# Les patterns interactifs et le rôle de la langue cible

*Une étude qualitative d'une classe de français langue étrangère au lycée en Suède*

Autrice : Sofia Helgesson

Directrice : Malin Ågren

Semestre : Printemps 2023

ÄFRM02

Mémoire (30 crédits) dans le cadre de la formation d'enseignement au lycée

**Abstract**

In order to acquire new languages, we need to be exposed to large amounts of target language (TL) input. However, studying French as a foreign language in Sweden includes few opportunities to encounter the language outside the classroom. This means that the teacher plays a decisive role as an input provider in the French L2 teaching setting. Moreover, the Swedish syllabus for modern languages, including French, comprises a communicative approach to language teaching, which stresses that teaching should essentially be conducted in the TL. Nonetheless, previous research shows limited use of the TL within the Nordic L2 teaching context of modern languages.

In order to study teacher TL use and its influence on students' interaction in the TL, the aim of this study is to examine the influence of teacher output on students' interactive patterns in a French L2 class in a Swedish upper secondary school. We want to study the interactive sequences between the teacher and the students in the classroom and the role played by the TL, French, in this interaction. A second aim is to explore the participating students' attitudes concerning oral communication as well as TL use in the classroom. To this end, we conducted classroom observations during two lessons followed by a questionnaire sent to the students. In order to find different interactional patterns between the teacher and the students, the amounts and types of turn-taking are counted for each of the activities during the two lessons. In addition, content analysis is used as a means to distinguish dominant patterns in the students' responses to the questionnaire. Results show that the teacher's input in French has a positive influence on the students' use of the TL, with the students responding in French to a majority of the interactions initiated by the teacher in French. Regarding the students' attitudes to oral communication in the classroom, the results show that the students' find 1) the teachers use of the TL to have a positive influence on their own use of French and 2) that they generally receive a large exposure to the TL in class. When it comes to their own TL use, the majority of the students prefer speaking in groups, although the results show that the majority of the students' French turn-taking takes place when interacting with the teacher. The study emphasizes the importance of using the TL in L2 teaching. To this end, the educational activities performed in class must be designed in order to enhance both teachers' and students' TL use.

**Keywords:** Input, French L2 teaching, interactional patterns, target language use

**Table des matières**

**1. Introduction** ..... **5**

**2. Objectifs et questions de recherche** ..... **6**

**3. Cadre théorique** ..... **7**

3.1 Le contexte de langues modernes en Suède ..... 7

3. 3 Le rôle de l'input et de l'output dans l'acquisition d'une L2 ..... 9

3. 3. 1 Les hypothèses de l'input, de l'intake et de l'output ..... 10

3.4 L'enseignement comme input ..... 11

3. 5 Les recherches antérieures sur l'input et sur l'output dans la salle de classe ..... 13

3.5.1 La faible présence de l'input en langue cible dans l'enseignement des langues modernes ..... 13

3.5.2 Le rôle de l'input de l'enseignante pour la production de langue cible des élèves . 16

**4. Méthode** ..... **18**

4. 1 Les participants de l'étude : l'enseignante et sa classe ..... 18

4. 2 L'input et le planning des cours ..... 20

4. 3 Triangulation des données empiriques ..... 21

4. 3. 1 Les enregistrements ..... 21

4. 3. 2 Les observations ..... 22

4. 3. 3 Les questionnaires ..... 24

4. 4 Les analyses ..... 25

4. 4. 1 Analyse qualitative de discours des interactions en classe ..... 25

4. 4. 2 Analyse de contenu des questionnaires ..... 25

4. 5 Considérations éthiques ..... 26

4. 6 Limites de l'étude ..... 26

**5. Résultats** ..... **28**

5. 1 L'input de l'enseignante et les patterns interactifs observés dans la classe de FLE ..... 28

5.1.1 Les patterns interactifs dominants des différentes activités ..... 29

5. 1. 2 Interactions en groupe ..... 37

5. 2 L'input en français et l'interaction en classe de FLE, selon les élèves ..... 39
5. 2. 1 La communication générale en classe de FLE ..... 39
5. 2. 2 Les réactions des élèves au cours 1 ..... 41
5. 2. 3 Les réactions des élèves au cours 2 ..... 43
5. 2. 4 Les réponses ouvertes des élèves ..... 45

**6. Discussion ..... 46**

**7. Conclusion ..... 52**

**Références ..... 53**

**Annexe ..... 56**

## 1. Introduction

Afin d'apprendre une langue étrangère, l'apprenant dans un contexte guidé aura besoin de plusieurs ingrédients essentiels dans les activités langagières auxquelles il/elle s'engage. Dans son article *The four stands*, Nation (2007) explique que l'enseignement doit créer un milieu où l'apprenant 1) reçoit une exposition à la langue cible centrée sur le contenu/sens, 2) a la possibilité de produire un output centré sur le contenu, 3) reçoit un enseignement sur les aspects formels de la langue (grammaire, vocabulaire, prononciation, etc.) et 4) s'engage dans un entraînement qui stimule la fluidité de sa production en langue cible. Dans cette étude, nous allons mettre l'accent sur les deux premiers points de Nation : le rôle de l'input et de l'output en langue cible dans la salle de classe des langues étrangères, plus précisément le français langue étrangère (le FLE) dans le contexte scolaire en Suède.

Le programme d'enseignement de langues modernes au lycée en Suède souligne particulièrement une approche communicative de l'enseignement, en indiquant que les élèves doivent avoir la possibilité de développer une compétence communicative diversifiée en utilisant la langue dans des contextes à la fois fonctionnels et utiles (Skolverket, 2011). Cette compétence communicative inclut la réception, donc la compréhension de la langue cible à l'écrit et à l'oral, ainsi que la production et l'interaction dans les deux modalités. L'approche communicative du programme d'enseignement manifeste également que l'enseignement doit être mené essentiellement dans la langue cible. Pour résumer, les enseignants de langues modernes sont donc chargés de parler et faire parler les élèves en L2[1] et de fonctionner comme un communicateur en langue cible dans la salle de classe.

Dans le contexte scandinave, les apprenants des langues modernes comme le français, l'espagnol et l'allemand ont très peu de contact avec la langue cible dans la société environnante et leur exposition à la langue cible se limite souvent à celle reçue dans la salle de classe. Cette situation d'exposition s'oppose donc fortement à celle en anglais, une langue dans laquelle les jeunes Scandinaves baignent depuis leur petite enfance (Sundqvist, 2009, pp. 27–30), par exemple dans les médias, la musique et la culture générale. En ce qui concerne l'input des élèves en langues modernes les enseignants jouent donc un rôle primordial (Stoltz, 2011 ; Thue Vold & Brkan, 2020, p. 13 ; Hellqvist & Manuguerra, 2021 ; Nilsson, 2018, p.

[1] Dans cette étude, nous utilisons l'abréviation « L2 » pour référer à une langue étrangère acquise après la langue maternelle (L1). En Suède, l'anglais et les langues modernes fonctionnent comme des L2, puisque ces langues sont acquises après la langue maternelle. Toutefois, nous nous focalisons exclusivement sur l'enseignement de langues modernes, et particulièrement celui du français, aussi appelé FLE (français langue étrangère).

13). Dans ce contexte, il est indispensable que les enseignants fournissent de l'input en langue cible aux élèves pour qu'ils puissent développer des connaissances dans la langue enseignée. Malgré cet aspect communicatif accentué dans le programme d'enseignement de langue modernes, la recherche précédente montre que la langue cible est relativement peu (ou pas assez) utilisée dans les classes de L2 (Skolinspektionen, 2022 ; Stoltz, 2011 ; Thue Vold, 2022 ; Thue Vold & Brkan, 2020 ; Granfeldt, Sayehli et Ågren, 2021). Par exemple, un rapport de l'Inspection scolaire suédoise (Skolinspektionen, 2022) montre que les élèves n'ont pas suffisamment de possibilités de pratiquer la communication en langue cible. Par ailleurs, ce rapport montre que dans ce domaine peu semble avoir changé depuis plus de dix ans (cf. Skolinspektionen, 2010, p. 6). Cette situation est aussi reconnue dans le contexte scolaire norvégien. Dans leur étude, Thue Vold et Brkan (2020, p. 7) montrent que le norvégien était utilisé par les enseignants et les élèves 79 % du temps dans des classes de FLE au collège. En résumé, ces études montrent qu'il y a une différence entre l'objectif communicatif prescrit dans le programme d'enseignement et la réalité dans les salles de classe des langues modernes en ce qui concerne la communication en langue cible.

Bien que les études mentionnées ci-dessus montrent un écart entre les objectifs de l'enseignement de langues modernes et la réalité telle qu'elle est présentée dans plusieurs études de recherche, le contexte d'enseignement de langues modernes au lycée suédois constitue un domaine de recherche peu connu (Bardel, Erickson & Österberg, 2019, p. 8 ; Thue Vold & Brkan, 2020, p. 2). Depuis l'étude de Stoltz (2011), il y a à notre connaissance peu d'études qui explorent le contexte communicatif dans la salle de classe de français au lycée. Pour cette raison, nous allons dans cette étude examiner l'influence de l'input d'une enseignante de FLE sur le comportement langagier de ses élèves au stade 4 dans un lycée au sud de la Suède. Cette étude empirique se base sur des observations en classe qui ont été suivies d'un questionnaire adressé aux élèves à propos du rôle de l'input en langue cible et de leurs attitudes par rapport à l'interaction en langue cible dans la classe de FLE.

## 2. Objectifs et questions de recherche

Cette étude vise à examiner l'influence de l'output[2] de la part de l'enseignante sur les patterns interactifs des élèves dans une classe de FLE au lycée suédois. L'idée de départ étant de

[2] « L'output » de l'enseignante, à savoir la langue parlée de l'enseignante, devient l'input des élèves. Le terme dépend donc de la perspective prise, celle des élèves (input) ou celle de l'enseignante (output).

manipuler l'output venant de l'enseignant dans le cours observés (cours 1 : alternance de français et de suédois : cours 2 : français uniquement), nous avons comme objectif d'examiner les séquences interactives qui s'installent entre l'enseignant et les élèves en classe et le rôle joué par la langue cible, le français, dans cette interaction. De plus, nous allons examiner les attitudes des élèves par rapport à la communication orale et à leurs réflexions sur le rôle de l'input en langue cible venant de leur enseignante. Afin d'atteindre les deux objectifs, les questions suivantes sont proposées :

1. De quelle manière est-ce que l'output de l'enseignante influence les patterns interactifs en classe avec les élèves ?
2. Quelles sont les réflexions des élèves sur l'input produit par l'enseignante et sur leur propre emploi du français dans l'interaction en classe de FLE ?

## 3. Cadre théorique

### 3.1 Le contexte de langues modernes en Suède

En ce qui concerne l'apprentissage de langues étrangères à l'école suédoise, les élèves commencent à étudier l'anglais dès l'école primaire et une troisième langue dès l'âge de onze-douze ans dans le cadre de ce qu'on appelle « språkval » (i.e. choix de langue) (Skolverket, 2022 ; Österberg & Bardel, 2016, p. 13). Dans cette option, les élèves peuvent choisir une « langue moderne » (Skolverket, 2011), le plus souvent le français, l'allemand ou l'espagnol (mais il y a aussi d'autres possibilités, voir ci-dessous, Österberg & Bardel, 2016, p. 15). La municipalité est obligée d'offrir au moins deux de ces langues modernes (Skolförordning 2011 :185, chapitre 9). Certaines écoles offrent également la possibilité d'étudier des langues moins courantes comme l'italien, l'arabe ou le finnois.

Contrairement à l'anglais, les langues modernes ne sont pas obligatoires au collège (Skolfördning 2011 :185, chapitre 9). Cela veut dire que les élèves peuvent choisir d'étudier une langue maternelle (si autre que le suédois), le suédois renforcé ou le suédois langue seconde, l'anglais renforcé ou le langage de signes au lieu d'une langue moderne. Bien qu'il y ait un grand nombre d'élèves qui choisissent d'étudier une langue moderne au collège, environ 25 pourcents des élèves arrêtent leurs études en choisissant une des autres alternatives dans ce que l'on appelle « le choix de langues » (Språkval, Skolförordning 2011 :185, chapitre 9 ; Österberg & Bardel, 2016, p. 21). Une étude récente de Granfeldt, Sayehli et

Ågren (2021, p. 133) montre que 72,3 % des élèves étudiaient une langue moderne la dernière année au collège en 2018 (Granfeldt, Sayehli et Ågren, 2021, p. 133). Toutefois, il s'agit d'une augmentation de la proportion d'élèves étudiant une langue moderne depuis l'année 2000, où 62,3 % des élèves étudiaient une langue moderne. Nous renvoyons à Granfeldt, Sayehli et Ågren (2021, p. 133) pour une discussion des raisons derrière cette évolution positive.

### 3.2 L'approche communicative dans le programme des langues modernes

Le programme d'enseignement pour les langues modernes et pour l'anglais au lycée suédois est à la fois lié et inspiré des niveaux de compétences décrits dans le CECRL, à savoir « Le cadre européen commun de référence pour les langues » (désormais le CECRL, Österberg & Bardel, 2016, p. 18, Skolverket, 2022, p. 6). Le CECRL permet la comparaison de compétences linguistiques peu importe le contexte et le système éducatif concernés (Österberg & Bardel, 2016, p. 17). Les différents niveaux de compétence décrivent les fonctions de la langue, à savoir ce que l'on peut faire en tant que locuteur de la langue. Autrement dit, le CECRL représente une approche communicative et fonctionnelle de l'apprentissage des langues étrangères. Les niveaux de compétences vont de « A1 » et « A2 », qui représentent « l'utilisateur élémentaire » à « B1 » et « B2 » représentant « l'utilisateur indépendant » et finalement à « C1 » et « C2 », qui correspondent à « l'utilisateur expérimenté » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 37). Dans le document, des traits linguistiques comme la compétence communicative, une conscience interculturelle, un apprentissage tout au long de la vie ainsi qu'une volonté d'apprendre de nouvelles langues sont accentués (Österberg & Bardel, 2016, p. 17). Depuis l'adaptation au CECRL du programme d'enseignement suédois, l'école suédoise a donc adopté une vue européenne sur les langues et la didactique des langues étrangères (Österberg & Bardel, 2016, p. 19). De plus, la Suède a adopté l'objectif de L'Union Européenne indiquant que chaque citoyen doit pouvoir communiquer dans deux langues étrangères à part sa langue maternelle (Granfeldt et al., 2016, p. 5).

Le lien entre l'approche communicative et fonctionnelle exprimée dans le CECRL et le programme d'enseignement pour les langues modernes et pour l'anglais est clairement exprimé par Skolverket (2011). Premièrement, le programme d'enseignement indique que :

> L'enseignement dans le domaine des langues modernes vise à ce que les élèves développent une connaissance de la langue cible et une connaissance du monde environnant ainsi qu'une

> confiance dans leur capacité à utiliser la langue dans différentes situations et pour différents buts (Skolverket, 2011, ma traduction).

Le fait que l'enseignement a pour but de donner aux élèves une confiance à utiliser la langue dans différentes situations montre cette approche communicative et fonctionnelle. Elle est explicitement exprimée dans la partie suivante du programme :

> Les élèves doivent avoir la possibilité de développer une capacité de communication globale en utilisant la langue dans des contextes à la fois fonctionnels et utiles (Skolverket, 2011, ma traduction).

La capacité communicative inclut la réception, la production et l'interaction. Lorsque les compétences linguistiques des élèves ne sont pas suffisantes, le programme souligne que les enseignants doivent donner aux élèves la possibilité de développer des stratégies pour faciliter la communication.

Le programme d'enseignement pour les langues modernes inclut également le développement d'une compréhension pour les conditions de vie, les problèmes sociaux et les conditions culturelles des contextes où la langue cible est utilisée.

En ce qui concerne les objectifs de notre étude, il est important de souligner que le programme d'enseignement indique que « l'enseignement est censé être mené essentiellement en langue cible » (Skolverket, 2011, ma traduction). Dans l'enseignement, il faut donc donner aux élèves l'occasion d'entendre et de lire la langue parlée et écrite de divers types et de pouvoir lier le contenu de l'enseignement à leurs propres expériences et connaissances. De plus, les enseignants fournissent souvent le seul input que reçoivent les apprenants dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre (Nilsson, 2018, p. 3). Ce fait met l'accent sur le rôle primordial que joue l'usage de langue cible des enseignants en ce qui concerne la possibilité des élèves d'être exposés à la langue cible. C'est également pour cette raison que nous voulons examiner comment l'usage de la langue cible des enseignants influence le comportement interactif des apprenants en langue cible.

### 3. 3 Le rôle de l'input et de l'output dans l'acquisition d'une L2

Comme déjà signalé dans l'introduction, Nation (2007) place le besoin d'être exposé à la langue cible et le besoin de produire un output réel centré sur le contenu parmi les ingrédients nécessaire d'un apprentissage L2 réussi. En effet, ces éléments précis, l'input et l'output, sont

centraux aussi dans d'autres modèles théoriques sur l'acquisition des L2, qui seront résumés dans cette section.

### 3. 3. 1 Les hypothèses de l'input, de l'intake et de l'output

Afin de répondre à la question de comment nous acquérons des langues, Krashen (1982, p. 20) propose une théorie nommée « l'hypothèse de l'input » (ma traduction, Input hypothesis). Premièrement, il distingue « l'apprentissage » de « l'acquisition » des langues, en expliquant qu'ils constituent deux manières différentes de développer des connaissances linguistiques (Krashen, 1982, p. 10). D'un côté, l'acquisition d'une L2 correspond à un processus inconscient du développement des compétences linguistiques « implicites » ou « naturelles ». En recevant de l'input en langue cible, les apprenants développent une intuition pour la bonne forme de la langue mais ils n'ont pas de connaissance explicite de la langue, comme le fait de pouvoir expliquer les règles de grammaire, par exemple. De l'autre côté, l'apprentissage d'une L2 réfère au processus conscient du développement des compétences linguistiques. En d'autres termes, l'apprentissage d'une L2 est qualifié d'apprentissage explicite et l'apprenant apprend à expliquer les règles et le choix de mots de manière consciente. Toutefois, Krashen (1982, p. 16) propose que l'apprentissage conscient ne joue qu'un rôle limité pour la performance en L2 et que l'accent doit être mis sur l'acquisition pour celle ou celui qui veut apprendre à utiliser la langue de manière spontanée et dans un but communicatif.

Afin de comprendre l'hypothèse de l'input, Krashen (1982, p. 12) explique tout d'abord que nous apprenons les structures linguistiques dans des nouvelles langues en suivant ce qu'il appelle « un ordre naturel ». Cela veut dire qu'il y a certaines structures linguistiques que l'on apprend avant d'autres dans un ordre prévisible à condition d'être exposé à un input naturel et compréhensible. Cependant, afin de pouvoir passer d'un niveau à un autre, il faut donc que l'apprenant comprenne l'input auquel il est exposé et qui est juste un peu au-delà de son niveau actuel (Krashen, 1982, pp. 20–21). Évidemment, il semble contradictoire de comprendre l'input d'un niveau que l'on n'aura pas encore atteint. Pour cette raison, Krashen (1982, p. 21) explique que nous utilisons le contexte, notre connaissance du monde et des informations extra–linguistiques afin de comprendre l'input du prochain niveau.
Selon l'hypothèse de l'input, la communication d'une langue étrangère ne peut pas être enseignée de manière explicite (Krashen, 1982, p. 22). Plutôt, Krashen (1982, p. 22) explique que la seule méthode est d'être exposé à suffisamment d'input compréhensible pour développer des compétences linguistiques et communicatives. Ainsi, l'apprenant commence à

parler dès qu'il se sent prêt. De plus, la précision de la langue se développe au fil du temps à mesure qu'il entend et comprend plus d'input. Pour conclure, l'hypothèse de l'input met l'accent sur l'importance de l'input en L2 pour développer des compétences linguistiques dans la langue.

À son tour, Schmidt (1990) présente « the noticing hypothesis ». Par rapport à Krashen, Schmidt (1990) s'oppose aux théories prônant que l'apprentissage de L2s se fait inconsciemment. Afin d'apprendre une L2, Schmidt (1990, p. 149) prétend qu'il faut d'abord que les apprenants remarquent consciemment des structures linguistiques dans l'input qu'ils reçoivent (Schmidt, 1990). En d'autres mots, Schmidt prétend que l'apprentissage constitue un processus conscient. En recevant de l'input dans une nouvelle langue, l'apprenant ne peut donc apprendre que les parties de la langue auxquelles il fait attention. De cette manière, Schmidt (1990, p. 139) fait la distinction entre « l'input » et « l'intake », en définissant l'intake comme la partie de l'input que remarquent consciemment les apprenants. En résumé, « noticing » constitue donc le point de départ pour l'apprentissage de la langue, ou l'apprentissage en général, selon Schmidt.

Ensuite, Swain (1995) présente son hypothèse de l'output. Contrairement à l'hypothèse de l'input de Krashen, Swain (1995, p. 125–126) prétend que le fait d'être exposé à l'input en langue cible ne suffit pas pour apprendre une L2 mais que la production de la langage cible est nécessaire aussi. Le plus important, en produisant du langage les apprenants sont poussés à traiter la langue plus profondément par rapport à l'input. Notamment, Swain (1995, pp. 125–126) décrit trois fonctions de l'output dans l'apprentissage d'une L2. Premièrement, la production aide les apprenants à se rendre compte de ce qu'ils peuvent déjà exprimer dans la langue cible et ce dont ils ont besoin d'apprendre (« the gap »). Deuxièmement, la production aide les apprenants à « tester des hypothèses » sur comment fonctionne la langue. Autrement dit, en produisant la langue cible, les apprenants formulent des hypothèses sur la forme de la langue qu'ils ont la possibilité de tester, reformuler et par la suite intégrer dans leur interlangue. Finalement, Swain (1995, p. 126) déclare que l'output exerce une fonction métalinguistique, en laissant les apprenants réfléchir sur leur propre usage de la langue cible.

### 3.4 L'enseignement comme input

Dans leur livre de 2014, Ellis et Shintani essayent de faire le pont entre les approches théoriques développées dans le domaine L2 et les approches didactiques qui concernent l'enseignement des langues dans un milieu guidé. Partant des théories et de la recherche sur le

rôle de l'input dans l'acquisition des L2 (voir la section 3.3 ci-dessus), ils tirent certaines implications pédagogiques pour l'enseignement de communication en classe de L2 (Ellis & Shintani, 2014, pp. 186–187). Premièrement, ils constatent que dans l'enseignement, une grande partie de l'input est simplifiée de différentes façons, comme la langue de l'enseignant lorsqu'il ou elle interagit avec les apprenants. De plus, l'enseignant adapte son niveau de langue à chaque apprenant, mais au fil du temps, l'input que fournit l'enseignant contiendra une complexité linguistique plus avancée (Thomas, Granfeldt & Ågren, 2021). Par exemple, Ellis et Shintani (2014, pp. 186–187) soulignent que malgré le fait que la recherche montre des résultats plutôt mixtes, il y a suffisamment de preuves pour montrer qu'un input simplifié aide à la fois la compréhension et l'acquisition des apprenants. Pour ce qui est de cet input simplifié, l'apprentissage s'améliore encore si les formes linguistiques sont mises en évidence pour les apprenants (Ellis & Shintani, 2014, p. 187). Cela pourrait se faire en élaborant l'input afin de montrer la signification des formes linguistiques spécifiques ou en augmentant la fréquence de ces formes dans l'input. Dans tous les cas, Ellis et Shintani constatent que les apprenants d'une L2 dans un contexte guidé auront besoin de beaucoup d'input en langue cible pour stimuler le processus d'apprentissage et que leur enseignant y joue un rôle central, d'abord comme fournisseur d'input en langue cible mais aussi comme organisateur des activités qui permettent à l'apprenant de rencontrer d'autres types d'input en langue cible ; des livres, des films, des chansons, des entretiens, des rencontres, etc.

Comme Ellis et Shintani (2014), Nilsson (2018) propose également des implications pédagogies en partant des théories et des recherches antérieures qui mettent l'accent sur l'importance de l'input en langue cible. Premièrement, il constate que les élèves ont besoin de grandes quantités d'input mais que celui-ci doit être structuré. Par exemple, il faut enseigner une partie à la fois, mais fournir beaucoup d'input de cette partie afin que les élèves puissent remarquer des patterns linguistiques récurrents. Ensuite, les élèves doivent être enseignés d'une manière explicite pour qu'ils comprennent le rôle que jouent les formes linguistiques pour la signification, qu'il s'agisse d'une structure de grammaire, une expression lexicale ou la prononciation. Notamment, les élèves doivent avoir la possibilité de travailler l'input d'une manière cognitive. Par exemple, les élèves peuvent être d'accord ou pas d'accord avec un énoncé qu'exprime l'enseignant au lieu de seulement répéter l'input. Ensuite, il faut que les élèves aient la possibilité d'alterner entre le tout et les parties d'une tâche communicative. Autrement dit, il s'agit d'un processus cyclique, où les élèves focalisent à la fois sur la compréhension et la communication d'un certain contenu et sur les structures linguistiques

qu'il faut maîtriser afin de pouvoir communiquer ce contenu. De cette manière, les élèves peuvent se rendre compte des structures qui leur manquent dans leur interlangue.

Hellqvist et Manuguerra (2021) et Littlewood et Yu (2009) proposent plusieurs stratégies à partir des théories et des recherches antérieures pour maximiser l'usage de la langue cible de l'enseignant. Afin de communiquer un contenu en se tenant à la langue cible en tant qu'enseignant, ils proposent la répétition, la comparaison, les reformulations (donner des synonymes), l'exemplification et la contextualisation des énoncés (Hellqvist & Manuguerra, 2021, pp. 59–72 ; Littlewood & Yu, 2009, p. 74). Lorsqu'il s'agit de la manière de parler afin de faciliter la compréhension, ils proposent que l'on puisse parler plus lentement ou utiliser du langage corporel (Hellqvist & Manuguerra, 2021, pp. 63–77 ; Littlewood & Yu, 2009, p. 74). De plus, Hellqvist et Manuguerra (2021, 66–69) proposent de faire des pauses, adapter l'intonation et la prononciation ainsi que la longueur et la complexité des énoncés selon le niveau des élèves. Littlewood et Yu (2009, p. 74) proposent également que l'on puisse utiliser des images ou paraphraser. En outre, ils mettent l'accent sur la détermination et la confiance de chaque enseignant à se tenir à la langue cible. Bien que la manière la plus facile de donner du sens aux élèves soit toujours d'utiliser leur L1, il faut établir le plus tôt possible un usage consistant de la langue cible de la part de l'enseignant jusqu'à ce que celui-ci devienne le moyen naturel de communication. Cependant, l'instruction des tâches en langue cible risque de poser un défi pour les enseignants, puisque celle-ci peut être plus complexe que la tâche elle-même. Pour cette raison, Littlewood et Yu (2009, p. 75) proposent d'utiliser soit des tâches qui sont déjà familières aux élèves, soit des tâches qui n'exigent que de l'utilisation simple de la langue cible.

### 3. 5 Les recherches antérieures sur l'input et sur l'output dans la salle de classe

Cette section donne une vue générale de la recherche sur l'input dans l'enseignement de langues étrangères. La majorité des études présentées ci-dessous se situent dans un contexte nordique. Néanmoins, une étude se situe en Chine, où l'anglais obtient le même statut que les langues modernes en Scandinavie, à savoir celui d'une langue étrangère où la salle de classe constitue l'endroit principal d'exposition à la langue cible des élèves.

#### 3.5.1 La faible présence de l'input en langue cible dans l'enseignement des langues modernes

En examinant 34 collèges en Suède, le rapport de l'Inspection scolaire suédoise (Skolinspektionen, 2022) montre que la majorité des écoles étudiées ont besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues modernes en ce qui concerne la capacité communicative des élèves (Skolinspektionen, 2022, p. 18). Le rapport est effectué à travers des entretiens avec des enseignants et des élèves, des observations de l'enseignement et des études de document et il montre que les élèves n'ont que des possibilités limitées de parler et d'interagir en langue cible dans la salle de classe (Skolinspektionen, 2022, p. 11). Deux tiers des écoles étudiées ont besoin de développer la communication en langue cible. De plus, l'usage de la langue cible des enseignants varie beaucoup entre écoles. Toutefois, la majorité des élèves participants dans le rapport déclare que les enseignants parlent trop peu la langue cible.

D'ailleurs, le rapport montre que la communication en langue cible est souvent limitée à certains thèmes ou expressions (Skolinspektionen, 2022, p. 20). Les élèves préparent souvent ce qu'ils vont dire à l'écrit à l'avance ou lisent un texte à haute voix. Autrement dit, les élèves parlent peu la langue cible de manière spontanée. Les élèves déclarent dans le rapport qu'ils seraient plus motivés à apprendre s'ils avaient la possibilité de parler plus dans la langue cible et de parler sans avoir écrit ce qu'ils disent à l'avance.

En revanche, le rapport (Skolinspektionen, 2022, p. 25) montre également que la plupart des enseignants participant dans l'étude crée un environnement où les élèves osent parler dans la langue cible même quand ils commettent des erreurs. De plus, les enseignants ont souvent des stratégies pour aider les élèves à parler dans la langue cible, comme le fait de les laisser parler à deux avant de parler en groupes plus grands pour que les élèves ne craignent pas de s'exprimer dans la langue cible. Bien que les erreurs faites par les élèves soient rarement utilisées par les enseignants pour améliorer leurs compétences de la langue, les élèves apprennent que les fait de commettre des erreurs est normal et fait partie de l'apprentissage.

Dans leur étude, Littlewood et Yu (2009) étudient la divergence (écart) entre le principe monolingue (prônant l'usage exclusif de la langue cible comme langue d'instruction) et la situation réelle qui montre que les enseignants de langues étrangères se tiennent largement à L1 de leurs élèves. L'étude se situe dans un contexte de langues étrangères où la salle de classe constitue la seule source d'exposition à la langue cible et où les élèves parlent tous la même langue maternelle. Dans le but d'évoquer le pourcentage de temps de salle de classe que leurs enseignants avaient passé à utiliser la L1 au collège en Hong Kong et en Chine continentale, Littlewood et Yu (2009) ont effectué un questionnaire qui inclut 50 étudiants de deuxième année du supérieur.

Étudiant les recherches antérieures sur l'usage de la langue cible en classe de L2, Littlewood et Yu (2009, p. 67) constatent une large divergence entre les recommandations officielles prônant le principe monolingue et l'usage réel des enseignants montrant que les enseignants utilisent beaucoup la langue maternelle (L1) dans l'enseignement. Néanmoins, les résultats de leur propre étude ainsi que ceux de la recherche antérieure montrent une grande variation en ce qui concerne l'usage de la langue cible des enseignants (Littlewood et Yu, 2009, pp. 67–68). Toutefois, les résultats de la recherche antérieure montrent que l'usage exclusif de langue cible est très rare dans tout contexte d'apprentissage, sauf dans ceux où les élèves parlent différentes langues maternelles. Les enseignants utilisent beaucoup la langue maternelle pour établir des relations sociales constructives, pour communiquer des significations complexes afin d'assurer la compréhension, pour gagner du temps en expliquant des parties de la grammaire difficiles, pour expliquer des mots inconnus et pour maintenir le contrôle de la classe.

Dans son étude, Thue Vold (2022) examine le discours de la langue cible dans deux milieux à la fois différents et similaires, à savoir des classes d'anglais L2 ainsi que des classes de FLE dans des collèges norvégiens. Plus spécifiquement, Thue Vold (2022, p. 2) étudie la quantité et le type d'output des élèves ainsi que le genre de réponses de la part de l'enseignant à cet output des deux langues respectivement. En Norvège, le statut des deux langues est similaire à celui d'en Suède (voir section 3.1 ci-dessus). Comme en Suède, les programmes d'enseignement d'anglais et de français se focalisent tous les deux sur la communication (Thue Vold, 2022, p. 3). Pour atteindre ces buts, Thue Vold (2022) a analysé des leçons d'anglais L2 et de français L3 enregistrées sur vidéo de la dernière année de cinq collèges norvégiens. Les résultats montrent que les élèves d'anglais parlent la langue cible beaucoup plus que ne le font les élèves de français (Thue Vold, 2022, p. 20). En outre, les sujets traités dans les classes d'anglais par rapport aux classes de français diffèrent beaucoup. Dans les classes d'anglais, les apprenants abordent des sujets concernant des questions éthiques, sociales et politiques. De plus, les enseignants élaborent souvent l'output des élèves sans commenter les erreurs, ce qui développe la conversation. Dans les classes de français, l'output des élèves est toujours structuré et focalisé sur la forme alors que les opinions des élèves par rapport au sujet traité n'est pas discuté. Les réponses les plus fréquentes des professeurs par rapport à l'output des élèves sont la répétition ou la correction explicite des fautes et ils commentent ou élaborent très peu le contenu de l'output des apprenants.

En conclusion, dans les classes d'anglais, les apprenants produisent de grandes quantités de production communicative, alors que dans les classes de français, les apprenants

produisent de petites quantités de production structurée (Thue Vold, 2022, p. 28). Alors que la réponse des enseignants à l'output des élèves dans les classes d'anglais prolongent les interactions, la réponse des enseignants dans les classes de français signifie souvent la fin de l'interaction. Évidemment, le niveau de compétence des élèves des deux langues influence leur capacité de communiquer dans les langues (Thue Vold, 2022, p. 26). Toutefois, bien que les programmes d'enseignement soient similaires pour les deux langues avec une attention particulière sur la communication (Thue Vold, 2022, p. 3), l'anglais et le français sont donc enseignés de manière différente.

À leur tour, Thue Vold et Brkan (2020) étudient les contextes et la quantité de l'emploie de la L1 (le norvégien) et du français (la L2) respectivement dans des classes de FLE dans six collèges en Norvège. Les résultats de 45 leçons enregistrées sur vidéo dans plusieurs classes au collège montrent que les deux langues sont utilisées différemment dans l'enseignement. Premièrement, le norvégien domine les paroles exprimées avec plus de 25 heures par rapport au français, qui est utilisé pendant six heures. Deuxièmement, les résultats montrent que le norvégien fonctionne comme langue d'instruction dans la plupart des classes, alors que le français est utilisé lors des exercices d'expression orale, pour dire bonjour ainsi que pour l'instruction du vocabulaire.

Comme nous allons voir le dans la section suivante, Stoltz (2011) montre également la présence de la L1 (le suédois) dans l'enseignement de L2.

### 3.5.2 Le rôle de l'input de l'enseignante pour la production de langue cible des élèves

Dans sa thèse, Stoltz (2011, pp. 6–7) examine les interactions en français et en suédois des élèves et des enseignants dans deux classes de FLE au lycée en Suède. L'étude vise premièrement à mesurer la quantité de tours de paroles et de mots produits par les élèves et par les professeurs en français et en suédois respectivement. À partir de ces résultats, l'étude vise deuxièmement à étudier les situations où les interlocuteurs alternent entre les langues et les raisons pour lesquelles les deux langues sont employées. L'objectif des leçons observées était de communiquer en français. De plus, l'étude adopte une perspective interactive sur l'enseignement et l'apprentissage de langue soulignant que l'apprentissage se trouve dans les pratiques sociales et interactionnelles des élèves.

Pour atteindre les deux objectifs, Stoltz (2011, pp. 38–39) a enregistré des leçons de FLE dans deux classes et il a choisi d'analyser certaines séquences en détail où les interlocuteurs pratiquent l'alternance codique. Les résultats de la partie quantitative de l'étude montrent que

l'usage du français et du suédois varie entre les différents types d'activités (Stoltz, 2011, p. 199). Lorsque l'enseignante interagit avec la classe entière, elle domine à la fois les interactions et l'usage du français, ce qu'elle fait aussi quand elle interagit avec un groupe de 4-6 élèves (catégorie I et II). L'enseignante se tient majoritairement au français lors de l'activité en groupe, qui vise également à la communication en français. Quant aux élèves, ils dominent les tours de paroles et les mots en français (Stoltz, 2011, p. 200), pendant les présentations (catégorie III) et en préparant les présentations sans la présence active de l'enseignante (catégorie IV). Toutefois, il s'agit d'une lecture à haute voix et ils alternent au suédois lorsqu'il s'agit de la langue spontanée. Lorsque les élèves interagissent avec des étudiants en échange francophones pendant « une journée française » sans la présence active de l'enseignante, ils se tiennent majoritairement au français, même quand ils parlent avec leurs camarades en classe. En conséquence, les résultats de la partie quantitative de l'étude montrent que le type d'activité influence l'usage des deux langues des enseignantes et des élèves (Stoltz, 2011, p. 203).

Les résultats de la partie qualitative de l'étude montrent la raison pour laquelle les différentes langues sont employées et les différents contextes où elles sont utilisées (Stoltz, 2011, p. 201). Généralement, le suédois est utilisé dans des interactions concernant des aspects formels de la langue française comme la traduction entre les langues ou l'enseignement de grammaire. À son tour, le français est toujours la langue principale dans des activités communicatives. Les élèves alternent beaucoup entre les langues lors de ces activités. Néanmoins, ils parlent beaucoup en français lors de la journée française, ce qui montre qu'ils sont capables de s'exprimer beaucoup plus en français qu'ils ne le font pendant les autres activités.

Concernant l'alternance codique des enseignantes, il arrive qu'elles traduisent ce qu'elles viennent de dire en français au suédois lorsqu'elles expliquent des activités, posent des questions ou s'expriment de manière spontanée. Cependant, pendant les activités de communication (catégorie II), les enseignantes se tiennent au français bien que les élèves alternent entre les langues. Pour ce qui est de l'alternance codique des élèves, ils utilisent le suédois lorsqu'ils ne connaissent pas de mots en français, parlent de la langue (une sorte de métalangue), pour exprimer quelque chose de personnel, pour s'exprimer spontanément ou pour commenter ce que l'on dit en français. Bien que les élèves utilisent beaucoup le suédois en classe de FLE, Stoltz (2011, p. 202) explique que l'usage du suédois facilite les interactions de sorte que l'on puisse continuer la conversation et puis reprendre en français.

Se basant sur les résultats quantitatifs et qualitatives, Stoltz (2011, p. 203) tire plusieurs conclusions. Premièrement, le choix d'activité de l'enseignant ainsi que sa manière de les effectuer jouent un rôle primordial en ce qui concerne la possibilité des élèves de s'exprimer dans la langue cible. Concernant notre étude, la conclusion la plus importante de Stoltz (2011, p. 204) est le fait que le choix de l'enseignant de se tenir à la langue cible de manière conséquente, tout en laissant les élèves utiliser leur langue maternelle lorsqu'ils en ont besoin, a pour effet que les élèves parlent plus en français et s'expriment plus librement dans la langue.

## 4. Méthode

Cette partie présente les participants, les méthodes et les analyses effectuées dans cette étude empirique. En outre, nous discuterons des considérations éthiques et des limites de l'étude.

### 4. 1 Les participants de l'étude : l'enseignante et sa classe

La classe participante se trouve au stade 4 (en suédois « steg 4 ») à un lycée au sud de la Suède[3] et inclut quatorze élèves. L'école offre exclusivement des programmes théoriques préparatoires à l'université, à savoir les sciences sociales et les sciences. La note moyenne des élèves est élevée. Autrement dit, les élèves ont l'habitude de beaucoup étudier et de faire des études théoriques. La majorité des élèves étudieront à l'université après avoir fini leurs études au lycée. Quant à l'enseignante de la classe, elle a plus de quinze ans d'expérience dans le métier et elle travaille à l'école depuis plus de dix ans. L'enseignante parle suédois comme langue maternelle. Toutefois, elle a un niveau avancé des compétences linguistiques en français. Elle a été contactée par courriel où elle a accepté de participer dans l'étude. Tous les participants ont rempli un document de consentement lors de la première visite dans la classe. Dans les transcriptions, les élèves seront nommés E1, E2, etc. selon leur ordre d'apparence.

La classe de français étudiée ici se compose de huit garçons et six filles. Comme indiqué dans le Tableau 1, La majorité des élèves (n=11) parle suédois comme langue maternelle. Deux élèves ont annoncé qu'ils parlaient français avec un parent à la maison. Deux autres élèves ont annoncé qu'ils ont habité dans un pays francophone pendant plus de six mois.

[3] Dans le planning original, nous avions prévu d'observer deux classes, mais pour des raisons personnelles, l'un des enseignants a dû annuler sa participation à la dernière minute.

Tableau 1 : Présentation des élèves participant à l'étude

| | | |
|---|---|---|
| **Genre** | **Homme :** 8 (57,1 %) | **Femme :** 6 (49,6 %) |
| **Parlez-vous une autre langue que le suédois à la maison ?** | **Oui :** 3 (21,4 %) | **Non :** 11 (78,6 %) |
| **Parlez-vous français avec un parent ?** | **Oui :** 2 (14,3 %) | **Non :** 12 (85,7 %) |
| **Avez-vous vécu dans un pays francophone pendant plus de six mois ?** | **Oui :** 2 (14,3 %) | **Non :** 12 (85,7%) |

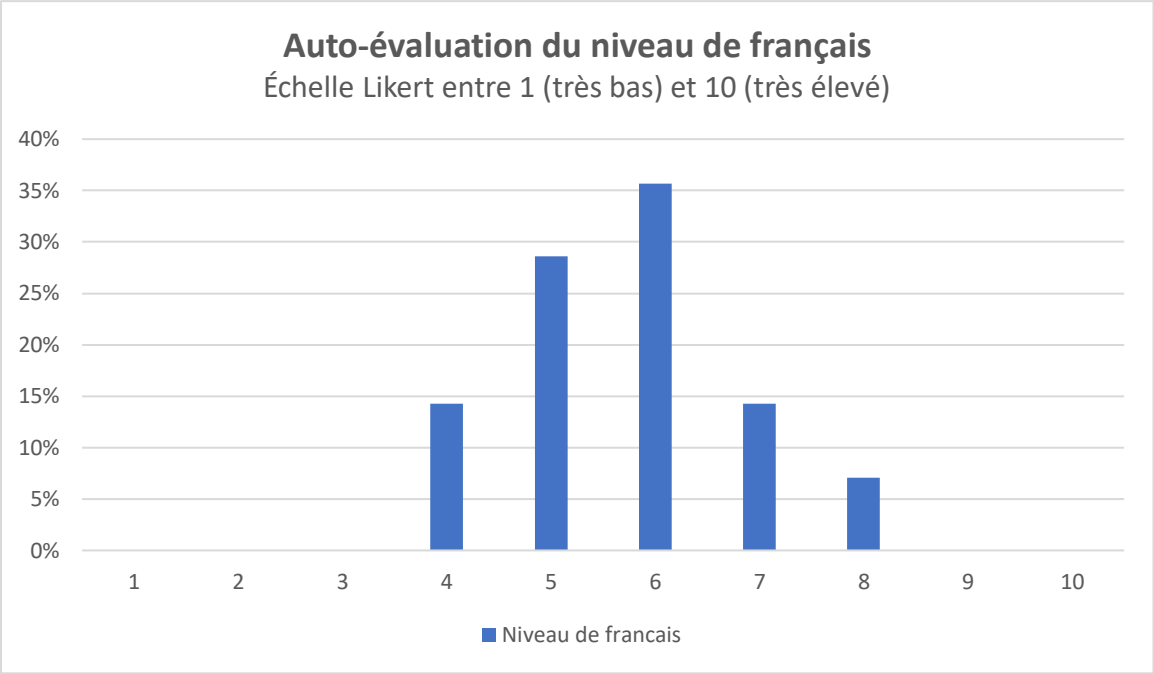


Diagramme 1. Auto-évaluation du niveau de français de 1 (niveau très bas) à 10 (niveau très élevé).

En demandant aux élèves d'estimer leur niveau de français d'une échelle de 1-10 dans le premier questionnaire de cette étude, la majorité des élèves se place au milieu (la moyenne = 6). Le niveau auto-évalué des élèves est cohérent avec le niveau de compétence du cours qu'ils sont en train d'étudier, à savoir le stade 4, qui correspond au niveau B1.1 de CECRL

selon Skolverket, (2022, p. 6). Rappelons que le niveau B1.1 signifie « utilisateur indépendant » selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2021, p. 37).

### 4. 2 L'input et le planning des cours

Dans l'objectif d'étudier le comportement interactif des élèves de FLE en classe et l'influence éventuelle de l'input reçu de leur enseignante sur leur choix de langue, nous avons élaboré un projet basé sur une suite de deux cours de français dans la même classe, où l'enseignant fournit un input différent aux élèves : au premier cours une alternance d'input en suédois et en français (ce qui d'après la littérature semble être le cas normal, voir section 3.4), et au deuxième cours, un input en français uniquement (un cas plus rare, selon la littérature). Cette idée a ensuite été élaborée par l'enseignante et nous-même dans le planning des deux leçons. L'objectif a été de planifier deux leçons « normales » pour les élèves, incluant différentes activités orales et écrites, toutes les deux incluant des éléments interactifs entre l'enseignante et la classe et entre les élèves dans de petits groupes. Le contenu des deux leçons respectives est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les différentes activités des deux cours de FLE

| **Cours 1 (90 minutes)** | **Cours 2 (60 minutes)** |
|---|---|
| **Introduction** | **Introduction** |
| **Activité d'introduction**<br>Description orale d'un membre de famille que l'on aime en petits groupes | **Activité d'introduction**<br>Description orale d'une personne connue que l'on aime ou que l'on déteste en petits groupes |
| **Activité de vocabulaire**<br>Les élèves combinent des mots français avec des traductions suédoises pour réviser pour l'examen | **Activité de vocabulaire**<br>Les élèves jouent un jeu de Pictionary afin de réviser du vocabulaire pour l'examen |
| **Discussion en groupe**<br>Discussion sur le chapitre 1 d'Harry Potter | **Dictée**<br>Deux dictées du chapitre 1 d'Harry Potter |
| **Discussion en groupe** | **Tâche de grammaire** |

| | |
|---|---|
| Discussion sur les opinions des élèves d'Harry Potter | Les élèves trouvent des phrases dans le premier chapitre d'Harry Potter contenant différents temps grammaticaux afin de les réviser pour l'examen |
| **Activité de vocabulaire**<br>Les élèves jouent un jeu de Memory afin de réviser du vocabulaire pour l'examen | |
| **Clôture**<br>Au revoir, distribution du questionnaire 1. | **Clôture**<br>Au revoir, distribution du questionnaire 2. |

Afin de pouvoir comparer les deux cours, les deux plannings devaient se ressembler le plus possible. Toutefois, l'enseignante devait inclure deux tâches qui ne visaient pas à la production orale des élèves au deuxième cours, à savoir une dictée et une révision de temps grammaticaux, dans l'intention de réviser pour un examen ayant lieu la semaine après les observations. Cela veut dire qu'elle a adapté les plannings pour pouvoir réviser le contenu pour l'examen. Ainsi, les deux cours incluent à la fois des activités comparables et des activités qui diffèrent. Cependant, le niveau de difficulté des activités des cours est similaire. L'enseignante a envoyé ses plannings quelques jours avant les observations pour que nous puissions les adapter au schéma d'observation. À la fin des deux cours, les élèves ont répondu à un bref questionnaire électronique sur ce qui s'est passé pendant la leçon et sur leurs réflexions sur l'input en langue cible et sur leurs interactions en français.

### 4. 3 Triangulation des données empiriques

Les analyses de cette étude seront basées sur différents types de données empiriques : des enregistrements de l'interaction en classe, des observations de groupe sur la base d'un schéma d'observation et finalement deux questionnaires aux élèves qu'ils ont rempli à la fin des deux cours. Dans cette section, nous présenterons plus en détail les matériaux qui servent de base pour nos analyses empiriques.

#### 4. 3. 1 Les enregistrements

Lors des observations, un microphone a été installé au milieu de la salle de classe afin de pouvoir enregistrer les interactions qui avaient lieu en classe entière. Deux téléphones portables étaient également utilisés pour enregistrer les interactions entre l'enseignante et les élèves (dans la poche de l'enseignante), ainsi que les interactions qui avaient lieu entre les élèves dans l'un des groupes d'élèves (sur la table de ce groupe). Les dix dernières minutes, les élèves ont répondu aux questionnaires sur l'ordinateur ou sur leur téléphone (voir ci-dessous). Pendant les observations, nous étions placés au fond de la salle de classe afin de ne pas perturber les élèves et l'enseignante (Denscombe, 2010, p. 204). De plus, nous n'avons pas interagi avec les élèves pour garder le naturel de la situation au plus près possible (Denscombe, 2010, p. 204).

Après les deux leçons, les enregistrements ont été partiellement transcrits (une transcription verbatim) à l'aide d'un programme de transcription (Simple-ELAN). Les cours entiers n'étaient pas transcrits à cause de leur longueur mais nous nous sommes concentrés sur les parties avec une pertinence pour les objectifs de cette étude. Néanmoins, des extraits des interactions de l'enseignante et des élèves qui sont représentatives ont été transcrits pour accompagner les données collectées dans le schéma d'observation. Les parties des cours qui n'ont pas été transcrites sont des activités comme la dictée, la recherche des phénomènes de grammaire et l'information que nous avons donnée aux élèves concernant les questionnaires (voir le tableau 2. ci-dessus). En écoutant attentivement les enregistrements dans leur intégralité, il était possible de compléter le schéma d'observation et de confirmer les données collectées lors des cours.

### 4. 3. 2 Les observations

Dans l'intention de saisir les interactions entre l'enseignante et ses élèves et entre élèves en classe de FLE, nous avons opté pour la méthode d'observation qui peut être avantageuse pour plusieurs raisons. Premièrement, des observations communiquent des informations directes sur ce qui se passe réellement dans la salle de classe. D'autres méthodes de collecte de données comme des entretiens ou des questionnaires peuvent également saisir des informations sur ce qui se passe dans la salle de classe mais seulement de manière indirecte, à travers les expériences des participants (Denscombe, 2010, p. 196). Deuxièmement, des observations ont été utilisées afin d'examiner le cadre naturel d'apprentissage de français des lycéens en Suède, donc des cours de FLE au niveau 4. A ce propos, il y a des facteurs liés à la manière dont les observations ont été effectuées qui pourraient influencer à quel point les

cours observés peuvent être considérés « naturels ». Le fait que les élèves et l'enseignante savent qu'ils sont enregistrés peut avoir eu une influence sur leur comportement à ce que cela influence le « naturel » de la situation. De plus, le contenu des cours a été modifié pour répondre au but de l'étude. Cependant, afin de ne pas trop perturber « le naturel » des cours, les élèves n'étaient pas conscients à l'avance du fait que l'enseignante adapterait son comportement interactif selon le planning de l'étude. Plus important encore, il était de cette manière possible de capturer les réactions spontanées des élèves par rapport aux deux différents types d'input de l'enseignante.

Pendant les cours, nous avons pris des notes d'observation selon un schéma d'observation en utilisant un ordinateur. Le schéma d'observation était construit de manière systématique avec un haut degré de structure (Denscombe, 2010, p. 199 ; Hammar Chiriac & Einarsson, 2013, p. 20). En créant le schéma d'observation, nous nous sommes inspiré des études de Thue Vold (2022), qui étudiait les tours de paroles des enseignantes et des élèves dans des classes de FLE et d'anglais langue seconde au collège norvégien, et de Stoltz (2011), qui étudiait l'alternance codique entre le français et le suédois des élèves et des enseignantes dans des classes de FLE au lycée suédois (voir la section 3. 4 sur la recherche antérieure). Ce schéma consistait en différentes catégories visant à compter différents types de séquences interactives avec des tours de paroles initiées par les élèves et par l'enseignante respectivement. Les différents types de séquences interactives étaient, par exemple, « français-suédois, FS », où une initiative en français de la part de l'enseignante est suivie d'une réponse en suédois de la part de l'élève ou, dans le cas inverse, de la séquence « suédois-français, SF » lorsqu'un élève pose une question en français à laquelle l'enseignante répond en français. Les séquences interactives étaient divisées en deux catégories selon le nombre de tours : 1) deux tours ou 2) plus de deux tours, comme « français-suédois-français, FSF » pour donner un exemple. Après les deux catégories « interactions initiées par les élèves » et « interactions initiées par l'enseignante », nous avons mis un espace pour prendre des notes sur la langue la plus utilisée par les élèves lorsqu'ils parlaient en petits groupes. Ces parties étaient créées pour chaque activité du planning (voir le schéma d'observation en Annexe).

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles un schéma d'observation systématique était utilisé. Premièrement, un tel schéma augmente la fiabilité de l'étude, puisqu'il minimise les variations qui peuvent se produire par des données basées sur les perceptions individuelles des situations et des évènements (Denscombe, 2010, p. 199). Puisque le schéma contient les mêmes catégories, il aide de cette manière différents chercheurs à étudier les mêmes données.

Bien qu'il n'y ait qu'un seul observateur dans cette étude, un autre chercheur aurait donc pu collecter à peu près les mêmes informations en utilisant le même schéma d'observation, ce qui augmente l'objectivité des données collectées (Denscombe, 2010, p. 204). Deuxièmement, le schéma aide le chercheur à se focaliser sur les informations les plus pertinentes lors de l'observation, puisqu'il n'a pas le temps de tout collecter (Denscombe, 2010, p. 200).

### 4. 3. 3 Les questionnaires

Afin de pouvoir atteindre le deuxième objectif de l'étude, à savoir décrire les expériences des élèves de l'enseignement de FLE en ce qui concerne l'input de l'enseignante et les interactions en salle de classe, deux questionnaires en ligne ont été utilisés. Un désavantage d'utiliser des observations est qu'elles ne saisissent que le comportement des participants, mais ne peuvent pas saisir l'intention derrière un certain comportement (Denscombe, 2010, p. 204). De plus, les observations risquent de trop simplifier la situation étudiée (Denscombe, 2010, p. 205). Dans l'intention d'éviter ces risques, les questionnaires utilisés dans l'étude contenaient des questions visant à examiner l'expérience des élèves par rapport aux différents types d'input produits par l'enseignante lors des deux cours. Les questionnaires étaient distribués à la fin des deux cours pour saisir les réactions immédiates des élèves. Les questionnaires ont été créés sur Google Forms et les élèves les ont donc remplis sur l'ordinateur. L'autorisation des élèves à répondre aux questionnaires faisait partie du document de consentement qui était distribué aux élèves avant l'intervention en salle de classe.

Les deux questionnaires incluent deux parties similaires contenant les mêmes propositions et questions. La première partie inclut sept propositions où les élèves devaient donner leur avis sur une échelle Likert visant à examiner leurs expériences pendant les deux cours. Les propositions traitent l'expérience des élèves concernant les langues utilisées par l'enseignante, l'usage du français des élèves et la compréhension orale des élèves. Cette partie finit par un espace commentaire où les élèves pouvaient développer leurs réponses librement. La deuxième partie inclut quatre questions ouvertes traitant les situations où les élèves et l'enseignante utilisent le français ainsi que l'influence de l'enseignante et des autres élèves sur l'usage du français des élèves. En nous inspirant de Hellqvist et Manuguerra (2021) et du rapport de l'Inspection scolaire suédoise (Skolinspektionen, 2022), un des deux questionnaires (le premier) contenait également huit propositions sur l'expérience des élèves de l'enseignement du FLE au stade 4 au lycée suédois en général, à part des cours observés.

La dernière partie des questionnaires contenait des questions sur les élèves dont les réponses sont présentées ci-dessus (voir section 4.1). Les deux questionnaires sont présentés dans leur totalité en annexe.

### 4. 4 Les analyses

Les méthodes utilisées afin d'analyser les interactions en classe ainsi que les réponses de questionnaire sont présentées ci-dessous.

#### 4. 4. 1 Analyse qualitative de discours des interactions en classe

Afin d'analyser les interactions entre l'enseignante et les élèves qui avaient lieu dans les deux cours, nous utilisons une analyse de discours (Friedman, 2012, p. 17). Les analyses de discours sont utilisées pour analyser des caractéristiques structurelles ou linguistiques plutôt que le contenu. Premièrement, nous avons réécouté les enregistrements afin de compléter des tours de paroles qui n'avaient pas été notés lors des observations et pour nous assurer de ne rien rater. En réécoutant les enregistrements, nous avons également noté le cadre de tours de parole afin d'établir une image générale des interactions. De plus, les tours de paroles sont catégorisés selon les activités pendant lesquelles ils se produisaient. Ensuite, les tours de parole ont été analysés afin de voir comment les interactions se sont construites. En étudiant les tours de parole initiés par les élèves ainsi que par l'enseignante, nous avons pu voir qui a initié le plus grand nombre de tours de parole, la langue dominante des interactions (le suédois ou le français) et comment et dans quelle langue les élèves ou l'enseignante ont répondu aux interactions initiées pendant les différentes activités. De cette manière, nous pouvons voir quels sont les patterns dominants d'interaction des deux cours et des différentes activités.

Puisque nous nous intéressons aux interactions entre l'enseignante et les élèves, nous analyserons seulement les interactions auxquelles les élèves répondent en français ou en suédois. Autrement dit, les interactions initiées par l'enseignante auxquelles les élèves ne répondent pas ne sont pas incluses dans l'analyse (où l'enseignante communique une information aux élèves sans attendre de réponse).

#### 4. 4. 2 Analyse de contenu des questionnaires

Les questionnaires incluent à la fois les réactions des élèves par rapport à un certain nombre de proposition sous forme d'échelles Likert, qui seront analysées de manière quantitative

(pourcentage et moyennes), et des questions ouvertes, qui seront évaluées de manière qualitative. Afin d'analyser les thèmes mentionnés par les élèves dans les réponses ouvertes des questionnaires, nous utilisons une analyse de contenu (Friedman, 2012). Cette analyse comprend le codage des données systématiques afin de découvrir des patterns et de développer des interprétations bien fondées. Dans cette étude, nous avons opté pour des tendances valant pour plusieurs personnes en codant les différentes réponses de manière systématique.

### 4. 5 Considérations éthiques

Pour ce qui est des considérations éthiques de l'étude, les quatre points suivants du Conseil scientifique suédois (Vetenskapsrådet, 2002) ont été suivis : l'exigence d'information, l'exigence de consentement, l'exigence de confidentialité et l'exigence d'utilisation. En ce qui concerne l'exigence de consentement des participants dans l'étude, un document de consentement était distribué aux élèves, avant les observations et la distribution des questionnaires. Ce document contenait des informations sur l'étude et sur l'exécution des observations. Afin de ne pas révéler le but de l'étude aux élèves participants, la seule information donnée dans le document était qu'elle visait à examiner différents motifs d'interaction en salle de classe de FLE entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves. Les élèves n'étaient donc pas conscients du fait que l'étude vise réellement à examiner les comportements linguistiques des élèves lorsqu'ils reçoivent différents types d'input de leur enseignant pour éviter d'orienter leur comportement dans une certaine direction. Toutefois, il est possible d'affirmer que les élèves ont reçu suffisamment d'informations sur l'étude pour qu'elle réponde à l'exigence d'information. De plus, le document de consentement garantit également l'anonymisation des participants et leur droit d'annuler leur participation à tout moment, dans l'intention de répondre à l'exigence de consentement. Finalement, le document contenait des informations sur le fait que les données empiriques seraient seulement analysées et utilisées par l'auteure de l'étude, afin de répondre à aux exigences de confidentialité et d'utilisation. De cette manière, l'étude répond aux exigences éthiques.

### 4. 6 Limites de l'étude

Toute méthode a ses limites et ses points faibles au niveau de la fiabilité et de la validité. Cette section vise à discuter des limites des méthodes et des matériaux utilisés dans l'étude.

En utilisant une méthode basée sur des observations, il y a plusieurs limites qui influencent les résultats de l'étude. Premièrement, il y a la question de la perception du chercheur lors des observations. Lorsqu'un chercheur observe une situation qu'il veut examiner, il ne peut pas se distinguer de ses propres expériences, son niveau de compétence et des facteurs personnels, ce qui peut influencer les résultats (Denscombe, 2010, pp. 197–198). De plus, la mémoire humaine n'a pas la capacité de saisir tous les évènements qui ont lieu lors de l'observation. En d'autres termes, si deux chercheurs observaient la même situation, les résultats pourraient être différents, ce qui influencerait la fiabilité de l'étude (Denscombe, 2010, p. 197). Toutefois, il y a des manières à utiliser dans le but d'éviter cette influence au plus près possible. Comme mentionné précédemment, l'usage d'un schéma d'observation systématique ancré dans la recherche antérieure augmente la fiabilité de l'étude puisqu'il aide les chercheurs à collecter à peu près les mêmes informations. De plus, afin d'éviter de se fier à la mémoire humaine, les deux cours ont été enregistrés à l'aide de trois microphones. De cette façon, il a été possible de « revenir » aux mêmes situations plusieurs fois afin de les analyser.

Une autre limite de cette étude est la longueur des observations. Normalement, les observations durent pendant une période plus longue, ce qui amène plusieurs avantages. Premièrement, des observations qui durent plus longtemps donnent la possibilité de trouver des motifs ou des changements dans les interactions en salle de classe. De plus, en observant les classes plus longtemps, le risque que les élèves et les enseignants se comportent différemment à cause du fait qu'ils sont conscients du fait qu'ils sont observés avait pu diminuer, puisqu'ils se seraient habitués au fait d'être observés, ce qui rend la situation plus naturelle. Cependant, lors des observations, les élèves ne semblent pas avoir été très influencés par les microphones. Pendant les cours, ils riaient, racontaient des anecdotes personnelles et semblaient à l'aise.

À cause de contraintes de temps, il n'était pas possible de rester plus longtemps dans la classe afin de pouvoir saisir plus de données longitudinales. De plus, l'étude d'une seule classe lors des deux cours donne peu de données. En analysant les résultats obtenus, il est important d'être conscient qu'ils ne sont pas représentatifs, car il s'agit d'une étude de cas qualitative. Le plan était de travailler avec deux classes mais l'un des enseignants a dû annuler à la dernière minute.

En outre, il est également important de noter qu'un des deux cours était effectué entièrement en français, ce qui constitue une sorte d'expérience à la lumière de la recherche

précédente, qui montre qu'il est très rare que les enseignants de FLE au collège et au lycée suédois se tiennent entièrement au français (voir la section 3.5.1).

Finalement, nous allons discuter des limites des questionnaires afin d'identifier des influences potentielles de ces limites sur les résultats de cette étude. Les questionnaires contiennent à la fois des questions fermées, en d'autres termes des questions pré-codées, et des questions ouvertes. Un désavantage en utilisant des questions pré-codées est le fait que les répondants peuvent ressentir la routine de cocher plusieurs cases comme frustrant et contraignant (Denscombe, 2010, p. 170). Pour cette raison, les questionnaires ne sont pas très longs et contiennent également des questions ouvertes où les élèves pouvaient développer leurs réponses à l'écrit. Un autre désavantage avec des questions pré-codées est le fait qu'ils peuvent biaiser les résultats vers la façon de voir les choses du chercheur plutôt que celle du répondant. Pour cette raison, nous avons opté pour créer des questions les plus neutres possible. Par exemple, nous avons essayé de ne pas valoriser l'utilisation du français comme quelque chose de positif dans les questionnaires pour éviter un résultat où les élèves sentent que nous attendons un résultat spécifique. Finalement, il n'est pas possible d'estimer la véracité des réponses des élèves. Cependant, l'objectif des questionnaires n'est pas de capturer ce qui se passe réellement dans la salle de classe de FLE, mais de connaître les expériences et les réflexions des élèves par rapport à l'enseignement de FLE au lycée suédois.

## 5. Résultats

Les résultats des observations en classe de FLE ainsi que réponses aux deux questionnaires utilisés dans l'étude sont présentés dans les sous-sections 5.1 et 5.2 ci-dessous.

### 5. 1 L'input de l'enseignante et les patterns interactifs observés dans la classe de FLE

Cette section focalise sur les patterns interactifs dominants entre l'enseignante et les élèves lors des leçons de FLE observées. Les résultats présentés ici se basent sur les analyses du schéma d'observation et proposent des exemples des transcriptions illustrant les séquences interactives observées en classe.

En ce qui concerne les interactions initiées par l'enseignante, nous nous intéressons surtout aux celles initiées en français pendant les deux cours afin d'examiner l'influence potentielle de son output en français sur l'output des élèves. Nous nous intéressons donc moins aux interactions initiées par l'enseignante en suédois, beaucoup moins nombreuses.

Une première observation est que l'enseignante utilise beaucoup le français comme langue de conversation dans les deux cours, malgré les différentes consignes, ce qui résulte en une interaction qui se fait surtout en français dans les deux cours. Concernant les interactions initiées par les élèves, nous analyserons à quel point le suédois et le français sont employés respectivement.

Nous notons pour commencer qu'au moment de parler français en classe, l'enseignante modifie sa langue en articulant les phrases, en répétant plusieurs fois ce qu'elle a dit ou en donnant des exemples (voir les exemples ci-dessous).

### 5.1.1 Les patterns interactifs dominants des différentes activités

Pendant l'ouverture des deux cours, l'enseignante salue les élèves et leur communique ensuite des informations en français sur le planning du cours. La leçon vient à peine de commencer et c'est surtout l'enseignante qui dirige l'interaction. Le tableau 1 résume les tours de paroles entre l'enseignante et les élèves lors de l'ouverture des deux cours.

Tableau 1. Les patterns interactifs dans l'ouverture des cours

| **1. Ouverture** | **Cours 1 (suédois/français)** | **Cours 2 (français)** |
|---|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | FF : 4<br>F : 1 | FF : 1 |
| Des interactions initiées par les élèves : | SS : 1<br>SF : 1 | 0 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie cinq interactions auxquelles les élèves répondent en français. Les élèves répondent donc en français à 100 % aux initiatives de l'enseignante pendant cette activité. Lorsque l'enseignante fournit de l'input aux élèves en français, ils répondent donc en français. Cependant, il ne s'agit pas d'une interaction élaborée, comme illustré dans l'exemple (1) ci-dessous. À leur tour, les élèves initient deux interactions en suédois.

(1) Interaction brève sur l'initiative de l'enseignante (FF) (cours 1)

E : D'accord ? Seulement réviser et pratiquer, beaucoup. Et vous allez aussi parler beaucoup de français. Bien ?

Élèves : Oui.

Lors de la deuxième activité des deux cours, qui est clairement interactive, les élèves sont censés discuter d'une personne dans leur famille qu'ils aiment (cours 1) et d'une personne connue qu'ils admirent ou détestent (cours 2). Les types de tours de paroles entre élèves et enseignante sont résumées dans le tableau 2.

Tableau 2. Les patterns interactifs dans les activités d'introduction des cours

| **2. Activités d'introduction** | **Cours 1 (suédois/français)** | **Cours 2 (français)** |
|---|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | SS : 1<br>FF : 3<br>F : 3<br>FFF : 4<br>FFF+ : 6<br>FSF : 1<br>FSFF : 1 | F :1<br>FF : 2<br>FFF+ : 8<br>FSF+ : 1 |
| Des interactions initiées par les élèves : | 0 | SF : 1<br>SFF : 1<br>SFS : 1 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie 26 interactions en français au total auxquelles les élèves répondent 23 fois en français. Cela veut dire que les élèves répondent en français à 88 % des interactions initiées de l'enseignante. Autrement dit, les résultats montrent que lorsque l'enseignante fournit de l'input en français, les élèves répondent en français dans la plupart des cas. Quant aux élèves, ils initient trois interactions en suédois lors du cours 2 auxquelles l'enseignante répond toujours en français. Nous constatons que c'est l'enseignante qui est le moteur de la conversation en français en classe.

Les résultats présentés au tableau 2 montrent également qu'une majorité des interactions initiées par l'enseignante incluent plusieurs tours de parole. La raison pour laquelle il y a tant de tours de parole est que E pose plusieurs questions aux élèves lorsqu'ils discutent des membres de familles et de personnes connues. De cette manière, une vraie conversation en

langue cible s'installe dans les deux cours, initiée par l'enseignante. Cela se voit dans l'exemple (2). :

(2) Interaction élaborée en français (FFF+) (cours 1)

E : Et X tu parles de qui ?
EX : De ma de mon grand-père.
E : Ton grand-père ? Qui habite ici à X ?
EX : Eh non, il habite à X.
E : X ? Ah, c'est bien. Tu visites souvent ton grand-père ?
EX : Oui. Eh un ou deux fois par an.
E : Mhm. Bien. Pourquoi est-ce que tu aimes ton grand-père ?
EX : Il est très cool.
E : Il est cool, là. Il est chill, il est cool haha.
EX : Ehm… il est aussi très gai…
E : Mhm.
[...]

Une interaction de « FSFF » attire notre attention et elle est présentée dans l'exemple 3 ci-dessous. Premièrement, un élève initie une interaction en suédois à laquelle E répond en français. Ensuite, l'élève répond en français et l'interaction continue en français. L'élève demande à E pour la traduction française d'un mot suédois. Dès qu'il a la traduction, il continue en français. L'exemple montre que l'usage du français de l'enseignante influence l'usage du français de l'élève et le pousse à continuer l'échange, qui a débuté en suédois, en langue cible.

(3) Interaction qui commence en suédois et qui continue en français (FSFF) (cours 1)

E : Oui ?
EH : Men kan man inte säga glad? [Mais on ne peut pas dire « heureux ?]
E : Heureux ? Heureuse ? Gai ?
EH : Gai, hehe, joyeux.
EC : Très gai.
E : Joyeux, oui, oui, exactement. Oui c'est ça.
[…]

L'exemple (4) montre à quel point E essaye de faire parler les élèves en français et surtout développer la conversation du français en posant plusieurs questions. L'interaction a lieu en classe entière, ce qui peut limiter la conversation, puisque E demande à plusieurs élèves d'expliquer une personne connue qu'ils ont décrite en groupe avant de passer à l'activité suivante.

(4) Interaction élaborée entre l'enseignante et une élève (FFF+) (cours 2)

E : Eh, O, tu as parlé de qui ?
O : Eh, Greta Thunberg.
E : Greta Thunberg. Parce que ?
O : Ehm elle est une grande activiste.
E : Bien sûr. Oui. Surtout sur le climat, ne c'est pas ?
O : Oui.
E : Tu écoutes beaucoup ? Tu l'écoutes beaucoup ? Maintenant ? Elle est en Suède maintenant ?
O : Je pense.
E : Je pense.

Toutefois, l'exemple montre que cet élève ne répond pas à toutes les questions posées par E. Malgré ses efforts de faire parler le français, la conversation reste limitée. Plusieurs questions posées par E sont également des questions fermées, ce qui ne mène pas forcément l'élève à développer ses réponses. En revanche, l'exemple 5 montre une interaction plus développée (FFF+), où E pose une question de « pourquoi » qui permet à l'élève de développer sa réponse.

(5) Interaction élaborée entre l'enseignante et un élève (FFF+) (cours 2)

E : Eh, X, tu as parlé de qui ?
X : Eh, j'ai parlé de Tom Cruise.
E : Tom Cruise !
X : Parce que je le déteste.
E : Parce que tu le détestes !
*Les autres rient*
E : Pourquoi est-ce que tu détestes Tom Cruise ?
X : Il est très connu, et il fait de très bons films, et il est très beau, mais il est très stupide il est..
E : Il est stupide…
X : ...une idiote, il est scientologue !
*Les autres rient*
E : Oui, c'est ça.

Les activités suivantes visent à pratiquer du vocabulaire pour l'examen qui suivra les deux cours observés. Pendant le premier cours, les élèves révisent le vocabulaire en trouvant les traductions correctes des mots français dans deux listes. À la fin du premier cours, les élèves jouent un jeu de Memory pour réviser les mêmes mots encore une fois. Pendant le deuxième cours, les élèves jouent à un jeu de Pictionary afin de réviser le même vocabulaire. Les types de tours de paroles entre élèves et enseignante lors de ces activités sont résumées dans le tableau 3.

Tableau 3. Les patterns interactifs dans les activités de vocabulaire des cours

| **3. Activités de vocabulaire** | **Cours 1 (suédois/français)** Listes des mots | **Cours 1** Jeu de memory | **Cours 2 (français)** Jeu de Pictionary |
|---|---|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | S : 3 (information)<br>F : 2 (information)<br>FF : 2 | S : 1<br>SS : 1<br>SSS :1 | F : 7 (information)<br>FF : 4<br>FS : 1<br>FFF : 3<br>FFF+ : 3 |
| Des interactions initiées par les élèves : | SS : 1<br>FF : 2<br>SSS+ : 2 | SS : 1<br>FF : 3<br>FFF : 1 | SF : 6 (questions)<br>SFS : 1<br>SFS+ : 1<br>SFF : 1 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie treize interactions en français pendant ces activités auxquelles les élèves répondent douze fois en français. Autrement dit, dans une majorité claire de ces cas, les élèves répondent en français aux interactions initiées en français de l'enseignante. Ainsi, les élèves parlent français dans une majorité des cas où l'enseignante fournit de l'input en français. Pourtant, nous observons dans le cours 1, où l'enseignante était censée parler aussi en suédois, que lorsqu'elle le fait, les élèves continuent en suédois. Lorsqu'il s'agit des élèves, ils initient 19 interactions, dont six en français. Nous observons que, lorsqu'ils commencent en français, l'enseignante continue toujours en langue cible. Ce qui est très intéressant à voir, c'est qu'elle le fait aussi le plus souvent quand l'élève prend la parole en suédois (SF), pour lui permettre de changer de langue et continuer en langue cible.

Pendant le jeu de Pictionary, E fait le tour de classe en aidant les élèves à trouver les bons mots pour le jeu. De cette manière, elle soutient les élèves à parler français. L'exemple (6) ci-dessous montre une interaction initiée par une élève qui commence en suédois mais qui continue ensuite en français (SFF) lorsque l'enseignante l'a aidée à trouver le mot juste.

(6) Interaction élaborée en suédois et en français (SFF) (cours 2)

Élève : Vad är skada sig ? [Qu'est-ce que c'est de se blesser ?]
E : Se blesser. Être blessé. Oui.
Élève : Et, eh, eh…
E : Oui oui oui oui.
Élève : Oui. Harry Potter, eh…
E : Exactement.
Élève : ...a une cicatrice.
E : Oui, bien, bien. C'est ça que Harry Potter a, une cicatrice sur le front, oui.

Dans l'activité qui suit le jeu du Pictionary du deuxième cours, l'enseignante fait une dictée qu'elle lit plusieurs fois à haute voix aux élèves. Cela veut dire que l'activité est centrée sur l'enseignante et pas sur la communication en français. Après la dictée, l'enseignante dit aux élèves de corriger le texte de leur camarade. Les types de tours de paroles entre élèves et enseignante sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4. Patterns interactifs dans la dictée du chapitre du cours 2

| **4. Dictée du chapitre** | **Cours 2 (français)** |
|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | F : 7 (lit la dictée, explique l'activité)<br>FF : 2<br>FFF : 1 |
| Des interactions initiées par les élèves : | SF : 4 (questions sur la dictée)<br>SFS : 1 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie trois interactions auxquelles les élèves répondent toujours en français, ce qui montre qu'ils parlent français lorsque l'enseignante leur fournit de l'input en français. À leur tour, les élèves initient cinq interactions en suédois et comme nous l'avons déjà observé, l'enseignant leur répond toujours en français.

Ensuite, l'activité de grammaire du deuxième cours vise à réviser et à identifier différents temps grammaticaux en les cherchant dans le chapitre que les élèves ont lu pour l'examen. Les élèves travaillent dans leurs groupes. Les types de tours de paroles entre élèves et enseignante lors de cette activité sont résumées dans le tableau 5.

Tableau 5. Patterns interactifs dans la tâche de grammaire du cours 2

| **5. Tâche de grammaire** | **Cours 2 (français)** |
|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | F : 9 (explique l'activité, donne à chaque groupes des temps grammaticaux)<br>FF : 1<br>FSF : 2<br>FSF+ : 3 |
| Des interactions initiées par les élèves : | SF : 6 (question sur la grammaire, E explique)<br>SFS : 1<br>SFS+ : 1<br>FFF : 1 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie six interactions en français auxquelles les élèves ne répondent qu'une fois en français. En d'autres termes, les élèves ne répondent pas beaucoup en français lorsque l'enseignante fournit de l'input en français dans cette activité. Quant aux élèves, ils initient neuf interactions au total dont seulement une est en français. Nous constatons que les élèves utilisent le suédois pour parler de la grammaire de la langue française, comme illustré dans l'exemple (7) ci-dessus.

(7) Interaction entre l'enseignante et deux élèves (cours 2)

E : Qu'est-ce que vous cherchez ?
Élève : Eh, jag letar efter subjonctif. [Eh, je cherche le subjonctif]
E : Sur quelle page ?
Élève : Inaudible.
E : Onze.
Élève (se tournant à sa camarade) : Måste det inte vara e-n ? [Ça ne doit pas être e-n ?]
Autre élève : e, n och sen a. Men det är gérondif. [e, n, et puis a. Mais c'est le gérondif.]
E : Gérondif, ja. [Gérondif, oui.]
Élève : Vi letar efter, vi letar efter [Nous cherchons, nous cherchons]
Élève : Vi hittar bara a-n-t. [Nous trouvons seulement a-n-t.]
E : Oui, oui oui.

Pendant le premier cours, E initie une discussion sur un chapitre d'Harry Potter qui vise à faire parler les élèves en français. Tout d'abord, E demande à six élèves de lire les questions à

haute voix. Ensuite, les élèves commencent à discuter dans leurs groupes. Les types de tours de paroles entre élèves et enseignante lors de cette activité sont résumées dans le tableau 6.

Tableau 6. Patterns interactifs dans la discussion du chapitre du cours 1

| **6. Discussion du chapitre** | **Cours 1 (suédois/français)** |
|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | S : 2<br>F : 4<br>FFF : 6 (demande aux élèves de lire une question) |
| Des interactions initiées par les élèves : | SS : 1<br>SF :1<br>FFF + : 1 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie six interactions en français auxquelles les élèves répondent toujours en français (100 %). Cependant, il s'agit d'une lecture à haute voix des questions en français et pas de langue spontanée. Concernant les interactions initiées par les élèves, une interaction sur trois se déroule en français. (Pour voir des exemples d'interactions pendant cette activité, voir les exemples 8 et 9 ci-dessous)

Ensuite, la deuxième discussion, ayant lieu pendant le premier cours, est centrée sur les opinions des élèves sur le chapitre d'Harry Potter. L'activité dure seulement trois minutes. Les types de tours de paroles entre élèves et enseignante sont résumées dans le tableau 7.

Tableau 7. Patterns interactifs dans la discussion des opinions du cours 1

| **7. Discussion des opinions** | **Cours 1 (suédois/français)** |
|---|---|
| Des interactions initiées par l'enseignante : | S : 3<br>FF : 1<br>FS : 2<br>FFF :1<br>FFF+ : 2 |

| | |
|---|---|
| Des interactions initiées par les élèves : | 0 |

Les résultats montrent que l'enseignante initie six interactions auxquelles les élèves répondent quatre fois en français, dont une fois dans un échange plus élaboré. Quant aux élèves, ils n'initient pas d'interaction pendant cette activité.

Pour résumer, en analysant les séquences interactives entre l'enseignante et les élèves lors des différentes activités en classe et en mettant l'accent sur la langue dans laquelle ils communiquent, nous avons pu constater que l'enseignante semble exercer une influence positive sur l'output en français des élèves. Dans la majorité des cas (81 % = 48 sur 59 interactions), les élèves répondent en français aux interactions initiées par l'enseignante en français. Toutefois, lorsque l'enseignante initie des interactions en suédois (cela ne se produit qu'à quelques reprises lors du premier cours) les élèves répondent en suédois. À leur tour, les élèves initient la majorité des interactions en suédois (77,5 % = 31 sur 40 interactions). Néanmoins, lorsque l'enseignante répond aux interactions initiées par les élèves en suédois, elle utilise surtout le français, ce qui fait que les élèves changent parfois de code vers le français (voir l'exemple 3 et 6).

### 5. 1. 2 Interactions en groupe

Cette section présente les patterns interactifs des élèves pendant les discussions en groupes lorsqu'ils sont censés se débrouiller seuls en utilisant la langue cible. Pendant le premier cours, les discussions en groupe ont lieu pendant l'activité d'introduction, l'activité du vocabulaire, la discussion sur les questions du chapitre et la discussion sur les opinions des élèves par rapport au chapitre. Pendant le deuxième cours, les discussions en groupe ont lieu pendant l'activité d'introduction, le jeu de Pictionary et la tâche de grammaire.

En somme, nous observons que l'usage du français des élèves varie. Pendant les activités visant à communiquer en français, le premier groupe, où il y a un élève que l'on nommera « E1 » (élève 1) utilise beaucoup le français pour discuter. E1 a passé plus de six mois dans un pays francophone en échange et parle donc presque couramment le français. Il semble que E1 inspire les autres à parler français, notamment deux autres garçons, et il aide ses camarades à trouver des mots. Parfois, il traduit ce qu'il dit en français au suédois pour vérifier que les autres comprennent. Cela se voit dans l'exemple 8 :

(8) Interaction entre les élèves en groupe (cours 1)

| | |
|---|---|
| E1 : | Oui. Sauf mon grand-père parce que…il est assez intelligent et eh il sait de quoi il parle il, il sait bien donner des conseils, conseils |
| E4 : | Ah oui. |
| E1 : | Råd-, rådgivare. [Conseil-, conseiller.] |
| Les autres : | Aha. |
| E1 : | Oui. Eh c'est une inspiration pour moi. |

Le deuxième groupe utilise plus le suédois pour raconter des anecdotes qui n'ont rien à voir avec l'activité, mais les élèves passent au français dès qu'ils commencent à discuter de l'activité. Le troisième groupe est très silencieux et il n'est donc pas possible d'entendre ce qu'il dit dans l'enregistrement. Toutefois, les deux élèves dans ce groupe commencent immédiatement à parler français lorsque E s'approche d'elles. Le quatrième groupe utilise le suédois pour parler d'autres choses qui ne sont pas liées à l'activité mais essaye de s'exprimer en français quand il commence à faire l'activité. Les élèves dans le quatrième groupe semblent être les élèves les plus faibles en ce qui concerne leurs compétences communicatives en français. Toutefois, ils essayent immédiatement de parler français lorsque E s'adresse à eux. De plus, E les soutient à parler français en donnant la traduction des mots, ce qui facilite leur conversation. Cela se montre dans l'exemple 9 :

(9) Interaction élaborée entre l'enseignante et une élève (cours 1)

| | |
|---|---|
| Élève (groupe 4) : | ...les dî- les dîners de famille ? |
| E : | Oui ? Pendant les dîners de famille ? |
| Élève : | Eh, eh, vad heter nu "skratta" igen? [Qu'est-ce qui « rire », encore une fois ?] |
| E : | Rire. |
| Élève : | Eh, et rire ensemble. |
| E : | Ah vous riez ensemble ? Avec qui ? |
| Élève : | Eh mon grand-père. |
| E : | Ton grand-père hein. |
| | […] |

En ce qui concerne les discussions en groupe pendant l'activité du vocabulaire, tous les groupes utilisent plutôt le suédois pour discuter des mots français et leurs traductions en suédois, ce qui n'est pas très surprenant, vu l'objectif de révision pour l'examen. Quant à la tâche de grammaire, les élèves utilisent également le suédois pour trouver et discuter des différents temps grammaticaux dans le texte.

Pour résumer, nous constatons donc que dans les interactions en groupe entre élèves, leur capacité de se tenir au français varie. Alors que le premier groupe utilise beaucoup le français sans la présence active de l'enseignante, il y a d'autres groupes qui dépendent du soutien de l'enseignante pour maintenir la conversation en français. Toutefois, dans le premier groupe, E1 prend le rôle d'enseignant en tant que fournisseur de l'input. De cette manière, les élèves dans ce groupe se tiennent beaucoup au français et semblent aussi l'apprécier. En conclusion, les résultats des patterns interactifs entre l'enseignante et les élèves ainsi que celles des interactions en groupe montrent que l'input de l'enseignante joue un rôle primordial pour que les élèves produisent de l'output en français. Dans certains groupes, l'input venant de l'enseignante fonctionne clairement comme une sorte de « moteur » pour que les élèves parlent français.

### 5. 2 L'input en français et l'interaction en classe de FLE, selon les élèves

Cette section présente les réponses des deux questionnaires auxquels les élèves ont répondu après les deux cours observés. D'abord, nous présenterons leurs réflexions générales sur l'input en français en classe et sur leurs propres interactions en français (5.2.1) pour ensuite résumer leurs réflexions sur l'interaction lors des deux cours spécifiques (5.2.2).

#### 5. 2. 1 La communication générale en classe de FLE

Le premier questionnaire inclut des questions générales sur leurs expériences de l'input du professeur et de leur propre output en langue cible (et le lien entre les deux). Les réponses sur la communication générale en classe de FLE sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Résumé des réponses des élèves sur les questions générales du questionnaire 1

| **QUESTIONS** | **Réponse des élèves sur l'échelle Likert** (1= pas du tout d'accord, 6= tout à fait d'accord) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. J'entends bcp de français pendant les cours de FLE | | | | 2<br>14,3% | 3<br>21,4% | 9<br>64,3% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2. Je parle bcp en français pendant les cours de FLE | | | 1<br>7,1% | 6<br>42,9% | 5<br>35,7% | 2<br>14,3% |
| 3. Quand l'enseignant me demande qch en F, je réponds en F | | | 4<br>28,6% | 4<br>28,6% | 3<br>21,4% | 3<br>21,4% |
| 4. Quand l'enseignant me demande qch en S, je réponds en S | 1<br>7,1% | | 1<br>7,1% | | 5<br>35,7% | 7<br>50% |
| 5. Il arrive que je réponde en S quand l'enseignant m'adresse la parole en F | | 3<br>21,4% | 3<br>21,4% | 3<br>21,4% | 2<br>14,3% | 3<br>21,4% |
| 6. Quand d'autres parlent F, je veux aussi parler F | | | | 2<br>14,3% | 5<br>35,7% | 7<br>50% |

Légende : gris foncé correspond à la réponse dominante et gris clair correspond à la réponse moins fréquente

Les réponses présentées au Tableau 1 montrent que tous les élèves trouvent qu'ils reçoivent beaucoup d'input (à l'oral) en français dans l'enseignement de FLE, ce qui correspond bien aux observations présentées dans la section 5.1. Une majorité des élèves (n=13) trouve aussi qu'ils parlent beaucoup en français pendant les cours. Selon la majorité des élèves (n=10), ils répondent en français lorsque l'enseignante leur parle en français. Toutefois, une majorité des élèves (n=12) déclarent qu'ils répondent en suédois lorsque l'enseignante leur adresse la parole en suédois, ce qui souligne l'importance de l'output de l'enseignante pour le choix de langue des élèves. Deux élèves répondent qu'ils se tiennent au français même si l'enseignante leur parle en suédois. La majorité des élèves (n=8, qui répondent 4, 5 ou 6) indiquent qu'ils répondent parfois en suédois même si l'enseignante leur adresse la parole en français. Tous les élèves déclarent qu'ils sont motivés à parler français lorsqu'ils entendent les autres parler français. En ce qui concerne les réponses aux questions ouvertes, la majorité des élèves déclarent qu'ils aiment parler français en groupes. Par exemple, un élève écrit (voir l'exemple 10) :

> (10) L'élève X répond à la question « Dans quelles situations aimez-vous parler français ? »
>
> Dans des discussions en groupes sur des sujets où je connais beaucoup de mots
>
> [I gruppdiskussioner om ämnen där jag kan många glosor]

Néanmoins, il y a également des élèves qui répondent qu'ils aiment parler français dans toutes les situations de l'enseignement. C'est ce qui est exprimé dans l'exemple 11, où un élève écrit :

> (11) L'élève Y répond à la question « Dans quelles situations aimez-vous parler français ? »
>
> Tout le temps, lors des conversations avec des amis. Il faut essayer de parler (français) le plus possible.
> [Hela tiden, i samtal med kompisar. Man ska försöka tala så mycket som möjligt]

### 5. 2. 2 Les réactions des élèves au cours 1

Les réponses des élèves sur leurs expériences du premier cours sont présentées ci-dessous.

Tableau 2 : Résumé des réponses des élèves sur leurs expériences du cours 1

| **QUESTIONS** | **Réponse des élèves sur l'échelle Likert** (1= pas du tout d'accord, 6= tout à fait d'accord) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Pendant ce cours, l'enseignante a parlé beaucoup en F | | | | | 8<br>57,1% | 6<br>42,9% |
| 2. Pendant ce cours, l'enseignante a parlé beaucoup en S | 1<br>7,1% | 3<br>21,4% | 6<br>42,9% | 4<br>28,6% | | |
| 3. J'ai parlé beaucoup en F pendant le cours | | 1<br>7,1% | 3<br>21,4% | 6<br>42,9% | 4<br>28,6% | |
| 4. J'ai parlé plus en F qu'en S pendant ce cours | | 5<br>35,7% | 3<br>21,4% | 2<br>14,3% | 3<br>21,4% | 1<br>7,1% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Quand l'enseignante parlait F, j'ai compris ce qu'elle disait | | | | 2<br>14,3 % | 3<br>21,4% | 9<br>64,3% |
| 6. Quand nous travaillions en groupes, nous avons essayé de parler F entre nous | | | | 2<br>14,3% | 8<br>57,1% | 4<br>28,6% |
| 7. Je me sentais bien quand je parlais en F pendant ce cours | | | 1<br>7,1% | 4<br>28,6% | 7<br>50% | 2<br>14,3% |

Les résultats montrent que les élèves ont eu l'impression que l'enseignante a beaucoup parlé français pendant le premier cours (réponses 5 et 6), bien qu'elle ait utilisé les deux langues. En effet, leurs réponses vacillent entre 2 et 4 à propos de l'emploi du suédois de la part de l'enseignante au cours 1. Lorsqu'il s'agit de leur propre usage du français, les réponses sont plus variées bien qu'une majorité ait répondu de manière positive (réponses 4 et 5). Par exemple, un élève développe sa réponse en écrivant :

> (12) : L'élève Z à propos de l'usage du français en classe
> Je trouve que ma professeure fait un excellent travail en essayant de nous faire parler français, et j'essaye de le faire mais je ne suis pas très doué pour ça.
> [Jag tycker min lärare gör ett jättebra jobb med att försöka få oss att prata franska, och jag försöker att göra det men är inte jättebra på det.]

Dans l'exemple (13), un autre élève écrit :

> (13) L'élève Q à propos de l'usage du français en classe
>
> J'ai essayé de parler le plus possible en français quand nous avions des tâches de discussion, sinon j'ai parlé suédois.
> [Jag försökte prata så mycket franska som möjligt när vi hade disskusionsuppgifter, annars pratade jag svenska.]

Une majorité des élèves (n=10) répond qu'ils ont parlé pas mal de français pendant le premier cours. Quatre élèves ne trouvent pourtant pas qu'ils parlent beaucoup de français pendant le cours. En ce qui concerne leur usage des deux langues, une légère majorité des élèves (n=8) déclare qu'ils ont utilisé plus le suédois que le français, alors que presque la moitié des élèves (n=6) répondent qu'ils ont parlé plus en français qu'en suédois lors du premier cours. En

d'autres termes, les résultats montrent que le suédois était la langue la plus utilisée par les élèves selon eux-mêmes bien que plusieurs élèves écrivent qu'ils ont fait un effort pour parler français. Les réponses montrent également que tous les élèves trouvent qu'ils ont compris ce que l'enseignante a dit en français et qu'ils ont tous essayé de parler français pendant les discussions en groupes. De plus, la majorité des élèves (n=13) répondent qu'ils se sentaient bien en parlant français pendant le cours alors que seulement un élève répond qu'il ne se sentait pas tout à fait bien. Dans l'exemple (14) un élève explique :

> (14) : L'élève R à propos de l'usage du français en classe
>
> Ça faisait du bien parce que je parlais à des gens qui pouvaient me corriger quand je faisais des fautes.
>
> [Det kändes bra eftersom jag pratade med folk som kunde rätta mig när jag sade fel.]

### 5. 2. 3 Les réactions des élèves au cours 2

Les réponses des élèves sur leurs expériences du deuxième cours sont présentées dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 : Résumé des réponses des élèves sur leurs expériences du cours 2

| **QUESTIONS** | **Réponse des élèves sur l'échelle Likert** (1= pas du tout d'accord, 6= tout à fait d'accord) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Pendant ce cours, l'enseignante parlait beaucoup en F | | | | 2<br>15,4% | 2<br>15,4% | 9<br>69,2% |
| 2. Pendant ce cours, l'enseignante parlait beaucoup de S | | 5<br>38,5% | 5<br>38,5% | 3<br>23,1% | | |
| 3. Je parlais beaucoup de F pendant le cours | | | 2<br>15,4% | 4<br>30,8% | 6<br>46,2% | 1<br>7,7% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Je parlais plus de F que de S pendant ce cours | | 2<br>16,7% | 3<br>25% | 4<br>33,3% | 1<br>8,3% | 2<br>16,7% |
| 5. Quand l'enseignante parlait F, j'ai compris ce qu'elle disait | | | | 2<br>15,4% | 2<br>15,4% | 9<br>69,2% |
| 6. Quand nous travaillions en groupes, nous essayions de parler F entre nous | | | 1<br>7,7% | 4<br>30,8% | 4<br>30,8% | 4<br>30,8% |
| 7. Je me sentais bien quand je parlais F pendant ce cours | | 2<br>15,4% | 1<br>7,7% | 4<br>30,8% | 4<br>30,8% | 2<br>15,4% |

Les résultats présentés au Tableau 3. montrent que tous les élèves ont l'impression que l'enseignante parlait beaucoup de français pendant le deuxième cours, où elle se tenait entièrement au français. Une majorité claire a répondu 6 (n=9). Toutefois, trois élèves trouvent qu'elle utilisait un peu de suédois aussi, alors que l'enseignante ne disait que quelques mots en suédois pendant le cours en vérité. Quant à l'usage du français des élèves, une majorité (n=11, réponses 4, 5 ou 6) répond qu'ils parlaient beaucoup de français pendant le cours alors que deux élèves répondent qu'ils ne parlaient pas beaucoup de français. Dans leurs commentaires libres, exemplifiés sous 15 et 16 ci-dessous, plusieurs élèves ont exprimé une opinion plutôt positive envers leur propre usage de français pendant le cours 2.

(15) L'élève C à propos de l'usage du français en classe

Ça s'est plutôt bien passé, mais je trouve que c'est assez difficile de parler en français.

[Det gick ganska bra, men jag tycker dock att det är svårt att prata på franska.]

(16) L'élève D à propos de l'usage du français en classe

Ça faisait du bien de parler français quand on devait décrire une personne connue, et quand on jouait le jeu.

[Det kändes bra att prata franska när vi skulle beskriva en känd peson, och när vi körde leken.]

Une légère majorité des élèves (n=7) répond qu'ils utilisaient plus de français que de suédois, mais presque la moitié (n=5) déclare qu'ils parlaient plus de suédois que de français lors du cours 2. Cependant, presque tous les élèves répondent qu'ils essayaient de parler français lors des travaux en groupes. Une majorité des élèves (n=10) déclare qu'ils se sentaient bien en parlant français pendant le cours, alors que trois élèves ne se sentaient pas à l'aise en parlant français. Tous les élèves déclarent qu'ils ont compris plus ou moins bien ce que l'enseignante disait en français.

### 5. 2. 4 Les réponses ouvertes des élèves

Cette section vise à présenter les thèmes récurrents dans les réponses ouvertes des élèves des questionnaires sur leurs expériences de la communication générale dans l'enseignement de FLE (questions 9-12 dans le questionnaire).

En ce qui concerne les situations où les élèves aiment parler français en salle de classe, la majorité (n=9) déclare qu'ils aiment parler en groupes (voir les exemples 1 et 2 dans la section 5. 2. 1). Les autres élèves mentionnent des situations comme la lecture d'un livre, en lisant ce qui est écrit au tableau ou dans toutes les situations afin de développer son français.

Quant aux situations où les élèves se sentent obligés de parler suédois, les réponses sont plus variées. Plusieurs élèves (n=4) mentionnent les situations où ils ne peuvent pas s'exprimer en français car ils manquent du vocabulaire ou des expressions en français. Trois élèves expliquent qu'ils utilisent le suédois pour poser des questions quand ils ne comprennent pas quelque chose. Les autres élèves mentionnent des situations comme lorsqu'il faut parler devant la classe entière, pour s'assurer d'être compris ou en parlant des examens ou avec des amis.

En ce qui concerne l'influence de l'input en français de la part de l'enseignante sur l'usage du français des élèves, la majorité (n=9) déclare qu'ils apprennent plus de français ou qu'ils parlent plus en français lorsque l'enseignante parle français. Ils ont donc une opinion très positive envers l'emploi du français comme langue de communication en classe.

Lorsqu'il s'agit de l'influence d'input en français des camarades sur l'usage du français des élèves, la majorité (n=8) écrit qu'elle utilise plus de français quand les camarades de classe essayent aussi d'utiliser la langue cible et que cela devient plus facile de parler français lorsque l'interaction est soutenue par les autres élèves de la classe. Trois personnes écrivent qu'ils deviennent plus motivés et plus à l'aise pour parler français. Par exemple, un élève E écrit (voir l'exemple 17) :

(17) L'élève E à propos de l'usage du français de ses camarades
On devient plus motivé à parler et on se sent aussi plus à l'aise pour parler
[Man blir mer motiverad till att prata och det känns också bekvämare att prata.]

Un autre élève écrit (voir l'exemple 18) :

(18) L'élève F à propos de l'usage du français de ses camarades
Il [le français] est bien influencé, cela m'aide avec des mots
[Den påverkas bra, det hjälper mig med ord]

En résumé, l'usage du français des camarades exerce donc une influence positive sur l'usage de la langue des élèves.

En somme, les résultats des réponses des questionnaires montrent que les élèves ont une attitude positive envers l'effet de l'input venant de l'enseignante en français sur leur propre utilisation de la langue cible. En d'autres termes, ils déclarent qu'ils apprennent plus et parlent plus en français lorsque l'enseignante leur fournit de l'input en français. Ils déclarent également que leurs camarades exercent une influence positive sur leur usage du français lorsque ceux-ci parlent français. Selon les élèves, ils reçoivent beaucoup d'input en français lors du cours et le comprennent aussi. Pendant les cours observés, la majorité des élèves se sentaient bien en parlant français. Pour ce qui est des réponses ouvertes, les patterns dominants montrent que la plupart des élèves aiment parler français en groupes. Toutefois, comme nous l'avons vu dans les résultats des interactions en groupe, dans certains groupes, le suédois risque de prendre le dessus si l'enseignante n'intervient pas activement pour interagir avec eux. Concernant l'usage du suédois des élèves, ils déclarent qu'ils utilisent le suédois lorsqu'ils manquent du vocabulaire, pour s'assurer d'être compris, pour poser des questions, en parlant des examens ou pour parler avec des amis.

## 6. Discussion

Dans cette étude empirique, nous nous sommes intéressés à l'interaction entre l'enseignante et les élèves dans une classe de FLE et au rôle de l'input et de l'output en langue cible. Le premier objectif de l'étude a été d'examiner l'influence de l'output de la part de l'enseignante

sur les patterns interactifs des élèves dans une classe de FLE au lycée suédois. La recherche antérieure dans ce domaine souligne unanimement le rôle important d'un input riche et compréhensible en langue cible pour stimuler l'apprentissage des élèves (voir Krashen, 1982 ; Ellis & Shintani, 2014 ; 186). Pourtant, certains chercheurs soulignent aussi l'importance pour les élèves d'avoir l'occasion de s'entrainer à produire de l'output en langue cible et à utiliser la langue dans des contextes communicatifs pour automatiser leurs connaissances (Swain 1995). Pour créer ce terrain propice à l'acquisition d'une L2, l'enseignant semble donc jouer un rôle clé en tant que médiateur d'un input compréhensible aux élèves et en tant que créateur de contextes interactifs dans la salle de classe (Stoltz, 2011 ; Ellis & Shintani, 2014 ; Hellqvist & Manuguerra, 2021 ; Littlewood et Yu, 2009 ; Nilsson, 2018).

À ce propos, les résultats de notre étude montrent que le type d'output de l'enseignante semble influencer le type d'output des élèves. En analysant les tours de parole, les résultats montrent que les élèves répondent en français à 48 interactions sur 59 initiées par l'enseignante en français au total (81%). Cela montre que l'output en français de la part de l'enseignante incite les élèves à produire de l'output en français, même s'il est parfois limité. Les résultats de cette étude sont conformes à ceux de Stoltz (2011, p. 185) qui montrent que les élèves utilisent plus le français, bien qu'ils changent parfois de code vers le suédois lorsqu'ils ne connaissent pas de mots en français, lorsque l'enseignante se tient à la langue cible de manière conséquente. Dans notre étude, cela se voit surtout dans les activités désignées à entrainer l'interaction en langue cible, où pratiquement la totalité des interactions entre enseignante et élèves se fait en français, mais aussi dans d'autres activités (voir ci-dessous). Pour retourner aux rapports récents et aux études sur l'utilisation trop faible de la langue cible observée dans l'enseignement des langues modernes au collège (Skolinspektionen 2010 ; 2021 ; Thue Vold et Brkan 2020), les résultats de cette étude au lycée montrent que la communication en langue cible plus ou moins élaborée peut s'installer en classe de FLE du niveau 4 (steg 4), mais que cela ne se fait pas sans effort de la part de l'enseignant qui joue le rôle de producteur d'input aux élèves, de partenaire communicatif en langue cible et de stimulateur de l'élaboration des messages émis par les élèves.

L'enseignante de notre étude semble utiliser beaucoup de stratégies discutées de Littlewood & Yu (2009), d'Ellis et Shintani (2014) et de Hellqvist et Manuguerra (2021) pour stimuler l'emploi de la langue cible dans la communication en salle de classe. En effet, même au cours 1 où elle a eu la consigne de mélanger les deux langues, le français et le suédois, en parlant avec les élèves, on voit clairement qu'elle a une préférence pour le français dans sa communication avec les élèves. Dans le cas où les élèves lui adressent la parole en suédois,

elle répond le plus souvent en français, ce qui correspond à une invitation à retourner à la langue cible. Dans plusieurs exemples, nous avons vu que l'élève accepte cette invitation et continue à interagir en français (des séquences SFF ou SFF+) bien que la conversation ait commencé en suédois.

Encore une raison pour laquelle les élèves répondent (ou essayent de répondre) en français à l'output de l'enseignante dans une majorité des cas est le fait qu'ils comprennent ce qu'elle dit en français, selon les réponses des questionnaires (voir la section 5. 2.). Afin d'être compris, l'enseignante utilise des stratégies similaires à celles proposées par Littlewood et Yu (2009) pour maximiser l'usage de la langue cible, comme la répétition des énoncés, l'usage des termes plus simples, l'usage d'exemples, le fait de donner des indices et la modification sa manière de parler pour donner des exemples. Il est donc possible de conclure que l'usage de ces stratégies facilite la compréhension de la langue cible des élèves, ce qui les aide à répondre en français à leur tour. Par ailleurs, selon Schmidt (1990), il faut remarquer des structures linguistiques dans l'input que l'on reçoit afin d'apprendre une nouvelle langue. Les stratégies mentionnées ci-dessus, comme la répétition et l'usage des exemples peuvent aider les élèves à remarquer des structures linguistiques plus facilement, ce qui constitue également l'une des raisons pour laquelle les élèves comprennent l'output de l'enseignante.

Une autre observation, liée à notre première question de recherche, est que l'enseignante et les élèves dans la classe de FLE observée ici aient réussi à créer une bonne ambiance où les élèves osent s'exprimer en français, à la fois en groupes et en classe entière, même dans les cas où ils ne trouvent pas les mots corrects et où qu'ils commettent des erreurs. Cela confirme les résultats du rapport de l'Inspection scolaire suédoise (2022) montrant que la plupart des enseignants aux collèges suédois étudiés fournissent un grand effort pour créer un environnement où les élèves osent s'exprimer en langue cible. En outre, l'enseignante laisse souvent les élèves parler dans leurs groupes avant de parler en classe entière (voir les activités d'introduction et les discussions en groupes dans la section de résultats 5.1.). Une autre raison pour laquelle les élèves osent parler peut être le fait qu'il s'agit d'une petite école ayant une ambiance familière. Comme mentionné dans la discussion des limites de l'étude (section 4.7.), les élèves semblent à l'aise pendant les cours, bien qu'ils soient enregistrés et observés. Le fait que les élèves semblent confortables dans la classe et avec leurs camarades peut influencer qu'ils osent parler français lorsqu'ils répondent aux interactions initiées par l'enseignante. Toutefois, des facteurs émotionnels ou motivationnels influençant l'output des élèves en langue cible ne sont pas l'objet de cette étude.

Comme signalé ci-dessus, le type d'activité semble influencer l'output des élèves. Pendant l'activité d'introduction visant à faire parler le français, l'enseignante initie 26 interactions en français auxquelles les élèves répondent à 23 en français. En revanche, pendant la tâche de grammaire, les élèves répondent seulement une fois en français à six interactions initiées par l'enseignante en français. Pendant cette tâche, les élèves posent également plusieurs questions sur la grammaire en suédois. Ils initient seulement une interaction en français lors de cette activité. Les résultats de notre étude sont en accord avec les résultats de l'étude de Stoltz (2011) montrant que le type d'activité joue un rôle primordial pour que les élèves aient la possibilité de s'exprimer en langue cible. Les résultats de notre étude montrent donc que des activités visant à faire parler le français, comme les activités d'introduction ou les discussions en groupe, mènent à une plus grande utilisation du français par rapport à des activités qui mènent plutôt à une discussion explicite sur le français en langue maternelle, comme la tâche de grammaire.

Quant aux interactions initiées par les élèves, les résultats montrent qu'ils se tiennent beaucoup au suédois (77,5 %). Toutefois, Stoltz (2011, p. 196) déclare que la langue maternelle peut jouer un rôle en ce qui concerne l'emploi du français en classe de FLE. En acceptant la présence du suédois des élèves, Stoltz (2011, p. 178) décrit que :

> Cette acceptation peut avoir un effet positif sur la production orale de la langue cible des apprenants, en ce qu'elle diminue la tension qui peut apparaître quand on doit parler une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas encore, surtout dans le milieu scolaire où les prestations sont évaluées d'une manière ou d'une autre.

Par exemple, Stoltz (2011, pp. 202–203) explique que l'usage du suédois peut faciliter une conversation en français des élèves de sorte qu'ils puissent passer au suédois pour dire des mots ou des expressions qu'ils ne connaissent pas encore en français et puis continuer en français. Dans notre étude, nous voyons que E semble accepter la présence du suédois de la même manière. Elle ne fait pas de commentaire sur le fait que les élèves utilisent parfois le suédois pour poser des questions ou pour dire des mots qu'ils ne connaissent pas encore en suédois. En revanche, elle aide les élèves à trouver des mots en français (voir l'exemple X dans la section 5.1) lorsqu'ils ne les trouvent pas et se tient au français même si les élèves lui parlent en suédois (ce qui était l'instruction pour le deuxième cours, mais elle le fait beaucoup pendant le premier cours aussi). Stoltz (2011, p. 196) tire la conclusion que c'est une bonne

stratégie pour stimuler le français des élèves, ce qui montre également l'influence de l'enseignante sur l'output des élèves :

> Le fait que l'enseignante, sous la forme d'étayage, aide les élèves à trouver les mots et les expressions qu'il leur faut en français, fait que les élèves essaient aussi de s'exprimer dans la langue cible.

Pour ce qui est de la deuxième question de recherche sur les expériences des élèves par rapport à l'output de l'enseignante et à leur propre output en classe de FLE, les résultats montrent que les élèves trouvent qu'ils reçoivent beaucoup d'input en langue cible et qu'ils parlent beaucoup de français aux cours, ce qui est en effet en accord avec nos observations. Les questionnaires nous permettent donc de refléter la perspective des élèves sur cette question d'input et d'output en langue cible, une perspective qui diffère par exemple de celle de Stoltz (2011). Par rapport aux résultats de l'étude de Thue Vold et Brkan (2020), il semble donc que les élèves dans notre étude ont plusieurs possibilités d'être exposés à et de pratiquer leur propre emploi de la langue cible. Selon la majorité des élèves, ils répondent en français lorsque l'enseignante leur parle en français. En d'autres termes, les résultats des questionnaires sont conformes avec ceux des observations qui montrent que les élèves répondent très souvent en français lorsque l'enseignante leur parle en français. De plus, les élèves déclarent qu'ils sont tous motivés pour parler français lorsque leurs camarades parlent français, ce qui montre une influence positive de l'output des autres élèves sur leur propre output en français. Bien que les résultats des observations montrent que l'enseignante joue un rôle primordial en ce qui concerne la production orale en langue cible des élèves, la réponse des élèves aux questionnaires montrent que l'output en langue cible des autres élèves de la classe joue un rôle important en ce qui concerne leur motivation de s'exprimer en français. Les observations du premier groupe confirment ces réponses. Comme mentionné précédemment (voir section 5.1.2), il semble que l'élève E1, l'élève francophone, exerce une influence positive sur l'usage du français de ses camarades en classe. Lorsque E1 se tient au français pendant les activités de discussion, les autres élèves essayent de le suivre, sachant que E1 peut aussi les aider à trouver des mots pour pouvoir continuer la conversation en français.

Finalement, nous allons discuter des implications pédagogiques que l'on peut tirer des résultats de notre étude. À la lumière d'un programme d'enseignement soulignant que l'enseignement doit être essentiellement mené en langue cible (Skolverket, 2011) et le rapport

de l'Inspection scolaire suédoise (2022) montrant que les enseignants au collège utilisent trop peu la langue cible en classe de langues modernes, il faut mettre en avant des stratégies pour que les enseignants puissent maximiser leur usage de la langue cible dans l'enseignement pour bénéficier l'apprentissage de leurs élèves.

À partir des résultats des patterns interactifs de cette étude, nous avons pu constater que l'input en français venant de l'enseignante semble exercer une influence positive sur l'output en français des élèves lorsqu'elle se tient au français. Pendant le deuxième cours, E se tenait entièrement au français, bien que les activités effectuées n'aient pas toujours eu le but de parler français, comme dans la dictée ou la tâche de grammaire. En revanche, la recherche antérieure (Stoltz, 2011 ; Littlewood & Yu, 2009 ; Thue Vold et Brkan, 2020 ; Skolinspektionen, 2022) montre que l'enseignant utilise souvent la langue maternelle pour expliquer un contenu complexe ou pour parler des aspects plus formels de la langue cible. Toutefois, la majorité des élèves déclarent qu'ils ont compris lorsque E parlait français pendant les deux cours observés. Ainsi, les résultats de notre étude montrent qu'il semble possible d'utiliser le français aussi pendant des activités qui ne visent pas clairement à pratiquer la production orale des élèves en français, comme celle de la tâche de grammaire ou celle de la dictée (voir la section 5.1.1). Bien que les élèves utilisent plus la langue maternelle pendant ces activités pour discuter du vocabulaire ou des structures de la langue ou pour poser des questions, les résultats de notre étude montrent qu'ils peuvent toujours comprendre l'enseignante lorsqu'elle parle la langue cible.

Cependant, il faut noter que par rapport à l'étude de Thue Vold et Brkan (2020) et le rapport de l'Inspection scolaire (2022), les élèves dans notre étude étudient à un niveau plus avancé (équivalent à B1 selon le CECRL). Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce qu'ils puissent comprendre et produire plus d'input et d'output en français que les collégiens moins avancés. De plus, lors des deux cours, les élèves révisaient du contenu déjà étudié. Autrement dit, l'enseignante n'a pas introduit de nouveau contenu aux élèves en langue cible. Nous ne pouvons donc pas conclure à quel point il est possible d'instruire les élèves en se tenant entièrement à la langue cible. Toutefois, le fait que les élèves utilisent autant de français de manière spontanée en répondant aux interactions initiées par l'enseignante en français montre qu'ils sont capables de comprendre et de parler beaucoup en français à ce niveau, si on leur laisse la possibilité et si on stimule leur envie de s'exprimer en français. Par exemple, dans son étude, Stoltz (2011) montre que les élèves parlaient beaucoup plus de français pendant la journée française, où ils se tenaient presque entièrement au français à la fois avec les étudiants francophones et entre eux, par rapport à d'autres cours.

Ensuite, les résultats des activités d'introduction (voir section 5.1) montrent que plusieurs interactions entre l'enseignante et les élèves se développent en plusieurs tours de parole. Autrement dit, par rapport aux résultats de Thue Vold (2022) l'enseignante fournit donc un effort pour développer les interactions en posant plusieurs questions d'approfondissement aux élèves (voir les exemple 4 et 5 dans la section 5.1.1). De cette manière, les élèves ont la possibilité d'interagir en langue cible ainsi que de développer leur langue en répondant aux questions posées par l'enseignante. Bien que cette étude ne mette pas l'accent sur le contenu des interactions, nous pouvons conclure que le comportement linguistique de l'enseignante ressemble plus à celui des enseignants d'anglais langue seconde dans l'étude de Thue Vold (2022) qu'à ceux de français, ce qui résulte en une plus grande production orale en français des élèves. Ainsi, les résultats de cette étude montrent qu'il est possible de développer des conversations en langue cible qui mettent l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme dans des classes de langues étrangères.

## 7. Conclusion

Conformément à la recherche antérieure, les résultats de cette étude mettent en évidence le rôle primordial de l'enseignant en tant que fournisseur d'input aux élèves en classe de langue étrangère (voir la section 3.4). Une contribution importante de notre étude qualitative est qu'elle met en avant le fait que l'emploi conséquent du français de l'enseignante est reçu de manière positive de la part des élèves qui se sentent stimulés et motivés par l'input qu'ils reçoivent en langue cible. Leur compréhension de l'input reçu de la part de leur enseignante est bonne et ils apprécient être exposés au français dans le travail en classe. En outre, notre étude montre qu'il est possible de se tenir à la langue cible dans plusieurs activités en classe bien que celles-ci ne visent pas toujours à la production orale des élèves en langue cible. Néanmoins, dans une future étude, il serait intéressant d'examiner plus profondément les stratégies de l'enseignante pour fournir de l'input compréhensible aux élèves en langue cible dans des activités qui ne visent pas explicitement à la production orale des élèves en langue cible (cf. Hellqvist et Manuguerra, 2021 ; Littlewood et Yu, 2009 ; Nilsson, 2018).

Toutefois, nous avons opté pour une étude de cas d'une seule classe de français et de son enseignante. Afin de donner une image plus globale de l'enseignement communicatif en classe de FLE en Suède, nous proposerions d'inclure plusieurs classes de FLE dans une future étude (ce qui était également l'idée de départ de notre étude). De plus, en étudiant plusieurs

classes, il serait possible de comparer différentes stratégies utilisées par les enseignants pour se tenir à la langue cible ainsi que leur effet sur la communication en langue cible des élèves. Bien que la plupart de tours de paroles exprimés en français par les élèves de notre étude aient lieu en interaction avec l'enseignante, les réponses des questionnaires montrent qu'ils aiment parler français en groupe. Autrement dit, il semble que les travaux en groupe peuvent être bénéfiques en ce qui concerne la motivation des élèves de parler en langue cible. Cependant, nous avons observé le risque que les élèves changent de code vers leur L1 en travaillant en groupes (voir la section 5.1.2). En outre, dans le contexte scolaire suédois, les enseignants de langues modernes travaillent généralement seuls (Skolinspektionen, 2022, p. 7). De cette manière, dans de grandes classes, il n'est pas possible que l'enseignant soit partout présent afin d'initier des interactions en français avec les élèves. De plus, les résultats de notre étude ainsi que ceux de Stoltz (2011) montrent que le type d'activité joue également un rôle important pour les élèves concernant la possibilité de s'exprimer en langue cible. À la lumière de ces résultats (voir la section 5 ; Stoltz, 2011), il est donc indispensable que l'enseignant apprenne à utiliser des stratégies qui augmentent l'usage de la langue cible dans les travaux en groupe afin d'éviter le retour du suédois dans ce contexte et afin de maximiser l'usage de la langue cible lorsque les élèves travaillent entre eux. Toutefois, dans notre étude, nous n'avons pas étudié des stratégies qui améliorent la capacité communicative des élèves en langue cible en groupe. Ainsi, dans une future étude, il serait intéressant d'étudier des stratégies pour augmenter l'usage de la langue cible, non pas dans l'interaction entre élèves et enseignant, mais dans le travail des élèves en groupes sans la présence active de l'enseignant.

## Références

Bardel, C., Erickson, G. & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school –dilemmas and prospects. *Apples – Journal of Applied Language Studies, 13*(1) 7–26. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011687

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - volume complémentaire.* https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270

Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide – for small-scale social research projects.* (4ème édition). Open University Press.

Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203864739

Ellis, R. & Shintani, N. (2014) *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.

Friedman, D.A (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. Gass (éds.). *Research methods in second language acquisition*. A practical guide (pp. 180-200). Malden (MA): Wiley-Blackwell.

Granfeldt, J., Sayehli, S. & Ågren, M. (2021) Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000 – 2018) and the impact of grade point average enhancement credits. *Education Inquiry, 12*(2), 127–146. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1790099

Granfeldt, J., Bardel, C., Erickson, G., Sayehli, S., Ågren, M. & Österberg, R. (2016). Muntlig språkfärdighet i främmande språk – en studie av samspelet mellan lärande, undervisning och bedömning i svensk skolkontext: presentation av det nya forskningsprojektet TAL. *LMS – Lingua* (2) pp. 1–6. https://lup.lub.lu.se/record/790956fc-7de2-4262-914e-cc9c46b26c1b

Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer - teori och praktik*. Studentlitteratur.

Hellqvist, B. & Manuguerra, N. (2021). *Målspråket i klassrummet – en handbok för lärare i moderna språk*. Natur & Kultur.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Pergamon Press.

Littlewood, W. & Yu, B. (2009). *First language and target language in the foreign language classroom*. *44*(1), 64–77. https://doi.org/10.1017/S0261444809990310

Nation, P. (2007). The Four Strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 2–13. https://doi.org/10.2167/illt039.0

Nilsson, T. (2018). *Det språkliga inflödets betydelse för muntlig språkutveckling*. Skolverket.

Schmidt, W. R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, *11*(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2022): https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak/

Skolinspektionen (2010): https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/slutrapport---moderna-sprak.pdf

Skolverket. (2011). *Moderna språk*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26date%3D2022-07-07%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor1

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk - Grundskolan. https://www.skolverket.se/getFile?file=9791*

Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. (Doctoral dissertation). Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters - Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Karlstad University Studies 2009:55. Faculty of Arts and Education.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (red.), *Principles and practice in the study of language: Studies in honour of H.G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

Thomas, A., Granfeldt, J. & Ågren, M. (2021). Thomas, A., Granfelt, J., & Ågren, M. (2021). Le rôle de l'input. Dans P. Leclerq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éd.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. X–X). De Boeck Supérieur.

Thue Vold, E. & Brkan, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *Elsevier, 93*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309

Thue Vold, E. (2022). Learner spoken output and teacher response in second versus foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, 1–35. https://doi.org/10.1177/13621688211068610

Österberg, R. & Bardel, C. (2016). Det andra främmande språket i svensk skola. Utbildningsvetenskapliga reflektioner. In C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (éds.). Tredjespråksinlärning (pp. 13-31). Lund: Studentlitteratur.

## Annexe

### 1. Schéma d'observation cours 1.

### Observationsschema lektion 1.

*Lektion 1: blandat språk, franska och svenska*

**Introduktion 1**

Läraren hälsar eleverna välkomna och introducerar lektionen.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Elevinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **SFF** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Lärarinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

**Introduktionsaktivitet 2**

Läraren introducerar en kortare diskussionsaktivitet. Eleverna har till uppgift att beskriva en släkting de tycker om/beundrar och varför.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Elevinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **SFF** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Lärarinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | **Gruppdiskussioner** |
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 3:**

Eleverna får ordlistor, där de ska kombinera franska ord med svenska översättningar. Eleverna behöver dessa ord inför diskussion om handling och för att svara på frågor.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Elevinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS**<br>X | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Lärarinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | **Gruppdiskussioner** |
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 4:**

Grupperna får några frågor på handlingen i kapitlet, både redan kända frågor och ett par nya. De jobbar tillsammans, frågar varandra och läraren samt antecknar om de vill (som hjälp inför provet).

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Elevinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **SFF** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Lärarinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | **Gruppdiskussioner** |
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 5:**

Grupperna får en diskussionsfråga, som helst behandlas på franska, om sina tankar och åsikter om Harry Potter som bok respektive film, samt för- och nackdelar med att läsa boken på franska. Elever får prata svenska också om de inte kan på franska.

| | |
|---|---|
| **Elevinitierad interaktion** | |

| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **SFF** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Lärarinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | **Gruppdiskussioner** |
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 6:**

Eventuellt hinner vi också en stunds “memory”-spel med ord från boken.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Elevinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **SFF** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Lärarinitierad interaktion** | |
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| |
|---|
| **Gruppdiskussioner** |

| Grupp 1 | Grupp 2 | Grupp 3 | Grupp 4 | Grupp 5 |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**Avslutning 7**

Läraren avslutar lektionen.

| Elevinitierad interaktion | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **SFF** |

| Lärarinitierad interaktion | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

Den sista delen av lektionen ägnas åt att låta eleverna fylla i den första enkäten. Denna del kommer inte att tas med som lektion i analysen.

**2. Schéma d'observation cours 2.**

**Observationsschema lektion 2.**

*Lektion 2: bara franska som lektionsspråk*

**Introduktion 1**

Läraren hälsar eleverna välkomna och introducerar lektionen.

| **Elevinitierad interaktion** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** |

| **Lärarinitierad interaktion** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | Mer än 2 turer | | |
| **FF** | **FS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| **Gruppdiskussioner** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Introduktion 2**

Läraren startar i gång en kortare diskussionsaktivitet. Eleverna har till uppgift att diskutera en känd person de beundrar eller tycker illa om och varför.

| **Elevinitierad interaktion** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** |

| **Lärarinitierad interaktion** |
|---|
| |

| 2 turer | | Mer än 2 turer | | |
|---|---|---|---|---|
| **FF** | **FS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| **Gruppdiskussioner** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 3:**

En liten stund “pictionary” - en lek för att ännu en gång öva ord från boken. Alternativt får de istället gruppvis på franska förklara orden, som läraren skrivit på lappar.

| **Elevinitierad interaktion** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** |

| **Lärarinitierad interaktion** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | Mer än 2 turer | | |
| **FF** | **FS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| **Gruppdiskussioner** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 4:**

Läraren läser upp en liten bit text (som eleverna läst intensivt) för diktamen. Efteråt byter eleverna med kompis och rättar varandras texter.

| **Elevinitierad interaktion** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** |

| **Lärarinitierad interaktion** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | Mer än 2 turer | | |
| **FF** | **FS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| **Gruppdiskussioner** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Aktivitet 5:**

Läraren delar ut en uppgift som att hitta meningar i boken i olika tempus (présent, imparfait, passé composé, futur proche, futur simple, conditionnel, gérondif, subjonctif, plus-que-parfait)

| **Elevinitierad interaktion** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** |

| **Lärarinitierad interaktion** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | Mer än 2 turer | | |
| **FF** | **FS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

| **Gruppdiskussioner** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Grupp 1** | **Grupp 2** | **Grupp 3** | **Grupp 4** | **Grupp 5** |

**Avslutning 6**

Läraren avslutar lektionen.

| **Elevinitierad interaktion** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | | | Mer än 2 turer | | | |
| **SS** | **SF** | **FF** | **FS** | **SSS** | **SFS** | **FFF** | **FSF** |

| **Lärarinitierad interaktion** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 turer | | Mer än 2 turer | | |
| **FF** | **FS** | **FFF** | **FSF** | **FSS** |

Den sista delen av lektionen ägnas åt att låta eleverna fylla i den andra enkäten. Denna del kommer inte att tas med som lektion i analysen.