

L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies

Anita Ingebretsen

L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies

Anita Ingebretsen

FRA 4190 Masteroppgave i fransk, språkprogrammet

Universitetet i Oslo

Høsten 2009

Veileder : Hans Petter Helland

**A PASCAL COURTOIS,
QUI M'A DONNE GOUT A UNE LANGUE
QUE J'AI APPRIS A AIMER**

TABLE DE MATIERES

L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE DANS UNE CLASSE DE LANGUE DE FLE	7
INTRODUCTION.....	7
POURQUOI APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE ?.....	8
LE DEBUT DU PROJET	9
STRUCTURE DE CE MEMOIRE	10
1 PREMIÈRE PARTIE : LE RÔLE DU VOCABULAIRE.....	11
1.1 EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EST NECESSAIRE ?	11
1.2 LA GRAMMAIRE UNIVERSELLE DE NOAM CHOMSKY.....	11
1.3 QU'EST-CE QUE C'EST QU'UN VOCABULAIRE ?	13
1.4 QU'EST-CE QUE C'EST QU'UN MOT ?.....	14
1.4.1 <i>Vocabulaire actif et vocabulaire passif.....</i>	<i>16</i>
1.4.2 <i>La difficulté pour l'apprenant.....</i>	<i>17</i>
1.5 LE FRANÇAIS FONDAMENTAL	18
1.5.1 <i>Les prédécesseurs du Français Fondamental</i>	<i>19</i>
1.5.2 <i>Un point de départ différent : de la langue écrite vers la langue parlée.....</i>	<i>20</i>
1.5.3 <i>L'élaboration du Français Fondamental.....</i>	<i>20</i>
1.5.4 <i>Une grammaire simplifiée</i>	<i>22</i>
1.5.5 <i>L'importance du Français Fondamental dans l'enseignement.....</i>	<i>22</i>
1.5.6 <i>Les critiques du Français Fondamental</i>	<i>27</i>
1.6 VERS UN « NIVEAU-SEUIL »	28
1.6.1 <i>Qu'est-ce qu'un Niveau-seuil ?.....</i>	<i>29</i>
1.6.2 <i>Plan d'ensemble du Niveau-seuil.....</i>	<i>30</i>
1.7 CONCLUSION.....	31
2 DEUXIÈME PARTIE : LES PROGRAMMES NATIONAUX.....	32
2.1 INTRODUCTION.....	32
2.1.1 <i>Le Cadre européen commun de référence pour les langues.....</i>	<i>32</i>

2.1.2	<i>Le Portfolio européen des langues</i>	36
2.2	LES PROGRAMMES NATIONAUX: UN BREF HISTORIQUE.....	37
2.2.1	<i>Le R94 : la réforme</i>	38
2.2.2	<i>Le L97 : un contrôle de l'enseignement plus strict</i>	39
2.2.3	<i>Le K06 ou la Promotion de la connaissance : retour à la liberté locale</i>	40
2.3	CONCLUSION.....	42
3	TROISIÈME PARTIE: STRATEGIES	43
3.1	L'IMPORTANCE DES STRATEGIES.....	43
3.2	QU'EST-CE QUE C'EST QU'UNE STRATEGIE ?	43
3.3	STRATEGIES CONSCIENTES ET INCONSCIENTES	44
3.4	CLASSIFICATION DES STRATEGIES.....	45
3.4.1	<i>Stratégies directes et indirectes</i>	45
3.4.2	<i>Les stratégies de mémorisation</i>	46
3.4.3	<i>Les stratégies compensatoires</i>	47
3.4.4	<i>Les stratégies cognitives</i>	47
3.4.5	<i>Les stratégies métacognitives</i>	48
3.4.6	<i>Les stratégies socio-affectives</i>	49
3.4.7	<i>Problèmes de classifications</i>	50
3.5	STYLE D'APPRENTISSAGE ET ROLE DE L'ENSEIGNANT	51
3.6	QUELLES STRATEGIES POUR APPRENDRE LE VOCABULAIRE ?.....	53
3.6.1	<i>L'enseignement du vocabulaire et non la grammaire</i>	53
3.6.2	<i>La répétition</i>	53
3.6.3	<i>« Fusée à trois niveaux »</i>	58
3.7	CONCLUSION.....	58
4	QUATRIÈME PARTIE : LES MANUELS SCOLAIRES	60
4.1	LES MANUELS SCOLAIRES D'HIER ET D'AUJOURD'HUI	60
4.1.1	<i>Chouette nouvelle 1</i>	60

4.1.2	<i>C'est chouette 1</i>	62
4.1.3	<i>Ouverture 8</i>	65
4.2	COMPARATIF DES MANUELS CHOUETTE NOUVELLE 1, C'EST CHOUETTE 1 ET OUVERTURE 8	68
4.3	L'IMPORTANCE ACCORDEE A L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE DANS LES MANUELS SCOLAIRES.	69
4.3.1	<i>Les mots choisis par les manuels</i>	73
4.3.2	<i>Le choix de stratégies dans les manuels</i>	76
4.4	CONCLUSION.....	80
5	CINQUIÈME PARTIE : UNE ÉTUDE PRATIQUE	82
5.1	LE BUT DE L'ÉTUDE	82
5.2	LES SUJETS DE L'ÉTUDE.....	83
5.3	LE DEROULEMENT DE L'ÉTUDE.....	84
5.4	AU COURS DE L'ANNEE.....	85
5.4.1	<i>Le premier semestre</i>	85
5.4.2	<i>Le deuxième semestre</i>	86
5.5	LA FIN DE L'ANNEE SCOLAIRE : CONTROLE DES CONNAISSANCE	95
5.5.1	<i>Les résultats du contrôle des connaissances</i>	96
5.5.2	<i>Quelles sont les stratégies choisies par les élèves ?</i>	101
5.6	CONCLUSIONS	103
6	BIBLIOGRAPHIE	105
6.1	INTERNET:.....	107
7	ANNEXE	108
7.1	ANNEXE: RESULTATS DU TROISIEME TEST	109
7.2	ANNEXE : QUESTIONNAIRE AUX ELEVES.....	111
7.3	ANNEXE : RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	116
7.4	ANNEXE 4: CONTROLE DES CONNAISSANCES	134
7.5	ANNEXE 5 : RESULTATS DU CONTROLE DES CONNAISSANCES	143

L'apprentissage du vocabulaire dans une classe de langue de FLE

Introduction

Lorsque j'ai commencé mon apprentissage d'allemand au collège il y a maintenant plus de quinze ans, j'ai commencé par apprendre les règles grammaticales de cette langue. Le fait de me concentrer sur la conjugaison des verbes, la déclinaison des adjectifs et d'apprendre les prépositions par cœur m'a paru tout à fait normal, ainsi que le fait de faire des exercices grammaticaux à répétition. Cependant, au bout de quatre ans d'apprentissage, je ne suis toujours pas capable de tenir une très longue conversation en allemand ; car les mots me manquent. Les règles grammaticales sont bel et bien là ; mais construire une phrase autour d'un verbe conjugué correctement ainsi qu'une préposition et un adjectif n'est pas suffisant.

Des années plus tard, j'ai fait l'expérience inverse ; Je suis partie en France espérant un jour apprendre la belle langue de Molière. Certes, avec un minimum de connaissances ; je savais à l'époque dire comment je m'appelais ainsi que mon numéro de téléphone (qui par d'ailleurs ne contenait que des chiffres situés entre 20 et 30, donc des chiffres assez faciles) et comment dire « bonjour » et « au revoir ». Par contre, les règles grammaticales m'étaient plus ou moins inconnues.

J'avoue que le début du séjour était très difficile, mais petit à petit j'arrivais à repérer des mots et leurs sens – je n'oublierai jamais le jour dans un marché parisien où un ami français m'a expliqué comment se nommaient tous les fruits et légumes, et comment il m'a expliqué le sens des slogans publicitaires, rien qu'en employant d'autres termes en français. Pas un seul instant est-il tombé dans le piège de vouloir traduire en anglais.

Par cette façon d'apprendre, j'ai adopté la langue française. D'abord par les mots, et par la suite – avec l'aide de mes amis français, tous dotés d'une patience incroyable – les règles grammaticales se sont intégrées dans mon mémoire. J'avoue qu'il m'arrive parfois de me tromper sur le niveau grammatical ; et comme tout le monde, il m'arrive parfois d'avoir un trou de mémoire. Mais le vocabulaire que je me suis approprié me permet souvent de contourner le problème qui peut exister sur un plan grammatical – et, de surplus, surprendre mon entourage par un vocabulaire assez riche.

Lorsque j'ai décidé aujourd'hui d'écrire ce mémoire sur l'apprentissage du vocabulaire, ce n'est pas pour écrire une biographie sur mon apprentissage ou parce que j'estime que ma façon d'apprendre est la meilleure. Croire que tous ceux qui apprennent ou souhaitent apprendre la langue française – ou une autre langue d'ailleurs – doit le faire de la même manière que moi, c'est-à-dire partir à l'étranger et apprendre sur place sera une pensée naïve ; nombreux sont les personnes qui

apprennent une langue étrangère en étant loin du pays ou la région où cette langue est parlée. Ce n'est donc pas la méthode en soi qui est importante, même si elle y est pour quelque chose – et je reviendrai sur ce fait plus loin dans ce mémoire. Mais la raison pour laquelle j'ai choisi de me concentrer sur le vocabulaire est le simple fait que c'est ici que l'on trouve le point commun entre toutes les langues existantes : car chaque langue est constituée de mots. Et ces mots, il y en a des milliers ; des verbes, des adjectifs, des adverbes, des pronoms, des conjonctions et encore plein d'autres – des mots qu'il faut apprendre afin de pouvoir communiquer. Il n'est pas nécessaire de comprendre toutes les paroles dans une langue, mais sans une base, aucune compréhension – et donc, aucune communication – ne peut avoir lieu. La connaissance des règles grammaticales est un chose bien, mais il ne faut jamais oublier que sans les mots la langue n'existe pas.

Pourquoi apprendre une langue étrangère ?

On peut toujours se demander si c'est bien d'apprendre une langue étrangère - ou même si c'est utile. Est-ce vraiment nécessaire de passer des heures et des heures à apprendre des mots, des règles grammaticales, à travailler sur la prononciation des mots d'une langue ? En tant qu'étudiante de langue, je me suis toujours intéressée aux langues, et je ne me suis jamais vraiment posé cette question ; aux sujets qui intéressent, on voit généralement l'utilité. Mais en tant qu'enseignante de langue française au collège, la question m'a été posée plus d'une fois par des élèves peu motivés et peu travailleurs : « Pourquoi est-ce que je dois apprendre ceci ? Je n'aurai jamais besoin de parler français plus tard, parce que je n'irai jamais en France – même pas pour les vacances ! ». De même, les élèves apprenant l'allemand se posent des questions aussi sur l'utilité d'apprendre l'allemand – mais bizarrement, je n'ai jamais entendu cette question lorsqu'on parle de l'anglais : il me semble que la langue anglaise a un tout autre statut, moins contesté par les jeunes.

Il est facile de comprendre la frustration que ressentent les élèves dans une classe de langue, surtout lorsqu'il s'agit d'un élève qui a voulu apprendre l'allemand ou l'italien, mais qui à défaut de places, ou par manque de professeur, a été forcé d'apprendre le français ou une autre langue. De plus, à l'âge d'introduction d'une seconde langue étrangère (c'est-à-dire à l'âge de treize ans environ), l'on ne voit pas forcément l'utilité de tous les sujets et matières que l'on apprend à l'école – et rares sont ceux qui sauront ce qu'ils feront plus tard, lorsqu'ils seront « grands ».

Ce que l'on peut dire à tous ceux qui doutent, est que dans une société comme la nôtre, où les échanges entre les pays deviennent de plus en plus importants, les langues ont un rôle très important – et leur importance ne fait qu'augmenter. Par les voyages, bien sûr – mais aussi par le fait

que les travailleurs immigrants sont de plus en plus nombreux, et les échanges commerciaux se multiplient chaque jour. Il est de nos jours presque impossible de se passer de l'anglais dans le quotidien, chose qui nous montre que cette langue étrangère est devenue incontournable. Et avec le développement de la société, il est évident que les langues étrangères seront de plus en plus demandées ; il ne sera peut-être pas nécessaire pour la survie de chacun de parler plusieurs langues – mais ceux qui savent en parler, seront les plus recherchés sur le marché du travail. Même si on ne peut pas prédire l'avenir, il va de soi que l'apprentissage d'une langue élargit le champ d'action d'une personne ; Celle ou celui qui veut apprendre à parler une langue étrangère aura tout à gagner.

Le début du projet

Lorsque j'ai commencé ce projet, ma thèse était que l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui se fait comme il se faisait il y a une vingtaine ou trentaine d'années ; c'est-à-dire avec l'apprentissage par cœur, avec des exercices grammaticaux répétitifs et ennuyeux. Mais aussi que le temps accordé à l'apprentissage de la grammaire occupe une plus grande partie du cours, tandis que le temps accordé à l'utilisation vivante de la langue, avec l'apprentissage du vocabulaire, est placé au deuxième rang. Trouver des réponses exactes et fiables à cette question est difficile, car même si l'on se renseigne auprès de professeurs, il est très difficile de mesurer le temps accordé aux activités différentes. Ceci dit, il n'est pas impossible que les professeurs enseignent de la même manière que celle dont ils ont enseigné eux-mêmes. Cette piste ne resterait cependant qu'une hypothèse que je n'ai pas souhaité explorer davantage.

Il est en revanche possible de connaître les méthodes utilisées par les professeurs. Est-ce que les enseignants expliquent des stratégies aux élèves afin de faciliter la tâche d'apprendre de nouveaux mots à leurs élèves ? Et quelles stratégies sont mises en avant dans cet apprentissage ? De nos jours, les manuels scolaires tiennent un rôle important dans l'enseignement, et un regard plus profond à ce sujet s'impose alors : est-ce que ces manuels donnent des méthodes et des stratégies afin de donner aux élèves les outils nécessaires pour acquérir le vocabulaire nécessaire ? Quelles sont en réalité les stratégies employées par les élèves, et est-ce que ces stratégies proposées par les professeurs sont effectivement employées par les élèves ?

Une autre question que je me suis posée est de savoir si le fait de se concentrer sur le vocabulaire sert vraiment à quelque chose. Est-ce qu'il est possible dans un enseignement d'une langue étrangère de reléguer l'aspect grammatical au second plan et travailler uniquement sur le vocabulaire ? Dans mon travail avec ce mémoire, je me suis concentré sur l'apprentissage du

vocabulaire, tout en mettant la grammaire de côté. C'est uniquement dans les cas où la grammaire a été importante pour comprendre, que les règles ont été expliquées - l'apprentissage s'est ainsi concentré autour de la *compréhension* de la langue. J'ai essayé des méthodes différentes dans le but de faciliter l'apprentissage des nouveaux mots, et à la fin de l'étude, j'ai effectué un test afin de savoir s'il est effectivement une différence.

Structure de ce mémoire

La première chose à aborder dans ce mémoire est tout d'abord les notions de vocabulaire et de stratégie. Je vais aussi regarder de plus près les programmes nationaux ainsi que les manuels scolaires utilisés dans les écoles norvégiens aujourd'hui.

La dernière partie du mémoire est réservée à mon enquête, menée dans trois classes de français langue étrangère. Les questions auxquelles j'ai voulu trouver des réponses sont tout d'abord de savoir si un travail explicite sur les différentes stratégies d'apprentissage donne une meilleure connaissance du vocabulaire, et si un enseignement basé sur le vocabulaire a un effet sur la compréhension de la langue telle quelle. J'ai aussi voulu savoir quelles sont les répercussions au niveau de la grammaire. En même temps, j'ai voulu savoir ce que pensent les élèves d'un apprentissage où l'usage de l'informatique tient une place importante, et s'il est possible de connaître les effets de l'informatique dans l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire.

1 PREMIÈRE PARTIE : LE RÔLE DU VOCABULAIRE

1.1 *Est-ce que l'apprentissage de la grammaire est nécessaire ?*

Comme déjà mentionné dans mon introduction, mon apprentissage d'allemand a commencé par l'apprentissage de la grammaire, fait qui explique comment je peux aujourd'hui réciter les règles comme « *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen* » et « *aus, bei, mit, nach, von, zu* » sans avoir besoin d'y réfléchir. Le problème aujourd'hui, c'est que je rencontre de grands problèmes lorsqu'il faut mettre ses règles en application, et il m'est assez difficile de tenir une conversation en allemand. En ce qui concerne la langue française, en revanche, la situation est tout à fait différente : J'ai commencé par apprendre des mots, en cherchant dans des dictionnaires, en comparant des mots qui se ressemblent et en demandant à mon entourage des explications, et progressivement la grammaire est venue se joindre à cette connaissance, tout naturellement, sans que personne ne me fasse des cours de langue. En écoutant les personnes autour de moi, en tentant de reproduire les mêmes phrases, la grammaire s'est introduite dans mes connaissances de manière tout à fait inaperçue. Ce n'est que un bon moment plus tard que je me suis rendue compte des connaissances que j'avais apprises.

Cette façon d'apprendre m'a fait réfléchir sur l'apprentissage. Car est-il ainsi qu'un apprentissage d'une grammaire est vraiment nécessaire ? N'est-il pas possible d'enseigner des mots, des phrases – une langue orale avant tout – pour que la grammaire vienne se mettre en place tout naturellement ? Je ne suis pas la seule qui s'est posée de telles questions : dans les années 1950, Noam Chomsky a commencé des travaux sur ce qu'il a nommé *la grammaire universelle*. Nous allons dans le suivant explorer ce phénomène.

1.2 *La grammaire universelle de Noam Chomsky*

Tous ceux qui étudient le langage des enfants savent qu'un enfant apprend très vite sa langue maternelle. En l'espace de trois à cinq ans, un enfant va apprendre les structures grammaticales fondamentales dans sa langue maternelle, chose qui est extrêmement rapide. L'enfant va commencer par se faire comprendre par des petits mots et des phrases, pour ensuite s'exprimer avec encore plus de facilité, ayant un vocabulaire enrichi et un plus grand répertoire de structures grammaticales. Les discussions deviennent plus longues et complexes, et l'enfant va employer des structures jusqu'alors inconnues, qui de surplus, seront correctes sur un plan grammatical. Ce fait n'est étranger à personne, et nombreux sont ceux qui ont pu réfléchir à ce phénomène. Il est à

remarquer qu'un enfant n'entend jamais les phrases qui sont considérées agrammaticales, et par conséquent, cet enfant ne pourra pas se forger une idée de ce qui est agrammatical. En même temps, nous constatons que les enfants ne commettent pas ces erreurs. Alors comment expliquer comment cet apprentissage se passe ?

Pour Chomsky, la seule réponse à cette question est que l'homme est doté d'une faculté biologique innée qui rend possible l'apprentissage d'une langue. Dans son livre *Aspects of the theory of syntax*, Chomsky déclare que cette faculté humaine de langue est universelle et existe chez tous les humains, et cette faculté innée explique comment nous pouvons apprendre des langues aussi vite que nous le faisons (Chomsky 1965). Cette théorie nous explique comment nous pouvons distinguer entre ce qui est grammaticalement correct et ce qui ne l'est pas, en appliquant une série de paramètres. La faculté que nous possédons peut être comparée à un tableau électrique avec des innombrables interrupteurs que nous réglons au fur et à mesure que nous sommes exposés à une langue, que ce soit la langue maternelle ou une autre langue. En entendant une expression telle « la voiture bleue », il suffit de régler « l'interrupteur adjectif » sur « postposé » pour que nous placions l'adjectif de couleur après le nom dans le futur, et ceci sera toujours valable. Et lorsque nous entendons « le vieil homme », un autre interrupteur - « l'interrupteur adjectif particulier » - sera réglée afin que ces adjectifs apparaissent en position antéposée. Maintenant, il est à remarquer que les règles ne sont pas identiques dans toutes les langues : par exemple, en norvégien, l'adjectif est toujours antéposé. Ce fait explique pourquoi les élèves norvégiens ont parfois du mal à placer l'adjectif correctement en français. La raison est simple : les élèves n'ont pas encore activé tous les interrupteurs nécessaires pour la langue étrangère.

Dans une telle optique, il suffit donc d'être exposé à la langue – comme un enfant qui écoute ses parents parler, ou comme j'ai moi-même été exposée à la langue française – pour que les paramètres soient fixés. Le problème lorsqu'on apprend une langue étrangère, est qu'il est souvent difficile d'être assez exposé à la langue pour que cette programmation se fasse. Lorsqu'on regarde la situation dans les écoles aujourd'hui, on constate que l'apprentissage d'une langue étrangère au collège occupe deux à trois leçons par semaine, d'une durée de 45 minutes chacune. Cet apprentissage s'effectue sur trois ans au collège et deux à trois années au lycée, ce qui est très peu. En plus, en ce qui concerne l'exposition des langues étrangères dans le quotidien, il s'agit surtout de l'anglais et très peu du français. En comparaison, l'enfant qui apprend sa langue maternelle, est exposé à la langue tous les jours, du matin au soir. Il va donc de soi qu'une programmation parfaite est difficile pour un apprenant d'une langue étrangère, et que l'élève a besoin de l'aide du professeur afin de régler les paramètres nécessaires. L'exposition de la langue à apprendre est vitale, et il est

important que l'élève écoute aussi souvent que possible la langue étrangère au cours de l'enseignement. Cependant, un enseignement de la langue française dans une école norvégienne se basant uniquement sur le vocabulaire est très difficile, voire impossible, puisque la grammaire apporte aux élèves des points de repères importants. En même temps, il ne faut pas oublier que sans la connaissance d'un vocabulaire, il est difficile de parler de structures et de règles grammaticales.

D'un autre côté, le fait d'enseigner la grammaire de manière systématique et répétitive ne semble pas une solution non plus, d'une part parce que la motivation de l'apprentissage risque de chuter, mais aussi parce qu'il faut pratiquer les connaissances apprises en les mettant en action – chose nécessitant un vocabulaire important. Toutefois, rien n'indique que l'apprentissage d'une langue doit commencer par la grammaire – elle peut tout aussi bien commencer par l'apprentissage du vocabulaire.

En gardant ces faits en tête, il devient alors important de bien sélectionner. D'une part, il devient important de décider quelle importance donner au vocabulaire et à la grammaire – est-ce que l'un est plus important que l'autre ? D'autre part, il est important de se demander comment faire pour sélectionner les règles grammaticales ou les mots à apprendre ? Dans ce mémoire, c'est le vocabulaire qui est au centre de l'intérêt, et nous n'allons donc pas consacrer du temps à trouver des critères pour sélectionner des règles grammaticales. Ce qui nous intéresse ici, est de savoir si un travail pointu et dirigé vers le vocabulaire apporte des résultats. Nous commençons par regarder ce que c'est qu'un vocabulaire.

1.3 *Qu'est-ce que c'est qu'un vocabulaire ?*

Le vocabulaire est un terme qui s'interprète de plusieurs façons. Tout d'abord, le vocabulaire peut être défini comme les mots que l'on trouve dans une langue particulière, ou comme les mots listés dans un dictionnaire. Mais le vocabulaire peut aussi être limité aux mots qu'emploie une personne dans son usage de la langue quotidienne, comme le fait Saussure lorsqu'il parle de langue et parole (Saussure 1916). Bishop définit le vocabulaire comme des représentations mentales de mots stockés dans le mémoire de l'individu, contenant des informations sur la forme phonologique du mot et la représentation de son sens (Bishop 1997). Les définitions de ce que c'est qu'un vocabulaire sont nombreuses, mais elles sont très souvent liées à la définition du *mot* – ce qui nous emmène à nous poser la question de savoir ce que c'est qu'un mot.

1.4 Qu'est-ce que c'est qu'un mot ?

Tout le monde peut donner un exemple de ce que c'est qu'un mot. Les mots sont les éléments de base de la langue, et il existe des milliers dans chaque langue. Il y a des mots « de base » ou des « mots courants » qui servent dans le quotidien, tout comme il y a des mots spécialisés et techniques, qui ne servent que dans certaines situations particulières, dans certains milieux et sous certaines conditions. Chaque langue est constituée d'un nombre inconnu de mots, et même un locuteur natif ne connaît pas tous les mots dans sa langue maternelle.

Mais comment le définir ? Que des noms comme par exemple « *maison, chien* » ou « *poupée* » sont des mots, est incontestable, de même façon que les pronoms (« *il, je, votre, nos* » etc.), les articles (« *la, le, un, des* » etc.), les verbes (« *avoir, savoir, marcher* », etc.) et les adjectifs (« *rouge, bleu, jaune* ») sont tous des mots. Le problème n'apparaît que lorsque l'on commence à compter les mots dans une langue : Car si « *maison* » est un mot, est-ce que « *maisons* » (au pluriel) en est un autre, ou tout simplement une sorte de variante du même mot ? Le verbe « *marcher* », conjugué au présent nous pose la même question : est-ce que les formes personnelles « *marche, marches, marchons, marchez* » et « *marchent* » sont des mots nouveaux, ou est-ce qu'ils sont juste un mot – « *marcher* » – avec des désinences différentes ? En ce qui concerne le verbe « *aller* » la situation est un peu différente, puisqu'il s'agit d'un verbe irrégulier qui a donc des formes complètement différentes selon la personne ; « *je vais, tu vas, il va, nous allons, vous allez, ils vont* ». Il est peut-être plus facile de voir ces formes personnelles comme des mots individuels et indépendants – mais est-ce que l'on peut considérer que ce verbe avec toutes ces formes différentes sont des mots indépendants, alors que le verbe « *marcher* » ne dispose pas de ce « droit » ? En ce qui concerne les mots composés, il y a également un souci : Est-ce qu'il s'agit d'un seul mot ou de plusieurs ? Prenons comme exemple les deux mots « *portefeuille* » et « *porte-monnaie* » : dans le premier cas il s'agit plus d'un mot « intégral » par le fait que les mots sont collés l'un à l'autre sans espace, ce qui laisse peut être plus à prétendre qu'il s'agit d'un seul mot, tandis que le deuxième cas, où les mots sont liés par un tiret, est plus souvent considéré comme deux mots ?

Très souvent la définition du mot est liée à l'écrit, comme une unité séparée d'une autre unité par un espace blanc, une virgule ou un tiret, que Saeed nomme des mots orthographiques (Saeed 1997 : 55). Mais la définition peut également se baser sur la phonétique ou la syntaxe. Comme exemple de ce dernier, Saeed utilise les mots « *walk* », « *walking* », et « *walked* » : Ces trois mots représentent trois mots grammaticaux différents, mais qui par le sens ont un point commun. Il est naturellement aussi possible de définir le mot comme étant une unité sémantique : Selon une telle définition, les deux exemples « *portefeuille* » et « *porte-monnaie* » représentent deux significations distinctes, et

pourraient donc être définies comme mots. Mais la sémantique ne règle pas tous les problèmes de définition, car bien souvent un mot peut avoir plusieurs significations, comme par exemple « *friand* », qui peut être un adjectif (« *friand de quelque chose* ») ou un nom (« *petit pâté* »), tout comme les mots « *diable* » (« *démon* » ou « *petit chariot à deux roues* »), « *principal* » (« *le plus important* » ou « *fonctionnaire de l'administration scolaire* ») et « *main* » (« *une partie du corps* » et « *assemblage de vingt-cinq feuilles de papier* »).

Le fait de se baser uniquement sur la sémantique n'est pas une bonne solution, car dans ce monde il existe une multitude de langues, et dans chacune d'entre elles, le lien entre les différents mots et la sémantique est différente, comme a observé Edward Sapir :

Our first impulse, no doubt, would have been to define the word as the symbolic, linguistic counterpart of a single concept. We now know that such a definition is impossible. In truth it is impossible to define the word from a functional standpoint at all, for the word may be anything from the expression of a single concept - concrete or abstract or purely relational (as in *of* or *by* or *and*) – to the expression of a complete thought (as in Latin *dico* « I say » or, with greater elaborateness of form, as in a Nootka verb form denoting « I have been accustomed to eat twenty round objects [e.g. Apples] while engaged in [so and so]”). In the latter case the word becomes identical with the sentence. The word is merely a form, a definitely molded entity that takes in as much or as little of the conceptual material of the whole thought as the genius of the language cares to allow (dans Saeed 1997: 56).

Bloomfield (1984 : 178) propose une autre définition, basée sur la grammaire :

A word, then, is a free form which does not consist entirely of (two or more) lesser free forms: in brief, a word is a *minimum free form*. Since only free forms can be isolated in actual speech, the word, as the minimum of free form, plays a very important part in our attitude towards language. For the purposes of ordinary life, the word is the smallest unit of speech.

Le problème est que les petits mots anglais comme « *a, of, the, my* » sont souvent laissés dans une “zone grise”, ces mots sont écrits comme des unités séparées: mais ils n'apparaissent pas comme des “one word utterances”. Et que dire des « *l'* » (« *l'article, l'hôtel* »), « *d'* » (« *d'habitude, d'aujourd'hui* »), « *s'* » (« *s'habiller, s'appeler* ») en français : est-ce que ces mots sont des véritables mots ou pas?

Bloomfield précise qu'aucun des critères ne peut être appliqué de manière systématique et stricte :

None of these criteria can be strictly applied: many forms lie on the border-line between bound forms and words, or between words and phrases: it is impossible to make a rigid distinction between forms that may and forms that may not be spoken in absolute¹ position.

Par ce que nous venons de voir dans le précédent, nous voyons comment il est difficile de donner une définition précise et définitive de ce que c'est qu'un mot. Trouver une définition universelle et applicable à toutes les langues semblent difficile, mais encore faut-il se poser la question de savoir si c'est vraiment utile. Ce qui reste important néanmoins, est de décider quelle définition que l'on choisit d'appliquer. Lorsque je me suis penché sur le vocabulaire dans mon enquête, j'ai choisi de tenir compte des formes différentes d'un même verbe, qu'il soit irrégulier, (« *je vais, tu vas, il va* » etc.) ou régulier (« *je marche, tu marches, il marche* ») ainsi que les formes irrégulières et régulières des noms (« *cheval, chevaux, chien, chiens* ») ou des adjectifs (« *beau, belle, grand, grande, grands, grandes* »). Dans le cas où une forme orthographique représente deux sens différents, j'ai également pris compte de ce fait. J'ai aussi pris en compte les cas où la combinaison de mots constitue un sens différent que les mots séparément, comme par exemple « *ça va* » : le compte constitue ainsi trois mots (« *ça* », « *va* » et « *ça va* »). Nous revenons sur ce point dans le chapitre 5.

1.4.1 Vocabulaire actif et vocabulaire passif

La langue maternelle d'un individu bien défini consiste d'un millier de mots que l'on peut appeler un lexique. Parmi tous ces milliers de mots, l'individu va comprendre un grand nombre de mots, mais il va utiliser une petite partie assez restreinte lorsqu'il communique avec son entourage. Nous disons que les mots qu'il utilise effectivement forment le *vocabulaire actif*, tandis que les autres mots font partie du *vocabulaire passif*. Ce lexique n'est à aucun moment complet et statique, mais évolue au fur et à mesure que l'individu apprend et oublie. Un enfant qui apprend des mots, va augmenter son vocabulaire actif progressivement, et une personne plus âgée va échanger des mots infantiles pour des mots plus développés et « adultes » – et la même chose vaut pour les apprenants d'une langue étrangère.

Ce qui est intéressant à noter, est que l'apprentissage d'un vocabulaire n'est pas uniquement une question de *connaître* ou *pas connaître* un mot : lorsqu'un apprenant de la langue française apprend un mot comme par exemple « *langue* », il s'agit très souvent du mot dans le sens « *la langue française, la langue anglaise* », or qu'il ne faut pas oublier que « *langue* » peut aussi être une partie

¹ Par le terme "absolute position" Bloomfield entend « isolé ».

du corps. L'apprenant peut donc connaître le mot – ayant un sens particulier – sans connaître les autres significations du même mot. Dans ce cas, une signification du mot fait partie du vocabulaire actif, tandis que l'autre signification ne fait pas du tout partie du répertoire de l'apprenant. De même, il est possible qu'un mot soit compris et utilisé dans un sens (vocabulaire actif), tandis qu'une autre signification du même mot appartient au vocabulaire passif. La question est donc de définir à quel moment que l'on peut dire qu'on connaît un mot ? Est-ce qu'il faut pouvoir l'employer soi-même, ou est-ce qu'il suffit de le reconnaître dans un contexte ? A cette question, il n'y a pas de réponse claire, et tout dépend du contexte. Néanmoins, ce qui semble incontestable, est l'importance de faire introduire les mots dans un vocabulaire passif pour qu'ils puissent enfin rentrer dans un vocabulaire actif.

Dans ce mémoire le but n'a pas été d'apprendre aux élèves toutes les significations d'un mot, mais de savoir si la *compréhension* des élèves est aidée par un travail profond sur le vocabulaire. Un tel travail s'oriente alors vers le vocabulaire passif – et non pas seulement vers le vocabulaire réellement *utilisé* par l'apprenant lui-même.

1.4.2 La difficulté pour l'apprenant

Même pour faire des choses très simples, comme par exemple le fait de se présenter, faire des achats au marché ou prendre un rendez-vous, il faut connaître un certain nombre de mots. Une personne qui se décide à apprendre une nouvelle langue, doit alors acquérir de nouveaux mots – une tâche qui est loin d'être facile. Bien qu'il existe souvent entre les langues des mots qui se ressemblent, il y a évidemment beaucoup de mots de la langue étrangère qui n'ont aucun rapport avec la langue maternelle de l'apprenant. Et comme nous venons de voir dans **1.4**, les frontières sémantiques dans une langue ne correspondent pas nécessairement aux frontières sémantiques dans la nouvelle langue à apprendre. La question est alors de savoir comment s'y prendre pour apprendre tous ces mots. Une possibilité qui semble évidente, est de limiter le nombre de mots nécessaires à apprendre, tout en gardant les mots qui peuvent servir dans le plus grand nombre de contextes. A partir des années 1950, une telle optique a été très en vogue, et des listes de vocabulaire spécifiques ont été élaborées pour les apprenants de langues étrangères, notamment le *Threshold level* pour l'anglais et le *Français Fondamental* pour le français.

1.5 *Le Français Fondamental*

En France, l'apprentissage de la langue française a longtemps été envisagé comme un moyen de répandre « l'éducation de base » dans les territoires constituant l'empire colonial français. Même après l'indépendance de la plupart de ces territoires, la langue française a maintenu un rôle important, soit comme langue nationale, soit comme langue étrangère privilégiée. Qu'il s'agisse d'un libre choix de langue ou pas, il est difficile de nier l'importance de la langue française dans ces pays, que ce soit pour des raisons politiques, économiques, sociales ou autres. En dehors de ces pays de l'empire colonial français, la langue de Molière a également continué à exercer son rayonnement. Langue diplomatique ou « langue universelle », le français a longtemps été l'une des langues les plus importantes d'un point de vue historique. Cependant, ces faits historiques ne servent à rien dans un apprentissage de la langue : juste parce qu'une langue connaît une longue et belle histoire, les apprenants n'apprennent pas plus facilement pour autant. En revanche, il est important de faire des efforts pour rendre l'apprentissage de cette langue plus facile afin qu'elle puisse continuer à rayonner et ainsi s'assurer un long et bel avenir.

C'est dans cette optique que Gougenheim s'est plongé dans l'élaboration de son *Français Élémentaire*, renommé le *Français Fondamental 1^{er} degré* (FF1) en 1959². Le but était de créer des listes de mots contenant les mots essentiels pour un apprenant débutant. Gougenheim constate qu'un apprenant n'a pas besoin de connaître tous les mots de la langue : « Les langues modernes ont un vocabulaire immense, enrichi de tous les apports de la technique et infiniment diversifié par une civilisation complexe. Combien de mots (et nous ne parlons pas seulement des mots techniques) restent ensevelis dans les dictionnaires et ne viennent jamais sur nos lèvres ! ». Mais ce n'est pas seulement les mots qui préoccupent Gougenheim : « La grammaire des langues modernes n'est-elle pas complexe et subtile, pleine de formes que les écrivains eux-mêmes hésitent à employer, ligotée de « règles » qui sont devenues lettre morte ? » (Gougenheim, 1967 : 11). Afin d'assurer une diffusion rapide d'une langue, il suffit selon Gougenheim, d'un « décapage [...], qui ne laissera que les éléments essentiels » (Gougenheim, 1967 : 11). Ces éléments seront donc très réduits par rapport à la langue comme entité, mais permettront à l'apprenant à ce concentrer sur un nombre limité de mots et de règles grammaticales.

² La raison de ce changement réside dans le fait que l'adjectif élémentaire a paru rudimentaire, scolaire et même péjoratif. Par contre, son contenu est resté le même, avec quelques modifications seulement.

1.5.1 Les prédécesseurs du Français Fondamental

Gougenheim se base sur le *Basic English*, élaboré par Ogden et Richards. Ces deux Anglais ont découvert que certains mots reviennent plus fréquemment que d'autres, et qu'il est possible de définir tous les mots à l'aide d'un nombre restreint de termes : il est donc possible de concevoir un vocabulaire limité ayant une portée très étendue. En 1928, ils publient une liste de 850 mots, et cinq ans plus tard les premiers essais d'enseignement sont effectués au Japon. Au moment où éclate la seconde guerre mondiale, le *Basic English* est enseigné dans plus de 20 pays repartis sur tous les continents. Néanmoins, il ne reste pas sans défauts, et les critiques du *Basic English* portent sur son caractère propre: les apprenants pensent qu'ils apprennent de l'anglais, or qu'il s'agit d'une langue universelle à base d'anglais (Gougenheim, 1967 : 28).

Comme Ogden et Richards, West a élaboré le *Defining Vocabulary* selon une méthode logique pour réduire le vocabulaire anglais. Les différences avec le *Basic English* concernent d'une part la taille : Le vocabulaire de West comporte 1490 mots, c'est-à-dire presque le double que le *Basic English*. Mais aussi l'usage de ces deux dictionnaires est différent : tandis que le *Basic English* est tout d'abord destiné aux relations intellectuelles et en particulier aux relations scientifiques, le vocabulaire de West est plus ouvert, et il est avant tout destiné à l'enseignement de l'anglais dans les écoles hors de pays anglophones. Il est cependant à remarquer que ces listes ont un point commun par le fait qu'elles se basent sur l'écrit, les définitions de dictionnaires étant à la base. Le point faible du *Defining Vocabulary* est surtout qu'il ne s'agit pas d'un vocabulaire de base. Dans ces listes, les mots qui n'entrent dans peu ou aucune définition, ne sont pas présents : ainsi, les mots « ox » (« bœuf ») ou « fork » (« fourchette ») sont exclus de cette liste.

Lorsque Gougenheim a élaboré le *Français Fondamental*, il existait deux dictionnaires de fréquence pour le français, tous les deux publiés aux Etats-Unis par Henmon et Vander Beke respectivement³, qui, comme le *Basic English* et le *Defining Vocabulary*, se basent sur la langue écrite. Les sources de Henmon sont des textes appartenant à la littérature française de la fin du XIX^e siècle ainsi qu'un texte du XVIII^e siècle, tandis que la majorité des textes utilisés pour l'élaboration du dictionnaire de Vander Beke, date de la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e, et il n'existe plus aucun texte du XVIII^e.

³ HENMON, V.A.C., 1924. *A French Word Book Based on a Count of 400.000 running Words*. Madison, Wisconsin, Bureau of Educational Research, University of Wisconsin, et VANDER BEKE, G.E., 1935. *French Word Book*. New York, The macmillan company. Références trouvées dans Gougenheim, 1967 : 29.

A partir de ces textes , et selon les critères bien spécifiques⁴, la liste du vocabulaire a été dressée. Gougenheim constate que le caractère à la fois littéraire et archaïque du vocabulaire est frappant: les mots « *labourer, institutrice* » et « *modiste* » sont tous absents, tout comme les mots « *autobus* » et « *bicyclette* », et quand il s'agit des mots liés aux technologies de l'époque, comme « *moteur, électricité* » et « *électrique* », on constate leurs apparences dans les textes, mais leur fréquence est assez faible. En revanche, on y trouve des mots comme « *comtesse, marquis, empereur, épée* » et « *carrosse* », tous des mots qui évoquent plus l'atmosphère des romans du XIX^e siècle que la société de l'époque. Pour Gougenheim, cette impression « d'un vocabulaire d'un autre siècle, d'un vocabulaire littéraire, très éloigné de la vie quotidienne [...] ne saurait tirer une méthode d'enseignement du vocabulaire français, tel qu'il existe réellement dans le monde actuel » (Gougenheim, 1967 : 44).

1.5.2 Un point de départ différent : de la langue écrite vers la langue parlée

Gougenheim déclare que la langue écrite comme base est admissible uniquement si l'objectif de l'enseignement est la langue écrite. A partir du moment que la langue orale est mise au premier plan, cette base cesse d'être valable. Ce fait n'est pas à négliger, car comme Gougenheim le fait remarquer : « on constate qu'actuellement, et depuis un temps plus ou moins long selon les pays, l'enseignement des langues vivantes vise à mettre les élèves en état de comprendre la parole parlée et de parler eux-mêmes , (et non pas seulement de lire des textes rédigés dans une langue étrangère et d'écrire dans cette langue) » (Gougenheim, 1967 : 61). Contrairement aux dictionnaires de Vander Beke et Henmon, le *Français Fondamental* se base sur la langue parlée, et les travaux de Gougenheim constituent ainsi une innovation.

1.5.3 L'élaboration du Français Fondamental

Afin de travailler sur la langue parlée, l'enregistrement et la transcription ont été nécessaires. Les textes ainsi obtenus ont ensuite été dépouillés, et toutes les différentes formes d'un mot ont été enregistrées (« *aimer* »/« *aime* »/ « *aimez* » etc.) et notées séparément. Pour Henmon et Vander Beke, un mot devait faire son apparition dans un nombre minimal de textes afin d'être retenu. Une

⁴ Nous ne rentrerons pas en détail sur ces critères ici. Pour plus de précisions, consulter Gougenheim, 1967 : 31-44.

fois les mots classés selon leur « range⁵ », ils ont été classés selon leur fréquence. Gougenheim fait le contraire, en donnant la primauté à la fréquence, et dans les cas où plusieurs mots ont la même fréquence, il fait appel à la répartition dans les textes.

Le critère de la fréquence n'est pas suffisant selon Gougenheim, puisque une telle liste ne donne pas ou peu de mots concrets, comme par exemple « *fourchette* » ou « *coude* » : en réfléchissant bien, on se rend compte que ces mots n'apparaissent que dans des conversations du type : « *Ne laisse pas tomber ta fourchette* » ou lorsque nous nous faisons mal au coude, et que nous avons besoin d'exprimer ce mal. Mais entre chaque emploi de ces mots peuvent se passer des jours et des semaines. La fréquence des mots est aussi peu stable, et varie en fonction de la nature des textes ou des conversations, le pays et les circonstances. Le mot « *roi* » peut servir d'exemple⁶ : Il sera plus fréquent dans un conte de fée ou dans les ouvrages d'histoire, et le mot apparaît plus facilement dans des pays de régime monarchique. En ce qui concerne les circonstances, il sera plus fréquent lors d'un événement qui touche directement un roi, comme un mariage ou un décès. Il faut donc d'autres critères, et Gougenheim propose d'opposer les mots fréquents aux mots *disponibles*. Par « disponible » il entend les mots d'une fréquence faible et peu stable, mais qui sont néanmoins des mots usuels et utiles, des mots qui sont à notre disposition.

Afin de déterminer quels sont ces mots « disponibles », il a dressé une liste des *centres d'intérêt*, tels les parties du corps, les vêtements, les meubles, les animaux, la ville etc. A partir de ces listes, on a demandé aux écoliers de donner 20 noms communs pour chaque centre d'intérêt. Il a été précisé aux écoliers qu'il fallait mettre uniquement les noms communs que l'élève estimait vraiment utiles à savoir, et que les fautes d'orthographe ne comptaient pas, afin d'éviter que l'enfant remplace ce mot par un autre. Les résultats montrent peu de différences entre les différents lieux d'enquête, même si quelques différences géographiques existent. Les différences sociologiques sont plus notables, surtout les différences entre le milieu rural et le milieu urbain sont très nettes, par contre, les différences entre filles et garçons ne font pas apparaître de différences très significatives.

Une élimination a ensuite été effectuée. Pour les *mots fréquents*, seuls les mots ayant une fréquence de 29 ou plus sont pris en considération, et pour ces mots il a fallu apparaître dans au moins 5 textes. Les mots *disponibles* ont été sélectionnés par une commission de pédagogues et de grammairiens sur la base des enquêtes scolaires. La commission a finalement introduit quelques mots permettant d'exprimer des notions morales, civiques et culturelles (« *art, courage, justice, liberté, progrès* » etc.),

⁵ Gougenheim utilise le terme de « répartition » (Gougenheim, 1967 : 69)

⁶ Les exemples suivants sont tirés de Gougenheim, 1967 : 139 et 142.

des mots liés à l'hygiène et la propreté, à la santé et la maladie et les noms de parties du corps. Les termes nécessaires dans la vie moderne (« *adresse, avenue, mandat, chèque, nationalité* » etc.) et le vocabulaire des différentes techniques y sont également ajoutés.

Le vocabulaire du *Français Fondamental (1^{er} degré)* est ainsi constitué de 1475 mots différents ; 692 noms, 339 verbes⁷, 253 mots grammaticaux, 98 adjectifs. Parmi les 93 mots restants figurent 83 d'adverbes ainsi que 10 interjections. Plus tard un deuxième degré, le *Français Fondamental 2^e degré* (FF2), s'est ensuite ajouté à ce vocabulaire de base.

1.5.4 Une grammaire simplifiée

Comme mentionné dans 1.5, Gougenheim ne s'est pas uniquement préoccupé du vocabulaire, mais il s'est aussi penché sur la question de la grammaire, et toujours dans le souci de limiter la quantité d'information à apprendre, il se concentre sur 7 rubriques bien définies : l'expression du futur et du passé, la construction des verbes introduisant le discours direct et indirect, la construction des phrases conditionnelles, le subjonctif, le nombre de gérondifs et de participes présents, le nombre de plus-que-parfaits de l'indicatif et le nombre de conditionnels présents et passés. Une étude spéciale de l'interrogation directe et indirecte est aussi effectuée. A la suite de ces études, les éléments sont rassemblés sous forme de prescriptions introduites de façon stéréotype par la formule « on enseignera » et « on n'enseignera pas » (Gougenheim, 1967 : 211-230).

1.5.5 L'importance du Français Fondamental dans l'enseignement

Comme déjà mentionné, l'expansion d'une langue est vitale afin de répandre une éducation dite « de base », mais est aussi un moyen pour une nation de garder une puissance économique et politique. Le rôle d'un vocabulaire de base a longtemps été considéré comme un moyen important, et le *Français Fondamental* a connu une certaine influence. En décembre 2005, un colloque a été organisé à l'École normale supérieure des lettres et des sciences humaines de Lyon, où l'on a tenté de faire un résumé de l'évolution depuis la création du *Français Fondamental*. Nous allons ici regarder de plus près ce qui s'est produit en Allemagne et en Espagne dans le but de montrer qu'il ne s'agit pas seulement une idée théorique, mais d'un outil de travail qui a connu un grand succès.

⁷ Ceci représente un mot sur quatre. Sur ce point le *Français Fondamental* montre une originalité par rapport au *Basic English*, qui avait réduit le nombre de verbes à un minimum.

1.5.5.1 L'enseignement du Français Fondamental en Allemagne

L'influence du *Français Fondamental* a été particulièrement forte en Allemagne, et particulièrement dans le domaine du lexique. Ce n'est qu'au moment de l'apparition du « Niveau Seuil » dans les années 1970 que le *Français Fondamental* a commencé peu à peu à perdre son importance.

Dans les années 1950, l'enseignement se basait sur une langue écrite, s'approchant d'une langue littéraire, et ce que les élèves apprenaient n'était rien d'autre qu'une langue écrite oralisée.

L'enseignement a changé avec l'arrivée du *Français Fondamental*, et l'importance est désormais donnée à la langue parlée, sans pour autant oublier la langue écrite. En 1973, le Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen a conclu que « le choix du vocabulaire que l'on enseigne aux élèves se fera selon les principes d'un vocabulaire fondamental français » (Christ et Christ 2005 : 1). Au cours du premier degré de l'apprentissage l'élève devrait apprendre 250 mots grammaticaux et 1500 mots lexicaux, un niveau qui dépasse le niveau de FF1. Au cours du deuxième degré, on s'occupait spécialement du passage de l'oral à l'écrit, et la langue enseignée était la langue soignée. Le vocabulaire du FF2 n'était pas enseigné tel quel : Le vocabulaire était adapté selon le programme spécifique de la classe de langue. On a cependant adopté certains résultats des travaux concernant le FF2, comme le concept des centres d'intérêt et la progression en niveaux.

L'acceptation et l'application du *Français Fondamental* ne s'est pas faite sans discussions, et les points de débat étaient nombreux. Nous y revenons un dans un instant (voir 1.5.6).

1.5.5.1.1 Un manuel d'enseignement différent

Pour voir comment l'application du *Français Fondamental* se distingue par rapport aux autres méthodes, le manuel nommé *Salut*⁸ peut servir d'exemple: L'approche est orale et interactive, facilitée par un support visuel, et les leçons représentent chacune une unité thématique. Les textes sont généralement des dialogues ou des questions-réponses, et la grammaire est proposée dans une approche contextuelle et contrastive. Les sujets concernent la vie quotidienne : la famille, les activités de tous les jours (faire des achats, aller à la banque), la vie des jeunes etc. Le vocabulaire enseigné est le FF1, enrichi par les auteurs : certaines familles de mots ont été complétées (en ajoutant au mot *acheter* (FF1) le mot *achat* (FF2)), quelques champs lexicaux ont été arrondis (dans le champ « *famille* » on a ajouté des mots comme *belle-mère* et *beau-père*), des domaines dans

⁸ BARRERA-VIDAL, A. et FRANKE, L., 1968. *Salut. Französisches Lehrbuch. Grundkurs*, Frankfurt am Main, Diesterweg : cité dans Christ et Christ (2005 : 3).

l'intérêt du public ont été complétés (dans le domaine « *hôtel* », les mots *auberge de jeunesse* et *campings* ont été ajoutés) pour donner quelques exemples.

Le vocabulaire du FF1 a été adopté comme une sorte de tronc commun, un « vocabulaire obligatoire pour tous ». Cependant, les programmes officiels n'ont pas accepté cette approche (Christ 2005 : 6), et Albert Raasch et Günther Nickolaus refusent cette notion de vocabulaire obligatoire en disant que le vocabulaire enseigné doit être conforme aux besoins spécifiques des apprenants. Raasch élabore une liste de vocabulaire pour un public adulte de langue allemande en situation de contact avec des francophones⁹, notamment lors des voyages, et Nickolaus crée un vocabulaire conçu pour un usage des apprenants dans les écoles¹⁰. Ces deux listes sont composées des mots choisis du FF1 et FF2, et le point commun entre ces listes est qu'elles sont adaptées à leur public.

Pour mieux voir ce que représente un tel ouvrage, nous allons jeter un bref regard sur un ouvrage semblable, le *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz* de Reinhild Herrmann et Dr. Rainer Rauch (1987).

1.5.5.1.2 Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz :

L'emploi d'un *Grundwortschatz*¹¹ n'est pas un phénomène passager en Allemagne : bien que le *Grundwortschatz* de Nickolaus ne soit plus disponible depuis un grand nombre d'années, il a servi de base pour un grand nombre de versions, et de nos jours on trouve des listes pour un grand nombre de langues, différenciées selon les besoins de l'apprenant. L'ouvrage que nous allons regarder ici est d'une amélioration du livre de Nickolaus, et la différence réside dans le fait que les mots sont rangés par thèmes. En plus, le contenu a été mis à jour¹².

Dans l'élaboration de cette liste, les auteurs ont étudié le FF1, ainsi que les programmes scolaires de chacun des « Bundesländer¹³ » et les principaux manuels scolaires employés en Allemagne à

⁹ RAASCH, A., 1969. *Französischer Mindestwortschatz. Mit einem Anhang : Grammatische Grundstrukturen*, München, Hueber.

¹⁰ NICKOLAUS, G., 1961. *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart, Klett.

¹¹ Liste de vocabulaire de base

¹² Le livre, publié en 1987, ne représente pas un vocabulaire tout a fait moderne. Cependant, une nouvelle version est prévue pour cette année : *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz* de professeur Wolfgang Fischer et Anne-Marie Le Plouhinec. Il ne m'a pas été possible de consulter cet ouvrage avant la publication de ce mémoire.

¹³ Il n'existe pas de programme national dans la République fédérale d'Allemagne : Les programmes scolaires sont élaborés au niveau des Länder (Christ et Christ 2005 :1).

l'époque de la publication du livre. L'ouvrage de Herrmann et Rauch contient environ 5000 mots, et comporte donc plus de mots que le Français Fondamental (Voir 1.5). Ces mots sont repartis en deux groupes : un groupe de 1200 à 1500 mots dits « de base », rappelant le FF1, et un groupe de mots de 3500 à 3800 mots donnant à l'apprenant une bonne base pour faire partie très activement dans les situations de communication sans avoir besoin de demander trop d'explications sur les mots. Selon les auteurs, un vocabulaire d'environ 5000 à 6000 mots est nécessaire afin d'arriver à un tel niveau de maîtrise de la langue (Herrmann et Rauch 1987 : préface VIII). Le livre en question ici vise ce dernier but.

Ce livre a été publié en 1987, et comporte en conséquence un vocabulaire qui n'est pas forcément d'actualité. Notamment en matière des nouvelles technologies, des mots portant sur la mode et les vêtements, ainsi que des mots provenant de l'anglais. Des mots comme « *chatter, portable, ordinateur, lecteur de CD* » et « *lecteur MP3* » ne sont donc pas à trouver dans cet ouvrage. Par contre, on trouve les mots tels « *magnétophone, platine, baladeur, minitel* », et « *tourne-disque* », mots que les jeunes de nos jours ne connaissent à peine ou pas du tout¹⁴. Quant aux noms de pays, on y trouve uniquement les pays qui faisaient partie de l'union européenne au moment de la parution du livre¹⁵, ainsi que les pays les plus importants dans le monde de l'époque : le Japon, L'Union soviétique et les Etats-Unis, et des pays francophones comme l'Algérie et le Maroc. Les pays bilingues français-allemand Autriche et Suisse sont également inclus. Encore ne faut-il pas oublier qu'il est impossible d'inclure tous les pays sur la liste, et qu'il s'agit d'une sélection des pays les plus importants.

Il peut être intéressant de noter que les mots « *fourchette* » et « *bœuf* », absents dans le dictionnaire de West (voir 1.5.1), sont présent dans le Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz, puisqu'ils ont été considérés utiles pour l'apprenant. Nous allons revenir sur le choix de mots dans le livre dans 4.3.1, où nous allons faire une étude comparative entre les manuels scolaires utilisés en Norvège aujourd'hui et le livre de Herrmann et Rauch.

¹⁴ Il est fort probable que ce souci est corrigé dans la nouvelle version de Fischer et Le Plouhinec à paraître cette année.

¹⁵ A une exception près : l'Irlande n'est pas listée, sans que la raison en soit donnée.

1.5.5.2 L'enseignement du Français Fondamental en Espagne

C'est en Espagne que les répercussions du *Français Fondamental* ont été les plus grandes, et afin de comprendre le contexte dans lequel le Français Fondamental va évoluer, un bref historique est nécessaire.

Le programme espagnol officiel de 1927 établit les contenus de l'enseignement et donne une réflexion sur les méthodes de l'enseignement de manière dirigiste. La langue à enseigner est la langue courante, et à la base se trouve un vocabulaire contenant des mots proches de la réalité de l'élève et de ces centres d'intérêt, comme la salle de classe, la famille, la maison etc. L'enseignement de ce vocabulaire devait être pratiqué sous forme de conversations et non pas en forme de cours méthodiques sur les matières concernées. En 1934, un nouveau programme remplace la progression lexico-thématique, et la méthode directe est à employer dès les premiers cours. Les années suivantes, l'emploi des textes littéraires fait basculer l'enseignement vers les méthodes plus traditionnelles. En pleine Guerre Civile, le Plan d'Étude de 1938 a pour but de « transformer la société »¹⁶. Le résultat qui en ressort représente un système empreint d'intolérance et marqué par les conceptions traditionnelles. Les élèves devaient mémoriser des abrégés de littérature française, souvent sans comprendre le contenu. A la fin de la guerre, les vainqueurs vont détruire toute réforme initiée par la République, et ainsi l'enseignement traditionnel, dogmatique et catholique est renforcé.

Pendant toute cette période, l'Espagne a connu un repli sur soi-même, et est restée à l'écart des autres pays européens. A partir des changements ministériels dans les années 1950, les choses vont changer au niveau de la situation sociale, économique et éducative du pays, et les réformes effectuées vont être significatives. En même temps, une nouvelle politique de formation est entamée, envoyant ainsi un grand nombre de professeurs à l'étranger, afin de connaître les idées nouvelles. Peu à peu le *Français Élémentaire* fait son apparition dans l'enseignement.

Avant l'arrivée du *Français Fondamental* en Espagne, l'enseignement des langues vivantes étaient souvent critiqué : selon Fernand Mossé, « jamais le niveau scolaire en ce qui touche les langues vivantes n'a été aussi médiocre, quelques pays privilégiés mis à part »(dans Morales Gil 2005 : 3). Après l'ouverture du pays aux influences étrangères, l'enseignement espagnol va connaître une petite révolution en matière des langues vivantes. En 1961, il a été conclu que l'on doit accorder le même poids au vocabulaire et à la grammaire dans l'enseignement, et que le vocabulaire doit être composé sur la base du *Français Fondamental*. Un nombre défini de mots par année d'enseignement

¹⁶ Utande Igualada (1975), cité dans FERNANDES FRAILE (2005 : 2)

est fixé à partir des centres d'intérêt proches des élèves, avec le FF1 à la base, ne dépassant pas les 1500 mots. Mais ce n'est pas uniquement la limitation des mots qui est importante : Désormais le but de l'enseignement n'est pas la compréhension d'un texte écrit, mais l'emploi de la langue parlée.

Par ce bref historique nous pouvons constater que l'importance du Français Fondamental n'est pas uniquement lié à la méthode en soi, mais aussi par ce qu'elle représente, c'est-à-dire le changement politique.

1.5.5.3 Norvège

En ce qui concerne la situation en Norvège, nous en trouvons également des traces dans l'enseignement en Norvège : dans les anciens manuels scolaires *A Paris en France* (Fossdal et Persson 1971), publié en 1971 et *Ça ira !* (Billaud 1980a), paru en 1980, on fait clairement référence au Français Fondamental. Ces deux manuels s'adressent à un public jeune et débutant dans la langue française. Par contre, un livre publié la même année que *Ça ira !*, nommé *Aujourd'hui – Demain* (Billaud 1980b), ne comporte aucune référence à un vocabulaire de base. La raison en est simple : il s'agit d'un manuel adapté à un niveau intermédiaire (niveau lycée), et à ce niveau, il n'est plus question d'un vocabulaire de base, mais d'un vocabulaire enrichi. Le passage du *Français Fondamental* dans l'enseignement dans les écoles norvégiennes est alors incontestable, mais si nous regardons les manuels de nos jours, nous ne trouvons aucune mention. La question est de savoir pourquoi, et afin de pouvoir comprendre, il va falloir se pencher vers les critiques de ce vocabulaire.

1.5.6 Les critiques du Français Fondamental

Comme déjà mentionné dans 1.5.5.1, le *Français Fondamental* n'a pas été épargné de critique. Le choix des locuteurs interviewés (la répartition selon l'âge, le sexe, le région et l'état social) a été considéré non-représentatif, et il a été posé des questions sur la délimitation des mots : il est surprenant que l'on n'ait pas pris en compte les formes fréquentes, ainsi que le fait que les verbes apparaissent à l'infinitif et les noms au singulier. L'apparition des mots sans contexte est aussi évoquée : en ce qui concerne les homonymes, une occurrence sans contexte pouvant être fatale. Certains critiques ont posé la question de savoir si c'est vraiment possible de séparer une langue écrite d'une langue orale, et s'il est vraiment prudent de faire une telle séparation dans une classe de langue (Christ 2005 : 2-3).

Galisson critique la conception du « centre d'intérêt » qui avait présidé dans la sélection du vocabulaire « disponible ». Il a observé qu'en prenant certains mots disponibles comme des « termes-noyaux » d'un énoncé, on ne trouvait dans la liste qu'un petit nombre de « termes-satellites », c'est-à-dire des mots qui peuvent être associés à ces termes noyaux. Pour illustrer ce point, il dit qu'on « [...] ne sait que faire de la « vache fondamentale »...parce qu'on ne peut pas la traire et qu'il n'y a pas d'étable pour la rentrer ! ». Rivenc répond à cette observation qu'un débutant de la langue n'a guère besoin de parler de la traite des vaches ou les étables : « [...] si l'agriculteur traite toujours ces vaches, il ne les rentre plus guère dans l'étable. De toute façon, pour le débutant étranger, la vache fait avant tout partie du paysage français, et – dans une situation vivante –, on peut lui demander bien des choses qu'aucun « inventaire thématique et syntagmatique » ne peut prévoir [...], mais que le français fondamental autorise : *regarder passer les trains* [...], *tirer la charrue* [...], ou même *charger ceux qui se promènent dans la prairie* [...] » (Rivenc 1979 : 19-20).

Ceux qui ont critiqué le *Français Fondamental* en ont cependant retenu des points positifs, tel le rôle accordé à la langue parlée, tout comme son statut d'instrument de description d'une langue ouverte (contrairement au *Basic English*, qui décrit une langue close). Cependant, dans les années 1970, le *Français fondamental* a perdu son importance dans l'enseignement des langues, et on voit un changement de point de vue. Désormais c'est le profil de l'apprenant qui est important, et non pas la langue elle-même.

1.6 Vers un « Niveau-seuil »

Après avoir mis la langue au centre de l'intérêt, le *Niveau-seuil* se concentre sur le profil de l'apprenant, et c'est en « définissant les rôles et les situations dans lesquels l'apprenant devrait agir, les thèmes qui l'intéresseront, les intentions qu'il voudrait exprimer [...] que l'on peut [...] déterminer les moyens langagiers pour la communication orale et écrite, et donc le contenu de l'enseignement. » (Christ et Christ 2005 : 8). Par contre, une chose du *Français Fondamental* reste : l'élève devrait faire connaissance de la partie fréquente du FF1, mais le vocabulaire « thématique » sera celui de ses propres besoins langagiers. Il ne sera donc pas question d'un vocabulaire obligatoire pour tous, mais un vocabulaire adapté aux besoins de l'apprenant. L'élève devrait également apprendre un « vocabulaire de la définition » et faire connaissance avec les lois de la formation des mots afin de pouvoir élargir son propre vocabulaire de façon autonome. La base de toute réflexion sera donc l'apprenant lui-même.

1.6.1 Qu'est-ce qu'un *Niveau-seuil* ?

Avec la création de la communauté européenne en 1949, les besoins d'apprendre une langue seconde afin de pallier à toutes les barrières de langage n'ont cessé de croître. Par conséquent, en 1971, le Conseil de l'Europe a commencé de mettre au point un système d'unités facilement exploitables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe. Ce système, nommé le niveau-seuil, se base sur le *Threshold Level* (Van Ek 1975), et l'idée est de donner aux apprenants des langues étrangères un outil dans l'apprentissage. Le but du *Threshold Level* est de donner de l'autonomie à l'apprenant dans le quotidien, et se base sur les besoins de l'apprenant. La version française, le *Niveau-seuil*, est sortie en 1976, et comporte un grand nombre de modifications et changements, tout en gardant la même base que le *Threshold Level*. Le centre d'attention est toujours l'apprenant lui-même, contrairement à ce que nous avons pu constater pour le *Français Fondamental*. La question que l'on se pose désormais, est de savoir « comment et à quels fins [l'apprenant] aura besoin d'utiliser la langue qu'il apprend » (Coste 1976 : avant-propos, iii).

Le *Niveau-seuil* est conçu comme les connaissances et les aptitudes qu'un apprenant doit acquérir afin de pouvoir s'affirmer et communiquer dans un environnement étranger sans se contenter de « survivre » : le but est de comprendre, apprécier et partager les préoccupations et le mode de vie (Coste 1976 : avant-propos, iii). Dans ce contexte, le *Niveau-seuil* est considéré un moyen de progresser de manière régulière vers le but final, et une fois le but atteint – ou le seuil franchi – l'apprenant se trouve devant un monde nouveau, qu'il sera invité à explorer. La méthode a ainsi été considérée une position clé dans l'apprentissage des langues vivantes, mais ne prétend pas constituer l'aboutissement ultime.

Trois principes fondamentaux sont à la base pour fixer les objectifs de l'apprentissage :

L'apprentissage doit être centré sur l'apprenant, il doit être axé sur l'apprenant et ses besoins, et il doit être fonctionnel. Il est alors nécessaire d'analyser les besoins de l'apprenant au préalable, mais aussi de faire une analyse du comportement langagier dans la langue étrangère à apprendre. Le *Niveau-seuil* diffère du *Threshold level* par au moins trois aspects importants : Premièrement, le *Niveau-seuil* a augmenté l'appareil analytique en introduisant la catégorie des « actes de parole ». Cette classification donne au *Niveau-seuil* un système plus complexe que le *Threshold level*, mais permet en même temps de rendre compte de la richesse de l'interaction linguistique.

Deuxièmement, le *Niveau-seuil* représente une tentative de donner la juste place à l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue. Le troisième aspect est le caractère global du document : le *Niveau-seuil* constitue une source dans laquelle on peut puiser une sélection de matériau très

divers pour déterminer les objectifs de l'apprentissage spécifiques à l'intention d'une multitude de groupes cibles potentiels (Coste 1976 : préface v).

Le *Niveau-seuil* se présente comme « à priori, général, minimal » (Coste 1976 : 1). « A priori » par le fait que les auteurs n'ont eu recours à aucune analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes ou des enquêtes sociolinguistiques, mais qui ont tout simplement eu recours à leur propre intuition. « Général » pour qu'il puisse intéresser la plupart des publics apprenant une langue étrangère, ou au moins, qu'il puisse concerner un public potentiellement majoritaire. Ceci implique que le *Niveau-seuil* ne saurait répondre aux besoins très spécialisés. Enfin « minimal » par le niveau de communication : les réalisations linguistiques qu'il mobilise restent peu variées et ne sont guère affinées. Les auteurs du *Niveau-seuil* ne pensent cependant pas que leur ouvrage est la seule et unique réponse aux demandes de propositions de contenus à enseigner qui tiennent compte de développements récents : « le *Niveau-seuil* ne saurait en aucune manière devenir une définition canonique d'un contenu d'enseignement à des débutants. Nous avons souhaité que les propositions relatives au français, [...] restent ouvertes, diversifiées, quelque peu composites, à la fois excessives et incomplètes. [...] Ce *Niveau-seuil* [...] n'offre pas une répartition détaillée de sa matière en fonction de ses diverses visées. C'est dire qu'il ne s'ajuste exactement à aucune et que, pour chaque cas concret, il y aura à retrancher et à ajouter par rapport aux catégories et aux exemples qui sont fournis ici » (Coste 1976 : 3).

En 1979, le *Niveau-seuil* a été suivi par une adaptation visant les contextes scolaires, dans lequel les choix fondamentaux sont les mêmes (Conseil de l'Europe 1979). Les différences qui existent entre ces deux documents proviennent du fait qu'il y a une grande différence, dans l'enseignement des langues, entre l'enseignement des adultes et l'enseignement dans un contexte scolaire. De manière générale, un contexte scolaire est plus contraignant au niveau des horaires, des programmes et des examens que ne l'est le champ des adultes, un aspect important, puisque l'innovation pénètre donc moins facilement.

1.6.2 Plan d'ensemble du Niveau-seuil

Le Niveau-seuil consiste de 5 parties : dans la partie « approche d'un Niveau-seuil », le cadre général du projet est présenté. Cette première section cerne et définit également la notion du « *niveau-seuil* » et explique dans quel sens elle est à interpréter, tandis que la partie « publics et domaines » caractérise de façon générale cinq grands secteurs d'usage social du langage et cinq types de publics qui pourraient être concernés par la définition d'un niveau-seuil. La section « acte de parole » est la

partie la plus développée de l'ensemble et contient des catégories et des réalisations susceptibles de faire partie d'un niveau-seuil, et la section « grammaire » propose des regroupements et classements relatifs aux domaines sémantiques les plus importants. Les catégories et réalisations employées sont considérées comme pouvant relever d'un niveau-seuil. La toute dernière section est la partie qui est la plus sujette à révisions, et regroupe les notions générales et spécifiques qui sont considérées intéressantes pour un niveau-seuil.

Le *Niveau-seuil* a été important pour le Conseil de l'Europe dans leurs travaux sur l'enseignement des langues étrangères. Cependant, au cours des dernières années, il est devenu aussi important de se poser des questions liées à la manière d'apprendre : comment s'effectue l'apprentissage de la langue ? Que faisons-nous lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ? Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? (Conseil de l'Europe : 5). Dans le *Cadre européen de référence pour les langues*, le terme de Niveau-seuil existe, mais pas tant que méthode en soi. Le terme maintenant applique à un niveau de compétence acquis par l'apprenants. Nous y revenons un peu plus tard (voir **2.1.1**).

1.7 Conclusion

Il semble que ce soit difficile d'exclure la grammaire de l'enseignement de français langue étrangère serait difficile, du au fait que l'apprenant est peu exposé à la langue française dans le quotidien. En même temps, le fait de mettre l'accent uniquement sur la grammaire serait aussi une fausse piste, puisqu'un apprenant a besoin d'un certain vocabulaire pour mettre en application de ce qu'il a appris. Il est aussi à noter que la motivation de l'apprenant est importante, et qu'un enseignement basé uniquement sur la grammaire peut nuire à l'apprentissage. Il devient alors très important d'enseigner à la fois le vocabulaire et la grammaire.

La difficulté est cependant de savoir comment un apprenant peut s'approprier un vocabulaire assez riche. Les efforts pour créer un vocabulaire de base comme le *Français Fondamental* est une possible approche, et les effets de cette approche ont été remarquables. Néanmoins, les faiblesses de la méthode, notamment la manque d'orientation vers le profil de l'apprenant, font que cette approche est aujourd'hui abandonné. Le *Niveau-seuil* à son tour, ne se concentre pas autour de la langue telle quelle, mais s'oriente vers l'apprenant. Aujourd'hui, on ne parle pas d'un *Niveau-seuil* tel quel, mais le terme est repris dans les travaux effectués récemment par le Conseil de l'Europe. La différence réside dans le fait qu'il ne réfère plus à la méthode des années 1970, mais à un niveau de compétence acquis. Nous allons maintenant voir de près ce que cela implique.

2 DEUXIÈME PARTIE : LES PROGRAMMES NATIONAUX

2.1 Introduction

Lorsqu'un enseignant prépare l'année scolaire, il a besoin de connaître le but à atteindre à la fin de l'année ou du cycle. Sans savoir quel est l'objectif du cours, il est très difficile ou même impossible, de structurer une progression dans l'enseignement. Mais ce n'est pas uniquement la préparation de l'enseignement qui est importante ; la réalisation et l'évaluation sont aussi importantes, et dans ce travail, le programme national tient un rôle central. Les programmes nationaux sont élaborés à l'initiative du gouvernement, et le but n'est pas uniquement d'aider les professeurs dans leur travail d'enseignement, mais aussi de garantir que l'éducation soit plus ou moins pareil, peu importe l'endroit où l'on habite. Nous allons pour cette raison regarder dans ce chapitre de plus près les programmes nationaux les plus récents et importants en Norvège.

Dans l'élaboration de ces programmes, les travaux du Conseil de l'Europe ont joué un rôle vital, notamment le *Threshold level* et *Le Niveau-seuil* comme nous avons pu le voir dans ce qui précède (1.5 et 1.6), mais aussi *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, que nous allons commenter ici.

2.1.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est publié en 2001 et offre « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe » et décrit « ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10). Les compétences et les connaissances nécessaires que l'apprenant doit acquérir sont également traitées, de même que la description du contexte culturel qui soutient la langue. Le CECRL donne aussi une définition des différents niveaux de compétence pour que l'apprenant puisse, à tout moment dans l'apprentissage, évaluer son progression. Nous allons y jeter un bref coup d'œil.

2.1.1.1 Les niveaux de compétence

Le but de décrire les niveaux des compétences exigés par les normes facilite la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. Ces compétences sont divisées en six niveaux :

Le niveau découverte (A1), le niveau intermédiaire ou de survie (A2), le niveau seuil (B1), le niveau avancé ou utilisateur indépendant (B2), le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective (C1) et pour terminer, le niveau de maîtrise (C2) (Conseil de l'Europe 2001 : 24-25). Nous voyons ici comment le terme de *niveau seuil* est repris par le Conseil de l'Europe. Selon la définition du niveau, un apprenant qui a acquis ce niveau B1, « peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. [Il] peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée [et il] peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. [L'apprenant] peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée » (Conseil de l'Europe 2001 : 25). Cette définition du niveau B1 correspond donc, comme nous avons pu le constater, à celle du *Niveau-seuil* (voir **1.6.1**).

2.1.1.2 Objectifs du Cadre européen de référence pour les langues

Les objectifs du CECRL sont nombreux : favoriser le plurilinguisme de chaque Européen ainsi que la compétence et l'interaction interculturelles, et favoriser la compétence communicative dans les langues étrangères. Le but est que les apprenants des langues étrangères deviennent des utilisateurs compétents et expérimentés (Conseil de l'Europe, 2001 : 5). Afin d'arriver à ce but, il faut étudier les deux objectifs principaux : encourager les utilisateurs de la langue étrangère à se poser un grand nombre de questions, savoir comment l'apprentissage de la langue s'effectue, savoir ce que nous faisons lors d'un échange oral et écrit avec un natif de la langue, et faciliter les échanges entre apprenant et enseignant (Conseil de l'Europe 2001 : 4).

2.1.1.2.1 Autonomie, savoir-apprendre et stratégie

Avec le *Niveau-seuil*, on commence à parler d'*autonomie* et de *savoir-apprendre*. Ces termes sont repris tout au long du CECRL, et sont devenus un point central. Le CECRL ajoute également le terme « *stratégie* » à la liste.

Avec le terme « *autonomie* », le CECRL cherche à préciser la responsabilité de l'apprenant . Il n'est pas suffisant de suivre les instructions de l'enseignant pendant les cours : quand l'enseignement s'arrête, il va falloir que l'apprenant continue d'apprendre de manière autonome. Afin d'encourager

cette autonomie, il est important *d'apprendre à apprendre*, et que l'apprenant devienne conscient de sa manière d'apprendre (Conseil de l'Europe 2001 : 110). Ce nouveau point de vue transforme la relation entre apprenant et l'apprentissage : d'une part, l'apprenant doit se libérer de ses préjugés concernant son propre rôle et la matière à apprendre, et d'autre part, il doit se libérer de l'idée qu'il existe *une seule* méthode idéale, possédée par les enseignants.

Le terme « *savoir-apprendre* » implique que l'apprenant soit capable d'observer de nouvelles expériences et d'intégrer cette nouvelle connaissance (Conseil de l'Europe 2001 : 85). L'aptitude de *savoir-apprendre* se développe au cours de l'apprentissage, et elle donne à l'apprenant la capacité de surmonter de nouveaux défis de façon plus efficace et plus indépendante. L'apprenant qui *sait apprendre* est en mesure de fixer et d'analyser ses objectifs personnels et à faire des choix dans son apprentissage, et il peut choisir les méthodes et techniques qui sont appropriées afin d'obtenir les résultats souhaités. Dans ce contexte, l'évaluation est importante afin d'orienter son apprentissage ultérieur.

C'est en d'autres termes l'apprenant qui est lui-même le responsable de son apprentissage, et ce n'est qu'à partir du moment où l'apprenant est capable de prendre toutes ces décisions lui-même que nous pouvons parler d'un apprentissage autonome. Une telle autonomie s'apprend tout au long de l'apprentissage, et n'est pas acquise avant un certain nombre d'années. Dans un contexte scolaire, au niveau de collège ou à un niveau inférieur, il est peu probable que les élèves soient complètement autonomes, d'une part dû à un manque de maturité, mais aussi par le manque d'enseignement des *savoir-apprendre*. Ceci n'implique pas que les enseignants n'enseignent pas le savoir-apprendre, mais tout simplement que les élèves ont besoin de temps pour l'acquérir.

Un objectif de l'apprentissage est que l'apprenant acquiert la capacité d'utiliser les *stratégies* nécessaires pour mettre en œuvre ces compétences. Dans le CECRL, une distinction est établie entre *les compétences générales*, qui sont des compétences qui ne sont pas directement liées à la langue, et *les compétences communicatives*, c'est-à-dire les compétences linguistiques proprement dites. Ces compétences sont étroitement liées l'une à l'autre, et contribuent à rendre l'apprenant capable de communiquer efficacement.

Les compétences générales mobilisent des *stratégies* différentes afin d'accomplir les tâches à effectuer. Elles se divisent en quatre parties : les *savoirs*, le *savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir-apprendre*. Les *savoirs* sont des connaissances résultant de l'expérience sociale ou de l'apprentissage plus formel, c'est-à-dire les connaissances générales du monde dont on dispose (Conseil de l'Europe, 2001 : 16), et elles font références aux connaissances déclaratives. Le *savoir-faire* relève de

la maîtrise procédurale : il s'agit de savoir utiliser ses connaissances et d'automatiser ses savoirs. Le fait de connaître des aspects différentes d'une langue ne suffit pas, il faut aussi pouvoir avoir la capacité d'utiliser des stratégies pour établir le contact avec les personnes et les cultures étrangères. Le *savoir-être* concerne les dispositions individuelles, telles les traits de personnalité, les dispositifs d'attitudes, les valeurs et les motivations. Ces facteurs individuels constituent un ensemble qui peut être difficile à cerner et à désigner, mais il est toutefois important de les prendre en considération, car une personne introvertie et silencieuse aura plus de mal à prendre de l'initiative dans une situation de communication qu'une personne extravertie. Il est alors important de motiver l'apprenant dans son approche des idées et des cultures nouvelles, tout en lui expliquant qu'il faut *oser* et *essayer*. Le *savoir-apprendre* implique, comme nous venons de le voir, que l'apprenant prenne en charge son propre apprentissage. Cette compétence mobilise tout à la fois *les savoirs*, *le savoir-faire* et *le savoir-être*.

Les compétences linguistiques à leur tour, se divisent en trois : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La première concerne les connaissances de savoirs et de savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique et à d'autres dimensions de la langue, tandis que les compétences sociolinguistiques sont liées à l'utilisation de la langue, et concernent les normes sociales comme les règles de politesse, et la communication entre générations, sexes, groupes sociaux etc. La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, c'est-à-dire comment on réalise les fonctions langagières.

En ce qui concerne les stratégies, le CECRL n'explique pas comment il faut procéder dans l'apprentissage, mais propose des méthodes que les enseignants peuvent utiliser dans leur enseignement. Ces stratégies proposées portent sur l'écoute, la lecture, la participation à des forums et à des cours, l'emploi des nouvelles technologies tel des logiciels et des cédéroms, et la participation à des tâches particulièrement conçues et élaborées (Conseil de l'Europe 2001 : 110). Ces stratégies proposées sont formulées de manière générale, et ne portent pas directement sur l'apprentissage du vocabulaire.

2.1.1.3 Le rôle de l'apprentissage du vocabulaire dans le CECRL ?

Le CECRL définit la compétence lexicale comme la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire de la langue étrangère. Le vocabulaire se compose d'éléments lexicaux, comme des mots isolés ainsi que des expressions toutes faites et des locutions figées, et d'éléments grammaticaux, comme les articles, pronoms, conjonctions etc. (Conseil de l'Europe 2001 : 89).

Dans les grilles définissant les niveaux de compétence, l'étendue du vocabulaire ainsi que la maîtrise du vocabulaire sont définies. Afin de pouvoir acquérir le niveau B1 (*niveau seuil*), il est nécessaire de posséder « un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à la vie quotidienne tels la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité » (Conseil de l'Europe 2001 : 88). Quant à la maîtrise du vocabulaire pour ce même niveau, il est nécessaire de montrer une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, même si des erreurs peuvent toujours se produire.

Il est donc important de maîtriser un certain vocabulaire, mais le CECRL ne donne pas de liste de vocabulaire à apprendre par les apprenants : le but du CECRL est uniquement de donner une vue de l'ensemble et de décrire de manière globale les aspects de l'apprentissage des langues étrangères, et c'est à l'enseignant de décider quels éléments lexicaux que l'apprenant aura besoin de connaître, reconnaître et utiliser. Ceci peut sembler un paradoxe difficilement surmontable pour tous ceux qui enseignent, mais la solution est donnée par le CECRL : consulter d'autres ouvrages contenant des listes détaillées pour chaque langue, comme par exemple le *Threshold level 1990* (Conseil de l'Europe 2001 : 29). Nous voyons donc ici que le *Niveau-seuil* n'a pas tout à fait perdu son importance, mais qu'il est bel et bien vivant.

2.1.2 Le Portfolio européen des langues

Afin de mettre en place l'application du CERCL, le Portfolio européen des langues (PEL ¹⁷) a été développé. Les termes d'*autonomie*, de *stratégies d'apprentissage*, d'*autoévaluation* et de *rapprochement pratique de la langue* qui tiennent une place si importante dans le CERCL, sont mis encore plus en avant dans le PEL. Le Portfolio a été introduit en Norvège en 2006, et a deux objectifs principaux : motiver les apprenants et fournir un état des capacités langagières et culturelles.

Deux fonctions sont attribuées au PEL : premièrement *la fonction pédagogique*, qui consiste à motiver les apprenants en rendant le processus d'apprentissage plus transparent ainsi qu'à aider l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage et à s'autoévaluer, et deuxièmement *la fonction de documentation et de présentation* qui comprend la documentation des compétences langagières dans la langue à apprendre ainsi que les expériences dans d'autres langues.

Le PEL est divisé en trois parties : *le passeport des langues*, *la biographie langagière* et *le dossier*. *Le passeport des langues* représente le savoir-faire, les certificats où les diplômes dont dispose

¹⁷ Språkpermen en norvégien.

l'apprenant à un moment donné. Une place est destinée à l'autoévaluation, qui se base sur la grille de compétences élaborée par le Conseil de l'Europe. *Le passeport des langues* est identique pour tous les pays membres du Conseil de l'Europe, et va fonctionner comme un document officiel.

Dans *la biographie langagière*, le but est que l'apprenant réfléchit sur les objectifs à atteindre, les stratégies d'apprentissage et l'évaluation des progrès. La biographie va aussi tenter de promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire de développer des connaissances dans plusieurs langues. La biographie est divisée en 8 parties : La première partie *Mes langues* donne une vue d'ensemble des langues qu'emploie l'apprenant, aussi bien qu'en contexte scolaire qu'en dehors. *Mon apprentissage de langue* a pour but de motiver l'élève, et consiste d'une liste de questions autour du processus de l'apprentissage (« *Qu'est-ce que tu veux apprendre ?* » ou « *Comment veux-tu apprendre ?* »). La troisième partie, *Mes sources de langue*, concerne les documents que l'élève a vus, étudiés et écoutés. Le but de cette troisième partie est de rendre l'apprenant plus conscient des sources qui existent en dehors du contexte scolaire.

Les parties *Mes observations interculturelles* et *Mes rencontres avec la langue et la culture* ont pour but d'augmenter les compétences interculturelles. La partie *Ma biographie langagière personnelle* est une partie que l'élève utilise à sa propre guise, pour rentrer des informations ou écrire un texte personnel. La partie *Les stratégies* a pour but de sensibiliser l'apprenant aux méthodes de travail qu'il utilise lui-même, et l'apprenant peut ici comparer trois langues pour comparer les stratégies appliquées. La dernière partie, *Les listes de repérage*, aide l'apprenant dans l'évaluation ainsi qu'à définir les nouveaux objectifs de l'apprentissage. Les listes de repérage se basent sur les compétences d'écrire, de lire, d'écouter, de s'exprimer oralement et de prendre part d'une conversation. La troisième partie du PEL, *Le dossier*, a pour rôle de documenter les connaissances acquises par l'apprenant, et se constitue de travaux sélectionnés par l'apprenant lui-même.

Le PEL cherche, comme nous venons de le voir, à sensibiliser l'apprenant sur les stratégies d'apprentissage, constituant ainsi un prolongement du CERCL. Bien que le PEL soit en application dans les établissements scolaires en Norvège, son emploi n'est pas encore très répandu, et il est difficile aujourd'hui d'en tirer des conclusions.

2.2 Les programmes nationaux: un bref historique

Comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, le programme national tient une place importante dans l'enseignement, d'une part, parce qu'il fixe quelques « règles de base », comme le

nombre d'heures d'enseignement par matière par année, ainsi que les critères que l'enseignant doit appliquer dans l'évaluation de l'élève. Mais plus important encore, le programme national permet de fixer quels sont les buts à atteindre par les apprenants, en même temps qu'il permet d'assurer que l'enseignement au sud du pays est plus ou moins comme celui dans le nord. Naturellement, les buts ne sont pas des « vérités absolues », mais changent et évoluent avec le temps, et sont ainsi la raison pour laquelle ces programmes sont révisés et développés. Le rôle de l'école dans la société a toujours été important, et des changements sociaux ont souvent impliqué un changement au niveau de l'école, et donc les programmes nationaux.

Jusqu'en 1974, les programmes nationaux étaient des programmes « minimaux », c'est-à-dire que les élèves devraient acquérir un minimum de compétences. Cette vision a radicalement changé dans le programme suivant, où il est devenu un programme « maximum », limitant ainsi les connaissances que les élèves devraient acquérir. Le fait de fixer un minimum ou un maximum a été très discuté, et dans le programme national mis en place en 1987, (Mønsterplan 87 : M87), c'est uniquement le cadre qui a été fixé, laissant ainsi un grand nombre de décisions aux autorités locales, à savoir les écoles. Dans le programme, des termes vagues proposent ce que les apprenants *peuvent* ou *devraient* savoir à la fin du cycle, sans pour autant fixer des buts définitifs. Cette décision a été très contestée dans les années qui ont suivi, lorsqu'on s'est rendu compte que les élèves qui sortaient de l'école, avaient des connaissances très différentes, selon l'école et l'endroit où ils habitaient. Le programme de 1997, (Læreplan 97 : L97), sera alors très détaillé, la liberté locale étant limitée. Cette restriction a été relâchée dans le dernier des programmes nationaux, nommé *la Promotion de la connaissance* (Kunnskapsløftet : K06), qui a été mis en place en 2006. Les enseignants se retrouvent maintenant avec une plus grande part de liberté.

A part ces programmes, il existe également un autre qui ne concerne que l'enseignement secondaire, mis en place en 1994 (Reform 94 : R94). Même si ce programme ne s'applique pas au collège, il présente des aspects intéressants, et nous allons par la suite examiner les trois derniers programmes : le R94, le L97 et le K06.

2.2.1 Le R94 : la réforme

Comme mentionné précédemment, ce programme concerne seulement l'enseignement secondaire. Dans ce mémoire, c'est surtout l'enseignement au collège qui est au centre de l'attention, à savoir l'enseignement primaire, mais le programme est toutefois intéressant, puisqu'il donne un aperçu de l'évolution dans l'élaboration des programmes.

Dans le R94, le français est traité comme une langue seconde, contrairement aux programmes plus récents, où l'on accorde au français une troisième position après la langue maternelle (le norvégien) et la langue seconde (l'anglais). Le programme en soi est divisé en deux parties, une partie générale et une partie contenant les programmes de matières. Les compétences se divisent en six : les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives, stratégiques, socioculturelles et sociales, et le but final est d'obtenir la compétence communicative (Hauge : 28).

Les objectifs sont formulés pour chaque année d'apprentissage, mais ils sont beaucoup moins détaillés que les autres programmes en ce qui concerne l'autonomie et le savoir-apprendre. Ce qui est dit néanmoins, est que l'élève doit être capable de se servir de dictionnaires, de grammaires et d'autres sources d'informations, et que l'élève doit être capable de planifier, d'accomplir et d'évaluer son propre apprentissage. L'élève doit aussi avoir la capacité de travailler de manière indépendante, et de prendre en charge son propre apprentissage (Hauge : 29). Le programme ne donne pas d'exemples concrets de textes ou de méthodes de travail, contrairement à ce que l'on trouve dans le L97, mais mentionne toutefois l'usage de textes authentiques.

Le programme souligne l'importance d'utiliser différentes stratégies : le but est que l'apprenant peut comprendre, parler et écrire la langue ayant un vocabulaire limité. Ces stratégies sont, comme nous allons voir un peu plus loin (voir **3.4**), des stratégies de communication et non pas des stratégies d'apprentissage.

2.2.2 Le L97 : un contrôle de l'enseignement plus strict

Dans la société norvégienne, l'idée de l'égalité tient une position centrale, et c'est dans cette optique que le L97 a vu le jour. Tous les apprenants doivent apprendre les mêmes choses, et la liberté de chaque école de choisir ce qu'elle veut enseigner à leurs élèves est ainsi limitée. Tous les élèves doivent suivre le même plan et la même progression, et l'idée fondamentale est que les apprenants, quelle que soit la location géographique de l'école, doivent recevoir la même éducation. A partir de ce principe, les parents qui choisissent de partir faire un tour du monde peuvent enseigner leurs enfants à partir des buts fixés dans le programme national. L'idée de l'égalité peut sembler une bonne idée, mais cette restriction de liberté dans l'enseignement a été mal perçue par les enseignants, et le dernier programme national pour l'enseignement primaire, le K06, donne une plus grande liberté aux enseignants.

Le L97 consiste d'une partie générale introduisant les principes du programme, et une partie spécifique pour chaque matière à apprendre. La partie générale est identique à celle que l'on trouve dans le R94, et cette partie a été reprise dans le K06. Dans cette partie une différence est établie entre l'apprentissage et l'enseignement : l'apprentissage est ainsi défini comme ce que l'on fait soi-même, et l'enseignement ce que quelqu'un d'autre fait (L97 : 28). Le rôle de l'enseignant est défini non pas comme le professeur qui transmet le savoir uniquement, mais comme un conseiller qui va aider l'élève à prendre en charge son propre apprentissage (L97 : 30). L'adaptation de l'enseignement à chaque individu est centrale, et les compétences à apprendre doivent se baser sur ce que l'apprenant connaît déjà. A partir de cet enseignement, les élèves doivent apprendre à devenir autonomes et indépendants, en étant actifs et capables d'agir (L97 : 75).

La partie dédiée à l'apprentissage du français fixe des buts pour l'enseignement au collège : l'élève doit être capable de prendre en charge sa propre connaissance afin de créer une base pour un apprentissage continu du français et d'autres langues. En d'autres termes, il est question de développer le savoir-apprendre, et dans le L97, le savoir-apprendre est considéré comme un processus continu : à la fin du première année d'apprentissage , l'élève doit être capable de prendre des décisions ainsi que de discuter le processus de l'apprentissage. L'année suivante, l'élève est censé pouvoir définir ses propres besoins, formuler des objectifs et évaluer son progrès, et à la fin de la troisième année, l'élève doit être capable de discuter et d'évaluer par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés et de prendre des décisions concernant son propre apprentissage. Les termes de *savoir-apprendre* et *d'évaluation* sont alors des mots clés.

Afin que l'apprenant puisse se développer et apprendre à sa façon, une grande variation d'activités est nécessaire. Le L97 mentionne l'emploi des textes authentiques et l'usage de musique ainsi que l'emploi de l'informatique, mais le programme va encore plus loin : les apprenants devront pouvoir comparer leur langue maternelle avec cette nouvelle langue étrangère, travailler avec des textes qui leur sont déjà connus, comme par exemple « Blanche Neige » et « Frère Jacques », et utiliser d'autres sources comme des films, des poèmes, des recettes et des publicités. Le programme met ici en avant des différentes techniques d'étude ou des stratégies d'apprentissage (L97 : 285 et suivants), nous y revenons dans le chapitre suivant.

2.2.3 Le K06 ou la Promotion de la connaissance : retour à la liberté locale

La nouveauté du programme introduit en 2006, est que ce programme comprend l'enseignement primaire et secondaire : le but est d'assurer la continuité et la progression de l'apprentissage. Lorsque cette nouvelle réforme est entrée en vigueur, le Ministère de l'éducation a souligné que le

programme déjà en vigueur, le L97, avait des objectifs trop vastes et trop détaillés. Les objectifs de la *Promotion de la connaissance* sont pour cette raison élaborés de manière plus ouverte, donnant plus de liberté aux professeurs en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les activités ainsi que la matière à étudier. Le K06 fixe des buts pour toutes les matières enseignées et apprises à l'école, et à partir de maintenant, il est obligatoire de choisir une langue étrangère supplémentaire à l'anglais ou de s'approfondir dans le norvégien, l'anglais ou le lapon. Le but a été de renforcer le rôle des langues étrangères.

Le programme est divisé en une partie générale, qui est la même que pour le L97, et une partie spécifique, où l'enseignant trouve les programmes pour chaque matière spécifique. En addition, le programme contient une partie contenant les principes et les directives, incluant « L'affiche de l'apprentissage » (Læringsplakaten). Cette partie crée le lien entre la partie générale et les programmes spécifiques, et résume en 11 points les principes de l'enseignement scolaire. La dernière partie, contenant les programmes spécifiques, toutes les compétences que l'élève doit acquérir sont précisées.

Les langues étrangères, exception faite de l'anglais, suivent le même programme, et les compétences sont divisées en trois catégories : les compétences langagières (*savoir-apprendre*), les compétences communicatives et les compétences culturelles (*langue, culture et société*). C'est la première partie qui nous intéresse ici, et le K06 définit le savoir-apprendre comme la conscience que l'apprenant doit avoir sur son propre apprentissage et de sa propre utilisation de la langue (K06 : 102). L'élève doit en d'autres termes être capable de définir ses besoins, de fixer des objectifs, de choisir des activités, d'utiliser des ressources diverses et évaluer le processus et le résultat. Nous voyons ici comment le K06 est en accord avec les compétences générales du CECRL (voir **2.1.1.2.1**). Ce qui est nouveau dans le K06 est le fait qu'il fixe les stratégies d'apprentissage comme *objectif pour l'apprentissage* : le but n'est pas uniquement d'apprendre la langue, mais aussi de faire connaissance avec le processus d'apprentissage. On passe ainsi des stratégies cognitives vers les stratégies métacognitives¹⁸. En fait, le but principal dans le programme est de savoir-apprendre, et afin d'arriver à ce niveau, des sous-objectifs sont fixés. Un de ces sous-objectifs est que les élèves deviennent plurilingues, qu'ils sont capables de se servir de l'informatique et d'autres ressources, et qu'ils peuvent décrire et évaluer leur propre travail d'apprentissage. Ce que l'on voit ici est un lien très fort avec le CECRL.

¹⁸ Pour une définition des termes de stratégies cognitives et métacognitives, se référer au **3.4**

2.3 Conclusion

Les programmes nationaux fixent des bases communes pour toutes les écoles, et décident des objectifs à atteindre par les élèves. Le nombre d'années d'études et les matières à apprendre sont définis, ainsi que les buts à atteindre à la fin de l'année ou cycle. A travers l'histoire et avec le développement de la société, ces objectifs changent, mettant ainsi en place de nouveaux programmes. Certains programmes ont défini de manière très précise les contenus ainsi que les méthodes à appliquer, tandis que d'autres laissent l'enseignant libre dans son choix. Le programme en usage aujourd'hui est assez libre, laissant ainsi une grande place d'interprétation à l'enseignant. Il peut certainement être discuté si c'est un avantage d'avoir un programme détaillé ou pas, mais ce qui est clair, par contre, est le rôle donné à l'apprenant : ce que le CECRL a fixé comme objectif principal, a été repris dans les programmes nationaux les plus récents en Norvège, et il est devenu de plus en plus important d'aider l'apprenant à devenir autonome et à prendre la responsabilité dans son apprentissage. Le savoir-apprendre est donc vital, mais il est important de se rappeler que l'élève devient difficilement autonome sans aide : l'enseignant doit accompagner l'apprenant, en lui fournissant des stratégies. Dans le chapitre qui suit, nous allons examiner les stratégies de plus près.

3 TROISIÈME PARTIE: STRATEGIES

3.1 *L'importance des stratégies*

Lorsqu'un apprenant cherche à apprendre quelque chose, qu'il s'agisse de mots isolés, de règles grammaticales ou n'importe quel autre sujet ou thème, les stratégies sont importantes. La raison en est qu'elles permettent à l'apprenant de participer activement à son propre apprentissage, chose essentielle dans le développement des compétences communicatives. Un apprenant qui applique des stratégies adéquates sera en mesure d'obtenir une plus grande connaissance dans la matière à apprendre, en même temps qu'il acquiert une confiance plus grande en soi.

Bien que les chercheurs n'aient que très récemment découvert et nommé les stratégies d'apprentissage¹⁹, elles existent depuis des millénaires, et à travers l'histoire, des étudiants se sont servis de stratégies différentes afin d'apprendre. Depuis peu, ces stratégies intéressent de plus en plus les chercheurs et les enseignants, et des stratégies d'apprentissage sont identifiées, classifiées et évaluées (Oxford 1990 : 1). Avant de classifier les stratégies qui existent, nous allons d'abord tenter de donner une définition de ce que c'est qu'une stratégie.

3.2 *Qu'est-ce que c'est qu'une stratégie ?*

Comme mentionné dans ci-dessus, il faut une méthode ou une stratégie²⁰ pour apprendre une langue. Mais qu'est-ce que c'est qu'une stratégie ? Selon Byram, une stratégie est « toute action effectuée par l'apprenant de langue dans le but d'augmenter leur connaissance dans la langue recherchée²¹ » (Byram 2004 : 579). En d'autres termes, tout ce que l'apprenant peut faire dans le but d'apprendre la nouvelle langue peut être considéré comme une stratégie, et cette définition correspond à celle donnée par le CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Cette stratégie peut être très spécifique, par exemple lorsqu'elle se concentre sur l'apprentissage d'un mot ou d'une règle grammaticale, ou elle peut concerner tout le processus d'apprentissage, comme par exemple lorsqu'un apprenant décide d'évaluer le progrès qu'il a fait. Pour Legendre, le terme de stratégie est

¹⁹ Le terme « stratégies d'apprentissage » est tout récent, et correspond avec ce que l'on nommait « méthode » ou « technique » dans les années 1970.

²⁰ Il est à remarquer que les termes "méthode" et "stratégie" sont souvent considérés comme deux mots distincts, avec des définitions différentes. Dans ce mémoire, ces deux termes sont utilisés comme étant des synonymes.

²¹ Ma traduction.

plus vaste, englobant ainsi « [...] un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »(dans Cyr 1998 : 4).

Une stratégie est alors quelque chose que l'apprenant utilise dans le but d'atteindre un objectif bien précis. Ces techniques, opérations et plans peuvent être conscients ou inconscients, et ils peuvent être classés de manières différentes. Chamot et O'Malley choisissent de les classer en *stratégies métacognitives*, *cognitives* et *socio-affectives* (dans Cyr 1998 : 38 – 40), tandis qu'Oxford parle de *stratégies directes* (*stratégies de mémorisation et stratégies cognitives et compensatoires*) et *stratégies indirectes* (*stratégies métacognitives et socio- affectives*) (Oxford 1990). Dans ce qui suit, nous allons d'abord commenter l'aspect conscient/inconscient avant de regarder de près les différentes classifications de stratégies.

Jusqu'ici nous avons parlé de stratégies d'apprentissage uniquement, mais il faut préciser qu'il existe aussi des stratégies de communication, comme évoqué dans **2.2.1**. La définition et le classement des stratégies sont des domaines assez complexes et difficiles, et nous n'allons pas rentrer trop en détail sur ces sujets. Nous allons néanmoins tenter de donner un aperçu de quelques manières de les définir et classifier, et il est à remarquer que dans ce mémoire, ce sont les stratégies d'apprentissage qui est au centre de l'intérêt, et non pas les stratégies de communication.

3.3 Stratégies conscientes et inconscientes

Comme le précise Legendre (voir **3.2**), une stratégie peut être inconsciente : le fait d'écrire des mots dans un petit cahier et de les relire plusieurs fois ou de compter le nombre de mots à apprendre pour ensuite les classer par ordre alphabétique sont quelques stratégies que l'on peut utiliser afin d'apprendre de nouveaux mots. Tous les apprenants d'une langue étrangère vont utiliser un grand nombre de stratégies, mais lorsque nous leur demandons *comment* ils apprennent le mieux, ou *pourquoi* ils le font comme ils le font, ils ne sont pas toujours en mesure de répondre. Souvent les réponses révèlent que l'apprenant suit une habitude, ou que l'apprenant ignore tout simplement la raison pour laquelle telle ou telle stratégie a été employée. Néanmoins, il est aussi possible que l'apprenant soit très conscient de son choix de méthode ; un apprenant qui sait que son apprentissage fonctionne le mieux en utilisant une certaine stratégie, va probablement appliquer celle-ci. Si l'apprenant est plutôt visuel, il va peut-être tenter de visualiser tous les nouveaux mots, ou créer des listes où les mots sont regroupés ou coloriés afin de mieux les retenir, plutôt que de se contenter de les lire tout simplement. Très souvent, une stratégie commence comme une action

dont on est conscient, et au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage, cette action est automatisée à un tel point que l'on n'y pense plus – à ce moment, la stratégie est devenue inconsciente pour l'apprenant (Byram 2004 : 579).

3.4 Classification des stratégies

3.4.1 Stratégies directes et indirectes

Dans **3.2**, nous avons pu constater qu'Oxford parle de *stratégies directes* et *indirectes*. Les *stratégies directes* sont celles qui concernent la langue spécifique à apprendre²², et elles sont divisées en trois groupes : *les stratégies de mémorisation, de cognition et de compensation*. Bien que toutes ces stratégies nécessitent un processus mental, elles le font de manières différentes et dans des buts différents. Un apprenant qui visualise ou regroupe des informations se sert *des stratégies de mémorisation* : elles aident principalement à stocker et à retenir des informations nouvelles. *Les stratégies cognitives* rendent l'apprenant capable de comprendre et de produire un nouveau langage, en raisonnant de manière déductive, et *les stratégies de compensation* permettent aux apprenants d'utiliser la langue en dépit de « trous » de connaissance, en utilisant des synonymes ou en essayant de deviner (Oxford 1990 : 37).

Les stratégies indirectes à leur tour, concernent la faculté d'apprendre des langues en général, et ne concernent pas la langue étrangère à apprendre spécifiquement. Ces stratégies sont utiles dans la plupart de situations d'apprentissage de langue et s'appliquent à toutes les quatre compétences langagières (lecture, écriture, écoute et discours), et elles se divisent en *stratégies métacognitives, sociales* et *affectives*. Les dernières concernent l'aptitude de l'apprenant de contrôler ses émotions, ses motivations et ses attitudes, tandis que *les stratégies sociales* touchent à la capacité de coopérer avec d'autres personnes. *Les stratégies métacognitives* permettent à l'apprenant de contrôler son propre apprentissage par la programmation et la planification de l'apprentissage ainsi que l'évaluation (Oxford 1990 : 135).

Cette façon de classer les stratégies est certainement une manière possible, mais elle n'est pas la seule. Dans **3.2**, nous avons vu que Chamot et O'Malley utilisent les mêmes termes qu'Oxford, mais que les stratégies sont classées différemment : ils parlent de *stratégies métacognitives, cognitives* et *socio-affectives*. Bien qu'il ne soit pas une chose facile de classer les stratégies (voir **3.4.7**), il est

²² Le terme utilisé par Oxford est "target language"

cependant utile de pouvoir les mettre en système afin d'avoir une vue globale de l'ensemble. Dans ce qui suit, nous allons suivre la classification d'Oxford et regarder de près ce que chaque stratégie implique.

3.4.2 Les stratégies de mémorisation

Il y a des milliers d'années, les grands orateurs avaient besoin d'une bonne mémoire lorsqu'ils racontaient des contes et des histoires ou bien lorsqu'ils tenaient un discours. Avec l'introduction de l'alphabet et la possibilité d'écrire, les techniques de mémorisations sont devenues moins importantes, et avec la généralisation des compétences de lecture et de d'écriture, cette capacité de se souvenir de grandes quantités d'information a été plus ou moins perdue.

De nos jours, les stratégies de mémorisation sont en train de regagner leur prestige, et pour les chercheurs, elles sont des outils très utiles dans l'apprentissage. Les stratégies de mémorisation sont des stratégies directes, et concernent la langue spécifique à apprendre, comme nous avons pu le constater en **3.4.1**. Le rôle très important des stratégies de mémorisation dans l'apprentissage du vocabulaire est évident : peu importe ce que l'on tente d'apprendre, il est difficile d'y arriver sans la faculté de mémoriser.

Ces stratégies peuvent être divisées en quatre catégories, premièrement la création de liens mentaux (« **Creating mental linkages** »), stratégie qui implique que l'apprenant regroupe ou classe des informations, associe des informations ou place des nouveaux mots dans de nouveaux contextes, et deuxièmement l'application des images et des sons (« **Applying Images and sounds** »), stratégie qui fait usage des images, des mots clés, des sons et qui démontre les liens entre les mots. Vient ensuite le moment de la révision structurée (« **Reviewing well** ») dans lequel l'apprenant va reprendre tout le processus de l'apprentissage de manière cyclique. La dernière catégorie des stratégies de mémorisation traite les actions à mettre en œuvre (« **Employing actions** »), comme par exemple le fait de concrétiser physiquement une expression ou de se servir des cartes que l'on déplace afin d'apprendre des mots. (Oxford 1990 : 38-43). Oxford résume ces stratégies par une phrase : « Take **CARE** of your memory, and you memory will take **CARE** of you ».

3.4.3 Les stratégies compensatoires

Les stratégies compensatoires aident les apprenants d'utiliser la nouvelle langue dans une situation de compréhension ou de production malgré des connaissances limitées. Ces stratégies se divisent en deux catégories, et consistent d'une part, de deviner de manière intelligente (« **G**uessing intelligently ») et d'autre part, de surmonter les limitations que l'on peut avoir à l'écrit ou à l'oral (« **O**vercoming limitations in speaking and writing »). L'emploi de la langue maternelle, l'usage des gestes, la sélection des sujets et la modification du message font ainsi partie de ces stratégies. Il est à noter que ces stratégies peuvent se classer comme des stratégies communicatives : à l'aide de ces stratégies, l'apprenant trouve des moyens de communiquer plus facilement. Ce genre de stratégie sert à compenser les manques de connaissances non pas seulement dans le système grammatical, mais aussi dans le domaine du vocabulaire, et pour cette raison, les stratégies compensatoires ne sont pas celles employées dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire.

Ces stratégies se résument ainsi par Oxford : « Language learners can **GO** far with compensation strategies » (Oxford 1990 : 50).

3.4.4 Les stratégies cognitives

Comme les stratégies mentionnées ci-dessus, les stratégies cognitives concernent aussi la relation entre l'apprenant et la matière à apprendre. Selon Cyr, ces stratégies impliquent une « interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr 1998 : 47). Ces stratégies sont essentielles dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, et regroupent un ensemble de stratégies très variées, qui peuvent être divisées en quatre catégories : la pratique (« **P**racticing »), la réception et l'envoi des messages (« **R**eceiving and sending messages »), l'analyse et le raisonnement (« **A**nalyzing and Reasoning ») et la création de structures (« **C**reating structures for input and output »). Ces quatre catégories forment ensemble l'acronyme PRAC, et comme Oxford le dit : « Cognitive strategies are **PRACT**ical for language learning » (Oxford 1990 : 43-45).

Parmi ces stratégies, celles qui concernent la pratique sont les plus importantes. Malheureusement, les apprenants d'une langue ne se rendent pas toujours compte de ce fait, et ils ne vont pas toujours chercher des situations dans lesquelles ils peuvent pratiquer la langue. Il est donc important que l'élève puisse pratiquer le plus souvent possible dans la classe de langue, en pairs ou en groupes. Des

cours dans lesquels un seul apprenant parle tandis que les autres restent passifs ne sont alors pas une situation idéale.

Les stratégies de réception et d'envoi des messages à leur tour, vont aider un apprenant lisant un texte inconnu à cerner le sens d'un texte, sans pour autant qu'il comprenne tous les mots. La compréhension de chaque mot dans un texte n'est pas utile – il suffit de trouver les mots clés. L'usage des ressources différentes fait aussi partie de cette stratégie : un élève qui sait utiliser des dictionnaires aura un avantage sur les élèves qui en sont incapables.

Les stratégies d'analyse et de raisonnement sont souvent utilisées, surtout par les apprenants adultes. Le fait de créer des modèles de ce que l'on a appris et d'en tirer des conclusions générales, pour ensuite modifier la règle lorsque de nouvelles informations sont disponibles, est une procédure de très grande utilité. Cette méthode n'est pas sans défaut : souvent un apprenant peut transférer des expressions d'une langue à une autre, et ainsi créer une « interlangue », une langue hybride se situant entre la langue maternelle et la langue étrangère à apprendre.

La dernière catégorie des stratégies cognitives concerne celles de structuration : afin de mieux comprendre, les apprenants ont besoin de structurer et de regrouper les informations. L'apprenant peut prendre des notes, écrire un résumé ou souligner les mots importants.

Toutes ces stratégies concernent les méthodes et les techniques pour obtenir les résultats voulus, et comme nous allons voir plus loin, ces stratégies sont en accord avec le CECRL : les apprenants doivent être encouragés à se poser un grand nombre de questions sur la façon dont laquelle l'apprentissage s'effectue et ce que nous faisons lors d'une situation de communication (voir **2.1.1.2**). L'apprenant doit en d'autres termes posséder la capacité de sélectionner les méthodes et techniques appropriées pour atteindre les buts. Ces stratégies peuvent être visuelles, auditives, tactiles et kinesthésiques, selon la manière dont l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances.

3.4.5 Les stratégies métacognitives

Lorsqu'on parle des stratégies métacognitives, on parle de la capacité de réfléchir sur ce qui se passe dans le processus d'apprentissage. Il ne s'agit en d'autres termes pas de la relation entre l'apprenant et la langue étrangère à apprendre, mais de la faculté d'apprendre en soi. Dans l'apprentissage du vocabulaire, cette faculté est importante, car l'apprenant doit se fixer et formuler un objectif qu'il doit atteindre. Mais il ne s'agit pas seulement de se fixer un but ; c'est aussi à l'apprenant de comprendre que c'est lui-même qui est responsable de son apprentissage – et qu'il a, non pas seulement la

responsabilité, mais aussi le pouvoir d'influencer son apprentissage. Il doit chercher activement des situations dans lesquelles il peut s'exposer à la langue pour optimiser son apprentissage, et il est important que l'élève soit capable de vérifier et de corriger sa propre performance et qu'il comprenne quel est le but d'une tâche. Il est aussi important qu'il soit capable d'évaluer ses capacités d'accomplir une activité et les résultats obtenus.

Les stratégies métacognitives sont divisées en trois sections : le centre d'attention de l'apprentissage (« **Centering your learning** »), l'arrangement et la planification de l'apprentissage (« **Arranging and Planning your learning** ») et l'évaluation (« **Evaluating your learning** »), ou comme Oxford choisit de le résumer : « **Metacognitive strategies make language learners more CAPE-able** » (Oxford 1990 : 136).

Avec un nouveau vocabulaire à apprendre, des règles grammaticales à apprendre, des systèmes d'écriture différents ainsi que des traditions et une culture différentes, un apprenant peut souvent sentir qu'il est devant une tâche impossible à accomplir. Dans une telle situation, il est important que l'apprenant puisse centrer son apprentissage et de se concentrer sur une chose à la fois, cherchant à obtenir une vue globale et de trouver des liens entre la langue étrangère et des choses qu'il connaît déjà.

Il est également important d'organiser et de planifier son apprentissage : L'apprenant doit pouvoir planifier ses objectifs, identifier le but d'une tâche en particulier et activement rechercher des situations dans lesquelles il peut pratiquer la nouvelle langue. L'évaluation du progrès est tout aussi importante, puisque elle permet à l'apprenant de se rendre compte des compétences acquises.

Bien que les stratégies métacognitives soient extrêmement importantes, des recherches démontrent que les apprenants n'utilisent ces stratégies que sporadiquement, et sans se rendre compte de leur importance. Ces stratégies sont en accord avec le CECRL ainsi que les derniers programmes nationaux en ce qui concerne la détermination des objectifs, la définition des contenus, la sélection des méthodes et techniques et l'évaluation de l'apprentissage, comme nous l'avons déjà vu (voir **2.1.1.2.1, 2.2.2 et 2.2.3**).

3.4.6 Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent que l'apprenant sache interagir avec d'autres personnes pour apprendre : Il s'agit de savoir poser des questions de clarification et de vérification, de coopérer avec des personnes dans son entourage et de gérer des émotions.

Les stratégies affectives se divisent en trois catégories : les stratégies qui aident les apprenant à gérer leur anxiété concernant la nouvelle langue à apprendre (« Lowering your anxiety »), en utilisant de la musique, des rires et des techniques de méditations . L'apprenant devrait aussi apprendre à se donner des récompenses et de faire des compliments à lui-même, appliquant ainsi des stratégies d'encouragement (« Encouraging yourself), et il devrait également apprendre à connaître ses émotions (« Taking your emotional temperature), qui implique d'écouter son corps, d'écrire un journal d'apprentissage et de partager ses émotions avec une autre personne . Le résultat est LET : « Affective strategies help language learners **LET** their hair down » (Oxford 1990 : 140).

Quant aux stratégies sociales, elles regroupent les actions de poser des questions (« Asking questions »), afin de pouvoir clarifier ou contrôler, et l'action de coopérer avec d'autres personnes (« Cooperating with others »), qu'il s'agisse des personnes de même langue maternelle que l'apprenant ou des personnes ayant la nouvelle langue comme langue maternelle. Egalement important est la faculté de sympathiser avec autrui, afin d'obtenir une compréhension culturelle et de devenir conscient des pensées et sentiment des autres (« Empathizing with others »). On obtient ainsi « **ACE** language learners use social strategies ! » (Oxford 1990 : 145).

3.4.7 Problèmes de classifications

La classification des stratégies en *stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives* ou en *stratégies directes* et *indirectes* peut être utile, puisqu'elle donne un plan de l'ensemble et une base pour une intervention pédagogique, mais elle peut aussi être déroutante. D'une part, parce qu'une telle classification n'est pas l'unique possible, et d'autre part, parce qu'il est souvent difficile de marquer une limite claire entre les catégories : comme exemple, nous avons pu voir que les stratégies de communication peuvent être définies comme des stratégies compensatoires (voir **3.4.3**). Nous avons aussi pu voir que dans la taxonomie d'Oxford, les stratégies cognitives sont classées comme des stratégies *directes* et les stratégies métacognitives comme *indirectes*. Une telle définition est problématique pour Byram : « [...]en réalité la métacognition fait partie de la cognition, et il est souvent impossible de marquer une frontière claire entre elles²³ » (Byram 2004 : 579).

Une classification des stratégies peut donc être difficile. Tarone préfère classer les stratégies en *stratégies d'apprentissage, de communication* et *de production*, en utilisant l'intention de l'apprenant comme critère principal (dans Pavičić Takač 2008 : 48). Ainsi, une *stratégie*

²³ Ma traduction.

d'apprentissage est une stratégie motivée par l'intention de l'apprenant d'apprendre, et une *stratégie de production* est motivée par le désir de l'apprenant de pouvoir communiquer avec un minimum d'effort. *Les stratégies de communication* servent à résoudre les problèmes de communication. La distinction entre ces stratégies peut sembler importante, mais elle n'est pas facile à appliquer lorsque la motivation de l'apprenant n'est pas claire. Il est aussi vrai que même si chaque stratégie représente un but spécifique, elles ne sont pas totalement indépendantes des autres.

Malgré ces problèmes de classifications, il est intéressant de voir que les stratégies mises en avant et soulignées dans le CECRL comme dans la *Promotion de connaissance* sont principalement des stratégies métacognitives (voir **2.1.1.2** et **2.2.3**). Or, comme nous avons pu le constater, les stratégies concernant les manières d'apprendre le vocabulaire, sont surtout les stratégies cognitives, même si les stratégies métacognitives jouent aussi un rôle.

3.5 Style d'apprentissage et rôle de l'enseignant

A l'école, les élèves sont soumis aux différentes stratégies, comme par exemple le fait d'écouter un mot prononcé plusieurs fois, d'écrire ce mot plusieurs fois, de faire un dessin pour représenter son sens ou de le comparer avec d'autres mots. Ces actions représentent des stratégies que les élèves apprennent au fur et à mesure, et sont souvent présentée sous forme d'un exercice ou d'une tâche à faire. L'élève ne sera donc pas forcément conscient ni du fait qu'il s'agit d'un d'outil de travail important, ni du bénéfice qu'il peut en tirer. Par contre, une fois que l'élève à été exposé à cet exercice, il sera tout de suite capable de se fixer une idée de celui-ci : il sera capable de dire s'il a aimé faire comme l'enseignant a proposé ou pas, si l'exercice a été plutôt intéressant ou pas, et finalement si l'exercice a été utile ou pas pour apprendre le sujet en question. Au fur et à mesure que l'élève progresse dans le système scolaire et dans l'apprentissage, il sera exposé à un grand nombre de stratégies, et il va pouvoir sélectionner ses stratégies préférées parmi celles qu'il a apprises. Peu à peu, ces stratégies vont devenir automatisées, et seront des rituels que l'apprenant va effectuer inconsciemment, comme nous l'avons déjà vu dans **3.3**.

Le fait *d'apprendre comment apprendre* n'est pas un sujet facile, et les élèves ont besoin d'être guidés dans ce travail. En donnant à l'apprenant l'information de ce qu'il peut faire, de quelle manière et à quel moment, ainsi que les effets qu'il puisse obtenir de la stratégie, l'apprenant devient conscient de son propre rôle dans l'apprentissage, ce qui à son tour permet à l'apprenant de devenir autonome. Il est important que les stratégies qui sont proposées aux élèves sont explicités pour que l'élève comprenne le but ainsi que la façon de procéder. Ce n'est qu'après avoir compris la

stratégie que l'apprenant puisse de manière indépendante reproduire l'exercice et obtenir une bonne mémorisation, comme certifie Sökmen : « All in all, implicit incidental learning seems to be a slow and inefficient process which does not necessarily imply long-term retention (dans Pavičić Takać 2008 : 18).

Ce qu'il faut se rappeler est que chaque stratégie ne convient pas à tout le monde : tout apprenant est différent et dispose de sa propre façon pour apprendre la langue étrangère. Des stratégies qui fonctionnent bien pour certains élèves ne sont donc pas nécessairement de grande utilité pour d'autres : tandis qu'un élève peut très bien apprendre en écoutant l'enseignant parler, un autre aura peut-être besoin d'écrire, de voir des images ou de toucher des objets. Il est aussi important de remarquer qu'un apprenant n'utilise pas *une seule stratégie*, mais plusieurs : ainsi est-il possible qu'un apprenant combine des stratégies visuelles et auditives, des stratégies visuelles et kinesthésiques ou bien qu'il utilise uniquement des stratégies auditives pour donner quelques exemples. L'enseignant doit alors présenter une sélection variée de stratégies afin que l'apprenant puisse choisir celle ou celles qui correspondent le mieux à ses besoins. Ce mélange de stratégies forme ce que nous appelons *style d'apprentissage*. Pour qu'un apprentissage soit efficace, il est important que l'élève soit conscient de sa manière d'apprendre, et l'enseignement ne devrait pas débiter avant que ce style d'apprentissage soit établi. Mais le fait d'établir de quelle manière les élèves apprennent n'est pas suffisant : il est aussi important que l'enseignant sache de quoi s'en tenir – car on obtient peu de bons résultats si l'enseignement n'est pas adapté aux styles d'apprentissage des élèves.

Le rôle de l'enseignant est donc important, non pas seulement dans l'enseignement de stratégies, mais aussi dans l'adaptation de l'enseignement vers chaque individu. Par contre, il arrive souvent que les élèves ne connaissent pas leur style d'apprentissage, tout comme l'enseignant peut être ignorant du style de l'apprenant. Il est aussi possible que l'enseignant ne soit pas conscient de sa propre manière d'enseigner, et qu'il n'arrive donc pas à adapter l'enseignement aux différents styles d'apprentissage. Ce qu'il faut souligner ici, est qu'une adaptation aux styles des élèves n'est pas toujours facile : dans une classe de 30 élèves –et donc 30 styles d'apprentissage différents – il n'est pas évident de satisfaire tous les besoins, et la solution semble donc être de varier l'usage des stratégies afin de toucher le plus grand public possible.

3.6 Quelles stratégies pour apprendre le vocabulaire ?

Lorsque les apprenants sont confrontés aux nouveaux mots, la question qu'ils se posent est de savoir de quelle manière efficace et concrète qu'ils puissent procéder afin de mémoriser des nouveaux mots sans trop de peine. Bien que les stratégies métacognitives jouent un rôle dans la sensibilisation de l'apprenant, ce sont surtout les stratégies cognitives et des stratégies de mémorisation, c'est-à-dire les stratégies qui concernent la relation entre la langue et l'apprenant, qui sont importantes et centrales dans l'apprentissage du vocabulaire. Ces stratégies donnent des réponses aux questions comme « Comment est-ce que je peux apprendre la conjugaison des verbes ? » et « Existe-t-il une manière de retenir tous ces mots en peu de temps ? ».

Lors de mon étude dans mes classes, j'ai choisi d'employer quelques stratégies spécifiques de manière répétitive et explicite. Les plus importantes seront présentées ici.

3.6.1 L'enseignement du vocabulaire et non la grammaire

Le simple fait de décider comment enseigner constitue aussi une stratégie : lors de mon étude, j'ai tout d'abord choisi d'enseigner le vocabulaire et non pas la grammaire. La grammaire n'a pas été laissée de côté complètement, mais les règles grammaticales n'ont pas été enseignées telles quelles : c'est uniquement dans les cas où il a été nécessaire pour la compréhension que la grammaire a été expliquée. Ainsi, les élèves n'ont pas eu besoin d'apprendre par exemple le verbe irrégulier « être » par cœur : nous nous sommes contentés de dire que le sens de la forme « suis » est le même que la forme « sommes ». Il en est de même pour les autres verbes, et les articles ont été expliqués comme étant des simples mots qui se placent devant le nom. Le but a été de simplifier l'apprentissage, et concentrer l'apprentissage autour d'un axe central. Dans **3.4.5**, nous avons vu combien il est important que l'apprenant puisse centrer son apprentissage et de se concentrer sur une chose à la fois, ainsi que de trouver des liens entre la langue étrangère et des choses qu'il connaît déjà. Il s'agit en d'autres termes de rien d'autre qu'une stratégie métacognitive. Normalement, c'est à l'apprenant lui-même de mettre en place ces stratégies, mais dans ce début de l'apprentissage il a semblé important de donner des consignes aux élèves.

3.6.2 La répétition

Parmi des stratégies cognitives, celles qui concernent la pratique de la nouvelle langue sont les plus importantes. Le fait d'écouter les mots pour ensuite les répéter, encore et encore, est important afin

que l'apprenant puisse de lui-même utiliser le mot de manière autonome. Afin de répéter par exemple des chiffres, les élèves ont souvent joué avec un petit ballon souple. L'activité consiste à lancer le ballon à un élève, qui doit commencer par le premier chiffre. Une fois la réponse donnée, l'élève lance le ballon à un autre élève, qui à son tour doit donner le chiffre suivant. Cette activité continue jusqu'à ce que l'on arrive au chiffre décidé au préalable. Une fois arrivé au dernier chiffre, l'activité recommence au premier chiffre, ou avec un autre thème, comme les jours et les mois. L'activité peut s'appliquer pour un grand nombre de mots, mais les élèves participant à l'étude ont utilisé cette activité uniquement pour les chiffres, les jours et les mois et les mots liés à la famille. L'activité a été utilisée environ 10 fois au cours de l'année, de 5 à 10 minutes chaque fois.

La répétition peut s'effectuer d'une multitude de manières, et ne nécessite pas toujours l'emploi d'un ballon. Le simple fait d'écrire les mots sur le tableau, de les répéter plusieurs fois ou de demander aux élèves d'épeler les mots sont aussi utiles, établissant des liens entre la forme et le sens. Ces méthodes ont également été employées fréquemment dans l'apprentissage du vocabulaire.

3.6.2.1 Des « mots gratuits »

Lorsqu'un apprenant commence à apprendre une nouvelle langue, il va probablement se rendre compte assez vite qu'il existe des mots dans la langue étrangère qui ressemblent aux mots dans la langue maternelle. Ces mots sont ce que nous pourrions appeler des « mots gratuits », et une stratégie compensatoire consiste naturellement de profiter de ces ressemblances. Si l'on présente une liste de mots comme « une adresse, une dame, un CD, le film, la géographie » et « un kilomètre » à un apprenant norvégien, il n'aura pas trop de difficultés à comprendre ces mots, puisqu'ils sont plus ou moins identiques aux mots norvégiens. Cette stratégie de comparaison entre les langues s'applique bien naturellement aussi aux autres langues que l'apprenant parle. Un apprenant norvégien est ainsi dans une situation privilégiée, puisque les connaissances d'anglais sont généralement bonnes, pouvant être exploités lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Selon l'Académie Française²⁴, entre 4 ou 5 % des 60 000 mots français appartenant au vocabulaire courant sont d'origine anglaise, portant ainsi le nombre d'anglicismes à quelque 2400 à 3000 mots. Pour un apprenant norvégien, ces mots ne sont peut-être pas tous connus, surtout pas pour un apprenant de 13 à 15 ans, mais il est évident que des mots comme « lunch, base-ball, chewing-gum,

²⁴ Informations trouvées sur le site de l'Académie Française le 2 novembre 2009.

job, jogging, vitamine » et « show » ne devraient pas poser trop de problèmes. Cependant, en ce qui concerne ces anglicismes, il est à noter que beaucoup appartiennent à des domaines spécialisés, et qu'ils sont peu fréquents dans la langue courante. L'Académie Française ne précise pas combien de ces anglicismes qui sont des mots spécialisés, mais en si l'on estime qu'il s'agit de la moitié de ces 3000 mots, il reste 1500 mots que les apprenants norvégiens risquent de connaître – et qui leur donne ainsi un grand avantage. Rappelons qu'à titre de comparaison que le Français Fondamental est constitué de 1500 mots, et que l'on arrive ainsi à son équivalent. Bien évidemment, ces anglicismes ne sont pas choisis et sélectionnés de la même manière que le Français Fondamental, mais ils donnent tout de même un point de départ intéressant pour l'apprenant.

Quant aux mots « gratuits », il est important de remarquer qu'il existe aussi des mots qui peuvent se ressembler entre les langues, mais qui n'ont pas le même sens. Un exemple est le mot français « travailler » qui ressemble beaucoup au mot « travel » en anglais, et ces mots sont souvent confondus par les élèves. Les élèves en première année confondent plus fréquemment que les élèves en troisième année, chose qui montre qu'avec la répétition, les choses se mettent en place.

3.6.2.2 Classification des mots

Une stratégie qui a été utilisée et testée lors de mon étude est la classification des mots. Cette stratégie est une stratégie de mémorisation : en formant des groupes de mots qui ont un lien grammatical, sémantique ou autre, l'apprenant arrive à mieux visualiser les mots à apprendre, et ainsi mieux les retenir. Dans le chapitre 5 du manuel *C'est chouette 1*, les élèves ont fait la connaissance d'un grand nombre de mots portant sur les activités extrascolaires et sportives. Ces mots étaient 36 en tout, et étaient donc nombreux et difficiles à mémoriser pour les élèves d'un premier coup d'œil. Afin de faciliter cette mémorisation, nous avons procédé à une classification de ces mots ensemble. Dans ce travail, les élèves ont été guidés dans la démarche, par des questions du type « est-ce qu'il y a des éléments qui se ressemblent ? » et « est-ce qu'il y a des autres mots qui peuvent être groupés dans des catégories particulières ? » Il est à noter que lors de l'étude, ce sont les élèves qui ont effectué les classifications, guidés seulement par quelques questions. En ce qui concerne cette stratégie, nous y revenons dans le **875.4.2.3**.

3.6.2.3 Les textes authentiques et Internet

Les élèves de mon étude (voir chapitre 5) ont très tôt été exposés à des textes plus ou moins authentiques, dans le manuel scolaire et des textes trouvés sur internet. Ces textes ont souvent été jugés difficiles au premier abord par les élèves, mais par un travail commun, ils ont pu arriver à une compréhension du contenu du texte. Les connaissances d'anglais ainsi que leurs connaissances générales du monde ont servi d'aide, comme lorsque un petit texte sur la civilisation française a été traité, montré dans le Tableau 3.6.1 ci-dessous (Jorand 2006a : 157). Dans ce texte, un grand nombre de mots étaient compréhensibles par leurs ressemblances avec l'anglais ou le norvégien, comme des mots « capitale, gouvernement, république » et « administration », mais par le contexte, aussi d'autres mots sont devenus clairs : « montagne, fleuves, musulmans » et « superficie ». Lors du travail sur ce texte, les élèves ont été incités à chercher eux-mêmes les mots clés.

<i>Civilisation française</i>	
<p>Superficie : 550 000 km²</p> <p>Population : 62,9 millions (2006)</p> <p>Capitale : Paris (10 millions habitants)</p> <p>Villes principales :</p> <p>Marseille (798 000 habitants)</p> <p>Lyon (445 000 habitants)</p> <p>Toulouse (390 000 habitants)</p> <p>Nice (343 000 habitants)</p> <p>Nantes (278 000 habitants)</p> <p>Bordeaux (219 000 habitants)</p> <p>Lille (185 000 habitants)</p> <p>Langue officielle : Le français</p> <p>Monnaie : L'euro = 100 centimes</p> <p>Religion : Catholiques : 83-88%, musulmans : 5-10 %, protestants : 2 %, juifs : 1 %</p> <p>Fleuves : La Loire, la Seine, la Garonne, le Rhône</p>	<p>Montagnes : Les Alpes (Mont Blanc 4807), les Vosges, les Pyrénées, le Massif Central, le Jura</p> <p>Forme de gouvernement : République</p> <p>Les institutions politiques : Le Président de la République, élu pour 5 ans</p> <p>L'Assemblée Nationale : Les députés sont élus pour 5 ans</p> <p>Le Sénat : Ses membres sont élus pour 9 ans</p> <p>L'administration : La France est divisée en 22 régions, 96 départements et environ 36 000 communes</p> <p>Les Départements d'Outre-Mer (les DOM) : La Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, la Réunion et St.Pierre-et-Miquelon</p> <p>Les Territoires d'Outre-Mer (les TOM) : La Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française et Wallis-et-Fortuna</p>

Tableau 3.6.1

Quant au travail sur des sites sur internet, les élèves se sont servis des mêmes méthodes que celles utilisées pour ce petit texte, avec un autre avantage en plus : l'usage des images et des symboles connus.

Les stratégies employées ainsi sont des stratégies compensatoires : il s'agit de deviner – de manière « intelligente » – le sens. A l'aide de mots clés dans la langue, mais aussi par les connaissances générales du monde et les connaissances particulières de la culture étrangère, les apprenants arrivent à cerner le sens des mots. Mais des stratégies cognitives sont également mises en application : la lecture des textes permet à l'apprenant d'analyser et raisonner avant d'arriver à la compréhension.

Sur internet l'on ne trouve pas uniquement des sites francophones proposant des textes authentiques, mais aussi des sites développés spécialement pour des apprenants norvégiens qui apprennent le français, et l'usage de ces sites constitue une stratégie spécifique : l'apprenant choisit ces activités lui-même, les activités sont variées et présentées de façons différentes, et cela constitue généralement une façon d'apprendre à part, qui à son tour influence sur la motivation de l'apprenant.

3.6.2.4 Quelle rôle à donner aux « nouvelles technologies » ?

Le développement technologique les dernières vingt à trente années a été formidable. De nos jours, un ordinateur est aussi commun que le manuel scolaire et les crayons, et un grand nombre d'élèves a des connaissances de l'informatique qui dépassent celles de leurs enseignants. Ce développement se reflète dans les programmes scolaires, et il est devenu de plus en plus important d'introduire ces nouvelles technologies dans l'enseignement.

Dans le L97, l'informatique est considérée comme un outil utile, et son importance est devenue de plus en plus indiscutable. Les élèves peuvent à l'aide de cette technologie se mettre en contact avec la langue étrangère de manière directe et réaliste, effectuer un travail efficace et en même temps trouver la motivation nécessaire dans l'apprentissage. Les élèves peuvent à l'aide de ces technologies communiquer avec des personnes à travers le monde, et cette communication invite l'apprenant à étudier la langue de manière indépendante (L97 : 286). Le programme souligne que les élèves doivent développer des connaissances sur le fonctionnement des nouvelles technologies, et être capables de s'en servir comme un outil pratique dans l'apprentissage. Il est également important de développer une attitude critique dans l'emploi des sources électroniques. La *Promotion de la*

connaissance reprend ce qui est dit dans L97 sur les nouvelles technologies, mais rien n'est précisé par rapport à son usage.

L'emploi des nouvelles technologies est étroitement lié à l'économie de chaque école, et il est donc difficile de donner des indications ou précisions dans un programme national. Le choix de la fréquence et l'étendue est donc laissé aux enseignants, cependant, le manuel scolaire peut jouer un rôle : comme nous allons voir un peu plus loin, certains manuels donnent plus de place à l'informatique que d'autres (voir **4.1.1**, **4.1.2** et **4.1.3**).

3.6.3 « Fusée à trois niveaux »

Une autre méthode qui a été utilisée, mais qui n'a pas pu être testée pleinement, est une stratégie de mémorisation qui implique la visualisation. Les auteurs du manuel *Ouverture 8* ont nommé la méthode « fusée à trois niveaux » (Christensen et Wulff 2006b : 75). La méthode consiste à exposer l'élève à une page contenant des images des objets précis, comme par exemple des animaux, des fruits ou des meubles, avec les mots français indiqués en bas de chaque image. L'élève étudie les images pendant 5 minutes, met ensuite la feuille de côté, et reçoit une autre feuille. Cette fois-ci, les images et les noms toujours indiqués sur la page, mais de manière dissociée, et l'apprenant doit alors trouver quel nom appartient à quelle image. La troisième étape s'effectue environ une semaine plus tard, et cette fois, l'élève n'a que les images. Il faut alors écrire les mots en-dessous de chaque image.

Comme mentionné, cette stratégie n'a pas été suffisamment testée afin de tirer des conclusions, mais un essai avec une classe montre des résultats impressionnants : sur les 11 élèves qui ont participé, 4 ont réussi de répondre correctement au 20 mots. Deux autres élèves ont obtenu un total de 19 mots, et aucun élève n'a trouvé moins que 10 mots. La moyenne par élève était de 16,54 mots.

3.7 Conclusion

Afin d'acquérir de nouvelles connaissances, il faut des stratégies. Les façons de les définir et de les classer sont multiples, et il est parfois difficile de tracer une frontière claire entre elles. Lorsque Oxford les classe en stratégies indirectes et stratégies directes, elle distingue entre la langue spécifique à apprendre et la faculté générale d'apprendre une langue. Une autre solution est de différencier entre les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives, tandis que Tarone

choisit de les définir selon l'intention de l'apprenant, en différenciant entre les stratégies d'apprentissage, de communication et de production. Quel que soit le système de classification, il ne reste pas sans faille, et peut parfois porter plus à confusion qu'à éclaircir les faits.

Ce que l'on peut conclure cependant, est que dans une situation d'apprentissage du vocabulaire, ce sont surtout les stratégies cognitives et les stratégies de mémorisation qui sont centrales, ainsi que les stratégies métacognitives qui mettent l'apprenant en capacité de se concentrer sur la matière à apprendre et à s'autoévaluer. Cette conclusion nous emmène à un autre point intéressant : quelles sont les stratégies mises en évidence par les manuels scolaires ? Nous allons maintenant regarder comment les manuels scolaires sont élaborés, et notamment quelles stratégies qui sont mises en avant pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire.

4 QUATRIÈME PARTIE : LES MANUELS SCOLAIRES

4.1 *Les manuels scolaires d'hier et d'aujourd'hui*

Un manuel scolaire est d'une grande utilité dans l'enseignement, pour les élèves comme pour les enseignants. Les écoles sont libres dans leur choix de manuel, mais il semble que la plupart des écoles choisissent un manuel qui correspond au programme national en vigueur. En suivant les manuels adoptés au programme, l'enseignant peut être sûr que tous les thèmes sont abordés, et son travail est facilité. Dans ce chapitre nous allons regarder de près trois manuels scolaires qui sont employés dans l'enseignement d'aujourd'hui : *Chouette nouvelle 1*, qui est le seul manuel scolaire élaboré pour le programme national du 1997 (L97), et les manuels *C'est chouette 1* et *Ouverture 8*, des livres élaborés spécialement pour *la Promotion de la connaissance*. Ce que nous cherchons de savoir est si l'un des manuels contiennent un vocabulaire plus large que les autres, et si les auteurs de manuels ont mis en avant des stratégies particulières afin de faciliter l'apprentissage des nouveaux mots. Tout d'abord, nous allons regarder de près chaque manuel avant de les comparer. Les présentations ainsi que les comparatifs qui vont suivre dans le chapitre 4.2 concernent uniquement les manuels destinés à la première année d'enseignement.

4.1.1 **Chouette nouvelle 1**

4.1.1.1 *Brève présentation du manuel Chouette Nouvelle 1*

Le manuel intitulé *Chouette Nouvelle 1* de Vigdis S.D. Jorand, publié en 1997, se base sur le programme national qui a été mis en place en 1997 (L97) (voir chapitre 3). Il s'agit donc d'un manuel qui n'est pas tout à fait à jour par rapport à la Promotion de la connaissance, mais le manuel est toujours employé dans certaines écoles, même si son emploi se fait de plus en plus rare. Une raison est certainement le coût de l'achat du matériel ; l'introduction d'un nouveau programme national entraîne de gros dépenses pour les établissements scolaires, nécessitant la répartition des coûts sur plusieurs années . Pour ne citer qu'un exemple, dans le collège où j'ai enseigné durant cette année, une de mes classes a dû se contenter de *Chouette Nouvelle 1* tandis que les deux autres classes ont eu des manuels scolaires neufs.

Chouette Nouvelle 1 se base sur le manuel *Chouette 1*, publié par les éditions Gyldendal en 1994 par Tønnessen et Winblad, et un grand nombre de textes publiés dans *Chouette Nouvelle 1* sont des textes que l'on retrouve dans son prédécesseur. La grande différence entre ces deux manuels réside dans le fait que *Chouette 1* était utilisé à un moment où l'apprentissage des langues étrangères au

niveau du collège s'effectuait sur deux ans et non sur trois, comme c'est le cas aujourd'hui. L'ancien manuel consistait alors d'un seul livre de textes, que l'élève devait utiliser les deux années consécutives, et un livre d'exercices pour chacune des deux années de l'apprentissage. Avec *Chouette Nouvelle 1*, au contraire, l'élève recevait un nouveau livre de texte et un nouveau livre d'exercice pour chacune des trois années d'apprentissage au collège.

Comme *Chouette 1* a servi de modèle pour *Chouette Nouvelle 1*, ce dernier a été un exemple pour *C'est chouette 1*, qui est le dernier manuel paru chez le même éditeur. Nous y revenons dans **4.1.2**.

4.1.1.2 L'ensemble du matériel de Chouette Nouvelle 1

L'ensemble du matériel du *Chouette Nouvelle 1* consiste d'un livre de texte et un livre d'exercices pour chaque année de l'apprentissage destinés aux élèves. L'enseignant dispose d'un guide pour chaque année de l'apprentissage, contenant des conseils pour varier l'enseignement, des exercices supplémentaires et les imprimés des exercices d'écoute. Une disquette contenant des exercices grammaticaux, destinés aux élèves, ainsi que 2 CD, l'un contenant les textes du livre et l'autre les exercices d'écoute, complètent l'ensemble.

Quant aux ressources numériques, *Chouette Nouvelle 1* a également son propre site internet, <http://gyldendal.-no/chouette/2>, sur lequel les élèves peuvent trouver des informations en norvégien et en français ainsi qu'une petite sélection d'exercices autour de trois thèmes uniquement : *l'école*, *Paris* et *des personnages connus*. Vu cette sélection très réduite de thèmes ainsi que la nature des exercices et les informations accessibles sur ce site, il ne peut s'agir d'un complément très réduit aux livres. Dû à la création du site pour le nouveau manuel *C'est chouette 1*, le site du *Chouette Nouvelle 1* n'est plus en développement²⁵.

4.1.1.3 Le contenu et la structure du manuel Chouette Nouvelle 1

Le manuel est divisé en 12 chapitres, traitant des sujets du quotidien tels la façon de se présenter, les animaux domestiques, les fruits et légumes, la vie de l'école et la vie de famille. Les textes sont assez brefs dans les premiers chapitres pour ensuite s'allonger à partir du chapitre 6. Les chapitres contiennent, avec une exception près, tous des poèmes, des comptines, des blagues, des chansons

²⁵ Les consultations du site internet se sont effectuées à plusieurs reprises entre le début de l'année 2008 et jusqu'au mois de septembre 2009. Au cours de cette période, aucune modification n'a été aperçue.

ou des recettes faciles, choix que Jorand justifie par le besoin de les introduire dès le début des textes authentiques (Jorand 1997c : 4). Ces petits textes ont comme but d'une part de servir d'aide dans la prosodie et la prononciation des mots, mais aussi à donner aux élèves des informations sur la culture française. Les chapitres contiennent aussi des planches et des illustrations, destinées à aider l'élève à acquérir un vaste vocabulaire. A la suite des 12 chapitres suivent trois sections supplémentaires, nommées *Chouette info*, *Chouette lecture* et *Radio chouette*. Ces sections donnent des informations sur les traditions en France (*Chouette info*), et contiennent des textes supplémentaires et variés comme des extraits de contes, des pièces de théâtre, des pages de publicités etc. (*Chouette lecture*) ainsi que des textes de chansons (*Radio chouette*). Une petite partie de grammaire de 30 pages ainsi que des listes alphabétiques complètent le livre de texte.

Quant au livre d'exercices, on y trouve 12 chapitres comme pour le livre de textes, suivi de quelques pages d'exercices liées aux sections *Chouette info* et *Chouette lecture*, et pour terminer, une liste de vocabulaire pour chaque chapitre, où les nouveaux mots sont introduits. Les exercices sont variés afin de satisfaire les besoins de chaque apprenant, et l'auteur précise que le but n'est pas de faire tous les exercices, mais de choisir ceux qui sont les mieux adaptés à chaque élève. A travers les exercices, les élèves sont incités à utiliser des ressources autres que leur manuel scolaire, tels les dictionnaires, les grammaires et internet.

Dans le livre d'exercices, 13 exercices nécessitent l'usage d'internet, et il est intéressant de noter que 9 d'entre eux consistent à trouver des informations sur les villes ou les régions de France, 3 exercices portent sur les personnes connues et un exercice est consacré à la peinture. Encore est-il intéressant de noter qu'aucun de ces exercices ne donne des références spécifiques sur les sites sur lesquels les élèves peuvent trouver les informations requises. Le guide de l'enseignant donne cependant quelques informations supplémentaires, et donne des références à deux sites d'internet, ainsi qu'un moteur de recherche (Jorand 1997c : 7) ; il est donc à l'enseignant de renseigner les élèves sur ces faits.

4.1.2 C'est chouette 1

4.1.2.1 Brève présentation du manuel C'est chouette1

Comme déjà mentionné, *C'est chouette 1* est le cadet de la famille de manuels français langue étrangère des éditions Gyldendal. L'auteur du livre est le même que pour *Chouette Nouvelle 1*, et par conséquent, on y trouve de nombreux similarités entre ce manuel et les deux autres

prédécesseurs, notamment au niveau de choix de textes. Cependant, les différences sont nombreuses ; il s'agit d'un manuel publié à la suite de la mise en place de *la Promotion de connaissances*, représentant des aspects nouveaux dans l'enseignement des langues. Comme nous avons vu dans le chapitre 2, *la Promotion de la connaissance* ne donne pas de renseignements ni sur les thèmes ou les sujets à traiter chaque année scolaire, ni sur les méthodes de travail, mais se contente de fixer les buts assez vagues à atteindre à la fin de chaque cycle. Ceci implique une liberté aux professeurs, mais constitue en même temps un vrai défi : car le simple fait de choisir dans quel ordre les sujets devront être abordés n'est pas une chose très facile. Jorand a donc posé des questions aux enseignants afin de connaître leurs souhaits avant d'écrire ce manuel, et de nombreux commentaires ont été pris en compte. Pour l'auteur, le principe primordial est de présenter une sélection variée de textes et d'exercices pour donner un aspect pratique dans l'apprentissage, pour pouvoir montrer aux élèves que la langue française peut leur apporter quelque chose : « [...] le fait de pouvoir communiquer, se faire comprendre, comprendre les autres, comprendre le sens d'un texte, faire connaissance avec une culture qu'ils perçoivent comme différente, mais en même temps ressemblant à leur propre culture, pour enfin comprendre soi-même, sa propre culture et même peut-être aussi sa propre langue ²⁶»(Jorand 2006b : 11).

4.1.2.2 L'ensemble du matériel du manuel *C'est chouette 1*

La première grande différence entre ce manuel et *Chouette Nouvelle 1*, est bien évidemment le fait que ce manuel est constitué d'un seul livre, contenant les textes et les exercices. Ce fait facilite la vie des enseignants aussi bien que celle des élèves, et contribue probablement aussi à baisser le coût d'achat pour les écoles²⁷. En plus de ce manuel, l'élève peut disposer d'un cahier à usage unique, *C'est chouette 1 Extra*, contenant des exercices supplémentaires, ainsi qu'un CD spécialement conçu pour les élèves, avec une sélection d'exercices et de textes provenant du CD de l'enseignant.

²⁶ Ma traduction.

²⁷ L'achat du manuel *C'est chouette* pour un élève pour les trois années du collège s'élève à 1121 NOK (prix ordinaire). Quant au manuel *Chouette Nouvelle*, le livre de texte n'est plus disponible, et il est donc impossible de connaître son prix. Le livre d'exercices à son tour connaît un prix ordinaire de 675 NOK pour les trois années. Sur la présomption que le livre de texte a connu un prix égal à celui du livre d'exercices, le prix total du manuel serait de 1350 NOK, soit 229 NOK de plus que *C'est chouette* par élève. Dans une classe comptant 30 élèves, les économies effectués s'élèvent à 6870 NOK. Quant au manuel *Ouverture*, auquel nous arrivons plus loin, le prix par élève pour les trois années s'élève à 957 NOK. Mes calculs ne prennent pas en compte d'éventuelles réductions dont pourraient bénéficier les écoles.

L'enseignant dispose d'un guide pour chaque année de l'apprentissage contenant des exercices supplémentaires et des conseils pour pouvoir varier l'enseignement. Il existe aussi un CD avec tous les textes du manuel et des exercices d'écoute, et pour finir, il existe aussi des cartes (« språkkort ») qui peuvent être utiles dans l'apprentissage des mots séparés ou à faire des phrases complètes.

Comme pour *Chouette Nouvelle 1*, le manuel dispose de son propre site internet qui est continuellement en évolution : www.gyldendal.no/chouette. Ce site contient des exercices de vocabulaire et d'exercices pour tous les chapitres de chacun des trois livres. Le rédacteur affirme que ce site est en évolution constante, et ne serait jamais à vrai dire « terminé ». Un projet pour ajouter des fichiers son est en cours, et il est prévu d'ajouter plus d'informations sur les pages destinées aux enseignants. Il y aura probablement aussi plus d'exercices sur le site²⁸. L'adresse du site est en permanence sous les yeux des élèves ; l'adresse est imprimée en bas de toutes les deux pages, tout comme sur la quatrième de couverture. Par contre, aucune information sur le site n'est donnée dans l'introduction du livre destinée à l'élève, et c'est uniquement dans le guide de l'enseignant que ces informations sont accessibles.

4.1.2.3 Contenu et structure du manuel *C'est chouette 1*

En ce qui concerne le contenu du manuel *C'est chouette 1*, le livre est divisé en 10 chapitres, chacun contenant des petits textes sous forme de dialogues, de lettres, de petits articles, de comptines, de chansons, de recettes ainsi que des images et des illustrations. Dans chaque chapitre, il y a également un petit texte en norvégien, appelé *Chouette info*, contenant des informations sur la culture et la société françaises. A la suite des textes, suivent des listes contenant le vocabulaire introduit dans les textes, ainsi que quelques pages d'exercices. Ces exercices sont divisés en deux : La première partie concerne des exercices portant sur les compétences d'écoute, d'écriture et de lecture, tandis que la deuxième partie concerne la grammaire.

A la fin de chaque chapitre se trouve un petit encadré (nommé « *Kan jeg*²⁹ ... »), dans lequel les élèves trouvent des questions à se poser par rapport à son propre apprentissage : est-ce que l'élève est capable de compter jusqu'à 10 ? Prononcer l'alphabet français ? Raconter où il habite ? Ces encadrés sont tout à fait en concordance avec la Promotion de la connaissance ; l'élève doit être sensibilisé à ses propres méthodes d'apprentissage. Après les 10 chapitres, suit ensuite une partie nommée

²⁸ Informations recueillies auprès de Birgitte Larsen, éditeur chez Gyldendal Undervisning.

²⁹ « Est-ce que je suis capable de..... ? » (ma traduction)

Thèmes : ces pages sont proposées pour des travaux en groupes ou pour donner des informations complémentaires. Une liste de vocabulaire ainsi que quelques exercices sont proposés après chaque thème. Après ces thèmes se trouve une liste de vocabulaire classée par thèmes, une petite grammaire de 25 pages ainsi que des listes alphabétiques complétant le livre.

En ce qui concerne les exercices liés à l'emploi des nouvelles technologies, le manuel représente un nombre réduit d'activités : après un examen profond du manuel, qu'un seul exercice demandant aux élèves de faire des recherches sur internet³⁰ a pu être détecté, et deux autres nécessitant l'emploi d'un ordinateur³¹ (Jorand 2006a : 103, 117 et 131). Ceci est très surprenant, d'une part par le fait que *Chouette Nouvelle 1* contenait 13 exercices, et aussi le fait que la Promotion de la connaissance souligne l'importance de l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement. Il est également à noter que pour l'exercice nécessitant l'accès à internet, aucune information n'est donnée sur les éventuels sites que l'on peut utiliser ou sur les éventuels mots clés de recherche, comme c'était aussi le cas dans *Chouette Nouvelle 1*. L'avantage de ne pas donner d'adresse spécifique est naturellement qu'une adresse sur internet peut changer, et le fait de rechercher soi-même apporte un savoir important pour les élèves. Par contre, il va de soi que les élèves ne trouvent pas toujours facilement ces adresses, et beaucoup de temps peut être perdu. Le rôle de l'enseignant est donc très important dans cette recherche.

4.1.3 Ouverture 8

4.1.3.1 Brève présentation du manuel Ouverture 8

Ouverture 8 est, tout comme *C'est chouette 1*, un manuel publié à la suite de la création du programme de la Promotion de la connaissance et spécialement adapté à celui-ci. Les auteurs Hanne Christensen et Torunn Wulff précisent dans le guide de l'enseignant qu'elles ont, tout au long de l'élaboration du manuel, gardé en tête le fait que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère est devenue obligatoire pour tous les élèves (Christensen et Wulff 2006b : 5). Ceci est important, puisque tous les élèves n'ont pas la même motivation, surtout pas pour les élèves qui auraient

³⁰ Chapitre 7, exercice 19 : dans cet exercice, on demande aux élèves de trouver des renseignements sur la fondation *30 millions d'amis*.

³¹ Chapitre 8, exercice 7 et chapitre 9, exercice 5b: dans ces deux exercices, on demande aux élèves d'utiliser un ordinateur afin de faire une nouvelle mise en page d'une comptine ainsi qu'une représentation d'une chambre. Il ne s'agit donc pas d'utiliser internet et/ou des exercices interactifs.

préféré ne pas apprendre une langue étrangère du tout. Les activités dans ce manuel sont donc sélectionnées dans le but de varier l'enseignement et de motiver les élèves. Le guide de l'enseignant précise dans son introduction les compétences et les buts fixés par la Promotion de la connaissance, c'est-à-dire les compétences langagières, les compétences communicatives et enfin les compétences de la connaissance de la culture, la langue et la société. L'importance de donner aux élèves les outils nécessaires est soulignée : « Pour nous il a été important de donner aux élèves un outil pour apprendre à apprendre, notamment en donnant des « recettes » pour faciliter l'apprentissage du lexique, une explication sur l'utilisation d'un dictionnaire et d'autres stratégies . Un autre principe est le fait que les structures et les nouveaux mots d'un chapitre reviennent dans les chapitres suivants, de manière à ce que les élèves puissent les répéter d'une façon naturelle »(Christensen et Wulff 2006b : 6). Les stratégies ont donc une place importante dans ce manuel, et les auteurs ont choisi de mettre en avant certaines stratégies, nous y revenons dans un instant (**4.3.2.3**).

Comme déjà vu dans ce qui précède, la *Promotion de la connaissance* stipule que l'usage de l'informatique fait partie de l'enseignement de langues étrangères. *Ouverture 8* présente cet aspect sous un nombre d'exercices très variés, dont nous allons examiner de plus près un dans le paragraphe **4.1.3.3**.

4.1.3.2 L'ensemble du matériel d'Ouverture 8

Comme pour *C'est chouette 1*, le manuel *Ouverture 1* contient les textes et les exercices dans un seul et même livre. L'ensemble du matériel consiste ainsi d'un manuel pour chacune des trois années, et l'élève peut également bénéficier d'un CD contenant les textes des parties nommées *Découvertes*³² ainsi que des exercices de prononciation et des comptines et des poèmes. Comme pour les autres manuels, l'enseignant tient à sa disposition un guide de l'enseignant avec des informations et des exercices supplémentaires, et un CD contenant des textes et des exercices.

Un site internet a été élaboré : www.ouverture.no , que les élèves peuvent utiliser afin de s'entraîner. Contrairement au site du *C'est chouette 1*, il n'y a aucune division qui indique l'année d'apprentissage, et tous les chapitres des trois manuels se suivent ainsi successivement, portant ainsi le nombre de chapitres au 32. Chacun de ces chapitres est divisé en trois parties : vocabulaire, grammaire, exercices d'écoute et de prononciation. Une chose étonnante est cependant le manque de références à ce site dans le manuel ; l'adresse du site est uniquement indiquée en bas de la

³² Pour des précisions sur le contenu de la partie *Découverte*, voir **4.1.3.3**.

première page et en bas de la quatrième de couverture, des endroits du livre que les élèves ne regardent pas trop souvent. De même, aucune information sur le site même n'est donnée, ce qui peut impliquer qu'un grand nombre d'élèves passe à côté d'un outil important.

4.1.3.3 Contenu et structure du manuel Ouverture 8

En ce qui concerne la structure du manuel, les auteurs ont choisi des thèmes qu'ils ont repartis en 12 chapitres. Chaque chapitre est à son tour divisé en 6 parties, nommées partie A, B, C, D, E, F. Seul le premier chapitre ne contient que 4 parties.

La première partie (A), aussi appelée *Découverte* contient des exercices formés de manière à satisfaire tous les différents styles d'apprentissage (visuel, auditive, tactile, kinesthésique). Des petits textes, des exercices d'écoute et de prononciations se suivent, régulièrement parsemés par de petites notes appelées *Structures* : ces dernières regroupent des expressions et donnent des règles toutes simples pour que les élèves puissent les utiliser plus facilement.

La partie B, *Lire et comprendre*, est tout d'abord destinée aux élèves un peu plus motivés, un peu plus intéressés et plus avancés que les autres. Dans ces parties, les textes sont un peu plus longs, et ils contiennent des mots jusqu'alors inconnus. Le but est d'inciter l'élève à employer des stratégies pour comprendre le contenu, sans pour autant comprendre chaque mot dans le texte. Ceci se rapproche d'une situation de communication plus réaliste ; un apprenant de français qui se trouve pour la première fois en France va se trouver dans des situations de communications où un grand nombre de mots seront inconnus. Il est donc important que l'apprenant puisse extraire les éléments vitaux afin de suivre et faire partie de la conversation.

Dans la partie C, nommé *Fiction et réalité*, il est question de familiariser l'élève à l'emploi de l'informatique. Les élèves doivent dans ces parties se créer un personnage, en lui donnant un nom et une famille, pour ensuite donner une personnalité spécifique à cette personne, tout en employant des sites internet en français. Pour chacun de ces exercices, des informations très précises sont données au sujet des sites internet à visiter ou des mots clés à utiliser dans un moteur de recherche, et il s'agit principalement des sites en français. Les élèves apprendront ainsi que même avec des connaissances très réduites, il est possible de tirer un grand nombre d'informations de ces sites. Chaque chapitre, à l'exception du premier, contient cette partie, donnant ainsi une très grande place aux nouvelles technologies dans l'enseignement.

La partie D concerne la *Grammaire*, où les élèves trouvent les règles grammaticales ainsi que quelques exercices, alors que la partie E est consacrée à la *Réflexion* : Dans cette partie, les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils sont censés apprendre, et à ce qu'ils ont réellement appris. Cette partie permet aux élèves de juger si les stratégies employées lors de l'apprentissage ont porté des fruits, ou s'il aurait fallu trouver une autre. La dernière partie, F, consiste en une liste de *Vocabulaire* contenant les mots que les auteurs considèrent comme appartenant au « vocabulaire de base, que les élèves doivent apprendre » (Christensen et Wulff 2006b : 11).

A la suite des 12 chapitres, se trouve une petite grammaire de 15 pages, ainsi qu'une page donnant des explications sur la façon d'écrire les différents accents dans la langue française sur le clavier d'un ordinateur norvégien. A la fin du manuel on trouve également une liste du vocabulaire d'ordre alphabétique ; cette liste donne uniquement les mots français traduits en norvégien.

4.2 Comparatif des manuels *Chouette Nouvelle 1*, *C'est chouette 1* et *Ouverture 8*

Outre le fait que *Chouette Nouvelle 1* consiste de deux livres, tandis que les deux autres ouvrages ne consistent que d'un seul, il y a peu de choses qui attirent l'attention au premier coup d'œil. Les trois livres sont tous associés d'un matériel supplémentaire, comme les guides destinés à l'enseignant et les CD contenant des textes et des exercices, tout comme les sites internet. Le nombre de chapitres est identique dans *Chouette Nouvelle 1* et *Ouverture 8*, à savoir 12, tandis que *C'est chouette 1* se limite à 10, et en ce qui concerne les thèmes, ils sont à peu près les mêmes. Il est cependant à remarquer que l'ordre des chapitres est légèrement différent entre les trois ouvrages, et notamment entre *C'est chouette 1* et son prédécesseur *Chouette Nouvelle 1* : L'ordre des thèmes semble être mieux étudié (voir Tableau 4.3.1). Abordant d'abord les façons de se présenter soi-même avant de passer aux 2^e et 3^e personnes, et parler d'abord de soi-même avant de passer à sa famille, ses loisirs et l'école, la progression du manuel est très étroitement liée au besoins de l'apprenant.

En ce qui concerne les parties de grammaire, c'est *Chouette Nouvelle 1* qui, avec ses 30 pages, affiche la plus grande partie. *C'est chouette 1* se limite à 25 pages, tandis qu'*Ouverture 8* présente 15 pages uniquement. Comme nous avons vu précédemment, la *Promotion de la connaissance* ne dit rien sur la place à donner à la grammaire au sein de l'enseignement : ce qui importe est de pouvoir communiquer par les moyens de l'écoute, l'écriture, la lecture et la production orale. Mais comme nous avons pu le constater également dans 1.2, un enseignement d'une langue étrangère sans une

introduction à la grammaire est peu probable et sans doute peu efficace. Il est cependant intéressant de voir comment les deux manuels récents diffèrent sur ce point.

La place accordée à l'informatique est très différente dans les trois manuels : *Chouette Nouvelle 1* et *C'est chouette 1* se servent peu de nouvelles technologies, et comme nous avons pu le remarquer (voir 4.1.1 et 4.1.2), le plus ancien incite plus à l'emploi d'internet que le manuel plus récent. *Ouverture 8*, en revanche, se base sur un usage plus fréquent, et des références spécifiques sont données afin de guider l'apprenant. Une question intéressante sera de savoir à quel degré ces exercices sont employés dans l'enseignement : les enseignants de langues étrangères que j'ai pu consulter ont affirmé ne pas utiliser de l'informatique très fréquemment dans l'enseignement d'une langue étrangère seconde, et la première année semble être l'année durant laquelle ce genre d'activité est limité³³.

En ce qui concerne les sites internet élaborés pour les manuels, le site du *C'est chouette 1* est plus élaboré que le site du *Chouette Nouvelle 1* ; avec l'évolution des technologies nouvelles, il est tout à fait compréhensible que le dernier site soit le plus élaboré. Le site d'*Ouverture 8* est aussi très élaboré, la seule remarque à faire ici est le fait qu'il n'y a aucune distinction entre les niveaux, comme déjà remarqué dans le précédent (4.1.3.2).

4.3 L'importance accordée à l'apprentissage du vocabulaire dans les manuels scolaires.

En feuilletant *Ouverture 8* pour la première fois, ma première impression était que ce manuel était plus riche en vocabulaire que les autres ouvrages. Je me suis alors mise à compter les mots dans les listes de chaque chapitre de chacun des trois manuels. Comme mentionné dans 1.4, j'ai choisi de tenir compte des formes différentes d'un même verbe irrégulier, (« *je vais, tu vas, il va* » etc.) ainsi que les formes irrégulières des noms (« *cheval, chevaux* ») ou des adjectifs (« *beau, belle* »). Dans le cas où une forme orthographique représente deux sens différents, chacun de ces deux sens est compté, de même pour les cas où la combinaison de mots constituent un sens différent que les mots séparément, comme est le cas pour « *ça va* » (« *ça* », « *va* » et « *ça va* » sont alors compté comme trois mots). Le résultat de ce comptage est présenté dans le Tableau 4.3.1:

³³ Une petite dizaine d'enseignants des écoles différentes ont été consultés sur cette question.

	Chouette nouvelle 1		C'est chouette 1		Ouverture 8	
Chapitre	Titre du chapitre	mots	Titre du chapitre	mots	Titre du chapitre	mots
1	1,2,3, je comprends	92	Je parle un peu français	32	Bonjour, tout le monde	30
2	Bonjour, madame	40	Ça va très bien !	16	Je me présente	24
3	Tu t'appelles comment ?	48	Il habite en France	41	Ce que j'aime	60
4	Bon anniversaire	77	La famille	45	La famille	39
5	Les animaux	61	Les loisirs	76	Ma chambre	75
6	Les fruits	95	L'école	70	Ma semaine	50
7	L'école	112	Les animaux	53	A l'école	48
8	Les métiers	111	Au marché	75	Une question d'argent	28
9	Problèmes à la maison	88	La maison	82	J'ai un petit creux	39
10	Anémone Grenier	56	La lettre	84	Un air de fête	38
11	La lettre de Constance	88			Le shopping et les vêtements	56
12	Les loisirs	59			Paris, je t'aime !	36
Total de mots (chapitres)		927	574		523	

Thème					
	Chouette info	0	La France	57	
	Chouette lecture	0	Noël	49	
	Radio chouette	0	Les magasins	43	
			La culture	158	
Total de mots (thèmes)		0		307	

Total de mots (chapitres + thèmes)	927	574 + 307 =	881		523
Mots dans listes de vocabulaire	749		949		511

Tableau 4.3.1

Ce tableau montre que cette impression est fautive : *Ouverture 8* contient 523 mots dans les listes des chapitres, tandis que les 10 chapitres de *C'est chouette 1* comportent 574, c'est-à-dire une légère différence de 51 mots. *Chouette Nouvelle 1* en revanche, comporte plus : 927 mots, c'est-à-dire 353 de plus que *C'est chouette 1* et 404 de plus qu'*Ouverture 8*. Une chose intéressante ici est le fait que *Chouette Nouvelle 1* n'affiche pas moins de 92 nouveaux mots dès le premier chapitre, qui au premier abord semble énorme, et qui pourrait contribuer à faire fuir même l'apprenant le plus déterminé. Un examen plus profond montre cependant qu'il s'agit pour une grande partie de mots

« gratuits », c'est-à-dire des mots qui ressemblent aux mots en norvégien ou anglais, ainsi que les chiffres et les pays, à priori des mots assez faciles à apprendre.

Dans *C'est chouette 1*, le nombre de nouveaux mots introduits augmente au fur et à mesure qu'on progresse dans le livre, débutant ainsi par une trentaine de mots dans le premier chapitre pour ensuite terminer par un peu plus de quatre-vingt. *Ouverture 8* est plus irrégulier dans la répartition des mots, allant de 24 à 75 mots selon le chapitre, et *Chouette Nouvelle 1* suit ce même schéma, en allant de 40 à 112 entrées. Néanmoins, pour ce dernier, une légère augmentation de mots peut être constatée à partir du chapitre 6, coïncidant avec le fait que les textes commencent à devenir plus longs et plus complexes. Dans *Chouette Nouvelle 1* nous trouvons une moyenne de 77 mots en moyenne par chapitre (pour les 6 premiers chapitres, la moyenne est de 53, tandis que les 6 derniers chapitres ont une moyenne de 102 mots), pour *C'est chouette 1* ce chiffre s'élève à 57 mots et pour *Ouverture 8* le chiffre est de 44 mots.

Il est bien évidemment possible de s'arrêter là, en constatant que *Chouette Nouvelle 1* contient plus d'entrées que les deux manuels récents, mais cela serait d'ignorer le fait que *Chouette Nouvelle 1* ainsi que *C'est chouette 1* contiennent des chapitres supplémentaires : comme on a pu le constater ci-dessus, **(4.1.1.3)** *Chouette Nouvelle 1* contient trois sections en plus de ces 12 chapitres, mais pour ces sections il n'existe aucune liste de vocabulaire. Le but est d'apprendre aux élèves comment se servir d'un dictionnaire, tout en concordance avec le programme L97 (Christensen et Wulff 2006b : 51-52). Dans *C'est chouette 1*, il ne s'agit pas de sections, mais de chapitres concentrés autour d'un thème particulier, comme déjà constaté dans **4.1.2.3**, et contrairement à son prédécesseur, ce manuel est doté de listes de vocabulaire à la fin de chaque thème. Les trois premières listes contiennent environ 50 mots, tandis que le quatrième thème ne comporte pas moins de 158 mots, portant ainsi le nombre total de mots à 307 mots pour ces quatre thèmes. En ajoutant ces 307 mots aux 574 mots trouvés précédemment dans les listes de chapitres normaux, on obtient ainsi un total de 881. Le nombre de mots en total est donc à peu près le même que dans *Chouette Nouvelle 1*.

Il est à noter à ce point que ces thèmes ne sont pas considérés par l'auteur comme des sujets à traiter obligatoirement, ni par la classe comme groupe entier, ni par quelques élèves très motivés. Ces thèmes fonctionnent, comme j'ai précisé dans **4.1.2.3** comme des informations supplémentaires. Néanmoins, il reste peu de doute sur le fait que *C'est chouette 1* présente un vocabulaire légèrement plus large qu'*Ouverture 8*, et que l'écart entre ces deux manuels augmente continuellement en fonction du nombre de thèmes choisis.

Comme une dernière et rapide vérification des listes alphabétiques à la fin de chaque manuel contenant les mots français traduits en norvégien, on peut constater que les manuels comportent 749 mots pour *Chouette Nouvelle 1*, 949 pour *C'est chouette 1* et 511 pour *Ouverture 8*. Les chiffres ne correspondent donc pas tout à fait au nombre de mots trouvés dans les listes des chapitres : L'explication est sans doute que certains mots sont inclus dans les chapitres – car nécessaires pour comprendre un texte spécifique – mais qu'ils ne sont pas considérés assez importants pour être inclus dans la liste alphabétique. Le contraire est aussi possible : inclure plus de mots dans la liste alphabétique à la fin du manuel, dans le but de fournir une sorte de mini-dictionnaire plus complet pour l'apprenant. Il est aussi possible qu'un mot apparaisse dans plusieurs chapitres du même manuel, soit parce qu'il s'agit de présenter un autre sens du mot ou tout simplement parce qu'il s'agit d'un mot moins courant que les élèves ont tendance à oublier plus facilement. J'ai pu constater ces doubles occurrences lors du comptage, mais j'ai choisi de ne pas en prendre compte : le fait de contrôler chaque mot afin de vérifier qu'il ne s'agit pas d'une double occurrence aurait nécessité un travail très méticuleux et long, qui n'aurait probablement pas abouti à des données très pertinentes. Il est aussi à remarquer que les multiples occurrences d'un même mot est un phénomène que l'on retrouve dans les trois manuels, et qui n'influence guère la comparaison entre ces livres.

Une autre chose à commenter est un fait relevé notamment dans *Chouette Nouvelle 1*, où certaines occurrences dans les listes des chapitres concernent des noms propres. Certains noms propres sont indiqués uniquement pour permettre à l'élève de lire la transcription phonétique, et ne sont donc pas comptabilisés ici. Mais il existe aussi des mots propres qui sont comptés, pour la simple et bonne raison qu'ils ont des significations particulières : Les exemples sont des noms comme « frère Jacques », « Anémone », « Fidèle » et « Rapide » qui, dans un contexte spécifique, ne sont que des noms propres, en même temps qu'ils ont des significations particulières que les élèves devraient connaître.

La conclusion de ce rapide comptage est néanmoins claire : les trois manuels disposent d'un grand nombre de mots que les élèves devront apprendre : A titre de comparaison, le vocabulaire des manuels correspondent à 30 à 50 % des 1200 à 1500 mots que comporte le Français Fondamental. Il est nécessaire de remarquer que les manuels étudiés ici ne correspondent qu'à la première année de l'apprentissage, et qu'une comparaison entre ce niveau d'apprentissage avec le Français Fondamental ne serait probablement pas tout à fait correct : il serait sans doute préférable de prendre en compte les manuels destinés à la deuxième année de l'apprentissage, voire même la troisième.

Les questions qui se posent maintenant sont tout d'abord de savoir quels mots qui sont choisis et présentés dans les manuels, mais aussi de savoir si ces mots sont les plus utiles et appropriés pour les élèves. Une fois cette question abordée, il est important de se pencher sur les stratégies que les élèves peuvent utiliser dans leur apprentissage. Dans le chapitre **3**, nous avons regardé les stratégies qui existent, et maintenant il est temps de voir de plus près ce que les manuels proposent. La première chose que nous allons aborder, est la question du choix du vocabulaire (**4.3.1**), avant de regarder de près les stratégies que proposent les manuels (**4.3.2**).

4.3.1 Les mots choisis par les manuels

Comme déjà constaté dans le **Tableau 4.3.1**, les manuels comportent un grand nombre d'entrées dans ces listes respectives. Nous allons ici nous concentrer sur les mots choisis dans les deux manuels les plus récents, *C'est chouette 1* et *Chouette Nouvelle 1*, en faisant une étude comparative entre ces deux et le *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz* que nous avons examinés dans **1.5.5.1.2** (Herrmann et Rausch 1987). Comme nous avons pu le constater, ce livre n'est en fait rien d'autre qu'une liste de mots considérés comme les plus importants pour un apprenant allemand débutant, mais qui reste, selon les auteurs, une source d'information même pour les apprenants avancés. Le livre de Herrmann et Rauch n'est pas le Français Fondamental tel quel, mais se base sur ce vocabulaire, et est ainsi un rapprochement du Français Fondamental.

Même si l'idée d'un Français Fondamental a été abandonnée, une comparaison entre le livre de Herrmann et Rauch et les manuels scolaires employés dans les établissements scolaires en Norvège aujourd'hui devrait nous permettre de savoir si les mots employés sont les plus adéquats pour les apprenants. Le choix de mots n'est pas à négliger, puisque le fait de bien choisir le vocabulaire comporte une stratégie bien précise : un élève qui apprend les mots les plus fréquents et les mots ayant une portée très étendue, sera en capacité d'exécuter un grand nombre d'actions, et il sera plus capable de participer dans de nombreuses situations de communication. Plus important encore, l'apprenant sentira qu'il maîtrise la langue, chose importante pour la motivation.

Dans un premier temps, les mots portant sur la salutation dans *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz* (« *Begrüßung und Abschied* ») ont été comparés avec les listes dans *C'est chouette 1* et *Ouverture 8*, et ensuite les deux manuels ont été comparés entre eux. Le tableau ci-dessous montre lesquels des mots considérées des mots de base par Herrmann et Rauch qui sont présents (+) ou absents (-) dans ces deux manuels scolaires :

Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz	C'est chouette 1	Ouverture 8
A bientôt	+	+
A plus tard	-	+
A tout à l'heure	-	+
Allô	-	-
Au revoir	- *)	+
Bonjour	+	+
Bonsoir	-	+
Comment allez-vous ?	-	+
Comment ça va ?	+	+
	(sous la forme <u>ça va</u> ?)	(sous la forme <u>ça va</u> ?)
Eh !	-	-
Enchanté, -e.	-	-
Il y a du monde ?	-	-
Madame	+	+
Mademoiselle	+	+
Monsieur	+	+
Salut	+	+
	(dans le sens « <u>bonjour</u> »)	(dans les sens « <u>bonjour</u> » et « <u>au revoir</u> »)
	7 sur 16 (43,75 %)	12 sur 16 (75 %)

*) Apparaît dans des textes dans livre, mais ne fait pas l'objet d'une explication, ni sur la liste alphabétique, ni celle du chapitre.

Tableau 4.3.2

Lors de cette comparaison, je me suis référée à la liste alphabétique à la fin de chaque manuel. Cette petite étude montre qu'*Ouverture 8* contient 12 sur le 16 mots sur la liste du *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz*, équivalant ainsi à 75 %, contrairement à *C'est chouette 1*, qui n'affichent que 7 sur les 16 mots en question, c'est-à-dire 43,75 %. Il est à noter que « *au revoir* » est employé dans *C'est chouette 1*, mais que la locution n'apparaît à aucun moment dans les listes du vocabulaire, ni

celle du chapitre, ni celle à la fin du livre, et que l'apprenant risque donc d'avoir du mal à s'approprier ce mot. En ce qui concerne « *à bientôt* », cette expression n'est introduite qu'au chapitre 10, et c'est uniquement sur la liste de vocabulaire du chapitre que l'on trouve la traduction en norvégien.

Le tableau montre qu'il y a quatre entrées du *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz* qui n'apparaissent dans aucun des deux manuels : « *allô* », « *eh !* », « *enchanté, -e* » et « *il y a du monde ?* ». Bien que son apparition de la langue de tous les jours soit fréquente, l'interjection « *eh !* » apparaît dans un grand nombre de langues, et le fait de savoir si l'apprenant a vraiment besoin d'apprendre ceci, peut être discuté. En ce qui concerne la locution « *il y a du monde ?* », il s'agit surtout d'une expression qu'un client pourrait utiliser en rentrant dans un magasin déserté ou dans des situations semblables – mais combien de fois est-ce qu'un apprenant débutant aura vraiment besoin de connaître cette expression ? La nécessité d'apprendre ces deux entrées peut alors facilement être discutée, contrairement aux mots « *allô* » et « *enchanté* » qui s'emploient plus fréquemment dans la langue française actuelle et qui seront plus utiles pour l'apprenant.

Dans le tableau, nous voyons que les deux manuels récents ne représentent pas uniquement moins de mots que le livre de Herrmann et Rauch, mais aussi que *C'est chouette 1* contient moins d'entrées qu'*Ouverture 8*. Dans *C'est chouette 1* il y a une simplification des formes : on y trouve « *ça va ?* » mais « *comment allez-vous ?* » est absent, tout comme « *bonjour* » est présent et non pas « *bonsoir* ». *C'est chouette 1* ne donne aucune explication sur le terme « *au revoir* », et il est intéressant de remarquer que ce même manuel utilise « *salut* » uniquement dans le sens de « *bonjour* », et pas dans le sens « *au revoir* ». En d'autres termes, l'apprenant apprend à saluer en arrivant, mais pas lorsqu'il prend congé.

Dans *Ouverture 8* nous trouvons « *salut* » dans les deux sens du terme, ainsi que le mot « *au revoir* ». En plus, les locutions très couramment utilisées « *à tout à l'heure* » et « *à plus tard* » sont inclus, tout comme les formes « *comment allez-vous* » et « *bonsoir* ». Le vocabulaire est donc plus large dans le domaine de la salutation, donnant à l'apprenant une bonne base pour communiquer, en même temps qu'il est plus en concordance avec le Français Fondamental. Comme nous avons pu le voir dans 1.5, le Français Fondamental constituait les mots considérés les plus importants pour les apprenants de la langue étrangère, et le fait qu'*Ouverture 8* soit plus en concordance avec ce vocabulaire peut impliquer que le vocabulaire soit sélectionné avec un plus grand soin que c'est le cas dans *C'est chouette 1*. Cependant, ceci ne restera qu'une hypothèse : le fait de constater que le vocabulaire soit plus riche et mieux sélectionné au niveau d'un seul domaine ne suffit pas pour en tirer une conclusion générale, et d'évaluer tout le vocabulaire nécessite un travail très méticuleux.

Nous n'allons pas rentrer dans ces détails, mais nous contenter de constater les différences trouvées dans ce domaine.

4.3.2 Le choix de stratégies dans les manuels

La taille du vocabulaire est une chose intéressante, de même que la manière de sélectionner. Mais aussi la manière de présenter ce vocabulaire relève des aspect bien intéressants : comment est-ce que les manuels présentent tous ces nouveaux mots ? Est-ce que les manuels mettent en avant l'apprentissage du vocabulaire, ou est-ce que c'est la grammaire qui prend la plus grande partie ? Et encore, est-ce que les manuels explicitent des stratégies particulières aux élèves ? Nous allons d'abord faire une brève analyse de chacun des trois manuels avant de les comparer.

4.3.2.1 Les stratégies proposées dans *Chouette Nouvelle*

Dans le manuel *Chouette Nouvelle 1*, aucune information explicite n'est donnée aux élèves sur les stratégies diverses qui existent pour apprendre la nouvelle langue en général ou le vocabulaire en particulier. Le livre d'exercices représente naturellement une grande variété de stratégies, essentiellement cognitives, à travers les formes diverses des exercices. Toutes les activités sont expliquées, et l'élève n'a donc pas besoin de réfléchir sur le choix de méthode, ni à se rendre compte des stratégies diverses qui existent.

Le guide de l'enseignant, en revanche, donne quelques conseils, comme par exemple le fait de prendre comme point de départ les connaissances dont dispose déjà l'élève et de mettre en avant les mots « gratuits ». Les comptines et poèmes sont conseillés afin de donner du rythme lors de l'apprentissage de la prosodie et la prononciation, tout comme les chansons. Ces dernières sont également considérées importantes au niveau de la connaissance de la culture française et de la motivation de l'élève, tout comme les blagues. La présence des poèmes écrits par des apprenants débutants est vu comme un moyen de motiver les élèves pour montrer que même avec des connaissances très réduites, il est possible de s'exprimer dans une nouvelle langue. Le problème est qu'à part le nom de l'auteur, aucune information n'est donnée sur l'apprentissage de la personne qui a composé ces poèmes, et c'est uniquement dans le guide de l'enseignant que cette information est donnée (Jorand 1997c : 5).

Dans le guide de l'enseignant, l'emploi des textes authentiques est commenté : en accord avec le L97, il est souligné que les textes authentiques sont à employer dans l'enseignement, et qu'il faut prendre comme point de départ des textes qui contiennent des mots que l'apprenant puisse comprendre. L'élève va ainsi apprendre à deviner de « manière intelligent » : il s'agit en autres mot d'une stratégie compensatoire.

Deux stratégies qui pourraient aider au niveau de l'apprentissage du vocabulaire sont mentionnées ; le Loto (ou « Bingo »), un jeu surtout utilisé pour apprendre des chiffres, même si d'autres mots peuvent très bien être utilisés. L'autre stratégie concerne les sections supplémentaires (*Chouette info* et *Chouette lecture*) qui ne contiennent aucune liste de vocabulaire, ce qui oblige les élèves à chercher eux-mêmes et ainsi apprendre comment se servir d'un dictionnaire. Plusieurs chapitres contiennent aussi des planches et des illustrations, destinées à aider l'élève à acquérir un vaste vocabulaire.

4.3.2.2 Stratégies proposées dans *C'est chouette 1*

Dans le choix de stratégies, *C'est Chouette 1* ressemble beaucoup à son prédécesseur. Les stratégies employées dans le manuel concernent surtout la cognition, et une grande place est accordée à la pratique. Un grand nombre d'exercices portent sur des travaux à effectuer en pairs, et la répétition de thèmes et du vocabulaire est assurée tout au long du livre. Comme dans *Chouette Nouvelle 1*, aucune de ces stratégies n'est mise en évidence et explicitée aux apprenants, par contre, quelques explications sont données à l'enseignant dans le guide.

En ce qui concerne l'apprentissage des nouveaux mots, le premier chapitre débute en mettant en évidence des mots qui ressemblent à des mots que les apprenants connaissent à travers d'autres langues comme le norvégien et l'anglais, c'est-à-dire des mots « gratuits ». Des nouveaux mots sont également présentés par des images tout au long du livre, et dans les listes de vocabulaire dans chaque chapitre, l'auteur a ajouté des petites remarques et commentaires. Ces commentaires peuvent être des anecdotes ou des informations complémentaires à l'apprenant, et servent à retenir les mots plus facilement. Ces remarques peuvent également attirer l'attention de l'apprenant sur les liens éventuels entre le norvégien et le français. Dans le manuel, l'apprenant trouve aussi un grand nombre d'exercices dans lesquels il faut combiner le mot norvégien au mot français.

Quant aux stratégies cognitives concernant la réception et envoi des messages (voir **3.4.4**), le manuel ne cherche pas à utiliser activement d'autres sources comme internet, comme nous avons pu le

remarquer en **4.1.2.3**. Le manuel se sert en revanche des stratégies métacognitives, en donnant à l'apprenant une vue globale de sujets qui seront traités dans chaque chapitre. A la fin de chaque chapitre il y également un petit encadré, contenant des questions que l'apprenant peut se poser afin de faire une auto-évaluation de son progrès. Ces questions à la fin des chapitres ne traitent pas la grammaire, mais concernent la vocabulaire et la compétence communicative de manière générale.

Le manuel comporte un grand nombre de chansons, représentant des stratégies affectives. Ces textes ne sont pas dotés d'une liste de vocabulaire, mais dans le guide de l'enseignant se trouvent des versions traduites afin que les élèves puissent comprendre le contenu.

Dans le guide de l'enseignant, l'on trouve également des feuilles que l'enseignant peut photocopier et distribuer aux élèves, et il existe pour chaque chapitre des pages contenant des grilles avec les nouveaux mots. L'élève peut ainsi découper les feuilles de manière à obtenir un grand nombre de petites cartes avec des mots pour en faire un jeu. Cette activité est une stratégie kinesthésique, qui correspond bien aux apprenants qui ont besoin de faire et de toucher dans son apprentissage.

4.3.2.3 Stratégies proposées dans Ouverture 8

Les auteurs d'*Ouverture 8* soulignent (Christensen et Wulff 2006b : 5) qu'il a été important pour elles de donner aux élèves un outil pour apprendre à apprendre, notamment en donnant des « recettes » pour faciliter l'apprentissage du lexique. Les nouveaux mots se répètent d'un chapitre à un autre, et l'apprenant trouve aussi à travers le livre de nombreuses images qui permettent à retenir les mots plus facilement. Dans la plupart des chapitres, nous trouvons des petites sections dans lesquelles l'apprenant peut trouver de nouveaux mots, associés selon un thème en particulier. Ces stratégies sont tous des stratégies qui concernent la manière de mémoriser le nouveau vocabulaire (voir **3.4.2**). Comme évoqué précédemment en **3.4.4**, la pratique est parmi les plus importantes des stratégies cognitives, et dans *Ouverture 8*, l'apprenant trouve un grand nombre d'exercices qui permet à pratiquer la langue dans de multiples situations.

Le manuel contient un grand nombre d'exercices, et la plupart sont des exercices mettant en application des stratégies cognitives, comme ceux que nous avons trouvés dans les deux autres manuels.

Ce manuel diffère cependant des autres par le fait que les stratégies sont explicitées à l'apprenant : l'apprenant trouve des conseils pour travailler avec des textes inconnus (p. 134), et le manuel propose aussi des méthodes spécifiques afin d'apprendre le vocabulaire (p. 44). Le manuel propose

des méthodes différentes : l'apprenant peut choisir entre des méthodes classiques comme celle de faire un concours avec un ami ou de demander à quelqu'un de se tester, ou des méthodes visuelles comme celle nommée « fusée à trois niveaux » (voir **3.6.3**).

Tout comme *C'est chouette 1*, le manuel propose des stratégies métacognitives à la fin du chapitre : comme nous avons pu le remarquer en **4.1.3.3**, une partie est consacré à la réflexion, et l'apprenant peut ici faire un point sur son progrès.

4.3.2.4 Comparaison entre les manuels

Les trois manuels en question représentent un grand nombre stratégies à travers une variété d'exercices, et il s'agit tout d'abord des stratégies directes, c'est-à-dire des stratégies qui concernent la langue à apprendre. Comme nous avons pu le voir dans **3.6**, ce sont surtout les stratégies cognitives et les stratégies de mémorisation qui sont importantes lors de l'apprentissage des nouveaux mots dans une nouvelle langue.

Néanmoins, les deux manuels récents, *C'est chouette 1* et *Ouverture 8* présentent aussi des stratégies métacognitives : chaque chapitre est introduit par une présentation des thèmes et des sujets à aborder, aidant ainsi l'apprenant à mieux cerner l'apprentissage, et à la fin de chaque chapitre, l'apprenant est confronté à une auto-évaluation. Nous pouvons constater que ces stratégies correspondent tout à fait avec le CECRL et la *Promotion de la connaissance*. Le rôle de l'apprenant est ainsi souligné : il doit être en charge de son propre apprentissage, et il doit donc savoir quels sont les buts à atteindre, ainsi que de faire une évaluation de ses progrès.

Une grande différence se situe entre *Ouverture 8* d'un côté et *Chouette Nouvelle 1* et *C'est chouette 1* de l'autre : les deux derniers ne donnent pas d'explications à l'apprenant ni en ce qui concerne les stratégies qui existent, ni comment les exploiter. Quelques stratégies sont expliquées à l'enseignant dans le guide, mais dans le livre de l'apprenant aucune explication n'est donnée. *Ouverture 8* donne, comme nous venons de voir, des explications claires afin que l'apprenant puisse lui-même étudier les stratégies.

Une autre point que nous avons observé lors de l'étude d'*Ouverture 8*, est le rôle central donné à l'informatique. Le livre propose des adresses bien concrètes à des sites d'internet, qui permettent à l'apprenant de faire connaissance avec des textes authentiques. Par contre, le site élaboré pour le manuel n'est pas mis en évidence pour les élèves, et il est à noter qu'à partir de ce site il est possible pour l'élève de s'entraîner afin d'apprendre le vocabulaire. Sur ce point, *C'est Chouette 1* est plus

clair et concret : comme l'adresse du site est indiquée à la bas de toutes les 2 pages, elle est toujours sous les yeux de l'apprenant, fait qui pourrait inciter l'apprenant à utiliser les pages plus fréquemment dans l'apprentissage. Comme ces sites sont adaptés aux livres, ils contiennent les mots adaptés au niveau de connaissances de l'apprenant. L'élève reconnaîtra les mots plus facilement, et l'usage des exercices est mieux perçu par les élèves qu'un texte authentique : il est important que l'apprenant sente qu'il maîtrise la langue dès le début, et cette impression de maîtrise est plus facilement obtenu par des exercices plutôt simples que la compréhension d'un texte authentique sur internet.

4.4 Conclusion

Le manuel scolaire tient une position importante dans l'enseignement, et il est d'une grande utilité pour l'élève et l'enseignant. Les écoles sont libres dans le choix du manuel scolaire qu'elles souhaitent exploiter, mais le choix tombe souvent sur un manuel qui est adapté au programme national en vigueur. A travers le manuel, les sujets sont traités un à un, et une progression est assurée, facilitant ainsi le travail de préparation pour l'enseignant. Les trois manuels que nous avons pu étudier dans ce chapitre présentent tous des aspects différents, et la place donnée à la grammaire, le vocabulaire et les stratégies est différente dans les trois manuels.

Quant au vocabulaire, c'est le manuel *C'est Chouette 1* qui présente le plus grand nombre de mots, par contre, une étude plus profonde montre que c'est le manuel *Ouverture 8* qui semble avoir choisi les mots avec le plus grand soin, et qui contient un vocabulaire plus en concordance avec le Français Fondamental. Comme nous avons pu le voir, cette étude rapide n'est néanmoins pas suffisamment profonde pour en tirer des conclusions générales.

La Promotion de la connaissance souligne l'importance des stratégies d'apprentissage afin de donner un outil important aux apprenants. Ces stratégies sont élaborées de manière générale, et ne concernent pas l'apprentissage du vocabulaire en particulier, mais l'apprentissage des langues en général. Une stratégie qui est centrale, est celle qui porte sur l'auto-évaluation : l'apprenant doit être capable de se fixer des buts, pour ensuite évaluer son progrès. Les deux manuels récents présentent cette stratégie, en donnant des questions à l'apprenant à la fin de chaque chapitre, contrairement au livre le plus ancien, qui ne propose aucune réflexion de ce genre.

Les deux manuels récents présentent aussi des stratégies orientées spécifiquement vers le vocabulaire, mais c'est *Ouverture 8* qui représente le plus grand nombre de stratégies. Ces

stratégies sont expliquées, non pas seulement à l'enseignant dans le guide, mais elles font aussi partie intégrante du livre de l'apprenant.

Nous pouvons donc conclure que les manuels ont répondu aux critères du programmes national ainsi que le CECRL. La question qui se pose, désormais, est de savoir si l'apprenant est capable de s'en servir.

5 CINQUIÈME PARTIE : UNE ÉTUDE PRATIQUE

5.1 *Le but de l'étude*

Comme j'ai déjà mentionné dans mon introduction, au cours de mon apprentissage d'allemand, il a fallu apprendre des règles grammaticales par cœur. L'attention accordée au vocabulaire se limitait à quelques interrogations sur le lexique de temps à autre : ce qui comptait vraiment était l'aspect grammatical. Les résultats obtenus m'ont fait réfléchir sur cet enseignement : est-il vraiment si important d'enseigner la grammaire ? Car, comme nous avons pu le voir dans le chapitre **1.2**, la grammaire générative devrait nous donner une base suffisante : selon la théorie de Chomsky, il suffirait d'exposer les apprenants à la langue à apprendre, et la grammaire se mettra tout naturellement en place. Bien évidemment, comme nous avons pu le constater également, dans une situation d'apprentissage de la langue française comme langue étrangère, ce n'est pas si facile : les apprenants ne sont pas assez exposés à la langue pour que les paramètres de la grammaire puissent se mettre en place naturellement, ce qui à son tour nécessite un apprentissage de la grammaire.

Cependant, l'apprentissage de la grammaire ne devrait pas exclure l'enseignement du vocabulaire, et un enseignement basé uniquement sur la grammaire ne devrait donc pas être nécessaire. Ce qu'il ne faut pas oublier, est l'apprenant : devant la tâche énorme d'apprendre une langue, il n'est pas étonnant que l'apprenant se décourage. D'un côté, il a besoin d'apprendre la grammaire, et de l'autre il doit mémoriser une grande quantité de mots. Comme Pons-Ridler et McKim le précisent, la grammaire est souvent traitée dans une classe de langue, par contre, en ce qui concerne le vocabulaire, l'apprenant reçoit le plus souvent aucune aide de la part du professeur (Pons-Ridler et McKim 1985 : 646).

Comme mon enseignement d'allemand était basé sur la grammaire, j'ai voulu tenter l'expérience opposée en tant qu'enseignant de français : est-il possible d'arriver au même but, c'est-à-dire la compréhension et l'utilisation d'une langue étrangère en évitant la grammaire dans l'enseignement ? Est-il possible de mettre toute l'importance sur le lexique afin de donner aux apprenants non seulement un enseignement différent et peut être surprenant, en même temps que l'on garde en tête les buts à atteindre selon les programmes nationaux ? Dans mon étude, j'ai donc choisi de ne pas enseigner la grammaire, mais de travailler principalement sur le lexique. Comme précisé auparavant, la grammaire n'a pas été enseignée telle quelle, et c'est uniquement dans les cas où il a été nécessaire pour la compréhension que la grammaire a été expliquée (voir **3.6.1**).

L'emploi des différentes stratégies et un usage fréquent des ordinateurs et d'internet afin de donner de la variation aux élèves a ainsi été la base de l'apprentissage.

5.2 Les sujets de l'étude

Au cours de l'année scolaire 2008/2009, j'ai enseigné deux classes de français à Spikkestad Ungdomsskole ; une classe de grands débutants (« 8 klasse » en norvégien, dans le suivant nommée **8FRA**), c'est-à-dire des élèves âgés de 13 ans, et une classe d'élèves au cours de leur deuxième année d'apprentissage, donc des élèves âgés de 14 ans (« 9 klasse » : **9FRA**). Au milieu de l'année scolaire j'ai également récupéré une troisième classe ; ces élèves étaient âgés de 15 ans et étaient au cours de leur troisième année d'apprentissage du français (c'est-à-dire la dernière année du collège norvégien), ci-après nommée **10FRA**.

Ces trois classes m'ont permis d'étudier les apprenants dans leur travail avec le vocabulaire français, et j'ai profité de toutes les classes afin d'étudier leurs stratégies d'apprentissage. Cependant, c'est la classe de grands débutants qui m'a intéressée le plus, (**8FRA**) pour la simple raison que ces élèves sont des débutants dans la langue française, et donc à priori sans connaissance de la langue française – des véritables « feuilles vierges ».

Durant cette année scolaire il y a eu un total de 44 élèves inscrits au cours du français à la rentrée, ce qui a nécessité la division des élèves en deux groupes : **8FRA-1** (mon groupe ; 23 élèves) et **8FRA-2** (21 élèves). En étroite collaboration avec ma collègue, j'ai pu profiter de ce deux groupes afin d'étudier et de tester différents stratégies d'apprentissage.

Pendant cette année scolaire, la classe **8FRA-2** a connu une période d'un mois environ avec une remplaçante, et puis pendant les deux mois suivants, c'est moi-même qui ai enseigné les deux groupes. On se trouvait alors dans une situation particulière avec plus de 40 élèves dans la même salle de cours. Ce fait est important dans la mesure où les conditions de travail n'étaient pas idéales pour les élèves, et que la motivation chez certains a peut être connu une baisse, en particulier chez les élèves dans le groupe **8FRA-2**, qui a vu une situation très instable avec plusieurs changements de professeur.

Dans mon étude, j'ai également profité d'un groupe d'élèves supplémentaire : afin de comparer les résultats obtenus lors d'une interrogation finale, une classe de 18 élèves de Slemmestad Ungdomsskole a servi de classe de référence(**8SPUSK**). Dans cette classe, l'enseignement s'est déroulé sans intervention de ma part, et les élèves ont ainsi suivi un enseignement classique. Le fait

de comparer ces groupes a permis de savoir si un enseignement basé sur le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage a servi a quelque chose, ou si une telle approche donne des résultats plus faibles qu'un enseignement classique.

5.3 Le déroulement de l'étude

Dans l'enseignement, j'ai procédé comme un grand nombre d'enseignant, c'est-à-dire en suivant le manuel scolaire, et je n'ai donc pas choisi ou modifié la progression des matières à aborder. Ceci semble naturel, puisque l'élève peut lui-même dans son manuel vérifier la progression, et même se préparer aux prochains chapitres, s'il le souhaite. Un autre fait est que les manuels scolaires se relayent ; en suivant un manuel du début jusqu'à la fin, on peut passer au manuel suivant et assurer une bonne progression. Dans le cas ou le même enseignant suit la classe pendant toute la durée du collège, ceci n'est pas un très grand problème, mais dans le cas où il y a changement d'enseignant, il est parfois difficile de savoir quelles matières qui ont été abordées. Malheureusement, le changement de professeur au cours de l'année ou du cycle arriver : à titre d'exemple, les élèves dans la classe **10FRA** que j'ai commencé à enseigner à partir du mois d'octobre 2008, ont connu pas moins de 5 changements de professeur au cours de leurs trois années d'apprentissage, et pour le groupe **8FRA-2** il y a déjà eu 3 changements au cours de leur première année d'apprentissage.

L'année scolaire est divisée en deux : le semestre de l'automne et le semestre du printemps. Ces deux semestres correspondent dans cette étude à deux phases différentes dans l'enseignement : au cours du premier semestre, les élèves se sont débrouillés seuls dans leur travail sur l'apprentissage du vocabulaire, tandis que le deuxième semestre a été une période durant laquelle les stratégies ont été proposées et expliquées aux apprenants. Le but d'une telle approche a été de pouvoir comparer les deux semestres pour voir s'il y a eu un changement remarquable.

Les stratégies les plus importantes qui ont été testées lors de cette étude sont celles décrites plus en détail dans le chapitre 3 (voir 3.6). Comme un point de départ, les élèves de **8FRA-2** ont reçu des cahiers destinés à noter les nouveaux mots. Ce même cahier a également été proposé aux élèves du groupe **8FRA-1** , mais pas un seul des élèves a souhaité travailler de cette façon.

5.4 Au cours de l'année

5.4.1 Le premier semestre

Durant le premier semestre, seulement deux épreuves de vocabulaire, une interrogation plus approfondie ainsi qu'un exercice d'écoute avec correction³⁴ ont été effectués dans le groupe **8FRA-1**, tandis que le groupe **8FRA-2** a eu un total de 7 interrogations. Ce dernier groupe a donc eu plus d'épreuves que **8FRA-1**, et le groupe **8FRA-2** a eu toutes celles du groupe **8FRA-1**. Les résultats de ces interrogations (voir **5.4.1.1**) permettent donc de comparer les deux groupes. Avant le déroulement de ces tests, aucune stratégie particulière n'a été proposée aux élèves de la part de l'enseignant.

5.4.1.1 Les résultats du premier semestre

Pendant ce premier semestre, les élèves n'ont pas été guidés dans leurs recherches des stratégies particulières, mais laissés seuls afin de trouver une façon de mémoriser les mots. Les résultats des interrogations ont par la suite été ceux du **Tableau 5.4.1** suivant³⁵ :

	Interrogation	Lexique	Lexique	Exercice d'écoute	Note finale Noël
8FRA-1	3,77	3,71	2,09	4,65	4,04
8FRA-2	4,21	4,44	** ³⁶	4,29	4,04

Tableau 5.4.1

Les notes indiquées ici correspondent au système de notation en vigueur dans les collèges norvégiens, allant de 1 à 6, la dernière étant la note supérieure. Dans ce tableau ci-dessus, chaque résultat montre la moyenne de la classe. Un point à noter est que les fautes d'orthographe ont été sans importance : à partir du moment où il a été possible de comprendre le sens du mot en question,

³⁴ Plusieurs exercices d'écoute ont été effectués en cours, mais uniquement un de ces exercices a été traité comme véritable interrogation et corrigé tel quel.

³⁵ Les résultats affichés ici ne montrent que les interrogations qui ont lieu dans les deux groupes : les résultats des épreuves supplémentaires que 8FRA-2 ont passé ne m'ont pas été communiqués.

³⁶ Résultats non communiqués. Les notes données ici ne sont pas « pures » : certains élèves ont reçu des notes comme 3 /4, 4+/5- , et il est pour cette raison difficile d'en calculer la moyenne.

l'élève a été honoré d'un point. Ceci est dû au fait qu'au collège la deuxième langue étrangère est tout d'abord une langue orale, et d'autre part parce qu'il est important de garder la motivation des élèves au début de l'apprentissage.

Les résultats montrent que la classe **8FRA-2** montre un léger avantage sur le groupe **8FRA-1** durant le semestre, mais que le résultat final à la fin du semestre est *identique*.

5.4.2 Le deuxième semestre

Au cours du deuxième semestre le véritable travail sur les stratégies a été mis en place. Ce travail a surtout eu lieu dans la classe **8FRA-1**, tandis que la classe **8FRA-2** a servi de référence permettant de vérifier les résultats.

Au cours de ce semestre, le nombre de tests a augmenté : deux tests de lexique ont été effectués au mois de janvier, une interrogation générale et un test de lexique ont été effectués au mois de février, et pour le mois de mars il y a eu un test de vocabulaire ainsi qu'une interrogation plus générale effectués. En plus de ces interrogations, il y a eu des exercices d'écoute ainsi que des devoirs écrits corrigés, mais non notés. Pour terminer l'année scolaire, les élèves ont eu un projet plus grand, au cours duquel les élèves devaient se servir d'internet afin de récupérer des informations sur des sites françaises. Ce projet a été effectué dans les deux classes **8FRA-1** et **8FRA-2**. Le nombre augmenté d'interrogations a permis de suivre de très près les résultats pour chaque stratégie utilisée et testée, mais a aussi poussé les élèves à travailler de manière très sérieuse.

Un autre aspect important durant ce deuxième semestre est bien naturellement le fait que les élèves ont été sensibilisés à la manière de travailler avec le vocabulaire. Des stratégies différentes et adaptées au vocabulaire en question ont été mises en place avant chaque test, et tous les nouveaux mots des premiers sept chapitres du livre ont été testés. Les trois derniers chapitres n'ont pas été abordés cette année scolaire, par faute de temps³⁷. Avant de présenter les résultats (voir **5.4.2.5**), je vais d'abord parler de chaque test et le travail qui a été effectué.

³⁷ Il est à remarquer que les écoles décident elles-mêmes le nombre d'heures par année, à partir du moment qu'elles respectent le nombre total d'heures à effectuer sur le cycle dont consiste le collège. Ainsi, à Spikkestad ungdomsskole, les heures d'enseignement sont réparties sur les trois années selon le modèle 2-3-3, tandis que les élèves à Slemmestad Ungdomsskole suivent le modèle 3-2-3. Un autre fait qu'il faut remarquer ici, est que les manuels scolaires proposent souvent plus de matériel que nécessaire, afin de donner une possibilité de choix aux enseignants.

5.4.2.1 Le premier test

Le premier contrôle de vocabulaire qui a eu lieu portait sur les mots liés à la famille (des mots comme « *sœur, frère, père* » etc.) ainsi que les mois de l'année. Le nombre total des mots s'élevait à 33 mots. Ces mots ont été répétés fréquemment, d'une part par la lecture des textes dans le manuel scolaire, mais aussi par une rédaction écrite que les élèves devaient rendre. Les élèves ont également pu s'entraîner en lançant un ballon souple (l'activité de répétition, voir **3.6.2**). Finalement, les élèves ont pu s'entraîner en remplissant des mots croisés.

L'interrogation a été effectuée en 15 minutes environ, et les résultats entre les deux groupes montre une légère différence entre les groupes : **8FRA-1** a obtenu une moyenne de 5, tandis que le groupe **8FRA-2** a réussi une moyenne de 3,75.

Il est à noter que ce test a été effectué dans la période à laquelle les deux groupes ne formaient qu'un, et qu'il est fort possible que la motivation de certains élèves dans le groupe **8FRA-2** a connue une légère baisse due aux deux changements de professeur.

5.4.2.2 Le deuxième test

Le deuxième test comportait des mots de nature divers : la liste contenait 22 entrées dont 10 verbes (« *danser, chanter, travailler, dessiner, adorer, jouer, préférer, regarder, écouter* » en plus du verbe irrégulier « *faire* ») ainsi que quelques noms liés aux activités extrascolaires tels que les mots « *équipe, trompette, orchestre, week-end, école, après, ordinateur* » etc. Avant ce test aucun travail particulier n'a été effectué.

Les résultats du test montrent une baisse par rapport au premier test : le groupe **8FRA-1** a obtenu une moyenne de 3,33, et le résultat pour le groupe **8FRA-2** était de 2,88.

5.4.2.3 Le troisième test

Le troisième test a fait l'objet d'une analyse plus profonde que les autres. Le vocabulaire concerné ici comporte des mots liés aux activités extrascolaires, tels que « *jouer au foot, jouer au basket, faire du ski, faire du patin, aller au cinéma, aller à la pêche* » etc. Avant de passer ce test, les élèves n'ont pas eu beaucoup de temps pour se préparer : le test a été notifié le jeudi et effectué le lundi suivant, donnant les élèves ainsi 4 jours pour travailler sur ce vocabulaire. Ce délai à été le même pour les deux groupes.

Dans le groupe **8FRA-2**, les élèves ont été informés de la date du test ainsi que le lexique concerné, mais aucun travail n'a été effectué en classe afin d'aider à la mémorisation. Quant à la classe **8FRA-1**, un travail explicite sur la classification a eu lieu en classe. Cette classification a pris environ dix minutes seulement.

Le Tableau **5.4.2** montre la liste des mots telle qu'elle est présentée dans le manuel :

Loisirs	Jouer au football
Danser	Faire du jogging
Aller au cinéma	Jouer au golf
Aller à la discothèque	Faire de la planche
Ecouter de la musique	Nager
Chanter	Faire de la gymnastique
Jouer de la flûte	Faire du patin
Jouer du piano	Jouer au hockey (sur glace)
Regarder la télé	Jouer au rugby
Ecrire	Jouer au tennis
Lire	Des skis
Tricoter	Canne à pêche
Bricoler	Vélo
Aller à la pêche	Ballon de foot
Faire du ski	Jouer sur l'ordinateur
Faire de la voile	Jouer aux cartes
Faire du vélo	Jouer au handball
Faire du cheval	Jouer au basket

Tableau 5.4.2

Les réactions dans les deux classes ont été les mêmes : en apprenant qu'ils devaient apprendre près de 40 mots pour le cours suivant, plusieurs élèves ont protesté, en disant que c'était une tâche impossible. Les élèves de la classe **8FRA-1** se sont vite calmés lorsque je leur ai expliqué comment nous allions réduire ces 36 mots à une quinzaine environ.

Le travail effectué chez la classe **8FRA-1** a duré une dizaine de minutes seulement, et j'ai commencé par demander aux élèves de voir s'il y avait des éléments qui apparaissaient à plusieurs reprises dans la liste. Les mots « *faire du..* », « *jouer au..* » et « *aller...* » ont ainsi vite été repérés, et une liste d'expressions utilisant ces mots a été établie. La prochaine étape a consisté de préciser quels mots qui sont faciles à apprendre par leur ressemblances avec le norvégien et l'anglais (des mots « gratuits »), comme « *basket, golf, rugby* » et « *ski* ». Une autre catégorie des mots « gratuits » a été établie, contenant des mots qui apparaissent deux fois, comme « *ski, vélo, pêche* ». Les mots que les élèves connaissaient déjà forment une autre catégorie, et comporte des mots comme « *chanter, danser, regarder la musique* ». Tout au long de cette classification, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont classifié les mots, en leur plaçant dans les catégories diverses. Il est également à noter que les élèves n'ont pas tous classifié les mots de la même manière : pour certains, le mot « *chanter* » a été classifié comme « mot nouveau » et « *danser* » comme un mot gratuit. Ce qui a été important ici, était le fait de classer, et non pas la classification telle quelle. La classification que j'ai choisie ici, correspond à celle décidée par la majorité des élèves et notée sur le tableau au cours de la classe. La liste des mots établie est montré dans le Tableau 5.4.3 :

<u>Jouer au.....</u>	<u>Faire....</u>	<u>Aller....</u>
Basket	Du patin	A la discothèque
Foot(ball)	Du ski	A la pêche
Handball	Du cheval	
Golf	Du jogging	Au cinéma
Rugby	Du vélo	
Tennis		
Hockey	De la planche	
	De la gymnastique	
Du piano	De la voile	

De la flûte		
Aux cartes		
Sur l'ordinateur		
<u>Mots connus</u>	<u>Nouveaux mots</u>	<u>«mots gratuits »</u>
Danser	Nager	Ski
Chanter	Loisirs	Vélo
Ecouter de la musique	Ecrire	Canne à pêche
Regarder la télé	Lire	Ballon de foot
	Tricoter	
	bricoler	

Tableau 5.4.3

Comme le montre ce schéma, les sports employant « *jouer au...* » sont regroupés ensemble, ainsi que les activités utilisant « *faire* » et « *aller* ». Dans certaines expressions, la préposition et l'article sont différents que la règle générale, et afin de faciliter l'apprentissage, ces expressions sont mises en évidence en bas de chaque liste.

Au moment du test, les mots « *faire* » et « *aller* » étaient des mots nouveaux pour les élèves, contrairement au mot « *jouer* » qui a été introduit une à deux semaines auparavant, et connu d'une grande partie du groupe. A ce mot s'ajoutent les noms des sports: « *basket, foot, handball* » etc, des mots que les élèves ont reconnus comme étant des « mots gratuits » par le fait que ces mots sont identiques en norvégien et français. Autres mots connus pour un grand nombre d'élèves étaient les mots « *ski, piano, jogging, gymnastique, discothèque* » et « *cinéma* ».

Sur la liste il y avait aussi d'autres mots qui n'étaient pas tout à fait nouveaux; précédemment les élèves avaient appris les mots « *danser, chanter, écouter, la musique, jouer, regarder, la télé* » et « *sur l'ordinateur* ». Même si dans ce test on voit l'apparition des expressions « *écouter de la musique* » et « *regarder la télé* », il ne s'agit pas d'introduire des nouveaux mots, mais de combiner les mots déjà appris afin de former une locution. Les élèves ont donc considéré ces mots comme des mots connus.

Dans le tableau sont aussi listés des mots dits « gratuits » ; il s’agit encore une fois de mots identiques ou semblables aux mots norvégiens, tel que « *ski* » ou « *ballon de foot* », et des mots « gratuits » par le fait qu’ils apparaissent également dans des expressions employant « *faire* » (« *faire du vélo* ») ou « *aller* » (« *aller à la pêche* »). Une fois ces mots classifiés, les véritables nouveaux mots sont mis en évidence et accordés une place à part.

A partir de ce schéma, les élèves du groupe **8FRA-1** sont eux-mêmes arrivés à la conclusion qu’il ne s’agissait pas de 36 nouveaux mots à apprendre, mais de 15 :

la flûte	la planche	faire	nager
la pêche	la voile	aller	tricoter
le patin	des cartes	écrire	bricoler
canne	des loisirs	lire	

Tableau 5.4.4

5.4.2.3.1 Les resultats du troisième contrôle de vocabulaire

Lors de la correction des épreuves, les élèves sont notés sur la base des points : Chaque réponse correcte a été crédité d’un point. Cependant, dans un grand nombre de cas, seulement une partie de la réponse a été correcte, comme par exemple « *faire du veilo* » (« *faire de la voile* ») ou « *faire du cinéma* » (« *aller au cinéma* »). Dans de tels cas, un demi-point a été donné.

Aucune note correspondant au système habituel n’a donc été donnée, ce qui implique que ces résultats ne sont pas immédiatement comparables avec les autres test – il faut alors se pencher sur les détails afin d’en tirer des conclusions. Il est cependant intéressant de constater que le nombre de points obtenu en moyenne par élève était de 15,79 dans le groupe **8FRA-1** et de 5,88 dans le groupe **8FRA-2**. Les résultats de la troisième interrogation³⁸ :

1. La première chose qui frappe est le fait que dans le groupe **8FRA-2** certains mots ont été laissés sans réponse (indiqué comme « rien » dans le Tableau **7.1.1**) par *tous les élèves*. Il s’agit de 9 occurrences (« *faire du patin, du cheval, du vélo, de la voile, aller à la pêche, vélo, canne à pêche, loisir* » et « *écrire* »). Ces mêmes mots étaient de toute évidence les plus difficiles aussi pour les

³⁸ Pour un aperçu complet de toute enquête, voir annexe **7.1**.

élèves dans **8FRA-1**, mais dans ce dernier groupe les élèves ont toutefois tenté de répondre : le taux de non-réponse (« rien ») ne dépasse jamais 84,2 % pour ce groupe (les occurrences « *faire de la voile* » et « *écrire* »), et descend jusqu'à 42,1 % pour « *faire du vélo* » et 36,8 % pour le mot « *vélo* ».

2. De la même façon, les 3 occurrences « *nager, faire de la planche* » et « *faire de la gymnastique* » se distinguent par le fait que 93,75% du groupe **8FRA-2** (c'est-à-dire 15 élèves sur 16) ne trouvent pas de réponse. Pour « *nager* », seul un élève répond correctement, pour « *faire de la planche* » un élève a une connaissance partielle de l'expression, et pour « *faire de la gymnastique* », le mot est connu pour un élève. Pour le groupe **8FRA-1**, ces mêmes occurrences sont mieux connues : « *Nager* » est totalement inconnu pour 57,9% des élèves, « *faire de la planche* » par 31,6% et « *faire de la gymnastique* » par 21,1%.

3. Une troisième chose intéressante concerne les mots « *cinéma, discothèque, piano, ski* (l'expression comme le mot), *jogging, gymnastique, danser* », des mots qui – à priori – ne devraient pas poser de très gros problèmes pour les élèves. Pour ces mots, le pourcentage de non-réponse ne dépasse pas les 26,3 % au sein du groupe **8FRA-1**, tandis que dans le groupe **8FRA-2**, le pourcentage pour ces mêmes mots se trouvent entre 43,75 % (« *danser* ») et 93,75 % (« *gymnastique* »). Le plus surprenant est peut-être la locution « *faire du ski* » et le mot « *ski* » qui devraient être assez faciles pour les élèves, étant donné l'origine norvégienne: Dans le groupe **8FRA-1** il n'y a que quatre élèves qui n'ont pas trouvé de réponse (21,1%), or que les élèves du **8FRA-2** ont eu plus de mal : 81,25 % de non-réponse pour « *faire du ski* » et 68,75% pour « *ski* ».

4. Les autres points à remarquer : Les élèves du **8FRA-1** ont tous répondu quelque chose pour les occurrences « *jouer au foot, basket, handball, golf, rugby, tennis, hockey* » : environ la moitié des élèves a réussi un sans-faute, tandis que l'autre moitié de la classe a eu des petites erreurs au niveau de l'usage de la préposition ou l'article (un élève ne répond rien pour le mot « *hockey* »). Pour le groupe **8FRA-2** la situation a été différente : entre 56,25% et 62,5 % ne répondent rien – malgré le fait que ces mots sont identiques aux mots norvégiens. Une exception est « *jouer au foot* » qui est un peu plus connue par les élèves: 18,75% font une sans faute, tandis que 50 % connaissent l'expression, mais se trompent sur le choix de l'article ou de la préposition.

Tous ces résultats obtenus par les deux groupes sont mis en évidence dans les Tableau **5.4.5 (8FRA-1)** et **Tableau 5.4.6 (8FRA-2)**. Le Tableau **5.4.7** est néanmoins plus intéressant, puisqu'il montre les différences entre les deux groupes.

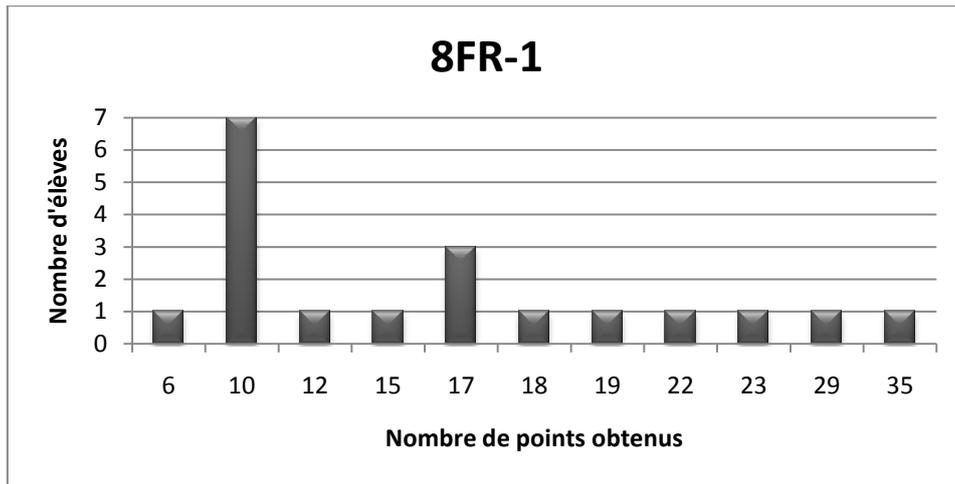


Tableau 5.4.5

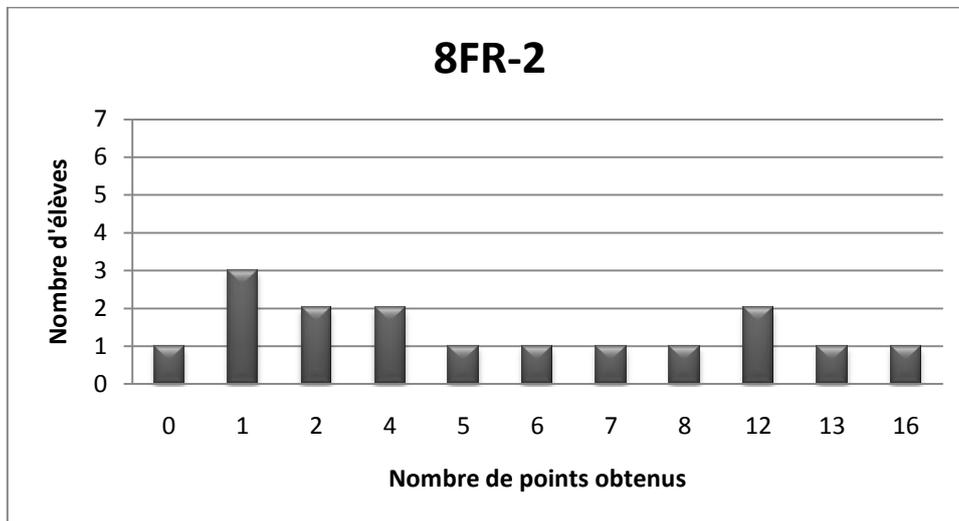


Tableau 5.4.6

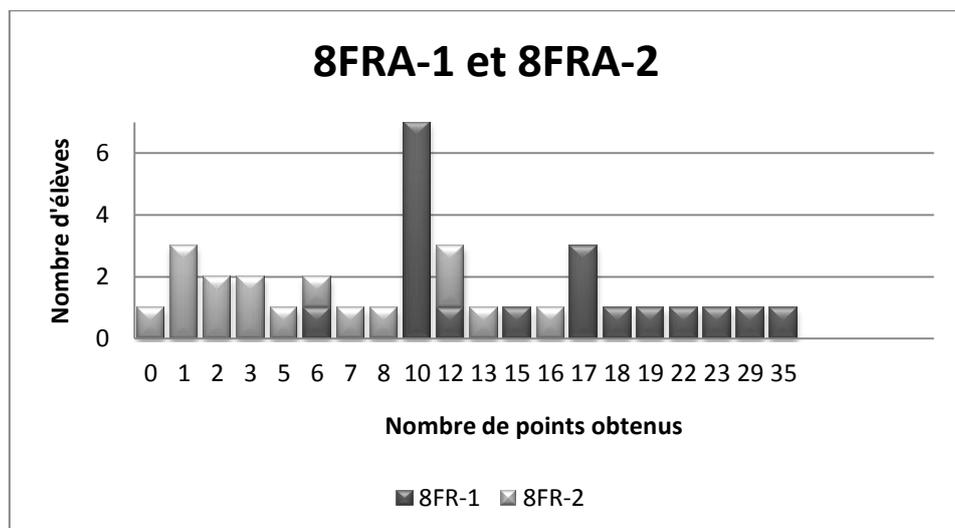


Tableau 5.4.7

Comme nous pouvons le constater, il y a eu une nette différence dans les résultats obtenus dans les deux groupes lors de ce test.

Dans le but de savoir s'il s'agit d'un véritable succès de la mise en place de la stratégie ou juste d'une simple coïncidence, un deuxième test a été effectué dans la classe **8FRA-2**. Cette fois-ci, le même travail de préparation qu'a connu le groupe **8FRA-1** a été effectué, et le résultat a été remarquable : le nombre de points obtenu en moyenne lors de ce test a été de 15,67. Comme nous le rappelons, le chiffre pour le groupe **8FRA-1** était de 15,78 points en moyenne, donc un chiffre quasiment identique. Ces résultats donnent alors une très forte indication sur l'utilité de la stratégie de la classification.

5.4.2.4 Le quatrième test

Lors du quatrième test, les élèves ont travaillé de manière indépendante afin de se préparer, mais ils ont été incités à employer une stratégie d'apprentissage. Certains ont choisi de classer les mots, d'autres ont travaillé avec un ballon souple, tandis que d'autres encore ont fait des jeux pratiques comme le loto. Les mots concernés lors de ce test étaient les mots de la semaine ainsi que les matières d'école.

Ce test a été effectué dans la classe **8FRA-1** uniquement, et le résultat obtenu est le meilleur jusqu'ici : le test a été noté selon le système habituel (c'est-à-dire de 1 à 6), et la moyenne était de 5,32.

5.4.2.5 Les résultats du deuxième semestre

Les résultats montrent que la mise en place des stratégies a apporté des résultats positifs : les tests effectués dans la classe **8FRA-1** montrent des résultats qui sont supérieurs à ceux obtenus par le groupe **8FRA-2**, comme nous pouvons le constater dans le Tableau **5.4.8** :

	1 ^{er} test : lexique	2 ^e test: lexique	Epreuve février	3 ^e test : lexique	3 ^e test : lexique ³⁹	4 ^e test : lexique
8FRA-1	5	3,33	3,88	2,8 (15,78) ⁴⁰	--	5,32
8FRA-2	3,75	2,88	--	1,31 (5,62)	2,47 (15,67)	--

Tableau 5.4.8

5.5 La fin de l'année scolaire : contrôle des connaissances

A la fin de l'année scolaire, et comme un test final afin de voir si l'emploi des stratégies a porté ses fruits, un dernier contrôle de connaissance a été effectué. Ce test a impliqué les deux groupes précédemment étudiés, à savoir **8FRA-1** et **8FRA-2**. En addition, une classe supplémentaire d'un collège différent, Slemmestad Ungdomsskole (**8SLUSK**), a participé. Ce dernier groupe n'a pas été soumis à ce travail explicite sur les stratégies, et a donc servi de groupe de référence. Le but a été de savoir si nous pouvons tirer des conclusions définitives sur l'emploi des stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire.

Le test effectué est montré dans son intégralité dans annexe **7.4**, et a été effectué dans l'un des derniers cours de l'année scolaire. Les élèves des groupes **8FRA-1** ont été informés de ce test très tôt dans l'année scolaire, et il leur a été expliqué que ce test n'a eu aucune influence sur la note finale. Les groupes **8FRA-2** et **8 SLUSK** ont été informés un peu plus tardivement, mais suffisamment pour se préparer, et en ce qui concerne ces élèves, ils ont été notifiés du fait que cette épreuve constituait une partie de la note finale. L'enjeu pour ces deux derniers groupes ont donc été plus grands, ce qui a peut-être incité les élèves à faire un plus grand effort.

Les groupes **8FRA-1** et **8FRA-2** ont eu une heure de cours⁴¹ à disposition afin de répondre, tandis que le groupe **8SLUSK** a bénéficié d'environ une heure et demie. Une grande partie des élèves des groupes **8FRA-1** et **8FRA-2** ont signalé que le temps mis à disposition était un peu limité, et il est

³⁹ Le troisième test a été refait pour le groupe 8FRA-2 ; voir **5.4.2.3**

⁴⁰ Les chiffres dans le tableau Tableau 5.4.8 correspondent aux notes selon le système régulier, c'est-à-dire basés sur une échelle de 1 à 6. Les chiffres entre parenthèses pour le troisième test indiquent les points obtenus en moyenne par élève, voir **5.4.2.3**.

⁴¹ Une heure de cours correspond à 45 minutes.

possible que ce fait a eu un léger effet sur le résultat, notamment dans la comparaison avec les résultats obtenus par le groupe **8SLUSK**.

5.5.1 Les résultats du contrôle des connaissances

Les questions et exercices auxquels les élèves ont du répondre sont variés, et visent trois catégories : le vocabulaire, la grammaire et la compréhension. Nous commençons par les exercices concernant le vocabulaire.

5.5.1.1 Le vocabulaire

Les exercices 1, 5 et 10 sont des activités qui visent le vocabulaire : dans ces exercices les élèves devaient lier des mots norvégiens aux mots français correspondants. Les résultats montrent que le groupe **8FRA-1** est le plus fort sur ces trois activités : dans le premier exercice, 92,85 % des élèves du groupe répondent correctement, et uniquement un élève se trompe. La faute de cet élève concerne un mot seulement, ce qui veut dire que tous les élèves ont plus de 9 mots corrects. Pour les groupes **8FRA-2** et **8SLUSK**, les élèves ayant répondu correctement à 9 mots ou plus, les chiffres s'élèvent à 88,23 % et 88,88 % respectivement. Par contre, en ce qui concerne le nombre d'élèves répondant correctement à tous les mots, il n'y a uniquement 72,22 % dans le groupe **8SLUSK** et 82,35 % pour le groupe **8FRA-2** (voir Tableau 7.5.1).

L'exercice 5 montre la même tendance, même si l'écart entre les groupes est plus petit : les chiffres pour les élèves donnant 10 réponses correctes sont de 78,57 % pour **8FRA-1**, 76,47 % pour **8FRA-2** et 72,22 % pour **8SLUSK**. Il est néanmoins à remarquer que 100% des élèves du groupe **8FRA-1** ont plus de 8 réponses correctes, tandis que le chiffre correspondant pour les autres groupes sont de 88,23 % (**8FRA-2**) et 88,88% (**8SLUSK**) (voir Tableau 7.5.5).

Dans l'exercice 10, le nombre d'élèves ayant répondu sans fautes est très bas pour les trois groupes, **8FRA-1** étant avec ses 7,14 % le groupe avec le plus de réponses correctes. Dans ce groupe, 57,14 % ont plus de 15 réponses correctes sur 20, contrairement aux deux autres groupes, qui n'ont que 35,29 % (**8FRA-2**) et 33,33 % (**8SLUSK**). Si l'on regarde le nombre de fautes commises en moyenne par élève, il s'élève à 4,17 chez le groupe **8SLUSK**, 3,06 chez les élèves du **8FRA-2** et de 2,29 seulement dans le groupe **8FRA-1** (Tableau 7.5.10).

Les exercices dans lesquels les élèves devraient lier deux mots sont donc été effectués avec le plus grand succès chez le groupe **8FRA-1**. Mais il y a également eu des exercices dans lesquels les élèves devaient produire les mots eux-mêmes. L'exercice le plus intéressant ici, est certainement l'exercice 9 : il s'agit des mêmes mots dont il était question lors du troisième test au cours du deuxième semestre (voir **5.4.2.3**), et il est intéressant à remarquer que les élèves ayant le taux le plus élevé de réponses correctes se trouvent dans le groupe **8FRA-2** : 29,41 % des élèves ont répondu correctement à six questions ou plus. Par contre, le groupe **8FRA-1** n'a pas complètement oublié ces mots : 57,14 % des élèves dans ce groupe répondent partiellement correctement à plus de 7 questions, contrairement au groupe **8SLUSK**, où le chiffre correspondant est de 27,78 %.

En ce qui concerne cet exercice, il est à noter que les élèves du groupe **8FRA-1** ont travaillé avec 7 chapitres dans le livre, tandis que les deux autres groupes n'ont pu parcourir que 5 chapitres. Ceci est important, puisque les mots concernés dans l'exercice 9 sont directement liés au chapitre 5, et que les élèves du groupes **8FRA-2** et **8SLUSK** ont certainement ces mots plus fraîchement en mémoire que le groupe **8FRA-1**.

L'exercice 7 concerne les mots liés à la famille, et comme c'était le cas pour l'exercice 5, il n'y a pas de grande différence entre les groupes : 50 % des élèves du groupe **8FRA-1** produisent 11 réponses correctes, chez le groupe **8FRA-2** il s'agit de 52,94 %, et dans le groupe **8SLUSK** 55,55 % des élèves font un sans faute. Ici encore une fois, nous pouvons constater que les groupes **8FRA-1** et **8FRA-2** sont plus homogènes : 100% de élèves dans le groupe **8FRA-1** ont plus de 6 réponses correctes, et chez **8FRA-2** 94, 12 % arrivent à ce même exploit. Dans le groupe **8SLUSK**, uniquement 88,88 % obtiennent plus de 6 réponses correctes (voir Tableau **7.5.7**).

Dans l'exercice 2, les élèves devraient traduire des mots en français : il s'agit des mots « gratuits ». Cet exercice représente deux aspects : d'un côté, il est question de trouver le mot lexical, et de l'autre côté, l'apprenant est demandé de mettre le bon article. Dans ce premier temps, nous allons nous concentrer sur le mot lexical, et nous revenons sur l'aspect grammatical un peu plus tard.

Dans cet exercice, aucun élève des trois groupes a réussi de répondre correctement à cent pour cent, et c'est encore une fois le groupe **8FRA-1** qui a remporté le palmarès des réponses correctes : 35,71% ont réussi de répondre correctement à 6 questions ou plus. Pour les autres groupes, les chiffres s'élèvent à 17,64 % pour le groupe **8FRA-2** et 0 % pour le groupe **8SLUSK**. Les réponses par élève en moyenne est de 4,07 pour les élèves du **8FRA-1**, 3,76 pour ceux du **8FRA-2** et 3,22 pour les élèves du **8SLUSK** (voir Tableau **7.5.2**).

Sur la base de ces résultats, nous pouvons donc constater que les élèves du groupe **8FRA-1** ont obtenu un meilleur résultat que les autres groupes. Regardons maintenant les aspects grammaticales.

5.5.1.2 La grammaire

Etant donné que les élèves du **8FRA-1** n'ont pas effectué un travail classique, en mettant de l'importance sur la grammaire, il ne serait pas étonnant si ces élèves ont répondu moins correctement aux exercices concernant la grammaire. Nous allons regarder de plus près afin d'en avoir la certitude.

Les exercices 11 à 18 concernent les verbes, et les exercices sont regroupés en paires : les deux premiers exercices concernent le verbe « *avoir* », viennent ensuite deux exercices dédiés au verbe « *être* », puis deux exercices avec le verbe « *faire* » avant de passer à deux exercices concernant les verbes réguliers. Le premier de chaque paire d'exercice consiste à mettre les bonnes formes dans un schéma, et le deuxième consiste à appliquer les formes dans des phrases.

En examinant les résultats, on constate que l'hypothèse se confirme : les groupes **8FRA-2** et **8SLUSK** donnent plus de réponses correctes que le groupe **8FRA-1**. A titre d'exemple, il n'y a uniquement 7,14 % dans le groupe **8FRA-1** qui donnent 6 réponses correctes dans l'exercice 11, tandis que 17,65% du groupe **8FRA-2** arrivent à la même chose. Le groupe **8SLUSK** a obtenu un très bon résultat : 44,44% du groupe répondent sans commettre de faute. Pour les verbes « *être* » et « *faire* », les résultats entre **8FRA-2** et **8SLUSK** sont à peu près les mêmes, à savoir entre 16 % et 17 % de réponses correctes environ. Pour les verbes réguliers, **8SLUSK** obtient un résultat un peu plus fort : 33,33 %. Le groupe **8FRA-1** à son tour, obtient de très faibles résultats : 0% des élèves arrivent à donner 6 réponses correctes.

Lors de l'étude sur les verbes, j'ai également considéré un quatrième groupe d'élèves : les élèves du **9FRA**⁴² ont passé le même test que les autres trois groupes. Ce groupe consiste d'élèves ayant appris le français pendant un an de plus que les trois autres groupes, et ces élèves devraient donc logiquement posséder des connaissances plus développées que les élèves plus jeunes. Or, les résultats montrent le contraire : entre 6,25% et 12,5 % des élèves dans ce groupe arrivent à donner 6 réponses correctes pour chaque exercice. Il est à remarquer que ce groupe a suivi un enseignement traditionnel, dans lequel la grammaire a été enseignée, et que les résultats devraient donc se trouver

⁴² Pour des explications sur ce groupe, voir **5.2**

au moins au même niveau que les groupes **8FRA-2** et **8SLUSK**. Alors la question qui se pose est donc de savoir si l'enseignement de la grammaire et surtout les formes verbales servent réellement à quelque chose : car si les résultats au bout de deux ans sont plus bas qu'au bout de la première année, n'y a-t-il pas un problème quelque part ? L'on peut se demander s'il s'agit d'une baisse de motivation, ou s'il est simplement question de maturité. Le manque de temps peut aussi être un facteur à prendre en considération. Même si la question de cette différence est intéressante, nous n'allons pas la développer ici.

Dans le contrôle de connaissance, il y a eu d'autres exercices portant sur la grammaire, comme par exemple l'exercice 2 que nous avons mentionné au-dessus, où les élèves devaient traduire des noms et trouver le bon article. Il fallait choisir entre l'article déterminé et l'article indéterminé, et il fallait choisir le bon genre. Les élèves ont plus facilement pu décider entre l'article déterminé/indéterminé, et dans le groupe **8FRA-2**, 29,41 % ont donné 10 réponses correctes. Le groupe **8SLUSK** n'a pas montré d'aussi bons résultats (16,66 %), mais les élèves du **8FRA-1** ont obtenu 28,57 %, un résultat plus ou moins identique à celui du **8FRA-2**. En ce qui concerne le choix du genre, nous voyons la même tendance : 21,43% du groupe **8FRA-1** donnent 6 réponses correctes ou plus, tandis que les autres groupes présentent des chiffres de 29,41 % (**8FRA-2**) et 16,66% (**8SLUSK**)(voir Tableau **7.5.3**).

Dans l'exercice 8, les élèves devaient mettre des mots manquants dans un petit texte. Cet exercice porte tout d'abord sur la compréhension, puisqu'il faut comprendre le sens des mots et des phrases afin de placer des mots à leur place. Mais ce texte a également servi à tester les élèves sur quelques points de la grammaire : dans le texte, quelques indices sont donnés afin de comprendre si la personne qui « parle » dans le texte est une fille ou un garçon. La bonne réponse est une fille, et le nombre d'élèves ayant trouvé cette réponse est de 21,43% dans le groupe **8FRA-1**, 29,41 % dans le groupe **8FRA-2** et d'impressionnants 61,11 % dans le groupe **8SLUSK**. Par contre, les raisons données ne sont pas convaincantes : aucun élève n'a trouvé la bonne raison dans le groupe **8FRA-1**, uniquement 17,65 % dans le groupe **8FRA-2**, et dans le groupe **8SLUSK**, 27,77 % ont trouvé la bonne réponse (voir Tableau **7.5.8**).

L'hypothèse que le groupe **8FRA-1** obtient des résultats plus faibles que les autres groupes ne s'affirme donc que partiellement, et il faut dire que les réponses concernant le choix entre garçon et fille dans l'exercice 8, ne sont pas tout à fait convaincantes. De même, les résultats liés aux verbes ne donnent pas tout à fait satisfaction lorsque l'on cherche à justifier un enseignement traditionnel, qui met de l'importance sur l'apprentissage des formes verbales.

5.5.1.3 La compréhension

Les exercices 3, 6, 8 et 19 portent tous sur la compréhension. L'exercice 3 consiste à traduire des phrases du français vers le norvégien. Dans cet exercice, **8SLUSK** est le groupe qui a la plus grande partie des réponses correctes : 28 % des élèves ont 9 réponses correctes. Si l'on prend en considération les élèves ayant 8 réponses ou plus, c'est le groupe **8FRA-1** qui a le meilleur résultat : 57,14 % ont 8 réponses ou plus correctes. Pour le groupe **8SLUSK**, 44,44 % des élèves ont plus de 8 réponses correctes, tandis que le groupe **8FRA-2** présente des chiffres beaucoup plus bas : 11,76 % des élèves seulement (voir Tableau 7.5.4).

Dans les exercices 6 et 8, les élèves devraient placer des mots indiqués à leur place dans un texte à trous. Les résultats montrent que 85,71 % des élèves du **8FRA-1** et 76,47 % des élèves du **8FRA-2** ont 6 réponses correctes ou plus. Pour le groupe **8SLUSK** le chiffre correspondant est de 83,33 %. Les différences entre les groupes sont donc moindres. Quant à l'exercice 8, les élèves du **8SLUSK** montrent une très bonne compréhension : 66,66 % des élèves du groupe obtiennent plus de 6 réponses correctes. Le groupe **8FRA-2** à son tour, n'affiche que la moitié (29,41 %), et les élèves du **8FRA-1** sont ceux qui ont obtenu le résultat le plus bas, 14,28 % uniquement (voir Tableau 7.5.6. et Tableau 7.5.8).

L'exercice 19 consiste d'un texte que les élèves devaient traduire, et qu'il est difficile de noter comme les exercices précédents. Toutefois, il n'est pas difficile de constater que les élèves du **8FRA-1** sont plus nombreux à tenter une traduction du texte entier : 46,15 % des élèves traduisent avec des résultats plus ou moins satisfaisants. Quant aux deux autres groupes, le texte entier n'est traduit que de 23,53 % (**8FRA-2**) et 27,77 % (**8SLUSK**) respectivement, et dans le groupe **8FRA-2**, un grand nombre d'élèves (64,71 %) se limite à traduire les deux premières phrases seulement. Dans ces deux phrases, le personnage du texte est présenté, et correspond ainsi à un niveau de connaissances très bas.

Les exercices ici montrent donc que les groupes sont plus ou moins au pied d'égalité en ce qui concerne la compréhension d'un texte.

5.5.1.4 Conclusion du contrôle des connaissances

Comme nous avons pu le constater, les élèves du groupe **8FRA-1** ont obtenu de meilleurs résultats par rapport aux groupes de référence en ce qui concerne le vocabulaire. Les résultats concernant la grammaire montrent que les connaissances du groupe sont plus limitées que les autres groupes

lorsqu'il s'agit des verbes, sans que cela devrait soit dramatique pour autant : le groupe **9FRA** montre que ces connaissances ne sont toujours pas acquises après la deuxième année, sans que l'on puisse en donner plus concrètement une raison. Quant aux autres aspects grammaticaux testés, les résultats ne sont pas convaincants, et il semblerait que les élèves dans les trois groupes soient plus au moins au même niveau.

Quant à la compréhension de la langue française, les différents groupes obtiennent des résultats plus ou moins pareils pour les exercices différents. Il est néanmoins à noter que le dernier texte, qui est le plus difficile, a été traduit entièrement par une plus grande partie du groupe **8FRA-1** que par les autres groupes.

Sur la base de ces résultats, il ne semble pas que le fait d'enseigner le vocabulaire uniquement donne d'handicap ou un mauvais point de départ pour les élèves. Au contraire, la mise en place d'un enseignement des stratégies ainsi qu'un centre de l'attention concentré autour du vocabulaire peut être un facteur de motivation pour les élèves : l'élève fait la connaissance avec la nouvelle langue étrangère d'une façon différente que celle que l'on connaît traditionnellement, et il ne se sentira peut être pas si seul devant la tâche lourde qui est la mémorisation du vocabulaire.

La motivation est en fait un mot clé : selon la *Promotion de la connaissance*, tous les élèves sont maintenant obligés d'apprendre une seconde langue étrangère. Ils doivent donc choisir une langue, mais ils n'auront pas toujours la langue de leur choix : par faute de moyens ou d'enseignants, les écoles ne peuvent pas toujours proposer à chaque élève la langue de leur choix. Motiver les élèves qui n'ont pas eu la langue de leur choix n'est pas facile, mais pas impossible : à titre d'exemple, il y avait dans le groupe 8FRA-1 deux élèves qui avaient souhaité apprendre l'allemand à la base, et qui ont affirmé à la fin de l'année que leur matière préférée était désormais le français. Maintenant, il est difficile de savoir si cela est lié au fait d'avoir appris la langue plus facilement par l'usage des stratégies ou si l'apprenant a simplement découvert des aspects intéressants de la langue en soi.

5.5.2 Quelles sont les stratégies choisies par les élèves ?

Lors de mon enquête, j'ai demandé à tous les élèves quelles stratégies qu'ils employaient pour apprendre de nouveaux mots. La première chose à noter est que tous les élèves – sans exception – répondent qu'ils utilisent au moins deux méthodes différentes (voir Tableau **7.3.14**). En ce qui

concerne les stratégies choisies, 33 de tous les élèves ayant répondu⁴³, (correspondant à 80,5 %), répondent qu'ils lisent les mots et répètent. 24 élèves (58,5 %) affirment qu'ils écrivent également les mots pour ensuite les répéter, et 63,4 % disent qu'ils demandent à quelqu'un dans leur entourage de leur poser des questions pour vérifier que les mots sont bien retenus. Uniquement 34,1 % (14 élèves) répondent qu'ils comparent les mots avec des mots dans d'autres langues étrangères, et 26,8% (11 élèves) utilisent d'autres méthodes, comme par exemple le fait de grouper les mots selon des critères grammaticaux ou sémantiques, d'utiliser internet, de faire des règles et comptines ou de faire des petites dictées.

Lorsque les élèves ont été confrontés à ce questionnaire, il n'y a que trois élèves qui ne donnent pas de réponse à cette question (7,3%), et il semble donc que la plupart des apprenants soient plus ou moins conscients des stratégies qu'ils emploient. Il est cependant possible que l'élève utilise d'autres méthodes, inconscientes, mais ce fait est difficile à constater par un simple questionnaire. En revanche, il est remarquable que le nombre de stratégies employées est assez limité en nombre, et que les stratégies les plus fréquemment employées sont plutôt « classiques » et relatées à la lecture et à l'écriture.

L'emploi d'internet a été au centre d'intérêt dans ce questionnaire, et 84,61 % des élèves du **FRA-1** affirment l'avoir utilisé, contrairement à 20 % des élèves du **8FRA-2** et 72,22 % du **8SLUSK**. La fréquence d'emploi était aussi plus élevée chez le groupe **8FRA-1**, avec 61,53 % des élèves utilisant internet une à trois fois par semaine, alors que les élèves du **8SLUSK** étaient 33,33 % à se connecter autant de fois (voir Tableau 7.3.2 et Tableau 7.3.3).

Au cours de l'enseignement, les élèves du **8FRA-1** ont pu se servir régulièrement d'internet, et ils ont fait la connaissance avec plusieurs sites à utiliser. Le site qui a été le plus fréquemment utilisé a été celui du manuel, www.gyldendal.no/chouette, et les élèves ont été incités à se servir de ce site également à la maison afin de réviser. En ce qui concerne les deux autres groupes, l'emploi d'internet a été limité : les raisons données sont tout d'abord des raisons techniques ainsi que des raisons de disponibilité. Il est vrai que l'usage des ordinateurs est un défi, car souvent des problèmes techniques surviennent, et les écoles n'ont pas tous assez d'ordinateurs pour satisfaire à tous les besoins.

Le site du manuel *C'est Chouette* a été le plus utilisé et a été jugé le plus utile par la grande majorité des élèves, toutes les classes confondues (Tableau 7.3.8). Dans le groupe **8FRA-1**, tous les élèves se

⁴³ Sur le nombre total de 49 élèves ayant participé à l'enquête, seulement 41 ont répondu au questionnaire concernant les stratégies.

sont servis de ce site, contrairement à 50 % des élèves du groupe **8FRA-2** et 77,77 % du groupe **8SLUSK** (Tableau 7.3.6).

A la question de savoir si l'usage d'internet a aidé l'élève à apprendre des mots, 100% des élèves du groupe **8FRA-1** répondent positivement, tandis que 20% uniquement du groupe **8FRA-2** pensent la même chose. 88,88% des élèves du groupe **8SLUSK** affirment que l'usage d'internet a été utile (Tableau 7.3.11).

En ce qui concerne la motivation, il est intéressant de voir que le pourcentage varie de 76% (**8FRA-1**) à 30 % (**8FRA-2**). Pour **8SLUSK**, le chiffre est de 44% (voir Tableau 7.3.13), et ces chiffres peuvent être liés à l'emploi de l'informatique à l'école : les élèves du groupe **8FRA-1** ont utilisé l'informatique à plusieurs reprises dans le cours, contrairement à ce qui était le cas pour les deux autres groupes. Les élèves du **8FRA-1** ont donc pu bénéficier d'aide à trouver des sites, ainsi qu'à mettre en place les stratégies pour s'en servir. Trouver des sites adaptés est important, tout comme il est important de comprendre ce que le site propose comme activités et comment les résoudre, et tout ceci joue un rôle vital dans la motivation. Les tableau **Tableau 7.3.6** montre quels sont les sites les plus utilisés, et il est intéressant de noter que les élèves du groupe **8FRA-1** utilisent principalement le site du manuel, tandis que les élèves des autres groupes utilisent aussi plus fréquemment d'autres sites, comme par exemple Google translate. Que ce site ne représente pas le premier choix d'un enseignant est assez évident : le site n'effectue que des traductions de qualité très moyenne, et il ne s'agit pas d'un outil pour apprendre, mais un outil qui aide à comprendre un contenu dans sa généralité. Dans le Tableau 7.3.2, nous pouvons constater que l'usage d'internet est souvent empêché par le fait que l'élève ne sait pas quel site utiliser, ou que le site choisi soit trop compliqué à utiliser.

5.6 Conclusions

Au début de ce projet, l'idée était de changer de point de départ dans l'enseignement, et de se concentrer sur le vocabulaire et non la grammaire. Le fait de mettre en avant le vocabulaire nécessite la mise en place des stratégies d'apprentissage, et même si ces stratégies ne doivent pas nécessairement être explicitées, le bénéfice est plus grand lorsqu'elles le sont, comme le montrent les résultats du troisième test. Les stratégies différentes donnent de la variation aux élèves, facteur important dans l'enseignement. Quant à l'emploi des nouvelles technologies, les résultats obtenus des trois groupes différents de l'étude ne sont pas assez nets pour savoir si l'usage des technologies

font une véritable différence, mais aucun doute n'existe sur le fait que l'emploi des ordinateurs et internet est un facteur de motivation important pour les élèves.

Ce que nous avons pu constater dans cette étude est qu'il n'est pas seulement possible de se concentrer sur le vocabulaire, tout en mettant la grammaire de côté, mais aussi que la connaissance du vocabulaire s'améliore, et que la compréhension des élèves de la langue telle quelle ne souffre pas sous l'expérience. Les résultats au niveau de la grammaire ne donnent pas de réponse claire, et il aura fallu poursuivre l'étude jusqu'à la fin du collège pour savoir s'il y a véritablement d'écart entre les groupes.

Le fait de mettre en avant des stratégies pour que l'élève puisse s'en servir lui-même a été une expérience utile, mais encore faudrait-il regarder les effets sous une perspective plus longue : il serait donc préférable de poursuivre l'étude jusqu'à la fin du cycle, c'est-à-dire jusqu'à la fin du collège, pour savoir si les élèves sont devenus des véritables apprenants autonomes.

Cette expérience et l'étude de mise en place des stratégies s'arrête ici, par contre, ce qu'il ne faut pas oublier est que le travail sur les stratégies ne s'arrête jamais : toujours faut-il que l'enseignant donne des outils à l'apprenant, pour qu'il puisse un jour devenir capable de prendre en charge son propre apprentissage. Ces outils sont nombreux, avec des formes et fonctions diverses, mais ils ont tous la même étiquette : stratégies d'apprentissage.

6 Bibliographie

BILLAUD, R., 1980a. *Ça ira !. Fransk for den videregående skolen. Grunnbok 1.* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

BILLAUD, R., 1980b. *Aujourd'hui – Demain. Fransk for den videregående skolen.* Oslo, Gyldendal Norsk forlag.

BISHOP, D. M. V., 1997. *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children.* Hove, Psychology press.

BYRAM, M., 2004. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning.* London, Routledge.

CHOMSKY, N., 1965. *Aspects of the theory of syntax,* MIT press.

CHRIST, H. et CHRIST, I., 2005. Les débats sur le « Français Fondamental » et leur influence sur l'enseignement du français en Allemagne. *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux.* [en ligne] <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/indexfr.htm> (consulté le 2 août 2009).

CHRISTENSEN, H., et WULFF, T., 2006a. *Ouverture 8,* Elevbok. Oslo, Fag og kultur.

CHRISTENSEN, H., et WULFF, T., 2006b. *Ouverture 8,* Ressursperm for læreren. Oslo, Fag og kultur.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg, Didier. [En ligne] <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté le 12 août 2009).

COSTE, D., COURTILLON, J. et al., 1976. *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes),* Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe.

CYR, P., 1998. *Les stratégies d'apprentissage.* Paris, Clé international.

FERNANDEZ FRAILE, M. E., 2005. L'enseignement du vocabulaire en Espagne avant et après le Français Fondamental. *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux.* [en ligne] <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/indexfr.htm> (consulté le 2 août 2009)

FOSSDAL, A. et PERSSON, H., 1971. *A Paris en France 1. Fransk for begynnere.* Oslo, Cappelens Forlag.

FREMMEDESPRÅKSENTERET, 2007. *Introduksjon av Språkpermen i Norge.* [En ligne] <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13376> (consulté le 5 août 2009).

GOUGENHEIM, G., RIVENC, P., MICHEA, R. et SAUVAGEOT, A., 1967. *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré) : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base.* Paris, Didier.

- GÜVEN, H., 2005. Les applications du Français Fondamental en contexte turc : Aperçu historique (1966-1982). *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux*. [en ligne] <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/indexfr.htm> (consulté le 2 août 2009)
- HAUGE, R., 2008. *Savoir-apprendre dans la promotion de la connaissance*, (mémoire de maitrise). Universitetet i Oslo.
- HERRMANN, R. et Rauch, R., 1987(nouvelle éd. 2003). *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz. Französisch*. Stuttgart, Klett.
- JORAND, Vigdis S.D., 2006a. *C'est chouette 1*, tekst og lesebok. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- JORAND, Vigdis S.D., 2006b. *C'est chouette 1*, ressursperm. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- JORAND, Vigdis S.D., 2006c. *C'est chouette 1*, lærer-CD. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- JORAND, Vigdis S.D., 1997a. *Chouette Nouvelle*, tekstbok 1. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- JORAND, Vigdis S.D., 1997b. *Chouette Nouvelle*, arbeidsbok 1. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- JORAND, Vigdis S.D., 1997c. *Chouette Nouvelle*, Lærerveiledning 1. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- LAUFER, B. et NATION, P., 1995. Vocabulary size and use; Lexical richness in L2 written production, *Applied Linguistics*, vol. 16/3.
- LENZ, P. & SCHNEIDER, G., 2001. *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*, Université de Fribourg / CH : Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Étrangères. [En ligne] www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Fguide.pdf (consulté le 11 août 2009).
- MORALES GIL, F.J., 2005. L'irruption du Français Fondamental en Espagne (un vent de modernité dans l'enseignement franquiste). *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux*. [en ligne] <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/indexfr.htm> (consulté le 3 août 2009)
- OXFORD, R., 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Massachusetts, Heinle and Heinle Publishers.
- PAVICIC TAKAC, V., 2008. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, Cromwell Press.
- PONS-RIDLER, S. et MCKIM, F., 1985. Etude du vocabulaire fondamental par la dérivation. *The French Review*, Vol. LXV III, no. 5.
- PORCHER, J., HUART, M. et MARIET, F., 1979 (optrykk 1982), *Adaptation de « un niveau seuil » pour des contextes scolaires*. Paris, Hatier.
- RIVENC, P., 1979. Le français fondamental vingt-cinq ans après, *Le français dans le monde*, no.148.

SAEED, John I., 1997. *Introducing linguistics: Semantics*. Oxford, Blackwell publishers.

SAUSSURE, F., 1916 (nouvelle éd. 1967). *Cours de linguistique générale*. Paris, Editions Payot et Rivages.

SIMONSEN, T. & SPEITZ, H., 2006. *Europeisk språkperm. Lærerhåndbok*. [En ligne] http://skolenettet.no/nyUpload/Larerveiledning_spraakperm_13-18.pdf (consulté le 5 août 2009)

TØNNESEN, E., et WINBLAD, M., 1994. *Chouette*. Tekstbok. Oslo, Gyldendal.

VAN EK, J.A., 1975. *The Threshold Level*. Conseil de la Coopération Culturelle.

6.1 INTERNET:

www.ouverture.no (consultés à plusieurs reprises dans la période avril 2008–novembre 2009)

www.gyldendal.no/chouette (consultés à plusieurs reprises dans la période avril 2008–novembre 2009)

www.academie-francaise.fr (consulté le 3 août 2009).

7 Annexe

Annexe 7.1 : Résultats du troisième test

Annexe 7.2 : Questionnaire aux élèves

Annexe 7.3 : Résultats des questionnaires

Annexe 7.4 : Contrôle des connaissances

Annexe 7.5 : Résultats du contrôle des connaissances

7.1 Annexe: Résultats du troisième test

Tableau 7.1.1

8FRA-1

jouer au	parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
basket	47,4	52,6	0,0	0,0	100
foot(ball)	52,6	47,4	0,0	0,0	100
handball	52,6	47,4	0,0	0,0	100
golf	31,6	68,4	0,0	0,0	100
rugby	42,1	57,9	0,0	0,0	100
tennis	47,4	52,6	0,0	0,0	100
hockey	47,4	47,4	0,0	5,3	100
<u>du</u> piano	26,3	63,2	5,3	5,3	100
<u>de la</u> flûte	21,1	52,6	10,5	15,8	100
<u>aux</u> cartes	15,8	42,1	5,3	36,8	100
<u>sur l'</u> ordinateur	5,3	52,6	0,0	42,1	100

faire	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
du patin	10,5	10,5	0,0	78,9	100
du ski	26,3	42,1	10,5	21,1	100
du cheval	10,5	21,1	5,3	63,2	100
du jogging	26,3	15,8	42,1	15,8	100
du vélo	15,8	31,6	10,5	42,1	100
de la planche	10,5	36,8	21,1	31,6	100
de la gymnastique	10,5	31,6	36,8	21,1	100
de la voile	0,0	10,5	5,3	84,2	100

aller	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
à la discothèque	15,8	31,6	26,3	26,3	100
à la pêche	0,0	31,6	5,3	63,2	100
au cinéma	31,6	21,1	21,1	26,3	100

connus	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
Danser	78,9	0,0	5,3	15,8	100
Chanter	57,9	0,0	0,0	42,1	100
Écouter de la musique	10,5	21,1	47,4	21,1	100
Regarder la télé	15,8	26,3	26,3	31,6	100

mots gratuits	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
ski	73,7	5,3	0,0	21,1	100
vélo	63,2	0,0	0,0	36,8	100
canne à pêche	5,3	10,5	10,5	73,7	100
ballon de foot	36,8	31,6	31,6	0,0	100

nouveaux	parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
nager	42,1	0,0	0,0	57,9	100
Loisirs	10,5	15,8	0,0	73,7	100
écrire	15,8	0,0	0,0	84,2	100
Lire	42,1	0,0	0,0	57,9	100
bricoler	21,1	0,0	0,0	78,9	100
tricoter	21,1	0,0	0,0	78,9	100

8FRA-2

jouer au	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
basket	12,5	25	0	62,5	100
foot(ball)	18,75	50	0	31,25	100
handball	12,5	25	6,25	56,25	100
golf	18,75	31,25	0	50	100
rugby	18,75	31,25	0	50	100
tennis	12,5	25	0	62,5	100
hockey	18,75	12,5	12,5	56,25	100
du piano	6,25	31,25	6,25	56,25	100
de la flûte	0	43,75	0	56,25	100
aux cartes	0	0	12,5	87,5	100
sur l' ordinateur	0	12,5	6,25	81,25	100

faire	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
du patin	0	0	0	100	100
du ski	0	12,5	6,25	81,25	100
du cheval	0	0	0	100	100
du jogging	0	6,25	31,25	62,5	100
du vélo	0	0	0	100	100
de la planche	0	6,25	0	93,75	100
de la gymnastique	0	0	6,25	93,75	100
de la voile	0	0	0	100	100

aller	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
à la discothèque	0	25	12,5	62,5	100
à la pêche	0	0	0	100	100
au cinéma	12,5	12,5	25	50	100

connus	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
Danser	50	6,25	0	43,75	100
Chanter	50	0	0	50	100
Écouter de la musique	0	37,5	12,5	50	100
Regarder la télé	12,5	6,25	12,5	68,75	100

mots gratuits	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
ski	18,75	0	12,5	68,75	100
vélo	0	0	0	100	100
canne à pêche	0	0	0	100	100
ballon de foot	0	6,25	56,25	37,5	100

nouveaux	Parfaite	Partielle	Mot	Rien	Total
nager	6,25	0	0	93,75	100
Loisirs	0	0	0	100	100
écrire	0	0	0	100	100
Lire	18,75	0	0	81,25	100
bricoler	12,5	0	0	87,5	100
tricoter	12,5	0	0	87,5	100

7.2 Annexe : Questionnaire aux élèves

INTERNETT OG FRANSKE GLOSER

Dette spørreskjemaet er en del av en masteroppgave om språkkinnlæring i fransk-undervisningen i den norske skolen. Masteroppgaven tar for seg hvordan man på best mulig måte kan tilegne seg nye ord i det fremmede språket, og ser nærmere på hvordan bruk av internett kan ha en innvirkning.

Dette skjemaet stiller spørsmål om den enkelte elevs bruk av internett, samt hvilke andre metoder som brukes for å lære gloser. Skjemaet er fullstendig anonymt, og elevene skal ikke oppgi verken navn eller alder. Den eneste informasjon det spørres om, er klasses tilhørighet. Skjemaet vil kun brukes til statistiske formål.

Sammen med spørreskjemaet vil det bli gjennomført en gloseprøve, også denne vil være fullstendig anonym. Gloseprøven vil bli sammenlignet med svarene fra spørreskjemaet for å kunne si noe om bruk av internett faktisk har en betydning i innlæringsprosessen, positiv eller negativ.

Elevene bes lese nøye igjennom spørsmålene på spørreskjemaet før de svarer.

Takk for hjelpen!

1. Har du lært fransk før (hjemme eller i skolesammenheng)?

Ja, har hatt franskundervisning iår

Ja, har lært litt fransk hjemme

Nei, dette er første året jeg lærer fransk

2. Har du brukt internett til å lære nye ord på fransk?

Ja

Nei

Hvis du svarte **nei** på spørsmål 1., hva var grunnen til at du ikke brukte internett?

Jeg har ikke datamaskin og/eller internett hjemme

Jeg liker ikke å bruke data

Jeg syntes det var vanskelig å bruke nettsidene

Jeg vet ikke hvilke nettsider jeg kan bruke

Jeg er ikke det er noe interessant/jeg synes ikke jeg lærer noe av det

Jeg er ikke interessert i å lære språket

Hvis du svarte **ja** på spørsmål 1., hvor ofte brukte du internett for å lære fransk?

Nesten hver dag

To-tre ganger i uka

En gang i uka

Bare én eneste gang

Hvis du svarte **ja** på spørsmål 1, hvor lenge brukte du internett hver gang?

Fem minutter hver gang

Mellom 10 og 20 minutter hver gang

Mer enn 20 minutter hver gang

Vet ikke

3. Hvilke sider har du brukt? (Flere svar mulig)

- www.gyldendal.no/chouette (nettstedet til læreboken C'est chouette)
- <http://www.ouverture.no/> (nettstedet til læreboken Ouverture)
- www.bonjourdefrance.com og/eller www.didieraccord.com (franske nettsider)
- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> og/eller <http://lexiquefle.free.fr/> (sider for gloselæring)
- Andre, presiser.....

4. Hvilke sider har du brukt **mest**? (Flere svar mulig)

- www.gyldendal.no/chouette (nettstedet til læreboken C'est chouette)
- <http://www.ouverture.no/> (nettstedet til læreboken Ouverture)
- www.bonjourdefrance.com og/eller www.didieraccord.com (franske nettsider)
- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> og/eller <http://lexiquefle.free.fr/> (sider for gloselæring)
- Andre, presiser.....

5. Var det noen sider du **ikke** brukte i det hele tatt? (Flere svar mulig)

- www.gyldendal.no/chouette (nettstedet til læreboken C'est chouette)
- <http://www.ouverture.no/> (nettstedet til læreboken Ouverture)
- www.bonjourdefrance.com og/eller www.didieraccord.com (franske nettsider)
- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> og/eller <http://lexiquefle.free.fr/> (sider for gloselæring)

6. Hvilke synes du var de **mest** nyttige (hvilke sider synes du at du lærte **mest** av?) (Flere svar mulig)

- www.gyldendal.no/chouette (nettstedet til læreboken C'est chouette)
- <http://www.ouverture.no/> (nettstedet til læreboken Ouverture)
- www.bonjourdefrance.com og/eller www.didieraccord.com (franske nettsider)
- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> og/eller <http://lexiquefle.free.fr/> (sider for gloselæring)

7. Hvilke synes du var de **minst** nyttige (hvilke sider synes du at du lærte **minst** av?) (Flere svar mulig)

- www.gyldendal.no/chouette (nettstedet til læreboken C'est chouette)
- <http://www.ouverture.no/>(nettstedet til læreboken Ouverture)
- www.bonjourdefrance.com og/eller www.didieraccord.com (franske nettsider)
- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> og/eller <http://lexiquefle.free.fr/> (sider for gloselæring)

8. Hvilke synes du var best (best å bruke, finest utformet, morsomst osv.)? (Flere svar mulig)

- www.gyldendal.no/chouette (nettstedet til læreboken C'est chouette)
- <http://www.ouverture.no/>(nettstedet til læreboken Ouverture)
- www.bonjourdefrance.com og/eller www.didieraccord.com (franske nettsider)
- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> og/eller <http://lexiquefle.free.fr/> (sider for gloselæring)
- Vet ikke

9. Synes du at du har lært noe av å bruke data til å lære nye ord?

- Ja, masse
- Ja, litt
- Nei, ingenting
- Vet ikke

10. Tror du det er nyttig å bruke data i undervisningen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

11. Har bruk av data i språklæringen vært motiverende? (Har du fått lyst til å jobbe med faget?)

Ja

Nei

Vet ikke

12. På hvilke andre måter lærer du gloser?

Jeg leser glosene i boka og puffer

Jeg skriver ned glosene i en glosebok og puffer

Jeg får noen til å høre meg i glosene

Jeg lager konkurranse med noen i klassen om å huske flest ord

Jeg lager lister og grupperer ordene slik at det blir lettere å huske dem

Jeg sammenligner nye ord med ord på andre språk jeg kan for å se om det er noen likheter eller forskjeller

Jeg lager tegninger og symboler til hvert av ordene

Jeg løser ulike typer kryssord

Jeg bruker "le jeu du pendu" ("hang-man"), ball-leker og lignende

Jeg bruker "tre-trinns-raketten"

Jeg lager små lapper som jeg fester rundt på forskjellige steder hjemme

Andre måter:.....

Takk for hjelpen!

7.3 Annexe : Résultats du questionnaire

Tableau 7.3.1

1. Har du lært fransk før?

8FRA-1

	Elev nr.													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ja, iår														
ja, har lært litt fransk hjemme					1				1					
nei, dette er første året	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	

 Ikke besvart

8FRA-2

	Elev nr.																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ja, iår																	
ja, har lært litt fransk hjemme																	
nei, dette er første året	1		1	1	1	1		1		1	1	1	1				

8SLUSK

	Elev nr.																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ja, iår				1									1					
ja, har lært litt fransk hjemme								1		1					1			
nei, dette er første året	1	1	1		1	1	1		1		1	1		1		1	1	1

Elev nr. 4 og 13: Ikke svart hvor lenge de har lært fransk

Tableau 7.3.2

2. Har du brukt internett ?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ja			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
nei	1	1												

8FRA-2

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ja			1					1									
nei	1			1	1	1				1	1	1	1				

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ja	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1			1	1	1
nei				1							1	1		1	1			



Ikke besvart

Hvis nei, hva var grunnen?

Elev nr. 1 : Vanskelig å bruke sidene.

Elev nr. 2: Jeg synes ikke der er interessant/jeg synes ikke jeg lærer noe av det.

Elev nr 1, 4, 10 og 11: Jeg synes ikke det er interessant/Jeg synes ikke jeg lærer noe av det.

Elev nr. 5, 12 og 13: vet ikke hvilke nettsider jeg kan bruke.

Elev nr 4, 12, og 14: vet ikke hvilke nettsider jeg kan bruke.

Elev nr. 15 : Jeg synes ikke det er interessant/ Jeg synes ikke jeg lærer noe av det.

Elev nr. 11: Jeg er ikke interessert i språket.

Tableau 7.3.3

hvis ja, hvor ofte?

8FRA-1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
nesten hver dag							1							
to-tre ganger i uka						1			1				1	
omtrent en gang i uka					1			1		1	1	1		
bare en eneste gang	1	1		1										
ikke svar			1											

 Ikke besvart

8FRA-2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
nesten hver dag																	
to-tre ganger i uka			1														
omtrent en gang i uka								1									
bare en eneste gang												1	1				
ikke svar	1			1	1	1				1	1						

8SLUSK

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
nesten hver dag																		
to-tre ganger i uka																1		
omtrent en gang i uka	1	1	1			1							1					
bare en eneste gang					1		1	1	1	1							1	1
ikke svar																		

Tableau 7.3.4

hvis ja, hvor lenge hver gang?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
fem minutter						1								
10-20 minutter		1						1	1	1			1	
mer enn 20 minutter				1										
vet ikke	1		1		1		1				1	1		

 Ikke besvart

8FRA-2

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
fem minutter																	
10-20 minutter			1					1									
mer enn 20 minutter																	
vet ikke												1	1				

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
fem minutter						1												
10-20 minutter	1	1								1						1		
mer enn 20 minutter							1											1
vet ikke			1		1			1	1				1				1	

Tableau 7.3.5

3. Hvilke sider har du brukt?

8FRA-1

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
chouette		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ouverture				1											
bonjourdefrance			1												
users/skyet...			1					1							
andre									1						
ikke svar															

Elev nr. 8: Google for ordsøk.

8FRA-2

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
chouette		1		1		1	1				1							
ouverture																		
bonjourdefrance				1														
users/skyet...							1											
andre					1				1				1	1				
ikke svar												1						

Elev nr. 8: Et fransk spill – husker ikke navn.

Elev nr. 4, 12 og 13: uten presisjon.

 Ikke besvart

8SLUSK

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
chouette		1	1			1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1
ouverture			1																
bonjourdefrance																			
users/skyet...																			
andre			1			1						1		1			1	1	
ikke svar				1															

Elev nr. 3, 6, 13, 16 og 17: Google for ordsøk/oversettelser.

Elev nr. 11: ikke brukt nettsider.

Tableau 7.3.6

4. Hvilke sider har du brukt mest?

8FRA-1

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
chouette		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ouverture															
bonjourdefrance															
users/skyet...															
andre									1						
ikke svar															

Elev nr. 8: Google for ordsøk.

8FRA-2

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
chouette		1		1		1	1				1							
ouverture																		
bonjourdefrance																		
users/skyet...																		
andre					1								1	1				
ikke svar									1			1						

Elev nr. 4, 12 og 13: Uten presisjon.

 Ikke besvart

8SLUSK

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
chouette		1	1			1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1
ouverture																			
bonjourdefrance																			
users/skyet...																			
andre		1		1			1							1			1	1	
ikke svar					1							1							

Elev nr. 6, 13, 16 og 17: Google for ordsøk.

Elev nr. 1: Ordbøker.

Elev nr. 3: Uten presisjon.

Tableau 7.3.7

5. Var det noen sider du ikke brukte i det hele tatt?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
chouette														
ouverture	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
bonjourdefrance	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
users/skyet...	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
ikke svar														

 Ikke besvart

8FRA-2

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
chouette				1				1			1						
ouverture	1		1	1	1	1		1		1	1	1					
bonjourdefrance	1			1	1	1		1		1	1	1					
users/skyet...	1		1	1	1			1		1	1	1					
ikke svar													1				

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
chouette			1								1							
ouverture	1				1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1
bonjourdefrance	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1
users/skyet...	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1
ikke svar				1									1	1				

Tableau 7.3.8

6. Hvilke sider var mest nyttige?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
chouette	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ouverture														
bonjourdefrance														
users/skyet...								1						
ikke svar														

 Ikke besvart

8FRA-2

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
chouette	1		1		1	1						1					
ouverture																	
bonjourdefrance			1														
users/skyet...																	
ikke svar				1				1		1	1		1				

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
chouette	1	1			1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1
ouverture																		
bonjourdefrance																		
users/skyet...																		
ikke svar			1	1							1		1					

Tableau 7.3.9

7. Hvilke sider var de minst nyttige?

8FRA-1

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
chouette															
ouverture		1	1			1			1				1	1	
bonjourdefrance		1		1		1							1	1	
users/skyet...		1	1			1		1					1	1	
ikke svar					1		1			1	1	1			

8FRA-2

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
chouette																		
ouverture																		
bonjourdefrance				1														
users/skyet...							1											
ikke svar		1			1	1			1		1	1	1	1				

 Ikke besvart

8SLUSK

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
chouette								1											
ouverture			1			1				1							1	1	1
bonjourdefrance			1			1				1							1	1	1
users/skyet...			1			1				1						1	1	1	1
ikke svar		1		1	1		1		1		1	1	1	1	1				

Tableau 7.3.10

8. Hvilke synes du var best å bruke?

8FRA-1

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
chouette		1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		
ouverture									1						
bonjourdefrance															
users/skyet...															
vet ikke				1											1
ikke svar															

 Ikke besvart

8FRA-2

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
chouette		1		1			1						1					
ouverture																		
bonjourdefrance																		
users/skyet...																		
vet ikke				1	1				1									
ikke svar											1	1		1				

8SLUSK

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
chouette		1	1			1		1		1	1		1		1	1	1	1	1
ouverture																			
bonjourdefrance																			
users/skyet...																			
vet ikke				1			1		1					1					
ikke svar					1							1							

Tableau 7.3.11

9. Har data har vært til hjelp for å lære nye ord?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ja, masse						1	1							
ja, litt	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	
nei, ingenting														
vet ikke														

 Ikke besvart

8FRA-2

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ja, masse			1					1									
ja, litt					1					1							
nei, ingenting	1			1		1											
vet ikke											1	1	1				

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ja, masse		1	1					1										
ja, litt	1				1	1	1		1	1		1	1	1		1	1	1
nei, ingenting											1							
vet ikke				1											1			

Tableau 7.3.12

10. Tror du det er nyttig å bruke data i undervisningen?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ja	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	
Nei														
Vet ikke					1							1		

8FRA-2

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ja			1		1	1		1		1	1						
Nei																	
Vet ikke	1			1								1	1				

 Ikke besvart

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ja	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nei						1												
Vet ikke				1	1													

Tableau 7.3.13

11. Har bruk av data vært motiverende?

8FRA-1

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ja			1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	
nei		1													
Vet ikke						1								1	

8FRA-2

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ja						1	1		1									
nei													1	1				
Vet ikke		1		1	1						1	1						

 Ikke besvart

8SLUSK

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ja			1	1	1			1		1	1				1		1		
nei		1				1	1					1	1						1
Vet ikke									1					1		1		1	

Tableau 7.3.14

12. På hvilke andre måter lærer du gloser?

8FRA-1

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
jeg leser og pugger	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
skriver og pugger			1	1		1		1	1	1		1	1	
noen hører meg		1	1			1		1	1		1	1	1	
jeg lager konkurranse med noen														
jeg lager lister og grupperer								1						1
sammenligning med andre språk	1	1			1				1	1		1	1	
lager tegninger														
lotto-spill eller andre spill														
ulike typer kryssord							1							
jeu du pendu, ball-leker eller lign.														
tre-trinns-raketten														
små lapper som festes overalt														
andre måter	1			1								1		
ikke svar														



Ikke besvart

8FRA-2

	Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
jeg leser og pugger	1		1	1	1	1			1		1	1	1	1				
skriver og pugger			1		1				1		1		1	1				
noen hører meg	1		1	1	1	1			1		1		1	1				
jeg lager konkurranse med noen																		
jeg lager lister og grupperer			1		1													
sammenligning med andre språk					1													
lager tegninger																		
lotto-spill eller andre spill																		
ulike typer kryssord																		
jeu du pendu, ball-leker eller lign.																		
tre-trinns-raketten																		
små lapper som festes overalt																		
andre måter																		
ikke svar																		

 Ikke besvart

8SLUSK

Elev nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
jeg leser og pugger	1	1		1	1	1	1					1		1	1		1	
skriver og pugger		1		1	1	1			1	1				1		1	1	1
noen hører meg	1	1			1				1	1		1		1			1	1
jeg lager konkurranse med noen																		
jeg lager lister og grupperer sammenligning med andre språk																		
lager tegninger	1	1	1			1			1				1					
lotto-spill eller andre spill																		
ulike typer kryssord																		
jeu du pendu, ball-leker eller lign.																		
tre-trinns-raketten																		
små lapper som festes overalt			1							1								
andre måter									1	1							1	
ikke svar							1	1			1							

Avsluttende prøve i fransk

Våren 2009

Skole: _____

Navn: _____

Kapittel 1

1. Kombiner franske og norske ord som passer sammen (trekk strek mellom punktene):

En forbrytelse	0	0	Un poison
Et bryllup	0	0	Un secret
En fare	0	0	Un ennemi
En fiende	0	0	Un silence
En gift	0	0	Un danger
En hemmelighet	0	0	Riche
Umulig	0	0	Une victoire
Rik	0	0	Un divorce
En seier	0	0	Un crime
En skilsmisse	0	0	Impossible
En stillhet	0	0	Un mariage

Kapittel 2

2. Oversett fra norsk til fransk. Husk på ubestemt eller bestemt artikkel der det trengs:

1. En adresse_____
2. En bank_____
3. En cd_____
4. En dame_____
5. En film_____
6. Geografien_____
7. En historie_____
8. Naturen_____
9. Personen_____
10. Et universitet_____

3. Oversett fra fransk til norsk:

1. J'ai un DVD français _____
2. Tu habites en France? _____
3. Tu as quel âge ? _____
4. J'ai 15 ans. _____
5. Je m'appelle Pierre _____
6. Tu as une vache _____
7. Il a une maison en Norvège _____
8. Tu as 14 ans ? _____
9. Il s'appelle Jacques _____

4. Oversett fra norsk til fransk :

1. Jeg bor i Norge _____
2. Hva heter du? _____
3. Og du da? _____
4. Hvordan går det? _____
5. Ja, litt. _____

Kapittel 3

5. Kombiner franske og norske ord som passer sammen (trekk strek mellom punktene) :

Il ai	0	0	Fotballen
La lang	0	0	Kjempegrei
Le fi	0	0	Språket
Les ai	0	0	Snill
Spo	0	0	Gode
Super syn	0	0	Vennene
Gent	0	0	Sporty
Une bague	0	0	Gjær
Boni	0	0	En baguett
La lev	0	0	Han liker

Kapittel 4

6. Sett ordene under på riktig plass :

frère **tante** **grand-mère** **anniversaire** **fil**
appelle **grands-parents** **à** **fils** **habite**

Je m' _____ Julie. J'ai 14 ans et mon _____ est le 20 juin. J'habite à Nice avec ma mère et ma sœur. J'ai un _____ aussi.

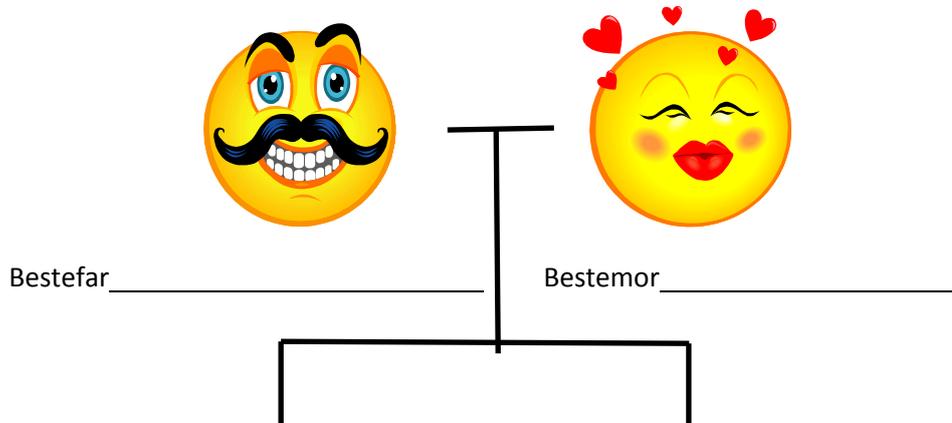
Il _____ à Paris maintenant. J'ai une _____ et un oncle à Bordeaux. Ils ont une _____, ma cousine et un _____, mon cousin.

J'ai une autre tante _____ Bourges. Mes _____ habitent à Pau.

J'ai une _____ à Rennes. Mon grand-père est mort.

7. Oversett ordene:

Familien _____

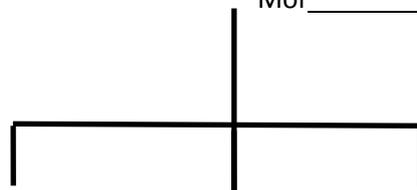
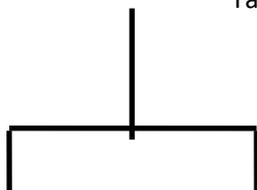


Onkel _____

Far _____

Tante _____

Mor _____



Fetter _____

Bernard _____

Søster _____

Kusine _____

Bror _____

Kapittel 5

8. Sett inn ordene under på rett plass. **NB ! Det er flere ord enn du trenger, så her må du velge riktig !**

temps hiver faire saison En née
musique sportif. suis aimes lire ai

J' _____ 13 ans. Je suis _____ le deux avril.

J'aime la _____ française. Le dimanche j'aime _____ un bon livre.

Je ne _____ pas très sportive. L'été je préfère _____ du vélo.

L' _____ j'aime faire du ski.

Ma _____ préférée, c'est le printemps. Il fait quel _____ en Norvège en hiver ?

Tu _____ la neige ?

Den som forteller er:

En gutt En jente Vet ikke/ikke mulig å vite

Hva begrunner du dette med? _____

9. Oversett ordene til fransk:

Spille fotball _____

Spille golf _____

Spille (is)hockey _____

Spille rugby _____

Spille håndball _____

Spille tennis _____

Spille piano _____

Gå på kino _____

Gå på diskotek _____

Kapittel 6

10. Kombiner franske og norske ord som passer sammen (trekk strek mellom punktene):

Hvilken	0	0	Sonner
Matematikk	0	0	Le français
Fransk	0	0	Arriver
Ettermiddagen	0	0	Le devoir
Klassen	0	0	Se lever
Måltidet	0	0	La classe
Ringe	0	0	Le repas
Stå opp	0	0	Les maths
Spise middag	0	0	Le copain
Kameraten	0	0	L'après-midi
Komme	0	0	Dîner
Leksen	0	0	Quel
Jeudi	0	0	Tirsdag
La semaine	0	0	Uke
Mercredi	0	0	Søndag
Vendredi	0	0	Lørdag
Mardi	0	0	Onsdag
Samedi	0	0	Fredag
Lundi	0	0	Mandag
Dimanche	0	0	Torsdag

11. Bøy verbet avoir :

Je _____

Tu _____

Il/elle _____

Nous _____

Vous _____

Ils/elles _____

13. Bøy verbet être:

Je _____

Tu _____

Il/elle _____

Nous _____

Vous _____

Ils/elles _____

15. Bøy verbet faire :

Je _____

Tu _____

Il/elle _____

Nous _____

Vous _____

Ils/elles _____

12. Sett inn riktig form av verbet avoir :

Nous _____ une grande maison.

Mes cousines _____ un chat.

Mon père _____ trois frères.

Tu _____ quel âge ?

J' _____ une famille en France.

Vous _____ un cheval ?

14. Sett inn riktig form av verbet être:

Vous _____ gentils.

Mon ami _____ sportif

L'église _____ très belle.

Eric et Louis _____ français.

Les baguettes _____ bonnes.

Nous _____ gentils.

16. Sett inn riktig form av verbet faire:

Je _____ du sport tous les jours.

Pascal _____ de la gymnastique.

Pierre et Anne _____ du ski de fond.

Qu'est-ce que tu _____ ?

Nous _____ du jogging du soir.

Vous _____ du sport ?

17. Bøy verbet parler :

Je _____

Tu _____

Il/elle _____

Nous _____

Vous _____

Ils/elles _____

18. Sett inn riktig form av verbet i parentes :

Tu _____ français ? (parler)

J' _____ en Norvège. (habiter)

Tu t' _____ comment ? (appeler)

Il _____ son chien. (aimer)

Je _____ norvégien. (parler)

Nous _____ les bonbons (aimer)

19. Les teksten under og oversett til norsk.

Le sport

La Française Amélie Mauresmo est née le 5 juillet 1979. Déjà à l'âge de 4 ans elle découvre le tennis quand elle regarde un match entre le Suédois Mats Wilander et le Français Yannick Noah. Ses parents lui offrent une raquette et elle s'inscrit dans une école de tennis. A l'âge de 17 ans elle est déjà numéro 1 chez les juniors où elle gagne Roland Garros et Wimbledon. En 1998, elle fait partie des trente meilleures dans le monde et aujourd'hui elle est la grande joueuse de tennis française.

7.5 Annexe 5 : résultats du contrôle des connaissances

Explications aux tableaux :

Dans le suivant sont présentés les résultats de l'enquête dans trois classes différentes. Ces trois groupes sont nommés **8FRA-1**, **8FRA-2** et **8SLUSK**. En ce qui concerne les résultats des exercices 11 à 18, un quatrième groupe est également représenté, **9FRA**. Les quatre groupes sont présentés dans le chapitre 5 de ce mémoire.

SF : Réponse sans faute

TE : L'élève a tenté de répondre, mais a donné une mauvaise réponse

TPC : L'élève a répondu partiellement correct (par exemple en donnant le bon mot, mais le mauvais article)

R : L'élève n'a pas répondu

A la fin de chaque tableau suit un résumé des résultats.

Tableau 7.5.1

Exercice 1

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	11			11	
Personne 2	11			11	
Personne 3	11			11	
Personne 4	11			11	
Personne 5	11			11	
Personne 6	11			11	
Personne 7	11			11	
Personne 8	9	2		11	seier, stillhet
Personne 9	11			11	
Personne 10	11			11	
Personne 11	11			11	
Personne 12	11			11	
Personne 13	11			11	
Personne 14	11			11	
Total de personnes sans faute: 13 sur 14 (92,85%)					

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	11			11	
Personne 2	11			11	
Personne 3	11			11	
Personne 4	11			11	
Personne 5	11			11	
Personne 6	11			11	
Personne 7	11			11	
Personne 8	11			11	
Personne 9	11			11	
Personne 10	8	3		11	bryllup, gift, seier
Personne 11	11			11	
Personne 12	11			11	
Personne 13	10		1	11	Fare
Personne 14	11			11	
Personne 15	11			11	
Personne 16	8	2	1	11	forbrytelse, fare, skilsmisse
Personne 17	11			11	
Total de personnes sans faute: 14 sur 17 (82,35%)					

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	11			11	
Personne 2	11			11	
Personne 3	10		1	11	Skilsmisse
Personne 4	7	2	2	11	forbrytelse, fare, gift, seier
Personne 5	11			11	
Personne 6	9	1	1	11	fiende, umulig, rik
Personne 7	11			11	
Personne 8	11			11	
Personne 9	11			11	
Personne 10	11			11	
Personne 11	10		1	11	Bryllup
Personne 12			11	11	
Personne 13	11			11	
Personne 14	11			11	
Personne 15	11			11	
Personne 16	11			11	
Personne 17	11			11	
Personne 18	11			11	
Total de personnes sans faute: 13 sur 18 (72,22%)					

8FRA-1	92,85 % font un sans faute. 7,14 % font 9 SF. C-à-d. que 100% font plus que 9 SF.
8FRA-2	82,35 % font un sans faute. 5,88 % font 10 SF. C-à-d. que 88,23 % font plus que 9 SF.
8SLUSK	72,22 % font un sans faute. 16,66 % font 9 ou 10 SF. C-à-d. que 88,88 % font plus que 9 SF.

Tableau 7.5.2

Exercice 2: Mots et articles corrects

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1		8		2	10
Personne 2	2	2		6	10
Personne 3	6	4			10
Personne 4	6	4			10
Personne 5	3	5		2	10
Personne 6		3		7	10
Personne 7		1		9	10
Personne 8	1	2		7	10
Personne 9	3	1		6	10
Personne 10	1	5		4	10
Personne 11		10			10
Personne 12	4	5	1		10
Personne 13	7	3			10
Personne 14	1	8	1		10
Personnes avec plus de 6 SF: 3 sur 14 (21,43%)					
moyenne SF: 34/14 = 2,43					

8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	4	6			10
Personne 2	2	8			10
Personne 3		9	1		10
Personne 4		4	1	5	10
Personne 5	3	6	1		10
Personne 6	2	8			10
Personne 7	4	3		3	10
Personne 8	1	1		8	10
Personne 9	6	2		2	10
Personne 10		5		5	10
Personne 11	5	4		1	10
Personne 12	2	7	1		10
Personne 13	2	7		1	10
Personne 14	1	8	1		10
Personne 15		3	1	6	10
Personne 16	1			9	10
Personne 17	3		7		10
Personnes avec plus de 6 SF: 1 sur 17 (5,88%)					
Moyenne SF: 36/17 = 2,12					

Exercice 2: Mots lexicaux corrects

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	3	4	1	2	10
Personne 2	2	2		6	10
Personne 3	7	3			10
Personne 4	6	4			10
Personne 5	3	5		2	10
Personne 6	2	1		7	10
Personne 7	1			9	10
Personne 8	2	1		7	10
Personne 9	3	1		6	10
Personne 10	3	3		4	10
Personne 11	6	4			10
Personne 12	5	4	1		10
Personne 13	7	3			10
Personne 14	7	3			10
Personnes avec 6 SF ou plus: 5 sur 14 (35,71%)					
Moyenne SF: 57/14 = 4,07					
Sans réponse: 41		Moyenne: 41 /14 = 2,93			
8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6	4			10
Personne 2	5	5			10
Personne 3	4	6			10
Personne 4	1	4		5	10
Personne 5	5	5			10
Personne 6	5	5			10
Personne 7	5	2		3	10
Personne 8	1	1		8	10
Personne 9	3		1	6	10
Personne 10	3	6		1	10
Personne 11	3	5	1	1	10
Personne 12	6	4			10
Personne 13	3	6	1		10
Personne 14	6	3		1	10
Personne 15	3	2		5	10
Personne 16	2	6		2	10
Personne 17	3	7			10
Personnes avec 6 SF ou plus: 3 sur 17 (17,64%)					
Moyenne SF: 64/17 = 3,76					
Sans réponse: 32		Moyenne: 32/17 = 1,88			

8SLUSK	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	4	6			10
Personne 2	5	4	1		10
Personne 3	1			9	10
Personne 4	3	4		3	10
Personne 5		7	1	2	10
Personne 6	1	4	2	3	10
Personne 7	5	5			10
Personne 8	3	7			10
Personne 9	1			9	10
Personne 10	5	4		1	10
Personne 11	1	3		6	10
Personne 12				10	10
Personne 13	1	3	3	3	10
Personne 14	2	1		7	10
Personne 15	2	7		1	10
Personne 16	3	6	1		10
Personne 17	2	7	1		10
Personne 18	2	7	1		10
Personnes avec plus de 6 SF: 0 sur 18 (0%)					
Moyenne SF: 41/18 = 2,27					

8SLUSK	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	5	5			10
Personne 2	5	4	1		10
Personne 3	1			9	10
Personne 4	3	4		3	10
Personne 5	3	4		3	10
Personne 6	4	2	1	3	10
Personne 7	5	5			10
Personne 8	4	6			10
Personne 9	1			9	10
Personne 10	6	3		1	10
Personne 11	2	2		6	10
Personne 12				10	10
Personne 13	2	2	3	3	10
Personne 14	3			7	10
Personne 15	2	8			10
Personne 16	4	5	1		10
Personne 17	5	4	1		10
Personne 18	3	6	1		10
Personnes avec 6 SF ou plus: 0 sur 18 (0%)					
Moyenne SF: 58 /18 = 3,22					
Sans réponse: 54		Moyenne: 54/18 = 3			

Mot lexical plus article

8FRA-1		
Plus de 6 SF:	21,43 %	Meilleur résultat
Moyenne SF:	2,43	Meilleur résultat
8FRA-2		
Plus de 6 SF:	5,88 %	
Moyenne SF:	2,43	
8SLUSK		
Plus de 6 SF:	0 %	
Moyenne SF:	2,27	

Mot lexical uniquement

8FRA-1		
6 SF ou plus:	35,71 %	meilleur résultat
Moyenne SF:	4,07	meilleur résultat
Sans réponse:	41	
Moyenne sans réponse:	2,93	
8FRA-2		
6 SF ou plus:	17,64 %	
Moyenne SF:	3,76	
Sans réponse:	32	meilleur résultat
Moyenne sans réponse:	1,88	meilleur résultat
8SLUSK		
6 SF ou plus:	0 %	
Moyenne SF:	3,22	
Sans réponse:	54	
Moyenne sans réponse:	3	

Tableau 7.5.3

Exercice 2: Choix de déterminé/indéterminé et choix de genre

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.	Article correct	Genre correct
Personne 1		7		2	9	3	2
Personne 2	2	2		6	10	3	2
Personne 3	6	4			10	10	6
Personne 4	6	4			10	10	6
Personne 5	3	5		2	10	7	4
Personne 6		3		7	10	1	2
Personne 7		1		9	10	0	1
Personne 8	1	2		7	10	3	0
Personne 9	3	1		6	10	2	4
Personne 10	1	5		4	10	3	1
Personne 11		10			10	1	4
Personne 12	4	5	1		10	10	4
Personne 13	7	3			10	10	7
Personne 14	1	8	1		10	7	2
Choix déterminé/indéterminé							
Personnes avec 10 SF						4 sur 14	28,57 %
Personnes avec plus de 6 SF						6 sur 14	42,88 %
Choix de genre							
Personnes avec 10 SF						0 sur 14	0 %
Personnes avec plus de 6 SF						3 sur 14	21,43 %

8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.	Article correct	Genre correct
Personne 1	4	6			10	10	5
Personne 2	2	8			10	9	5
Personne 3		9	1		10	7	5
Personne 4		4	1	5	10	5	3
Personne 5	3	6	1		10	10	7
Personne 6	2	8			10	10	6
Personne 7	4	3		3	10	7	4
Personne 8	1	1		8	10	1	1
Personne 9	6	2		2	10	4	1
Personne 10		5		5	10	8	3
Personne 11	5	4		1	10	7	2
Personne 12	2	7	1		10	10	7
Personne 13	2	7		1	10	3	2
Personne 14	1	8	1		10	8	8

Personne 15		3	1	6	10	4	2
Personne 16	1			9	10	8	3
Personne 17	3		7		10	10	7
Choix déterminé/indéterminé							
Personnes avec 10 SF					5 sur 17	29,41 %	
Personnes avec plus de 6 SF					12 sur 17	70,59 %	
Choix de genre							
Personnes avec 10 SF					0 sur 17	0 %	
Personnes avec plus de 6 SF					5 sur 17	29,41 %	

8SLUSK	SF	TPC	TE	R	No. Rép.	Article correct	Genre correct
Personne 1	4	6			10	9	4
Personne 2	5	4	1		10	10	7
Personne 3	1			9	10	1	1
Personne 4	3	4		3	10	7	3
Personne 5		7	1	2	10	7	1
Personne 6	1	4	2	3	10	5	2
Personne 7	5	5			10	10	6
Personne 8	3	7			10	7	6
Personne 9	1			9	10	1	1
Personne 10	5	4		1	10	9	5
Personne 11	1	3		6	10	4	1
Personne 12				10	10	0	0
Personne 13	1	3	3	3	10	5	2
Personne 14	2	1		7	10	3	2
Personne 15	2	7		1	10	7	3
Personne 16	3	6	1		10	7	3
Personne 17	2	7	1		10	10	3
Personne 18	2	7	1		10	9	4
Choix déterminé/indéterminé							
Personnes avec 10 SF					3 sur 18	16,66 %	
Personnes avec plus de 6 SF					11 sur 18	61,11 %	
Choix de genre							
Personnes avec 10 SF					0 sur 18	0 %	
Personnes avec plus de 6 SF					3 sur 18	16,66 %	

Choix d'article déterminé/indéterminé et choix de genre

8 FRA-1		
Personnes avec 10 SF (déterminé/indéterminé)	28,57 %	
Personnes avec plus de 6 SF (déterminé/indéterminé)	42,88 %	
Personnes avec 10 SF (choix de genre)	0 %	
Personnes avec plus de 6 SF (déterminé/indéterminé)	21,43 %	
8 FRA - 2		
Personnes avec 10 SF (déterminé/indéterminé)	29,41 %	meilleur résultat
Personnes avec plus de 6 SF (déterminé/indéterminé)	70,59 %	meilleur résultat
Personnes avec 10 SF (choix de genre)	0 %	
Personnes avec plus de 6 SF (déterminé/indéterminé)	29,41 %	
8 SLUSK		
Personnes avec 10 SF (déterminé/indéterminé)	16,66 %	
Personnes avec plus de 6 SF (déterminé/indéterminé)	61,11 %	
Personnes avec 10 SF (choix de genre)	0 %	
Personnes avec plus de 6 SF (déterminé/indéterminé)	16,66 %	

Tableau 7.5.4

Exercice 3

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6	1	1	1	9
Personne 2	7	2			9
Personne 3	9				9
Personne 4	8			1	9
Personne 5	6	3			9
Personne 6	8			1	9
Personne 7	7	1		1	9
Personne 8	8			1	9
Personne 9	8	1			9
Personne 10	9				9
Personne 11	7	1	1		9
Personne 12	7	2			9
Personne 13	8	1			9
Personne 14	8			1	9
Personnes avec 9 SF: 2 (14,29%)					
Personnes avec 8 SF ou plus: 8 (57,14%)					

Exercice 4

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1		1	1	3	5
Personne 2	3	1	1		5
Personne 3	4	1			5
Personne 4	4	1			5
Personne 5	3	1		1	5
Personne 6	1	2		2	5
Personne 7	2			3	5
Personne 8	3	1		1	5
Personne 9	3	1		1	5
Personne 10	2	1	2		5
Personne 11	3	1	1		5
Personne 12	3	2			5
Personne 13	4	1			5
Personne 14	2	1	1	1	5
Personnes avec 4 SF ou plus: 3 (21,43%)					

8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	8	1			9
Personne 2	9				9
Personne 3	7			2	9
Personne 4	6			3	9
Personne 5	7	1		1	9
Personne 6	7				7
Personne 7	7			2	9
Personne 8	7	1	1		9
Personne 9					0
Personne 10					0
Personne 11					0
Personne 12					0
Personne 13					0
Personne 14					0
Personne 15					0
Personne 16					0
Personne 17	7	2			9
Personnes avec 9 SF: 1 (5,88%)					
Personnes avec 8 SF ou plus: 2 (11,76%)					

8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	4	1			5
Personne 2	2	1	2		5
Personne 3		1		4	5
Personne 4	1	1		3	5
Personne 5	4	1			5
Personne 6	3			2	5
Personne 7	5				5
Personne 8	4			1	5
Personne 9		1		4	5
Personne 10	3	2			5
Personne 11				5	5
Personne 12	5				5
Personne 13	2		1	1	4
Personne 14	2	2	1		5
Personne 15	4			1	5
Personne 16		1		4	5
Personne 17	2	2		1	5
Personnes avec 4 SF ou plus: 6 (35,29%)					

Exercice 3

8FRA-1

9 SF: 14,29 %

Plus de 8 SF: 57,14 %

Meilleur résultat

8FRA-2

9 SF: 5,88 %

Plus de 8 SF: 11,76 %

8SLUSK

de 9 SF: 28 %

Plus de 8 SF: 44,44 %

Meilleur résultat

Exercice 4

8FRA-1

4 SF ou plus: 21,43 %

8FRA-2

4 SF ou plus: 35,29 %

8SLUSK

4 SF ou plus: 44 %

Meilleur
résultat

Tableau 7.5.5

Exercice 5

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	8	2		10	la levure et il aime inversés
Personne 2	8	2		10	les amis et gentille inversés
Personne 3	10			10	
Personne 4	10			10	
Personne 5	10			10	
Personne 6	10			10	
Personne 7	8	2		10	bonnes et la levure inversés
Personne 8	10			10	
Personne 9	10			10	
Personne 10	10			10	
Personne 11	10			10	
Personne 12	10			10	
Personne 13	10			10	
Personne 14	10			10	
Total de personnes sans faute: 11 sur 14 (78,57%)					

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	10			10	
Personne 2	10			10	
Personne 3	10			10	
Personne 4	10			10	
Personne 5	10			10	
Personne 6	10			10	
Personne 7	10			10	
Personne 8	10			10	
Personne 9	6		4	10	il aime, les amis, bonnes, levure
Personne 10	10			10	
Personne 11	8	2		10	bonnes et la levure inversés
Personne 12	10			10	
Personne 13	8	2		10	bonnes et la levure inversés
Personne 14	10			10	
Personne 15	10			10	
Personne 16	7	3		10	il aime, bonnes et levure inversés
Personne 17	10			10	
Total de personnes sans faute: 13 sur 17 (76,47%)					

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	10			10	
Personne 2	10			10	
Personne 3	8	1	1	10	baguette, bonnes
Personne 4	10			10	
Personne 5	10			10	
Personne 6	7		3	10	les amis, bonnes, la levure
Personne 7	10			10	
Personne 8	10			10	
Personne 9	10			10	
Personne 10	10			10	
Personne 11	10			10	
Personne 12	7		3	10	langue, bonnes, la levure
Personne 13	8	2		10	les amis et bonnes inversés
Personne 14	10			10	
Personne 15	8	2		10	bonnes et la levure inversés
Personne 16	10			10	
Personne 17	10			10	
Personne 18	10			10	
Total de personnes sans faute: 13 sur 18 (72,22%)					

8FRA-1	78,57 % font un sans faute. 21,42 % font 8 SF. C-à-d. que 100 % font plus que 8 SF.
8FRA-2	76,47 % font un sans faute. 11,76 % font 8 SF. C-à-d. que 88,23 % font plus que 8 SF.
8SLUSK	72,22 % font un sans faute. 16,66 % font 8 SF. C-à-d. que 88,88 % font plus que 8 SF.

Tableau 7.5.6

Exercice 6

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	2	1	7	10
Personne 2	4		6	10
Personne 3	10			10
Personne 4	10			10
Personne 5	7	3		10
Personne 6	8	2		10
Personne 7	10			10
Personne 8	6	4		10
Personne 9	10			10
Personne 10	10			10
Personne 11	6	4		10
Personne 12	7	3		10
Personne 13	10			10
Personne 14	10			10
Personnes avec 10 SF: 7 sur 14 (50 %)				
Personnes avec plus de 6 SF: 12 sur 14 (85,71%)				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	8	2		10
Personne 2	8	2		10
Personne 3	3	7		10
Personne 4	10			10
Personne 5	9		1	10
Personne 6	10			10
Personne 7	10			10
Personne 8	10	1	8	19
Personne 9	1	1	8	10
Personne 10	10			10
Personne 11	5	5		10
Personne 12	10			10
Personne 13	8	2		10
Personne 14	6	4		10
Personne 15	10			10
Personne 16	4	1	5	10
Personne 17	10			10
Personnes avec 10 SF: 8 sur 17 (47,06%)				
Personnes avec plus de 6 SF: 13 sur 17 (76,47%)				

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	10			10
Personne 2	10			10
Personne 3	10			10
Personne 4	10			10
Personne 5	10			10
Personne 6	6		4	10
Personne 7	10			10
Personne 8	8	2		10
Personne 9	10			10
Personne 10	10			10
Personne 11	4		6	10
Personne 12	3	2	5	10
Personne 13	4	6		10
Personne 14	10			10
Personne 15	8	2		10
Personne 16	10			10
Personne 17	10			10
Personne 18	10			10
Personnes avec 10 SF: 12 sur 18 (66,66 %)				
Personnes avec plus de 6 SF: 15 sur 18 (83,33%)				

8FRA-1	10 SF: 50,00 %	Meilleur résultat
	Plus de 6 SF: 85,71 %	
8FRA-2	10 SF: 47,06 %	
	Plus de 6 SF: 76,47 %	
8SLUSK	10 SF: 67 %	Meilleur résultat
	Plus de 6 SF: 83,33 %	

Tableau 7.5.7

Exercice 7

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	7	2	1	1	11
Personne 2	6	2		3	11
Personne 3	11				11
Personne 4	10	1			11
Personne 5	11				11
Personne 6	11				11
Personne 7	10			1	11
Personne 8	8			3	11
Personne 9	9			2	11
Personne 10	11				11
Personne 11	10	1			11
Personne 12	11				11
Personne 13	11				11
Personne 14	11				11
Personnes avec 11 SF: 7 sur 14 (50%)					
Personnes avec plus de 6 SF: 14 sur 14 (100%)					

8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	11				11
Personne 2	11				11
Personne 3	9		1	1	11
Personne 4	9		2		11
Personne 5	11				11
Personne 6	7	1	3		11
Personne 7	10	1			11
Personne 8	10	1			11
Personne 9	5	2		4	11
Personne 10	11				11
Personne 11	6	1	1	3	11
Personne 12	11				11
Personne 13	11				11
Personne 14	11				11
Personne 15	11				11
Personne 16	7	2		2	11
Personne 17	11				11
Personnes avec 11 SF: 9 sur 17 (52,94%)					
Personnes avec plus de 6 SF: 16 sur 17 (94,12 %)					

8SLUSK	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	10	1			11
Personne 2	11				11
Personne 3	11				11
Personne 4	8	3			11
Personne 5	9		2		11
Personne 6	11				11
Personne 7	11				11
Personne 8	11				11
Personne 9	11				11
Personne 10	11				11
Personne 11	2			9	11
Personne 12	8	1	1	1	11
Personne 13	5	3	1	2	11
Personne 14	10	1			11
Personne 15	8		3		11
Personne 16	11				11
Personne 17	11				11
Personne 18	11				11
Personnes avec 11 SF: 10 sur 18 (55,55%)					
Personnes avec plus de 6 SF: 16 sur 18 (88,88%)					

8FRA-1	11 SF: 50,00 %	Meilleur résultat
	Plus de 6 SF: 100,00 %	
8FRA-2	11 SF: 52,94 %	
	Plus de 6 SF: 94,12 %	
8SLUSK	11 SF: 55,55 %	Meilleur résultat
	Plus de 6 SF: 88,88 %	

Tableau 7.5.8

Exercice 8

8FRA-1	m/f	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	m	1		9	10
Personne 2	f	2	3	5	10
Personne 3	?	2		8	10
Personne 4	f	2	3	5	10
Personne 5	m	1	9		10
Personne 6	?	1		9	10
Personne 7	--	1		9	10
Personne 8	m	1	6	3	10
Personne 9	--	2	3	5	10
Personne 10	m	2	8		10
Personne 11	f	1	9		10
Personne 12	?	3	3	4	10
Personne 13	?	10			10
Personne 14	?	6	4		10
Personne ayant trouvé le genre : 3 sur 14 (21,43%)					
Personnes avec 10 SF: 1 sur 14 (7,14 %)					
Personnes avec plus de 6 SF: 2 sur 14 (14,28%)					

8FRA-2	m/f	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	f	10			10
Personne 2	?	9	1		10
Personne 3	m	3	7		10
Personne 4	?	1	9		10
Personne 5	f	6	2	2	10
Personne 6	f	5	5		10
Personne 7	f	8		2	10
Personne 8	?	1		9	10
Personne 9	?	1	1	8	10
Personne 10	?	2		8	10
Personne 11	sans rép			10	10
Personne 12	?	7		3	10
Personne 13	?	4		6	10
Personne 14	f	5			5
Personne 15	m	3			3
Personne 16	sans rép			10	10
Personne 17	?	5	5		10
Personne ayant trouvé le genre : 5 sur 17 (29,41%)					
Personnes avec 10 SF: 1 sur 17 (5,88%)					
Personnes avec plus de 6 SF: 5 sur 17 (29,41%)					

8SLUSK	m/f	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	f	10			10
Personne 2	f	10			10
Personne 3	?	3	1	6	10
Personne 4	?	10			10
Personne 5	f	10			10
Personne 6	?	2	2	6	10
Personne 7	f	10			10
Personne 8	m	6	3	1	10
Personne 9	f	10			10
Personne 10	f	10			10
Personne 11	f	9		1	10
Personne 12	sans rép.				10
Personne 13	?	5	5		10
Personne 14	sans rép.	3	1	6	10
Personne 15	f	1	9		10
Personne 16	f	10			10
Personne 17	f	10			10
Personne 18	f	10			10
Personne ayant trouvé le genre : 11 sur 18 (61,11 %)					
Personnes avec 10 SF: 10 sur 18 (55,55%)					
Personnes avec plus de 6 SF: 12 sur 18 (66,66%)					

8FRA-1		
10 SF:	7,14 %	
Plus de 6 SF:	14,28 %	Meilleur résultat
Bonne réponse (genre):	21,43%	
Bonne réponse (et raison):	0%	(0 sur 14)
8FRA-2		
10 SF:	5,88 %	
Plus de 6 SF:	29,41 %	
Bonne réponse (genre):	29,41 %	
Bonne réponse (et raison):	17,65%	(3 sur 17)
8SLUSK		Meilleur résultat
10 SF:	55,55 %	
Plus de 6 SF:	66,66 %	
Bonne réponse (genre):	61,11 %	
Bonne réponse (et raison):	27,77%	(5 sur 18)

Tableau 7.5.9

Exercice 9

8FRA-1	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1		2		7	9
Personne 2		2	1	6	9
Personne 3		9			9
Personne 4		7		2	9
Personne 5		7		2	9
Personne 6		6		3	9
Personne 7		3		6	9
Personne 8		8		1	9
Personne 9		8		1	9
Personne 10		9			9
Personne 11		9			9
Personne 12		9			9
Personne 13	2	5		2	9
Personne 14	6	3			9
Personnes avec plus de 6 SF: 1 sur 14 (7,14 %)					
Personnes avec plus de 7 TPC: 8 sur 14 (57,14%)					

8FRA-2	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1	8	1			9
Personne 2	4	5			9
Personne 3	1	8			9
Personne 4		7		2	9
Personne 5	6	3			9
Personne 6	6	1		2	9
Personne 7		1		8	9
Personne 8		6		3	9
Personne 9				9	9
Personne 10		7		2	9
Personne 11	6	1		2	9
Personne 12	6	3			9
Personne 13		5	3	1	9
Personne 14		8		1	9
Personne 15		8		1	9
Personne 16		2		7	9
Personne 17		8		1	9
Personnes avec plus de 6 SF: 5 sur 17 (29,41%)					
Personnes avec plus de 7 TPC: 6 sur 17 (35,29%)					

8SLUSK	SF	TPC	TE	R	No. Rép.
Personne 1		7		2	9
Personne 2	6	3			9
Personne 3		2		7	9
Personne 4		9			9
Personne 5		7		2	9
Personne 6		4	4	1	9
Personne 7	7	1	1		9
Personne 8		1		8	9
Personne 9				9	9
Personne 10		4		5	9
Personne 11				9	9
Personne 12					9
Personne 13				9	9
Personne 14		1		8	9
Personne 15		9			9
Personne 16	6	3			9
Personne 17		9			9
Personne 18	1	6		2	9
Personnes avec plus de 6 SF: 3 sur 18 (16,66%)					
Personnes avec plus de 7 TPC: 5 sur 18 (27,78%)					

8FRA-1	
Plus de 6 SF:	7,14 %
Plus de 7 TPC:	57,14 %
	Meilleur résultat
8FRA-2	
Plus de 6 SF:	29,41 %
Plus de 7 TPC:	35,29 %
8SLUSK	
Plus de 6 SF:	16,66 %
Plus de 7 TPC:	27,78 %
	Meilleur résultat

Tableau 7.5.10

Exercice 10

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	8	12		20	<u>correctes</u> : hvilken, matte, fransk, ettermid., klassen, spise, kamerat, komme
Personne 2	11	8	1	20	ringe, kameraten, leksen, jeudi, mercredi, vendredi, samedi, lundi, dimanche
Personne 3	15	3	2	20	måltidet, stå opp, lekse, mardi, lundi
Personne 4	18	2		20	måltidet, ringe
Personne 5	16	4		20	vendredi, mardi, samedi, lundi
Personne 6	13	6	1	20	måltidet, leksen, jeudi, vendredi, mardi, samedi, lundi
Personne 7	15	5		20	hvilken, måltidet, stå opp, kameraten, leksen
Personne 8	13	0	7	20	hvilken, måltidet, ringe, stå opp, kameraten, komme, leksen,
Personne 9	18	2		20	ringe, stå opp
Personne 10	17	3		20	hvilken, stå opp, leksen
Personne 11	11	9		20	ettermiddag, ringe, stå opp, jeudi, mercredi, samedi, lundi, dimanche, semaine
Personne 12	13	7		20	måltidet, stå opp, kameraten, leksen, ringe, mercredi, mardi
Personne 13	20			20	
Personne 14	16	4		20	ringe, stå opp, jeudi, vendredi
nombre de SF:	204	Réponses SF par élève (moyenne):		14,57	
Total de personnes sans faute: 1 sur 14 (7,14%)					

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	16	4		20	måltidet, ringe, stå opp, kameraten
Personne 2	15	5		20	måltidet, etterm., ringe, stå opp, leksen
Personne 3	6	14		20	<u>correctes</u> : matte, fransk, etterm., klassen, komme, uke
Personne 4	15	5		20	måltidet, ringe, stå opp, kameraten, leksen
Personne 5	14	6		20	måltidet, spise middag, ringe, leksen, jeudi, vendredi
Personne 6	16	4		20	måltidet, ringe, spise middag, leksen
Personne 7	6	6	8	20	<u>correctes</u> ; hvilken, matte, fransk, klassen, komme, semaine
Personne 8	18	2		20	måltidet, leksen
Personne 9	5	15		20	<u>correctes</u> : hvilken, matte, fransk, klassen, komme
Personne 10	12	2	6	20	hvilken, ettermiddag, måltid, ringe, stå opp, kamerat, komme, leksen
Personne 11	5	8	7	20	<u>correctes</u> : matte, fransk, klassen, spise middag, jeudi
Personne 12	16	4		20	måltidet, ringe, spise middag, leksen
Personne 13	12	7	1	20	måltidet, stå opp, leksen, lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi
Personne 14	12	7	1	20	måltidet, ringe, stå opp, spise middag, kameraten, leksen, vendredi, etterm.
Personne 15	14	6		20	etterm., måltidet, ringe, stå opp, kameraten, komme
Personne 16	6	6	8	20	<u>correctes</u> : matte, fransk, etterm., klassen, spise middag, semaine
Personne 17	9	11		20	<u>correctes</u> : hvilken, matte, fra., etterm.,klass., stå opp, middag, kamerat, komme
nombre de SF	160			Réponses SF par élève (moyenne):	9,41
Total de personnes sans faute: 0 (0%)					

8SLUSK	SF TE R			No. Rép.	Difficulté
Personne 1	17	3		20	måltid, stå opp, leksen
Personne 2	13	7		20	måltid, ringe, stå opp, leksen, jeudi, vendredi, samedi
Personne 3	8		12	20	hvilken, måltid, ring, stå opp, lekse, lund - vendredi, dimanche, semaine
Personne 4	18	2		20	måltid - spise middag
Personne 5	14	6		20	ringe, stå opp, vendredi, mardi, samedi, lund
Personne 6	4		16	20	correctes: matte, fransk, klassen, middag
Personne 7	14	6		20	correctes: ettermid., måltid, ringe, stå opp, middag, leksen
Personne 8	9	11		20	correctes: quel, maths, francais, etterm., classe, diner, arriv., vendredi, semaine
Personne 9	12	8		20	hvilken, etterm., måltid, ringe, stå opp, leksen, vendredi, mardi
Personne 10	18	2		20	måltidet, leksen
Personne 11	7	5	8	20	correctes: hvilken, matte, fransk, klassen, måltid, spise middag, kamerat
Personne 12	2		12	14	correctes: matte, klassen
Personne 13	7	12	1	20	correctes: hvilken, matte, fransk, etterm, stå opp, komme, lund
Personne 14	12	8		20	måltid, ringe, stå opp, leksen, jeudi, mercredi, mardi, lund
Personne 15	11	8	1	20	kameraten, lund - vendredi, dimanche, semaine
Personne 16	17	3		20	jeudi, vendredi, lund
Personne 17	20			20	
Personne 18	17	3		20	måltid, stå opp, leksen
Nombre de SF : 164			Réponses SF par élève (moyenne): 9,11		
Total de personnes sans faute : 1 sur 18 (5,55%)					

8FRA-1	7,14 % font un sans faute. C-à-d. que 57,14 % ont plus que 15 SF. Le nombre de SF est de 14,57 en moyenne.
8FRA-2	0 % font un sans faute. C-à-d. que 35,29 % ont plus que 15 SF. Le nombre de SF est de 9,41 en moyenne.
8SLUSK	5,55 % font un sans faute. C-à-d. que 33,33 % ont plus que 15 SF. Le nombre de SF est de 9,11 en moyenne.

Les jours de la semaine:		
	Réponses erronées	Moyenne par élève
8FRA-1	32	2,29
8FRA-2	52	3,06
8SLUSK	75	4,17

Tableau 7.5.11

Exercice 11

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3	5	1		6
Personne 4			6	6
Personne 5	3	3		6
Personne 6	3	1	2	6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	1		5	6
Personne 10		6		6
Personne 11		6		6
Personne 12	2	4		6
Personne 13	6			6
Personne 14			6	6
Personnes avec 6 SF: 1 sur 14 (7,14 %)				
Moyenne réponses SF: 20/14= 1,43				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	3	3		6
Personne 4	1	5		6
Personne 5	6			6
Personne 6	5	1		6
Personne 7	1	2	3	6
Personne 8	3	3		6
Personne 9			6	6
Personne 10	5	1		6
Personne 11			6	6
Personne 12	5	1		6
Personne 13	6			6
Personne 14			6	6
Personne 15	3	3		6
Personne 16		1	5	6
Personne 17	4	1	1	6
Personnes avec 6 SF: 3 sur 17 (17,65%)				
Moyenne réponses SF: 53/17 = 3,12				

Exercice 12

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3	5	1		6
Personne 4			6	6
Personne 5	3	3		6
Personne 6	1		5	6
Personne 7	1		5	6
Personne 8			6	6
Personne 9		1	5	6
Personne 10		6		6
Personne 11			6	6
Personne 12	2	4		6
Personne 13	6			6
Personne 14			6	6
Personnes avec 6 SF: 1 sur 14 (7,14%)				
Moyenne réponses SF: 18/14 = 1,29				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	2	4		6
Personne 4	2	4		6
Personne 5	6			6
Personne 6	5	1		6
Personne 7	1	1	4	6
Personne 8	3	3		6
Personne 9			6	6
Personne 10	4	2		6
Personne 11			6	6
Personne 12	6			6
Personne 13	6			6
Personne 14			6	6
Personne 15	4	2		6
Personne 16			6	6
Personne 17	4	2		6
Personnes avec 6 SF: 4 sur 17 (23,52%)				
Moyenne réponses SF: 54/17 = 3,17				

Exercice 11

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	4	2		6
Personne 3			6	6
Personne 4	5	1		6
Personne 5	6			6
Personne 6			6	6
Personne 7	6			6
Personne 8		3	3	6
Personne 9	6			6
Personne 10	6			6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	5	1		6
Personne 15		6		6
Personne 16	6			6
Personne 17	6			6
Personne 18	6			6
Personnes avec 6 SF: 8 sur 18 (44,44%)				
Moyenne réponses SF: 62/18 = 3,44				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	5	1		6
Personne 2	6			6
Personne 3	4	2		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6	5	1		6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	5	1		6
Personne 10			6	6
Personne 11	5	1		6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16	2	3	1	6
Personnes avec 6 SF: 1 sur 16 (6,25 %)				
Moyenne réponses SF 32/16 = 2				

Exercice 12

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	4	2		6
Personne 3	1		5	6
Personne 4	4	2		6
Personne 5	6			6
Personne 6			6	6
Personne 7	6			6
Personne 8		6		6
Personne 9	5	1		6
Personne 10	6			6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	1	1	4	6
Personne 15		6		6
Personne 16	6			6
Personne 17	6			6
Personne 18	5	1		6
Personnes avec 6 SF: 6 sur 18 (33,33%)				
Moyenne réponses SF: 56/18 = 3,11				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	5	1		6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	4	2		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6	4	2		6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	4	2		6
Personne 10			6	6
Personne 11	6			6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16			6	6
Personnes avec 6 SF: 1 sur 16 (6,25%)				
Moyenne réponses SF: 28/16 = 1,75				

Tableau 7.5.12

Exercice 13

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3	3	3		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6		1	5	6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9		1	5	6
Personne 10			6	6
Personne 11		1	5	6
Personne 12		4	2	6
Personne 13	4	2		6
Personne 14			6	6
Personnes avec 6 SF: 0 sur 14 (0%)				
Moyenne réponses SF: 7/14 = 0,5				

Exercice 14

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3	3	3		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6			6	6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9			6	6
Personne 10			6	6
Personne 11			6	6
Personne 12		2	4	6
Personne 13	5	1		6
Personne 14			6	6
Personnes avec 6 SF: 0 sur 14 (0%)				
Moyenne réponses SF: 8/14 = 0,57				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	4	2		6
Personne 3		6		6
Personne 4	1	5		6
Personne 5	1	5		6
Personne 6	6			6
Personne 7	2	1	3	6
Personne 8	2		4	6
Personne 9			6	6
Personne 10	3		3	6
Personne 11			6	6
Personne 12	4	2		6
Personne 13	6			6
Personne 14	1	2	3	6
Personne 15	1	5		6
Personne 16		1	5	6
Personne 17	1	5		6
Personnes 6 SF: 3 sur 17 (17,65%)				
moyenne: 38/17 = 2,24				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	3	3		6
Personne 3		6		6
Personne 4	1	5		6
Personne 5	1	5		6
Personne 6	4	2		6
Personne 7	1	1	4	6
Personne 8			6	6
Personne 9			6	6
Personne 10	1		5	6
Personne 11			6	6
Personne 12	6			6
Personne 13	4	2		6
Personne 14			6	6
Personne 15		6		6
Personne 16			6	6
Personne 17	1	5		6
Personnes avec 6 SF: 2 sur 17 (11,76%)				
Moyenne réponses SF: 28/17 = 1,65				

Exercice 13

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	3	3		6
Personne 2	2	2	2	6
Personne 3			6	6
Personne 4	5	1		6
Personne 5	2	1	3	6
Personne 6			6	6
Personne 7	6			6
Personne 8		6		6
Personne 9	2	4		6
Personne 10	5	1		6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	1		5	6
Personne 15		6		6
Personne 16	6			6
Personne 17	4	2		6
Personne 18	6			6
Personnes 6 SF: 3 sur 18 (16,66%)				
Moyenne réponses SF: 42/18 = 2,33				

Exercice 14

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	1	4	1	6
Personne 2	2	3	1	6
Personne 3			6	6
Personne 4	2	4		6
Personne 5			6	6
Personne 6		2	4	6
Personne 7	6			6
Personne 8			6	6
Personne 9	1	5		6
Personne 10	3	1	2	6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15		6		6
Personne 16	4	2		6
Personne 17	5	1		6
Personne 18	5	1		6
Personnes 6 SF: 1 sur 18 (5,55%)				
Moyenne réponses SF: 29/18 = 1,61				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	5	1		6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	5	1		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6	5	1		6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	6			6
Personne 10			6	6
Personne 11	5	1		6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16	1	3	2	6
Personnes 6 SF: 1 sur 16 (6,25%)				
Moyenne réponses SF: 32/16 = 2				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	5	1		6
Personne 2	3	3		6
Personne 3	4	2		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6	3	3		6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	4	2		6
Personne 10			6	6
Personne 11	5	1		6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16			6	6
Personnes avec 6 SF: 0 sur 16 (0%)				
Moyenne réponses SF: 24/16 = 1,5				

Tableau 7.5.13

Exercice 15

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3			6	6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6			6	6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9		1	5	6
Personne 10		1	5	6
Personne 11		6	0	6
Personne 12		3	3	6
Personne 13		3	3	6
Personne 14			6	6
Personnes avec 6 SF: 0 sur 14 (0%)				
Moyenne réponses SF: 0/14 = 0				

Exercice 16

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3			6	6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6			6	6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9			6	6
Personne 10		1	5	6
Personne 11			6	6
Personne 12		3	3	6
Personne 13		1	5	6
Personne 14			6	6
Personnes avec 6 SF: 0 sur 14 (0%)				
Moyenne réponses SF: 0/14 = 0				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3		6		6
Personne 4	5	1		6
Personne 5	6			6
Personne 6	6			6
Personne 7		3	3	6
Personne 8		6		6
Personne 9			6	6
Personne 10			6	6
Personne 11	1		5	6
Personne 12	4	2		6
Personne 13		6		6
Personne 14	3	3		6
Personne 15	1	5		6
Personne 16		1	5	6
Personne 17		6		6
Personnes avec 6 SF: 3 sur 17 (17,64 %)				
Moyenne réponses SF: 37/17 = 2,17				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3		6		6
Personne 4	4	2		6
Personne 5	6			6
Personne 6	6			6
Personne 7		2	4	6
Personne 8		6		6
Personne 9			6	6
Personne 10			6	6
Personne 11	1		5	6
Personne 12	4	2		6
Personne 13		6		6
Personne 14			6	6
Personne 15		6		6
Personne 16			6	6
Personne 17		6		6
Personnes avec 6 SF: 3 sur 17(17,64%)				
Moyenne réponses SF: 32/17 = 1,88				

Exercice 15

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	2	4		6
Personne 2	2	3	1	6
Personne 3	2	4		6
Personne 4		6		6
Personne 5			6	6
Personne 6			6	6
Personne 7	6			6
Personne 8		6		6
Personne 9	2	4		6
Personne 10	3	3		6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	6			6
Personne 15		6		6
Personne 16	4	2		6
Personne 17	3	3		6
Personne 18	6			6
Personnes avec 6 SF: 3 sur 18 (16,66%)				
Moyenne réponses SF: 36/18 = 2				

Exercice 16

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	2	4		6
Personne 2	2	4		6
Personne 3			6	6
Personne 4		2	4	6
Personne 5		3	3	6
Personne 6			6	6
Personne 7	4	2		6
Personne 8			6	6
Personne 9	3	3		6
Personne 10	3	3		6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	5	1		6
Personne 15		6		6
Personne 16	3	3		6
Personne 17	3	3		6
Personne 18	6			6
Personnes avec 6 SF: 1 sur 18 (5,55%)				
Moyenne réponses SF: 31/18 = 1,72				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	3	3		6
Personne 2	3	3		6
Personne 3	3	3		6
Personne 4		6		6
Personne 5			6	6
Personne 6	5	1		6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	5	1		6
Personne 10			6	6
Personne 11	3	3		6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16		2	4	6
Personnes avec 6 SF: 0 sur 16 (0 %)				
Moyenne réponses SF: 22/16= 1,38				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	3	3		6
Personne 2	3	3		6
Personne 3	3	3		6
Personne 4			6	6
Personne 5			6	6
Personne 6	6			6
Personne 7			6	6
Personne 8			6	6
Personne 9	5	1		6
Personne 10			6	6
Personne 11	3	3		6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16			6	6
Personnes avec 6 SF: 1 sur 16 (6,25 %)				
Moyenne réponses SF: 23/16= 1,44				

Tableau 7.5.14

Exercice 17

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1		6		6
Personne 2		6		6
Personne 3	4	2		6
Personne 4	3	1	2	6
Personne 5	1	5		6
Personne 6	4	1	1	6
Personne 7	2		4	6
Personne 8	2	4		6
Personne 9		1	5	6
Personne 10	1	5		6
Personne 11	3	3		6
Personne 12		6		6
Personne 13				0
Personne 14	2	4		6
Personne 6 SF: 0 sur 13 (0%)				
Moyenne: 22/13 = 1,69				

Exercice 18

8FRA-1	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	3	3		6
Personne 2			6	6
Personne 3	4	2		6
Personne 4	4	1	1	6
Personne 5	2	4		6
Personne 6	6			6
Personne 7			6	6
Personne 8	3	3		6
Personne 9	3	3		6
Personne 10	3	3		6
Personne 11	3	3		6
Personne 12		6		6
Personne 13				0
Personne 14	5	1		6
Personne 6 SF: 1 sur 13 (7,69%)				
Moyenne: 36/13 = 2,76				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	1	5		6
Personne 4	4	2		6
Personne 5	3	3		6
Personne 6	6			6
Personne 7	1	4	1	6
Personne 8	4	2		6
Personne 9	2	4		6
Personne 10	2	4		6
Personne 11			6	6
Personne 12	6			6
Personne 13	2	4		6
Personne 14	3	3		6
Personne 15	5	1		6
Personne 16		2	4	6
Personne 17	5	1		6
Personnes 6 SF: 3 sur 17 (17,65%)				
moyenne 55/17 = 3,23				

8FRA-2	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	4	2		6
Personne 3	1	5		6
Personne 4	3	3		6
Personne 5	4	2		6
Personne 6	5	1		6
Personne 7	3	3		6
Personne 8	4	2		6
Personne 9	2	4		6
Personne 10	3	1	2	6
Personne 11			6	6
Personne 12	3	3		6
Personne 13	4	2		6
Personne 14	1	5		6
Personne 15	4	2		6
Personne 16			6	6
Personne 17	6			6
Personnes 6 SF: 2 sur 17 (11,76%)				
moyenne 53/17 = 3,12				

Exercice 17

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	4	2		6
Personne 2	4	2		6
Personne 3	1	5		6
Personne 4	3	3		6
Personne 5	5	1		6
Personne 6			6	6
Personne 7	6			6
Personne 8	1	5		6
Personne 9	6			6
Personne 10	6			6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	1	5		6
Personne 15	3	3		6
Personne 16	6			6
Personne 17	6			6
Personne 18	6			6
Personnes 6 SF: 6 sur 18 (33,33%)				
moyenne: 58/18 =3,22				

Exercice 18

8SLUSK	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	4	2		6
Personne 2	4	2		6
Personne 3	2	4		6
Personne 4			6	6
Personne 5	5	1		6
Personne 6	3	3		6
Personne 7	6			6
Personne 8	1	5		6
Personne 9	6			6
Personne 10	6			6
Personne 11			6	6
Personne 12			6	6
Personne 13			6	6
Personne 14	3	3		6
Personne 15	2	4		6
Personne 16	6			6
Personne 17	5	1		6
Personne 18	5	1		6
Personnes 6 SF: 4 sur 18 (22,22%)				
moyenne: 58/18 =3,22				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	4	2		6
Personne 4	5	1		6
Personne 5			6	6
Personne 6	3	3		6
Personne 7	4	2		6
Personne 8			6	6
Personne 9	6			6
Personne 10	4	1	1	6
Personne 11	5	1		6
Personne 12	4	2		6
Personne 13	5	1		6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16	3	3		6
Personnes 6 SF: 2 sur 16 (12,5%)				
moyenne: 54/16 =3,38				

9FRA	SF	TE	R	No. Rép.
Personne 1	6			6
Personne 2	5	1		6
Personne 3	6			6
Personne 4	3	3		6
Personne 5			6	6
Personne 6	5	1		6
Personne 7	5	1		6
Personne 8			6	6
Personne 9	6			6
Personne 10			6	6
Personne 11	6			6
Personne 12	3	3		6
Personne 13	3	1	2	6
Personne 14			6	6
Personne 15			6	6
Personne 16	3	3		6
Personnes 6 SF: 4 sur 16 (25%)				
moyenne: 51/16 =3,19				

Tableau 7.5.155

Exercice 19

8FRA-1	texte entier	1 phrase	2 phrases	Rien	No. Rép.	Commentaire
Personne 1				1	1	
Personne 2			1		1	
Personne 3			1		1	
Personne 4				1	1	
Personne 5	1				1	compréhension moyenne
Personne 6	1				1	compréhension moyenne
Personne 7				1	1	
Personne 8		1			1	
Personne 9	1				1	bonne compréhension
Personne 10	1				1	bonne compréhension
Personne 11	1				1	bonne compréhension
Personne 12	1				1	bonne compréhension
Personne 13					1	pas répondu; pas vu la page
Personne 14				1	1	
Total	6	1	2	4	13	
total, %	46,15	7,69	15,38	30,77	100	
Une ou deux phrases uniquement:			23,07			

8FRA-2	texte entier	1 phrase	2 phrases	Rien	No. Rép.	Difficulté
Personne 1	1				1	très bonne compréhension
Personne 2	1				1	très bonne compréhension
Personne 3			1		1	
Personne 4			1		1	
Personne 5	1				1	compréhension moyenne
Personne 6		1			1	
Personne 7			1		1	
Personne 8		1			1	
Personne 9				1	1	
Personne 10		1			1	
Personne 11				1	1	
Personne 12	1				1	compréhension moyenne
Personne 13		1			1	
Personne 14			1		1	
Personne 15		1			1	
Personne 16		1			1	
Personne 17		1			1	
Total	4	7	4	2	17	
total, %	23,53	41,18	23,53	11,76	100	
Une ou deux phrases uniquement			64,71			

8SLUSK	texte entier	1 phrase	2 phrases	Rien	No. Rép.	Commentaire
Personne 1	1				1	très bonne compréhension
Personne 2		1			1	
Personne 3			1		1	
Personne 4		1			1	
Personne 5	1				1	bonne compréhension
Personne 6				1	1	
Personne 7	1				1	compréhension moyenne
Personne 8			1		1	
Personne 9				1	1	
Personne 10	1				1	bonne compréhension
Personne 11				1	1	
Personne 12				1	1	
Personne 13				1	1	
Personne 14				1	1	
Personne 15				1	1	
Personne 16			1		1	
Personne 17	1				1	compréhension moyenne
Personne 18			1		1	
Total	5	2	4	7	18	
total, %	27,78	11,11	22,22	38,89	100	
Une ou deux phrases uniquement			33,33			