

Else Maria Rolsted Lie

La place de la grammaire dans l'enseignement de français comme langue étrangère

Les défis, les sentiments et les solutions

Bacheloroppgave i Lektor i fransk

Veileder: Kjersti Faldet Listhaug

Juni 2020

Else Maria Rolsted Lie

La place de la grammaire dans l'enseignement de français comme langue étrangère

Les défis, les sentiments et les solutions

Bacheloroppgave i Lektor i fransk
Veileder: Kjersti Faldet Listhaug
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Table de matières :

Introduction.....	1
Le contexte pour ce travail	2
Les formes verbales en français :.....	2
Le présent :	2
Le passé :.....	3
Les sentients concernant le rôle de la grammaire :.....	4
Le curriculum norvégien et le CECR :.....	4
Que signifie le terme grammaire ?.....	5
La définition de la grammaire :.....	5
Des exemples qui montrent des sentiments négatives concernant la grammaire :.....	6
Les sentiments parmi les professeurs des langues étrangères en Norvège	6
La grammaire dans l’enseignement du norvégien comme langue maternelle :.....	8
Enseignement implicite et explicite :	8
Métalangue :	9
La méthode.....	10
Les participants :.....	10
Les entretiens en groupe :	10
Résultats.....	12
La communication comme but :	12
La signification du mot grammaire :.....	12
Les problèmes d’enseignement des verbes :	13
L’élément le plus important :	14
Métalangue :	14
Des solutions :.....	15
Discussion	17
1 ^{ère} question de recherche : Quels sont les sentiments des futurs professeurs envers la grammaire ?	17
2 ^{ème} question de recherche : Quels sont les défis ?.....	19
3 ^{ème} question de recherche : Y a-t-il des solutions ?.....	19
Conclusions.....	22
Bibliographie.....	23
Appendix	25
Guide d’entretien en français :.....	25
Guide d’entretien en norvégien :	26

Introduction

Aux cours des années récentes, le rôle de la grammaire a changé de manières différentes. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la grammaire ne tient plus le rôle comme l'élément principal, mais fait partie d'une combinaison d'éléments assez importants. Cependant, il peut sembler que la grammaire a reçu une mauvaise réputation, et qu'une attitude négative vers le domaine est prévalente. Dans quelle mesure cette attitude est vraiment présente parmi les professeurs, et éventuellement comment elle affecte l'enseignement des langues étrangères sont des problématiques très intéressants, et aussi pertinents pour la façon dont nous enseignons les langues en Norvège. Donc, dans ce travail, nous allons examiner les sentiments concernant la grammaire parmi six étudiants en formation de professeurs de français comme langue étrangère. Ces étudiants ont participé à des entretiens en groupe, et une transcription de ces entretiens forme la base pour notre analyse de résultats. Pour discuter des résultats, nous présentons des théories et de la recherche pertinente au domaine. Les questions des entretiens concernent la grammaire, les sentiments de l'enseignement de la grammaire, les verbes, et les difficultés avec l'enseignement et l'apprentissage des verbes. Les verbes étaient utilisés comme base pour ce travail. Ils sont très importants dans toutes les langues, parce qu'il faut des verbes pour faire des phrases. Donc, pour communiquer en français – comme en d'autres langues – les verbes sont essentiels, et normalement, l'enseignement de verbes commence très tôt au cours des langues étrangères. Le système des verbes français est différent au plusieurs niveaux du système norvégien, et conséquemment, le système verbal devient une partie de la grammaire qui est indispensable, mais qui pose plusieurs défis. D'utiliser les verbes comme base pour ce travail est donc justifié par leur importance, les problèmes qu'ils peuvent poser, et finalement, pour exemplifier la problématique, et concrétiser la discussion de ce travail dans la langue française.

En conclusion, ce travail examinera les problématiques suivantes : Quels sont les sentiments vers la grammaire parmi les étudiants de professeur en français ? Quels sont les défis présents dans l'enseignement de la grammaire, et plus spécifiquement – les verbes ? Y a-t-il des solutions ? Ces problématiques vont être examinées en cinq parties : La première partie présente le contexte pour ce travail et crée notre cadre théorique ; la deuxième partie parle de la méthode utilisée dans ce travail ; la troisième partie présente des résultats des entretiens ; la quatrième partie discute les résultats vus à la lumière du cadre théorique ; et finalement, la cinquième partie présente notre conclusion.

Le contexte pour ce travail

Les formes verbales en français :

En français, le verbe peut – avec des désinences différentes – exprimer la personne, le nombre, le mode et le temps. Les modes sont l'indicatif, le subjonctif, et l'impératif, et chacune peut se présenter aux différents temps verbaux. L'impératif, par exemple, peut se manifester au présent et au passé, tandis que le subjonctif peut se manifester au présent, au passé, à l'imparfait et au plus-que-parfait (Helland, 2006, p.21). Déjà, nous pouvons observer deux caractéristiques avec des verbes français qui peuvent poser un problème pour les élèves norvégiens : Premièrement, il y a les modes. En norvégien, nous avons aussi les mêmes modes, mais en revanche, le subjonctif n'est pas utilisé souvent, sauf dans des expressions anciennes et figées (*Herren være deg nådig – Herren er deg nådig**) et souvent avec des jurements (*pokker ta deg – pokker tar deg**). Conséquemment, en utilisant le subjonctif si rarement et avec des expressions fixées, les norvégiens l'utilisent inconsciemment et le trouvent souvent difficile à comprendre. Deuxièmement, les temps mentionnés ci-dessus sont seulement une sélection de temps verbaux, et généralement il est difficile de traduire ces temps verbaux directement en norvégien. Cette problématique est plus expliquée au-dessous

Le présent :

L'indicatif au présent est trouvé dans la langue norvégienne comme le français, et c'est normalement le première mode et temps qu'apprennent les élèves. Pourtant, comme dit, les verbes français expriment le nombre et la personne aussi, mais en norvégien, les verbes en présent de l'indicatif sont le même (*jeg skriver, du skriver, han/hun skriver, vi skriver, dere skriver, de skriver/ j'écris, tu écris, il/elle écrit, nous écrivons, vous écrivez, ils/elles écrivent*). C'est encore le cas avec les verbes fréquents qui sont souvent irréguliers aux plusieurs langues différentes, comme être et avoir (*jeg er, du er, han/hun er, vi er, dere er, de er/ je suis, tu es, il/elle est, nous sommes, vous êtes, ils/elles sont*). De plus, les groupes de verbes français sont divisés en groupes basés sur leur morphologie, et ce type de division est basé sur le latin. Il y a des manières différentes de diviser les verbes, mais souvent les élèves du FLE apprennent une division simple pour aider leur compréhension du système (cette simplification est souvent divisée en trois : les verbes de ER, les verbes de IR et les verbes de RE).

Le passé :

Comme nous avons déjà dit, les temps verbaux peuvent être difficile à traduire en norvégien. Ce problème est très éminent avec l'imparfait et le passé composé. Souvent, après le présent, les élèves du FLE apprennent ces deux temps. Pour bien souligner la différence entre le passé norvégien et le passé français, nous allons expliquer comment fonctionne le système norvégien. En norvégien, les temps utilisés pour le passé sont le *preteritum* (*jeg spiste*) et le *perfektum* (*jeg har spist*). Ces deux temps peuvent être utilisés pour exprimer des actions différentes, et on observe que le passé en norvégien est déictique¹ comme en français. Par exemple, le preteritum peut exprimer le présent (*Maten var god* – on parle de ce qu'on mange au présent) et la politesse (*Jeg lurte på om du vet hvor toalettet er ?*) et le perfektum peut exprimer le futur (*Når jeg har sovet skal jeg trene*)(Lønns, , s.a). Cependant, une grande différence entre le système norvégien et le système français, est que le preteritum aussi bien que le perfektum peuvent être utilisés pour exprimer une action finie, la raison en étant qu'il ne faut normalement pas exprimer l'aspect en norvégien. L'aspect exprime si l'action est bornée ou non-bornée : le passé composé exprime une action bornée et l'imparfait exprime une action non-bornée, donc cette catégorie grammaticale est intégrée aux temps verbaux d'une manière qui n'est pas présente en norvégien. Au niveau morphologique, le perfektum et le passé composé peuvent sembler très similaire avec l'auxiliaire avoir/å ha et le verbe principal qui est conjugué (*Jeg har spist* – *J'ai mangé*). Pourtant, ces similarités n'aident pas nécessairement l'élève, comme le passé composé est souvent plus similaire au preteritum au niveau de la sémantique.

¹ Déictique signifie que le contenu de l'énonciation dépend de la situation de l'énonciation.

Les sentients concernant le rôle de la grammaire :

Le curriculum norvégien et le CECR :

Le nouveau curriculum national pour les langues étrangères² – comme le dernière plan – n'utilise pas le mot *grammaire* dans ses descriptions de la matière. Cependant, le curriculum parle d'être capable de *communiquer*, et il est clair qu'il est inspiré par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – un cadre qui est fait avec l'objectif de créer une cohérence et une transparence entre les différents curriculums et programmes de langue étrangère en Europe (1991). Des analyses des curriculums norvégiens depuis les années 1974 montrent que l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus basé sur la communication comme centre d'intérêt (Heimark, 2013), et ce changement est visible dans l'enseignement des langues dans toute l'Europe. D'ailleurs, ce développement est souvent considéré comme positif dans le monde d'enseignement des langues étrangères, mais en même temps, il y a des difficultés. Premièrement, comme dit Helland (2014), le CECR a une attitude non-dogmatique vers les différents types d'enseignement, et cette attitude est en fait une des principes du cœur du Conseil de l'Europe³. C'est le même cas avec le nouveau curriculum norvégien, et le nouvel plan est plus court et moins détaillé que le dernier. Cela donne une très grande liberté aux professeurs des langues étrangères, et ils peuvent réaliser leurs cours comme ils veulent. D'un côté, cette liberté aide les professeurs, comme ils peuvent enseigner la langue selon la manière qu'ils trouvent la meilleure. D'autre côté, cette grande liberté peut mener à une hétérogénéité d'apprentissage chez les élèves, même au sein d'une même école, étant donné que l'enseignement dépend des choix individuels des professeurs. Cependant, il faut mentionner que malgré l'absence du mot « grammaire » dans le nouvel curriculum, nous pouvons trouver des formulations qui, indirectement, indiquent la nécessité d'enseigner la grammaire. Par exemple : « Utiliser des structures de langue simples, des règles de la prononciation et d'orthographe et l'alphabet ou les signes officielles de la langue pour communiquer dans une manière qui dépend de la situation⁴ » (Utdanningsdirektoratet, 2020, c'est nous qui traduisons).

² Fagfornyelsen 2020

³ « En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. » (Trim et al., 1991, p.21)

⁴ Traduction de: «Bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte»

Que signifie le terme grammaire ?

Comme expliqué ci-dessus, le mot « grammaire » n'est pas utilisé dans le curriculum norvégien pour les langues étrangères. Cette omission du mot semble être faite avec une intention claire. Les connotations négatives associées au terme sont probablement à l'origine de sa suppression : un curriculum qui accentue la grammaire, risque de donner une impression « démodée » et archaïque. Cependant, une omission du mot n'est pas nécessairement une bonne solution.

Sjong (2017) cite Guldal & Otnes (2011) qui trouvent que la raison pour laquelle on n'a pas utilisé le mot « grammaire » dans les curriculums est pour les associations négatives, et que la notion est associée à un enseignement strict, non-animé et qui n'est pas en accord avec le but fondamental de communication. Watson (2015) et Sjong (2017) trouvent qu'une omission du mot n'est pas positive pour un plan/curriculum, même si le terme a des connotations négatives. Cependant, si le plan inclut le terme, il faut définir le mot et le contenu (nous discutons de la définition de la grammaire dans ce qui suit), il faut utiliser le terme grammaire avec plus de précision. Watson (2015) trouve qu'une inclusion du terme, puis une définition du terme, va créer des professeurs qui sont plus sûrs de leur compétence et de leur enseignement, et possiblement résulter dans une attitude plus positive vers le domaine.

Finalement, Helland (2014) dit qu'un des problèmes avec le mot peut être que la définition utilisée (consciemment ou inconsciemment) par la plupart des professeurs et des élèves est trop étroite. Nous expliquerons cela ci-dessous.

La définition de la grammaire :

La grammaire peut être définie dans plusieurs manières, et même si le mot n'est pas défini dans notre curriculum norvégien, nous allons présenter deux définitions du mot, comme décrit par Helland (2014) : La première inclut la morphologie et la syntaxe et (donc, une définition traditionnelle), et l'autre inclut une définition plutôt large et basée sur une compétence linguistique qui inclut le vocabulaire, la phonologie, la syntaxe, la morphologie, la sémantique et la pragmatique (p.12). Nous pouvons arguer que la dernière est plutôt une description du domaine de la linguistique dans sa totalité (comme le fait par Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012), mais cela est une discussion différente. Pour notre travail, nous nous sommes basés sur la première définition de Helland, comme il précise que cette définition est très prévalue parmi les professeurs, et il était donc vraisemblable que les participants de ce travail utilisent la même définition. Cependant, il peut être bénéficiel avec une définition multidimensionnelle de la

grammaire (comme la dernière définition de Helland), selon Watson (2015) en Sjong (2017), et nous discutons donc cela dans la partie de discussion.

Dans ce travail, nous avons utilisé les verbes pour exemplifier comment l'enseignement de la grammaire présente des défis concrets. Les verbes sont un type de grammaire qui peut représenter la définition traditionnelle plutôt que la définition moderne et nous avons choisi les verbes pour concrétiser, exemplifier et problématiser la problématique présentée dans ce travail.

Des exemples qui montrent des sentiments négatives concernant la grammaire :

Clark (2010) en Watson (2012) dit qu'il y a un changement de la manière dont les professeurs enseignent la grammaire, comme la profession et les attitudes vers l'enseignement des langues changent et deviennent plus autonomes – et conséquemment – plutôt affectées par les sentiments, soit positifs, soit négatifs, des professeurs vers la grammaire. Myhill et al. (2012) indiquent que le problème n'est pas seulement une attitude négative ou bien un manque d'enthousiasme vers la grammaire. Selon eux, certains éducateurs (et chercheurs) ont même conclu que l'enseignement de la grammaire peut nuire au développement langagier des élèves⁵ (p.141). Il faut aussi mentionner qu'elles critiquent un bon nombre d'études sur l'enseignement de la grammaire d'être souvent polémiques, d'analyser leurs données de manière négative, ou bien de présenter des conclusions conformes aux pratiques déjà existantes. Watson (2012) conclut dans son étude que plusieurs des participants (les professeurs) ont des sentiments négatifs vers la grammaire, et trouvent que l'enseignement de la grammaire est démodé et n'est pas nécessaire. En plus, elle trouve que des professeurs qui avaient une bonne compétence linguistique étaient plus bénéficiels pour les élèves. L'étude concerne l'enseignement de la grammaire anglais pour des élèves avec l'anglais comme langue maternelle, mais l'étude montre des attitudes qui sont prévalentes dans plusieurs autres études aussi. La discussion du rôle de la grammaire est grande et a duré longtemps (Myhill et al., 2012). Pour ce projet, cependant, il est important d'étudier les attitudes qui sont prévalentes en Norvège, particulièrement parmi des professeurs des langues étrangères.

Les sentiments parmi les professeurs des langues étrangères en Norvège

Dans son doctorat, Heimark (2013) examine les sentiments concernant la grammaire parmi les professeurs des langues étrangères en Norvège. Comme base pour son travail, elle utilise le curriculum norvégien de 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006), mais les problématiques présentes ici sont aussi présentes dans le nouveau plan (Utdanningsdirektoratet, 2020). C'est

⁵ Ex. Elbow, 1981 en Myhill et al. 2012

nous qui utilisons le mot « problématique », et nous l'utilisons pour décrire les problèmes que les professeurs peuvent trouver en suivant ces programmes et ce n'est pas une critique du curriculum en soi. Une des problématiques soulignées par Heimark (2013) est que plusieurs professeurs trouvent que c'est difficile de savoir comment accomplir l'enseignement parce que les directions du curriculum sont vagues (p.61). Heimark (2013) mentionne Hansejordet (2009), qui trouve que certaines formulations dans le curriculum ont pour résultat que quelques professeurs trouvent la communication plus importante que l'enseignement de la grammaire, mais elle dit que la relation entre les deux est importante, et il faut enseigner à la fois la grammaire et la communication.

Il est important de préciser que Heimark faisait sa recherche avec *l'approche moderne pratique et communicative* vers l'enseignement comme base. Il faut, donc, expliquer cette approche et pourquoi elle est si importante dans le cadre d'enseignement norvégien.

Cette approche était introduit en Norvège en 2003-2004⁶ (Heimark, 2013, p.43), et elle est toujours en vigueur. Néanmoins, l'idée n'était jamais définie, même si elle reste importante dans l'enseignement de langues étrangères en Norvège. Le problème présent ici est donc le même qu'avec le nouvel et le dernier curriculum : Les définitions des idées et les directions données sont vagues, et c'est la responsabilité des professeurs de les définir. Le contenu de l'enseignement est donc décidé par les professeurs – et cela est très proéminent dans les résultats de Heimark. Elle demande aux participants quelle est la place de la grammaire dans une approche moderne pratique et communicative. Les résultats sont très intéressants : 96 % trouvent que pratiquer la prononciation représente une part nécessaire dans l'approche ; 86% trouvent la même chose concernant le vocabulaire ; que 66% trouvent que la grammaire est nécessaire dans l'enseignement ; et finalement 20% ont en fait une attitude négative concernant la grammaire dans une telle approche. Cela peut être en raison des mots « pratique et communicative », qui – comme déjà mentionné – ne sont pas liés à la grammaire. Heimark définit (selon Helland, 2014) l'approche moderne pratique et communicative, en termes de son focus sur la maîtrise pratique de la langue, c'est-à-dire la faculté de l'élève d'utiliser la langue pour communiquer. Dans cette optique, les méta-connaissances (connaissances explicites de la grammaire, par exemple) ne sont pas un but pour l'enseignement.

⁶«Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming.» Dans *Stortingsmelding 30*, UFD, 2003-2004.

La grammaire dans l'enseignement du norvégien comme langue maternelle :

Sjong (2017) étudiait des professeurs de norvégien et leurs sentiments vers la grammaire dans l'enseignement du norvégien comme langue maternelle. Les conclusions majeures de cette étude sont importantes pour ce travail en raison de quelques idées exprimées dans nos entretiens. L'étude de Sjong trouve que les professeurs ne donnent pas de priorité à l'enseignement de la grammaire dans leurs cours, même si la grammaire est clairement décrite dans le (dernier) curriculum.⁷ Cependant, ils enseignent la grammaire pendant les cours de *néo-norvégien* (*nynorsk*). Comme Sjong dit, *nynorsk* est considéré comme une sorte de langue étrangère par les professeurs, et conséquemment les professeurs donnent à la grammaire un rôle important pour que les élèves maîtrisent la langue. La grammaire est donc utilisée comme un outil pour écrire, mais la valeur de la grammaire comme system linguistique et comme une métalangue n'est pas mentionné comme important.

Enseignement implicite et explicite :

Une méta-analyse menée par Norris et Ortega (2001) montre la différence entre une enseignement explicite et implicite d'une langue étrangère (L2), et discute la méthode d'apprentissage la plus efficace pour des adultes qui n'ont plus l'avantage cognitif pour apprendre des langues comme des enfants. L'analyse a trouvé que l'enseignement explicite est plus bénéficiel pour l'apprentissage d'une L2. Une continuation de cette analyse menée par Goo, Granena, Yilmaz et Novella (2015) montre les mêmes résultats que la première analyse. De plus, comme l'analyse utilise un grand nombre d'études avec la grammaire comme centre d'intérêt (26 sur 30), elle conclut premièrement que l'instruction explicite est particulièrement bénéficielle pour l'enseignement de la grammaire. Deuxièmement, l'analyse trouve que les instructions sont le plus efficaces pour l'élève quand elles sont à la fois en oral et en écrit (Goo et al, 2015, p.467).⁸ Une étude de DeKeyser (1997) conclut :

« [...] findings such as these suggest that there is a role for systematic practice of specific rules for specific skills in the second language curriculum. [...] the sequence of explicit rule learning, followed by a short period of activities focused on using explicit knowledge during performance of the target skills, and finally by a long period of repeated opportunities to use that knowledge, is likely to yield knowledge that is highly automatized.»

Donc, pour aider l'élève à internaliser un savoir explicite, un enseignement explicite en combinaison avec des activités et l'utilisation de ce savoir après est préférable. Ce point est très

⁷ Par exemple: «*beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp*» (Sjong, 2017, p.40)

⁸ (En comparaison avec les instructions qu'en oral ou qu'en écrit, même si les instructions données qu'en écrit étaient un peu plus bénéficielles que les instructions données qu'en oral.)

pertinent dans ce travail, comme l'apprentissage de verbes – et la conjugaison en particulier – exigent que l'élève puisse les utiliser correctement automatiquement. Le travail de Myhill et al. (2012) montre aussi qu'un enseignement très explicite de la grammaire (en combinaison avec d'autres éléments) est important pour la manière dont les élèves utilisent la grammaire qu'ils apprennent dans leur travail écrit. Finalement, Helland (2014, p.11) précise aussi qu'au début de l'apprentissage de français, il peut être bénéficiel pour l'élève d'apprendre des phrases et des expressions fixes, plutôt qu'une explication explicite de ces phrases. Un exemple de cela est la phrase « Comment tu t'appelles ? / Comment t'appelles-tu ? » : une phrase très utile, mais avec une grammaire complexe pour des débutants.

Métalangue :

Un métalangage linguistique nous permet de parler des fonctions de la grammaire et d'utiliser les mots précis pour décrire cette grammaire. Nous pouvons argumenter qu'une métalangue peut aider l'élève apprenant la grammaire. Sjong (2017) souligne et discute que la métalangue peut être bénéficiel pour élève bien que pour le professeur. Les participants de son étude trouvent que la métalangue est bonne pour la possibilité de discuter un texte avec l'élève, et des résultats similaires ont été trouvés dans d'autres études, tels Bodows, 1998 ; Refsnes, 2016, en Sjong (2017, p.50). De plus, quand l'élève manque des mots pour comprendre et décrire la langue, le professeur doit expliquer le concept et cela peut être problématique en deux sens. Premièrement, le professeur doit passer le temps du cours (qui est, en Norvège, très limité) pour expliquer des concepts grammaticaux de base. Deuxièmement, comme souligné par l'étude de Myhill et al. (2012), le professeur doit contourner le problème pédagogique et adapter ses explications grammaticales à un élève qui, lui, ne connaît pas la terminologie grammaticale. Cette explication adaptée peut être insuffisante, ou bien mal comprise par l'élève.

Avec ce cadre théorique, nous allons continuer à l'étude actuelle. La prochaine partie discute les entretiens comme méthode, et puis nous présentons les résultats des entretiens.

La méthode

Les participants :

Pour ce projet, nous avons mené des entretiens ciblés (à une durée d'environ 30 minutes) avec deux groupes d'étudiants dans un parcours de formation d'enseignants (deux groupes à trois étudiants). Le premier groupe comprend des étudiants à la 1^{ère} ou la 2^{ème} année tandis que le deuxième groupe comprend des étudiants à la 5^{ème} année aux études de professeur de FLE. Le premier groupe a été choisi pour observer les idées qui sont présentes avant d'avoir eu une expérience propre avec un groupe d'élèves. Le deuxième groupe comprend des étudiants qui ont eu deux périodes de stage à des écoles, mais a été choisi plutôt pour observer la différence entre un groupe avec et sans l'expérience d'enseigner le FLE.

Les entretiens en groupe :

Les entretiens (ciblés) en groupe sont un type de recherche qualitative, et cela fonctionne bien avec ce projet, où le but est d'examiner les attitudes et les idées des futurs professeurs. Tjora (2010) dit que cette méthode est la meilleure quand on veut examiner des attitudes et des idées concernant un thème. Une recherche de ce type ne nous rend pas l'image totale de tous les étudiants en formation d'enseignants en Norvège, mais elle nous donne une idée de quelques individus au fond, et elle nous aide à comprendre les participants et leurs propres expériences et la manière dont ils réfléchissent sur ces expériences (Tjora, 2010).

Quand nous faisons un entretien en groupe, les sentiments et les opinions d'un participant peuvent être affectés par les autres participants du groupe. Cela veut dire que le discours peut être affecté par la première opinion exprimée par un des participants. De plus, Tjora (2010) dit que les participants essaieraient souvent de répondre dans une manière « correcte », donc il était important avant l'entretien d'informer les participants que nous ne nous attendions pas certaines réponses, et qu'ils pouvaient toujours exprimer leur propre avis même si c'était contre celui des autres participants. Dans ses études, Heimark (2013, p. 164) a trouvé qu'il y a une certaine différence entre les idées exprimées par les professeurs dans les entretiens et ce que les professeurs font dans la salle de classe. Cela peut être le même cas avec les participants de ce projet, étant donné qu'il est souvent plus facile de parler d'un sujet d'une manière « idéale » que de réaliser ces mêmes idées dans la salle de classe. Cependant, le but de ce projet est d'examiner les sentiments et les idées des étudiants basés sur leurs impressions et expériences, plutôt que sur leurs actions réelles dans la salle de classe.

Nous avons utilisé une guide pour l'entretien (voir annexe), comme recommandé par Tjora (2010) pour des entretiens de ce type. Notre étude a été enregistrée auprès de NSD (Norsk

senter for forskningsdata). Les questions posées dans les deux entretiens sont un peu différentes, mais comme dit Tjora (2010), cela est un des avantages avec les entretiens. Les questions sont ouvertes, et la quantité d'information rendue par les participants dépend d'eux et de leurs expériences. Il est possible de changer ou bien d'ajouter des questions pendant l'entretien, si c'est pertinent pour la recherche. Donc, quelques informations utilisées dans ce projet ne sont exprimées que par un des groupes, parce que c'était seulement ce groupe qui a reçu la question à laquelle ils ont donné cette information particulière.

Les questions de l'entretien sont divisées en deux : des questions concernant les idées et les sentiments vers la grammaire, et puis des questions concernant les verbes spécifiquement. Les entretiens ont été menés en norvégien pour permettre aux participants d'avoir une discussion plutôt libre, mais la guide est en version traduite aussi. Les questions de la guide ne sont pas neutres. Notre hypothèse initiale a été que les participants pouvaient avoir des sentiments négatifs vers la grammaire, et les questions réfléchissent aussi cette idée. Cependant, nous avons essayé de ne pas créer des questions qui dirigent les réponses dans une certaine direction.

Résultats

Nous utilisons les abréviations G1 et G2 pour les deux groupes, où G1 est le groupe des étudiants à la 1^{ère} ou la 2^{ème} année de l'université et G2 est le groupe des étudiants à la 5^{ème} année. Les résultats sont divisés en parties basées sur les tendances et les idées qui se distinguaient pendant l'entretien.

La communication comme but :

Une des idées principales du discours d'enseignement de langues ces dernières années est la communication. Cette idée est bien représentée comme une des plus grandes différences entre le G1 et le G2, et leur idée du but des cours de français. Le G1 divise les éléments de l'enseignement de français comme langue étrangère dans des parties très claires (la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, etc.) et ils parlent des défis liés aux différents domaines. Le G2 de l'autre côté semble d'avoir une idée moins étroite du but de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils disent que oui, la grammaire est un des éléments les plus importants dans l'enseignement de français, mais elle n'est pas le centre d'intérêt, parce qu'elle peut masquer l'idée la plus importante quand on enseigne une langue étrangère : elle prend et doit prendre une grosse partie du temps dans la salle de classe, mais cela ne veut pas dire que la grammaire est le but elle-même. Plutôt, elle fonctionne comme un outil pour le « vrai » centre d'intérêt : la communication. Plusieurs fois, le deuxième groupe précise que c'est vraiment la communication qui est le but principal. Pourtant, cela ne veut pas dire que les élèves apprennent le français que pour faire le touriste en France :

Mais, il ne faut pas dire que « oui, c'est très important de savoir comment commander un croissant quand on est en vacances en France », parce qu'il me semble un ... gaspillage d'apprendre une langue seulement pour aller au café en France. Il faut plutôt souligner la connaissance d'une autre culture. (p.10)⁹

De plus, le G1 garde un peu l'idée d'avoir la possibilité d'utiliser la langue comme touriste, et ils parlent d'apprendre de petites phrases fixées pour simplifier la langue et aider l'élève, en disant qu'avec les outils comme cela « [...] On peut presque survivre comme touriste à l'étranger ». Donc, ils veulent bien que les élèves puissent communiquer, mais sans préciser l'importance de la compétence interculturelle comme l'autre groupe.

La signification du mot grammaire :

Comme dit dans la partie de théorie, le mot « grammaire » n'est pas utilisé au curriculum norvégien, probablement en raison d'une attitude changée où la grammaire représente un type

⁹ «Men, å ikke bare si at 'Ja det er veldig viktig å kunne bestille en croissant hvis du skal på ferie i Frankrike' for det virker jo litt ... bortkasta å lære et språk bare for å kunne dra på café i Frankrike, men heller fokusere på at det handler om å lære om en annen kultur»

d'enseignement vieux, ennuyeux et démodé. Il semble, cependant, que l'absence du mot grammaire est bien justifié, selon le G2. Un participant dit : « [...] Si on évite d'utiliser le mot grammaire, si on dit par exemple 'Maintenant nous allons travailler un peu avec le passé', peut-être les élèves ne se rendent pas compte de ce qu'ils vont faire.¹⁰ ». Donc, la suggestion est de « cacher »¹¹ le travail avec la grammaire par l'utilisation d'un autre mot qui n'a pas la même valeur et les mêmes connotations. Le groupe trouve que la grammaire a reçu des connotations négatives de la même manière que les maths parmi les élèves – elle est difficile et par conséquent, ennuyeuse¹². Le G1 ne parle pas de cela, mais ils suggèrent d'élargir la définition du contenu de la grammaire, c'est-à-dire d'y inclure les éléments comme la prononciation et le vocabulaire.

Les problèmes d'enseignement des verbes :

Les deux groupes discutent les mêmes problèmes qui peuvent arriver dans l'enseignement de verbes. Comme expliqué, les verbes sont essentiels dans l'apprentissage d'une langue et les deux groupes expriment cela dans les entretiens. Ils disent que les verbes sont très importants, mais aussi, qu'ils peuvent être très difficiles. Le G1 explique que la raison pour ces difficultés est la prononciation, qui est souvent très différente que l'orthographe, le fait qu'il faut conjuguer les verbes au présent, et les différences sémantiques entre le passé composé et l'imparfait. Le G2 précise les notions du premier groupe, disant qu'un problème spécifique de l'orthographe est que les élèves écrivent le participe passé au lieu de l'infinitif (par exemple : *parlé/parler* = [parle]/ [parle]). Ils spécifient que la différence entre l'imparfait et le passé composé peut quelques fois sembler un peu flou pour les professeurs aussi, particulièrement si le français n'est pas une langue maternelle. En outre, les élèves n'aiment pas trop quand on ne peut pas leur donner une réponse catégorique, mais la différence d'emploi des deux temps verbaux n'est pas nette.

¹⁰ «[...] Så hvis man bare unngår å bruke ordet grammatikk, så hvis man for eksempel sier 'Nå skal vi jobbe litt med fortid', så kanskje de liksom ikke får med seg helt hva de egentlig skal gjøre»

¹¹ : «Vi lekte mye med grammatikk ... altså, det var mye oppgaver og vi hadde sånn ... skuespill og litt sånn, så jeg tror det hadde mye å si at hun gjemte grammatikken under andre ting da.»

¹² «Jeg tror med en gang du sier «Nå skal vi ha grammatikk» så sier halve klasserommet ... dør litt ut, bare «åh» ... det er et så negativt lada ord.»

L'élément le plus important :

Nous avons demandé aux groupes quel élément est le plus important dans l'enseignement¹³ (si possible de dire), et les deux groupes ont des avis un peu différents. Le G1 dit premièrement la prononciation, en raison des difficultés et des différences comparés avec le norvégien. Le vocabulaire est important aussi, mais il est un peu plus « automatique » que la prononciation. Ils disent aussi que la grammaire est importante, mais il semble que cette idée est dérivée de leurs propres expériences en tant qu'élèves, c'est-à-dire qu'ils ne pensent pas nécessairement eux même que la grammaire est l'élément le plus important, mais cette idée est causée par un enseignement centré sur la grammaire. Concernant l'élément culturel, ils ne semblent pas d'y avoir pensé, mais concluent que la grammaire peut fonctionner comme une motivation (et éveiller l'intérêt des élèves au foot, à la nourriture, à la musique, etc.). De l'autre côté, le G2 dit qu'il faut donner plus d'attention à la culture, comme « La grammaire, prend peut-être trop de place [dans l'enseignement]¹⁴ ». Ils expriment un intérêt à une « compétence interculturelle », pour vraiment pouvoir utiliser la langue comme un outil de communication. Cette idée semble venir de leur formation (qui est plus longue que celle de l'autre groupe) et de leur expérience pendant la période de stage.

Vers la fin de la conversation, la question concernant l'élément le plus important a été posée une deuxième fois pour voir si leur avis avait changé après la conversation. Le G1 ne conclut rien, mais ils disent que la grammaire semble très importante, particulièrement si la définition de la grammaire inclut la prononciation – un élément qu'ils gardent encore comme très important. Le G2 changent un peu d'avis et accordent à la grammaire un rôle important, sans pour autant vouloir aller trop loin. Ils gardent encore leur avis sur l'importance d'une compétence interculturelle, et disent que, même si nous avons parlé plus de la grammaire que de la culture pendant la conversation, il faut garder l'enseignement de cet élément important (la culture).

Métalangue :

Quand on enseigne la grammaire, il est important que les élèves connaissent les concepts et la terminologie pour pouvoir parler de la grammaire. Par exemple, pour parler des adjectifs, il faut que les élèves connaissent le mot « adjectif ». Malheureusement, souvent, des élèves ne connaissent pas de termes métalinguistiques, et l'enseignant doit passer du temps à expliquer

¹³ *Quels éléments sont importants aux cours de FLE au VGS (lycée) et au ungdomskolen (collège), et pourquoi ? Peut-on dire qu'il y a des éléments plus importants que d'autres ?*

¹⁴ «Ja, grammatikken tar litt over der.»

les termes plutôt que la grammaire. Le G2 parle de ce problème quand nous avons demandé s'il y a un certain type de grammaire qu'il faut que l'élève apprenne tôt. La syntaxe – disent-ils – est importante, mais c'est un problème quand les élèves ne savent pas le mot « objet » ou « verbal ». La compétence de base – donc le métalangage – n'est pas suffisamment connue, selon le G2. Un des participants exprime : « Et, il n'y a peut-être pas suffisamment de linguistique dans l'enseignement de la langue maternelle »¹⁵, auquel un autre participant a répondu :

«[...] Je pense que l'enseignement de l'anglais et des langues étrangères en aurait bénéficié plus de [grammaire] [dans l'enseignement de la langue maternelle]»¹⁶

Le G1 exprime aussi un peu les mêmes choses, et trouve qu'il n'y a pas suffisamment d'enseignement de grammaire aux cours de norvégien comme langue maternelle, sauf quand les élèves apprennent le *néo-norvégien*. En plus les participants aux deux groupes trouvent que c'est un problème quand l'élève ne peut même pas parler de la grammaire élémentaire de sa langue maternelle (connaître les termes du présent ou de l'infinitif, par exemple) et puis plus tard il faut qu'il comprenne un type de grammaire qui est plus complexe et propre à la langue étrangère (telle la différence entre l'aspect borné et non-borné en français).

Des solutions :

Dans l'enseignement de la grammaire – et les verbes en particulière – on voit plusieurs défis. Les solutions pour ces défis ne sont pas nécessairement claires, mais pendant l'entretien, les groupes ont partagé plusieurs idées qui peuvent être utilisées. Les solutions sont discutées dans la partie de discussion.

Nous divisons les solutions en deux : les solutions qui peuvent être utilisées concrètement dans la salle de classe, et les solutions qui exigent un changement plus grand dans le système scolaire. En ce qui concerne les possibilités dans la salle de classe, le G1 dit qu'il faut jouer plus au cours. Ils parlent beaucoup de la motivation et qu'elle est très importante, mais ils ne disent pas vraiment comment créer cette motivation. Cependant, ils précisent que des cours intéressants et animés sont nécessaires, et les jeux sont un outil pour faciliter cela. Le G2 parle aussi de jeux, et particulièrement d'utiliser des jeux pendant l'enseignement de verbes (les jeux mentionnés sont par exemple le bingo et un relais de verbes). Ils parlent aussi des

¹⁵ «Og at det kanskje ikke er nok språkvitenskap i det man har i morsmålsundervisning.»

¹⁶ «Ja for det kommer jo automatisk, men jeg tror det kunne ha letta både engelsk og fremmedspråksundervisningen – å [ha] hatt det litt mer.»

chansons, et qu'on peut utiliser de la musique aimée par les élèves, et l'utiliser pour trouver des verbes en formes différentes, ou bien pour chanter. Chanter, ils trouvent, est une forme de parler à haute voix, et ils précisent que cela peut être une grande aide pour les élèves : « [...] alors, dire les mots à haute voix, parce qu'ils entendent la différence et ils se la rappellent. Oui, on dit 'Je suis allé', et s'ils écrivent 'J'ai allé', il y a quelque chose dans leurs têtes qui dit que ce n'est pas correct, parce que... »¹⁷. De plus, les deux groupes disent qu'il est absolument nécessaire de créer un système clair et bien structuré. Dans tous les deux groupes, il y a des participants qui ont eu des expériences d'avoir mal compris la grammaire en raison d'un manque de structure, ou bien un manque d'une structure explicite et bien soulignée. Dans ce cas, le mot « structure » veut dire des règles qui sont simples et clairs, et qui sont réduits à des composants bien délimités et donc compréhensibles pour l'élève

Ils disent qu'il faut toujours répéter ce qu'on a dit aux élèves, et toujours « refaire » les liens dans la structure pour qu'ils puissent comprendre les petites particularités de la grammaire, mais aussi les connections de cette particularité avec la grammaire en son entier. Cela veut dire par exemple : la conjugaison des verbes ER (une particularité), et qu'il y a trois différents modèles de conjugaison qu'il faut apprendre – ER, RE, et IR (cette particularité dans un plus grand cadre).

Une notion faite par le G2 était particulièrement intéressante, et cette notion peut être utilisée concrètement, mais elle souligne aussi une problématique plus grande qui concerne l'attitude envers la grammaire. Un participant dit : « [...] dans les cours de didactique, ils nous disent qu'il ne faut pas apprendre par cœur, c'est démodé, mais il faut bachoter un peu je trouve.¹⁸ ». Ce commentaire était une réponse à la question qui demande comment les élèves peuvent apprendre les conjugaisons au présent. Et donc, ce participant souligne comment un point de vue plutôt négatif sur la grammaire a affecté son éducation, et la manière dont certaines méthodes d'apprentissage sont si liées au vieux point de vue qu'elles ont aussi reçues une mauvaise réputation. Aux cours de didactique, les participants ont donc appris qu'il ne faut pas piocher, mais utiliser d'autres méthodes d'apprentissage. Cependant, le participant trouve que ce n'est pas possible d'apprendre la langue sans bachoter, même si cette méthode peut sembler archaïque ou démodé. Alors, concrètement, il dit qu'une solution peut être que les élèves

¹⁷ «[...] altså, bruke det muntlig, for da hører de forskjellen og de husker det bedre liksom. Ja, at det heter «Je suis allé», så hvis man ta plutselig skriver «J'ai allé», så er det noe i hodet ditt som sier at det er feil fordi ... »

¹⁸ «[...] vi har fått så mye beskjed i didaktikk at vi ikke skal drive med pugging, vekk med pugging, det er gammeldags, men, litt pugging må til altså.»

apprennent leurs conjugaisons par cœur, mais pour bien utiliser cette méthode, il est peut-être nécessaire avec un changement de l'opinion sur cette méthode.

Nous avons déjà mentionné deux solutions au-dessus, premièrement, l'utilisation d'un enseignement explicite de la grammaire et du métalangage au cours de norvégien comme langue maternelle et deuxièmement de ne pas utiliser le mot grammaire pour parler de la grammaire. En comparant ces deux solutions, nous pouvons observer une sorte d'opposition, et nous parlons de cela dans la partie de discussion.

Discussion

Pour discuter les résultats, nous divisons le texte en trois parties. Chaque partie présente un des trois groupements des questions de recherche de ce travail, et nous discutons les résultats à la lumière de ces questions.

1^{ère} question de recherche : Quels sont les sentiments des futurs professeurs envers la grammaire ?

Dans cette partie, nous regardons les réponses des participants concernant leurs sentiments vers la grammaire. Nous discutons de la communication en combinaison avec la grammaire, et quel l'élément le plus important dans l'enseignement

Premièrement, le G2 précise plusieurs fois que même si la grammaire est importante, la communication doit toujours rester le but. Cependant, ils ne problématisent pas que la grammaire peut en fait être nécessaire pour bien communiquer. Le but d'un cours de langue étrangère ne doit pas être la capacité de se souvenir de toutes les formes verbales, mais d'utiliser quelques formes pour être bien compris. Conséquemment, pour savoir comment utiliser des verbes, il faut connaître cette grammaire. Il faut connaître des règles pour les utiliser, et donc, la communication dans une salle de classe n'est presque pas possible sans la grammaire. Cependant, en enseignant la grammaire, on doit laisser la possibilité aux les élèves d'utiliser ce qu'ils apprennent, et connecter le savoir concret de la grammaire avec la capacité de communication, comme dit DeKeyser (1997).

Deuxièmement, le G1 et le G2 ont deux idées différentes du rôle de la communication dans la salle de classe. Le G2 semble être affecté par la notion d'une approche moderne pratique et communicative, mais sans créer des cours pour être touriste en France. Le G1, cependant aime bien l'idée d'avoir la possibilité de communiquer en France avec des phrases courts et fixes. Heimark (2013, p.60), discute ce thème, et précise qu'il y a des défis avec l'enseignement des langues axé sur la communication, l'un étant que l'enseignement peut être trop concentré

sur une « langue touristique ». En particulier, cela peut être un problème si l'enseignant trouve que les phrases utilisées aux restaurants sont plus importantes que l'enseignement explicite de la grammaire et de la prononciation. Cependant, la définition du mot communication peut être un peu floue, et il faut garder des attentes réelles. Des élèves au VGS ne parlent normalement pas français couramment, et le type de communication possible pour eux consiste souvent en de petites phrases adaptées à des situations particulières, par exemple les lieux de service. C'est-à-dire, leur niveau définit quel type de communication qui est possible, et conséquemment aussi quel type de grammaire qui peut être bénéfique à leur capacité de communication. Pour des débutants, il peut en fait être bénéficiel avec des phrases fixes comme mentionné par le G1 (Helland, 2014, p.11).

La notion de l'élément le plus important dans l'enseignement de français est intéressant dans ce travail parce qu'elle réfléchit les sentiments concernant la grammaire parmi les participants. Les deux groupes n'ont pas dit que la grammaire est l'élément le plus important au début de l'entretien, mais quand nous leur avons demandé encore une fois vers la fin de l'entretien, ils ont changé d'avis un peu. Cependant, même s'ils ont inclus la grammaire comme un élément très important, ils n'ont pas conclu que c'était l'élément le plus important dans l'enseignement de français. Cela peut être une réflexion du curriculum et d'un enseignement des langues étrangères axés sur la communication. Le curriculum n'a pas comme but d'avoir la grammaire comme la chose la plus importante dans la salle de classe de français, et les participants semblent avoir le même avis. Il est important de noter qu'il n'y a vraiment personne qui trouve que la grammaire doit rester comme la plus importante, mais comme déjà discuté, il peut sembler que l'attitude négative envers la grammaire est si prévalente qu'elle a un rôle moins important que nécessaire. Il est donc intéressant que les participants soulignent l'importance de ce domaine dans l'enseignement de français comme langue étrangère. De plus, comme les participants hésitent à dire que la grammaire est importante, il peut sembler qu'ils pensent que la grammaire est plus un outil pour communiquer qu'un but en soi, et leurs attitudes sont donc conformes à l'approche *approche moderne pratique et communicative* telle qu'elle est définie par Heimark (2013). De plus, les groupes ont eu des avis différents et en ont discuté pendant l'entretien. Cela peut montrer comment le curriculum n'est pas du tout dogmatique, et donne une liberté aux professeurs (comme discuté chez Watson, 2015 en Sjong, 2017) Finalement, il est intéressant que tous les participants trouvent que les verbes sont un des éléments qu'il est important que l'élève apprenne très tôt dans l'enseignement de grammaire. Ils ont confirmé que les élèves ont

souvent le plus de difficultés avec les verbes, mais qu'ils sont indispensables dans l'apprentissage de français.

2^{ème} question de recherche : Quels sont les défis ?

Dans cette partie, nous présentons et résumons les défis de l'enseignement de la grammaire et des verbes français selon la manière dont ils sont discutés par les participants. Les défis sont très étroitement liés à notre 3^{ème} question de recherche qui concerne les solutions aux défis. Cependant, cette troisième question est discutée dans la partie suivante. Comme les solutions fournissent une plus grande base pour une discussion, la prochaine partie est plus longue et étendue.

Les participants ont confirmé que les verbes peuvent être un grand défi dans l'enseignement de français, mais qu'ils sont aussi absolument nécessaires dans l'apprentissage de français. Les problèmes qu'ils mentionnent sont les mêmes que nous avons abordés dans la section de théorie. Là, ils confirment donc que plusieurs des problèmes avec les verbes sont la technicalité et les différences entre le français et le norvégien. Conséquemment, les problèmes ne sont pas seulement une attitude négative vers la grammaire parmi les étudiants.

Il peut sembler qu'un des problèmes avec la grammaire est la signification et la définition du mot même. Comme déjà dit, le terme a des connotations négatives, à la fois parmi les professeurs, les élèves et nos participants, donc de futurs professeurs. Les deux groupes présentent deux solutions à ce problème : Premièrement, le G2 suggère de « cacher » le mot, ou bien de ne pas l'utiliser du tout. Deuxièmement, le G1 suggère que le problème avec le terme peut être que la définition est très limitée et étroite, et nous allons discuter ces deux notions dans la partie qui suit. La suggestion du G2 réfléchit la tendance dans les curriculums norvégiens et l'idée d'éviter le mot dans les plans, et cette suggestion peut montrer comment la formation des professeurs de langues étrangères affecte les idées des étudiants.

Finalement, les participants ont exprimé qu'un des défis avec l'enseignement de la grammaire française est que les élèves n'ont pas un langage métalinguistique suffisant, et que le professeur doit passer du temps à expliquer des notions grammaticales de base.

3^{ème} question de recherche : Y a-t-il des solutions ?

Pour parler des solutions possibles aux problématiques présentées dans ce travail, il faut tout d'abord parler des limitations du projet. D'un côté, recueillir l'information des sentiments des condisciples et analyser cette information en fonction de la théorie ne posent pas trop de

problèmes, parce que cette information est dépendante de la situation spécifique et des avis donnés par eux. De l'autre côté, cependant, on peut argumenter que les idées exprimées tirent ses racines d'un point de vue sur l'enseignement de langues qui fait partie d'un discours plus large. Conséquemment, ce n'est pas possible d'apporter une solution simple, comme la problématique elle-même est d'une telle taille. Néanmoins, nous pouvons discuter les idées et solutions concrètes suggérées par les étudiants, et examiner les problèmes plus grands.

Plusieurs des solutions proposées par les participants sont très spécifiques et concernent des méthodes didactiques. Comme ce travail ne traite pas de cela, nous allons discuter des solutions qui sont plutôt basées sur des théories de l'apprentissage d'une langue. Une des solutions proposées par les deux groupes est d'avoir des cours de grammaire bien structurés et clairs, et toujours inclure des répétitions pour faciliter une sorte d'automatisation de la grammaire. Ces notions se conforment avec Goo et al. (2015) et DeKeyser (1997) qui parlent de la répétition et un enseignement avec une structure claire. Goo et al. et Myhill et al. (2012) précisent aussi l'importance d'un enseignement explicite de la grammaire, et un cours qui est clairement structuré est naturellement plutôt explicite. Une autre solution proposée est de « cacher » le mot grammaire dans les cours de français. D'un côté, cette solution peut rendre un enseignement moins explicite (si on n'utilise pas de mots comme « grammaire » et d'autres mots liés à la grammaire, on risque de faciliter un enseignement qui est plus implicite qu'explicit), mais de l'autre côté, il faut aussi parfois avoir des exercices qui sont moins explicites, et pour faciliter la motivation de l'élève, on peut éviter d'utiliser le mot « grammaire » en expliquant l'exercice.

Une autre solution est que les élèves ont plus de grammaire dans les cours de norvégien comme langue maternelle. Cette notion est intéressante pour plusieurs raisons : Premièrement, elle peut aider l'élève à établir un langage pour parler de la grammaire, et puis, possiblement aider l'élève à apprendre la grammaire aux cours de français. Les heures des cours de langues étrangères sont très limitées, et si les élèves ont déjà une base de connaissances en grammaire, le professeur peut passer ce temps à enseigner la grammaire *française*. Deuxièmement, et conséquemment, cette solution peut faciliter un enseignement explicite, comme les termes grammaticaux de base sont déjà familiers pour les élèves, et le professeur peut structurer l'enseignement avec ces termes. Troisièmement, cette notion est un peu en contradiction avec la solution de ne pas utiliser le mot grammaire dans l'enseignement. Nous discutons de cela plus dans ce qui suit. Cependant, comme Sjong (2017) dit, une telle solution exige un grand changement dans le curriculum de norvégien langue maternelle, comme il n'y a presque pas d'enseignement de grammaire aux cours aujourd'hui.

Quand nous étudions les réponses des groupes, il semble clair qu'ils (le G2 en particulier) ont des avis bien réfléchis, mais en même temps, ils se contredisent parfois. Nous pouvons arguer que cette contradiction est une sorte de réflexion de la problématique de l'enseignement de la grammaire en son entier. Pour illustrer ce point, regardons l'exemple suivant : le G2 dit que piocher pour apprendre les verbes est nécessaire¹⁹, mais aussi, plus tard dans l'entretien ils disent que piocher rend des cours de français moins intéressants et fructueux²⁰. Donc, d'un côté, la grammaire est absolument nécessaire, de l'autre côté il semble très difficile (selon les deux groupes) d'enseigner la grammaire dans une manière qui est intéressante pour l'élève. Un exemple différent est la notion d'un enseignement très structuré pour aider l'élève, mais en même temps un enseignement qui utilise des jeux et qui ne parle pas explicitement de la grammaire.

¹⁹ «[...] vi har fått så mye beskjed i didaktikk at vi ikke skal drive med pugging, vekk med pugging, det er gammeldags, men, litt pugging må til altså.»

²⁰ «Jeg husker at vi hadde veldig mye grammatikk på ungdomsskolen, for da var det jo basen vi skulle jobbe med, mye pugging og sånn. Og det ... tror jeg det var mange som ikke syntes var så veldig morsomt. På vgs så ble det litt mer kultur igjen, da fikk vi nye perspektiver på språket da. Og begynte å bruke sanger, så filmer og sånn, og det ... ja, det var mye mer givende. I hvert fall for meg.»

Conclusions

L'enseignement de la grammaire - et particulièrement, les verbes - en français a beaucoup de défis. Quelques-uns de ces défis peuvent être causés par la technicalité des verbes, mais il semble aussi que les sentiments concernant la grammaire problémathisent l'enseignement. Ces sentiments négatifs sont prévalents dans le système scolaire, parmi les professeurs des langues, les élèves et les futurs professeurs. Cependant, nous pouvons arguer que les sentiments concernant la grammaire parmi les participants de ce travail ne sont pas seulement négatifs. Ils reconnaissent qu'une attitude négative est très prévalente parmi les élèves et le système scolaire en général. Ils reconnaissent en même temps l'importance de la grammaire, même dans un point de vue sur les langues qui a la communication comme centre d'intérêt. La relation entre la nécessité de la grammaire dans l'enseignement d'une langue (et conséquemment, de la communication) et son rôle mal vu est une relation compliquée et difficile, et les participants semblent avoir certaines difficultés avec cette relation. Il peut sembler qu'il faut de grands changements dans le système scolaire et dans l'éducation des professeurs si on veut changer les sentiments envers la grammaire. Il est important de noter que nous ne voulons pas un enseignement basé seulement sur la grammaire, mais il est aussi important que les professeurs des langues reconnaissent l'importance de la grammaire aux cours du français.

Pour le futur, l'enseignement des langues – et le français – aurait bénéficié de plus d'examination sur ce thème, aussi bien qu'une examination sur la raison de la prévalence forte des sentiments négatifs envers la grammaire. Ce serait en outre utile de savoir s'il y a des différences importantes entre les professeurs ayant une grande expérience de travail et ceux qui viennent d'accomplir leur éducation.

Bibliographie

- DeKeyser, R. M. (1997). BEYOND EXPLICIT RULE LEARNING Automatizing Second Language Morphosyntax. *Stud. Sec. Lang. Acq.*, 19(2), 195-221. doi:10.1017/S0272263197002040
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris and Ortega (2000) revisited and updated. . Dans P. Rebuschat (édit.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 443–482). Amsterdam: John Benjamins.
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis*. (Universitetet i Oslo, Oslo).
- Helland, H. P. (2006). *Ny fransk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, H. P. (2014). Fortid eller framtid? ; (lingvistisk) kompetansebygging i fremmedspråkfagene. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 8(2), 14-14. doi:10.5617/adno.1132
- Lønns, C.). Verbsystemet. Tiré de <https://norskfordeg.no/ressurser/norsk-for-deg-grammatikk/verbsystemet/>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi:10.1080/02671522.2011.637640
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2001). Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-Analytic Review. 157-213.
- Sjong, H. K. (2017). *Fire norsklæreres syn på grammatikkens posisjon i sin norskundervisning*. (NTNU, Trondheim). Tiré de <http://hdl.handle.net/11250/2454498>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) (1991).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk* (Publication n° FSP1-01). Tiré de <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk* (Publication n° FSP01-02). Tiré de

<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>

Watson, A. (2012). Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar'. *English in*

Education, 46(1), 22-37. doi:10.1111/j.1754-8845.2011.01113.x

Appendix

Guide d'entretien en français :

1. Question de début :

Partagez pourquoi vous voulez devenir professeur en français.

2. Questions plus générales :

Quels éléments sont importants aux cours de FLE au VGS et au ungdomskolen, et pourquoi ? Peut-on dire qu'il y a des éléments plus importants que d'autres ?

Quels sentiments avez-vous envers l'enseignement de la grammaire ? Cela veut dire quoi pour vous ?

Est qu'il y a de la grammaire qui est particulièrement difficile pour les élèves ? Pourquoi ?

Est qu'il y a de la grammaire qui est important d'apprendre tôt dans l'enseignement de français ? Pourquoi ?

3. Questions plus spécifiques :

Quels sont les défis liés à l'enseignement des verbes, les conjugaisons des verbes et des temps verbaux ?

Comment peut-on aider l'élève à comprendre et à utiliser les verbes au présent en français ?

Comment peut-on aider l'élève à comprendre et à utiliser les verbes au passé en français ?

Pouvez-vous mentionner quelques méthodes qui peut être utilisées dans l'enseignement des verbes et des temps verbaux ?

Pensez-vous qu'un problème avec l'enseignement de grammaire peuvent être que l'élève n'a pas une langue métalinguistique pour parler de la grammaire ?

Trouviez-vous que c'était difficile avec les verbes et les temps verbaux quand vous avez appris le français ?

Quel est votre avis sur ce sujet aujourd'hui ? La grammaire, est-elle ennuyeuse mais nécessaire, intéressante, ou autres choses ?

Guide d'entretien en norvégien :

1. Oppvarmingsspørsmål:

Kort: *Forklar hvorfor dere ønsker å bli fransklærere.*

2. Breddespørsmål:

Hvilke elementer mener dere er viktige i franskundervisningen på Vgs og ungdomsskole og hvorfor? Kan man si at noen elementer er viktigere enn andre?

Hjelpeord:

Grammatikk (syntaks, morfologi), uttaletrening, vokabular, pragmatikk, kultur, historie

Hvilke tanker har dere om å undervise i grammatikk? Hva innebærer dette for dere?

Hjelpeord:

Nødvendighet, metoder, forståelse, vidt begrep eller smalt begrep

Er det noe grammatikk som har vært/dere tror kan være utfordrende for elevene? Hvorfor?

Er det noe grammatikk dere mener er særlig viktig at elevene lærer tidlig? Hvorfor?

3. Dybdespørsmål:

Hvilke utfordringer tror dere/mener dere er knyttet til å undervise bruk av verb, bøyning av verb og verbtider?

Hva må man gjøre for at eleven skal kunne forstå og anvende bruk av presens på fransk?

Hjelpeord:

Sammenligne med engelsk, bøyning for hver person, avoir, être, regelrette bøyninger, utfordringer.

Presisering:

Med anvende menes det at bøyningen brukes i tekster og ikke bare kan ramses opp på en verbprøve.

Hva må man gjøre for at eleven skal kunne forstå og anvende bruk av fortid på fransk?

Hjelpeord:

Passé composé, imparfait, bruk av presens for fortid, hjelpeverbet å ha vs å være.

Kan dere nevne noen ulike metoder man kan bruke i undervisning av verb og verbtider?

Hjelpeord: Bruke kroppen, repetisjon, prøver, fylle ut setninger, skuespill, tekstskriving

Tror dere et av problemene kan være at elevene ikke har nok metabegreper for å snakke om grammatikk?

Synes dere selv det var vanskelig med verbbøyning og verbtider når dere selv begynte å lære fransk?

Hva tenker dere om dette i dag? Et nødvendig onde eller gøy å få lære bort, eller annet?

Gå tilbake til spørsmål om de viktigste elementene. Har de endret mening?

