



HAL
open science

Enseigner la grammaire française dans un lycée norvégien : introduction d'une démarche inductive et effets observables

Lena Silvestre

► To cite this version:

Lena Silvestre. Enseigner la grammaire française dans un lycée norvégien : introduction d'une démarche inductive et effets observables. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03004871

HAL Id: dumas-03004871

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03004871v1>

Submitted on 18 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire de master

Mention Sciences du langage

Spécialité Français Langue Etrangère

2018 / 2019

Lena SILVESTRE

Enseigner la grammaire française
dans un lycée norvégien :
Introduction d'une démarche inductive et effets observables

Sous la direction de :

Mme DAVID Catherine

Maître de conférences à l'Université d'Aix-Marseille

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Présentation de mon contexte de stage	3
Chapitre 1 : Le contexte sociolinguistique et éducatif	3
1. La Norvège	3
1.1. Présentation générale	3
1.2. Oslo et Akershus	3
1.2.1. Nesodden	4
2. Une grande richesse linguistique	4
2.1. Deux langues officielles.....	4
2.2. Les dialectes.....	4
2.3. Les minorités linguistiques	5
3. Le système scolaire norvégien.....	5
3.1. Gestion et administration	6
3.2. Un rapport élève-enseignant bien différent.....	6
3.3. Culture d'apprentissage	7
3.3.1. Former des citoyens autonomes	7
3.3.2. Les compétences fondamentales à acquérir	8
Chapitre 2 : L'enseignement des langues étrangères	9
1. Le curriculum des langues étrangères	9
1.1. Présentation générale : des <i>compétences</i> à acquérir.....	9
1.2. Par niveau	10
2. Confrontation avec la réalité de l'enseignement des langues	11
2.1. Présentation des niveaux effectifs	11
2.2. Formation enseignante et niveaux de curriculums	12
2.3. Conséquences visibles : les besoins langagiers des apprenants	14
3. Les langues enseignées.....	15
3.1. L'anglais, une langue étrangère ?	15
3.2. Les trois langues étrangères principales.....	15

3.3. Place et image du français	16
Chapitre 3 : Le lycée de Nesodden	18
1. Présentation générale et filières.....	18
2. L'enseignement des langues étrangères à Nesodden VGS.....	18
2.1. Les effectifs des classes de langues étrangères	18
2.2. Le curriculum revu à la baisse	19
2.3. Les classes de français	20
3. Ma place d'assistante de français	21
3.1. Mon rôle	21
3.2. Des missions variées.....	21
3.3. L'enseignante de français	22
3.3.1. Sa vision de l'enseignement.....	23
3.3.2. Le manuel comme support de progression et de travail.....	24
Partie 2 : Ma recherche	26
Chapitre 1 : Cadre de la recherche	26
1. Du contexte FLE au contexte scolaire.....	26
1.1. Ma formation FLE	26
1.2. Des obstacles jusqu'aux questionnements de recherche	26
1.3. Evolution du questionnement	27
1.3.1. Des discussions avec l'enseignante.....	27
1.3.2. Une tentative pour faire le pont entre deux pratiques	28
2. Problématique et pistes de réponses	28
Chapitre 2 : Cadre théorique	30
1. La notion de grammaire : des sens multiples	30
2. La didactique de la grammaire : quelle(s) démarche(s) employer ?	31
2.1. Grammaire implicite	32
2.2. Grammaire explicite	32
2.3. Grammaire contrastive.....	33
3. Grammaire déductive et grammaire inductive	33

3.1. Grammaire déductive.....	34
3.2. Grammaire inductive	35
3.3. Induction et conceptualisation : quelle différence ?.....	37
3.4. Etudes comparatives des démarches déductives et inductives et de leurs effets.....	39
4. L’agir professoral	41
4.1. Les représentations	41
4.1.1. Représentations sociales... et cognitives	41
4.1.2. Représentations des enseignants	42
4.1.3. Le répertoire didactique : actions enseignantes et stratégies d’enseignement.....	45
5. Du côté des apprenants : les stratégies et styles d’apprentissage	47
5.1. Stratégies d’apprentissage.....	47
5.2. Les styles d’apprentissage	48
6. Pour résumer.....	50
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche.....	52
1. Positionnement épistémologique.....	52
1.1. Une démarche compréhensive-interprétative.....	52
1.2. Une démarche ethnographique et phénoménologique	52
1.3. Une analyse de type qualitatif.....	53
2. Un recueil de données riche.....	54
2.1. Le premier entretien avec l’enseignante	54
2.2. Le corpus vidéo du cours	54
2.3. L’entretien d’auto-confrontation.....	56
2.4. Le questionnaire destiné aux élèves.....	57
3. Limites du corpus	59

Partie 3 : Analyse des données et perspectives	61
Chapitre 1 : Analyse des entretiens	61
1. Représentations de l’enseignante (entretien du 14/01).....	61
1.2. L’importance accordée au contenu grammatical	61
1.3. Conception de l’enseignement-apprentissage	63
1.4. Images, perceptions et impressions.....	64
1.4.1. L’importance de la règle et des structures grammaticales	64
1.4.2. Une vision mitigée de l’approche inductive.....	66
1.4.3. Place du manuel et opinion	68
1.5. Synthèse.....	69
2. Déroulement du cours (entretien d’auto-confrontation du 26/02/19).....	71
2.1. Analyse	71
2.2. Etapes dégagées	76
3. Stratégies et objectifs de l’enseignante.....	80
3.1. Tableau synthétique	80
4. Changements évoqués	82
4.1. De la présentation à la compréhension	82
4.2. Changement de paradigme ?.....	83
4.3. Des sentiments variés.....	84
Chapitre 2 : Les réponses des élèves aux questionnaires	86
1. Présentation des résultats.....	86
1.1. Réponses aux questions fermées.....	86
1.2. Réponses aux questions à choix multiples	87
1.3. Réponses aux questions ONP	88
2. Analyse des réponses des élèves	88
2.1. Un certain intérêt pour l’induction.....	88
2.1.1. Illustration en chiffres	88
2.1.2. Une appréciation justifiée	88
2.2. ...A nuancer.....	89
2.2.1. Aucune préférence entre les deux approches ?	90
2.2.2. La composante temps.....	90

2.2.3. Des difficultés apparentes	90
2.3. L'importance de la compréhension.....	91
2.3.1. Le mot-clé le plus utilisé.....	91
2.4. Observations en faveur des deux approches	92
Chapitre 3 : Bilan et pistes de réflexion.....	95
1. La pratique de l'enseignante.....	95
2. ...« rencontre les dires des apprenants » (Cicurel, 2008 : 268).....	95
3. Une deuxième tentative inductive	97
4. Pistes de réflexion et pistes didactiques	98
Conclusion	101
Bibliographie	104
Index	109
Annexes	111
Annexe 1 : Langues étrangères et système éducatif norvégien.....	111
Annexe 2 : Descripteurs langues étrangères niveau II	112
Annexe 3 : Le choix du français au collège de 2006 à 2018.....	113
Annexe 4 : Modèles d'enseignement grammatical (Puren, 2001)	114
Annexe 5 : Table des contenus du manuel <i>Echanté VG1</i>	115
Annexe 6 : Questionnaire pour l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante	116
Annexe 7 : Photographie du tableau	117
Annexe 8 : Questionnaire destiné aux élèves.....	118
Annexe 9 : Cours du manuel sur les temps du passé	120
Annexe 10 : Texte Chapitre 6 : <i>La vie et l'œuvre de Coco Chanel</i>	122
Annexe 11 : Réponses des élèves aux questions 4., 5., 8., 12., 13., 14.....	124
Annexe 12 : Plan de cours 2 ^{ème} séance inductive.....	131
Annexe 13 : Texte p. 111 (manuel <i>Enchanté VG2</i>)	132
Annexe 14 : Questionnaire destiné aux VG2.....	133
Annexe 15 : Questionnaire (3 ^{ème} partie de l'entretien d'auto-confrontation).....	134

Annexe 16 : Convention GARS/DELIC adaptée.....	135
Annexe 17 : Formulaire de consentement de l’enseignante filmée	137
Annexe 18 : Formulaires de consentement des élèves filmés et/ou enregistrés	138
Résumé / Abstract.....	151

Introduction

Dans le monde de l'enseignement du FLE, la recherche en didactique s'est intéressée, depuis ces 40 dernières années, à l'évolution des méthodologies et des approches d'enseignement des langues. Nous avons pu constater, d'une part, que la didactique des langues promeut et emploie de plus en plus couramment des méthodes communicative ou actionnelle d'enseignement-apprentissage des langues, dans le but de faire des étudiants de langue non plus des élèves, passifs, mais des apprenants, devenant acteurs de leur propre apprentissage. Si l'on se focalise sur l'enseignement de la grammaire, diverses approches de son enseignement se sont succédées. Sa place a été centrale et son enseignement décontextualisé, mais de nos jours, on donne beaucoup plus d'importance et de place au sens, et non plus seulement à la forme. L'apprenant est également bien plus souvent invité à procéder de manière inductive, c'est-à-dire à formuler lui-même des hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

Si de nombreux centres de langue tels que les Institut français, Alliance Française et associations emploient ce type de pédagogie, qu'en est-il dans les établissements scolaires étrangers ? Lorsque j'ai débuté mon stage de neuf mois (du 3 septembre au 31 mai 2019) en tant qu'assistante au lycée norvégien de Nesodden, j'ai découvert la pratique d'une enseignante, donnant une place centrale à l'apprentissage de la grammaire dans ses cours de français. Ses méthodes pour enseigner la grammaire française différaient de ce que j'ai mentionné, et de ce que j'ai appris au cours de ma formation de Master FLES : elle enseignait la grammaire dans une approche déductive et explicite, en utilisant presque systématiquement des comparaisons entre le norvégien et le français.

Or, mon intérêt à la fois envers la manière d'enseigner la grammaire de cette collègue et notre curiosité partagée pour un enseignement inductif de la grammaire, l'a poussée à mettre en œuvre un cours employant une démarche inductive de découverte d'un nouveau temps avec une classe de Seconde, au mois de janvier. Je m'intéresserai donc dans ce mémoire à cette séance de cours, dans le but de répondre à la question suivante : Comment introduire une approche inductive de l'enseignement de la grammaire française dans un contexte d'enseignement-apprentissage déductif auprès de lycéens norvégiens ? Je m'intéresserai plus précisément au cas d'une classe de VG1 (Seconde) du lycée de Nesodden¹.

¹ Pour la problématique complète, veuillez cliquer sur le renvoi suivant : **2. Problématique et pistes de réponses**

Dans une première partie, je décrirai le contexte de la recherche, soit l'enseignement des langues étrangères en Norvège, puis l'enseignement du français et de la grammaire dans ce pays, puis au lycée de Nesodden. Dans une deuxième partie, je présenterai mes questionnements de recherche, mon positionnement épistémologique, puis la méthodologie de recueil des données que j'ai employée. Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai ces données, avant d'en dresser un bilan et de proposer des pistes de réponse et de réflexion en lien avec les résultats observés.

Partie 1 : Présentation de mon contexte de stage

Chapitre 1 : Le contexte sociolinguistique et éducatif

1. La Norvège

1.1. Présentation générale

La Norvège est un pays d'Europe du Nord, qui n'appartient pas à l'Union Européenne. Elle fait partie de la Scandinavie, qui désigne une région historique et culturelle comprenant la Norvège, la Suède et le Danemark.

Le norvégien, le suédois et le danois sont linguistiquement très proches et il existe une forte intercompréhension entre les locuteurs de ces trois pays.

Norvège, Suède, Danemark, Finlande et Islande (avec également Åland, le Groenland et les îles Féroé) forment un autre ensemble, plus vaste, que l'on appelle « Pays Nordiques ».

En 2019, la Norvège comptait 5,4 millions d'habitants², répartis de manière assez inégale sur l'ensemble du territoire, qui est divisé en dix-neuf comtés, dont Oslo et Akershus, dans l'Est de la Norvège, où j'effectue mon stage.

Cette région s'appelle « Østlandet », soit : « l'Ouest du pays ». Elle comprend 8 comtés, dont Oslo et Akershus, ce dernier comprenant la municipalité où se trouve l'établissement dans lequel j'ai travaillé.

1.2. Oslo et Akershus

Oslo est la plus grande ville de Norvège, et sa capitale. Elle compte également le plus grand nombre d'habitants du pays : plus de 670 000 en 2018³, et plus d'un million en comptant son agglomération. Cependant, Oslo désigne également le comté englobant la capitale, voisin du comté dans lequel se trouve le lycée où j'ai travaillé durant 9 mois : Akershus, comptant 620 000 habitants⁴.

² <https://www.worldometers.info/world-population/norway-population/>

³ <http://worldpopulationreview.com/world-cities/oslo-population/>

⁴ <https://www.citypopulation.de/php/norway-admin.php?adm1id=02>

1.2.1. Nesodden

Nesodden est une municipalité d'environ 15 000 habitants, qui se situe à 7 kilomètres au Sud d'Oslo. Elle forme une langue de terre faisant face à Oslo, et est accessible depuis le port de la capitale en bateau en 20 minutes. Cependant, contrairement à Oslo, Nesodden est très peu urbanisée. Les habitants de cette municipalité forment une communauté assez soudée.

Dans ce village, il y a deux écoles primaires et deux collèges, dont celui de Tangenåsen, où j'ai enseigné à raison de 2 heures par semaine à deux collégiennes de novembre 2018 à mai 2019.

En revanche, il n'y a qu'un seul lycée : le lycée de Nesodden, qui est l'établissement principal où j'ai effectué mon stage, de début septembre à fin mai.

2. Une grande richesse linguistique

2.1. Deux langues officielles

Tout d'abord, il faut savoir que la Norvège a deux langues officielles : le *bokmål* et le *nynorsk*. Le *bokmål* comme le *nynorsk* sont deux langues (d'après les locuteurs norvégiens), ou « variantes linguistiques » (d'après les textes de loi, terme également employé par le Conseil de la langue norvégienne) de « valeur égale, et ayant un statut égal dans les communications écrites de tous les organismes de l'Etat, les communes et les municipalités régionales »⁵. Dans les faits cependant, le *bokmål* est largement majoritaire, sur l'ensemble du territoire, mais dans certains comtés c'est le *nynorsk* qui est d'usage dominant.

Ces deux langues sont exclusivement écrites : en effet il n'existe pas de *bokmål* ou de *nynorsk* standardisés à l'oral. Les norvégiens peuvent choisir **d'écrire** *bokmål* ou *nynorsk* (Husby, O, 2010, np), selon leurs préférences, liées à leur identité⁶ et aux municipalités habitées. Mais à l'oral, tous les norvégiens parlent un dialecte.

2.2. Les dialectes

Si le *bokmål* est un dérivé du danois et le *nynorsk* une langue créée en réaction, issue de nombreux dialectes régionaux (Vigneaux, 2001 : 177), la Norvège comprend de nombreux dialectes. Il existe onze dialectes principaux en Norvège, liés aux comtés où ils sont parlés. Par exemple, le *nordlandsmål* signifie « langue du Nordland », le Nordland étant un comté du Nord de la Norvège.

⁵ Page Internet du site de J. Leclerc disponible au lien suivant : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/norvege-loi-80.htm>

⁶ <https://www.ntnu.edu/now/intro/background-norwegian> - Cité de Maagerø & Simonsen (2008 : np).

Une enseignante interrogée, parlant cette langue, m'a expliqué qu'il s'agissait d'un « géolecte », car contrairement à la définition de Cuq (2003 : 69) qui explique qu'un dialecte est une variété régionale ou sociale d'une langue donnée, les dialectes de Norvège sont liés à des zones géographiques. A Oslo, il existe même plusieurs dialectes différents, selon les quartiers, dont certains seraient liés à la classe sociale de leurs locuteurs : il s'agirait de « sociolectes » (Svendsen & Røyneland, 2008 : 66).

2.3. Les minorités linguistiques

En réalité, il existe une troisième langue officielle en Norvège : il s'agit du « sâme » ou « sami ». 25 000 personnes l'ont comme langue maternelle (Guissard, 2007 : 3). Mais son statut est particulier, car elle n'est reconnue que localement, c'est-à-dire seulement dans les circonscriptions administratives sâmes (essentiellement concentrées dans le Nord de la Norvège), où le sâme et le norvégien ont été déterminés de même valeur par les autorités norvégiennes (Guissard, 2007 : 202).

Le kvène, lui, est surtout présent dans le Nord de la Norvège et est parlé par entre 2000 et 8000 locuteurs (Couturier & Ball, 2016)⁷. Leur langue est aujourd'hui reconnue comme minoritaire (ibid.).

Enfin, la Norvège était un pays très homogène avant les années 1970. Mais avec le fort besoin en main d'œuvre après la découverte de pétrole en mer du Nord, le nombre d'immigrants en Norvège a triplé en seulement 15 ans⁸. Les langues parlées actuellement en Norvège et notamment à Oslo et Nesodden sont l'ourdou, le panjabi, le suédois, l'anglais, le danois, le vietnamien et le serbo-croate⁷. Au lycée de Nesodden, il y a des étudiants venant de Pologne, Somalie, Thaïlande, Syrie, Népal et Afghanistan.

3. Le système scolaire norvégien

Les norvégiens vont à l'école de 6 à 18 ans, avant d'entrer, éventuellement, à l'université. Avant l'âge de 6 ans, les enfants norvégiens vont au *barnehage* (jardin d'enfants). A partir de l'âge de 6 ans et jusqu'à l'âge de 15 ans, ils vont à la *grunnskole*, qui rassemble l'école primaire et le collège. Ils étudient donc une année de plus qu'en France⁹.

⁷ Source Sorosoro : <http://www.sorosoro.org/le-kvene/>

⁸ Voir http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/norvege-1_demo.htm

⁹ Voir schéma présentant le système éducatif du primaire à l'université en Annexe 1

Ensuite, ils vont dans une *videregående skole* : il s'agit du lycée. Comme en France, ils y étudient durant trois ans, de VG1 à VG3. Cependant il n'existe pas d'examen similaire au baccalauréat comme en France. Les élèves ont des examens finaux en VG2 et en VG3 : ils tirent au sort les matières qu'ils vont passer, et tirent également au sort la modalité d'examen : écrit ou oral.

3.1. Gestion et administration

Il faut savoir qu'en Norvège, l'administration éducative est exercée à trois niveaux : national, régional et municipal. Le Parlement et le gouvernement définissent les objectifs généraux, la structure et l'organisation du système, ainsi que le système de financement et le cadre budgétaire alloué.

L'UDIR (*Utdanningsdirektoratet*), c'est-à-dire le Conseil de l'enseignement primaire et secondaire, est lui, responsable de la création des programmes nationaux, l'évaluation, le suivi et le développement de l'enseignement primaire et secondaire. Il gère également le système national d'évaluation, et c'est lui qui élabore les nouveaux programmes et examens nationaux, ainsi que l'amélioration des compétences des enseignants.

Les autorités municipales, elles, gèrent l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), de l'admission des élèves, aux établissements, à la formation des adultes, et à l'embauche des enseignants. De la même manière, ce sont cette fois-ci les *comtés*, qui se chargent du lycée.¹⁰

3.2. Un rapport élève-enseignant bien différent

Au cours de mes premières semaines de stage, j'ai bien vite réalisé que les relations entre enseignants et élèves étaient bien différentes, en comparaison de celles en France.

Il y a en effet beaucoup moins de formalités : les élèves appellent les enseignants par leur prénom, et communiquent énormément avec eux. En effet, l'enseignement norvégien, d'après ce que j'ai constaté et ce que mes collègues m'ont expliqué, repose sur une adaptation et une centration sur l'élève. De nombreuses réunions ont lieu dans l'année où les enseignants discutent des résultats et du comportement des élèves qu'ils ont en commun dans certaines classes, et cherchent ensemble des solutions lorsqu'il y a des problèmes à résoudre. Les enseignants, tout comme les élèves, peuvent décider de s'entretenir pour discuter lorsqu'un problème se présente (comportement ou

¹⁰ Toutes les informations de la section 3.1. proviennent du *Guide assistanat de français en Norvège 2018-2019* obtenu avant mon stage, et édité par l'Institut français de Norvège.

difficultés scolaires ou personnelles), et les parents ont également un rôle important à jouer : tout est pris en compte dans l'environnement des élèves, afin d'améliorer leurs performances scolaires mais aussi dans le souci de leur bien-être.

3.3. Culture d'apprentissage

3.3.1. Former des citoyens autonomes

Il existe un document, nommé « Programme d'étude » disponible en français sur le site de l'UDIR, qui paraît assez ancien puisque produit par le *Ministère royal de l'éducation, de la recherche et des affaires ecclésiastiques*¹¹. S'il est disponible sur le site, c'est parce que ses principes fondamentaux restent toujours d'actualité, tels que la prise de conscience des valeurs fondamentales du raisonnement. Dans le chapitre « L'homme créateur » (n.d. : 11), il est expliqué que la formation doit permettre aux enfants et adolescents de perfectionner des pratiques héritées, donc un savoir(-faire) préexistant, et d'acquérir de nouvelles connaissances. Une section attire particulièrement l'attention, car le curriculum actuel, que je présenterai par la suite, semble se baser sur ce principe : « les méthodes scientifiques et l'élève actif » (n.d. : 14). Il est en effet expliqué que l'« enseignement n'est pas simplement transmission de connaissances, il doit aussi rendre les élèves capables d'acquérir et de s'assimiler un nouveau savoir » ; « combiner ce qu'on sait pour mener à bien des tâches pratiques nouvelles et peut-être inattendues », en posant, par exemple, des questions, en formulant des hypothèses et en cherchant à vérifier le bien-fondé d'explications (ibid.).

Un des objectifs principaux de l'enseignement secondaire est en effet que les élèves deviennent des « individus utiles et indépendants dans leur famille et dans la société » (ibid.).

Aujourd'hui, il s'agit d'un aspect toujours au cœur de l'apprentissage en Norvège : cela s'appelle le *Dybdelaring*, soit « apprentissage en profondeur ». Une définition en norvégien se trouve sur le site de l'UDIR. Comme me l'a expliqué ma collègue enseignante, il s'agit d'un processus permettant d'utiliser un élément déjà appris en le connectant avec un élément à apprendre.

¹¹ Aujourd'hui *Ministère de l'éducation et de la recherche*. Document téléchargeable au lien suivant : <https://www.udir.no/in-english/Core-Curriculum-in-five-languages/>

3.3.2. Les compétences fondamentales à acquérir

Le curriculum actuel présente cinq compétences fondamentales « contribuant [à la fois] au développement d'une compétence¹² dans la matière concernée, tout en faisant partie de cette compétence » (UDIR, n.d.). Ces compétences sont au nombre de quatre et sont les suivantes :

- *Etre capable de s'exprimer oralement et à l'écrit* : soit, créer du sens à travers l'écoute et l'expression, mais aussi être capable de répondre à ses interlocuteurs, à être attentif à ce qu'il exprime¹³. Ecrire est également considéré comme un *moyen* de *planifier* son apprentissage de manière critique, de *construire* (rédiger une phrase respectant la grammaire, l'orthographe, la structure de phrase, en la liant à d'autres formes de communication comme l'image ou les chiffres), de *communiquer*, et enfin de *réfléchir et d'évaluer*.

- *Etre capable de lire* : au travers de quatre stratégies décrites : *comprendre*, c'est-à-dire utiliser des connaissances antérieures et des attentes ; *trouver* des informations explicitement ou implicitement exprimées ; *interpréter*, c'est-à-dire tirer des conclusions à partir de textes et *réfléchir et évaluer*. Cet aspect me semble particulièrement important à développer étant donné ce qui suivra dans mon contexte, et fait sens par rapport à mon sujet d'étude.

- *Etre capable de calculer*

- *Etre capable d'utiliser les outils numériques*

Ces compétences de base doivent être développées de telle sorte que les élèves soient capables de s'exprimer d'une manière convenable dans un style académique, développer un esprit critique et utiliser les technologies de l'information et de la communication comme support d'apprentissage mais aussi dans le but de progresser en tant qu'élèves.¹⁴

On constate que ces compétences sont associées au développement de **stratégies d'apprentissage**.

¹² Traduction libre. Compétences fondamentales disponibles au lien suivant : https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng

¹³ Repris et traduit librement du document *Framework for Basic Skills* produit et diffusé par l'UDIR, téléchargeable au lien suivant : <https://www.udir.no/in-english/Framework-for-Basic-Skills/>

¹⁴ Toutes les informations de la section 3.3.2, sont reprises, traduites et adaptées du document téléchargeable au lien suivant : <https://www.udir.no/in-english/Framework-for-Basic-Skills/>

Chapitre 2 : L'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères en Norvège est obligatoire au lycée depuis 2006 et la réforme de Promotion de la Connaissance (*Kunnskapsløftet*).

1. Le curriculum des langues étrangères

Comme l'explique Henriksen (2008 : 87), la dernière réforme, baptisée : « Promotion de la Connaissance », propose un curriculum commun à toutes les langues étrangères, alors qu'avant cette réforme, celui-ci était spécifique à chaque langue étrangère enseignée (français, allemand et espagnol). Il allait même jusqu'à détailler certains textes à utiliser en classe.

Le curriculum actuel, en revanche, est beaucoup moins détaillé, et laisse une grande marge de manœuvre aux enseignants.

Toujours d'après Henriksen (2008 : 89), lors d'une enquête auprès des acteurs de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement des langues étrangères en Norvège (notamment les enseignants), il en ressortait que les langues étrangères étaient considérées comme des matières bien trop « théoriques » et pas assez « pratiques ». L'Education Nationale a donc agi afin de rendre l'enseignement des langues étrangères plus « pratique ». Cela a abouti à un nouveau curriculum.

1.1. Présentation générale : des *compétences* à acquérir

Sur le site de l'UDIR, il est possible de consulter ce curriculum des langues étrangères, traduit en anglais¹⁵. Il s'étend sur neuf pages, mais ne représente pas un programme avec des objectifs formulés clairs, mais plutôt des « grandes lignes » assez générales. La première page présente le but de la formation en langues étrangères.¹⁶

Ce curriculum suit les recommandations du Conseil de l'Europe (Henriksen, 2008), après qu'un groupe d'experts ait évalué le système éducatif norvégien avant la réforme de 2006.

La nouveauté de ce curriculum se trouve dans l'établissement d'une continuité dans l'enseignement des langues étrangères entre les 3 années de collège (8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème}) et les 3 années de lycée (VG1, VG2 et VG3) (Henriksen, 2008 : 88). Les trois domaines d'enseignement sont communs. Ils sont les suivants :

¹⁵ Curriculum disponible au lien suivant :

<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

- l'**Apprentissage de la langue** ou « **Savoir-apprendre** » (d'après la traduction de Hauge (2009 : 112)) qui correspond aux stratégies d'apprentissage, d'autoapprentissage et d'autoévaluation de l'élève
- la **Communication**, passant par la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et l'interaction spontanée dans diverses situations. C'est à cet instant seulement qu'est mentionnée, après une page entière où l'on n'y faisait pas explicitement référence, le **répertoire linguistique** : vocabulaire, syntaxe et cohérence. Ces compétences linguistiques, on comprend en lisant le curriculum qu'elles doivent *servir* la compétence de communication. Il n'est en revanche à aucun moment fait mention claire de la grammaire.
- **Langue, culture et société**, enfin, correspond à la compréhension de la culture. Ce troisième et dernier domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Norvège veut que l'élève développe une conscience et une compétence interculturelles à l'aide de textes authentiques variés¹⁷.

Les objectifs d'apprentissage sont formulés sous forme de phrases, à l'image des descripteurs du CECRL. Comme le résume très bien Helland (2011 : 28), les objectifs de chaque domaine correspondent donc à des objectifs de compétence, tel que le recommande le CECRL : « la compétence langagière se décompose en composantes constitutives, le but étant de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place »¹⁸. En effet la « perspective adoptée est celle d'une approche « actionnelle » » selon laquelle l'apprenant d'une langue étrangère est considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches (langagières et non langagières) en vue d'accomplir des *actions* » (ibid.)

1.2. Par niveau

Le curriculum propose ensuite des descripteurs de compétences à développer dans chacun des domaines présentés. Elles sont organisées par niveau.

Il est important de savoir qu'en Norvège, l'étude des langues étrangères est divisée en trois niveaux : Niveau I, Niveau II et Niveau III (ce dernier ne sera pas détaillé ici car le Niveau III

¹⁶ Language competence

¹⁷ Toutes les informations de la section 1.1. ont été traduites et adaptées des domaines de compétences décrits dans le curriculum, disponible au lien suivant :

<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/foreign-language-level-ii?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

¹⁸ Cité par Helland (2011 : 28)

n'existe que dans très peu de lycées faute d'effectifs. Il est censé correspondre à un niveau B1-B2 du CECRL.

En principe, le Niveau I couvre les 3 années d'étude d'une langue étrangère au collège.

Mais le niveau dont il est question dans ce mémoire est le Niveau II. Le Niveau II couvre les 2 premières années de lycée. Le « programme » des compétences attendues pour ce niveau se trouve en Annexe 2 : Descripteurs langues étrangères niveau II.

Comme Sabrina Dugast (attachée de coopération éducative France-Norvège) me l'a expliqué, ce niveau est censé correspondre à un niveau A2-B1 du CECRL. Il poursuit la progression du Niveau I, et propose logiquement des compétences plus élevées ou élaborées que celui-ci. Ainsi, il est attendu des élèves de VG1 (Seconde) et VG2 (Première) d'être capables d'utiliser leur expérience dans l'apprentissage des langues étrangères dans le but de développer une compétence plurilingue, dans le domaine **Apprentissage de la langue** ; de comprendre de longs textes et de longs documents audios et authentiques dans des genres variés, de lire des textes formels et informels, d'utiliser des mots, des structures de phrase et des connecteurs logiques de manière variée et appropriée. Dans le domaine **Langue, culture et société**, les buts d'enseignement sont notamment de permettre aux élèves de discuter et débattre sur des aspects de la vie quotidienne, en Norvège et dans le pays de la langue cible.¹⁹

2. Confrontation avec la réalité de l'enseignement des langues

2.1. Présentation des niveaux effectifs

Au collège, les élèves étudient une langue étrangère (donc dans le cas qui nous intéresse, le français) à raison de 2 heures par semaine durant 3 ans. Ils ont donc, à la fin du collège, au total (en arrondissant) appris le français durant plus de 200 heures.

D'après mon expérience en classe, confirmée par mes collègues du département des langues étrangères du lycée où je fais mon stage, les bases langagières ne sont pas acquises chez un grand nombre d'élèves. Et finalement, certaines compétences basiques telles que la capacité à conjuguer un verbe au présent ne sont pas atteintes. Certains mots de vocabulaire d'un répertoire très courant ne sont pas toujours maîtrisés. Il en est de même pour les structures grammaticales de base, et donc finalement, cela se répercute dans la compétence de communication langagière qui est au centre du curriculum, compétence prônée par l'Education Nationale norvégienne (UDIR).

Pourquoi ?

2.2. Formation enseignante et niveaux de curriculums

Cela pourrait s'expliquer par la formation des enseignants. En effet, pour enseigner une matière au collège en Norvège, un enseignant a seulement besoin d'avoir validé 30 crédits ECTS. Donc si un enseignant norvégien, au cours de sa formation, à l'université par exemple, a validé une matière de français valant 30 crédits ECTS, il peut l'enseigner, sans pour autant maîtriser lui-même cette langue. J'ai donné cours afin de compléter mon stage, à raison de 2 heures par semaine, à deux collégiennes de 10^{ème} année (3^{ème} en France) qui ont un niveau de français (à l'oral comme à l'écrit), bien plus élevé que le reste de leur classe, et leur enseignante ne se sent pas capable de leur enseigner des contenus de leur niveau, ne maîtrisant pas elle-même le français (pour reprendre ses dires). Je reviendrai sur les conséquences que cela engendre ci-après.

D'une façon générale, au collège comme au lycée, les enseignants considèrent le nouveau programme certes cohérent, mais également très vague et ambitieux (Hauge, 2009 : 114). L'enseignante que j'assiste et mes collègues enseignantes d'allemand et d'espagnol ont formulé la même critique. L'étude de Hauge (ibid.) montre que les objectifs sont peu réalistes et difficiles à réaliser en pratique : il existe donc, d'après Goodlad (1979)²⁰, plusieurs niveaux de programme : notamment le « curriculum formel » et le « curriculum opérationnalisé ». Les enseignants ont donc tendance à adapter le curriculum à leur enseignement et non l'inverse (Hauge, 2009 : 112).

Un aspect très important dont j'ai entendu parler de nombreuses fois de la part des enseignants mais aussi de certains élèves, est la variation. Il s'agit d'un concept prônant l'adaptation à l'élève, grâce à des méthodes d'enseignement variées. Sachant que tous les élèves sont différents et n'emploient pas les mêmes stratégies afin d'apprendre et acquérir des contenus, si l'enseignant.e utilise des démarches d'enseignement différentes dans chaque cours (ou lors d'un seul cours), cela pourra à la fois éviter la monotonie, et également permettre de s'adapter à *chaque* élève, à leurs styles et stratégies d'apprentissage différents (j'en parlerai dans le cadre théorique). Il pourra s'agir par exemple d'enseigner du lexique aux élèves tantôt en leur traduisant directement les mots inconnus et en les leur faisant copier, tantôt en leur faisant deviner le sens des mots au travers d'un jeu de mime (par exemple), ou bien d'enseigner une structure grammaticale de manière tantôt déductive,

¹⁹ Paragraphe reprenant des informations traduites à partir du curriculum disponible ici :

<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemal/foreign-language-level-ii?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

²⁰ Cité par Hauge (2011 : 112)

tantôt inductive. L'étude de Hauge montre que « généralement, les professeurs n'enseignent pas les stratégies d'apprentissage d'une manière explicite » (2009 : 116). Elle explique que ce sont avant tout les professeurs ayant « participé aux cours de formation continue sur les stratégies » qui tentent d'intégrer un enseignement *implicite* des stratégies aux élèves. Pourquoi de manière implicite ? Peut-être car Gjørven et Johansen (2007), deux didacticiens norvégiens, expliquent que le professeur ne doit pas enseigner ou définir de « bonnes stratégies » pour les élèves, mais plutôt « offrir une grande variation d'enseignement »²¹, semble-t-il pour s'adapter aux élèves. Cela s'oppose aux visions de Holec (1989) et Cyr (1998)¹⁹ qui estiment que les stratégies d'apprentissage doivent être présentées explicitement, c'est-à-dire que les élèves doivent prendre conscience de ces stratégies d'apprentissage. De cette façon, ils peuvent peut-être choisir celles qui leur conviennent le mieux. De plus, comme le dit Hauge (2009 : 116), le curriculum s'oppose à la démarche implicite exposée par Gjørven et Johansen (2007), alors que les enseignants, eux, ont tendance à adopter et appliquer le point de vue de ces deux didacticiens norvégiens (Hauge, 2009 : 116).

Ainsi, le curriculum, présentant des descripteurs de compétences assez larges, et le fait que les établissements et leurs enseignants soient finalement assez libres d'utiliser les méthodes qu'ils souhaitent pour enseigner les langues, pourraient expliquer que l'objectif de rendre les matières de langues étrangères davantage pratiques ne soient pas atteints (Henriksen, 2008 : 89).

De plus, comme l'explique Vold (2014 : 128), le manque d'intérêt pour les langues étrangères parmi les jeunes, a eu pour conséquence que les options didactiques du FLE dans certaines universités comme celle d'Oslo, ont été supprimées, au profit d'une unique filière de « didactique générale des langues » (2014 : 129). La formation comprend essentiellement des cours magistraux présentant notamment les théories de l'acquisition des langues, les approches méthodologiques (Vold, 2014 : 132) mais de manière très théorique. Il y a en effet peu d'ateliers et les futurs enseignants de français ne pratiquent que très peu la langue qu'ils vont enseigner, car les contenus des cours sont en norvégien (Vold, 2014 : 133).

Tous ces éléments pourraient donc expliquer que les élèves ayant pour L.E. le français arrivent au lycée avec de nombreuses lacunes, telles que, par exemple, des difficultés à conjuguer des verbes au présent, à former une phrase simple (cf. section 2.1.), à comprendre un discours simple à l'oral ou même à se présenter. En effet, l'étude d'une L.E. commence au collège, et si les enseignants ne

²¹ Cité par Hauge (2011 : 116)

maîtrisent eux-mêmes pas la langue, il peut leur être difficile de l'enseigner de manière pratique, et innovante, comme le suggère le curriculum. Comme le dit Vold (ibid.), « le résultat est souvent un recours excessif aux méthodes traditionnelles et théoriques ».

2.3. Conséquences visibles : les besoins langagiers des apprenants

Il y a donc une nécessité de reprendre les bases au lycée, et de sans cesse rappeler les structures de phrase, de faire de nombreuses tâches orales et écrites pour entraîner les élèves à s'exprimer. Certaines enseignantes de français, comme celle que j'assiste, axent principalement leurs cours sur la grammaire, car elles considèrent que sans grammaire on ne peut s'exprimer et communiquer convenablement. Et les bases n'étant pas acquises, il y a un réel besoin pour les élèves de travailler sur la grammaire française.

La classe de VG1, en plus d'avoir des examens de français réguliers, devra continuer le français l'année suivante, en VG2. Or, à la fin de l'année de VG2, des épreuves finales ont lieu entre mai et juin, et n'importe quelle matière peut être tirée au sort. L'épreuve de français peut ainsi être soit orale soit écrite. L'examen oral dure 30 minutes, et l'examen écrit 5 heures. L'examen écrit comporte quatre exercices, et ces exercices comportent des « sous-exercices ». Les élèves doivent tantôt répondre à des questions de compréhension (en français, mais parfois en norvégien), tantôt rédiger des textes. J'ai eu l'occasion, en plus de superviser en classe la rédaction de certaines productions écrites des élèves, de consulter des copies d'examens officiels, et ai pu ainsi constater que les phrases formulées à l'écrit par les élèves ne respectaient pratiquement jamais la morphosyntaxe de la langue française. Cela provient probablement du fait que, malgré l'interdiction d'utiliser Google Translate (même si pratiquement tout le reste est autorisé : notes, dictionnaire en ligne, etc.), la plupart des élèves trouvent le moyen d'y accéder durant les examens, et s'en servent probablement pour traduire des phrases complètes. Sans cela, ils semblent ne pas être suffisamment confiants pour rédiger un texte en français, et/ou on peut supposer qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la conjugaison des temps de verbe basiques tels que le présent, le passé composé et le futur (même le futur proche).

J'ai ainsi pu constater, au cours de ces lectures de copies et en classe auprès des élèves, que des lacunes importantes auraient besoin d'être comblées à l'écrit.

Ainsi, si le but de la réforme de « Promotion de la Connaissance » de 2006 était de rendre les matières davantage pratiques (au travers d'une approche actionnelle), cela n'a pas été implémenté, et l'on peut aisément comprendre pourquoi. En effet :

« pour pouvoir mettre en place un tel changement, les enseignants doivent posséder un niveau de compétence plus élevé. À défaut, on risquerait d'aboutir à des objectifs et à des méthodes « théoriques ». Le problème est donc lié à la formation des enseignants, et non à la nature de certaines langues spécifiques. » (Conseil de l'Europe 2003–4 : 23) »²².

Cependant, le curriculum étant très large et ne donnant aucune directive sur la manière de mettre en place cette approche communicative pour atteindre les compétences mentionnées plus haut, elle laisse donc une marge de manœuvre importante aux écoles, et aux enseignants, pour le mettre en œuvre.

3. Les langues enseignées

3.1. L'anglais, une langue étrangère ?

La grande majorité des Norvégiens parle la langue anglaise couramment, c'est un fait, et je l'ai constaté tout au long de mon stage en Norvège. La plupart des élèves ont un excellent niveau d'anglais. Ils l'apprennent dès l'âge de 6 ans, et jusqu'à 15 ans voire plus, s'ils choisissent une option d' « anglais spécialisé » au lycée.

En Norvège, l'anglais n'est pas considéré comme une langue étrangère. D'après la cheffe du département des langues étrangères du lycée de Nesodden, les Norvégiens (dont elle) sont fiers de leur identité anglophone : ils se sentent notamment proches du Royaume-Uni par certains aspects culturels, ainsi qu'au niveau politique et économique (en rapport aux échanges économiques entre les deux pays). Cette grande confiance en l'anglais comme langue de communication pourrait expliquer un certain manque d'intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères (Vold, 2014 : 131), que je vais maintenant présenter.

3.2. Les trois langues étrangères principales

Trois langues étrangères sont enseignées au secondaire : l'allemand, l'espagnol et le français (une au choix). L'apprentissage d'une langue étrangère est introduit lors des deux dernières années de collège (9ème et 10ème). Cependant, les élèves peuvent décider de changer de langue au lycée. La langue la plus choisie parmi les élèves est l'espagnol (très populaire car considérée comme la langue de la « fête », et souvent enseignée au travers de jeux), largement en tête, puis l'allemand (s'agissant d'une langue germanique de nombreux élèves la choisissent, par proximité), puis le français. Cette tendance, décrite par Helland (2011 : 24), est toujours d'actualité aujourd'hui.

²² Cité par Henriksen (2008 : 89)

Le nombre de collégiens choisissant de continuer l'apprentissage du français au lycée stagne, voire décline dans certains établissements. Dans certains lycées de Norvège, il y a si peu d'élèves qui choisissent le français que la matière est tout simplement supprimée.

Le français est souvent considéré, en Norvège, comme une langue particulièrement difficile, ce qui n'encourage pas les élèves à choisir cette langue étrangère dans leur apprentissage. L'espagnol a plus d'attractivité que le français. Cela serait peut-être dû à une plus grande exposition dans la vie des collégiens et lycéens (on l'entend dans des séries populaires ou des telenovelas, et dans de nombreuses chansons célèbres). Elle est également considérée comme plus « facile » à apprendre que le français.

3.3. Place et image du français

Même s'il existe une importante communauté française en Norvège (étudiants, travailleurs temporaires, expatriés, assistants de langue, etc.), le français ne jouit d'aucun statut en Norvège.

Des centres culturels et d'enseignement de la langue française sont implantés en Norvège, tels que l'Alliance Française, qui est d'ailleurs uniquement un centre culturel, et ne donne aucun cours de français... Ces centres se chargent avant tout de la promotion de la langue et des cultures françaises et francophones.

Il existe également deux Instituts français en Norvège²³ : celui d'Oslo (dans l'Est) et celui de Stavanger (dans le Sud du pays). Sur le site de l'Institut français de Norvège, on peut y lire qu'il existe deux lycées français : René Cassin à Oslo, et le Lycée français de Stavanger. Il s'agit de lycées accueillant des élèves du monde entier, et promouvant le plurilinguisme.

L'IF de Norvège a quant à lui vocation à donner des cours de français bien évidemment : cours pour enfants, adultes souhaitant apprendre le français par plaisir ou pour le travail, et offre des cours de français professionnel, mais aussi des cours totalement axés sur la culture tels que des cours sur les cépages de France. Il est également possible d'y passer le DELF ou le DELF junior.

En plus des cours de langue, l'Institut français a pour objectif de promouvoir la langue française par des événements culturels ou des campagnes de communication.

Il organise également des séminaires destinés aux enseignants de français de Norvège, dans le but de proposer des exemples d'activités pour encourager une pédagogie innovante, d'intégrer d'autres approches de l'enseignement, davantage ludiques.

²³ <https://www.france.no/if/oslo/>

L'enseignement des langues étrangères en Norvège, malgré un curriculum intéressant, demeure assez peu dynamique, ces matières étant enseignées de façon assez théoriques, comme je l'ai mentionné précédemment.

D'après Sabrina Dugast, attachée de coopération entre la France et la Norvège, et travaillant à l'Institut français, le Ministère de l'Education norvégien²⁴ a réalisé qu'il perdait des centaines de millions de couronnes chaque année dans un enseignement des langues peu efficace (malgré, au total, collège et lycée compris, 400 heures de langue étrangère).

Or, avec le Brexit imminent, le Royaume-Uni ayant été un partenaire privilégié de la Norvège dans les échanges commerciaux, le gouvernement norvégien réalise qu'il va devoir se tourner vers d'autres pays de l'espace européen, tels que l'Allemagne et la France.

La France est globalement associée à la gastronomie et à la littérature. Cette langue est considérée comme élitiste et difficile.

Après le lycée, en effet, selon S. Dugast, la langue française n'est enseignée que dans des cursus très spécialisés : la linguistique, la littérature ou la civilisation (c'est le cas par exemple à l'Université d'Oslo). Cela renforce cette image de langue élitiste.

Ces éléments pourraient expliquer la baisse de 16 % du choix du français comme langue étrangère au collège de ces deux dernières années (Annexe 3 : Le choix du français au collège de 2006 à 2018). Et même si le taux d'abandon du français entre le collège et le lycée est pratiquement similaire à celui de l'espagnol, cela porte beaucoup plus préjudice au français, qui est largement moins choisi comme langue étrangère que l'allemand, et l'espagnol, qui reste la langue la plus populaire chez les lycéens.

²⁴ UDIR (acronyme norvégien)

Chapitre 3 : Le lycée de Nesodden

1. Présentation générale et filières

Le lycée de Nesodden (*Nesodden videregående skole*, que j'appellerai désormais Nesodden VGS) est un lycée de la commune de Nesoddtangen. Il est situé sur une presqu'île se trouvant en face d'Oslo. Il fait partie du département d'Akershus, tout comme la capitale. Il est le seul lycée général de la commune. Il est rattaché à l'hôpital Sunnaa (où certains cours y sont enseignés).

Près de 650 élèves y étudient. Nesodden VGS compte 30 classes (comprenant entre 10 et 20 élèves), réparties en 4 « cursus » :

- Elektrofag => *Formation d'électricien*
- Helse- og oppvekstfag => *Santé et développement de l'enfant*
- **Medier og kommunikasjon => *Médias et communication***
- Studiespesialisering => *Etudes générales*

Il existe ensuite 3 autres sujets, à savoir :

- Innføringsår for minoritetsspråklige => *Année d'introduction pour les langues minoritaires* Ce cursus est destiné aux étudiants étrangers, en particulier les enfants de parents d'immigrés venant d'arriver en Norvège. Ils apprennent le norvégien, durant un an, avant de rejoindre un des autres cursus comme les autres élèves.
- Påbygging til generell studiekompetanse => *Ajout aux études générales* (matières supplémentaires ajoutées aux cours des *Etudes générales*)
- Tilrettelagt opplæring => *Cours adaptés* : destinés aux lycéens ayant des difficultés ou étant en situation de handicap²⁵.

Les cursus où les élèves suivent des cours de langue étrangère sont *Médias et communication* et *Etudes générales*.

2. L'enseignement des langues étrangères à Nesodden VGS

2.1. Les effectifs des classes de langues étrangères

Les chiffres que je vais maintenant annoncer sont frappants, et très représentatifs de la situation globale dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège et de la place du français, que j'ai décrite plus haut.

Il y a donc une enseignante de français à Nesodden VGS et 2 classes de français, soit 33 élèves au total apprenant cette langue.

Il y a en revanche 2 enseignants d'allemand pour 4 classes d'allemand, soit 69 élèves apprenant cette L.E. dans ce lycée.

Enfin, il y a 3 enseignantes d'espagnol, pour 6 classes, soit un total de 101 élèves.

Comme ce qui a été expliqué précédemment, si l'allemand domine nettement le français d'une façon générale et dans ce lycée, l'espagnol surplombe ces deux L.E..

Avec une seule enseignante de français dans tout le lycée, et une trentaine d'élèves apprenant le français en Niveau II, on voit bien que ce lycée est représentatif de la situation du français et de son enseignement en Norvège, qui est loin derrière les autres langues étrangères principales, l'allemand et l'espagnol.

2.2. Le curriculum revu à la baisse

L'exemple du « Plan pour les langues étrangères » du lycée où je fais mon stage illustre bien le fait que le curriculum proposé par l'Education Nationale norvégienne soit ambitieux. En effet, on constate que, si l'on met en parallèle le curriculum des langues étrangères avec le programme du Niveau II pour les langues étrangères du lycée de Nesodden (Annexe 2 : Descripteurs langues étrangères niveau II), on trouve à gauche le curriculum de l'UDIR, et dans la colonne droite, le programme du lycée de Nesodden. Ce dernier semble plutôt reprendre les objectifs d'apprentissage du Niveau I²⁶, et non du Niveau II, qui correspond au lycée.

On constate tout d'abord que dans la partie **Apprentissage de la langue**, le lycée n'a pas précisé le type de contenu à enseigner comme pour les deux autres domaines d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, pour ce qui est de l'utilisation de Google Translate, elle est extrêmement courante en classe, et tolérée la plupart du temps.

Dans le domaine **Communication**, on constate par exemple

understand the content in long written and oral authentic texts in various genres	You can understand common words and utterances that concern you (eg, simple information about yourself, your family, your neighborhood). You can understand the main
---	--

²⁵ Source : « Utdanningsprogram » de : <https://www.nesodden.vgs.no/>

²⁶ Voir : <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/foreign-language-level-i?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

	content of eg. songs, advertising, adventures, jokes, comics.
--	---

que la compétence provenant du curriculum, à gauche, est extrêmement simplifiée par celle qui est préconisée dans la colonne de droite, dans le programme du lycée. Le programme du lycée de Nesodden donne donc des directives un peu plus précises sur le type de contenu à enseigner, et sur le type de support de travail, qui semble bien plus adapté au niveau réel des élèves.

Enfin, bien entendu, ce programme est valable pour tout le département des langues étrangères. Libre ensuite à chaque enseignant des différentes langues étrangères d'utiliser ces directives comme bon lui semble.

2.3. Les classes de français

Je vais maintenant m'attarder sur le niveau des élèves, avant de parler de mon rôle au sein de la classe, puis de l'enseignante que j'assiste.

En classe de VG1 (Seconde), les élèves sont au nombre de 13. Leur niveau à l'oral n'est pas suffisant pour réellement communiquer par eux-mêmes, du moins sans préparation. Quatre élèves de cette classe ont un niveau nettement plus élevé que leurs camarades. C'est notamment le cas de l'un d'eux, qui a étudié en France durant un an, mais qui a décidé de continuer les cours de français avec les autres VG1 pour renforcer ses compétences langagières. Il est capable de communiquer et notamment en interaction, et de former des phrases aux structures grammaticales complexes, malgré quelques erreurs. Deux élèves ont en revanche de grandes difficultés et ne maîtrisent pas les bases telles que « sujet + verbe + complément » : ils mélangent parfois l'ordre des mots dans leur rédaction, et l'un d'eux ne connaît pas la nature ou la fonction des mots (même dans sa propre langue).

En VG2 (Première), le niveau est nettement plus élevé. Les thèmes abordés sont plus complexes, avec notamment un thème de société « Il faut que tu t'engages », où l'on demande aux élèves de réfléchir sur la société et sur certains sujets qui y sont liés. Les élèves sont aussi plus nombreux (23). Ils semblent davantage motivés que la classe de VG1, mais ont également besoin de nombreux rappels, notamment en ce qui concerne la grammaire.

Dans l'ensemble, en VG2, le niveau est assez homogène. Certains élèves osent davantage parler que d'autres, et c'est peut-être la raison pour laquelle ils ont un niveau plus élevé – à la fois à l'oral et à l'écrit.

Il faut également préciser, pour les deux classes (plus particulièrement pour les VG1), que peu de réelles interactions en français ont lieu, ou alors elles sont très courtes. Cependant, j'ai constaté une

nette amélioration par rapport au début de l'année. Les contenus enseignés sont surtout axés sur la grammaire (puisque l'on suit la progression du manuel et ses contenus) et le cours, consignes et explications, sont dispensés en norvégien.

3. Ma place d'assistante de français

3.1. Mon rôle

Le DIKU (Agence Norvégienne pour la Coopération Internationale et l'Amélioration de l'Education Secondaire)²⁷, en partenariat avec l'Institut français de Norvège, a mis en place un programme d'assistantat de français dans les collèges et lycées de Norvège. Les assistantes de français recrutées suivent une formation de Master FLE ou bien viennent d'être diplômées de ce Master.

Le but du programme du DIKU, qui travaille également avec des assistant.e.s d'allemand, d'espagnol, et de français dans des collèges et lycées norvégiens (internationaux ou non), pour aider les enseignants (souvent norvégiens) est de travailler et améliorer la compétence orale des apprenants, au travers d'activités pédagogiques communicatives.

3.2. Des missions variées

Dans mon cas, je suis donc en lien avec l'Institut français de Norvège (et plus particulièrement celui d'Oslo), avec qui je suis régulièrement en contact.

Mon rôle, tel que défini dans mon contrat, est d'assister une enseignante de français. Au lycée de Nesodden, j'aide les élèves individuellement, lors de tâches conduites par l'enseignante, à l'écrit comme à l'oral. Les cours étant cependant plus axés sur la grammaire, à l'écrit, je passe du temps avec chaque élève à les pousser à s'autocorriger lorsqu'ils font des erreurs dans leurs exercices. J'essaie toujours de les guider, sans leur donner la bonne réponse directement, pour les faire réfléchir et que cela soit davantage bénéfique pour leur apprentissage. Je considère que s'ils savent *pourquoi* ils commettent une erreur, ils se souviendront peut-être du processus de réflexion qui les a amenés à se corriger, ce qui leur évitera de répéter l'erreur en question lors d'un prochain emploi de la structure grammaticale.

²⁷ <https://diku.no/en/about-diku>

Outre le fait d'assister les élèves individuellement, j'ai été amenée à plusieurs reprises à corriger les exercices du manuel en classe entière, au tableau, en interrogeant les élèves et en les guidant lorsque c'était nécessaire.

Au niveau de la culture et de l'oral, j'ai eu l'occasion d'animer de nombreux cours, en prenant la place de l'enseignante, sur des aspects culturels de la France. Il s'est agi par exemple de la découverte des différences culinaires entre le Nord et le Sud de la France, de la découverte de la pétanque, au travers d'une couverture de BD que je les ai invités à décrire, et également des rivalités entre supporters des équipes de foot du PSG et de l'OM.

Enfin, il convient de préciser que certains élèves, dans les deux classes, ont de grandes difficultés et des lacunes en français, provenant probablement du collège, mais aussi, d'après ce que l'enseignante et moi avons pu observer, d'un manque de motivation. Pour les deux derniers mois de stage (avril et mai), j'ai assisté individuellement ces élèves en grande difficulté à l'écrit. Mon travail a été de réfléchir, en amont, à la manière la plus simple de guider ces élèves dans la bonne réalisation des tâches : être capable de remettre des mots dans le bon ordre pour former une phrase et les faire progresser.

Cependant, comme j'en ai parlé précédemment, puisque dans les faits le lycée de Nesodden ne compte qu'une seule enseignante de français, et seulement deux classes de français, j'ai décidé pour compléter mon stage de donner des « cours particuliers » de FLE à deux collégiennes ; leur enseignante avait besoin d'aide avec deux élèves de français ayant un niveau bien plus élevé que le reste de sa classe. J'ai animé avec elles des ateliers de conversation, des mini ateliers d'écriture et des cours de grammaire. J'avais carte blanche, comme l'enseignante me l'avait expliqué. Ainsi, j'ai eu l'occasion de proposer à ces deux élèves très curieuses et s'intéressant au fonctionnement de la langue, des cours de grammaire où je les poussais à dégager les règles du sens des phrases, dans une approche que l'on pourrait qualifier d' « inductive ».

3.3. L'enseignante de français

L'enseignante que j'assiste est une française, installée en Norvège depuis deux ans. Elle est novice, dans sa première année d'enseignement, et est arrivée dans le lycée deux semaines avant que je débute mon stage.

Pour devenir enseignante, elle a intégré un programme qui s'appelle *Praktisk pedagogisk utdanning*, soit « pratique pédagogique de l'enseignement ». Il s'agit d'un programme d'un an qui comprend deux stages : un premier stage de trois semaines et un deuxième stage de six semaines,

soit dans un lycée soit dans un collège norvégien. Comme elle me l'a expliqué lors d'un entretien, bien que cette formation comprenne le terme « pratique », elle présente beaucoup de théorie.

Elle a pu choisir sa spécialité, qui est la « politique » car elle a effectué des études de politique aux Etats-Unis avant d'arriver en Norvège.

En effet, dans ce pays, chaque professeur enseigne au moins deux matières dans le secondaire.

Il faut savoir que cette formation (abrégée en « PPU ») comporte des matières de tronc commun, enseignant les théories de l'acquisition et de l'apprentissage.

Ma collègue enseignante avait obtenu assez de crédits pour enseigner la matière « Sciences politiques » au lycée en Norvège, mais pas suffisamment pour enseigner le français, bien qu'il s'agisse de sa langue maternelle. C'est la raison pour laquelle, en parallèle du PPU mentionné plus haut, elle a dû suivre un programme de français d'un an, reprenant les bases. Ce programme comporte une partie phonologie, une partie grammaire, une partie société et une partie littérature²⁸.

Lors de l'entretien conduit avec elle dans le but d'obtenir les informations précédentes, elle a exprimé son appréciation pour ce programme.

Il ne s'agissait pas d'une formation en didactique du français langue étrangère, mais de cours en ligne lui permettant d'avoir suffisamment de crédits pour enseigner la langue. Elle n'a donc suivi aucune formation spécifique ayant pour but d'apprendre à enseigner le français.

3.3.1. Sa vision de l'enseignement...

Pour connaître sa vision de l'enseignement, j'ai utilisé dans cette section la transcription d'un entretien semi-dirigé ayant eu lieu le 14/01/19, se basant sur 14 questions présentées en

Annexe 6 : Questionnaire pour l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante (dont je parlerai à nouveau dans la Partie 2, et que j'utiliserai dans mon analyse dans la Partie 3).

Elle enseigne donc plusieurs matières, mais je m'intéresse ici, bien entendu, à sa vision de l'enseignement du français. Comme je le décrirai plus en détail dans l'analyse, en Partie 3, la compétence prioritaire à acquérir pour elle en français est la grammaire.

On constate que cela correspond à un domaine assez « large » d'une langue étrangère, et qu'elle n'a pas formulé d'objectif d'apprentissage sous forme de verbe d'action, comme les descripteurs de compétences du CECRL, en partie repris par le curriculum des L.E. en Norvège. Comme elle l'a expliqué lors de l'entretien, pour enseigner la grammaire, elle essaie de se mettre à la place des élèves, d'anticiper leurs questions, et elle tente de se souvenir comment on *lui* a enseigné le français

²⁸ Nous pouvons noter ici que ces parties ne correspondent pas à l'approche mise en avant dans le curriculum, où ces domaines sont regroupés dans une optique « communicative ».

et ses règles, à l'école et également au lycée. Elle explique que la « didactique » est « super importante » pour elle, car elle veut montrer aux élèves qu'il y a une raison derrière chaque règle ; elle entendrait par là un *fonctionnement logique*. Elle explique qu'il « ne suffit pas de leur donner la règle », mais que « dès qu'il y a une règle de grammaire » il lui faut « donner un exemple » pour « mettre en pratique la règle ». Comme j'en parlerai dans le cadre théorique, il s'agit d'une approche déductive de l'enseignement de la grammaire.

J'ai pu prendre connaissance au cours d'un entretien avec elle le « plan de base » qu'elle utilise pour enseigner la grammaire.

Elle emploie d'abord un texte du manuel : pour dégager son sens avec les élèves, puis elle enseigne le point de grammaire abordé dans ce texte, en regardant « comment le manuel veut [qu'elle] l'enseigne », et en le mettant « en accord avec [ELLE] », la manière dont elle l'a **appris**, puis elle met les deux en commun, et utilise des schémas [tels que des tableaux, des « S + V + C »] car elle considère qu'un schéma « aidera toujours tout le monde », et tente de trouver des « équivalents » en norvégien en utilisant la traduction, comme le manuel. Puis, elle donne un ou plusieurs exemples d'application du « point de grammaire » avant d'aborder un point culturel.

Le manuel prenant une grande place dans son enseignement, il convient maintenant d'en parler.

3.3.2. Le manuel comme support de progression et de travail

L'enseignante utilise le manuel de français *Enchanté 1*²⁹ (pour la classe de VG1) et *Enchanté 2* pour la classe de VG2. Ce sont des manuels spécialement conçus pour l'enseignement du français à des lycéens norvégiens.

J'ai joint en Annexe 5 : Table des contenus du manuel *Echanté VG1*, la première page du tableau des contenus.

Enchanté 1 est divisé en 4 grands thèmes : 1. Ma famille, mes amis et moi ; 2. Qu'est-ce que tu as fait à Paris ? ; 3. La vie quotidienne ; 4. La culture en France.

L'unité 6 du thème 2 « La vie et l'œuvre de Coco Chanel » par exemple, comporte d'abord un texte autobiographique sur Coco Chanel, avec des questions de compréhension globale en norvégien.

Il n'est accompagné d'aucun exercice ou question poussant l'élève à réfléchir sur les différentes formes de verbes utilisées dans le texte. Il propose seulement une réflexion sur le sens du texte, à travers une réflexion sur le lexique déjà connu par les élèves. Les stratégies de lecture poussant les

²⁹ Par Hilda Hønsi, Claire Kjetland Sébastien, Liautaud (éditions Cappelen Damm).

élèves à l'(auto-)apprentissage s'appliquent donc uniquement au lexique et à sa compréhension, et non au contenu grammatical tel que les temps utilisés.

Nous utilisons donc le manuel en suivant sa progression thématique mais aussi grammaticale. Le tableau des contenus est divisé en trois parties : « Chapitre et textes », « Communication, culture et société » et « Grammaire ». On peut remarquer que l'approche adoptée dans la présentation des contenus ne correspond pas à la présentation des objectifs d'apprentissage du curriculum.

De plus, comme le dit Damar (2009 : 56), deux progressions coexistent ici : chaque unité enseigne à la fois à « saluer quelqu'un et à utiliser les articles indéfinis », et dans notre cas (l'enseignante et moi), dans le chapitre 1 de présentation de soi, à utiliser en plus les pronoms interrogatifs ou encore la négation.

On remarque également que, compétence, culture et *société* sont rassemblés, contrairement à la « grammaire » qui fait l'objet d'une section à part entière. Cela laisse penser que le manuel est très centré sur les contenus grammaticaux. Il enseigne la grammaire au travers de cours complets présents à la fin du manuel, mais aussi d'encadrés au sein des chapitres, et présente de nombreux exercices structuraux (de transformation mais aussi « à trous »). Enfin, la particularité est que la plupart des consignes sont en norvégien, et le manuel opère de nombreuses comparaisons entre le norvégien et le français, dans une approche tantôt contrastive et comparative.

C'est d'ailleurs ce que l'enseignante que j'assiste apprécie dans ce livre : la traduction des règles en norvégien (puisque'elle est française), les points de grammaire abordés, et les exercices. Elle trouve le manuel extrêmement bien conçu à ce niveau-là.

Chapitre 1 : Cadre de la recherche

1. Du contexte FLE au contexte scolaire

1.1. Ma formation FLE

Ma première année de master de didactique du français langue étrangère m'a ouvert les portes des théories récentes portant sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi sur la pratique. J'ai ainsi eu l'occasion de tester des activités conçues par certains de mes camarades de promotion et moi-même durant le master 1, face à mes camarades de promotion, mais aussi « pour de vrai » lors d'ateliers de conversation au SUFLE avec des apprenants originaires de différents pays. Ces activités s'inscrivaient dans une approche communicative, voire (parfois) actionnelle.

L'approche communicative a vu le jour dans les années 70, en réaction aux méthodes audiovisuelles et audio-orales, considérées comme « artificielles » (Saydi, 2015 : 15) et peu dynamiques. Cette approche, contrairement aux précédentes, se concentre bien plus sur le sens et le contexte d'une situation (de communication), que sur la forme et la structure des langues (ibid.).

L'approche actionnelle, quant à elle, complète l'approche communicative, dans le sens où elle permet à l'apprenant d'utiliser la langue cible pour communiquer *dans le but de faire une action*, et d'agir dans la société (Saydi, 2015 : 17). Alors que l'approche communicative invite l'apprenant à communiquer dans des situations simulées, à « faire semblant », l'approche actionnelle pousse l'apprenant à utiliser la langue hors de la classe, dans des lieux réels, non simulés (Saydi, 2015 : 18).

1.2. Des obstacles jusqu'aux questionnements de recherche

Ainsi, comme inscrit dans mon contrat, j'étais très motivée pour animer des *séances pédagogiques dynamiques*, s'inscrivant dans une approche communicative et actionnelle. J'ai dès le début de mon stage conçu des activités dynamiques en respectant ce que j'avais appris au cours de mon master 1, mais ai bien vite été confrontée à quelques « difficultés » émergeant de mon contexte de stage.

En effet, j'ai été assistante de français d'une enseignante française débutante, qui venait tout juste d'être diplômée d'une formation d'enseignante en Norvège. Mon rôle était donc, durant les premières semaines de stage, très secondaire, car nous devions nous mettre en accord.

Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai constaté que ses cours étaient surtout très axés sur la grammaire, et se focalisaient avant tout sur la forme.

De plus, la langue d'enseignement utilisée par l'enseignante était le norvégien ; ce qui ne correspondait pas non plus à la vision que j'avais du cours de « FLE », où l'enseignement est censé se dérouler en français. Mais comme l'explique Askerud (2018 : 79) dans son mémoire, l'enseignement du français en *norvégien* est une pratique courante chez les enseignants, car les leçons du manuel sont en norvégien, et comme le dit Dahl (2014 : 123)³⁰, les grandes variations de niveaux dans les classes de LE peuvent obliger l'enseignant à utiliser la langue maternelle si la compétence des élèves est faible (comme je l'ai montré dans le contexte).

L'approche employée par l'enseignante, correspondant à celle du manuel, est déductive, et contrastive. J'ai trouvé très intéressant la comparaison régulière qu'elle effectuait entre français et norvégien pour enseigner la grammaire. J'ai donc tout d'abord voulu aborder la comparaison entre les deux langues comme manière d'enseigner la grammaire française dans un lycée norvégien.

1.3. Evolution du questionnement

1.3.1. Des discussions avec l'enseignante

Cependant, ne maîtrisant pas le norvégien, même si le sujet me passionnait, j'ai décidé de formuler, peu à peu, d'autres questions de recherche. Je me posais toujours la question suivante, cependant très large : « *Comment enseigner la grammaire française dans un lycée norvégien ?* ».

Puis, me souvenant des unités didactiques créées en cours de méthodologie de la classe de langue en master 1, utilisant (pour résumer) un document authentique pour ensuite aborder un point de grammaire dans une approche communicative, j'ai discuté à plusieurs reprises avec l'enseignante de l'approche inductive pour enseigner la grammaire, que je souhaitais essayer. Elle m'a expliqué que cette approche l'intéressait, mais que des collègues la lui avaient déconseillée.

Finalement, elle a décidé de faire elle-même une tentative de séance « inductive » au mois de janvier, soit cinq mois après le début des cours. C'est lors d'un entretien précédent cette séance, où je l'ai questionnée sur sa démarche enseignante et son approche pour enseigner la grammaire, que ma problématique s'est peu à peu précisée.

1.3.2. Une tentative pour faire le pont entre deux pratiques

Ainsi, elle a tenté une nouvelle approche grammaticale lors d'une séance de 40 minutes. Elle s'est appuyée sur un texte du manuel (Annexe 10), mais cette fois-ci non pas pour en dégager le lexique ou effectuer une compréhension écrite, mais pour faire relever aux élèves les verbes, dans le but de « dégager un nouveau temps » (l'imparfait).

Elle a donc employé une démarche inverse à celle utilisée d'habitude, tout en continuant à donner les consignes en norvégien (car elle considère que les élèves auraient été trop confus à se concentrer à la fois sur la compréhension des consignes en français et à la réflexion sur la langue), et en adoptant, pour trouver la valeur du temps, une approche contrastive, ce qui est assez original et peu habituel dans une démarche inductive.

C'est après cet entretien que ma réflexion et mes questionnements se sont affinés, pour prendre en compte à la fois le contexte de classe, la démarche de l'enseignante, puis sa propre réception sur sa pratique modifiée, ainsi que la réception de cette nouvelle démarche, par les élèves.

2. Problématique et pistes de réponses

Ainsi, la problématique qui est née découle du contexte observé en classe, et d'une pratique enseignante discutée lors d'un entretien, ainsi que d'une modification de cette pratique, qui a ensuite été discutée avec cette même enseignante. Elle est donc la suivante :

Comment introduire une approche inductive de l'enseignement de la grammaire française dans un contexte d'enseignement-apprentissage déductif auprès de lycéens norvégiens ?

Le cas d'une classe de VG1 (Seconde) à *Nesodden videregående skole*.

- Quelle place l'enseignante accorde-t-elle à l'enseignement de la grammaire avec cette classe ? Quelle est sa démarche pour l'enseigner ? Les stratégies employées ? Ses objectifs ?
- Quels peuvent être l'apport ou les changements qui sont encouragés par une approche inductive de la grammaire dans ce contexte ? Quels sont les résultats observables :
 - auprès de l'enseignante ?
 - auprès des élèves ?

³⁰ Cité par Askerud (2018 : 79)

Sans aller jusqu'à formuler de véritables hypothèses, d'après mes observations préalables ainsi qu'une première consultation de mes données, voici quelques pistes de réponses que j'avais en tête avant de lire des études et d'analyser mes données :

Pour répondre à ma question principale, il me semblait qu'introduire une approche inductive serait possible en se basant sur un texte du manuel déjà connu par les élèves, et à prendre en compte les différences de niveau et les styles d'apprentissage des élèves. De même, en se basant sur des temps qu'ils connaissent déjà en français pour les faire réfléchir sur un *nouveau* temps. Et enfin, en faisant entrer la L1 dans cette démarche : par l'approche contrastive, mais aussi au travers d'une explicitation par la L1.

Du côté de l'enseignante, il me semblait qu'employer cette démarche pouvait l'obliger à réfléchir davantage sur sa propre langue. De plus, il m'a semblé qu'elle pouvait ressentir certaines émotions telles que de l'appréhension ou bien au contraire de la satisfaction, avant, pendant ou après la séance, puisqu'elle a essayé une nouvelle méthode d'enseignement.

En ce qui concerne les changements observables auprès des élèves, il me semblait que l'approche inductive pourrait leur permettre de mieux *comprendre* certaines structures grammaticales, de les *impliquer davantage* (au lieu de simplement écouter l'enseignante faire cours), de les *intéresser*, de les *motiver* et peut-être également de susciter plus de *plaisir*.

Chapitre 2 : Cadre théorique

1. La notion de grammaire : des sens multiples

Puisque l'enseignement de la **grammaire** française est au cœur de mon étude, il convient de définir ce terme.

Au cours de mes lectures, j'ai constaté que le terme « grammaire » présentait de multiples sens. La première définition présentée par Beacco (2010 : np), qui évoque dans son ouvrage la polysémie de *grammaire*, est celle correspondant aux « études scientifiques » provenant notamment de la recherche universitaire. Cet auteur, pour éviter des confusions dans la compréhension du terme, le remplace par « description linguistique » pour « désigner les connaissances produites par les sciences du langage qui ne répondent pas exclusivement à des objectifs de nature pédagogique (grammaire d'enseignement) ou de divulgation (grammaire de référence) » (ibid.). Cette « description linguistique » correspondrait au « fonctionnement interne de la langue » basé sur des théories, selon une des définitions de Cuq (2003 : 117). Elle est mise à portée des néophytes dans des ouvrages appelés *grammaires*, couramment distribués à grande échelle en France pour la langue française (Beacco, 2010 : np). Il s'agirait donc ici d'aspects techniques de la langue française, qui ne seront certainement pas enseignés à des apprenants, quel que soit leur niveau.

Dans mon mémoire, je m'intéresse à la grammaire comme « domaine ordinairement désigné en français par *morphologie et syntaxe de la phrase* » (Beacco, 2010, np) ou « combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECR : 90), sens qui me semblent davantage correspondre à ce qui est enseigné dans les deux classes de langue où je suis assistante. Il s'agit de définitions accessibles qui conviennent davantage à ma recherche, à mes observations et à ce que l'enseignante observée dans cette étude désigne lorsqu'elle évoque le terme « grammaire ». J'utiliserai régulièrement pour cette acception le terme « *structures grammaticales* ».

Puisque je vais également m'intéresser aux effets et perceptions des élèves sur l'enseignement grammatical, je retiendrai également les définitions qui vont suivre. La notion de *compétence grammaticale* est primordiale (puisque l'enseignante au cœur de ma recherche la considère ainsi) et

correspond à la « connaissance intériorisée que possède l'usager de la langue » (Germain et Séguin, 1995 : 31-32).

J'avais appris dans mes cours de grammaire de M1 que la compétence grammaticale correspondait à la compétence linguistique de l'apprenant à un stade donné de son apprentissage et qu'elle comprenait l'ensemble du savoir verbal sur la langue (règles de grammaire, phonétique, lexique, conjugaison) et qu'elle était en constante évolution. Elle se rapproche de la « grammaire intériorisée » dont parlait notamment Vigner (1984).

Enfin, le terme « grammaire » est défini par Germain et Séguin (1998 : 49) comme étant l' « état de développement de l'interlangue grammaticale » de l'élève.

En ce qui concerne les *explications grammaticales* produites par l'enseignante (voire par les élèves), j'emploierai le terme « discours grammatical » comme Beacco (2010 : n.p.).

2. La didactique de la grammaire : quelle(s) démarche(s) employer ?

La didactique de la grammaire a évolué en même temps que les nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage se sont renouvelées, jusqu'à aujourd'hui, où l'enseignement du français langue étrangère passe souvent par les approches communicative et actionnelle.

Comme le préconise le CECRL avec ses méthodes, l'objectif est de placer l'apprenant au centre de son apprentissage : l'enseignant devient un médiateur ; il n'est plus le seul distributeur de savoir grammatical : il le co-construit avec l'apprenant (Fougerouse, 2001 : 166).

La « démarche didactique « traditionnelle » » prônant d'abord un travail grammatical sur les règles « selon une logique de **déduction** » (Bronkart, 2004 : 13), au travers d'exemples de phrases décontextualisées, a fait place (mais pas encore systématiquement) à un travail grammatical d'observation active et consciente (ou non) de la part de l'apprenant sur des structures *en contexte*, invité à réfléchir sur le sens puis sur la forme. Il ne se contente plus d'écouter l'enseignant produire le discours grammatical qu'il doit acquérir, mais participe lui aussi à sa production.

Au vu des notions contenues dans ma problématique et de mon objet d'étude, il me semble davantage efficace et pertinent d'axer mon cadre théorique sur certaines méthodologies d'enseignement-apprentissage de la grammaire bien précises, dans le but de différencier grammaires implicite et explicite, et grammaires déductive et inductive.

2.1. Grammaire implicite

Hocini (2018 : 1), reprenant Martineau (2007) explique que cette démarche correspond à un enseignement qui fait fi de toute règle et de son métalangage. C'est au travers des seuls exercices structuraux, non complétés par un discours grammatical de la part de l'enseignant, qu'elle existe (Hocini, 2018 : 4).

Damar évoque le « silence métalinguistique » de cette pratique (2009 : 61), qui peut poser problème aux apprenants car en exerçant des structures grammaticales sans explication, ils peuvent les intégrer comme étant la norme, sans prendre connaissance de certaines irrégularités liées aux exceptions (par exemple) (ibid.).

C'est pour cette raison que Vigner, tout comme d'autres chercheurs tels que Besse et Porquier, estime qu'il est nécessaire de toujours compléter un enseignement implicite par un enseignement explicite :

il semble qu'aucun apprentissage ne puisse faire l'économie d'un discours qui, par la distance qu'il établit entre l'apprenant et son activité, permet à ce dernier de structurer progressivement ses acquis (Vigner, 1984)³¹.

2.2. Grammaire explicite

Ainsi, la grammaire explicite correspond à une méthode d'enseignement qui présente et énonce de façon claire les règles grammaticales, en utilisant le métalangage (Hocini, 2018 : 4).

Besse (1986) repris par Damar (2009 : 62) explique qu'elle « consiste à enseigner-apprendre une description ou une simulation grammaticale de la L2 en s'appuyant expressément, comme il se doit, sur le modèle métalinguistique qui permet de la construire et donc de la comprendre ».

Qu'est-ce que le métalangage ? Il s'agit de « tout terme ou énoncé qui se réfère au langage » (Damar, 2009 : 63). Il correspond à la terminologie grammaticale mais aussi aux explications portant sur le fonctionnement de la langue (ibid.).

Le métalangage peut être utilisé dans la langue-source, dans la langue-cible ou dans une autre langue partagée par les apprenants, dans le cas d'un public aux nationalités hétérogènes (Damar, 2009 : 62). Dans mon contexte de stage, le métalangage contenu dans le discours grammatical (de l'enseignante comme des élèves) est en langue-source (norvégien). Les consignes des exercices contenues dans le manuel, celles données par l'enseignante ainsi que les explications sur la langue se déroulent en majeure partie en norvégien, même si certains termes tels que les noms des temps

³¹ Cité par Damar (2009 : 62)

sont exprimés en français. Askerud (2018 : 79) dans son mémoire, reprenant Dahl, expliquait que les grandes variations de niveaux dans les classes de langue étrangère imposent souvent aux enseignants des établissements scolaires norvégiens un enseignement grammatical en norvégien. Les enseignants préfèrent ainsi enseigner la grammaire en L1.

2.3. Grammaire contrastive

La grammaire contrastive tend à désigner dans un premier temps la comparaison entre la langue-source et la langue-cible dans le but de « chercher dans l'influence de la langue 1 la cause d'erreurs observées dans l'apprentissage de la langue 2 » (Aragón Cobo, 2004 : np). Cependant, je vais m'intéresser à la grammaire contrastive dans l'enseignement-apprentissage de la langue-cible (le français). Cela me paraît plus pertinent étant donné que ma recherche se base sur la démarche d'enseignement grammatical d'une enseignante, qui effectue régulièrement des comparaisons entre le norvégien et le français lorsqu'elle enseigne des structures grammaticales.

Ainsi, Beacco explique que la comparaison entre la langue première de l'apprenant et la langue cible « permet d'identifier les ressemblances/différences morphosyntaxiques (...) sectorielles entre les deux variétés linguistiques en contact » (2010 : n.p.). L'« analyse contrastive » peut donc être un soutien dans l'apprentissage de la langue cible pour l'élève, lorsque L1 et L2 sont apparentées, on parlera alors de « transferts positifs (facilitateurs) » ; on parlera en revanche de transferts négatifs lorsque la comparaison entre les deux langues engendre des erreurs (ibid.).

3. Grammaire déductive et grammaire inductive

Si l'enseignement-apprentissage de la grammaire a fait l'objet de nombreux débats, il en va de même pour la méthode d'enseignement employée. Certains favorisent la démarche implicite, refusant l'emploi de tout discours grammatical (Damar, 2009 : 62). D'autres préconisent une démarche d'enseignement grammatical explicite, que la méthode soit déductive, où les règles sont présentées à l'apprenant dès le départ ; ou inductive, dont l'objectif est de faire découvrir les règles à l'apprenant (Martineau, 2007)³².

Je vais commencer par définir de manière plus précise en quoi consiste l'approche déductive, avant de m'intéresser à l'opposition régulièrement présentée dans la recherche sur l'enseignement grammatical entre déduction et induction.

³² Cité par Hocini (2018 : 1-2)

3.1. Grammaire déductive

Comme je vais en parler par la suite, j'ai constaté que la démarche d'enseignement déductive est souvent décrite par rapport à la démarche d'enseignement « opposée » (je mets entre guillemets car je montrerai qu'il faut nuancer cette idée), créant ainsi une dichotomie très prégnante, depuis l'émergence de ces deux méthodes dans les années 1980 (Decoo, 1996 : 95).

Le substantif « déduction » désigne les « méthodes partant du général pour aller vers le particulier (de la règle aux exemples) » (Vincent & Lefrançois, 2013 : 477). Je constate ici que, comme pour de nombreuses notions en didactique, et d'une manière générale en sciences humaines, le concept se décline en diverses acceptions. Selon Decoo, la déduction évoque les méthodes fondées sur la grammaire et sur les approches cognitives, et la terminologie moderne l'associerait couramment à l'apprentissage (1996 : 96)³³. Elle consiste en la présentation explicite de la règle ou de la structure au début du processus d'apprentissage, avant que les étudiants ne prennent connaissance de son application au travers d'exemples et ne l'exercent au travers d'activités (Decoo, 1996 : 97).

L'approche déductive tend à présenter la règle en respectant le schéma suivant : Présentation – Systématisation – Production (Jean & Simard, 2013 : 1025). Mais comme l'expliquent Jean et Simard (ibid.), le rapport entre forme et sens a une place plus ou moins importante selon la manière dont la démarche déductive est mise en œuvre. Elles parlent ainsi de « continuum » où, d'un côté, il s'agirait de présenter la règle, puis de la pratiquer au travers d'exercices structuraux, et de l'autre, où la structure langagière apparaîtrait surlignée dans un texte, avant d'être utilisée dans des exercices et activités focalisées sur le sens, au cours d'une tâche communicative, ou d'une production finale de fin de séquence (Jean et Simard, 2013 : 1024).

Je constate ici malgré tout que, bien que l'approche déductive puisse plus ou moins se focaliser sur la forme et le sens, il semble y avoir un consensus parmi les chercheurs sur sa définition, comme l'expliquent Vincent & Lefrançois (2013 : 477). En effet, en récapitulant les méthodes pédagogiques inductives et déductives dans un tableau, ils montrent que l'enseignement déductif ne se traduit qu'en « un seul type de modalité » (ibid.).

Dans l'étude conduite par Haight, C., Herron, C. et Cole, S. (2007 : 292), la définition de l'approche déductive qui est employée et mise en œuvre correspond à une explication explicite des structures et des règles grammaticales³⁴, dans laquelle l'enseignement a été axé sur la forme avant le sens : les stratégies d'enseignement ont consisté en l'analyse, dans un premier temps, de la structure grammaticale cible. L'enseignant observé dans leur étude a présenté la règle puis l'a illustrée avec

³³ Pour toutes les citations de Decoo (1996), il s'agit de traductions personnelles.

des exemples de phrases inscrites au tableau. Enfin, la structure grammaticale a fait l'objet d'un entraînement à l'oral. Cette démarche correspond à celle employée par l'enseignante observée dans mon mémoire, à la différence près qu'en général, l'entraînement se faisait au moyen de l'écrit au travers d'exercices structuraux provenant du manuel (ibid.).

Rivers (1972) reprise par Decoo (1996 : 98) explique que l'approche déductive convient mieux à des étudiants motivés et matures, en particulier des apprenants adultes.

3.2. Grammaire inductive

La grammaire inductive quant à elle fait l'objet de bien plus d'acceptions.

Tout d'abord, la « méthode inductive » est présentée par Nonnon (1999 : 120) de la façon suivante :

[Elle] apparaît (...), sur le plan de l'apprentissage, comme le prototype de toute démarche active suscitant réflexion et recherche de la part des élèves, et sur le plan épistémologique, comme la méthode expérimentale et la démarche scientifique par excellence, à laquelle elle est identifiée.

Tout comme Vincent & Lefrançois (2013), pour éviter toute ambiguïté, j'exclurai de mon étude le pan épistémologique de l'induction, m'intéressant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, donc à la fois à la démarche enseignante et à sa réception par les élèves.

Pour mon étude, je retiendrai ainsi cette première définition de Nonnon (1999 : 120) empruntée à Denisot (1988) qui me semble une des plus pertinentes au vu de mon contexte, des données que j'ai recueillies et surtout de la séance de cours à l'étude dans ce mémoire :

[Il s'agit de] la démarche qui amène de l'observation à la découverte puis à la formalisation et à la manipulation. L'observation et la comparaison visent à faire découvrir le fonctionnement de la langue dans les niveaux et les codes différents. Les élèves dégagent les conclusions au fur et à mesure en utilisant le tableau (...) La formalisation est une étape brève qui consiste en une synthèse des conclusions partielles. Elle aboutit à une règle rédigée de préférence par les élèves, accompagnée d'un exemple-type.

Jean & Simard (2013 : 1024) évoquent, tout comme pour les démarches explicite et implicite, ce que je nommerais « continuum de l'induction », dont on trouverait d'un côté, l'illusion d'une découverte, où l'élève est encouragé à découvrir une règle à l'aide de questions dirigées, avant que l'enseignant, ou bien le manuel, ne présente cette règle (type déductif), et de l'autre, que les apprenants ne découvrent les règles en travaillant sur des échantillons de langue, testent leurs hypothèses à l'aide d'échantillons de plus en plus sophistiqués, et où la règle à laquelle ils parviennent n'est jamais confrontée à la règle « officielle » que l'on peut trouver dans les livres de

³⁴ Traduction personnelle

grammaire (ibid.)³⁵. C'est la raison pour laquelle cette approche est souvent désignée comme « approche de découverte » ou « approche de recherche de la règle » (ibid.). J'y reviendrai.

Dans plusieurs études comparant l'efficacité des approches déductive et inductive, le modèle inductif qui a été suivi est le PACE, développé par Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johansen (2005). Vogel, Herron, Cole et York (2011 : 354) décrivent ce modèle comme suit : 1. « P » signifie « Présentation » de la forme cible dans une histoire contextualisée où la structure visée apparaît naturellement et à répétition ; 2. L'élève doit prêter « Attention » à la forme, à travers la pratique d'une structure incluant plusieurs exemples ; 3. une phase de « Co-construction » où l'enseignant pose des questions guidant les apprenants, dans le but de les **engager** dans une compréhension collaborative de la règle ou de l'explication ; 4. la phase finale est nommée « Extension » et consiste à faire pratiquer aux étudiants la structure linguistique ayant fait l'objet d'une discussion³⁶. S'il existe un certain consensus quant à la définition de la démarche d'enseignement-apprentissage déductive, je fais donc le constat qu'il existe différentes définitions et donc manières de mettre en œuvre l'induction. Vincent et Lefrançois (2013 : 477) ont repris les modalités décrites par Decoo (1996) à partir de plusieurs études comparant les méthodes inductive et déductive, pour les traduire et les regrouper dans le tableau synthétique suivant (que je vais commenter ci-après) :

Tableau 1
Les méthodes pédagogiques inductives et déductives selon leurs modalités (adaptation de Decoo, 1996)

Modalité	Description
Modalité A – réelle déduction	L'enseignant donne une règle explicitement et celle-ci est appliquée par les élèves.
Modalité B – Approche inductive consciente par découverte guidée	Les élèves sont mis en face d'exemples variés. À partir de questions-clés posés par l'enseignant, les élèves « découvrent » la règle.
Modalité C – Approche inductive suivie d'une explication résumée explicite	Les élèves exercent à répétition une structure précise (à partir d'un exemple). Une fois la règle internalisée, l'enseignant l'explique.
Modalité D – Approche inductive implicite à l'aide de matériel structuré	Les élèves sont mis en face d'une série d'utilisation correcte de la langue (écrite ou orale). Le processus d'internalisation de la règle se fera automatiquement, sans enseignement explicite de la structure de la langue.
Modalité E – Approche inductive implicite sans l'aide de matériel structuré	Par la mise en contact constante avec des écrits non structurés, la langue s'internalise. C'est l'équivalent d'un bain linguistique.

³⁵ Traduction libre.

³⁶ Traduction libre.

Ainsi, comme je l'ai expliqué précédemment, si l'approche déductive débute toujours par la présentation explicite d'une règle avant son application par les élèves, la méthode inductive, elle, se déploie sous un continuum allant de l'explicite vers l'implicite, où les supports d'observation et les stratégies d'enseignement diffèrent. En effet, dans la modalité B, les élèves sont invités à étudier divers exemples, et l'enseignant.e leur pose des questions bien précises pour les guider vers la règle. Il s'agit d'une « découverte guidée » et consciente, sur laquelle je reviendrai.

Dans la modalité C, les élèves, à partir de l'analyse de phrases par exemple, exercent et proposent la règle avant que l'enseignant.e ne l'explique, c'est-à-dire avant qu'il/elle ne la résume ou ne la **complète** (Vincent et Lefrançois, 2013 : 478). Les modalités D et E sont quant à elles tout à fait implicites.

Les modalités d'enseignement qui sont les plus pertinentes dans le cadre de ma recherche sont les modalités A, B et C.

Ainsi, Larivière (2015 : 14) résume, à partir des recherches que j'ai mentionnées mais également de celles d'Erlam (2003), que « l'approche inductive se distingue de l'approche déductive [car] elle vise à faire découvrir une règle : l'enseignant.e ne présente jamais la notion de manière explicite dès le début du cours ». Cependant, comme je le montrerai dans mon analyse, il semble possible d'employer une démarche inductive en présentant l'objectif du cours et en explicitant la démarche en début de séance, mais en évitant simplement de donner la règle et la valeur de la structure qui fera l'objet d'une réflexion de la part des élèves.

Comme mentionné précédemment, l'approche inductive est parfois désignée « démarche active de découverte ». C'est le cas dans l'étude sur l'enseignement de la grammaire en collège algérien d'Hocini (2018). Elle évoque cette démarche active de découverte comme étant une méthode prônée par Chartrand (Hocini, 2018 : 2). Hocini (ibid.) associe cette approche à la « conceptualisation grammaticale », notion qui a fait l'objet d'une revue datée de 2018.

3.3. Induction et conceptualisation : quelle différence ?

Si dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle mise en avant au cours de ma formation d'enseignement du FLE, le terme « conceptualisation » renvoyait pour moi à l'étape de réflexion où l'apprenant propose une formulation de la règle, je n'avais guère d'idée plus précise de la signification de ce terme, et mes lectures théoriques m'ont montré une certaine ambiguïté au vu des différentes définitions du terme dans l'enseignement-apprentissage (grammatical). J'ai commencé

par rechercher une définition dans le CNRTL³⁷. La conceptualisation est, d'après ce dictionnaire terminologique en ligne, l'action de conceptualiser, qui signifie : « Elaborer un concept ou un ensemble de concepts communicables. Conceptualiser une expérience, une intuition en une théorie ». Je trouve intéressant les termes « expérience » et « intuition », car ils renvoient à un certain tâtonnement, et comme l'explique Hocini (2018 : 5), il s'agit, dans un contexte d'enseignement grammatical, de « démarche expérimentale », et elle évoque les « erreurs répétitives » de l'apprenant, qui servent de point de départ pour la découverte des règles de la langue cible (ibid.).

La précision apportée par Besse (2018 : 3) est que les « exercices de conceptualisation » tels qu'il les a créés, ne peuvent pas être prévus à l'avance, car ils proviennent soit d'une erreur grammaticale répétée par *certaines* élèves d'une classe (mais pas par tous), soit d'une question posée par un élève (ibid.), contrairement à l'induction, qui correspond à une activité, voire à une unité didactique préparée à l'avance.

Bourdet et Fouillet (2018 : 3), reprenant Besse, expliquent quant à eux que la conceptualisation est un « outil permettant de structurer l'apprentissage de l'élève, de l'accompagner dans son intériorisation de la grammaire », et que l'élève doit avoir un certain nombre de prérequis concernant des structures syntaxiques et lexicales, afin d'être capable d'effectuer des exercices de conceptualisation (ibid.). Fougrouse (2001 : 170) explique en effet que si certains enseignants n'emploient pas ces exercices, c'est parce que les élèves ont un niveau de connaissances métalinguistiques trop faible, car la conceptualisation, tout comme l'induction, nécessite une « intériorisation minimale du système de la langue-cible », un « niveau A2 minimum » (ibid.).

Finalement, entre ce qui a été proposé par Besse et la mise en œuvre de la conceptualisation en classe par les manuels et/ou par les enseignants, il y a une certaine marge. La conceptualisation effective correspondrait actuellement plutôt à « l'idée de participation active de l'apprenant » (Bourdet & Fouillet, 2018 : 10).

Elle se rapproche de la définition proposée par Cuq (2003 : 51), expliquant que « l'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement ».

Dans ce mémoire, j'utiliserai donc le terme « induction » et « démarche inductive », et réserverai le terme « conceptualisation » à l'étape de formulation de la règle grammaticale.

³⁷ <https://www.cnrtl.fr/>

Après cette mise au point terminologique, je me pose la question suivante : quels peuvent être les effets et la perception envers la démarche déductive et les démarches inductives ? Je vais présenter dans la prochaine section certaines recherches qui ont comparé les deux approches.

3.4. Etudes comparatives des démarches deductives et inductives et de leurs effets

Il convient d'abord d'apporter une dernière précision : qu'approches deductives et inductives (explicites) sont regroupées par certains chercheurs tels qu'Ellis (1997) sous le nom de « tâches de sensibilisation » ou « tâches d'éveil de la conscience »³⁸, traduction personnelle de « consciousness-raising tasks ». Il définit ces tâches de la manière suivante (traduction libre) :

Il s'agit d'une activité où l'on présente aux apprenants des données de la L2 avec lesquelles ils doivent effectuer des opérations. Le but étant d'arriver à une compréhension explicite d'une ou plusieurs propriétés linguistiques de la langue cible (Ellis, 1997 : 160).

Le mot-clé à retenir ici étant « compréhension ». Cet aspect sera en effet traité dans mon analyse.

Plusieurs études ont donc comparé les démarches deductives et inductives dans la littérature (Vincent et Lefrançois, 2013 ; Erlam, 2003) et au cours d'enquêtes en classe (Jean & Simard, 2013 ; Vogel, Herron, Cole & York, 2011 ; Haight, Herron & Cole, 2007 ; Mohamed, 2004).

Comme le montrent Jean et Simard (2013 : 1025) dans la revue de littérature de leur recherche, les résultats sont partagés. Erlam (2003) a constaté, tout comme Vincent et Lefrançois (2013) que certaines études montrent que l'enseignement deductif est plus avantageux, d'autres ont trouvé un avantage à l'enseignement inductif, et d'autres encore n'ont constaté aucune différence (Jean et Simard, 2013 : 1025). Haight, Herron, et Cole (2007) ont trouvé que la connaissance des structures grammaticales enseignées inductivement a été plus importante que celles enseignées deductivement. Vogel, Herron, Cole et York (2011) sont arrivés aux mêmes conclusions avec le même type d'étude.

Quant aux préférences des élèves, Haight, Herron, et Cole (2007) comme Vogel, Herron, Cole et York (2011), malgré un meilleur apprentissage des structures grammaticales grâce à la méthode inductive, leurs réponses aux questionnaires ont montré qu'une grande majorité d'entre eux préféreraient que l'enseignant leur explique la règle en début de séance, ce qui est en faveur de l'approche deductive.

Comme peu d'études se sont intéressées aux perceptions ou préférences des élèves pour l'une ou l'autre approche, Jean et Simard (2013) s'y sont attelées. Elles se sont notamment demandé 1. quelle approche les apprenants avaient préféré au niveau de leur efficacité et intérêt, et 2. s'il y avait un lien entre l'apport de l'une ou l'autre approche et les styles d'apprentissage des apprenants. La réponse à la première question est que la majorité des apprenants ont préféré l'unité déductive, et à la deuxième question, qu'il n'y avait pas de différence dans l'apport de l'une ou l'autre approche en relation avec aucun des styles d'apprentissage présentés. D'après les données que j'ai recueillies à l'aide des réponses à des questionnaires distribués aux élèves sur la séance inductive à laquelle ils ont été confrontés, il m'a pourtant semblé avoir trouvé des liens entre la perception des élèves de l'approche inductive, et leurs *styles d'apprentissage* (voir section 5.2) dans leurs justifications.

Dans l'étude de Mohamed (2004), aucune préférence n'a été constatée entre chacun des deux groupes d'élèves ayant été exposé, pour l'un, à l'approche inductive, et pour l'autre, à l'approche déductive. Le même pourcentage d'élèves du groupe inductif et du groupe déductif a apprécié la démarche à laquelle ils ont été confrontés. Les deux groupes ont trouvé utiles, intéressants et faciles à comprendre les deux types de tâche³⁹ (Mohamed, 2004 : 231).

Ainsi, ces deux dernières études (Jean & Simard, 2013 ; Mohamed, 2004) montrent que la démarche inductive prônée en classe de langue dans le cadre des approches communicative et actionnelle, car elles rendent l'apprenant davantage actif et permettent *parfois* un meilleur apprentissage, sont perçues de manière neutre par les élèves. Dans la classe de VG1 avec laquelle l'approche inductive a été testée, il me semble que la réception a été similaire. Cela sera développé dans la Partie 3.

Il convient de préciser que la confrontation de ces études comporte des limites : en effet les objets de langue diffèrent, les approches inductives employées ne sont pas les mêmes, les apprenants ont des origines différentes et viennent donc de cultures langagières différentes, ce qui a forcément eu un impact sur les résultats de ces études (Vincent et Lefrançois, 2013 : 485). De plus, certains élèves, comme dans la classe dont il est question dans ce mémoire, ne sont pas familiers de l'approche inductive. Dans le milieu scolaire, c'est le cours magistral, où le savoir est transmis de façon déductive, qui semble dominer. Il est ainsi primordial de nuancer les résultats observés et de prendre en compte le contexte de l'étude dans les conclusions que l'on peut tirer.

³⁸ Traduction personnelle

³⁹ Traduction personnelle

Comme je l'ai évoqué précédemment, l'approche inductive peut se décliner en plusieurs modèles différents. Cela dépend des apprenants, mais aussi des enseignants, et de leur vision de cette démarche, et des buts qu'ils souhaitent atteindre. Dans ma recherche, je m'intéresse également à une vision et à une démarche enseignante. C'est pourquoi il convient maintenant de m'attarder sur la notion d'agir professoral et ce qu'elle renferme.

4. L'agir professoral

L'agir professoral « correspond à l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2008 : 268). Il convient de compléter cette définition en précisant que l'enseignant effectue une « *suite d'actions* en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global » [je souligne] (ibid.), actions à la fois dirigées vers l'autre, mais également « destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des **transformations** de **savoirs** et parfois de **comportement** » [je souligne] (Cicurel, 2011 : 79).

Ces actions ont pour but de transmettre et de tenter de faire acquérir certains contenus aux apprenants, dans un temps limité par l'institution : en effet, l'action d'enseignement se produisant dans un temps toujours contraint, elle provoque chez l'enseignant une certaine tension : il lui faut parfois sacrifier certains aspects pour respecter le temps imparti et le programme prévu (Cicurel, 2013 : 30).

Ces définitions donnent une bonne idée de l'enjeu que représente l'enseignement. Il convient de préciser que l'agir professoral se trouve à la croisée de nombreux domaines, que j'évoquerai mais que je ne développerai pas tous en détails. Il s'agit par exemple des modèles, des motifs d'action (Schütz : 1987) sur lesquels je reviendrai, et des habitus. Dans le cadre de mon mémoire, il me semble opportun de m'attacher à certains éléments constitutifs de l'agir professoral, tels que les représentations enseignantes et le répertoire didactique. Je lierai également certaines sous-sections qui vont suivre à l'enseignement de la grammaire.

4.1. Les représentations

4.1.1. Représentations sociales... et cognitives

La notion de *représentation* est multiple et variée. Pour cela, je retiendrai certaines définitions de cette notion, qui me semblent les plus pertinentes dans le cadre de ma recherche, avant de me focaliser sur les *représentations* dans l'enseignement.

Je suis convaincue, comme d'autres chercheurs avant moi, que les *représentations* que se font les individus d'un objet conditionnent leur(s) manière(s) d'agir. Il en est de même pour les enseignants. Jodelet, dans la première partie de son ouvrage sur les représentations sociales⁴⁰, indique :

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. (47 : 2003)

Jodelet donne, à partir d'un consensus de la communauté scientifique, une première définition de ce qu'est la représentation sociale. Il s'agirait d' « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (2003 : 53).

Dans le champ de la psychologie cognitive, qui a émergé dans les années 1970 et s'est développée par la suite notamment en 1990, cette définition de Chouinard (dans son étude sur les enseignants débutants et leurs pratiques) (1999 : 498) reprenant Legendre (1993), a retenu mon attention : « les représentations cognitives forment un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée propre à chaque personne ». Celles-ci peuvent « prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, mais aussi d'opinions préconçues et de préjugés » (ibid.).

Cette vision des représentations est tout à fait applicable selon moi au domaine de l'enseignement : pour agir et enseigner dans un contexte donné, l'enseignant a besoin d'avoir une idée de la façon dont il peut s'y prendre, et donc de se baser sur certaines de ses représentations. Car, si l'on réfléchit de manière inversée, un enseignant peut-il construire un cours sans représentations préalables de ce qu'il considère qu'il *doit* être ?

4.1.2. Représentations des enseignants

A partir des années 1990, émerge le courant de pensée **cognitivist**, qui considère le cerveau humain « comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire (...) [et] postule l'existence de **représentations mentales**, objets des processus cognitifs » [je souligne] (Cuq, 2003 : 45).

Les représentations enseignantes me semblent croiser à la fois des représentations *sociales* et des représentations *cognitives*.

Une idée qui semble se confirmer à la lecture de Legendre (1993), repris par Chouinard (1999 : 498), qui explique que les représentations, chez les enseignants, affectent plusieurs dimensions,

⁴⁰ *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France

telles que « l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement » (ibid.).

En enseignement, les représentations se divisent, d'après Piot (1997) repris par Chouinard (1999 : 499), en deux pôles : le pôle *cognitif* et le pôle *affectif*. D'après Chouinard, (ibid.), ces représentations peuvent provenir des expériences antérieures des enseignants, en tant qu'élèves, par exemple.

Ces représentations peuvent être constituées, comme je l'ai écrit, de perceptions et d'impressions, et d'opinions préconçues, entre autres.

Mais il me semble qu'il peut également s'agir, comme en parle Cicurel des « convictions des enseignants », d'un « modèle » ou encore d'un « idéal d'enseignement auquel on se conforme » (2013 : 27). Toujours est-il qu'une représentation, se situant entre un pôle cognitif et un pôle social (affectif) peut parfois créer des tensions au sein de l'action enseignante, comme je le montrerai.

- **L'enseignement-apprentissage de la grammaire**

Comme le dit Borg (1998 : 21), malgré un très grand nombre de recherches sur l'enseignement de la grammaire dans le but de comprendre, notamment, son efficacité (cf. section 1), très peu de recherches se sont intéressées à la *perception* qu'ont les enseignants de l'enseignement de la grammaire. Borg s'est intéressé à la cognition des enseignants, notamment dans l'enseignement de la grammaire.

Le courant de la « Teacher cognition », qui prend comme objet d'étude la cognition des enseignants, « [cherche] à caractériser la dimension non observable de l'action enseignante », et à prendre connaissance des croyances diverses à l'origine des pratiques pédagogiques, croyances provenant de savoir-faire transmis lors la *formation*, ou bien des **représentations** issues des expériences d'apprentissage des enseignants (Aguilar, 2011 : 109). Cet ensemble de représentations, de croyances et de savoirs influencent la « prise de décisions d'ordre pédagogique » (Aguilar, 2011 : 110). L'enseignant est en effet un preneur de décisions : il doit faire des *choix* et *agir* en fonction de ces choix, comme on le verra dans la Partie 3.

Ainsi, Borg (1998, 1999) s'est intéressé à la cognition des enseignants dans leur enseignement de la grammaire, afin de mieux comprendre leur **approche** et leurs perceptions, et dans le but d'utiliser ces informations pour améliorer la formation enseignante.

Avec Phipps (2009), Borg s'est également intéressé aux *tensions* des enseignants ; c'est-à-dire à un certain « décalage » entre les croyances enseignantes (« *ce qui devrait être* » (Phipps & Borg, 2009 : 382)) et les pratiques effectives de classe (« *ce qui est* »)⁴¹ en ce qui concerne la grammaire.

Ces « tensions » rappellent les dilemmes auxquels selon Perrenoud (1996), repris par Cicurel (2013 : 29), l'enseignant se retrouve très régulièrement confronté.

Ria, Saury, Sève et Durand (2013 : 2) définissent le dilemme comme une situation « au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellement ». C'est pourquoi l'enseignant doit faire des choix, et prendre des décisions, soit *avant* le cours soit *pendant* (Cicurel, 2013 : 29). Sans entrer dans les détails, l'étude de Phipps et Borg (2009 : 384) a notamment montré que certains enseignants souhaiteraient enseigner la grammaire en contexte, et non de manière traditionnelle, mais qu'ils ne le font pas car les élèves ne répondent pas forcément bien à ce type d'activités, ou ne les *comprennent* pas.

Ainsi, comme l'explique Fougerouse (2001 : 168), certains enseignants privilégient des méthodes d'enseignement de la grammaire plus traditionnelles, ayant recours à un métalangage lui aussi traditionnel mais simplifié : cela reflèterait une préoccupation ; les enseignants craignent de ne pas être compris par les élèves. De même, au sujet du choix de présentation de la grammaire, Fougerouse (2001 : 169) montre que la plupart des enseignants préfèrent la démarche déductive de manière, « **pensent-ils**, à être mieux compris et éviter les confusions » [je souligne] (ibid.).

Le constat qui est fait dans cette étude montre une alternance entre les approches d'enseignement grammatical employées par les enseignants (ibid.). Cela montre, comme le disait Puren, que plusieurs modèles d'enseignement de la grammaire peuvent parfois être combinés (2001 : 139). En effet, il présente 4 modèles de représentations de l'enseignement grammatical (voir Annexe 4 : Modèles d'enseignement grammatical (Puren, 2001)).

J'ai montré dans cette section par certains courants de pensée et recherches antérieures, que les représentations d'un enseignant influencent sa manière d'agir dans la classe : notamment sa démarche et ses actions, que l'on peut entendre comme des stratégies d'enseignement. Mais à l'inverse, lorsqu'un enseignant modifie sa pratique (pour réduire, par exemple, les tensions évoquées par Phipps et Borg (2009)), on peut se demander quelles sont les conséquences sur la cognition de l'enseignant, ou du moins, dans un premier temps, les changements observables, en le

⁴¹ Traduction libre. La traduction de « beliefs about what *should* be » et « beliefs about what *is* » pourraient également être : « ce qui est souhaité » et « ce qui est effectif ».

questionnant. Il s'agira en partie dans mon mémoire d'apporter des pistes de réponse sur les effets observables que peut avoir un changement de pratique sur la cognition, ou du moins les représentations, d'une enseignante.

4.1.3. Le répertoire didactique : actions enseignantes et stratégies d'enseignement

D'après Cicurel (2013 : 24), le répertoire didactique est l' « ensemble des ressources sur lesquelles un enseignant s'appuie pour faire cours ». Entre en jeu pour influencer et construire ce répertoire didactique, tout ce dont j'ai parlé précédemment, à savoir : la formation de cet.te enseignant.e, son expérience antérieure en tant qu'élève, et, dans une plus ou moins grande mesure, le contexte, national et institutionnel (ibid.). Il est lié de près aux représentations de l'enseignant. En effet, et en particulier au début de sa carrière, l'enseignant novice s'attache à un idéal d'enseignement. C'est ce qui forge son répertoire didactique.

Cadet (2005 : 3) explique que les représentations, aussi bien socioculturelles qu'individuelles, liées aux modèles de référence socioculturels et scolaires, sont à l'origine de la construction et du développement de ce répertoire didactique.

Ce répertoire renferme les manières d'enseigner. Il me semble maintenant indispensable de présenter un aspect indissociable de l'agir professoral... à savoir les actions de l'enseignant, dont je parlais au début de cette section.

- **Actions enseignantes**

D'après Cicurel (2011 : 131), l'action est un « mouvement qui modifie quelque chose dans le monde, même si cette modification est insignifiante. La parole est aussi acte selon les propositions des Sciences du langage ». Fillietaz (2002) distingue quant à lui l' « action individuelle » et l' « action collective »⁴². Cette dernière peut être une « action à plusieurs » où n'a pas lieu d'interaction, ou une « action conjointe [impliquant] que les objectifs individuels s'ajustent à un enjeu commun » (Cicurel, 2011 : 132). Dans l'action existent deux types de motifs : les *motifs en-vue-de* exprimant une intention et les *motifs parce que* résultant d'expériences passées (Schütz, 1987) (ibid.). Fillietaz (2002) parle enfin de « produits anticipés » soit des actions prévues, ou des « produits émergents » surgissant dans le présent et imprévus. En effet une action, d'après Goffman (1974) repris par Cicurel (2011 : 133) « ne se produit que quand quelque chose peut arriver et que la plus petite erreur peut être lourde de conséquence ». Les verbalisations enseignantes, qui seront au

⁴² Cité par Cicurel (2011 : 132)

cœur d'une grande partie de mon analyse, permettent de dévoiler les obstacles, les émotions négatives, les ressentis, sur la perception d'une action qui peut être difficile à déployer (Cicurel, 2011 : 141). En effet, l'action est déterminée, d'après Schütz (1987) repris par Cicurel (2013 : 19) par « ce qui la précède », par les « typifications » ou les « scénarios » d'un côté, et de l'autre, par l'enseignant (dans le cadre de ma recherche) qui « agit dans un certain **but** » [je souligne]. Mais ses actions peuvent être entravées par le cadre spatio-temporel, le programme imposé, les contenus à suivre et les supports à utiliser (le manuel, dans le cas de l'enseignante observée dans ce mémoire) (ibid.), et, j'ajouterais, le contexte institutionnel et la culture d'apprentissage du pays d'enseignement, à laquelle on peut avoir en partie accès en consultant le curriculum.

- **Stratégies d'enseignement**

Le but dont je parlais ci-dessus rappelle l'idée d' « objectif ». Les actions de l'enseignant ont des objectifs, son action est conjointe et les objectifs individuels (ceux de l'enseignant, et ceux de l'élève) ont un enjeu commun : l'apprentissage (je reviendrai sur cette notion dans la section 3.). J'ai évoqué à plusieurs reprises dans la section 1. les « stratégies d'enseignement » déployées dans le cadre des approches inductives. Il convient donc de définir la notion de stratégie, dans son sens premier tout d'abord.

Il s'agit, pour reprendre la deuxième définition du CNRTL, d'un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres [déployées] en vue d'atteindre un but précis »⁴³. Dans mon mémoire, ces buts seront appelés « objectifs ».

Les stratégies d'enseignement que j'évoquerai dans mon analyse seront destinées à permettre la réalisation de tâches qui mèneront peu à peu à la découverte de la valeur de l'imparfait, puis à sa conjugaison, dans une démarche mêlant plusieurs approches d'enseignement.

La notion de stratégie d'enseignement est apparue dans les années 1970 à partir de la découverte de la variété des stratégies et des styles d'apprentissage (Cuq, 2003 : 226). A alors émergé le concept d'adaptation de l'enseignement aux styles et aux besoins des apprenants, grâce notamment à la variation des activités proposées : cela a été le début de l'**éclectisme** dans les méthodes d'apprentissage (ibid.).

Il convient maintenant de parler, justement, des apprenants, et de leurs styles et stratégies d'apprentissage. Une partie de mon analyse s'intéresse au ressenti sur une méthode d'enseignement

⁴³ <https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie>

d'une classe d'élèves du secondaire dans un lycée norvégien. Il me semble donc pertinent de m'attarder, dans cette dernière section de mon cadre théorique, sur certaines notions liées à l'apprenant, vers lequel tout ce dont j'ai parlé précédemment est tourné.

5. Du côté des apprenants : les stratégies et styles d'apprentissage

Il semble opportun de débiter cette section par une définition d'« apprentissage ». Ce terme est complexe car polysémique, et ne présente pas la même signification selon la perspective adoptée. Comme cette ambiguïté est présente dans les dires que j'ai recueillis des élèves, que j'analyserai dans la Partie 3, je vais donc évoquer ici deux définitions du terme reprises à Schmeck (2013), dans une perspective phénoménologique, c'est-à-dire où l'on s'intéresse au point de vue de l'apprenant. Ainsi, pour lui, l'apprentissage peut être vu comme la rétention de connaissances, souvent atteinte grâce à la répétition et à la récitation⁴⁴ (Schmeck, 2013 : 3). Un autre apprenant pourra cependant décrire l'apprentissage comme étant un processus interprétatif visant à *comprendre* la réalité (ibid.).

5.1. Stratégies d'apprentissage

Partant de ce principe, une stratégie d'apprentissage désignerait soit, d'après la définition de Cyr (1998 : 5) un « ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible », soit un ensemble d'opérations ayant pour but d'interpréter et de *comprendre* la réalité (Schmeck, 2013 : 3).

Chamot et Kupper (1989 : 13) donnent une définition plus consensuelle qui me semble rassembler ces deux idées : il s'agirait de techniques que les élèves utilisent pour comprendre, emmagasiner et mémoriser de nouvelles informations et compétences.

Ces auteurs sont parmi les premiers à présenter différents types de stratégies d'apprentissage et à les définir. Ils les classent dans trois catégories : d'abord les stratégies métacognitives, qui impliquent la *réflexion* sur le processus d'apprentissage, sa planification, le contrôle de la tâche d'apprentissage, et l'autoévaluation de l'apprentissage (Chamot et Kupper, 1989 : 15).

Ensuite, les stratégies cognitives, qui consistent à interagir avec les informations à apprendre, à les manipuler mentalement ou physiquement, et à appliquer une technique spécifique à la réalisation de chaque tâche. Viennent ensuite les stratégies affectives : elles consistent en l'interaction avec une autre personne dans le but d'assister l'apprentissage, ou de prendre le contrôle de la tâche effectuée (ibid.).

⁴⁴ Pour toutes les citations de Chamot et Kupper (1989), il s'agit de traductions personnelles.

Parmi les stratégies métacognitives que je retiens parmi les sept proposées par Chamot et Kupper (1989), il y a les stratégies d' « auto-gestion », qui consistent notamment à contrôler sa propre performance afin de maximiser l'utilisation de connaissances antérieures, et celles d'auto-contrôle dont l'une d'elles a pour objet de vérifier sa propre *compréhension* d'une tâche langagière (Chamot et Kupper, 1989 : 16). Dans le cadre de l'approche inductive, que les élèves soient guidés ou non par l'enseignant.e, ils sont amenés à réfléchir par eux-mêmes sur la langue, ce qui favorise l'utilisation de ces stratégies métacognitives.

Parmi les stratégies cognitives qui ont retenu mon attention au regard de mes observations et données, il y a les stratégies de *déduction* ou d'*induction* qui consistent à appliquer les règles soit apprises soit découvertes dans le but de **comprendre** la langue cible, et les stratégies d' « élaboration » : qui consistent notamment à se poser des questions dans le but de parvenir à résoudre une tâche, ou utiliser des images ou schémas pour représenter l'information (ibid.).

Il s'agit ici des stratégies qui me semblent les plus pertinentes à décrire dans le cadre des données que j'ai recueillies et qui seront analysées dans la Partie 3.

5.2. Les styles d'apprentissage

Il convient de préciser ici que les styles d'apprentissage sont constitués en partie par les stratégies d'apprentissage des élèves, mais aussi par leurs comportements (Cuq, 2003 : 227).

Dörnyei et Skehan (2003) repris par Jean et Simard (2013 : 1026) définissent les styles d'apprentissage comme étant des « préférences dans l'approche de l'apprentissage » et qu'elles se différencient ainsi des styles cognitifs qui sont, eux, des « prédispositions à traiter l'information d'une manière caractéristique »⁴⁵. Kolb (1984) distingue quatre styles d'apprentissage fondamentaux : le style divergeant, plutôt créatif, qui fait appel à son imagination pour donner des réponses alternatives aux problèmes posés ; le style assimilateur, très porté sur les modèles théoriques et leur construction ; le style convergeant, qui présente une capacité de raisonnement hypothético-déductif ; et le style accommodant, caractérisé par le goût de l'action et des expériences nouvelles (Cuq, 2003 : 228).

De nombreux chercheurs ont par la suite créé de nouvelles distinctions au sein des styles d'apprentissage (notamment Pask, 1976 ; De la Garanderie, 1987 ; Narcy, 1991)⁴⁴. Witkin et al. (1971) ont également introduit la distinction entre « dépendant du champ » et « indépendant du champ »⁴⁶. Ces recherches ont été reprises et précisées par certains auteurs plus récemment, tels que

⁴⁵ Traduction personnelle

⁴⁶ Cité par Cuq (2003 : 227-228)

Cohen et Oxford (2002), dont voici la traduction du tableau adapté par Jean et Simard (2013 : 1028) destiné à de jeunes apprenants (ce qui est pertinent dans mon contexte de classe de lycée) :

Extraverti	Apprécie une grande variété de tâches sociales et interactives.
Introverti	Préfère travailler de manière indépendante ou avec un pair qu'il connaît bien.
Intuitif-aléatoire	Davantage orienté vers le futur : aime spéculer
Concret-séquentiel	Davantage orienté vers le présent : préfère les activités procédant par étapes
Ouvert	Apprécie l'apprentissage-découverte, sans se soucier des délais ou des règles
Orienté « fin »	Se concentre avec attention sur la plupart ou la totalité des tâches, et attend des directives explicites
Global	Aime obtenir l'idée général ou principale et est à l'aise pour communiquer même s'il/elle ne connaît pas tous les mots ou concepts
Particulier	Se concentre sur les détails et mémorise correctement des informations spécifiques
Synthétique	A une bonne capacité à résumer les informations, apprécie deviner le sens et prévoir les résultats
Analytique	Peut séparer les idées, réussit bien les tâches logiques et contrastives, a tendance à se concentrer sur les règles grammaticales
Inductif	Préfère partir du spécifique pour aller au général : partir des exemples plutôt que des règles et théories
Déductif	Préfère partir du général pour aller au spécifique : commencer par les règles et la théorie plutôt qu'avec des exemples spécifiques
Indépendant du champ	Préfère séparer ou extraire des informations d'un contexte donné, même en présence de distractions. Peut avoir plus de difficultés à traiter l'information holistiquement.
Dépendant du champ	A tendance à traiter l'information de manière holistique. Peut montrer des difficultés à séparer ou extraire des informations de leur contexte. Travaille mieux sans distractions.

En observant ces styles d'apprentissage et leurs brèves descriptions, il semble que certaines stratégies employées par un.e enseignant.e pourront correspondre davantage aux styles d'apprentissage de certains élèves, mais en contenteront moins d'autres. Par exemple, un.e enseignant.e peut proposer une tâche « sociale et interactive » où il demandera aux élèves de venir à bout d'une énigme qui ne peut être résolue qu'en groupe, et qui leur demandera donc de se parler et de coopérer. Ce type de tâche pourrait satisfaire un apprenant de style « extraverti » mais conviendrait moins à un élève de style « introverti », qui préfère travailler seul. Dans le cadre d'une démarche d'enseignement-apprentissage inductive, alterner tâches en groupes et tâches individuelles permettrait de satisfaire tour à tour ces deux profils d'apprenants. Il s'agit là d'un bon

exemple d'adaptation à l'élève. De même, en simplifiant, un élève de style déductif préférerait effectuer des tâches lui permettant d'appliquer la théorie ou la règle venant d'être apprise, tandis qu'un profil inductif pourrait se satisfaire d'activités d'observation d'exemples, où il lui est demandé de chercher et formuler lui-même la règle.

Dans mon analyse (Partie 3), certaines données seront mises en parallèles de stratégies et styles d'apprentissage susmentionnés.

6. Pour résumer

Alors que l'enseignement grammatical avait fait l'objet d'un certain rejet par les méthodologues avec la mise en avant de l'approche communicative, il semble revenir sur le devant de la scène depuis les années 2000 (Vigner, 1984). La « question méthodologique » actuelle ne concerne plus s'il faut l'enseigner ou non, ni même si l'approche adoptée doit être implicite ou explicite : elle se concentre plutôt sur sa méthode de présentation : déductive, ou inductive. Alors qu'il existe un consensus sur la démarche de présentation déductive, qui peut malgré tout elle aussi être présentée en contexte puis faire l'objet d'activités se concentrant sur le sens (Jean & Simard, 2013 : 1025), la démarche inductive peut se présenter sous des formes et modalités très variées (Decoo, 1996 ; Vincent & Lefrançois, 2013). Ces activités peuvent être plus ou moins contrôlées par l'enseignant.e, se présenter sous des temporalités différentes : une unité complète comme pour le modèle PACE (Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johansen, 2005), ou une activité plus courte, lorsque la formulation de la règle est complétée voire donnée par l'enseignant.e (Vincent et Lefrançois, 2013), et se focalise sur la compréhension de l'apprenant, et non sur son appropriation de la forme.

Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'induction, de conceptualisation ou de « démarche active de découverte », ce qu'il y a de commun à ce deuxième type d'approches est la participation active de l'apprenant à son apprentissage (dans le sens de découverte d'une nouvelle forme, et de compréhension, cf. section 3). Il convient de noter également que, le contenu grammatical enseigné, le contexte d'intervention éducatif et les objectifs de la séance de cours peuvent impliquer tantôt une pédagogie inductive, tantôt déductive (Vincent et Lefrançois, 2013 : 485).

Ce contexte et ses objectifs dépendent du cadre institutionnel (niveau macro) mais aussi de ce qui constitue la classe (niveau micro). D'une part : l'enseignant.e, son agir professoral constitué de ses représentations, influencées par son expérience actuelle et passée en tant qu'apprenant, et sa formation, qui vont venir influencer sa pratique et les raisons de ses démarches pour enseigner, notamment, la grammaire, en se confrontant à ce qu'il/elle pense ou observe chez les élèves : cela

se retrouve dans le courant de pensée « teacher cognition ». Borg (1998, 1999, 2003, 2009) a produit plusieurs travaux sur cette question.

D'un autre côté, la « mise en action » de l'enseignant rencontre les perceptions et dires des apprenants et doit « s'adapter à eux » (Cicurel, 2008 : 268). Ces perceptions des élèves, étudiées par Jean et Simard (2013) sont certainement influencées par leurs styles (Cyr, 1998 ; Chamot & Kupper, 1989) et stratégies d'apprentissage (Kolb, 1984 ; Cohen et Oxford, 2002).

Pour ces raisons, dans le but d'apporter une réponse à ma problématique, je vais m'appuyer sur toutes ces lectures pour décrire les étapes et l'approche employées dans une séance d'introduction de l'imparfait, au cours de laquelle une nouvelle démarche d'enseignement-apprentissage a été mise en place par l'enseignante : une tentative « inductive ». Je vais également m'intéresser à ses représentations « habituelles » pour enseigner la grammaire, son ressenti sur sa tentative « inductive », avant de m'intéresser à la perception des élèves sur cette séance de cours. Pour cela, j'ai utilisé divers outils méthodologiques : film de classe, entretien, auto-confrontation, et questionnaires destinés aux élèves. Je vais donc maintenant présenter ma méthodologie de recherche et de recueil des données.

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

1. Positionnement épistémologique

1.1. Une démarche compréhensive-interprétative

Au vu de mon cadre théorique et des données recueillies que je présenterai dans la prochaine section (section 2), il apparaît évident que ma démarche se classe dans une méthode de recherche empirico-inductive. En effet, moins rigide que la méthode « hypothético-déductive » qui cherche à comprendre le monde de manière objective, la méthode EI est davantage employée en sciences humaines car elle est plus « souple ». On ne cherche pas à décrire un objet tel qu'il est, mais tel que sa relation avec l'individu interrogé lui permet de le décrire (Mucchielli, 2007 : 3). Ainsi je vais chercher à comprendre et interpréter des perceptions : les phénomènes observés en sciences humaines dans la démarche EI induisent justement une interprétation (Blanchet & Chardenet, 2018 : 16). De plus, ma recherche est avant tout « pilotée par les données » (ibid.). Comme le résumait Clerc et Véronique (nd, np), mon objectif « n'est pas d'expliquer en prétendant révéler des vérités mais tenter de comprendre le fonctionnement et les significations des phénomènes humains ».

1.2. Une démarche ethnographique et phénoménologique

Ma recherche a débuté par une observation et une prise de notes des séances d'enseignement grammatical, donc, située en classe. Je prenais essentiellement des notes des écrits de l'enseignante au tableau, et procédais à des comparaisons avec le manuel. Mes questionnements se sont tout d'abord attachés à la démarche de l'enseignante.

Est ensuite venue une étape de discussion, informelle, sur l'approche inductive, comme j'en ai déjà parlé, puis un premier entretien pour connaître sa démarche d'enseignement de la grammaire et son ressenti de l'approche inductive, qui m'intéressait en temps qu'étudiante en formation de didactique du FLE et « chercheuse en herbe ». Je m'inscrivis ainsi en partie me semble-t-il dans une recherche ethnographique, décrite par Lacelle, Boutin et Lebrun (2017 : n.p.) comme une « posture méthodologique qui veut étudier, de manière descriptive et analytique, les mœurs, les coutumes, les goûts, donc l'habitus (Bourdieu, 1995) de diverses communautés humaines » (ibid.). Comme le formulent Muller, David et Crozier (2016 : 2), elle se manifeste par « une volonté de compréhension des pratiques et des gestes professionnels de l'enseignant » et la « phase d'observation joue un rôle primordial [puisque] c'est elle qui va permettre de s'imprégner du terrain pour donner ensuite du sens aux événements en se plaçant du point de vue des acteurs ». En

revanche, la dimension des « interactions de classe de langue » sera secondaire car il s'agira essentiellement d'un recueil des perceptions des différents acteurs sur une démarche enseignante.

Cependant, je me rapproche par certains aspects de la « recherche développement » en ceci que mon objet d'étude est une « mise à l'essai (...) d'une nouvelle procédure pédagogique » (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017 : n.p.), ou plutôt d'une démarche, lors d'une séance de cours.

Je vais donc m'intéresser (sans entrer dans certains détails) au développement, ou plutôt au déroulement d'une séance, avec le « matériel utilisé, les stratégies et modèles » (ibid.).

Ma recherche se déroule en partie par « entrevue semi-dirigée » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : n.p.), car elle « favorise la saisie des différents points de vue, conceptions et représentations que le sujet nourrit à l'égard du phénomène à l'étude » (Baribeau et Royer, 2012)⁴⁷, ici, l'enseignement de la grammaire et ses différentes approches, et également les confrontations entre ces dernières, puisque je m'intéresse également au ressenti des élèves (par le biais de l'analyse de leurs réponses à un questionnaire) sur la pratique de l'enseignante.

Je m'inscris ainsi dans une approche phénoménologique, car par ce biais, je vais pouvoir obtenir une vision d'un objet non tel qu'il est, mais tel qu'il apparaît aux personnes interrogées (ibid.). J'obtiens ainsi de multiples descriptions d'un même objet provenant de sujets différents pour essayer de trouver « ce qu'il y a de commun » (ou de différent) à ces différentes approches à l'aide de typologies (Mucchielli, 2007 : 3).

1.3. Une analyse de type qualitatif

Au travers des paramètres de ma recherche, que je viens en partie d'explicitier, mon analyse sera effectuée selon une méthodologie qualitative. Mise à part le comptage des mots-clés de certaines réponses des élèves aux questionnaires, qui feront également l'objet d'une interprétation, toutes les données seront traitées sémantiquement. Le "recueil écrit de témoignages enregistrés ou filmés" donne des « informations sémantiques [à partir desquelles] le sens [et] les significations » sont constitués. Il permet également d'accéder aux représentations, aux valeurs et aux actions (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017 : n.p.). Qu'il s'agisse des transcriptions des entretiens semi-dirigés conduits avec l'enseignante, ou des réponses des élèves aux questionnaires, les données feront l'objet d'une analyse de contenu. En effet, en me basant sur le sens de groupes nominaux ou verbaux, et de certains mots-clés, je vais construire des « catégories interprétatives » (Blanchet & Chardenet, 2018 : 82). Ainsi, l'énoncé « [sera] pris tel qu'il n'est pas questionné dans sa forme ou seulement de façon secondaire » (ibid.). Je m'intéresserai en effet avant tout aux thèmes se dégageant des

énoncés produits par les sujets de l'étude (l'enseignante, puis les élèves) et tenterai de les confronter.

2. Un recueil de données riche

2.1. Le premier entretien avec l'enseignante

Le 14/01, j'ai conduit avec cette enseignante un entretien semi-dirigé d'une heure, enregistré à l'aide de mon smartphone.

Cet entretien a eu pour but de décrire, tout d'abord, le contexte d'enseignement-apprentissage précis de la classe à laquelle je m'intéresse dans ce mémoire, à partir du cours présenté sur la découverte de l'imparfait.

Il m'a également permis de prendre connaissance du parcours de l'enseignante et de sa formation, qui ont certainement contribué à forger sa vision et sa manière d'enseigner aujourd'hui. Ainsi, cet entretien a été transcrit dans un document Word à l'aide de la convention GARS/DELIC (Annexe 16 : Convention GARS/DELIC adaptée). A partir de là, dans mon analyse, j'en dégagerai les représentations de l'enseignement de la grammaire de cette enseignante, c'est-à-dire le modèle qu'elle s'est donné ainsi que ses raisons et motivations pour employer le répertoire didactique qu'elle emploie. Et bien entendu, certains extraits de la transcription vont permettre de prendre connaissance de ses démarches pour enseigner la grammaire, d'une manière générale.

Enfin, une partie de l'entretien ayant été consacrée à une discussion autour de l'approche inductive de l'enseignement de la grammaire avec cette enseignante, j'aurai accès à sa vision de cette approche et, étant donné que le cours inductif auquel il est fait référence dans ce mémoire a eu lieu trois jours après cet entretien, il sera intéressant d'analyser son ressenti, par anticipation, envers cette tentative pour faire découvrir à sa classe un nouveau temps : l'imparfait.

2.2. Le corpus vidéo du cours

Le 17/01, comme je l'ai expliqué précédemment, l'enseignante observée a mis en place un cours de type « inductif » sur la découverte de l'imparfait.

J'ai eu l'occasion de filmer ce cours, avec mon propre appareil photographique réflex, un Canon EOS 550D, sur lequel était monté un objectif grand-angle, pour qu'un maximum d'éléments de la classe soit présent dans le champ. Mais comme j'ai choisi de me focaliser sur l'enseignante et ce

⁴⁷ Cité par Lacelle, Boutin et Lebrun (2018 : 23)

qu'elle inscrivait sur le tableau blanc, j'ai resserré le champ de la focale sur le tableau. Suite à un problème technique, les vidéos sont assez floues, mais le son est d'excellente qualité, ce qui permet de bien entendre les interactions, même des élèves les plus éloignés de l'appareil.

Craignant de ne pas bien pouvoir distinguer les écrits de l'enseignante présents sur le tableau sur la vidéo, j'ai capturé celui-ci avec mon réflex lors de l'étape d'induction du cours (Annexe 6 : Questionnaire pour l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante) qui m'a permis d'observer la démarche de l'enseignante, et de dégager les différentes étapes du cours.

Le corpus vidéo est composé de 5 vidéos. En effet, il n'a pas été filmé en une seule séquence, car l'appareil s'éteignait automatiquement toutes les 12 minutes, mais j'ai également coupé volontairement l'enregistrement à plusieurs reprises, tout d'abord lorsque les élèves effectuaient la tâche de repérage des verbes dans le texte. L'enregistrement a été coupé, puis relancé lorsque les élèves ont été invités par l'enseignante à lui donner les verbes trouvés dans le texte. De même, l'enregistrement a été coupé lors de l'exercice de systématisation, et a été relancé lors de la correction orale.

Ainsi, le corpus vidéo dure au total 45 minutes. Mais voici comment il est découpé en réalité :

- 1ère vidéo (3m26s). Il s'agit de la présentation du cours, des consignes données par l'enseignante et du début de la première tâche (repérage des verbes dans le texte).
- 2ème vidéo (12m00s). On peut y observer la fin de la tâche de repérage et la mise en commun par les élèves à l'oral des « trouvailles », reportées à l'écrit au tableau par l'enseignante.
- 3ème vidéo (10m12s). Fin de la mise en commun au tableau et question aux élèves sur la particularité des verbes au temps inconnu.
- 4ème vidéo (8m37s). Présentation de la valeur de l'imparfait et formulation de la construction du temps.
- 5ème vidéo (10m07s). Correction de l'exercice de systématisation du manuel.

Le corpus vidéo a eu plusieurs objectifs. Tout d'abord, il faut savoir que le cours, comme j'en ai parlé précédemment, s'est déroulé en norvégien (les consignes et les interactions, la réflexion sur la langue). J'ai visionné minutieusement chaque vidéo à de nombreuses reprises, pour en dégager préalablement les différentes étapes du cours mentionnées ci-dessus. Bien que je comprenne peu le norvégien, en 6 mois de stage à assister des classes norvégiennes et à écouter l'enseignante, j'ai peu à peu appris à comprendre la majorité de ce qui était exprimé, s'agissant des consignes d'exercices et du lexique en rapport avec la grammaire. Cependant, pour plus de sécurité, je me suis servie de ces enregistrements et de ce que j'avais compris, afin d'en transcrire certains passages et

sélectionner des extraits de l'interaction qui me semblaient intéressants, dans le but de préparer l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante, que je présenterai ci-dessous.

2.3. L'entretien d'auto-confrontation

Le 26/02/19, soit un peu plus d'un mois après que le cours de type inductif se soit déroulé, j'ai conduit avec l'enseignante cet entretien d'auto-confrontation : il s'agit d'un procédé méthodologique qui consiste à « confronter l'acteur à son activité par le visionnement filmé de cette activité et un entretien avec un chercheur » (Cicurel & Rivière, 2008 : 264). L'entretien d'auto-confrontation s'est déroulé en 3 parties. Chaque partie de cet entretien avait des objectifs différents dans le cadre de ma recherche. Avant d'explicitier ces objectifs, je tiens à préciser que j'avais sélectionné 13 extraits des enregistrements vidéo me paraissant significatifs. Ces extraits m'intéressaient car je souhaitais à la fois être sûre de bien comprendre ce qui était dit, mais aussi que l'enseignante m'explique sa démarche. Même si je lui ai fait visionner l'ensemble des vidéos, dans leur quasi-totalité, j'arrêtais régulièrement la vidéo lors de ces moments sélectionnés en amont, mais l'invitais également à arrêter la vidéo lorsqu'elle le jugeait nécessaire (un moment particulier qui aurait attiré son attention par exemple).

Ainsi l'objectif de la première partie de cet entretien était l'explicitation et/ou la traduction de certaines de ses consignes, ou de l'interaction avec les élèves, lors du cours. En effet, la réflexion sur la langue se déroulant en norvégien, j'avais besoin d'être certaine de ce qui se déroulait ou de ce qui était dit lors des interactions.

L'objectif de la deuxième partie de l'entretien était de prendre connaissance un peu plus précisément de la démarche de cette enseignante dans cette « tentative » (pour reprendre son terme) de cours inductif (qu'elle a nommé « devinette de grammaire »). Il s'est agi, également, de chercher à accéder aux stratégies et objectifs mis en place lors de cette séance sur la découverte de l'imparfait. Ainsi, pour cette deuxième partie de l'entretien, j'ai parfois fait visionner à l'enseignante certains passages que je n'avais pas arrêtés précédemment. D'autres fois, je lui ai montré à nouveau certains passages qu'elle s'était contenté de me traduire lors de la première partie de l'entretien. Je lui ai demandé de m'expliquer ses objectifs lors des moments-clés visionnés.

Cependant, certains commentaires de l'enseignante se rapportaient davantage à son ressenti et à ses émotions lors de cette séance. Je m'y concentrerai donc également dans mon analyse, car il s'agit d'un élément qui permettrait de répondre à une de mes questions de recherche.

Enfin, dans la troisième partie de l'entretien, j'ai posé des questions davantage dirigées afin de prendre connaissance de sa démarche globale (et non plus seulement sur certains moments-clés)

lors de la séance, et des changements éventuels qu'elle aurait observés ou ressentis. Ces questions sont présentées en Annexe 15 : Questionnaire (3^{ème} partie de l'entretien d'auto-confrontation).

2.4. Le questionnaire destiné aux élèves

Je vais maintenant m'attarder sur le questionnaire qui a été distribué aux élèves le 12/03 (Annexe 8 : Questionnaire destiné aux élèves), soit près de deux mois après que le cours auquel je m'intéresse dans ce mémoire ait eu lieu.

Il est composé de 14 questions, de types variés. Certaines sont des questions fermées où les élèves sont invités à répondre « Oui » ou « Non », telles que 1. Did it make you curious to discover a new tense by yourself? ou 2. Did you find it more interesting to look for the verbs in the text yourself?. L'objectif sera d'effectuer un comptage pour observer si une tendance générale se dessine.

D'autres questions nécessitent de la part des élèves, en plus de répondre « Oui » ou « Non », d'expliquer pourquoi (je les nommerai « Questions ONP ») telles que 4. Did you like to try discovering the name of the new tense by yourself? ; 5. Do you like to try to match the subjects with the endings? ou encore 8. Do you like that the teacher asks you to find the rule of the endings of "imparfait" yourself or do you prefer when she gives you the rule? I prefer to find it myself / I prefer when she gives me the rule - Why?. Le dernier type de question (type QCM) (questions 10. What made you understand when to use « imparfait » better (you can choose several answers)? et 11. What made you understand how to conjugate « imparfait » better (you can choose several answers)?), les invite à choisir une ou plusieurs réponses, pour prendre connaissance de quelles stratégies d'enseignement leur permettent de comprendre le mieux.

J'ai invité les élèves à remplir ce questionnaire en classe. La particularité est qu'il s'est appuyé sur un visionnage de certains des extraits vidéo du cours sur la découverte de l'imparfait. En effet, j'ai expliqué aux élèves, en début d'heure, que cette séance allait être singulière car ils allaient devoir donner leur avis et leur ressenti sur un cours ayant eu lieu quelques semaines plus tôt, sur la découverte d'un nouveau temps. Je leur ai ensuite distribué les questionnaires et expliqué que pour chaque extrait vidéo, ils devraient ensuite répondre à une, deux, voire trois questions s'y rattachant.

Ces questions reprennent les différentes étapes du cours, et les tâches données par l'enseignante.

Ainsi, la question 1, par exemple, correspond au début de la séance, où l'enseignante présente l'objectif du cours. Elle expliquait aux élèves qu'ils allaient effectuer une devinette dans le but de découvrir un nouveau temps du passé. La question correspond donc à ce moment du cours, où l'enseignante donne cette consigne. La démarche a été d'associer la consigne de la tâche qui a été

donnée aux élèves, à un sentiment, à savoir : la curiosité. Après avoir visionné l'extrait de la présentation du cours, suivie de la première étape où ils devaient chercher les verbes dans le texte, les élèves devaient donc choisir si, oui ou non, découvrir un nouveau temps par eux-mêmes les rendaient curieux, et s'ils trouvaient intéressant de chercher eux-mêmes les verbes dans le texte.

La question 3. Did it motivate you more to look for the verbs in the text yourself ? Yes/No a pour objectif de découvrir si les élèves ont été motivés par la recherche de la différence entre les verbes eux-mêmes.

S'agissant de la question 4. Did you like to try discovering the name of the new tense *by yourself* ? Yes/No, j'ai eu le souhait de connaître leur appréciation de la démarche du cours, à savoir la découverte du nom d'un nouveau temps par eux-mêmes. Mais cette fois-ci, la question posée a été ouverte, pour connaître leur avis sur cette approche davantage inductive de l'apprentissage grammatical.

De même, la question 5. Do you like to try to match the subjects with the endings? Yes/No - Why ? invite les élèves à expliciter leur appréciation de la démarche.

Il m'a ensuite semblé pertinent de poser une question sur la capacité des élèves à effectuer une tâche en particulier lors de cette séance : savoir s'ils ont été capables, ou non, de faire correspondre les sujets aux terminaisons des verbes recueillis par une des élèves à l'imparfait. Car il semble important dans ma recherche, de prendre connaissance également de la réussite (ou non) à effectuer les tâches, ce qui pourrait expliquer par exemple l'appréciation (ou le manque d'appréciation et/ou d'intérêt) pour la démarche, identifiée au travers de réponses à d'autres questions. Ainsi, j'ai tout d'abord, dans la section 1.1., du chapitre 2 de mon analyse, dégagé des catégories en traduisant et réutilisant les mots-clés des questions, pour effectuer un comptage dans le but de dégager (ou non) certaines tendances.

Ce questionnaire a plusieurs objectifs dans le cadre de ma recherche :

1. Découvrir l'avis et le ressenti des élèves sur l'approche inductive. En concentrant leur attention sur des passages choisis des tâches présentées par leur enseignante, et de certaines interactions ayant eu lieu entre elle et eux, je tente d'avoir accès à leurs perceptions d'un apprentissage davantage actif de leur part.

2. Découvrir, justement, leur appréciation des diverses étapes du cours qui ont été dégagées précédemment : qu'elles soient davantage inductives (formulation des terminaisons de l'imparfait par les élèves), ou déductives (lorsque l'enseignante formule la règle de formation de l'imparfait).

3. Prendre connaissance de leurs préférences. Les questions 8. Do you like that the teacher asks you to find the rule of the endings of « imparfait » yourself or do you prefer when she gives you the rule? I prefer to find it myself/I prefer when she gives me the rule - Why ? et 13. Do you prefer this or the usual grammar lessons? This/The usual grammar lessons - Why ? ont pour but de savoir quelle approche les élèves apprécient davantage : la découverte des terminaisons par eux-mêmes, ou la formulation directe de la règle par l'enseignante. Ces deux questions demandent cependant une réponse davantage élaborée de la part des élèves. Il leur est demandé d'expliquer pourquoi ils préfèrent l'une ou l'autre démarche. Ainsi, je pourrai accéder à leurs préférences et connaître les raisons et motivations qui les sous-tendent. La question 14. Give a suggestion that could have made you better understand the lesson, and why, a pour objectif de prendre connaissance des préférences des élèves et éventuellement, de leurs styles d'apprentissage.

4. Enfin, après avoir catégorisé et analysé leurs réponses, je chercherai à en dégager un éventuel bénéfice de la démarche inductive du côté des élèves, ou d'éventuels changements qui auront pu être observés.

Les élèves ont été anonymisés de la façon suivante : « élève » = EL. Je les ai ensuite numérotés de 1 à 13, donc : EL1, EL2, EL3, etc. Les réponses aux questionnaires sont présentés en Annexe 11 : Réponses des élèves aux questions 4., 5., 8., 12., 13., 14.

3. Limites du corpus

Seront évoquées ici uniquement les faiblesses des données que je juge être les plus importantes.

En ce qui concerne l'entretien d'auto-confrontation, pour citer Cicurel et Rivière (2008 : 264) repris de Clot (2001), l'enseignante observée est devenue observatrice extérieure « de son activité en présence d'un tiers ».

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, il est donc certain qu'il y a eu un décalage entre ce que l'enseignante observée a verbalisé, et l'action qu'elle a effectivement réalisée en classe.

En effet, se pose le problème de la temporalité. Entre la séance de cours filmée (le 17/01/19) et l'entretien d'auto-confrontation (le 26/02/19), près de six semaines se sont écoulées. Ainsi, à la

différence d'un entretien « à chaud », le discours provoqué quelques semaines plus tard installe une distance : l'intervalle de temps entre l'agir et le discours sur l'agir (Rivière, 2011 : 80) peut rendre le discours, sinon plus artificiel, plus « narratif » ou « distancié » (Rivière, 2011 : 81). Cela a très certainement généré, comme en parle Rivière (ibid.) une « certaine distorsion » : l'enseignante ne dit pas toujours ce qu'elle dit avoir dit. Je suis donc bien consciente qu'en analysant ses dires, ils ne représentent pas toujours la réalité de l'interaction de classe, ni les consignes qu'elle donne.

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux élèves, le même problème de temporalité se pose, : il a été distribué près de deux mois après la séance étudiée. Il est très probable que les souvenirs de leurs ressentis, convoqués en leur faisant visionner les extraits vidéos choisis, ne correspondent pas forcément à leurs ressentis effectifs lorsque la séance s'est déroulée.

Se pose également le problème des questions en elle-même. Comme le dit Mabilon-Bonfils (2012 : 1), il faut penser à ce que « la question fait à l'objet », ou plutôt, dans mon cas, au « sujet ». En effet, certaines questions auraient pu être mieux formulées, pour éviter de créer un biais dans les résultats. Il manque souvent une troisième option, en plus de « oui » ou « non » : « sans avis », par exemple. Cela aurait permis, en particulier pour les questions fermées sur l'appréciation, la curiosité et la motivation des élèves, de savoir si certains d'entre eux avaient un avis mitigé ou nuancé, et non tranché. Les questions formulées ainsi créent un biais, qui sera pris en compte dans mon analyse.

Enfin, j'ai pu constater lors du dépouillement des données recueillies via le questionnaire, que certains élèves avaient compris les questions différemment de leurs camarades. Cela peut être une force, car cette interprétation des questions posées peut révéler ce que les élèves considèrent important dans l'enseignement et surtout l'apprentissage grammatical, mais entraîne également parfois une difficulté pour catégoriser et analyser les réponses.

Ayant tout cela à l'esprit, il convient maintenant de décrire et d'analyser mes données.

Partie 3 : Analyse des données et perspectives

Chapitre 1 : Analyse des entretiens

La section 1. a pour objectif de répondre à la question de recherche suivante : *Quelle place l'enseignante accorde-t-elle à l'enseignement de la grammaire avec cette classe ?*

1. Représentations de l'enseignante (entretien du 14/01)

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, il existe diverses définitions des représentations, qu'il s'agisse des représentations enseignantes dont parlait Cicurel, telles que « les convictions des enseignants », le « modèle » ou l' « idéal d'enseignement auquel on se conforme » (2013 : 27).

Dans cette section, je retiendrai ces deux définitions de Chouinard (1999 : 498), à partir desquelles je dégagerai différentes catégories de représentations :

« Les représentations cognitives forment un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée propre à chaque personne (Legendre, 1993). Elles peuvent prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, mais aussi d'opinions préconçues et de préjugés. »

« Selon Legendre (1993), les représentations affectent plusieurs dimensions chez les enseignants comme l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles sont un des principaux éléments qui influencent les décisions des enseignants (...) » (ibid.)

A partir de l'entretien semi-dirigé conduit le 14/01 (voir Annexe 6 : Questionnaire pour l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante), j'ai retenu certains passages de la transcription. J'en ai dégagé différentes catégories (qui constituent les titres des sections qui suivent) à partir des concepts décrits ci-dessus, et de leurs différentes dimensions. Je vais décrire certains passages de ma transcription afin de dégager des interprétations issues des représentations de cette enseignante.

1.2. L'importance accordée au contenu grammatical

Au sujet de la compétence prioritaire à acquérir pour les élèves selon ma collègue enseignante, qui est au cœur d'une partie de mon étude, elle a répondu :

Extrait n° 1

E pour moi c'est la grammaire parce que je pense que ça peut les aider autant au niveau de l'écrit qu'au niveau de l'oral
E au niveau des examens si on prend l'écrit + et qu'au niveau grammaire + y a des lacunes / + ben ça va pas les mettre + ça va pas leur permettre vraiment de développer leurs euh leurs idées etc. à l'écrit + parce que forcément plus ils lisent plus ils utilisent la grammaire etc. + plus ça les aidera au niveau de enfin de la communication

L'enseignante estime donc (1^{er} encadré de l'extrait ci-dessus) que la compétence grammaticale est primordiale pour les élèves dans l'apprentissage du français. On observe qu'elle s'empresse de justifier cela en se plaçant du point de vue des élèves, expliquant que la « grammaire » est un soutien, aussi bien pour la communication écrite qu'orale.

Elle approfondit cette idée dans le 2nd encadré, où elle fait cette fois référence aux examens, que j'ai brièvement présentés dans le contexte. Elle explique que puisque les élèves ont le choix entre écrit et oral (et que, comme elle l'a expliqué au cours de l'entretien, les élèves choisissent bien plus souvent l'écrit, car ils se sentent plus à l'aise qu'à l'oral), le manque d'acquis au niveau de la grammaire (ou ce que j'interprèterais ici comme les « structures grammaticales ») peut constituer un obstacle. Cette fois-ci, elle fait explicitement référence à la répercussion que le manque de **compétence grammaticale** peut avoir sur la *communication*. L'adverbe « forcément » indique ici qu'il s'agit pour elle d'une évidence. Cela lui semblerait indiscutable. Selon elle, la grammaire permet aux élèves de développer leurs idées, en particulier à l'écrit. Cela rejoint la recherche de Fougerouse, qui expliquait que la composante linguistique la plus importante pour les enseignants est la grammaire, au premier plan devant la culture, la phonétique et le lexique (2001 : 166).

Extrait n° 2

E s'ils n'ont pas de + c'est difficile d'avoir cette confiance en soi quand on est au lycée qu'on parle une nouvelle langue surtout la prof PARLE cette langue-là c'est pas comme si j'étais une norvégienne (...) + donc je me dis euh + avec euh + avec la grammaire ils sont + ils seront capables de se détendre et c'est aussi des structures qu'ils connaissent aussi en norvégien + y a beaucoup de similitudes + donc euh + c'est ce que je me dis
E dans le programme la grammaire n'est mentionnée absolument nulle part + moi je veux bien parler français c'est bien + mais il y a quand-même des règles à mettre en place

Dans le 1^{er} encadré de ce deuxième extrait, l'enseignante se place à nouveau du point de vue de l'élève, en employant le pronom « on » et en se mettant un court instant à distance en parlant de « la prof ». Elle passe ici d'une généralité (« c'est difficile d'avoir cette confiance en soi quand on est au lycée ») au contexte précis, à savoir de sa propre personne, car elle est une enseignante française. Comme elle l'a évoqué à plusieurs reprises au cours de l'entretien, elle considère que cela peut « mettre la pression » sur les élèves, car elle sait « ce qui est juste et ce qui est faux ». Ce qui attire mon attention ici est cette « confiance en soi » dont elle parle. Elle justifie un enseignement axé sur la grammaire par rapport à un éventuel sentiment d'assurance des élèves : selon elle, ils peuvent se « détendre » en connaissant les structures grammaticales, qui présentent beaucoup de similitudes avec le norvégien⁴⁸. Cela sous-entendrait que la communication en langue étrangère peut mettre l'élève en difficulté et agir sur sa confiance en lui.

Dans le 2nd encadré, l'enseignante semble regretter l'absence de référence explicite à la grammaire dans le programme (cf. curriculum présenté en **Partie 1**). Elle paraît faire référence à la place importante faite à la communication dans le curriculum (cf. Annexe 2 : Descripteurs langues étrangères niveau II) lorsqu'elle dit « moi je veux bien parler français c'est bien ». Cependant elle considère qu'il y a des règles pour parler cette langue, qui sont davantage importantes. La place de la grammaire semble donc pour elle primordiale.

1.3. Conception de l'enseignement-apprentissage

Extrait n°3

E je me suis dit peut-être que leur MACHER le travail AUTANT ne leur rend pas service + mais en même temps + euh + on a tous envie qu'ils réussissent + donc euh + autant leur mettre vraiment tous les + enfin + leur mettre toutes les cartes en main + vraiment + et tout + qu'ils puissent + après c'est à eux de travailler un peu quoi + comme partout hein

Cet extrait provient d'un moment de l'entretien où j'avais évoqué avec l'enseignante un problème constaté quant à l'acquisition de la *négation* par les élèves. En effet, durant plusieurs semaines, la structure négative en français avait été travaillée, au travers d'exercices structuraux tout d'abord, puis de courtes productions écrites, et j'avais constaté que les élèves inversaient encore « ne » et « pas » régulièrement, ou omettaient un des deux mots constituant la structure négative. L'enseignante voulant que ses élèves *réussissent*, c'est-à-dire aient de bonnes notes, avec la classe

⁴⁸ Je reviendrai sur l'approche contrastive/comparative

de VG1 nous revenions sans cesse sur les mêmes structures, notamment la négation, pour qu'ils finissent, à force de répétition, par l'acquiescer. Elle parle de « mâcher le travail » probablement par rapport au fait de « répéter » encore et encore, et de faire faire des activités aux élèves sur des structures sur lesquelles nous avons déjà passé beaucoup de temps en classe. Une fois de plus, elle évoque ici l'importance de la *réussite* (cf. les examens et les contrôles notés). La place qu'elle accorde à l'enseignement de la grammaire semble liée de très près au contexte institutionnel, ici à l'importance des examens : sa vision provient donc du contexte institutionnel (Cicurel, 2013 : 24). Lorsqu'elle dit « je me suis dit que peut-être (...) » cela sous-entend qu'elle s'interroge, qu'elle analyse, et qu'elle porte un « jugement négatif » (Rivière, 2011 : 84) sur sa propre pratique (cela « ne rend pas service » aux élèves). Elle effectue ensuite une *concession* avant de présenter un *contre-argument* (ibid.) : les élèves doivent, de toute façon, travailler. Elle cherche donc, dans son enseignement, à leur apporter toute l'attention et l'aide qu'elle peut, mais finit par admettre que les élèves doivent également faire un pas. Cet élément aura son importance dans la suite de mon analyse.

1.4. Images, perceptions et impressions

1.4.1. L'importance de la règle et des structures grammaticales

Extrait n°4⁴⁹

E s'ils n'ont pas de + c'est difficile d'avoir cette **confiance en soi** quand on est au lycée qu'on parle une nouvelle langue surtout la prof PARLE cette langue-là c'est pas comme si j'étais une norvégienne (...) + donc je me dis euh + avec euh + avec la grammaire ils sont + ils seront capables de se détendre et c'est aussi des structures qu'ils connaissent aussi en norvégien + y a beaucoup de similitudes + donc euh + c'est ce que je me dis

E la grammaire c'est plus que juste une règle + c'est une règle qu'on doit mettre en application + montrer le la valeur de cette règle + comment elle peut permettre à quelqu'un d'app- de comprendre ce qui est dit / + et même de s'exprimer / + y a des bases + le norvégien pour moi aussi y a certains mots je pouvais pas + c'était pas des phrases des mots mis bout à bout mais sans sens + et voilà si on sait parler une première langue on a envie de parler la deuxième langue de la même manière + et euh + c'était impossible + on le sait que c'est ça a PAS de sens + **tu peux pas dire euh chaud moi aujourd'hui** + c'est pas possible / + c'est pas possible + enfin on peut le DIRE mais bien sûr dans ce cas-là on peut parler euh parler plus français euh parler de cette manière + **parler français ou parler de manière CORRECTE**

⁴⁹ J'ai mis en gras les passages de la transcription me semblant les plus importants.

Je reprends volontairement ici, dans le 1^{er} encadré de ce 4^{ème} extrait, un extrait identique à celui de la section 1.1. pour montrer qu'une représentation semble difficile à classer dans une seule « catégorie ». D'une part, le discours d'un enseignant ou de tout autre professionnel dans son domaine présente des représentations à la fois sociales et cognitives. D'autre part, il me semble que ces représentations sociales et cognitives se télescopent. Cet extrait montre donc à la fois chez l'enseignante l'importance du contenu grammatical dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, mais en plus, les raisons évoquées proviennent, me semble-t-il, de perceptions qui lui sont propres.

Dans le 2nd encadré de l'extrait n°4, elle prend comme exemple son passé d'apprenante de langue, passé assez récent puisqu'elle fait référence à son apprentissage du norvégien. Elle le prend comme exemple pour justifier l'importance de la place qu'elle accorde à la grammaire dans l'enseignement du français. Elle évoque la correction syntaxique de la phrase par la « mise bout à bout » de mots qui n'a « pas de sens ». L'énoncé qu'elle donne comme exemple pour expliciter ses dires, à savoir « chaud moi aujourd'hui », elle l'associe à « parler français ». Mais il semble que pour elle, le plus important soit de « parler de manière CORRECTE », prouvé par l'emphase mise sur l'adjectif. Ici je peux dégager une *image* qu'a l'enseignante du français parlé sans respect de la syntaxe de la phrase, qui lui semble très négative, ce qui pourrait expliquer l'exemple de phrase caricaturale qu'elle a employé.

Je constate donc ici qu'elle justifie l'importance de la grammaire dans l'enseignement par l'aspect affectif (Piot, 1997)⁵⁰ (lorsqu'elle évoque la confiance en soi des élèves) et cognitif (« [la grammaire] peut permettre à quelqu'un de **comprendre** ce qui est dit (...) et de s'exprimer »).

Extrait n°5

si tu sais pas écrire une phrase tu sais pas t'exprimer + c'est pas possible
--

Enfin, ce dernier extrait sélectionné pour cette section semble confirmer cette image négative d'une langue dont la grammaire ne serait pas maîtrisée. L'enseignante considère, et affirme, comme une vérité générale (elle n'utilise plus d'expressions d'opinion telles que celles présentées dans les sections précédentes telles que « pour moi » ou « je me suis dit que »), en utilisant « c'est pas possible ». Elle fait donc le rapport entre compétence grammaticale et compétence de communication, qu'elle lie de manière intrinsèque. L'une ne pourrait exister sans l'autre. Elle ne

⁵⁰ Cité par Chouinard (1999 : 498)

conçoit pas la communication sans une base maîtrisée en grammaire, et c'est ainsi qu'elle explique et justifie que son enseignement de la langue française soit axé principalement sur la grammaire.

Comme je l'ai mentionné précédemment, l'approche adoptée par cette enseignante pour enseigner la grammaire est ouvertement **déductif** et **explicite**.

C'est la raison pour laquelle, avant sa tentative d'une séance de type « inductif » sur la découverte de l'imparfait, il me paraissait intéressant de l'interroger sur l'approche inductive⁵¹ dans l'enseignement du français, pour tenter de comprendre en quoi cette démarche l'intéresse, mais aussi de prendre connaissance de raisons pour lesquelles elle ne l'emploie pas.

1.4.2. Une vision mitigée de l'approche inductive

Extrait n°6

E ben en fait on va l'essayer cette semaine + mais le problème c'est au niveau du temps + on a beaucoup de choses à faire et au-delà du français il y a énormément de choses qui se passent + on perd des heures y a des choses y a des acquis qu'il doit y avoir en place avant qu'ils passent leurs examens donc c'est pas OPTIMAL
E c'est possible à faire mais ça dépend de la classe + et on aura toujours des élèves différents + mais essayer une fois + pour éventuellement leur donner un petit boost de confiance en eux aussi + euh + c'est bien + parce qu'ils ont été capables de déceler la la règle directement + et ça peut être un jeu aussi pour eux + mais encore une fois + je pense que le cours magistral est quand-même nécessaire
E le mot d'ordre ici en Norvège en termes d'enseignement c'est la variation + il faut vraiment susciter leur intérêt + mais aussi comprendre des fois quand-est-ce qu'il faut faire un cours un peu plus magistral etc. + donc euh + je me dis + ouais + variation OUI + variation dans la grammaire éventuellement avec cette euh cette méthode de d'essayer de leur faire deviner le point de grammaire + mais euh à toutes les sauces euh + personnellement je ne pense pas

Nous avons parlé de l'approche inductive dans l'enseignement de la grammaire à plusieurs reprises, et j'avais appris qu'elle s'y intéressait beaucoup. Elle évoque ici dans le premier encadré de ce 6^{ème} extrait le problème du temps, une des quatre dimensions principales de l'agir professoral (Cicurel : 2008). Il s'agit me semble-t-il d'une préoccupation récurrente chez tout enseignant. Il y a un programme à respecter, dans un temps imparti.

⁵¹ La question posée était : « on avait parlé il y a quelques semaines d'une **pédagogie un peu plus euh partir du sens pour aller vers la règle** et pas euh par exemple partir de la règle pour aller vers le sens / + avec ce dont on vient de parler ça te paraît compliqué à mettre en place avec les deux classes / »

Elle fait aussi référence, une fois de plus, à des « acquis » qui sont présents dans ce programme, et qui doivent « être en place » avant les examens. Ces éléments font que *selon elle* les conditions ne sont pas optimales (pour reprendre ses termes) pour intégrer ce type d'enseignement au sein des cours de français.

Dans le second encadré de cet extrait, elle donne une vision davantage positive de cette démarche d'enseignement. Elle y présente certains intérêts éventuels, en faisant une supposition, puisqu'elle n'a encore jamais employé cette méthode en classe. Ainsi, elle fait à nouveau référence à la « confiance en eux » des élèves, thème décidément récurrent au sein de ses représentations de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Elle nuance cependant ses propos sur la possibilité de mettre en place une telle approche en classe : elle évoque ainsi la différence de niveaux dans la classe, qui pourrait constituer un obstacle. Finalement, malgré l'intérêt pour la confiance des élèves, et l'aspect ludique, elle revient sur les avantages d'une approche davantage déductive-explicite en utilisant deux termes d'opposition « **mais** encore une fois je pense que le cours magistral est **quand-même** nécessaire ». Elle expliquait notamment, dans un autre extrait, qu'elle n'avait « **pas envie de créer une classe à deux vitesses** », à cause des différences de niveaux des élèves dans la classe.

Même si, comme je le montrerai dans la synthèse de cette section, elle s'intéresse à la démarche inductive et y trouve certains intérêts pour les élèves (leur donner un « boost de confiance », les « intéresser »), ses croyances influencent nettement ses représentations et donc, sa pratique.

Elles semblent venir de sa propre expérience en tant qu'apprenante (Phipps & Borg, 2009 : 381) notamment de norvégien, mais aussi d'une certaine inquiétude quant à la gestion de sa classe.

En effet, il paraît difficile de discuter de règles lorsque les connaissances sur la langue cible sont faibles, comme le dit Damar (2018 : 9). C'est bien là un élément qui pose souci à l'enseignante observée, qui semble chercher à prendre en compte les différences de niveaux dans la classe.

L'enseignante utilise à nouveau le terme de « cours magistral » dans le troisième encadré de l'extrait n°6. Elle parle du concept de « variation »⁵² qui est prôné dans l'enseignement en Norvège (reste à savoir s'il est mis en pratique), qui renvoie notamment à l'« adaptation à l'élève » (ce qui rappelle la centration sur l'apprenant) dont j'ai parlé dans la Partie 1. Elle explique ce mot d'ordre avant de le reprendre à son compte, en expliquant d'une part qu'il s'agit de **stimuler l'intérêt des**

élèves, « mais aussi » (je remarque ici l'opposition qui est marquée) « comprendre quand-est-ce qu'il faut faire un cours un peu plus magistral ».

Elle semble concéder à la « variation dans la grammaire » (je reprends son expression) un certain intérêt, mais insiste bien sur le fait que cette « méthode d'essayer de leur faire deviner le point de grammaire » ne devrait pas, selon elle, être employée lors de chaque séance. L'expression utilisée « à toutes les sauces » paraît d'ailleurs assez péjorative.

C'est ce qui fait apparaître que contrairement aux théories de l'acquisition présentes dans la formation enseignante en Norvège (Vold, 2014 : 132), cette enseignante semble s'attacher à des représentations provenant de ses observations de la classe : ce qui a pu être confirmé lorsqu'elle a expliqué « c'est ma première année en tant que prof et je sais que je peux pas leur demander [aux élèves] d'être à 100 % à chaque fois » ; et de sa propre expérience. Elle semble privilégier une certaine forme de contrôle sur sa classe, qu'elle semble justifier en montrant qu'elle se met à la place des élèves.

En effet, les novices ont souvent tendance à se focaliser sur le contrôle de la classe, selon Chouinard (1999 : 501).

1.4.3. Place du manuel et opinion

Extrait n°7

E je trouve que c'est très bien fait dans le sens où euh en ce qui concerne le français et le norvégien la traduction des règles etc. est VRAIMENT euh est au point + y a absolument rien à dire là-dessus
en termes (...) des points de grammaire je pense que que le livre est bien fait + en termes des points de grammaire + ensuite à la fin ils ont un récapitulatif de toutes les règles + euh + mais aussi pour nous parce que + étant + n'ayant pas le norvégien comme langue maternelle ça aide aussi d'avoir euh cet outil qui nous permet vraiment de voir OK en norvégien c'est de cette manière-là etc. et en fait c'est beaucoup plus enrichissant + niveau grammaire j'ai absolument rien à dire au niveau des livres je suis je suis satisfaite \ + de de la manière de les exercices d'application aussi sont sont vraiment bien

Le manuel semble satisfaire totalement l'enseignante au niveau des contenus grammaticaux. Dans son discours, elle met en avant les points de grammaire abordés, le récapitulatif de toutes les règles, et surtout la traduction des règles du norvégien vers le français, qu'elle trouve très utile, en particulier puisqu'elle n'a pas le norvégien comme langue maternelle. La perspective de l'analyse contrastive entre langue maternelle et langue cible, théorisée par Lado (1957) et reprise notamment

⁵² Il s'agit de varier les méthodes d'enseignement, comme le préconisent les didacticiens Gjørven et Johansen (2007).

par Beacco (2011) et Aragón Cobo (2004 : np) (cf. cadre théorique), préconisant une comparaison systématique entre les structures grammaticales de la L1 et de la L2, avait pour objectif d' « identifier les ressemblances et divergences entre les deux systèmes linguistiques en présence » dans le but d'éviter des erreurs provenant de l'éloignement entre langue maternelle et langue étrangère, dans une approche béhavioriste, considérant donc une langue comme un système composé de structures grammaticales (Fouillet, 2014 : 24). Dans le cas ici présent, l'enseignante expliquait que les élèves avaient tendance à s'imaginer que les structures de phrase étaient constamment différentes entre français et norvégien, alors que selon elle ce n'est pas le cas. Ainsi, elle les encourage régulièrement à « penser en norvégien » dans le but qu'ils traduisent la structure de phrase du norvégien vers le français, ce qui éviterait selon elle des formulations « farfelues » (je reprends son terme). Dans la séance inductive mise en place, que je présenterai, elle utilise cette approche contrastive dans un but de *comparaison* de **valeurs** et d'**emplois**, reprenant ainsi en partie la description grammaticale du manuel (Annexe 9 : Cours du manuel sur les temps du passé). Cela l'aide elle-même à mieux comprendre le norvégien, langue d'enseignement, qui n'est pas sa langue maternelle.

Dans tous les cas, cela correspond à l'idée développée par Fougerouse (2001 : 173), selon laquelle le manuel fait double emploi : il sert à la fois de support de cours pour travailler sur les formes, et de référence documentaire pour l'enseignant.

L'enseignante évoque également avec enthousiasme les exercices d'application, qui sont pour la plupart des exercices structuraux : lacunaires et de transformation (Fougerouse, 2001 : 174), ou certaines fois encore, de traduction.

1.5. Synthèse

Pour cette synthèse, je souhaite faire ressortir de nouvelles catégories qui seront davantage pertinentes pour la suite de l'analyse, afin de répondre à mes questions de recherche.

Ainsi, selon l'enseignante, la compétence grammaticale est prioritaire, car elle aide les élèves à communiquer, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ils peuvent ainsi :

- développer leurs idées
- se sentir davantage en confiance pour communiquer

Pour elle, il est indispensable de :

- acquérir des bases, des règles, dans le but de :

- parler correctement
- réussir leurs examens

Mais elle a conscience que les élèves doivent également travailler de leur côté.

Concernant l'approche inductive, j'ai structuré sa vision à l'aide du tableau suivant, permettant de visualiser les avantages et désavantages qui existent selon elle dans sa mise en œuvre en classe, au lycée où nous travaillons :

Aspects positifs	Aspects négatifs / Contraintes à sa mise en place
<ul style="list-style-type: none"> - Peut donner de la confiance aux élèves - Peut susciter leur intérêt - C'est plus ludique pour eux 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle nécessite des acquis de la part des élèves - Il y a un manque de temps certain - La différence de niveau peut poser problème

L'un des aspects positifs évoqués par l'enseignante correspond aux arguments soutenus par Bolitho et Tomlinson (1995), repris par Mohamed (2014 : 228-229) selon lesquels des approches de « découverte conscientisée » (Mohamed, 2014 ; Hocini, 2018 ; Ellis, 1997), pouvant correspondre, dans ma recherche, à une approche inductive guidée (Decoo, 1999), aident à développer chez les apprenants leur propre compréhension de la langue, et à construire une **confiance en eux** en tant qu'apprenants⁵³. Parmi les « aspects négatifs » évoqués par l'enseignante, Larivière (2015 : 23) évoque également, dans son cadre théorique, le « temps demandé » par une « présentation inductive » de la grammaire, temps qui pourrait être « utilisé pour pratiquer ». Cela rejoint effectivement l'opinion de l'enseignante observée, qui considère n' « avoir pas assez de temps à consacrer à l'imparfait, en tous cas pas de cette manière ».

Finalement, elle conclut, malgré un intérêt certain pour l'induction, que « le cours magistral » est « quand-même nécessaire ».

Peut-on aller jusqu'à parler ici de « tensions » telles qu'évoquées par Phipps et Borg (2009) ?

Si l'enseignante s'intéresse en effet à d'autres approches d'enseignement de la grammaire, il lui semble « nécessaire » d'enseigner la grammaire de manière déductive et plutôt « traditionnelle » pour ne pas porter préjudice à certains élèves plus faibles de la classe (comme j'en ai parlé dans la Partie 1 et comme on pourra le constater dans le Chapitre 2 de cette Partie 3). Ses « cognitions »

⁵³ Traduction personnelle

parfois « conflictuelles » pour enseigner la grammaire semblent influencées, comme le disent Phipps et Borg (2009 : 381-382), par ce qu'elle considère que l'enseignement grammatical *devrait* être, par sa propre expérience d'apprenante et également par les élèves qu'elle a face à elle (ibid.). Ce qu'il y a à retenir également, c'est cette idée de *variation* apparemment très présente dans l'enseignement norvégien, mais aussi de « variation dans la grammaire » pour reprendre ses termes, qu'il pourrait être intéressant de mettre en place, et qui signifierait alterner approche inductive et déductive dans l'enseignement-apprentissage des contenus grammaticaux en classe de français. Nous allons maintenant voir ce qu'il en est dans le cours de type inductif mis en place par l'enseignante au mois de janvier. Je vais dégager, à partir de certains extraits de transcription de l'entretien d'auto-confrontation conduit le 26/01, et d'extraits du corpus vidéo du 17/01, les différentes étapes de cette séance de découverte de l'imparfait.

Les sections 2 et 3 qui suivent ont pour objectif de répondre aux questions de recherche suivantes : *Quelle est sa démarche d'enseignement dans cette séance de découverte ? Quelles sont les stratégies employées et leurs objectifs ?*

2. Déroulement du cours (entretien d'auto-confrontation du 26/02/19)

Comme je l'ai présenté dans la méthodologie, lors de cet entretien d'auto-confrontation, l'enseignante a explicité sa démarche lors du cours sur la découverte de l'imparfait. Je vais donc maintenant pouvoir en dégager le déroulement de cette séance de 45 minutes, comprenant une « devinette de grammaire » pour reprendre les termes de l'enseignante.

Il convient de préciser que ce cours se base sur l'utilisation d'un texte du manuel (présenté en Annexe 10 : Texte Chapitre 6 : *La vie et l'œuvre de Coco Chanel*). Ce texte était déjà connu des élèves, puisqu'ils l'avaient étudié quelques semaines auparavant : ils l'avaient lu et nous avions fait une compréhension du lexique, puis du sens du texte à l'aide d'un exercice du manuel, que j'avais corrigé avec eux à l'oral.

2.1. Analyse

Visionnage vidéo n°1

De 00:33 à 01:45

E donc déjà je leur ai demandé ce que c'était qu'une devinette et ensuite je leur ai dit que ça sera enfin que je on va jouer au jeu de la devinette en fonction de plusieurs étapes + la première eu::h + cette devinette c'est

pour nous faire découvrir un nouveau temps je leur ai dit c'est un temps qu'on utilise dans le passé en français + eu:h + on connaît le passé composé + là on va parler d'un autre temps qui est dans le passé mais qui n'est pas le passé composé + donc je leur ai dit ce que j'aimerais que vous fassiez dans un premier temps c'est de repérer tous les verbes qui sont conjugués dans le texte

Il s'agit donc du début de la séance, et l'enseignante donne des consignes claires dès le départ sur la marche à suivre. On peut constater la manière dont elle présente le cours : en parlant de « devinette », donc, comme d'un cours « ludique ». Probablement pour piquer la curiosité des élèves. L'objectif ici est de présenter les contenus et objectifs du cours, une démarche à laquelle tient cette enseignante : elle a en effet pour habitude d'inscrire un programme numéroté du cours au tableau au début de chaque séance pour que les élèves connaissent son déroulement. Sa démarche est donc clairement explicite. En effet, le programme a de la même manière été inscrit au tableau, telle une marche à suivre destinée aux élèves. Voici ce qui y était inscrit (les mots en gras ont été traduits du norvégien au français) :

- 1) Tous les verbes dans le texte + temps
- 2) Le passé composé → valeur **quand est-ce qu'on l'utilise ?**
→ construction
→ **qu'est-ce que c'est en norvégien ?**
- 3) Nouveau temps au passé ?
→ **qu'est-ce que c'est en norvégien ?**
→ valeur **quand-est-ce qu'on l'utilise ?**

Dans l'extrait de la vidéo commenté ici, l'enseignante explique donc donner les objectifs du cours, à savoir « Découvrir un nouveau temps » et la 1^{ère} étape à suivre : c'est-à-dire chercher tous les verbes qui sont conjugués dans le texte.

Visionnage vidéo n°2

De 01:58 à 3:08

E donc là je leur demande qu'ils me disent à quel temps ils sont + donc quel est le verbe dans le texte + quel est l'infinitif + à quel temps + mais je leur ai demandé seulement pour les deux premiers paragraphes

D'après les dires de l'enseignante à partir de la vidéo, il s'agit ici de la 2^{ème} étape du travail menant progressivement à la découverte de l'imparfait, à savoir : les élèves identifient les verbes, doivent les lui donner à l'oral (afin qu'elle les reporte au tableau), mais aussi donner leur infinitif, puis, dire à quel temps ils sont conjugués. Nous remarquons ici que l'enseignante a modifié la consigne car

les élèves doivent lui donner les verbes conjugués des deux premiers paragraphes, et non plus de *tout* le texte.

De 08:15 à 08:30

E et là je leur demande s'ils peuvent voir la différence entre les verbes conjugués au présent les verbes conjugués au passé composé et les verbes conjugués à l'imparfait

Bien entendu, lors de cette étape, en visionnant à nouveau la vidéo, je constate que l'enseignante ne mentionne pas explicitement le terme « imparfait » puisque le but est sa découverte. Nous avons en tous les cas ici affaire à une nouvelle étape d'observation de la langue-cible. Il s'agit de l'étape de guidage vers l'observation de la forme du verbe, et plus particulièrement de la terminaison.

Lorsque la réponse a été donnée par une élève, l'enseignante a alors souligné les terminaisons de tous les verbes (au présent, au passé composé et à l'imparfait) qu'elle avait auparavant reportés au tableau (cf. Figure 1 p. 75).

E OK donc là ce que je leur demande c'est de faire tous les verbes du texte + en fait là je leur demande de + en se basant sur ces verbes-là qu'il y a au tableau de trouver tous les verbes qui ressemblent à un tel verbe et donc en fait ils devront aller dans le dans le texte et retrouver ceux qui sont qui ont la même forme eu:h que le verbe à l'imparfait

Il s'agit ici de la suite logique de l'étape précédente : l'enseignante guide les élèves vers le repérage de verbes à une forme nouvelle (donc à un temps nouveau). Sur le tableau, à ce moment du cours, deux verbes à l'imparfait ont été reportés : « avait » et « était ». Sur la vidéo on peut voir l'enseignante montrer du doigt aux élèves ces deux verbes tout en leur demandant de se concentrer à nouveau sur le texte du manuel pour en relever tous les verbes qui ont la même forme que « avait » et « était ».

De 09:35 à 09:51

E donc je leur rappelle la terminaison de tous et je leur dis voilà celui-là a une terminaison différente et euh pour savoir POURQUOI quelle est la valeur etc. je voudrais que vous retourniez dans le texte pour chercher euh les verbes + y en a dix

Dans ce passage de l'entretien, l'enseignante traduit la consigne qu'elle a donnée aux élèves. Nous en sommes à ce moment-là de la séance toujours à un travail d'observation de la langue, ou du moins, des verbes. Elle guide les élèves dans leur recherche, en leur précisant qu'il y a dix verbes de cette forme à retrouver.

Visionnage vidéo n°3

01:50 à 02:55

E donc je leur demande de retourner de retourner dans le texte et de me trouver le pronom pour les verbes qui ont été trouvés

Une fois que l'étape précédente a été réalisée, il s'agit ensuite pour les élèves de faire correspondre les pronoms aux verbes qu'ils avaient relevés préalablement, verbes que l'enseignante a reportés au tableau. C'est un premier pas vers la conceptualisation. Les élèves sont en effet invités par l'enseignante à faire correspondre différents pronoms à leurs terminaisons.

A ce moment-là, elle interroge une élève qui avait levé la main, en lui demandant de se focaliser sur les verbes « chantait » et « étaient » inscrits au tableau, et de retrouver les pronoms correspondant. L'élève (EL4) formule alors l'hypothèse suivante : « Peut-être singulier et pluriel ? »⁵⁴.

Puis, l'enseignante, en montrant du doigt « ait » inscrit sur le tableau, lui demande quel est le pronom qui correspond, et l'élève répond « singulier ».

03:01 à 03:20

et là je leur demande de me trouver l'équivalent du passé composé en norvégien + et là c'est la catastrophe

L'originalité du déroulement de cette séance est que l'approche de guidage et de réflexion encouragée pour les élèves comprend une comparaison avec le norvégien. Cette étape consiste à faire réfléchir les élèves sur un des deux temps du passé dont il est question dans la séance.

Si l'enseignante déclare que « c'est une catastrophe », c'est parce qu'aucun élève n'a été capable de trouver l'équivalent du passé composé en norvégien. Ils ne connaissaient pas le *nom*.

05:11 à 06:05

E donc là je leur ai dit vu qu'on sait que le passé composé est un temps du du passé et que c'est l'équivalent de ça en norvégien [*presens perfektum*] quel est un autre TEMPS du passé qu'on utilise en norvégien / pour faire référence à quelque chose qui s'est pa- enfin qui s'est passé dans le passé et qui est une habitude + donc là on attend de voir (...) il l'a dit mais ça a pris cinq minutes ++ le *preteritum* c'est imparfait

L'enseignante souhaite ici guider les élèves vers le nom « imparfait » et la valeur de ce nouveau temps, en passant par la comparaison avec le *preteritum* en norvégien. Elle demande ensuite à une

⁵⁴ Traduction personnelle du norvégien au français : « Kanske entall og flertall? »

élève (EL9) pour quoi est-ce que l'on utilise le temps « imparfait » et l'élève répond « Il décrit »⁵⁵. Mais il convient de préciser que cette élève connaissait déjà la réponse, se souvenant de ses leçons du collège.

06:20 à 06:36

E donc là je leur demande vu que c'est deux temps du passé / lequel on utilise pourquoi + si vous utilisez l'imparfait pour décrire enfin pour quoi on utilise le passé composé

L'enseignante semble ici chercher à faire découvrir aux élèves la différence de valeur entre l'imparfait et le passé composé.

08:06 à 08:20

E et là je demande quelles sont les terminaisons de l'imparfait à partir des verbes qui sont écrits au tableau

Après l'étape de discussion sur la valeur du passé composé et de l'imparfait, l'enseignante reprend donc ici l'étape d'observation sur les *terminaisons* de l'imparfait. Plutôt que de donner directement aux élèves les terminaisons de l'imparfait, démarche qu'elle emploie d'habitude, elle réutilise ici les verbes relevés par les élèves à partir du texte.

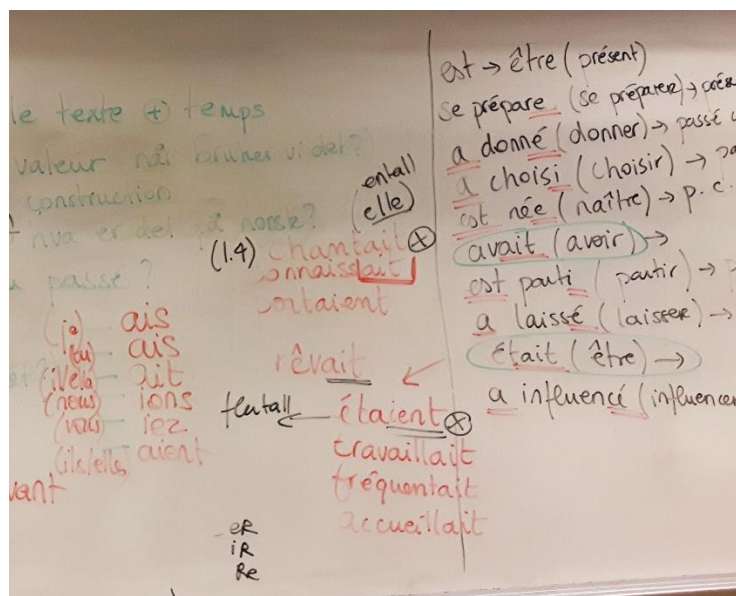


Figure 1⁵⁶ - entall = singulier / flertall = pluriel

⁵⁵ Traduction personnelle

Visionnage vidéo n°4

03:02 à 06:30

E parce que là c'est juste pour leur montrer une astuce + enfin comment euh conjuguer euh un verbe euh à l'imparfait de manière plus enfin plus simplement plus facilement

On peut noter ici que la formulation complète de la règle de formation de l'imparfait est donnée par l'enseignante. L'« astuce » dont elle parle est en effet le moment de la séance où, à l'oral, elle demande aux élèves de conjuguer le verbe au présent à toutes les personnes, puis qu'elle interroge un élève en lui disant :

06:44 à 07:10

E si tu prends ça là [*faisons*] + que tu enlèves « -ons » et que tu mets celles-là [*terminaisons*] ici qu'est-ce que tu as⁵⁷

Ici nous avons donc à faire à l'étape de formulation de la règle, de manière explicite et plutôt déductive, car l'enseignante ne fait pas formuler d'hypothèse par les élèves cette fois-ci. Elle ne leur propose pas d'observer les verbes reportés au tableau et de trouver eux-mêmes que le radical correspond à celui du présent, à la 1^{ère} personne du pluriel, et qu'il faut y ajouter ensuite les terminaisons de l'imparfait. Cette étape finale est produite à l'oral par l'enseignante.

07:48

donc là ils ont un exercice pour euh + bien asseoir ce point-là

Enfin, le commentaire de l'enseignante ici correspond à ce que je dégagerais comme la dernière étape de la séance de découverte de l'imparfait, à savoir la systématisation. L'enseignante demande aux élèves de faire un exercice de systématisation présent dans le manuel.

2.2. Etapes dégagées

La prochaine section (3. Stratégies employées et objectifs) aura pour but de synthétiser les stratégies utilisées par l'enseignante pour faire découvrir aux élèves l'imparfait, temps nouveau pour la plupart des élèves de la classe.

⁵⁶ Ecrits au tableau durant la séance inductive du 17/01/19 – Photographie personnelle

⁵⁷ Traduction personnelle de : « hvis du ta det og du ta ut «-ons» her + og du ta inn disse her, hva har du? »

Pour l'instant, mon objectif est seulement de récapituler les étapes du cours pour montrer la, ou plutôt *les* démarches qui ont été employées par l'enseignante pour guider les élèves vers la découverte de l'imparfait : comment il se conjugue et quelle est sa valeur.

Déroulement global	Etapes détaillées	Approche
	<u>Etape 1</u> : Présentation du déroulement de la séance : « cette devinette c'est pour nous faire découvrir un nouveau temps »	Explicite
Repérage	<u>Etape 2</u> : Repérage de tous les verbes du texte (5 minutes)	Inductive
	<u>Etape 3</u> : Discussion / Mise en commun à l'oral des verbes repérés dans les deux premiers paragraphes : les verbes, leurs temps (sauf pour ceux à l'imparfait) et leur infinitif	Inductive
	<u>Etape 4</u> : Repérage de la différence entre les verbes (au présent, au passé composé et au nouveau temps) reportés au tableau. Différence = terminaison	Inductive
	<u>Etape 5</u> : Repérage dans le texte de tous les verbes à l'imparfait à partir des terminaisons	Inductive
« Conceptualisation »	<u>Etape 6</u> : Formulation d'une hypothèse pour les terminaisons « ais » et « aient » : correspondance entre les pronoms et les terminaisons	Inductive « Conceptualisation »
	<u>Etape 7</u> : Guidage vers l'hypothèse sur la valeur de l'imparfait à partir des temps norvégiens	Contrastive
	<u>Etape 8</u> : Tentative de formulation de la règle des terminaisons de l'imparfait par les élèves	Inductive
Règle de formation	<u>Etape 9</u> : Formulation par l'enseignante de la	

	formation de l'imparfait	Déductive
Systematisation	<u>Etape 10</u> : Exercice de systematisation	/

Tout d'abord, on remarque, grâce à l'analyse de contenu des verbalisations de l'enseignante sur son cours, et de la synthèse que j'en ai faite dans le tableau ci-dessus, que sa démarche ne provient pas d'erreurs des élèves ; il ne s'agit donc pas d'un exercice de « conceptualisation » tel que pensé par Besse (2018 : 3), ni du modèle PACE décrit et utilisé par Vogel, Herron, Cole et York (2011 : 354) : il ne s'agit en effet pas d'une unité didactique, mais d'une séance relativement courte durant 40 minutes. L'approche adoptée ici se rapproche plutôt d'une « démarche active de découverte », respectant, pour les 6 premières étapes dégagées ci-dessus, celle évoquée dans l'étude d'Hocini (2018 : 6-7), provenant du Ministère de l'Education algérien.

La démarche de l'enseignante se situe entre les modalités A, B et C dégagées par Decoo (1996) (repris par Vincent et Lefrançois (2013 : 477)) à partir des études compilées : des étapes 1 à 5, l'enseignante guide les élèves à l'aide de consignes et parfois de « questions-clés », pour découvrir une règle de fonctionnement, ce qui se rapproche de la modalité B (cf. tableau p. 36), puis de la modalité C, lorsque, à l'étape 9, c'est l'enseignante qui formule la règle de formation de l'imparfait. Ici, comme expliqué par Vincent et Lefrançois (2013 : 478), c'est donc l'enseignante qui résume la règle des terminaisons proposées par certains élèves, avant de la compléter. Enfin, cela se rapproche également de la modalité A de déduction, car c'est l'enseignante qui a donné directement la règle de formation, avant de faire exercer aux élèves la structure de l'imparfait à l'aide d'exercices à trous du manuel.

Finalement, il semblerait que l'enseignante ait utilisé une **combinaison d'approches** pour faire découvrir l'imparfait aux élèves. Toute la séance n'est pas inductive. Comme on peut le voir dans le tableau récapitulatif ci-dessus et comme je vais le montrer dans la section suivante, une partie de la séance s'est basée sur la comparaison entre le norvégien et le français, pour faire travailler les élèves sur la valeur des temps. La démarche devient quelque peu originale et s'éloigne ainsi d'une approche inductive « habituelle » (même s'il n'existe pas *une* méthode employant cette approche) en ceci qu'au lieu de chercher à faire comprendre la valeur du nouveau temps aux élèves à partir du sens des phrases dans le texte, qui sert ici de corpus, l'enseignante utilise plutôt les temps norvégiens pour faire deviner aux élèves la valeur des deux temps du passé en français.

Je vais maintenant présenter, sous forme de tableau, des extraits du discours de l'enseignante, ses stratégies que j'ai relevées dans l'entretien pour guider et faire comprendre aux élèves la conjugaison puis la valeur de l'imparfait, selon la typologie explicitée dans la méthodologie, à partir des mots-clés présents dans son discours.

3. Stratégies et objectifs de l'enseignante

3.1. Tableau synthétique

Extrait du discours (transcription auto-confrontation)	Type de stratégie	Objectif élève
<p><u>Etape 3</u> donc là je lui rappelle les terminaisons du passé composé euh pour que je pour arriver à leur faire deviner quel temps enfin que c'était le passé composé auquel le verbe était conjugué</p>	Rappel	Trouver le nom du temps
<p><u>Etape 4</u> tu as les autres élèves qui qui euh galèrent un peu / + et donc en leur + juste en leur demandant de regarder le de de regarder le tableau le but c'est de d'essayer de déceler des différences</p>	Utilisation du tableau	Trouver la différence entre les verbes (terminaison)
<p><u>Etape 4</u> en fait là l'objectif c'est de leur permettre de vraiment trouver les verbes à l'imparfait en fonction des terminaisons</p>	Connaissances antérieures des élèves	Repérer les verbes au nouveau temps
<p><u>Etape 5</u> là l'objectif c'était déjà de leur donner les armes déjà enfin ils savent ce que c'est le passé composé comment ça se forme donc déjà en utilisant ça vous savez que ces choses-là vous pouvez les éliminer / pour trouver le les verbes en fait euh à l'imparfait + euh donc en fait leur donner quelque chose qu'ils ont déjà appris en le connectant à une nouvelle expérience</p>	Connaissances antérieures des élèves	Repérer un verbe au nouveau temps
<p><u>Etape 5</u> OK donc là je lui ai demandé euh qu'est ce qui existe dans tous ces verbes-là / qui ont fait que c'était beaucoup plus simple pour toi de trouver + l'ensemble des verbes à ce temps-là + et euh elle a commencé par me dire déjà y en a certains qui terminent par A.I.T.</p>	Question-clé (Decoo, 1996)	Trouver la différence entre les verbes

<p><u>Etape 5</u> en FONCTION des verbes que vous allez trouver y en a dix / + on va essayer de déceler quelle est la fonction de ces verbes-là / + pour comprendre quelle est la fonction du temps</p>	<p>Recherche des verbes</p>	<p>Compréhension de l'imparfait</p>
<p><u>Etape 6</u> en fait je leur ai demandé de retourner dans le texte et de me dire quel était le sujet + et l'objectif c'était de leur faire matcher le sujet et c'est-à-dire de de qu'on décèle les euh qu'on écrive les terminaisons + ensemble en fonction des des pronoms en fait qu'ils le devinent d'eux-mêmes</p>	<p>Utilisation du texte → Observation</p>	<p>Trouver les pronoms correspondant aux terminaisons</p>
<p><u>Etape 7</u> en fait le but c'était qu'ils trouvent que l'imparfait décrit à partir de leurs connaissances en norvégien</p>	<p>Comparaison L1/L2</p>	<p>Découverte de la valeur du nouveau temps</p>
<p><u>Etape 7</u> là je lui donne un exemple pour bien lui faire comprendre la différence dans la valeur des deux temps</p>	<p>Exemple</p>	<p>Compréhension des différences de valeur des 2 temps du passé</p>
<p><u>Etape 9</u> voilà NOUS nous parlons + enlève O-N-S + mets la terminaison qui correspond et pourquoi est-ce que tu as choisi cette terminaison / + parce que le sujet est pluriel (...) l'objectif en fait c'est de leur montrer avec cette petite astuce que ça peut s'appliquer PARTOUT</p>	<p>Astuce (formulation de la règle de formation de l'imparfait)</p>	<p>Apprentissage de la formation de l'imparfait</p>
<p><u>Etape 10</u> donc là ils ont un exercice pour bien asseoir ce point-là</p>	<p>Exercice structural</p>	<p>Acquisition de la structure</p>

Comme on peut le voir dans le tableau, j'ai analysé des extraits du discours de l'enseignante lors de l'entretien d'auto-confrontation, et relevé certains **mots-clés** de son discours dans le but de dégager des catégories, qui ne sont autres que des **stratégies** de l'enseignante constituant des *motifs-en-vue* de Schütz (1987)⁵⁸, dans le but d'accomplir une **tâche**, mais aussi, parfois, dans un but de **compréhension**, ou bien d'**apprentissage**.

Chaque tâche constitue une étape précise dans la découverte du nouveau temps (qui est l'objectif annoncé au début de la séance par l'enseignante). Ainsi, dégager les différences entre les verbes permet d'**isoler** de nouvelles structures, ici de nouvelles formes de verbes, correspondant à un **nouveau temps**.

Pour chacune des étapes de cette séance, et à l'aide des stratégies et objectifs dégagés à partir de l'analyse de certains extraits de la transcription de l'entretien d'auto-confrontation, j'ai élaboré un questionnaire destiné aux élèves, qui a pour objectif de connaître leur ressenti sur l'approche inductive *et* déductive, mais aussi de prendre connaissance de leur avis et opinion. Cela me permettra notamment de confronter les stratégies et objectifs de l'enseignante à leur appréciation (cf. **Chapitre 3 : Bilan et perspectives**).

Mais avant, pour répondre à une de mes questions secondaires de recherche, à savoir « *Quels peuvent être l'apport ou les changements qui sont encouragés par une approche inductive de la grammaire dans ce contexte ? Quels sont les résultats observables **auprès de l'enseignante** ?* », je vais dégager certaines catégories apparues après avoir questionné l'enseignante sur son ressenti lors de cette séance.

4. Changements évoqués

4.1. De la présentation à la compréhension

pour moi l'important c'était qu'ils comprennent la terminaison / parce que d'habitude on fait le processus inverse en fait voilà la terminaison + donc euh voilà \ + euh + alors que là je voulais commencer par euh leur faire deviner la terminaison /
--

c'est pas le temps de préparation + qui est le même pour moi + c'est le temps de vraiment de leur faire comprendre

⁵⁸ Cité par Cicurel (2008 : 268)

Finalement, par rapport au « cours magistral » dont elle parlait (où il s'agit de « présenter » la grammaire), la différence qui semble apparaître ici et qu'elle cherche à la faire **comprendre** (comme évoqué dans la section 3.1.) ; à faire comprendre aux élèves un point de grammaire, ce qui sous-entendrait qu'habituellement, ce ne serait pas forcément le cas. Ainsi, on s'éloigne ici de cette idée d' « élèves passifs » évoquée dans la Partie 2. Elle mentionne, tout comme dans le premier entretien (14/01), la composante temps, liée à la **compréhension**.

Enfin, elle concède à cette nouvelle approche, bien qu'elle prenne « deux séances, ce qui est lourd » pour reprendre ses dires, qu'elle permet « de réviser d'autres choses en même temps ». Et en effet, comme on peut le constater dans le déroulement du cours et dans les stratégies employées, puisqu'il s'agit pour les élèves dans la 1^{ère} étape de relever tous les verbes du texte et de les différencier, l'enseignante peut alors revenir sur le passé composé et ainsi vérifier les acquis des élèves dans le même temps.

4.2. Changement de paradigme ?

Le terme employé est peut-être un peu fort, mais dans l'extrait de transcription qui suit, l'enseignante semble exprimer une opinion différente de celle que l'on a pu voir apparaître dans la section 1 de ce **Chapitre 1**, où j'ai dégagé quelques-unes de ses représentations.

j'essaie de voir où est-ce que ça en fait ça m'a ça m'a été utile / + par quoi je suis passée + pour en fait juste retourner à la source en fait juste faire le travail inverse de ce que l'on a fait de ce qu'on nous a appris / + et ensuite on a essayé de voir si c'était utile + eh ben EUX faire le le passage inverse + et euh c'est toujours MIEUX de commencer par un exemple qui inclut le: le point de grammaire le point de + la théorie / et ensuite de remonter à la théorie pour que la théorie puisse eu:h être avoir du sens pour eux + parce que si tu leur balances un truc abstrait avec une théorie / + nous on la connaît la théorie mais eux pas du tout en fait + donc euh autant leur montrer qu'en fait en fait c'est utile

Ici, j'avais questionné l'enseignante dans la troisième partie de l'entretien d'auto-confrontation, pour prendre connaissance de sa démarche, de sa préparation de cette séance de « type inductif ». Je constate qu'elle évoque l' « utilité » et le « sens » pour la première fois. Elle utilise son passé d'élève, semble-t-il lors d'un « cours magistral » pour reprendre l'image de la section 1, et l'oppose à la nouvelle démarche employée, objet de mon étude, lorsqu'elle évoque le « passage inverse ». Il semble que l'enseignante ait réfléchi à son propre apprentissage de la langue française pour préparer cette séance. Elle semble dégager un avantage certain à cette approche en généralisant que c'est

« *toujours* mieux de passer par un exemple qui inclut le point de grammaire pour remonter à la théorie », ce qui ne correspond aux représentations dégagées ni à sa démarche d'enseignement habituelle (cf. 3.3.1. Sa vision de l'enseignement... p. 29).

De même, elle concède ici qu'il est « mieux » (avec emphase) de débiter le cours avec un exemple incluant le point de grammaire. Le *motif-en-vue-de* ici est de donner du sens à la théorie, et de montrer l'utilité du contenu appris. Elle conclut en expliquant que c'est « très sympa » mais que « ça prend énormément de temps », une fois encore.

On remarque donc que ses représentations marquent très fortement sa pratique enseignante : elle concède que le « passage inverse » (induction) est *toujours mieux* à employer, mais qu'il prend du temps. Bien qu'elle soit à même de considérer des alternatives pour enseigner la grammaire, pour reprendre les mots de Borg (1998 : 28), celles-ci se confrontent à la composante temps, mais aussi à sa perception du ressenti des élèves, et ses représentations générales de *ce que devrait être*⁵⁹ l'enseignement.

4.3. Des sentiments variés

Dans cette section, je présente brièvement les sentiments qui sont ressortis de son discours, lorsque je l'ai questionnée sur son ressenti par rapport à cette séance. Elle m'a tout d'abord fait part de sa **crainte** *avant* le cours : « ma crainte c'était que ceux qui connaissent déjà l'imparfait donnent la réponse et que ça pose problème pour la suite ».

Ici, bien dans son rôle d'enseignante, on constate qu'elle anticipe une difficulté, qui proviendrait d'un facteur externe : la connaissance préalable par certains élèves du contenu qu'elle s'apprête à faire « découvrir » à la classe.

Mais en tant qu'enseignante, elle anticipait, avant son cours, des obstacles à la « réussite du cours », en évoquant un « **stress** », notamment car elle *avait peur de dévoiler la réponse* : « le stress c'est de pas dire que c'est imparfait », mais aussi de « suivre le plan », et de « ne pas aller trop vite + ne pas brûler les étapes ». Elle a également évoqué la **peur** de « ne pas assez expliquer », de « ne pas être assez claire », et une certaine **appréhension** car elle avoue avoir réalisé qu'elle devait compter sur ses élèves et qu'elle ne pouvait pas faire le cours seule.

Elle a également utilisé à 3 reprises le mot « stress » mais aussi le terme « adrénaline » car, en anticipant le déroulement du cours, elle a évoqué être « **enthousiaste** » et avoir « hâte ». Elle

⁵⁹ « what *should be* » (Phipps & Borg, 2009 : 382)

explique finalement se rappeler avoir eu un « petit coup de pression » car elle voulait que la séance fonctionne.

Enfin, elle conclut sa réponse en expliquant que, d'un autre côté, il s'agit d'une expérience et que ça ne peut être que mieux à l'avenir. Et il se trouve qu'en effet, et je l'évoquerai dans le Chapitre 3 de mon analyse, qu'elle a adopté le même type d'approche lors d'une séance sur la découverte du plus-que-parfait, avec l'autre classe (VG2), et cela aurait cette fois-ci, d'après ses dires, mieux fonctionné⁶⁰. Je remarque ici que les changements évoqués quant aux sentiments correspondent à une « anticipation » sur le cours, et non à son déroulement en lui-même.

Dans le Chapitre 2 qui suit, je vais tout d'abord présenter les réponses aux questionnaires des élèves, en organisant les réponses dans des tableaux pour une meilleure visualisation. Je procéderai ensuite à une analyse de contenu, à l'aide de comptages des réponses, et des mots-clés qui y sont contenus, pour en proposer des interprétations. Ce chapitre a pour objectif de tenter de répondre à la question de recherche suivante : *Quels peuvent être l'apport ou les changements qui sont encouragés par une approche inductive de la grammaire dans ce contexte ? Quels sont les résultats observables auprès des élèves ?*

⁶⁰ Je n'étais pas présente en classe ce jour-là car j'avais à ma charge un sous-groupe d'élèves.

Chapitre 2 : Les réponses des élèves aux questionnaires

1. Présentation des résultats

1.1. Réponses aux questions fermées

Pour commencer, je vais présenter les réponses des élèves au questionnaire, présenté dans la méthodologie. J'ai donc effectué un comptage. Pour chaque catégorie* correspondant aux questions posées, j'indique dans le tableau le nombre d'élèves correspondant. Pour rappel, les élèves sont au nombre de 13.

*Par exemple, pour la question « Did it make you curious to discover a new tense by yourself? » apparaît dans le tableau comme la catégorie « Curiosité pour la découverte d'un nouveau temps ». Si 11 élèves ont répondu par l'affirmative, j'indique donc « 11 » dans la catégorie correspondante.

Curiosité pour la découverte d'un nouveau temps	Intérêt pour chercher les verbes dans le texte	Plus (+) de motivation pour chercher les différences entre les verbes	Goût pour la découverte du nom du nouveau temps	Goût pour la démarche d'association des sujets aux terminaisons des verbes
11	10	11	10	11
Réussite dans l'association des sujets avec les terminaisons des verbes	Préférence pour la recherche de la règle des terminaisons	« Indice » donné par l'enseignante ⁶¹ aide à comprendre comment conjuguer le verbe	Goût pour cette leçon	
11	3	10	10	
Préférence pour cette leçon		Aucune préférence entre les leçons habituelles et cette leçon		
7		3		

⁶¹ Formulation de la construction de l'imparfait

1.2. Réponses aux questions à choix multiples

10. Qu'est-ce qui t'a fait comprendre quand-est-ce qu'il faut utiliser l'imparfait ? Tu peux choisir plusieurs réponses				
Comparer avec le passé composé	Comparer avec le temps norvégien "preteritum"	L'explication	L'exercice	L'exemple
6	6	8	11	4
11. Qu'est-ce qui t'a le mieux fait comprendre comment conjuguer l'imparfait ? Tu peux choisir plusieurs réponses				
Chercher les terminaisons et les pronoms dans le texte	Ce qui était écrit au tableau	L'explication « hint » de l'enseignante	L'exercice	Autre
7	11	5	10	/

1.3. Réponses aux questions ONP⁶²

Les réponses à ces questions sont regroupées dans un tableau présenté en Annexe 11 : Réponses des élèves aux questions 4., 5., 8., 12., 13., 14..

2. Analyse des réponses des élèves

2.1. Un certain intérêt pour l'induction...

2.1.1. Illustration en chiffres

Pour les questions fermées et les questions ONP, j'ai procédé à un comptage (cf. section 1.1.). Il en ressort qu'une majorité d'élèves semble avoir apprécié les étapes inductives du cours. Pour rappel, l'enseignante avait introduit la leçon en parlant de « devinette de grammaire » ce qui a pu piquer la curiosité des élèves. Il semble également, d'après les données, que la grande majorité des élèves ait trouvé intéressante la recherche des verbes dans le texte. De même, **11** d'entre eux ont répondu en faveur d'une plus grande motivation quant à la recherche, par eux-mêmes, des différences entre les verbes. Le même nombre a répondu en faveur d'une appréciation pour la démarche d'association des sujets aux terminaisons des verbes.

2.1.2. Une appréciation justifiée

Dans la question 4) je relève des catégories communes chez les élèves : **2** expliquent **apprendre** plus facilement ou davantage en essayant de découvrir eux-mêmes le nom d'un nouveau temps. Dans les réponses aux questions 4) et 5), **3** évoquent la **réflexion**. Cette nouvelle approche les encouragerait en effet à réfléchir sur le contenu du cours, et non simplement à se « souvenir » comme l'explique EL8. Enfin, **3** élèves expliquent avoir répondu favorablement car ils considèrent la démarche de découverte intéressante (questions 4) et 5)), l'une des élèves expliquant notamment qu'il est **plus intéressant** de découvrir le nom du temps par elle-même. Cette même élève va plus loin et justifie l'intérêt de la démarche dans la question 12) par le fait qu'il ne s'agisse pas d'une simple leçon « écris dans ton cahier ». Cela pourrait sous-entendre qu'elle considère habituellement les cours (de français, ou d'autres matières, je ne peux rien affirmer ici car la réponse est trop vague) comme des moments où l'enseignant.e délivre un « cours magistral » (pour reprendre le terme de l'enseignante observée) où l'élève ne fait rien d'autre que recopier ce qui est dit ou écrit au tableau, dans son cahier. L'expression « écris dans ton livre » fait ici penser à une injonction de la

⁶² Oui/Non Pourquoi

part de l'enseignante. L'élève semble ici typifier ce qu'est un cours au lycée : l'enseignant.e délivre un savoir et les élèves copient dans leur cahier. Il s'agit me semble-t-il d'une représentation habituelle, pour les élèves, de ce qu'est un cours.

Pour les questions 13) et 14), j'observe des réponses similaires sur la présentation inductive : 2 élèves justifient leur réponse positive par le fait que cela leur permet, ou les oblige à être plus **attentifs**.

Une autre élève explique par ailleurs avoir **davantage appris**. « Davantage » sous-entendrait qu'elle effectue une comparaison avec les cours habituels. Dans tous les cas, il convient de nuancer ce type de réponse des élèves. En effet, il est certain qu'il y a une différence entre ce qu'ils expriment et la réalité, en particulier lorsqu'il s'agit d' « apprendre » et de « se souvenir » (question 4)).

L'élève ayant répondu qu'il appréciait les leçons « pratiques » comme celle-ci fait écho à une approche plus interactive de l'apprentissage, et me rappelle ce qui est prôné dans le curriculum, soit un enseignement des langues davantage pratique (Henriksen, 2008 : 89). Peut-être l'induction pourrait-elle y contribuer.

3 élèves enfin ont évoqué ce que je classerais comme début d'**autoapprentissage** (notion existant dans le curriculum que j'ai présenté en Partie 1) : « j'ai l'impression *d'avoir plus de contrôle sur ce que j'apprends* », « j'ai l'occasion *d'essayer par moi-même d'abord* » ou encore « *parce que cela m'a fait réaliser que j'en sais davantage* »⁶³.

Ces trois dernières réponses rappellent certaines stratégies d'apprentissage que j'ai présentées dans le contexte, en Partie 1. Elles semblent correspondre aux stratégies métacognitives décrites par Chamot et Kupper (1989 : 15) telles que le **contrôle** de la tâche d'apprentissage. Il s'agit d'une stratégie d' « autogestion », prenant en compte les connaissances antérieures des élèves.

2.2. ...A nuancer

Malgré une certaine curiosité et un certain intérêt pour cette démarche davantage active et de découverte, il convient d'y apporter de la nuance. Tout d'abord, les élèves semblent avoir été confrontés à cette approche d'enseignement-apprentissage de la grammaire pour la première fois. Ensuite, il s'agit également d'une première pour l'enseignante, et comme elle le disait cela pourrait être amélioré. Enfin, certains élèves semblent avoir été plus ou moins sensibles à certaines étapes du cours.

2.2.1. Aucune préférence entre les deux approches ?

Dans le tableau de la section 1.1., j'ai procédé à des comptages, notamment du nombre d'élèves ayant apprécié cette leçon (question 12)). Ils sont au nombre de **10**. Quant au nombre d'élèves ayant préféré cette leçon par rapport aux leçons habituelles (question 13)), ils sont **7**.

Qu'est-ce que cela signifie ? Je ne pense pas pouvoir conclure à une préférence quant à une leçon de type inductif par rapport à une leçon de type déductif comme ont pu le faire des recherches antérieures (Mohamed, 2004 ; Haight, Herron et Cole, 2007 ; Vogel, Herron, Cole et York, 2012), car cette séance de découverte de l'imparfait a été composée de tâches et de présentations de la grammaire diverses, tantôt inductives, tantôt déductives. De même, pour chaque question, aucune option neutre « Indifférent » n'a été proposée. En ayant proposé cette 3^{ème} option aux élèves, les résultats auraient probablement été différents et j'aurais pu analyser les raisons données. Malgré cette absence d'option neutre, **3** élèves l'ont exprimée (questions 5) et 8)). Par ailleurs, dans la question 13), **3** élèves ont exprimé sans équivoque leur préférence pour des leçons de type inductif, car leurs justifications laissent peu de doute (EL12, EL4 et EL6). J'en parlerai dans la section 4.1.2.

2.2.2. La composante temps

Parmi les réponses en faveur de l'approche déductive (questions 8) et 12)), **2** élèves ont évoqué la composante **temps**, rejoignant ainsi l'avis de l'enseignante. Il s'agit de deux élèves qui apprécient la découverte par eux-mêmes et y trouvent un intérêt (notamment car ils sont amenés à **réfléchir**). Pour autant, ils semblent préférer la présentation déductive de la grammaire, pour « *passer moins de temps à deviner au lieu d'apprendre* » et « *effectuer les tâches plus rapidement, pour en faire d'autres et apprendre plus* »⁶⁴. Il semble que ces deux élèves sont soucieux de la quantité de contenus à apprendre, comme l'est leur enseignante, qui considère que « passer deux séances sur l'imparfait » c'est beaucoup.

2.2.3. Des difficultés apparentes

Avant d'analyser les réponses des élèves, je souhaite revenir sur l'interaction correspondant à l'étape 7 du cours, où l'enseignante, employant une méthode contrastive, a voulu faire deviner aux élèves la valeur de l'imparfait en opérant avec eux une comparaison entre les temps du passé en norvégien et les temps du passé en français (extrait de la vidéo n°3, de 03:01 à 03:20, section 2 du chapitre précédent : 2.2. Etapes dégagées). Les élèves n'étaient pas parvenus à trouver l'équivalent

⁶³ Traductions personnelles

⁶⁴ Traduction personnelle

du passé composé en norvégien, ni de l'imparfait, car ils ne connaissaient pas les noms des temps du passé dans leur langue (d'après l'enseignante). Ses stratégies d'enseignement n'avaient donc pas pu aboutir, à cause du manque de connaissances métalangagières des élèves dans leur propre langue, ce qui rejoint les affirmations des participants (enseignants dans des établissements scolaires norvégiens) à l'étude dans le cadre du mémoire d'Askerud (2018 : 49), qui expliquaient que leurs élèves ne connaissaient pas les termes dans leur langue maternelle.

Parmi les **3** réponses clairement négatives qui ont été données sur la séance, et plus particulièrement celles concernant les tâches inductives (questions 4), 5), voire 12)), les élèves ont justifié leur réponse en expliquant que c'était « plus difficile ».

En effet, les **2** élèves ayant répondu négativement ont un niveau bien plus faible que le reste de la classe.

2.3. L'importance de la compréhension

2.3.1. Le mot-clé le plus utilisé

Le verbe « comprendre » apparaît à 9 reprises dans les réponses aux questionnaires. On les retrouve dans les réponses aux questions 4), 5), 8) et 12). Cela suggère que les élèves accordent une grande importance (et cela semble logique) à la compréhension. Il me semble que comprendre met en confiance. Qui ne s'est jamais senti en « insécurité » en apprenant une langue étrangère et en ne comprenant pas le fonctionnement d'une structure ? Toujours est-il que la compréhension évoquée dans les réponses, revient beaucoup plus souvent dans la justification de la préférence pour une présentation *déductive* de la grammaire. C'est particulièrement visible dans les réponses à la question 8). **4** élèves expliquent que pour eux il est plus facile de comprendre lorsque l'enseignante donne directement la règle. L'un d'eux explique que « trouver la règle » lui-même pourrait la lui faire **mal comprendre** ou l'apprendre de manière incorrecte. Cela fait écho au discours d'un enseignant relevé par Phipps et Borg (2009 : 386) concernant des présentations de la grammaire davantage inductives : « S'ils produisent une forme incorrecte elle pourrait se fossiliser, alors j'ai tendance à prendre le contrôle »⁶⁵. Il semblerait que parfois, les représentations des enseignants et celles des élèves se rejoignent. Cela se retrouve dans l'étude de Vogel, Herron, Cole et York, qui ont trouvé que les participants percevaient l'approche inductive guidée sous un jour plutôt négatif, car elle pourrait créer davantage de confusion, de frustration et pourrait également systématiser des erreurs (2012 : 368).

⁶⁵ Traduction personnelle

Dans la section 1.2. de présentation des résultats, les questions type QCM (10) et 11) sont reprises, avec les propositions de réponses reprenant certains moments de la séance, dans l'ordre chronologique. N'ayant pas précisé de nombre de réponses maximal, les élèves ont parfois entouré 3 ou 4 propositions sur les 5 proposées, ce qui dans un premier temps m'avait semblé rendre les résultats peu exploitables. Cependant, j'ai décidé de les conserver car cette imprécision fait tout de même apparaître certaines tendances. En effet, il semblerait tout d'abord que malgré l'« échec » de l'étape de comparaison avec le temps équivalent en norvégien, **6** élèves ont tout de même compris la valeur du temps grâce à cette comparaison, toutefois produite par l'enseignante, et non par eux-mêmes, comme elle l'aurait souhaité. L'explication qu'elle a donnée sur la valeur de l'imparfait, où elle explique sa nature et sa fonction dans le passé, a été choisie par **8** des **13** élèves. L'exercice de systématisation a quant à lui été choisi par la grande majorité des élèves (**11** sur **13**). Il semble donc que l'exercice à répétition d'une structure, pour reprendre le terme de Decoo (1996) soit ce qui les a le mieux aidé à comprendre la valeur de l'imparfait, même si ce type d'exercice est avant tout conçu pour faire acquérir une forme ou une structure.

En ce qui concerne la forme, l'exercice, qui sert à entraîner les élèves à l'utilisation de cette forme, a été choisi à **10** reprises. L'explication de la formation de l'imparfait, quant à elle, semble avoir été peu comprise par les élèves. Il s'agissait pourtant d'une présentation déductive et explicite de la part de l'enseignante.

Il est intéressant de constater que concernant la conjugaison de l'imparfait, la recherche des terminaisons et des pronoms dans le texte, ainsi que ce qui était écrit au tableau (les deux étant liés) constituent des options ayant été choisies respectivement par **7** et **11** élèves, chiffre assez élevé.

2.4. Observations en faveur des deux approches

Cela constitue un élément plutôt en faveur de l'approche inductive. De même, je relève un mot-clé utilisé par **2** élèves concernant les tâches de type inductif (questions 8) et 13)) : l'**attention**.

Il s'agit de 2 élèves assez « faibles » dans la classe, mais ayant d'après l'enseignante et moi-même un potentiel de progression important dans leur apprentissage du français. Nous avons constaté que ces deux élèves étaient souvent agités, et prêtaient peu attention à l'enseignante ou à ses consignes. Ils expliquent dans leurs réponses que les tâches de recherche/découverte les encouragent à être plus attentifs. Selon moi, EL4 a nettement bénéficié de la démarche inductive du cours, car elle a beaucoup participé, et spontanément, aux tâches de recherche et de formulations d'hypothèses (étapes 5 et 6, notamment extrait de 01:50 à 02:55 de la vidéo n°3). Habituellement, cette élève prend peu part aux interactions de classe et ne participe que lorsqu'elle est interrogée. Lors de cette

séance, elle a pris la parole à quasiment chaque étape inductive du cours (étapes 3, 4 et 5), de façon spontanée.

Je considère que cette élève a clairement bénéficié de la présentation inductive de la grammaire lors de cette séance précise, sur la découverte de l'imparfait. De plus, comme je l'ai déjà mentionné, d'après ses dires, elle a davantage *compris* le contenu du cours. Il est en revanche impossible, dans mon étude, qui se concentre sur l'observation d'un cours à partir d'un corpus vidéo de cette séance, de ce qu'en dit l'enseignante qui le revit, et des réponses à des questionnaires sur le visionnage d'extraits vidéo, de confirmer que cette élève ait réellement *appris* davantage en cherchant par elle-même, que lorsque l'enseignante présente directement la règle. L'objectif est de connaître le ressenti des élèves, et non de prouver qu'un apprentissage ou une acquisition du fonctionnement et de la conjugaison de l'imparfait ait eu lieu.

EL12 a lui évoqué le fait qu'il est plus facile de prendre part à la séance (réponse à la question 13)), lors de cette démarche inductive. Tout comme EL4, il avait pris part à plusieurs étapes du cours, en particulier à l'étape 3 et à l'étape 8 (cf. section 2.2. du Chapitre 1), lorsqu'il a donné toutes les terminaisons des verbes à l'imparfait. Mais pas à partir de son observation du texte... plutôt à partir de ses connaissances antérieures sur l'imparfait, comme une sorte de rappel, car il devait probablement s'en souvenir grâce aux cours de français du collège, contrairement à la majorité de la classe, qui découvrait ce temps pour la première fois.

Comme je l'ai montré précédemment à partir du comptage et de l'analyse des réponses des élèves, les tâches de type déductif semblent « rassurer » les élèves car ils les comprennent mieux, et certains d'entre eux estiment mieux apprendre de cette manière.

De plus, à la question 13), on observe des réponses qui peuvent s'appliquer aussi bien aux démarches d'induction que de déduction : « *J'aime effectuer des tâches* » ; « *C'était varié* » ; « *J'aime apprendre et améliorer ma grammaire* » ; « *Parce que cela m'a permis de comprendre l' « imparfait »* ». ⁶⁶

Les réponses à la question 14) ⁶⁷ suggèrent également des pistes pour une meilleure compréhension de la leçon. Sur 6 élèves ayant répondu à la question, j'observe 6 réponses totalement distinctes. EL2 souhaite davantage d'exercices pour mieux se souvenir des règles. EL13 suggère une définition précise de quand utiliser l'imparfait dans des phrases, avec du passé composé, ce qui fait écho au style d'apprentissage orienté « fin » pour reprendre un des styles d'apprentissage décrits par Cohen

⁶⁶ Traductions personnelles

⁶⁷ « Donne une suggestion d'un élément qui aurait pu te permettre de mieux comprendre la leçon, et pourquoi »

et Oxford (2002) repris par Jean et Simard (2013 : 1028)⁶⁸ : il attend des directives et des explications suffisamment explicites et claires, formulées par l'enseignante. EL6 souhaiterait davantage d'exemples. EL10, proposant une *discussion en groupes* (durant quelques minutes, pour discuter du sujet) semble être une élève de type « extraverti » (ibid.) car elle apprécie les tâches davantage sociales et interactives : elle propose ainsi une *stratégie affective*, qui utilise l'interaction avec un pair afin d'assister l'apprentissage (Chamot et Kupper, 1989 : 15). EL4 souhaiterait utiliser des vidéos Youtube. EL9, elle, préfère apprendre les règles et la théorie d'abord, ce qui va en faveur de l'approche déductive, et elle aurait souhaité obtenir plus d'informations en début de séance. Cette élève semble s'inscrire dans un style « assimilant » (Kolb, 1984), préférant la théorie⁶⁹ : il apparaît assez clairement dans sa réponse qu'elle appartient au style d'apprentissage « déductif », préférant **apprendre les règles et la théorie en premier**⁷⁰ (Jean et Simard, 2013 : 1028), avant d'effectuer des tâches. Dans la question c), EL9 expliquait déjà préférer travailler avec des règles déjà explicitées ; ainsi, elle est également semble-t-il de style **analytique** (ibid.) puisqu'elle apprécie de travailler avec les règles grammaticales sur des tâches conscientes.

Toutes ces réponses et observations suggèrent que les élèves ont une vision nuancée de la séance de découverte de l'imparfait. Il ressort peu d'avis tranchés, à l'instar de celles de EL1, EL13 et EL9 à la question 13), quant à une préférence pour l'une ou l'autre approche. Les tâches inductives semblent avoir suscité une certaine curiosité et un certain intérêt (même s'il existe un risque de biais car certaines questions ont pu diriger les réponses des élèves), même si elles n'ont pas suscité beaucoup d'interactions chez un grand nombre d'entre eux ou que certains élèves ont eu des difficultés avec celles-ci. Enfin, plusieurs d'entre eux ont semblé y trouver un certain intérêt, et comprendre une certaine utilité (elle permet de réfléchir, d'être plus attentif, d'apprendre mieux...) à cette démarche.

⁶⁸ Tableau présenté en **section 3.2. du cadre théorique**

⁶⁹ Traduit par Cuq (2003 : 226)

⁷⁰ Traduction personnelle

Chapitre 3 : Bilan et pistes de réflexion

1. La pratique de l'enseignante...

L'approche grammaticale adoptée par l'enseignante lors de la séance inductive, semble emprunter des modalités tantôt déductives tantôt inductives : du tableau de Decoo (1996) adapté par Vincent et Lefrançois (2013 : 477), on retrouve dans sa démarche une alternance entre la modalité B : « approche inductive consciente par découverte guidée », où l'enseignante, à partir de questions-clés, fait « découvrir » la règle aux élèves (ibid.), à ceci près que si certains élèves ont formulé la règle des terminaisons de l'imparfait, c'est l'enseignante qui leur a expliqué comment se construisait le temps : modalité A, « déductive ». La modalité C est également utilisée, par le fait que l'enseignante reformule ou complète les règles formulées par certains élèves (Vincent & Lefrançois, 2013 : 478).

En adoptant cette démarche davantage inductive, l'enseignante a fait face à diverses émotions : en particulier de l'appréhension. Elle ressentait avant la séance une certaine crainte, provenant à mon avis du fait que le bon déroulement de la séance dépendait des réactions et participations des élèves : elle ne pouvait donc pas « faire le cours à elle toute seule », par opposition au « cours magistral » dont elle parlait, et qu'elle propose habituellement pour enseigner la grammaire. Peut-être qu'en tant qu'enseignante débutante, elle aurait besoin de se sentir en « contrôle » des interactions dans la classe (comme l'a indiqué Chouinard, 1999 : 501). En la questionnant sur sa pratique habituelle, mais aussi sur celle adoptée lors de cette séance – tentative inductive – j'ai ainsi pu prendre connaissance de « motifs, d'affects, de craintes, de tactiques [se cachant] derrière l'ordre apparemment tranquille de l'interaction » (Cicurel, 2011 : 49).

2. ...« rencontre les dires des apprenants » (Cicurel, 2008 : 268)

Maintenant, si je confronte les stratégies qu'a mises en place l'enseignante et leurs objectifs, aux réponses et aux ressentis des élèves, je vais pouvoir observer ce qui est similaire et ce qui diffère, et en dégager certaines conclusions quant aux apports éventuels et aux changements encouragés par l'approche inductive dans ce contexte.

D'après leurs réponses, la grande majorité des élèves est parvenue à faire correspondre les sujets (pronoms) aux terminaisons des verbes. Pour autant, même s'ils ont apprécié la tâche, la majorité d'entre eux préfèrent tout de même que l'enseignante leur fournisse la règle directement, ce qui

rejoint l'opinion de l'enseignante qui expliquait que les élèves ont parfois « besoin d'être passifs », que le « cours magistral » est « nécessaire ».

Concernant l'utilisation du tableau comme stratégie (ayant pour objectif de trouver que les terminaisons des verbes sont différentes, et de reporter les différentes formes de verbe selon les pronoms, relevés par certains élèves), il semble que c'est ce qui les a le mieux aidés à *comprendre* comment conjuguer l'imparfait (cf. tableau section 1.2, question 10)).

Quant aux aspects du cours davantage *déductifs*, qu'il s'agisse de la comparaison entre les temps du passé norvégien et français, de la comparaison entre le passé composé et l'imparfait, de l'exemple donné en norvégien et enfin de l'« astuce »⁷¹ donnée pour former l'imparfait, moins de la moitié des élèves ont coché ces propositions pour expliquer qu'ils les aidaient à mieux comprendre quand utiliser l'imparfait et comment le conjuguer. L'exercice structural, en revanche, semble les avoir aidés à comprendre. Contrairement aux autres stratégies employées par l'enseignante, ce serait donc l'exercice structural, la recherche des terminaisons et des pronoms dans le texte, et les écrits au tableau qui auraient permis au plus grand nombre d'élèves de comprendre le fonctionnement de l'imparfait.

Un apport évident que je peux dégager parmi leurs réponses est le fait que certains élèves évoquent la prise en main de leur apprentissage en parlant de « contrôle », d'avoir l'opportunité d'« essayer » par soi-même en premier lieu, ou de « réaliser » en savoir davantage. En comparaison avec l'approche déductive, avec une approche davantage inductive, ces élèves paraissent se sentir moins passifs, et prennent conscience de leurs propres connaissances.

Ce qui en ressort, au final, c'est que certains élèves ont l'opportunité de réfléchir sur la langue, d'essayer par eux-mêmes, de participer à la construction du discours grammatical.

D'autres ont rejoint l'enseignante qui disait que cette démarche prenait du temps à mettre en place en classe, et qu'ainsi, ils préféreraient des démarches plus expéditives qui permettent de passer moins de temps à réfléchir et deviner pour apprendre davantage de contenus. Deux élèves n'ont en revanche pas du tout apprécié cette démarche car, avec leur faible niveau, ils trouvaient les tâches demandées bien trop difficiles.

Il semble donc que globalement, bien que les élèves soient conscients d'un certain intérêt quant à l'approche inductive, cela rejoint les résultats de l'étude de Jean et Simard (2013 : 1034), c'est-à-dire qu'ils semblent préférer un type d'apprentissage grammatical auquel ils sont habitués et qui demande moins de réflexion⁷².

⁷¹ Il s'agit en fait de la règle de formation de l'imparfait

⁷² “cognitively less demanding”. Traduction libre

Comme je l'ai déjà dit, les réponses aux questionnaires ont très certainement dirigé les réponses aux premières questions (sur l'intérêt, l'appréciation et la curiosité pour les étapes inductives de la séance). Or, comme mis en avant dans l'analyse, les avis des élèves sont plutôt nuancés.

Certaines réponses d'élèves, bien que je n'ai pas proposé l'option « indifférent » ou « aucune préférence », ont exprimé ce choix en expliquant qu'ils appréciaient les deux types d'approche. Une élève a même justifié qu'elle apprécie une fois l'une, une fois l'autre, que « cela dépend ».

D'autres élèves ont expliqué avoir apprécié la séance car elle était « variée ».

Finalement, l'enseignante a mis une nouvelle fois en place une approche inductive pour faire découvrir le plus-que-parfait, cette fois-ci, avec l'autre classe, les VG2, ayant un niveau plus élevé. D'après elle, cela s'était mieux passé. Je me souviens de son enthousiasme lorsqu'elle est venue après le cours en m'expliquant qu'elle avait refait un « cours devinette » et que cela s'était « beaucoup mieux passé » notamment car « [les élèves] avaient plus de connaissances au départ », ce qui les a aidés. Il semblerait que l'enseignante ait pris goût à cette démarche « devinette », puisqu'elle a effectué une deuxième tentative, en modifiant légèrement certaines étapes.

3. Une deuxième tentative inductive

J'ai pu obtenir le plan de cours de l'enseignante (Annexe 12 : Plan de cours 2^{ème} séance inductive).

J'ai pu remarquer qu'elle a cette fois-ci restreint l'utilisation du texte du manuel (Annexe 13 : Texte p. 111 (manuel *Enchanté VG2*)) à un paragraphe de cinq lignes.

Ainsi, on s'aperçoit qu'il y a un début de travail sur le sens des phrases sur lesquelles les élèves doivent se concentrer : l'étape 7. Cette étape consiste à faire lire aux élèves une des phrases et à la traduire en norvégien, afin que les élèves comprennent le sens de la phrase.

L'enseignante a également utilisé une ligne de temps pour illustrer la valeur du plus-que-parfait par rapport au passé composé : mais elle a demandé aux élèves de placer les deux temps sur cette ligne. Elle a utilisé une stratégie d'enseignement visuelle, un schéma, type de démarche qu'elle emploie habituellement dans son enseignement, et qui semble provenir de son passé d'élève.

Ensuite, seulement, la dernière étape (on remarque que l'ordre des étapes a changé par rapport au cours sur l'imparfait avec les VG1) a consisté à demander aux élèves, à partir de la traduction en norvégien de la phrase mentionnée plus haut, de dire de quel temps il s'agissait en norvégien.

Même si je ne les ai pas analysées dans ce mémoire, au premier dépouillement des réponses à un questionnaire que j'ai distribué aux VG2 (Annexe 14 : Questionnaire destiné aux VG2) quatre jours

après ce cours inductif sur l'imparfait, leurs réponses à la question 10⁷³ montrent très clairement que les élèves apprécient démarche déductive *et* inductive : 12 élèves sur 18 ayant répondu au questionnaire ont choisi la réponse neutre : « J'aime les deux ». Certains élèves ont justifié leurs réponses en expliquant que « les deux ont leurs mérites et ne me demandent pas la même chose » ou « c'est plus facile d'apprendre à l'aide de nombreuses méthodes, parce que les gens ont besoin de comprendre, et on comprend tous de manières différentes »⁷⁴. Ici encore est évoquée l'importance de la compréhension, et de la variété des méthodes par rapport à la variété des stratégies d'apprentissage.

De plus, comme un élève de la classe de VG1 dont j'ai analysé les réponses, deux élèves ont expliqué que cette leçon (sur le plus-que-parfait), leur avait permis de participer davantage.

4. Pistes de réflexion et pistes didactiques

Tous ces éléments semblent aller dans le sens de la variété des méthodes prônée par certains didacticiens en Norvège, et qui apparaît dans la formation enseignante de ce pays. Plutôt que de définir de « bonnes stratégies » (Gjørven et Johansen, 2007)⁷⁵, ils recommandent d'offrir une grande **variété d'enseignement**, afin, me semble-t-il, que chaque élève puisse y trouver son compte. Cela correspond bien à cette idée d'adaptation à l'élève qu'avait évoqué l'enseignante, et qui représente pour elle une certaine contrainte : en effet cela sous-entend pour elle de préparer des contenus d'enseignement différents, ce qui demande du temps.

Mais suffit-il simplement d'offrir un enseignement varié à une classe pour qu'il soit plus efficace, ou bien pour rendre les apprenants plus actifs ?

Holec (1989) et Cyr (1998) estiment qu'il vaut mieux que les stratégies d'apprentissage soient explicitées⁷⁶. C'est ce que l'enseignante observée dans ce mémoire tend à faire : à chaque étape, elle explique le but des tâches que les élèves s'approprient à effectuer.

Peut-être faudrait-il aller jusqu'au bout de cette démarche et questionner les élèves sur leurs manières d'apprendre privilégiées, à l'aide de questionnaires, ou bien prendre connaissance de leurs manières de réviser avant leurs examens, par exemple.

⁷³ Do you prefer a lesson when the teacher gives you the explanation directly or when you try to find the explanation by yourself first?

⁷⁴ Traductions personnelles

⁷⁵ Cité par Hauge (2014 : 114)

⁷⁶ Cité par Hauge (2014 : 116)

Mais qu'en est-il de l'approche contrastive qu'elle a adoptée ? Comme abordé dans l'analyse, elle a pour habitude, dans ses cours de grammaire, d'utiliser la comparaison entre le français et le norvégien, soit pour montrer à ses élèves les similitudes entre français et norvégien, soit pour leur montrer les différences. Cela fait certainement sens puisque l'enseignement se déroule en norvégien, et que le manuel, sur lequel l'enseignante se base pour construire son cours, comme je l'ai mentionné, utilise l'approche contrastive.

Cependant, lors de la séance inductive au cœur de mon étude, l'étape de compréhension de la valeur du passé composé et de l'imparfait, où l'enseignante a demandé aux élèves de donner les équivalents en norvégien, n'a reçu aucune réponse de leur part. Il semblerait que les raisons soient les suivantes : car 1) comme je l'ai immédiatement pensé et comme me l'a expliqué l'enseignante lors de l'entretien, les élèves ne connaissaient pas les noms des temps ; et 2) comme je l'ai constaté en consultant le manuel, il ne semble pas exister réellement d'équivalent du passé composé norvégien : en norvégien deux temps du passé peuvent être utilisés pour traduire le passé composé : il s'agit du *presens perfektum* et du *preteritum*. Or, le *preteritum* est également utilisé (d'après ce que l'on peut lire dans le manuel) lorsqu'en français l'on utilise l'imparfait (Annexe 9 : Cours du manuel sur les temps du passé). Cela porte plutôt à confusion, ce qui expliquerait que la stratégie contrastive de l'enseignante n'ait pas fonctionné.

Peut-être que des activités de **conceptualisation contrastive** pourraient être développées, dans le cadre de séances inductives. En effet, puisque la comparaison et la traduction L1/L2 est très utilisée par l'enseignante, il pourrait être intéressant d'utiliser cette approche, décrite par Aragón Cobo (2000). Aragón Cobo (2000 : 290) explique qu'

avec les théories de la communication, on a légitimé le recours aux savoirs antérieurs, et particulièrement au bagage linguistique de la langue maternelle et des autres langues que l'on connaît, alors que les méthodes directe, audio-orale, et audiovisuelle éliminaient la traduction et, d'une façon générale, toute comparaison entre systèmes respectifs des langues. Il est intéressant et enrichissant que les élèves voient ce qui est identique, ce qui est différent et aussi ce qui se ressemble.

Dans mon mémoire, je me suis intéressée à une démarche d'enseignement et à sa réception par les élèves, touchant la surface de l'apprentissage, et des stratégies d'apprentissage (qu'il s'agisse des « opérations mises en œuvre par les apprenants pour mémoriser des éléments de la langue cible » (Cyr, 1998 : 5), ou des ensembles d'opérations ayant pour but d'interpréter et de comprendre la

réalité (Schmeck, 2013 : 3)⁷⁷), apprentissage tel qu'il est perçu par les élèves. Comme l'expliquent Vincent et Lefrançois dans leur recension d'études s'intéressant aux approches déductives et inductives (2013 : 485), il conviendrait également de s'intéresser plus en profondeur aux stratégies et styles d'apprentissage des élèves, qui semblent avoir émergé dans certaines de leurs réponses dans mon analyse, mais aussi à leurs « processus cognitifs », car les élèves « réagissent chacun différemment à une méthode, qu'elle soit inductive ou déductive » (ibid.).

Ces éléments me paraissent très importants à prendre en compte pour introduire une nouvelle démarche d'enseignement au sein d'une classe.

De même, alterner les démarches d'enseignement-apprentissage semble être une bonne idée, afin de prendre en compte les préférences des élèves, leurs besoins et leur niveau, leurs styles et stratégies d'apprentissage différentes, et leurs processus cognitifs. Comme le dit Vigner (1984 : 130), « induction et déduction ne constituent pas deux démarches exclusives l'une de l'autre, mais en fait, deux démarches complémentaires ». Fougrouse faisait déjà le constat dans son étude d'une alternance d'approches en fonction du point étudié et des niveaux des apprenants, dans le but de s'adapter à la classe (2001 : 169). Vigner (1984 : 20) à propos des facteurs cognitifs, explique qu'« il existe des profils d'apprenants qui manifestent de façon beaucoup plus nette un besoin d'explications, de rappel explicite de règles pour comprendre, intérioriser une règle », alors que d'autres, davantage « intuitifs », pourront s'en passer.

⁷⁷ Traduction personnelle

Conclusion

Lorsque l'on arrive dans un établissement étranger, on est frappé par les différences entre le fonctionnement éducatif du pays, et l'on a tendance à comparer avec le système de son pays d'origine. Pour moi, il en a été de même. J'ai d'ailleurs également constaté des différences dans la façon dont je me représentais la didactique du français langue étrangère, en particulier l'enseignement grammatical, par rapport à la théorie et à la pratique auxquelles j'ai été formée durant le master 1, et la pratique d'une enseignante débutante, que j'ai assistée durant neuf mois.

Malgré un curriculum des langues étrangères et une culture d'apprentissage intégrant de nombreux éléments faisant écho à ma formation, tels que l'approche communicative, la centration sur l'apprenant, l'auto-évaluation, les stratégies d'apprentissage, j'ai pu constater que les réalités du terrain (formation enseignante, niveau des élèves, temps disponible des enseignants), comme je l'ai présenté dans le contexte, limitent parfois la mise en application d'un programme qui semble certes intéressant, mais aussi trop ambitieux.

De plus, un programme aussi large que celui présenté par le curriculum des langues étrangères norvégien donne de grandes libertés à chaque enseignant. C'est pourquoi, en ayant constaté que la pratique de l'enseignante de français que j'ai assistée, se focalisait sur la grammaire, je me suis posée la question suivante : « Comment introduire une approche inductive de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française dans un lycée norvégien ? ». Mon objectif était de mettre en lien une approche d'enseignement provenant de ma formation, qui m'intéressait grandement, qui intéressait l'enseignante dont il est question dans ce mémoire, afin de faire le pont entre ma formation et mon stage, et à faire le pont entre deux pratiques. J'ai ainsi voulu savoir comment il était possible d'introduire l'induction, et quels pourraient être ses effets, à la fois sur l'enseignante l'essayant, et sur les élèves, à partir de leurs perceptions.

J'ai pu constater que l'enseignante observée, n'ayant pas eu de formation en didactique du français langue étrangère, puise ses stratégies d'enseignement dans un répertoire didactique provenant de ses représentations sociales et cognitives de l'enseignement d'une langue, qui doit s'attacher selon elle aux structures grammaticales. Même si sa formation pédagogique générale (le tronc commun mais aussi la matière « sciences sociales/politiques ») contient comme elle me l'a dit beaucoup de théories comme celles de Vygotsky, le constructivisme, l'« apprentissage en profondeur » et l'« adaptation à l'apprenant », et qu'elle s'intéresse grandement à l'aspect ludique de

l'enseignement-apprentissage, sa démarche d'enseignement *grammatical*, déductive, reste « classique ».

Selon elle, utiliser le tableau et des schémas peut « servir à tout le monde ».

Quant à l'aspect des connaissances antérieures, elle essaye toujours de « connecter » ce que les élèves connaissent, c'est-à-dire, leurs connaissances en norvégien, à la structure grammaticale sur le point d'être apprise. Cela correspond au *dybdeløring* (« apprentissage en profondeur ») dans l'enseignement norvégien. Mais elle le fait habituellement sous forme de « cours magistral » (pour reprendre ses dires).

Lors de la séance inductive mise en place en classe pour faire découvrir aux élèves l'imparfait, elle a donc procédé légèrement différemment, mais tout en reprenant certaines de ses stratégies d'enseignement habituelles.

Le « processus inversé » (pour reprendre ses mots), qui l'a obligée à réfléchir encore davantage sur le fonctionnement de sa propre langue, a consisté à faire rechercher aux élèves les verbes dans le texte, à les guider dans leur observation, via des consignes précises et des « questions-clés » (Decoo, 1999). Mais elle a également utilisé à nouveau l'approche contrastive, sauf qu'au lieu de donner les équivalents des temps français en norvégien aux élèves, elle leur a demandé de les trouver.

Cette pratique enseignante s'est confrontée au ressenti et à l'opinion des élèves : cela m'a fait réaliser que l'approche inductive est certes plus intéressante, mais qu'elle ne convient pas forcément à tous, en particulier dans un milieu scolaire, surtout si les élèves n'ont pas été habitués à cette approche, ce qui peut d'ailleurs influencer leur opinion.

De plus, les études comparant inductif et déductif suggèrent que l'une ou l'autre approche n'a pas nécessairement plus d'impact sur l'acquisition : elle permet en revanche un engagement plus important de l'élève, et une participation davantage active (Vogel, Herron, Cole & York, 2011 ; Bourdet & Fouillet, 2018)), ce qui s'est en partie vérifié dans les réponses des élèves aux questionnaires.

Ces deux approches peuvent être regroupées sous le nom « tâches d'éveil de la conscience »⁷⁸ (Mohamed, 2014 : 233), et leur étude suggère que l'une comme l'autre sont des outils d'apprentissage efficaces ayant pour but de rendre les apprenants conscients de la forme (ibid.).

Comme le résume si bien Mohamed (ibid.), qui confirme ainsi aussi bien les dires de l'enseignante et des élèves à l'étude dans ce mémoire, les élèves peu expérimentés (ou dans le cas présent, peu habitués à la démarche) gagneraient à se familiariser progressivement à ce type d'approche, à leur faire comprendre comment l'utiliser au mieux, mais qu'elles devraient être conjuguées à d'autres variétés de tâches, dans le but de satisfaire tous les styles d'apprentissage et besoins des élèves, dans le but de créer un environnement favorable à l'acquisition à la fois de la forme et du sens⁷⁷.

Ainsi, il conviendrait selon moi également de s'intéresser par la suite à cette approche contrastive entre deux langues éloignées, le sujet qui m'intéressait au départ pour mon mémoire : d'après Aragón Cobo (2004 : np), on peut parler de « conceptualisation contrastive » ; des activités de ce type apparaissent désormais dans certains manuels de FLE. Mais qu'en est-il pour des langues de familles différentes telles que le français et le norvégien ? Si le manuel utilisé dans les cours de français où j'étais assistante faisait pratiquement systématiquement le parallèle entre le français et le norvégien, en traduisant les phrases et en effectuant des comparaisons dans les emplois des temps, il pourrait être intéressant de se servir de cette approche pour créer des activités de réflexion sur la langue, intégrant la langue maternelle des élèves, ici le norvégien.

⁷⁸ Traduction personnelle

Bibliographie

Aguilar, J. (2011). L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques. Dans V. Bigot & L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (109-126). Paris : Editions Riveneuve.

Aragón Cobo, M. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. Consulté le 15 mai 2019 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/15270>

Aragón Cobo, M. (2000). Les exercices grammaticaux, outils didactiques indispensables. Consulté le 16 mai 2019 de <https://docplayer.fr/69430473-Les-exercices-grammaticaux-outils-didactiques-indispensables.html>

Askerud, A. (2018). *L'enseignement de la grammaire française en Norvège : une étude qualitative chez quatre enseignants*. Mémoire de Master, Université de Bergen.

Couturier, S., & Ball, A. (2016). *Le kvène*. Consulté le 10 avril 2019 de <http://www.sorosoro.org/le-kvene/>

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Besse, H. (1986). Quelques précisions sur une problématique grammaticale contestée (réponse à M. Candelier). *Les Langues Modernes*, 2, 75-77.

Besse, H. (2018). Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15, 1-12.

Blanchet, P., & Chardenet, C. (2017). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans Blanchet, P., Chardenet, C. (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 73-193). France : Editions des archives contemporaines ; Montréal : Agence universitaire de la francophonie.

Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27, 19-31.

Bourdet, J.-F., & Fouillet, R. (2018). La notion de conceptualisation en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15, 1-14.

Brinkhoff, T. (2019). *Akershus : County in Norway*. Consulté le 20 mai 2019 de <https://www.citypopulation.de/php/norway-admin.php?adm1id=02>

Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève : Université de Genève.

Cadet, L. (2005). Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE en formation professionnelle : description et analyse d'un processus, *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, 5ème colloque international Recherche(s) et Formation, IUFM des Pays de Loire : Nantes.

Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22, 13-22.

Chouinard, C. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.

Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans L. Filliettaz & Maria-Luisa Schubauer-Leoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 257-275). Bruxelles : De Boeck.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éditions Didier.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149/150, 41-55.

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.

Clerc, S., & Véronique, D., (n.d.). *Questions d'épistémologie*. Document non publié.

CNRS (2005). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté le 10 avril 2019 de <https://www.cnrtl.fr/>

Cuq J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* Paris : ASDIFLE-CLE International.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Damar, M.-E. (2009). *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles : Peter Lang.

Damar, M.-E. (2018). Les pratiques déclarées des enseignants sur leur enseignement grammatical : quelles élaborations pour quelles transmissions des discours métalinguistiques ?. *Les cahiers de l'Acedle*, 15-1, n.p.

Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL*, 34, 96-118.

DIKU (s.d.). *Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education*. Consulté le 2 mars 2019 de <https://diku.no/en/about-diku>

Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87, 242-260.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 2, 165-178.

Fouillet, R. (2014). Les « recettes contrastives » dans les grammaires du français pour italophones. *Langue française*, 181(1), 19-36.

Guissard, I. (2007). Le statut de la langue et de la culture sâmes en Norvège. *Etudes germaniques*, 245, 197-208.

Germain, C., Séguin, H. (1995/1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.

Gjørven, R., Johansen, S. (2007). Hovedområdet og kompetansemålet Språklæring i Læreplan for fremmedspråk LK06. *Språk og språkundervisning*, 2, 17-22.

Haight, C., Herron, C., & Cole, S. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign language annals*, 40, 288-310.

Hauge, R. (2009). Savoir-apprendre dans la Promotion de la Connaissance. *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 111-119.

Helland, H. (2011). L'enseignement du français en Norvège. *Synergies Pays Scandinaves*, 6, 23-32.

Henriksen, T. (2008). L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la Réforme de 2006. *Synergies Pays Scandinaves*, 3, 87-101.

Hocini, Z. (2018). L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : quelle place pour la démarche inductive ?. *Multilinguales*, 9, 1-16.

Husby, O. (2010). *Background: The Norwegian Language*. Consulté le 10 avril 2019 de <https://www.ntnu.edu/now/intro/background-norwegian>

Institut français de Norvège (2018). *Guide assistanat de français en Norvège 2018-2019*. Document non publié.

Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.

- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lacelle, N. Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2018). Des avenues méthodologiques en recherche pour la LMM et la LMM@. Dans Lacelle, N. Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (Eds.), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Larivière, V. (2015). *Enseignement de l'imparfait et du passé composé en français langue seconde chez des adolescents Anglophones de niveau intermédiaire : privilégier l'approche déductive ou l'approche inductive ?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Leclerc, J (s.d). *Norvège*. Consulté le 15 mai 2019 de Leclerc, J (s.d). *Norvège*. Consulté le 15 mai 2019 de <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/norvege.htm>
- Mabilon-Bonfils, B. (2012). François De Singly, Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e édition). Consulté le 06 novembre 2018 de : <http://journals.openedition.org/lectures/8915>
- Ministère royal de l'éducation, de la recherche et des affaires ecclésiastiques. *Programme d'études pour l'école de base, le deuxième cycle du secondaire, la formation postsecondaire pour adultes*. Consulté le 12 mai 2019 de <https://www.udir.no/in-english/Core-Curriculum-in-five-languages/>
- Mohamed, N. (2004). Consciousness-raising tasks: a learner perspective. *ELT Journal*, 58, 228-236.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives – Hors Série*, 3.
- Muller, C., David, C., & Crozier, E. (2016). Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue : Interrogations autour d'un dispositif exploratoire. *Interactions langagières et didactique des langues*, 13-1, 1-17.
- Nesodden videregående skole (s.d.). Consulté le 9 mars 2019 de <https://www.nesodden.vgs.no/>
- Nonnon, E. (1999). « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire » : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une « démarche inductive » en grammaire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104, 116-148.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2012). *Framework for Basic Skills*. Consulté le 15 mai de <https://www.udir.no/in-english/Framework-for-Basic-Skills/>
- Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 122, 135-141.
- Phipps, S, & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.

Rivière, V. (2011). Comment saisir l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles. Dans V. Bigot & L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 71-84). Paris : Riveneuve éditions.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001/2013). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Sciences et Motricité*, 42, 47-58.

Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.

Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Perspectives on individual differences. Learning strategies and learning styles*. New York : Plenum Press.

Schütz, A (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.

Svendsen, B. & A, Røynealand (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 12, 63-83.

Utdanningsdirektoratet (s.d.). *Subject curriculum for foreign languages (FSP1-01)*. Consulté le 12 mai 2019 de <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

Utdanningsdirektoratet (s.d.). *Subject curriculum for foreign languages (FSP1-01): Foreign language level II*. Consulté le 12 mai 2019 de <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/foreign-language-level-ii?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

Vigneaux, E. (2001). Nynorsk et bokmål : aux origines du bilinguisme en Norvège. *Raisons politiques*, 2, 175-194.

Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.

Vincent, F., & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 471-489.

Vogel, S., Herron, S., Cole, S., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign language annals*, 44, 353-380.

Vold, E. (2014). La formation des enseignants de langues en Norvège – quelle place pour la didactique du FLE ?. *Synergies Pays Scandinaves*, 9127-137.

Worldometers (2019). *Norway Population (LIVE)*. Consulté le 20 mai 2019 de <https://www.worldometers.info/world-population/norway-population/>

World Population Review (2019). *Oslo Population*. Consulté le 20 mai 2019 de <http://worldpopulationreview.com/world-cities/oslo-population/>

Index

A

actionnelle, 7, 16, 20, 32, 37, 43, 114
actions, 16, 47, 50, 51, 52, 59
agir professoral, 47, 51, 56, 72, 111, 157
approche déductive, 7, 30, 39, 40, 41, 43, 45,
46, 96, 100, 102
approche inductive, 58, 84, 101
auto-confrontation, 57, 62, 65, 77, 86, 88, 89,
110

C

cognitif, 49, 71
cognitifs, 48, 54, 106
cognition, 49, 50, 57, 110
cognitives, 40, 47, 48, 53, 54, 67, 71, 107
communicative, 1, 7, 21, 29, 32, 33, 37, 40,
43, 56, 107, 114
comparaison, 12, 33, 39, 41, 75, 80, 84, 95,
96, 98, 102, 105, 114
compétence grammaticale, 36, 37, 68, 71, 75
compréhension, 16, 20, 30, 34, 36, 42, 45, 54,
56, 58, 76, 77, 88, 89, 97, 99, 104, 105, 130
conceptualisation, 43, 44, 56, 80, 84, 105,
109, 110, 120
connaissances, 13, 14, 36, 44, 53, 54, 73, 87,
95, 97, 99, 102, 103, 104, 108
contrastive, 31, 33, 34, 35, 39, 69, 74, 96,
105, 108, 109, 110, 157
contrôle, 53, 54, 74, 95, 97, 101, 102

corpus, 44, 60, 61, 65, 77, 84, 99, 113
curriculum, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
23, 25, 26, 29, 31, 52, 69, 95, 107, 157

D

déductif, 7, 34, 40, 41, 45, 46, 54, 96, 99, 100,
108, 114, 135, 157
déduction, 37, 39, 40, 54, 84, 99, 106
démarche active de découverte, 43, 56, 84
démarche déductive, 40, 45, 50, 104
démarche inductive, 1, 7, 34, 43, 56, 65, 73,
98, 99, 112, 113, 157

E

entretien, 29, 30, 33, 34, 57, 58, 60, 61, 62,
63, 65, 67, 68, 69, 77, 79, 85, 88, 89, 105,
122
explicite, 7, 19, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 56,
69, 72, 73, 78, 82, 98, 106

F

formation enseignante, 49, 74, 104, 107

I

implicite, 19, 37, 38, 39, 41, 43, 56
inductif, 7, 42, 45, 46, 60, 62, 72, 77, 89, 96,
98, 104, 108, 114, 122, 135, 137, 157
induction, 39, 41, 42, 44, 54, 56, 76, 90, 94,
95, 99, 106, 107, 112

inductive, 7, 19, 28, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 42,
43, 45, 46, 47, 56, 57, 58, 60, 64, 72, 75,
76, 77, 84, 88, 91, 95, 97, 98, 99, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113,
114, 135, 137, 157

L

lycée, 1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33,
53, 55, 68, 69, 70, 76, 95, 107, 117, 129,
157

M

manuel, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 41, 52,
58, 61, 74, 75, 77, 79, 82, 84, 103, 105,
109, 121, 122, 126, 138

N

Nesodden, 1, 7, 8, 10, 11, 24, 25, 26, 27, 28,
34

Norvège, 1, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17,
18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 72,
73, 74, 104, 110, 112, 114, 117, 157

O

Oslo, 9, 10, 11, 19, 22, 23, 24, 27, 114

P

perceptions, 36, 46, 48, 49, 57, 58, 59, 64, 67,
70, 71, 107, 157

Q

questionnaire, 59, 63, 64, 66, 88, 92, 103, 113

R

répertoire didactique, 47, 51, 60, 107

représentations, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 59,
60, 67, 71, 73, 74, 89, 90, 97, 107, 113, 157

S

stratégies d'apprentissage, 14, 16, 18, 52, 53,
54, 57, 95, 104, 106, 107, 111, 157

stratégies d'enseignement, 40, 43, 50, 51, 52,
63, 97, 107, 108, 157

styles d'apprentissage, 35, 46, 52, 53, 54, 99,
106, 109

T

texte, 1, 20, 30, 34, 35, 40, 61, 64, 77, 78, 79,
80, 81, 83, 84, 87, 89, 92, 93, 94, 98, 99,
102, 103, 108, 137

V

variation, 18, 52, 72, 73, 74, 77, 104

Annexes

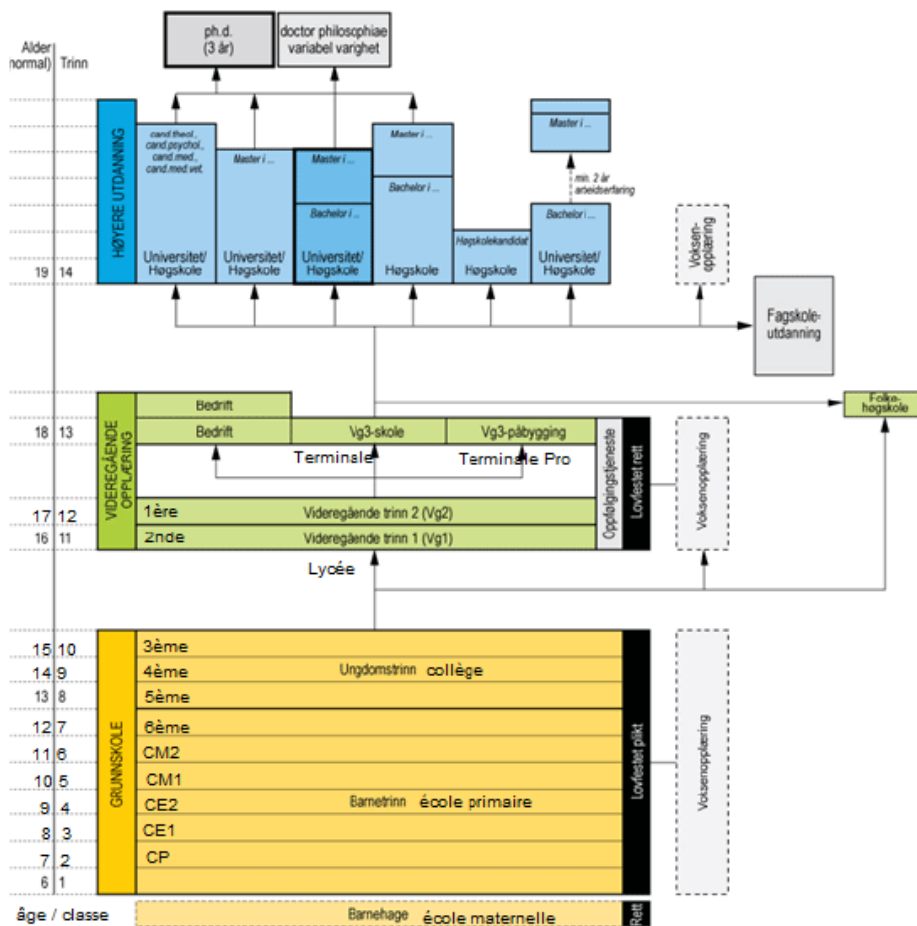
Annexe 1 : Langues étrangères et système éducatif norvégien

Sur le document ci-contre repris du *Guide assistantat de français en Norvège 2018-2019* édité par l'Institut Français de Norvège (2018), on constate que les élèves étudient un an de plus à l'école qu'en France, avant d'entrer à l'université.

Le lycée compte, comme en France, trois années : VG1 (Seconde), VG2 (Première) et VG3 (Terminale).

L'étude de la langue étrangère commence au début du collège, année 8, soit en 5^{ème} (équivalent français). L'étude d'une langue étrangère est facultative, et il existe d'autres options qui la concurrencent, telles que le renforcement en anglais, le renforcement en norvégien (pour les élèves étrangers), renforcement en Sami (dans le Nord de la Norvège), vie professionnelle et renforcement en mathématiques.

Le système éducatif norvégien :



Annexe 2 : Descripteurs langues étrangères niveau II

Language learning

The aims of the training are to enable the apprentice to

- exploit his or her experiences of language learning to develop his or her multilingualism
- exploit various sources of authentic texts in his or her own language learning
- use digital tools and other aids critically and independently
- describe and assess his or her own progress in learning the new language

Communication

The aims of the training are to enable the apprentice to

- understand the content in long written and oral authentic texts in various genres
- read formal and informal texts in different genres and elaborate on the author's views and attitudes
- participate in spontaneous conversations on various themes and relevant topics
- present relevant and interdisciplinary topics orally
- express experiences, viewpoints and attitudes, wishes and emotions
- understand and use numbers and quantities in practical situations
- communicate with good pronunciation and intonation
- adapt the language to various communication situations
- use words, sentence structures and text connectors in a varied and appropriate way
- write cohesive texts in various genres
- choose listening, speaking, reading and writing strategies that are suitable for the purpose, situation and genre
- use communication technology to cooperate with others, and to find and interact with authentic language
-

Language, culture and society

The aims of the training are to enable the apprentice to

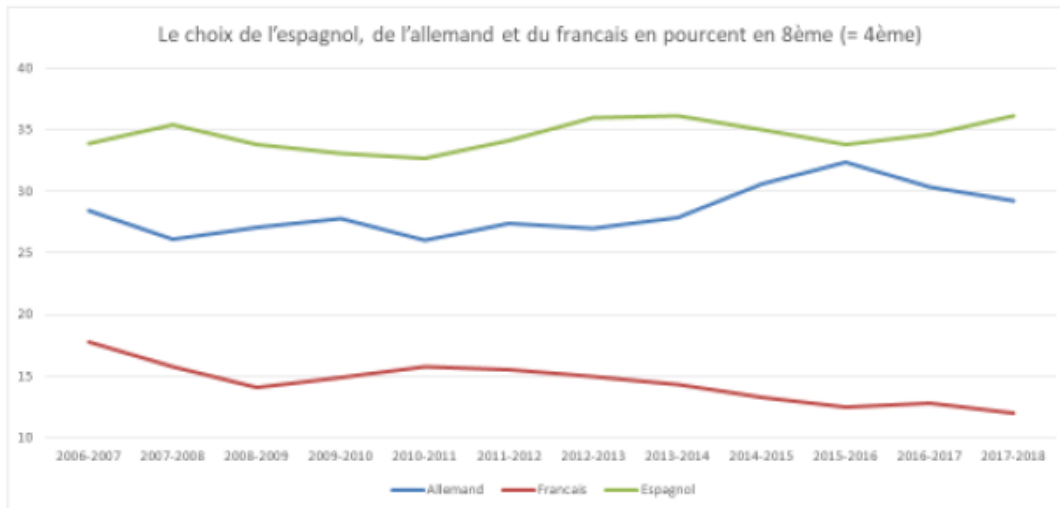
- discuss and elaborate on aspects of daily life, traditions, customs and ways of living in the language area in question and in Norway
- discuss and elaborate on aspects of living conditions and current societal relations in the language region
- elaborate on aspects of the language region's geography and history
- describe key aspects of the culture in the language region in question and express experiences connected to this
- discuss and elaborate on how language knowledge and cultural insights can promote multicultural cooperation and understanding
-

Source : <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

Annexe 3 : Le choix du français au collège de 2006 à 2018

Le français au collège

Malgré une légère hausse l'année dernière (+0,3%), les chiffres montrent cette année une diminution de 0,8% !



Annexe 4 : Modèles d'enseignement grammatical (Puren, 2001)

1. Le modèle langue-objet/enseignement-objet : qui correspond à une présentation de la grammaire très traditionnelle, souvent employée par les enseignants de FLE non natifs
2. Le modèle langue objet/apprentissage objet : la présentation est la même mais l'apprenant a l'occasion de se représenter son processus d'apprentissage
3. Le modèle langue-objet/enseignement-sujet apprenant : née de la « pédagogie active » ; cependant la conceptualisation grammaticale, certes effectuée par les élèves, est étroitement contrôlée par l'enseignant
4. Le modèle langue-sujet natif/enseignement-sujet apprenant : dans cette conception l'apprenant est invité à s'approprier la grammaire de manière plus personnelle, mais les formes sont toujours dégagées préalablement par l'enseignant au sein des documents authentiques (Puren, 2001 : 137-138).

Annexe 5 : Table des contenus du manuel *Echanté VGI*

Innhold

Kapittel og tekster	Kommunikasjon, kultur og samfunn	Grammatikk	Side
Franske uttaleregler Pour commencer – lesestrategi			6 8
Tema 1 – Ma famille, mes amis et moi			9
La France – en bildepresentasjon			10
1 Salut ! <ul style="list-style-type: none"> Villes et régions françaises Claude Monet, <i>La falaise à Dieppe</i> / Paul Cézanne, <i>Le village de Gardanne</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Presentere seg og hilse Si hva man ser rundt seg Si hvor man bor og hvor gammel man er Grunntall Uttrykke en smak, en mening Fortelle om interessene sine Ukedagene, månedene, årstidene, datoer Fødselsdager Stille spørsmål Franske byer og regioner Malerne Monet og Cézanne Beskrive et maleri 	<ul style="list-style-type: none"> Ubestemt artikkel/bestemt artikkel Substantivene i flertall <i>Il y a / c'est</i> Personlige pronomen som subjekt Presens av <i>er</i>-verbene / <i>avoir</i> / <i>être</i> / <i>aller</i> / <i>faire</i> Sammentrukket artikkel Nektelse <i>Aimer</i> / <i>adorer</i> / <i>détester</i> / <i>préférer</i> + substantiv Spørsmål/spørreord 	12
2 Ma famille <ul style="list-style-type: none"> La famille en France Edgar Degas, <i>La famille Bellelli</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Presentere familien sin Beskrive ting og personer Fortelle hva man gjør gjennom en uke Stille spørsmål Familien i Frankrike Beskrive et maleri 	<ul style="list-style-type: none"> Ukedagene (tidsuttrykk) Presens av <i>ir</i>-og <i>re</i>-verbene <i>Ne ... pas + un / une / des ne ... pas + de / d'</i> <i>Quel</i> – hvilken Adjektiv (bøyning/plassering/unntak) Eiendomsord 	34
3 Ma vie est nulle <ul style="list-style-type: none"> La vie quotidienne des jeunes en France Claude François, <i>Comme d'habitude</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Fortelle om hverdagslivet og om framtiden Franske ungdommers hverdagsliv Syng en fransk sang 	<ul style="list-style-type: none"> Refleksive verb Framtid med <i>aller</i> + infinitiv 	52
Tema 2 – Qu'est-ce que tu as fait à Paris ?			63
4 Qu'est-ce que tu as fait cette semaine? <ul style="list-style-type: none"> Un week-end à Paris Jacques Dutronc, <i>Il est cinq heures, Paris s'éveille</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Fortelle hva man har gjort Snakke om mat og drikke Aktiviteter og severdigheter i Paris Syng en fransk sang 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Passé composé</i> med <i>avoir</i> <i>Passé composé</i> med nektning Delingsartikkel 	64
5 Au café <ul style="list-style-type: none"> Les cafés <i>Notre-Dame de Paris</i> et Victor Hugo 	<ul style="list-style-type: none"> Fortelle hva man har gjort Bestille på kafé Franske kafeer Litt om Victor Hugo og hans verk <i>Notre-Dame de Paris</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Klokka <i>Passé composé</i> med <i>avoir</i> (repetisjon) og <i>être</i> Bøyning av hovedverbet med hjelpeverbet <i>être</i> 	80
6 La vie et l'œuvre de Coco Chanel <ul style="list-style-type: none"> La mode en France Robert Doisneau, <i>Le baiser</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Beskrive hvordan noe/noen var Farger Klær Beskrive hva noen har på seg Fransk mote Beskrive et fotografi 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Imparfait</i> (formene) <i>Imparfait</i> eller <i>passé composé</i> (bruk) Genitiv Sammensatte substantiv Preposisjoner Preposisjoner ved land/by/bygd Preposisjoner og verb 	100

Annexe 6 : Questionnaire pour l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante

- 1) Quelle est la compétence prioritaire ou l'objectif langagier prioritaire selon toi dans l'apprentissage d'une langue ?
- 2) Qu'est-ce que tu mets en place dans ton enseignement pour la faire acquérir ?
- 3) Quelle place accordes-tu à la grammaire dans tes cours ? Avec quelle approche enseignes-tu la grammaire ?
- 4) Qu'est-ce que tu trouves (le plus) difficile dans l'enseignement de la grammaire ?
- 5) En matière d'acquisition grammaticale, quels sont les objectifs que tu te fixes en tant qu'enseignante ?
- 6) Es-tu satisfaite des acquis des élèves dans les deux classes en grammaire à ce stade de l'année ? Pourquoi ?
- 7) Qu'est-ce que tu aimerais améliorer ?
- 8) Comment est-ce que tu prépares tes cours de grammaire et tes explications ?
- 9) Comment mets-tu en parallèle ton apprentissage intensif du norvégien en un an et demi et ton enseignement de la langue française aujourd'hui ? Qu'est-ce que cela t'a apporté concrètement en tant qu'enseignante ?
- 10) Quel serait l'intérêt d'un enseignement / apprentissage inductif de la grammaire pour les élèves selon toi ?
- 11) Penses-tu que cela peut être mis en place ici ? Comment / Pourquoi (selon réponse) ?
- 12) Quels sont / pourraient être les obstacles à sa mise en place selon toi ?
- 13) Que penses-tu du manuel ? Des contenus ? De ses attentes ?

13 bis) La barre fixée par les auteurs du manuel pour les VG1 / pour les VG2 te paraît-elle réaliste ?
- 14) La progression proposée par le manuel (celui de VG1 et celui de VG2) te paraît-elle pertinente ? Pourquoi ?
- 15) Si tu pouvais changer de support et t'appuyer sur un autre manuel, le ferais-tu ?
- 16) Quel est l'intérêt du manuel dans l'enseignement de la grammaire pour toi en tant qu'enseignante ? Et pour les élèves ?
- 17) Comment se déroule la préparation aux examens ?
- 18) Quelles sont leurs modalités ?

Annexe 8 : Questionnaire destiné aux élèves

1. Did it make you curious to discover a new tense by yourself?

Yes - No

2. Did you find it more interesting to look for the verbs in the text yourself?

Yes - No

3. Did it motivate you more to look for the differences between the verbs *yourself*?

Yes - No

4. Did you like to try discovering the name of the new tense *by yourself*?

Yes - No

Why? _____

5. Do you like to try to match the subjects with the endings?

Yes - No

Why? _____

6. Did you manage to match the subjects with the endings by yourself?

Yes - No

7. Does comparing with Norwegian helped you understand what “imparfait” is?

Yes – No

8. Do you like that the teacher asks you to find the rule of the endings of “imparfait” yourself or do you prefer when she gives you the rule?

I prefer to try to find it myself

I prefer when she gives me the rule

Why? _____

9. Did the hint helped you understand how to conjugate verbs with “imparfait”?

Yes – No

Now take a look at exercise 5 p. 105 :)

10. What made you understand when to use “imparfait”? (You can choose several answers)

- Comparing it with “passé composé”
- Comparing it with the Norwegian tense “preteritum”
- The explanation
- The exercise
- The example (1:30 MVI_197)

11. What made you understand how to conjugate “imparfait” better (you can choose several answers)?

- Looking for the endings and the subjects in the text
- What was written on the board
- The explanation: “hint” of the teacher
- The exercise
- Other, write it: _____

12. Did you enjoy this lesson?

Yes - No

Why: _____

13. Do you prefer this or the usual grammar lessons?

This

The usual grammar lessons

Why: _____

14. Give a suggestion of something that could have made you better understand the lesson, and why:

Annexe 9 : Cours du manuel sur les temps du passé

Tiré du manuel *Enchanté 1*, par Hilda Hønsi, Claire Kjetland Sébastien, Liautaud (éditions Cappellemn Damm).

Passé composé

Passé composé brukes for å uttrykke at noe har skjedd på et bestemt tidspunkt i fortiden, og/eller at handlingen er avsluttet. *Passé composé* kan oversettes med presens perfektum eller preteritum på norsk. Oversettelsen er avhengig av sammenhengen.

Passé composé består av to verb: hjelpeverbet *avoir* eller *être* bøyd i presens, og hovedverbet bøyd i *participe passé*. De fleste verb har *avoir* som hjelpeverb.

Passé composé med *avoir*

Under ser du en oversikt over *passé composé* med *er-*, *ir-* og *re-*verbene. De uregelrette bøyningene finner du i den alfabetiske verblisten på side 245.

parler – å snakke	
j'ai parlé	jeg har snakket / jeg snakket
tu as parlé	du har snakket / du snakket
il / elle/ on a parlé	han/hun/man har snakket / han/hun/man snakket
nous avons parlé	vi har snakket / vi snakket
vous avez parlé	dere har snakket / dere snakket
ils / elles ont parlé	de har snakket / de snakket

J'ai dansé avec Théo.
Vous avez étudié le français.

Jeg har danset med Théo. / Jeg danset med Théo.
Dere har studert fransk. / Dere studerte fransk.

finir – å slutte	
j'ai fini	jeg har sluttet / jeg sluttet
tu as fini	du har sluttet / du sluttet
il / elle/ on a fini	han/hun/man har sluttet / han/hun/man sluttet
nous avons fini	vi har sluttet / vi sluttet
vous avez fini	dere har sluttet / dere sluttet
ils / elles ont fini	de har sluttet / de sluttet

Elle a choisi Paris.
Nous avons obéi à tes ordres.

Hun har valgt Paris. / Hun valgte Paris.
Vi har adlydd dine ordrer. / Vi adlød dine ordrer.

Imparfait

Imparfait uttrykker fortid og brukes bl.a. for å beskrive noe eller noen i fortiden. *Imparfait* brukes også om vaner i fortiden og om uavsluttede handlinger. Alle franske verb har samme endelse i *imparfait*. Stammen er den samme som stammen i 1. person flertall i presens (*nous*).

travailler → nous **travaillions**

faire → nous **faisions**

parler – å snakke		
je	parlais	jeg snakket
tu	parlais	du snakket
il/elle/on	parlait	han/hun/man snakket
nous	parlions	vi snakket
vous	parliez	dere snakket
ils/elles	parlaient	de snakket

Je **travaillais** toujours.

Il **faisait** beau.

Je **parlais** souvent avec David.

Jeg jobbet alltid.

Det var pent vær.

Jeg snakket ofte med David.

finir – å slutte		
je	finissais	jeg sluttet
tu	finissais	du sluttet
il/elle/on/ça	finissait	han/hun/man/det sluttet
nous	finissions	vi sluttet
vous	finissiez	dere sluttet
ils/elles	finissaient	de sluttet

Tu **finissais** très tard.

Du sluttet veldig sent.

répondre – å snakke		
je	répondais	jeg svarte
tu	répondais	du svarte
il/elle/on/ça	répondait	han/hun/man/det svarte
nous	répondions	vi svarte
vous	répondiez	dere svarte
ils/elles	répondaient	de svarte

Anne **répondait** toujours correctement.

Anne svarte alltid riktig.

Legg merke til at *être* er et unntak. Se side 246.

Elle **était** belle.

Hun var pen.

Legg merke til at noen verb forandrer skrivemåten litt i *imparfait*. Dette har med uttaleregler å gjøre.

Je **mangeais** / Nous **mangions** / Vous **mangiez** toujours avec Lucas.
Jeg/Vi/Dere spiste alltid med Lucas.
 Je **commençais** / Nous **commencions** / Vous **commenciez** tard tous les jours.
Jeg/Vi/Dere begynte sent hver dag.

Når bruker du *passé composé*, og når bruker du *imparfait*?

Passé composé brukes for å fortelle hva som har skjedd, og uttrykker at hendelsen eller handlingen er avsluttet. Dette vises ofte ved at setningen inneholder en tidsangivelse.

Passé composé er en tid som driver handlingen framover.

En 1990, j'**ai travaillé** à Paris.
 Hier soir, Karim **a parlé** au téléphone,
 et après il **a regardé** la télé.

*I 1990 **jobbet** jeg i Paris.*
*I går kveld **snakket** Karim i telefonen,
 og etterpå **så** han **på** tv.*

Passé composé brukes også for å uttrykke at en handling inntraff mens en annen handling var i gang og ikke avsluttet.

Quand le téléphone **a sonné**, je dormais.

*Da telefonen **ringte**, sov jeg.*

Imparfait brukes for å uttrykke en vane eller en handling som var varig i en periode i fortiden. Alle beskrivelser av vaner og repetisjoner i fortiden er i *imparfait*. Dette gjelder også beskrivelser av personer, situasjoner og ting, fordi *imparfait* uttrykker en stabil tilstand.

Pendant la guerre, les gens **étaient** pauvres.
 Quand j'**étais** petit, je **jouais** au basket.
 Elle **était** très belle et j'**étais** heureux.

*Under krigen **var** folk fattige.*
*Da jeg **var** liten, **spilte** jeg basketball.*
*Hun **var** veldig pen, og jeg **var** lykkelig.*

Imparfait brukes også for å uttrykke at en handling var i gang og ikke avsluttet da en annen inntraff.

Je **dormais** quand le téléphone a sonné.

*Jeg **sov** da telefonen ringte.*

Imparfait	Passé composé
Il faisait beau et le soleil brillait	
	quand Isa s'est réveillée . Elle s'est levée , elle s'est douchée , elle a choisi sa plus jolie robe et elle s'est habillée .
La robe était rose.	
	Elle a pris son petit déjeuner.
Elle chantait parce qu'elle était contente. Elle se sentait très bien.	
	Elle est allée en ville où elle a retrouvé son petit ami Antoine.
Il était beau!	

*Det **var** pent vær, og solen **skinte** da Isa **våknet**. Hun **stod opp**, hun **dusjet**, hun **valgte** den peneste kjolen sin og hun **kledde på seg**. Kjolen **var** rosa. Hun **spiste** frokost. Hun **sang** fordi hun **var** fornøyd. Hun **folte seg** veldig bra. Hun **dro** til byen hvor hun **motte** kjæresten sin, Antoine. Han **var** pen!*

Annexe 10 : Texte Chapitre 6 : *La vie et l'œuvre de Coco Chanel*

Chloé est en classe de première dans un lycée professionnel. Elle se prépare pour un bac « Métiers de la mode – vêtements ». En cours de français, le prof de Chloé a donné aux élèves le sujet suivant : « Vie et œuvre de Coco Chanel ». Voici son devoir.

Gabrielle Chanel est née le 19 août 1883 à Saumur en France. Elle avait seulement douze ans quand sa mère est morte. Son père est alors parti aux Etats-Unis pour tenter de faire fortune et a laissé Gabrielle et ses deux sœurs à l'orphelinat. La vie à l'orphelinat était stricte et austère et cela a influencé le style sobre de la future couturière.

Elle a commencé à travailler à 20 ans comme vendeuse dans un petit magasin à Moulins. Mais Gabrielle était une jeune fille ambitieuse et rêvait de liberté et d'indépendance. C'est pourquoi elle a commencé à chanter le soir dans des cabarets. Elle chantait des chansons de l'époque comme « Qui a vu Coco dans l'Trocadéro ? ». C'est pourquoi elle a eu le surnom de Coco.

A 25 ans, elle a décidé de devenir modiste et elle est partie à Paris. Elle a commencé par faire des chapeaux. Les créations de Coco Chanel étaient simples et élégantes et très vite elles ont eu beaucoup de succès. La petite sœur et la tante de Coco ont alors commencé à aider la jeune styliste. Puis, l'ami et amant de Coco, l'homme d'affaire anglais Arthur Capel, a prêté l'argent nécessaire pour ouvrir les premiers magasins Chanel. D'abord à Paris puis à Deauville, en Normandie. Deauville était une station balnéaire très à la mode et accueillait la haute société de la capitale.

Les boutiques Chanel ont alors révolutionné le monde de la mode avec des vêtements de femmes simples et légers souvent inspirés des tenues masculines : le pantalon en jersey et le tricot rayé, les robes et les jupes aux lignes simples ou le fameux tailleur noir. A cette époque, dans les années 1920, Coco Chanel fréquentait les milieux artistiques et intellectuels de Paris et connaissait des artistes comme Picasso, Stravinsky, Cocteau, Dali. C'est aussi à cette époque qu'elle a lancé son fameux parfum « Chanel n° 5 ».

Puis la seconde guerre mondiale est arrivée. A cause d'une relation amoureuse avec un officier allemand, on a dit que Coco Chanel était une espionne et travaillait pour l'ennemi. A la fin de la guerre, elle s'est installée en Suisse. Mais elle est rentrée en France en 1954 et a rouvert sa boutique. Son succès est alors devenu international, car beaucoup de stars comme Marilyn Monroe, Romy Schneider ou Jackie Kennedy portaient les vêtements de Coco Chanel.

Coco Chanel est morte le 10 janvier 1971 à Paris

Annexe 11 : Réponses des élèves aux questions 4., 5., 8., 12., 13., 14.

4. Did you like to try discovering the name of the new tense *by yourself*?

Les couleurs utilisées dans les tableaux de présentation des réponses aux questionnaires des élèves correspondent à certains mots-clés qui sont communs à plusieurs élèves. Ils m'ont permis de détacher des catégories et de les compter plus facilement dans l'analyse.

Le bleu correspond à l'apprentissage ; le marron à l'intérêt porté par les élèves pour une stratégie ; le vert à la réflexion ; le violet à la compréhension ; le kaki à l'incompréhension ; le bleu foncé à un avis neutre ; le doré à l'impression de progrès ; et enfin le rouge à la difficulté.

YES	NO
<p>EL1: Because I feel like I have more control with what I learn</p> <p>EL2: Because it made me learn it easier</p> <p>EL3: Because then I remember it better</p> <p>EL4: I learned more</p> <p>EL5: Because I get to try it by myself first</p> <p>EL6: I did find it interesting to a degree</p> <p>EL7: Because it made me realise I know more</p> <p>EL8: Because we had to think and not remember</p> <p>EL9: it made us think more about it, and made us understand it a bit better</p> <p>EL10: I think it is more interesting to discover it myself</p>	<p>EL11: It was more difficult to do</p>

5. Do you like to try to match the subjects with the endings?

YES	NO
<p>EL1: It's interesting</p> <p>EL12: Because I learned it better that way</p> <p>EL2: Because it was okay to do</p> <p>EL3: Yes but I did not understand so much</p> <p>EL13: We actually had to think</p> <p>EL4: It was easy</p> <p>EL5: I don't know</p> <p>EL6: Yes, but I didn't quite understand</p> <p>EL7: It is ok to do</p> <p>EL8: Because it was just to follow the rule</p> <p>EL9: Great way to think a bit for yourself, and learn</p> <p>EL10: It's not that funny, but it's okay I guess</p>	<p>EL11: It's difficult</p>

8. Do you like that the teacher asks you to find the rule of the endings of “imparfait” yourself or do you prefer when she gives you the rule?

I prefer to try to find it myself	I prefer when she gives me the rule	Both
<p>EL4: Because it makes me understand more</p> <p>EL5: Prefer to find it myself, but prefer she gives me the rule after I did not find it</p> <p>EL8: Because I have to pay attention</p>	<p>EL1: We can understand better with a native speaker</p> <p>EL12: Because finding it myself might lead to me misunderstanding it or not learning it correctly</p> <p>EL3: Easier to understand</p> <p>EL11: it is easier to understand</p> <p>EL13: I think we can get the task done quicker, and we can do more tasks, learning more</p> <p>EL6: Because that would help me getting better at “imparfait” generally</p> <p>Because then I can learn to use it better</p> <p>EL9: Prefer when she gives me the rule, I like to work with rules, and that’s how I learn the best</p>	<p>EL2: I like both</p> <p>EL10: Sometimes the first, and other times the other one, it depends / both</p>

12. Did you enjoy this lesson?

YES	NO	No opinion
<p>EL1: I like French so it was interesting</p> <p>EL12: Because it was thorough and interesting</p> <p>EL2: I like to do tasks</p> <p>EL13: It was varied</p> <p>EL4: Yes, I learned more</p> <p>EL6: I like practical lessons like this one</p> <p>EL7: Yes, it was fun</p> <p>EL9: I like to learn and get a better grammar</p> <p>EL10: It was interesting, and not a typical “write in your book” lesson</p> <p>EL5: Because it allowed me to understand “imparfait”</p>	<p>EL8: No, it was hard</p>	<p>EL3: Yes/No – It was normal</p>

13. Do you prefer this or the usual grammar lessons?

This	The usual grammar lessons	Both
<p>EL12: This – More interesting and easier to engage in the lesson</p> <p>EL3: This – It was interesting</p> <p>EL11: <i>This – It's more interesting</i></p> <p>EL4: This – I payed more attention</p> <p>EL6: This, because it challenged my way of thinking</p> <p>EL7: This was fun</p> <p>EL8: This</p>	<p>EL1: The usual grammar lessons – spend less time guessing instead of learning</p> <p>EL13: I like switching things up, but think we learn more from the usual grammar lessons</p> <p>EL9: The usual grammar lessons - I like to learn rules and the theory first</p>	<p>EL2: I like both equally</p> <p>EL10: Both, it depends</p>

Synthèse

Catégories d'appréciation pour les tâches de type inductif	Catégories pour les élèves montrant une préférence pour les tâches de type déductif (les explications de l'enseignante)
<p>EL1: Because I feel like I have more control with what I learn</p> <p>EL2: Because it made me learn it easier</p> <p>EL3: Because then I remember it better</p> <p>EL4: I learned more</p> <p>EL5: Because I get to try it by myself first</p> <p>EL6: I did find it interesting to a degree</p> <p>EL7: Because it made me realise I know more</p> <p>EL8: Because we had to think and not remember</p> <p>EL9: it made us think more about it, and made us understand it a bit better</p> <p>EL10: I think it is more interesting to discover it myself</p> <p>EL1: It's interesting</p> <p>EL12: Because I learned it better that way</p> <p>EL2: Because it was okay to do</p> <p>EL3: Yes but I did not understand so much</p> <p>EL13: We actually had to think</p> <p>EL4: It was easy</p> <p>EL6: I didn't quite understand</p> <p>EL7: It is ok to do</p>	<p><u>Approche inductive</u> :</p> <p>EL11: It was more difficult to do</p> <p>EL11: It's difficult</p> <p>EL8: It was hard</p> <p><u>Approche déductive</u> :</p> <p>EL1: The usual grammar lessons – spend less time guessing instead of learning</p> <p>EL13: I like switching things up, but think we learn more from the usual grammar lessons</p> <p>EL9: The usual grammar lessons - I like to learn rules and the theory first</p>

<p>EL9: Great way to think a bit for yourself, and learn</p> <p>EL10: it's okay I guess</p> <p>EL4: Because it makes me understand more</p> <p>EL5: Prefer to find it myself, but prefer she gives me the rule after I did not find it</p> <p>EL4: I learned more</p> <p>EL6: I like practical lessons like this one</p> <p>EL7: Yes, it was fun</p> <p>EL12: This – More interesting and easier to engage in the lesson</p> <p>EL3: This – It was interesting</p> <p>EL11: <i>This – It's more interesting</i></p> <p>EL4: This – I payed more attention</p> <p>EL6: This, because it challenged my way of thinking</p> <p>EL7: This was fun</p>	
--	--

14. Give a suggestion of something that could have made you better understand the lesson, and why:

EL2: Doing more exercices to remember the rules better

EL13: Maybe a set-in-stone definition of when to use imparfait in sentences with passé compose

EL4: Presentations maybe, or youtube video?

EL6: Maybe even more examples

EL9: Not sure. It was nice. Could be more information at the start, but that's just my preference.

EL10: Maybe that the different people on the tables could talk about the subject for 5 minutes or something (together).

Annexe 12 : Plan de cours 2^{ème} séance inductive

Il s'agit du plan de cours inductif que l'enseignante m'a envoyé par mail sur la découverte du plus-que-parfait avec l'autre classe de français (les VG2), qui ont un niveau meilleur (à l'écrit comme à l'oral) que celui de la classe de VG1 à l'étude dans ce mémoire.

1. Texte de Jeanne D'arc : se concentrer sur les lignes 35 à 40 (instruction : ne pas tourner les pages, bien rester sur la première page du texte)
2. Combien y a-t-il de verbes dans ce paragraphe ?
3. Relever tous les verbes conjugués et reporter l'infinitif de ces verbes
4. Quels sont les verbes dont la forme vous rappelle un temps que l'on a étudié (le passé composé)
5. Pourquoi est-ce que ces verbes-là sont au passé composé ? – révision du schéma avoir/être au présent + participe passé
6. L'autre forme pour les autres verbes : avoir/être à quel temps ? → à l'imparfait + participe passé le même qu'au passé composé
7. Lisez la première phrase et traduisez-la en norvégien
8. Sur une ligne de temps (au tableau) où se trouve le passé composé et ce temps-là ? (le nouveau temps se trouve avant le passé composé en terme de valeur)
9. Quel temps est : hadde vært en norvégien → preteritum perfektum
10. A vous de tourner la page afin de découvrir le nom de ce temps en français.
11. Fin de la devinette – et passage à un exercice de mise en application (exercice 6 p.115)

Annexe 13 : Texte p. 111 (manuel *Enchanté VG2*)

Tiré du manuel *Enchanté 2*, par Hilda Hønsi, Claire Kjetland Sébastien, Liautaud (éditions Cappellemn Damm).

De 1337 à 1453, un long conflit oppose les royaumes de France et d'Angleterre. Ce conflit est appelé « la guerre de Cent Ans ».

Jeanne d'Arc est née en 1412 à une époque où le nord de la France était occupé par les Anglais. Après la mort du roi Charles VI en 1422, il n'y avait plus de roi de France, car son fils, le dauphin, n'avait pas été couronné. À 16 ans, la jeune Jeanne d'Arc obéit aux voix des Saints qu'elle avait entendues quelques années plus tôt: elle quitte son village pour libérer le pays et faire couronner le dauphin.

Après plusieurs tentatives, elle rencontre le dauphin qui finit par lui confier des hommes. Les villes d'Orléans puis de Reims sont alors libérées et le dauphin peut enfin être couronné dans la cathédrale de Reims. Mais Jeanne est capturée au printemps 1430, jetée en prison, jugée et condamnée pour sorcellerie puis brûlée sur le bûcher le 30 mai 1431.

Voici une lettre imaginaire de Jeanne à son père:

Mon cher père,

Rouen, le 30 mars 1431.

Qu'est devenue ta pauvre fille? Je suis emprisonnée dans la tour du château de Rouen et je vais être jugée pour hérésie. Je suis accusée d'avoir inventé des histoires. On m'accuse de mentir. Ils ne croient pas que je suis élue de Dieu. Je leur ai dit que j'avais entendu des voix, mais on ne me croit pas. Ou plutôt: on a peur de moi. Les Anglais veulent se débarrasser de moi, mais ils seront bientôt chassés de France et le Royaume sera bientôt libéré.

Tu te souviens, père, de ce jour où j'étais dans ton jardin et je suis rentrée bouleversée. Je t'ai immédiatement tout raconté. Tu m'as crue quand je t'ai expliqué que j'avais entendu des voix, les voix de Saints et d'un archange. Tu m'as crue quand je t'ai dit que ces voix m'avaient demandé de libérer le royaume de France des Anglais, et de mettre le Dauphin Charles sur le trône.

Plus tard, j'ai rencontré le Dauphin Charles et je lui ai expliqué ce que j'avais entendu. On m'a alors donné une armure et une bannière blanche avec l'emblème du roi. J'ai eu les hommes que j'avais demandés. La ville d'Orléans puis la ville de Reims, qui étaient alors assiégées par les Anglais, ont finalement été libérées. L'année suivante, grâce à ces victoires militaires, le Dauphin a été sacré roi dans la belle cathédrale de Reims.

On m'a enfermée dans une cage de fer. Mes mains, mes pieds et mon cou sont enchaînés. Je suis traitée de façon cruelle. La nuit je suis attachée à une poutre: on m'empêche de dormir. Je suis

info

Le Dauphin était le titre du fils aîné du roi et héritier de la couronne en France de 1349 à 1830.

Annexe 14 : Questionnaire destiné aux VG2

1. Did it make you curious to discover a new tense *by yourself*?

Yes – No - Indifferent

2. Did you find it more interesting to look for the verbs in the text *yourself*?

Yes – No - Indifferent

3. Did it motivate you more to look for the differences between the verbs *yourself*?

Yes – No - Indifferent

4. Did you remember when to use *passé composé*?

Yes – No

5. Did you remember the name of the tense looking at the verbs “*avais*” and “*étaient*”?

Yes - No

6. Looking at the new verbs in the text (p. 111), such as “*J’avais entendu*”, did you manage to understand **by yourself** how the new tense was built?

Yes - No

7. Did you like to try to figure out how the tense was built **by yourself**?

Yes – No – Indifferent

Why? _____

8. What made you understand when to use *plus-que-parfait* better?

- The meaning of the sentences in the text
- Comparing it with *passé composé*
- Comparing it with the Norwegian tense *preteritum perfektum*
- Doing the exercise 6 p. 115
- The timeline written on the board (with *passé composé* and *plus-que-parfait*)

9. Did you enjoy this way of learning about a new tense *by yourself*?

Yes – No – Indifferent

Why? _____

10. Do you prefer a lesson when the teacher gives you the explanation directly or when you try to find the explanation *by yourself*?

- I prefer to have the explanation directly
- I prefer to try to find the explanation by myself first
- I like both

Why? _____

Annexe 15 : Questionnaire (3^{ème} partie de l'entretien d'auto-confrontation)

1. Quelle est ta démarche ? Tes stratégies ?
2. Les élèves n'ont pas relevé tous les verbes. Au tableau étaient finalement seulement reportés les deux auxiliaires. C'était prévu ?
3. Pourquoi comparer passé composé et presens perfektum ? Les 2 temps ont exactement la même valeur ?
4. Pourquoi leur faire comparer les valeurs des deux temps en français et en norvégien ?
5. Pour l'exercice de systématisation du manuel, pourquoi leur fais-tu traduire les phrases ?
6. Comment trouves-tu les élèves durant ce cours ?
7. Est-ce que tu as trouvé ce cours de grammaire différent de ceux d'habitude ?
8. Qu'est-ce qui a changé selon toi ?
9. Qu'est-ce qui était pareil ?
10. Comment t'es-tu sentie lors de ce cours par rapport à d'habitude ?
11. Qu'est-ce qui a changé dans ta préparation du cours de grammaire ?

Annexe 16 : Convention GARS/DELIC⁷⁹ adaptée

Mes ajouts apparaissent en gras.

- Transcription en orthographe, **taille de police 11**
- Passages transcrits **encadrés**
- Aucun signe de ponctuation.
- Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire. Ex : euh, hum...
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (DALF). Le sens des sigles est précisé.
- Les mots étrangers sont orthographiés conventionnellement à la norme de la langue d'origine.

Conventions générales :

+	Pause silencieuse courte
+ +	Pause silencieuse plus longue
///	Pause silencieuse très longue (enregistrement non coupé, à justifier en note)
§§§	Coupure de l'enregistrement
X	Syllabe incompréhensible
XXX	Suite de syllabes inaudibles
<u>oui</u> <u>d'accord</u>	Les chevauchements de paroles sont soulignés
un mi-	Amorce de mot signalée par un tiret
bateau: ba :teau	Allongement de la syllabe
ba :: teau bateau ::	Allongement plus long de la syllabe
BATEAU	Accentuation, emphase
les # amis son petit # ami vous # aimez dans # un mois	Absence remarquable de liaison

⁷⁹ Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, Description Linguistique Informatisée sur Corpus ; Recherches sur le français parlé, N°18 Autour du corpus de référence du français parlé, 2004 Publications de l'Université de Provence

donc° pour°	Prononciation appuyée d'un schwa
« yeah » « nein »	Les mots étrangers sont transcrits entre guillemets
/d'accord, d'abord/	Multi transcription
/d'accord, □/	Hésitation entre une écoute et rien
il(s) chante(nt) il a des ami(e)s	Multi graphies

- **Notes**

- Les notes sont placées en bas de page.
- Une séquence en langue étrangère inconnue sera traduite en note.

Résumé / Abstract

Cette étude s'intéresse à la pratique d'une enseignante de français native et débutante dans un lycée norvégien. D'abord, au travers de ses représentations de l'enseignement de la grammaire, puis d'une tentative d'enseignement inductif sur la découverte de l'imparfait avec une classe de VG1 (Seconde). Ensuite, cette recherche s'attache à la perception de l'enseignante et des élèves sur cette nouvelle démarche mise en œuvre.

L'objectif de cette étude est de proposer des pistes de réflexion sur l'introduction d'une démarche inductive dans un contexte d'enseignement-apprentissage déductif, et d'observer les changements éventuels qu'elle peut encourager en classe, du côté de l'enseignante comme du côté des élèves.

Le présent mémoire présente également la situation des langues étrangères en Norvège et de son enseignement dans le secondaire, à partir du curriculum des langues étrangères provenant d'une réforme de l'enseignement datant de 2006. Cela permet ainsi de le confronter à la pratique enseignante effective dans les collèges et lycée norvégiens.

Je tente ainsi de mettre en lien les approches didactiques prônées de nos jours, le curriculum norvégien et ce qui est mis en place en classe.

Mots-clés : agir professoral ; représentations ; stratégies d'enseignement ; déductif ; inductif ; contrastif ; stratégies d'apprentissage ; perceptions ; curriculum ; Norvège.

This paper focuses on a native beginner French teacher instruction in a Norwegian high school. Firstly, through her representations of grammar teaching, and her attempt in using an inductive approach to make students discover the *imparfait* tense with a VG1 class (10th grade).

Secondly, this research investigates the perception of the teacher and of the students on this new teaching approach in deductive teaching-learning.

This paper aims at proposing some insights on the introduction of an inductive approach in a deductive teaching/learning context, and to observe the possible changes that can emerge in class, regarding the teacher as well as the students.

This master thesis also presents the foreign languages situation in Norway, its teaching in secondary school, originating from the foreign languages curriculum built after a reform in teaching in 2006. It is then possible to compare it to the operational instruction used in Norwegian middle and high schools.

In this way, I try to link the didactic approaches currently promoted, the Norwegian curriculum and what is operational in class.

Key words: teaching ; instruction ; representations ; teaching strategies ; deductive ; inductive ; contrastive ; learning strategies ; perceptions ; curriculum ; Norway.