois tests, mais qu'il y a parfois des résultats remarquables, nous avons calculé une moyenne des trois tests, que nous comparerons avec les résultats des élèves francophones.

En ce qui concerne les auxiliaires, dans la plupart des cas, les élèves francophones choisissent bien plus souvent le bon auxiliaire que les élèves néerlandophones. Dans les exercices qui étaient difficiles pour les élèves néerlandophones, nous constatons une grande différence entre les résultats des deux groupes, les élèves francophones obtenant des scores nettement meilleurs. Nous avons également constaté que plusieurs élèves conjuguait l'auxiliaire à des temps différents, comme l'imparfait et le subjonctif, des temps avec lesquels les élèves néerlandophones sont moins habitués.

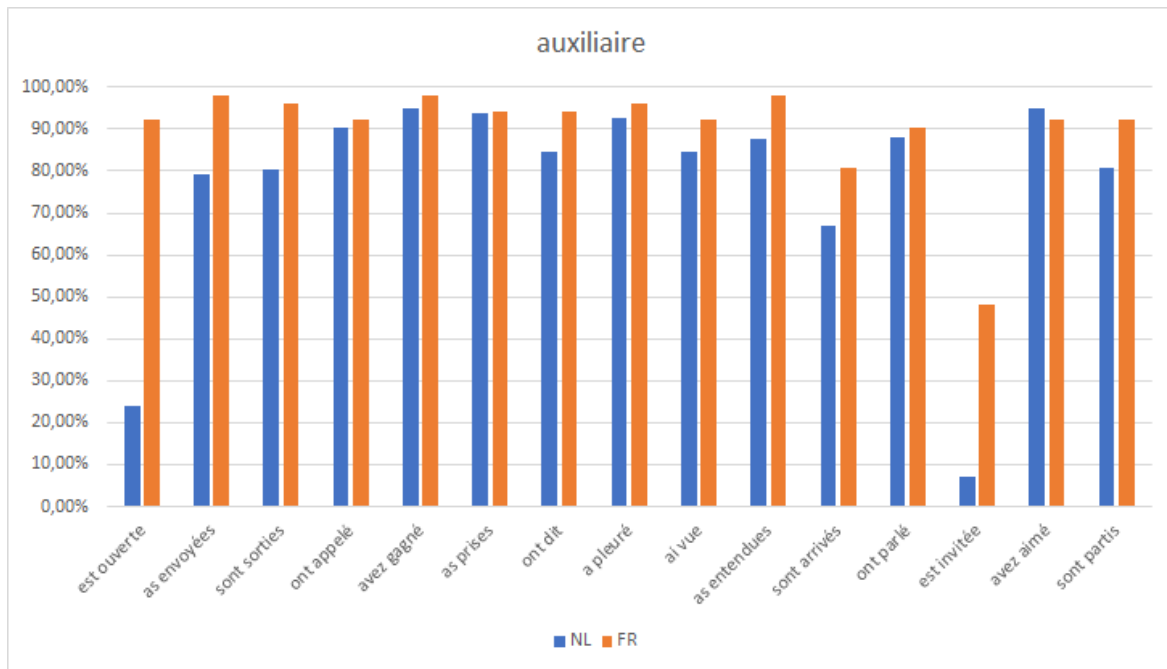


Figure 18: élèves néerlandophones et francophones - auxiliaire

Nous constatons cette même évolution pour la conjugaison des participes passés. Les trois exercices où les élèves néerlandophones obtiennent de meilleurs résultats que les élèves francophones sont des exercices où il est question de problèmes d'orthographe : « ont appelé », où plusieurs élèves ont écrit un double l, « ont dit », où il y a eu confusion avec la forme « dis » et « est invitée », qui a un accord inaudible avec le sujet féminin. Ce dernier exercice a également suscité un problème au niveau du choix du verbe auxiliaire, ce qui pourrait expliquer un accord fautif.

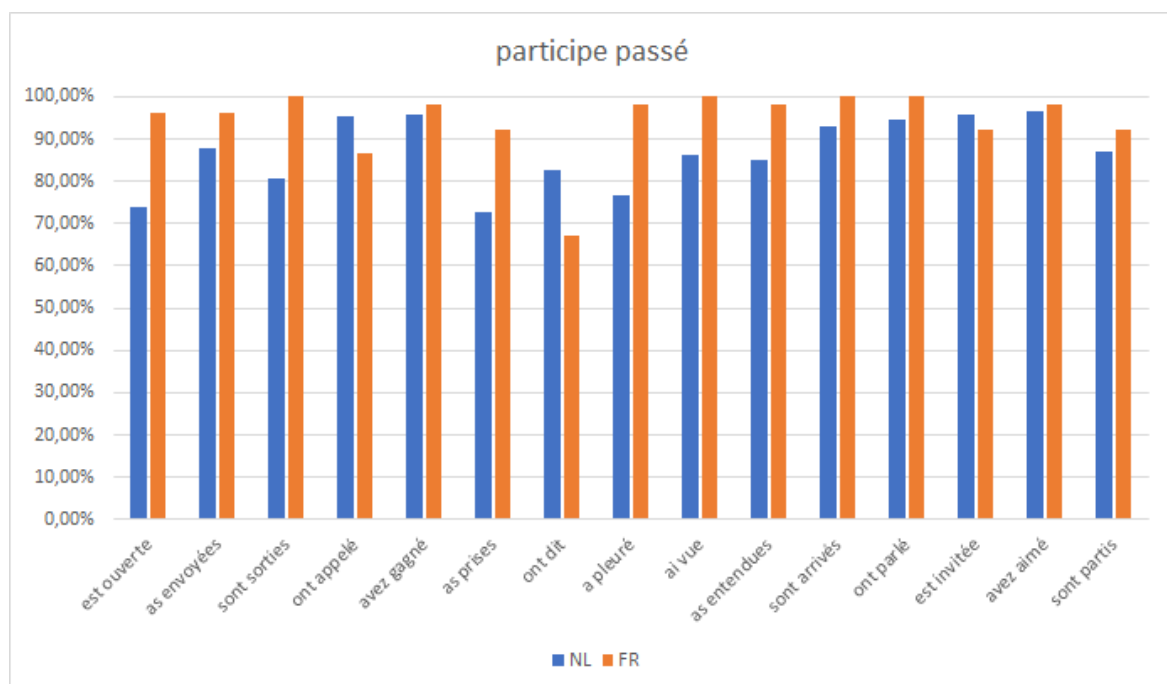


Figure 19: élèves néerlandophones et francophones - participe passé

En ce qui concerne l'accord, nous constatons de grandes différences entre les deux groupes. Là encore, pour certains exercices, la moyenne des élèves néerlandophones est plus élevée que celle des élèves francophones. Cela concerne des conjugaisons qui sélectionnent l'auxiliaire avoir et qui ont un participe passé qui reste invariable, l'application de la règle qui s'est avérée la plus facile pour les élèves néerlandophones.

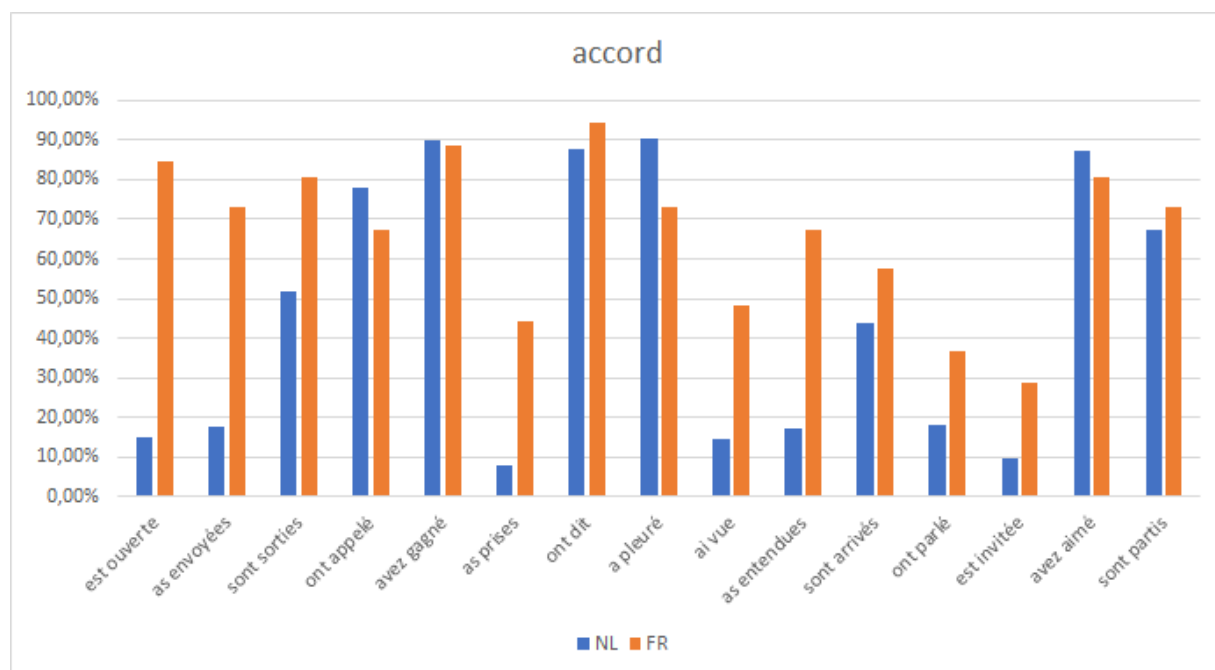


Figure 20: élèves néerlandophones et francophones - accord

Le résultat des élèves francophones est supérieur à celui des élèves néerlandophones, pour chaque groupe et pour chaque test. Cependant, nous ne voyons pas une si grande différence entre les résultats des étudiants néerlandophones et ceux des étudiants francophones : la quatrième année, en particulier, se rapproche des étudiants francophones. En outre, parmi les élèves francophones, nous n'avons vu que trois élèves qui ont obtenu moins de 50 %.

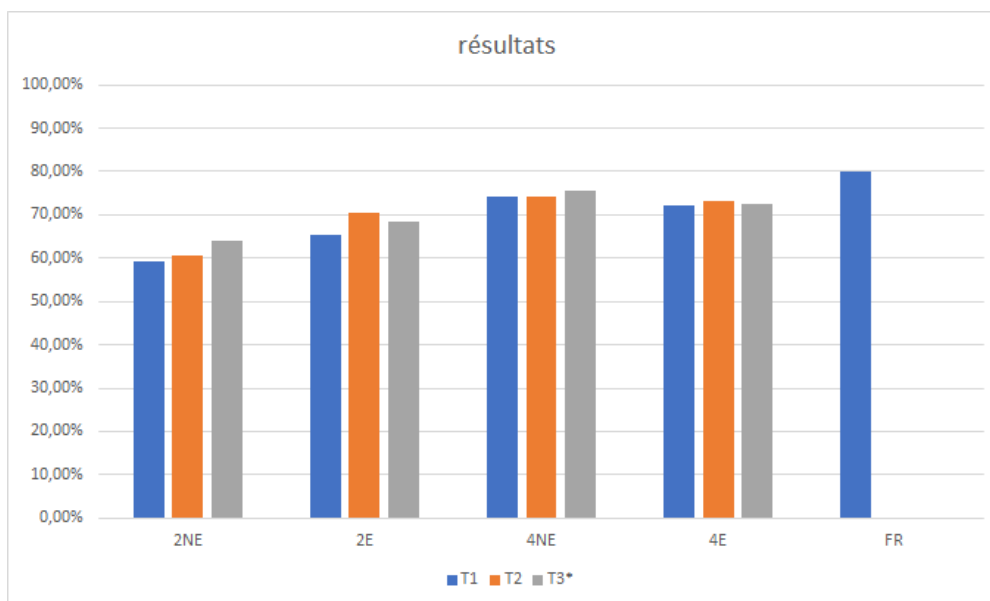


Figure 21: élèves néerlandophones et francophones – résultats

7. Bilan des résultats

En ce qui concerne le choix du verbe auxiliaire, nous constatons que les phrases avec *être* présentent plus de difficultés que les phrases avec *avoir*. Cependant, pour le choix de l'auxiliaire, nous voyons beaucoup de réponses correctes, mais il n'y a que deux options, ce qui donne aux élèves une forte chance de répondre correctement. Néanmoins, certains étudiants choisissent le verbe *aller* comme auxiliaire. Nous constatons également de nombreuses erreurs dans la conjugaison des auxiliaires à l'indicatif présent. Enfin, parmi les étudiants francophones, nous constatons des erreurs un peu plus complexes, comme l'utilisation des temps tels que l'imparfait et le subjonctif.

Pour ce qui est de la conjugaison du participe passé, nous constatons que les verbes en -ER posent le moins de problèmes, surtout pour les élèves néerlandophones. En outre, nous voyons surtout des erreurs d'orthographe, souvent influencées par des homonymes, comme par exemple *pris* et *prix*. Dans ce cas, nous pourrions observer les effets dus à l'input oral : les élèves connaissent la forme, mais le problème se pose au niveau de l'orthographe. Enfin, nous voyons aussi des conjugaisons par mauvaise analogie.

En outre, nous constatons au niveau de l'accord que les élèves néerlandophones n'obtiennent pas de bons résultats quand il y a des accords audibles, ce qui n'a alors pas nécessairement un effet positif sur eux. Pour les élèves francophones, nous constatons de meilleurs résultats, mais d'autres éléments, comme l'auxiliaire correct, ont également une influence sur la réalisation d'un accord correct. Enfin, nous constatons que soit les élèves francophones obtiennent des résultats nettement meilleurs que les élèves néerlandophones, soit les résultats sont proches.

Conclusion

Pour cette étude, nous avons examiné l'effet de l'enseignement EMILE sur les connaissances grammaticales en FLE, plus précisément le cas de l'accord du participe passé. À cette fin, nous avons interrogé plusieurs groupes d'élèves, tout d'abord des élèves néerlandophones de la deuxième et de la quatrième année de l'enseignement secondaire, dont une partie suit l'enseignement EMILE. De plus, nous avons ajouté un groupe d'élèves francophones de la sixième année de l'enseignement primaire, puisqu'ils doivent également apprendre cette règle.

En ce qui concerne la maîtrise de cette règle, nous constatons qu'elle pose encore des difficultés, le nombre de réponses correctes étant inférieur à 50 % pour les élèves de la deuxième année et à 60 % pour celle de la quatrième année. Parmi les élèves francophones, nous avons constaté des résultats légèrement meilleurs, avec 66,54 % d'accords corrects.

En élaborant nos questions de recherche, nous avons également voulu connaître les effets d'un accord audible. Nous avons constaté que ceci n'avait aucun effet sur les résultats des étudiants néerlandophones. Toutefois, ce n'était pas l'objet de nos recherches, de sorte qu'une recherche plus ciblée pourrait donner un résultat plus nuancé en termes d'effet d'un accord audible. En outre, nous voulions également savoir si les étudiants sont plus inclinés à faire l'accord ou à laisser le participe passé invariable. Nous avons constaté que plusieurs étudiants en cas de doute ont tendance à ne pas faire l'accord. Ainsi, nous constatons que les réponses invariables obtiennent des scores plus élevés que les réponses nécessitant un accord.

Différents facteurs sont susceptibles d'influencer la bonne application de cette règle grammaticale. Tout d'abord, il faut bien comprendre le contexte. Les élèves néerlandophones en particulier ne comprennent parfois pas tous les mots de la phrase ou ont des difficultés à identifier les différentes parties du discours. Ensuite, nous constatons également que les élèves n'ont pas toujours une image claire de la règle : ils confondent la règle ou des parties de celle-ci avec des règles propres à d'autre temps. De plus, en cas de doute, les élèves répondent parfois en devinant la réponse. Enfin, nos participants sont des jeunes et des enfants, pour qui la concentration peut varier, de sorte qu'ils peuvent oublier certaines parties de la réponse. De plus, des facteurs environnementaux et des événements passés, tels qu'un test susceptible de causer du stress, peuvent également jouer un rôle. Enfin, tous les élèves ne sont pas aussi motivés à participer. Nous devons également nous rendre compte que l'accord n'est pas nécessairement la somme de ses parties. Bien qu'il puisse y avoir des difficultés dans toutes les parties, elles ne se reflètent pas toujours correctement dans le résultat. Ainsi, le choix de l'auxiliaire correct ne garantit pas un accord correct.

Nous observons surtout des effets intéressants en deuxième année. Ainsi, nous avons vu qu'en général, nous voyons un progrès dans le temps, indépendamment du fait si l'on suit ou non l'enseignement EMILE. Tous les étudiants de deuxième année obtiennent en moyenne 1,7 points de plus au deuxième test qu'au premier, et 2,04 points de plus au troisième test qu'au premier, sur un score maximum de 45 points. Les deux groupes évoluent de la même manière et rien ne prouve que l'évolution des apprenants EMILE soit plus positive que celle des apprenants non EMILE. Cette progression est statistiquement significative, puisque les effets sont suffisamment importants pour ne pas être causés par le hasard, mais non pratiquement significative, comme les évolutions ne sont pas majeures ; il est question d'un petit progrès. Cela diffère de ce que nous avons constaté au niveau du vocabulaire dans notre mémoire de bachelier, où nous avons observé une nette différence entre les groupes non EMILE et EMILE de la deuxième année et où les étudiants EMILE en particulier ont montré un grand progrès à court terme. Nous devons tenir compte du fait que la période entre les tests était relativement courte, c'est-à-dire six mois, et que sur une période plus longue, nous pourrions peut-être observer une évolution plus grande au niveau de la grammaire. Néanmoins, il existe des différences entre les deux groupes. En général, les élèves EMILE obtiennent de meilleurs résultats. Non seulement le groupe non EMILE obtient en moyenne trois points de moins que les étudiants EMILE, mais il existe également de nombreuses différences individuelles entre les élèves.

En quatrième année, nous ne constatons pas de différence statistiquement significative ni entre les groupes, ni au niveau du progrès dans l'évolution. Certains étudiants ont obtenu des résultats exceptionnels : ils ont conjugué les verbes à l'indicatif présent, ce qui dit peu sur leur connaissance de la règle de l'accord du participe passé. Nous avons alors calculé une évolution sans eux, comme ils ont trop influencé les moyennes.

Enfin, nous aimerions discuter d'un facteur important qui pourrait influencer les résultats des élèves, à savoir la motivation, la raison pour laquelle les élèves choisissent EMILE. Comme il existe déjà de la littérature à ce sujet, nous ne l'avons pas incluse dans notre recherche et nous n'avons pas posé cette question aux étudiants. Nous devons tenir compte de la possibilité que les étudiants EMILE choisissent cette option parce qu'ils sont bons en langues, dans notre cas en français, ou qu'ils ont de bons résultats scolaires en général, ce qui influencera les résultats positivement. Nous devons donc nous demander si les meilleurs résultats des élèves EMILE sont dus à ce type d'enseignement, ou à la situation initiale de l'élève.

Références bibliographiques

- Béguelin, M.-J. (2002). Faut-il simplifier les règles d'accord du participe passé? *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 37, 163–189.
- Beheydt, L. (2013). *CLIL in Wallonië*. Nascholing KULeuven.
<https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholing/archiefrecent/ns2013/clil3b>
- La constitution belge, (2019). https://www.senate.be/doc/const_fr.html
- Belgische Federale Overheidsdiensten. (2014, juin 5). *De bevoegdheden van de gemeenschappen*. Belgium.be.
https://www.belgium.be/nl/over_belgie/overheid/gemeenschappen/bevoegdheden
- Bonnard, H. (1950). *Grammaire française des lycées et collèges*. Classiques Sudel.
- Bortolussi, M.-P. (2012). *Bescherelle college*. Editions Hatier.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. *Congrès mondial de linguistique française*, 055.
- Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, (1998).
http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=1998071333&table_name=loi
- Coste, D., Courtilion, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (Strasbourg) Directorate of School, O., Division, H. E. D. G. I. M. L., & européenne, C. de l'Europe C. de la coopération culturelle C. de l'éducation A. des langues et citoyenneté. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- De Lille, B. (2015, mars 17). Piet Van de Craen : "Meertalig onderwijs is geen experiment meer". *Website van Bruno De Lille*. <https://brunodelille.eu/piet-van-de-craen-meertalig-onderwijs-is-geen-experiment-meer-2/>
- Desmet, P. (2002). Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In *Tableaux Vivants : Opstellen over taal-en-onderwijs, aangeboden aan Mark Debrock*. Universitaire Pers Leuven.
- Devenijn, M. (2019). *EMILE ou de l'enseignement immersif—Les effets de l'enseignement EMILE en français dans l'enseignement secondaire néerlandophone*. UGent.
- Dister, A., & Conseil international de la langue française. (2009). *Penser l'orthographe de demain*. CILF, Conseil international de la langue française.
- Doyen, H. (1948). *L'écrin de Sinople : Légendaire de la forêt de Chinon*. FeniXX.
- Dubois, M., Kamber, A., & Skupien Dekens, C. (2013). Être et avoir été : L'accord du participe passé par des apprenants de FLE. *Linx*, 68-69, 115-133.
- Eurydice. (2008). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe—Publications Office of the EU*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Enseignement.be—L’immersion linguistique dans l’enseignement secondaire*. L’immersion linguistique dans l’enseignement secondaire. <http://www.enseignement.be/index.php?page=23793>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Enseignement.be—Référentiels de base—Présentation des programmes*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=297>
- Fonteyn, G. (s. d.). *Vlaams onderwijs in Brussel : Een succesverhaal*. bruselo.info. Consulté 11 février 2020, à l’adresse <http://www.bruselo.info/gfo8nl.asp?strTaal=nl>
- Fredericq, P. (1906). *Schets eener geschiedenis der Vlaamsche Beweging* (Vol. 1-3). J. Vuylsteke.
- Gatz, S. (2011). *Bastaard*, Uitgeverij De Bezige Bij.
- Gontier, N., & Mondt, K. (2006). *Dynamisch inter(-en trans)disciplinair taal onderzoek : De nieuwe taalwetenschappen*. Academia Press.
- Grevisse, M. (2009). *Le petit Grevisse*. De Boeck Supérieur.
- H. Kindsheid—Een vernieuwde eerste graad. (2018). <https://www.ihka.be/nl/studieaanbod/modernisering>
- Hyltenstam, K., & Pienemann, M. (1985). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Leerplan secundair onderwijs—Frans—1ste graad A-stroom*. <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifieer/Cur-20190320-32>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Kwakernaak, E. (2006). Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(1), 23-29-29.
- Kwakernaak, E. (2014). Vreemdetalenonderwijs : Van grammatica en literatuur naar communicatie. *Levende Talen Magazine*, 101(7), 26-30-30.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Immersion - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 12 février 2020, à l’adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immersion/41699>
- Laurent, G. (2015). Alexis Sluys : Un pédagogue engagé au service de l’enseignement officiel en Belgique. *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers*, XLVII(1), 74-106.
- Lauwers, P., Tobback, E., & Willems, D. (2017). *Linguistique française I*. Universiteit Gent.
- Le participe, bientôt un accord du passé ? (2018, août 12). *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/series-d-ete-2018/article/2018/08/12/le-participe-bientot-un-accord-du-passe_5341785_5325920.html
- Leroy, J., & Leroy, N. (1995). *La fréquence d’emploi des règles d’accord du participe passé*. Enjeux.
- Lory, J. (1979). *Libéralisme et instruction primaire : 1842-1879 : introduction à l’étude de la lutte scolaire en Belgique*.
- Marot, C. (1875). *Oeuvres. Epigrammes CIX. Tome IV*. Plessis et Plattard.
- Muylaert, G. (2011). *(Leren) lezen in twee talen*. Vrije Universiteit Brussel.
- Nunes Guerreiro, D., & Schoorlemmer, E. (2015). *L’influence de la langue maternelle sur l’acquisition du passé composé en français L2* [Master thesis, Leiden University]. <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/31808>

- Onderwijs Vlaanderen. (2019). *CLIL : Content and Language Integrated Learning*. CLIL: onderwijs in een vreemde taal. /nl/clil-onderwijs-in-een-vreemde-taal
- Parlement, V. (2020). *Dossier : Onderwijs en Vorming*. <https://www.vlaamsparlement.be/dossiers/onderwijs-en-vorming>
- Petitjean, L. (1991). Un vieux casse-tête : L'accord du participe passé. *Mots. Les langages du politique*, 70-85. Persée <http://www.persee.fr>.
- R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Reutner, U. (2017). *Manuel des francophonies* (Vol. 22). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Robert, P., Rey, A., Rey-Debove, J., & Verdier, F. (Éds.). (2018). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle édition millésime). Le Robert.
- Rousseau, M., Herlin, R., & Houdart, O. (2016). *Retour sur l'accord du participe passé. Et autres bizarreries de la langue française*. Flammarion.
- Smet, A. D. (2011). "L'immersion c'est pour quelqu'un qui parle bien néerlandais". Vrije Universiteit Brussel.
- Thomas, A. (2013). Grandeur et décadence de l'accord du participe passé. *Voix Plurielles*, 10(1), 71–80.
- Union, P. O. of the E. (2018, janvier 22). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe : Édition 2017*. [Website]. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF>
- Van de Craen, P. (2015). De evolutie van tweetalig onderwijs in België en de rol van Karel Buls. *Arduin*, 17, 89.
- Van de Craen, P. (2019, mars 20). *CLIL voor beginners—Wat iedereen moet weten en mag verwachten*. Studiedag CLIL: Samen staan we sterk, Brussel. https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/PVandeCraen_Absolute_beginners.pdf
- Van Ginderachter, M. (1998). *De politieke partijen en de taalwetgeving. Een argumentatieanalyse van de Kamerdebatten (1873-1963)*. [UGent]. http://www.thesis.net/taalwetgeving/taalwetgeving_deel_1.htm
- Van Velthoven, H. (1981). Taal en onderwijspolitiek te Brussel, 1878-1914. *Taal en Sociale Integratie*, 4, 261-387.
- Vincent, F., Dezutter, O., & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? *Québec français*, 170, 93-94.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (s. d.). *Leerplannen – voor onderwijspersoneel*. Consulté 17 février 2020, à l'adresse <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012, avril 25). *Naar het secundair onderwijs*. www.vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/naar-het-secundair-onderwijs>
- Decreet basisonderwijs, (1997). <https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1005384.html#H1009830>
- Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, (2011). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>
- VVKSO. (2012). *Leerplan secundair onderwijs—Frans—Tweede graad ASO*. <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Frans-2012-007.pdf>

- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. Linguistic Circle of New York.
- Weinreich, U. (2010). *Languages in contact : Findings and problems*. Walter de Gruyter.
- Wilmet, M. (1999). *Le participe passé autrement : Protocole d'accord, exercices et corrigés*. De Boeck Supérieur.
- Witte, E., & Velthoven, H. van. (1998). *Taal en politiek : De Belgische casus in een historisch perspectief*. Vubpress.
- Yourcenar, M. (2005). *L'œuvre au noir*. Gallimard.

Annexe 1 – Test 1 (élèves néerlandophones)



Instituut Heilige Kindsheid Ardoois

novembre 2018

nom, prénom :

Classe : n° :

CLIL: oui / non

A. Vocabulaire

1. Lisez la liste des mots. Indiquez si le mot existe ou non.

	✓	✗		✓	✗
humain			métracte		
dernier			battre		
ralive			froise		
mourir			comité		
emporter			décrire		
détrame			avribeur		
trouble			papa		
sortapes			tournoi		
fontre			joyance		
solution			compagnie		
écourt			supposer		
actuellement			candidature		
vie			brigeable		
poids			composition		
reconnaître			ressource		

2. Combinez les mots et les définitions. Notez le numéro correct sur la ligne.

Exemple :

- | | |
|-----------------|--|
| 1. doux | |
| 2. gagner | _5_ changement, bouleversement, transformation |
| 3. silence | _4_ gain, profit |
| 4. bénéfice | _1_ d'une sensation agréable au toucher |
| 5. modification | |
| 6. consacrer | |

1. total	
2. ville	___ faire comprendre quelque chose
3. offrir	___ groupe de personnes défendant les mêmes idées
4. expliquer	___ grade, niveau, rang
5. classe	
6. parti	
1. total	
2. joie	___ qui arrive une fois par mois
3. monnaie	___ grand plaisir
4. famille	___ pièce de métal frappée utilisée comme moyen de paiement
5. imaginer	
6. mensuel	

1. brouillard	
2. retourner	___ transformation, variation, modification
3. changement	___ phénomène naturel, empêche la visibilité
4. remplacer	___ possible
5. procédé	
6. éventuel	
1. administration	
2. valeur	___ importance de quelqu'un ou quelque chose
3. satisfaire	___ champ, nature
4. tableau	___ contenter
5. campagne	
6. unique	
1. piéton	
2. concerner	___ arriver ; parvenir à un lieu, un état
3. grave	___ homme qui marche dans les rues
4. publier	___ croiser quelqu'un, être en sa présence
5. rencontrer	
6. atteindre	

B. Grammaire

1. L'accord de l'adjectif.

Accordez l'adjectif souligné (si nécessaire).

- a) C'est une bon idée.
- b) L'arbre a des feuilles (f.) vert.
- c) Ta sœur semble content.
- d) J'ai rencontré deux filles sourd-muet.
- e) Elles devenaient pâle.
- f) Elle a les yeux brun foncé.
- g) Tu vois ces filles court-vêtu ?
- h) Les hommes crient fort.
- i) Elle a acheté une blouse vert clair.
- j) Lisez le plus de livres possible.
- k) La semaine passé, j'ai regardé ce film.
- l) Luc et son ami sont sportif.
- m) J'aime les danses (f.) sud-américain.
- n) Elle porte du parfum, elle sent bon.
- o) Marie est toujours actif.

2. L'accord du participe passé : mettez les verbes au passé composé. N'oubliez pas l'auxiliaire.

- a) La porte (ouvrir).
- b) Je n'ai pas reçu les lettres (f.) que tu me (envoyer).
- c) Les souris (f.) (sortir) du trou.
- d) Les filles (appeler) la police.
- e) Vous (gagner) du temps en travaillant à deux.
- f) J'aime les photos que tu (prendre).
- g) Les voisins me (dire) qu'il neige.
- h) Elle (pleurer) longtemps.
- i) Marie, je te (voir) hier.
- j) Connaisais-tu les chansons (f.) que tu (entendre).
- k) Quand (arriver) les coureurs
dont ils (parler) ?
- l) Elle ne pas (inviter) par les voisins.
- m) Vous (aimer) le film ?
- n) Les garçons (partir) pour Rome.

C. Compréhension orale :

La domination de Google : prédictions

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/la-dominance-de-google-predictions?exercice=2>

Avez-vous compris les informations suivantes ? Regardez le reportage et choisissez la bonne réponse.

1. D'où viennent les informations de ce reportage ?
 - D'un rapport de l'entreprise *Google*.
 - D'une recherche d'un groupe de scientifiques.
 - D'une enquête du magazine économique *Capital*.
2. À quoi servent ces ballons d'hélium ?
 - À développer l'accès à l'électricité dans le monde.
 - À développer l'accès à Internet dans le monde.
3. Les robots vont ... des milliers d'ouvriers. Les drones vont ... les livreurs.
 - aider
 - remplacer
4. De manière générale, le reportage montre que...
 - Google n'est pas la seule puissance sur le marché.
 - Google est le plus fort, il domine, il est puissant.
5. Ce reportage...
 - raconte le passé : ce sont des souvenirs.
 - imagine l'avenir : ce sont des prédictions.

Regardez une deuxième fois. Vrai ou faux ?

	Vrai	Faux
Google a beaucoup d'influence.		
Google est devenu le plus important en offrant la meilleure qualité.		
Deux tiers de la population mondiale a déjà accès à Internet aujourd'hui.		
Le moteur de recherche de Google pourra éliminer les concurrents.		
En 2030, Google perdra sa puissance.		

Annexe 2 – Test (élèves francophones)



école : date :
nom, prénom : âge : fille / garçon
classe : n° :
langue maternelle : langue parlée à la maison :

**L'accord du participe passé : mettez les verbes au passé composé.
N'oubliez pas l'auxiliaire.**

- a) La porte (ouvrir).
- b) Je n'ai pas reçu les lettres (f.) que tu me (envoyer).
- c) Les souris (f.) (sortir) du trou.
- d) Les filles (appeler) la police.
- e) Vous (gagner) du temps en travaillant à deux.
- f) J'aime les photos que tu (prendre).
- g) Les voisins me (dire) qu'il neige.
- h) Elle (pleurer) longtemps.
- i) Marie, je te (voir) hier.
- j) Connaisais-tu les chansons (f.) que tu (entendre).
- k) Quand (arriver) les coureurs
dont ils (parler) ?
- l) Elle ne pas (inviter) par les voisins.
- m) Vous (aimer) le film ?
- n) Les garçons (partir) pour Rome.