



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER  
FRANSKA

**Quelques critères en cours de langues dans le nouveau système  
scolaire suédois – comment les réaliser ?**

**Malin Bergdahl**

Magisteruppsats  
Vt 2013

Handledare:  
Sonia Lagerwall

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| 1. Introduction.....   | 1  |
| 1.1 Point de départ .....  | 1  |
| 1.2 But.....   | 2  |
| 1.3 Méthode .....  | 3  |
| 1.4 Présentation des chapitres .....   | 4  |
| 2. Quelques documents importants liés à la réforme du système scolaire suédois.....      | 5  |
| 2.1 Antécédents .....  | 5  |
| 2.2 Les programmes d'études .....  | 6  |
| 2.3 Le Cadre européen de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer..... | 6  |
| 2.3.1 Le CECRL et le programme d'études des langues vivantes.....                        | 10 |
| 2.4 Les commentaires de la Direction nationale des établissements scolaires .....        | 10 |
| 3. Recherches antérieures .....  | 12 |
| 4. Tâches soumises aux élèves lors de l'étude empirique .....                            | 16 |
| 4.1 Définition du terme « tâche ».....   | 16 |
| 4.2. L'élaboration des tâches .....  | 20 |
| 4.2.1. Étape 1.....  | 22 |
| 4.2.2. Étape 2.....  | 24 |
| 4.2.3. Étape 3.....  | 25 |
| 4.2.4. Étape 4.....  | 26 |
| 4.2.5. Étape 5.....  | 26 |
| 4.2.6. Le rôle de l'Internet dans les tâches.....  | 27 |
| 5. L'étude empirique- résultats des élèves .....   | 28 |
| 5.1. Nombre d'élèves participant à l'étude .....   | 28 |
| 5.2. La réalisation des tâches par les élèves .....                                      | 31 |
| 5.2.1 Les présentations écrites et orales .....  | 31 |
| 5.2.1.1. Résultats de l'étape 1 (la personne fictive).....                               | 31 |
| 5.2.1.2. Résultats de l'étape 2 (la fête d'anniversaire).....                            | 32 |
| 5.2.1.3. Résultats de l'étape 3 .....  | 33 |
| 5.2.1.4. Résultats des étapes 4 et 5.....  | 33 |
| 5.2.1.5. Le renvoi aux sources dans les présentations écrites aux étapes 1, 2 et 3. .... | 34 |
| 5.2.2 Les interviews .....   | 35 |
| 5.2.3 Les discussions.....   | 36 |
| 5.2.4 Les documents sur les sources .....  | 37 |
| 6. Discussion.....   | 39 |
| 6.1. La base idéologique du critère .....  | 39 |
| 6.2. La corrélation entre les tâches et les intentions.....                              | 40 |
| 6.2.1 Les intentions générales dans le programme d'études.....                           | 40 |

|  |    |
|--|----|
| 6.2.2. Les intentions spécifiques du critère ..... | 41 |
| 6.2.2.1. La recherche d'information.....           | 41 |
| 6.2.2.2. L'évaluation des sources .....            | 44 |
| 6.2.2.3. La production et l'interaction.....       | 44 |
| 6.3. L'autonomie .....                             | 46 |
| 6.4. Propositions de modification des tâches ..... | 47 |
| 6.5. Conclusion .....                              | 47 |
| Références bibliographiques .....                  | 49 |
| Appendices.....                                    | 51 |

# 1. Introduction

## 1.1 Point de départ

En 2011, le système scolaire en Suède a vu se réaliser des changements importants. Les enseignements primaire et secondaire ont eu à s'adapter à un nouveau règlement (de l'enseignement). Les changements ont eu lieu aussi bien à un niveau plus général, par la loi d'orientation (« skollagen ») et le programme d'enseignement (« läroplanen »), qu'à un niveau plus précis, par les programmes d'études (« ämnesplaner »). L'ensemble de ces changements a évidemment entraîné des conséquences pour les enseignants, qui, à leur tour, ont à interpréter le contenu dans ce règlement pour correctement exercer leur profession.

Étant professeur de français au lycée, j'ai lu les nouveaux documents, et particulièrement ceux qui concernent les langues vivantes, avec curiosité. Il est aisé de constater que les domaines d'études mentionnés dans le programme d'études des langues vivantes sont désormais décrits de façon plus détaillée, et que quelques nouveautés y ont été introduites. Par exemple, il y a désormais, dans ce que l'on appelle « le contenu central »<sup>1</sup>, un domaine d'études qui, traduit en français, traite l'activité suivante<sup>2</sup>:

Différentes manières de chercher et choisir des textes<sup>3</sup> et de la langue parlée sur l'Internet et provenant d'autres médias<sup>4</sup>.

Dans les nouvelles exigences en matière de connaissances qui font aussi partis du programme d'études<sup>5</sup> des langues vivantes, on peut, de nouveau, lire que les élèves doivent choisir des sources écrites et parlées et il est aussi demandé que les élèves soient capables d'utiliser ces sources dans leur propre production et interaction. Cette exigence est incluse dès le niveau débutant, et présentée

---

<sup>1</sup> Ce terme sera expliqué dans le chapitre 2.

<sup>2</sup> Comme on le verra plus tard dans le mémoire, la description de ce domaine varie un peu selon les étapes, mais en gros, elle pourrait être résumée ainsi.

<sup>3</sup> Dans le contenu central, le terme « texte » n'est pas défini. On peut supposer qu'il renvoie à une compréhension basée sur le texte comme étant un phénomène écrit, puisqu'il est contrasté avec « de la langue parlée ».

<sup>4</sup> Ma traduction. Les traductions du suédois vers le français dans ce mémoire sont les miennes, sauf indication du contraire. Le texte original dit : Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från internet och andra medier

<sup>5</sup> Les programmes d'études sont composés de différentes parties. Le contenu central en est une et les exigences en matière de connaissance en sont une autre. Le contenu central indique les domaines d'études qu'il faut étudier et les exigences en matière de connaissance indiquent le niveau qu'il faut atteindre (et par conséquent les notes).

ainsi à « franska steg 1 »<sup>6</sup> pour le niveau « admis »<sup>7</sup>:

L'élève choisit des textes et de la langue parlée d'un caractère simple provenant de différents médias, et utilise **avec une certaine pertinence** le matériel choisi dans sa propre production et interaction<sup>8</sup>.

L'exigence est ensuite développée au fur et à mesure que le niveau d'aptitudes progresse.

D'après ce que j'ai compris, je n'étais pas la seule parmi les professeurs de langues à me demander comment il fallait réaliser cette nouvelle exigence, et en particulier comment il fallait le faire au niveau débutant. Ce mémoire est un produit de cette confusion initiale.

## 1.2 But

Le but de ce mémoire est d'élaborer, de tester et d'évaluer quelques contenus de cours qui puissent contribuer à la bonne réalisation de ce nouveau domaine d'étude et cette nouvelle exigence. Il vise aussi à faire le lien entre le critère<sup>9</sup> et les autres documents réglant les activités dans l'enseignement suédois. La loi d'orientation et le programme d'enseignement étant écrits d'une manière plus générale, le mémoire va se concentrer en particulier sur le programme d'études où est mentionné ce critère. Les commentaires issus de la Direction nationale des établissements scolaires concernant les langues vivantes, seront bien entendu aussi consultés.

Voici les questions auxquelles vise à répondre la présente étude :

- Quelle est la base idéologique du nouveau domaine d'études et de la nouvelle exigence en matière de connaissances, comme proposée par la Direction nationale des établissements scolaires ?
- Comment peut-on organiser le travail en classe pour faire en sorte que 1) il corresponde aux

---

<sup>6</sup>Français étape 1 – qui est le niveau débutant dans le système scolaire suédois

<sup>7</sup><http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MOD> – sous la rubrique “Moderna språk 1, 100 poäng”.

<sup>8</sup>En suédois : « Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion” » (les caractères gras font partie du texte original)

<sup>9</sup>Dans ce mémoire le terme *critère* sera utilisé de temps en temps comme synonyme de *exigence en matière de connaissance* et *domaine d'études* pour plus de souplesse. Au cas où *critère* est utilisé, il fait référence au contenu spécifique dans le contenu central et l'exigence en matière de connaissances qui traite la recherche de l'information et son utilisation.

intentions relatives au nouveau critère et que 2) le résultat serve à donner de l'information pertinente des connaissances de l'élève dans le domaine actuel ?

### 1.3 Méthode

Pour connaître la base idéologique du nouveau critère, des documents issus de la Direction Nationale des établissements scolaires ont été consultés, ainsi que d'autres documents auxquels la Direction fait référence dans ses textes. Ces documents seront présentés sous le chapitre 2.

Pour connaître comment le travail en classe pourrait être organisé pour avoir de l'information pertinente des connaissances des élèves et de la progression à laquelle on pourrait s'attendre, quelques tâches différentes ont été élaborées par mes soins. Dans l'élaboration des tâches, d'autres études empiriques et de la recherche apparentée des tâches présentées ici, ont été consultées. Les exercices ont ensuite été proposés à vingt-quatre élèves étudiant le français au lycée dans la région de Göteborg.

Cinq groupes d'élèves ont été impliqués dans cette étude. Ils sont élèves de français, de l'étape 1 jusqu'à l'étape 5<sup>10</sup>. À présent, il y a très peu d'élèves qui ont commencé l'étape 5 dans le nouveau système, car la loi d'orientation et les autres documents sont appliqués à partir de l'automne 2011 et ne s'appliquent pas aux élèves maintenant en terminale<sup>11</sup>. Les deux élèves à l'étape 5 mentionnés ici, font donc partie du système ancien, celui de l'an 2000. J'ai néanmoins choisi de les inclure dans l'étude, pour avoir une idée de la progression relative à toutes les étapes fréquemment suivies au lycée. On ne peut cependant pas nier la possibilité que le résultat de ces élèves aurait pu être différent s'ils avaient suivi le système actuel dès le début.

Depuis un certain temps, le nombre d'élèves étudiant le français au lycée en Suède est assez modeste<sup>12</sup>. D'autres langues, ou d'autres cours, paraissent souvent plus intéressants quand il s'agit de choisir des matières non-obligatoires<sup>13</sup> de la formation, notamment pour certains élèves qui pensent qu'il est plus facile d'obtenir « de bonnes notes » dans d'autres matières<sup>14</sup>. Il n'est donc pas étonnant que l'établissement scolaire où j'ai fait la plus grande partie de l'étude empirique et qui a moins de 300 étudiants, a un nombre d'élèves très limité en classe de français. Les élèves sont répartis sur les

---

<sup>10</sup> Les étapes 1-5 étant les niveaux les plus souvent proposés au lycée, le présent mémoire vise à traiter ces mêmes étapes.

<sup>11</sup> qui sont normalement en mesure de suivre l'étape 5, pourvu qu'ils suivent une étape par an, ce qui est la démarche « normale »

<sup>12</sup> <http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv/2005/Nummer-5-05/Sprak-i-kris/>

<sup>13</sup> C'est vrai que dans certains programmes comme Sciences Naturelles et Sciences Civiques il est obligatoire d'étudier soit 100, soit 200 points de langues modernes.

<sup>14</sup> <http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv/2005/Nummer-5-05/Sprak-i-kris/>

étapes de la manière suivante :

Étape 1 : 4 élèves

Étape 2 : 2 élèves

Étape 3 : 5 élèves

Étape 4 : 0 élèves

Étape 5 : 2 élèves.

Étant donné qu'il est préférable d'avoir un plus grand nombre d'informants (notamment à l'étape 2, 4 et 5), je me suis renseignée auprès d'une collègue travaillant dans un lycée dans les alentours et c'est ainsi que j'ai pu additionner 5 élèves à l'étape 2 et 6 élèves à l'étape 4. Comme elle n'avait pas d'élève à l'étape 5, je n'ai pas eu accès à davantage d'élèves à ce niveau. Pour la fiabilité des résultats, il aurait évidemment été préférable qu'un plus grand nombre d'élèves ait participé à l'étude à toutes les étapes, mais dû aux limitations dans le temps et l'espace, ceci n'a pas été possible.

La participation à l'étude a été facultative pour tous les élèves dans les groupes concernés. Les élèves ont reçu une présentation orale et écrite de l'intention<sup>15</sup> et du contenu des activités<sup>16</sup>. Il leur a été demandé de remplir une fiche (avec la signature des parents s'ils étaient mineurs) où ils me donnaient l'autorisation d'utiliser les résultats au cas où ils décidaient de participer à l'étude<sup>17</sup>.

Pour mieux connaître comment les élèves ont compris les tâches et ce qu'ils en ont pensé, je leur ai aussi posé des questions. Ceci s'est fait par des interviews orales ou écrites<sup>18</sup>.

## 1.4 Présentation des chapitres

Dans le chapitre 2 notre attention se focalisera en particulier sur les nouveaux documents concernant le règlement de l'éducation, notamment le programme d'études des langues vivantes. Le

---

<sup>15</sup>La description écrite de l'intention de l'activité s'est faite premièrement dans le document contenant une demande de l'attestation des parents (voir appendice 6).

<sup>16</sup>La description du contenu de l'activité s'est faite et par les instructions écrites distribuées aux élèves (voir appendices 1-5), et par une présentation orale de ma part.

<sup>17</sup>Les élèves qui faisaient partie de mes groupes de français, n'ont pas eu de choix quant à la réalisation des tâches, puisque celles-ci ont été une partie de la réalisation de leur contenu du cours. Par contre, ils ont pu choisir si leurs résultats allaient être utilisés dans ce mémoire. Quant aux élèves de l'autre lycée, je leur ai donné le choix, mais leur professeur leur ont fortement conseillé de faire les tâches à cause des heures de cours prises en charge par l'activité.

<sup>18</sup> Pour un exemple des questions posées aux élèves, voir appendice 7.

*Cadre européen commun de référence pour les langues- apprendre, enseigner, évaluer* va aussi être introduit et expliqué, ainsi que son rôle dans le système scolaire suédois.

Le chapitre 3 présentera d'abord une étude basée sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues- apprendre, enseigner, évaluer*. Ensuite, d'autres études empiriques et de la recherche concernant l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement ainsi que la connexion Internet -autonomie seront discutées.

Dans le chapitre 4 est décrit le processus de l'élaboration des tâches.

Dans le chapitre 5 les résultats des élèves seront présentés.

Le chapitre 6, enfin, comporte l'analyse et la discussion qui suivront la présentation des résultats dans ce mémoire. Cette dernière partie se concentrera sur la validité des tâches proposées. Les tâches, sont-elles en ligne avec la base idéologique identifiée dans les documents du règlement de l'éducation ? Pourraient-elles servir à donner de l'information pertinente sur les connaissances des élèves dans le domaine actuel ?

## **2. Quelques documents importants liés à la réforme du système scolaire suédois**

### **2.1 Antécédents**

Comme toute réforme, le nouveau règlement introduit en automne 2011 a marqué une volonté de changer quelque chose. Dans des publications de la Direction nationale des établissements scolaires, les mauvais résultats des élèves suédois dans des études internationales ont été présentés comme étant un des problèmes qu'il fallait résoudre (Skolverket 2011a, p. 11).

La réalisation de la réforme a évidemment été précédée par une planification. Déjà en 2008, le gouvernement a publié un projet de loi (Prop. 2008/09:199) intitulé « Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan »<sup>19</sup>, qui visait à élever le niveau de l'éducation secondaire non-obligatoire. Ce projet a été la base des nouveaux documents concernant le lycée<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup><http://www.government.se/sb/d/11681/a/125355>

<sup>20</sup>Il faut peut-être dire que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire obligatoire ont aussi été changés, mais comme cette étude se concentre sur l'enseignement non-obligatoire, et même sur les élèves de lycée, les autres réformes ne seront pas discutées ici.

## 2.2 Les programmes d'études

Les programmes d'études sont les documents les plus spécifiques de l'enseignement<sup>21</sup> à propos des matières enseignées (Skolverket 2011a, pp. 15, 48). C'est ici que l'on retrouve une description des objectifs de l'enseignement dans chaque matière, ainsi qu'une énumération des cours proposés avec le contenu central pour chaque cours et, finalement, les précisions sur les connaissances requises pour chaque niveau<sup>22</sup>. Dans le nouveau système scolaire, les programmes d'études sont organisés d'une manière similaire dans toutes les matières (Skolverket 2011a, p. 48). On a essayé d'utiliser des termes identiques pour décrire les niveaux d'exigences et la progression entre ces niveaux.

Cependant, pour quelques matières, comme les langues vivantes (Skolverket 2013), d'autres termes sont introduits pour s'approcher des termes utilisés dans d'autres pays européens, voir ci-dessous.

## 2.3 Le Cadre européen de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer

Ici est présenté un document qui n'est pas écrit par les autorités suédoises, mais qui a néanmoins exercé une grande influence sur certains programmes d'études, à savoir ceux des langues vivantes, de l'anglais et de la langue des signes (Persson, Rudin Stenberg 2011, pp. 71-74). Le *Cadre européen de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* (dorénavant appelé le CECRL ou *le Cadre*) est né d'une initiative du Conseil de l'Europe pour esquisser, entre autres, une base commune de réflexion (le CECRL, p 4) et d'évaluation des connaissances de langues afin de faciliter la mobilité des habitants de l'Europe (*op.cit.*, pp. 9-10) et leur compréhension réciproque (*op.cit.*, p 4).

*Le Cadre* n'est pas un document « absolu » dans le sens où il doit être suivi à la lettre par tous les enseignants et de tout constructeur de programme à tout niveau, mais il est construit dans l'effort d'initier une discussion sur l'apprentissage des langues vivantes (le CECRL p 4-5). En outre, par la procuration des exemples, il vise aussi à aider les enseignements et les apprenants, aussi bien que les constructeurs de programmes de langues vivantes ou d'autres personnes/autorités concernées, à mieux comprendre ce qu'il faut savoir pour communiquer dans une langue (*op.cit.*, p. 9, pp. 15-18) et d'évaluer ces connaissances (*op.cit.*, p. 10). Ci-dessous, vont être présentées quelques idées sur la nature d'une langue comme proposées dans le CECRL, ainsi que les niveaux de connaissances indiqués. Commençons par les caractéristiques d'une langue.

---

<sup>21</sup>La loi d'orientation et le programme d'enseignement font aussi parties des nouveaux documents, mais à cause des limitations dans le temps et l'espace, ils ne seront pas discutés ici.

<sup>22</sup>C.à.d. les exigences en matière de connaissances.

Dans *le Cadre*, est proposée une définition de ce qui est caractéristique « de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » (le CECRL, p 15) :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

*Le Cadre* présente « une perspective actionnelle » (le CECRL p. 15) quand il s'agit de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. C'est-à-dire que c'est avant tout ce que l'on peut *faire* avec la langue qui est considérée comme étant d'une importance réelle. Ceux qui utilisent ou apprennent la langue sont avant tout « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (*loc.cit.*). L'aspect des tâches, en relation aux exercices proposés dans cette étude, sera discuté dans le chapitre 4.

Un autre terme qui est important relatif à la description d'une langue et la communication qui s'y fait est le mot « domaine ». Il est expliqué comme : « de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux » (le CECRL, p. 15). Cela veut dire que les actions langagières ont lieu dans des situations différentes et que, en analysant (ou bien en pratiquant) ces actions, l'on se trouve dans un ou plusieurs secteurs principaux. Ces secteurs, ou « domaines », sont : le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel (*op.cit.*, p. 18). Nous reviendrons à ces domaines plus loin dans ce mémoire, par exemple sous 2.3.1.

Quant à l'évaluation des connaissances chez un utilisateur d'une langue (dans un domaine spécifique ou dans l'ensemble des domaines), *le Cadre* propose six niveaux communs de référence. Ces six niveaux sont présentés sous forme de trois types d'utilisateurs (le CECRL, p. 25):

Tableau 1. Présentation des trois types d'utilisateurs mentionnés dans le CECRL

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

(Tableau provenant du cadre, p 25)

Pour concrétiser cette division d'utilisateurs, l'on donne des descriptions des compétences de chaque niveau (le CECRL, p. 25). (Voir table 2.) Nous reviendrons plus tard à la connexion entre le CECRL et les documents suédois, mais pour avoir une idée des niveaux correspondant au système suédois, l'on pourrait mentionner que les étapes proposées en Suède sont égales aux niveaux A1.2<sup>23</sup> (étape 1), A2.1 (étape 2), A2.2 (étape 3), B1.1 (étape 4), B1.2 (étape 5), B2.1 (étape 6), et, finalement, B2.2 (étape 7)

Tableau 2.

|                         |    |  |
|-------------------------|----|--|
| UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ | C2 | Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.  |
|                         | C1 | Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.   |
| UTILISATEUR INDÉPENDANT | B2 | Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.  |
|                         | 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. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. |

<sup>23</sup>Le niveau A1 est de nouveau divisé en deux échelons de difficulté : A1.1 et A1.2, ce qui n'est pas précisé dans cette description. Le même est vrai pour chaque niveau présenté dans le tableau 2.

|                            |    |   |
|----------------------------|----|---|
| UTILISATEUR<br>ÉLÉMENTAIRE | A2 | Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. |
|                            | A1 | Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.   |

(Tableau provenant du cadre, p 25)

Les niveaux sont ensuite expliqués d'une façon un peu plus détaillée. Voici un exemple pris dans la description du niveau A1 concernant la communication verbale :

*Tableau 3. Description des compétences relatives à la communication verbale au niveau A1.*

|    | ÉTENDUE   | CORRECTION   | AISANCE   | INTERACTION   | COHÉRENCE  |
|----|---|--|---|---|--|
| A1 | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières. | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. | Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. | Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ». |

(Une partie du « Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » figurant dans le cadre, p 28)

### 2.3.1 Le CECRL et le programme d'études des langues vivantes

*Le Cadre* discuté sous 2.3 a déjà joué un rôle dans les textes d'ancien programme d'études de langues vivantes en Suède (ceux de l'an 2000). On avait, par exemple, déjà considéré les niveaux de compétences<sup>24</sup> proposés dans le CECRL et la conception de ce qu'est une langue (Skolverket 2011b, p 6). Cependant, il a été demandé aux auteurs du nouveau programme d'études de faire un lien encore plus étroit entre le CECRL et les textes actuels (Persson, Rudin, Stenberg 2011, pp 72-73). Ceci se voit entre autres dans la terminologie utilisée. Maintenant les compétences sont structurées sous des rubriques comme « réception », « production » et « interaction », inspirés des termes utilisés dans *le Cadre* (p 18)<sup>25</sup>. Dans le contenu central sont aussi présentés les contextes (liés aux « domaines » dans le CECRL) où on doit savoir utiliser la langue. Comme on a vu ci-dessus, les quatre domaines principaux mentionnés dans *le Cadre* sont le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel. Pour les étapes les moins avancées, c'est avant tout le domaine personnel<sup>26</sup> qui occupe une place plus importante. Au fur et à mesure que le niveau progresse, on voit s'ajouter des éléments des autres domaines (Persson, Rudin, Stenberg 2011, p. 73).

### 2.4 Les commentaires de la Direction nationale des établissements scolaires

Pour expliquer et définir certaines parties du programme d'étude des langues vivantes, la Direction nationale des établissements scolaires a publié des commentaires<sup>27</sup>. Les commentaires concernent le contenu dans le programme d'études : l'objectif de l'enseignement de la matière, les domaines d'études et les termes utilisés dans les exigences en matière de connaissances.

Relatif au critère sur lequel se focalise ce mémoire, les commentaires disent ainsi :

Le point qui traite des textes et de la langue parlée des sources différentes dans le contenu centrale, présuppose que les élèves développent, d'une manière successive, une conscience critique de la langue. Cela implique qu'ils acquièrent la capacité de poser des questions

---

<sup>24</sup>Comme l'on l'a vu sous 2.3., les étapes proposées dans le système scolaire suédois sont considérés comme étant d'un niveau égal aux niveaux A1.2 (étape 1), A2.1 (étape 2), A2.2 (étape 3), B1.1 (étape 4), B1.2 (étape 5), B2.1 (étape 6), et, finalement, B2.2 (étape 7).

<sup>25</sup>*Le Cadre* contient également un terme appelé « médiation », qui renvoie avant tout à la traduction. Cependant, les programmes d'études suédois ne le considère pas, étant donné que l'on a choisi de faire valoir que l'enseignement doit être conduit dans la langue cible (Persson, Rudin, Stenberg 2011, p 73) .

<sup>26</sup>Il faut peut-être dire que le terme « domaine personnel » etc. n'est pas utilisé dans le contenu central. Par contre on parle de « l'information personnelle » pour décrire ce qui est relatif au domaine personnel (voir par exemple le contenu central pour l'étape 1)

<sup>27</sup><http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Pour trouver les commentaires, il faut par exemple cliquer sur la rubrique « Alla kommentarer i pdf » ou cliquer sur le mot « commentaire » quand il apparaît sur le site.

critiques concernant la forme, l'objectif, la source, le contexte, la perspective et le contenu dans ce qu'ils écoutent et lisent. À l'étape 1, l'élève doit s'orienter et choisir, et à l'étape 2, l'élève doit chercher et choisir. Aux étapes 3 et 4, l'élève doit aussi évaluer le contenu. Dans les cours qui suivent, l'aspect critique est encore renforcé<sup>28</sup>.

Quant aux termes utilisés dans l'évaluation des connaissances, il est précisé que :

Montrer la capacité de choisir des textes et de la langue parlée des médias différents, en les utilisant **avec une certaine pertinence** (pour la note E, étapes 1-4), signifie que l'élève utilise au moins partiellement, par exemple, le texte choisi. L'élève utilise par exemple une partie du matériel choisi dans sa propre production et interaction comme base d'un relevé simple ou comme modèle langagier. Quand l'élève utilise le matériel choisi **d'une manière pertinente** (pour la note C, étapes 1-4, et pour la note E étapes 5-7), le matériel choisi sert de base ou d'inspiration et a un lien raisonnable avec la production et l'interaction de l'élève, concernant le contenu ou la forme. Quand l'élève utilise le matériel choisi d'une manière efficace (note A étapes 1-4, note C étapes 5-7), il signifie que l'élève l'adapte dans le (nouveau) contexte. Cela présuppose que la compréhension chez l'élève du contenu et de la forme de la source est bonne. L'élève travaille d'une manière flexible et le résultat est de bonne qualité. Pour la note A, s'ajoute, à partir de l'étape 5, que l'utilisation du matériel se fait d'une manière critique. La production et l'interaction de l'élève peuvent alors refléter une attitude consciente vis-à-vis de la source<sup>29</sup>.

Ces commentaires seront utilisés sous 4.1 et 6.

---

<sup>28</sup> *loc.cit.* En suédois: I det centrala innehållet förutsätter den punkt som handlar om texter och talat språk från olika källor att eleverna gradvis utvecklar kritisk språklig medvetenhet. Det innebär att de tillägnar sig förmågan att ställa egna undersökande och kritiska frågor kring form, syfte, källa, sammanhang, perspektiv och innehåll i det de lyssnar på eller läser. I kurs 1 ska eleven orientera sig och välja och i kurs 2 ska eleven söka och välja bland texter och talat språk. I kurs 3 och 4 ska eleven dessutom värdera innehållet. I de efterföljande kurserna förstärks det kritiska förhållningssättet ytterligare.

<sup>29</sup> *Loc.cit.* En suédois : Att visa förmågan att välja texter och talat språk från olika medier samt att använda dem **med viss relevans** (E, kurs 1–4) innebär att eleven har en viss nytta av till exempel den valda texten. Eleven använder till exempel någon del av det valda i sin egen produktion och interaktion som underlag för en enkel sammanställning av information eller som språklig modell. När eleven använder det valda materialet **på ett relevant sätt** (C, kurs 1–4 samt E, kurs 5–7) fungerar det valda materialet som utgångspunkt eller inspiration och har ett rimligt samband med elevens produktion och interaktion, när det gäller innehåll eller form. När elevens användning dessutom sker på ett **effektivt** sätt (A, kurs 1–4 samt C, kurs 5–7) innebär det att eleven på ett verkningsfullt sätt kan använda det valda underlaget och passa in det i sammanhanget. Det förutsätter att elevens förståelse av underlagets innehåll och form är god. Elevens arbetsprocess är relativt smidig och det som eleven producerar har god kvalitet. För betyget A tillkommer, från och med kurs 5, att användningen ska ske på ett **kritiskt** sätt. Elevens produktion och interaktion kan då avspegla en problematiserande hållning till underlaget.

### 3. Recherches antérieures

Comme le nouveau programme d'études des langues vivantes est basé sur le CECRL, il est pertinent de regarder d'autres études qui ont été faites utilisant *le Cadre* comme point de départ. Or, selon l'enseignante Marianne Jacquin, il en existe très peu, en tout cas si l'on s'intéresse à l'effet dans l'enseignement en classe des situations « authentiques » (où la langue est un outil d'action) que *le Cadre* préconise<sup>30</sup>. Néanmoins, ensemble avec quelques autres enseignants d'allemand langue étrangère, Jacquin (2011) a entrepris une étude dans des lycées genevois où elle a voulu voir ce qui se passe dans l'apprentissage si on donne une tâche « authentique » aux élèves (c'est-à-dire une situation où les élèves ont à utiliser leur compétences pour réaliser des actions dans un contexte donné dans le but d'atteindre un résultat). Elle cherchait à comprendre ce que les élèves apprennent et comment ils travaillent dans un contexte pareil. La focalisation a été de comprendre la transformation subie par une tâche, une fois qu'elle est appliquée en classe.

Dans cette étude, la tâche a consisté à faire un prospectus de voyage pour des touristes visitant l'Allemagne. Le contexte donné était une « agence de voyage à Genève spécialisée dans les voyages en Allemagne »<sup>31</sup>, et les élèves ont eu à préparer le programme d'un voyage d'une semaine en Allemagne<sup>32</sup>. Le programme allait être publié dans un magazine de voyage et consister en une page de texte. Dans les instructions, les élèves ont été demandés d'écrire ce programme<sup>33</sup>. Les élèves ont eu des textes qu'il fallait utiliser comme source d'informations pour rédiger leur propre texte. À la fin de cette étude, les enseignants ont remarqué que les élèves n'ont pas utilisé les textes sources d'une manière « souhaitée », puisqu'ils n'ont pas considéré le genre des textes, ou, plutôt, ce qui était des éléments spécifique du genre dans les textes dans la langue cible de manière à pouvoir les appliquer dans leurs propres textes<sup>34</sup>. Les élèves ont passé un certain temps à comprendre les textes sources, mais il ont rapidement passé à ce qu'ils voyaient comme leur objectif final, celui de produire un texte. Les textes proposés n'ont pas entièrement rempli les besoins des élèves, ce qui a eu pour résultat qu'ils ont recouru à leur imagination, ou qu'ils ont utilisé leurs connaissances préalables des voyages ou de l'Allemagne, pour écrire certaines parties du texte. En écrivant les textes, les élèves ont passé beaucoup de temps à traduire de leur langue maternelle à la langue cible, au lieu d'écrire « directement » en allemand. Tout cela a fait que Jacquin constate qu'il est souhaité que le travail sur une tâche authentique (et en utilisant des sources textes et dont l'objectif est de

---

<sup>30</sup> <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/laproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-étrangères> Voir le premier paragraphe.

<sup>31</sup> *op. cit.*, Voir le paragraphe commençant par « Pour répondre à la question... »

<sup>32</sup> *op. cit.*, Voir sous « C'est ce que nous avons entrepris... »

<sup>33</sup> *op. cit.*, Nulle part est dit que cette activité allait se faire « dans la vie réelle », c'est-à-dire en dehors de la salle.

<sup>34</sup> Les enseignants s'attendaient à ce que les élèves prennent en considération le genre des sources comme modèle de leur propre texte.

produire un texte) soit soutenu par un travail sur la langue : le vocabulaire, les particularités du genre, les différences entre la langue maternelle et la langue cible, etc. pour avoir un résultat plus pertinent. Pourtant, elle constate que les élèves ont réussi à présenter des textes et qu'ils ont accompli la tâche qui leur était donnée, que la tâche elle-même était dans la lignée des intentions du *Cadre*, mais qu'il aurait fallu quelques modifications pour que le résultat le soit aussi. Les conclusions de Jacquin seront discutées plus loin dans ce mémoire (voir sous 6).

Un autre aspect relatif à l'étude que j'ai faite avec les élèves est l'usage de l'Internet dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un exemple d'une autre étude sur ce sujet a été traité par Isabelle Salengros (2006)<sup>35</sup>. Ensemble avec des collègues elle a mené une recherche-action basée sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la communication (TIC). Ils ont voulu examiner comment l'on peut utiliser des ressources Internet dans l'enseignement, et en particulier dans l'enseignement des aspects culturels<sup>36</sup>. Les étudiants impliqués dans l'étude étaient tous des élèves d'une école supérieure<sup>37</sup> pour qui le français était une langue étrangère<sup>38</sup>

Les raisons du choix d'Internet comme support pédagogique étaient multiples. Tout d'abord, sur l'Internet l'on a accès à des documents très variés<sup>39</sup>. Ensuite, il y a beaucoup de sources qui combinent des textes écrits avec des images et des sons. L'on a aussi considéré que la variation même des supports<sup>40</sup> pourrait promouvoir la motivation des étudiants. D'autres avantages conçus avec l'usage des TIC dans l'enseignement étaient qu'ils facilitent l'individualisation et l'autonomie (entre autres par le fait que l'apprenant peut travailler à son propre rythme, mais aussi grâce aux nouveaux échanges)<sup>41</sup> Finalement, d'après Salengros, les ressources authentiques auxquelles l'on a accès sur l'Internet peuvent aider à donner une image plus réelle d'une autre culture. En étant présenté avec différentes visions du pays/milieu étudié à travers des sources variées, l'on peut plus facilement éviter des généralisations et des stéréotypes<sup>42</sup>.

Cependant, Salengros dit que les avantages de l'utilisation des TIC dans l'enseignement ne sont pas encore prouvés, puisqu'il n'y pas suffisamment d'études faites<sup>43</sup> mais que l'on pourrait pourtant dire

---

<sup>35</sup> *Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPEC)* <http://alsic.revues.org/292>

<sup>36</sup> *op.cit.*, voir sous 1.

<sup>37</sup> L'école nationale des ponts et des chaussées en France

<sup>38</sup> Aux niveaux équivalents à A2/B1

<sup>39</sup> <http://alsic.revues.org/292>, voir sous 2.1.

<sup>40</sup> Par là, on peut donc conclure qu'ils n'utilisaient pas normalement l'internet dans les cours de français.

<sup>41</sup> <http://alsic.revues.org/292>, voir sous 2.3.

<sup>42</sup> *op.cit.*, voir sous 2.4.

<sup>43</sup> *op.cit.*, voir sous 2.3.

que l'Internet apporte des aspects utiles dans l'étude des phénomènes culturels<sup>44</sup>. Elle souligne en même temps l'importance de la médiation de l'enseignant dans l'utilisation des TIC. Dans cette étude, les enseignants avaient équipé les étudiants avec des liens à des sites Internet ainsi qu'avec des fiches de travail liées à des thèmes différents. Les fiches étaient utilisées pour mieux comprendre le vocabulaire actuel et pour faciliter (et évaluer) la compréhension générale. Comme mise en commun, les étudiants ont aussi participé à un débat ou ont fait une synthèse orale ou écrite<sup>45</sup>.

Les liens proposés dans leur recherche-action parvenaient du site Internet de Télé 5 et de l'Institut national de l'audiovisuel (INA)<sup>46</sup>. Salengros dit que c'est important que les sources utilisées soient fiables, et donc qu'elles viennent pour la plupart des sites officiels<sup>47</sup>. L'on peut aussi relativement facilement trouver des sites qui sont « prévus pour la diffusion des connaissances »<sup>48</sup> et qui sont, par conséquent, adaptés à la situation pédagogique en classe.

Salengros a initialement stipulé que ce qui était nécessaire pour que l'on puisse considérer la tâche demandée aux étudiants comme réussi, était d'être « capable de sélectionner des documents, de hiérarchiser des idées et de transmettre des informations »<sup>49</sup>. À la fin de l'étude, elle a pu constater que les apprenants avaient ces connaissances (et aussi bien les connaissances linguistiques nécessaires), puisqu'ils ont été capables de mener à bien les synthèses ou le débat<sup>50</sup>. Nous reviendrons aux idées présentées par Salengros sous 4.2. et 6.

Toujours relatif à l'utilisation de l'Internet dans l'apprentissage, mais aussi sous l'angle de l'autonomie, nous allons regarder un autre exemple, cette fois-ci provenant de Jeannine Gerbault (2006)<sup>51</sup>. Sa recherche se concentre en premier lieu sur les potentialités de l'Internet pour le développement des compétences plurilingues en Europe<sup>52</sup>. Elle dit que l'Internet, grâce à l'accessibilité des informations et des outils d'apprentissage, est un moyen efficace d'augmenter l'intercompréhension entre les Européens. Même si Gerbault est avant tout intéressée par l'utilisation de l'Internet par rapport au développement des compétences plurilingues, le moyen par lequel il doit se faire est présenté comme étant très important, et c'est là que nous voyons le rapport

---

<sup>44</sup> *op.cit.*, voir sous 5.

<sup>45</sup> *op.cit.*, voir sous 3.4.1.

<sup>46</sup> *op.cit.*, voir sous 4.3.1

<sup>47</sup> *loc.cit.*

<sup>48</sup> *loc.cit.*

<sup>49</sup> *op.cit.*, voir sous 3.1.2.

<sup>50</sup> *op.cit.*, voir sous 3.1.4.

<sup>51</sup> « De l'utopie de Babel à la réalité des environnements informatisés : autonomie et intercompréhension », [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16\\_GERBAULT.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_GERBAULT.pdf),

<sup>52</sup> *op.cit.*, pp. 213-214

entre son travail et l'étude faite pour ce mémoire.

Elle dit que le fait de donner la possibilité à un individu d'influencer son travail peut aboutir à un meilleur résultat de ce même travail<sup>53</sup>. Elle cite Jacques Beillerot qui, lui, dit que « un individu peut s'engager dans un processus créatif quand les formes d'organisation lui offrent une marge de liberté et donc une part de pouvoir ; non pas tant de pouvoir sur les autres mais de pouvoir sur ce qu'il fait... »<sup>54</sup> Le caractère « relationnel » des TIC ouvre la voie à l'autonomie dans l'apprentissage pour celui qui le désire. Selon le style cognitif (d'apprentissage) qui est prédominant chez un individu, celui-ci peut travailler avec plus ou moins d'autonomie. Cependant, un certain degré d'autonomie est toujours demandé initialement pour pouvoir utiliser l'Internet d'une manière pertinente<sup>55</sup>.

L'autonomie et la « marge de liberté » seront discutées sous 6.

Philip Riley et Marie-José Gremmo ont fait une synthèse de l'histoire de l'autonomie dans l'apprentissage<sup>56</sup>. Ils disent aussi que l'émergence des nouvelles technologies a ouvert davantage de voies pour les apprenants dans le domaine de l'autonomie, mais que les technologies elles-mêmes ne sont pas la solution<sup>57</sup>. Il faut toujours que le travail soit bien préparé. Christine Montuori, qui a fait des recherches dans ce domaine aussi, tire les mêmes conclusions<sup>58</sup>.

Un autre atout de l'Internet est qu'il augmente l'accès aux situations où l'on peut communiquer naturellement dans des langues différentes<sup>59</sup>. Par exemple, il y a de nombreux groupes de discussion ou des forums où, précise Gerbault, la communication se prête à l'utilisation de plusieurs langues. Ceci est aussi un aspect de l'autonomie dans l'apprentissage.

Finalement, Gerbault pense, comme le fait Salengros (voir ci-dessus), que l'accès aux textes authentiques peut promouvoir une image plus réaliste des idées des personnes ayant une autre culture et une autre langue<sup>60</sup>. Le fait que l'on a accès à de l'information « réelle » est aussi quelque chose qui stimule un apprentissage « pour la vie », et le pouvoir chez l'individu d'apprendre par ses propres moyens, ce à quoi nous reviendrons plus tard (voir sous 4.2. et 6).

Nous venons de regarder des avantages de l'Internet dans l'enseignement. Évidemment, il peut y avoir des désavantages aussi. Alain Verreman a mené une étude parmi 120 élèves en allemand

---

<sup>53</sup> *op.cit.*, pp. 219

<sup>54</sup> *loc.cit.*

<sup>55</sup> *op.cit.*, pp. 220- 222

<sup>56</sup> [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07\\_gremmo\\_riley.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07_gremmo_riley.pdf), 1997

<sup>57</sup> *op.cit.*, p 85

<sup>58</sup> [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/11\\_MONTUORI.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/11_MONTUORI.pdf), 2006

<sup>59</sup> [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16\\_GERBAULT.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_GERBAULT.pdf), p. 220

<sup>60</sup> *op.cit.*, p 221.

langue étrangère en Alsace<sup>61</sup>. Dans l'article *Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique* (2001), il s'interroge sur les effets de l'Internet dans l'apprentissage quand les élèves cherchent de l'information. Il indique sept embûches possibles :

le désarroi possible de certains élèves face à cette nouvelle procédure d'apprentissage ; l'habitude de l'utilisation ludique de l'ordinateur ; l'habitude de guidage dans le travail et de manque d'autonomie dans l'apprentissage ; la difficulté, même pour les bons élèves, de procéder à une approche globale des textes (car ils sont entraînés à vouloir tout comprendre dans un document) ; la faiblesse en vocabulaire qui paralyse toute compréhension ; la difficulté à prendre des notes pour retenir l'essentiel des informations fournies ; le manque de 'professionnalisme' de certains qui se contentent de résultats approximatifs, incomplets ou illisibles<sup>62</sup>.

Certains de ces obstacles seront discutés sous 6.

## 4. Tâches soumises aux élèves lors de l'étude empirique

### 4.1 Définition du terme « tâche »

Avant de regarder comment les tâches élaborées par mes soins ont été construites, essayons d'abord de définir ce qu'est *une tâche*.

Dans le CECRL, le mot tâche est utilisé pour décrire des actions dans la vie courante qui peuvent être de caractère plus ou moins relatif à la communication langagière (p. 16). Une tâche est toujours effectuée dans un contexte où l'acteur doit utiliser ses compétences pour la mener à bien. Quand elle est de caractère communicatif les acteurs « s'engagent en interaction, réception, production [et] compréhension [...] » (p. 121)

Dans ce mémoire, comme le contexte est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, les tâches élaborées impliquent naturellement des éléments communicatifs et langagiers ainsi que

---

<sup>61</sup><http://alsic.revues.org/1891> p 5

<sup>62</sup>*op.cit.* p 10

pédagogiques.

Quant aux tâches pédagogiques, elles sont, selon Skehan cité par Dumont<sup>63</sup>, des activités dans lesquelles : «(1) le sens est primordial, (2), il y a un problème communicatif à résoudre, (3) il y a une certaine relation aux activités du monde réelle qui sont comparables, (4) la résolution de la tâche a une certaine priorité, (5) la réussite de la tâche est en terme de résultat ». Cette définition ressemble à celle faite dans le CECRL, pour les tâches pédagogiques communicatives : « [Elles] visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes [...], exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) » (CECRL, p. 121).

Les tâches pédagogiques se distinguent d'autres types de tâches, car elles font souvent partie d'une communication spécifique à l'enseignement et des situations « non-réelles » (même si la communication en soi est réelle). Ces tâches ont un sens, mais plutôt parce qu'elles visent à munir les apprenants de connaissances qu'ils puissent utiliser en dehors de classe (*loc.cit.*, p. 121).

Dans le CECRL, l'on fait une distinction entre les tâches pédagogiques communicatives et les « exercices formels hors contexte » (*loc.cit.*, p 121). L'utilisation du terme « tâche » dans ce mémoire (au lieu de par exemple le terme « exercice ») pour désigner les activités élaborées par mes soins et réalisées par les élèves, /est donc motivée par le lien expliqué dans les définitions ci-dessus entre l'activité et son sens.

Dans la création d'une tâche il y a plusieurs aspects qu'il faut prendre en compte. Selon Dumont, il faut se souvenir du fait que l'accomplissement d'une tâche peut rarement parvenir à un résultat égal sur tous les plans cognitifs. Il fait une distinction entre *la complexité, la précision et l'aisance* avec laquelle la tâche est accomplie<sup>64</sup>. Comme son étude traite de l'enseignement de grammaire dans une langue seconde, il est évidemment intéressé par la forme dans laquelle le contenu est exprimé. Pourtant, il dit que, à cause des limitations cognitives inhérentes, il n'est pas envisageable que les tâches visent à couvrir tous ces aspects à la fois, en tout cas pas à un niveau égal (*loc.cit.*). Dans *le Cadre* l'on constate aussi que la focalisation des compétences mises en œuvre dans les différentes tâches n'est pas nécessairement la même. Dans une situation communicative, par exemple, c'est le sens qui est primordial. Pourtant, *le Cadre* préconise un enseignement où l'on trouve un équilibre entre « forme et fond, aisance et correction » (p. 122), comme « l'intérêt de la performance porte à

---

<sup>63</sup>2005 « La pratique qui favorise l'acquisition d'une langue seconde ». [http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc\\_soc/tm\\_dd/](http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc_soc/tm_dd/) Chapitre 4

<sup>64</sup> *loc.cit.*4

la fois sur le sens et la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié » (p.122).

L'exigence en matière de connaissance qui est étudiée ici est composée de plusieurs compétences à la fois. Il faut être capable de chercher de l'information, faire un choix des sources et ensuite utiliser dans sa propre production et interaction ce que l'on a trouvé. La première partie du critère est avant tout relative à la compréhension. Ceci parce qu'elle est mentionnée sous la rubrique « réception » dans le contenu central. En outre, il y a un aspect d'analyse qui est clairement mentionné dans les commentaires issus de la Direction des établissements scolaires. Là, il est précisé que :

Dans le contenu central, le point qui traite des textes et de la langue parlée provenant de différentes sources suppose que les élèves développent graduellement une connaissance critique concernant la langue. Ceci veut dire qu'ils apprennent à poser des questions analytiques et critiques sur la forme, l'objectif, la source, le contexte, la perspective et le contenu dans ce qu'ils entendent ou lisent. À l'étape 1, l'élève va s'orienter et choisir et à l'étape 2, l'élève va chercher et choisir parmi des textes et de la langue parlée. À l'étape 3 et 4, l'élève va en outre évaluer le contenu. Dans les étapes qui suivent, la perspective critique est encore renforcée<sup>65</sup>.

Le reste de l'exigence est lié à la production de l'élève. Ce que propose la Direction des établissements scolaires comme clarification dans ses commentaires, montre pourtant que les demandes faites à l'élève (pour la note E) ne sont pas extrêmement exigeantes :

Pour que l'élève puisse montrer qu'il est capable de choisir des textes et de la langue parlée provenant de différents médias, le texte choisi (par exemple) lui est utile à un certain degré (note E, étapes 1-4). L'élève utilise par exemple une partie de ce qu'il a choisi dans sa propre production et interaction comme base d'un compte rendu simple ou comme modèle langagier<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup><http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Pour trouver les commentaires, il faut par exemple cliquer sur la rubrique « Alla kommentarer i pdf » ou cliquer sur le mot « commentaire » quand il apparaît sur le site. En suédois : ”I det centrala innehållet förutsätter den punkt som handlar om texter och talat språk från olika källor att eleverna gradvis utvecklar kritisk språklig medvetenhet. Det innebär att de tillägnar sig förmågan att ställa egna undersökande och kritiska frågor kring form, syfte, källa, sammanhang, perspektiv och innehåll i det de lyssnar på eller läser. I kurs 1 ska eleven orientera sig och välja och i kurs 2 ska eleven söka och välja bland texter och talat språk. I kurs 3 och 4 ska eleven dessutom värdera innehållet. I de efterföljande kurserna förstärks det kritiska förhållningssättet ytterligare.”

<sup>66</sup><http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Pour trouver les commentaires, il faut par exemple cliquer sur la rubrique « Alla kommentarer i pdf » ou cliquer sur le mot « commentaire » quand il apparaît sur le site.

Les exigences sont plus grandes pour les notes les plus élevées mais aussi pour les étapes les plus hautes :

Quand l'élève utilise le matériel choisi d'une manière pertinente (note C, étape 1-4, note E étape 5-7), le matériel choisi fonctionne comme base ou inspiration et il y a un lien raisonnable entre celui-ci et la production et l'interaction de l'élève, soit concernant le contenu, soit concernant la forme. Quand l'élève utilise le matériel choisi d'une manière efficace (note A étapes 1-4, note C étapes 5-7), il signifie que l'élève l'adapte dans le (nouveau) contexte. Cela présuppose que la compréhension chez l'élève du contenu et de la forme de la source est bonne. L'élève travaille d'une manière flexible et le résultat est de bonne qualité. Pour la note A, s'ajoute, à partir de l'étape 5, que l'utilisation du matériel se fait d'une manière critique. La production et l'interaction de l'élève peuvent alors refléter une attitude consciente vis-à-vis de la source<sup>67</sup>.

La difficulté d'une tâche (et donc la réussite de sa réalisation), est due à un grand nombre de paramètres. Le CECRL présente quelques paramètres groupés sous les deux catégories « Compétences et caractéristiques de l'apprenant » et « Les conditions et les contraintes de la tâche » (pp. 123-124). Pour ce qui est des compétences et caractéristiques de l'apprenant, l'on mentionne par exemple qu'une tâche peut être plus ou moins difficile selon que l'apprenant reconnaît ou non le type d'activité, le sujet ou le genre. L'apprenant peut aussi avoir plus ou moins de capacité à organiser les étapes de la tâche et à utiliser des stratégies d'apprentissage nécessaires (p. 123). D'autres facteurs peuvent également être plus directement liés à la personnalité de l'apprenant et pourtant jouer un grand rôle pour la réussite. Quelques exemples sont la confiance en soi chez l'élève et sa motivation.

Quant à la tâche elle-même et ses contraintes et conditions, la difficulté dépend entre autres du type d'information qui est fourni (est-ce que l'objectif est clair, etc.) et le temps mis à part pour la

---

<sup>67</sup> *Loc.cit.* En suédois : Att visa förmågan att välja texter och talat språk från olika medier samt att använda dem **med viss relevans** (E, kurs 1–4) innebär att eleven har en viss nytta av till exempel den valda texten. Eleven använder till exempel någon del av det valda i sin egen produktion och interaktion som underlag för en enkel sammanställning av information eller som språklig modell. När eleven använder det valda materialet **på ett relevant sätt** (C, kurs 1–4 samt E, kurs 5–7) fungerar det valda materialet som utgångspunkt eller inspiration och har ett rimligt samband med elevens produktion och interaktion, när det gäller innehåll eller form. När elevens användning dessutom sker på ett **effektivt** sätt (A, kurs 1–4 samt C, kurs 5–7) innebär det att eleven på ett verkningsfullt sätt kan använda det valda underlaget och passa in det i sammanhanget. Det förutsätter att elevens förståelse av underlagets innehåll och form är god. Elevens arbetsprocess är relativt smidig och det som eleven producerar har god kvalitet. För betyget A tillkommer, från och med kurs 5, att användningen ska ske på ett **kritiskt** sätt. Elevens produktion och interaktion kan då avspegla en problematiserande hållning till underlaget.

préparation et l'exécution, par exemple.

## 4.2. L'élaboration des tâches

Pour élaborer les tâches utilisées dans cette étude, il n'a pas seulement fallu prendre en compte ce qui peut être une tâche pédagogique en général. Comme cette étude vise à répondre à la question de savoir comment l'on pourrait obtenir la réalisation d'une partie des nouveaux programmes d'études, il a évidemment fallu regarder de près les programmes d'études des langues vivantes pour voir ce qu'ils préconisent.

Dans la partie des programmes d'études qui s'appelle « le contenu central », on trouve quatre rubriques pour présenter les domaines d'études qu'il faut couvrir. Le premier est intitulé « le contenu de la communication » (« kommunikationens innehåll »), et dans cette partie est présenté, d'une manière générale, ce qu'il faut couvrir lors du cours<sup>68</sup>. Sous les autres rubriques : « la réception », et « la production et l'interaction » est précisé le caractère des domaines d'études.

Le domaine d'études dont traite ce mémoire se trouve sous la rubrique « réception ». Ceci veut dire que les auteurs du document ont considéré que la nature de cet exercice est basée sur une activité où les procédés mentaux engagés sont avant tout ceux qui concernent la compréhension écrite et orale<sup>69</sup>. Pourtant, la réception n'est pas quelque chose de « passif ». Elle demande l'utilisation active des compétences. En outre, dans les exigences en matières de connaissances, ce domaine est lié à un aspect très actif. Là, il est précisé que l'élève doit utiliser l'information qu'il trouve dans sa propre production et interaction. Ceci peut être vu dans le tableau ci-dessous.

*Tableau 4. Tableau présentant les domaines d'études focalisés dans le présent mémoire ainsi que les exigences en matière de connaissances (pour la note E) à chaque étape.*

---

<sup>68</sup> La Direction nationale des établissements scolaires dit qu'il est possible d'inclure d'autres sujets aussi (on peut donc additionner d'autres sujets), mais que les domaines d'études qui sont mentionnés dans le contenu central doivent être couverts.

<sup>69</sup> <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> voir les commentaires sous *L'objectif du sujet*.

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Étape 1 <sup>70</sup> | Différentes manières de <i>s'orienter</i> parmi et de choisir des textes <sup>71</sup> et de la langue parlée sur l'Internet et provenant d'autres médias   |
|                       | L'élève choisit des textes et de la langue parlée <i>d'un caractère simple</i> et provenant de différents médias, et utilise <b>avec une certaine pertinence</b> le matériel choisi dans sa propre production et interaction                        |
| Étape 2 <sup>72</sup> | Différentes manières de <i>chercher</i> et choisir des textes <sup>73</sup> écrits et de la langue parlée sur l'Internet et provenant d'autres médias   |
|                       | L'élève choisit des textes et de la langue parlée <i>d'un caractère simple</i> et provenant de différents médias, et utilise <b>avec une certaine pertinence</b> le matériel choisi dans sa propre production et interaction                        |
| Étape 3 <sup>74</sup> | Différentes manières de chercher, choisir et <i>évaluer</i> le contenu des textes écrits et de la langue parlée   |
|                       | L'élève choisit des textes et de la langue parlée (pas « d'un caractère simple » comme à l'étape 1 et 2) provenant de différents médias, et utilise <b>avec une certaine pertinence</b> le matériel choisi dans sa propre production et interaction |
| Étape 4 <sup>75</sup> | Différentes manières de chercher, choisir et <i>évaluer</i> le contenu des textes écrits et de la langue parlée   |
|                       | L'élève choisit des textes et de la langue parlée provenant de différents médias, et utilise  |

<sup>70</sup> En suédois: Olika sätt att orientera sig i och välja bland texter och talat språk från internet och andra medier. Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder med viss relevans det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

<sup>71</sup> Dans le contenu central, le terme « texte » n'est pas défini. On peut supposer qu'il renvoie à une compréhension basée sur le texte comme étant un phénomène écrit, puisqu'il est contrasté avec « de la langue parlée ». Par contre, dans le CECRL, le terme « texte » semble renvoyer à un sens élargi du mot (voir citation sous 2.3)

<sup>72</sup> En suédois : Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från internet och andra medier. Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

<sup>73</sup> Dans le contenu central, le terme « texte » n'est pas défini. On peut supposer qu'il renvoie à une compréhension basée sur le texte comme étant un phénomène écrit, puisqu'il est contrasté avec « de la langue parlée ».

<sup>74</sup> En suédois: Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk. Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

<sup>75</sup> En suédois: Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk. Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion et interaktion.

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <b>avec une certaine pertinence</b> le matériel choisi dans sa propre production et interaction   |
| Étape 5 <sup>76</sup> | Différentes manières de chercher, choisir et évaluer des textes et de la langue parlée <i>d'une manière critique</i> .  |
|                       | L'élève choisit des textes et de la langue parlée provenant de différents médias, et utilise <b>avec pertinence</b> le matériel choisi dans sa propre production et interaction |

L'on peut voir que les descriptions sont assez similaires entre les différentes étapes. Il pourrait donc être facile de penser qu'il n'y a pas de progression réelle entre les étapes. D'après la Direction Nationale des établissements scolaires, c'est l'ensemble des mots qui exprime la progression entre les différents niveaux (Skolverket 2011b p. 21)). C'est pourquoi j'ai écrit les mots qui diffèrent en italiques pour qu'il soit plus facile de voir les changements et la progression<sup>77</sup>. Pourtant, pour créer une tâche qui ait un contexte, il se peut qu'il faille combiner ces descriptions avec d'autres paramètres.

Ici, pour avoir une progression évidente entre les étapes en créant les tâches pour cette étude, j'ai utilisé d'autres domaines d'études qui sont aussi mentionnés dans le contenu de la communication<sup>78</sup>.

#### 4.2.1. Étape 1

À l'étape 1, l'on trouve les domaines d'études suivants dans le contenu de la communication:

« Information personnelle : des domaines qui sont bien connus pour les élèves ; des intérêts, des situations de tous les jours, des personnes et des endroits/lieux ; des opinions et des sentiments ».

Aussi : « Ce qui est relatif à la vie de tous les jours et la manière de vivre dans de différents pays/milieus où est utilisée la langue cible »<sup>79</sup>.

<sup>76</sup> En suédois: Olika sätt att söka, välja och kritiskt granska texter och talat språk.

Eleven väljer texter och talat språk från olika medier och använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

<sup>77</sup> Dans les programmes d'études les mots « de valeur » qui puissent changer entre les niveaux de notes sont écrits en caractère gras. Les mots que j'ai voulu souligner dans ce contexte ne sont pas les mêmes. J'ai donc utilisé des mots en italiques pour soulever ce que j'ai trouvé d'important dans ce texte. Pour ce qui est écrit à l'étape 5, les deux mots ont coïncidé. Alors j'ai choisi d'écrire la phrase et en italiques et en caractères gras.

<sup>78</sup> L'on pourrait défendre cette idée par le fait que ce qui est mentionné dans le contenu de la communication décide ce dont on enseigne.

<sup>79</sup> En suédois : Personlig information; ämnesområden som är välbekanta för eleverna; intressen, vardagliga situationer, personer och platser; åsikter och känslor. Vardagsliv och levnadssätt i olika sammanhang och områden där språket används.

On peut voir que c'est le domaine personnel (comme il est décrit dans le CECRL) qui est prédominant, mais les derniers sujets pourraient toucher aux autres domaines (le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducationnel).

À partir des domaines d'études relatifs à l'information personnelle, j'ai créé une tâche pour l'étape 1 (voir appendice 1). J'ai décidé que les élèves allaient présenter une personne fictive. Une « personne » parce que c'est facile d'inclure les domaines d'études actuels dans un tel exercice et « fictive » parce que cela allait étendre les possibilités de choisir des mots relatifs à d'autres contextes que le contexte propre des élèves (par exemple, ils pourraient inventer des intérêts et la situation familiale pour cette personne). Ils devaient décrire cette personne par : sa profession, son âge, sa situation familiale, son domicile, sa nationalité, ses intérêts et son plat favori. Ensuite, je leur ai dit que la personne devait habiter dans un pays francophone ou dans une région où l'on parle français et que s'ils voulaient, ils pouvaient lui donner un nom « français ». Tout cela pour inclure la partie sur la manière de vivre dans un pays/milieu où est utilisée la langue cible.

Les élèves devaient présenter leur travail en deux parties. D'abord, il fallait faire une présentation écrite d'environ une demi-page. Dans cette présentation, ils devaient insérer des notes en bas de la page pour montrer où ils avaient trouvé les mots et les expressions. Deuxièmement, ils allaient interviewer un/e camarade de classe et lui poser des questions sur sa personne. Je leur ai dit qu'ils devaient aussi savoir poser des questions ainsi qu'être prêts à répondre aux questions sur leur personne. Les questions devaient concerner les sujets mentionnés dans la tâche. La décision de demander aussi bien une présentation écrite qu'une interview orale était motivée par la volonté de couvrir les deux aspects « production » (texte écrit) et « interaction » (interview) mentionnés dans les exigences en matières de connaissance.

Pour faire en sorte qu'ils s'orientent parmi des sources<sup>80</sup>, j'ai leur ai proposé plusieurs liens Internet (et un mot de recherche sur Youtube : « se présenter »), quelques ressources langagières sur le web, ainsi que des manuels scolaires qui pourraient les aider à trouver l'information dont ils avaient besoin<sup>81</sup>. Évidemment, les sources proposées ont été tantôt écrites, tantôt parlées. Elles ont aussi été

---

<sup>80</sup> Tel que je le considérais à ce moment. Pour une discussion sur le mot « s'orienter », voir sous 6.

<sup>81</sup> Par exemple où on parle français dans le monde, des listes des prénoms français, congolais et maliens, des phrases pour se présenter et poser des questions etc.

choisies pour leur caractère simple et parce qu'elles provenaient de différents médias, de sorte à faciliter la réalisation du critère. En parlant avec les élèves, j'ai leur ai dit de penser à la fiabilité des sources. Parfois, la langue dans un blog, par exemple, n'est pas sans fautes et je leur ai dit que c'est une bonne idée de vérifier l'orthographe etc. dans un dictionnaire.

#### 4.2.2. Étape 2

Dans l'élaboration des tâches, le défi a été de trouver des exercices qui pourraient couvrir tous les aspects mentionnés dans le critère et en même temps être adaptés à ce que l'on pourrait exiger de la part des élèves relatif à l'indépendance dans le travail, ainsi qu'à la difficulté des textes et de la langue parlée.

En élaborant les tâches pour chaque étape, j'ai essayé de me concentrer sur les nouveaux domaines d'études introduits à chaque fois dans le contenu de la communication (et non mentionnés aux niveaux précédents). Ceci pour deux raisons : premièrement, j'ai voulu que la progression soit plus facile à suivre dans le mémoire qui allait être écrit<sup>82</sup> et deuxièmement, j'ai considéré la possibilité que j'aille utiliser ces tâches dans mon enseignement futur et que les élèves qui suivront plusieurs étapes de français, devraient connaître un peu de variation. Par conséquent, ce qui est présenté ci-dessous sont les domaines d'études nouveaux à chaque étape (ou exprimés d'une manière un peu différente qu'au niveau précédent)<sup>83</sup>.

À l'étape 2 sont introduits les domaines d'études suivants : « Relatif à l'information personnelle, des activités et des événements ». Dans ce qui pourrait faire partie d'autres domaines (voir l'étape 1), il s'agit de « relations sociales dans les pays/milieus où on parle français ». Il y a naturellement tant de manières de présenter une tâche relative à ces aspects, mais après avoir considéré par exemple des mariages, des fêtes traditionnelles, des structures familiales etc., j'ai décidé que les élèves allaient faire une comparaison entre la manière dont ils fêtent leur anniversaire et un anniversaire célébré en France. Comme à l'étape 1, ils allaient écrire un texte, mais ici le contenu était évidemment différent. Après avoir écrit le texte, ils devaient présenter l'information oralement à leurs camarades de classe. Finalement, j'ai choisi de leur faire faire des interviews sur la manière dont ils fêtent leur anniversaire. De nouveau, j'ai proposé différents liens Internet aux élèves. Un de ces liens les

---

<sup>82</sup> Qu'il faut considérer l'aspect de progression dans l'élaboration du contenu du cours est quelque chose qui est renforcé aussi dans le CECRL. Cependant, on aurait évidemment pu traiter le même sujet à différents niveaux, en haussant le degré de difficulté des textes et des exigences, mais pour les raisons mentionnées, j'ai choisi de faire autrement.

<sup>83</sup> Pour une description complète de tous les domaines d'études qui sont inclus à chaque étape, voir appendices 1-5

menait à un forum d'adolescents où il était possible de créer des sondages. De cette manière, ils avaient aussi la possibilité d'interagir dans un contexte encore plus « réel » et j'ai pensé que cela pourrait augmenter leur motivation (cf. Skolverket 2001b p. 6 et la corrélation entre la motivation et les influences « externes »). Deux autres liens ont mené vers des clips où l'on pouvait entendre des chansons d'anniversaire ou voir comment quelques enfants ont fêté leur anniversaire, d'autres à des forums où l'on a discuté la manière de fêter un anniversaire etc.

### 4.2.3. Étape 3

À l'étape 3, les domaines d'études nouveaux dans le contenu de la communication sont « des phénomènes culturels » et « des événements actuels ». Les phénomènes culturels sont liés à des domaines d'études « connus » pour les élèves et les événements actuels sont liés aux pays/milieux où l'on parle français. Les élèves pouvaient choisir le sujet eux-mêmes à partir de ces deux domaines d'études. Pour leur donner une idée de ce que l'on pourrait faire concernant un phénomène culturel dans un contexte connu, je leur ai proposé d'examiner comment les jeunes en France utilisent leur portable ou leur ordinateur. Dans les commentaires issus de la Direction nationale des établissements scolaires quelques exemples sont donnés de sujets concernant les phénomènes culturels à l'étape 3. L'on y trouve, entre autres, les exemples de l'enseignement et les activités à l'école, l'utilisation des uniformes scolaires et les relations élèves-enseignant, la responsabilité des élèves et leurs attentes face à l'enseignement et l'éducation. En même temps, le système scolaire peut être traité. J'ai donc proposé aux élèves l'alternative d'étudier le système scolaire dans un pays francophone et de le présenter (voir appendice 3a).

Quant à la manière dont est décrit le critère sur lequel est basée cette étude (chercher de l'information et utiliser l'information trouvée), le niveau de difficulté a augmenté à l'étape 3. Ceci se voit dans le fait que les sources ne sont plus citées comme étant « d'un caractère simple »<sup>84</sup>. En outre, il faut que les élèves évaluent les sources. Je leur ai donc dit d'écrire un document où ils allaient noter les sources qu'ils avaient utilisées ensemble avec les informations spécifiques qu'ils avaient trouvées dans ces sources. Si possible, ils devaient aussi dire ce qu'ils pensaient des sources utilisées : pouvait-on y faire confiance ? La source était-elle fiable aussi en ce qui concernait l'orthographe et la grammaire?

---

<sup>84</sup>Pour cette étape, seulement deux liens ont été proposés. J'ai considéré ce nombre réduit de propositions comme étant une difficulté supplémentaire, motivée par l'arrivée à une étape plus élevée.

Les présentations devaient se faire soit oralement devant les camarades de classe et être alors suivies d'une discussion en classe, soit par écrit sous forme d'une lettre à une personne (fictive ou réelle) dans un pays francophone. De cette manière, j'ai pensé qu'il serait possible de combiner les activités « de production » et « d'interaction » quelle que soit la présentation choisie.

#### 4.2.4. Étape 4

À l'étape 4, les nouveaux domaines d'études dans le contenu de la communication sont mêmes plus intéressants pour l'élaboration de l'exercice. Ceci parce que les expressions concernant la recherche de l'information sont entièrement identiques à celles de l'étape 3 et pour faire en sorte qu'il y ait une progression réelle, il faut par conséquent inclure d'autres aspects. Les domaines d'études introduits sont « cours des événements, des relations et des questions éthiques, des projets pour l'avenir » - tous relatifs à « des domaines actuels et connus ». En plus sont mentionnés les conditions de vie et des traditions dans les pays/milieus où l'on parle français. Il a été demandé aux élèves de choisir un de ces thèmes (voir appendice 4), à l'exception des « cours d'événements » que j'ai trouvé trop difficile à réaliser<sup>85</sup>. Ensuite, je leur ai donné des exemples de sujets, comme : Que dit-on du port du voile en France et dans d'autres pays francophones – et pourquoi ?; Quelles sont les fêtes que l'on célèbre en Côte-d'Ivoire?; Qui se marient en France?; Qu'est-ce que les jeunes au Québec ont comme projets pour l'avenir ?

Comme à l'étape 3, il leur a été demandé d'écrire un document où il fallait noter les sources ainsi que les informations spécifiques trouvées dans ces sources. Une réflexion sur la fiabilité des sources était aussi demandée<sup>86</sup>. Pour les élèves à l'étape 4, la présentation de l'information devait se faire oralement et, comme une des options à l'étape 3, être suivie d'une discussion sur ce qui était présenté. À ce niveau, ils n'ont pas eu de liens dans les instructions, étant donné que l'on peut s'attendre à ce qu'ils soient plus aptes à chercher de l'information en français sans aide.

#### 4.2.5. Étape 5

À la dernière étape considérée dans cette étude, l'étape 5, l'on trouve plusieurs domaines d'études nouveaux. Ici, il est aisé de voir que les auteurs des documents ont prévu un autre niveau de difficulté, comparé à l'étape 1, où les domaines d'études traitent avant tout le domaine personnel. Ici à l'étape 5, il est préconisé de traiter les choses suivantes : « la formation des élèves, la vie en

---

<sup>85</sup>Il n'est jamais précisé que tout dans le contenu de la communication doit être traité et dans la réception, la production et l'interaction. Par conséquent, comme j'ai trouvé cet aspect trop difficile à concrétiser, je l'ai laissé de côté ici.

<sup>86</sup>Mais avec la modification (comme à l'étape 3) « si possible ».

société et ce qui est relatif à la vie professionnelle, des pensées, des idées, des domaines actuels » (et ne plus « actuels et connus » comme à l'étape 4). Ensuite est inclus un aspect littéraire : « le contenu et la forme dans différents types de fiction ». Finalement, le contenu de la communication traite « des attitudes, des valeurs, des conditions politiques dans des contextes et milieux où l'on parle français » ainsi que « la répartition et la position de la langue cible dans le monde ». Parmi tous ces domaines d'études, j'ai décidé que les élèves allaient se concentrer sur les conditions culturelles politiques en France, sous forme d'une présentation d'un parti politique français. Ensuite, je leur ai donné des instructions pour entamer le travail et des questions qui pouvaient les aider (voir appendice 5). Si on compare cet exercice avec les exercices aux étapes 3 et 4, il peut paraître étrange que cette tâche soit tellement dirigée, quand les élèves ont eu plus de liberté aux niveaux précédents. L'explication est que j'ai considéré le sujet comme plus compliqué que les sujets proposés avant. Néanmoins, j'ai voulu qu'ils travaillent sur ce sujet particulier parce qu'il indique que le niveau est effectivement élevé<sup>87</sup>.

À part une présentation orale, il fallait aussi écrire un document sur les sources similaire à celui des niveaux 3 et 4. Je leur ai aussi dit de se préparer à discuter les partis.

#### **4.2.6. Le rôle de l'Internet dans les tâches**

À toutes les étapes où des liens ont été fournis aux élèves, j'ai fait en sorte que les sources Internet puissent jouer un rôle primordial. Tout d'abord, parce que l'utilisation de l'Internet est en particulier mentionnée dans le contenu central des étapes 1 et 2<sup>88</sup>. Pour l'étape 3, les exigences en matière de connaissances parlent seulement de « médias », mais je pense que personne ne remet en cause l'idée que l'internet est un type de média. Quand les instructions n'ont pas mentionné des liens, j'avais néanmoins prévu que les élèves allaient utiliser l'Internet<sup>89</sup>. En discutant avec les élèves, j'ai utilisé des sources web comme exemples, et l'on a aussi discuté des mots de recherche adéquats.

Certes, d'autres sources que celles trouvées sur l'Internet auraient pu être utilisées (et d'autres sources ont aussi été proposées dans la tâche de l'étape 1). Cependant, un atout de l'utilisation de

---

<sup>87</sup> Personnellement, je pense que la sphère politique paraît souvent compliquée pour les élèves. Peut-être que les auteurs du programme d'étude soient d'accord avec moi, car ce sujet n'est pas mentionné dans le programme d'études aux niveaux 1-4.

<sup>88</sup> <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Pour voir le contenu central et les exigences en matière de connaissances des différentes étapes, cliquez sur les rubriques « Moderna språk 1, 100 poäng » etc.

<sup>89</sup> Ceci est basé sur la façon dont les élèves que je rencontre normalement entament leur recherche de l'information.

L'Internet comme support pédagogique est qu'il y a une grande variation de documents et que l'accès y est facile (comme l'on a constaté sous 3, avec Salengros). Une fois que l'on a accès à tous ces documents il reste « seulement » à faire une sélection des données, ce qui en fait est une activité difficile et sur laquelle sont basées toutes les tâches proposées.

Dans le programme d'études des langues vivantes est préconisé que les élèves devaient avoir la possibilité « d'apprendre à apprendre » aussi bien dans une situation scolaire que en dehors de l'école<sup>90</sup>. Cette autonomie dans l'apprentissage est facilitée si on sait utiliser les sources qui sont accessibles sur le web. En introduisant l'idée de créer un fil sur un forum (voir par exemple étape 2), j'ai essayé de montrer la possibilité d'interaction dans une autre langue, qui peut se faire aussi bien à la maison ou quand les élèves ont fini leur cours de français (*cf.* les idées de Gerbault présentées sous 3).

## 5. L'étude empirique- résultats des élèves

### 5.1. Nombre d'élèves participant à l'étude

Comme présenté dans l'introduction de ce mémoire, les élèves disponibles (dans les deux lycées) étaient répartis sur les différents groupes de la manière suivante :

Étape 1 : 4 élèves

Étape 2 : 7 élèves

Étape 3 : 5 élèves

Étape 4 : 6 élèves

Étape 5 : 2 élèves.

Cependant, le nombre d'élèves participant à l'étude a été inférieur, surtout si on regarde les élèves qui ont fait toutes les parties constitutives de chaque tâche. Certains élèves ont été absents et pendant les cours de préparation et/ou au moment des présentations, d'autres élèves n'ont pas fait toutes les parties des tâches et encore d'autres n'ont pas donné leur autorisation pour l'utilisation de

---

<sup>90</sup><http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv>

leur résultats. Le tableau ci-dessous présente le nombre d'élèves ayant participé à, au minimum, une des présentations (ou ayant remis un document quelconque) ainsi que l'étape à laquelle appartiennent les parties accomplies.

Tableau 5. Liste des élèves qui ont fait au moins une présentation ou remis au minimum un document écrit.

| Étape – élève           | Présentation écrite (seulement étape 1-3 et pour l'étape 3, elle était facultative) | Présentation orale (pour l'étape 3, elle était facultative) | Document spécifique sur les sources (seulement étape 3, 4 et 5) | Interview avec un/e camarade de classe (seulement étapes 1 et 2) | Discussions avec les camarades de classe (seulement étape 3, 4 et 5) | Interview/enquête en suédois sur l'exercice |
|-------------------------|---|---|---|--|--|---|
| Élève 1:1 <sup>91</sup> | x   | x   |   | x  |  | -   |
| Élève 1:2               | x   | x   |   | x  |  | -   |
| Élève 1:3               | -   | x   |   | x  |  | -   |
| Élève 1:4               | -   | x   |   | x  |  | -   |
| Élève 2:1               | x   | x   |   | x  |  | x   |
| Élève 2:2               | x   | x   |   | x  |  | x   |
| Élève 2:3               | -   | x   |   | x  |  | -   |
| Élève 2:4               | x   | x   |   | x  |  | -   |
| Élève 2:5               | x   | x   |   | x  |  | x   |
| Élève 3:1               | x   | x   | x   |  | x  | x   |
| Élève 3:2               | x   |   | x   |  | x  | x   |
| Élève 3:3               | x   |   | x   |  | -  | -   |
| Élève 4:1               |   | x   | x   |  | x  | x   |
| Élève 4:2               |   | x   | x   |  | x  | -   |
| Élève 4:3               |   | x   | x   |  | x  | x   |
| Élève 4:4               |   | x   | x   |  | x  | x   |

<sup>91</sup>Le premier chiffre renvoie à l'étape suivi par l'élève, et le deuxième chiffre à un élève spécifique.

|           |  |   |   |  |   |   |
|-----------|--|---|---|--|---|---|
| Élève 4:5 |  | x | x |  | x | x |
| Élève 5:1 |  | x | x |  | x | x |
| Élève 5:2 |  | x |   |  | x | x |

Explications : le trait veut dire que l'élève n'a pas fait une partie de l'exercice. Le carreau vide signifie que cette partie n'était pas obligatoire, soit qu'elle n'était pas incluse dans la tâche.

On peut donc voir que les 19 élèves<sup>92</sup> participant à l'étude se sont répartis de la manière qui suit :

Étape 1 : 4 élèves

Étape 2 : 5 élèves

Étape 3 : 3 élèves

Étape 4 : 5 élèves

Étape 5 : 2 élèves.

En ce qui concerne le tableau quelques remarques peuvent être de mise. Par exemple, il y a certaines parties des tâches qui n'ont pas été réalisées. Quant à l'étape 1, deux élèves n'ont jamais remis leurs présentations écrites, même si, dans la présentation orale (qu'ont faite tous les quatre élèves), ces mêmes élèves ont lu leurs propres textes. Le fait qu'aucun élève n'ait participé à des interviews sur la tâche à l'étape 1 est la faute de leur professeur (moi)<sup>93</sup>.

À l'étape 2, tous les cinq élèves qui ont participé à l'étude ont fait les présentations orales ainsi que les interviews. Cependant, deux élèves n'ont pas été interviewés par moi<sup>94</sup>.

À l'étape 3, les élèves pouvaient choisir entre une présentation écrite ou orale (ou faire les deux s'ils voulaient). Deux élèves ont fait une présentation écrite et un des élèves a fait et une présentation écrite et une présentation orale. Parmi ces trois élèves, l'un n'a pas pu être interviewé pour cause

<sup>92</sup>Au total, 9 garçons et 10 filles ont participé à l'étude. Cependant, à chaque instant où les élèves sont mentionnés, je n'ai pas fait de distinction entre garçon et fille. Premièrement, c'est parce que je ne l'ai pas considéré comme étant d'une grande importance pour cette étude. Deuxièmement, c'est aussi une façon de ne pas relever l'identité des élèves, qui sont très peu nombreux et qui sinon auraient pu être même plus facilement reconnus.

<sup>93</sup>Je leur ai donné un peu trop de temps pour terminer la tâche et quand je suis tombée malade à la fin du semestre il ne restait plus de temps pour faire et l'épreuve finale du cours et les interviews, et j'ai alors décidé de leur faire faire l'épreuve. Par contre, je leur ai envoyé une enquête avec les mêmes questions que j'avais pensé leur poser dans les interviews, mais je n'ai pas eu de réponses.

<sup>94</sup>Ces deux élèves faisaient partie des élèves qui étaient « empruntés » de l'autre lycée, et je n'avais qu'un temps limité pour faire les interviews. Il leur a été donné la possibilité de répondre aux questions par email, mais finalement, ils ne l'ont pas fait.

d'absence lors de l'entretien<sup>95</sup>.

Le groupe de l'étape 4 était unique dans le sens où tous les élèves qui ont participé à l'étude (5 sur 6 possibles) étaient très proches d'avoir réalisé toutes les parties constitutives de l'étude<sup>96</sup>. Cependant, il manque une interview sur la tâche d'une personne.

À l'étape 5, finalement, il manque un document écrit sur les sources.

## **5.2. La réalisation des tâches par les élèves**

Ici seront présentées les différentes parties des tâches et quelques commentaires sur la performance des élèves.

### **5.2.1 Les présentations écrites et orales**

Des présentations écrites ont fait partie de la tâche aux étapes 1 et 2. À l'étape 3, elle était facultative. Une présentation orale était obligatoire à toutes les étapes.

#### **5.2.1.1. Résultats de l'étape 1 (la personne fictive)**

À l'étape 1, où la tâche était de décrire une personne fictive et donner de l'information à caractère personnel (et donc du « domaine personnel » (voir 2.3.1 et appendice 1). Les élèves ont présenté les informations demandées<sup>97</sup>, à l'exception d'un élève qui n'a pas inclus les aspects de nationalité et de plat favori. Deux des élèves ont seulement fait une présentation orale. La qualité de la langue dans les présentations des élèves à l'étape 1 a été plus ou moins satisfaisante. En gros, ils réussissaient à communiquer leurs informations, soit à l'oral, soit à l'écrit. Parfois, les phrases ont peut-être été moins correctes par rapport à ce que l'on pourrait attendre. Par exemple, quand ils ont utilisé le verbe « être » pour décrire l'âge ou quand ils ont écrit des choses comme « me mère » ou « me papa ». Un autre phénomène intéressant est de voir comment le même élève a réussi à adapter la forme de l'adjectif dans son texte « Je ne suis pas français, je suis suédois, mais j'habite a France. » (la source décrit une fille et l'élève est un garçon), mais qu'il a en même temps échoué à trouver la bonne préposition devant un pays féminin que l'on peut voir à la même page dans le manuel. L'on

---

<sup>95</sup> Comme dans les autres groupes mentionnés, j'ai essayé d'avoir des réponses par email, mais sans succès.

<sup>96</sup> Si seulement l'adresse email d'un des élèves avait été correctement noté (ou si le message avait été lu, c'est difficile de dire ce qui est le cas), ils auraient tous répondu aux questions sur la tâche, soit dans une interview, soit dans une enquête.

<sup>97</sup> Pour un exemple d'un texte écrit, voir appendice 1b

peut aussi noter que les deux élèves qui ont remis des textes ont fait un plus grand effort pour élaborer leurs présentations. Parfois, cela a aussi comporté certaines constructions qui sont un peu difficiles à comprendre, par exemple : « je photographe animées come bouquetin, renard et hermine ».

Quant à la performance des présentations orales faites par les élèves de l'étape 1, l'on aurait peut-être espéré un résultat plus animé. Ils ont lu les textes qu'ils ont eus devant eux sur l'écran de l'ordinateur, sans regarder les camarades de classe. Les deux élèves qui ont écrit des textes un peu plus longs ont parfois eu des difficultés à prononcer les mots qu'ils avaient choisis, ce qui de temps en temps a rendu la compréhension un peu difficile. Les deux élèves qui ont seulement fait une présentation orale ont eu des textes plus courts, mais par contre, ces présentations étaient plus faciles à suivre.

#### ***5.2.1.2. Résultats de l'étape 2 (la fête d'anniversaire)***

À l'étape 2, il fallait décrire comment l'on fête son anniversaire en France et faire une comparaison avec le sien. Les élèves ont souvent réussi à toucher aux deux sujets, mais les présentations écrites et orales ont en général été très brèves. Ci-dessous sont citées deux présentations écrites dans leur totalité<sup>98</sup> :

Les anniversaires de la France ne sont pas très différent de la Suède. Comme en Suède manger du gâteau. vous pouvez avoir des fêtes d'anniversaire, certains enfants célébrant son anniversaire chez McDonalds(mcdoo). vous pouvez aussi avoir une fête avec ses amis.

[E]n france fête son anniversaire sur beaucoup différent manière. Enfants ils ont fête à Mac do avec amis et famille. Ils mangent gâteau et ils jouent. On fete beaucoup avec amis et famille. Français ils aiment sa anniversaire. J'aime mon anniversaire et je fete avec mon famille aussi.

Certains élèves ont eu de grandes difficultés à prononcer les mots lors de la présentation orale. Ensemble avec certaines tournures de phrases « très ingénieuses », comme « Mon anniversaire utiliser on fête avec tarte et présenter. », le message a parfois été moins clair. Quatre sur cinq élèves ont lu leurs textes sans regarder les autres.

Comme l'a constaté Verreman (voir sous 3), l'un des phénomènes qui peut interférer avec un bon

---

<sup>98</sup>Pour voir une présentation plus longue, voir appendice 2 b)

résultat est le fait que les élèves parfois « se contentent de résultat approximatifs, incomplets ou illisibles » (p 10). Ceci a peut-être été le cas pour certains de ces élèves. Un apprenant a dit qu'il avait beaucoup de choses à faire dans les autres matières et que cela a fait qu'il n'a pas consacré de temps à cette tâche. Par contre, l'idée n'était pas qu'ils allaient travailler en dehors des cours, mais c'est vrai que cet élève a aussi raté une heure de cours.

Il faut peut-être aussi se rappeler que les textes que les élèves à l'étape 2 ont eu à lire étaient assez compliqués, étant donné qu'il ne s'agissait pas de textes adaptés (ce qui est souvent le cas dans un manuel scolaire, par exemple). Dumont, entre autres, souligne qu'il peut être difficile de parvenir à un résultat aussi développé sur tous les plans cognitifs lors de l'accomplissement d'une tâche (voir 4.1) et cela est peut-être un des facteurs qui a joué un rôle pour la plupart des élèves à l'étape 2<sup>99</sup>.

### **5.2.1.3. Résultats de l'étape 3**

À l'étape 3, trois élèves ont remis un texte écrit. Ils ont choisi d'écrire sur les sujets que je leur avais proposés, même s'il était possible de choisir un autre sujet (voir appendice 3a). Le texte devait être sous forme d'une lettre à un/e ami/e francophone (pour voir un exemple d'un texte écrit par un élève, voir appendice 3b). Un de ces mêmes élèves a aussi fait une présentation orale.

Contrairement aux élèves aux étapes précédentes<sup>100</sup>, l'élève qui a fait une présentation devant la classe a fait une adaptation de son texte écrit pour présenter l'information à l'oral. Comme la présentation écrite était une lettre, il a peut-être paru naturel de changer les phrases pour une présentation orale. En tout cas, l'élève a aussi fait l'effort de ne pas seulement regarder ses notes mais de s'adresser aussi à une audience<sup>101</sup>.

Les présentations écrites à l'étape 3 ont été rédigées suivant les instructions données. Les élèves se sont tous adressés à une personne, et ils ont fait des comparaisons avec leurs propres situations. La qualité de la langue est pourtant relativement médiocre, et comparés avec les exigences aux épreuves nationales pour l'étape 3, les textes laissent beaucoup à désirer.

### **5.2.1.4. Résultats des étapes 4 et 5**

Tous les élèves aux étapes 1, 2, 4 et 5<sup>102</sup> participant à l'étude, ont fait leur présentation orale. La majorité des élèves aux premières étapes ont lu leurs textes écrits, comme l'on a constaté ci-dessus, tandis que les élèves aux étapes 4 et 5 en général ont regardé un peu plus leurs camarades de classe

---

<sup>99</sup> Un des élèves a cependant fait des présentations et une interview de très bonne qualité. Il est vrai que cet élève en général est très motivé, ce qui a probablement joué un rôle important ici.

<sup>100</sup> L'on doit peut-être dire qu'un des élèves à l'étape 2 a fait quelques changements dans sa présentation orale relative à la présentation écrite.

<sup>101</sup> Sa prononciation et ses constructions de phrases ont cependant rendu la compréhension assez difficile.

<sup>102</sup> Rappelons-nous qu'une présentation orale à l'étape 3 n'était pas obligatoire.

en parlant. Ils ont adapté leurs présentations à leur audience d'autres manières aussi. Quelques élèves à l'étape 4 ont par exemple utilisé le tableau au début de la présentation pour noter quelques mots-clés (ensembles avec leur traduction)<sup>103</sup>. Un élève à l'étape 5 a apporté une photo d'une publicité pour le Front National qu'il a utilisée comme introduction à sa présentation. Les élèves de l'étape 4 pouvaient choisir leur sujet (à partir des thèmes que je leur avais présentés, voir appendice 4). Un élève a choisi de présenter comment on célèbre le Saint Nicolas en Suisse, un autre élève s'est concentré sur les jours fériés en France, tandis que deux élèves ont choisi le mariage homosexuel en France. Un élève a présenté la loi française concernant le port du voile (et des coiffures en général). À l'étape 5, les élèves devaient présenter un parti politique, et ils avaient donc seulement à faire le choix du parti. Un élève a pris *L'Europe Écologie Les Verts* et l'autre, qui en fait a voulu présenter le même parti, a donc choisi de prendre *Le Front National*. À ce niveau, l'on aurait pu s'attendre à ce que les présentations soient faciles à comprendre et relativement développées. Cela a aussi été le cas, de toute façon pour la majorité des élèves concernant la clarté du message.

#### **5.2.1.5. Le renvoi aux sources dans les présentations écrites aux étapes 1, 2 et 3.**

Dans les présentations écrites aux étapes 1 et 2, il fallait aussi insérer des notes au bas de la page pour faire référence aux sources utilisées. À l'étape 1, les deux textes remis ont eu des références dans le texte (en utilisant des parenthèses). La manière dont les références sont faites ne joue pas un rôle important pour le résultat de cette tâche. Par contre, il est plus intéressant de voir à quoi elles se réfèrent. Quelles sont les sources utilisées ? Un élève a utilisé plusieurs sites du dictionnaire *Wiktionary* où sont présentées des explications et l'origine des mots. Il a aussi fait référence à quelques forums, à *IMDB* (un site en anglais qui présente des films), à un site où sont groupés des appartements à courte location à Paris et à une page Facebook, etc. L'autre élève a trouvé un fichier pdf contenant des présentations d'un groupe d'élèves entre 6 et 8 ans au Venezuela, un portail d'achat en ligne (*Ciao*), et un forum de langue. Il a aussi fait référence à leur manuel scolaire *Un Air de Paris*, etc.

Il n'est pas toujours facile de voir la connexion entre les sources qu'ils disent avoir utilisées et les mots/expressions écrits dans les textes. L'un des élèves m'a dit qu'il avait mal compris la tâche au début. Il n'avait pas vraiment réalisé que la recherche des sources était une grande partie de l'exercice et qu'il fallait baser son texte sur l'information d'autres sources. Au début, il a fait comme il aurait fait normalement, c'est-à-dire qu'il a traduit les mots/expressions et ce n'est qu'à la fin qu'il a fait les références telles qu'elles se présentent dans le travail fini. Paradoxalement, ces références

---

<sup>103</sup>Je leur avait proposé d'expliquer des mots « difficiles » ou « importants » quand ils ont travaillé sur leur présentations.

sont souvent plus pertinentes que celles de l'autre élève. Seulement un des élèves a fait référence à de la langue parlée, mais la manière dont il s'en est servi n'est pas évidente. Une des sources est *Metrolyrics*, un site pour voir des textes de chansons (et donc en soi une source écrite), et l'autre est *Grands Frères Grandes Soeurs du Grand Montréal*, un site qui présente un travail entrepris à Montréal pour jumeler des enfants qui ont besoin de trouver un support auprès d'adultes responsables (quand l'on va sur le site, il y a des vidéos qui montrent leur travail et il est donc une source orale). L'élève a utilisé ces sources de la façon suivante : « J'ai un frère grand (<http://www.gfgsmtl.qc.ca/fr/accueil.php>) et un petit frère (<http://www.metrolyrics.com/petit-frere-lyrics-iam.html>). » D'après cela, il est facile de penser qu'il a tapé les mots « grand-frère » et « petit frère » sur un moteur de recherche et ensuite pris une des pages trouvées comme sa source<sup>104</sup>.

À l'étape 2, un des cinq élèves a fait référence aussi bien à des textes écrits qu'à de la langue parlée. Deux des élèves ont fait des notes au bas de la page, les deux autres élèves, n'ont fait aucune référence. Un des élèves n'a pas remis de document écrit. Lors de l'interview sur la tâche, les deux élèves qui n'ont pas fait de référence ont pourtant répondu aux questions comme s'ils s'étaient servis des liens proposés. J'ai aussi vu qu'ils ont regardé quelques-uns des sites pendant les heures de cours. Tout cela ne veut pas dire qu'ils s'en sont servis, même s'il reste une possibilité qu'ils l'aient fait. Tous ceux qui ont fait des références dans leurs textes ont utilisé les liens que je leur avais proposés.

À l'étape 3, tous les élèves ont trouvé des sources écrites et orales. Les élèves ont utilisé des sources telles que *TF1*, un site du Ministère de l'éducation en France, *Sciences Humaines* (une revue Science/scientifique sur Internet), *BFMTV* et *Télésonne* (des chaînes de télévision), *Le Figaro*, *Service-public.fr* (le site officiel de l'administration française), *INA Sciences* (qui fait partie de l'Institut National de l'Audiovisuel), ainsi qu'un site web pour marketing, un blog, et un site d'une entreprise qui travaille avec la sécurité sur l'Internet.

Les références sont, pour la plupart du temps, faites d'une manière pertinente et claire. Un des élèves n'a pas toujours fait de connexion évidente entre son texte et les sources, mais en étudiant son texte de plus près, il est possible de voir la majorité des liens entre les deux.

### 5.2.2 Les interviews

---

<sup>104</sup>J'ai essayé de le faire moi-même pour vérifier mon hypothèse. J'ai écrit « grand-frère » sur Google et parmi les huit premières visites, j'ai trouvé le site de « Grands Frères Grandes Soeurs du Grand Montréal. La recherche « petit frère » a résulté à une vidéo avec la chanson à laquelle il fait référence à la première place. Évidemment, cela ne veut pas dire qu'il a fait ainsi, mais la possibilité existe toujours.

Aux étapes 1 et 2, les élèves ont aussi fait des interviews. Ils savaient qu'ils devaient être préparés à poser et à répondre aux questions sur les sujets actuels. À l'étape 1, cette activité s'est déroulée moins bien que je ne l'avais présumée. À plusieurs reprises, les élèves n'ont pas compris les questions de leurs camarades de classe, ce qui a fait qu'ils ont demandé des explications en suédois. À l'étape 2, ceci était toujours un problème, malgré le fait qu'ils avaient eu la possibilité de poser les questions une fois « pour réviser ». En revanche, il faut aussi dire que certains élèves ont bien compris les questions. En outre, un des élèves à l'étape 2 a aussi interviewé un élève à l'étape 3 (en raison d'un manque d'autres élèves à la même étape) et il a fait une interview très élaborée. Il a utilisé plusieurs stratégies pour faire comprendre à l'autre élève ce qu'il voulait demander.

### *5.2.3 Les discussions*

Des discussions ont eu lieu aux étapes 3<sup>105</sup>, 4 et 5. La discussion était à chaque instant précédée par une présentation orale. Pour le seul élève à l'étape 3 qui avait choisi cette option, il s'est donc avéré assez difficile de mener une discussion avec ses camarades de classe. Lors de la présentation, il y avait un seul auditeur parmi les élèves (et celui-ci était d'une autre étape, vu que les élèves dans ce lycée sont souvent dans des groupes « mixtes » quant au niveau de connaissances) et un autre élève qui n'est venu que lorsqu'il a fallu discuter le contenu de la présentation, n'était donc pas au courant de ce qui a été dit. L'élève qui a fait la présentation orale n'avait pas préparé des questions à poser pour faire parler les autres. J'ai essayé de les aider un peu en posant des questions et cela a ouvert la voie pour un très bref échange entre les élèves, mais la plupart du temps ils n'ont qu'essayé de répondre à mes questions.

Tous les élèves à l'étape 4 étaient censés participer aux discussions sur les sujets présentés. Pour son propre sujet, il fallait inviter les autres à la discussion. Quelques-uns des élèves avaient préparé des questions qu'ils ont posées à leurs camarades de classes. En général, cela a résulté dans des réponses brèves et parfois même incomplètes<sup>106</sup>. Certains élèves n'ont rien dit s'ils n'ont pas été adressés directement. Cependant, on a noté une différence entre les deux occasions où les présentations se sont faites. Normalement, nous aurions dû avoir une heure de cours pour les présentations orales, mais comme j'ai eu l'occasion de revenir pour écouter encore une présentation d'un élève qui avait été malade la première fois, les présentations se sont déroulées à deux reprises. La deuxième fois, il a été un peu plus facile pour les élèves de dire ce qu'ils pensaient. Cela peut avoir plusieurs raisons. L'élève qui a fait la présentation et qui donc a été responsable de la discussion, avait préparé des

---

<sup>105</sup>Où elle était facultative.

<sup>106</sup>Ceci a été vrai en particulier pour un des élèves qui s'est tu au milieu des réponses dû au manque de vocabulaire et de stratégies.

questions et quand il n'a pas eu de réponses au début, il a demandé s'il pouvait poser les questions directement à ses camarades de classe. Ceci a fait qu'il a posé des questions à tous les élèves présents. Le sujet qu'il a présenté avait aussi été discuté une fois avant, car un autre élève avait choisi le même thème (le mariage homosexuel en France) et cela a peut-être aussi facilité l'aisance par rapport à la présentation des idées.

#### 5.2.4 Les documents sur les sources

Les élèves aux étapes 3, 4 et 5 ont eu à écrire une analyse des sources qu'ils ont utilisées. Là, il fallait mentionner un peu d'information « bibliographique » telle que les adresses des sites web (s'ils avaient utilisé l'Internet). Il fallait aussi faire une description de la source et de sa fiabilité. Finalement, ils devaient expliquer quelle information ils y avaient pris.

Un exemple de la manière dont un élève a procédé se voit ci-dessous. Malgré les fautes linguistiques, l'on voit qu'il a toutefois essayé d'exercer un peu de discernement critique au sujet de la source :

[L]a information sur le Sénat interdit les téléphones dans l'école et au college j'ai rendu de ce texte. Le figaro est un pointe journal de matin en France et il a fait ce texte. Il a existé dans 187 ans. La devis du journal est "Sans la liberté de blâmer, il n'est point d'éloge flatteur". Mais le journal supporte *Union pour un mouvement Populaire*. Donc le jorunal probablement escri beaucoup si que le parti veulent.

Certains élèves ont écrit des commentaires sur la fiabilité des sources basées sur des aspects tels que si la source était « facile à comprendre », ou si le site « était grand », ce qui évidemment n'est pas très intéressant pour savoir si une source peut être considérée comme fiable.

D'autres élèves n'ont pas fait de remarques sur la fiabilité mais ont, par contre, décrit leurs sources d'une manière pertinente :

*Le point est un magazine des nouvelles qui est publié un fois de semaine. Son nouvelles includé choses comme politique, économie, le sport, culture, technologie et santé. Son redaction includé 17 journalists.*

*<http://vosdroits.service-public.fr/F21316.xhtml>  
Est le site officiel de l'administration française.*

Parfois ils ont seulement décrit les données qu'ils ont trouvées, comme cet élève-ci :

<http://www.youtube.com/watch?v=l5wybwM1VOE> Un video qui montre les opinions différents sur le subject très controversiel : mariage gay.

Un exemple qui montre que l'élève s'est soucié de la traçabilité de la source, mais qui montre aussi une certaine naïveté concernant la fiabilité :

*[http://www.swissworld.org/dvd\\_rom/customs\\_2007/index.html](http://www.swissworld.org/dvd_rom/customs_2007/index.html) (Vous devez cliquer sur des vidéos et le vidéo si Saint-Nicolas.)*

*Informations: Sur le vidéo j'ai vu les deux fouettards et j'ai vu Saint-Nicolas parle avec des gens après il a donné des cadeaux. J'ai vu aussi l'homme qui habille des vêtements Saint-Nicolas.*

*Le source: Je pense le source est très bon, parce que il contenir seulement des informations si Suisse et je ne pense pas on écrit une site avec des faux informations.*

À l'étape 5, un seul document sur les sources a été remis et il était écrit ainsi :

*J'ai choisi les sources Wikipedia, le site de Front national, et un article dans Huffington Post, a partir de leur site. Dans Wikipedia j'ai trouvé information quand le partie a fondé , le nombre de personnes qui votent pour le Front National.*

*Dans le site de Front national j'ai trouvé information sur les idées dans le partie.*

*Dans le site de Huffington Post j'ai trouvé un article sur Front national.*

*J'ai choisi les soures parce que le information est bien, les sources est fiable est le grammaire est bon.*

À partir de ces commentaires, il est difficile de savoir s'il a utilisé de la langue parlée pour sa présentation. Lors de l'interview sur la tâche, l'élève a pourtant dit qu'il avait regardé des discours électoraux pour en savoir plus sur le parti. Comme analyse critique elle n'est pas très développée. L'on aurait évidemment espéré qu'il se soucie un peu des données prises par exemple sur le site du parti politique, au minimum<sup>107</sup>.

L'autre élève, qui n'a pas remis de document écrit, a dit dans son interview que c'était facile de trouver des sites pour avoir de l'information sur les partis politiques qu'il y avait en France, mais que c'était beaucoup plus difficile de trouver ce que les Français pensaient du parti. J'ai aussi vu quand il a lu des sites qui parlaient du parti et je l'ai aidé à comprendre certaines parties de ces textes. Par contre, ceci ne dit pas grand-chose concernant l'analyse des sources.

Une circonstance atténuante pour ce résultat à l'étape 5, comme mentionné à l'introduction, est

---

<sup>107</sup> J'ai eu l'impression que l'élève en question était plus conscient lors des discussions que l'on a eues pendant le travail en classe, mais l'analyse ne le montre pas.

pourtant que ces élèves n'ont pas suivi le nouveau programme d'études des langues vivantes. Par conséquent, ils n'ont pas été exposés aux mêmes exigences aux étapes préalables. Cela pourrait peut-être en partie expliquer le résultat de l'élève qui a fait son analyse des sources.

## 6. Discussion

Les questions auxquelles ce mémoire vise à répondre sont : Quelle est la base idéologique du nouveau domaine d'étude et de la nouvelle exigence en matière de connaissance ? et : Comment organiser le travail en classe pour que les intentions derrière le nouveau critère soient accomplies et pour que l'évaluation des connaissances des élèves soit possible ?

### 6.1. La base idéologique du critère

Quant à la base idéologique, examinons d'abord quelques éléments qui concernent le programme d'étude des langues vivantes en général (et donc pas seulement le critère actuel). Cela, parce qu'ils ont été importants dans la création des tâches.

L'on a vu sous 2.3. et 2.3.1. que les documents suédois prétendent à être harmonisés avec la manière dont le CECRL perçoit une langue, son utilisation et son évaluation. Importante dans le CECRL est l'idée de la langue comme un outil dont l'utilisation exige plusieurs compétences. Qu'est-ce que l'on peut faire avec la langue ? Comment est-ce qu'elle est utilisée pour communiquer et fonctionner dans des milieux différents ?

Un autre aspect important dans la création du CECRL (est qui est aussi mentionné dans le programme d'études des langues vivantes) est celui de la compréhension des cultures différentes. Dans le programme d'études des langues vivantes, il est souligné que l'enseignement doit promouvoir des connaissances des conditions de vie, des questions relatives à la société et des phénomènes culturels dans des milieux où la langue cible est utilisée<sup>108</sup>.

Toujours dans la ligne du CECRL – et reflété dans le programme d'études des langues vivantes – est l'idée qu'il faut que les tâches utilisées dans l'enseignement aient un sens et qu'elles soient mises dans un contexte.

---

<sup>108</sup> <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasiutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Voir sous « Ämnets syfte »

Une autre position tenue par les auteurs des documents suédois est que les élèves doivent entrer en contact avec la langue cible en dehors de la situation propre de l'établissement scolaire. Ceci peut être réalisé en même temps que les élèves apprennent à chercher de l'information (même si ces deux aspects sont mentionnés séparément).

Finalement, la Direction des établissements scolaires pense que c'est important de pouvoir analyser et évaluer des sources, et cela est le point focal de ce mémoire.

## 6.2. La corrélation entre les tâches et les intentions

### 6.2.1 Les intentions générales dans le programme d'études

Maintenant que nous avons établi quelques éléments de la base idéologique du critère, il faut nous demander si les tâches présentées dans ce mémoire sont en harmonie avec les intentions dans le programme d'étude ? Qu'en dit le résultat des élèves ?

L'objectif des tâches élaborées par mes soins a été d'aider les élèves à s'entraîner dans l'utilisation de la langue – dans des contextes différents. Ces contextes ont été choisis à partir des domaines d'études mentionnés dans le contenu central à chaque étape. Le sens « utile » consistait à traiter un contenu dont les élèves pourraient avoir besoin « dans la vie réelle ». Cette intention est-elle réfléchie dans les résultats des élèves ? Dans le sens où ils ont tous fait des présentations orales sur leur sujet (et qu'ils se sont donc entraînés dans l'utilisation de la langue sur des sujets « possiblement traités dans la vie réelle »), la réponse est positive. Cependant, la manière dont ils se sont emparés du vocabulaire, n'est pas toujours très rassurante.

Le programme d'études exprime aussi qu'il est important d'avoir des contacts en dehors de la salle de cours. Le fait que les élèves ont utilisé des sources authentiques peut être vu comme une tentative pour faciliter ce type de contact. Dans les liens que j'ai proposés aux élèves à l'étape 2, se trouvait un site qui, s'il avait été utilisé, aurait aidé les élèves à réaliser des échanges réels. Là, ils ont eu la possibilité de poser des questions sur un forum français. Dans les instructions données à l'étape 3, j'ai explicité qu'au lieu d'écrire à un/e camarade fictif/ve, ils pouvaient écrire à un/e camarade réel/le « si possible » (voir appendice 3a)<sup>109</sup>.

Pour les autres étapes, l'interaction avec des personnes « réelles » n'a pas fait partie des instructions. Il est cependant intéressant de voir que même quand les instructions ont proposé des échanges, aucun élève n'a opté pour ce choix. Je pense que pour certains élèves, la possibilité d'une

---

<sup>109</sup> En fait, cette remarque a été faite après qu'un élève a demandé s'ils pouvaient écrire à une personne réelle, donc, l'idée lui est venue à l'esprit sans mon intervention. Quand il a fallu faire la tâche, le même élève a cependant choisi de ne pas réaliser cette idée.

interaction réelle paraît trop effrayante et que cela les empêche de prendre des contacts sans l'assistance dirigée de l'enseignant. S'il est possible d'aider les élèves davantage dans ces contacts, par exemple en ayant un échange avec un lycée dans un milieu où la langue cible est utilisée, je pense que cet aspect serait plus aisément réalisable.

## **6.2.2. Les intentions spécifiques du critère**

### **6.2.2.1. La recherche d'information**

Concernant la recherche d'information et l'évaluation des sources, les tâches visaient spécifiquement à répondre à ces exigences. Les commentaires issus de la Direction des établissements scolaires disent que les attentes des performances des élèves doivent augmenter au fur et à mesure qu'ils suivent des cours plus avancés. Par conséquent, j'ai essayé de faire une distinction entre les étapes relatives aux demandes dans ce domaine. Mais, est-ce que cela a été suffisant ?

Pour ce qui est de la recherche de l'information, il faut tout d'abord réfléchir à ce que signifie cette activité pour pouvoir tirer des conclusions sur la construction des tâches et les résultats des élèves. Est-ce que cela implique, par exemple, que la recherche doit se faire en autonomie totale ou peut-elle être guidée d'une manière ou autre ? Je n'ai pas trouvé d'explications plus précises dans les commentaires issues de la Direction nationale d'établissements scolaire à cet égard pour guider les enseignants dans l'interprétation de cette partie du critère. Cela fait que l'on doit établir une définition d'une autre manière.

Peut-être peut-on trouver un moyen de comprendre le terme « chercher », en regardant comment il est contrasté avec le terme « s'orienter » ? Pour le premier niveau, il est dit que les élèves doivent « s'orienter » parmi des textes et de la langue parlée, tandis que le mot « chercher » est utilisé pour les autres étapes. Il devrait donc exister une différence de signification entre « s'orienter » et « chercher ». Peut-être que le fait qu'un élève « s'oriente » parmi les sources peut être considéré comme étant moins exigeant que quand il « cherche » de l'information<sup>110</sup> ? Il se peut aussi que l'on n'ait pas forcément soi-même trouvé les sources parmi lesquelles on s'oriente. En classe, cela pourrait dire que l'on regarde des sources différentes ensemble et en tire des conclusions<sup>111</sup>. Par contre, quand un individu *cherche* des textes et de la langue parlée, il joue sans doute un rôle plus actif. La définition de « chercher des textes et de la langue parlée » pourrait par conséquent être que l'élève utilise, par exemple, des moteurs de recherche sur l'Internet et cherche parmi quelques-uns des sites trouvés.

---

<sup>110</sup> Cela serait dans la ligne de l'idée d'une progression successive entre les étapes.

<sup>111</sup> Par exemple, l'on peut faire des commentaires sur le genre de la source.

Si l'on garde cette distinction entre « s'orienter » et « chercher », il n'est pas sûr que les tâches que j'ai faites soient bien adaptées à l'accomplissement du critère, en tout cas pas à tous les niveaux. Les sources que j'ai proposées aux élèves de l'étape 1 exigeaient souvent qu'ils continuent à chercher eux-mêmes, avant de trouver de l'information pertinente. Par exemple, je leur ai donné le nom d'une série d'émissions qui s'appelle *Bonjour la Provence* du site web « [mediapoolen.se](http://mediapoolen.se) », mais je ne leur ai pas donné une émission précise à regarder (voir appendice 1). Par contre, nous avons regardé quelques émissions ensemble durant l'année qui contenaient le même type d'information que l'exercice a demandé. Je leur ai aussi donné un exemple d'un mot de recherche sur Youtube, mais pas de clip particulier. Pour l'étape 1, je leur ai dit qu'ils pourraient utiliser leur manuel *Un air de Paris* ou un autre manuel auquel ils ont eu accès pendant les heures de cours : *Mais Oui 1*. En parlant avec les élèves, je leur ai proposé de regarder le chapitre 12 dans *Un air de Paris*, puisqu'il y avait des questions et des mots relatifs aux métiers. Cela, ensemble avec les liens proposés concernant les prénoms et la francophonie, était donc l'aide « la plus dirigée » qu'ils ont eue à cette étape.

Par contre, à l'étape 2, les élèves ont eu recours à 10 liens « directs ». Dans les instructions j'avais appelé ces liens « sources que vous pouvez utiliser » (voir appendice 2). En réalité, cela a signifié que les élèves (en tout cas les trois qui ont participé à l'interview sur la tâche), n'ont utilisé que ces liens.

Pour établir une distinction entre les deux étapes, et les phénomènes « s'orienter » et « chercher », il faut peut-être inverser le soutien donné aux élèves dans ces tâches, de sorte qu'aux élèves à l'étape 1 il soit donné des sources parmi lesquelles ils peuvent « s'orienter » et que les élèves à l'étape 2 aient à chercher davantage de sources eux-mêmes.

Pour ce qui est des étapes 3-5, j'ai parfois proposé des liens auxquels ils pouvaient se référer, mais ce n'est qu'à l'étape 3 que je les ai donnés directement dans les instructions<sup>112</sup>. Cela veut dire que quand les élèves ont cherché de l'information, j'ai de temps en temps proposé des articles, des clips ou des mots de recherche. Cependant, tous les élèves à l'étape 3-5 ont trouvé des sources qui n'étaient pas recommandées par moi. Le résultat devrait donc être qu'ils ont rempli cette partie du critère.

Un autre aspect dans la recherche des sources est celui qui est traduit ainsi : « *différentes* »<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Et alors, il s'agit de deux liens, un pour chaque sujet proposé.

<sup>113</sup> Le mot est mis en italiques par moi.

manières de s'orienter parmi [ou de chercher] et de choisir des textes et de la langue parlée sur l'Internet et dans d'autres médias<sup>114</sup> ». Je n'ai pas particulièrement considéré cet aspect, faute de comprendre sa signification. Par contre, je suppose qu'il est possible que l'action de lire un blog et de voir un clip vidéo suscite des manières différentes de chercher. Pour faire valoir encore cette perspective, il vaut peut-être mieux exposer les élèves à plusieurs exercices où la manière de chercher est focalisée.

#### 6.2.2.1.1. *La provenance des sources*

Le programme d'études préconise aussi que les textes et la langue parlée doivent provenir de l'Internet (souligné aux étapes 1-2) et d'autres médias. Dans les instructions données aux élèves, j'ai toujours mentionné l'Internet comme un exemple de source (comme expliqué sous 4.2.), mais j'ai aussi dit qu'ils pouvaient évidemment chercher ailleurs aussi et parfois, je leur ai donné des exemples d'autres sources.

Tous les élèves ont utilisé l'Internet en cherchant des textes et de la langue parlée. Cela veut dire qu'ils ont tous accompli une partie du critère, mais pas nécessairement la totalité du critère, puisque cette totalité est dépendante de l'interprétation du texte. Premièrement, est-il suffisant d'utiliser l'Internet ou faut-il obligatoirement inclure d'autres médias aussi ? En revanche : l'Internet ne contient-il pas en soi plus d'un média ? Deuxièmement, quand peut-on dire que les apprenants ont choisi des textes et de la langue parlée – est-il suffisant d'utiliser un mot trouvé sur *Wiktionary* ? Nous reviendrons à la dernière question plus tard dans la discussion.

Nous avons vu que Salengros et Gerbault (voir sois 3) considèrent que l'utilisation de l'Internet est un outil pertinent pour rendre l'image d'une autre culture moins stéréotypée. Il paraît que certains élèves à l'étape 2 ont acquis des connaissances « nouvelles » concernant les anniversaires en France (même si la plupart ont dit dans les interviews qu'ils se doutaient qu'on les fête un peu comme en Suède – que cela dépend de l'âge, de la personnalité etc.) À l'étape 3, les deux élèves qui ont participé à l'interview sur la tâche, disent qu'ils ont appris des choses qu'ils ne savaient pas préalablement sur le système scolaire en France et sur l'utilisation du portable par les jeunes. À l'étape 4, trois des quatre élèves qui ont répondu aux questions sur la tâche disent qu'ils ont rencontré de l'information nouvelle sur les sujets sur lesquels ils travaillaient. Comme tous les sujets traitent des aspects culturels/des problèmes éthiques dans un milieu où l'on parle français et que les sources sont en français, il est possible que l'image que les élèves ont eu de l'aspect ou du problème soit moins stéréotypée. Possible, mais pas sûr. Le fait que les élèves ont appris des choses

---

<sup>114</sup> <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Voir sous les cours donnés.

nouvelles ne veut pas automatiquement dire que l'information soit « de bonne qualité ». Il faut une étude qui focalise cet aspect d'une façon plus directe pour pouvoir le dire.

### **6.2.2.2. L'évaluation des sources**

Quant à l'évaluation des sources, l'on peut de nouveau constater que ce phénomène n'est pas explicité dans le programme d'études aux étapes 1 et 2. En revanche, l'aspect d'analyse est présent dans les commentaires de la Direction des établissements scolaires. Dans ce document, l'on préconise que l'analyse des sources soit de plus en plus développée à plusieurs plans. Il faut donc que l'apprenant s'habitue à poser des questions critiques « sur la forme, l'objectif, la source, le contexte, la perspective et le contenu dans ce qu'ils entendent ou lisent »<sup>115</sup>. Aux deux premières étapes, les instructions dans les tâches écrites étaient très brèves<sup>116</sup>, à cause du niveau débutant des élèves. Les commentaires que j'ai faits à propos de la fiabilité ont été donnés oralement, et consistaient à faire remarquer aux élèves que quand on utilise un texte quelconque sur l'Internet (par exemple un blog), il se peut que la langue ne soit pas correcte, que l'orthographe soit mauvaise, etc. En regardant les textes des élèves aux deux premières étapes, il est très difficile de voir s'ils ont pris en considération ces commentaires concernant la forme. C'est peut-être trop attendre des élèves qu'ils pensent aussi à d'autres aspects que ceux dont on a parlé. Cependant, il y a des exemples un peu surprenants comme quand un élève fait référence à un portail d'achat où quelqu'un fait la critique d'un aspirateur en le décrivant comme: « mon meilleur ami nommé Hugo ». L'élève a ensuite utilisé la même phrase en parlant d'un ami. Qu'a-t-il pensé au sujet du contexte ? De tels exemples montrent qu'il y a des éléments à modifier dans la tâche proposée.

Aux étapes 3-5, les élèves qui ont remis leur document écrit ont tous commenté les textes et la langue parlée dont ils se sont servis, d'une manière ou d'une autre (voir sous 5.2.4.). Quelques-uns des élèves ont dit, lors de leurs interviews, qu'ils n'avaient pas fait un travail conscient sur les sources avant<sup>117</sup>, et cela joue sans doute un rôle pour leur manière d'entamer leurs analyses. Les élèves dont je sais qu'ils ont fait des tâches similaires avant, ont aussi fait des remarques plus pertinentes sur les sources.

### **6.2.2.3. La production et l'interaction**

La manière dont les élèves se sont servis des textes et de la langue parlée dans leur propre

---

<sup>115</sup> <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> Pour trouver les commentaires, il faut par exemple cliquer sur la rubrique « Alla kommentarer i pdf » ou cliquer sur le mot « commentaire » quand il apparaît sur le site.

<sup>116</sup> Si l'on ne considère pas le texte sur quels domaines d'études et quelles exigences en matière des connaissances sont visés.

<sup>117</sup> C'est-à-dire en cours de français.

production et interaction varie aussi. Aux étapes 1 et 2, l'analyse des résultats s'avère difficile, faute d'information complète. A l'étape 1, je n'ai pas eu les réflexions des élèves dans les interviews, et deux des élèves n'ont pas remis de document écrit. À l'étape 2, quelques élèves n'ont pas fait les notes en bas de la page comme il fallait, ce qui fait que ce n'est pas possible de dire comment ils ont utilisé leurs sources (ou s'ils ont utilisés un programme de traduction, par exemple). Pendant les interviews sur la tâche, ces mêmes élèves ont pourtant parlé des liens qu'ils avaient à leur disposition et en lisant leurs textes, j'ai parfois vu qu'une donnée spécifique était similaire à des données sur les sites proposés (comme le fait qu'il y a des enfants en France qui fêtent leur anniversaire au Mac Do). Le seul problème est qu'il n'est pas suffisant pour l'évaluation des élèves. Mais, il faut aussi dire qu'il y a des exemples où les élèves ont bien utilisé leurs sources. Un exemple est quand un élève écrit : « Normalement fête de enfants on ai jeux, par exemple la course en sac et jeu de balles » et ensuite fait référence à un clip Youtube où l'on voit une fête d'anniversaire (et où l'on a « sous-titré » ces activités). Un élève à l'étape 1 a aussi fait des références pertinentes à son manuel scolaire et, ensemble avec l'autre élève qui a remis un texte, il a utilisé le manuel pour trouver des questions à poser lors des interviews en classe.

À l'étape 3, le résultat montre que les élèves ont mieux compris comment il leur fallait combiner leur propre production et interaction avec les textes et la langue parlée dont ils se sont servis<sup>118</sup>. Tous les trois ont écrit des lettres où les sources ont fait partie intégrante du texte. En même temps ils ont réussi à écrire « des lettres », ce qui montre une attention portée au genre<sup>119</sup>.

Deux des élèves à l'étape 4 ont aussi su très bien utiliser leurs sources dans leur production (la présentation orale). Tous les cinq élèves ont réussi à faire au moins une référence dans leurs présentations qui soit pertinente.

En ce qui concerne l'interaction à l'étape 4, c'est ce qui s'est avéré le plus difficile à évaluer à ce niveau. Non seulement parce que les élèves ont pensé que c'est difficile de discuter en français et n'ont pas beaucoup dit, mais aussi parce que la connexion entre les sources et ce qui a été dit lors des discussions est difficile à établir. Dans les interviews sur la tâche, quelques élèves ont prétendu ne pas savoir s'ils avaient utilisé les textes et la langue parlée dans l'interaction, quelques-uns ont dit non et un autre a dit oui. D'autre part, un élève a dit que c'était plus difficile de discuter à cause

---

<sup>118</sup> Un des élèves n'a cependant pas fait références dans sa lettre à toutes les sources mentionnées dans sa compilation de sources, mais il est possible de tout tracer en allant sur les sites proposés, à l'exception d'une source.

<sup>119</sup> Le seul problème dans ces textes est la qualité de la langue, mais cela n'est pas le point de focalisation dans cette étude.

de leurs sujets différents. Quand il y avait un nouveau sujet, il a éprouvé qu'ils manquaient de vocabulaire. En fait, le même élève a proposé une modification de la tâche. Il a apprécié la variation existante, et pour garder un peu de variation mais en même temps avoir une base commune de vocabulaire, il a proposé de présenter des aspects différents du même thème<sup>120</sup>.

La production à l'étape 5 est possible à évaluer pour un des élèves, car il a remis un document écrit, où sont décrites les sources. L'élève a bien intégré les textes qu'il a lus dans sa propre production (la présentation orale). Par contre, il n'y a pas de références dans la production (l'analyse des sources) à de la langue parlée. Cela dit, il a mentionné lors de l'interview qu'il avait pourtant écouté des discours électoraux du parti.

Concernant l'interaction, j'ai demandé au même élève s'il avait utilisé des mots ou des expressions des sources dans la discussion, et il a dit non. Néanmoins, le même élève a dit que c'est plus facile de discuter quand on vient d'étudier un sujet particulier et, en plus, j'ai noté qu'il a fait des références aux données trouvées du parti lors de la discussion en classe. Il a, par exemple, mentionné comment il a été surpris par le fait qu'il y avait tant de personnes en France qui soutiennent le Front National. Avant de faire cette tâche, il pensait qu'il y en avait moins.

### 6.3. L'autonomie

Un aspect qui n'est pas encore discuté dans cette analyse des résultats des élèves est celui de l'autonomie. L'on a vu sous 3 que certains chercheurs pensent que l'utilisation des technologies « nouvelles », telle que l'Internet, facilite un travail en autonomie chez les apprenants. En outre, qu'une « marge de liberté » est bien pour le processus créatif. Lors des interviews à tous les niveaux, j'ai demandé aux élèves de dire ce qu'ils pensaient de cette marge. À l'étape 1, 2 et 5, les élèves n'ont pas eu la possibilité de choisir le sujet (à l'étape 1 leur choix portait sur la manière de « créer » leur personne fictive, à l'étape 2, ils ont pu choisir d'autres sources s'ils l'ont désiré, et à l'étape 5, ils ont pu choisir des partis politiques et toutes leurs sources). Deux élèves ont dit qu'ils auraient préféré choisir leur sujet (l'un de l'étape 2 et l'un des deux élèves à l'étape 5), tandis que les autres ont été très contents du fait que j'avais donné des exemples de sujets. Plusieurs élèves ont dit que cela prend beaucoup de temps de trouver un sujet, et qu'ils ne sont souvent pas sûrs de bien choisir un sujet qui corresponde au programme d'étude. Cela montre qu'ils ne sont pas encore des apprenants autonomes. Par contre, en leur proposant de faire des tâches où ils doivent trouver leur sources, ou même seulement choisir lesquelles prendre dans une liste de liens proposés, on pourrait

---

<sup>120</sup> Une conséquence de sa proposition est que les élèves auront moins de possibilités de choisir un sujet qui leur plaise.

faire en sorte que les élèves s'entraînent dans ce domaine.

#### **6.4. Propositions de modification des tâches**

Finalement, pour une réalisation adéquate, il est primordial que les intentions d'une tâche soient bien comprises par les élèves. Quant aux tâches proposées aux élèves dans ce mémoire, les réactions des élèves lors du travail ont été différentes. Au début, quelques-uns n'avaient pas compris que la recherche des sources était le but principal, et il leur a fallu quelques heures de cours pour le comprendre. Pourtant, je le leur avais dit, écrit dans les instructions et c'était aussi mentionné sur la feuille d'autorisation des parents. C'est vrai que la plupart des élèves (en tout cas aux étapes 3-5) ont pourtant bien compris ce qu'il fallait faire, mais quand tous les élèves n'ont pas compris, il faut se demander pourquoi. Pour faciliter la compréhension de l'objectif des tâches sur la recherche de l'information, il faut peut-être changer le titre des tâches. Au lieu de dire qu'il faut par exemple décrire comment on fête son anniversaire en France, l'on doit peut-être dire que « Dans cette tâche, vous allez chercher des textes et de la langue parlée sur comment on fête son anniversaire en France. Ensuite, vous allez utiliser les données que vous trouverez dans un texte que vous écrivez vous-mêmes. Faites ensuite une comparaison avec la manière dont vous fêtez votre anniversaire. ». Le titre de la tâche serait « Chercher des textes et de la langue parlée ». L'on peut aussi faire plusieurs mises au point lors du travail, en tout cas aux étapes 1 et 2. Après une ou deux heures de cours, on peut regarder les sources ensemble et en discuter (et alors parler de leur pertinence, fiabilité etc.). Ensuite, l'on peut réfléchir ensemble sur la manière d'effectuer le reste du travail. Ainsi, je pense qu'il sera plus difficile de passer à côté du but de la tâche pour les élèves. Aussi, c'est même plus facile pour l'enseignant d'évaluer comment ils utilisent leur capacité « critique » dans leurs renvois aux sources.

#### **6.5. Conclusion**

Pour conclure, l'étude faite auprès des élèves montre que certains aspects des intentions soulignées dans le programme d'étude des langues vivantes sont accomplis, mais qu'il reste encore du travail à faire pour que les tâches couvrent tout ce qu'il faut, et que tous les élèves comprennent l'objectif et le sens des tâches.

Finalement, il est nécessaire de souligner que l'analyse présentée dans ce mémoire se base sur un nombre d'élèves très limité. Par conséquent, toute conclusion des résultats doit être vue dans cette lumière.



## Références bibliographiques

Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg. (2000) *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf) Téléchargé le 26 février 2013

Dumont, D. 2005. « La pratique qui favorise l'acquisition d'une langue seconde ». Faculté des lettres Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval.  
[http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc\\_soc/tm\\_dd/pt.htm](http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc_soc/tm_dd/pt.htm)

Gerbault, J. 2006. « De l'utopie de Babel à la réalité des environnements informatisés : autonomie et intercompréhension », *Mélanges* n° 28 (n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues), pages 213-223. [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16\\_GERBAULT.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_GERBAULT.pdf) Téléchargé le 26 février 2013

Jacquin, M. 2011. « L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères ». <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res> Téléchargé le 19 juillet 2013

Montuori, C. 2006. « Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur de l'autonomie ? ». *Mélanges* n° 28 (n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues), pp. 149-162. [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/11\\_MONTUORI.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/11_MONTUORI.pdf) Téléchargé le 26 février 2013

Persson, P. Rudin, . & Stenberg, . 2011. « Referensramen i de nya kurs- och ämnesplanerna » in Söderberg, C. (éd.). *Språklärarens stora blå ?*. Uppsala : Uppsala universitet, pp. 71-74.

Riley, P. & Gremmo, M-J. 1997. « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée ». *Mélanges* no 23, pages 81-107. [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07\\_gremmo\\_riley.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07_gremmo_riley.pdf) Téléchargé le 26 février 2013

Salengros, I. 2006. « Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPEC) » in *Alsic* [En ligne], Vol 9, pp. 161-180  
<http://alsic.revues.org/292>

Skolverket. 2011a. *Gymnasieskola 2011* Edita : Västerås2011

Skolverket. 2011b. *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk* Edita : Västerås 2011, Stockholm 2011. (Au format pdf: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2560](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2560))

Skolverket. 2013. Kommentarer till ämnesplanen (au format pdf) <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv>

Verreman, A. 2001 « Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique ». in *Alsic* [En ligne], Vol 4, numéro 1, pp 5-37  
<http://alsic.revues.org/1891>

## Appendices

### Appendice 1

#### Étape 1:

Vous allez présenter une personne fictive. Vous allez décrire :



- sa profession

- son âge

- sa situation familiale



- son domicile



- sa nationalité

- ses intérêts



- son plat favori.

La personne habite dans un pays francophone ou dans une région où on parle français. Si vous voulez, vous pouvez lui donner un nom « français ».

Vous allez faire une présentation écrite d'environ une demi-page. Il faut insérer des notes en bas de la page pour montrer où vous avez trouvé les mots et les expressions.

Finalement, vous allez aussi interviewer un/e camarade de classe et lui poser des questions sur sa personne. Vous devez donc savoir poser des questions aussi. Évidemment, vous devez aussi être prêt(e) à répondre aux questions sur votre personne. Les questions concernent les sujets mentionnés

ci-dessus.

Sources :

Où parle-t-on français ?

France et les Outre-mer : <http://www.outre-mer.gouv.fr>

La francophonie : <http://www.francophonie.org/-Etats-et-gouvernements-.html>

Listes des prénoms français/congolais/maliens :

<http://tonprenom.com/origine/francaise/>

<http://www.prenoms.com/edito-prenoms/tendances-prenoms/tendances-prenoms/le-palmares-2012-m111293.html>

[http://www.studentsoftheworld.info/penpals/stats\\_fr.php3?Pays=COG](http://www.studentsoftheworld.info/penpals/stats_fr.php3?Pays=COG)

[http://www.studentsoftheworld.info/penpals/stats\\_fr.php3?Pays=MLI](http://www.studentsoftheworld.info/penpals/stats_fr.php3?Pays=MLI)

*Bonjour la Provence* sur [mediapoolen.se](http://mediapoolen.se)

TV5monde : <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/Premiere-classe/p-2040-s0-z0-lg0-Apprendre-le-francais-en-ligne-avec-Premiere-classe.htm?&pid=2040&signal=null&zone=null>

Manuels scolaires, comme par exemple : *Mais oui 1, Un air de Paris*

*Youtube* – mot de recherche « se présenter »

### **Kunskapskrav E för detta område:**

Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

Eleven förstår **vanliga ord och enkla fraser** i tydligt talat, enkelt språk i långsamt tempo samt i korta, enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.

Eleven visar sin förståelse genom att i **mycket** enkel form redogöra för innehållet samt genom att med **godtagbart** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt **och begripligt med enstaka** ord och fraser.

I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven **begripligt** och enkelt med **enstaka** ord och fraser.

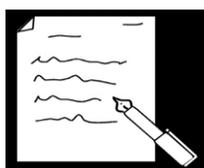
## Appendice 2 a)

### Étape 2

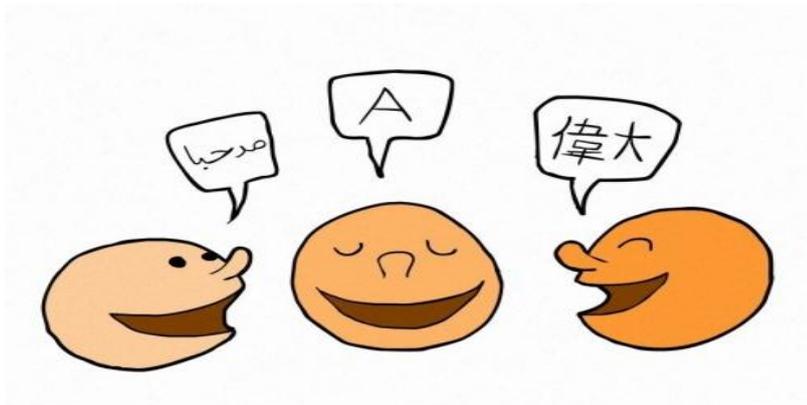
Comment fête-t-on son anniversaire en France? Faites une comparaison avec comment vous fêtez le vôtre.



Vous allez écrire un texte sur comment on fête les anniversaires en France. Dans le texte, il faut faire référence aux sources que vous avez utilisées pour trouver votre information (insérez des notes en bas de la page).



Après avoir écrit le texte, vous allez présenter l'information oralement à vos camarades de classe. Vous allez aussi interviewer une ou deux autres personnes sur comment elles fêtent leur anniversaire.



**Sources que vous pouvez utiliser :**

[http://www.web-libre.org/questions/societe\\_5494/aimez-vous-feter-anniversairepourquoi,26521.ihtml](http://www.web-libre.org/questions/societe_5494/aimez-vous-feter-anniversairepourquoi,26521.ihtml)

<http://www.forumdesados.net/sondages-et-avis-f58.html> (Si vous voulez faire votre propre sondage!)

<http://www.tralalalala.fr/2010/12/22/ou-feter-lanniversaire-de-votre-enfant-ou-ado/>

<http://www.youtube.com/watch?v=LrWOinFHXw4>

<https://www.nativefrenchspeech.com/en/articles/1076-feter-un-anniversaire>

<http://larubiquedemarion.skyrock.com/tags/5oimouUZ1dz-comment-feter-son-anniversaire.html>

<http://www.allemagne-au-max.com/forum/il-me-faut-encore-une-fois-votre-aide-comment-passez-vous-votre-anniversaire-vt4280.html>

<http://www.francebleu.fr/emissions/c-est-votre-anniversaire>

[http://www.youtube.com/watch?v=\\_SBXHodNMVw](http://www.youtube.com/watch?v=_SBXHodNMVw) (chanson)

<http://www.youtube.com/watch?v=Vkp745vNGOg> (chanson)

### **Från det centrala innehållet för Franska steg 2, relevant för denna uppgift:**

#### **Kommunikationens innehåll**

- Personlig information; ämnesområden som är välbekanta för eleverna; vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och händelser; åsikter, känslor och erfarenheter.
- Vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används.

#### **Reception**

- Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från internet och andra medier.
- Tydligt talat språk och enkla texter som är instruerande, beskrivande och kontaktskapande, även via film och andra medier.
- Dialoger, intervjuer och samtal.
- Berättelser och annan fiktion, även i talad eller dramatiserad form samt sånger och dikter.
- Information och meddelanden, till exempel reklam, tidtabeller och notiser.
- Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form och innehåll.

#### **Produktion och interaktion**

- Presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Samtal och skrivande för kontakt och kommunikation.
- Strategier som omformuleringar, frågor, och stödjande fraser för att lösa språkliga problem i samtal och skriftlig kommunikation samt för att delta i och bidra till samtal.

**Från kunskapskravet för E i Franska steg 2, relevant för denna uppgift:**

Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

Eleven förstår **det mest väsentliga av** innehållet i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.

Eleven visar sin förståelse genom att **i enkel form** redogöra för och kommentera innehållet samt genom att med **godtagbart** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven **enkelt och begripligt med fraser och meningar**.

I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven **begripligt** och enkelt med ord, fraser och meningar.

Eleven kommenterar **översiktligt** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

## Appendice 2 b) Joyeux Anniversaire

En France, qu'en Suède, on fête souvent l'anniversaire avec sa famille.<sup>121</sup> Peut-être, ils familles leur réveiller avec une chanson, les cadeaux et parfois le petit déjeuner sur un plateau aussi. Je n'ai pas trouvé, mais en Suède, c'est normalement.

Plus tard dans la journée, une fête est préparée. Cette peut être grande ou petite, plus ou moins dépendent de quel âge. Quand on est jeune, on peut avoir une fête pour ses camarades de la classe par exemple j'ai lu.<sup>122</sup>

À ce moment, on peut avoir une « normale » fête, à la maison avec de gâteau et des cadeaux. Ou on peut avoir de fête dans une piscine, dans Macdonald ou dans le bowling. C'est varier beaucoup plus. Parfois, on a une fête avec ses parents aussi. Normalement, c'est seulement une fête calme. Peut-être quelque de manger et le gâteau de l'anniversaire obligatoire<sup>123</sup>.

Quand on a vieillir, c'est aussi dépendent de quelle date on est né. Par exemple, une femme écrit elle est née tout début janvier. Elle dit, elle ne fête pas son anniversaire, parce que ce a précisément été le Noël. Elle a reçu ses cadeaux á le Noël.<sup>124</sup> J'ai une cousine, que est née le vingt-trois décembre. Elle fête aussi son anniversaire à l'été.

Je suis née le trente-et-un octobre. Je fête mon anniversaire avec ma famille. La dernière année, j'ai ne fête pas du tout, mais quand j'aurai dix-huit, je veux avoir une très grande fête. Normalement, mes grands-parents et peut-être aussi mes cousins viennent me voir.

---

<sup>121</sup> [1http://www.web-libre.org/questions/societe\\_5494/aimez-vous-feter-anniversairepourquoi.26521.ihtml](http://www.web-libre.org/questions/societe_5494/aimez-vous-feter-anniversairepourquoi.26521.ihtml)

<sup>122</sup> [2http://www.tralalalala.fr/2010/12/22/ou-feter-lanniversaire-de-votre-enfant-ou-ado/](http://www.tralalalala.fr/2010/12/22/ou-feter-lanniversaire-de-votre-enfant-ou-ado/)

<sup>123</sup> [3https://www.nativefrenchspeech.com/en/articles/1076-feter-un-anniversaire](https://www.nativefrenchspeech.com/en/articles/1076-feter-un-anniversaire)

<sup>124</sup> [4http://www.allemagne-au-max.com/forum/il-me-faut-encore-une-fois-votre-aide-comment-passez-vous-votre-anniversaire-vt4280.html](http://www.allemagne-au-max.com/forum/il-me-faut-encore-une-fois-votre-aide-comment-passez-vous-votre-anniversaire-vt4280.html)

## Appendice 3a)

### Étape 3

Vous allez présenter un thème/une question qui traite un des aspects ci-dessous.

- ▲ Des phénomènes culturels
- ▲ Des événements actuels

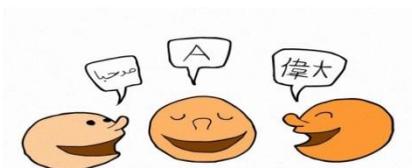
Cela pourrait être *par exemple* :

- ▲ Le portable : comment est-ce que les jeunes en France l'utilisent ? À l'école ? Pendant leur temps libre ? Combien de temps les jeunes Français passent-ils devant l'écran d'un ordinateur ? Qu'est-ce qu'ils y font ?
- ▲ Le système scolaire en France/ dans un pays francophone – comment fonctionne-t-il? Est-ce que c'est important de réussir sa scolarité ? Que se passe-t-il si on ne le fait pas ? Combien d'heures par semaines les élèves français/francophones sont-ils à l'école ? Comment est organisée l'année scolaire ? Qu'est-ce que le baccalauréat ?

C'est important que l'information que vous présentez vienne *et* de textes écrits *et* de la langue parlée (issue d'une vidéo, d'un reportage à la radio, d'une chanson etc.)

Il faut aussi écrire un document où vous notez les sources que vous avez utilisées et aussi les informations spécifiques que vous avez trouvées dans ces sources. Si possible, dites aussi ce que vous pensez de la source que vous avez utilisée. Peut-on y faire confiance ? La source est-elle fiable aussi en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire?

Finalement, vous allez faire soit une présentation orale, soit une présentation écrite de ce que vous trouverez. Inclus dans la présentation orale, il faut aussi dire ce que vous pensez du sujet et inviter vos camarades de classe à dire ce qu'ils en pensent. Ainsi, vous aurez une discussion sur les sujets qui seront



présentés. Quant à la présentation écrite, vous écrivez une lettre à un/e camarade fictif/ve (ou réel/le si possible) où vous présentez ce que vous avez trouvé et faites des commentaires là-dessus. Par

exemple en écrivant : « J'ai entendu que la plupart des jeunes en France utilisent leur portable 24/24. Ici, c'est pareil... »

**Pour commencer, vous pouvez aller sur ces pages:**

<http://www.youtube.com/watch?v=VkGNZVg-00Y>

[http://www.scienceshumaines.com/les-rythmes-scolaires\\_fr\\_26965.html](http://www.scienceshumaines.com/les-rythmes-scolaires_fr_26965.html)

**Från det centrala innehållet för Franska steg 3, relevant för denna uppgift:**

### **Kommunikationens innehåll**

- ▲ Kända ämnesområden; vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och aktuella händelser; åsikter, känslor och erfarenheter.
- ▲ Levnadssätt, sociala relationer och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.

### **Reception**

- ▲ Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk.
- ▲ Tydligt talat språk, även med viss regional färgning, och texter, som är instruerande, beskrivande, berättande, diskuterande och kontaktskapande, även via film och andra medier.
- ▲ Samtal och sammanhängande talat språk, till exempel dialoger och intervjuer.
- ▲ Berättelser och annan fiktion, även i talad eller dramatiserad form, samt sånger och dikter.
- ▲ Enkel sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel nyheter.
- ▲ Strategier för att uppfatta detaljer och förstå sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte.

### **Produktion och interaktion**

- ▲ Instruktioner, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Diskussioner, samtal och skrivande för kontakt och kommunikation i olika situationer.
- ▲ Strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar och förklaringar.
- ▲ Strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal, till exempel genom att ta initiativ till

interaktion, lyssna aktivt och avsluta på ett artigt sätt.

- △ Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal, intonation, fasta språkliga uttryck och grammatiska strukturer, mot tydlighet, variation och anpassning till syfte, mottagare och situation.

### **Från kunskapskravet för E i franska steg 3, relevant för denna uppgift**

Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

Eleven förstår **det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga** detaljer i talat språk i lugnt tempo samt i enkla texter om kända ämnen. Eleven visar sin förståelse genom att **i enkel form** redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med **godtagbart** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven **någon** strategi för lyssnande och läsning. I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven **enkelt, begripligt och till viss del** sammanhängande. För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör **enkla** förbättringar av, egna framställningar.

I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven **begripligt och enkelt**. Dessutom väljer och använder eleven **i huvudsak** fungerande strategier som **i viss mån** löser problem i och förbättrar interaktionen.

Eleven diskuterar **i enkel form** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också **enkla** jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

### Appendice 3 b)

BonJour Bernard !

J'écris á vous parce que j'ai des questions concernant les usages des telephones portable en France. Les jeunes en Suède utilisent des téléphones portable beaucoup ! On utiliser des téléphones portable beaucoup en France aussi ?J'adore mon téléphone portable, usuellement j'ai jouer les jeu téléphone portable, visite le websites Facebook ou Instagram avec mes apps et je regarde les films en YouTube. Ce ca que vous faites en France dans téléphone portable?

J'ai entendu que les francais utilisent les portables à passer les temps, et utilisent les portables 106 minutes par jour! Je lis a le website <http://www.e-marketing.fr> qu'en France, près de huit personnes sur dix sont des utilisateurs de téléphones portables, est-il vrai ? Je lis a le website <http://recherche.e-marketing.fr> que les utilisateurs seniors des téléphones portables sont plus critiques a les technologies modern en France, est il vrai ou faux ? Selon un film en YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=7xNwYuHJIQ8> le premier téléphone portable appelé « Le Bi-Bop » est il vrai aussi ?

On peut utiliser des téléphones portables dans les écoles ? J'ai entendu que les telephones portables sont interdits ? C'est bizarre. Je croix que les sanctions en cas d'utilisation peut etre un simple remarque ou confiscation du téléphone portable, pendant un temps. Quelle téléphone portable préférez vous en France? En Suède, nous utilisons le Iphone 5 et 4, HTC, Samsung et LG. Selon un film en YouTube les jeunes en Quebec en Canada envoyons aumyen 3300 textos a un mois. Selon les créateurs a le film, la launge francais devient abimée , pensez-vous que cela est vrai ?

Il etait tout Bernard, Au revoir !

<http://recherche.e-marketing.fr/comportements-habitudes-mobiles-nouvelles-technologies.html>  
emarketing est un website pour marketing.

[http://www.kaspersky.com/fr/about/news/virus/2012/Selon\\_Kaspersky\\_Lab\\_64\\_percent\\_des\\_utilisateurs\\_de\\_smartphones\\_seraient\\_prets\\_a\\_se\\_priver](http://www.kaspersky.com/fr/about/news/virus/2012/Selon_Kaspersky_Lab_64_percent_des_utilisateurs_de_smartphones_seraient_prets_a_se_priver)  
Kaspersky en un website Russie, Ils sont spécialistes de ”anti virus”.

<http://www.e-marketing.fr/Breves/Les-habitudes-des-usagers-de-telephones-mobiles-passees-a-la-loupe-30747.htm>

emarketing est un website pour marketing. Ils écrivent des articles qui vous aideront avec un marketing et d'affaires.

<http://www.youtube.com/watch?v=7xNwYuHJIQ8>

Le film est un clip a partir de un canal nouvelles.

<http://vosdroits.service-public.fr/F21316.xhtml>

Est le site officiel de l'administration française.

<http://blogue.marioasselin.com/2012/10/utilisation-telephone-cellulaire-ecole-classe/>

Le site est un blog, l'auteur s'appelle Mario Asselin, il écrit sur les choses nouvelles.

Il écrit " On dit de moi je possède une expertise dans ce vaste domaine des portfolios numériques et que j'exerce une certaine influence sur le web.

## Appendice 4

### Étape 4

Vous allez présenter un thème/une question qui traite un des aspects ci-dessous.

- un problème éthique
- une tradition/des traditions dans les pays/milieus où on parle français
- des relations dans des milieux francophones
- des projets pour l'avenir chez des Français ou des personnes dans d'autres milieux francophones

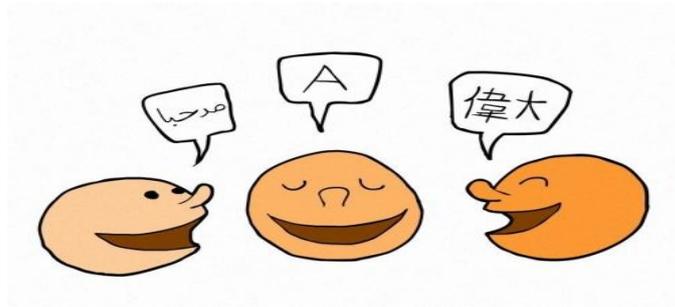
Cela pourrait être *par exemple* :

- Que dit-on du port du voile en France et dans d'autres pays francophones – et pourquoi
- Quelles sont les fêtes que l'on célèbre en Côte-d'Ivoire?
- Qui se marient en France?
- Qu'est-ce que les jeunes au Québec ont comme projets pour l'avenir ?

C'est important que l'information que vous présentez vient *et* de textes écrits *et* de la langue parlée (issue d'un vidéo, d'un reportage à la radio, d'une chanson etc.)

Il faut aussi écrire un document où vous notez les sources que vous avez utilisées et aussi les informations spécifiques que vous avez trouvées dans ces sources. Si possible, dites aussi ce que vous pensez de la source que vous avez utilisée. Peut-on y faire confiance, est-elle fiable ?

Finalement, vous allez faire une présentation orale de ce que vous trouverez. Inclus dans la présentation orale, il faut aussi dire ce que vous pensez du sujet et inviter vos camarades de classes à dire ce qu'ils en pensent. Ainsi, vous aurez une discussion sur tous les sujets qui seront présentés.



**Från det centrala innehållet för Franska steg 4, relevant för denna uppgift :**

### **Kommunikationens innehåll**

Aktuella och kända ämnesområden; intressen, vardagliga situationer, aktiviteter och händelseförlopp; relationer och etiska frågor; åsikter, erfarenheter, känslor och framtidsplaner.

Levnadsvillkor, traditioner, sociala relationer och kulturella företeelser i sammanhang och områden där språket används.

### **Reception**

Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk.

Talat språk, även med viss regional och social färgning, och texter, som är instruerande, beskrivande, berättande, diskuterande, argumenterande och kontaktskapande, även via film och andra medier.

Samtal och sammanhängande talat språk, till exempel dialoger och intervjuer.

Skönlitteratur och annan fiktion, även i talad och dramatiserad form, samt sånger och dikter.

Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel reportage.

Strategier för att uppfatta detaljer och förstå sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte.

### Från kunskapskravet E för Franska steg 4, relevant för denna uppgift:

- ♣ Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.
- ♣ Eleven förstår **det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga** detaljer i talat språk i måttligt tempo samt i lättillgängliga texter i olika genrer. Eleven visar sin förståelse genom att **översiktligt** redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med **godtagbart** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.
- ♣ För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven **någon** strategi för lyssnande och läsning.
- ♣ I skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven **enkelt, begripligt** och **relativt** sammanhängande.
- ♣ I muntlig och interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven **begripligt och enkelt** samt **i någon mån anpassat** till syfte, mottagare och situation.
- ♣ Eleven diskuterar **översiktligt** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också **enkla** jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

## Appendice 5

### Étape 5

Vous allez présenter un thème qui traite des conditions culturelles et politiques en France. Cette fois-ci c'est sous forme d'une présentation d'un parti politique français.

Choisissez un parti qui vous paraît intéressant

Cherchez de l'information sur ce parti - faites attention aux sources

Présentez l'information oralement et dites aussi ce que vous pensez des idées de ce parti.

Quelques questions pour vous aider :

- Quelles sont les idées principales de ce parti ?
- Qui sont les personnes médiatiquement connues dans ce parti ?
- Combien de Français sympathisent avec eux ?
- Est-ce qu'il y a un parti politique suédois qui lui ressemble ?
- Que pensez-vous personnellement de la politique de ce parti ?

C'est important que l'information que vous présentez vienne *et* de textes écrits *et* de la langue parlée. Utilisez des articles, des reportages, des interviews, des discours etc.

À part la présentation orale, il faut aussi écrire un document où vous notez les sources que vous avez utilisées, aussi bien que les informations spécifiques que vous avez trouvées dans ces sources. Essayez également d'évaluer la pertinence des sources que vous avez utilisées. Peut-on y faire confiance? La source est-elle fiable aussi en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire?

## **Från det centrala innehållet för Franska steg 5, relevant för denna uppgift:**

### **Kommunikationens innehåll**

Ämnesområden med anknytning till elevernas utbildning samt samhälls- och arbetsliv; aktuella områden; händelser och händelseförlopp; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; relationer och etiska frågor.

Levnadsvillkor, attityder, värderingar och traditioner samt sociala, politiska och kulturella förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används.

### **Reception**

- ▲ Olika sätt att söka, välja och kritiskt granska texter och talat språk.
- ▲ Talat språk, även med viss social och dialektal färgning, och texter som är instruerande, berättande, sammanfattande, förklarande, diskuterande, rapporterande och argumenterande, även via film och andra medier.
- ▲ Sammanhängande talat språk och samtal av olika slag, till exempel intervjuer.
- ▲ Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel manualer, populärvetenskapliga texter och reportage.
- ▲ Strategier för att lyssna och läsa på olika sätt och med olika syften.

### **Produktion och interaktion**

Muntlig och interaktion av olika slag, även i mer formella sammanhang, där eleverna instruerar, berättar, sammanfattar, förklarar, kommenterar, värderar, motiverar sina åsikter, diskuterar och argumenterar.

Strategier för att bidra till och aktivt medverka i diskussioner med anknytning till samhälls- och arbetslivet.

## **Från kunskapskravet E för Franska steg 5, relevant för denna uppgift:**

Eleven väljer texter och talat språk från olika medier och använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Från Skolverkets kommentarmaterial: När eleven använder det valda materialet **på ett relevant sätt** (C, kurs 1–4 samt E, kurs 5–7) fungerar det valda materialet som utgångspunkt eller inspiration och har ett rimligt samband med elevens produktion och interaktion, när det gäller innehåll eller form. När elevens användning

Eleven väljer och använder **med viss säkerhet** strategier för att tillgodogöra sig och kritiskt granska innehållet i talat och skrivet språk.

Eleven förstår **huvudsakligt innehåll och uppfattar tydliga** detaljer i talat språk i varierande tempo och i tydligt formulerade texter, i olika genrer.

Eleven visar sin förståelse genom att **översiktligt** redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med **godtagbart** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven **relativt** varierat, **relativt** tydligt och **relativt** sammanhängande. Eleven formulerar sig även med **visst** flyt och **i någon mån anpassat** till syfte, mottagare och situation.

I muntlig interaktion i olika, även mer formella, sammanhang uttrycker sig eleven tydligt och med **visst** flyt samt med **viss** anpassning till syfte, mottagare och situation. Dessutom väljer och använder eleven **i huvudsak** fungerande strategier som **i viss mån** löser problem i och förbättrar interaktionen.

Eleven diskuterar **översiktligt** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också **enkla** jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

---

dessutom sker på ett **effektivt** sätt (A, kurs 1–4 samt C, kurs 5–7) innebär det att eleven på ett verkningsfullt sätt kan använda det valda underlaget och passa in det i sammanhanget. Det förutsätter att elevens förståelse av underlagets innehåll och form är god. Elevens arbetsprocess är relativt smidig och det som eleven producerar har god kvalitet. För betyget A tillkommer, från och med kurs 5, att användningen ska ske på ett **kritiskt** sätt. Elevens produktion och interaktion kan då avspegla en problematiserande hållning till underlaget.

## Appendice 6

### *Förfrågan om deltagande i undersökning – franska*

Mitt namn är Malin och jag jobbar som gymnasielärare i franska. Under vårterminen skriver jag en uppsats vid Göteborgs universitet om hur man i moderna språk kan jobba med ett av de nya kunskapskraven som infördes i samband med den senaste gymnasireformen (GY11). Kravet jag fokuserar på handlar om att eleverna själva ska välja texter och talat språk för att sedan använda dessa i sin egen produktion och interaktion.

Syftet med studien är att prova idéer om hur arbetet med detta krav kan omsättas i praktiken. För att undersöka dessa idéer kommer franskelever från flera olika steg att under fyra lektioner jobba med uppgifter som är kopplade till nämnda krav. Elevernas arbeten kommer sedan att bedömas och utvärderas, men fokus är på hur väl uppgiften kan sägas vara användbar, inte främst på elevernas prestationer.

Intressant för studien är också hur eleverna själva uppfattar arbetet och sålunda kommer även ett antal enskilda intervjuer genomföras. Eleverna som deltar i intervjuer kommer att väljas ut i samråd med sin ordinarie lärare, men ingen intervju äger rum om inte eleven själv vill delta. Frivilligheten gäller även huruvida det skriftliga eller muntliga arbete de gör under dessa fyra tillfällen ska inkluderas i uppsatsen eller ej.

Både bedömning av elevernas arbete och redovisandet av intervju svaren behandlas anonymt, med kodade namn, i uppsatsen.

I de fall eleverna inte är myndiga behöver jag ett tillstånd från målsman att de har tillåtelse att delta i undersökningen. För de elever som är myndiga behövs inte målmans underskrift, men däremot deras egen namnunderskrift.

V.g. vänd!

**Härmed intygar jag att följande elev har tillåtelse att delta i studien:**

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Elevens födelsedata (sex första siffrorna i personnumret): \_\_\_\_\_

Målsmans, alt. myndig elevs egen underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Datum/Ort: \_\_\_\_\_

Tack för din hjälp!

Vid frågor, kontakta mig på följande mejladress: [malin.bergdahl@admin.herrljunga.se](mailto:malin.bergdahl@admin.herrljunga.se)

## Appendice 7

### Frågor till intervju efter undersökningen – steg 4

1. Vad gick uppgiften ut på?
2. Innebar uppgiften något nytt för din del? Har du jobbat på ett liknande sätt innan?  
Lärde du dig något nytt om ämnet du jobbade med?
3. Vad tyckte du om arbetssättet?
4. Vad var det lättaste/svåraste med uppgiften?
5. Var tiden tillräcklig (fem lektioner om du var med vid alla tillfällen)?
6. I det centrala innehållet för kursen finns flera områden som kommunikationen ska handla om (se text i marginalen) (Det behöver inte vara uteslutande dessa områden, men alla dessa områden ska på något sätt ingå i kursen). Jag ville när jag utformade denna uppgift, utgå från det som står i det centrala innehållet och fokusera på det som var nytt och skiljde sig från steg 3. För steg 4:s del är det nya: ” händelseförlopp, relationer och etiska frågor, framtidsplaner, traditioner”. Utifrån dessa områden valde jag att uppgiften skulle handla om en etisk fråga, en tradition/traditioner i länder/områden där man talar franska, relationer i fransktalande miljöer, samt framtidsplaner hos fransmän eller personer i andra fransktalande områden. Vad tycker du om styrningen av innehållet? Hade du hellre velat välja ämne själv? Varför/varför inte? Om ja, vilket ämne skulle du valt då?
7. Sedan fick ni några exempel på ämnen (Vad säger man om bärandet av slöja i Frankrike och i andra fransktalande länder – och varför? Vilka fester firar man i Elfenbenskusten? Vem gifter sig i Frankrike? Vad har ungdomar i Quebec för framtidsplaner?) Ansåg du att exemplen på ämnen hjälpte dig att finna exempel på vad du skulle välja eller hade du hellre velat vara utan exempel?

8. Hur kändes själva presentationen? Var den som du förväntat dig? Har du gjort något liknande innan? Hur var det att förbereda sig för den?
9. Hur gick diskussionen med klasskompisarna? Var det svårt att få igång dem? Gjorde du något speciellt för att få dem att prata? Var det svårare eller lättare att diskutera jämfört med hur det brukar vara att diskutera på franska? Kände du att du kunde använda dig av de uppgifter och fakta du hittat tidigare när det var dags att diskutera?
10. Det främsta syftet med uppgiften var att ni framför allt skulle arbeta med det område i det centrala innehållet som omfattar att söka, välja och värdera källor. Tycker du att uppgiften motsvarade det innehållet?
11. Kunskapskravet för E på fr steg 4 innefattar att kunna använda sig av material man själv har valt från texter och talat språk och sedan använda detta material i sin egen produktion och interaktion. Tyckte du att uppgiften var utformad på ett sätt som tillät dig att göra detta?
12. Kände du att du hade någon hjälp av materialet du hade hittat när du skulle diskutera?  
*(Frågan ställd på ett annat sätt: Använde du själv ord eller annan information som du hittat när du skulle diskutera ditt ämne med de andra?)*