

L'enseignement de la grammaire française en Norvège

*Une étude qualitative chez quatre
enseignants*



Analín Eidås Askerud

Mémoire de Master

Institut des langues étrangères

Université de Bergen

Mai 2018

Sammendrag (résumé en norvégien)

Vi jobber med grammatikk hver dag, når vi snakker og når vi skriver. På morsmålet kommer det mer eller mindre automatisk, men mange elever opplever at det er krevende å lære grammatikk på fremmedspråket i skolen. Hvordan kan lærere undervise fransk grammatikk på den beste måten slik at elevene blir rustet til å kunne bruke språket godt i både formelle og uformelle sammenhenger? Hvilke metoder kan vise seg å gi stort utbytte, og hvorfor lønner disse seg? Hva sier litteraturen om grammatikkundervisning? Hvilke utfordringer møter fransklærere på i sin hverdag? Hva skjer i praksis i norske klasserom? Dette er spørsmål jeg har tatt for meg i denne oppgaven.

Metode: Fire fransklærere på videregående skoler i Norge ble observert to ganger når de hadde grammatikkundervisning. Hver observasjon ble etterfulgt av et intervju med læreren. Intervjuene var semistrukturerte, og de ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. I denne studien blir hovedvekten lagt på intervjuene, mens observasjonen blir lagt som et supplement til intervjuene.

Resultat: Det finnes ulike måter å undervise fransk grammatikk på. Lærerne bruker både induktiv og deduktiv tilnærming til grammatikkundervisningen, det er forskjeller i hvilke læringsressurser de bruker, hvordan de planlegger timene og hvilke oppgaver de mener er mest hensiktsmessige når det kommer til å undervise grammatikk. Lærerne opplever flere utfordringer ved å undervise grammatikk. Blant annet opplever de det som utfordrende å nå gjennom alle kompetansemålene tilknyttet Kunnskapsløftet, og store klasser gjør det vanskelig å gjøre undervisningen så optimal som de skulle ønsket.

Analyse: Studien min viser blant annet at lærerne opplever det som problematisk at Kunnskapsløftet ikke har konkrete kompetansemål tilknyttet grammatikk, men også fremmedspråk generelt. Store klasser og engelskspråkets stilling i det norske samfunnet er medvirkende faktorer som gjør det utfordrende å undervise fransk som et fremmedspråk i Norge i dag.

Remerciement

D'abord un grand merci à ma directrice de mémoire Myriam Danièle Coco pour ses commentaires et critiques qui ont guidé mes réflexions. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

Aux quatre participants que j'ai observés et avec qui j'ai procédé à des entretiens, je présente mes remerciements et ma gratitude. Merci d'avoir partagé vos expériences et opinions concernant l'enseignement de la grammaire.

Je remercie en particulier Stig pour son encouragement, son soutien inconditionnel et ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion, surtout pendant la dernière partie de la démarche.

A ce sujet je remercie ma famille – surtout mes parents et ma sœur jumelle – pour ses soutiens et ses encouragements pendant ces années. Je tiens à remercier Steinar pour les discussions fructueuses et ses conseils.

Dans ce mémoire j'ai eu la possibilité d'étudier l'enseignement de la grammaire, un sujet que m'intéresse fortement. J'enseigne actuellement le français à un collège en Norvège, et j'ai appris beaucoup au cours de cette étude qui était utile pour mon enseignement de la grammaire.

Ce mémoire signifie aussi la fin des années d'études. Les années étaient très éducatives, et j'ai eu la possibilité d'étudier le français à Caen et à Lyon où mon français s'est amélioré et développé, ce qui était déterminant pour que j'aie pu écrire ce mémoire.

Table de matières

Sammendrag (résumé en norvégien).....	3
Remerciement.....	4
Table de matières	5
1. Introduction	8
1.1. Présentation de la problématique.....	9
1.2. Structure du mémoire	10
2. Cadre théorique	11
2.1. Le statut de l'anglais et des langues étrangères en Norvège.	11
2.2. La grammaire.....	11
2.3. L'apprentissage explicite.....	13
2.4. L'enseignement explicite et l'enseignement implicite	14
2.4.1. L'enseignement explicite	14
2.4.2. L'enseignement implicite.....	14
2.4.3. L'apprentissage institutionnel et naturel	15
2.4.4. L'apprentissage institutionnel et communicatif.....	16
2.5. L'approche déductive et l'approche inductive de l'enseignement de la grammaire	18
2.6. Une classification des exercices	18
2.7. Le rôle de la grammaire dans les programmes scolaires en Norvège	19
2.8. Les représentations de la grammaire	21
3. Méthodologie	23
3.1. Type de recherche.....	23
3.2. L'échantillon.....	24
3.2.1. Les participants	25
3.3. Les outils de collecte de données	26
3.3.1. L'observation et la grille d'observation	26
3.3.2. L'entretien.....	29
3.3.3. L'enregistrement audio	32
3.3.4. La transcription des données.....	32
3.3.5. La démarche pour coder les données	33
3.3.6. L'analyse des données	34
3.4. L'aspect éthique.....	35
3.5. L'inspection critique de ma recherche.....	35
3.5.1. La méthode.....	35
3.5.2. Les forces	35

3.5.3. Les faiblesses	36
4. Résultats	38
4.1. Les descriptions des cours	38
4.1.1. P1	39
4.1.2. P2	40
4.1.3. P3	41
4.1.4. P4	43
4.2. Les entretiens	46
4.2.1. Les approches et les méthodes	47
4.2.2. Les ressources d'apprentissage	55
4.2.3. Les cours de grammaire	59
4.2.4. Les exercices des élèves.....	64
4.2.5. Les défis de l'enseignement de la grammaire	68
5. Analyse et discussion des résultats.....	75
5.1. Les approches et les méthodes pour enseigner la grammaire.....	75
5.1.1. Il y a des manières différentes pour enseigner la grammaire.....	75
5.1.2. « Tout l'enseignement de la grammaire doit se passer en norvégien. »	77
5.2. Les ressources d'apprentissage :	80
5.3. Les cours de grammaire.....	84
5.4. Les exercices des élèves	87
5.4.1. Les « bons exercices »	87
5.4.2. Les « exercices moins bons ».....	89
5.5. Les défis en enseignant la grammaire française en Norvège.....	91
5.5.1. Les conditions pour l'enseignement de la grammaire	91
5.5.2. La position de l'anglais	93
5.5.3. L'enseignement de la grammaire et la langue employée	95
5.5.4. La motivation des élèves.....	98
5.5.5. Les perspectives des participants concernant l'enseignement de la grammaire quant aux directives de LK06.	101
6. Conclusion.....	104
Bibliographie	107
Annexe	110
Annexe 1 : L'autorisation de NSD	110
Annexe 2 : Une lettre d'information aux enseignants	111
Annexe 3 : La grille d'observation	113

Annexe 4 : Le guide d'entretien 117

1. Introduction

La grammaire est souvent considérée comme la pire partie de l'enseignement des langues étrangères parmi les élèves. Vold (2013, p. 54) affirme qu'il y a une opinion répandue chez les élèves que la grammaire est ennuyeuse et fatigante, et qu'il faut seulement bachoter et rabâcher les mots et les conjugaisons pour les apprendre. Même si les élèves ne sont souvent pas motivés pour apprendre la grammaire d'une langue étrangère (désormais abrégé en LE), elle est pourtant une partie nécessaire de l'enseignement. La grammaire ne traite pas seulement des conjugaisons, elle traite aussi de la manière dont on compose les mots pour créer une phrase. En effet, il n'est pas possible de construire des phrases, même des phrases toutes simples, ou un texte, sans la grammaire, et on s'attend à ce que les élèves maîtrisent plus que d'écrire des mots simples et isolés.

Les différentes manières d'enseigner la grammaire sont très intéressantes à étudier. La façon dont les enseignants choisissent d'ajuster leur enseignement de la grammaire au programme scolaire et à leurs élèves pour qu'ils puissent apprendre la grammaire dans les meilleures conditions est intéressante. Cordula Foerster (cité dans Cuq 1996, p. 27) écrit que « la proportion de sentiments négatifs exprimés par les apprenants n'indique nullement un rejet massif de l'apprentissage grammatical. La reconnaissance de son utilité (...) ne demande qu'à être étayée par des pratiques pédagogiques modifiées ». Dans sa recherche, elle a donc trouvé que malgré les représentations négatives vers l'enseignement de la grammaire chez les élèves, ils comprennent tout de même l'importance de la grammaire pour apprendre la langue. Il faut pourtant que l'enseignant prépare et réalise l'enseignement d'une manière qui s'adapte aux élèves. Il n'est pas nécessaire que l'enseignement de la grammaire soit aussi ennuyeux et inutile qu'il y paraît. Il y a des approches différentes de l'enseignement et des méthodes variées que les enseignants peuvent utiliser pour expliquer les phénomènes grammaticaux aux élèves et pour rendre l'enseignement intéressant et pertinent à l'égard de leur progrès en français.

Dans ce contexte, l'enseignement du français langue étrangère aux collèges et aux lycées en Norvège est fixé par le programme scolaire norvégien du Ministère d'éducation et d'étude. Le programme scolaire actuel est la *Promotion des connaissances, Kunnskapsløftet* en norvégien (désormais appelé *LK06*). Il est entré en vigueur en 2006 avec de nouvelles directives concernant l'apprentissage dans différentes matières et au cours des années scolaires. Il contient une partie pour les programmes d'enseignement de toutes les matières à l'école primaire et au lycée, donc il contient aussi une partie pour l'apprentissage des langues

étrangères. Les enseignants en classes de FLE, doivent organiser leur enseignement par rapport à ces directives. Dans cette optique, je vais étudier dans ce mémoire les différentes manières d'enseigner la grammaire en classes de français langue étrangère (désormais abrégé en FLE) en Norvège et les défis que les enseignants rencontrent en l'enseignant.

1.1. Présentation de la problématique

Dahl (2014, p. 111) écrit que la grammaire est nécessaire afin de formuler même les phrases toutes simples à l'oral ou à l'écrit. La grammaire fait donc partie de la langue et qu'elle est donc intégrée dans la connaissance du français. Si les élèves considèrent la grammaire comme une partie isolée de la compétence en langue étrangère, il leur est difficile de comprendre sa valeur et l'utilité de l'apprendre. La grammaire sera un sujet théorique, et les élèves trouvent qu'il est difficile de l'intégrer et de l'utiliser pendant les cours de FLE.

J'ai voulu étudier les méthodes et approches différentes dans l'enseignement de LE, et surtout dans l'enseignement de la grammaire. Le mémoire traitera aussi des défis que les enseignants en français langue étrangère rencontrent en enseignant la grammaire. Les méthodes et les approches que les enseignants choisissent d'utiliser dans leur enseignement doivent être adaptées aux conditions d'enseignement dans lesquelles les enseignants se trouvent. Ces conditions et ces défis seront donc aussi décrits dans la recherche.

Mon projet d'étude ne cherche pas à être une recette destinée aux enseignants pour la meilleure manière d'enseigner la grammaire. Il peut être compris comme un supplément et un approfondissement des connaissances que les enseignants possèdent déjà sur l'enseignement de la grammaire.

Ma question de recherche peut se formuler comme suit : « Comment enseigne-t-on la grammaire française aux élèves au lycée en Norvège et quels défis est-ce que les enseignants du français langue étrangère rencontrent en l'enseignant ? »

Pour approfondir la recherche, j'ai formulé cinq autres questions. Elles peuvent se formuler comme suit :

1. Quelles méthodes et approches est-ce que mes participants utilisent pour enseigner la grammaire française ?
2. Quelles sont les ressources d'apprentissage les plus efficaces pour enseigner la grammaire française ?

3. Les enseignants, comment préparent-ils les enseignements de la grammaire en respectant les directives de *Kunnskapsløftet* et en respectant le niveau des élèves ?

4. Quels types d'exercices sont les plus efficaces pour que les élèves apprennent la grammaire, afin de savoir l'employer dans des situations de communication ?

5. Quels sont les défis les plus les plus grands de l'enseignement de la grammaire française dans les cours de FLE en Norvège ?

Je me suis intéressée à la pratique didactique de l'enseignant et à sa préparation de l'enseignement de la grammaire et à la mise en œuvre de celle-ci. J'ai obtenu mes données à travers l'observation de deux cours par enseignant et à travers un entretien suivant chaque cours.

1.2. Structure du mémoire

Le mémoire est composé de cinq chapitres, suivis d'une bibliographie et d'une annexe. Le premier chapitre est l'introduction du mémoire où j'ai présenté le thème de mon étude et de ma question de recherche. Le deuxième chapitre contient le cadre théorique de l'étude. Dans le troisième chapitre, je présenterai les méthodes utilisées dans ma recherche. Le quatrième chapitre est consacré au résultat, et il présente les données de mes observations et entretiens. Elles sont pures, c'est-à-dire qu'elles sont décrites sans être interprétées. Le cinquième chapitre est l'analyse de ces données. Les données les plus intéressantes seront analysées et discutées à la lumière des théories et d'autres recherches. Pour finir, je présenterai mes conclusions.

2. Cadre théorique

Tout d'abord, il faut préciser et définir quelques termes et expressions qui sont centraux dans l'étude. Je commencerai en présentant le statut de l'anglais et des langues étrangères en Norvège. Ensuite, je décrirai la notion de grammaire, puis les approches et les formes et les méthodes supérieures de l'enseignement de la grammaire. Ensuite, je présenterai une classification des exercices sur la grammaire. Puis, je donnerai un aperçu sur le rôle de la grammaire dans les deux programmes scolaires en Norvège afin de décrire brièvement l'histoire de l'enseignement de la grammaire en Norvège. Enfin, je commenterai les représentations des élèves quant à l'enseignement de la grammaire.

2.1. Le statut de l'anglais et des langues étrangères en Norvège.

En Norvège, les langues étrangères ont possédé un statut inférieur du fait qu'elles n'étaient qu'une matière au choix jusqu'à *LK06*. Cela entraînait une priorité inférieure quant aux ressources économiques, à l'accès aux salles particulières, à la position dans l'emploi du temps et à l'accès au perfectionnement de la matière. La situation du français par rapport à l'anglais en Norvège rend difficile à maintenir la motivation des élèves pour apprendre la langue. L'anglais n'est pas considéré comme une langue étrangère dans *LK06*. En même temps, la société anglo-saxonne caractérise notre société, ce qui contribue au fait que l'anglais est facilement accessible aux élèves. Beaucoup d'élèves disent qu'ils rencontrent et apprennent beaucoup l'anglais en dehors de l'école dans la vie quotidienne (Ibsen, 2004, p. 10). À l'époque contemporaine, l'anglais a commencé très tôt à l'école et dans une approche pratique (Hansejordet, 2009, p. 6). Les LE, par contre, n'ont pas le même progrès.

En Norvège, l'enseignement d'une langue étrangère se trouve en présence d'un grand défi, par rapport au nombre de cours, étant donné que tout l'enseignement doit se passer institutionnellement. La question ultérieure sera comment les enseignants pourraient enseigner le français et la grammaire en français dans une salle de classe en Norvège, et loin des environnements authentiques et naturels, comme par exemple en France.

2.2. La grammaire

La grammaire peut signifier plusieurs choses, mais dans ce contexte, il y a deux significations qui sont particulièrement intéressantes. Dahl (2014, p. 111) distingue entre la grammaire comme le système de la langue, qui nous paraît immanent, et la grammaire comme le système de concepts que l'on utilise pour décrire ce système de la langue. La première signification de la grammaire est le fait que l'on construise des phrases et que l'on s'exprime de façon que les

autres nous comprennent. Tout le monde maîtrise sa langue maternelle parfaitement. Tous les enfants d'âge scolaire qui sont de langue maternelle norvégienne connaissent la grammaire norvégienne. Ils savent distinguer les bonnes phrases de mauvaises phrases. Par exemple, ils savent que l'on dit « en snill gutt ¹», et que l'on ne dit pas « en snill barn ²» en norvégien. C'est la même chose avec les personnes de langue maternelle française. Si un Français veut construire une phrase toute simple comme « il fait beau » pour décrire le temps d'aujourd'hui, mais « il faisait beau » pour décrire le temps d'hier, c'est les règles grammaticales qui décident de la forme du verbe. Alors, on pourrait constater que tout le monde maîtrise parfaitement la grammaire en sa langue maternelle en ce sens qu'on la parle correctement. Quand on parle sa langue maternelle, on ne pense normalement pas à la grammaire et on ne doit pas avoir une grande compétence métalinguistique pour parler correctement. La première signification de la grammaire n'est donc pas les règles compliquées et construites, mais plutôt la compétence que tous les locuteurs, souvent inconsciemment, en possèdent de leur langue.

La deuxième signification de la grammaire est qu'elle est une description systématique de ce système de langue. C'est donc la description de la structure d'une langue par rapport au système phonétique (les sons et leur prononciation), à la conjugaison et à la formation des mots, des phrases et la signification des mots. Cette signification de la grammaire est donc les termes et les descriptions que l'on utilise pour décrire et comprendre le système de la langue que tous les locuteurs possèdent inconsciemment. Dahl (2014, p. 112), écrit que c'est avec cette dernière signification de la grammaire, c'est-à-dire le système de concepts, que beaucoup de personnes associent la notion de grammaire, et c'est avec cette signification de la grammaire que beaucoup de personnes ont une relation tendue. Dahl (ibid.) écrit de plus que la raison pour laquelle on enseigne la grammaire est le fait que les termes et les descriptions peuvent nous aider à décrire, comprendre et par conséquent apprendre le système grammatical de la langue cible, c'est-à-dire la langue que les apprenants sont en train d'apprendre. A l'école, les élèves apprennent la grammaire comme la description du système de la langue dans l'espoir qu'ils puissent se l'approprier et l'intégrer dans leur propre système du français et leur propre usage de la langue étrangère. Donc, c'est effectivement la deuxième signification qui est la plus intéressante dans mon projet.

¹ Un gentil garçon

² Un enfant gentil (en norvégien, le mot « enfant » est neutre, et il faut donc conjuguer l'adjectif « snill » et changer le déterminant « en »

2.3. L'apprentissage explicite

Selon Maxwell et al (2001, p. 1050), l'apprentissage explicite, c'est quand on est conscient du fait que l'on acquiert une connaissance. Hattie & Yates (2014, p. 87) écrivent qu'à école, l'apprentissage explicite se passe sous forme d'un enseignement didactique (*didaktisk undervisning*) et d'une instruction directe (*direkte instruksjon*).

L'enseignement didactique, c'est quand l'enseignant dirige l'enseignement et qu'il parle beaucoup. Selon Hattie & Yates (2014, p. 86), l'enseignant parle pendant 75 % de la durée du cours alors que le dialogue entre l'enseignant et l'élève ne représente que 5 %. L'avantage de l'enseignement didactique est que l'enseignant a le contrôle sur les éléments que les élèves doivent apprendre et qu'il peut adapter le rythme de l'enseignement à sa classe. Ce faisant, l'enseignant peut s'assurer que les élèves ont la possibilité d'apprendre ce qui est enseigné. Hattie et Yates sont critiques à cette manière d'enseigner parce qu'elle fait croire aux enseignants que les élèves faibles arrivent à suivre le rythme de l'enseignement, même si cela n'est pas nécessairement le cas. Selon Hattie et Yates (ibid.) les élèves ont développé une aptitude qui sert à donner l'impression qu'ils sont actifs pendant l'enseignement sans l'être. La conséquence est que l'enseignant croit que l'enseignement est réussi. Cependant, comme indiqué par Hattie et Yates (p. 87), son évaluation provient des élèves qui sont arrivés à suivre l'enseignement. Il s'agit souvent d'un petit groupe d'élèves avec qui l'enseignant a un bon contact pendant les cours.

L'instruction directe est souvent associée d'une manière erronée avec l'enseignement didactique (Hattie, 2013, p. 306). Hattie (ibid.) indique que l'instruction directe suit des principes qui résultent en un enseignement réussi. Les principes importants de l'instruction directe sont les objectifs d'apprentissage (*læringsmål*) et les critères de maîtrise (*mestringskriterier*) définis par l'enseignant, la modélisation de ces objectifs et critères pour les élèves, l'évaluation de ce qui est enseigné et ensuite un résumé de ce que les élèves devaient apprendre. Le dialogue entre l'enseignant et les élèves est important, parce que le but de la méthode est que l'enseignement doit suivre le travail et l'apprentissage de chaque élève (Hattie, p. 307). La critique adressée à cette méthode (indiquée par Hattie, ibid.), est qu'elle ne fonctionne que pour les apprenants faibles et les apprenants très jeunes. Cependant, la recherche de Hattie (2013, p. 307) montre que la méthode fonctionne pour les apprenants forts et les apprenants faibles ainsi que pour les apprenants de tous les niveaux.

2.4. L'enseignement explicite et l'enseignement implicite

2.4.1. *L'enseignement explicite*

On peut distinguer entre l'enseignement explicite et l'enseignement implicite de la grammaire. Quant à l'enseignement explicite, Dahl (2014, p. 113.) écrit que c'est quand on se concentre sur la grammaire pendant les cours et quand on parle de la grammaire de la langue cible pendant l'enseignement. Les apprenants sont, par conséquent, conscients qu'ils sont en train d'apprendre la grammaire. Cela est souvent le cas dans les cours de FLE en Norvège. Les enseignants présentent les phénomènes grammaticaux aux élèves en donnant des explications grammaticales pendant l'enseignement. Les élèves et l'enseignant parlent de la grammaire et c'est la grammaire qui est le sujet de l'enseignement.

2.4.2. *L'enseignement implicite*

L'enseignement implicite est par contre quand les apprenants ne sont pas conscients qu'ils sont en train d'apprendre la grammaire. Ils utilisent la langue, mais il n'y a pas ou peu d'explications grammaticales pendant l'apprentissage. Dahl (ibid, p. 114) donne l'exemple où les enfants norvégiens apprennent à parler. Il n'y a personne qui leur donne des explications sur la grammaire quand ils font des erreurs. Personne ne leur explique que l'adjectif en norvégien est conjugué par rapport au genre du sujet. Ces apprenants apprennent pourtant la grammaire de leur langue maternelle, de sorte qu'ils savent parler sans fautes de grammaire. Ils l'apprennent sans problèmes, effectivement en rencontrant la langue dans des situations naturelles et authentiques. Les élèves ne réfléchissent pas sur le fait qu'ils sont en train d'apprendre comment les phrases sont construites. Ils se trouvent dans un environnement où la grammaire et les structures de phrases ne sont pas le sujet de la communication. Le plus souvent, c'est un message qui est le sujet de la communication et non pas la langue utilisée.

Cependant, Dahl (ibid.) écrit que l'apprentissage d'une langue étrangère au lycée se distingue du développement d'une langue maternelle chez les apprenants dans deux domaines importants. C'est l'âge des apprenants et la durée de l'apprentissage. Selon Dahl (ibid.) plusieurs linguistes s'accordent à dire que les enfants sont particulièrement capables d'apprendre les langues. Cette propriété semble pourtant s'affaiblir lorsqu'ils grandissent. Ainsi, l'enseignement explicite de la grammaire est plus avantageux pour les adolescents que pour les enfants : ils peuvent tirer avantage de leur compétence métalinguistique. L'autre domaine est le temps pendant lequel les apprenants rencontrent la langue étrangère. Les élèves qui apprennent le français à l'école ont 3-4 heures par semaine pour les cours de français. Cela est un défi que les enseignants en LE rencontrent, parce que, comme indiqué

par Klette (2013, p. 181), les élèves ont besoin de trois ou quatre expositions explicites d'un sujet, préférablement au cours de plusieurs jours, afin que les élèves apprennent. La durée des enseignements de la grammaire française n'a pas donc assez de temps pour rendre l'enseignement de la grammaire complètement implicite. Selon Dahl (2014, p. 115), l'enseignement explicite peut rattraper le manque du temps disponible.

Il est pourtant possible pour l'enseignant d'obtenir un enseignement implicite de la grammaire dans une salle de classe et loin de France ou autres territoires où la langue est parlée. Le but est de créer des situations où la langue n'est pas ce qui est le principal centre d'intérêt, mais plutôt le message dont l'enseignant et leurs élèves parlent. L'enseignant pourrait par exemple réaliser une communication authentique dans les cours de FLE. Lightbown et Spada (2006, p. 130) distingue entre les questions didactiques (*display questions*) et les questions authentiques (*genuine questions*). Les questions didactiques sont les questions que l'enseignant pose aux élèves dont il connaît déjà la réponse, et il les pose pour que les élèves puissent montrer leur compétence (ou l'absence de compétence). Les questions authentiques sont les questions que l'enseignant pose dont il ne connaît pas la réponse à l'avance. Les questions authentiques suscitent un plus grand effort de la part des élèves pour répondre à la question, parce que la réponse n'est pas directement écrite dans le manuel. Par exemple si l'enseignant pose la question « Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ? », l'enseignant ne sait pas la réponse, et l'élève doit formuler des phrases au passé composé pour bien répondre à la question. Alors, au lieu de poser la question à l'élève « Comment dit-on ce verbe au passé composé ? », l'élève est forcé de composer des phrases avec des verbes à ce temps dans une situation de communication plus naturelle.

2.4.3. *L'apprentissage institutionnel et naturel*

Lightbown et Spada (ibid., p. 124) distingue entre l'apprentissage institutionnel (*instructional settings*) et l'apprentissage naturel (*natural settings*) qui semblent signifier la même chose que l'enseignement implicite et l'enseignement explicite. Cependant, leur distinction traite de l'apprentissage d'une langue étrangère non seulement dans une salle de classe au collège ou au lycée, mais indépendamment de l'âge de l'apprenant et la manière de l'apprentissage.

Selon Lightbown et Spada (ibid.), l'apprentissage naturel, c'est quand les apprenants sont exposés à la langue cible dans des situations ou environnements authentiques et avec des locuteurs natifs de la langue cible. Cela pourrait être au travail, dans une interaction sociale, ou, si l'apprenant est un enfant, dans une situation scolaire où la plupart des autres enfants sont des locuteurs natifs de la langue cible. L'apprentissage de l'enfant se manifesterait dans

l'interaction avec les autres enfants ainsi que par l'instruction de l'enseignant. Dans ces environnements, les erreurs de l'apprenant sont rarement corrigées aussi longtemps que ses interlocuteurs le comprennent. La langue n'est pas présentée progressivement, mais l'apprenant est exposé à une variété de vocabulaires et de structures linguistiques. L'apprenant est souvent entouré de la langue cible pendant plusieurs heures chaque jour. Parfois la parole lui est adressée et parfois elle est simplement entendue. Par rapport à la division de Dahl (2014, p. 113) présentée plus tôt, on peut voir des conformités avec la division de Lightbown et Spada (2006, p. 124). Comme les apprenants sont exposés à la langue cible avec des locuteurs natifs de cette langue ou des locuteurs compétents en la langue cible, ils ne pensent peut-être pas qu'ils sont en train d'apprendre la langue. Les apprenants tentent de se faire comprendre par leurs interlocuteurs, et ils ne pensent donc souvent pas au fait qu'ils se trouvent dans une situation d'apprentissage.

Quant à l'apprentissage institutionnel, la langue cible est enseignée à un groupe d'apprenants d'une langue secondaire ou étrangère. L'accent est mis davantage sur la langue elle-même plutôt que sur le contenu ou le message qu'elle porte, et les erreurs sont par conséquent fréquemment corrigées. Les éléments linguistiques de la langue cible sont présentés et exercés isolément, et l'enseignant est souvent le seul locuteur natif ou compétent de la langue cible avec qui l'apprenant est en contact. Quelques apprenants ont la possibilité de continuer l'apprentissage de la langue cible à l'extérieur de la classe, mais pour d'autres, la classe est le seul contact avec cette langue. Nous pouvons aussi voir des similitudes entre la distinction sur l'enseignement explicite et l'enseignement implicite vues par Dahl (2014, p. 113-115) et celle de Lightbown et Spada (2006, p. 123-130) sur l'apprentissage institutionnel et l'apprentissage naturel. Comme l'accent est mis sur la langue, les apprenants sont conscients qu'ils sont en train de l'apprendre. Quand l'enseignant les corrige lorsqu'ils font des erreurs en parlant, c'est plus clair que c'est la langue qui est important.

2.4.4. L'apprentissage institutionnel et communicatif

Lightbown et Spada (2006, p. 127) décrivent aussi un autre apprentissage appelé l'apprentissage institutionnel et communicatif (*communicative instructional settings*). Cette forme pourrait être considérée comme un mélange entre les deux autres. Il s'agit d'une communication entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves où l'accent est mis sur le sens que le message porte. On se concentre sur les formes grammaticales seulement pour clarifier le sens du message. Lightbown et Spada (ibid.) écrivent que l'hypothèse est que quand l'accent est mis plutôt sur le sens du message que sur la langue ou les formes grammaticales

des locuteurs, les apprenants pourraient acquérir la langue d'une manière qui pourrait sembler similaire à l'acquisition naturelle, c.-à-d. dans des situations naturelles et authentiques. Cette opinion est aussi partagée par Vold (2013, p. 54) qui souligne le sens d'un message pour obtenir la compétence communicative d'une langue étrangère. Elle écrit que ce qui est important avec la compétence communicative est d'être capable de transmettre et comprendre le sens d'un message. C'est donc important de lier l'enseignement de la grammaire au sens pour que les formes et les structures se rendent utiles en dehors de la classe et de l'enseignement aussi. Un autre linguiste qui partage cette opinion, c'est le théoricien de la littérature Mikhaïl Bakhtin (2004, mentionné dans Dysthe, 2006, p. 459). Il affirme que la grammaire devient scolastique quand elle est isolée de la sémantique et la stylistique. Il souligne l'importance du fait que les élèves doivent apprendre le rapport entre le choix de la forme et la signification. Si les enseignants enseignaient les formes grammaticales sans avoir l'intention d'améliorer la compétence des élèves en la langue étrangère, l'enseignement aurait peu de valeur sur leur progrès linguistique en la langue étrangère. La seule chose que l'enseignant obtiendra dans ces cas est que les élèves arrivent à identifier les éléments différents dans la langue que d'autres ont produits, et cela, c'est la scolastique. Par exemple, un élève apprend dans quelles conditions les compléments d'objet direct pourraient être remplacés par un pronom qui se met devant le verbe conjugué, et il apprend aussi comment faire cette substitution. Cependant, si ni l'enseignant ni le manuel expliquent à l'élève quand et pourquoi il faut le faire, l'élève, qui n'a pas compris l'intention de le faire se demande pourquoi il doit l'apprendre. Les enseignants doivent expliquer les raisons pour lesquelles on préfère une forme dans quelques circonstances et les raisons pour lesquelles on préfère l'autre forme dans d'autres circonstances. Ils doivent expliquer ce que l'on perd et ce que l'on gagne lorsque l'on sélectionne une forme plutôt que l'autre.

Dans son texte, Bakhtin (2004, p. 16) introduit pour les élèves différents types de conjonctions, puis il les aide à découvrir les effets stylistiques et dramatiques de la phrase originale et comment ces effets changent quand on remplace les conjonctions par d'autres conjonctions. De cette manière, les élèves apprennent l'emploi réel du phénomène grammatical. Ils apprennent dans quelles situations ils doivent se servir des formes et des structures grammaticales, pas seulement des phrases détachées qui sont clairement construites pour illustrer les formes différentes du phénomène.

2.5. L'approche déductive et l'approche inductive de l'enseignement de la grammaire

On peut aussi distinguer entre deux approches de l'enseignement de la grammaire, et c'est l'approche déductive et l'approche inductive. Vold (2014, p. 127) écrit que l'approche déductive est la manière classique d'enseigner la grammaire. Elle (ibid.) caractérise cette approche avec PPP qui signifie présenter (« presentere»), pratiquer (praktisere) et produire (produsere). Il s'agit d'expliquer le phénomène grammatical aux élèves d'abord, et puis les laisser exercer les règles et les structures, en faisant par exemple des exercices. Le but est que les élèves puissent progressivement employer les phénomènes grammaticaux d'eux-mêmes en s'exerçant plusieurs fois. La critique adressée à cette approche concerne le manque de rapport au langage authentique. C'est la production des élèves, sous forme de l'emploi du phénomène grammatical, qui est importante, et cette production, c'est-à-dire les exercices, est souvent dirigée pour obtenir cet emploi. Vold (ibid) écrit que le travail de ce type d'exercices devient souvent machinal parce que la grammaire n'est pas liée au sens. Par exemple, quand les élèves doivent remplir des trous avec les formes correctes d'un verbe au présent, ils arrivent à le faire sans comprendre le sens de la phrase, s'ils savent les formes du verbe au temps indiqué. C'est parfois difficile pour les élèves de comprendre la valeur des exercices et de l'enseignement de la grammaire s'ils ne voient pas le lien avec le langage authentique.

Selon l'approche inductive, les élèves doivent découvrir les règles et les structures grammaticales par eux-mêmes. L'enseignant n'explique donc pas les règles aux élèves d'abord, mais il les laisse découvrir et formuler eux-mêmes les règles à partir d'une perception d'information limitée. Si par exemple l'enseignant donne aux élèves des phrases simples à la forme négative et à la forme positive, et il leur demande de les employer pour formuler des règles pour la négation française, c'est plutôt une approche inductive. De cette façon, les élèves auront la possibilité de réfléchir et découvrir la règle d'abord, avant que l'enseignant ne la leur explique. Vold (2014, p. 129) écrit qu'un avantage important de l'approche inductive est que les élèves se souviennent souvent de ce qu'ils découvrent eux-mêmes.

2.6. Une classification des exercices

Rosa L. Badalamenti (2014, p.2) écrit qu'un exercice sur la grammaire est « une activité gérée par l'enseignant, à laquelle les apprenants répondent selon les consignes, et après laquelle l'enseignant fournit un feedback ».

Jean-Pierre Cuq (1996, p. 84) écrit qu'un exercice sur la grammaire permet « une évaluation simple et rapide. Il porte sur un problème bien délimité. Il sert le plus souvent [...] à appliquer les règles vues dans une leçon, à contrôler les acquis et à évaluer ».

Un exercice est donc une activité dans la classe où les élèves s'exercent pour apprendre les phénomènes grammaticaux. Dans les cours de FLE, les exercices prennent ordinairement leur départ dans des phrases simples, souvent apparues comme des phrases composées par hasard plutôt que comme un texte cohérent (Vold, 2014 p.128).

Vold (ibid.) a fait une classification entre les exercices fréquemment utilisés dans les cours de langues étrangères. Elle écrit qu'il y a une diversité d'exercices, mais qu'il y a trois types d'exercices qui sont les plus courants.

Le premier type, c'est les exercices à trous (« utfyllingsoppgaver »). Ce type d'exercices consiste à compléter des phrases en choisissant entre les mots d'une liste donnée. J'ai donné un exemple pour cela dans la section 2.4. où l'exercice est de type « remplissez les trous avec la forme correcte du verbe », où le temps est déjà indiqué.

Le second type, c'est les exercices de substitution (« substitusjonsoppgaver »). Il s'agit de remplacer par exemple un groupe nominal par un pronom.

Le troisième type, c'est les exercices de transformation (« transformasjonsoppgaver »). C'est par exemple les exercices où les élèves doivent mettre un texte du temps présent au temps passé.

Vold (ibid) écrit que pour beaucoup de ces types d'exercices, il est possible de les faire même si l'on n'a pas compris le contenu et le message des énoncés, des phrases et des textes.

Comme par exemple dans un exercice qui consiste à remplir les trous avec la bonne terminaison d'un verbe, où le verbe et le temps du verbe est déjà indiqué, il suffit simplement de comprendre le pronom personnel ou le groupe nominal qui précède le verbe. Cela peut donc avoir pour résultat que les élèves font les exercices de façon machinale où la grammaire et les formes grammaticales sont complètement détachées du message et du contenu.

2.7. Le rôle de la grammaire dans les programmes scolaires en Norvège

En Norvège, il y a des programmes scolaires pour l'école primaire. Dans cette partie, je décrirai le rôle de la grammaire dans deux programmes scolaires norvégiens pour voir, s'il a

eu un développement au cours des années. En faisant cela, on peut, espérons-le, obtenir une meilleure compréhension du rôle de la grammaire dans les programmes scolaires actuels. J'ai choisi d'utiliser le Plan Modèle (*Mønsterplanen* en norvégien) et *LK06* parce qu'ils présentent des contrastes concernant la grammaire. Pour délimiter la recherche, *L97* n'y fera pas partie ici.

Le Plan Modèle, Mønsterplanen en norvégien, est entré en vigueur en 1974. Dans *Mønsterplanen*, le français a représenté une partie indépendante et la grammaire y a été explicitement mentionnée plusieurs fois. Il y avait des préceptes concrets donnés aux enseignants sur la manière dont la grammaire devait être enseignée. Les enseignants ont par conséquent eu peu de liberté pour réaliser leur enseignement comme ils le voulaient.

Il y avait même une grille pour tous les éléments grammaticaux et tout le vocabulaire qui devait faire partie de l'enseignement. La dernière grille était composée de 5 pages de mots différents dans l'ordre alphabétique qui devaient constituer un vocabulaire commun dans les textes français employés à l'école primaire. Cela pourrait indiquer que les enseignements sont empreints de l'idée que l'apprentissage de la grammaire aura le résultat optimal quand on bachote la grammaire et finit par la savoir par cœur.

Mønsterplanen s'est manifesté par le conduit de l'enseignant et du fait qu'il est formé presque comme une recette pour la manière d'enseigner la matière.

Le programme scolaire norvégien actuel, *la Promotion des connaissances*, ou *Kunnskapsløftet* en norvégien, est la réforme d'éducation norvégienne la plus récente. Il est entré en vigueur en 2006 avec de nouvelles directives concernant l'apprentissage dans différentes matières et au cours des années scolaires. Il contient une partie pour les programmes d'enseignement de toutes les matières à l'école primaire et aussi au lycée. *LK06* ne contient pas une partie spécifique pour le français comme *Mønsterplanen* l'ont contenue, mais couvre l'apprentissage de toutes les langues étrangères (comme je l'ai mentionné dans la section 2.3.3., l'anglais n'est pas compté comme une langue étrangère dans *LK06*).

Le mot « grammaire » n'est pas explicitement mentionné dans *LK06*. Il y a pourtant une grande partie pour la communication, c'est-à-dire sur l'aptitude à utiliser la langue en situations de communications. Il y est écrit :

Elle [la communication] inclut aussi le répertoire linguistique – le vocabulaire, la structure de la phrase et le contexte – et les aptitudes linguistiques spécifiques qui sont nécessaires pour maîtriser les différentes situations de communication.

Même si le terme de grammaire n'est pas utilisé explicitement ici, elle est pourtant une condition pour la maîtrise de la communication. Comme nous avons vu plus haut, il n'est pas possible de construire des phrases sans la grammaire.

Contrairement à *Mønsterplanen*, *LK06* contient les objectifs d'acquisitions qui indiquent ce que les élèves doivent apprendre durant la scolarité. *LK06* ne fonctionne pas comme une recette, parce qu'il n'y a pas de préceptes sur le choix des auteurs et des œuvres. Les enseignants sont plus libres de préparer et réaliser leur enseignement comme ils le veulent et comme ils estiment s'adapter le mieux à leurs classes.

Les programmes scolaires se sont donc développés d'une orientation vers l'enseignant et ses directives concrètes pour enseigner à une orientation vers l'apprenant et ses objectifs d'acquisition. Le développement du rôle de la grammaire est dû à ce changement. Il faut se concentrer plutôt sur la communication que sur la grammaire pour que les élèves soient capables d'utiliser la langue concrètement après la fin de l'apprentissage à l'école.

2.8. Les représentations de la grammaire

Comme je l'ai indiqué dans l'introduction, les élèves ne comprennent souvent pas pourquoi ils doivent apprendre la grammaire. Vold (2013, p. 54) décrit les affirmations typiques des élèves comme quoi la grammaire est « ennuyeuse » ou qu'ils ne comprennent pas l'intérêt de l'apprendre. Il s'agit des représentations que les élèves possèdent sur les cours de grammaire. Coco (2008, p.26-27) écrit que tous les individus ont des représentations qui « se forment aux cours d'expériences d'apprentissage conscientes ou inconscientes, dans la vie quotidienne comme en situation de formation ». Ces représentations sont également appelées vision, perception, idées reçues ou préconçues et conception.

Selon Coco (ibid.), il y a deux types de représentations, c'est les représentations efficaces et les représentations inefficaces. On détermine l'impact des représentations selon les actions qui résultent de ces représentations. Si une représentation a pour résultat des actions efficaces, c'est par conséquent une représentation efficace. En revanche, si une représentation a pour conséquence des actions inefficaces, c'est donc une représentation inefficace. Un exemple de représentation efficace donné par Coco (ibid., p.28) est si un élève veut apprendre l'italien

parce qu'il estime que cette langue est la plus romantique au monde. Cette représentation lui permet de garder sa motivation pour apprendre la langue dans les cours d'italien à l'école. C'est donc une représentation efficace, parce qu'elle a pour résultat des actions efficaces. Par contre, si les élèves ont des représentations inefficaces, il faut les changer, parce qu'elles risquent d'être nuisibles à tel ou tel objectif d'acquisition. Un exemple pour cela est si un élève n'aime pas apprendre la grammaire française parce qu'il estime qu'elle est ennuyeuse et que l'enseignement de la grammaire est du temps perdu. Ainsi, cette représentation lui permet de saboter l'enseignement par un refus de travailler, et ils bavardent avec les autres élèves dans la classe d'autres choses que la grammaire française. Dans ce cas, la représentation mène à des actions inefficaces, et c'est donc une représentation inefficace.

3. Méthodologie

Une recherche est un processus d'étapes qui sert à recueillir et analyser les données pour augmenter la compréhension d'un sujet ou d'un problème (Creswell, 2012, p. 3). En général, on dit qu'il y a trois étapes dans une recherche : 1) Poser une question. 2) Collecter des données pour répondre à la question. 3) Présenter une réponse à la question.

Dans ce chapitre, je décrirai mon approche méthodologique qui est la base de cette étude. Je présenterai donc les choix que j'ai faits lors du processus depuis avant la rencontre avec les informateurs, jusqu'à ce que j'aie fini l'analyse de mes résultats. Je commencerai en donnant une vue théorique sur la recherche qualitative succédant à une description de mon échantillon et du recrutement des participants. Ensuite, je décrirai les outils de recherche que j'ai utilisés pour collecter les données et pourquoi j'ai choisi de les utiliser. Ensuite, je mentionnerai les avantages et les inconvénients des outils avant de décrire ce que j'ai fait pour éviter les inconvénients. Enfin je décrirai l'aspect éthique de mon projet. Pour terminer le chapitre, je donnerai une vue critique de ma recherche en présentant les forces et les faiblesses de sa méthodologie.

3.1. Type de recherche

Cette étude est de type qualitatif basée principalement sur des entretiens semi-structurés par quatre enseignants qui enseignent le français dans les cours de FLE au lycée en Norvège.

Je me suis intéressée aux opinions des enseignants sur l'enseignement de la grammaire et aux raisons pour lesquelles ils ont réalisé leur enseignement de telle ou telle manière. Pour obtenir une connaissance sur cela, j'ai choisi de faire une recherche qualitative.

L'approche qualitative est une recherche scientifique. Wahnich (2006, p. 10) écrit que l'enjeu de ces recherches se situe dans la manière d'interroger les participants de la recherche et la manière d'analyser leurs propos. Les recherches quantitatives, par contre, tirent leur légitimité de la loi des grands nombres. Elles sont basées sur un grand nombre de personnes pour constater une fréquentation, des pratiques, des satisfactions et des attentes (Wahnich, *ibid.*).

Les recherches qualitatives ne sont pas basées sur des chiffres précis et stricts, elles permettent en revanche une connaissance approfondie sur ce qui est étudié.

L'éducation et l'enseignement ne peuvent pas être étudiés ou expliqués en termes simples. Les situations éducationnelles sont complexes, et elles exigent une compréhension complexe. Selon Anderson (2010, p. 1) les recherches qualitatives permettent au chercheur d'examiner

les problèmes en détail et en profondeur, et cela peut contribuer à une connaissance complexe. Cela contraste avec les recherches quantitatives qui visent à réduire les grandes questions à des unités mesurables et chiffrées. Postholm (2009, p. 164) indique que la validité (« validitet ») en la sociologie est dans quelle mesure une méthode est propre à étudier ce qui est examiné dans la recherche. C'est pour cette raison que j'expliquerai, dans ce chapitre, ma démarche, c'est-à-dire les choix que j'ai faits et pourquoi je les ai faits. La fiabilité (« reliabilitet ») traite du fait que la recherche peut se reproduire par le fait qu'un autre chercheur peut obtenir le même résultat à un autre moment. Postholm (2009, p. 169) indique que cela est contre-productif dans les recherches qualitatives, mais que l'objectif doit être d'obtenir une connaissance authentique de la personne qu'on interroge. Cela inclut comment on vit une situation, et ce que l'on sent et pense sur ce qui est important dans les situations actuelles. La perspective dans cette étude part du fait que la réalité est comme elle est saisie par l'individu. Il s'agit de comprendre et tirer les phénomènes sociaux des perspectives de l'informateur, et aussi d'éclairer la description exacte de l'informateur et d'en tirer son sens central. Postholm (ibid.) indique aussi que l'objectif dans les recherches qualitatives n'est pas de généraliser les données avec des nombres, mais d'employer des descriptions étendues du phénomène et du contexte, pour que les descriptions puissent donner du sens pour d'autres qui se trouvent dans la même situation.

Il était important pour ma recherche obtenir de la connaissance approfondie sur la complexité et des défis concernant l'enseignement de la grammaire en cours de FLE en Norvège. Pour obtenir cela, il faut une proximité de ce qui est étudié. Pour obtenir cette proximité, il fallait observer des cours de FLE dont la grammaire a fait partie et puis parler avec les enseignants responsables de ces cours.

3.2. L'échantillon

Au début de mon projet, j'ai envoyé des courriels à des lycées différents. J'ai contacté les administrations dans chaque école pour qu'elles puissent faire suivre le courriel aux enseignants en FLE dans leur école. Quelques enseignants ont décliné, mais il y avait quatre enseignants qui ont répondu qu'ils avaient envie de faire partie de mon mémoire et d'y contribuer.

J'ai informé les participants de la recherche et du thème de mon mémoire et général, puis je les ai renseignés sur les observations et les entretiens que je voulais réaliser (en annexe 2).

J'ai eu un échantillon constitué de 4 enseignants (désormais appelés *participants*) avec qui j'ai procédé à 8 observations et 8 entretiens. Tous les participants ont eu une expérience de plus de 20 ans comme enseignants en cours de FLE en Norvège. Aucun de leurs élèves n'était débutant en français.

3.2.1. *Les participants*

Comme mentionné plus haut, les données qui sont la base empirique de ma recherche ont été recueillies auprès de quatre enseignants et de leurs classes. Dans les chapitres « Résultat » et « Analyse », les enseignants et les élèves seront, comme je l'écris dans 3.4, anonymisés. Pour garder l'anonymat des participants, je désignerai tous les participants comme hommes dans ce projet, même si ce n'était pas nécessairement le cas. Je mentionnerai les participants en employant P1, P2, P3 et P4.

P1 est un enseignant d'une classe de troisième année au lycée, niveau français III. Il n'a pas de manuel spécifique à utiliser dans sa classe, mais il utilise des textes de différents manuels. Du fait qu'il s'agit d'une classe de troisième année au lycée au niveau français III, les élèves viennent de 5 écoles différentes dans le département pour constituer une classe de 15 élèves. Je suis allée dans la même classe pendant les deux visites. Il y avait trois élèves appartenant à l'école de P1 dans la classe pendant le premier cours que j'ai observé, et quatre élèves de cette même école pendant le deuxième cours que j'ai observé. Les élèves qui n'appartiennent pas à l'école de P1 reçoivent leur enseignement par Skype. Chaque cours a duré 80 minutes consécutives.

P2 est un enseignant d'une classe de première année au lycée au niveau français II. Il utilise le manuel « Contours » dans sa classe. Je suis allée dans la même classe pendant les deux visites. La classe compte 25 élèves, 25 présents pour le premier cours que j'ai observé et 19 élèves présents la deuxième fois. Chaque cours a duré 80 minutes consécutives.

P3 est un enseignant d'une classe de deuxième année au lycée au niveau français II. Il a utilisé le manuel « Enchanté 2 ». Je suis allée dans la même classe pendant les deux visites. Il y avait 19 élèves présents sur 21 pendant ces deux cours. Chaque cours a duré 90 minutes, avec une petite pause de 5 minutes.

P4 est un enseignant d'une classe de première année au lycée au niveau français II. Il a utilisé le manuel « Enchanté 1 » dans sa classe. Je suis allée dans la même classe pendant les deux observations. Il y avait 32 élèves présents sur 32 pendant ces deux cours. Le premier cours a

duré 60 minutes consécutives et le deuxième cours a duré 130 minutes avec une pause de 15 minutes.

J'ai mis cette information sur les participants et leur classe dans un tableau.

Participant	Année au lycée et le niveau français	Le nombre d'élèves dans la classe	La durée du cours	Le manuel utilisé dans la classe
P1	3ème année, niveau 3	4 (15)	80 minutes	Pas de manuel spécifique
P2	1ère année, niveau 2	19-25	80 minutes	<i>Countours</i>
P3	2ème année, niveau 2	19	90 minutes	<i>Enchanté 2</i>
P4	1ère année, niveau 2	32	60-130 minutes	<i>Enchanté 1</i>

Tableau 1: Les conditions d'enseignement pour chaque participant.

3.3. Les outils de collecte de données

Pour ma collecte de données, j'ai utilisé comme outils l'observation, l'entretien avec l'enregistrement audio, la transcription des entretiens et la codification. J'ai observé les enseignants pendant qu'ils ont enseigné la grammaire dans leurs classes de FLE. Puis, j'ai procédé à un entretien avec les enseignants pour discuter parmi d'autres choses les faits particuliers qui se sont produits pendant les cours que j'ai observés. Pendant tous les entretiens, je me suis servie de deux dictaphones, deux pièces pour avoir l'une comme soutien si l'autre se cassait pendant les entretiens. Après chaque entretien, je les ai transcrits pour rendre le travail des données propre à l'analyse et pour mieux obtenir une perspective et une structure des données.

Dans cette partie je présenterai aussi les facteurs ou les situations qui pourraient causer des conclusions inexactes de tous les outils de recherche. Je préciserai les facteurs de chaque outil de recherche avant de présenter le prochain outil de recherche.

3.3.1. *L'observation et la grille d'observation*

L'observation comme outil de recherche

L'observation est importante pour pouvoir rapporter précisément les situations authentiques et les décisions faites par les enseignants, et puis pour avoir la possibilité d'en discuter avec les enseignants sur celles-ci après.

Baltzersen (2014, p. 1) distingue entre l'observation systématique et l'observation non systématique. Il s'agit d'une observation systématique quand l'observateur se concentre sur des activités spécifiques pendant l'observation. Une observation non systématique, par contre, n'est pas planifiée à l'avance. L'observateur ne sait pas à l'entrée de l'observation ce qu'il cherche en observant les situations actuelles. Quant à l'observation de ma recherche, j'ai dû chercher les méthodes particulières que les participants ont utilisées pour enseigner la grammaire française. Il s'agit donc d'une observation systématique.

La grille d'observation

Comme il s'agit d'une observation systématique, l'observateur a la possibilité de se préparer avant les observations. Il peut se servir d'une grille d'observation pour aider sa concentration sur ce qui est important et pour rendre le travail d'observation plus efficace. Pendant un cours, il y a beaucoup de choses qui se passent, et c'est vraiment important pour l'observateur d'être capable de porter l'attention seulement sur ce qui est important pour sa recherche. Il est aussi important que l'observateur soit efficace dans le travail d'enregistrement des observations. La grille d'observation (en annexe 3) a facilité le travail de l'observation, et elle m'a aidée à ne pas être trop distraite par toutes les autres choses qui se sont passées pendant le cours.

Bjørndal (2002, p. 46.) écrit qu'il y a des manières différentes pour enregistrer les observations. J'ai choisi de rédiger une grille avec des catégories fermées, mais j'ai aussi apporté plusieurs feuilles blanches pour décrire les enseignements en détail. Comme j'avais lu des théories sur l'enseignement de la grammaire avant de réaliser mon observation, j'ai pu rechercher des éléments précis, et disposer les variables dans un tableau avec cases à cocher.

J'ai divisé les points sur la grille en trois parties. La première partie traite de l'enseignement en général, par exemple les approches de l'enseignement par l'enseignant. La deuxième partie traite des exercices que l'enseignant a préparés pour les élèves. Cela pourrait être les exercices dans le manuel ou des exercices que l'enseignant a faits lui-même. La dernière partie traite de la manière dont l'enseignant s'est adressé à ses élèves et vice-versa. Un exemple, c'est si l'enseignant a posé des questions authentiques ou des questions didactiques aux élèves.

Les avantages et les inconvénients de l'observation

Bjørndal (2002, p.25) décrit plusieurs situations qui pourraient causer des conclusions inexactes. C'est par exemple l'état physique et mental de l'observateur. Il était décisif que je sois disposée à observer parce que l'attention est fortement affaiblie si l'observateur n'est pas

attentif. Si je n'étais pas en bonne forme, je risquais de négliger des choses importantes. Pour me préparer, je me suis assurée de dormir suffisamment la nuit qui a précédé l'observation et je me suis assurée d'avoir suffisamment mangé avant les observations.

Concernant la question de l'état physique et mental, il pourrait aussi arriver que l'enseignant ne soit pas en bonne forme. Il pourrait avoir une mauvaise journée, ou peut-être il n'a pas suffisamment dormi ou mangé avant le cours. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'observer deux cours pendant lesquels il a enseigné la grammaire et aussi de procéder à un entretien après tous les deux cours.

Bjørndal (ibid., p. 95) décrit aussi « l'effet de glorification ³ »⁴. Il y a une tendance à ce que l'observateur interprète positivement les actions de l'enseignant dans les situations éducationnelles. Il peut arriver, si l'observateur a une impression généralement positive de l'enseignant, qu'il évalue l'enseignant d'une manière « glorifiante ». Ma grille d'observation sert à éviter cela. Étant donné que la grille est principalement faite par une liste des points spécifiques à chercher et cocher pendant le cours, j'avais moins de possibilités de faire une évaluation positive ou négative de l'enseignant.

Un facteur qui importe à la qualité des observations est *l'effet Hawthorne*. L'effet Hawthorne, c'est les données positives exagérées. Cette situation se produit surtout dans les recherches où l'observateur est visible, et les participants sont conscients qu'ils font partie d'un projet de recherche. En conséquence, les participants modifient leur comportement et leurs actions (Halvorsen, 2011, p.27). C'est pour cette raison qu'il était important pour moi d'obtenir le contrôle de l'influence que je pouvais avoir j'aurais pu influencer. Par exemple, j'ai demandé à l'enseignant de parler avec ses élèves pour qu'ils sachent à l'avance que j'allais venir dans leur cours pour observer. Quand j'en ai eu possibilité, j'ai commencé par me présenter aux élèves et à les assurer du fait que j'étais là pour observer l'enseignant et pas eux.

Le projet pilote

Avant les observations, j'ai fait un projet pilote pour tester ma grille d'observation. J'ai contacté deux professeurs en FLE au collège, et ils étaient disposés à m'aider. Je suis allée dans leurs classes trois fois. De cette manière j'ai eu la possibilité de modifier la grille et de

³ Glorie-effekten

⁴ Ma propre traduction

l'améliorer avant mes observations « véritables ». La plupart des modifications que j'ai faites grâce au projet pilote étaient des modifications pour obtenir une plus grande efficacité.

Pendant les visites au collège, j'ai découvert que quelques questions n'étaient pas fermées ou qu'elles étaient vagues. Par exemple, j'ai premièrement écrit « l'enseignant que fait-il quand les apprenants font des exercices ? » et je l'ai modifié à « est-ce que l'enseignant aide les élèves pendant qu'ils font des exercices ? ». De cette façon, c'était plus simple pour moi de dire simplement oui ou non si c'était le cas au lieu d'écrire « Pendant que les apprenants ont fait les exercices, l'enseignant a aidé les élèves » ou « Pendant que les apprenants ont fait les exercices, l'enseignant n'a rien fait ». Ce projet pilote m'a aussi aidée à être plus confiante et sûre de moi dans la situation d'observation. J'ai pu m'exercer et repasser mon rôle comme observateur et j'ai pu m'exercer à éviter les situations susceptibles de provoquer des conclusions inexactes. Ce projet pilote était nécessaire pour consolider la validité de la recherche.

Pour éviter ces situations qui pourraient causer des conclusions inexactes, il était important d'être neutre en observant l'enseignant et ce qui se passait pendant le cours. Baltzersen (2014, p. 2) souligne l'importance de faire la distinction entre l'observation et l'interprétation de l'observation, et pour cette raison, j'ai essayé de décrire seulement ce qui s'est passé pendant les observations et ensuite dans l'entretien de trouver la raison des actions.

3.3.2. L'entretien

L'entretien comme outil de recherche

J'ai décidé de faire un entretien avec les enseignants parce que de cette manière j'ai pu découvrir les détails importants qui autrement pouvaient être oubliés. C'était aussi pour avoir la possibilité de dissiper les malentendus et pour mieux comprendre les perspectives des enseignants. Dans cette étude, les données sont concentrées sur les entretiens, alors que les données de l'observation sont utilisées comme supplément de l'entretien.

Pendant l'entretien, j'ai posé des questions aux participants entre autres sur l'organisation de l'enseignement et sur ce qui s'est passé pendant le cours. S'il y avait des choses particulières que j'ai remarquées pendant le cours, je lui ai demandé de les expliquer. Je lui ai aussi posé des questions sur la théorie présentée dans le deuxième chapitre. L'entretien a porté d'abord sur l'observation de l'enseignement, mais je me suis aussi permis de discuter d'autres sujets attenants, comme par exemple leur perspective concernant *LK06* et quels défis qu'ils rencontrent en enseignant la grammaire.

L'entretien semi-structuré

Pendant les entretiens, il fallait que les participants soient libres de dire ce qu'ils ont voulu et qu'ils n'aient pas à répondre avec des alternatives déterminées à l'avance. J'ai décidé que l'entretien semi-structuré avec les questions et les réponses ouvertes était la meilleure forme d'entretien pour ma recherche. En utilisant ce type d'entretien, je pouvais m'assurer que les participants répondraient aux mêmes questions, et j'ai pu poser des questions sur ce dont les participants ont parlé pour mieux comprendre et clarifier. Kvale et Brinkmann (2009, p. 325) définit les entretiens semi-structuré comme « une conversation planifiée et flexible qui a pour but de récupérer les descriptions du monde des participants en vue de l'interprétation de l'opinion des phénomènes qui sont décrits ».

Les entretiens semi-structurés sont donc utilisés pour obtenir des descriptions sur la manière dont les personnes saisissent le monde et les choses qui les entourent. Cette forme d'entretien équilibre la considération d'être ouvert à différents types d'information et en même temps d'assurer qu'on se concentre sur les thèmes et les questions qui sont importants. En choisissant ce type d'entretien, j'ai voulu une relation égale avec mes participants afin d'obtenir une conversation où ils se sentent sûrs d'exprimer leurs propres opinions. C'était aussi pour créer confiance et sécurité envers moi comme chercheur.

Le guide d'entretien

Avant que j'aie procédé aux entretiens, j'avais des idées relativement claires sur ce que je voulais savoir. J'ai donc pu rédiger un guide d'entretien à utiliser. J'ai aussi pu prendre le temps pour bien formuler les questions, et de cette façon, j'ai pu assurer une qualité des données que j'ai dû recueillir. Mon guide d'entretien (en annexe 4) est un formulaire qui contient des questions sur les opinions générales des enseignants quant à l'enseignement de la grammaire en cours de FLE et sur les choix différents qu'ils ont faits pendant les cours que j'ai observés. Un exemple pour ce dernier cas est si un élève n'a pas compris le phénomène grammatical que l'enseignant venait d'expliquer et si l'enseignant ne s'est pas assuré que l'élève l'a compris avant d'avancer, je lui ai demandé « pourquoi ? ». Même si le guide était détaillé et structuré, en ce sens que je devais poser toutes les questions à tous les enseignants, j'ai aussi choisi d'avoir une forme d'entretien flexible. De cette façon, je pouvais changer l'ordre des questions selon le développement de l'entretien et aussi poser des questions complémentaires. Ces questions complémentaires étaient utiles si je voulais savoir plus choses sur ce qu'ils avaient dit et avoir des réponses plus exactes.

La plupart de mes questions étaient ouvertes. C'est-à-dire que les questions ne pouvaient pas obtenir pour réponse une seule phrase ou un seul mot. L'avantage de ce type d'entretien est que les réponses peuvent être formulées avec exactitude. Du fait que les participants ne doivent pas choisir parmi des réponses toutes faites à l'avance, ils ont la possibilité d'approfondir leurs perspectives en répondant aux questions. Un autre avantage des entretiens semi-structurés est qu'il est facile de comparer les réponses de différents participants et que cela économise du temps pour l'analyse des données par rapport aux entretiens moins structurés. Bjørndal (2002, p.84) écrit que le degré de la structure devra être décidé conformément au cadre de l'entretien, c'est-à-dire au temps dont on peut disposer, à son expérience de procéder à des entretiens et au degré de la clarté des idées qu'on a sur ce qu'on cherche.

L'atmosphère dans l'entretien

Bjørndal (2002, p. 87) écrit que la qualité de l'information collectée pendant l'entretien dépend de l'atmosphère que l'enquêteur parvient à instaurer avec le participant. Elle devrait être caractérisée par la tranquillité. Pour obtenir cela, j'ai demandé aux participants de trouver un espace où nous pourrions parler sans être dérangés. Il écrit aussi qu'il est important que l'enquêteur respecte les participants afin qu'ils ne se sentent pas soumis à un interrogatoire. Pour obtenir cela, j'ai essayé d'exprimer de la réceptivité et du respect envers les participants. Bjørndal (ibid.) décrit l'importance d'écouter attentivement, c'est-à-dire de montrer son intérêt vrai sur ce dont le participant parle, par exemple en gardant un bon contact visuel avec le participant, en montrant son attention à la gestuelle (par exemple hocher la tête) et en disant de petits mots pour montrer son intérêt (par exemple « oui », « justement », etc.). Parfois je me trouvais devant le dilemme d'écouter attentivement mais aussi d'assurer que l'entretien concernait encore le thème et les questions de ma recherche. Pour affronter ce dilemme, j'ai apporté des feuilles blanches aux entretiens afin de pouvoir prendre des notes pendant que les participants s'exprimaient. Par exemple, quand un participant a commencé à parler d'autres choses, j'ai écrit un mot-clé pour retrouver le sujet ou la question. J'ai ensuite dit au participant « je voudrais reprendre ce que vous avez dit tout à l'heure ... ». Les entretiens se sont passés en norvégien parce que c'était notre langue maternelle et c'était donc plus facile.

Les inconvénients de l'entretien

L'entretien présente quelques inconvénients que j'ai dû considérer avant de prendre la décision de l'utiliser comme outil de recherche. L'entretien est un travail qui dure longtemps,

c'est-à-dire qu'il exige beaucoup de temps pour la préparation, la réalisation et enfin le traitement de données. Par conséquent, je n'ai pas eu le temps d'avoir beaucoup de participants dans la recherche, et je n'ai donc pas beaucoup d'opinions différentes. Un autre inconvénient important, c'est que l'enquêteur risque d'influencer le participant par sa personnalité, ses conceptions, ses opinions et par exemple par la manière dont il réagit aux réponses du participant. Bjørndal (2002, p. 90) écrit qu'il est important que l'enquêteur soit conscient du fait qu'il risque d'influencer l'information et les réponses des participants, parce que de cette façon, l'enquêteur pourra limiter cet effet.

3.3.3. L'enregistrement audio

Bjørndal (2002, p. 68) écrit que c'est important que l'enquêteur ne prenne pas trop de notes pendant l'entretien. Car cela pourrait empêcher le participant de se concentrer et déranger le dialogue. Un autre inconvénient en utilisant seulement les notes pour enregistrer l'information, c'est qu'il est difficile de rapporter toute l'information pendant l'entretien. Bjørndal (ibid.) souligne l'importance d'écouter attentivement ce dont parlent les participants. Il a mis en parallèle les avantages et les inconvénients d'enregistrer l'information en prenant des notes et en faisant de l'enregistrement audio. J'ai choisi de faire les enregistrements audio parce que je pouvais écouter plus attentivement de cette façon et être plus présente pendant les entretiens, n'étant pas obligée d'écrire tout ce dont nous avons discuté. Un inconvénient important est qu'il m'a fallu beaucoup de temps pour transcrire tous les entretiens. Cependant, c'était très important pour moi d'enregistrer tout ce qui a été dit, de saisir tous les détails et surtout d'obtenir de l'information exacte et complète, et j'ai considéré que cela valait le travail de la transcription.

Donc, il faut être conscient des situations qui pourraient causer des conclusions inexactes quant aux observations et des inconvénients qui pourraient se manifester pendant l'entretien. Cependant, il ne fallait pas exagérer l'importance de ces situations et inconvénients, ce qui pourrait amener l'enquêteur à trop compenser. Par exemple si l'observateur est tellement conscient de *l'effet de glorification* qu'il cherche en revanche à interpréter négativement les actions et les décisions de l'enseignant.

3.3.4. La transcription des données

Transcrire veut dire changer d'une forme à une autre forme, c'est-à-dire transformer. Dans ce cas, il s'agit de faire passer de la forme orale à la forme écrite. Après chaque entretien, les conversations ont été transcrites. Du fait que cette recherche est une recherche qualitative, j'ai

choisi de transcrire les entretiens mot par mot pour les maintenir aussi proches des dires originaux que possible. Cela contribue aussi à garder la fidélité des transcriptions. Au total, les données se composent de 129 pages de transcriptions des entretiens.

3.3.5. La démarche pour coder les données

Après la transcription des entretiens, j'ai commencé à coder les données pour les rendre bien structurées dans les résultats et prêtes à l'analyse. Premièrement, j'ai lu toutes les transcriptions en entier. J'ai pris des notes sur mes premières impressions sur les données. Ensuite, j'ai lu les transcriptions à nouveau, un participant à la fois et mot par mot, toujours en prenant des notes pour pouvoir concentrer les données dans des catégories différentes.

Ensuite, j'ai recherché les transcriptions pour trouver des mots, des phrases et du sens qui peuvent être intéressants quant à mes questions de recherche.

En lisant et étudiant les transcriptions, j'ai recherché les choses suivantes :

1. Des affirmations répétées pendant les entretiens.
2. Quelque chose que le participant a indiquée d'une manière explicite trouvée important.
3. Quelque chose que j'avais déjà lu dans des recherches précédentes ou qui correspondait aux théories que j'avais lues.
4. Des affirmations qui m'ont surprise.
5. Des affirmations indiquées par plusieurs participants.

En analysant les données, j'ai choisi d'étudier plusieurs phénomènes que j'ai trouvés intéressants pour cette recherche. Ensuite, j'ai lu le résultat de mon codage pour pouvoir former des catégories. J'ai divisé les données en cinq catégories :

- 1) Les approches et les méthodes.
- 2) Les ressources d'apprentissage.
- 3) Les cours de grammaire.
- 4) Les exercices.
- 5) Les défis de l'enseignement de la grammaire.

Pour chaque catégorie, j'ai inclus des affirmations de tous les quatre participants dans l'étude, et j'en ai fait un résumé sous forme d'un tableau. J'ai fait cela pour montrer comment les catégories étaient liées l'une à l'autre. La présentation des catégories et la manière dont elles sont liées est le résultat central de ma recherche. Les résultats représentent les réflexions,

perspectives et compétences de mes participants. J'ai choisi de me concentrer surtout sur les approches et méthodes pour enseigner la grammaire française et les défis que les participants rencontrent en l'enseignant, parce que les participants ont fortement insisté sur cela pendant les entretiens. Les défis liés à l'enseignement du FLE au lycée en Norvège seront donc plus accentués que les autres questions de recherche présentées dans le premier chapitre.

La présentation des résultats est descriptive et neutre, l'interprétation des résultats viendra dans la partie Analyse et discussion des résultats. Je comparerai alors les affirmations des participants entre eux. Je lierai aussi les résultats aux recherches faites auparavant dans les domaines pertinents, aux théories qui s'inscrivent dans la didactique et aux perspectives qui s'inscrivent dans le débat de société.

3.3.6. *L'analyse des données*

Du fait que ma recherche est une recherche qualitative, j'ai utilisé des stratégies d'analyse qui respectaient cela. J'ai été inspirée de la manière d'analyser selon « l'approche théorique à base empirique » (*Grounded Theory approach*), où la catégorisation a une place centrale (Postholm, 2009, p. 87). En prenant départ de mes données, j'ai commencé à travailler sur une analyse descriptive qui consistait de coder et catégoriser les données afin d'en réduire la quantité. Le but était de développer des catégories qui pourraient donner une description complète des expériences et actions transmises par les participants (Kvale, 1997, p. 172). Selon Thagaard (2009, p. 83), le travail des données d'une recherche qualitative se compose de deux parties. L'une est la récapitulation des données et l'autre est l'élargissement des trouvailles quand le chercheur rattache les réflexions sur l'information des données aux sujets définis pour la recherche.

Lorsque les entretiens ont été transcrits, j'ai évalué ce qui était des données pertinentes et importantes pour ma recherche. L'analyse est un processus qui sert à donner aux dires une liaison avec les théories. Cela arrive quand le chercheur interprète les dires et les met dans un rapport théorique (Postholm, 2009, p. 87). Selon Kvale (1997, p. 184), cette méthode d'analyse est appelé une production d'opinions par une méthode ad hoc, puisque de nouvelles perspectives et descriptions du monde des participants se manifestent, qui n'étaient pas actuelles avant l'analyse des données. Quand de nouvelles questions de recherche se produisent après la collection des données, il s'agit d'une méthode ad hoc.

Selon Kvale (1997, p. 184), les méthodes ad hoc impliquent qu'il n'y a pas une méthode standard pour analyser les données en entier, mais que le chercheur emploie l'ensemble entre

des approches et techniques différentes pour former du sens. Le contexte d'interprétation selon Kvale (1997, p. 172) représente la base pour mon interprétation des données, et c'est la connaissance de soi, l'interprétation critique à la lumière du bon sens et la précompréhension théorique.

3.4. L'aspect éthique

Pour faire la recherche, j'ai eu l'autorisation du comité éthique en Norvège *NSD (norsk senter for forskningsdata)* (en annexe 1).

J'ai enregistré les observations en prenant des notes et grâce à une grille d'observation. Quant aux entretiens, j'ai fait des enregistrements audios que j'ai rétrospectivement transcrits. Du point de vue de la confidentialité, j'ai anonymisé tous les participants ainsi que les autres personnes qui auraient pu apparaître pendant les observations et les entretiens. J'ai aussi effacé tous les enregistrements dès que la transcription a été terminée.

3.5. L'inspection critique de ma recherche

Ce chapitre se termine par un sous-chapitre avec une analyse de ma propre recherche. Il sera composé des points forts et faibles de mon approche méthodologique. Je discuterai si les résultats peuvent être considérés comme fiables (les résultats de fiabilité), s'ils sont valides et s'ils sont généralisables, c'est-à-dire qu'ils peuvent être transférés à la vie réelle. Dans les recherches qualitatives, ces termes sont employés pour vérifier si une recherche est de qualité.

Dans ce chapitre, je commencerai en commentant les forces de la recherche, puis je présenterai les réserves que je dois envisager en présentant les données de la recherche.

3.5.1. La méthode

Dans cette recherche, j'ai utilisé à la fois l'observation et les entretiens semi-structurés pour obtenir les résultats qui sont présentés dans le chapitre précédent. En amont de ma recherche, j'ai procédé à un projet pilote pour m'exercer au rôle d'observateur.

3.5.2. Les forces

L'entretien est une bonne méthode pour collecter les données quand il s'agit des recherches qualitatives (Kvale, 1997, p. 81). Au cours des entretiens, le chercheur peut obtenir de la connaissance sur les opinions personnelles et sur les interprétations du réel. Un défi des entretiens comme outil de recherche est que les participants disent parfois ce qu'ils croient que le chercheur cherche à trouver, et pas ce qu'ils pensent. Le temps consacré à l'entretien peut donc jouer un rôle significatif sur la qualité de l'information donnée par les participants.

Dans ma recherche, la durée des entretiens variait de 30-100 minutes. La grande différence de la durée était liée au temps que les participants ont pu consacrer à la recherche et à la quantité de ce qu'ils voulaient dire sur les différents sujets. En ayant deux entretiens pour chaque participant, j'ai eu la possibilité d'approfondir leurs réponses précédentes et les sujets dont je n'avais pas le temps de discuter pendant le premier entretien. Les deux entretiens ont aussi contribué à renforcer la fiabilité et la validité de la recherche puisque j'ai eu la possibilité de modifier le guide d'entretien et de me plonger dans les sujets les plus intéressants.

En observant les cours et en employant les données des observations comme point de départ pour les entretiens, la généralisation de la recherche s'est renforcée, parce que ce qui est discuté dans ce chapitre se base sur des incidents réels et des expériences qui sont encore frais dans leur mémoire. En utilisant l'observation comme supplément de l'entretien, j'ai eu la possibilité d'obtenir plusieurs perspectives sur ma question de recherche, et puis d'obtenir une connaissance plus approfondie. Une autre force de la recherche, c'était d'observer deux cours de chaque enseignant. On peut donc avoir des raisons de croire que l'effet Hawthorne se réduit plus souvent lorsque le chercheur est présent dans la salle de classe.

En utilisant les entretiens semi-structurés, les participants ont eu le champ libre pour discuter et interpréter les questions par eux-mêmes. Cela a eu pour conséquence que j'ai obtenue des perspectives que je n'avais pas prévues avant d'analyser les données, et de nouvelles perspectives aux questions de ma recherche. En réalisant le projet pilote, j'étais bien préparée pour l'observation. Le travail préparatoire lié à ce projet contribuait donc à renforcer mon expérience comme observateur et m'a bien préparée pour trouver des réponses sur mes questions de recherche. Entre autres, en pouvant conduire la conversation et en posant de bonnes questions supplémentaires. La quantité des données qui ont été collectées dans cette recherche est assez étendue pour un mémoire.

Pour résumer : La fiabilité et la validité de ma recherche se manifestent par le fait que j'ai acquis beaucoup de données en utilisant plusieurs méthodes et en ayant plusieurs collections de données. Le critère de généralisation se manifeste sur l'échantillon homogène qui était étudié pendant la même période avec les mêmes sujets comme point de départ.

3.5.3. Les faiblesses

Un défi de la recherche qualitative, par opposition à une recherche quantitative, c'est que les résultats peuvent être interprétés de manières différentes, et qu'il n'y a pas une seule bonne manière de les interpréter. Les situations différentes peuvent susciter des réponses différentes,

et les rencontres humaines ne se peuvent pas reproduire à l'identique. L'intention de ma recherche, c'était d'obtenir une connaissance authentique des participants. Lors des entretiens, j'ai trouvé difficile de limiter l'un de mes participants, parce qu'il avait beaucoup de choses qu'il souhaitait dire. La conséquence était que la durée de l'entretien avec ce participant était nettement plus longue qu'avec les autres participants.

Une faiblesse de l'entretien semi-structuré, par opposition à l'entretien structuré, c'est l'exactitude des réponses transmises par les participants. Un entretien structuré donne des réponses exactes et concrètes qui sont faciles à reproduire, alors que l'entretien semi-structuré donne des réponses plus ouvertes qui peuvent être interprétées.

Au cours du travail d'analyse des données, il s'est manifesté plusieurs questions de recherche qui ne faisaient pas partie de la question de recherche initiale. Un des sujets qui se manifestait, c'est les défis que les participants rencontrent en enseignant la grammaire française. Ce que je ne suis pas arrivée à recenser, c'était de trouver l'importance que les participants donnent à ces défis. Dans la recherche, il se trouve que les participants trouvent que les facteurs les plus contraignants, ce sont les directives vastes et vagues de *LK06*, la position particulière de l'anglais en Norvège, les manuels obsolètes, le grand nombre d'élèves dans les classes et la motivation des élèves. Je ne suis pas arrivée à connaître leurs opinions quant au défi le plus difficile. Un entretien structuré avec des alternatives de réponses données à l'avance ou un questionnaire aurait servi à obtenir une information plus précise quant à la question de ma recherche.

4. Résultats

Dans ce chapitre, je présenterai mes données empiriques. Elles seront présentées sans être interprétées ou discutées. C'est principalement les données des observations et des entretiens. Le chapitre a pour but de résumer ce que les participants ont dit pendant les entretiens concernant ma question de recherche et les autres sous-questions que j'ai mises dans le premier chapitre.

Ma question de recherche est :

Comment enseigne-t-on la grammaire française aux élèves au lycée en Norvège et quels défis est-ce que les enseignants du français langue étrangère rencontrent en l'enseignant ?

D'abord, je décrirai les cours que j'ai observés, c'est-à-dire ce qui s'est passé pendant le cours et les manières dont les enseignants ont présentées et expliquées les phénomènes grammaticaux. Dans la partie suivante, nous allons apprendre comment les participants fondent leurs méthodes d'enseignement de la grammaire, et nous allons apprendre leurs opinions sur cet enseignement en général. Cette dernière partie traite donc des données des entretiens avec les participants après les cours que j'ai observés. Pour rendre cette partie bien structurée, j'ai mis les données dans cinq catégories différentes qui correspondent aux sous-questions de ma recherche, et j'ai fait un tableau pour chaque catégorie pour bien résumer l'information recueillie. Je présenterai ces catégories après les descriptions des cours. Je rapporterai les données de chaque participant dans chaque catégorie avant d'avancer à la catégorie suivante.

4.1. Les descriptions des cours

Avant d'aborder les entretiens et les opinions des participants, je décrirai les cours que j'ai observés. J'ai eu pour intention de décrire les cours sans interpréter les choix des participants ni des élèves. Si j'ai eu des questions concernant des choix particuliers des participants pendant les cours, je les ai gardées pour l'entretien. Je commencerai par décrire les deux cours du P1, puis des trois autres participants.

Cette description se base sur ma grille d'observation et les notes que j'ai prises à côté de la grille pendant les cours. Dans ces notes, j'ai écrit ce que les enseignants ont écrit sur le tableau et j'ai transcrit certains exercices que les élèves ont faits. Les notes étaient donc très détaillées, et je l'ai fait pour bien montrer les choix des enseignants et pour montrer d'une manière claire comment ils ont choisi d'expliquer les phénomènes grammaticaux aux élèves.

Après avoir décrit toutes les observations, j'ai mis les données dans un tableau pour résumer et représenter ce que j'ai observé.

4.1.1. P1

Dans les deux cours de P1 que j'ai observés, il a utilisé l'approche déductive pour enseigner le phénomène grammatical. La première fois, il a employé « la classe inversée » (voir la section des définitions). P1 a fait une vidéo qui a donné aux élèves un aperçu des verbes aux temps indicatifs, et les élèves ont dû le regarder avant le cours et aussi faire quelques exercices qu'il leur a donnés. Dans la première partie du cours que j'ai observé, les élèves et l'enseignant ont discuté le déroulement d'un conte de fées en français. Après, l'enseignant a tiré la grammaire pertinente du conte, le passé simple, et puis il l'a enseignée aux élèves en norvégien. Avant le cours, les élèves avaient dû faire quelques exercices de type transformation à la maison (voir la section 2.4.), et ils les ont vérifiés oralement pendant le cours. La deuxième partie du cours était divisée en deux plus petites parties, et c'était 1) le participe d'un verbe conjugué avec « avoir » s'accorde quand le complément d'objet direct est antéposé et 2) les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être » au passé composé.

Les deux parties du cours étaient sous conduite de l'enseignant, mais il a encouragé les élèves à parler eux aussi. Les élèves lui ont dit s'ils ont trouvé quelque chose de difficile ou de démotivant. Par exemple, quand P1 a parlé de plusieurs formes de verbes à l'indicatif, un élève a dit « c'est tellement facile en norvégien, parce que c'est évident. On ne réfléchit pas sur les formes verbales ou sur les structures des phrases ⁵ ». Un autre élève l'a soutenu en disant qu'il ne connaissait pas le *plus-que-parfait* ni en français ni en norvégien. P1 leur a répondu en disant « Mais si ! Vous l'utilisez tout le temps ⁶ », et il a montré des exemples à la fois en norvégien et en anglais : « I had eaten ». Vers la fin du cours, les élèves et l'enseignant ont répété les règles de l'emploi du passé simple.

Aucun n'avait levé la main pendant le cours. Ils n'étaient que trois élèves et à mon avis, tous les élèves étaient relativement actifs pendant l'enseignement. L'élève le moins actif était attentif dans la classe et il a commenté des choses et répondu aussi à des questions, mais les deux autres élèves étaient pourtant plus actifs que lui.

Le deuxième cours où j'ai observé P1, il a enseigné les pronoms relatifs. Après avoir expliqué ce phénomène grammatical, il a montré une vidéo qu'il a faite sur ce phénomène. Après, il a

⁵ Ma propre traduction du propos d'un élève pendant le cours

⁶ Ma propre traduction

donné aux élèves des exercices sur ce phénomène grammatical, et les élèves ont travaillé sur ces exercices pendant le reste du cours. P1 a aidé les élèves quand ils ont eu des questions concernant les exercices, et s'il y avait des questions posées par plusieurs, il les a expliquées sur le tableau.

4.1.2. P2

Le premier cours où j'ai observé P2, il a commencé par faire l'appel. Après il a distribué aux élèves une feuille sur le phénomène grammatical qui était le sujet du jour : les pronoms personnels et les pronoms personnels comme objet direct et indirect. Il a écrit sur le tableau des phrases pour illustrer l'emploi des pronoms. D'abord, il a écrit les phrases en norvégien, puis il a laissé réfléchir les élèves à la traduction, puis à la position du pronom, c'est-à-dire du complément d'objet direct (COD). Le premier exemple qu'il leur a donné est ci-dessous :

No : Jeg Leser boka → Jeg Leser den/ho

Fr : Je lis le livre → Je le lis

P2 a continué à écrire des phrases sur le tableau en laissant réfléchir les élèves aux réponses avant d'écrire la traduction.

No : Jeg gir gaven til Martin → Jeg gir den til ham

Fr : Je donne le cadeau à Martin → Je le lui donne

Après l'explication des pronoms et les exemples sur le tableau, P2 a demandé aux élèves de faire des exercices pour s'entraîner. P2 a écrit sur le tableau les exercices que les élèves devaient faire.

Dans les exercices, les élèves ont dû indiquer les COD dans quelques phrases et les remplacer par le pronom qui équivalait au COD. J'ai noté les premiers exercices sur le COD qui se trouvaient dans le manuel *Contours* :

- 1) Analysez la phrase et la traduisez-la en norvégien : *Je les regarde.*
- 2) Trouvez le COD et traduisez la phrase en français : *Nous aimons les chansons de Noah*

Et les premiers exercices sur le COI (complément d'objet indirect) :

- 1) Trouvez le COI et traduisez la phrase en norvégien : *Je vous donne un roman*

- 2) Trouvez le COI, remplacez le COI par des pronoms personnels et mettez-les correctement dans la phrase avant le verbe : *Nous téléphonons à ma mère*

En supplément de ces exercices, P2 a apporté aux élèves une autre feuille avec plusieurs exercices. Les élèves ont travaillé sur les exercices jusqu'à la fin du cours.

Au deuxième cours, P2 a continué le sujet de la dernière fois, *les pronoms personnels*. P2 a écrit sur le tableau, et il a expliqué à la classe qu'il préfère expliquer les phénomènes grammaticaux en écrivant des exemples sur le tableau. Il a écrit les phrases en norvégien premièrement, puis laissé réfléchir les élèves à la traduction. Quelques-uns ont levé la main pour donner une réponse, et P2 a écrit la traduction sur le tableau. Il a continué d'écrire des phrases en norvégien sur le tableau en remplaçant un élément à la fois et en laissant réfléchir les élèves à la traduction :

- a) No : Du sender brevet til mine foreldre
Fr : Tu envoies la lettre à mes parents
- b) No : Du sender det til mine foreldre
Fr : Tu l'envoies à mes parents
- c) No : Du sender dem brevet
Fr : Tu leur envoies la lettre
- d) No : Du sender dem det
Fr : Tu la leur envoies
- e) No : Du sender dem det ikke
Fr : Tu ne la leur envoies pas

Quand P2 a eu écrit toutes les phrases, il a demandé aux élèves de trouver un partenaire et de lire oralement les phrases ensemble. P2 a circulé dans la classe pour écouter les élèves pendant qu'ils ont parlé. Lorsque les élèves ont eu fini, P2 a distribué deux feuilles d'exercices à faire. P2 a dit aux élèves qu'il avait une feuille avec les réponses correctes accessible lorsqu'ils auraient fini. Les élèves ont travaillé sur les exercices jusqu'à la fin du cours.

4.1.3. P3

Le premier cours où j'ai observé P3 était divisé en deux parties. Pendant la première partie, ils ont lu un texte français dans le manuel. Même si cette première partie ne traitait pas principalement de la grammaire, P3 a commenté la grammaire dans ce texte pendant qu'ils l'ont lu. Tous les élèves ont contribué à lire le texte, et ils l'ont lu phrase par phrase. Après

avoir lu la phrase, ils l'ont traduite. S'ils ont lu des phrases dans le texte que P3 a trouvé des phénomènes grammaticaux intéressants, il les a commentés aux élèves. Il a fait les remarques en norvégien. Par exemple en disant « Ici, vous voyez un verbe au futur proche ⁷ ».

Avant la lecture du texte, P3 a écrit deux phrases sur le tableau avant que les élèves aient commencé à lire. Les deux phrases se trouvaient dans un exercice dans le manuel, et elles étaient :

Vi må utvise dem fra landet!

Ingen gir dem arbeid.

Les deux phrases se trouvaient dans le texte que les élèves devaient lire dans la première partie du cours, et P3 les a traduites sur le tableau lorsque les élèves y sont arrivés :

Il faut les expulser !

Personne ne leur donne de travail.

La deuxième partie était principalement consacrée à la grammaire, et c'était les compléments d'objet direct et indirect. Ces deux phrases étaient le sujet pour le premier exercice après le texte dans le manuel :

7a) Trouvez dans le texte ces deux phrases en français.

b) Comparez les deux expressions et expliquez la différence.

P3 n'a pas donné aux élèves l'explication grammaticale sur les formes ni la position des objets directs et indirects avant qu'ils aient commencé à faire l'exercice. Ensuite, il leur a demandé la différence entre la phrase en norvégien et celle en français. Un élève a répondu qu'en norvégien on emploie « dem » dans les deux phrases. Un autre élève a ajouté que dans l'une des phrases il s'agit d'un complément d'objet direct, et dans l'autre il s'agit d'un complément d'objet indirect. P3 a réécrit les phrases en remplaçant les pronoms par leurs antécédents, puis il a marqué les verbes et les compléments des verbes.

Il faut [verbe expulser] [objet direct les jeunes]

Il faut [verbe donner] [objet direct du travail] [objet indirect aux jeunes]

⁷ Ma propre traduction. En norvégien : « Her ser dere et verb i futur proche ».

Ensuite, P3 a expliqué aux élèves la différence entre les deux objets, et que la plupart des pronoms sont les mêmes sauf pour « le, la, les et lui, leur ».

Pendant le reste du cours, les élèves ont dû travailler des exercices dans le manuel. Ils ont commencé avec l'exercice 7 que j'ai écrit plus haut. Peu après que les élèves aient commencé à travailler sur les exercices, un élève a levé la main et il a posé une question sur la position des pronoms. P3 a expliqué que les pronoms se placent devant les verbes. Vers la fin du cours P3 a écrit sur le tableau la réponse au premier exercice, parce qu'il y avait une dizaine d'élèves qui avaient posé la même question. A la fin du cours, P3 a brièvement répété que les pronoms se mettent devant le verbe. Il a aussi dit aux élèves qu'ils devaient faire des exercices chez eux avant le prochain cours.

Le deuxième cours que j'ai observé était aussi divisé en deux parties. Dans la première partie, P3 a parlé d'une actualité qu'il a trouvée dans un journal, puis ils ont lu un poème qui se trouvait dans le manuel. D'abord, P3 l'a lu, puis les élèves l'ont répété. Enfin, P3 a demandé aux élèves d'ouvrir leurs ordinateurs pour s'entraîner sur les sons nasaux. P3 a dit aux élèves qu'il n'était pas content de leur prononciation quand ils avaient lu le texte lors du cours précédent (le premier cours que j'ai observé), et il a dit qu'il faut donc s'exercer.

La deuxième partie était consacrée à la grammaire. P3 a continué le travail des pronoms comme compléments d'objet indirect et compléments d'objet direct. Il a répété la règle des pronoms personnels et de leur position. Sur un *PowerPoint*, il a mis un aperçu sur les pronoms qui fonctionnent comme compléments d'objets directs et indirects. Ils ont commencé à répéter l'exercice 7 du dernier cours. Après, P3 a continué d'enseigner la grammaire aux élèves, et cette partie était sous sa conduite. Il a aussi enseigné les pronoms toniques, et il a présenté une chanson dans laquelle les pronoms toniques étaient fréquents. Ils l'ont chantée trois fois. Ensuite, ils ont eu une vérification des réponses aux exercices que les élèves avaient faits chez eux. Chaque élève a lu une réponse, puis P3 l'a vérifiée et leur a dit s'ils auraient dû modifier leur réponse. Les élèves ont dû aussi traduire les phrases. Vers la fin du cours, les élèves ont dû travailler des exercices en ligne. Enfin, ils ont chanté à nouveau la chanson des pronoms toniques.

4.1.4. P4

Le premier cours où j'ai observé P4, il a commencé par présenter un texte. Il a lu le texte en français aux élèves, et pendant la lecture, il leur a demandé les traductions de certains mots, comme « de l'eau, c'est quoi ? ». Un élève a donné la bonne réponse avant qu'il continue de

lire le texte. Après que P4 ait lu tout le texte, il a parlé du thème du texte et du chapitre en norvégien. Ensuite il a écrit sur le tableau quelques expressions idiomatiques avec le verbe « avoir ». Il a dit aux élèves que ces expressions se trouvaient dans le texte et que c'est pour cette raison qu'il les a écrites sur le tableau. Après les expressions, P4 a commencé l'enseignement de la grammaire avec une approche déductive. Il a dit aux élèves que le phénomène grammatical du cours était les verbes au *passé composé*. Il a divisé les verbes qui se conjuguent au passé composé en trois catégories. C'était la première catégorie qu'il a enseignée pendant ce cours, et c'était le passé composé construit avec l'auxiliaire « avoir » au présent et le verbe au *participe passé*. Il a conjugué quelques verbes au passé composé au tableau :

Jeg har spist = J'ai mangé

Jeg har valgt = J'ai choisi

Jeg har solgt = J'ai vendu

Jeg har vært = J'ai été

Jeg har hatt = J'ai eu

Jeg har gjort = J'ai fait

Après que P4 ait brièvement expliqué le phénomène grammatical aux élèves, il a laissé travailler les élèves sur un exercice qu'il leur a donné. Il a écrit quatre phrases en norvégien et leurs verbes en français au tableau :

Vi har drukket → boire

Du har kjent → connaître

Dere har lest → lire

De (jentene) har gjort seg ferdig → finir

Ensuite, il a dit aux élèves de traduire les phrases en français en utilisant la grille de conjugaison des verbes irréguliers qui se trouvait dans le manuel. Il leur a donné quelques minutes pour finir l'exercice. Après, ils ont pris les réponses en plenum. Les élèves ont levé la main pour donner leur réponse, et P4 a écrit les phrases françaises au tableau.

A la fin du cours P4 a dit que les élèves devaient faire des exercices dans le manuel. J'ai écrit les premières phrases de chaque exercice :

3a) Complétez les phrases : Vous _____ regardé la télé

b) Complétez les phrases : Manger. J'ai _____ du fromage

c) Complétez les phrases : Regarder. J' _____ un film avec mes frères.

Les élèves ont travaillé sur ces exercices jusqu'à la fin du cours.

Le deuxième cours où j'ai observé P4, il a commencé à parler du texte du dernier cours (le premier cours que j'ai observé) en français, mais il a ajouté quelque chose à l'histoire de la dernière fois. Après, il a demandé si les élèves ont trouvé qu'il était plus facile de comprendre le texte cette fois et quelques élèves ont répondu « oui ». P4 a très brièvement répété ce qu'ils ont fait lors du dernier cours (le passé composé) en norvégien, puis il a introduit le nouveau phénomène grammatical, et c'était les articles partitifs. Il a comparé le français et le norvégien en enseignant les articles. Parfois, il a posé des questions aux élèves, et quelques élèves ont levé la main pour répondre. Il a aussi expliqué les cas où les articles partitifs sont réduits, et il leur a donné des exemples sur le tableau. Après l'explication, un élève a dit qu'il n'a pas compris, et P4 lui a dit qu'il devait répéter. Il a souligné que le mot-clé pour les articles partitifs est l'*indéfinit* et que les formes sont *du*, *de la* et *des*. Pendant le cours, P4 et les élèves ont dit *dudelades* comme s'il s'agissait d'un seul mot. Le même élève a dit qu'il n'avait toujours pas compris, et les autres élèves ont essayé de lui expliquer, mais il n'arrivait pas à comprendre les articles partitifs. Un autre élève a demandé à P4 de donner plusieurs exemples des cas où les articles partitifs sont réduits. P4 a divisé les cas dans quatre catégories quand il a écrit sur le tableau :

1. Les adverbes : *beaucoup de*, *tant de*, *peu de*, *assez de*
2. Les noms : *un kilo de*, *un litre de*, *un bouquet de*, *un paquet de*
3. La négation : *ne ... pas de*
4. L'antéposition des adjectifs aux noms : *j'ai de belles tomates*

Pendant que P4 écrivait ces catégories, il a dit aux élèves « vous n'avez pas le droit d'apprendre tout cela !⁸ ». Après avoir écrit les catégories de la règle sur le tableau, il a demandé aux élèves s'ils avaient envie de travailler sur des exercices ou s'ils avaient envie de lire le texte à nouveau. Ils se sont accordés pour faire les exercices d'abord et peut-être lire le texte à la fin du cours, et P4 a écrit les exercices qu'ils devaient faire sur le tableau.

⁸ Ma propre traduction

Après une pause de 15 minutes, les élèves ont continué à faire les exercices. P4 a circulé dans la classe pendant qu'ils ont travaillé. Vers la fin du cours, l'enseignant a répété le texte à nouveau, et il a demandé aux élèves de prendre des notes dans la marge s'ils ont découvert quelques articles partitifs dans le texte. Il a lu le texte en français, il l'a traduit et il s'est arrêté quand il y avait des articles partitifs pour les discuter et étudier attentivement. P4 a demandé aux élèves d'expliquer les formes des articles et pourquoi les articles y étaient employés. Quelques élèves ont levé la main et ils ont donné la bonne réponse. Après la lecture, c'était la fin du cours.

Participant	Le niveau de français	Les méthodes utilisées pendant les cours	Le nombre d'élèves dans la classe	La durée des cours
P1	3 ^{ème} année Niveau 3	La classe inversée L'approche déductive Le travail sur des exercices	4 (15)	80 minutes
P2	1 ^{ère} année Niveau 2	L'approche déductive Le travail sur des exercices	19-25	80 minutes
P3	2 ^{ème} année Niveau 2	L'approche inductive Le travail sur des exercices L'approche déductive	19	90 minutes
P4	1 ^{ère} année Niveau 2	L'approche déductive Le travail sur des exercices	32	60-130 minutes

Tableau 2 : Un aperçu des approches et méthodes des participants utilisées pendant les cours.

4.2. Les entretiens

Dans cette partie, je présenterai données des entretiens avec mes participants. Cette partie se base sur les entretiens et les transcriptions que j'en ai faites. J'ai assemblé les données sous les catégories suivantes selon mes sous-questions présentées dans le premier chapitre :

1) Les approches et les méthodes. C'est l'évaluation des participants quant à leurs propres approches de l'enseignement de la grammaire et quant aux méthodes qu'ils ont utilisées pour expliquer les phénomènes grammaticaux. Les participants ont parlé des méthodes qu'ils ont utilisées pendant les cours que j'ai observés, mais ils ont aussi parlé d'autres méthodes dont ils se servent par ailleurs.

2) *Les ressources d'apprentissage*. C'est ce que les participants utilisent pendant leurs cours de grammaire pour expliquer et enseigner le phénomène grammatical, et pourquoi ils ont choisi de les utiliser.

Les cours de grammaire. C'est comment les participants s'assurent que les élèves apprennent la grammaire pendant les cours, et ce qu'ils accentuent en ajustant les cours par rapport aux élèves et par rapport à *LK06*.

Les exercices des élèves. C'est les types d'exercices que les participants ont préparé pour les élèves et pourquoi les participants ont choisi de les utiliser.

Les défis de l'enseignement de la grammaire. C'est les défis que les participants rencontrent en enseignant la grammaire.

Je traiterai une catégorie à la fois où j'écrirai ce que chaque participant a évoqué. Pour rendre le chapitre structuré, les données seront présentées dans un tableau à la fin de chaque catégorie.

4.2.1. Les approches et les méthodes

P1

Selon P1, la grammaire est l'une des choses les plus concrètes enseignées dans les cours de FLE. Il a dit qu'il est possible de l'apprendre en piochant un assortiment de règles, et il trouve que cela est un avantage pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Il a expliqué qu'il essaie de varier son enseignement avec l'approche déductive et l'approche inductive. Il a souligné l'importance de la variation, et d'utiliser le plus possible de méthodes différentes pour atteindre le plus grand nombre d'élèves possible. Il a dit que « dans un groupe d'élèves, même s'il n'y a que deux élèves, les élèves apprennent de différentes manières et ils s'approprient la matière différemment ⁹ ». Parfois, il enseigne la grammaire en prenant un texte comme point de départ. Il a dit que cela pourrait être de trouver la grammaire dans un texte et puis de laisser les élèves déduire à des règles par eux-mêmes, et que c'est là l'approche inductive. D'autres fois, il enseigne la grammaire en prenant la grammaire comme point de départ, et c'est alors l'approche déductive.

Il a dit qu'il utilise souvent la méthode de la classe inversée avec sa classe. C'est principalement à cause du fait que les élèves dans la classe sont dispersés dans cinq écoles

⁹ Ma propre traduction

différentes, et qu'il faut par conséquent une méthode où les élèves devront apprendre par eux-mêmes. Il a dit qu'un avantage important de cette méthode est que quand les élèves regardent les vidéos avant les cours, ils sont prêts à discuter du phénomène grammatical et à faire des exercices sur la grammaire lorsque le cours commence. Un autre avantage est que les élèves ont la possibilité de regarder l'enseignement du phénomène grammatical à leur rythme. P1 a aussi mentionné le fait que les adolescents d'aujourd'hui sont très habitués à écouter et à regarder des choses sur l'ordinateur. Donc, ce type d'enseignement peut bien leur convenir. Il a dit qu'un inconvénient de la classe inversée est que cela prend du temps pour faire la vidéo, mais il a ajouté que l'on devient au fur et à mesure plus efficace et moins perfectionniste. Il a aussi souligné qu'il faut de la variation et ne pas faire la même chose tout le temps, cela inclut aussi de ne pas exagérer l'emploi de la méthode de la classe inversée.

Au début du premier cours que j'ai observé, l'enseignant et les élèves ont discuté du déroulement dans un conte de fées en français : *Le petit Chaperon Rouge*. La raison pour laquelle il a commencé le cours de cette façon, était pour avoir une partie française d'abord, pour pouvoir discuter du *passé simple* et pour rendre les élèves actifs dans la classe. Lorsque P1 a commencé à enseigner la grammaire qu'ils ont trouvée dans le texte, il est passé au norvégien. Quand je lui ai demandé pourquoi, il a répondu qu'il a toujours enseigné la grammaire en norvégien dans ses cours de FLE. Il a dit qu'il pense que c'est la meilleure manière de l'enseigner. Il a expliqué que la grammaire est tellement compliquée à comprendre pour les élèves, mais aussi pour lui à expliquer, qu'un enseignement de la grammaire en français rendrait la compréhension du phénomène grammatical difficile pour les élèves.

P2

P2 a dit qu'il essaie d'utiliser les deux approches dans ses enseignements, mais pendant les deux cours que j'ai observés, il n'a utilisé que l'approche déductive. Il a expliqué qu'il commence parfois les cours de grammaire en donnant des exemples sur des phrases où le phénomène grammatical a été employé. Il a dit que d'autres fois, il commence en lisant un texte ou en écoutant une chanson et puis il aide les élèves à découvrir les phénomènes grammaticaux. Il a dit qu'il est important d'utiliser les deux approches pour varier les enseignements, et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises méthodes pour enseigner la grammaire. Ce qui est important selon lui, est d'essayer plusieurs choses, pour atteindre autant d'élèves que possible.

Avant tout, P2 a dit qu'il croit à un enseignement systématique de la grammaire. Il a expliqué que cette méthode inclut qu'il commence par enseigner le phénomène grammatical sur le tableau ou sur un *PowerPoint*, puis qu'il donne aux élèves des exemples et les explique. Enfin, les élèves font des exercices sur la grammaire, et ils font peut-être des exercices oraux à la fin. Je lui ai demandé pourquoi il préfère cette méthode d'enseignement de la grammaire, et il a répondu que, selon son expérience, il atteint le plus grand nombre d'élèves dans la classe en enseignant de cette manière-là. Il a dit que, « si on veut apprendre une langue étrangère, il est bien de l'apprendre correctement dès le début, et de s'exercer d'une manière qui est la plus correcte possible ». Il a ajouté que c'est important que les élèves puissent voir, trouver et créer leur propre système grammatical et pour obtenir cela, il a dit qu'il croit à un enseignement systématique de la grammaire. Cependant, P2 a aussi dit qu'il y a des élèves qui n'apprennent pas la grammaire et qui ne savent pas l'intégrer pour écrire des phrases par ce type d'enseignement. Il a dit que :

Il faut avoir des phrases particulières qu'ils [c'est-à-dire les élèves qui n'apprennent pas la grammaire par l'enseignement systématique] peuvent apprendre par cœur sans penser à la grammaire¹⁰.

Je lui ai demandé pourquoi il aime mieux d'expliquer la grammaire en utilisant des exemples. Il a répondu que c'est parce qu'il croit que les exemples pourraient peut-être rendre l'enseignement plus réaliste et montrer que la grammaire est utile et profitable. Selon P2, il est plus facile pour les élèves de lier la grammaire à quelque chose qu'ils peuvent utiliser plus tard. Au lieu de seulement écrire des grilles ou des tableaux, ils ont la possibilité de lier la grammaire à une langue employée. Il a dit qu'il préfère écrire des phrases complètes au lieu de choisir des phrases simples et détachées. C'est pour cette raison qu'il a utilisé la même phrase, et seulement changé un mot ou un groupe de mots à la fois.

P2 a parlé en norvégien pendant tout l'enseignement de la grammaire. Quand je lui ai demandé pourquoi, il a dit « Sinon, j'aurais été occupé par ces pronoms personnels pendant 10 cours !¹¹ ». Il a dit qu'il explique la grammaire en norvégien pour s'assurer que tous les élèves l'ont comprise. Il a ajouté que beaucoup d'élèves n'ont pas une grande connaissance de la grammaire. Même en leur langue maternelle, ils ne connaissent pas les termes grammaticaux. Il a conclu : « Tout simplement, je pense que je les aurais rendus perplexes si

¹⁰ Ma propre traduction

¹¹ Ma propre traduction

j'avais expliqué les phénomènes grammaticaux en français ¹²». Il a remarqué que lorsqu'il enseigne d'autres sujets, comme la cuisine française, il essaie de leur en parler en français.

P3

Pendant les deux cours que j'ai observés, P3 a enseigné le même phénomène grammatical que P2 a enseigné lorsque je l'ai observé, et c'était les pronoms personnels et les pronoms personnels comme objet direct et indirect dans une phrase. P3 a dit pendant l'entretien qu'il a pour but d'utiliser seulement l'approche inductive pendant ses cours. Il a dit qu'il trouve qu'elle rend les élèves plus actifs dans leur apprentissage que l'approche déductive. Il a dit qu'il a obtenu cela pendant le premier cours que j'ai observé, avec la position des pronoms. Dans les exercices, les phrases avaient un verbe semi-auxiliaire en plus du verbe principal, et le pronom devait se mettre entre les deux. Il n'avait pas expliqué aux élèves la règle de la position des pronoms. Il a dit :

Donc, ils me demandaient pendant le cours « Où se placent les pronoms ? », et je crois qu'ils s'en souviennent mieux. Ils arrivent à parvenir à la réponse par eux-mêmes, en posant une question dont ils n'avaient pas la réponse à l'avance.¹³

P3 a dit qu'il aurait pu expliquer la règle de la position des pronoms avant qu'ils ne fassent les exercices, mais il ne l'a volontairement pas fait. Il a dit que c'est parce qu'il croit que les élèves apprennent mieux s'ils doivent découvrir les règles y réfléchir par eux-mêmes. Je lui ai demandé comment il s'est assuré que tous les élèves ont appris la règle de la position des pronoms. Il a dit que :

Je l'ai écrite sur le tableau parce qu'il y avait plusieurs élèves qui ont posé la même question. De cette manière, l'enseignement est devenu partiellement déductif puisque j'ai dû expliquer la règle, du fait que quelques-uns ne l'avaient pas comprise par eux-mêmes.¹⁴

Pendant le cours, P3 a dit aux élèves de faire des exercices sur le phénomène grammatical, et les exercices ont traité de la position des pronoms. Il a dit pendant le premier entretien que les élèves rencontreraient des défis avec les exercices qu'ils devaient faire chez eux avant le prochain cours. Selon P3, c'est à ce moment-là que l'approche inductive se manifeste, du fait que les élèves doivent réfléchir sur les règles et les structures et peut-être doivent-ils chercher

¹² Ma propre traduction

¹³ Ma propre traduction

¹⁴ Ma propre traduction

les règles par eux-mêmes. Il a dit que tout cela fait partie du principe de l'approche inductive. Je lui ai demandé s'il faut que les élèves aient plus de motivation et plus de volonté pour trouver les règles par eux-mêmes à la maison en faisant les exercices, s'ils n'ont pas appris le phénomène grammatical pendant le cours. Il a répondu que cela pourrait être le cas, puisqu'il y avait un élève qui a posé une question sur la règle pendant le deuxième cours que j'ai observé. P3 a dit qu'ils ont eu du temps vers la fin du premier cours que j'ai observé pour commencer à travailler sur les exercices. Selon P3, « les élèves n'ont pas eu le temps de faire beaucoup d'exercices, et comme les exercices sont graduellement devenus plus difficiles, c'est évident que quelques-uns ont pu avoir plus de défis que d'autres en les faisant chez eux ». ¹⁵

Il a ajouté que la règle se trouvait dans le manuel et qu'il était par conséquent possible pour les élèves de faire les exercices. Cependant, il a aussi dit qu'il y a des élèves qui ont besoin de plus d'explications et d'exercices dans la salle classe avant d'arriver à faire les exercices par eux-mêmes. Il a dit que c'est donc un choix intelligent pour l'enseignant de prendre le temps pendant le cours de s'assurer que les élèves ont compris le phénomène grammatical, avant de leur demander de faire des exercices chez eux.

P3 a dit qu'il prend normalement plus de temps pour expliquer la règle grammaticale que lors du cours que j'ai observé. Normalement, les élèves étudient les expressions et les phrases avec le phénomène grammatical et ils essaient de formuler une règle grammaticale. Enfin, il a dit qu'il leur demande les règles grammaticales et il les écrit sur le tableau et à la fin : la classe conclue à une règle ensemble. Il a dit que l'approche inductive prend beaucoup de temps, mais selon son expérience, les élèves se souviennent mieux des règles de cette manière.

Quant à l'approche déductive, P3 a dit qu'il croit qu'elle rend les élèves passifs dans leur apprentissage. Il a dit qu'en utilisant l'approche déductive, l'enseignement devient plus schématique, et les élèves écrivent les mots sans réfléchir.

P3 a parlé en norvégien pendant tout l'enseignement de la grammaire, et il a expliqué qu'il enseigne toujours la grammaire en norvégien. Il a dit que c'est parce que cela rend l'enseignement plus facile à comprendre pour les élèves. Il a expliqué qu'il utilise des termes grammaticaux français, comme *le passé composé* et *l'imparfait*, parce qu'il croit que c'est plus facile et que ce sont ces termes qui sont utilisés dans le manuel. Quant aux termes *l'objet*

¹⁵ Ma propre traduction

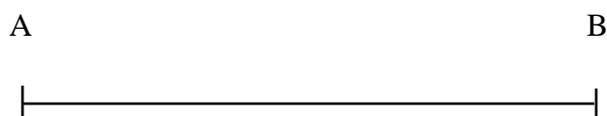
direct et l'objet indirect, il a utilisé les termes norvégiens, et il l'a expliqué par le fait que ces termes signifient la même chose en norvégien. Il a dit que quant aux cas où les termes ne signifient pas la même chose, il utilise les termes français, même s'il enseigne en norvégien par ailleurs. Il a ajouté qu'il enseigne parfois la grammaire en français au niveau 3, c'est-à-dire à la troisième année au lycée, mais selon son expérience, c'est trop difficile pour les élèves et ils comprennent mieux la grammaire lorsqu'il parle en norvégien.

P4

P4 a utilisé l'approche déductive pendant les enseignements que j'ai observés, et il a dit qu'il n'utilise que cette approche quand il enseigne la grammaire. Quand je lui ai demandé pourquoi, et il a répondu que c'est parce qu'elle est l'approche la plus efficace. Il a dit qu'il commence par expliquer le phénomène grammatical aux élèves d'une manière très traditionnelle. Il a dit qu'il essaie de rendre l'explication brève et vive et qu'il n'utilise qu'un exemple. Il a dit qu'il essaie d'utiliser seulement 20 minutes au maximum pour la grammaire. Ensuite, il a fait un portrait de la situation où il « jette les élèves à l'eau » pour les laisser se débrouiller seuls. En norvégien, c'était « Og så dytter jeg dem utfor kaien. Sånn, vær så god, grei deg selv! ». P4 a expliqué qu'il fait comme cela parce que les élèves forts ont déjà compris le phénomène grammatical et les élèves faibles ne l'ont peut-être pas compris. Il a dit que s'il avait passé plus de temps pour l'enseigner, les élèves forts auraient été ennuyés et les élèves faibles auraient encore eu besoin de plus de temps parce qu'ils n'étaient pas assez concentrés pendant l'enseignement. Il a dit qu'il s'adresse par conséquent aux élèves entre ces deux niveaux en enseignant de cette manière-là. Après qu'il ait poussé les élèves du haut du quai, il faut qu'ils apprennent par la pratique. Les élèves doivent travailler par eux-mêmes pour assimiler la grammaire pendant une période d'à peu près 15 jours. Ils peuvent par exemple travailler sur les exercices, écrire des textes et lire leurs notes. P4 a dit qu'il faut que les élèves se fassent les dents sur les exercices et sur le phénomène grammatical. Il a dit qu'ensuite, il aide les élèves qui en ont besoin et il leur explique à nouveau le phénomène grammatical.

P4 a dit qu'il enseigne toujours la grammaire de la même façon dans la classe. Quand la classe va commencer un nouveau chapitre, P4 donne aux élèves le nouveau texte qui se trouve dans le manuel, sur une feuille de papier, avant le cours. Les élèves doivent lire le texte et colorier les mots et les phrases qu'ils comprennent. P4 a expliqué que le texte dont il a parlé au début des cours que j'ai observés était le même texte que celui du manuel et qu'il a distribué le texte sur une autre feuille pour que les élèves puissent colorier et écrire sur celle-

ci. Alors, les élèves ont colorié une bonne partie du texte, mais il y reste encore beaucoup à colorier. Du fait que les élèves avaient travaillé le texte avant le cours, ils étaient bien préparés à l'enseignement. P4 a fait un dessin qui représente la période utilisée pour chaque chapitre.



Le début du chapitre

La situation d'évaluation

Tableau 3 : P4 – Le travail des chapitres

Le point « A » signifie le début du chapitre, c'est-à-dire le moment où les élèves se voient présenter le texte pour la première fois. Le point B signifie la situation d'évaluation. P4 a expliqué que cette situation d'évaluation peut être un contrôle sur la grammaire, une épreuve où les élèves doivent écrire un texte qu'il appelle *la Composition Libre*, ou bien les élèves peuvent avoir une présentation orale du texte qu'ils ont travaillé depuis le point A. P4 a dit qu'avant qu'ils arrivent au point B, il a un cours qu'il appelle « luksustimen » ou « *le cours de luxe* » avec ses élèves. C'est à ce moment-là qu'il « jette la bouée » aux élèves et leur demande « qu'est-ce que vous voudriez que j'explique à nouveau ? », et puis il propose un cours où il explique et répète les phénomènes grammaticaux que les élèves souhaitent revoir. P4 a dit qu'il emmène le groupe d'élèves qui souhaitent des explications dans une autre pièce et laisse les autres travailler sur d'autres choses. Il a dit que l'idée de cette méthode est d'enlever les élèves forts, parce qu'ils arrivent à se débrouiller tout seuls. Ces élèves s'inscrivent d'eux-mêmes aux présentations et aux épreuves. En outre, ils travaillent d'une manière indépendante. Il faut seulement s'assurer qu'ils ont assez à faire. Par conséquent, il ne reste qu'un groupe d'élèves qui a besoin d'aide.

En présentant le texte de cette façon-là, P4 a dit qu'il croit que les élèves apprennent la grammaire en automatisant les structures des phrases. Les élèves écoutent P4 quand il lit le texte au début de chaque cours entre le point A et B, puis ils doivent en parler eux-mêmes. Il a dit que c'est à ce moment-là que la grammaire s'apprend. Il a dit que, par exemple :

S'ils savent utiliser la structure « *il y a* » et ajouter les noms et les déterminants qui précèdent, ils arriveront loin. On commence par cela, puis ils continueront avec la

famille, et cetera. Et voici le point capital. A ce moment-là la grammaire se glisse dans leur apprentissage¹⁶ ».

Comme exemple, P4 a dit qu'une faute classique que ses élèves font de moins en moins, est la position des adjectifs. Il a conclu que cela vient du fait que les élèves parlent beaucoup, et que par conséquent, ils ont intégré la position. Il a dit que « mes élèves parlent tout le temps, et c'est sûr que s'ils parlent correctement, ils écriront aussi correctement ¹⁷ ».

Je lui ai demandé pourquoi il préfère enseigner la grammaire de cette manière-là. Il a répondu qu'il force les élèves à répéter et bachoter la grammaire. Selon P4, l'aptitude à bachoter et répéter comme cela est une connaissance élémentaire qu'ils doivent avoir. P4 a dit que ses élèves répètent les mots, les structures et les règles grammaticales tout le temps, et qu'ils le font en chantant et en répétant beaucoup de fois. Il a par exemple divisé les règles du passé composé en trois : PC1, PC2 et PC3, et les élèves doivent se rappeler les trois règles et s'y exercer. Il a souligné que toute sa grammaire est dénombrable comme cela, et que la classe réunie répète et bachote ensemble.

Pendant les deux cours que j'ai observés, P4 a enseigné la grammaire en norvégien. Il a dit qu'il enseigne toujours la grammaire en norvégien et que c'est un principe. Il a expliqué qu'il parle si souvent en français aux élèves qu'il prend la grammaire dans leur langue maternelle. Il s'agit d'atteindre les élèves. Il pense qu'il aurait été trop difficile pour eux de traduire et de comprendre la grammaire s'il avait parlé en français. Il a ajouté qu'une autre raison pour laquelle il enseigne la grammaire en norvégien est qu'il a trop peu de temps pour l'enseigner. Il a dit que les élèves ne rencontrent le français qu'à l'école et quand ils font leurs devoirs chez eux. Il a expliqué qu'il en aurait été autrement si les élèves avaient pu être en France et que tout ce qui les entourait se passait en français. Il a ajouté qu'il veille à ne pas utiliser trop de temps pour l'enseignement de la grammaire et le fait qu'il l'enseigne en norvégien rend l'enseignement plus court et efficace.

Résumé

L'approche/la méthode	P1	P2	P3	P4
La classe inversée	X			
L'approche inductive	X	X	X	

¹⁶ Ma propre traduction

¹⁷ Ma propre traduction

L'approche déductive	X	X		X
L'enseignement de la grammaire se passe en norvégien	X	X	X	X
Mot-clé : la variation	X	X		

Tableau 4 : Un aperçu des approches et méthodes que les enseignants ont indiqué qu'ils utilisent dans l'enseignement de la grammaire.

4.2.2. Les ressources d'apprentissage

P1

Dans sa classe, P1 n'a pas de manuel spécifique à utiliser. Il doit, par conséquent, trouver tous les textes et exercices qu'il utilisera pendant ses cours par lui-même. Il a dit qu'il utilise souvent des textes de différents manuels. Un inconvénient est qu'il prend beaucoup de temps pour trouver ces textes, surtout la première fois. Cependant, il a ajouté qu'après la première fois, on a la possibilité d'améliorer la collection de textes, et de rédiger son propre manuel. Il a dit que :

Les manuels sont comme les livres de cuisine. On ne cuisine jamais tous les plats qui s'y trouvent, mais on a la possibilité d'en cuisiner beaucoup. On peut être frustré parce qu'on n'a pas le temps pour travailler tous les chapitres [dans un manuel], mais ici, j'ai rédigé un cahier de textes que j'arrive à mener à bien. Cela est un avantage, à mon avis.¹⁸

Un inconvénient des manuels de FLE selon P1 est qu'ils n'ont souvent pas suffisamment d'exercices ou qu'ils présentent trop de domaines de la grammaire à la fois.

Pendant le cours, P1 a utilisé un conte de fées pour étudier *le passé simple* dans le texte. Je lui ai demandé s'il utilise souvent les documents authentiques pour l'enseignement de la grammaire. Il a répondu qu'il ne les utilise pas souvent avant le niveau 3. Il a dit que le mieux est d'utiliser les textes qui sont adaptés et qui conviennent pour les élèves qui apprennent la langue comme langue étrangère. Les manuels sont adaptés pour la progression des élèves pendant une année, et là il n'y a pas beaucoup de documents authentiques. Cependant, il a dit qu'il utilise parfois des chansons françaises pour travailler la grammaire. Par exemple « Ne me quitte pas » de Jacques Brel pour travailler *le futur simple* et « Hymne à la Rose » d'Edith Piaf pour travailler les phrases de condition avec « si ». Il a dit qu'il est important d'utiliser

¹⁸ Ma propre traduction

les documents authentiques de temps en temps, pour que les élèves puissent être fiers du fait qu'ils peuvent appliquer ce qu'ils apprennent à quelque chose de réel.

P1 a dit qu'il utilise souvent les vidéos de Maud Sullivan comme supplément de l'enseignement. Elle fait des vidéos sur la grammaire française sur Youtube, et P1 encourage les élèves à regarder ses vidéos. Il a expliqué que Sullivan est anglaise, mais qu'elle parle le plus souvent en français. Du fait que Sullivan parle lentement, qu'elle a une prononciation distinctive et qu'elle a un vocabulaire simple pour les apprenants de français, c'est facile à comprendre pour les élèves. Il a dit que ces vidéos sont peut-être un peu élémentaires pour certains élèves, mais ils sont exposés au français en les regardant. Ils reçoivent un quart d'heure en français, et il a dit que cela est très important.

P2

Pendant mes observations, P2 a fait travailler les élèves sur les exercices dans le manuel. Je lui ai demandé pourquoi il a choisi d'utiliser ces exercices. Il a répondu que c'est parce qu'il trouve ces exercices généralement utiles. Ils sont adaptés à un niveau très élémentaire et ils traitent ce qu'il enseigne. Cela représente une économie de temps de choisir les exercices dans le manuel, au lieu d'en trouver d'autres ou d'en créer soi-même. Il a aussi ajouté que, du fait que nous avons le manuel, les élèves aiment l'employer. Il a remarqué qu'il a dû ajouter quelques exercices. Ces derniers exercices n'étaient pas plus difficiles que ceux du manuel, mais P2 m'a dit qu'il voulait s'assurer que tous les élèves avaient compris les pronoms sur lesquels ils avaient travaillé.

Comme je l'ai signalé plus haut, la classe de P2 utilise le manuel qui s'appelle *Contours*. P2 m'a dit qu'un inconvénient de ce manuel est qu'il n'y a pas d'annexe grammaticale dans ce livre. Il a expliqué que les règles grammaticales se trouvent après chaque chapitre, et que cela n'est pas pratique pour les élèves comme ils doivent feuilleter tout le livre pour trouver la règle qu'ils recherchent. Il a mentionné qu'un autre inconvénient à utiliser les manuels est que les élèves n'ont pas la possibilité d'y écrire. Il a dit que cela pourrait être moins profitable par exemple quant aux exercices où il faut remplir des trous. Encore un autre inconvénient de ce manuel, selon lui, est qu'il n'y a pas assez d'exercices ni d'exercices différents à faire pour les élèves. Il doit, par conséquent, rédiger des feuilles avec des exercices sur la grammaire. Il a dit qu'il trouve ces exercices par exemple dans d'autres manuels, sur la page Web du manuel ou dans des livres d'exercices de grammaire.

Pendant les deux cours que j'ai observés, P2 a utilisé le tableau pour expliquer et enseigner le phénomène grammatical. Je lui ai demandé s'il utilise d'autres choses aussi pour enseigner la grammaire. Il a répondu qu'il utilise parfois les *PowerPoints*, surtout pour l'enseignement du *passé composé* et de l'*imparfait*. Il m'a dit qu'un avantage important des *PowerPoints* est que l'on peut les mettre sur *It's Learning*¹⁹ après les cours. En raison de cela, les élèves ont la possibilité de les utiliser pour réviser les règles grammaticales quand ils doivent écrire des textes, par exemple. Il a dit « cela est peut-être un peu systématique, étant donné que la grammaire dans le manuel n'est pas très systématique²⁰ ». Il a expliqué qu'il utilise les *PowerPoints* pour l'enseignement de la grammaire pour les phénomènes grammaticaux les plus importants et les plus fondamentaux. Selon lui, ce sont les points qu'il sait seront accentués à l'examen, et c'est surtout la conjugaison des verbes.

Je lui ai demandé s'il utilise souvent les documents authentiques pour l'enseignement de la grammaire. Il a répondu qu'il les utilise parfois, mais qu'il trouve que c'est trop difficile pour les élèves. Il a dit que par rapport aux directives dans *LK06*, qui sont très ambitieuses, il est difficile de trouver des documents authentiques que l'on peut employer. Cependant, P1 utilise parfois un journal pour enfants qui s'appelle « Le Journal des enfants ». Il a dit que ce journal est un peu enfantin, comme il est adapté aux enfants beaucoup plus jeunes que les élèves, même si le niveau linguistique du journal leur convient.

Chez P2, les élèves ont parfois la possibilité de participer à un programme d'échange étudiant. Ils peuvent envoyer un mail à un adolescent français qu'ils ne connaissent pas. Il a dit « ça, par exemple ! A ce moment-là, il était très important pour eux de me demander s'ils avaient écrit correctement !²¹ ». Il a conclu que les éléments authentiques sont une bonne idée pour l'enseignement de la grammaire.

P3

Pendant les cours que j'ai observés, P3 a utilisé les exercices dans le manuel. Il a dit qu'il utilise toujours les exercices dans le manuel, parce qu'il les trouve utiles et que c'est un avantage que le manuel propose plusieurs types d'exercices. Il a ajouté qu'il utilise aussi pour quelques élèves un livre d'exercices sur la grammaire qui s'appelle « Comme ça » de Britt

¹⁹ *It's Learning* est un logiciel numérique qui accompagne et gère un processus d'apprentissage ou un parcours pédagogique en Norvège. C'est un système où les membres pourraient communiquer et coopérer, ainsi qu'un outil pour l'administration et évaluation.

²⁰ Ma propre traduction

²¹ Ma propre traduction

Veland s'il a besoin de plusieurs exercices sur les phénomènes grammaticaux difficiles, comme *le passé composé* et *l'imparfait*. Un autre avantage est qu'il y a un site Web qui fait partie du manuel. Il a expliqué que le site propose plusieurs exercices aux élèves, et que c'est génial que les élèves puissent s'exercer chez eux.

Comme je l'ai écrit plus haut, P3 utilise « *Enchanté 2* » dans sa classe, et il m'a dit qu'il croit que c'est un appui pour les élèves et pour lui d'avoir un manuel comme ouvrage de référence. Il a dit qu'un grand inconvénient du manuel est qu'il contient des fautes sur les termes grammaticaux. Un exemple est qu'il est écrit dans le manuel « *bisetninger* », mais P3 a dit que c'est un terme ancien et qu'aujourd'hui, on utilise le terme « *leddsetning* ». Il a aussi dit que le manuel contient aussi des fautes sur les réponses aux exercices et qu'il contient des fautes d'orthographe. P3 a dit :

Je fais confiance à l'exactitude des manuels, à la fois pour les termes et les exercices, le corrigé. Heureusement, je sais dévoiler les fautes que j'y trouve. Pour les débutants, c'est peut-être plus difficile. Ils commencent à douter de leur propre compétence concernant le corrigé.²²

Un avantage du manuel est qu'il contient une annexe grammaticale à la fin du livre. Il a dit qu'il croit qu'il est profitable pour les élèves d'avoir la grammaire concentrée de cette manière. Les manuels servent donc à donner aux élèves une aide quand ils en ont besoin.

Quant aux documents authentiques, P3 a dit qu'il ne les utilise pas souvent dans son enseignement de la grammaire. Il a dit qu'il utilise les textes dans le manuel et qu'il commente les formes grammaticales qui s'y trouvent. Il a dit qu'il utilise parfois des poèmes qui traitent par exemple des verbes comme *pouvoir* et *vouloir*, et comme j'ai observé pendant le deuxième cours où j'étais présente, il a utilisé une chanson pour les pronoms toniques. Il a dit que les élèves aiment bien les documents authentiques, parce que cela rend plus facile à se souvenir de la grammaire.

P4

Pendant mes observations, P4 a fait travailler les élèves sur les exercices dans le manuel, *Enchanté II*. Je lui ai demandé s'il utilise toujours les exercices qui s'y trouvent, et il a répondu qu'il utilise le manuel, mais il a aussi plein d'exercices en plus de ceux du manuel.

²² Ma propre traduction

P4 a dit que les élèves regardent parfois des films. Par exemple, quand ils arrivent à la partie dans le manuel qui traite de la vie de Coco Chanel, la classe peut regarder le film « Coco Chanel ».

Il a dit qu'il utilise beaucoup de chansons, notamment la chanson « Le Déserteur ²³», parce qu'elle contient beaucoup de grammaire. Il a expliqué qu'il distribue aux élèves une feuille donnant les paroles de la chanson sur laquelle il a colorié toute la grammaire pertinente avec un surligneur. Puis il demande aux élèves de disséquer la chanson et d'écrire en marge pour l'explication grammaticale. Il a dit que pendant la deuxième année au lycée, les élèves la chantent tellement qu'ils l'apprennent par cœur, et de cette façon ils apprennent beaucoup de bonnes expressions. P4 a ajouté qu'il utilise plusieurs chansons de cette façon-là, et qu'il s'intéresse surtout aux chansons qui sont épiques. Il a dit que la plupart des chansons modernes ont un langage très simple, et il a dit qu'il préfère donc plutôt les chansons plus anciennes, comme « Salut les Amoureux ²⁴» et « Les Champs-Élysées ²⁵».

Résumé

	Un manuel spécifique	Les documents authentiques	Les outils digitaux	Les films et vidéos	Les textes et exercices supplémentaires
P1		X		X	X
P2	X	X	X	X	X
P3	X	X	X		X
P4	X	X		X	X

Tableau 5: Un aperçu sur les ressources d'apprentissage que les participants ont dit qu'ils utilisent dans leurs cours de grammaire.

4.2.3. Les cours de grammaire

P1

J'ai demandé à P1 comment il enseigne la grammaire en respectant les directives de LK06. Il a répondu que tous les manuels utilisés et écrits pour les cours de FLE en Norvège sont basés sur LK06 et que LK06 est toujours à la base des épreuves de langues. Alors, si les enseignants suivent les manuels du début à la fin, ils obtiennent le respect de ces directives.

Je lui ai demandé s'il y a quelque chose qu'il recherche particulièrement ou qu'il essaie d'éviter en préparant son enseignement de la grammaire. Une chose qu'il essaie d'accentuer

²³ Une chanson écrite par Boris Vian en 1954

²⁴ Une chanson interprétée par Joe Dassin en 1972

²⁵ Une chanson interprétée par Joe Dassin en 1969

dans ses cours de grammaire, c'est de faire parler les élèves, par exemple en lisant des textes à haute voix dans la classe et en les discutant. Il a souligné qu'il est important que les élèves ressentent physiquement les mots, les phrases et les formes grammaticales. Il a dit qu'il ne suffit pas qu'ils écoutent les textes et les lisent, il faut qu'ils les prononcent par eux-mêmes. Il faut avoir une activité orale.

Quant aux choses qu'il accentue, il a répondu qu'il essaie de rendre la grammaire aussi claire et intelligible que possible, pour qu'elle soit facile à comprendre. Il a dit que l'enseignement doit être approfondi. Il a souligné qu'il faut prendre départ du niveau où se trouvent les élèves devant soi. « Les enseignants doivent se demander « les élèves ont quelles notions préliminaires de grammaire et il leur manque quelles notions ? »²⁶», a-t-il dit.

Quant aux choses qu'il évite pendant ses enseignements de la grammaire, il a dit qu'il est important de ne pas utiliser trop de termes théoriques du fait que les élèves sont tellement jeunes. Il est pourtant important que les élèves voient un progrès durant leur scolarité. Il faut donc utiliser et ajuster les termes théoriques qui sont pertinents pour eux par rapport à leur âge et leur niveau et par rapport aux termes qu'ils apprennent dans les cours de norvégien et d'anglais. Il a souligné qu'il est important que l'enseignant ne se glorifie pas pour sa connaissance des termes grammaticaux. Il a dit que : « Ce qui est important est que ce n'est pas moi qui apprends la grammaire, mais ce sont les élèves qui doivent arriver à utiliser la grammaire²⁷ »

Une autre chose qu'il évite est d'enseigner trop de choses à la fois. Il a dit qu'il est facile d'inclure trop d'éléments, mais qu'il est pourtant important de se demander « à qui est-ce que j'enseigne ? ». Il a dit qu'il est mieux de diviser l'enseignement en plusieurs cours successifs.

P2

J'ai demandé à P2 comment il enseigne la grammaire en respectant les directives de *LK06*. Il a répondu qu'il ne coche pas sur une liste, parce qu'il sait ce que l'on attend des élèves et au moment de leur examen. Il a dit que, pendant la première année au lycée, il a le programme scolaire en tête et qu'il essaie d'agir par rapport à la réalité dans la classe. Lorsque les élèves sont à la deuxième année au lycée, il fait une liste par rapport aux directives de *LK06*.

²⁶ Ma propre traduction

²⁷ Ma propre traduction

Cependant, il a dit que « il faut simplifier. C'est une grande différence entre dire son nom, parler de sa famille et de l'endroit où on vit et savoir parler de Napoléon ! »²⁸.

Je lui ai demandé s'il y a quelque chose qu'il accentue et qu'il essaie d'éviter en préparant l'enseignement de la grammaire. Il a répondu qu'il est important que l'enseignement soit bien structuré et approfondi, et qu'il y ait un système. De cette façon, il a dit qu'il croit que c'est plus facile pour les élèves de comprendre la grammaire. Il a donné un exemple où il a circulé dans la classe après qu'il ait enseigné le phénomène grammatical, et il a vu qu'un élève avait fait un tableau où il avait mis en lumière certains mots. P2 a dit que les notes de cet élève étaient très structurées, et que c'était « tant mieux ! », et cela a confirmé pour lui l'importance de la structure quand on écrit sur le tableau ou sur *PowerPoint*.

P2 a souligné le fait qu'il est important de ne pas enseigner seulement les théories grammaticales aux élèves, mais qu'il faut rendre l'enseignement plus oral. Il a dit qu'il essaie d'insérer des exercices oraux dans la plupart des cours où les élèves doivent discuter de quelque chose un autre élève.

Je lui ai demandé comment ses élèves apprennent à employer la grammaire dans la communication, soit à l'écrit, soit à l'oral. Il a répondu que le fait de communiquer est important et que c'est important aussi que les enseignants en FLE ne se laissent pas happer par le fait que tout doit être grammaticalement correct. Il a dit que « la chose la plus importante aujourd'hui est de faire communiquer les élèves en français. Et que l'on peut bien communiquer même en parlant avec des fautes ». ²⁹

Quant aux choses qu'il essaie d'éviter pendant les enseignements, il a dit qu'il tente de ne pas inclure trop de choses à la fois. Il a donné un exemple pris dans le cours que j'ai observé. Il a utilisé seulement le *présent* en enseignant les pronoms et pas utilisé un autre temps. Il a dit « quant au *passé composé*, les pronoms devraient se placer différemment et parfois quelque part au milieu. On ne peut pas enseigner trop de choses à la fois³⁰ ».

Quant aux termes grammaticaux, P1 a dit que le plus important est que les élèves connaissent les termes les plus élémentaires et ordinaires, parce qu'il les utilise quand il explique les règles grammaticales.

²⁸ Ma propre traduction

²⁹ Ma propre traduction

³⁰ Ma propre traduction

P3

J'ai demandé à P3 comment il enseigne la grammaire en suivant bien les directives de *LK06*. Il a répondu qu'il n'est pas écrit explicitement dans *LK06* que l'on doit travailler la grammaire, mais il faut qu'on le fasse pour que les élèves puissent s'exprimer correctement par écrit et oralement.

P3 a dit que l'un de ses buts est de faire parler tous les élèves pendant chaque cours. Il a dit qu'il faut aussi exposer les élèves aux contrôles oraux. Il a dit que c'est important que les élèves écoutent un discours authentique et qu'ils aient la possibilité de parler beaucoup par eux-mêmes aussi, donc d'employer la langue pratiquement. Il a dit que plusieurs exercices dans le manuel traitent des exercices oraux en paires. De cette façon, tous les élèves ont la possibilité de parler et le professeur a la possibilité de circuler dans la classe et de les écouter. C'était aussi pour cette raison qu'il a pris le temps de vérifier en plenum les réponses aux exercices que les élèves ont faits chez eux. Il a dit que c'est une manière commode pour faire parler tous les élèves et pour les rendre actifs pendant le cours. Il a dit qu'un inconvénient à cela, c'est que les élèves trouvent que c'est ennuyeux et prend beaucoup de temps.

Je lui ai demandé s'il y a quelque chose qu'il accentue et qu'il essaie d'éviter en préparant des enseignements de la grammaire. Il a répondu qu'il est important que l'enseignement soit approfondi par le fait que l'enseignant explique bien les phénomènes pour que les élèves puissent les comprendre et aussi d'être conséquent avec les termes utilisés pendant l'enseignement. Il a ajouté qu'il est souvent utile d'utiliser des exemples et d'aller du norvégien avant de passer au français.

Je lui ai demandé comment ses élèves apprennent à employer la grammaire dans la communication, soit à l'écrit, soit à l'oral. Il a répondu que, parfois, les élèves doivent traduire un texte du norvégien vers le français. Il a expliqué qu'une fois où les élèves ont apprenaient *l'imparfait* et *le passé composé*, ils ont dû décrire une image dans le manuel pour montrer qu'ils avaient appris et compris la différence entre l'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé*.

P4

J'ai demandé à P4 comment il enseigne la grammaire en suivant bien les directives de *LK06*. Il a répondu qu'il suit la progression du manuel aveuglément, et que le manuel suit les directives de *LK06*.

P4 a expliqué que pour lui c'est très important que l'enseignant et les élèves parlent beaucoup en français, au moins pendant chaque cours. Il a dit qu'il est profondément convaincu qu'il faut que le français se mette dans la tête des élèves, et pour obtenir cela, on doit les faire parler pendant les cours. Il a dit :

Je suis profondément convaincu qu'il faut que le français se mette dans leurs [les élèves] têtes, et pour obtenir cela, on doit les faire parler pendant les cours. Ils ne peuvent rien tirer du milieu qui nous entoure, comme on peut avec l'anglais.³¹

Je lui ai demandé s'il y a quelque chose qu'il accentue ou qu'il essaie d'éviter en préparant l'enseignement de la grammaire. P4 a dit qu'il est aussi très méticuleux sur le fait d'utiliser peu de temps pour l'enseignement de la grammaire. L'enseignement est toujours très court et très bref (voir la section 4.3.1.). Il a ajouté qu'il est aussi important de rendre structuré l'enseignement du phénomène grammatical pour les élèves, et qu'il leur demande de mettre en ordre leurs notes pendant l'enseignement de la grammaire, soit sur l'ordinateur, soit dans leurs cahiers. Il a dit que lui-même a appris toute la grammaire par cœur par le bachotage, et qu'il croit que cela fonctionne aussi pour les élèves. Il a dit que « même les élèves les plus faibles, s'ils pouvaient dire « oui, il y avait deux choses avec l'emploi du passé », c'est là une connaissance élémentaire qu'ils pourront élargir ».³²

Quant aux termes grammaticaux, P4 a dit qu'il les utilise le moins possible en enseignant la grammaire. Cela parce que les élèves ne sont pas habitués à les utiliser. Il a dit que :

Les élèves qui ont envie de continuer à apprendre le français, ils l'apprendront ultérieurement et pour les autres, tous les termes grammaticaux, c'est la plaie. C'est la réponse. J'ai choisi un chemin de facilité.³³

Résumé

	P1	P2	P3	P4
L'activité orale des élèves	X	X	X	X
Simplification	X	X		X
L'enseignement approfondi	X	X	X	

³¹ Ma propre traduction

³² Ma propre traduction

³³ Ma propre traduction

L'enseignement court				X
-----------------------------	--	--	--	----------

Tableau 6 : Un aperçu qui montre ce que les participants accentuent dans leur enseignement de la grammaire.

4.2.4. Les exercices des élèves

P1

Selon P1, il faut s'exercer pour apprendre. C'est pour cette raison qu'il donne aux élèves des exercices à faire pour apprendre la grammaire. P1 a expliqué qu'il ne rencontre ses élèves qu'une fois par semaine, et pour cette raison, les élèves font rarement des exercices pendant les cours. Le plus souvent, ils les font chez eux, et ils les lui envoient à corriger.

Comme j'ai écrit plus haut, P1 trouve plusieurs textes et exercices dans divers manuels puisqu'il n'a pas de manuel pour sa classe. Il a dit qu'il choisit les exercices qui conviennent au niveau des élèves et qu'ils ont une progression de facile à complexe. « Dans une classe, il y a toujours quelques élèves qui sont plus forts que les autres. Ces élèves ont besoin de plus de défis, et dans ce cas, je peux leur donner des exercices plus complexes ³⁴». Il a ajouté qu'il utilise parfois des exercices oraux, si ce type d'exercice fonctionne dans la classe. Il a souligné qu'il faut évaluer les exercices selon la classe et les élèves.

Quant aux exercices à trous (voir la section 2.6.), P1 a dit que la plupart de ces exercices ne servent à rien. Ils peuvent être utilisés en guise d'échauffement, mais il faut que les exercices soient graduellement plus complexes. Il a ajouté qu'il y a toujours quelques élèves qui sont très faibles dans une classe, et pour eux, ce type d'exercices est peut-être le seul qu'ils arrivent à faire. Il a dit :

Il faut adapter l'enseignement à chaque élève et le mettre à un niveau raisonnable. En ce cas, l'enseignant peut dire « tous les élèves doivent faire ces exercices [les exercices les plus faciles], mais qu'il y a une possibilité de faire ces exercices-là [les exercices plus complexes] aussi ». ³⁵

³⁴ Ma propre traduction

³⁵ Ma propre traduction

P2

Selon P2, il est important pour les élèves de travailler sur le phénomène grammatical juste après l'enseignement. C'est important pour leur apprentissage de traiter l'information juste après qu'elle a été enseignée.

J'ai demandé à P2 s'il y a un ou plusieurs types d'exercices sur la grammaire qu'il préfère. Il a répondu que si les exercices couvrent ce qu'il a enseigné, il les trouve utilisables. Il a dit qu'il aime bien les exercices où les élèves doivent écrire des phrases complètes et les exercices où ils doivent traduire une phrase du norvégien vers le français. Il a dit que c'est parce qu'avec ces types d'exercice, les élèves doivent être indépendants et ils doivent réfléchir par eux-mêmes. En revanche, les exercices qui ne sont pas utilisables selon lui sont les exercices où il faut seulement remplir des trous, par exemple les remplir par une forme du verbe. Il a raconté une fois où un élève a correctement rempli les trous par la bonne terminaison d'un verbe, parce qu'il a bien suivi la règle grammaticale. Cependant, il n'a pas compris le sens ni du verbe ni de la phrase, et P2 a dit que cela rend l'apprentissage sans valeur.

Quant aux exercices à trous, P2 a dit que les phrases dans ce type d'exercice sont parfois hors de propos. Il a dit que :

Les exercices qui ne sont pas utiles, c'est quand il ne s'agit que de remplir des trous par une forme de verbe, par exemple. Je les utilise donc rarement, parce que c'est du temps perdu. Souvent, ils [les élèves] remplissent seulement les trous sans comprendre ce qui y est écrit.

Il a décrit ces phrases comme « phrases créées seulement pour que la grammaire puisse se glisser dans l'exercice³⁶ ». En revanche, il a dit qu'il y a pourtant plusieurs phrases, parmi celles qui se trouvent dans ce type d'exercice, qui sont ordinaires et donc aussi utiles aux élèves. Il a dit « s'ils ont compris le sens des phrases et s'ils ont essayé de se les rappeler, ils ont eu un tas de phrases utiles gratuitement !³⁷ ». Il a ajouté que c'est pour cette raison qu'il demande aux élèves de traduire toutes les phrases.

Il a dit qu'il croit que c'est important d'utiliser des exercices courts et oraux pour faire parler les élèves et qu'ils ressentent physiquement les mots et les formes grammaticales. Cependant,

³⁶ Ma propre traduction

³⁷ Ma propre traduction

il a dit qu'il n'utilise pas ce type d'exercice avant avoir enseigné méticuleusement le phénomène grammatical.

P3

Selon P3, il faut que les élèves fassent beaucoup d'exercices pour apprendre. Je lui ai demandé s'il y a un ou plusieurs types d'exercices sur la grammaire qu'il préfère. Il a répondu qu'il aime bien les exercices où les élèves doivent écrire des textes et les exercices où les élèves doivent traduire un texte du norvégien vers le français.

En revanche, les exercices qu'il n'aime pas utiliser sont les exercices où les élèves doivent traduire un texte du français vers le norvégien. Il a expliqué que les élèves doivent, à l'examen, traduire un texte du français vers le norvégien, et il croit qu'il aurait été préférable qu'ils répondent en français. Il a dit que ces exercices conduisent les élèves à penser en norvégien et que cela est fâcheux.

Quant aux exercices à trous, P3 a dit qu'ils fonctionnent bien quant aux conjugaisons et à la position des adjectifs, par exemple. Il a dit que les élèves n'auront pas besoin de ce type d'exercices lors de l'examen, mais qu'ils ont la possibilité d'une manière machinale de s'exercer à un phénomène grammatical à la fois, pas plusieurs, et cela peut être bien pour leur apprentissage de ce phénomène.

P4

P4 a dit qu'il est important que les élèves fassent des exercices de grammaire pour s'exercer, mais qu'il est très critique à l'égard des exercices dans le manuel. Il a dit qu'il ne croit pas en les exercices machinaux, par exemple les exercices qui se trouvent sur le site Web faisant partie du manuel *Enchanté*. Il a dit qu'il trouve qu'ils sont seulement amusants à faire, mais que la progression des élèves est trop lente quand ils les font. Il a dit que « je ne crois pas qu'ils doivent réfléchir du tout, je crois que ce n'est qu'une chose machinale ³⁸», et il a dit qu'il ne les utilise jamais.

P4 a souligné le fait qu'il laisse le champ libre aux élèves pour faire ce qu'ils veulent afin d'apprendre la grammaire. Après qu'il ait enseigné le phénomène grammatical et après qu'il ait poussé les élèves du haut du quai, c'est à eux de choisir comment ils veulent pratiquer et s'exercer pour apprendre la grammaire. Ils peuvent faire des exercices, ou ils peuvent lire

³⁸ Ma propre traduction

leurs notes ou lire dans le manuel. Il a insisté sur le fait qu'aucun de ses élèves n'est forcé à faire des exercices particuliers, parce qu'au point B, c'est-à-dire à la situation d'évaluation, les élèves doivent prouver qu'ils ont appris et compris le phénomène grammatical.

P4 a dit qu'il ne croit pas aux exercices à trous, et il ne force aucun de ses élèves de les faire, mais qu'il leur dit que le choix leur appartient. Il a dit qu'ils sont « trop élémentaire, pour les élèves qui ont déjà compris [le phénomène grammatical]. Les élèves forts parcourent ces exercices, et j'ai un accord avec eux. C'est qu'ils vont faire ces exercices oralement ³⁹»

J'ai demandé à P4 s'il y a un ou plusieurs types d'exercices qu'il préfère. Il a répondu qu'il préfère les exercices où les élèves doivent écrire et produire des textes. Il a expliqué qu'il a deux projets dans sa classe et l'un de ces projets s'appelle *Les Simulations Globales*. Ce projet implique une création d'un monde fictif par les élèves, avec tout ce qu'il faut dans ce monde : des gens, des bâtiments, des animaux, de la nature, etc. Les élèves créent ce monde en produisant des textes où ils le décrivent. Il a dit que les élèves doivent utiliser la grammaire qu'ils ont apprise pour s'exprimer. L'autre projet, *Un week-end à Paris*, est une simulation d'un week-end à Paris où les élèves font partie d'une famille française ordinaire. Ils ont la possibilité de vivre dans le luxe à Paris pendant un week-end. Il a dit que les élèves peuvent vivre dans un hôtel cinq étoiles ou aller à la boulangerie et travailler à la charcuterie. Dans ce projet, les élèves trouvent des documents authentiques, et ils doivent simplifier les phrases complexes. P4 a dit qu'il faut avoir une connaissance grammaticale pour travailler sur ces projets.

Quant aux exercices où les élèves doivent traduire un texte du français vers le norvégien, P4 les utilise parfois. Il a dit que c'est parce qu'il suspecte les élèves de lire les textes d'une manière trop superficielle. Cependant, il a dit que ces traductions se font seulement oralement dans la classe, parce qu'il n'y a pas de temps pour le faire par écrit. Quant aux exercices avec la traduction dans l'autre sens, du norvégien vers le français, il les utilise pour chaque chapitre dans le manuel. Il trouve que ce type d'exercices a une valeur, parce que les élèves doivent réfléchir sur la grammaire pour écrire les phrases.

³⁹ Ma propre traduction

Résumé

	P1	P2	P3	P4
Des exercices oraux	X	X	X	X
L'évaluation individuelle des exercices Les élèves remettent des exercices que l'enseignant corrige et les leur rend.	X			
L'enseignant distribue le corrigé des exercices L'enseignant donne aux élèves le corrigé des exercices. Après ou pendant qu'ils faisaient les exercices, il a distribué le corrigé aux élèves pour qu'ils puissent vérifier ce qu'ils ont fait.		X		X
Le travail des exercices pendant le cours L'enseignant a fait travailler les élèves sur des exercices pour qu'ils puissent s'exercer sur le phénomène grammatical après que l'enseignant l'ait expliqué.		X	X	X
La production d'un texte C'est les exercices où les élèves doivent écrire des phrases complètes ou un texte afin d'employer la grammaire activement.		X	X	X

Tableau 7 : Un aperçu du sujet des exercices discuté par les enseignants.

4.2.5. Les défis de l'enseignement de la grammaire

P1

J'ai posé à P1 une question sur comment les enseignants pourraient rendre l'enseignement d'une langue étrangère optimal en dépit du fait que les salles de classes sont en Norvège et loin des milieux naturels et authentiques. Il a dit que c'est difficile d'obtenir des situations authentiques dans une salle de classe en Norvège et loin des milieux naturels et authentiques en France. Il a comparé l'enseignement du français avec l'enseignement de l'anglais qui est aussi une langue étrangère pour les Norvégiens. Les Norvégiens savent généralement très bien parler anglais, aussi après la scolarité, mais une minorité sait parler français, de toute façon aussi bien que l'anglais. Nous sommes exposés à l'anglais partout et tout le temps, et nous devenons par conséquent compétents en anglais. Ce n'est pas le cas avec le français. Souvent, la seule circonstance où les élèves sont exposés au français, c'est à l'école pendant les deux ou trois cours de FLE chaque semaine. Ce n'est pas comme l'anglais qu'ils rencontrent plusieurs fois par jour et qu'ils peuvent donc automatiser les phrases, les expressions et les structures anglaises. Il a ajouté « les cours de la grammaire à l'école doivent donc dans une

certaines mesures être explicites, parce que les apprenants ne sont pas assez exposés au français comme il le faudrait ». ⁴⁰

P1 a dit que beaucoup d'élèves ont peur des cours de FLE. Il a donc souligné qu'il est important pour les enseignants en FLE d'établir une bonne ambiance avec leurs élèves pour qu'ils se sentent bien. Il a dit que « ils ont peur de se rendre ridicule dans la classe, de faire une faute, parce que l'on est comme un petit enfant par rapport à cette langue étrangère⁴¹ ». Il a dit qu'il y a tant de choses dans les cours de FLE susceptible de rendre les élèves nerveux, et que c'est la responsabilité des enseignants de veiller à ce que les élèves n'aient pas peur d'y être.

P1 a aussi parlé des représentations des élèves qui peuvent être négatives envers la grammaire. Il a dit qu'il est important de réfléchir à la manière dont on parle des langues étrangères et de la grammaire. Il a dit qu'il faut transmettre le message que la grammaire sera une aide, quelque chose qui aidera les élèves à comprendre la langue étrangère, et qu'il faut essayer de présenter la grammaire d'une manière positive.

P1 a dit que l'une des choses les plus exigeantes comme enseignant en FLE est le fait que l'on a des élèves qui sont à des niveaux très différents et le fait qu'aujourd'hui, il n'y a pas beaucoup d'élèves qui font leurs devoirs. On doit, par conséquent, répéter davantage les formes grammaticales pendant les cours. Il a dit que :

Parfois, je me sens comme moitié un clown, moitié un répétiteur, chef d'orchestre. Il faut faire beaucoup pendant les cours pour que les élèves apprennent et automatisent, ce qu'on aurait pu croire qu'ils avaient acquis chez eux auparavant.⁴²

Il a aussi mentionné « la valeur de transfert » comme un facteur délicat dans les enseignements de la grammaire en FLE. Il m'a donné un exemple où il a demandé aux élèves de répéter plusieurs fois comment on exprime son âge en français. Cependant, quand il leur est demandé de circuler dans la classe et de demander leur âge aux uns et aux autres, ils l'ont oublié tout de même.

Un autre défi est le fait qu'il est difficile de venir à bout de tout ce qu'il faudrait faire. Il a dit que c'est frustrant de ne jamais atteindre toutes les directives dans *LK06* ou dans le manuel. En revanche, il a dit que *LK06* contient plusieurs formulations ouvertes. Par exemple « Les

⁴⁰ Ma propre traduction

⁴¹ Ma propre traduction

⁴² Ma propre traduction

apprenants doivent comprendre le contenu dans les documents authentiques oraux et écrits en différents genres ». Il a dit qu'il n'est pas précisé quels auteurs ou quels textes on doit choisir.

P2

P2 a dit que, selon sa propre expérience, les élèves sont de moins en moins motivés pour apprendre une langue étrangère, et que leur effort reflète cette faible motivation. Je lui ai demandé s'il avait des opinions sur la raison de cette faible motivation des élèves. Il a répondu qu'il croit que c'est parce que les adolescents d'aujourd'hui croient qu'ils peuvent faire leur chemin avec l'anglais, une langue qui s'étend de plus en plus dans le monde, et qu'ils n'ont pas besoin d'une autre langue étrangère. Il a dit que pour apprendre une autre langue étrangère que l'anglais, il faut davantage une relation consciente avec sa langue maternelle, voire d'avoir des dispositions innées pour les langues.

P2 m'a dit que l'une des choses les plus exigeantes comme enseignant en FLE est le fait que beaucoup d'élèves ont des trous grammaticaux dans leur propre grammaire, c'est-à-dire que les élèves ne connaissent pas assez de termes grammaticaux, même en leur langue maternelle. Il a dit que « l'année dernière, il y avait un élève qui ne connaissait pas le terme « verbe ». Il a, par conséquent, conjugué des noms avec les terminaisons des verbes⁴³ ».

Une autre chose qu'il trouve compliquée est que les élèves sont de différents niveaux en français, et que les enseignants doivent ajuster l'enseignement à tous les élèves. Il a dit que :

Il faudrait organiser l'enseignement pour chaque élève, mais, pratiquement, cela n'est pas possible. Si on a 27 élèves dans la classe, on ne fait pas 27 plans différents. Il aurait fallu 48 heures par jour. C'est impossible.⁴⁴

C'est aussi pour cette raison qu'il ne corrige pas toujours tous les exercices des élèves. Il n'a ni la capacité ni le temps pour le faire. Il a dit que : « Le plus souvent, je mets les bonnes réponses sur *It's Learning* pour que les élèves aient la possibilité de vérifier leurs réponses par eux-mêmes⁴⁵ ».

P2 a aussi dit que selon son expérience, il croit que les élèves pensent que c'est fatigant d'apprendre quelque chose de nouveau, que c'est fatigant de s'initier à quelque chose. Il a dit que « je crois qu'il y en a plusieurs qui sont habitués à comprendre les sujets tout de suite.

⁴³ Ma propre traduction

⁴⁴ Ma propre traduction

⁴⁵ Ma propre traduction

Beaucoup d'élèves croient, quand ils ne comprennent pas les phénomènes grammaticaux tout de suite, que « je ne comprends pas cela » ou que « soit l'enseignant est stupide de ne pas avoir expliqué clairement, soit je suis stupide ! »⁴⁶ ». Il a dit qu'il croit qu'auparavant, on était plus déterminé à travailler durement pour apprendre. Il a dit que les élèves d'aujourd'hui ne sont pas doués pour un travail astreignant, parce que c'est fatigant, et il a souligné qu'il faut faire un effort pour apprendre la grammaire.

P2 a dit qu'il croit que *LK06* est trop ambitieux par rapport au nombre de cours de FLE pendant la semaine et à ce qu'il est possible d'apprendre pendant ce temps limité. Il a montré avec ses mains trois points (voir tableau ci-dessous)

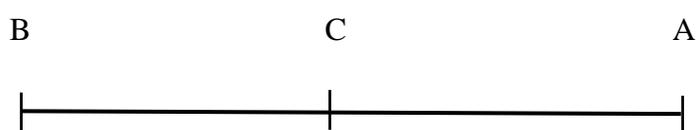


Tableau 8. P2 - Le dilemme entre le niveau des élèves en français et LK06

P2 a dit qu'au point A, c'est ce qu'on s'attend à ce que les élèves savent à l'examen. Le niveau grammatical ou les connaissances grammaticales des élèves ne sont qu'au point B. Il a dit qu'il ne sert à rien de commencer l'enseignement au point C, parce qu'il faut rencontrer les élèves à B. Il a dit qu'il aurait été beaucoup plus facile d'envoyer une liste sur ce que l'on a fait pendant l'année avant l'examen, et dire « cela est ce que nous avons fait. Préparez une épreuve selon cette liste ».

Pour atteindre les directives de *LK06*, il a dit qu'il croit qu'il faudrait être dans un pays ou un territoire où la langue cible est utilisée et parlée. Il a exprimé le souhait qu'il y ait un séjour de 2 ou 3 mois obligatoire en France assez tôt au lycée pour les élèves qui apprennent le français. Les élèves devraient y habiter chez une famille française pour apprendre la langue de tous les jours et pour voir qu'il est en effet très amusant de se faire comprendre en français. Il a dit que si les élèves ne peuvent pas aller en France, cela aidera d'habiter à Oslo. Il a dit que « on pourrait aller à Pascal⁴⁷ et commander en français des pâtisseries françaises. On pourrait aller à l'Institut français... Il y aurait plusieurs choses à faire⁴⁸ ». P2 a aussi exprimé le souhait d'avoir une place culturelle à l'école pour augmenter la motivation envers les langues étrangères. Dans cet endroit, les élèves pourraient par exemple regarder des films en français.

⁴⁶ Ma propre traduction

⁴⁷ Pascal est une pâtisserie à Oslo ouverte par le Français Pascal Dupuy en 1995.

⁴⁸ Ma propre traduction

P3

P3 a dit que l'une des choses les plus laborieuses comme enseignant en FLE est que la rigueur des élèves dans leur travail est trop faible. Selon son expérience, il croit qu'il faut que les élèves norvégiens apprennent à travailler. Il a donné comme exemple le fait que les élèves ont la possibilité d'apporter n'importe quelle aide à l'examen. Il a dit que

Je crois que c'est trop facile pour eux [les élèves]. Ils ont trop d'aide et on n'exige pas qu'ils assimilent le vocabulaire et comprennent la signification des mots ou des verbes. Cela devient une fausse sécurité, ce qui peut avoir pour conséquence que quand les élèves doivent écrire, ils n'ont pas le temps de vérifier quoi que ce soit dans le dictionnaire.⁴⁹

Il a dit que les élèves ont l'envie d'échapper au travail indispensable pour apprendre une langue étrangère, et qu'à moins qu'il leur impose un contrôle, ils sont trop paresseux.

Un autre défi est l'emploi des ordinateurs par les élèves pendant le cours. Il a dit que la règle, c'est que les ordinateurs et les portables sont éteints au début du cours. Cependant, les élèves ont le droit de les ouvrir quand ils en ont besoin. P3 a dit que pendant le cours, il a suspecté que quelques élèves ont fait d'autres choses sur l'ordinateur. Il a dit que c'est très difficile de contrôler l'emploi des ordinateurs pendant le cours, et que cela est un grand défi pour les enseignants et pour la concentration des élèves.

Un autre défi, c'est quand les élèves ne connaissent pas toujours les termes grammaticaux fondamentaux, même en leur langue maternelle. Il a donné l'exemple où un élève ne connaît pas la différence entre *l'objet direct* et *l'objet indirect*.

P3 a aussi mentionné la « valeur de transfert » comme un grand défi de l'enseignement de la grammaire. Il a dit « On le présente [le phénomène grammatical] et on compte qu'ils l'utiliseront, mais ils ne le font pas ! Combien de fois doit-on l'enseigner avant qu'ils l'apprennent et l'emploient ? ».

P3 a dit qu'il croit que les directives dans *LK06* sont très ambitieuses. Il a dit qu'il aurait été préférable que les directives soient plus concrètes, comme par exemple « apprenez la différence entre le passé composé et l'imparfait » ou « apprenez les nombres ». Il a dit que les directives sont trop abstraites.

⁴⁹ Ma propre traduction

P4

J'ai posé à P4 une question sur la manière dont les enseignants pourraient rendre l'enseignement d'une langue étrangère optimal en dépit du fait que les salles de classes sont en Norvège et loin des milieux naturels et authentiques. P4 a répondu que comme les élèves ne sont pas assez exposés au français dans leur vie quotidienne, il faut donc qu'ils parlent beaucoup pendant les cours de FLE. Les élèves n'ont pas un bon vocabulaire en français, et ils ne peuvent rien tirer du milieu qui les entoure, comme ils le peuvent avec l'anglais.

Un défi que P4 trouve pénible est qu'il a trop d'élèves dans la classe. Comme je l'ai écrit plus haut, il y a 32 élèves dans sa classe, et il a dit que, auparavant, il a eu entre 16 et 22 élèves au maximum. Il a dit que cela implique une limitation quant à l'apprentissage. Il a dit que « il aurait été préférable, quand un élève dit « j'ai besoin de comprendre ceci ou cela ! », de pouvoir l'approcher et lui dire « mais si, maintenant, je vais t'expliquer la règle du *passé* », mais cela est impossible dans une classe de 32 élèves ! ⁵⁰ ». Une autre chose qu'il trouve pénible, c'est qu'il n'a pas assez de temps. Il a dit que c'est toujours une course contre la montre et une question de temps qui manque. P4 a dit que son but est de ne pas voler le temps des élèves, et que c'est pour cette raison qu'il enseigne et fait travailler les élèves de cette manière-là. C'est pour cette raison qu'il n'a jamais une vérification des réponses en plenum dans la classe. Il a expliqué qu'il distribue les réponses correctes aux élèves sur *It's Learning* pour qu'ils puissent vérifier leur réponses par eux-mêmes. C'est aussi pour cette raison qu'il « pousse les élèves du haut du quai » (voir la section 4.3.1.) pour qu'ils puissent faire ce qui est le mieux pour eux afin d'apprendre la grammaire.

P4 a dit que l'une des choses les plus délicates comme enseignant en FLE est le fait que les élèves n'ont pas une connaissance élémentaire de la grammaire. Il a dit que le problème est qu'ils ne savent pas les termes grammaticaux. P4 a dit que, selon sa propre expérience, les élèves ont une formation en grammaire plus faible que celle qu'il avait à leur âge. Il a expliqué qu'il a appris la grammaire très tôt à l'école primaire, et qu'il connaissait donc les termes grammaticaux. Aujourd'hui, il a dit qu'il croit que les connaissances des élèves en grammaire sont plus aléatoires, et qu'ils ne possèdent pas une bonne connaissance grammaticale.

⁵⁰ Ma propre traduction

Résumé

	P1	P2	P3	P4
L'effort de travailler des élèves	X	X	X	
Le programme scolaire	X	X	X	
Le temps pour enseigner	X	X	X	X
L'anglais	X	X		
La connaissance des élèves sur la grammaire en général		X		X
L'exposé du français	X	X	X	X
La taille des classes		X		X

Tableau 9 : Un aperçu des défis quant à l'enseignement de la grammaire indiqués par les participants

5. Analyse et discussion des résultats

Le chapitre précédent avait pour but de rapporter les cours des participants que j'ai observés et de rapporter leurs expériences quant à l'enseignement de la grammaire française. Dans ce chapitre je discuterai les résultats des observations et des entretiens avec les termes que j'ai présentés dans le Cadre théorique et des termes et théories supplémentaires qui sont pertinents.

5.1. Les approches et les méthodes pour enseigner la grammaire

5.1.1. *Il y a des manières différentes pour enseigner la grammaire*

Un des buts de ma recherche était de trouver les différentes méthodes que l'on peut utiliser pour enseigner la grammaire dans des cours de FLE. Comme indiqué dans la section 4.2.1., P1 et P2 ont dit qu'ils varient entre l'approche déductive et l'approche inductive, alors que P3 a dit qu'il n'utilisait que l'approche inductive et que P4 a dit qu'il n'utilisait que l'approche déductive, parce qu'il l'a trouvée le plus efficace quant au temps.

L'usage de l'approche déductive

Comme je l'ai indiqué dans la section 2.3., l'approche déductive implique un enseignement conduit par l'enseignant. Selon Vold (p.129), l'approche déductive est la manière classique d'enseigner la grammaire. Vold (ibid.) écrit de plus que le but de l'approche est que les élèves automatisent les structures grammaticales. L'apprentissage des phénomènes grammaticaux paraît d'avoir une progression déterminée, par exemple apprendre les verbes au *présent* avant de les apprendre au *passé*. Cela correspond à ce dont P2 a mentionné au sujet de l'enseignement systématique (voir la section 4.2.1.).

Selon Nysten (2015, p. 10), l'approche déductive peut être très efficace lorsque l'on enseigne quelque chose de concret et de réel. C'est pour cette raison qu'il est important que l'enseignement se base sur ce que les élèves ont déjà appris. Étant donné que *LK06* est vaste et que le temps consacré à l'enseignement des langues étrangères est limité (je reviendrai dans la section 5.5.), l'approche déductive est probablement la manière la plus efficace d'apprendre le plus possible si on n'a pas beaucoup de temps (Nysten, ibid.). Les avantages indiqués par les participants dans cette recherche correspondent donc aux autres recherches sur cette approche.

P3 a parlé des inconvénients de l'approche déductive. Il a indiqué que l'approche amène les élèves à apprendre d'une manière machinale, ils n'ont pas besoin de réfléchir sur ce qu'ils apprennent. Vold (p. 2014, p. 129) écrit que l'approche déductive devient facilement

fastidieuse, et qu'elle a souvent pour conséquence que la grammaire n'est pas liée à la langue employée. Cela parce que l'apprentissage des phénomènes grammaticaux ne se limite pas aux exemples de l'enseignant. Les élèves ne sont donc pas au centre de leur apprentissage.

Ludviksen et all (2015, p. 10) appelle ce type d'apprentissage *overflatelæring* ou *l'apprentissage superficiel*. La raison pour laquelle les enseignants utilisent souvent l'approche déductive est que les grandes classes font que l'enseignant doit utiliser le tableau comme outil pour maintenir la discipline (Hansejordet, 2009, p. 76).

L'usage de l'approche inductive

Ce qui est central avec l'approche inductive est que l'enseignant ne dévoile pas les règles grammaticales aux élèves, mais leur laisse les déduire par eux-mêmes en donnant des exemples (Vold, 2004, p. 131). P3 était le seul participant dans cette recherche qui a indiqué qu'il n'utilise que l'approche inductive dans ses cours de grammaire. Sa méthode tient au fait que « ils [les élèves] étudient le texte et y cherchent les formes employées. Puis, ils en déduisent des règles ⁵¹». Il a dit qu'il l'utilise parce que :

Elle [l'approche inductive] rend les élèves plus actifs, et elle leur donne un sentiment de propriété du résultat ou des règles, parce qu'ils ont vu ces formes employées auparavant.⁵²

P3 a dit que les élèves se souviennent davantage s'ils ont déduit les règles grammaticales par eux-mêmes, et que c'est pour cette raison que l'approche inductive convient le mieux à l'enseignement de la grammaire.

Quant à l'approche inductive, P4 a dit que : « je sais que c'est beaucoup mieux qu'ils [les élèves] utilisent une méthode inductive. Je sais que c'est beaucoup plus efficace », et qu'il sait que « la méthode la plus efficace est quand les élèves arrivent à déduire la théorie par eux-mêmes ».

En dépit de cela, il a indiqué qu'il utilise uniquement l'approche déductive quand il enseigne la grammaire. La raison en est que l'approche inductive prend trop de temps et que les élèves trouvent que la progression est lente :

⁵¹ Ma propre traduction

⁵² Ma propre traduction

Les élèves jugent que c'est trop long et trop lent. Et on n'arrive pas à l'apprentissage synchrone. C'est-à-dire que tous les élèves font la même chose en même temps. Et ils [les élèves] sont très forts. Ils parcourent les exemples au galop et ils le font trop vite.⁵³

Vold (2014, p. 131) écrit que si l'enseignement de la grammaire laisse les élèves déduire les règles grammaticales, ils trouveront l'enseignement moins fastidieux. Vold (ibid.) écrit de plus qu'en utilisant l'approche inductive, les élèves se souviennent mieux des règles grammaticales, ce qui correspond aux affirmations de P3 et P4. Une approche inductive a une plus grande possibilité de développer chez les élèves un apprentissage approfondi. Selon Ludviksen et al (2015, p. 16), les élèves ainsi que les enseignants constatent que l'enseignement qui propose un apprentissage approfondi conduit souvent à de nouvelles questions, et cela contribue ensuite à une meilleure connaissance et fait que les élèves ont envie d'apprendre plus.

En dépit des avantages clairs de l'approche inductive selon les recherches précédentes, l'approche déductive est prédominante chez les participants à cette recherche. P1 et P2 disent qu'ils varient entre les deux approches, alors que P3 n'utilise que l'approche inductive et P4 n'utilise que l'approche déductive. P4 a indiqué qu'il n'utilise pas l'approche inductive, parce qu'elle prend trop de temps, et l'un de ses buts les plus importants, c'est de rendre l'enseignement de la grammaire court et bref. Il a aussi dit que les élèves motivés trouvent que l'approche inductive rend l'apprentissage trop lent.

Cette recherche montre que les participants choisissent l'approche déductive afin de rendre l'enseignement le plus efficace possible par rapport au temps disponible. Le temps est donc un facteur déterminant pour le choix d'approche pour les enseignants du FLE. Est-ce que les enseignants des LE enseignent d'une manière différente qu'ils souhaitent à cause d'un manque de temps ? Une recherche ultérieure peut étudier cet aspect plus attentivement.

5.1.2. « Tout l'enseignement de la grammaire doit se passer en norvégien. »

Selon Dahl (2014, p. 121), il est normal de réfléchir à la langue que l'on va employer dans l'enseignement de la grammaire dans les cours de langues étrangères. Selon Edstrom (2006, p. 1), il y a un désaccord quant à l'emploi de la langue maternelle dans les cours de LE. Même si quelques chercheurs indiquent que la langue maternelle peut renforcer l'aptitude des élèves pour apprendre la langue étrangère, d'autres chercheurs indiquent que l'on doit exclusivement

⁵³ Ma propre traduction

enseigner à la langue cible (ibid.). En dépit de ce désaccord entre les chercheurs, l'enseignement en la langue maternelle n'est pas lié à un enseignement de mauvaise qualité. Polio et Duff (mentionné dans Edstrøm, 2006, p. 2) ont trouvé que les enseignants utilisent souvent la langue maternelle quand ils enseignent la grammaire.

Dans mon étude, tous les participants ont enseigné la grammaire en norvégien, et ils ont indiqué que cela était la meilleure manière d'enseigner. Une des raisons, c'est qu'il représente une plus grande simplicité d'enseigner la grammaire en norvégien au lieu d'en français. P1 a dit que « c'est tellement compliqué. Il est compliqué pour moi d'expliquer la grammaire en français, et cela peut rendre l'enseignement difficile pour les élèves »⁵⁴. P3 a dit qu'il enseigne la grammaire en norvégien parce que « je crois que c'est plus facile et que c'est écrit en norvégien dans le manuel. C'est plus facile à comprendre »⁵⁵.

Une autre raison pour laquelle les participants choisissent d'enseigner la grammaire en norvégien, c'est le fait de ne pas avoir assez de temps disponible. P2 a dit qu'il parle en français lorsqu'il enseigne des sujets comme la cuisine française, mais que la grammaire se passe toujours en norvégien parce que « sinon, j'aurais été occupé par cela pendant 10 cours ! J'aborde la grammaire en norvégien pour m'assurer que tous les élèves l'ont comprise ».⁵⁶

Plusieurs participants ont indiqué une connaissance faible de la grammaire représente aussi une raison pour laquelle ils n'enseignent pas la grammaire en français. P2 a dit que « beaucoup d'élèves sont si incertains de leur propre grammaire, c'est-à-dire qu'ils ne connaissent pas les termes en leur langue maternelle non plus, ce qui les rendait perplexes si j'enseignais en français. »⁵⁷. P4 a dit que « quant à l'enseignement de la grammaire, je le présente en norvégien. C'est parce qu'il est trop difficile pour les élèves de le transformer et le comprendre en français. Je fais comme cela à tous les niveaux ».⁵⁸. Il a dit qu'il a reçu de bonnes réactions des élèves sur ce point : « les élèves m'ont dit qu'ils trouvent très positif l'enseignement de la grammaire en norvégien, parce qu'ils comprennent beaucoup mieux »⁵⁹.

On peut donc dire qu'il y a un consensus entre les participants sur le fait que le mieux, c'est d'enseigner la grammaire en norvégien parce qu'elle est de toute façon tellement compliquée. L'enseignement devient aussi plus efficace lorsque l'on enseigne en norvégien au lieu d'en

⁵⁴ Ma propre traduction

⁵⁵ Ma propre traduction

⁵⁶ Ma propre traduction

⁵⁷ Ma propre traduction

⁵⁸ Ma propre traduction

⁵⁹ Ma propre traduction

français. En utilisant la langue maternelle dans l'enseignement de la grammaire, cela peut pourtant faire peur aux élèves parce que cela peut signaler que « maintenant, on passe à quelque chose de difficile ! ».

Selon Dahl (2014, p. 121), un principe important dans les cours de LE, c'est d'enseigner en la langue cible le plus souvent possible. La raison est que :

Plus les élèves entendent la langue cible, plus grande est leur possibilité d'apprendre par l'écoute française. Malgré cela, plusieurs enseignants choisissent d'enseigner en la langue maternelle s'ils ont la même langue maternelle que les élèves parce que la grammaire est intrinsèquement difficile.⁶⁰

Cela correspond à la raison de tous les participants dans cette recherche pour laquelle ils passent au norvégien lorsqu'ils enseignent la grammaire. Dahl (ibid, p. 122) indique que l'enseignement en la langue maternelle a lieu au détriment de l'exposition maximale à la LE.

Enfin, Dahl (ibid.) indique qu'il y a des études qui montrent que de comprendre des phénomènes compliqués dans une autre langue que la langue maternelle est utile, parce que l'on est forcé de réfléchir plus attentivement sur ce qu'on est en train d'apprendre. Le dernier point mentionné par Dahl (ibid.) lié au choix de langue dans les enseignements de la grammaire, c'est qu'il peut se manifester une séparation entre la grammaire et la langue authentique, si l'on passe à la langue maternelle en enseignant la grammaire.

En dépit des arguments mentionnés, Dahl (2014, p. 123) indique pourtant qu'il est intelligible que l'enseignement de la grammaire se passe en la langue maternelle. Elle commente qu'il y a souvent de grandes variations dans des classes de LE et qu'il peut être utile d'enseigner en la langue maternelle si la compétence des élèves est faible. La compétence variée des élèves était aussi une des raisons pour lesquelles les participants dans cette recherche ont indiqué qu'ils passent au norvégien lorsqu'ils enseignent la grammaire.

Selon Edstrom (2006, p.1), les élèves peuvent trouver un emploi exagéré de la langue cible dans l'enseignement inutile et peu motivant. Edstrom (ibid., p. 6) indique donc qu'il est mieux d'enseigner en la langue maternelle, puisque c'est plus facile à comprendre pour les élèves. En plus de cela, Edstrom (ibid., p. 10) mentionne une autre raison importante, c'est l'établissement des relations entre l'enseignant et l'élève. Selon Hattie et Yates (2014, p. 52), cette bonne relation donne des bons résultats quant à l'apprentissage des élèves. C'est pour

⁶⁰ Ma propre traduction

cette raison pour que l'on puisse dire que l'enseignement de la grammaire doit se passer en la langue maternelle.

Pour résumer brièvement, en enseignant la grammaire en la langue maternelle, les enseignants peuvent en général renforcer les relations avec leurs élèves, surtout du fait que quelques élèves peuvent trouver la grammaire difficile. Un facteur négatif en passant à la langue maternelle, comme les participants à cette étude ont fait, c'est que l'on n'obtient pas une exposition maximale du français et que l'on donne l'impression que la grammaire est quelque chose difficile. Les enseignants en FLE doivent donc réfléchir à la langue qu'ils vont employer dans l'enseignement de la grammaire dans les cours de langues étrangères.

5.2. Les ressources d'apprentissage :

Le manuel seul n'est pas suffisant pour enseigner la grammaire

Dans le livre *Teaching French Grammar in Context: Theory and Practice* de Stacey L. Katz et Carl Stewart Blyth (2007, p.27), les auteurs écrivent que l'emploi d'un manuel dans les cours de langues étrangères, surtout l'enseignement de la grammaire, est souvent démotivant pour les élèves. Katz et Blyth (ibid, p. 28) indiquent que les manuels contiennent souvent une présentation trop simplifiée et incomplète des phénomènes grammaticaux, et ce que les élèves apprennent par les manuels n'est pas applicable dans la vie quotidienne.

Tous mes participants ont utilisé un manuel dans leurs cours de grammaire. P1 n'a pas eu de manuel spécifique, mais il a copié des textes et des exercices de différents manuels. Les participants ont mentionné plusieurs avantages de l'emploi d'un manuel dans les cours de grammaire. Selon tous les participants, les manuels contiennent des textes qui sont adaptés à la progression des apprenants en français et aux directives dans *LK06*. Cela rend le travail des enseignants plus efficace. P4 a indiqué que « Le travail a été fait pour moi, et j'en suis reconnaissant ».

C'est intéressant que tous les participants indiquent que les manuels suivent la progression de *LK06*, alors même qu'ils proposent des progressions différentes. Il est aussi remarquable que même si les élèves ont atteint tous les objectifs d'acquisition, ils n'ont pas nécessairement bien appris la grammaire, puisque *LK06* ne mentionne pas du tout le mot « grammaire ». La raison pour laquelle les participants indiquent que le manuel suit les objectifs d'acquisition peut être liée au fait que les manuels ont été dirigés par un cadre normatif dans les programmes scolaires définis par les hommes politiques (Skrunes, 2010, p. 16). L'emploi

d'un manuel spécifique peut donc être une manière pratique pour recueillir et organiser le contenu obligatoire de la matière. Le manuel doit concrétiser les objectifs d'acquisition formulés dans les programmes scolaires. Cela peut être la raison pour laquelle P4 dit qu'il suit aveuglément la progression du manuel et que d'autres ont travaillé à définir cette progression pour lui. Selon Skrunes (2010, p. 16), le manuel doit représenter une autorité plus professionnelle que d'autres ressources d'apprentissage.

P2 a dit pourtant qu'il croit que lorsque l'on a un manuel à utiliser, les élèves aiment bien l'employer. P3 a indiqué que le manuel est un bon appui pour les élèves ainsi que pour lui-même comme ouvrage de référence. Dans quelques cas, le manuel propose aux enseignants et aux élèves des ressources sur Internet, comme par exemple le manuel de P3 et P4 *Enchanté*.

Malgré tout cela, les participants disent avoir besoin d'autres ressources d'apprentissage que le manuel dans leur enseignement de la grammaire. Les participants ont donné plusieurs raisons pour cela pendant les entretiens. P2 et P4 ont dit que le manuel ne contient pas assez d'exercices à faire par les élèves. P2 a indiqué que son manuel, *Contours*, est très désordonné lorsqu'il s'agit de la grammaire. Comme je l'ai écrit dans la section 2.6., le mot « grammaire » n'est pas explicitement mentionné dans *LK06*. On peut se demander si c'est possible que la partie grammaticale dans les manuels ait parfois des faiblesses du fait que *LK06* ne mentionne pas de manière explicite que les élèves doivent apprendre la grammaire ?

P2 a aussi indiqué que les manuels contiennent souvent des phrases hors de propos, créées seulement pour y introduire la grammaire de manière habile. Comme indiqué dans la section 4.2.2., P3 a insisté sur le fait qu'il y a beaucoup de fautes d'orthographe dans le manuel et d'autres fautes dans les exercices aussi. Cela correspond à ce que Katz et Blyth écrivent sur ce sujet. Katz et Blyth (2007, p. 27) écrivent que la partie grammaticale dans des manuels est souvent obsolète.

Selon les participants de ma recherche, l'emploi des manuels a plusieurs avantages pour l'enseignement de la grammaire, mais le manuel seul n'est pas pourtant assez pour enseigner la grammaire. Cela a pour résultat que les enseignants doivent trouver et employer d'autres ressources d'apprentissage.

Les documents authentiques sont utilisés par tous les participants, et ils utilisent par exemple des poèmes, chansons et contes de fées. Holec (1990, p. 67) écrit que les documents authentiques ont pour fonction de « fournir l'exposition présentant la langue et son fonctionnement », c'est quand les apprenants les analysent qu'ils découvrent et mémorisent

entre autres le lexique, la grammaire et le système d'écriture. Holec (ibid. p. 68) écrit aussi que « leur authenticité accroît la probabilité qu'ils offriront bien à l'apprenant les moyens d'acquérir les savoirs dont il aura besoin pour fonctionner langagièrement en situation réelle ». ⁶¹

Cela correspond grandement à ce que les participants ont dit sur les avantages de l'emploi des documents authentiques. P1 a dit que les documents authentiques donnent aux élèves le sentiment de maîtrise, l'impression que l'on fait quelque chose de vrai et qu'ils contribuent aussi à la variation dans les cours. Pendant le cours que j'ai observé, P3 a présenté aux élèves une comptine française aux élèves avec les pronoms toniques. Concernant cette comptine, il a dit pendant l'entretien que : « elle est en un sens un document authentique. Alors, pour épicer l'enseignement, je utilise parfois ce genre de texte ⁶² ». Selon P1, le défi est de trouver des documents authentiques de qualité. P2 a dit qu'il est difficile de trouver des textes qui ne soient pas trop difficiles ni trop enfantins.

Les participants à cette recherche ont dit qu'ils utilisent les films et les vidéos pendant leurs enseignements de la grammaire. Entre autres, le film « Coco Chanel » est mentionné par P4. P2 essaie de montrer des films français avec des sous-titres en français, mais il a indiqué qu'il est souvent difficile de trouver des films sous-titrés en français. P1 a dit qu'il utilise les films éducatifs de Maud Sullivan sur Youtube. Il a souligné le fait que Sullivan parle lentement et que les élèves ont la possibilité de les voir et revoir, et de suivre l'enseignement à leur propre rythme.

Du fait que les manuels ne contiennent pas suffisamment d'exercices à faire par les élèves, les enseignants doivent apporter plus d'exercices que ceux des manuels. Ils cherchent les exercices dans d'autres manuels ou livres de grammaire, ou encore ils rédigent eux-mêmes des feuilles avec les exercices. P2 a indiqué que les exercices qu'il a apportés aux élèves pendant le cours que j'ai observé n'étaient pas plus difficiles que ceux du manuel. Il a dit qu'il voulait simplement s'assurer que les élèves aient assez d'exercices à faire pour apprendre la grammaire.

P2 a aussi remarqué qu'il emploie les *PowerPoints* dans ses cours de grammaire. Les *PowerPoints* sont accessibles aux élèves sur *It's Learning*, après les cours et ils proposent aux élèves un système utile et nécessaire, selon P2.

⁶¹ Ma propre traduction

⁶² Ma propre traduction

Les participants dans cette recherche utilisent donc des ressources d'apprentissage différentes pour enseigner la grammaire. Les manuels seuls ne suffisent pas quant à l'enseignement de la grammaire. Un ouvrage de référence désordonné quant à la grammaire a pour résultat que l'un de mes participants utilise des *PowerPoints* au lieu d'utiliser le manuel pendant l'enseignement. En plus, du fait que les manuels ne contiennent pas assez d'exercices, les participants à cette recherche ont dit qu'ils doivent rédiger ou trouver des exercices supplémentaires.

Pour rendre l'enseignement plus proche de la réalité, les participants utilisent des documents authentiques. Les documents authentiques ont plusieurs avantages importants quant à l'apprentissage des élèves, mais il peut être difficile de trouver des textes qui s'adaptent au niveau des élèves. S'ils sont trop difficiles, les élèves perdent la motivation de travailler sur les textes et s'ils sont trop faciles et enfantins, les élèves ne voient pas la valeur de les travailler. Holec (1990, p. 72) présente un malentendu de l'objection à l'utilisation de documents authentiques du fait qu'ils sont trop difficiles pour les élèves. Il écrit que l'« objection implique que l'on considère la capacité de comprendre des textes rendus faciles comme une étape possible dans l'acquisition d'une capacité « normale » ».

Du fait que *LK06* est si vaste et vague en formulant ses objectifs d'acquisition, on peut se demander s'il aurait été plus explicite sur ce que les élèves doivent apprendre, surtout quand il s'agit de la connaissance grammaticale, il avait été plus facile pour les enseignants à trouver et savoir quels textes ils pouvaient utiliser dans leur enseignement de la grammaire. Je reviendrai à plusieurs défis du manuel dans la section 5.5.3.

L'emploi du manuel a donc plusieurs avantages quant à l'enseignement du français en général et les participants à ma recherche ont indiqué qu'il est un outil assez utile pour les enseignants ainsi que pour les élèves dans les cours de grammaire. Cependant, quand il s'agit exclusivement de l'enseignement de la grammaire, il y a plusieurs inconvénients du manuel qui rend le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves pénibles. Le manque des exercices suffisants pour que les élèves puissent apprendre les phénomènes grammaticaux et parfois un manque d'une annexe grammaticale résultent au fait que les enseignants ont besoin de ressources complémentaires à celles du manuel seul.

5.3. Les cours de grammaire

Il est important que l'enseignement de la grammaire se base sur l'activité orale.

Tous mes participants préparent leurs enseignements de la grammaire différemment et y accentuent des choses variées. Une des choses différente, c'est de rendre l'enseignement court et bref ou approfondi. P2 et P4 représentent un grand contraste sur ce point. Comme je l'ai écrit dans la section 4.2.1., P2 insiste à l'enseignement systématique de la grammaire. Il a dit qu'il est important d'être clair de ce que l'on enseigne. Cela peut être par exemple de commencer à enseigner les verbes au *présent*, afin d'enseigner les verbes au *passé* plus tard. Il a aussi dit qu'il ne faut pas enseigner trop d'éléments à la fois. P4 insiste, par contre, à l'enseignement court et bref. Comme je l'ai écrit dans la section 4.2.1., il a dit qu'il essaie d'utiliser seulement 20 minutes au maximum pour l'enseignement de la grammaire. Ce qui est important, selon lui, c'est de ne pas voler du temps des élèves. C'est pour cette raison qu'il enseigne de cette manière-là.

Fougerouse (2001, p. 168) écrit cela sur ce point :

les enseignants risquent de tomber dans le piège d'une focalisation excessive sur la grammaire, alors que celle-ci ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative orale et/ou écrite.

Selon Fougerouse, il est donc important de ne pas utiliser trop de temps pour l'enseignement de la grammaire. Cela correspond au but de P4 de rendre l'enseignement court, mais on peut se demander s'il a de bons motifs pour le faire. Le motif de P2 avec l'enseignement systématique, c'est de créer un système grammatical chez les élèves. Cependant, on peut se demander si cet enseignement systématique est trop fastidieux pour les élèves et que la présentation des phénomènes grammaticaux trop simplifiée et incomplète. (Cela est aussi évoqué dans la section 5.2. et la grammaire dans les manuels).

Fougerouse a fait un analyse qualitative chez 30 enseignants, et elle a trouvé qu'un tiers de ses enseignants ont précisé d'utiliser le métalangage « le plus simple possible », et cela parce que « les enseignants craignent de ne pas être compris par leurs élèves, et sont donc contraints à une simplification maximale » (2001, p. 168). En plus que « la simplification métalinguistique ne doit pas provoquer un simplisme et un manque de rigueur à la fois réducteurs et/ou caricaturaux, conduisant l'apprenant à une impasse ». (ibid, p. 169)

Les participants ont beaucoup parlé du niveau de métalangage sur lequel il faut se mettre en enseignant la grammaire, et ils ont présenté de différentes opinions intéressantes. P3 a dit qu'il est particulièrement important d'être constant avec son emploi de termes en enseignant la grammaire. C'est-à-dire d'utiliser une notion grammaticale et pas plusieurs quand on décrit les phénomènes grammaticaux. Il a dit que s'il utilisait un terme grammatical erroné pendant l'enseignement, il était important pour lui de corriger sa faute devant élèves. Cela contraste avec les opinions des autres participants. P1 a dit qu'il est important de ne pas se glorifier en parlant excessivement correct. Selon lui, il est important de ne pas noyer les élèves en trop de termes grammaticaux et théoriques. P1 a dit qu'il faut que les élèves apprennent à :

employer des termes techniques qu'ils [les élèves] apprennent dans les cours de norvégien et anglais afin que les matières peuvent compléter l'un l'autre. On souhaite cela, que l'on aura une coopération.⁶³

P1 a aussi donné un exemple de l'enseignement de néo-norvégien où les termes grammaticaux sont utilisés pour les mêmes choses, mais qu'ils s'appellent peut-être d'autres choses. P2 a dit qu'il croit que l'emploi des termes grammaticaux pourrait casser la motivation de certains élèves pour apprendre la grammaire. Il a dit :

Je crois que quelques-uns ont des difficultés seulement en parlant des termes grammaticaux. C'est comme moi, quand il s'agit des équations en maths ou de l'algèbre. J'ai des obstacles avant même commencer.⁶⁴

Selon P2, le plus important, c'est que les élèves arrivent à utiliser la grammaire d'une manière correcte, et pas qu'ils arrivent à savoir la différence entre les termes grammaticaux.

Pendant le cours que j'ai observé, P4 a attaché peu d'importance aux termes grammaticaux et leur signification pendant le cours. Il a dit que s'il avait passé plus de temps pour l'enseigner, les élèves forts auraient été ennuyés et les élèves faibles auraient encore eu besoin de plus de temps parce qu'ils n'étaient pas assez concentrés pendant l'enseignement. P4 a aussi indiqué qu'il y a des inconvénients clairs en se concentrant sur les termes grammaticaux d'une manière exagérée. Comme je l'ai écrit dans la section 4.2.3., il a dit que « les élèves qui ont envie de continuer à apprendre le français, ils l'apprendront ultérieurement et pour les autres, tous les termes grammaticaux, c'est la plaie ». ⁶⁵

⁶³ Ma propre traduction

⁶⁴ Ma propre traduction

⁶⁵ Ma propre traduction

En dépit des différences entre les opinions des participants, ils se sont accordés pour dire que l'activité orale est importante afin que les élèves apprennent la grammaire.

Pour les participants dans cette étude, il est important de préparer l'enseignement de la grammaire de sorte que les élèves utilisent la langue oralement. Il faut faire parler les élèves en français pendant le cours et il faut qu'ils l'entendent beaucoup. Quand il s'agit d'enseigner les termes grammaticaux corrects aux élèves et s'assurer qu'ils savent les utiliser, il y a des opinions différentes entre les participants. D'une part, c'est important pour les enseignants d'avoir un vocabulaire à utiliser pendant les cours que les élèves comprennent. Les élèves utilisent aussi les mêmes termes dans les autres cours de langues, comme l'anglais et le norvégien. D'autre part, c'est souvent les termes grammaticaux qui sont difficile pour les élèves. Aujourd'hui, les élèves n'ont pas une bonne connaissance en ces termes, et les termes deviennent donc eux-mêmes des obstacles pour apprendre la grammaire, et pas la grammaire.

Dans ma recherche, la plupart des participants ont utilisé un enseignement approfondi de la grammaire, alors qu'un participant a insisté à un enseignement court. Fougerouse (2001, p. 168) écrit sur le sujet de la durée de l'enseignement de la grammaire qu'elle « ne doit pas être trop long, parce que cela n'est pas une garantie pour obtenir chez les élèves une bonne compétence communicative orale et/ou écrite ». P4 est le seul participant qui a indiqué qu'il vise à rendre l'enseignement de la grammaire le plus court possible, mais son motif de cela n'est pas afin de le rendre optimal pour *tous* les élèves. Il a dit qu'il met le niveau de l'enseignement généralement « au milieu. Les élèves forts commencent à s'ennuyer [parce qu'ils en ont déjà compris], et les élèves faibles n'arrivent pas à saisir le phénomène grammatical. Ils le notent seulement. Mais ils ne le comprennent pas très bien ⁶⁶ ». Son but est de ne pas voler le temps des élèves qui peuvent s'assimiler les phénomènes grammaticaux par eux-mêmes après cet enseignement court de la grammaire.

Les autres participants à cette recherche ont indiqué qu'ils cherchent à mettre le niveau de l'enseignement de la grammaire à autant d'élèves dans la classe que possible. On peut donc se demander si leur aspiration à atteindre autant d'élèves possible dans l'enseignement a lieu au détriment d'un bon apprentissage de la grammaire selon l'affirmation de Fougerouse.

⁶⁶ Ma propre traduction

5.4. Les exercices des élèves

Les exercices de production des textes complets sont les plus efficaces pour l'apprentissage de la grammaire.

Vold (2014, p. 133) écrit qu'il y a un accord sur le fait qu'il est préférable de faire écrire des textes complets aux élèves plutôt que de les faire travailler sur des exercices consistant à remplir des trous. La raison pour cela est que les élèves, en écrivant des textes complets, ils ont la possibilité d'exercer à communiquer dans des situations plus réelle et authentiques. Vold (ibid., 127) écrit de plus que c'est plus motivant pour les élèves si la grammaire est liée directement à la langue employée, c'est-à-dire par exemple quand ils ont la possibilité d'écrire sur des sujets de leur propre vie. Un autre avantage de la production des textes par les élèves est qu'il est possible pour l'enseignant d'utiliser ce que les élèves ont écrit à un moment ultérieur de manière orale avec les élèves. Si les élèves ont, par exemple, écrit un texte de leurs vacances, l'enseignant peut discuter avec ses élèves ce qu'ils ont écrit de cela. Les exercices oraux et écrits ont donc une valeur pour les élèves. Selon Vold (ibid., p. 126), la compétence communicative est d'arriver à transmettre et comprendre le contenu d'un message. On peut donc dire que l'emploi des exercices où les élèves doivent produire leurs propres textes et employer la langue activement, c'est ce qui est le plus important.

5.4.1. Les « bons exercices »

L'un des sujets de mon étude était de rechercher les opinions de mes participants sur les bons exercices et les exercices moins bons de grammaire. Dans ce sous-chapitre, je rapporterai ce qu'ils ont dit sur ce sujet.

P1 a dit qu'il y a des perspectives différentes sur les bons exercices et les mauvais. Il a souligné qu'il faut évaluer les exercices en fonction du niveau des élèves et que quelques exercices peuvent fonctionner dans certaines classes, alors qu'ils ne peuvent pas fonctionner dans d'autres classes. Il a dit qu'il essaie d'utiliser les exercices oraux avec ses élèves, de leur montrer que la grammaire est une chose qui est effectivement employée.

P2 a dit que les exercices dans ses cours de grammaire se situent à un niveau très élémentaire et que ce qui est le plus important est qu'ils correspondent à son enseignement. Il a dit que « ils [les bons exercices] traitent précisément ce que j'ai enseigné, parce que je veux m'assurer que les élèves ont compris avant de passer au phénomène suivant ».⁶⁷

⁶⁷ Ma propre traduction

C'est important pour P3 aussi que les exercices couvrent ce qu'il a enseigné. Il a dit que les exercices permettent de faire répéter, et que cela est important quand on apprend une langue étrangère.

Pour P4, le plus important est que les exercices soient efficaces quant au temps, et qu'ils traitent de ce qui est le plus élémentaire. Il a dit que :

Ce que je fais, c'est d'enlever les exercices créatifs, tout simplement parce que c'est efficace quant au temps. Je dis aux élèves « Apprenez seulement ce qui est le plus fondamental », afin de ne pas leur donner trop de choses à la fois.⁶⁸

Les exercices de transformation

Selon les participants, les exercices de transformation, plus précisément les exercices où les élèves doivent traduire un texte du norvégien vers le français, sont bons pour leur apprentissage. P1 a indiqué que les élèves acquièrent une compétence élevée en français en traduisant des textes. Surtout quand ils doivent traduire une phrase, un paragraphe ou un texte complet. P2 a dit que les exercices de traduction sont très utiles, parce qu' « ils doivent réfléchir à la grammaire ». Il a précisé que cela compte seulement quand il s'agit de traduire un texte du norvégien vers le français, et pas l'inverse.

P3 partage l'opinion de P2 sur cela. Il a dit que

[I]l faut que les élèves essaient de raisonner en français. Et cela est un défi lorsqu'ils doivent écrire des textes complets par eux-mêmes. Par exemple quand il s'agit de l'ordre des mots, ils veulent écrire des phrases françaises avec l'ordre des mots norvégien.⁶⁹

Quant aux exercices de traduction du norvégien vers le français, P4 a dit :

Je crois qu'ils ont de la valeur. C'est utile de faire l'effort pour traduire du norvégien vers le français. C'est de se plonger dans un texte et l'étudier à un niveau détaillé, et de comprendre « comment fonctionne la grammaire ? »⁷⁰

Les participants ont indiqué que les exercices oraux contribuent à renforcer la connaissance grammaticale des élèves. P3 a dit que l'un de ses buts est de faire parler en français tous les élèves dans la classe pendant le cours. Il a aussi dit qu'il faut pratiquer pour progresser, et en

⁶⁸ Ma propre traduction

⁶⁹ Ma propre traduction

⁷⁰ Ma propre traduction

utilisant les exercices oraux pendant le cours, les élèves ont la possibilité d'employer ce qu'ils ont appris. Cela se manifeste quand les élèves écrivent et parlent en français.

P4 a dit que ses élèves parlent et écrivent beaucoup pendant ses cours, et que c'est l'aptitude à l'oral qui fait la base de la prestation écrite. Dans les cours de P4, les élèves doivent parler beaucoup en français. Il a dit que « mes élèves parlent tout le temps. Et c'est évident que quand le français se met dans leur tête, le français se met aussi sur le papier. Mes élèves écrivent donc beaucoup ⁷¹».

La production d'un texte

Le dernier point où il y avait un accord entre les participants, c'était que les élèves devaient produire des textes en français. P3 a dit que « les meilleurs exercices sont les exercices de la production libre, où les élèves s'exercent librement à écrire des textes ». Il a dit que quand les élèves produisent leurs propres textes, ils peuvent montrer qu'ils ont bien compris les phénomènes grammaticaux que j'ai enseignés.

P4 a aussi indiqué qu'il est profitable pour les élèves de produire leurs propres textes pour apprendre la grammaire. Il a dit que « j'aime surtout l'activité où ils produisent quelque chose par eux-mêmes, c'est-à-dire des textes. Et de se rendre compte que « j'ai besoin de la grammaire ⁷²».

5.4.2. Les « exercices moins bons ».

Les participants dans cette recherche ont indiqué qu'ils aiment dans une moindre mesure les exercices à trous (voir la section 4.2.4.). P2 a dit qu'il les utilise rarement parce qu'il pense que c'est du temps perdu. P3 a dit que ce type d'exercices peut fonctionner pour des phénomènes simples, mais il a ajouté que, dans ce cas, l'apprentissage se manifeste d'une manière machinale. P4 a dit qu'ils sont trop élémentaires pour les élèves et que c'est pour cette raison qu'il ne force aucun de ses élèves de les faire. P1 a dit qu'il y a quelques avantages avec les exercices à trous concernant le niveau des élèves, mais que c'est uniquement face à des élèves faibles. Il a dit que pour eux, ce type d'exercices est peut-être le seul qu'ils arrivent à faire, et ils sont dans ce cas positifs.

Les perspectives de P1 et P4 peuvent être étudiées à la lumière de ce que le psychologue hongrois Mihaly Csikszentmihalyi (2003 p. 79) appelle une «expérience optimale». Selon

⁷¹ Ma propre traduction

⁷² Ma propre traduction

Csikszentmihalyi, le *flow* est un état optimal qui peut être atteint lorsque les défis que l'on rencontre sont adaptés à nos dispositions pour les rencontrer. Quand l'exercice est trop facile ou trop difficile pour les élèves, on perd le *flow*. Pour les élèves faibles, les exercices trop difficiles peuvent être associés à angoisse ou inquiétude, alors que pour les élèves forts, les exercices trop faciles peuvent les ennuyer, comme P4 l'a souligné (voir la figure ci-dessous). Selon Klette (2013, p. 180), les exercices doivent être rédigés de manière qu'il y a une possibilité de 90 % pour que les élèves arrivent à les résoudre sans aide de l'enseignant. C'est donc important que les enseignants visent à atteindre le *flow* pour leurs élèves en choisissant les exercices sur la grammaire. Cela n'est pas une garantie pour l'apprentissage des élèves. Ce n'est qu'une garantie pour le fait que les élèves travaillent dur quand ils se trouvent dans la zone de Flow.

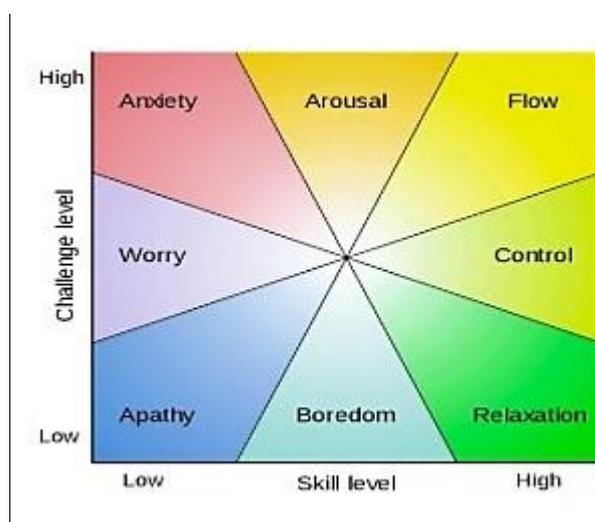


Figure 1 : La figure de Flow de Csikszentmihalyi (2003 p. 79)

Pour résumer, les participants ont des perspectives différentes quant aux bons exercices sur la grammaire. Cependant, il y a un consensus entre eux sur le fait que les exercices où les élèves doivent travailler oralement et où ils doivent écrire leurs propres textes sont les meilleurs exercices pour les élèves. Cela parce que les élèves doivent réfléchir sur la grammaire de manière détaillée. Les affirmations des participants à cette recherche correspondent à ce que j'ai écrit dans la section 5.4.

Les exercices de traduction vers le français fonctionnent bien, parce que les élèves doivent ici aussi réfléchir sur la grammaire et employer ce qu'ils ont appris pour écrire et construire les phrases. Les exercices à trous ont souvent une moindre valeur dans les situations pratiques, du

fait que l'apprentissage se manifeste d'une manière machinale. Cependant, selon P1, ce type d'exercices peut convenir aux élèves faibles.

5.5. Les défis en enseignant la grammaire française en Norvège

Les enseignants se trouvent devant plusieurs difficultés et défis dans les cours de FLE. Dans ce sous-chapitre je présenterai les difficultés et les défis rapportés par les participants dans ma recherche quant à l'enseignement de la grammaire.

5.5.1. *Les conditions pour l'enseignement de la grammaire*

La taille des classes

En Norvège, il y a continuellement un débat sur les rapports entre la taille de la classe et les acquis d'apprentissage. Jusqu'au livre blanc 33 en 2003 (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, .p. 12), il y avait une norme pour le nombre d'élèves par enseignant dans une classe. Les participants ont parlé de la taille de classe, et ce nombre variait de 15 à 32. Cette différence donne différents points de départ pour enseigner la grammaire. Les classes nombreuses influent sur l'enseignement de la grammaire. Hansejordet écrit dans un rapport à Språkfagsenteret que :

Il est difficile de rendre l'enseignement communicatif plutôt que contrôlé par l'enseignant quand il y a des classes nombreuses. De cette manière, l'enseignement de la grammaire contrôlé depuis le tableau pourrait être un moyen pour faciliter la discipline, surtout par rapport aux activités écrites. ⁷³(2009, p. 4)

Selon les participants, la taille de classe est un défi à la fois concernant l'enseignement de la grammaire, mais aussi concernant les cours de FLE en général. P4 a dit que les cours de FLE seront optimaux si « l'enseignant parle beaucoup en français, et en tout cas en français à chaque cours. Et si les élèves parlent en français aussi ... ». Malgré cela, il a dit qu'il n'avait qu'une conversation d'environ 10 minutes avec des groupes de quatre élèves pour les épreuves importantes pendant le semestre.

Cela contraste grandement avec P1 qui a indiqué qu'il a la possibilité de parler pendant 10-30 minutes chaque semaine avec tous les élèves. P2 a indiqué que la taille de la classe est un grand défi quand il doit organiser l'enseignement. Tous les élèves suivent la même progression, car « si tu as 27 élèves, tu ne fais pas 27 plans différents. Il aurait fallu 48 heures

⁷³ Ma propre traduction

par jour. Ça ne marche pas ⁷⁴». P3, qui a 21 élèves dans sa classe, a indiqué que le but de ses cours est de donner aux élèves un enseignement adapté à leurs moyens et leur niveau, mais qu'il circule parfois dans la classe et montre le corrigé aux élèves pour économiser du temps au lieu d'expliquer le corrigé des exercices en plenum. P4 a indiqué qu'il présente les règles grammaticales en utilisant l'approche déductive, au lieu d'utiliser l'approche inductive parce que « C'est efficace. En pensant au temps dont on dispose ⁷⁵».

Concernant l'enseignement sur le tableau, P4 a dit qu'il met le niveau de l'enseignement généralement « au milieu » (voir la section 5.3.). Cela contraste grandement avec P1 qui a comme but et philosophie de varier beaucoup les enseignements et d'ajuster l'enseignement au niveau de chaque élève. Selon Blatchford et Lai (2010, p. 3) les enseignants sont moins stressés quand ils enseignent à des classes peu nombreuses, entre autres parce qu'ils sont dispensés de faire des compromis concernant leurs plans pédagogiques. Cela pourrait être la raison pour laquelle P1 peut varier l'enseignement plus que les autres participants. Hattie (2009, p. 141) écrit que, concernant la taille de la classe, l'acquis d'apprentissage ne change pas considérablement en passant d'une grande classe (25-30 élèves) à une plus petite classe (15-20), à moins que l'enseignant change de méthode. Hattie (ibid.) écrit que les classes avec plus de 30 élèves sont dépendantes d'un enseignement plus rigide si on doit obtenir l'acquis d'apprentissage. Selon Hattie (ibid.), cela implique moins de variation et davantage d'enseignement sur le tableau et davantage d'analyse des leçons au même rythme pour tous les élèves. Cela implique de plus le fait que l'enseignant est souvent la personne dans la classe qui parle le plus en français pendant le cours de FLE. Cela contraste avec l'idéal de faire parler les élèves pendant les cours de FLE.

Hattie (ibid.) indique qu'une réduction de la taille de classe peut résulter en un enseignement basé sur chaque élève, en un enseignement de qualité, en une possibilité d'avoir des activités centrées pour les élèves et en le fait que les élèves se concentrent plus. Malgré cela, plusieurs études (voir Hattie, 2013, p. 141 et Klette, 2013, p. 178) indiquent qu'une taille de classe plus basse ne mène à des meilleurs résultats d'apprentissage. Selon Hattie (2009, p. 142), la raison pour cela est que les enseignants ne change pas leur méthode d'enseignement même si les classes sont moins nombreuses, mais qu'ils gardent la méthode d'enseignement didactique (voir la section 2.2.). Selon Hansejordet (2009, p. 76) l'enseignement de la grammaire en LE est utilisé comme initiative de discipline pour maintenir l'ordre dans la classe. Les

⁷⁴ Ma propre traduction

⁷⁵ Ma propre traduction

enseignants à l'étude de Hansejordet (ibid) ont pourtant indiqué qu'ils auraient enseigné différemment s'il y avait moins d'élèves dans la classe. Selon Klette (2013, p. 180), les recherches faites auparavant montrent qu'une variation où on a bien réfléchi sur les différentes méthodes est productive pour l'apprentissage des élèves. Klette (ibid.) écrit aussi que les recherches montrent que l'emploi exclusif d'une méthode est négatif pour l'apprentissage. Cela est remarquable quand les participants à cette recherche ont indiqué qu'ils n'utilisent qu'une approche, sauf P1 et P2 (voir la section 4.2.1.).

Selon Hattie (2009, p. 142) et Klette (2013, p. 180), un enseignant doit adapter son enseignement à chaque élève concernant ce qu'il doit apprendre et dans quel rythme il doit l'apprendre. Différentes études montrent que c'est l'enseignant et son enseignement qui est le facteur le plus important pour l'apprentissage des élèves.

Pour résumer, une conclusion de cette étude est que la taille de classe importe à la manière dont les enseignants organisent leur enseignement de la grammaire, mais aussi à l'enseignement de FLE en général. Quant à l'enseignement d'une LE, les classes nombreuses sont indiquées comme un grand défi dans l'étude de Hansejordet (2009, p. 73). Hansejordet a écrit que c'est difficile pour les enseignants d'avoir des conversations avec les élèves soit individuellement soit par deux s'il y a plus de 27 élèves dans la classe. Ainsi, la taille de la classe est un défi pour les participants à cette recherche. Cependant, selon Hattie (2009, p. 141), la recherche montre que les enseignants n'ont pas besoin d'enseigner depuis le tableau lorsque la classe compte de moins de 30 élèves. Dans cette recherche, il n'y avait que P4 qui a eu plus de 30 élèves dans la classe, et les autres enseignants avaient donc, selon Hattie, la possibilité de modifier et adapter leur enseignement à un groupe d'élèves plus petit.

5.5.2. La position de l'anglais

Comme indiqué dans la section 2.3.3., la position d'anglais en Norvège présente un défi pour le français comme matière selon les participants à cette recherche. P2 pense que les élèves ont une faible motivation pour apprendre le français parce que :

[...] les jeunes d'aujourd'hui pensent qu'il suffit amplement d'apprendre l'anglais. Parce qu'il s'étend. La majorité peut apprendre l'anglais parce que l'on l'entend généralement tous les jours dans un contexte ou un autre, surtout si tu es sur le Net ou sur Youtube [...]. Alors que pour une autre langue étrangère, je crois qu'il faut une

relation plus consciente à sa propre langue et peut-être même être naturellement doué pour les langues pour réussir. Et tous ne bénéficient pas de ce cas.⁷⁶

P1 a aussi dit que l'anglais a un grand avantage par rapport au français. Il a indiqué que :

Nous sommes entourés de l'anglais tout le temps tout comme nous sommes entourés du norvégien. Mes élèves, mes enfants ou moi-même, je suis sûre que nous sommes en contact avec l'anglais peut-être d'une à six/sept heures par jour. Nous regardons tant de séries et nous écoutons tant musique, etc., et nous introduisons beaucoup d'expressions et mots anglais ou américains dans notre propre langue. On baigne dans l'anglais, les scandinaves seront donc très forts en anglais.⁷⁷

Les avantages avec l'anglais par rapport aux LE sont bien documentés par les recherches, surtout concernant la grammaire. Hedstrøm (2001, mentionné dans Hansejordet, 2009, p.13) estime que la grammaire doit être introduite graduellement dans l'enseignement des langues et que l'enseignement doit être caractérisé par le fait que les élèves découvrent tôt eux-mêmes les règles grammaticales. Ce n'est qu'au lycée que l'on peut parler dans une manière explicite des règles grammaticales. Selon Hansejordet (ibid.), ceux qui enseignent l'anglais tiennent compte de ce défi, alors que le cas des langues étrangères est tout autre chose. Il y a une courbe d'apprentissage plus escarpée pour les élèves qui apprennent le français, parce que, le plus souvent, ils ne rencontrent pas la langue avant le collège. De plus, l'enseignant est aussi la seule personne qui maîtrise la langue avec qui les élèves sont en contact, comme je l'ai mentionné plus tôt dans la section 2.3.2.

Pour résumer, trois des participants dans cette recherche indiquent des défis particuliers du fait que l'anglais a fait partie de la langue courante des adolescents norvégiens. Cela est exprimé par le fait que l'anglais est devenu une partie de leur vie quotidienne et que l'anglais comme matière à l'école a eu une approche pratique. Comme indiqué plus haut, l'enseignement de la grammaire français de manière explicite peut donc rattraper le manque du temps disponible et le manque de l'exposition française des élèves. Il faut ainsi une méthode entièrement différente pour apprendre le français que l'anglais. En plus, c'est pour cette raison que beaucoup d'adolescents expriment que c'est plus dur et moins motivant d'apprendre le français que d'apprendre l'anglais.

⁷⁶ Ma propre traduction

⁷⁷ Ma propre traduction

5.5.3. L'enseignement de la grammaire et la langue employée

Dans le rapport « *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler sluttrapport* », Skjelbred (2003, s. 55) présente l'emploi des manuels dans les trois catégories suivants :

1. Comme point de départ pour la transmission de connaissances+
2. Comme point de départ pour le travail des élèves (les exercices)
3. Comme point de départ pour le contrôle (les épreuves orales et écrites)

L'emploi d'un manuel a été un sujet constamment discuté pendant les entretiens avec les participants à la recherche. Comme le tableau pour les ressources d'apprentissage le montre (voir le tableau 5, dans la section 4.2.2.), P1 était le seul participant qui a indiqué qu'il n'utilise pas de manuel spécifique comme base de son enseignement. Il a dit que les manuels n'ont souvent pas suffisamment d'exercices de bonne qualité. Il a dit que les exercices sont souvent caractérisés par la démarche machinale de remplir les trous ou bien par la traduction de phrases. Cela a pour résultat que les manuels peuvent être considérés comme dépassés et démodés. Cela correspond à la théorie sur l'emploi des manuels dans l'enseignement des langues. Dans le livre *Teaching French Grammar in Context: Theory and Practice*, les auteurs Stacey L. Katz et Carl Stewart Blyth (2007 p. 27) écrivent que l'emploi des manuels dans l'enseignement des langues et surtout l'enseignement de la grammaire est souvent démotivant pour les élèves. Katz et Blyth (ibid, p. 28) indiquent que les manuels présentent souvent les défis grammaticaux d'une manière irréaliste et incomplète. Ils indiquent aussi que ce que les élèves apprennent par les livres ne réapparaît pas dans la vie quotidienne. P2 a dit que la partie grammaticale est souvent un peu désordonnée, et que c'est pour cette raison qu'il fait des *PowerPoints* pour son enseignement de la grammaire. Le manuel qu'il a utilisé au moment de l'observation et de l'entretien, *Contours*, ne contient pas une « annexe de grammaire, alors il faut feuilleter le livre pour trouver les réponses aux défis grammaticaux ». P2 a dit à cet égard qu'il aurait aimé pouvoir changer le manuel contre un autre manuel, mais à cause d'une situation économique difficile à son école, il n'a pas pu acheter de nouveaux manuels.

P2 a aussi dit qu'un défi avec les manuels est qu'ils ne traitent pas de l'environnement dans lequel les élèves se trouvent. Cela se présente par exemple dans les exercices qui se trouvent dans le manuel où tous étaient au *présent*, sauf une phrase qui étaient au *passé composé*. Cette problématique présentée par P2 correspond à la problématique de Katz et Blyth (2007, p. 27)

où ils écrivent qu'elle est l'un des problèmes principaux de l'emploi des manuels dans l'enseignement de la grammaire à l'école.

P3 a dit que quand il a travaillé à Steinerskolen⁷⁸, il n'a pas utilisé de manuel, mais qu'il le fait maintenant parce qu'il est plus facile pour lui et pour ses élèves de se comporter face à un facteur commun. P3 a dit qu'il utilise souvent ses propre *PowerPoints* pour corriger les erreurs d'orthographe et les erreurs grammaticales dans le manuel. En plus, P3 dit qu'il existe une inconséquence entre les termes grammaticaux utilisés dans quelques manuels et les termes que les élèves apprennent au collège. Il a donné l'exemple avec le terme « bisetning » : il souligne qu'il est appelé « leddsetning » aujourd'hui. En plus, il a dit que :

Et on a les propositions subordonnées circonstancielles, relatives et complétives, qui avaient un autre nom quand j'étais plus jeune, et qui correspondent à autre chose en français. Et on n'utilise plus le terme du pronom relatif. [...]. Alors, l'emploi de termes est difficile, parce qu'il est modifié, et il y a des inconséquences dans le manuel. [Le terme] bisetninger a disparu [...]. Et pourtant nous l'avons récemment trouvé dans un manuel⁷⁹

Dans sa critique de l'emploi des manuels pour enseigner la grammaire, Katz et Blyth (2007, p. 27) présentent la partie grammaticale des manuels qui est souvent « obsolète » comme un grand problème quant à l'emploi des manuels dans l'enseignement. Cela correspond aux affirmations que P3 a données dans sa description de l'emploi des manuels. Comme je l'ai mentionné plus haut dans ce sous-chapitre, les catégories de Skjelbred (2003) montrent que l'emploi des manuels dans l'enseignement peut se présenter dans trois catégories principales. Les défis que P3 rencontre montrent que les manuels comme point de départ pour la transmission de connaissances ne marchent pas de manière idéale à cause des erreurs et des imperfections dans les manuels.

Cependant, il faut dire que même si plusieurs participants à cette recherche sont critiques à l'égard de l'emploi des manuels dans l'enseignement de la grammaire, ils ont aussi mentionné les aspects positifs du manuel.

⁷⁸ Steinerskoler sont basées sur la pédagogie de Rudolf Steiner qui accentue les idéales humanistes.

⁷⁹ Ma propre traduction

P1, qui n'utilise pas de manuel spécifique dans ses enseignements, a dit que « les manuels ont évidemment un bon raisonnement pédagogique ou méthodologique en ayant les textes adaptés à la progression que les élèves peuvent suivre pendant l'année ». ⁸⁰

La progression par rapport aux objectifs d'acquisition dans *LK06* doit, selon le Ministère de l'éducation et de l'étude en Norvège, se manifester dans les programmes scolaires (Utdanningsdirektoratet, 2016). Alors, si les manuels ont une bonne progression que les élèves et l'enseignant arrivent à suivre, cela pouvait rendre les objectifs d'acquisition dans *LK06* possibles à atteindre.

P4 dit que la progression du manuel est une raison important pour laquelle il l'utilise.

Je suis aveuglément la progression du manuel. Et le manuel suit les objectifs d'acquisition [dans *LK06*]. [...]. Quelques-uns ont défini la progression pour moi. Je leur en suis reconnaissant. Les personnes qui ont rédigé ce livre sont habiles. Je n'ai pas à refaire leur travail. Je ne dois pas l'inventer à nouveau. ⁸¹

P3 dit qu'en dépit des erreurs dans les manuels, il les utilise parce que :

Ils sont formés très pédagogiquement. Nous avons utilisé différents manuels pendant les années que j'ai passées dans cette école, et c'est un soutien pour les élèves, et c'est un soutien pour moi comme enseignant d'avoir un ouvrage de référence à utiliser. ⁸²

Selon Katz et Blyth (2007, p. 12), les manuels dans les cours de FLE n'ont pas eu une grande évolution pendant les dernières 20 années. La raison, selon Katz et Blyth (ibid.), c'est qu'il est difficile de rédiger les manuels et que les chercheurs préfèrent d'écrire des articles dans des magazines scientifiques. Katz et Blyth (ibid.) indiquent que cela est un paradoxe, parce que les manuels français leur donnent la possibilité d'être lus par beaucoup, et de faire la différence. Étant donné que le livre de Katz et Blyth vient des États-Unis, on peut aussi spéculer sur le fait si c'est le même cas en Norvège. Avec des programmes scolaires ambitieux, beaucoup d'objectifs d'acquisition liés à la LE et le manque du mot « grammaire » dans *LK06*, on peut se demander si « Est-ce que c'est pour cette raison que les enseignants doivent trouver et utiliser d'autres ressources d'apprentissage que le manuel ? ». Est-ce que le statut du manuel (voir Skrunes, 2010, p. 16) résultent pourtant au fait que les enseignants choisissent de suivre aveuglément sa progression, malgré ses erreurs et ses inconvénients ? La

⁸⁰ Ma propre traduction

⁸¹ Ma propre traduction

⁸² Ma propre traduction

recherche ultérieure doit étudier les opinions des enseignants sur la distinction entre les bons manuels et les manuels moins bons.

Quelques participants dans cette étude pensent que l'emploi d'un manuel pourrait être problématique quand ils enseignent la grammaire. Les livres contiennent souvent des exercices caractérisés par une démarche machinale ou ils ont une partie grammaticale obsolète. Plusieurs des participants indiquent qu'ils n'utilisent pas le manuel quand ils enseignent la grammaire. Cela est conforme à des études précédentes sur le sujet (Katz et Blyth, 2007, p. 27, mentionné plus haut dans le chapitre). Cependant, même si les manuels ont des erreurs, il n'est pas exclusivement négatif de les utiliser (voir la section 5.2.).

En prenant départ des opinions de mes participants, on peut se demander si les auteurs des manuels doivent recevoir plus de feedback des participants sur les bons manuels et les manuels moins bons et le même sur les exercices. Cette recherche n'a pas bien étudié cela, mais il peut être recherché plus dans une recherche ultérieure.

5.5.4. La motivation des élèves

Les classes nombreuses d'élèves démotivés rendent difficile à utiliser les activités orales (Hansejordet, 2009, p. 75). Dans les entretiens avec les enseignants, la motivation des élèves était présentée comme un grand obstacle pour apprendre les langues étrangères en général. Dans cette étude, deux participants ont indiqué que le manque d'effort des élèves était une raison importante du fait qu'ils n'apprennent pas le français.

P2 a dit que trop d'élèves sont démotivés et que cela influence leur effort en la matière :

Malheureusement, trop d'élèves ne sont pas motivés pour apprendre une autre langue étrangère [que l'anglais] et ils font en conséquence un faible effort de travail. Comme enseignant, on perd un peu de motivation. Surtout si l'on commence avec un grand enthousiasme et « on va apprendre cela » et comme ça, et il s'avère que beaucoup de jeunes qui sont trop paresseux pour travailler.⁸³

P3 indique que l'effort des élèves, ou son absence, est la conséquence de toutes les ressources que les élèves peuvent utiliser. En relation avec l'effort des élèves, P3 a dit :

Ce qui est particulier en Norvège est qu'il est permis aux élèves d'utiliser les dictionnaires et d'avoir l'accès à *Ordnett*⁸⁴ qu'on utilise aujourd'hui. L'année dernière,

⁸³ Ma propre traduction

⁸⁴ Ordnett est un service de dictionnaire et de langue en ligne qui propose l'accès aux dictionnaires numériques.

c'était un autre dictionnaire dont j'ai oublié son nom. En tout cas, les autres pays ne les utilisent pas. Les élèves dans d'autres pays n'ont pas la permission d'utiliser le dictionnaire à l'examen. Alors, quand les élèves peuvent utiliser n'importe quelles aides à l'examen, le dictionnaire inclus, cela leur rend bien service. Et l'effort des élèves, ici, est par conséquent assez faible.⁸⁵

P3 a approfondi cela en relation avec un contrôle que l'une de ses classes a eu :

Aujourd'hui, on a eu un test de vocabulaire- ou, on a eu un test sur des verbes réfléchis que l'on a étudiés dans le troisième chapitre en première année au lycée. Très peu d'élèves ont appris comment écrire les verbes réfléchis et comment les traduire. Donc, les élèves norvégiens doivent apprendre à travailler. Je crois qu'ils aiment trop la facilité. Le fait qu'on leur donne trop d'aides et qu'on n'exige pas d'eux qu'ils approprient le vocabulaire et qu'ils comprennent et bachotent par exemple la traduction des mots et des verbes. Cela peut avoir pour conséquence que quand les élèves doivent écrire [à l'examen], ils n'ont pas le temps de consulter tout ce qu'ils veulent dans les dictionnaires. Ils ont peut-être des résultats plus mauvais que les élèves dans d'autres pays où l'on a appris une morale de travail différente.⁸⁶

P4 a dit dans l'entretien que la motivation n'est pas un défi pour les élèves dans son école. Il a dit que :

[...] Il n'y a pas de défis de discipline dans cette classe. [...] S'il y a un défi, c'est parce qu'ils [les élèves] se crèvent au travail. Il y a tant d'élèves qui travaillent trop, et c'est *cela* qui est le problème.

P4 a expliqué qu'il faut des bonnes notes pour être accepté à l'école où il travaille.

Tous ces élèves ont les meilleures notes du collège. C'est parce qu'on est une école recherchée, une école à laquelle les élèves souhaitent s'inscrire. Alors, nous sommes privilégiés. Ils veulent une école au centre-ville, et ils veulent cette école. Il est donc un rêve, nous avons la fine fleur des élèves. C'est comme ça.⁸⁷

⁸⁵ Ma propre traduction

⁸⁶ Ma propre traduction

⁸⁷ Ma propre traduction

P1 a aussi dit qu'il y a une grande différence du niveau de motivation dans les différentes classes où il enseigne. Il décrit l'une de ses classes comme très motivée pour travailler le français :

Il n'est pas toujours comme cela. Mais ces élèves viennent et ils ont vraiment envie de ... Je constate en tout cas qu'ils viennent à l'école et qu'ils ont envie d'apprendre : ils sont curieux et ils s'expriment.⁸⁸

Cela contraste grandement avec une autre classe où P1 enseigne :

Dans d'autres cours, il faut travailler plus pour obtenir quelque chose. Dans une autre classe où j'enseigne, je suis renfrogné presque chaque fois. Les filles me rendent vraiment fatigué. Elles utilisent leurs portables, même si je leur ai dit que je vais les casser un jour. Il y a toujours une compétition pour avoir leur attention.⁸⁹

P1 a conclu sur le travail des élèves comme cela : « il est très différent d'une classe à une autre. Oui, c'est vraiment étrange. Mais c'est comme ça quand on est enseignant et quand on travaille avec les gens ».⁹⁰

C'est difficile de savoir si le manque de l'effort de travail des élèves est dû à l'accès aux ressources d'apprentissages ou d'autres choses. Selon Skaalvik & Skaalvik (2011, p. 132), les enseignants ont souvent l'habitude de rapprocher la motivation au comportement. Ils écrivent que les enseignants se posent rarement la question sur ce qui rend les élèves motivés, mais qu'ils décrivent la motivation des élèves comme élevée, modérée ou faible. Cette recherche n'a pas lieu d'informer de ce qui rend les élèves motivés dans les classes que j'ai observées, mais en comparant les entretiens avec les précédentes recherches, on peut présenter des hypothèses pour la recherche ultérieure.

La première question que l'on peut se poser sur ce sujet, c'est si le choix de méthode peut influencer la motivation des élèves. Selon Vold (2014, p. 129), les élèves relient souvent l'approche déductive à l'ennui. Malgré cela, la plupart des participants à cette recherche utilisent cette approche pour l'enseignement de la grammaire, alors qu'un seul participant a indiqué qu'il n'utilise que l'approche inductive pour enseigner la grammaire. Tous les participants, sauf P4, ont indiqué qu'un grand défi de l'enseignement de la grammaire est le manque de motivation des élèves. Même P3 qui utilise uniquement l'approche inductive dans

⁸⁸ Ma propre traduction

⁸⁹ Ma propre traduction

⁹⁰ Ma propre traduction

son enseignement, il a aussi insisté sur le fait que les élèves d'aujourd'hui doivent apprendre à travailler et que leur effort de travail est assez faible. On peut aussi spéculer sur si les enseignants à cette recherche se sont empreints du fait qu'ils ont enseigné le français depuis avant qu'il soit une matière de langue obligatoire à l'école (Gjørven, 2008, p. 6). Il y avait principalement des élèves forts qui choisissent une LE avant qu'il soit une matière de langue obligatoire (Gjørven, *ibid.*).

Comme indiqué plus haut par Klette (2013, p. 180), la recherche montre que la variation entre les méthodes d'enseignement est utile pour l'apprentissage des élèves. En dépit de cela, il n'est que P1 et dans une certaine mesure P2 qui varient leurs méthodes en enseignant la grammaire. On peut se demander si le manque d'un enseignement de la grammaire varié peut influencer sur la motivation des élèves. Cette recherche ne peut pas répondre à cela, mais il peut être étudié plus dans une autre recherche.

5.5.5. Les perspectives des participants concernant l'enseignement de la grammaire quant aux directives de LK06.

Pour les LE, les programmes scolaires définissent les objectifs que les élèves doivent acquérir. Cela concerne aussi l'enseignement de la grammaire. Comme indiqué plus haut, dans la section 2.6, les programmes scolaires ne mentionnent pas explicitement le mot « grammaire » en un seul mot. Les participants ont indiqué qu'ils trouvent que cela est gênant.

Concernant cela, P3 a dit que « il n'est pas indiqué directement que l'on doit travailler la grammaire. Mais il faut le faire pour que les élèves puissent s'exprimer aussi correct que possible à l'oral et à l'écrit ». ⁹¹

Il a dit de plus qu'il est difficile de se comporter face à LK06. Du fait que les objectifs d'acquisition sont à la fois trop vastes et trop ambitieux. A ce sujet, il a dit :

Les objectifs sont très ambitieux, quand il s'agit de faire progresser la compétence de matières à matières et culturelle. Ce sont des objectifs idéalistes. Maintenant, on travaille en quelque sorte sur cela dans les chapitres du manuel, mais il aurait été préférable d'avoir des objectifs plus concrets. [Par exemple] « Apprenez la différence entre l'*imparfait* et le *passé composé* » ou « apprenez les nombres ». Cela est beaucoup plus concret. Les objectifs peuvent être des guides abstraits, mais ils ne sont pas mesurables. ⁹²

⁹¹ Ma propre traduction

⁹² Ma propre traduction

P1 a aussi dit qu'il est difficile de venir à bout de toutes les directives avant l'examen. Il a dit que :

Je n'arrive jamais à faire tout ce que les programmes scolaires préconisent que je dois faire ni à enseigner tous les chapitres du manuel. Je n'ai pas le temps. Il faudrait un autre système. Un système plus obsolète. Il serait plus rigide.⁹³

P2 a aussi indiqué qu'il trouve les programmes scolaires trop ambitieux, surtout concernant ce qu'il faut que les élèves aient appris pour l'examen. Il a dit que parvenir à la progression souhaitée avant l'examen, c'est difficile (voir le tableau 8, dans 4.2.5.). Concernant l'interprétation des objectifs d'acquisition de *LK06*, Sivesind et Bachmann (2013, p. 309) écrit que les programmes scolaires doivent indiquer les principes pour l'évaluation, mais qu'il n'y a pas de tradition pour laquelle les programmes scolaires indiquent spécifiquement ce que les élèves doivent maîtriser avant l'examen.

Les affirmations de P1, P2 et P3 montrent qu'ils veulent un système plus rigide et des objectifs plus concrets, conformément à ce qui était valable pendant le *Plan Modèle* (voir la section 2.6.). Selon Hopfenbeck et Lillejord (2013, p. 236), les objectifs d'acquisition de *LK06* sont entre autres vagues, indistincts et ambigus. Ils écrivent de plus que les objectifs ne sont pas clairs en ce sens qu'ils sont univoques et facile à mesurer. Ils peuvent par contre être interprétés différemment et compris de manières variés.

Malgré ces défis exprimés par les participants, ils ont aussi indiqué que le manuel peut servir d'aide à l'enseignant pour bien suivre et respecter les directives de *LK06* (voir la section 5.2.).

En revanche, P4 a dit qu'il ne rencontre pas de défis concernant les objectifs d'acquisitions, à condition que les élèves suivent sa méthode. Concernant cela, il a dit que « j'ai utilisé ma méthode ⁹⁴bien longtemps avant *LK06*. Pas trop longtemps, mais avant la réforme de 94. [...] Je ne trouve aucun problème. Je ne crois pas qu'il y ait problème ». ⁹⁵

C'est une trouvaille intéressante que les participants dans cette recherche indiquent qu'un défi en ce qui concerne les programmes scolaires actuels, c'est que les objectifs d'acquisition sont très vastes, ambitieux et abstraits. Plusieurs participants ont exprimé un besoin des objectifs

⁹³ Ma propre traduction

⁹⁴ Voir la section 4.2.1.

⁹⁵ Ma propre traduction

plus concrets et un système plus rigide afin que l'enseignement de la grammaire soit plus facile à préparer pour la situation d'évaluation, c'est-à-dire l'examen.

6. Conclusion

Le but de cette étude qualitative, c'était de savoir et connaître les expériences des enseignants en FLE au lycée en Norvège en enseignant la grammaire. J'ai recherché les différentes méthodes et approches pour l'enseigner en les observant et à travers des entretiens avec les enseignants. J'ai aussi recherché les défis qu'ils rencontrent et qu'ils trouvent particulièrement difficiles de l'enseignement de la grammaire.

Concernant les méthodes et les approches dans l'enseignement de la grammaire, mes trouvailles montrent que l'approche déductive est prédominante, même si les recherches précédentes et des chercheurs (par exemple Dahl) disent clairement que l'approche inductive donne meilleurs résultats et un apprentissage approfondi. Tous les participants à cette recherche ont indiqué que l'enseignement de la grammaire doit uniquement se passer en norvégien. Cela ne correspond pas aux recherches précédentes sur le sujet. Les enseignants ont indiqué que la grammaire est intrinsèquement compliquée, et étant donné que les élèves n'ont souvent pas une grande connaissance de la grammaire en leur langue maternelle, c'est mieux d'enseigner en la langue maternelle. En prenant la grammaire en norvégien, les participants ont aussi dit qu'ils ont une meilleure garantie pour s'assurer que les élèves ont bien compris les phénomènes grammaticaux, qu'ils évitent d'utiliser trop de temps pour l'enseignement.

Plusieurs participants à cette étude ont indiqué que le manuel seul n'est pas une ressource d'apprentissage suffisante pour enseigner la grammaire. Il est bon comme ouvrage de référence à l'enseignant et les élèves, et étant donné que tous les participants ont indiqué que le manuel est basé sur les objectifs de *LK06*, il est aussi une sécurité pour les enseignants de suivre leur progression. Cependant, le manuel donne aux élèves une présentation trop simple des phénomènes grammaticaux. Cela peut avoir pour conséquence que les élèves trouvent difficile de lier la grammaire dans les manuels à la vie réelle. Les participants ont aussi critiqué le manuel pour ne pas contenir assez d'exercices, pour avoir des fautes d'orthographe et erreurs par rapport aux termes grammaticaux et pour le fait que la partie grammaticale dans quelques manuels est désordonnée. Le manuel peut donc être contre-productif à utiliser pour les élèves. Les documents authentiques peuvent bien être une bonne ressource d'apprentissage à côté du manuel, puisqu'ils leur donnent un petit morceau de la vie réelle. Cela peut avoir pour conséquence que les élèves à voir la valeur du travail du FLE, qui encore peut positivement influencer la motivation des élèves en la matière.

Les participants ont aussi indiqué qu'il est important de réaliser beaucoup d'activité orale dans les cours de grammaire. Il est important qu'ils utilisent physiquement la langue, parce que c'est plus facile à automatiser les mots et les structures de phrase de cette manière.

Quand il s'agit des exercices que les élèves doivent faire pour assimiler les phénomènes grammaticaux, les participants ont dit que la production des textes et les activités orales donnent les meilleurs résultats à l'apprentissage des élèves sur la grammaire. Cela parce qu'ils sont forcés à utiliser la grammaire d'une manière plus authentique que, par exemple, en seulement remplissant des formes différentes des mots dans les exercices à trous.

Quant aux défis que les enseignants rencontrent en enseignant la grammaire, on peut voir qu'ils se manifestent dans tous les catégories et qu'ils sont liés l'une à l'autre. Les résultats inattendus de ma recherche et ce dont plusieurs participants ont parlées, ce sont les conditions pour l'enseignement de la grammaire, la position du français en Norvège par rapport à celle de l'anglais, la motivation des élèves pour apprendre la grammaire française et les objectifs d'acquisition de *LK06*.

Les défis concernant les conditions pour l'enseignement de la grammaire se sont manifestés dans la taille de classe et le temps disponible aux enseignants pour enseigner. La taille de classe, c'est-à-dire le nombre d'élèves dans la classe donne des possibilités variées pour enseigner la grammaire. Un grand nombre d'élèves rend difficile à, par exemple, atteindre le but de faire parler tous les élèves en français pendant le cours avec une instruction individuelle de l'enseignant. Le temps disponible, c'est-à-dire le temps pendant les cours de grammaire et aussi le temps en général, est trop court pour obtenir un enseignement optimal. Cela se manifeste pendant les cours où l'enseignant n'a pas le temps pour aider chaque élève et de venir à bout de tous les objectifs de *LK06* et tous les chapitre du manuel. Il se manifeste aussi dans la préparation des cours pour par exemple trouver des ressources d'apprentissage, sous forme des documents authentiques, de bonne qualité.

Quelques participants ont indiqué qu'il y a un défi quant à la position du français en Norvège par rapport à celle de l'anglais, parce qu'au cause de la société anglo-saxonne dans laquelle on vit, l'anglais est une langue toujours accessible pour tout le monde. Cela peut avoir pour conséquence que les élèves voient dans une moindre mesure l'utilité et la valeur en apprenant le français comme une troisième LE, et cela pour résulter en la perte de motivation et d'effort de travail en la matière.

Un grand défi indiqué par la plupart des participants était la motivation des élèves et leur effort de travail. Il n'est pas facile à être complètement sûr des raisons pour lesquelles leur motivation soit faible, mais cela était un sujet qui s'est manifesté dans de différents domaines. Dans cette recherche j'ai principalement discuté si le choix de méthode et approche d'enseignement et une variation entre plusieurs méthodes et approches peuvent contribuer à influencer négativement ou positivement la motivation.

A la fin, j'ai étudié les opinions des participants sur les objectifs d'acquisition de *LK06* et comment ils se comportent face à ces objectifs. Les objectifs trop vaste et ambitieux peuvent rendre difficile à évaluer la progression des élèves en français pour les enseignants. Même si la grammaire est souvent ce que l'on associe avec les enseignements des LE, le mot « grammaire » n'est pas écrit explicitement dans *LK06*. La plupart des participants ont donc indiqué qu'il est difficile de se comporter face à la situation d'évaluation quand c'est si difficile à savoir ce que les élèves doivent maîtriser et s'ils l'ont maîtrisé avant l'examen.

Ma recherche a mis en lumière quelques aspects de l'enseignement de la grammaire française en Norvège. Elle était pourtant trop petite pour conclure de manière générale, et c'est pour cette raison que j'ai proposé plusieurs domaines qui ont besoin d'une connaissance plus approfondie et de plusieurs recherches.

Bibliographie

- Anderson, Claire (2010) *Presenting and Evaluating Qualitative Research* Am J Pharm Educ. 2010 Oct 11; 74(8): 141.
- Badalamenti, R. (2014). *Les exercices de grammaire de Grevisse. Analyse des Exercices sur la grammaire française de M. Grevisse, 1942.* Paru dans Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde.
- Bakhtin, Mikhail (2004) Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar : Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School, Journal of Russian & East European Psychology, 42:6, 12-49
- Baltzersen, R. (2014). *Praksisveilederen i skolen.* Oslo: Bookboomers.
- Blatchford, P., & Lai, K. (2010). Class size: Arguments and evidence. *International Encyclopedia of Education* , pp. 200-206.
- Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag As.
- Coco, M. (2009). *Jeux de rôles virtuels et dévoilement des représentations. Une étude didactique dans une perspective innovatrice des pratiques dans l'enseignement du français langue étrangère. PhD thesis.* Bergen: Universitetet i Bergen.
- Creswel, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3th.. utg.). Los Angeles: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (. (2003). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi.* Stockholm: Natur och kultur.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction a la didactique de la grammaire en francais langue entrangere.* Paris: Didier/Hatier.
- Dahl, A. (2014). Prinsipper for grammatikkundervisningen. . I M. D.-A. Camilla Bjørke (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk.* (ss. 110-123). Oslo: Cappelen Damm.
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet (2003) St.meld. nr. 33 Om ressursituasjonen i grunnsopplæringen
- Dysthe, O. (2006) BAKHTIN OG PEDAGOGIKKEN Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årgang 90 / side 456 – 469
- Edstrom, A. (2006, decembre). L1 use in the L2 Classroom: One teacher's Self evaluation. *The Canadian Modern language review.* University of Toronto Press, pp. 275-292.
- Fougerouse, M.-C. (2001). *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère.* Saint-Étienne: Université Jean Monnet.
- Hansejordet, I. (2009). *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøkning.* Høgskolen i Østfold.
- Gjørven, R. (2008). *Fra franskstudent til fransklærer .* Tønsberg: Fremmedspråksenteret.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig Læring - Hvordan vi lærer oversatt av Ingvill Christina Goveia* (Norsk oversettelse. utg.). Oslo: Cappelen.
- Holec, H. (1990). Des document authentiques, pour qoui faire? *Mélanges pédagogiques*, pp. 65-74.
- Ibsen, E. (2004). *norsk rapport fra en europeisk engelskundersøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen obligatoriske grunnskolen*. Oslo: Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling Universitetet i Oslo .
- Katz, S., & Blyth, C. (2007). *Teaching French Grammar in Context*. New Haven: Yale University Press,.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi omk god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. In R. Krumsvik, & R. Saljo, *Praktisk-pedagogisk utdanning, en antologi* (pp. 173-194). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyrkje- og undervisningsdepartemente, & Nygaard, W. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug, Centraltrykkeriet.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. Oxford: Oxford University Press.
- Ludviksen, S., Gundersen, E., Indregard, S., Ishaq, B., Kleven, K., Korpsås, T., . . . Øye, H. (2015). *Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: NOU:Norges offentlige utredninger.
- Maxwell, J., Masters, R., Kerr, E., & Weedon, E. (2001). The implicit benefit of learning without errors. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, pp. 1049-1068.
- Pedersen, K. (2011). Hawthorne-effekten, organisasjonsteoriens placebo?'. I *Kunnskap om ledelse*. (ss. 23 – 42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. (2009). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2TH. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Tønsberg: Universitetet i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, September 4). Utdanningsdirektoratet. Accessible chez : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/> [Consulté 14.05.18]

- Vold, E. (2013). Meningsfull form – grammatikken I fremmedspråkfagene. . *Bedre Skole*, ss. 54-57.
- Vold, E. (2014). Metoder i grammatikkundervisningen. I C. D.-A. Bjørke (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (ss. 125-138.). Oslo: Cappelen Damm.
- Wahnich. (2006, 1 14). Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique. . *Bulletin des Bibliothèques de France*, ss. 8-12.

Annexe

Annexe 1 : L'autorisation de NSD



Myriam Daniele Coco
Institutt for fremmedspråk Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 14.10.2016

Vår ref: 49970 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49970	<i>Grammatikk og språkundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Myriam Daniele Coco</i>
<i>Student</i>	<i>Analin Eidås Askerud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Annexe 2 : Une lettre d'information aux enseignants

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Språkundervisning og grammatikk

Bakgrunn og formål

Vi jobber med grammatikk hver dag, når vi snakker og når vi skriver. På morsmålet kommer det mer eller mindre automatisk, men mange elever opplever at det er krevende å lære grammatikk på fremmedspråket i skolen. Hvordan kan lærere undervise fransk grammatikk på den beste måten slik at elevene blir rustet til å kunne bruke språket godt i både formelle og uformelle sammenhenger? Hvilke metoder kan vise seg å gi stort utbytte, og hvorfor lønner disse seg? Hva sier litteraturen om grammatikkundervisning, og hva skjer i praksis i norske klasserom? Jeg skal finne spenningen mellom teori og praksis, og skrive en masteroppgave om språkundervisning i fransk grammatikktimer ved Universitetet i Bergen.

Utvalget mitt består av fransklærere ved den videregående skolen i Norge. Jeg skal forsøke å oppsøke lærere som underviser fransk grammatikk på en utradisjonell måte. Veilederen min ved UiB kan også være behjelpelig til å finne informanter til meg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i studien, vil lærerne bli observert i noen timer der de underviser fransk grammatikk. I ettertid av timene vil jeg ha en samtale/intervju med dem hvor jeg spør dem om deres metodebegrunnelser og begrunnelse for ulike valg de gjorde og tok i timen med hensyn til grammatikkundervisningen. Denne samtalen/intervjuet vil vare i ca 20 min avhengig av hvor mye jeg vil spørre dem om og som jeg lurer på etter timene jeg observerer. De opplysningene som innhentes vil derfor i størst grad være av faglig art, og jeg vil verken bruke navn, kjønn, arbeidssted eller bostedskommune i prosjektet mitt. Dataene vil bli registrert i papirform og lydopptak. Lydopptakene vil bli tatt på bærbare enheter som er beskyttet gjennom fingeravtrykk og brukernavn og passord.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger om deg er kun meg og veilederen min. Disse personopplysningene vil bli lagret på en datamaskin som er beskyttet med brukernavn og passord.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Det vil kun komme frem at de er fransklærere og underviser i en videregående skole, eventuelt også hvilket trinn de underviser på i de aktuelle timene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2017. Alle lydopptak vil bli slettet etter hvert som jeg har transkribert samtalene/intervjuene. Alle personopplysninger blir slettet etter prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Analin Eidås Askerud, på mobil: 99 43 85 25 og mail: aas080@uib.no. Min veileder er førsteamanuensis i fransk- og spanskdidaktikk ved Universitetet i Bergen, Myriam Coco, og hun kan kontaktes på mail: myriam.coco@uib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Annexe 3 : La grille d'observation

OBSERVASJONSSKJEMA

Grammatikk og språkundervisning

Dato: _____ Skole: _____

OBSERVASJONER – generelt	JA	NEI	Ev. kommentarer
1) Deduktiv tilnærming			
2) Induktiv tilnærming			
3) Presentere, Praktisere, Produsere			
4) Oppdagelsesbasert læring			
5) Læring gjennom lek og spill			
6) Bruk av didaktiske tekster/setninger			
7) Bruk av autentisk materiale			
8) Foregår forklaringene av grammatiske fenomener seg på fransk?			
9) Bruk av did. videoer på morsmålet for å presentere/forklare det gr. fenomenet			
10) Går lærer rundt og hjelper elevene når de gjør oppgaver?			
11) Viser lærer til andre språk for å trekke sammenligninger/underbygge forklaringen			
12) Bruker elevene dataen sin i timen?			
13) Gjennomgås oppgavene i plenum når de er gjort? Hvordan?			
14) Oppsummerer læreren hva de har gjort i timen?			
14 ^a) Forklarer læreren hensikten med å lære det grammatiske fenomenet?			

OBSERVASJONER - elevenes opp.	JA	NEI	Evt. kommentarer
15) Utfyllingsoppgaver			

16) Koble bilder til aktiv/passivsetninger			
17) Plassere hendelser på tidslinje			
18) Velge riktig oversettelse			
19) Oversette en tekst fra norsk-fransk			
20) Oversette en tekst fra fransk-norsk			
21) Fylle informasjonshull ved at elevene kommuniserer på fransk			
22) Først lytte til en tekst, så gjøre oppgaver basert på det de nettopp hørte			
23) Rollespill			
24) Kontrollert dialog			

OBSERVAJONER – samhandling	JA	NEI	Evt. kommentarer
25) Får elevene feedback når de gjør feil?			
26) Stiller læreren genuine spørsmål?			
27) Stiller læreren spørsmål h*n vet svar på for å teste elevene?			
28) Prøver lærer og elev å forstå hverandre på målspråket?			
29) Brukes metalingvistiske kommentarer?			
30) Respekterer elevene læreren?			
31) Respekterer læreren elevene?			
32) Respekterer elevene hverandre?			

Annexe 4 : Le guide d'entretien INTERVJUGUIDE

Grammatikk og språkundervisning

Dato: _____ Skole: _____

Oppstart	<ul style="list-style-type: none"> * Informere om opptak, be om samtykke til opptak * Start opptak 	
Fase 1: Rammesetting	1. Eventuell løs prat <ul style="list-style-type: none"> * Uformell prat 	
	2. Informasjon <ul style="list-style-type: none"> * Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn og formål) * Forklare hva intervjuet skal brukes til * Forklare at hun som informant skal anonymiseres i oppgaven 	
Fase 2: Erfaringer	3. Lærerens erfaringer <ul style="list-style-type: none"> * Hvor lenge har informanten vært fransklærer? * Hva var informantens motivasjon til å bli fransklærer? * Hva er informantens erfaring med undervisning av grammatikk? 	
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål <p>a) I Kunnskapsløftet under formål i læreplan for fremmedspråk står det jo at (siste avsnitt under formål). Så vi kan slå fast at det er viktig å lære seg fremmedspråk i dag. Språklæring. Barn lærer grammatikken på morsmålet sitt uten problemer og uten forklaringer, nettopp ved å møte språket i naturlig bruk. Hva er dine tanker om hvordan fremmedspråkundervisningen kan gjøres så optimal som mulig i et klasserom og borte fra de naturlige og autentiske omgivelsene?</p> <p>b) Hvis du skulle undervist fransk til elevene dine, men du trengte ikke å forholde deg til noen rammer eller noen grenser – hvordan ville du undervist da? Hva hadde du gjort?</p> <p>b¹) Hva opplever du er mest krevende og utfordrende ved grammatikkundervisningen i klasserommet?</p> <p>c) Hvordan underviser du grammatikk i forhold til å følge Kunnskapsløftet?</p>	

	<p>d) Opplever du et dilemma mellom å følge læreplanen for fremmedspråk i Kunnskapsløftet og å tilrettelegge undervisningen for elevene mht. deres læring?</p> <p>e) Bruker du en induktiv eller deduktiv tilnærming til grammatikkundervisningen din generelt? Altså om du forklarer regelen og de språklige strukturene for elevene før de får øve seg på de samme strukturene eller om du lar elevene selv finne fram til grammatiske regler ved hjelp av språklige input som du presenterer for dem?</p> <p>e¹) Hva tenker du om disse to ulike tilnærmingene til grammatikkundervisningen?</p> <p>f) Foregår undervisningen på målspråket? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>g) Språklærere møter mange kompliserte ord og uttrykk for å beskrive grammatikk. Hvor mange av disse ordene skal en lærer egentlig bruke i klasserommet, og hva bør man forvente at elevene skal kunne?</p> <p>h) Hvordan forsikrer du deg at alle elevene har forstått stoffet/henger med i timen?</p> <p>i) Hvis elevene gjorde oppgaver i boka, hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>i¹) Hvis ikke lærebokoppgaver – hvordan sikre at elevene allikevel har mulighet til å kunne automatisere faste strukturer?</p> <p>i²) Hvis mye bruk av didaktiske tekster/setninger – hvordan skape en forbindelse til autentisk språk?</p> <p>j) De fleste elever setter pris på variasjon i undervisningen. Har du et repertoar av metoder å spille på for å kunne gjøre grammatikkundervisningen variert og engasjerende?</p> <p>x) Stille konkrete spørsmål til ulike valg læreren gjorde i undervisningstimen og angående planleggingen/opplegget i undervisningstimen. (SJEKK OBSERVASJONSSKJEMA)</p> <p>+ Oppfølgingsspørsmål</p>	
--	---	--

Fase 4: Tilbakeblikk	5. Oppsummering * Oppsummere det vi har snakket om * Har jeg forstått informanten riktig? * Er det noe informanten vil legge til?	
-----------------------------	---	--

OPPFØLGINGSSPØRSMÅL

- **Når-, hvem-, hvilke-, hvordan-, hva-** eller **hvor**-spørsmål fyller tomrom i informasjonen.
 - *Hvem gjelder dette? Hvor mange ganger har det skjedd? Når skjedde dette?*
- Ved å **oppfordre til å gå videre** kan du sikre rikere og dypere informasjon.
 - *Kan du utdype det? Dette var interessant! Kan du fortelle litt mer om dette?*
- Spørsmål om **oppklaring** eller **presisering** kan brukes for å få mer nøyaktig informasjon
 - *Du brukte ordet «rar oppførsel» - hva legger du i det?*