

## L'utilisation d'un dictionnaire électronique: une étude de cas

Thierry Selva, Serge Verlinde  
Katholieke Universiteit Leuven,  
Dekenstraat 6, 3000 Leuven, Belgique

### Abstract

The experimentation described in this paper was carried out to test the features of the DAFLES, a new online dictionary for learners of French, still in construction, and to check how satisfactory they are for the users. The tasks to be done consisted of comprehension (sense location) and production (translations in L2, synonyms and actants research) exercises. The most significant results were that users familiarized themselves quite easily with the dictionary interface, in spite of the break with the tradition, and took the actancy schemes in the right way. Nevertheless, be it in comprehension or in production, it was noticed that the users did not always find the relevant information, more particularly when long definitions and examples were not consulted. To improve that, some trails of investigation are proposed.

### Introduction

Le DAFLES (Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Étrangère ou Seconde) est un nouveau dictionnaire électronique en ligne pour apprenants du français (<http://www.kuleuven.ac.be/dafles>). Les données lexicales sont en cours de description. Ses deux objectifs sont, d'une part, de combler le déficit en matière de dictionnaire pour apprenants du français [Bogaards 1998] et, d'autre part, d'étudier les possibilités de l'outil informatique pour faciliter la consultation du dictionnaire tant en compréhension pour une tâche de décodage, qu'en production pour une tâche d'encodage. A cet effet, une structure de base de données interactive a été conçue et est interrogeable en ligne en utilisant un navigateur standard. La systématité de la description et la flexibilité du mode d'interrogation font qu'il est possible de générer des écrans avec des informations qui ne reproduisent pas une version papier antérieure, mais qui répondent directement aux besoins des utilisateurs. Parmi les innovations, on compte une description du sens différente suivant la tâche en cours (décodage ou encodage) avec des définitions courtes (décodage) et longues (phrastiques sur le modèle du *Collins Cobuild* [COBUILD 1995]), un accès à une description syntaxique pour chaque sens de mot, la possibilité de naviguer dans des réseaux de parasyonymes, de sens à sens, la visualisation de schémas actanciels pour les verbes et une classification des unités polylexicales reliées à leurs constituants par des fonctions lexicales simples [Mel'čuk 1992]. Dans les schémas actanciels, les structures syntaxiques des verbes sont complétées par un inventaire des mots prototypiques qui peuvent occuper chacune des positions autour du verbe (les actants), ainsi que les circonstants prototypiques et le mot qui traduit l'action du verbe. On trouvera une description détaillée du dictionnaire dans [Selva et al. 2002].

Pour tester si l'interface telle que nous l'avons conçue remplit les objectifs avancés, nous avons procédé à une expérimentation visant à observer l'usage du dictionnaire en situation.

Dans un premier point, nous procéderons à une description de l'expérimentation (1), pour discuter ensuite les principaux résultats (2) et les enseignements que l'on peut en tirer (3). On trouvera en annexe le formulaire d'enquête utilisé pour l'expérimentation. Le dictionnaire peut être consulté à l'adresse Internet citée ci-dessus.

## **Description de l'expérimentation**

### **Participants à l'expérimentation**

Les participants étaient répartis en deux groupes A et B, respectivement de 40 et 27 étudiants. Le groupe A était composé d'étudiants universitaires néerlandophones de 3<sup>e</sup> année en sciences politiques et sociales. Le groupe B était composé d'étudiants de 5<sup>e</sup> année en sciences économiques appliquées (futurs ingénieurs commerciaux). Tous étaient familiarisés avec l'utilisation d'Internet et des navigateurs.

### **Procédure**

Les étudiants devaient résoudre quatre exercices et notaient leurs réponses sur un formulaire papier en utilisant le dictionnaire. Il n'y avait pas de limite de temps. Avant de commencer, les fonctionnalités du dictionnaire leur avaient été exposées pendant 10 à 15 minutes. Un programme de traces enregistrerait chaque action<sup>1</sup>. Chaque participant avait reçu un numéro et il était donc possible de connaître toutes les actions effectuées par chacun d'entre eux.

### **Questionnaire**

Il comprenait quatre exercices. Le premier exercice demandait à l'étudiant de rattacher un numéro de sens du dictionnaire à un mot en contexte. Les mots choisis étaient fréquents et très polysémiques. Il s'agissait ici de tester la compréhension et d'observer le comportement de l'utilisateur face aux définitions courtes et longues, aux exemples et aux traductions, informations disponibles indépendamment les unes des autres. Le deuxième était un exercice de traduction du néerlandais vers le français, un exercice de production. Les phrases à traduire étaient simples mais pour trois sur quatre la construction du verbe différait. Les apprenants allaient-ils trouver la bonne construction du verbe, explicitée dans les exemples et la définition longue, mais pas dans la définition courte, et allaient-ils pouvoir l'adapter à la phrase-énoncé ? Le troisième exercice, un exercice à trous, consistait à comparer quatre synonymes et à déterminer, à l'aide des définitions du dictionnaire, lequel convenait le mieux. Ici, il s'agissait de voir si les définitions étaient suffisamment précises et si la page « synonymes » était utilisée. Quant au quatrième, il concernait les schémas actanciels. Il s'agissait de compléter des phrases en allant chercher le mot (ou l'expression) correct dans les tableaux. Était testée la capacité de l'apprenant à identifier la case du tableau qui contenait la bonne information, et donc la bonne compréhension des fonctions actancielles.

## **Résultats et discussions**

Avant d'entrer dans le détail des résultats, il convient de noter que l'expérimentation avec le premier groupe a été quelque peu biaisée par la lenteur du serveur (du fait des 40 connexions simultanées). Devant le temps que mettait le dictionnaire à répondre, les étudiants n'ont sans doute pas pu, ou voulu, exploiter toutes les ressources du site. Pour ne pas être confronté au même problème (uniquement lié à la puissance du serveur), l'expérimentation avec le

deuxième groupe s'est déroulée en trois fois avec des petits groupes de neuf étudiants. Les temps de réponse étaient dès lors tout à fait acceptables.

**Exercice 1**

Question n°	% réponses correctes		% total
	Groupe A	Groupe B	Rép. corr.
1	92,5	96	94
2	90	59	78
3	97,5	100	98,5
4	47,5	30	40

Tableau 1: résultats de l'exercice 1

La question 1 (voir questionnaire en annexe) était un énoncé simple, destiné à vérifier qu'il n'y avait pas de problème dans ce cas-là. Sans surprise, on obtient un très bon taux de réponse (94 %).

La question 2 était aussi un cas simple, mais concernant une entrée (*produire*) qui comportait un assez grand nombre de sens (9). Le taux de bonnes réponses est aussi satisfaisant (78 %). La majorité des mauvaises réponses porte sur un sens relativement similaire, bien qu'incorrect dans le contexte de l'énoncé.

La question 3 testait la dissociation en homonymes<sup>2</sup> de l'entrée *monter*. Le très bon taux de réponses correctes indique que cette dissociation a été rentable, *monter* réunissant 16 sens.

Mais la question la plus intéressante de cet exercice était la dernière. Elle concernait un sens peu courant d'une entrée polysémique (*travailler*, 9 sens). Ici, contrairement aux autres questions, les mauvaises réponses sont majoritaires. A l'énoncé « Il travaille un nouveau morceau de musique », 27 étudiants ont répondu que *travailler* signifiait : « chercher à acquérir ou à mieux connaître » (la réponse correcte), 22 « préparer avec soin et efforts<sup>3</sup> » et 10 « façonner, modifier la forme » (les huit restant ont répondu d'autres sens). Au-delà des données quantitatives, il importe de savoir ce qui s'est passé. En analysant les traces, on constate que le groupe A n'a pas beaucoup utilisé les définitions longues (45 définitions longues consultées par seulement 17 étudiants sur 40). Le groupe B, moins nombreux et d'un meilleur niveau, a, quant à lui, consulté 94 définitions longues, ce qui ne s'est pas traduit par de meilleurs résultats. Les exemples ont été beaucoup consultés (140 et 118 fois), ce qui confirme bien les études [Laufer 1992 ; Harvey & Yuill 1997] selon lesquelles les exemples sont essentiels à la compréhension. En tout cas, les apprenants les estiment nécessaires. Quant aux traductions, elles n'ont pas été exagérément consultées (comme on aurait pu s'y attendre) : 45 et 17 fois.

Il n'est pas possible de savoir le degré d'attention qui a été consacré à chacun des éléments d'information : les apprenants les ont-ils examinés attentivement, ou bien leur ont-ils simplement et rapidement jeté un coup d'œil avant de continuer leur recherche ? De manière générale, on constate que les apprenants s'étant trompés n'ont pas regardé les informations pertinentes, à savoir la définition longue et l'exemple du sens correct, dans lesquels était

explicité l'emploi du verbe. De même, très peu, une dizaine en tout, se sont servis, et pas toujours avec succès, de la fonctionnalité « Syntaxe » qui permettait d'afficher seulement les sens ayant un emploi transitif (dans ce cas précis, il n'y avait que trois sens avec un emploi transitif). N'y ont-ils pas pensé ? Était-ce trop abstrait, pas assez « parlant » ?

On peut donc déduire de tout cela que l'un des problèmes majeurs lors de la consultation des définitions en compréhension est de pouvoir trouver les informations pertinentes, surtout lorsqu'il y a beaucoup de sens et que l'acception recherchée n'est pas la plus fréquente. Les étudiants s'arrêtent en effet souvent aux éléments qui leur paraissent confirmer leurs connaissances préalables [Bogaards 1995]. On peut donc suggérer les améliorations suivantes dans les cas des articles longs :

- attirer davantage l'attention sur la fonctionnalité « Syntaxe » (peut-être faudrait-il d'ailleurs la renommer), même si elle ne résout pas tous les cas et ne s'applique en général qu'aux verbes,
- inciter les utilisateurs à consulter davantage les définitions longues. Comme les exemples sont très consultés, on pourrait les associer aux définitions longues au lieu de les en séparer comme c'était le cas dans le DAFLES lors de l'expérimentation<sup>4</sup> (voir figure 1),
- scinder les entrées en des « homonymes » pour restreindre les choix.

Il convient donc de continuer les recherches à partir de ces quelques pistes, en procédant à des expérimentations portant sur un plus grand nombre d'entrées pour pouvoir tirer des conclusions plus générales.

**Exercice 2**

Question n°	% réponses correctes		% total
	Groupe A	Groupe B	Rép. corr.
1	50 (+12,5)	59 (+15)	54 (+13)
2	80	85	82
3	65	44	57
4	82,5	93	87

Tableau 2: résultats de l'exercice 2

Dans la question 1, les apprenants devaient passer de la construction transitive de *bedragen* à la construction pronominale avec préposition de *se monter à*. Un peu plus de la moitié seulement à su répondre juste, le nombre entre parenthèses indiquant le nombre de personnes qui ont répondu « est égal à » ou « est de », ce qui ne peut être considéré comme faux mais n'était pas la réponse attendue non plus. Il n'y avait pas ici pourtant de problème d'acception : en tapant *bedragen* depuis l'accès en néerlandais, les apprenants étaient dirigés vers l'homonyme de *monter* (« être égal à ») qui ne comprenait qu'une seule acception. La plupart du temps, ceux qui ont donné une réponse incorrecte n'ont consulté ni la définition longue, ni l'exemple. D'où la nécessité d'améliorer l'interface du dictionnaire en faisant afficher directement les définitions longues et les exemples, lorsqu'on accède aux articles depuis la langue maternelle<sup>5</sup> (il s'agit donc d'une tâche de production).

Dans la question 2, le taux de bonnes réponses est plus élevé, malgré la construction passive. Là encore, ceux qui se sont trompés n'ont pas consulté l'exemple, dans lequel était indiquée la construction syntaxique. L'accès depuis *promoveren* a mené à l'article de *promouvoir*. Là non plus, il n'y avait pas de problème d'ambiguïté, puisqu'une seule acception sur les trois se traduisait par *promoveren* et était mise en évidence.

La question 3 était la plus facile, ou la plus trompeuse, car c'est celle qui a eu le plus grand taux d'erreurs (pratiquement un étudiant sur deux s'est trompé). Deux raisons peuvent expliquer cela : *spelen* se traduit généralement par *jouer* et beaucoup d'acceptions de *jouer* étaient mises en évidence (6 sur 9, voir figure 1), ce qui augmentait le nombre de possibilités et rendait le choix plus difficile. Et comme précédemment, parmi tous ceux qui se sont trompés, pratiquement aucun n'a consulté ni exemple ni définition longue. D'autre part, il y a eu un excès de confiance de la part des apprenants : c'est le groupe B, qui avait le meilleur niveau de français, qui a majoritairement répondu faux.

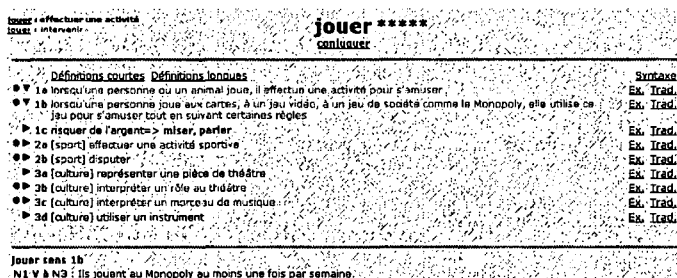


Figure 1: définitions et exemples à partir de la chaîne tapée *spelen*

Enfin, la question 4 était une question de contrôle car les constructions en français et en néerlandais étaient similaires et une seule acception de *travailler* était mise en évidence depuis *werken aan*. De manière non surprenante, c'est cette question qui a eu le meilleur taux de bonnes réponses.

### Exercice 3

Question n°	% réponses correctes		% total
	Groupe A	Groupe B	Rép. corr.
1	67,5	78	72
2	47,5	78	60

Tableau 3: résultats de l'exercice 3

Les résultats montrent que les apprenants ont tiré profit des éléments des définitions puisque la majorité a répondu juste (certains devaient aussi connaître les réponses à l'avance car tous n'ont pas consulté les définitions). Parmi les mauvaises réponses, la plupart indiquaient une solution approchante : pour la question 1, 11 apprenants ont estimé que la société *Ijsboerke*, bien connue en Belgique, était un distributeur plutôt qu'un fabricant, ce qui n'est pas faux car cette société en est un aussi (mais elle est plus fondamentalement un fabricant). Par contre, la différence entre *fabricant* et *industriel* ou *constructeur* a bien été faite. Quant à la

question 2, la plupart des réponses fausses concernaient *résider dans* (23), ce qui n'est incorrect qu'au niveau du registre.

Moins de la moitié des étudiants (12) du groupe B ont consulté la page « synonymes » pour résoudre les questions. La plupart s'est contentée de lire les définitions des mots séparément. Peut-être n'avaient-ils besoin que d'un seul détail précis. Quant au groupe A, la lenteur du serveur a manifestement dissuadé les apprenants d'utiliser cette fonctionnalité.

#### Exercice 4

Pour cet exercice, nous n'examinerons que les résultats du groupe B. En effet, au vu des très bons résultats du groupe A (plus de 90 % de bonnes réponses), il a été jugé que l'exercice était trop facile, dans le sens où l'énoncé donnait souvent des éléments de réponses. Les énoncés ont donc été modifiés pour être plus neutres avant d'être administrés au groupe B.

Question n°	% réponses correctes	% d'étudiants connaissant le mot à trouver
1	92*	54
2	100+100**	88+27
3	69	61
4	81	42

\* l'échantillon est réduit à 26 car un étudiant est parti sans avoir fait l'exercice.

\*\* il s'agissait de trouver deux mots : le premier chiffre concerne *allocation* et l'autre *allocataire*.

Tableau 4: résultats de l'exercice 4

Dans l'ensemble, il y a un bon taux de réponses correctes (un peu moins bon pour la question 3 qui était la plus difficile). On peut donc en déduire que les apprenants interprètent correctement les schémas actanciels. Il est à noter qu'un certain nombre connaissaient déjà le mot à trouver.

Il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure l'organisation du tableau et les fonctions actanciennes ont été utilisées et bien interprétées : les étudiants s'en sont-ils vraiment servis pour déterminer, par exemple, si tel mot se rapportait au sujet ou au COD du verbe, ou bien ont-ils obtenu les éléments de réponses en examinant les définitions et les exemples par un clic sur chacun des mots, sans trop tenir compte de leur emplacement dans le tableau ? Les définitions ont été assez consultées (165 fois en tout, soit 6,3 fois par étudiant), mais il peut s'agir aussi bien d'une simple validation d'une hypothèse sur la fonction du mot, que d'un parcours à l'« aveugle ».

Mais même si les étudiants ne se sont pas toujours comportés comme attendu (à leur décharge, il faut dire que c'était la première fois qu'ils étaient confrontés à cette organisation du lexique), cet exercice montre qu'ils sont capables de tirer les bonnes informations pour répondre correctement aux questions dans une tâche typiquement de production.

## Enseignements tirés de l'expérimentation

Dans l'ensemble, les étudiants se sont assez bien adaptés à l'interface particulière du DAFLES, qui ne ressemble en rien à l'interface d'un dictionnaire électronique classique. Leur habitude à naviguer sur Internet n'est probablement pas étrangère à cette constatation. D'autre part, l'intérêt de certaines nouveautés dans la présentation du lexique, telles la différenciation précise des paronymes et les schémas actanciels, est indéniable.

Il semble que les difficultés soient davantage confinées dans le domaine des fonctions « standard » du dictionnaire, telle la consultation des définitions par exemple. Ainsi, bien que les traditionnels articles relativement longs des dictionnaires classiques soient réduits au maximum dans le DAFLES pour accélérer le repérage du sens en décodage et que les utilisateurs disposent d'informations supplémentaires, ils font peu appel à ces fonctionnalités. Ceci entraîne un certain nombre d'erreurs. Une fois de plus, il ressort de ce type d'expérimentation que l'initiation au maniement du dictionnaire reste une tâche absolument nécessaire. Il s'est en effet avéré que même une brève présentation du dictionnaire n'a pas incité les utilisateurs à exploiter toutes les fonctionnalités offertes.

En outre, mais ici aussi il s'agit d'une constatation triviale, la compréhension des définitions continue régulièrement à poser des problèmes. L'attention toute particulière portée à la rédaction de définitions phrastiques en utilisant un vocabulaire aussi simple que possible et en gardant un style définitoire cohérent ne résout pas tous les problèmes. Tout au plus peut-on faire l'hypothèse que la rentabilité de ces définitions est quand même supérieure à celle de définitions classiques (voir à ce sujet [Verlinde et al. 1998]). Assez étrangement, la possibilité de contrôler le sens d'une définition en recourant à une traduction de ce sens vers la langue maternelle ne semble pas vraiment avoir été exploitée.

Les informations syntaxiques qui apparaissent sous trois formes différentes, dans la définition longue, dans les exemples ainsi que sous la forme de structures syntaxiques formelles, n'accrochent pas. Il est difficile de savoir pour quelle raison. Les utilisateurs ne s'attendent-ils pas à trouver ce type d'information dans un dictionnaire ou ont-ils des difficultés à décoder l'information ? Un questionnement direct des utilisateurs devrait apporter la réponse.

## Conclusion

Les dictionnaires électroniques de la première génération [Cowie 1999] ont sans conteste facilité l'accès aux informations en permettant des recherches ciblées sur de nombreux champs dans le texte du dictionnaire. Le défi posé aux dictionnaires de la deuxième génération est double. D'une part, il est évident qu'il faut rompre les limites imposées par l'article classique en fractionnant les informations à tel point que l'on peut les combiner à souhait. D'autre part, le défi se situe dans le domaine de l'interface proposée à l'utilisateur. Avec une base de données suffisamment flexible, il faut pouvoir reconstruire des écrans qui offrent à l'utilisateur une réponse précise à sa question.

Si l'aspect technique du problème peut être résolu, il en est tout autrement lorsque l'on s'attaque au problème de l'interface. Même si certaines nouveautés (réseaux de synonymes,

schémas actanciels) semblent rentables et que l'on tente de simplifier et de systématiser au maximum la description, le point crucial reste à notre avis l'effort que veut bien consentir l'utilisateur pour lire et analyser les informations contenues dans le dictionnaire. L'apprentissage du dictionnaire reste donc le point décisif. Nous rejoignons ainsi les observations faites et les conclusions tirées par Atkins et Varantola [1997].

## Notes

1 Plus précisément, le programme enregistrait chaque type de page chargée (définitions, synonymes, actants, etc.) avec les paramètres. Il était possible ainsi de savoir quels mots, quelles définitions, quelles traductions, etc. étaient consultés.

2 Pour éviter les articles trop longs, le DAFLES regroupe les sens apparentés de l'entrée en homonymes. Pour *monter*, nous distinguons ainsi les homonymes « se déplacer dans l'espace », « augmenter », « créer » et « être égal à ».

3 Même si cette définition courte pouvait, dans une certaine mesure, correspondre à l'énoncé, ce n'était pas le cas de la définition longue. D'autre part, les constructions syntaxiques étaient incompatibles : transitive directe dans l'énoncé et transitive indirecte avec la préposition à (*travailler à*).

4 Cet aspect a été depuis corrigé et les exemples se trouvent maintenant directement sous les définitions longues.

5 Cette fonctionnalité est maintenant implémentée dans le dictionnaire.

## Bibliographie

- [Atkins & Varantola 1997] Atkins, B.T.S. & K. Varantola, 1997. Monitoring dictionary use, in: *International Journal of Lexicography*, 10 (1), pp. 1-45.
- [Bogaards 1995] Bogaards, P., 1995. Dictionnaires et compréhension écrite, in: *Cahiers de Lexicologie*, 67 (1995-2), pp. 37-53.
- [Bogaards 1998] Bogaards, P., 1998. Des dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère, in: *Cahiers de Lexicologie*, 72 (1998-1), pp. 127-167.
- [COBUILD 1995] Sinclair, J., 1995. *Collins Cobuild English Dictionary*. London, Harper Collins.
- [Cowie 1999] Cowie, A.P., 1999. *English Dictionaries for Foreign Learners. A History*. Oxford, Clarendon Press.
- [Harvey & Yuill 1997] Harvey, K. & D. Yuill D., 1997. A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing, in: *Applied Linguistics*, 18 (3), pp 253-278.
- [Laufer 1992] Laufer, B., 1992. Corpus-based versus lexicographer examples in comprehension and production of new words, in: H. Tommola & K. Varantola (eds.), *Proceedings of the Fifth International Euralex Congress, Euralex 1992*, volume I, pp. 71-76.
- [Mel'čuk 1992] Mel'čuk, I., 1992. *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain, Recherche lexico-sémantique III*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- [Selva et al. 2002] Selva, T., S. Verlinde & J. Binon, 2002. Le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français, in: *Proceedings of the Tenth International Euralex Congress, Euralex 2002*.



[Verlinde et al. 1998] Verlinde, S., J. Dancette & J. Binon, 1998. Redéfinir la définition., in: T. Fontenelle et al. (éds), *Proceedings of the Eighth International Euralex Congress, Euralex 1998*, volume II, pp. 375-386.

**DAFLES**  
version électronique

Gebruik het online woordenboek om op volgende vragen te antwoorden. Wij wensen te weten of je het juiste antwoord in het woordenboek kan terugvinden en welke weg je daarvoor gebruikt hebt. Een automatisch tracing-programma neemt al je handelingen (klik) op.

*(Utilisez le dictionnaire en ligne pour répondre aux questions suivantes. Nous aimerions savoir si vous êtes capable de retrouver la réponse exacte dans le dictionnaire et quel est votre itinéraire. Un programme de traces automatique enregistre chacune de vos actions (clics).)*

1. Welke betekenis hebben de schuingedrukte woorden in volgende zinnen? Vul in de kadertjes het betekenisnummer in dat je in het woordenboek vindt (bv. :1, 3b, 6a, ...). *(Quel sens les mots imprimés en italique ont-ils dans les phrases suivantes? Remplissez les cases vides par le numéro de sens que vous trouverez dans le dictionnaire (ex. : 1, 3b, 6a, ...).)*

- 1 Calculez le *produit* de ces deux nombres.
- 2 Pour *produire* l'émission De laatste show, Woestijnvis a investi 20 millions.
- 3 Deux jeunes diplômés en sciences de communication ont *monté* leur propre entreprise il y a deux ans.
- 4 Il *travaille* un nouveau morceau de musique.


2. Zoek de vertaling van de schuingedrukte woorden op in het woordenboek. Vertaal de zinnen in de kaders door gebruik te maken van de informatie uit het woordenboek. *(Cherchez la traduction des mots imprimés en italique dans le dictionnaire. Traduisez les phrases dans les cases vides en faisant appel aux informations du dictionnaire.)*

- 1 De inflatie *bedraagt* 2%.  
*(L'inflation se monte à 2%.)*
- 2 Hij is *gepromoveerd* tot directeur.  
*(Il est promu directeur.)*
- 3 Ik *speel* Pictionary.  
*(Je joue au Pictionary.)*
- 4 Hij *werkt* aan zijn eindverhandeling.  
*(Il travaille à son mémoire.)*


3. Welk woord moet je in volgende zinnen invullen? Vul de juiste letter in in de kadertjes. *(Par quel mot faut-il compléter les phrases suivantes? Remplissez la lettre correcte dans les cases vides.)*

- 1 Ijsboerke est un important ..... de glaces.
- a. constructeur
  - b. industriel
  - c. distributeur
  - d. fabricant

--

- 2 Ça fait combien de temps que tu ..... ton appartement ?
- a. loges dans
  - b. résides dans
  - c. occupes
  - d. séjournes dans

--

4. Zoek het juiste woord op in het woordenboek. Vul het in in de kadertjes.  
 (Cherchez le mot qu'il faut dans le dictionnaire. Mettez-le dans les cases vides).

1 Il marchande le prix de l'auto : il espère obtenir 30 000 francs de réduction.

*marchander is een werkwoord; welk substantief kent het Frans om de actie uit te drukken?*

*(marchander est un verbe, quel est le substantif correspondant qu'on utilise en français pour exprimer l'action)*

**Kende je het woord reeds?**

*(Est-ce que vous connaissiez déjà le mot?)*

Ja (Oui) / Nee (Non)

2 Le gouvernement alloue 50 000 francs par mois à Jean.

*Welk Frans woord gebruikt men om het volgende aan te duiden?*

*(Quel est le mot français qu'on utilise pour désigner ce qui suit?)*

a. het gegeven bedrag (50 000 frank)?

*(le montant donné (50 000 francs)?)*

b. de persoon die dat bedrag ontvangt?

*(la personne qui reçoit le montant?)*

c. de instantie die dat bedrag geeft?

*(l'instance qui attribue le montant?)*

**Kende je de woorden reeds?**

*(Est-ce que vous connaissiez déjà le mot?)*


Ja (Oui) / Nee (Non)

Indien ja, welke? (Si oui, lequel?)

3 GB fait de la promotion pour sa viande.

Les steaks ..... se trouvent au milieu du rayon.

*Hoe vul je die zin aan?*

*(Comment complétez-vous la phrase?)*

**Kende je het woord reeds?**

*(Est-ce que vous connaissiez déjà le mot?)*

Ja (Oui) / Nee (Non)

4 L'Angleterre s'est qualifiée pour la coupe du monde grâce à un but de Beckham.

Ce but qual..... a été marqué à la 88<sup>e</sup> minute.

*Hoe vul je die zin aan?*

*(Comment complétez-vous la phrase?)*

**Kende je het woord reeds?**

*(Est-ce que vous connaissiez déjà le mot?)*

Ja (Oui) / Nee (Non)

Opmerkingen bij het gebruik van het elektronisch woordenboek?

*(Remarques concernant le dictionnaire électronique)*