



**LUNDS**  
UNIVERSITET

L'influence de l'approche fonctionnelle sur  
l'enseignement grammatical en FLE au lycée  
en Suède

**Une étude qualitative et quantitative**

ÄFRA51 Automne 2013

Mémoire de 15 crédits

Linda Dahlberg

Directrice de mémoire : Malin Ågren

# Table des matières

1. Introduction.....	4
2. Partie théorique.....	5
2.1 Le rôle de la grammaire dans l'enseignement- vers une approche fonctionnelle.....	5
2.2 Une approche fonctionnelle de l'enseignement des langues.....	8
2.2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CECR).....	8
2.2.2 Les programmes d'études suédois et le CECR.....	11
2.2.3 Le niveau B1.2 du CECR.....	12
2.2.4 Le programme d'études suédois pour le français étape 5 (steg 5).....	13
2.3 Les structures grammaticales complexes – c'est quoi ?.....	14
3. But de l'étude et questions de recherche.....	18
4. Méthode.....	19
4.1 Les interviews des professeurs.....	19
4.1.1 Description des participants.....	19
4.1.2 Le déroulement des interviews.....	20
4.2 Les textes des apprenants.....	20
4.2.1 L'origine du corpus.....	21
4.2.2 Les consignes données aux apprenants.....	21
4.2.3 Méthode d'analyse des textes.....	21
5. Résultats.....	22
5.1 Les interviews des professeurs.....	22
5.1.1 La grammaire dans le programme d'études.....	22
5.1.2 La grammaire autrefois et dans les autres matières.....	23
5.1.3 La grammaire dans l'enseignement.....	23
5.1.4 La grammaire et l'organisation des leçons et les matériels.....	24
5.1.5 La correction et le feed-back -travailler avec la langue complexe.....	25
5.1.6 L'opinion des élèves sur la grammaire (selon les professeurs).....	25
5.1.7 Résumé des interviews.....	26

5.2 Les textes des apprenants.....	26
5.2.1 Les temps et les modes.....	26
5.2.2 Les négations.....	29
5.2.3 Les interrogatives.....	30
5.2.4 Les connecteurs.....	31
5.2.5 Les pronoms objet.....	32
6. Discussion.....	33
6.1 Les interviews des professeurs.....	33
6.2 Les textes des apprenants.....	35
7. Conclusion.....	37
Références.....	39

## Annexes

1. Les questions des interviews
2. Les textes écrits par les apprenants

# 1. Introduction

La grammaire a toujours occupé une place centrale dans l'enseignement des langues étrangères. Pendant les différentes époques la vue de l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues a beaucoup changé. Elle a été le fondement de l'enseignement des langues classiques, pour ensuite être diminuée (Defays, 2003). Aujourd'hui, c'est la communication qui est au centre dans les programmes d'études actuels des langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2005 ; Skolverket, 2011). Pourtant, la grammaire est toujours centrale puisque pour pouvoir communiquer en langue étrangère, il faut savoir utiliser la grammaire de la langue cible. Dès lors, on est d'accord sur le point que la grammaire est une partie essentielle de l'acquisition d'une langue étrangère et que l'on doit traiter la grammaire dans l'enseignement (p.ex. Beacco, 2010). Puisque c'est l'utilisation de la langue cible qui est le but central de l'enseignement des langues étrangères, les questions suivantes se posent : Qu'est-ce qui se passe avec la grammaire complexe de la langue cible dans un enseignement qui met l'accent sur la communication ? Les enseignants des langues étrangères quelle place donnent-ils à la grammaire dans leur enseignement ? Et comment est-elle intégrée dans l'enseignement des langues étrangères ?

Comme la grammaire n'est pas mentionnée dans les programmes d'études des langues étrangères en Suède (Skolverket, 2011), il est aux enseignants à considérer quelles structures grammaticales qui sont nécessaires pour que les élèves puissent atteindre les buts communicatifs, et effectivement interagir en langue cible. Quelles structures grammaticales sont nécessaires pour permettre aux élèves d'atteindre les buts : ' raconter, conclure, expliquer, commenter, évaluer, discuter, argumenter' etc. ? Comment savoir quelles structures grammaticales à traiter dans l'enseignement des langues ? C'est certainement dans les cours plus élevés, où les élèves doivent utiliser une langue plus complexe et exacte, que cette tâche peut poser des problèmes pour l'enseignant.

Il importe à savoir comment font les professeurs pour intégrer les structures grammaticales dans leur enseignement puisque ces dimensions de leur enseignement ne sont pas mentionnées dans les programmes d'études. Et encore, les élèves savent-ils se servir de ces structures dans les tâches communicatives auxquelles ils sont entraînés ? Ce sont des questions tout à fait centrales pour tous les professeurs de FLE aux niveaux avancés où il faut réunir les aspects de communication et de grammaire qui sont interdépendants et tous les deux nécessaires. Or, le curriculum ne parle que de l'un des deux.

Dans cette étude, nous voulons donc examiner le rôle de la grammaire dans l'enseignement de français langue étrangère (désormais FLE) aux niveaux avancés dans le contexte scolaire en Suède. Ce mémoire se base sur une étude qualitative, des interviews de deux professeurs de FLE au lycée en Suède, ainsi qu'une étude quantitative, une analyse des textes écrits par des apprenants de FLE. Les interviews des professeurs donneront un aperçu de comment les enseignants raisonnent concernant les programmes d'études, l'enseignement de FLE et la grammaire. L'étude quantitative donnera des informations sur l'utilisation des structures grammaticales chez les élèves dans des tâches communicatives.

Nous commençons ce mémoire par une description du rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères et l'approche fonctionnelle, ainsi que les documents qui dirigent le travail des enseignants (section 2). Ensuite, nous présentons l'objectif central de l'étude et les questions de recherche (section 3). La section 4 présente la méthode dont nous nous sommes servis dans cette étude. Dans la section 5, vous trouvez les résultats des deux études empiriques. Finalement, nous présentons une discussion et une conclusion en retournant aux questions de recherche (sections 6 & 7).

## **2. Partie théorique**

Dans cette partie nous allons examiner brièvement le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues pendant différentes époques et dans différentes approches didactiques, pour ensuite nous approfondir dans l'approche fonctionnelle. Cette approche influe sur l'enseignement langagier de nos jours, et est également visible dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) et les programmes d'études suédois pour les langues étrangères.

### **2.1 Le rôle de la grammaire dans l'enseignement- vers une approche fonctionnelle**

Pendant les années il y a eu différentes approches didactiques qui ont formé l'enseignement des langues. Selon Beacco (2010), la grande différence entre ces approches didactiques de l'enseignement des langues est la place qu'elles accordent à la grammaire. Beacco (2010) écrit que « c'est souvent la place (et donc le rôle dans l'apprentissage) de la composante formelle qui différencie les stratégies d'enseignement des différentes méthodologies

constituées » (p. 17). D'après Beacco (2007, cité dans Beacco, 2010 :17), la composante formelle fait partie de la compétence de communication langagière (voir tableau 1).

**Tableau 1.** La compétence de communication langagière. Basé sur la figure de Beacco (2007, cité dans Beacco 2010 : 17)

Compétence de communication langagière	• Composante stratégique
	• Composante discursive (comme maîtrise des genres de discours)
	• <b>Composante formelle</b>

Ainsi, la grammaire a occupé une place centrale dans la méthode grammaire-traduction, pour ensuite être diminuée dans les méthodes directes et les méthodes structuro-behavioristes. Dans l'approche communicative, la grammaire est plus ou moins exclue de l'enseignement (Defays, 2003).

Une théorie fameuse, qui a beaucoup influencé l'approche communicative, est celle de Stephen Krashen. Selon ses idées, qui sont nées pendant les années quatre-vingt, il faut distinguer entre l'apprentissage (*learning*) et l'acquisition (*acquisition*). L'apprentissage est un savoir explicite et conscient de la structure formelle de la langue, pendant que l'acquisition est un savoir implicite, inconscient de l'utilisation de la langue. Krashen défend la théorie « the non-interface hypothesis », qui dit que les savoirs explicites de la forme de la langue n'influent pas sur les savoirs implicites de comment communiquer avec la langue. Il soutient que l'enseignement de la structure formelle de la langue ne peut pas influencer le développement de la compétence linguistique automatisée des élèves. Par conséquent, selon Krashen, il est inutile de traiter la grammaire dans l'enseignement des langues (Tornberg, 2009). Ce qui importe pour le développement des connaissances implicites, c'est l'entraînement à la communication et à l'utilisation de la langue.

Malgré qu'elle ait eu un grand succès, on sait maintenant que la théorie de Krashen qui fait une distinction absolue entre l'acquisition et l'apprentissage, n'est pas soutenable (Tornberg, 2009). De nombreuses études (Harley, 1989 ; Harley & Swain, 1984 ; Lyster, 1990 ; Spada, 1997 ; Swain & Lapkin, 1986, cités dans Jean, 2005 : 520) réfutent les pensées que l'enseignement langagier doit être réduit seulement à la communication. Au contraire, si l'enseignement est trop focalisé sur la communication, les élèves risquent « à produire de nombreuses formes erronées qui semblaient se fossiliser » (Jean, 2005 : 520).

Savignon (1972, cité dans Ellis, 1994 : 615) et Spada (1987, cité dans Ellis, 1994 : 615) soulignent qu'une combinaison d'un enseignement formel (*formal instruction*) et un enseignement informel (*informal instruction*) semble être la plus favorable pour le

développement des compétences communicatives en langue étrangère. Aussi Montgomery et Eisenstein (1985, cité dans Ellis, 1994 : 616) proposent qu'un enseignement langagier qui est focalisé et sur la forme de la langue (*form-oriented*) et sur le sens (*meaning-oriented*) est plus efficace que seulement un enseignement formel ou un enseignement communicatif en isolation.

Même si plusieurs recherches prouvent que l'enseignement doit contenir et l'aspect formel et l'aspect communicatif, quelques études (Schumann, 1978 ; Kadia, 1988, cités dans Ellis, 1994 : 620) ont pu montrer qu'un enseignement formel ne conduit pas à un développement de la langue spontanée des apprenants. En outre, Felix (1981, cité dans Ellis 1994 : 621) constate qu'un enseignement formel peut avoir une influence négative sur la langue déjà acquise par les apprenants. Pourtant, Ellis (1994) constate que :

*« There is sufficient evidence to show that formal instruction can result in definite gains in accuracy. If the structure is 'simple' in the sense that it does not involve complex processing operations and is clearly related to a specific function, and if the formal instruction is extensive and well-planned, it is likely to work »* (p. 623).

En d'autres mots, l'enseignement formel doit suivre le développement des apprenants. Il doit être, à peu près, au même niveau que les compétences des apprenants.

Dans l'article intitulé « Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux », Jean (2005) fait une étude où elle compare l'efficacité de deux différents types d'exercices explicites : 1) des exercices focalisés sur la forme, en d'autres termes des exercices mécaniques, comme des exercices à trous où il faut simplement remplir la bonne forme d'un mot indiqué, et 2) des exercices communicatifs, focalisés à la fois sur la forme et le sens, où il s'agit de répondre aux questions en utilisant un certain domaine grammatical. Avec, entre autres, un pré-test (avant l'expérimentation) et un post-test (après l'expérimentation), Jean a mesuré les compétences des apprenants du domaine étudié. Les résultats révèlent que tous les apprenants ont fait du progrès, c'est-à-dire qu'« une approche explicite porte fruits » (Jean, 2005 : 534). L'étude a montré que les exercices focalisés et sur la forme et sur le sens sont aussi efficaces que les exercices focalisés seulement sur la forme. En revanche, les exercices focalisés sur la forme et le sens « offrent [...] des moyens qui aident les apprenants non seulement à améliorer la précision (*accuracy*) de leur langue seconde mais aussi leur aisance (*fluency*) à la parler » (Jean, 2005 : 537).

La distinction entre les exercices focalisés sur la forme et les exercices focalisés sur la forme et le sens, à laquelle Jean (2005) fait référence dans son étude, a été introduite par Long (1991, cité dans Ellis, 1994 : 639), avec les termes *focus on forms* et *focus on form*. Le

premier fait référence à un enseignement où l'aspect formel de la langue est au centre. On enseigne et teste une forme linguistique isolée des autres aspects grammaticaux. Le dernier propose un enseignement qui alterne entre l'aspect formel et l'aspect communicatif. On doit enseigner la forme linguistique à l'aide d'exercices communicatifs. Comme Jean (2005) a montré, l'approche *focus on form* est efficace parce qu'elle intègre la précision (*accuracy*) de la langue seconde et l'aisance (*fluency*) à l'utiliser. Au contraire, Ellis (1994) écrit que l'approche *focus on forms* peut avoir une influence positive sur la précision de la langue que les apprenants maîtrisent déjà.

## **2.2 Une approche fonctionnelle de l'enseignement des langues**

La perspective qui domine l'enseignement des langues vivantes en ce moment, du moins dans le contexte européen, est celle où l'enseignement des langues doit traiter la forme de la langue, mais dans un contexte communicatif (voir tableau 1, section 2.1). L'on considère que la langue est un outil pour communiquer. Cette approche fonctionnelle, comme nous allons voir dans cette section, est explicitée dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et a été complètement intégrée dans les nouveaux programmes d'études suédois pour les langues vivantes (Skolverket, 2011).

### **2.2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)**

En 2001, le Conseil de l'Europe a publié la première version du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Ce document est un outil pour mesurer les compétences linguistiques d'un apprenant et l'objectif est que le CECR sera utilisé pour faciliter la formation et l'évaluation des programmes d'apprentissage linguistique en Europe (Conseil de l'Europe 2013 : Le Conseil en bref, qui sommes-nous ?). Le CECR parle d' « une perspective actionnelle », qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2005 : 15). Il y a un accent fort sur les compétences fonctionnelles de la langue de l'apprenant. En d'autres termes, le CECR décrit ce que l'apprenant doit être capable de faire avec la langue aux différents niveaux.

Les niveaux de compétences de CECR sont divisés en trois catégories générales : A, B et C, et chacune d'elles est divisée en deux sous-catégories (voir tableau 2).

**Tableau 2.** Les niveaux de compétences de CECR. Basé sur Figure 1 dans (Conseil de l'Europe, 2005 : 25).

A Utilisateur élémentaire		B Utilisateur indépendant		C Utilisateur expérimenté	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

Le CECR contient plusieurs tableaux avec des descripteurs pour chaque niveau de compétence dans différents domaines (entre autres, production orale et écrite ; réception orale et écrite ; interaction orale et écrite). Dans le tableau 3, ci-dessous, la compétence écrite des textes de type créatif est décrite pour chaque niveau (A1-C2<sup>1</sup>).

**Tableau 3.** Les compétences d'écriture créative. Basé sur tableau « ÉCRITURE CRÉATIVE » dans (Conseil de l'Europe, 2005 : 52).

C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
A2	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.
	Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font

Comme nous avons vu dans la section 2.1, le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères a changé pendant les différentes époques. Dans quelques approches communicatives radicales elle a même été totalement exclue de l'enseignement. Maintenant on est conscient de l'importance de l'enseignement formelle pour l'apprentissage d'une

<sup>1</sup> Dans le tableau 3, on peut voir que les niveaux A2 et B2 sont divisés en deux parties, indiquant un niveau bas et un niveau élevé (A2.1, A2.2 ; B2.1, B2.2), c'est-à-dire des niveaux intermédiaires.

langue étrangère. En outre, le mot 'grammaire' est mentionné dans le CECR à plusieurs occasions. Beacco (2010) explique :

*« Dans le CECR, la compétence grammaticale est spécifiée comme portant sur la morphologie, la morphophonologie et la syntaxe. Elle est incluse dans la classe des compétences linguistiques, où figurent aussi les compétences lexicale, sémantique, phonologique et orthographique, et elle est distinguée de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique » (p. 42).*

Il constate qu' « on vise ainsi directement la mise en place d'une compétence à communiquer langagièrement de manière à la fois appropriée et correcte/grammaticale » (Beacco, 2010 : 43). En conséquent, le CECR fait preuve d'un retour de la grammaire dans l'enseignement des langues.

Comme nous avons vu ci-dessus, le CECR, qui est en contraste avec l'approche communicative, représente une approche fonctionnelle, où la forme de la langue doit servir comme moyen de communication. La grammaire prend une place plus extensive dans cette nouvelle approche. Néanmoins, le CECR a été critiqué pour être trop vague et difficile à interpréter. Beacco (2010) écrit que « le CECR se défend de vouloir instaurer en modèle quelque méthodologie d'enseignement que ce soit, fût-elle actionnelle » (p. 11). Le CECR ne donne pas de descriptions de méthodes d'enseignement, en conséquent il est au professeur de choisir la bonne méthode pour que ses élèves puissent atteindre les buts du cours. Beacco (2010) montre encore les faiblesses du CECR de ce point de vue :

*« Dans leurs formulations sont donc privilégiées des catégories de description telles que fonction, macrofonction, types ou genres de texte, qui ne permettent pas d'identifier les formes concernées ou qui laissent une trop grande marge d'interprétation » (p. 235).*

Le CECR laisse beaucoup à interpréter à l'enseignant. À cause de ce « flou de la relation entre maîtrise des formes et maîtrise des fonctions » (Beacco, 2010 : 233), il y a un besoin de descriptions de critères langagiers liées aux différents niveaux du CECR. Ce manque a mené à la formation des textes qui décrivent les formes linguistiques correspondantes aux compétences des différents niveaux du CECR, pour les différentes langues. Pour le français, Beacco, Bouquet et Porquier (2004) ont créé, entre autres, *Niveau B2 pour le français (apprenant/ utilisateur indépendant) un référentiel* (voir section 2.3).

On pourrait en effet supposer que ce genre de document soit le plus nécessaire aux niveaux les plus élevés, où les élèves doivent être capables d'utiliser la langue dans des

nombreux contextes différents, menant les élèves à maîtriser des structures langagières plus complexes. De ce fait, le travail de l'enseignant à interpréter les critères de compétences devient plus difficile aux niveaux les plus élevés.

Dans la section suivante nous allons découvrir la cohérence entre le CECR et les programmes d'études suédois pour les langues de manière générale, pour ensuite nous approfondir dans le niveau B1.2 du CECR et le programme d'études pour le français étape<sup>2</sup> 5 (le cours des langues du niveau le plus élevé, donné par la majorité des lycées dans le système scolaire suédois).

### **2.2.2 Les programmes d'études suédois et le CECR**

En 2011 Skolverket a publié les nouveaux programmes d'études, qui sont fortement adaptés aux idées de CECR en ce qui concerne la vue sur l'apprentissage des langues, le caractère des compétences langagières et l'utilisation des compétences langagières (Skolverket, 2011 : kommentarmaterial *om ämnet moderna språk*). Par exemple, la disposition des programmes d'études suédois pour les langues modernes est semblable à celle du CECR, contenant les catégories : production, réception et interaction.

Les programmes d'études des langues vivantes expriment un souhait que les élèves développeront une 'capacité communicative diversifiée' (Skolverket, 2011 : *moderna språk, ämnets syfte*). On veut que l'apprenant utilise la langue activement dans des situations très diverses. Comme dans le CECR, les buts dans les programmes d'études suédois pour les langues mettent l'accent sur ce que l'apprenant peut faire avec la langue. On voit la langue comme un outil pour pouvoir communiquer et accomplir des tâches langagières dans des contextes authentiques.

Outre la vue commune d'une approche fonctionnelle de l'enseignement des langues, il y a aussi une ressemblance dans les niveaux de compétence du CECR et les programmes d'études suédois. Effectivement, les différents niveaux des cours des langues modernes en Suède (étape 1 à 7) et les différents niveaux de compétence du CECR (niveau A1 au C2) ont été comparés (voir tableau 4).

---

<sup>2</sup> Les différents cours des langues vivantes au lycée sont divisés en 7 étapes (« steg » en suédois).

**Tableau 4.** La corrélation entre les étapes suédois des langues modernes et les niveaux du CECR. Basé sur tableau dans (Skolverket 2011 : kommentarmaterial *om ämnet moderna språk*).

Langues vivantes	CECR
Étape 1	A 1.2
Étape 2	A 2.1
Étape 3	A 2.2
Étape 4	B 1.1
Étape 5	B 1.2
Étape 6	B 2.1
Étape 7	B 2.2

Dans le tableau 4, ci-dessus, on peut voir que le niveau le plus élevé des langues vivantes dans le système scolaire en Suède (étape7), correspond au niveau B2.2 du CECR. Les niveaux les plus élevés du CECR (C1, C2) peuvent être atteints seulement si l'apprenant/l'utilisateur vit plusieurs années dans un pays où la langue cible est utilisée.

### 2.2.3 Le niveau B1.2 du CECR

Comme nous avons vu dans le tableau 4 (voir section 2.2.2), le français étape 5 dans le système scolaire suédois correspond au niveau B1.2 du CECR, un niveau qui se trouve entre le niveau B1 et le niveau B2. Nous allons maintenant voir les critères de compétences générales du niveau B1.2 du CECR. Puisque il n'existe pas une description générale de l'utilisateur au niveau B1.2, le niveau B1 et le niveau B2 sont décrits ci-dessous. Au niveau B1, l'apprenant :

*« peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée »* (Conseil de l'Europe, 2005 : 25, tableau 1).

Selon la description générale pour le niveau B2, l'élève :

*« Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer*

*les avantages et les inconvénients de différentes possibilités* » (Conseil de l'Europe, 2005 : 25, tableau 1).

Ces descriptions générales résument, dans une échelle globale, toutes les critères de compétences des niveaux B1 et B2. Dans le CECR il y a des tableaux avec des descripteurs plus détaillés pour les différents types de compétences dans différents domaines (comme illustré dans le tableau 3, dans section 2.2.1).

#### **2.2.4 Le programme d'études suédois pour le français étape 5 (steg 5)**

Les programmes d'études pour les langues vivantes sont divisés en trois parties : le but de la matière (voir Ämnets syfte), qui comprend tous les niveaux, et le contenu central (voir Centralt innehåll) et les exigences de connaissances (voir Kunskapskrav), qui varient pour les différents niveaux. Le contenu central contient trois parties : 1) le contenu de la communication, 2) la réception, et 3) la production et l'interaction. La première partie décrit les thèmes et le contenu du cours. Pour le français étape 5, 'des événements et des cours des événements', 'des pensées, opinions, idées' et 'des conditions de vie [...] dans différentes contextes et régions où la langue est utilisée' sont quelques thèmes du contenu de la communication. La partie 'réception' parle du contenu et du type de langue écrite et orale à laquelle les élèves doivent être exposés pendant le cours. Par exemple 'des textes qui sont instructifs, narratifs, conclusifs, explicatifs...', 'une langue orale cohérente et des conversations de différents types' et 'la littérature et autre fiction' sont quelques points mentionnés dans cette partie. La dernière partie décrit ce que les élèves doivent faire avec la langue pour pouvoir communiquer. Pour le français étape 5, les élèves doivent être capables de 'donner des instructions, raconter, conclure, expliquer, commenter, évaluer, motiver ses opinions, discuter et argumenter'. Ils doivent aussi 'utiliser des mots et des phrases qui clarifient la relation de cause à effet et les aspects temporels' (Skolverket, 2011 : ämnesplan Franska 5).

La grammaire n'est pas mentionnée explicitement dans les programmes d'études pour les langues vivantes, mais pour chaque but de 'production et interaction' on peut interpréter des structures grammaticales nécessaires pour pouvoir l'atteindre. Par exemple, pour raconter, il faut comprendre le système temporel ; comment conjuguer les verbes, comment alterner entre l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait, etc. Beacco (2010) écrit : « les programmes d'enseignement [...] définissent des contenus d'enseignement, c'est-à-dire qu'ils ont pour fonction de construire l'objet-langue, à savoir ce qui dans une langue est considéré

comme devant être et comme pouvant être enseigné » (p. 36). Puisque les programmes d'études suédois sont très vagues et interprétables, il est à l'enseignant de définir quelles structures grammaticales à traiter dans le cours. Il doit interpréter les buts des programmes d'études pour ensuite décider le contenu et la disposition du cours.

### 2.3 Les structures grammaticales complexes – c'est quoi ?

Nous pouvons constater que, pour être capable d'accomplir les tâches langagières mentionnés ci-dessus, l'apprenant doit maîtriser un vocabulaire riche et un grand nombre de structures grammaticales relativement complexes. Or, c'est quoi une structure grammaticale complexe en français ? Dans cette section nous allons voir qu'il y a plusieurs définitions possibles de ce concept.

Basés sur la perspective de l'acquisition du français langue seconde ( désormais L2), Bartning et Schlyter (2004) proposent six stades de développement morphosyntaxique pour les apprenants adultes suédophones de français. À partir de deux corpus d'enregistrements de langue orale spontanée en français d'apprenants de différents niveaux, Bartning et Schlyter ont pu établir des itinéraires acquisitionnels pour les éléments grammaticaux du français. Les itinéraires acquisitionnels, qui se développent indépendamment des facteurs externes, ont pu être réunis en six stades de développement, qui « reflètent l'acquisition du français de l'apprenant suédophone, dans des situations orales spontanées où elle/il doit avoir recours à ses connaissances automatiques » (Bartning & Schlyter, 2004 : 281), dont les stades 4 à 6 sont considérés comme étant des stades avancés.

Selon ce modèle, les structures grammaticales que l'on peut trouver chez les apprenants à partir du stade 4 (le stade avancé bas) pourraient être considérées comme étant de type « complexe ». Il est par exemple question des structures suivantes pour le stade 4 : le pronom clitique avant l'auxiliaire, le conditionnel, le plus-que-parfait, le subjonctif, les négations complexes et la clitisation du pronom (voir tableau 5).

**Tableau 5.** Les structures grammaticaux au stade 4. Basé sur l'article de Bartning et Schlyter (2004).

Structure grammaticale au stade 4 :	Exemples de langue orale spontanée produite par le corpus de l'étude de Bartning et Schlyter (2004) :
<b>Pronom clitique avant l'auxiliaire</b>	« je l'ai pris/ ça m'a changé/ je t'ai dit » (p. 291)
<b>Le plus-que-parfait</b>	« il avait neigé et le surface n'était pas si bon » (p.287)
<b>Le subjonctif</b>	« pour qu'il puisse pas voir » (p.289)
<b>Négations complexes <i>rien, jamais, personne</i></b>	« eh je ne comprends rien, là » (p.290)

Au stade 5 (le stade avancé moyen), le futur simple, la négation utilisée comme sujet et le gérondif sont des structures qui apparaissent (voir tableau 6). En plus, les structures qui émergent au stade 4 (le plus-que-parfait, le conditionnel et le subjonctif) se stabilisent.

**Tableau 6.** Les structures grammaticaux au stade 5. Basé sur l'article de Bartning et Schlyter (2004).

Structure grammaticale au stade 5 :	Exemples de langue orale spontanée produite par le corpus de l'étude de Bartning et Schlyter (2004) :
<b>Le plus-que-parfait</b>	« on nous <b>avait pas appris</b> le subjonctif » (p.287)
<b>Le conditionnel</b>	« je <b>choiserais</b> la ville, je pense » (p.288)
<b>Le subjonctif</b>	« ça ne veut pas dire que les cours <b>soient</b> finis » (p.289)
<b>La négation comme sujet</b>	« mais <b>personne ne</b> le sait donc » (p. 290)
<b>Le gérondif</b>	« [...] <b>en offrant</b> des bonbons » (p.293)

Au stade 6 (le stade avancé supérieur), toutes les structures grammaticales se stabilisent.

Selon Bartning et Schlyter (2004), à ce niveau on peut voir chez l'apprenant « une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé » (p : 296), par exemple en utilisant des subordonnées formées par des infinitifs, gérondifs et ellipses.

Comme nous avons vu dans section 2.2.1, il existe des inventaires détaillés des critères de compétences langagières pour les différents niveaux du CECR. A la différence du modèle de Bartning et Schlyter (2004), ces documents ne sont pas basés sur la production spontanée des apprenants et les compétences linguistiques qu'ils automatisent au fur et à mesure de l'acquisition du français. Au contraire, ils se basent sur les structures formelles qui, d'un point de vue théorique, sont nécessaires pour accomplir les tâches en question. Dans *Niveau B1 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant) niveau seuil* (2011), Beacco, Blin, Houles, Lepage et Riba définissent les structures grammaticales, les expressions et les phrases fixes, et les constructions qui sont nécessaires pour atteindre les critères de compétences du niveau B1 du CECR de français. Comme indiqué dans le Tableau 7, il est par exemple question des structures grammaticales suivantes :

**Tableau 7.** Les structure grammaticaux au niveau B1. Basé sur chapitre 5 dans *Niveau B1 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant) niveau seuil* (Beacco et al., 2011 : 117-139).

Structure grammaticale	Exemple (Beacco et al., 2011)
<b>II+ V/ V Impersonnel</b>	« Il est facile de répondre à cette question » (p. 124)
<b>C'est..., il y a..., voilà...</b>	« C'est formidable de parler sept langues » (p.124)
<b>Constructions verbales</b>	« J'avais prévenu Patrick de ton arrivée » (p.124)
<b>Complétives</b>	« Tu dis à Pablo que c'est d'accord » (p.125)
<b>Infinitives</b>	« Tu dis à ton frère de rappeler demain » (p.125)
<b>Structures interrogatives</b>	« Le film commence à quelle heure ? » (p.126)
<b>Négation (rien, personne, jamais)</b>	« Je ne bois jamais de café le soir » (p.127)
<b>Passif</b>	« J'ai été retardé par la pluie » (p.127)
<b>Connecteurs</b>	Au début, finalement, à la fin, puis, pour terminer ; également, de plus, tout d'abord , et même, de plus, d'ailleurs ; autrement dit, après tout, de toute façon ; car, puisque , par conséquent , pour que, au contraire, cependant, malgré
<b>Relations anaphoriques</b>	En, y, dont, celui-ci, le mien etc., lequel etc., beaucoup, peu, chacun, personne, plusieurs

Dans le texte de Beacco et al. (2011), il y a aussi des descriptions des phrases et des expressions nécessaires pour pouvoir accomplir les tâches du niveau B1 du CECR.

Concernant la morphologie verbale, l'apprenant doit être :

*« capable d'identifier et d'utiliser les marques flexionnelles de la plupart des verbes aux modes et temps suivants :*

- *Indicatif : présent, imparfait, plus-que-parfait, passé composé, futur ;*
- *Conditionnel présent ;*
- *Subjonctif présent des verbes des groupes 1 et 2 et de verbes fréquents tels que : aller, venir, pouvoir, savoir, être, avoir... ;*
- *Impératif présent ;*
- *Infinitif présent ;*
- *Participe présent et passé des verbes des groupes 1 et 2 et de certains verbes (cf. ci-dessus) ;*
- *Ainsi que la valeur des formes périphrastiques : aller Vinf, venir de Vinf, être en train de Vinf...*
- *[...]*
- *De reconnaître certaines formes et la valeur principale du passé simple dans des discours écrits ;*

- *De distinguer les valeurs et les emplois principaux des temps et modes ci-dessus.* » (Beacco et al., 2011 : 122)

Pour le niveau B2 pour le français, il existe un même inventaire (Beacco et al., 2004), avec des descriptions similaires (voir tableau 8).

**Tableau 8.** Les structures grammaticaux au niveau B2. Basé sur chapitre 5 dans *Niveau B2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant) un référentiel* (Beacco et al., 2004 : 153-183)

Structure grammaticale	Exemple Beacco et al. (2004)
<b>II + VImpersonnel</b>	« Il était impossible d'accepter cela » (p.159)
<b>C'est..., il y a..., voilà..., voici..., soit...</b>	« Qu'il soit pas d'accord, c'est normal » (p.159)
<b>Constructions verbales</b>	« Ça m'a rendu fou » (p.160)
<b>Complétives</b>	« Nous nous sommes étonnés de ce que personne ne vienne protester » (p.161)
<b>Infinitives</b>	« On a obtenu du Consulat de prolonger le séjour » (p.161)
<b>Interrogatives</b>	« Pourquoi cette information n'a-t-elle pas été diffusée plus tôt ? » (p.164)
<b>Négation</b>	« Ça ne marche plus » (p.164)
<b>Passif</b>	« Il y a eu trois personnes de blessées » (p.165)
<b>Connecteurs</b>	tout d'abord, enfin ; également, en outre, bref ; or, d'ailleurs, non seulement... mais encore ; en d'autres termes, quoi qu'il en soit, en définitive, tout bien considéré ; grâce à, étant donné, par suite de ; pour que
<b>Relations anaphoriques</b>	A laquelle etc., celui etc., dont, celui-ci etc., n'importe lequel etc.

Quant à la morphologie verbale, l'apprenant au niveau B2 de français doit être capable de connaître et d'utiliser les modes et les temps suivants :

- *indicatif : présent, imparfait, passé composé, futur, futur antérieur ;*
- *conditionnel : présent, passé ;*
- *subjonctif : présent, passé ;*
- *impératif : présent, passé ;*
- *infinitif : présent, passé ;*
- *participe : présent, passé, y compris la forme de 'participe composé' : ayant compris, étant parti.*

*S'y ajoutent les formes (dites périphrastiques) :*

- *aller + Vinf (futur proche) [...]*
- *venir de + Vinf (passé immédiat [...])*
- *être en train de + Vinf [...]*

(Beacco et al. 2004 : 157).

Ensemble les stades de développement proposés par Bartning et Schlyter (2004) et les inventaires de Beacco et al (2004 & 2011) donnent une image globale des structures grammaticales qui peuvent être considérées complexes pour l'apprenant de français L2. Or, la perspective qui sera approfondie dans cette étude est celle de savoir comment les enseignants de FLE répondent aux questions qui concernent les structures grammaticales complexes dans leur enseignement du FLE.

### **3. But de l'étude et questions de recherche**

L'objectif général de cette étude sera de mettre l'accent sur la manière dont on enseigne la grammaire en français L2 selon l'approche fonctionnelle en place dans le système scolaire suédois. Comme nous avons vu dans la section précédente, la composante formelle fait partie intégrale de la compétence de communication langagière visée par cette approche (voir Tableau 1). Or, si les buts à atteindre pour les apprenants L2 sont formulés sous forme d'activités langagières à maîtriser, deux questions importantes se posent d'un point de vue didactique :

- Comment les professeurs savent-ils quelles structures grammaticales inclure dans leur enseignement de la L2 ?
- Comment traduisent-ils des activités comme « *raconter, expliquer, argumenter, etc.* » en termes grammaticaux à transmettre à leurs élèves ?

Certes, ces questions deviennent d'autant plus intéressantes aux stades avancés du développement linguistiques des apprenants. En principe, des tâches communicatives de plus en plus sophistiquées (voir Tableau 2 par exemple), exigent des compétences formelles de plus en plus complexes. Or, de quelles structures formelles parlons-nous ?

En vue de nous approcher de la problématique formulée ci-dessus, nous allons cerner le niveau le plus avancé dans l'enseignement de FLE au lycée en Suède, à savoir l'étape 5. En outre, nous allons regarder deux perspectives différentes : d'abord celle des enseignants de FLE au lycée, et ensuite celle des apprenants suédophones de FLE vue à travers leur production écrite en langue cible.

Les quatre questions de recherche suivantes ont été formulées pour la présente étude :

1. En tant que professeur de FLE, comment définit-on les structures grammaticales

(complexes) correspondant aux tâches communicatives exprimées dans le programme d'études pour l'étape 5 ?

2. Comment est-ce que la grammaire complexe est intégrée dans l'enseignement de français dans une approche fonctionnelle ?
3. Et plus précisément, comment est-ce que cette grammaire complexe est traitée au cours de français étape 5 ?
4. Les apprenants de français à l'étape 5, à quel point se servent-ils des structures grammaticales complexes pour accomplir les tâches communicatives décrites dans le programme d'études ?

## **4. Méthode**

Pour répondre aux questions formulées ci-dessus nous avons choisi de faire une étude qualitative ainsi qu'une étude quantitative. La première inclut des interviews avec deux professeurs de français étape 5 (voir section 4.1), et la dernière correspond à une analyse de quelques textes écrits par les élèves du cours de français étape 5 (voir section 4.2). Les interviews donneront un aperçu de comment les professeurs raisonnent sur l'enseignement de la grammaire et le programme d'études. Quant à l'analyse des textes, elle donnera des informations sur quelles structures grammaticales qui sont utilisées par les élèves au niveau avancé de l'enseignement du FLE au lycée.

### **4.1 Les interviews des professeurs**

Dans cette section, nous présentons les deux professeurs qui sont interviewés (voir section 4.1.1) et le déroulement des interviews (voir section 4.1.2). Toutes les questions des interviews se trouvent dans l'Annexe 1.

#### **4.1.1 Description des participants**

Le premier professeur, désormais P1, enseigne le français étape 3 à 5 (tous les années du lycée) et l'anglais à la première et la dernière année du lycée. Il a 40 ans, et il enseigne les langues depuis 14 ans.

Professeur numéro deux, désormais P2, enseigne le français et le suédois. Elle enseigne le français à la première et deuxième année (français étape 3 et 4), mais elle a enseigné le français étape 5 et 6 avant. Concernant le suédois, P2 enseigne les élèves de toutes les années

du lycée. P2 a 43 ans et elle a enseigné au collège pendant 3 ans, et également au lycée pendant 3 ans. Elle a aussi enseigné à l'université.

Tous les deux professeurs enseignent à deux lycées différents au sud de la Suède. Nous avons été en contact avec P1 avant, par conséquent, nous l'avons contacté pour une interview. Nous avons aucune relation précédente avec P2, car nous l'avons contacté après avoir reçu son adresse e-mail de notre directrice.

**Tableau 9.** Présentation des professeurs.

Professeur	Age	Années dans le métier	Niveau de français enseigné	Autre matière
1	40 ans	14 ans	Etape 3 à 5	anglais
2	43 ans	6 ans (3 ans au lycée, 3 ans au collège)	Etape 3 et 4 (avant : aussi l'étape 5 et 6)	suédois

#### 4.1.2 Le déroulement des interviews

L'interview avec P1 s'est déroulée à l'école où il travaille. Il a eu une leçon d'anglais avant l'interview, qui s'est déroulée entre 12.30 et 13.30.

La deuxième interview, avec P2, s'est déroulée à un café entre 16.30 et 17.00, après un jour entier de travail.

Les interviews ont été faites en suédois, pour ne pas gêner la communication parce que nous parlons tous le suédois comme langue maternelle. Les deux interviews ont été enregistrées à l'aide d'un portable, pour ne pas oublier ou manquer quelques informations (Trost, 2005). Pour faciliter l'analyse, nous avons ensuite transcrit les interviews dans un document Word. Au moment des interviews, les professeurs ont été informés que les interviews seraient enregistrées mais qu'ils seraient complètement anonymes.

Les interviews traitent le rôle de la grammaire dans le programme d'études, et comment les enseignants interprètent ceux-ci. Ils traitent aussi la question de comment on travaille avec la grammaire dans l'enseignement de français étape 5 (pour toutes les questions, voir Annexe 1).

#### 4.2. Les textes des apprenants

Dans cette section nous présentons l'origine des textes écrits par les élèves (voir section 4.2.1), les consignes données aux élèves (voir section 4.2.2), et finalement, la méthode d'analyse des textes (voir section 4.2.3). Tous les textes utilisés dans cette étude se trouvent dans Annexe 2.

#### **4.2.1 L'origine du corpus**

Les textes écrits par les élèves viennent de l'étude faite par Granfeldt et Ågren (2013), qui fait partie du projet « From A1 to C2 - linguistic correlates to the levels of the Common European Framework » (Granfeldt, Gyllstad, Wiberg, Bernardini & Källkvist, 2011). Le corpus comprend 76 productions écrites par 38 élèves (22 élèves de la dernière année de l'école obligatoire suédoise, et 16 élèves de la dernière année du lycée) tous évalués selon les niveaux du CECR par deux évaluatrices externes avec beaucoup d'expérience dans ce domaine. Parmi les textes écrits par les élèves de la dernière année du lycée, dix textes ont été évalués comme étant au niveau B2 du CECR d'au moins une des deux évaluatrices. La tâche des évaluatrices a été de classer les textes selon leur niveau communicatif par rapport aux niveaux du CECR (expression écrite). Ce sont ces dix textes dont nous nous servons dans la présente étude.

#### **4.2.2 Les consignes données aux apprenants**

Les élèves ont eu 40 minutes à leur disposition pour écrire deux textes, un e-mail et un récit personnel. Il s'agit donc d'une tâche communicative où il faut transmettre un message personnel. Il est important de souligner qu'aucune mention n'a été faite à la grammaire ou à la précision linguistique dans les consignes données aux élèves. Les élèves ont écrit les textes sur l'ordinateur, sans aucune aide. Les instructions étaient les suivantes :

1. Le e-mail :

Vous avez été absent de l'école pendant la dernière semaine. Écrivez un e-mail au professeur en expliquant votre absence du cours, en posant deux questions sur un exercice du cours et deux questions sur le contenu du cours.

2. Le récit :

Racontez un événement particulier dont vous vous souvenez en décrivant ce qui s'est passé et en expliquant pourquoi cet événement est inoubliable.

#### **4.2.3 Méthode d'analyse des textes**

En analysant les textes des apprenants, nous avons examiné quelles structures grammaticales qui sont présentes dans les textes. Les structures qui nous ont intéressé sont les structures mentionnées dans la littérature (voir section 2.3). D'abord, nous avons regardé l'utilisation des différents temps de l'indicatif : le présent, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait et le futur. Concernant les modes, nous avons regardé la présence du conditionnel présent, du subjonctif présent, de l'impératif et du gérondif. Ensuite, nous avons examiné

l'utilisation des différentes négations : ne...pas, ne...rien, ne...jamais, ne...personne et ne...plus. Nous avons aussi regardé la structure des interrogatives : les questions indirectes, les questions en construction directe, les questions en inversion, l'utilisation des structures « qu'est-ce que/ qu'est-ce qui » et « est-ce que/ est-ce qui ». Finalement, nous avons examiné quels connecteurs qui sont utilisés par les apprenants, ainsi que l'utilisation des pronoms objet.

## **5. Résultats**

Dans cette section, nous allons présenter les résultats des interviews des professeurs (section 5.1) et les résultats des analyses des textes écrits par les apprenants (section 5.2).

### **5.1 Les interviews des professeurs**

Les réponses des professeurs seront présentées en différentes sous-sections (5.1.1-5.1.6).

#### **5.1.1 La grammaire dans le programme d'études**

Les deux professeurs sont en accord sur le fait que les nouveaux programmes d'études donnent une place plus grande à la grammaire que les anciens programmes d'études. P2 souligne que dans les nouveaux programmes d'études, le concept de précision langagière ('språklig korrekthet') est mentionné plusieurs fois. Pourtant, elle constate que c'est la communication qui est centrale.

En ce qui concerne la grammaire, les deux professeurs interprètent le programme d'études un peu différemment. P1 dit que l'on doit regarder les buts que les élèves doivent atteindre pour ensuite y définir un outil ou une fonction grammaticale qui serait nécessaire pour pouvoir le faire, mais « ce n'est pas toujours si facile ». Il dit que pour atteindre les buts de français étape 5, les élèves doivent, plus précisément, avoir une conception du système des modes, car les verbes sont centrales. Les connecteurs et la cohérence des textes sont aussi des parties très importantes. Contrairement au P1, P2 déclare qu'il est difficile de faire le lien entre les buts et certaines structures grammaticales. Elle dit que pour atteindre les buts de français étape 5, il faut que l'apprenant maîtrise la langue en générale. Elle constate que « ce n'est pas exactement comme cela, que nous faisons le lien entre la grammaire et chaque point dans les buts. Nous ne faisons pas cela, ou *moi*, je ne le fais pas ».

### **5.1.2 La grammaire autrefois et dans les autres matières**

Même si P1 est inspiré de son propre professeur de français, il constate que maintenant, la grammaire n'a plus une place centrale dans l'enseignement de français. Autrefois, la grammaire était le fondement de l'enseignement. On travaillait plus avec les livres de grammaire et les verbes autrefois que l'on fait maintenant. Même P2 explique qu'avant la seule communication orale se manifestait entre le professeur et l'élève, pendant qu'aujourd'hui, c'est la communication entre les élèves qui importe. P2 ajoute qu'elle pense que l'on avait une compréhension plus étendue de la grammaire et des textes auparavant.

Il semble que la grammaire a une place plus centrale dans les cours de français que dans les autres matières. P1 explique que l'on travaille moins avec la grammaire dans les cours d'anglais. Si on le fait, il faut trouver des arguments dans le programme d'études pour justifier pourquoi on doit travailler la grammaire. Il dit que dans les cours d'anglais, il vaut la peine que les élèves écrivent et parlent, tandis que dans les cours de français, il faut travailler avec la grammaire. De manière semblable, P2 constate que l'on ne travaille jamais la grammaire dans les cours de suédois. On n'a pas le temps de le faire, et en plus les programmes d'études pour le suédois mettent l'accent sur la littérature. On donne à la grammaire une place plus grande dans les cours de français, que dans les cours de suédois.

### **5.1.3 La grammaire dans l'enseignement**

Tous les deux professeurs ne mettent pas l'accent seulement sur la grammaire ou seulement sur la communication. Ils pensent que les deux doivent être présentes dans l'enseignement et coopérer. Pourtant, ils pensent que c'est aux niveaux plus élevés, surtout à l'étape 5, de français que les élèves gagnent vraiment d'un enseignement grammatical. P1 dit que les élèves à l'étape 5 ont une maturité cognitive qui rend intéressant une discussion de la grammaire et une analyse de la langue. En ce cas, la grammaire fonctionne comme un outil pour développer la capacité analytique des élèves. P1 remarque que c'est aux niveaux plus élevés que l'on a vraiment le temps de s'approfondir à la grammaire.

Comme décrit dans la section 5.1.1, P1 traite normalement le système des modes et les verbes pendant le cours de français étape 5. Il ajoute que l'on travaille avec les constructions verbales, où on revise les compléments d'objet aussi. On traite aussi brièvement le participe passé et le subjonctif. Au début de l'année, P1 et sa classe travaillent avec les pronoms relatifs, comme une répétition, mais aussi comme un outil pédagogique pour savoir comment travailler avec la grammaire dans cette classe. Il dit qu'il ne traite pas certains temps

« spéciaux » (p.ex. le futur antérieur), parce qu'il ne trouve pas que cela vaut la peine de le faire.

P2 dit qu'au cours de français étape 5, elle traite souvent la différence entre l'imparfait et le passé composé. On fait aussi la répétition des structures grammaticales enseignées aux cours précédents, comme p.ex. les pronoms objet. P2 trouve qu'il est difficile de décrire quelles structures grammaticales qu'elle traite normalement, parce que cela change entre les différentes classes, dépendant des savoirs antérieurs des élèves. Elle constate que l'on n'est pas obligé de traiter des structures grammaticales particulières, car il est au professeur de décider le contenu de l'enseignement et de l'adopter à chaque classe différente. P2 avoue que quelques fois, il est une coïncidence qui détermine quelle partie de la grammaire à traiter. Elle explique aussi qu'il n'est pas la grammaire qui décide le contenu du cours, car ce sont les textes et les films qui importent. P2 donne l'exemple du passé simple comme l'une des structures qu'elle exclut de l'enseignement de français étape 5 avec certaines classes.

#### **5.1.4 La grammaire et l'organisation des leçons et les matériels**

Les deux professeurs ont des organisations des leçons très différentes. Même si P1 dit qu'il ne faut pas étudier la grammaire comme une partie isolée, son organisation des leçons montre le contraire. Pendant la lecture d'un roman, P1 consacre une leçon (90 min) par semaine à la discussion du livre et une leçon (90 min) par semaine aux aspects formels. Contrairement à P1, P2 dit : « il est rare que j'aie une leçon complètement dédié à la grammaire ». Elle ajoute que si elle le fait, elle ne se sentira pas contente.

Tous les deux professeurs utilisent des exercices de grammaire des livres et de l'Internet. P1 dit qu'il utilise beaucoup d'exercices traditionnels mais indémodables. Il utilise des exercices mécaniques, parce qu'il trouve que ces exercices renforcent le sentiment de pouvoir accomplir des tâches chez les élèves. P1 utilise quelques exercices où la grammaire est entraînée de manière implicite, pourtant souvent on peut deviner la fonction de la tâche. P2 utilise des exercices traditionnels, mais aussi des exercices communicatifs où il faut utiliser des structures particulières (p.ex. speed-dating).

Il n'y a pas de manuel fixe pour le cours de français étape 5, en tout cas, les deux professeurs se servent de différents livres et manuels, mais aussi de l'Internet. Outre les livres des textes et des exercices, les élèves ont accès à un livre de grammaire française. Dans la classe de P1, il est un livre qui s'appelle *Modern fransk grammatik* de Holmberg, Klum et Girod (2011). Dans la classe de P2 on utilise le livre *Gleerups franska grammatik* de Hansén et Schwartz (1992).

### **5.1.5 La correction et le feed-back -travailler avec la langue complexe**

Les professeurs travaillent un peu différemment avec la correction des textes écrits par leurs élèves. P1 ne fait pas la correction des erreurs, mais il les souligne et ensuite les élèves doivent faire la correction eux-mêmes. P2 dit que généralement, elle ne fait pas la correction de la langue parlée, pourtant dans les productions écrites, elle fait la correction des toutes les erreurs.

Pour mener les élèves à l'utilisation d'une langue plus complexe et variée, les professeurs utilisent différentes stratégies. Premièrement, P2 questionne ce que c'est 'une langue complexe'. Elle se demande si on peut vraiment obtenir un niveau si élevé au lycée. Pourtant, elle dit que pour pousser les élèves à utiliser certaines structures complexes, on peut donner des consignes qui disent que les élèves doivent utiliser certaines expressions dans la tâche. Une autre façon pour encourager l'utilisation des certaines structures est de faire des exercices grammaticaux après la présentation d'une certaine structure grammaticale.

P1 dit qu'il est important que la grammaire soit mise dans un contexte communicatif, pour s'entraîner à la forme et en même temps au contenu (cf. Jean, 2005, section 2.1). Pour mener les élèves à l'utilisation des structures plus complexes, P1 encourage la réflexion de la part des élèves. Quand il rend les textes des élèves avec les erreurs marquées (mais ne pas corrigées), il circule dans la salle de classe pour réfléchir avec les élèves sur les changements qui peuvent être faits pour rendre la langue plus sophistiquée et expressive.

### **5.1.6 L'opinion des élèves sur la grammaire (selon les professeurs)**

P1 pense que les élèves trouvent que la grammaire est une partie importante de l'enseignement de français. Il dit que pour quelques élèves, qui ont fait des études en France, l'enseignement grammatical devient une expérience étonnante. Ils ont eu le sentiment que la grammaire traite seulement la langue écrite et que la langue écrite et la langue parlée sont deux aspects séparés. Il explique que même si les élèves ne peuvent pas expliquer une règle grammaticale (car on ne travaille pas avec la grammaire de cette façon), ils ont des explications, qui sont valables, eux-mêmes.

P2 dit que parfois, les élèves veulent que l'on parle plus de la grammaire. Elle croit que c'est peut-être parce que les élèves « souffrent » à cause d'une manque d'assurance concernant la grammaire. Souvent, ils n'ont pas eu d'enseignement grammatical dans les autres matières, et ils pensent qu'ils ne réussiront pas à comprendre la grammaire française sans la traiter explicitement aux cours. En même temps, P2 croit que si on demande à un élève

de quelle compétence linguistique il veut améliorer, la réponse ne sera pas la grammaire mais plutôt la compréhension orale et l'expression orale.

### **5.1.7 Résumé des interviews**

Les deux interviews mettent en évidence que les deux professeurs travaillent différemment en plusieurs aspects. Ils ne font pas la même interprétation du programme d'études et ils n'organisent pas les leçons de la même façon. En outre, ils ne travaillent pas de la même façon en ce qui concerne la correction et le feed-back et ils n'utilisent pas les mêmes types d'exercices. Néanmoins, les deux professeurs ont la même vue sur le rôle de la grammaire dans le programme d'études et ils intègrent, tous les deux, l'aspect formel ainsi que l'aspect communicatif dans l'enseignement de français étape 5. Dans la section 6.1, nous discuterons ces résultats des interviews, mais tournons maintenant notre attention vers l'analyse des textes écrits par les apprenants.

## **5.2 Les textes des apprenants**

Dans cette section nous présentons les résultats de l'analyse des structures grammaticales complexes utilisées dans les textes écrits par les apprenants.

### **5.2.1 Les temps et les modes**

Le tableau 10 ci-dessous présente le nombre de fois où chaque temps en indicatif a été utilisé par les apprenants dans chaque texte. Tous les verbes sont compris, même si le verbe n'est pas correctement accordé à la personne. Le verbe « est » dans la structure « qu'est-ce » n'est pas représenté dans le tableau.

**Tableau 10.** Les temps utilisés dans les textes des apprenants.

Texte	Présent	Imparfait	Passé composé	Plus-que-parfait	Futur simple	Futur proche
AO1 <sup>3</sup> texte 1	7		4		1	1
AO1 texte 2	8 (3)	6	10	1	1	1
FO texte 1	11	2	3			3
JL texte 1	12	1	4			
JL texte 2	8 (3)	3	6			
ML texte 1	15 (1)		5			1
ML texte 2	5 (3)	3	8 (1)			2
TA texte 1	12		6		1 (1)	1
TA texte 2	3 (2)	9 (1)	5	1(1)		1
VL texte 1	9 (2)		3		2	1
<b>Total :</b>	<b>90 (14)</b>	<b>24 (1)</b>	<b>54 (1)</b>	<b>2 (1)</b>	<b>5 (1)</b>	<b>11</b>

Légende : Les chiffres placés entre parenthèses indiquent le nombre d'utilisations incorrectes du temps.

En regardant la dernière ligne dans le tableau 10, nous pouvons constater que le temps de l'indicatif le plus fréquent est le présent. La majorité des formes du présent sont correctement utilisées. Dans 14 occasions (voir ligne 12, colonne 2, dans le tableau 10), le présent a été incorrectement utilisé. Le présent a été utilisé dans un contexte du passé 11 fois, dont 8 sont des contextes de l'imparfait (voir ex 1) et 3 des contextes de passé composé (voir ex 2). Les trois utilisations erronées qui restent sont des contextes du subjonctif (voir ex 5 , plus en bas).

Ex 1 : *Un jour nous avons oublié le collier de notre chien dans un endroit où il ya des vaches* (TA texte 2).

Ex 2 : *Soudain, ma copine **regarde** la compine de ma meilleure amie et elle **reçoit** un regard étonné* (JL texte 2).

Le tableau 10 montre aussi que le passé composé est un temps fréquemment utilisé dans les textes (voir ligne 12, colonne 4). À part d'une occasion, le passé composé est correctement utilisé dans les textes.

En analysant le tableau 10, nous pouvons voir que le plus-que-parfait est rarement utilisé (voir colonne 5). En ce qui concerne le futur, le futur proche (voir ligne 12, colonne 7

<sup>3</sup> Les lettres se réfèrent aux initiales de chaque apprenant.

dans le tableau 10) est plus souvent utilisé que le futur simple (voir ligne 12, colonne 6 dans le tableau 10). De cette analyse nous pouvons bien constater que dans une telle tâche communicative, l'utilisation des temps du passé n'est pas complètement automatisée chez les apprenants.

Le tableau 11 ci-dessous présente le nombre de fois que chaque mode en présent (sauf l'indicatif, qui est représenté dans le tableau 10) apparaît dans les textes.

**Tableau 11.** Les modes dans les textes des apprenants.

Texte	Conditionnel	Subjonctif	Impératif	Gérondif
AO1 texte 1				
AO1 texte 2				
FO texte 1	1			
JL texte 1	1	1		
JL texte 2				1
ML texte 1				
ML texte 2	1 (1)			
TA texte 1		1		
TA texte 2				1
VL texte 1			1	1

Légende : Les chiffres placés entre parenthèses indiquent le nombre d'utilisations incorrectes du mode.

Le tableau 11 montre que les modes, autres que l'indicatif, sont rarement utilisés. Nous avons trouvé trois occasions de l'utilisation du conditionnel (voir colonne 2, dans le tableau 11), dont deux sont correctes (voir ex 3). Concernant le subjonctif, il y a deux instants où il a été correctement utilisé (voir ex 4).

Ex 3 : *Je **serais** bien contente si vous pouvez me répondre dès que possible* (JL texte 1)

Ex 4 : *[...] avez-vous annoncé certaines choses que vous voulez qu'on **écrive** ?* (TA texte 1).

Dans les textes, il y a trois contextes de subjonctif qui ne sont pas marqués par les apprenants (voir ex 5).

Ex 5 : *Est-ce qu'il faut qu'on **peut** traduire toute la texte ?* (VL texte 1).

Le gérondif apparaît trois fois dans les textes (voir colonne 5, dans le tableau 11). Deux apprenants utilisent le gérondif comme subordonné (voir ex 6) et un apprenant l'utilise comme construction elliptique (voir ex 7).

Ex 6 : *En sortant du train à la gare de Göteborg, j'ai vu mon amie [...]* (JL texte 2).

Ex 7 : [...] *mais il y a deux choses **concernant** l'exercice que je n'ai pas compris* (VL texte 1).

Cette analyse montre que dans cette tâche, les modes autres que l'indicatif sont rarement utilisés. Le seul mode qui n'est pas marqué dans tous les contextes est le subjonctif. Pourtant ce mode émerge chez certains apprenants.

### 5.2.2 Les négations

Le tableau 12 ci-dessous présente toutes les négations utilisées par les apprenants.

**Tableau 12.** Les négations dans les textes des apprenants.

Texte	Ne...pas	Ne...jamais	Ne...rien	Ne...personne	Ne...plus
AO1 texte 1	1				
AO1 texte 2	3 (1)				
FO texte 1	1				
JL texte 1	2				
JL texte 2					
ML texte 1	2				
ML texte 2		2			
TA texte 1	1				
TA texte 2	1	1			
VL texte 1	2				

Légende : Les chiffres placés entre parenthèses indiquent le nombre d'utilisations incorrectes de la négation.

Dans ce tableau nous pouvons voir que les apprenants utilisent exclusivement les négations « ne...pas » et « ne...jamais ». La majorité des négations sont correctement utilisées et placées dans les énoncés simples (voir ex 8) et dans les énoncés complexes avec un auxiliaire (voir ex 9).

Ex 8 : [...] *mais je **ne** sais **pas** exactement de quoi il s'agit* (JL texte 1).

Ex 9 : [...] *je **n**'ai **pas** fait l'exercice* (VL texte 1).

Il y a un instant où un apprenant a utilisé la structure « ne...pas » dans un contexte de « ne...personne » (voir ex 10).

Ex 10 : [...] *qu'il **n**'y a **pas** quelqu'un avec des points plus haut que moi* (AO1 texte 2).

Quant à la négation « ne...jamais » elle apparaît trois fois dans les textes (voir colonne 3, dans le tableau 12) (voir ex 11), pourtant dans un texte la même structure est utilisée dans deux énoncés.

Ex 11 : *Je n'ai jamais couru si vite* (TA texte 2).

L'analyse des négations utilisées par les apprenants, montre que la négation « ne...pas » domine dans ce type de texte communicatif.

### 5.2.3 Les interrogatives

Le tableau 13 ci-dessous présente la structure des questions utilisées dans les textes. Comme il y a seulement des questions dans le texte 1, le e-mail, c'est l'analyse du texte numéro 1 de chaque apprenant qui est présentée dans le tableau.

**Tableau 13.** Les interrogatives dans les textes des apprenants.

Texte	Questions indirectes	Questions en construction directe	Questions en inversion	« Qu'est-ce que/ qui »	« Est-ce que/ qui »
AO1 texte 1		2	1	1 (1)	1
FO texte 1		3			1
JL texte 1			1		2
ML texte 1		2	1		3
TA texte 1	1		1		1
VL texte 1			1	1	2
<b>Total :</b>	1	7	5	2 (1)	10

Légende : Les chiffres placés entre parenthèses indiquent le nombre d'utilisations incorrectes de la structure.

Dans ce tableau nous pouvons voir que la construction interrogative la plus fréquente est la construction avec « est-ce que/qui » (voir ligne 8, colonne 6, dans le tableau 13), dont tous les énoncés sont correctes (voir ex 12 et 13).

Ex 12 : *Est-ce que vous pouvez m'expliquer, s'il vous plaît ?* (JL texte 1).

Ex 13 : *Quel enseignement est-ce que c'est ?* (ML texte 1).

Aussi les questions en construction directe sont nombreuses (voir ligne 8, colonne 3, dans le tableau 13) (voir ex 14 et 15), même si elles ne sont pas convenables en français écrit.

Ex 14 : *On va écrire de quoi ?* (FO texte 1).

Ex 15 : *Aussi, il y a une dernière teste de toutes les choses que nous avons fait ?* (ML texte 1).

Il y a quelques exemples des questions où deux différentes constructions sont utilisées dans une question, parce que'elle est composée de deux questions (voir ex 16).

Ex 16 : *Est-ce qu'on peut écrire complètement ce qu'on veut dans cette composition ou avez-vous annoncé certaines choses que vous voulez qu'on écrive ?* (TA texte 1).

En outre, nous pouvons noter qu'il est seulement un apprenant qui a utilisé une question indirecte (voir colonne 2, dans le tableau 13) (voir ex 17).

Ex 17 : *Je me demande aussi de quelle importance cette texte est* (TA texte 1).

Et il y a seulement un apprenant qui a utilisé la phrase « s'il vous plaît » pour marquer la politesse (voir exemple 12, en haut).

Nous n'avons trouvé qu'une utilisation incorrecte d'une construction interrogative (voir ex 18), où la structure interrogative est utilisée dans une phrase qui n'est pas une interrogative :

Ex 18 : *Qu'est-ce qui est passé, c'est que j'ai été très malade* (AO1 texte 1).

De cette analyse nous pouvons constater que les apprenants utilisent une variété de constructions interrogatives. Nous pouvons voir que la construction directe, qui est typique pour la langue orale de français, est fréquemment utilisé par la moitié des apprenants dans cette tâche.

#### **5.2.4 Les connecteurs**

Selon Riegel, Pellat et Rioul (2004), les connecteurs peuvent être réunis dans une liste restreinte et une liste ouverte. La première réfère aux conjonctions de coordination (car, donc, parce que, etc.) et de subordination (mais, bien que, etc.). La dernière contient « [...] les termes qui assurent l'organisation d'un texte [...] » (Riegel, Pellat & Rioul, 2004 : 617), c'est-à-dire les conjonctions, mais aussi des adverbes (alors, puis, etc.), des groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part, en tout cas, etc.), des locutions (c'est à dire, autrement dit), etc. Les connecteurs présentés dans les tableaux 7 et 8 (voir la section 2.3) appartient à la liste ouverte

selon le classement décrit ci-dessus. De ce fait, nous avons analysé l'utilisation des connecteurs de la liste ouverte dans les textes écrits par les apprenants.

Tous les apprenants utilisent différents types de connecteurs. Nous avons trouvé des connecteurs de type des conjonctions (voir ex 19 et 20), des adverbes (voir ex 21).

Ex 19 : *Moi j'ai bien de chose à faire dans tous les cours maintenant **donc** je suis un peu stressé* (TA texte 1).

Ex 20 : J'ai compris qu'on a un travail à faire pour la semaine prochaine, **mais** je ne sais pas exactement de quoi il s'agit (JL texte 1).

Ex 21 : Pour ça je n'ai pas reçu l'information donnée à les autres sur la dissertation. **Alors**, j'ai deux questions à poser [...] (AO1 texte 1).

Au lieu de les présenter dans un tableau, tous les connecteurs que nous avons trouvés dans les textes sont présentés dans la liste ci-dessous :

AO1 texte 1 : alors, pour ça

AO1 texte 2 : 5× mais, à cause de, alors, pour ça, même si

FO texte 1 : Parce que, à regard

JL texte 1 : mais

JL texte 2 : donc, en fait, parce que, quand même

ML texte 1 : à cause de, finalement

ML texte 2 : finalement, même que, même si, parce que

TA texte 1 : donc

TA texte 2 : alors, donc

VL texte 1 : mais, à propos de

De cette analyse, nous pouvons constater que les apprenants utilisent une variété de connecteurs dont « mais », « alors », « parce que », et « donc » sont les plus fréquents.

### 5.2.5 Les pronoms objet

Nous avons trouvé sept phrases qui incluent l'utilisation des pronoms objet. Les apprenants utilisent le pronom objet dans des constructions avec seulement un verbe fini (voir ex 22), dans des constructions avec un auxiliaire et un verbe à l'infinitif (voir ex 23) et dans des constructions avec un auxiliaire et un verbe au participe passé (voir ex 24).

Ex 22 : [...] **je vous** donnerai l'exercice demain soir (VL texte 1).

Ex 23 : Je veux bien **le** faire et si tu **me** laisses, je vais **le** faire à la maison (ML texte 1).

Ex 24 : *Fredrik m'a raconté qu'on va faire une composition [...] (TA texte 1).*

Dans exemple 23, il manque un pronom après « me ». Sauf cet instant, tous les pronoms objet sont bien placés et correctement utilisés. Les exemples montrent aussi que les élèves savent utiliser le pronom clitique avant l'auxiliaire.

## 6. Discussion

Dans cette section, nous discutons les résultats des deux études empiriques en liaison avec les théories présentés dans section 2. Nous présentons aussi les difficultés qui se sont posées en tirant des conclusion basées sur les résultats.

### 6.1 Les interviews des professeurs

Les interviews des deux professeurs montrent qu'ils sont d'accord sur le fait que les nouveaux programmes d'études donnent une place plus grande à la grammaire, mais que c'est la communication qui est centrale. Ils incluent, tous les deux, l'aspect formel et l'aspect communicatif dans l'enseignement. Pourtant, les deux professeurs n'interprètent pas les programmes d'études de la même façon. P1 fait activement le lien entre les buts communicatifs dans les programmes d'études et les fonctions grammaticales qui sont nécessaires pour les atteindre. Par contre, P2 ne fait pas cette connexion entre les programmes d'études et la grammaire. Les programmes d'études mettent l'accent sur la communication et l'utilisation de la langue cible. En effet, ils ne comprennent pas de structures grammaticales spécifiques à traiter dans l'enseignement (Skolverket, 2011). Il est donc à l'enseignant de choisir quelle grammaire traiter dans l'enseignement. Puisque les programmes d'études sont si flous concernant la grammaire, chaque enseignant peut en faire son interprétation. Cette liberté donne aussi l'opportunité d'adapter l'enseignement aux différentes classes.

Les deux professeurs peuvent constater qu'autrefois, la grammaire avait une place plus centrale dans l'enseignement de français. Pourtant, le fait que la grammaire est plus présente dans les nouveaux programmes d'études que les anciens, fait preuve d'un retour de la grammaire dans l'enseignement des langues, dont Beacco (2010) parle à propos du CECR. Les professeurs disent aussi que la grammaire a une place plus centrale dans l'enseignement de français que dans l'enseignement de suédois et d'anglais. Il nous semble que la raison de

cela est que le français est une langue étrangère, qui est peu présente et rarement entendue dans le contexte suédois, pendant que le suédois, qui est la langue maternelle de la majorité des apprenants, et l'anglais, qui fonctionne presque comme une langue seconde en Suède, sont déjà bien maîtrisées et plus ou moins utilisées par les apprenants.

Les structures grammaticales traitées pendant le cours de français étape 5 varient entre les deux professeurs. P1 traite normalement le système des modes et les verbes. Il travaille aussi avec les constructions verbales, où on revise les compléments d'objet et il touche aussi au participe passé et au subjonctif. Toutes ces structures sont présentes dans l'inventaire du niveau B1 pour le français (Beacco et al., 2011) (voir section 2.3). On rencontre le subjonctif au stade 4 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004) (voir section 2.3). Normalement, P2 traite la différence entre l'imparfait et le passé composé. Ces temps sont aussi mentionnés dans l'inventaire du niveau B1 pour le français (Beacco et al., 2011) (voir section 2.3). Pourtant, ils semblent apparaître aux niveaux plus bas que le niveau 4 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004) (voir section 2.3).

Aussi en ce qui concerne l'organisation des leçons et des matériaux, les deux professeurs travaillent différemment. P1 sépare la grammaire du reste de l'enseignement en lui consacrant une leçon entière par semaine. Il utilise aussi des exercices mécaniques et traditionnels. Ces deux faits pouvaient indiquer que la grammaire n'est pas vraiment intégrée dans l'enseignement communicatif et que l'enseignement grammatical met l'accent plus sur la forme en isolation, *focus on forms* (Jean, 2005). Au contraire, P2 semble mettre l'accent plus sur le sens en utilisant des exercices communicatifs. Cela indique que son enseignement grammatical est ancré dans des contextes communicatifs et met l'accent sur *focus on form* (Jean, 2005). Néanmoins, ces deux interviews ne sont pas assez approfondies pour tirer des conclusions sur les caractéristiques pratiques de l'enseignement des deux professeurs.

Quant à la correction et le feed-back, P1 ne fait pas la correction des erreurs. Il les marque, et ensuite il encourage les élèves à en faire la correction. P2 fait la correction de toutes les erreurs dans les productions écrites des apprenants. Nous n'avons pas examiné le rôle de la correction et du feed-back dans la partie théorique. Pourtant, il semble que la méthode de P1 invite les apprenants à une réflexion plus étendue sur la forme et sur le sens que la méthode de P2.

Les deux professeurs croient que les élèves trouvent que la grammaire est une partie importante de l'enseignement de français. P2 pense que les élèves trouvent la grammaire difficile parce qu'ils souffrent d'une manque d'assurance en ce qui concerne la grammaire, car ils n'ont pas reçu d'enseignement grammatical dans les autres matières. En conséquent, P1

explique que l'on n'étudie pas des règles grammaticales dans des livres de grammaire quand on travaille avec la grammaire, mais les élèves formulent des explications eux-mêmes. Cette manière de travailler avec la grammaire, montre probablement que P1 s'éloigne de *focus on forms*.

Finalement, nous devons commenter sur la différence en longueur des deux interviews, où l'interview avec P1 était 60 minutes et l'interview avec P2, seulement 30 minutes. Il nous semble que P1 avait plus l'air de vouloir expliquer et donner des exemples que P2. Le fait que nous étions dans le bureau de P1, lui donnait aussi plus d'occasions de montrer des livres, des épreuves et d'autres documents. Il faut aussi mentionner que P1 est directeur des étudiants au programme de formation des professeurs qui font leur stage au lycée. Cela peut impliquer qu'il a l'habitude de discuter ce qu'il fait dans sa salle de classe. L'heure à laquelle les interviews se sont déroulées peut aussi avoir eu une influence sur la qualité. P2 était certainement fatiguée après une journée entière de travail.

Les interviews montrent que les deux professeurs travaillent différemment dans certains aspects. Malgré cela, ils semblent avoir la même conception du rôle de la grammaire dans les programmes d'études, où l'enseignement de la grammaire doit se faire dans un but communicatif et dans un contexte qui met l'accent sur la transmission d'un message.

Tournons nous maintenant notre attention vers la discussion des résultats de l'analyse des textes écrits par les apprenants.

## **6.2 Les textes des apprenants**

En analysant l'utilisation des différents temps dans les textes produits par les apprenants, on peut voir que la distinction entre le présent et les temps du passé n'est pas complètement maîtrisée par les apprenants. Nous pouvons observer que les différents apprenants ont des difficultés avec certaines structures. Dans quelques textes, nous trouvons aussi des exemples où le temps dans une certaine structure est utilisé à la fois incorrectement, et plus tard correctement. Cela pourrait indiquer que la structure est en train de se stabiliser et d'être automatisée dans l'interlangue de ces apprenants. Le fait que plusieurs apprenants ont des difficultés avec la distinction entre le présent et les temps du passé, porte à croire que les apprenants bénéficieraient de parler plus de cette distinction dans l'enseignement, même si elle n'est pas considérée comme étant complexe selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004) et le livre de Beacco et al (2011). Comme nous avons vu ci-dessus, P2 traite normalement la différence entre le passé composé et l'imparfait dans son enseignement de

français étape 5. Quant au nombre bas de formes de plus-que-parfait, la tâche ne donne probablement pas autant d'occasions aux élèves d'utiliser ce temps. Le nombre élevé de formes du futur (surtout le futur proche) est probablement aussi dû à la forme de la tâche où les élèves posent des questions à propos d'un examen de français qui aura lieu prochainement.

Concernant les différents modes, nous pouvons constater que les tâches données aux apprenants ne donnent pas autant d'occasions pour examiner l'utilisation des modes. Cette analyse montre que dans les deux tâches communicatives examinées ici, les modes autres que l'indicatif n'apparaissent que quelques fois, probablement parce que la tâche elle-même ne les exige pas. Pourtant, nous observons que le seul mode qui pose problèmes aux apprenants est le subjonctif. Selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004), le subjonctif émerge au stade 4, mais il n'est pas maîtrisé à ce stade. Le fait que P1 seulement touche au sujet du subjonctif dans son enseignement, peut indiquer que certains professeurs n'enseignent pas le subjonctif au cours de français étape 5. Cela peut être la raison des erreurs faites par les apprenants concernant ce mode.

Aussi l'analyse des négations montre que ces tâches ne donnent pas suffisamment de données pour tirer des conclusions exhaustives. Le seul fait que nous pouvons voir est que les apprenants maîtrisent bien la structure « ne...pas ». Cette négation apparaît aux niveaux plus bas que le niveau 4 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004).

Dans l'analyse des interrogatives nous pouvons constater que presque tous les apprenants utilisent une variation de structures pour poser des questions. Un fait intéressant est le nombre élevé d'utilisations des questions en construction directe, qui ne sont pas convenables au français écrit et qui donnent aux e-mails un caractère plutôt parlé et moins formel.

Quant aux connecteurs, nous pouvons voir que leur utilisation varie. Pourtant, les connecteurs les plus fréquents sont quand même les plus ordinaires : mais, alors, parce que et donc. Les connecteurs que nous avons trouvés dans les textes, correspondent bien aux connecteurs présentés au niveau B1 (Beacco et al., 2011).

Dans l'analyse des pronoms objet, nous pouvons constater que les apprenants savent les utiliser, aussi bien dans des constructions avec un verbe simple qu'avec un verbe auxiliaire. Cependant, l'utilisation de deux pronoms objet direct et indirect dans un même énoncé semble poser des problèmes chez un apprenant (voir exemple 23). P1 dit qu'il fait la répétition des compléments d'objet quand il traite les constructions verbales dans l'enseignement de français étape 5.

Les apprenants semblent utiliser la majorité des structures auxquelles les professeurs font référence dans les interviews. Pourtant, notre analyse met en évidence que les temps du passé et le subjonctif posent des problèmes à quelques apprenants.

Finalement, il mérite d'être souligné que ces textes écrits par les apprenants de français ont été sélectionnés parce qu'ils ont été évalués comme étant au niveau B2 du CECR. Ainsi, ils ne donnent pas une image juste de tous les apprenants du cours de français étape 5. Il pourrait évidemment exister des apprenants à l'étape 5 qui se trouvent à un niveau inférieur, et peut-être aussi des apprenants qui sont à un niveau plus élevé. Par conséquent, nous pouvons constater que ce corpus n'est pas assez grand pour tirer des conclusions approfondies sur l'utilisation des structures grammaticales chez les apprenants de français à l'étape 5, mais il permet d'observer l'émergence des formes grammaticales complexes dont parle la littérature (Bartning & Schlyter, 2004 ; Beacco, Blin, Houles, Lepage & Riba, 2011 ; Beacco, Bouquet & Porquier, 2004) (voir la section 2.3).

## **7. Conclusion**

Pour terminer ce mémoire, retournons maintenant aux questions de recherche posées en introduction. En premier lieu, nous avons voulu savoir comment les professeurs de FLE définissent les structures grammaticales (complexes) correspondant aux tâches communicatives exprimées dans le programme d'études pour l'étape 5. Cette étude met en évidence qu'il y a des différences d'interprétation des programmes d'études en termes grammaticaux parmi les professeurs interviewés, ce qui est peu étonnant vu le caractère flou de ces documents. Puisque les documents qui dirigent l'enseignement sont très vagues de ce point de vue, les enseignants ont la possibilité de travailler de manière individuelle, et de choisir eux-mêmes quelles structures grammaticales à traiter pendant le cours de français étape 5. Cette étude montre qu'il existe aussi des professeurs qui ne décident pas quelles structures grammaticales à traiter en consultant les programmes d'études, car le choix est plus dépendant des savoirs antérieurs des apprenants. Pourtant, un des professeurs interviewés explique qu'il réfléchit sur les structures qui sont nécessaires pour pouvoir atteindre les buts communicatifs dans le programme d'études.

En deuxième lieu, nous nous sommes demandés comment les éléments de grammaire complexe sont intégrés dans l'enseignement de français dans une approche fonctionnelle et plus précisément, comment cette grammaire complexe est traitée au cours de français étape 5.

Les résultats de cette étude semblent montrer que différents enseignants intègrent la grammaire dans l'enseignement de français dans différentes mesures. Tous les deux professeurs utilisent des exercices grammaticaux. L'un en utilise beaucoup d'exercices mécaniques et traditionnels qui mettent l'accent sur la forme, pendant que l'autre professeur utilise aussi des exercices communicatifs. Par conséquent, il nous semble que l'approche fonctionnelle, qui dit qu'il faut étudier la grammaire dans un contexte communicatif, n'est pas complètement adoptée par tous les enseignants. Outre les exercices, un des professeurs utilise aussi la correction des erreurs, où les apprenants doivent faire la correction de ce qui a été souligné par le professeur, comme un outil pour pousser les apprenants vers l'utilisation d'une langue plus complexe.

Enfin, la troisième question de recherche a soulevé la question de l'utilisation de la grammaire complexe dans des tâches communicatives chez les apprenants de français. L'analyse des textes écrits par des apprenants de FLE faite dans cette étude montre que les apprenants étudiés ici utilisent la majorité des structures auxquelles les professeurs font référence dans les interviews. Nous avons également trouvé des traces et des essais à utiliser certaines structures considérées comme étant complexes selon la littérature (par exemple le subjonctif, le conditionnel, le gérondif et le pronom clitique ; voir la section 2.3). Il est certainement à cause de cette émergence de ces structures que les textes ont été évalués comme appartenant au niveau B2 par les évaluateurs. Or, nous avons trouvé des faiblesses chez les apprenants concernant quelques structures grammaticales considérées plutôt comme élémentaires, comme par exemple le passé composé et l'imparfait. Une explication possible de l'apparition de ces erreurs peut être la tâche communicative elle-même, qui demande aux élèves de transmettre un message précis. La tâche limite aussi la possibilité d'analyser l'utilisation de certaines structures grammaticales, comme elles ne sont pas nécessaires pour pouvoir accomplir la tâche imposée.

En conclusion, cette étude montre que les programmes d'études sont très flous et interprétables, compliquant le travail des enseignants, mais en même temps le rendant plus libre. En outre, cette étude met en évidence qu'en accomplissant des tâches communicatives de plus en plus complexes, les apprenants de l'étape 5 utilisent, ou essaient d'utiliser, les structures grammaticales en question, même si certaines de ces formes ne font qu'émerger dans les textes étudiés ici. Il est possible que cette étude ne soit pas assez étendue pour tirer des conclusions exhaustives à ce propos. Néanmoins, nous pouvons constater que l'ambiguïté dans les résultats suggère un intérêt clair d'études approfondies sur ce sujet dans l'avenir.

## Références

Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14(03) : 281-299. Cambridge Journals.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Collection « Langues & didactique » dirigée par Beacco, J.-C. ; Castellotti, J.-L. ; Chiss, J.-L. Paris : Les Éditions Didier.

Beacco, J.-C. ; Blin, B. ; Houles, E. ; Lepage, S. & Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français (apprenant/ utilisateur indépendant) niveau seuil*. France : Les Éditions Didier.

Beacco, J.-C. ; Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant) un référentiel*. France : Les Éditions Didier.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

Conseil de l'Europe (2013). *Le Conseil en bref- Qui sommes-nous ?* : <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=quisommesnous&l=fr> , site Internet consultée le 9 jan. 2014.

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Felix, S. (1981). « The effect of formal instruction on second language acquisition ». *Language Learning*, 31: 87-112.

Granfeldt, J. & Ågren, M. (2013). « Stages of Processability and Levels of Proficiency in the Common European Framework of Reference for Languages. The case of L3 French ». In A. Flyman-Mattsson & C. Norrby (eds.) *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice*. (28-38), Travaux de l'institut de linguistique de Lund 52. Lund University.

Granfeldt, J., Gyllstad, H., Wiberg, E., Bernardini, P. & Källkvist, M. (2011). From A1 to C2- Linguistic Correlates to the levels of the Common European Framework. Centre for Languages and Literature. Lund University.

Harley, B. (1989). « Functional grammar in French immersion : A classroom experiment ». *Applied Linguistics*, 19 : 331-359.

Harley, B. & Swain, M. (1984). « The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching ». In A. Davies, C. Cramer & A. Howatt (eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh : Edinburgh University Press.

Jean, G. (2005). « Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux ». *La revue canadienne des langues vivantes*, 61(4) : 519-541. University of Toronto Press.

Kadia, K. (1988). « The effect of formal instruction on monitored and on spontaneous naturalistic interlanguage performance ». *TESOL Quarterly*, 22(3) : 509-515.

Long, M. (1991). « Focus on form: a design feature in language teaching methodology ». In De Bot et al. (eds.). (1991). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Lyster, R. (1990). « The role of analytic grammar teaching in French immersion programs. *La revue canadienne des langues vivantes*, 47, 159-176.

Montgomery, C. & Eisenstein, M. (1985). « Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL ». *TESOL Quarterly*, 19(2) : 317-334.

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Savignon, S. (1972). *Communicative Competence : An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Skolverket (2011). *Ämne- Moderna språk* : [http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv&courseCode=MODXXX05#anchor\\_MODXXX05](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv&courseCode=MODXXX05#anchor_MODXXX05) , site Internet consultée le 17 dec. 2013.

Schumann, J.H. (1978). « The acculturation model for second language acquisition ». in Gingras (ed.). 1978.

Spada, N. (1987). « Relationships between instructional differences and learning outcomes : a process-product study of communicative language teaching ». *Applied Linguistics*, 8 : 137-161.

Spada, N. (1997). « Form-focused instruction and second language acquisition : A review of classroom and laboratory research ». *Language Teaching*, 30 : 73-87.

Swain, M. & Lapkin, S. (1986). « Immersion French in secondary school : The ‘goods’ and the ‘bads’ ». *Contact*, 5(3) : 2-9.

Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. (4<sup>ème</sup> éd., 1<sup>er</sup> tir.). Kristianstad: Gleerups Utbildning AB.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3<sup>ème</sup> éd.). Lund : Studentlitteratur AB.

## **Annexes**

### **1. Les questions des interviews**

1. Les nouveaux programmes d'études des langues vivantes mettent l'accent sur l'élève comme utilisateur actif de la langue et décrit les buts pour quels types d'activités l'apprenant doit être capable de faire dans la langue cible. La grammaire n'est pas mentionnée dans les programmes d'études, mais elle est quand même une partie important de l'apprentissage d'une langue.

a) Comment interprétez-vous le programme d'études pour le français étape 5 en ce qui concerne l'enseignement grammatical ?

b) Quel est le rôle de la grammaire dans le nouveau programme d'études ? (comparez avec le programme d'études précédents)

c) Qu'est-ce que ça veut dire p.ex. que l'élève doit être capable de raconter, expliquer, discuter et argumenter à la langue cible ? Ces buts dans le programme d'études comprennent quelles savoirs grammaticaux, selon vous ?

2. Comme professeur, comment décide-t-on de quel type d'enseignement grammatical dont on a besoin aux niveaux plus avancés quand c'est sous-entendu dans le programme d'études ?

3. a) Quelles parties/ structures grammaticales sont normalement au centre de votre enseignement de français étape 5 ?

b) Y a-t-il des parties que vous choisissez de ne pas traiter (même si elles pourraient être pertinentes) pour donner plus de place à autres choses ? (le subjonctif, le plus-que-parfait, le conditionnel, le futur simple, les pronoms objet)

3. La grammaire, est-elle intégrée dans le reste de l'enseignement, ou avez-vous quelques leçons qui sont entièrement dédiées à l'enseignement grammatical ?

4. a) Utilisez-vous des exercices grammaticaux dans l'enseignement de français étape 5 ? Si oui, Quel type d'exercices ? –explicites/implicites, mécaniques/communicatifs (Jean, 2005). S'il vous plaît, donnez des exemples !

b) Utilisez-vous un certain livre scolaire ?

c) Les élèves ont-ils accès à un livre de grammaire française ?

Si non, pourquoi pas ?

5. Quel feed-back donnez-vous sur l'aspect formel de la langue quand vous évaluez vos élèves (complexité, variation, précision, structures spécifiques, erreurs, etc.) ?
6. Comment faites-vous pour mener les élèves à l'utilisation de plus de structures complexes, et une langue variée dans des exercices communicatifs ?
7. Plusieurs études prouvent qu'une focalisation sur seulement des exercices communicatifs peuvent mener les élèves à arrêter à l'utilisation d'une langue claire, mais simple (Harley, 1989 ; Harley & Swain, 1984 ; Lyser, 1990 ; etc. In Jean, 2005). Comment faites-vous pour que les élèves continuent à développer une langue complexe, avancée et variée ?
8. a) Quelle est la vue des élèves sur le rôle de la grammaire dans l'enseignement de français étape 5 ?
- b) Demandent-ils d'enseignement grammatical (p.ex. en demandant de parler d'une certaine partie) ?
- c) Pensent-ils que la grammaire est une partie importante de l'enseignement d'une langue ?
- d) Quelle est la vue des élèves sur leur propre niveau grammatical en français quand ils ont terminé le cours de français étape 5 ?
9. Comment pensez-vous que votre enseignement grammatical est différent de l'enseignement que vous avez eu quand vous étudiez ? Dans quelle manière est-il différent ? Ou, est-il pareil ?
10. Pouvez-vous voir une différence dans la manière dont on traite la grammaire dans vos deux sujets aux cours plus avancés ?

## **2. Les textes écrits par les apprenants**

### **AO1 texte 1**

Bonjour professeur, comme vous savez j'ai été absente la semaine dernière. Qu'est-ce qui est passé, c'est que j'ai été très malade. Pour ça je n'ai pas reçu l'information donnée à les autres sur la dissertation. Alors, j'ai deux questions à poser : De quoi nous allons écrire ? Et environ combien de mots préférerez-vous ?

J'ai aussi des questions sur le sujet lui-même : Combien de choses nous resterons à faire ? Et la présentation orale la dernière mois, est-ce que c'est une partie importante du cours ?

Merci beaucoup, et à mercredi !

### **AO1 texte 2**

Il y a quatre ans que j'ai eu une victoire très importante pour moi, mais je vais commencer au début. Pendant quelques années j'avais peur de partager dans des compétitions. À cause de ça, je n'avais pas partagé dans une compétition il y a longtemps. Mais la vérité, c'est que j'aime partager dans des compétitions, alors ça me manque beaucoup. Pour ça j'ai décidé de partager même si j'avais peur.

Je l'ai fait, et j'ai réussi. J'étais si contente quand je suis fini, que je ne pense pas de quoi les jugés ont pensé.

Mais après quelques minutes quelqu'un a couru vers moi et m'a dit qu'il n'y a pas quelqu'un avec des points plus haut que moi.

J'étais très heureux, mais j'ai pensé que bientôt il y aura une personne avec des points plus haut que les miens.

Mais non, quand tous les personnes qui partagent a reçu ses points, la victoire est toujours à moi.

Ce n'était pas seulement une victoire de la compétition, c'était aussi une victoire du peur.

### **FO texte 1**

Bonjour M.Jönsson

Comme vous savez, je n'étais pas à l'école la dernière semaine. C'est parce que j'étais très malade.

J'ai eu mal à la gorge et j'ai eu un grand rhume.

Mes copains ont dit que nous avons une grande composition à faire pour la semaine prochaine.

J'ai deux questions de cette composition.

On va écrire de quoi?

On va écrire combien mots?

J'ai aussi deux questions à regarder la toute course:

Est-ce qu'on apprend le gérondif dans cette course?

Nous allons lire un livre pendant la course? Si c'est le cas j'ai un beau livre qui s'appelle "Un aller simple" que je crois que toute la classe aimerait.

Au revoir et à demain

Fredrik

### **JL texte 1**

Bonjour monsieur!

La semaine précédente il a fallu que je fasse une visite chez ma grande mère.

Elle ne va pas très bien et j'ai pensé que c'était bien de la soutenir pour quelques jours.

Maintenant je suis donc revenue à l'école.

J'ai compris qu'on a un travail à faire pour la semaine prochaine, mais je ne sais pas exactement de quoi il s'agit.

Est-ce que vous pouvez m'expliquer, s'il vous plaît?

Combien de pages faut-il écrire? Est-ce qu'il y a certaines règles concernant la tailles des lettres?

Je serais bien contente si vous pouvez me répondre dès que possible.

Cordialement,

Johanna Lundin

### **JL texte 2**

Il y a quelques semaines, je suis allée visiter une amie qui habite à Göteborg.

En même temps, il y avait aussi ma meilleure amie de Lund qui allait visiter son amie à Göteborg.

Nous, toutes les deux, sont donc allées en train pour Göteborg.

En sortant du train à la gare de Göteborg, j'ai vu mon amie et on s'embrassées.

Ma meilleure amie, elle a aussi rencontré son amie. Soudain, ma copine regarde la copine de ma meilleure amie et elle recoût un regard étonné.

En fait, la copine de ma meilleure amie et ma copine de Göteborg étaient camarades de classe.

Quand on a toutes compris cette coïncidence sensationnelle on s'est mises à rire.

Cette expérience laisse vraiment des traces dans mes mémoires, parce-ce qu'elle montre bien que le monde n'est pas très grand quand même.

### **ML texte 1**

Bonjour!

J'ai été malade pendant toute la dernière semaine et c'est à cause de ça que je n'ai pas été en classe.

Les amis m'ont dit que nous avons un enseignement pour la prochaine semaine.

Quel enseignement est-ce que c'est? Je veux bien le faire et si tu me laisses, je vais le faire à la maison.

Est-ce que l'enseignement difficile et longue où bien facile et court?

Il y a des alternatives où est-il un enseignement avec seule une chose à faire?

Finally, I don't know if I did everything I should to receive a good grade in the course.

Can you tell me the things I should know to pass the course?

Also, there is a final test of everything we have done?

Thank you very much!

## **ML text 2**

One thing I will never forget is the Gothia Cup.

When I was 12 years old, my team and I went to Göteborg to participate in the big tournament.

After the intense matches and the tough days, we were in the semi-final.

The other team came from another part of the world, very far from here. My team and I wanted to win.

Unfortunately, we lost 0-4 and finally we received the third prize.

Even though we hoped to win, the ceremony in Ullevi when I received my bronze medal was very magnificent.

All the parents were there, and the other teams.

I will never forget the Gothia Cup 2005 - even though I returned the following year with another football team

- because it was the last big thing I did with my first football team.

One remembers things like that.

## **TA text 1**

Hello John!

I missed the last class when I went to Malmö for an interview in a restaurant where I hope to work this summer. Fredrik told me that we will do a composition on the novel that we just read, for next week.

Est-ce qu'on peut écrire complètement ce qu'on veut dans cette composition ou avez-vous annoncé certaines choses que vous voulez qu'on écrive ?

Je me demande aussi de quelle importance cette text est. Moi j'ai bien de chose à faire dans tous les cours maintenant donc je suis un peu stressé. Je ne crois pas que je pourrai faire cette composition si bien que je veux et que j'ai fait avant.

À lundi!

Cordialement, Theresia

### **TA texte 2**

Je vais me souvenir toujours de ce jour lorsque moi et mes soeurs étions avec vos amis à notre maison au bord de la mer.

Là, il y a beaucoup de vaches. Un jour nous avons oublié le collier de notre chien dans un endroit où il ya des vaches.

Quand nous sommes allées le chercher il y avait telle de vaches dans cet endroit.

Nous pensions que cela était très intéressant.

Ma petite soeur voulait monter qu'elle n'avait pas peur et elle était allé proche d'une vache.

Alors la mère de cette vache était furieux et commençait à courir après nous. Nous avons couru en pleurant.

Je n'ai jamais couru si vite - j'ai vraiment eu un chock d'adrenaline !

Donc tout allait bien et maintenant c'est plutôt un bon souvenir.

### **VL texte 1**

Bonjour !

Comme je suis malade je n'ai pas fait l'exercise. Je la ferai demain mais il y a deux choses concernant l'exercise

que je n'ai pas compris.

1. Est-ce qu'il faut qu'on apprend tous les verbes dans la text ?

2. Est-ce qu'il faut qu'on peut traduire toute la texte ?

Dites-moi et je vous donnerai l'exercice demain soir.

J'ai aussi deux questions à propos de le cours;

Qu'est-ce qu'on va faire après cette thème du système français et pourquoi m'avez-vous donné un "G" sur l'épreuve dernière ?

Bien amicalement

Valter Lindmark, Sp3a