

Petter Prestvik Knutsen

Le français à l'école norvégienne : Une étude de la capacité des élèves à identifier leurs défis d'apprentissage.

Masteroppgave i Lektorutdanning i språkfag

Veileder: Nelly Foucher Stenkløv

Mai 2022

Petter Prestvik Knutsen

Le français à l'école norvégienne : Une étude de la capacité des élèves à identifier leurs défis d'apprentissage.

Masteroppgave i Lektorutdanning i språkfag
Veileder: Nelly Foucher Stenkløv
Mai 2022

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

Résumé

Ce mémoire de master a eu comme objectif d'étudier s'il est possible d'établir un lien entre ce que les élèves norvégiens disent eux-mêmes qu'ils trouvent difficile dans l'apprentissage du français et les erreurs qu'ils commettent à l'écrit.

L'étude s'appuie sur un cadre théorique qui discute à la fois le statut pédagogique du français en Norvège, l'enseignement de la langue à l'école, des théories de l'acquisition des langues et les différences linguistiques entre le norvégien et le français.

Deux classes de français ont participé ; un groupe au collège et un groupe au lycée. Les élèves de ces groupes ont écrit un texte en deux parties sur un sujet défini. Ensuite, ils ont essayé d'identifier individuellement les points grammaticaux qui leur posent le plus de problèmes dans un questionnaire en ligne, ayant quatre choix : (1) la morphologie verbale, (2) la morphologie adjectivale, (3) le genre des noms et (4) l'ordre des mots. Utilisant le questionnaire et les textes, j'ai comparé leur production écrite avec leurs réponses pour voir si leurs auto-évaluations correspondent aux erreurs qu'ils commettent à l'écrit.

La plupart des élèves ont identifié la morphologie verbale comme la catégorie qu'ils trouvent la plus difficile. Celle-ci correspond, dans les faits à la catégorie grammaticale où leurs erreurs sont les plus fréquentes. En revanche, beaucoup d'élèves ont trouvé l'ordre des mots difficile, alors qu'ils commettent peu d'erreurs syntaxiques à propos de l'ordre. La morphologie adjectivale a reçu plus de choix au collège qu'au lycée, tandis que le genre des noms était relativement insignifiant dans les deux groupes.

De plus, l'étude révèle que la production des élèves au collège est très limitée, et que plusieurs élèves manquent de connaissances linguistiques de base. À travers le cadre théorique et les résultats, cet étude argue que cela est un résultat des traditions d'enseignement du français. Se basant sur des manuels pédagogiques qui prêtent beaucoup d'attention à la grammaire, l'enseignement semble se concentrer plus sur la mémorisation du système grammatical que l'utilisation active de la langue.

Remerciements

J'ai premièrement envie de remercier ma directrice Nelly Foucher Stenkløv à NTNU pour ses conseils précieux et pour me faire croire en ce projet. Votre énergie m'a motivé pour le mémoire et vous m'avez donné du bon conseil pendant toute l'année.

De plus, je veux remercier chaque professeur avec qui j'ai eu cours de français à Dragvoll : Nelly (encore), Sophie, Kjersti, Eirik, Priscilla, Charles, Trude, Inger, Marius et George. Je trouve inestimable de faire partie d'un groupe si petit et j'ai appris à connaître mes professeurs d'une façon qui n'aurait pas été possible si nous avions été plus nombreux.

Au niveau plus personnel, merci à mes parents, Mari et Per Kristian, et à ma sœur Nora. Vous avez tous toujours été et vous serez pour jamais importants pour moi.

Finalement, un grand merci aux trois autres étudiants de ce programme de formation des enseignants en français, Else Maria, Johanne et Henrik. Vous avez tous été très importants pour ma motivation pendant les cinq ans d'étude. N'être que quatre étudiants dans un programme de cinq ans n'est pas facile, mais vous l'avez rendu possible. Je chéris chaque moment qu'on a passé ensemble et nos blagues nombreuses. J'espère qu'on restera en contact.

Trondheim, mai 2022.

Petter Prestvik Knutsen.

Réflexions personnelles

Mon projet de mémoire de master a duré pour la totalité de la cinquième année du programme éducatif. La problématique a été choisie en coopération avec ma directrice Nelly en août 2021 et le travail a commencé immédiatement. J'ai été chanceux de rencontrer des enseignants de français pendant mes périodes de stage qui m'ont bien aidé avec la réalisation du projet. La coopération avec eux était facile et ils étaient flexibles concernant mes visites de classes. Grâce à cela, le travail s'est déroulé sans obstacle ni période de stagnation.

Avant de commencer, j'avais un peu de connaissance de base qui venait des nombreux cours de linguistique que j'ai suivis pendant les quatre années précédentes. Pourtant, ce mémoire est beaucoup plus spécifique que les cours du passé. Comme résultat, le projet m'a apporté beaucoup de nouvelles connaissances.

Je suis extrêmement fier d'avoir complété un projet si massif utilisant ma troisième langue. Pour moi, à la fois la lecture et l'écriture prennent plus de temps et plus d'énergie en français.

Au niveau personnel, la finalisation de ce mémoire marque une fin triste d'une formation qui a duré pendant cinq ans. À la fin de ce projet, je peux fièrement m'intituler professeur de français et d'anglais au collège et au lycée norvégien. Le programme d'études a été varié et j'ai suivi des cours sur de nombreux sujets différents. À la fois la pédagogie, la didactique, la linguistique, la littérature et la culture, ainsi que quatre périodes de stage, ont fait partie du programme et elles m'ont toutes permis d'avoir une courbe d'apprentissage accélérée, notamment pour mon niveau de langue française. De plus, deux séjours à l'étranger, en France et en Angleterre, m'ont donné des expériences précieuses et mon éducation n'aurait jamais été la même sans ceux-ci. Les cinq années à NTNU m'ont bien préparé à la vie active et je suis bien reconnaissant pour les expériences qu'elles m'ont données.

Table des matières

1. Introduction	6
2. Recherches précédentes.....	7
3. Cadre Théorique	9
3.1 Introduction	9
3.2 La grammaire et l'erreur : définition des concepts.....	10
3.2.1 La grammaire.....	10
3.2.2 L'erreur.....	11
3.3 Cadre pédagogique : le français enseigné à l'école norvégienne	11
3.3.1 Programmes	11
3.3.2 Manuels	14
3.4 Cadre acquisitionnel : mécanismes d'acquisition des langues	15
3.4.1 L'acquisition de la langue maternelle.....	15
3.4.2 L'acquisition d'une langue étrangère	16
3.5 Cadre contrastif : quelques différences et similarités entre les éléments grammaticaux du français et du norvégien.....	20
3.5.1 Syntaxe	20
3.5.2 Morphologie	22
4. L'étude.....	25
4.1 Description du travail empirique	25
4.2 Objectifs de l'étude.....	25
4.3 Méthode	26
4.4 Considérations éthiques	28
4.5 Limitations de l'étude.....	28
4.6 Hypothèse.....	29
4.6.1 Prédications des enseignants	29
5. Résultats	31
5.1 Collège.....	31
5.2 Lycée	33
6. Discussion.....	35
6.1 Introduction	35
6.2 Collège.....	35
6.2.1 Mots au total.....	35
6.2.2 La morphologie verbale.....	35
6.2.3 La morphologie adjectivale	36
6.2.4 Le genre des noms	36
6.2.5 L'ordre des mots.....	37
6.3 Lycée	37

6.3.1 Mots au total	37
6.3.2 La morphologie verbale.....	38
6.3.3 La morphologie adjectivale	38
6.3.4 Le genre des noms	39
6.3.5 L'ordre des mots.....	39
6.4 Comparaison des résultats	40
6.5 Discussion : Les résultats – que nous disent-ils du processus d'apprentissage des élèves ?.....	41
6.6 Suggestions de recherches ultérieures	43
7. Conclusions	45
Bibliographie	47
Annexes	50
Annexe 1 : Pertinence pédagogique	50
Annexe 2 : Formulaire d'information.....	52

1. Introduction

Ce mémoire de master a pour objectif d'étudier si les élèves norvégiens sont capables d'identifier leurs défis dans l'acquisition de la langue française. Pour atteindre cela, je vais comparer un corpus qualitatif textuel avec un questionnaire quantitatif pour étudier si les élèves sont conscients des erreurs qu'ils commettent à l'écrit.

J'ai choisi ce thème à cause de mon grand intérêt pour le processus d'acquisition des langues. Étant trilingue, j'ai beaucoup appris de mes aventures d'acquérir une langue étrangère et je me suis fait beaucoup d'opinions personnelles. Je suis d'avis qu'une langue doit être acquise à travers une pertinence personnelle qui correspond à la façon d'utiliser sa langue maternelle. Un de mes grands idoles dans le domaine de langues, l'hyperpolyglotte américain Timothy Doner, a dit une fois qu'une langue est une réflexion de la pensée d'une société ou d'une culture entière (THNKR, 2013). Elle est beaucoup plus qu'un système de règles grammaticales et des façons de s'exprimer. À cause de ça, je suis d'avis qu'une langue doit être apprise d'une façon qui est pertinente pour chaque apprenant. Cette étude, j'espère, fournira de nouvelles informations sur la manière dont un élève perçoit sa propre acquisition et sur ce qu'il trouve difficile. Cela m'aidera beaucoup dans mon travail de professeur au futur.

Le texte commence par une discussion des recherches précédentes qui ont été réalisées dans le même domaine. Par la suite, je vais présenter un cadre théorique de trois parties principales qui a comme objectif de fournir de l'information qui est pertinente pour mieux comprendre la réalisation de l'étude et les résultats. Ensuite, je présente mon projet. Vers la fin, je discute les résultats, prenant en considération les points discutés dans le cadre théorique.

La problématique choisie est la suivante : *peut-on établir des relations entre la récurrence des erreurs de grammaire et la perception des défis par les élèves norvégiens de collège et de lycée apprennent le français ?*

Pour répondre à cette problématique, je vais mener mon analyse à travers deux questions additionnelles qui seront mises en rapport avec la question principale. Les voilà : (1) que les élèves soient considérés en groupes ou individuellement, que trouvent-ils le plus compliqué en français ? (2) les types d'erreurs commises à l'écrit sont-ils les mêmes au lycée qu'au collège ?

2. Recherches précédentes

Les recherches précédentes sur l'acquisition d'une langue étrangère sont nombreuses. Beaucoup a été écrit sur l'acquisition des aspects différents comme la syntaxe, la morphologie et la phonologie dans toute type de langue. À travers ces thèmes, plusieurs recherches ont été faites concernant le processus, incluant par exemple le transfert des langues de base.

Cependant, ce mémoire ne traite pas seulement de l'acquisition d'une langue étrangère, mais aussi des connaissances métacognitives des élèves. De façon générale, les connaissances métacognitives d'une personne sont les connaissances que cette personne a de ses propres processus cognitifs, référant aussi aux capacités de planifier, surveiller et évaluer sa compréhension et sa performance (Chick, 2013). Les connaissances n'affectent pas seulement l'acquisition et la compréhension, mais aussi l'efficacité du savoir, la pensée critique et la résolution des problèmes (Novia et al., 2019, p. 1). En acquisition linguistique, les connaissances métacognitives concernent la question de savoir si les apprenants sont conscients du processus subconscient d'acquérir une langue. Ici, beaucoup d'études ont été réalisées. Observant le comportement différent des apprenants, les chercheurs mesurent le rôle et l'importance des connaissances métacognitives dans l'acquisition. Les façons de les étudier, pourtant, sont nombreuses. Comme l'acquisition linguistique est un processus extrêmement complexe qui se passe dans le cerveau, il n'existe pas de stratégie concrète.

Par exemple, le journal scientifique américain *Language Learning* a régulièrement publié des articles sur les connaissances métacognitives dans l'acquisition d'une langue étrangère, à la fois pour l'écrit et pour l'oral. Schoonen et al. (2011) ont mesuré la progression écrite de 400 étudiants aux Pays-Bas en langue maternelle (L1) néerlandais et deuxième langue (L2) anglais pendant trois ans, étudiant la maîtrise linguistique et la connaissance métacognitive des élèves. Wallace (2020) a mesuré la compréhension orale d'un groupe d'élèves Japonais pour mesurer les effets directs et indirects dans les compétences domaine-spécifiques (le vocabulaire, les connaissances thématiques) et dans le domaine-général (la connaissance métacognitive, la mémoire etc.) pour la compréhension. De plus, Vandergrift et al. (2006) ont appliqué un questionnaire auditif pour mesurer les consciences métacognitives et l'application des stratégies des apprenants de L2.

En Norvège, Hans Erik Bugge (2016) de l'Université de Stavanger a fait son doctorat sur la création de la connaissance métacognitive et la conscience de soi dans la salle de classe de langue étrangère. Elin Nyberg (2020) présente les points les plus importants de son étude. Elle dit que selon Hans Erik Bugge, les élèves n'ont pas compris la magnitude de travail

nécessaire pour acquérir une langue. Hans Erik Bugge trouve donc qu'il est important de rendre les élèves conscients de la façon dont ils apprennent eux-mêmes, ainsi que de leur faire connaître le processus d'acquisition d'une langue. En faisant cela, les élèves peuvent assumer la responsabilité de leurs apprentissages.

D'un autre côté, Brøseth et al. (2020) ont analysé la méta-grammaire présentée dans un livre pédagogique norvégien au niveau collège. Plutôt que d'observer l'élève et son comportement, elles ont étudié un manuel didactique pour voir s'il est possible d'établir une impression sur la manière dont les élèves traitent l'information liée à la grammaire. Leurs conclusions indiquent que la grammaire est représentée comme moins importante dans l'apprentissage de la langue, et que la grammaire présentée n'est que partiellement correcte. Elles disent que premièrement, la grammaire norvégienne bokmål n'apparaît qu'à la fin du livre. Deuxièmement, les propriétés grammaticales qui sont présentées ne sont pas suffisantes parce qu'elles ne sont que partielles, ainsi que non-systématiques. Interprétant cela, un élève pourrait donc percevoir la grammaire comme moins importante dans l'apprentissage du norvégien parce que la grammaire est abordée seulement à la fin de son manuel.

Il existe donc plusieurs approches pour étudier la connaissance métacognitive des élèves en acquisition linguistique. Dans cette étude, il s'agira de la connaissance métacognitive liée à l'identification de leurs difficultés. Je n'ai pas réussi à trouver des recherches qui cherchent à établir des relations entre l'identification des défis en français et les erreurs à l'écrit, surtout entre le norvégien et le français. Il est pourtant possible que des recherches similaires ont été réalisées avec d'autres combinaisons de langues.

Toutes les études précédentes sont des recherches qui touchent partiellement mon thème. Dans mon projet, je vais plus loin dans l'examen de la connaissance métacognitive présente des élèves concernant leurs difficultés dans l'acquisition du français. Mon étude fournira de nouvelles informations sur la prise de conscience de ses propres difficultés par l'élève qui apprend le français et sur sa capacité à les identifier

3. Cadre Théorique

3.1 Introduction

La partie théorique de mon mémoire a comme objectif de fournir de l'information pertinente au lecteur concernant ce qui se passe dans la tête des élèves et dans les salles de classe norvégienne, ce qui va aider à comprendre le contexte autour de la réalisation de l'étude. Pour faire cela, il faut discuter un nombre de sujets différents. Dans mon projet, à la fois les mécanismes acquisitionnels du cerveau, les traditions de l'enseignement du français et les différences entre le norvégien et le français sont pertinents pour comprendre les choix des élèves.

Pour commencer, je vais définir la notion de grammaire et d'erreur. Puisque ce mémoire traite des deux, je vais clarifier et bien expliquer la sémantique des deux termes dans ce mémoire.

Par la suite, je présenterai un cadre pédagogique qui a comme objectif de discuter le français à l'école norvégienne. Cette partie commence avec la façon dont le français est enseigné en Norvège. Cela inclut une partie de politique éducative nationale, présentant les programmes pédagogiques d'aujourd'hui et du passé, voyant de plus le statut du français à l'école. Ensuite, je parlerai des manuels pédagogiques. Comme les manuels sont souvent la première aide des enseignants, cela nous rend plus conscients de la façon dont l'enseignement du français se déroule en salle de classe.

Ensuite, je vais parler dans un cadre acquisitionnel du procès d'acquisition linguistique à la fois en langue maternelle et en les langues étrangères. Présentant différentes théories concernant l'acquisition, cette partie discutera ce que disent les chercheurs concernant le processus d'acquisition d'une langue. Leurs théories du déroulement de l'acquisition varient, donc il est important de souligner et d'expliquer quelques opinions pour pouvoir développer une hypothèse.

Enfin, je présente un cadre contrastif. Ici, je parlerai de quelques éléments linguistiques de base issus de la syntaxe et de la morphologie du français en les comparant à leurs correspondants norvégiens. Ici, la linguistique que je présente se base sur les informations fournies et expliquées par Hans Petter Helland, professeur de français à l'Université d'Oslo : *Ny fransk grammatikk – morfologi, syntaks og semantikk* (2006) (ma traduction : nouvelle grammaire de français – la morphologie, la syntaxe et la sémantique). Ce livre a été choisi parce qu'il présente la grammaire française en norvégien d'une façon bien compréhensible. Le fait qu'il est écrit en norvégien m'aide à comparer les deux langues parce qu'il fournit à la fois du

vocabulaire en français et en norvégien. Cela facilite le processus de compréhension de la grammaire française, qui interprétée à travers les éléments équivalents norvégiens, devient plus facile à expliquer en tant que matière scolaire.

Au total, l'ensemble d'information dans le cadre théorique a comme objectif de contextualiser le rôle, la place et l'apprentissage du français en Norvège et de nous faire mieux comprendre les choix et les erreurs des élèves qui l'étudient.

Subséquentement, je présenterai mon hypothèse pour l'étude. Basée sur une combinaison des points que j'ai discutés, le français enseigné, le français d'un point de vue acquisitionnel et les différences entre le norvégien et le français, l'hypothèse va essayer d'estimer quels points les élèves trouvent les plus compliqués, et quels types d'erreurs les élèves commettent. Elle portera donc d'un côté sur la façon dont le français est normalement enseigné, et elle considérera de l'autre côté les grandes différences entre le français et le norvégien, essayant donc d'estimer où sont les risques d'erreurs.

3.2 La grammaire et l'erreur : définition des concepts

Avant de commencer le développement du cadre théorique du mémoire, il faut que je clarifie les concepts de *grammaire* et d'*erreur*, qui sont deux termes qui reviennent souvent dans cette étude. Conséquemment à mes définitions préliminaires, je vais présenter le cadre d'enseignement du français, puis le cadre théorique d'acquisition des langues étrangères afin de dégager, pour l'un comme pour l'autre, les éléments qui peuvent permettre d'expliquer la façon dont un élève prend conscience des réels défis qu'il se rencontre en apprenant une langue étrangère.

3.2.1 La grammaire

La tâche de définir le terme *grammaire* n'est pas facile. Une recherche sur Google en anglais ne me rend qu'encore plus confus. Il y a, d'un côté, Wikipedia (*Grammatikk*, 2022), le premier site internet qui m'a offert une réponse par sa boîte d'information à droite, qui suggère que la grammaire, c'est l'étude des règles d'une langue. Oxford English Dictionary (2022), un dictionnaire offrant des définitions sur la première page Google, dit en revanche que la grammaire est « (...) l'étude d'une langue qui traite l'inflexion ou d'autres façons d'indiquer les relations entre les mots d'une phrase (...) » (ma traduction). Il semble donc qu'il s'agit du système d'une langue, mais qu'une définition concrète n'existe pas.

Au niveau plus académique, et aussi plus détaillé, Hans Petter Helland (2006, p. 19-21) nous a fourni un sous-chapitre entier sur l'ambiguïté du terme *grammaire*. Dans son livre, il nous donne quatre sous-définitions de grammaire. (1) La langue comme système mental, (2) la

langue à l'écrit et à l'oral, (3) le modèle théorique du linguiste pour une description du système de la langue, et (4) la description du linguiste du système de la langue. Contrairement aux sources qui viennent immédiatement sur Google, Helland ne touche pas seulement à la langue elle-même, mais aussi à la façon dont le cerveau la traite, et comment un linguiste l'étudie.

Quant à ce mémoire, la grammaire que je traiterai principalement sera liée à l'écrit. Ici, je regarde spécifiquement la grammaticalité des expressions des élèves. Ont-ils accordé le sujet et le verbe ? Leurs adjectifs sont-ils accordés ? Les mots dans les phrases sont-ils placés correctement ? Les étudiants ont-ils donnés aux noms les genres corrects ?

L'usage du terme *correct* dans les questions que je viens de poser touche ainsi à une approche corrective de la grammaire, la définition du terme anglais *accuracy* de Housen et Kuiken (2009, p. 461), disant que c'est « la capacité de parler [ou dans ce cas, de produire] la langue sans faire d'erreurs ».

3.2.2 L'erreur

Avec *l'erreur*, Google a moins de difficultés à trouver une définition. Une erreur est ici simplement définie comme quelque chose qui est fait incorrectement (Oxford English Dictionary, 2022). Housen et Kuiken (2009, p. 463) écrivent sur la notion de l'erreur que toutes les déviations des normes (grammaticales) deviennent, dans ce cas, des erreurs.

Pour ce mémoire, la notion de l'erreur est simple. Dans les textes produits par les élèves, je définis une erreur comme ce qui n'est pas grammaticalement correct. Si, par exemple, l'élève a mal accordé le sujet et le verbe ou s'il a oublié de terminer son adjectif pas *-e* après un nom féminin, je le traiterai comme une erreur. Je ferai de même pour la syntaxe.

3.3 Cadre pédagogique : le français enseigné à l'école norvégienne

3.3.1 Programmes

Dans la prochaine partie du mémoire, je vais parler de la façon dont l'enseignement du français se déroule en Norvège. Ici, je présente le programme pédagogique national qui définit les objectifs pour l'apprentissage des élèves. Je commencerai par parler de ceux du passé, avant de continuer avec celui qui est maintenant proposé, ce qui va fournir une compréhension de la façon dont le programme a été développé. Par la suite, je vais présenter deux manuels didactiques pour discuter la langue française telle que les élèves la rencontrent en classe.

En entrant au collège norvégien à 13 ans, les élèves sont priés de choisir une troisième langue, après avoir appris l'anglais depuis la première année à l'école élémentaire à l'âge de 6. Normalement, il s'agit du français, de l'espagnol ou de l'allemand. Dans certaines régions et dans certaines écoles, les élèves ont aussi le choix d'un nombre d'autres langues comme

l'italien, le russe et le chinois. Il y a aussi le choix de spécialisation en anglais ou une matière qui s'occupe avec la vie employée. Si l'élève choisit un des deux dernières matières, il est prié de faire trois ans de langue étrangère au lycée s'il fera la direction théorique des études générales. Si, pourtant, l'élève a choisi une langue troisième au collège, il n'a que besoin de faire deux ans de langue étrangère au lycée. Ici, il a le choix de continuer avec la langue choisie au collège (niveau 2), ou de recommencer une autre langue (niveau 1). Selon des chiffres présentés par Helland (2011), environ 15% des élèves norvégiens choisissent le français au collège, et environ 19% au lycée.

Quelle que soit la langue que l'élève choisit, chaque matière suit le curriculum national produit par l'organisation officielle d'éducation norvégienne *Utdanningsdirektoratet* et le gouvernement national. Aujourd'hui, le curriculum officiel s'appelle *Fagfornyelsen* (La renouvellement des sujets, titre ma traduction). Il a été introduit en 2020, donc il est toujours en processus d'intégration dans les institutions éducatives (il remplace l'ancien *Kunnskapsløftet* (La promotion de la connaissance, ma traduction) qui a été officialisé en 2006). Le curriculum de LK20 définit les objectifs que l'élève doit avoir atteint vers la fin de l'année scolaire. La note que l'élève reçoit est une estimation de sa progression selon les objectifs donnés. Quant au professeur, il est libre de choisir ses activités et ses méthodes d'enseignement lui-même tant qu'ils correspondent au curriculum. Selon le plan LK20, les élèves ont droit à 222 séances de 60 minutes de langue étrangère au collège (13-16 ans), 113 heures en vg1 (la première année lycéenne, 16-17 ans) et 112 heures en vg2 (la deuxième année lycéenne, 17-18 ans) (Utdanningsdirektoratet, recherché 03 novembre 2021). Dans quelques lycées, il y a aussi une option de continuer avec la troisième langue dans la troisième année lycéenne, mais la disponibilité de ce choix dépend normalement du nombre d'élèves qui en ont envie.

L'enseignement du français en Norvège est pourtant une tradition qui a beaucoup changé à travers du temps, parce que les objectifs ont toujours été en état de développement. Le curriculum national de 2020 ne ressemble pas du tout à ceux du passé.

Le français a été introduit dans le plan national pour la première fois en 1974 dans le cadre du curriculum de M74, qui est, après l'avoir lu, de loin le curriculum historique où les langues étrangères ont reçu la plus d'attention. Dans la partie générale de la deuxième langue étrangère, ce plan donnait des directives très spécifiques pour l'enseignement. Il disait que la matière et la langue doit fonctionner comme une ressource pour la communication et d'être en contact avec des autres (Utdanningsdirektoratet, 1974). La tâche la plus importante pour l'enseignement de la langue, selon le plan, était donc de faire les élèves comprendre, percevoir et de parler la langue dans des situations quotidiennes (Utdanningsdirektoratet, 1974). Par la

suite, le plan de 1974 définissait 5 différentes méthodes de travail : des exercices parole/écoute, la prononciation, la grammaire, le traitement du texte, et des exercices écrits. Ici, l'importance et les objectifs de chaque méthode sont décrits, ainsi que donner des directives à l'enseignant. Ensuite, le plan inclut aussi une liste spécifique d'outils pédagogiques qui doivent être utilisées. Cette liste va même jusqu'à mentionner le tableau. Après cela, ayant de plus défini des critères pour l'évaluation et la distribution d'enseignement pour les différents niveaux, on arrive à la partie du plan que je trouve la plus intéressante. Dans la partie spécifique pour le français, le plan ne définit pas seulement de grammaires que les élèves doivent connaître, il inclut aussi une liste de vocabulaire qui couvre plus de cinq pages, de A à W. Incluant à la fois des verbes, des noms, des adverbes et des prépositions, cette liste définissait donc le vocabulaire que le gouvernement trouvait important.

Le curriculum national suivant a été officialisé en 1987 par l'introduction de M87. Bien qu'il fût une continuation de son prédécesseur, la tonalité du plan a changée. Dans la section générale pour les langues, le plan explique l'importance d'un bon environnement d'apprentissage et il encourage les élèves à commettre des fautes et à apprendre de celles-ci. Comparé au prédécesseur, il s'occupe beaucoup plus de l'enseignement comme méthode et encouragement à découvrir l'inconnu. Quant aux langues spécifiques, il n'y a pas de chapitre lié uniquement au français comme dans le curriculum précédant. Chaque langue est traitée sur une demi-page qui définit un petit ensemble de grammaire qui doit être inclus dans l'enseignement. En français, il s'agit principalement des verbes, des noms, des pronoms et des adjectifs. De plus, le plan définit les propriétés qui doivent être apprises pour chaque catégorie grammaticale (Utdanningsdirektoratet, 1987). La liste extensive de vocabulaire de M74 ne fait plus partie du curriculum.

Dix ans plus tard, le L97 était introduit. Dans sa section de français, il donnait une grande introduction sur l'importance d'apprendre le français en définissant son rôle à l'école. Par la suite, il présente des méthodes de travail, disant que l'enseignement doit être à la fois pratique et théorique (Utdanningsdirektoratet, 1996). Plus intéressante, je trouve, est la section concernant la structure de la matière. Utdanningsdirektoratet disait ici que *l'utilisation de la langue, c'est le cœur de la matière* (1996, p. 287, ma traduction). On continue en disant que l'élève apprend en utilisant la langue à la fois à l'oral et à l'écrit. Laisser les élèves utiliser activement la langue était donc important dans l'enseignement à l'époque.

Dix ans plus tard, en 2006, le gouvernement norvégien a lancé Kunnskapsløftet LK06 (*La Promotion de la Connaissance*, ma traduction). Ce curriculum a changé de stratégie, définissant ce que l'élève doit savoir vers la fin plutôt qu'en attirant l'attention spécifiquement

sur ce que l'élève allait apprendre. Il ne s'agissait plus d'*input*, mais d'*output*. Comme les autres matières, les objectifs du français ont changé, ayant une nouvelle structure avec des nouvelles directives. Ceci est venu avec le fait que LK06 a donné aux écoles locales plus de libertés dans l'organisation de la journée et des méthodes pédagogiques. Tant que l'école suivait les directives données par le curriculum, les enseignants étaient libres d'interpréter les objectifs de compétence, qui étaient définis en trois catégories : (1) l'acquisition de la langue, (2) la communication et (3) la langue, la culture et la société (Utdanningsdirektoratet, 2006). Chaque catégorie donnait des points avec un objectif particulier. Il n'y avait plus de verbes et de mots donnés. Cette fois il appartenait aux professeurs de décider les activités.

Le programme pédagogique norvégien est donc un document qui a beaucoup évolué depuis des décennies. Au passé, le programme définissait des méthodes de travail et le vocabulaire obligatoire, alors que celui d'aujourd'hui fait plus d'attention à la liberté de l'enseignant, tant qu'il suit les objectifs donnés.

3.3.2 Manuels

Indépendamment du curriculum actuel, l'enseignement du français au collège commence à un niveau très bas. Normalement, l'élève a peu de connaissance en langue, sauf des expressions de base connues comme *bonjour*, *merci*, et même *déjà vu*, voire plus. À cause de cela, l'enseignement doit commencer à un niveau de base avec des phrases essentielles comme *je m'appelle*. Quant aux ressources pédagogiques, l'enseignant suit souvent les outils disponibles. Dans la région de Trøndelag, le livre didactique qu'on trouve normalement dans la salle de classe collégienne de première année s'appelle *C'est Chouette 1*, écrit par Vigdis Jorand (2006). Ce livre est le premier d'une série de trois, ayant une pour chaque année de collège. Ce livre était aussi le manuel pédagogique principal quand j'étais élève moi-même, ainsi que pendant les deux périodes de stage que j'ai passées au collège. Dans ce livre, les verbes reçoivent beaucoup d'attention. À la fin de l'ouvrage, il y a une longue liste de conjugaisons des verbes irréguliers principaux. De plus, des verbes sont introduits progressivement à chaque chapitre, commençant avec les plus fréquents comme être, faire, avoir et aller.

L'attention est donc vite dirigée vers la morphologie verbale parce qu'elle est si importante pour la production. Souvent, la conjugaison verbale est une source de confusion pour les élèves parce qu'ils n'ont pas de référent norvégien et ils rencontrent donc des difficultés à la contextualiser. Pour eux, la notion de conjugaison verbale est étrangère et il faut souvent du temps pour s'y habituer. Cette période se mélange avec l'apprentissage des autres éléments linguistiques comme la syntaxe et le lexique, ainsi que le développement du vocabulaire. De

nombreux élèves m'ont indiqué qu'ils trouvent la matière française déroutante parce qu'il y a beaucoup d'information à interpréter.

Au lycée, le niveau linguistique de l'enseignement continue à partir du point où il s'est arrêté au collège (étant donné que l'élève a choisi le français niveau 2). J'ai remarqué qu'il y a aussi une plus grande variation de livres, mais le livre *Enchanté* (Ester et al., 2021) est beaucoup utilisé à partir de l'année scolaire 2021/2022. Divisé en 10, chaque chapitre présente des éléments nouveaux de grammaire, ainsi qu'un thème spécifique comme le français en Afrique et au Canada ou l'histoire de la France. Indépendamment de leur nature et leur complexité, tous les éléments grammaticaux sont présentés sur leur propre page avec des explications et plusieurs exercices. De plus, il y a un chapitre entier de 71 pages voué exclusivement à la grammaire vers la fin du livre. Ici, l'élève peut trouver de l'information détaillée sur les verbes, les prépositions, les adjectifs, la syntaxe, les déterminants, et cetera.

Compte tenu du fait que le livre du collège a été publié en 2006, en même temps que la publication d'un curriculum qui n'est plus actif, il sera intéressant de voir s'il sera remplacé. Non seulement le curriculum de l'époque a-t-il été remplacé, beaucoup des informations du livre ne sont probablement plus d'actualité. S'il y avait une partie sur la politique française, le président s'appellerait Jacques Chirac (!).

3.4 Cadre acquisitionnel : mécanismes d'acquisition des langues

Ayant contextualisé le déroulement de l'enseignement du français, la partie suivante parlera aussi de l'apprentissage des langues, mais elle traitera plutôt les mécanismes biologiques : *comment le cerveau traite-t-il l'acquisition d'une langue ?* Premièrement, je présente l'acquisition de la langue maternelle, avant de discuter celle d'une langue étrangère. Ces deux parties se fondent toutes les deux sur des théories scientifiques bien développées.

3.4.1 L'acquisition de la langue maternelle

L'acquisition d'une langue maternelle est un processus extrêmement complexe qui commence avant la naissance d'un fœtus. Notre connaissance a bien progressé, mais il s'agit de fait du cerveau humain, donc beaucoup reste inconnu. Selon Helene Uri (2004, pp. 58-74), le processus d'acquisition de la langue maternelle commence avant la naissance. Déjà comme fœtus, on commence à distinguer les sons de la langue qu'on entend. Un enfant est donc capable de savoir s'il entend sa langue maternelle ou une autre. Ensuite, lorsque l'enfant est né, il commence à distinguer les sons et donc l'apprentissage des mots. Par la suite, il apprend leurs sens et il commence à produire de la parole. Ce processus dure pendant environ 5 ans, période pendant laquelle l'enfant apprend plus de 10 000 mots. Pourtant, après avoir fêté son 5ème anniversaire,

l'enfant perd rapidement la capacité de distinguer les sons dans une langue. À cause de cela, l'humain parle avec un accent quand il parle dans une langue étrangère. Ici, la langue maternelle fonctionne comme un bloc si quelqu'un a envie d'acquérir une langue étrangère, parce que l'enfant oublie chaque son qui n'est pas pertinent pour sa langue maternelle. Quand ils sont oubliés, ils sont difficiles de réacquérir. Par exemple, un Indien peut trouver difficile la prononciation du mot *curry* en anglais parce que le son *r* n'existe pas de la même façon dans les langues officielles en Inde. Par conséquent, le son *r* devient souvent un *l*.

Conséquemment, l'acquisition du français pour les élèves norvégiens n'est pas comparable à l'acquisition du norvégien maternel, parce que le cerveau ne fonctionne plus comme celui d'un nouveau-né.

3.4.2 L'acquisition d'une langue étrangère

Acquérir une langue étrangère est donc plus difficile que l'acquisition de la langue maternelle comme on est équipé avec moins d'outils nécessaires. Les six aspects d'une langue, la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, deviennent de plus en plus difficile à mesure que l'on vieillit. Comme c'est un sujet complexe, beaucoup de théories ont été lancées pour expliquer l'acquisition d'une langue étrangère. Les chercheurs se sont demandé longtemps si l'acquisition d'une langue étrangère se faisait de la même façon que pour la première, et s'il y avait des aspects qui étaient plus difficiles à acquérir que d'autres. La prochaine partie du texte cherche à éclairer ces deux problématiques en présentant deux théories centrales qui sont développées dans ce domaine.

3.4.2.1 Le modèle des cinq hypothèses

Le linguiste Américain Stephen D. Krashen est connu comme un des meilleurs scientifiques dans son domaine. Commenant pendant la fin des années 1960, il a développé plusieurs théories sur l'acquisition des langues étrangères.

Krashen a développé le *Monitor Model* (MM), présenté pour la première fois dans le livre *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, publié en 1982. C'est une théorie qui présente cinq hypothèses différentes, qui sont tous liées à une idée principale : la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage (Lichtman & VanPatten, 2020, p. 285). L'acquisition, c'est un procès subconscient, alors que l'apprentissage, c'est le procès de devenir conscient de, comprendre et utiliser les règles et les propriétés d'une langue (Krashen, 1982, p. 10). Cela représente la première hypothèse : *the acquisition-learning hypothesis*. Se fondant sur la première, la deuxième hypothèse est appelée *the monitor hypothesis*, et elle explique que c'est la langue acquise qui décide ce qui s'exprime, alors que la langue apprise fonctionne comme

un *monitor*, un moniteur qui observe et qui fait des petites corrections dans ce que la langue acquise a produit (Lightbown & Spada, 1999, p. 38). La troisième hypothèse s'occupe avec l'ordre des choses dans l'acquisition : *the natural order hypothesis*. Celle-là argue qu'un apprenant acquiert les propriétés d'une langue dans un ordre naturel, similairement au procès de l'acquisition maternelle (Lightbown & Spada, 1999, p. 39). Par la suite, la quatrième hypothèse est celle de l'input, s'appelant en anglais *the input hypothesis*. De l'input compréhensible est, selon Krashen, crucial pour l'acquisition. Krashen a appelé cela *i+1*, ou l'*i* représente le niveau linguistique présent pour l'apprenant et l'*1* représente de l'input qui est dans un niveau un peu plus élevé que le niveau présent de l'apprenant. Il s'agit donc, selon lui, de s'exposer à d'input qui sont d'un niveau plus élevé que le niveau présent pour qu'il y ait progression (Lightbown & Spada, 1999, p. 39). Dernièrement, Krashen présente sa cinquième hypothèse, qui s'appelle *the affective filter hypothesis*, ou l'hypothèse du filtre affectif. Elle dit que l'apprenant doit être dans un esprit où il est prêt à acquérir une langue, parce qu'il existe un filtre qui peut bloquer l'acquisition (Lightbown & Spada, 1999, p. 39).

Avec ces principes, Krashen (2008) critiquait brutalement la tradition d'enseignement qui a dominée les salles de classe au passé. Selon lui, la plupart de l'éducation des langues se base sur l'hypothèse *skill building* (que j'appelle l'hypothèse SB). Cette hypothèse suggère qu'on apprend une langue en étudiant les règles grammaticales d'une langue avant d'essayer de s'en souvenir (Krashen, 2008). Bien qu'elle soit bien intégrée dans notre société à cause de la fréquence de son application, il n'existe pas, selon Krashen, de preuves qui suggèrent qu'elle facilite l'acquisition. Krashen explique qu'une compréhension totale d'un système linguistique est trop complexe, et que le vocabulaire entier d'une langue est trop grand pour être effectivement mémorisé. Malgré cela, cette théorie ressemble à la façon dont le français est enseigné aujourd'hui. Nous avons vu déjà qu'il y a une grande emphase sur la morphologie verbale et les autres règles grammaticales dans les livres pédagogiques de Jorand (2006) et d'Elster et al. (2021).

Cependant, les théories de Stephen Krashen n'étaient pas bien accueillies quand il les a présentées en 1982. Selon Lichtman et VanPatten (2020, p. 284), le MM était critiqué pour ne pas présenter assez de preuves concrètes. Comme résultat, elle n'était pas acceptée comme une *théorie*. Ses opinions sur l'entrée pertinente étaient remplacées par de l'accent sur les règles et les propriétés grammaticales, voyant la théorie de Krashen comme insuffisante pour faire parler les élèves (Lichtman et VanPatten, 2020, p. 284). Lichtman et VanPatten arguent pourtant que les idées principales de Krashen ont survécu (2020, p. 285). Étudiant trois des arguments centraux de Krashen, ils disent qu'ils existent déjà, mais qu'ils sont peut-être discutés sous un

autre contexte. Ils sont : (1) *the acquisition-learning hypothesis*, (2) *the natural order hypothesis*, et (3) *the input hypothesis*. Dans chaque catégorie, ils ont étudié l'opinion originale, ils l'ont modifiée, et ils ont discuté le statut de l'hypothèse aujourd'hui. Essentiellement, VanPatten et Lichtman disent que les arguments de Krashen portent beaucoup de valeur aujourd'hui, bien qu'ils aient été critiqués pendant les années 1980. Bien qu'elles puissent être modifiées, les trois hypothèses de Krashen discutées sont toutes valides aujourd'hui car aucune recherche ne les ont contredites. La première, la distinction acquisition/apprentissage est selon Lichtman et VanPatten souvent renommée explicite/implicite. Les deux auteurs affirment, comme l'a dit Krashen, que l'acquisition implicite joue un rôle plus important que l'apprentissage explicite. Quant à la deuxième, les auteurs arguent que l'argumentation pour un ordre naturel est de fait plus forte aujourd'hui qu'en 1982 (2020, p. 293). On pourrait dire la même chose pour le troisième argument, qu'ils ont simplifié. Il est bien accepté, aujourd'hui, l'essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère est l'input, et que la compréhension précède la production (Lichtman & VanPatten, 2020, p. 296).

3.4.2.2 L'hypothèse du goulot de bouteille

Comme ce mémoire ne s'occupe pas seulement de l'acquisition générale d'une langue étrangère entière, mais aussi de la connaissance grammaticale des deux groupes d'élèves, il faut aussi discuter le procès d'élever sa connaissance au niveau grammatical. Cela est un grand domaine, donc des études ont été réalisées concernant ce thème depuis des décennies. Parmi elles beaucoup des études ont combiné des langues L1, L2 et L3 pour étudier s'il existe du transfert entre une les langues de base et la langue cible en syntaxe. Une fameuse théorie dans ce domaine, appelée la théorie X-barre, était lancée par Noam Chomsky en 1970. Se fondant sur les mécanismes de base de grammaire universelle qu'il proposait pendant les années 1950, Noam Chomsky suggère avec cette théorie que chaque phrase, quelle que soit la langue, inclut les mêmes éléments, mais que chaque langue les organise différemment.

Au niveau spécifiquement morphologique, en revanche, les théories sont moins fréquentes. Dans son hypothèse d'ordre naturel, Krashen arguait que les apprenants d'une langue acquièrent des propriétés grammaticales dans un ordre naturel (avec quelques exceptions) en anglais L2 (1982, p. 13), commençant avec la morphologie progressive *-ing*, le pluriel et la copule (1982, p. 13). Les dernières propriétés, selon Krashen, sont le passé et le *-s* génitif (1982, p. 13). Cet ordre ne correspond pas, selon Krashen, à l'ordre grammatical de l'acquisition des apprenants en L1, mais il y a beaucoup de similarités parmi les apprenants étrangers, quelle que soit leur langue maternelle.

Une autre théorie lancée sur le sujet de l'acquisition grammaticale est celle de *l'hypothèse de goulot de bouteille*, ou *l'hypothèse bottleneck* (appelée HB à partir d'ici). C'est une théorie d'acquisition beaucoup plus récente, qui a été développée par la linguiste Roumyana Slabakova pendant les années 2000 et qui a été publiée en premier en 2008 (voir Slabakova, 2008). Cette théorie s'occupe de la morphologie fonctionnelle, expliquant que c'est la partie la plus difficile à acquérir dans une langue étrangère, parce qu'elle possède à la fois des propriétés syntaxiques, sémantiques et phonétiques qui affectent toute la grammaticalité de la phrase (Slabakova, 2019). Les morphèmes fonctionnels sont les éléments constitutifs et ils sont capables de modifier le sens d'un mot. Par conséquent, une phrase morphologiquement incorrecte pourrait être compréhensible à travers le contexte, mais un locuteur L1 ne commettrait jamais la même faute (Slabakova, 2016, p. 175).

Pourtant, les morphèmes constitutifs sont différents dans chaque langue. En norvégien, il n'y a aucun accord sujet-verbe, parce que chaque conjugaison d'un verbe est le même, indépendamment du sujet ; il n'y a pas de conjugaison de verbe. En revanche, le français comporte beaucoup de conjugaison. Comparé aux neuf temps verbaux du norvégien, le français double la dose. À l'exception des modes verbaux qui ne se conjuguent qu'avec certains pronoms clitiques, les 18 temps verbaux incluent une conjugaison spécifique pour chaque personne et ils ont tous des lieux d'utilisation différents. De plus, le français a plusieurs modes qui n'existent pas en norvégien.

La théorie de Slabakova continue en expliquant qu'au moment où l'apprenant essaye de créer des phrases avec toute cette information de morphologie fonctionnelle, il y aura un *bottleneck* à cause de toute l'information dont l'apprenant doit se souvenir. L'apprenant possède déjà beaucoup d'information pertinente concernant la morphologie, mais toute cette information n'est pas forcément pertinente pour la langue cible. À cause de cela, il y aura un *bottleneck*, où il n'y a qu'une petite partie de la connaissance de base maternelle de l'apprenant qui est pertinente dans l'acquisition.

Contrairement à la difficulté d'acquérir la morphologie fonctionnelle, Slabakova fait partie des chercheurs qui considèrent que l'acquisition de la syntaxe et la sémantique se feront avec moins de difficulté que la morphologie (2019, p. 340). Pour comparer ces deux éléments linguistiques, Jensen et al. (2020) ont étudié l'acquisition de la morphologie fonctionnelle et la syntaxe chez des apprenants norvégiens ayant le norvégien comme L1 et l'anglais comme L2. Spécifiquement, ils ont comparé l'acquisition du marqueur singulier *-s* qui n'existe pas en L1 mais qui est obligatoire en L2, et la syntaxe V2 qui existe en L1 mais pas en L2. Les résultats de l'étude soulignent la HB. Ils ont trouvé que les apprenants ont eu plus de difficultés à

identifier les phrases non grammaticales qui ont traité de l'accord sujet-verbe que les phrases incorrectes au niveau syntaxique V2.

Bien que les théories de Krashen et Slabakova traitent d'aspects différents de l'acquisition d'une langue étrangère, elles ne sont pas contradictoires. Les idées principales de Stephen Krashen sont nombreuses, s'occupant de plusieurs domaines, alors que Slabakova parle spécifiquement de la morphologie fonctionnelle.

Ayant maintenant discuté de l'enseignement du français et l'acquisition linguistique, la prochaine partie du texte va voir comment ces deux facteurs entrent en ligne quand on considère les différences et les similarités entre le norvégien et le français.

3.5 Cadre contrastif : quelques différences et similarités entre les éléments grammaticaux du français et du norvégien

Tandis que les deux premières parties du cadre théorique ont discuté l'enseignement du français à l'école et des théories scientifiques concernant l'acquisition linguistique, la prochaine partie du mémoire reliera les deux premières parties en discutant les similitudes et les différences entre le norvégien et le français. Cette partie vise à établir une impression claire d'où se dégagent les risques principaux d'erreurs à l'écrit pour les élèves norvégiens.

Évidemment, cette partie ne pourrait jamais nommer chaque différence et chaque similitude entre les deux langues. Pour ça, il faut des dizaines de livres. Ce que je vais mentionner dans les paragraphes suivants, ce sont des éléments linguistiques que les élèves vont vraisemblablement rencontrer à l'école. En d'autres termes : tôt dans l'acquisition. Ce que je mentionnerai sont des éléments linguistiques qui seront immédiatement pertinents pour l'apprenant et qui font donc probablement partie du processus de pensée des élèves lorsqu'ils vont relever les catégories les plus difficiles dans le questionnaire en ligne.

3.5.1 Syntaxe

Étant une langue romaine, le français se distingue du norvégien germanique sous de nombreux aspects. Notamment au niveau phonétique et morphologique, le français peut sembler compliqué pour chaque apprenant. Pourtant, il y a beaucoup de similarités qui ne sont pas forcément si faciles à remarquer. Commençant au niveau syntaxique, tant le norvégien que le français sont des langues SVO. Sujet – verbe – objet. Structurellement, *elefanten* (S) *elsker* (V) *blomster* (O) correspond à *l'éléphant* (S) *aime* (V) *les fleurs* (O). Le sujet (S) précède le verbe (V) qui précède l'objet (O). Pourtant, il y a aussi des différences syntaxiques auxquelles les Norvégiens doivent faire attention. Contrairement au français, le norvégien est une langue V2 (comme brièvement susmentionnée, voir Jensen et al., 2020 en partie 3.4.2.2). Cela veut dire

que le verbe doit absolument occuper la deuxième position dans la phrase déclarative, même s'il y a un autre constituant avant la position S. Par exemple, on voit dans la phrase *til tross for at de er så små* (ADV), *elsker* (V) *elefanten* (S) *blomster* (O) que le verbe reste en deuxième position, donnant une syntaxe ADV-V-S-O. Par comparaison, cette phrase en français garde son ordre canonique ADV-S-V-O : *malgré leur petite taille* (ADV), *l'éléphant* (S) *aime* (V) *les fleurs* (O). Ici, le verbe ne se déplace pas à la deuxième position comme en norvégien.

Quant aux interrogatives, il y a à la fois des similarités et des différences pour construire une phrase cohérente. Comme les deux langues beaucoup de formes interrogatives différentes, je ne vais pas inclure chaque détail, mais rester à un niveau de base. Dans les deux langues, la phrase interrogative se divise en deux catégories principales : *l'interrogation totale* et *l'interrogation partielle* (Helland, 2006, p. 274). Dans la première des deux, il s'agit de l'information totale, qui veut dire que la question pourrait normalement recevoir la réponse *oui* ou *non*. Pour en construire une, on a le droit d'appliquer *l'inversion simple* en français comme en norvégien. Cela veut dire qu'on échange l'ordre sujet-verbe : *aimes* (V) – *tu* (S) *les fleurs* (O) ? et *elsker* (V) *du* (S) *blomster* (O) ? À l'exception du trait d'union obligatoire en français, les deux phrases sont structurellement identiques. À l'oral, il y a aussi l'option de garder la syntaxe canonique, mais d'appliquer une intonation ascendante pour marquer la forme interrogative en français (Helland, 2006, p. 274). *L'inversion complexe*, en revanche, change la structure de la phrase française. Cela se produit quand il s'agit d'un sujet nominal non-clitique. Il faut ici que le français ajoute un pronom clitique qui correspond au sujet de la phrase : *le bâtiment est-il ininflammable* ? En norvégien, on garde la syntaxe de l'inversion simple : *er bygningen brannsikker* ? Il est possible d'ajouter un article démonstratif en norvégien, mais ce n'est pas obligatoire : *bygningen, er den brannsikker* ? Il existe de plus en français une troisième option pour l'interrogation totale, qui est l'addition d'*est-ce que*, qui garde l'ordre canonique et qui ajoute aussi une intonation ascendante (Helland, 2006, p. 275) : *est-ce que tu aimes danser* ? Ici, il n'est plus obligatoire d'ajouter un pronom clitique comme dans l'inversion complexe : *est-ce que l'éléphante aime les fleurs* ? En outre, plusieurs différences et plusieurs similarités apparaissent quand il s'agit de l'interrogation partielle. Comme en norvégien, on a en français le droit de garder la syntaxe SVO si on pose une question du sujet de la phrase : *hvem er din venn* ? *Qui est ton ami* ? Ce qui me semble pourtant frustrer les élèves norvégiens le plus, c'est le fait qu'il faut ajouter *est-ce que* si le sujet n'est pas personnel. Ici, il n'y a pas d'équivalent norvégien. Cependant, les différences sont plus visibles quand il s'agit d'une interrogation sur un autre élément de la phrase que le sujet. En français, on a ici le choix entre l'inversion simple et l'inversion complexe, ainsi que l'inversion finale où on place

le sujet après le verbe. Ces trois catégories ont des propres constructions syntaxiques. Il y a aussi l'option de poser la question sans inversion, mais cela est plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit. En norvégien, on a normalement le droit de placer le mot *Hv-* au début de la phrase, avant d'inverser le verbe et le sujet : *hva tror du eksamen vil handle om ? Hvem spiller i kveld ? Når stenger butikken ? Hvorfor stenger nattklubben ? Hvordan skal vi løse oppgaven ?* La seule exception de l'inversion vient avec le mot *hvilken*, l'équivalent norvégien de *quel(le)* : *hvilken bil er finest ?* Ici, l'objet précède le verbe.

Dernièrement, il y a l'aspect syntaxique qui est probablement la première source de confusion syntaxique pour les apprenants norvégiens : le placement de l'adjectif. En norvégien, l'adjectif ou les adjectifs se place(nt) toujours devant le nom, alors que le français positionne son adjectif *après* le nom, mais seulement dans 2/3 des cas (Helland, 2006, p. 186). Il porte aussi, cependant, la possibilité de la placer devant le verbe, ou même de placer un groupe adjectival devant le verbe et un groupe après (Helland, 2006, p. 186). Mon expérience pédagogique m'a appris que le placement de l'adjectif frustre les élèves parce qu'ils ne comprennent pas quand ils vont le placer devant le nom ou quand ils vont le mettre derrière. L'adjectif fréquent *grand*, par exemple, est un mot qui peut être placé à la fois devant ou derrière le nom, en fonction du bagage sémantique qu'on veut communiquer. Selon mon expérience pédagogique, on apprend comme règle principale au collège que l'adjectif se place derrière le nom, mais on finit par se perdre quand on découvre que certains adjectifs fréquents se placent devant le nom comme en norvégien.

3.5.2 Morphologie

Passons à la morphologie. Il s'agit d'une branche linguistique qui semble avoir frustré les élèves norvégiens depuis des décennies ; la morphologie verbale du français est visiblement différente de celle du norvégien. Chaque pronom a sa propre conjugaison dans chaque temps verbal. En norvégien, il y a aussi des temps verbaux, mais chaque conjugaison dans un temps verbal donné est identique, n'importe quel pronom : *jeg er, du er, han/hun er, vi er, dere er, de er* (å være, l'équivalent norvégien d'*être*). Cela se répète dans chaque temps verbal. Comme je l'ai susmentionné, le français a aussi beaucoup plus de temps verbaux que le norvégien. Cela représente pour les apprenants norvégiens une montagne de travail. Quant aux noms, en revanche, le norvégien se décline plus que le français. En norvégien, les noms sont déclinés à travers trois informations : son statut soit masculin (M), féminin (F) ou neutre (N), son statut défini (D) ou indéfini (ID), ainsi que son statut singulier (S) ou pluriel (P). Chaque combinaison est possible. Un nom norvégien a donc quatre déclinaisons différentes possibles. Ici, trois

exemples ayant trois genres différents (*une voiture, une fille, une table*) sont présentés : *En bil* (M, IN, S), *bilen* (M, D, S), *biler* (M, IN, P), *bilene* (M, D, P). *Ei jente* (F, IN, S), *jenta* (F, D, S), *jenter* (F, IN, P), *jentene* (F, D, P). *Et bord* (N, IN, S), *bordet* (N, D, S), *bord* (N, IN, P), *bordene* (N, D, P). Notamment, les deux catégories indéfinies sont pareilles en singulier et en pluriel en genre neutre. La solution est souvent d'y mettre un modificateur comme *flere* ou *noen* (plusieurs, quelques) ou de faire comprendre le message à partir du contexte.

Contrairement à la complexité des déclinaisons norvégiennes, les noms français ne sont morphologiquement marqués que pour leurs propriétés de nombre et de genre. Contrairement au norvégien qui conjugue l'affixe, le statut indéfini/défini et le genre masculin/féminin sont en français donnés par l'article précédent *un/une* (IN) ou *le/la* (D) en singulier et *des/les* (IN/D) au pluriel. Ici, il n'y a pas de différence entre le masculin et le féminin, à l'exception des noms qui possèdent à la fois une version féminine et masculine comme *un coiffeur/une coiffeuse*. Utilisant les mêmes mots pour exemplifier, le nom *voiture* devient donc *une voiture* (F, IN, S), *la voiture* (F, D, S), *des voitures* (F, IN, P) ou *les voitures* (F, D, P). On note ici qu'il n'y a pas de changement d'affixe. Toute l'information dont il y a besoin est donnée par *-s* et l'article précédent.

Continuant avec la morphologie, les deux langues ont à la fois des similarités et des différences quant aux adjectifs. Tant en français qu'en norvégien, le fonctionnement de l'adjectif dépend du nom. Pourtant, sa façon de s'impliquer avec le nom peut différer et un adjectif porte des fonctions variées.

Selon Hans Petter Helland (2006), l'adjectif français a un certain nombre de fonctions sémantiques. Premièrement, il s'agit de soit un adjectif qualitatif (*une grande femme*) ou relationnel (un rôle *professionnel*). Ici, l'adjectif relationnel est tiré d'un nom : profession - professionnel. Par la suite, l'adjectif est victime d'une grande variation morphologique. Premièrement, il y a de l'affixation, ou un préfixe ou un suffixe peut être ajouté à la racine de l'adjectif. Hans Petter Helland fournit une liste bien détaillée dans laquelle on trouve par exemple *alcoolique* comme suffixe et *inutile* comme préfixe (Helland, 2006, p. 177-178).

Selon les règles morphologiques des deux langues, à la fois le français et le norvégien conjuguent l'adjectif par rapport au genre et au singulier/pluriel. Sans répéter chaque critère nommé par Helland, la plupart des adjectifs féminines françaises se déclinent par la présence d'un *-e* à la fin du mot : *Grand/grande*, *petit/petite*. Le marqueur du pluriel se comporte similairement que celui des noms en plaçant un *-s* à la fin du mot. Si l'adjectif est féminin, le marqueur pluriel se place toujours après le *-e* féminin (Helland, 2006, p. 183) : *grands/grandes*, *petits/petites*. En norvégien, les adjectifs fonctionnent d'une manière assez similaire. Comme

en français, la morphologie adjectivale est liée au statut masculin, féminin ou neutre, au statut singulier ou pluriel, mais aussi à son statut défini ou indéfini. À l'indéfini, la déclinaison est identique au masculin et au féminin (j'exemplifie avec l'adjectif *stor*, la traduction norvégienne de *grand*) : *en stor bil*, *ei stor jente*. En genre neutre, il faut ajouter un *-t* : *et stort bord*. Au pluriel, on ajoute un *-e* à la fin du de l'adjectif. Dans ce cas, n'y a pas de différences entre les trois genres ; *to store biler*, *to store jenter*, *to store bord*. Si le nom porte le statut défini, en revanche, il n'y a pas de différence de déclinaison, ni pour le genre ni pour le statut singulier/pluriel. On n'ajoute qu'un *-e* comme au pluriel de l'indéfini : (S) *den store bilen*, *den store jenta*, *det store bordet*, et (P) *de store bilene*, *de store jentene*, *de store bordene*.

La dernière partie de la morphologie adjectivale française/norvégienne s'occupe du degré de signification et du degré de comparaison. Parmi les deux, le premier se comporte similairement à son homologue norvégien. Il s'agit souvent de placer un adverbe devant l'adjectif : *très bien*, *assez grand* – *veldig bra*, *ganske stor*. Une différence adjectivale entre le français et le norvégien est pourtant visible dans le degré de comparaison. Pour marquer le comparatif, le français place encore une fois un adverbe devant le mot, mais cette fois il s'agit d'un adverbe qui marque la quantité : *plus/moins utile* (comparatif de supériorité/infériorité). Pour le superlatif, on ajoute l'article défini devant l'adverbe *le plus/le moins utile*. En revanche, le norvégien a ici une propre conjugaison pour le comparatif et le superlatif, sauf dans certaines exceptions. En suffixant avec soit *-ere* (comparatif) ou *-est* (superlatif), on conjugue l'adjectif : *sterk*, *sterkere*, *sterkest* (fort, plus fort, le plus fort).

Comme je m'approche à la fin du cadre théorique du mémoire, je vais reprendre les points centraux. J'ai discuté trois thèmes concernant l'acquisition du français parmi les élèves norvégiens. Premièrement, j'ai parlé du déroulement de l'enseignement du français à l'école. Deuxièmement, j'ai présenté des théories concernant l'acquisition des langues maternelles et étrangères. Et dernièrement, j'ai vu comment ces deux premiers points deviennent pertinents en discutant quelques différences et similarités centrales entre les deux langues. Les trois points seront pertinents pour comprendre les textes et les choix des élèves dans le questionnaire, parce qu'ils sont tous importants de leur propre façon en salle de classe. Les traditions d'enseignement et les manuels pédagogiques sont importants parce qu'ils nous indiquaient comment les élèves abordent la langue à l'école, tandis que les théories acquisitionnelles nous apprennent comment le cerveau traite une nouvelle langue ; quels sont les dangers ? Le troisième point, les différences entre les langues, nous rend plus conscients des domaines linguistiques où il y aura potentiellement des risques d'erreurs.

4. L'étude

4.1 Description du travail empirique

Dans la partie suivante, je vais expliquer comment j'ai travaillé sur cette investigation, et clarifier mes choix de corpus, de participants et de méthode.

Premièrement, je savais au début de l'année que j'avais envie de travailler avec l'acquisition et que je voulais que ce travail soit pertinent pour mes futures fonctions d'enseignant. J'ai donc proposé de comparer les erreurs grammaticales des élèves avec ce qu'ils trouvent difficile eux-mêmes. Je voulais savoir combien de connaissances les élèves ont de leur propre apprentissage. En coopération avec ma directrice Nelly, j'ai développé une problématique spécifique où l'objectif est d'étudier si on peut établir des relations entre les erreurs écrites et l'identification des défis des élèves.

J'ai donc rapidement commencé la lecture et la planification des questions que je voulais poser aux élèves.

Pour mon étude, j'ai eu envie d'avoir des participants de deux différents niveaux. J'avais envie d'avoir deux groupes d'élèves de deux différents niveaux pour essayer d'estimer s'il y a des grandes différences entre le collège et le lycée. De plus, au le collège comme au lycée, je voulais avoir des participants les plus âgés possibles pour assurer qu'ils s'étaient fait une opinion de ce qu'ils trouvent difficile en français. À mon avis, un élève qui a eu le français comme matière depuis trois ans au collège a plus d'expérience pour se faire une opinion qu'un élève qui n'apprend la langue que depuis quelques mois.

Quant au corpus, j'avais besoin d'un langage qui venait d'une production libre. La solution était de faire les élèves écrire spontanément, sans du temps de préparation.

4.2 Objectifs de l'étude

Après avoir discuté la matière de français langue étrangère et les différences entre les deux langues, je comprends à quel point son enseignement est difficile. De plus, l'apprentissage de la langue n'est pas le seul objectif. Selon le nouveau programme pédagogique de LK20, l'élève doit aussi découvrir des éléments de culture et de littérature française, ce qui veut dire qu'il faut aussi enseigner ces thèmes.

Pourtant, l'apprentissage du français restera toujours important pour réaliser les objectifs de la matière. Cette étude a donc comme objectif de mettre en lumière les difficultés des élèves norvégiens quand ils apprennent le français en analysant un texte qu'ils ont produit en le comparant avec ce qu'ils trouvent le plus difficile eux-mêmes. En faisant cela, cette étude

peut, avec espoir, étendre notre connaissance de la façon dont l'élève norvégien acquiert le français. À travers cette étude, nous comptons, comparer la perception de l'acquisition des élèves et son acquisition réelle, et donc étendre notre connaissance du comportement des élèves concernant l'acquisition d'une langue à l'école.

Faisant cette étude à la fois au collège et au lycée, on peut de plus observer des changements potentiels dans le comportement des élèves. Au lycée, ils sont plus âgés donc il est possible qu'ils soient plus conscients de leur propre niveau et de leurs difficultés.

4.3 Méthode

L'étude a été réalisée en novembre 2021 au collège et au lycée à Trondheim. J'ai contacté deux enseignants de français que j'ai rencontrés pendant mes études. La classe collégienne était un groupe qui venait de commencer la 10^{ème} année, donc les élèves avaient 14 à 15 ans. L'autre groupe était en 2^{ème} année lycéenne, ayant 16 à 17 ans. À cause de la situation pandémique à l'époque, beaucoup d'élèves étaient absents de la salle en quarantaine. Au lycée, 7 élèves manquaient, réduisant le nombre d'élèves à 12. La situation était similaire au collège, mais comme il y avait deux classes de français dans cette école, les enseignants ont décidé de parcourir la séance dans un seul groupe, élevant le numéro d'élèves à 19.

Pour garder la confidentialité, j'ai réalisé les études dans des classes où je ne connais pas les élèves. Avant la visite en classe, j'ai discuté les méthodes avec les professeurs pour m'assurer que nous étions en accord concernant le projet et la confidentialité. Nous nous étions aussi accordés au préalable sur le temps que j'avais à ma disposition.

Avant d'y aller, j'ai appliqué mes compétences pédagogiques pour m'assurer que la visite en classe allait être le plus simple possible. Par exemple, pour les contextualiser, j'ai demandé aux élèves s'ils savaient ce qu'est un *mémoire de master* et s'ils connaissaient NTNU. Ensuite, je leur ai dit que j'étais là pour effectuer une recherche concernant l'apprentissage du français et que j'avais besoin de leur participation dans mon étude. Afin de les intéresser encore plus, sans les influencer, j'ai dit aux élèves que je n'allais leur expliquer l'objectif de mon étude qu'une fois la séance terminée.

La méthode que j'ai appliquée pour réaliser l'étude était coupée en deux. Premièrement, j'ai demandé aux élèves d'écrire un texte d'au moins une demi-page en 25 minutes. Ici, je leur ai donné des thèmes spécifiques pour que les élèves ne passent pas leur temps à chercher un sujet. J'ai appris pendant mes périodes d'enseignement que des messages non-directs et non-concrets donnent de la confusion parmi les apprenants, ce qui détruit la séance planifiée. À cause de cela, je les ai dit qu'ils allaient écrire premièrement sur le sujet suivant : *qu'est-ce que*

j'ai fait pendant mes vacances d'été ?, suivi par *qu'est-ce que je vais faire pendant les vacances de Noël ?* J'ai voulu leur donner un thème où ils allaient utiliser de nombreux temps verbaux. Je voulais aussi que ce soit un thème qu'ils connaissent. De plus, ces thèmes sont personnels, donc les élèves n'ont pas besoin de beaucoup réfléchir pour trouver une réponse correcte. S'ils n'avaient pas de plans pour Noël, je leur ai demandé d'improviser ou d'imaginer qu'ils feront comme l'année dernière. Pendant mes périodes de stage, ainsi que pendant mes années scolaires, les vacances ont été un sujet fréquemment enseigné parce qu'il fait partie du livre *C'est Chouette 2*, écrit par Vigdis Jorand (2007), le deuxième livre de la série susmentionnée. Pour m'assurer que les élèves produiraient des textes avec un langage le plus naturel possible, ils n'ont pas eu le droit d'utiliser des aides digitales comme Google Translate, Ordnett Pluss ou un dictionnaire.

Deuxièmement, les élèves ont répondu à deux questions sur un questionnaire en ligne utilisant la ressource digitale *Kahoot*. J'ai choisi cet outil parce qu'il me permet à la fois de garder les réponses et de les étudier comme de statistiques, tout en préservant l'anonymat des élèves. Cette ressource digitale semble aussi être populaire parmi les élèves. Pour éviter des problèmes de compréhension de la terminologie grammaticale, toute la séance a été parcourue en norvégien. De plus, avant de commencer la deuxième partie de la séance, j'ai utilisé le tableau pour expliquer chaque catégorie grammaticale que les élèves allaient devoir considérer. Il m'était important d'éviter toute confusion et de m'assurer qu'ils avaient proprement compris le sens des catégories qu'ils allaient identifier.

Chaque élève a reçu un numéro individuel. Ce numéro était noté sur des papiers que j'ai apportés. Le professeur de la classe a distribué les papiers de façon aléatoire. Ensuite, je leur ai demandé d'utiliser ce numéro comme surnom sur le questionnaire Kahoot pour que j'allais pouvoir comparer leurs textes avec leurs réponses digitales.

J'ai limité mon attention à quatre catégories grammaticales : 1) Morphologie verbale ; 2) morphologie adjectivale ; 3) le genre des noms ; 4) l'ordre des mots. La raison du choix de ces quatre catégories est qu'elles sont toutes capables de soit changer le sens d'une phrase soit de la rendre agrammaticale. Il serait par exemple possible d'observer le nombre d'erreurs prépositionnelles avant le nom d'une ville, pays ou une région, mais cela est cependant une catégorie qui n'affecte pas le reste de la phrase au niveau grammatical. Disant *à* Marseille ou *dans* Marseille ne change pas d'autre élément de la phrase. Initialement, j'avais envie d'inclure de plus une catégorie de vocabulaire. Pourtant, après en avoir discuté avec ma directrice, j'ai décidé de l'exclure à cause de deux raisons : Premièrement, le vocabulaire d'un élève est difficile à mesurer. Et deuxièmement, son exclusion m'a permis de me concentrer uniquement

sur la grammaire.

Ces quatre catégories étaient de plus les quatre réponses possibles sur le Kahoot aux deux questions auxquelles les élèves étaient soumis : 1) *parmi les catégories en dessous, choisis les trois que tu trouves les plus difficiles ?* ; 2) *parmi ces trois catégories, laquelle trouves-tu la plus difficile ?* Ces deux questions m'ont fourni avec une impression de la catégorie qu'ils trouvent la plus difficile, ainsi qu'observer s'il y a une catégorie qu'ils trouvent collectivement moins difficile que les autres.

Ayant fini les deux séances, j'ai commencé à marquer les fautes des élèves. Ici, j'ai utilisé des marqueurs colorés pour organiser les fautes. Chaque catégorie grammaticale présentée au-dessus a son propre couleur. Ensuite, j'ai regardé les statistiques sur le site internet modificateur de Kahoot et j'ai noté les deux réponses de chaque élève. Toute cette information a été intégrée dans un tableau présenté plus loin.

4.4 Considérations éthiques

Faisant des études, il y a des considérations éthiques qui doivent être connues par le réalisateur, ainsi que par les participants.

Arrivé dans la salle de classe, je me suis présenté aux élèves, disant que je suis un étudiant à NTNU et que je fais une enquête sur le français. J'ai évité de dire spécifiquement ce que j'étudiais jusqu'à la fin des activités, parce que je ne voulais pas que les élèves pensent à leur processus d'apprentissage. J'avais envie d'avoir une situation de production naturelle, sans influence de ce que j'avais dit. Ensuite, j'ai distribué un document aux élèves (voir annexe 2 : *Formulaire d'information*) qui a expliqué en norvégien la raison pour laquelle j'étais là et comment j'allais utiliser l'information. Le document disait aussi clairement qu'ils seraient anonymes et qu'il était bien possible de ne pas participer s'ils ne souhaitaient pas. Aucun élève n'a exprimé qu'il ne voulait pas participer.

4.5 Limitations de l'étude

Avant de visiter les écoles, il y avait une liste de problèmes qui me sont venus à l'esprit. Premièrement, j'ai réalisé que la mesure de la morphologie adjectivale peut être difficile, parce qu'elle requiert que les élèves utilisent des adjectifs dans leurs textes. Les trois autres catégories sont toutes obligatoires dans une phrase, mais cela n'est pas le cas pour l'adjectif.

Deuxièmement, notamment au collège, je m'imagine qu'il y aura des élèves que répondent la même chose que leurs amis pour ne pas se détacher du groupe. De plus, il est possible que les élèves n'aient pas forcément une opinion, et qu'ils choisissent une catégorie qui n'est pas 100% correcte. Il est de plus possible que les élèves soient stressés par le fait que

les autres élèves aient fini leur réponse, et qu'ils choisissent donc n'importe quelle catégorie. Le temps à disposition pour les deux questions était de 60 secondes parce qu'il fallait que les élèves aient bien lu la question.

De plus, le choix de thème des rédactions porte à la fois sur des avantages et des désavantages. Les deux thèmes ont été choisis pour faciliter la production en donnant un sujet qu'ils connaissent ou pour lesquels ils n'ont pas besoin de beaucoup réfléchir pour trouver une réponse. De plus, étant un sujet personnel, les élèves possèdent beaucoup de savoir concernant ce qu'ils allaient écrire. Pourtant, ce dernier point porte un problème potentiel. Comme c'est un sujet personnel ou ils ont des connaissances de base, il est probable qu'ils aient déjà produit des phrases liées au sujet au passé. À cause de cela, les élèves feront potentiellement moins de fautes que dans une situation où on leur demande de parler d'un sujet inconnu.

De plus, il y a l'aspect de motivation. Pour beaucoup d'élèves, le français n'est qu'une autre matière à l'école où le seul objectif est d'obtenir une note respectable. Il est donc possible que l'apprentissage de la langue ne soit pas une priorité.

4.6 Hypothèse

À cause des résultats intéressants que propose l'hypothèse bottleneck et la tradition d'enseignement du français en Norvège, je suppose que les élèves placeront la conjugaison des verbes en première place, surtout au collège. Au lycée, je crois que la morphologie verbale aura aussi de l'attention, mais que les autres choix sont différents. La fréquente conjugaison des verbes est à la fois une grande partie de la production du français et une des grandes différences entre le français et le norvégien maternel des élèves. À cause de cela, la morphologie est souvent enseignée et les élèves se sont rapidement habitués à son importance. De plus, le HB explique que les morphèmes fonctionnels font partie des choses les plus difficiles à acquérir dans une langue étrangère. La combinaison de ces deux éléments m'a convaincu qu'il y aura beaucoup d'élèves qui choisiront la conjugaison des verbes dans la liste des choses qu'ils trouvent difficiles. De plus, je crois par exemple que les lycéens s'occupent plus de l'ordre des mots que les collégiens. Étant plus âgés, ils ont fait plus de productions écrites et ils ont probablement rencontré plus de constructions syntaxiques qui diffèrent du norvégien. Parmi les autres choix disponibles, je crois qu'il y aura des variations individuelles.

4.6.1 Prédiction des enseignants

Avant de visiter les deux classes, j'ai envoyé un courriel aux deux enseignants en leur demandant ce qu'ils prédisaient concernant les réponses des élèves. Ayant enseigné depuis longtemps, j'avais envie d'entendre leurs opinions car ils ont plus d'expérience avec le procès

d'apprentissage des élèves que moi. Je ne leur ai pas demandé de me fournir des prédictions pour chaque élève, mais plutôt de désigner ce qui selon eux allait être le plus choisi dans le questionnaire.

Tous les deux ont prédit qu'on nommerait en priorité la morphologie verbale à cause de son importance pour grammaticaliser une phrase, tandis que les autres catégories étaient plus ouvertes. Ici, ils n'avaient pas de prédictions concrètes.

5. Résultats

Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous. Les mots dans chaque texte ont été comptés et j'ai marqué chaque faute qui correspond à une des quatre catégories choisies. À droite, j'ai noté les réponses de chaque élève. Les trois réponses en haut représentent la réponse de l'élève à la première question (*parmi les catégories en dessous, choisis les trois que tu trouves les plus difficiles ?*), alors que la catégorie en dessous concerne la réponse à la question numéro deux (*parmi ces trois catégories, laquelle trouves-tu la plus difficile ?*). Quelques élèves m'ont donné des réponses incomplètes. En dessous du tableau, j'ai calculé la moyenne de chaque catégorie, ainsi que noté le nombre total de choix que chaque catégorie grammaticale a reçus dans les deux questions du Kahoot.

Au collège, j'ai donné des papiers numérotés aux deux enseignants pour la distribution, donc les numéros ne sont pas aussi rangés qu'au lycée.

5.1 Collège

Tableau 1 : Résultats des enquêtes et relevé des erreurs au collège

Élève	Nombre des mots du texte	Nombre d'erreurs de morphologie verbale	Nombre d'erreurs de morphologie adjectivale	Nombre d'erreurs de genre des noms	Nombre d'erreurs d'ordre des mots	Réponses Kahoot
1	63	3	1	2	1	Ordre des mots Morphologie adjectivale Genre des noms Ordre des mots
2	4	1	0	1	0	Morphologie verbale Genre des noms Genre des noms
3	76	4	3	1	0	Ordre des mots Morphologie adjectivale Morphologie adjectivale
4	18	0	0	1	0	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Genre des noms
5	3	1	0	0	0	Morphologie verbale Ordre des mots
6						
7	0	0	0	0	0	Genre des noms

						Morphologie adjectivale
8	6	0	0	0	0	Morphologie verbale
						Morphologie verbale
10	4	1	0	0	0	Morphologie verbale Morphologie adjectivale Genre des noms
						Morphologie verbale
11	27	4	2	0	0	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie adjectivale Genre des noms
						Morphologie adjectivale
12	31	1	0	2	2	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms
						L'ordre des mots
13	26	7	0	0	0	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie adjectivale Genre des noms
						Morphologie verbale
14	22	1	0	1	0	L'ordre des mots Morphologie adjectivale Genre des noms
						Ordre des mots
25	27	0	0	0	0	Morphologie verbale Morphologie adjectivale Genre des noms
						Morphologie adjectivale
26	47	4	0	9	3	Morphologie verbale Morphologie adjectivale Genre des noms
						Genre des noms
27	43	5	0	2	0	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie adjectivale
						Ordre des mots

28	76	4	0	6	0	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie adjectivale Morphologie verbale
29	54	6	0	6	0	Morphologie verbale Morphologie adjectivale Genre des noms Morphologie verbale
30	9	0	0	0	0	Morphologie verbale Morphologie adjectivale Genre des noms Morphologie verbale
Moyenne	24,5	2,2	0,3	1,6	0,3	Morphologie verbale : 14 Morphologie adjectivale : 12 Genre des noms : 13 Ordre des mots : 9 Morphologie verbale : 6 Morphologie adjectivale : 4 Genre des noms : 3 Ordre des mots : 5

5.2 Lycée

Tableau 2 : Résultats des enquêtes et relevé des erreurs au lycée

Élève	Nombre des mots du texte	Nombre d'erreurs de morphologie verbale	Nombre d'erreurs de morphologie adjectivale	Nombre d'erreurs de genre des noms	Nombre d'erreurs d'ordre des mots	Réponses Kahoot
1	179	11	1	8	1	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Morphologie verbale
2	134	9	0	3	0	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Ordre des mots
3	147	6	4	1	0	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Morphologie verbale
4	83	6	0	0	1	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie verbale
5	118	8	1	3	2	Morphologie verbale Morphologie verbale

6	205	6	0	6	2	Ordre des mots Morphologie adjectivale Genre des noms Genre des noms
7	135	9	1	4	4	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Ordre des mots
8	15	4	0	0	0	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie adjectivale Genre des noms Genre des noms
9	119	3	0	0	0	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Ordre des mots
10	38	4	0	1	0	Morphologie verbale Ordre des mots Morphologie adjectivale Ordre des mots
11	214	6	3	4	2	Morphologie verbale Morphologie verbale
12	195	2	1	1	0	Morphologie verbale Ordre des mots Genre des noms Ordre des mots
Moyenne	131,8	6,1	0,9	2,6	1	Morphologie verbale : 11 Morphologie adjectivale : 3 Genre des noms : 8 Ordre des mots : 10 Morphologie verbale : 5 Morphologie adjectivale : 0 Genre des noms : 2 Ordre des mots : 5

6. Discussion

6.1 Introduction

Dans la prochaine partie du mémoire, je discuterai les résultats. Premièrement, je vais discuter concrètement les chiffres obtenus dans l'étude, avant de continuer vers une discussion plus ouverte. Vers la fin de la première partie de la discussion, je présente un tableau qui compare les résultats du collège et du lycée. Dans la deuxième partie de la discussion, je prendrai en considération des points mentionnés dans le cadre théorique.

L'aboutissement immédiat de l'étude montrent clairement que les lycéens ont produit beaucoup plus de texte que les collégiens. De fait, il y avait plusieurs élèves au collège qui n'ont rien écrit. Bien que ceci ait été une déception de cette étude, la production limitée du groupe collégien n'était pas un choc. C'était contrairement bien attendu ; je savais de mon expérience enseignante qu'il y a au collège beaucoup d'élèves qui ont du mal à écrire en français.

En outre, les erreurs notées dans le tableau des résultats n'indiquent pas le nombre complet d'erreurs. De nombreux élèves ont commis plusieurs erreurs qui ne correspondent pas aux quatre catégories que j'ai inclut dans l'étude. Ici, il s'agissait principalement d'erreurs prépositionnelles (comme susmentionné) et d'erreurs d'articles possessifs. Il y avait aussi des situations où les élèves ne connaissaient pas la traduction française de titres de films dont ils voulaient parler et ont mis ces titres en norvégien.

6.2 Collège

6.2.1 Mots au total

Ayant commencé la séance, il ne m'a pas fallu beaucoup de temps pour réaliser que le niveau français des collégiens était très bas. Parmi les dix-neuf élèves, six élèves n'ont rien écrit. Les élèves m'ont dit ça pendant la séance, « *tu as choisi la mauvaise classe, frérot* ». Parmi ceux qui m'ont demandé comment construire une phrase déclarative de base, un m'a dit qu'il ne se souvenait pas de ce qu'il faisait pendant les vacances d'été. Sur leurs papiers j'ai même trouvé des conjugaisons de verbes de base comme *être* et *avoir*. La moyenne est finalement de 24,5 mots par texte, produits en 25 minutes.

6.2.2 La morphologie verbale

Comme prévu, la catégorie où les erreurs étaient les plus fréquentes, c'était la conjugaison verbale. Plusieurs élèves ont conjugué des verbes de base sur le papier parce qu'ils en avaient besoin pour pouvoir produire une phrase. En texte courant, plusieurs des erreurs

morphologiques étaient liés au passé composé. La conjugaison de l’auxiliaire avoir était souvent correcte, mais le verbe principal était fréquemment écrit à l’infinitif. De plus, les élèves semblaient rencontrer des difficultés avec l’accord sujet-verbe chaque fois qu’il ne s’agissait pas de la 1^{ère} personne du singulier. Par exemple, l’élève numéro 29 a conjugué la 1^{ère} et la 3^{ème} personnes du pluriel à la 1^{ère} personne du singulier.

La moyenne de cette catégorie était de 2,2 erreurs pour 24,5 mots, ce qui se calcule à 8,98% de la quantité totale, ce qui en fait le nombre le plus élevé parmi les quatre catégories. 14 élèves l’ont marqué à la première question, ce qui fait 73,68% au total. Parmi eux, 6 élèves des 14 (42,86%) ont aussi choisi la morphologie verbale à la question numéro deux, ce qui représente la catégorie la plus choisie au collège. Parmi les élèves qui n’ont pas commis une seule erreur verbale, il n’y avait qu’un élève qui avait écrit plus de 20 mots.

6.2.3 La morphologie adjectivale

La catégorie de morphologie adjectivale était assez insignifiante au collège ; les élèves ont utilisé très peu d’adjectifs. De fait, il n’y avait que trois élèves qui ont commis des erreurs. La moyenne n’est que de 0,3 erreurs par élève. Je crois cependant que la moyenne serait beaucoup plus élevée si plus d’élèves avaient enrichi leurs textes en utilisant plus d’adjectifs. De plus, les adjectifs qu’ils ont utilisés étaient tous des adjectifs usuels comme *bon*, *grand*, *petit* etc.

La morphologie adjectivale devient cependant intéressante quand on regarde les chiffres du Kahoot. Ici, les élèves la placent presque au même niveau que la morphologie verbale et le genre des noms. 12 élèves (63,16 %) l’ont marqué à la première question, ainsi que 4 (21,05%) pour la deuxième. Ça veut dire que plus d’un élève sur cinq trouve la morphologie verbale la plus compliquée des quatre catégories, mais seulement 3 sur 19 (15,79%) ont commis une erreur relevant de cette catégorie.

6.2.4 Le genre des noms

Quant au genre des noms, il s’agit d’une catégorie où les erreurs étaient beaucoup plus fréquentes que celles de la morphologie adjectivale, mais où les chiffres des deux catégories sont assez similaires sur le Kahoot. La moyenne pour le nombre d’erreurs était de 1,6, ce qui fait 6,53% des mots au total. En ligne, 13 personnes ont marqué le genre des noms à la première question, ce qui n’est qu’une personne de plus que pour la morphologie adjectivale. Par contre, seulement 3 personnes l’ont choisi comme réponse à la question numéro 2, ce qui fait une personne de moins que pour la morphologie adjectivale, bien qu’ils commettent en moyenne presque quatre fois plus d’erreurs.

Parmi les 13 qui ont marqué le genre des noms en premier, la moyenne d’erreurs était

de 1,8, comparé à 3,6 pour ceux qui l'ont aussi choisi comme numéro deux. Au premier regard il semble donc que les erreurs étaient assez fréquentes parmi les élèves qui ont marqué le genre des noms à la question deux, mais cette moyenne est énormément augmentée par le fait que l'élève numéro 26 a commis 9 erreurs de cette catégorie, le nombre le plus élevé parmi toutes les catégories pour les collégiens. Les deux autres élèves qui ont répondu le genre des noms à la deuxième question n'ont commis qu'une seule erreur chacun.

6.2.5 L'ordre des mots

Dans les quelques phrases que les collégiens ont produites, la plupart étaient correctes au niveau syntaxique. Pour celles qui étaient incorrectes, il s'agissait souvent du placement de l'adjectif. Très peu de phrases incluaient un autre élément que le sujet, le verbe et l'objet. Dans tout le groupe, il n'y avait aucune subordonnée ni aucun adverbial. À cause de cela, je trouve qu'il est assez logique que le nombre d'erreurs syntaxiques reste bas, avec une moyenne de seulement 0,3 par élève, le même nombre que pour la morphologie adjectivale. Curieusement, l'ordre des mots est la catégorie la plus souvent citée. Parmi les neuf élèves qui l'ont choisie pour question numéro 1, 5 élèves l'ont aussi notée pour la question numéro 2, ce qui fait 55,56%. Par comparaison, 42,86% concernent la morphologie verbale (14 et 6), 33,3% la morphologie adjectivale (12 et 4), et 23,08% le genre des noms.

6.3 Lycée

Contrairement au collège, les lycéens étaient positifs à l'égard du projet. Les élèves m'ont tous souri et ils n'ont pas manifesté de désapprobation quant aux critères de la tâche comme l'ont fait les collégiens. L'ambiance de la classe était calme, et le professeur semblait avoir le respect de ses étudiants. Cela a bien facilité le déroulement de la séance.

Comme l'étude au lycée a été réalisée avant celle du collège, je n'ai pas pu remarquer la différence, mais j'ai eu rapidement l'impression que les élèves avaient un bon niveau de français. Ils se sont tous bien concentrés et ils ont travaillé durement pendant toute la séance.

6.3.1 Mots au total

Conformément à mon impression de la salle de classe, les élèves ont tous beaucoup écrit. À partir de la lecture du premier texte, j'étais impressionné par la globalité de la production. Plusieurs élèves ont écrit des textes plus de 200 mots, utilisant des adverbiaux, des adjectifs et des prépositions correctes. Quant aux situations où les élèves n'ont pas su la traduction française d'un mot ou d'une tradition norvégienne, ce qui était fréquent dans la deuxième partie où les élèves étaient priés de parler de leurs vacances de Noël, ils ont souvent appliqué le mot

norvégien correctement dans la phrase. Ça veut dire qu'ils ont gardé le sens et la structure de la phrase française, mais qu'ils ont appliqué un mot étranger aux lieux où il était nécessaire.

La moyenne des mots totaux pour les lycéens était de 131,8. Le texte le plus long était de 214 mots alors que le plus court était de 15. Cet élève, ainsi que l'élève numéro 10 qui avait écrit 38 mots, se sont excusés pour leurs petites productions, écrivant qu'ils ne savaient pas écrire en français et qu'ils craignaient une mauvaise note en français. Parmi les autres, la plupart avaient produit environ 100-150 mots au total, élevant la moyenne à 131,8. D'après mes calculs, les chiffres suggèrent qu'ils commettent 10,6 erreurs dans un texte de 131,8 mots, ce qui fait 8,04% des mots au total.

6.3.2 La morphologie verbale

Comme prévu, la conjugaison verbale était, conformément à mon hypothèse, la catégorie où les élèves ont commis le plus d'erreurs. Initialement, j'étais curieux de voir le nombre de fautes qu'ils allaient produire dans une situation où ils n'avaient pas le droit d'utiliser un dictionnaire ou une aide digitale pour la morphologie. Non seulement ils avaient besoin de se souvenir des règles liées à chaque pronom, ils avaient de plus besoin d'écrire à la fois au passé et au futur.

La moyenne d'erreurs morphologiques verbales était de 6,1. Personnellement, j'étais à la fois surpris et impressionné car j'attendais un nombre plus élevé. Les élèves ont appliqué à la fois le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple et le futur proche, et la plupart des conjugaisons étaient correctes. L'élève qui a commis le plus de fautes verbales (au numéro 1) n'en a que commis 11, dans un texte de 179 mots.

Quant aux réponses digitales sur le Kahoot, la morphologie verbale a joué un grand rôle. Parmi les douze élèves, onze ont choisi la morphologie verbale comme une des trois alternatives disponibles pour la première question. L'élève numéro 6 était le seul à ne pas la citer, bien qu'il ait commis six erreurs morphologiques verbales. Au lieu de ceci, il a choisi la morphologie adjectivale, une catégorie où il n'a commis aucune faute. Répondant à la deuxième question, cinq des douze élèves ont marqué la morphologie verbale comme la catégorie grammaticale la plus difficile parmi les quatre choix, faisant 41,7% des élèves totaux et 45,45% des onze élèves qui l'avaient marquée dans la question précédente. Avec l'ordre des mots qui a aussi été désigné cinq fois, la morphologie verbale était la catégorie la plus choisie pour la deuxième question.

6.3.3 La morphologie adjectivale

Contrairement à la conjugaison verbale, la morphologie adjectivale a été jugée peu importante au lycée. La moyenne de nombre des fautes adjectivales n'était que de 0,9, ce qui fait 0,68% en

moyenne des mots totaux. Au total, seulement 50% des élèves ont commis des erreurs adjectivales. Dans le questionnaire, 25% des élèves (3/12) l'ont marquée comme une des quatre catégories pour la première question, mais aucune personne ne l'a choisie comme réponse à la question numéro deux.

Comparativement au collège, il y a donc une réduction forte d'élèves qui ont marqué la morphologie adjectivale sur le questionnaire. Bien que le nombre spécifique de fautes dans cette catégorie fût plus élevé au lycée qu'au collège, les erreurs adjectivales étaient plus fréquentes au collège en comparant la moyenne aux mots au total.

6.3.4 Le genre des noms

Les choix des lycéens portant sur le genre des noms sont, à mon avis, intéressants. Seulement 2 élèves l'ont jugé la catégorie la plus compliquée, comparativement à l'ordre des mots qui a été sélectionnée 5 fois. Cependant, les erreurs en genre des noms étaient beaucoup plus fréquentes que les fautes syntaxiques. La moyenne des fautes en genre des noms était de 2,6, ce qui fait 1,97% des mots au total.

6.3.5 L'ordre des mots

Comme au collège, la conclusion de l'étude la plus intéressante, à mon avis, est celle concernant l'ordre des mots. Cinq lycéens ont marqué l'ordre des mots comme ce qu'ils trouvent la catégorie la plus compliquée. Mais, bien qu'elle soit choisie aussi souvent que la morphologie verbale, les erreurs syntaxiques sont 6 fois moins nombreuses. La moyenne pour les erreurs dans cette catégorie n'est que d'une, mais cette moyenne est bien élevée par un élève qui a commis 4 erreurs de ce type. Six élèves n'ont commis aucune erreur syntaxique. Curieusement, quatre de ces six élèves ont nommé l'ordre des mots pour la deuxième question. Parmi les cinq élèves au total qui ont sélectionné l'ordre des mots pour la deuxième question, il n'y avait qu'un seul élève qui avait commis des erreurs dans cette catégorie.

Cette statistique est intéressante pour plusieurs raisons. Il semble que les élèves ont moins de problèmes qu'ils croient eux-mêmes quant à la syntaxe française. Seulement six élèves, ce qui veut dire 50 % de la classe totale, ont commis des erreurs syntaxiques, et il n'y avait que trois élèves qui en ont commis plus d'une. La problématique qui m'est venue, c'est d'expliquer pourquoi il y a tellement d'élèves qui ont nommé cette réponse à la deuxième question alors qu'ils commettent si peu d'erreurs de cette catégorie.

Comme discuté dans le cadre théorique, la syntaxe est un aspect important dans l'acquisition d'une langue. Tant le français que le norvégien, ainsi que l'anglais, sont des langues respectant l'ordre canonique sujet-verbe-objet. La plupart des phrases produites par les

élèves dans ces textes sont canoniques, sans groupe adverbial qui déplace le verbe en norvégien mais pas en français. À cause de cela, le faible nombre d'erreurs syntaxiques n'est pas surprenant, parce que les élèves n'ont pas besoin de changer leur ordre des mots de la L1.

La différence syntaxique qui est probablement la plus pertinente pour les élèves, c'est le placement de l'adjectif. Un adjectif français se place souvent après le nom, tandis qu'en norvégien il se trouve toujours devant. Il est bien possible que les élèves aient pris en considération la question des adjectifs quand ils ont marqué l'ordre des mots aux questions.

6.4 Comparaison des résultats

Au lieu de rappeler les chiffres du premier tableau, je présenterai ici un nouveau tableau qui reprend les grandes tendances dans les réponses données par deux groupes. J'y ai noté catégories sélectionnées en réponse à la deuxième question du questionnaire par rapport aux autres, et j'ai noté leur degré de correspondance avec le nombre d'erreurs réalisées à l'écrit.

Au lycée, il était facile de déterminer à quel point les catégories étaient choisies fréquemment ou non, puisqu'il y avait deux catégories qui ont reçu un nombre de choix sensiblement plus élevé que les autres. Au collège, en revanche, c'était plus compliqué. Ici, chaque catégorie a reçu un nombre de choix assez similaire, donc je décidé de définir comme *haute* chaque catégorie qui a reçu plus de 20% des choix au total. Comme le genre des noms était la seule catégorie qui a reçu moins de 20% des 18 choix au total, elle est qualifiée de *basse*.

Tableau 3 : Comparaison des résultats

	Collège		Lycée	
	Degré de fréquence de choix	Degré de correspondance	Degré de fréquence de choix	Degré de correspondance
Morphologie verbale	Haut	Haut	Haut	Haut
Morphologie adjectivale	Haut	Bas	Bas	Haut
Genre des noms	Bas	Haut	Bas	Bas
Ordre des mots	Haut	Bas	Haut	Bas

6.5 Discussion : Les résultats – que nous disent-ils du processus d'apprentissage des élèves ?

La question de recherche dans ce mémoire a étudié l'acquisition du français L3 parmi des élèves ayant le norvégien comme L1. Spécifiquement, les élèves ont été priés d'écrire un texte, avant de répondre à deux questions qui traitent de ce que les élèves trouvent le plus difficile dans l'apprentissage du français. J'ai comparé leurs réponses avec leurs textes pour examiner si leurs erreurs à l'écrit correspondent avec ce qu'ils disent eux-mêmes qu'ils trouvent difficile.

Malgré la grande différence de production entre les collégiens et les lycéens, les deux groupes sont en accord sur la catégorie qu'ils trouvent le plus difficile. Ils ont tous les deux trouvé la conjugaison verbale la plus compliquée, et c'est de plus dans cette catégorie que les erreurs sont les plus fréquentes. Il est ici donc une correspondance entre les erreurs commises dans les textes et les réponses en ligne. Cette catégorie était aussi celle que j'avais prévue comme la catégorie choisie la plus fréquemment dans la partie d'hypothèse. Nous avons vu dans le cadre théorique que la conjugaison verbale, surtout au collège, reçoit beaucoup d'attention au début de l'acquisition à cause de la forme du manuel pédagogique utilisé. Comme l'enseignement suit souvent les ressources disponibles, il est plausible de penser que l'importance de la morphologie s'ancre vite dans la conscience des élèves au début de l'acquisition, et il n'est pas surprenant qu'ils se concentrent dessus. Par ailleurs, la morphologie verbale représente une différence fondamentale entre le norvégien et le français qui perturbe souvent les élèves, augmentant la quantité d'énergie nécessaire pour l'enseigner.

De plus, la difficulté d'apprendre la morphologie d'une langue étrangère est un aspect qui s'est ancré dans des théories scientifiques. Notamment, Roumyana Slabakova (2008, 2019, voir le cadre théorique) a lancé son hypothèse de goulot de bouteille, qui argue que la morphologie fonctionnelle est l'aspect le plus difficile à acquérir. Selon elle, l'apprenant possède déjà beaucoup de connaissances grammaticales de sa langue maternelle (et dans ce cas, de l'anglais L2), mais il n'y a qu'une petite partie de cette connaissance qui est pertinente pour la langue cible. Ici, il y a donc une grande correspondance entre la théorie scientifique et les résultats. Il est, de plus, intéressant de noter que l'autre choix morphologique a reçu beaucoup plus d'attention au collège qu'au lycée. Il est bien possible que cela résulte de la différence d'âge. J'imagine que les lycéens ont travaillé avec la morphologie adjectivale pendant les deux ans au lycée, et qu'ils la trouvent donc moins difficile. À mon avis, la morphologie adjectivale s'apprend relativement vite comparativement à toutes les règles verbales. Étant enseignant de français en deuxième année de lycée moi-même, j'ai toujours besoin de présenter aux élèves de

nouveaux temps verbaux comme le conditionnel et le gérondif, mais il n'est pas nécessaire d'introduire des morphologies adjectivales. À cause de cela, il n'est pas surprenant pour moi que la morphologie verbale soit une chose qui est difficile pour les deux groupes, mais que les adjectifs sont plus choisis au collège. Cependant, il y avait une correspondance faible entre les choix adjectivales et les erreurs à l'écrit au collège, comme les élèves ont utilisé peu d'adjectifs dans leurs textes.

En revanche, il y a aussi des catégories où les réponses au Kahoot ne correspondent pas à la fréquence des erreurs à l'écrit. Premièrement, beaucoup d'élèves ont indiqué qu'ils sont aux prises avec l'ordre des mots, bien qu'ils commettent peu d'erreurs dans cette catégorie en écrivant. Il semble donc qu'ils ne sont pas conscients du fait que leur syntaxe est généralement correcte. Deuxièmement, peu d'élèves ont marqué le genre des noms comme le plus compliqué à gérer, alors que c'est la deuxième catégorie d'erreurs la plus fréquente. À la fois au collège et au lycée, les erreurs de genre étaient plus fréquentes que celles de syntaxe, mais la tendance est renversée sur Kahoot. Au collège, le genre des noms était même moins choisi que la morphologie adjectivale, bien qu'elle soit plus que cinq fois plus fréquente en moyenne à l'écrit.

Ayant vu les résultats de l'étude, il y a donc quelques curiosités. À l'exception du grand nombre d'élèves qui trouvent difficile l'ordre des mots, les résultats étaient assez prévisibles. Ce qui m'a pourtant frappé, c'est la production extrêmement limitée des collégiens. Parmi les 19 participants, 7 ont écrit moins de 10 mots au total. Ils ne savent pas comment produire une phrase déclarative de base. D'autres m'ont demandé comment ils allaient conjuguer certains verbes.

Ceci est intéressant parce que ça correspond fortement aux théories de Stephen Krashen (2008). Selon lui, il n'existe pas de preuve qui suggère que la mémorisation grammaticale facilite l'acquisition. Pour compenser, l'apprenant doit être exposé à de l'input compréhensible. Selon Lichtman et VanPatten (2020, p. 298), le processus d'acquisition doit commencer par une exposition à de l'input communicatif pour que la langue grandisse dans la tête. Par la suite, ils disent que cet input doit être compréhensible pour être utile pour les mécanismes qui fabriquent du langage. Malheureusement, nous avons vu que l'enseignement du français se dirige plutôt vers la morphologie verbale. Prenant aussi en considération l'hypothèse de Slabakova, le goulot de bouteille, il semble de fait que l'enseignement commence par ce qui fait partie des choses les plus difficiles à acquérir plutôt que d'appliquer des méthodes qui sont scientifiquement testées. Je trouve donc que les résultats de cette étude montrent que la grammaire reçoit trop d'attention. Les preuves scientifiques indiquaient qu'un apprenant acquiert la langue grâce à l'exposition à de l'input compréhensible qui est dans un niveau un

peu plus élevé que son niveau présent. Je pense que l'apprentissage grammatical serait aussi efficace si l'enseignant permettait aux élèves d'apprendre en utilisant activement la langue. Un exercice d'écoute, par exemple, où l'élève est amené à identifier toutes les utilisations d'un temps verbal spécifique à l'oral, serait à mon avis aussi pertinent qu'essayer de s'en souvenir sur le papier. Cela pourrait aussi aider à faciliter la compréhension, qui précède la production (voir partie 3.4.2.1), conformément à ce qu'avance Krashen.

De plus, la tâche énorme d'apprendre le système grammatical entier d'une langue peut, pour beaucoup d'élèves, faire tomber la motivation. Je m'imagine que la prise en conscience qu'il faut beaucoup travailler la grammaire peut réduire le désir d'apprendre la langue. Ceci laisse croire que l'acquisition linguistique est beaucoup moins accessible qu'il n'est nécessaire. Commencer par écouter et parler fréquemment pourrait susciter plus de volonté d'apprendre.

Un autre point qui est introduit par Slabakova (2019, p. 340), c'est que l'acquisition syntaxique se fait avec moins de difficulté que l'acquisition verbale. Cela correspond aux résultats de mon étude. Bien que beaucoup d'élèves l'aient marqué sur le questionnaire, ils ont en générale commis peu d'erreurs syntaxiques. Il semble donc que les élèves connaissent bien l'ordre des mots français, sans forcément en être conscients. Étant donné que le norvégien et le français sont tous deux des langues SVO, il est logique qu'ils produisent leurs phrases avec une syntaxe correcte. Il reste à savoir s'ils choisissent cette syntaxe parce qu'ils savent que c'est l'ordre de mots correct, ou s'ils le transfèrent à partir d'une langue de base. Dans mon hypothèse, j'ai dit aussi que j'ai cru que les lycéens allaient marquer l'ordre des mots plus souvent que les collégiens. Cette prédiction était correcte. Parmi les lycéens, 5 élèves ont choisi l'ordre des mots à la deuxième question, ce qui veut dire que le pourcentage était plus grand au lycée qu'au collège.

6.6 Suggestions de recherches ultérieures

L'objectif de ce projet était d'étudier s'il est possible d'établir des relations entre les difficultés grammaticales des élèves norvégiens et leurs identifications de défis dans l'apprentissage. Les résultats, pourtant, soulèvent une autre question d'importance : l'enseignement du français est-il suffisant au niveau linguistique ? Il était évident que beaucoup d'élèves, notamment au niveau collège, avaient de grandes difficultés en français, étant incapables de produire des phrases simples. Ayant discuté comment les langues étrangères s'apprennent à l'école et comment elles s'acquièrent selon les scientifiques, il semble qu'il y a des contradictions. Présentement, la capacité en langue troisième n'est même pas un critère listé par des employeurs, possiblement parce qu'ils savent de leur expérience que ça ne sert à rien (Turmo et Doetjes, 2012, p. 82).

De nouvelles recherches pourraient être réalisées dans le domaine de connaissance métacognitive dans l'apprentissage du français. L'étude a montré que les élèves ont un peu de connaissance concernant la grammaire, mais qu'il y a aussi des lieux, comme dans la syntaxe, où ils sont meilleurs en pratique qu'ils ne le pensent. Comme susmentionné, Hans Erik Bugge (2016) argue dans son doctorat qu'il trouve que les élèves profiteraient d'un programme qui prête plus d'attention aux connaissances métacognitives.

7. Conclusions

Cette étude a mesuré l'identification des défis et le nombre d'erreurs dans quatre catégories grammaticales chez des apprenants norvégiens du français. L'objectif était de découvrir si les élèves sont conscients de leurs difficultés en acquérant le français. L'étude a été réalisée dans une classe collégienne et une classe au niveau de lycée. Tant en répondant à la problématique principale : *peut-on établir des relations entre la récurrence des erreurs de grammaire et la perception des défis par les élèves norvégiens et de lycée apprennent le français*, l'étude a aussi essayé de trouver une réponse aux questions suivantes : (1) que les élèves soient considérés en groupes ou individuellement, que trouvent-ils le plus compliqué en français ? (2) les types d'erreurs commises à l'écrit sont-ils les mêmes au lycée qu'au collège ?

Après avoir réalisé l'étude et étudié les résultats, je conclus qu'il est partiellement possible d'établir des relations entre les erreurs grammaticales et la perception des défis des élèves. Les résultats de l'étude montrent que beaucoup d'élèves ont correctement identifié la morphologie verbale comme la catégorie qu'ils trouvent la plus difficile, à la fois au collège et au lycée. C'était aussi dans cette catégorie qu'ils ont commis les plus d'erreurs. Dans les autres catégories, il y avait des variations. Aucun lycéen n'a noté la morphologie adjectivale la plus difficile, contrairement aux 4 collégiens qui l'ont fait. Quant à l'ordre des mots, il semble que les élèves aient peut-être mal compris la syntaxe française, comme plusieurs élèves l'ont noté bien qu'ils commettent peu d'erreurs de cette catégorie. Au lycée, le nombre d'élèves qui ont noté l'ordre des mots comme le plus difficile était le même que celui pour la morphologie verbale, mais les erreurs verbales étaient six fois plus nombreuses. La dernière catégorie, le genre des noms, était mentionnée par 5 personnes dans les deux groupes, mais les erreurs y étaient plus fréquentes au collège.

Dans les deux groupes, les types d'erreurs commises à l'écrit étaient similaires. Si je trie les catégories dans un ordre décroissant de fréquence, la liste devient presque identique pour les deux groupes : (1) la morphologie verbale, (2) le genre des noms, (3) l'ordre des mots et (4) la morphologie adjectivale. La seule différence entre les deux, c'est que le nombre d'erreurs adjectivales et de genre des noms est identique au collège. Il est donc possible de dire que les types d'erreurs commises dans les deux groupes étaient principalement les mêmes.

En outre, cette étude montre que les élèves norvégiens ont une production limitée en français. Parmi les 19 élèves au collège, 7 ont écrit moins de 10 mots. Plusieurs élèves ont eu besoin de conjuguer des verbes sur le papier avant de commencer l'écriture et plusieurs m'ont demandé d'expliquer des concepts de base. À mon avis, il est frappant que les élèves aient peu

produit après avoir discuté les stratégies acquisitionnelles des manuels pédagogiques et les théories concernant l'acquisition des langues étrangères. Les résultats soutiennent, selon moi, l'argument de Stephen Krashen qui dit qu'il n'y a aucune preuve qui suggère que la mémorisation des règles grammaticales facilite l'acquisition.

À cause de cela, il est probablement nécessaire de changer la stratégie didactique dans les langues étrangères pour élever le niveau linguistique des élèves. Une approche pédagogique qui accorde plus d'attention à l'input et moins d'attention à la grammaire serait favorable. Au lieu de les laisser mémoriser la conjugaison verbale, je trouve essentiel de faire utiliser activement (écrire, lire, parler et écouter) la langue à partir de la première année.

Bibliographie

- Brøseth, H., Busterud, G. et Nygård, H. (2020) «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet¹, *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, Vol. 38, pp. 187-225.
- Bugge, H. E. (2016). *Creation of Metacognitive Knowledge and Self-Awareness in the Foreign Language Classroom: a Game-Theoretical Approach* (Numéro de publication 324) [Université de Stavanger].
- Chick, N. (2013) *Metacognition*, Vanderbilt University Center for Teaching. Repéré le 13 mai 2022 à <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/>.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on Nominalization. En R. Jacobs et P. Rosenbaum (Éds.), *Reading in English Transformational Grammar* (pp. 184-221). Ginn.
- Courtilon, J. (2018). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Elster, C. E., Gauvin, M. B., Skinnemoen, S., Hønsi, H., Kjetland, C. M., & Liautaud, S. (2021). *Enchanté 2* (3ème ed.). Cappelen Damm AS.
- Grammatikk*. (2022). Recherché : 28.04.22 de <https://no.wikipedia.org/wiki/Grammatikk>.
- Helland, H. P. (2006) *Ny fransk grammatikk. Morfologi, syntaks og semantikk*. Universitetsforlaget.
- Helland, H. P. (2011). L'enseignement du français en Norvège. *Synergies pays scandinaves*, pp. 23-32.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. <https://doi.org/doi:10.1093/applin/amp048>.
- Jensen, I. N., Slabakova, R., Westergaard, M., et Lundquist, B. (2020). The Bottleneck Hypothesis in L2 acquisition: L1 Norwegian learners' knowledge of syntax and morphology in L2 English. *Second Language Research*, 36(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0267658318825067>.
- Jorand, V. D. (2006) *C'est chouette 1 : fransk for ungdomstrinnet : Textes et exercices*. Gyldendal Undervisning.
- Jorand, V. D. (2007) *C'est chouette 2: fransk for ungdomstrinnet : Textes et excercises*. Gyldendal Undervisning.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (2008). Language Education: Past, Present and Future. *RELC Journal*, 39 (2), 178-187. <https://doi.org/10.1177/0033688208092183>.

- Lichtman, K., & VanPatten, B. (2020). Was Krashen right? Fourty years later. *Foreign language annals*, 54 (2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/flan.12552>.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (2. ed.). Oxford University Press.
- Novia, K. I., Rusli, A., et Rusdiana, D. (2019). The development of metacognitive awareness related to the implementation of metacognitive-based learning. *Journal of Physics. Conference Series*, 1170(1), 12034. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1170/1/012034>.
- Nyberg, E. (2020). *Disputas : Slik kan læreren hjelpe elevene til å bli gode i språkfag*. Accessible à <https://www.uis.no/nb/disputas-slik-kan-laereren-hjelpe-elevene-til-bli-gode-i-sprakfag> (Recherché : 13.01.22).
- Oxford English Dictionary. (2022). *error*, *n*. Recherché 28.04.22 de <https://www.oed.com/view/Entry/64126?rskey=Bsvdh4&result=1&isAdvanced=false#eid>.
- Oxford English Dictionary. (2022). *grammar*, *n*. Recherché 28.04.22 de <https://www.oed.com/view/Entry/80574?rskey=FeHJb9&result=1&isAdvanced=false#eid>.
- Schoonen, R., Stoel, R. D., Hulstijn, J., & de Glopper, K. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*, 61 (1), 13-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- Slabakova, R. (2008). *Meaning in the Second Language*. Mouton de Gruyter.
- Slabakova, R. (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Slabakova, R. (2019). *The Bottleneck Hypothesis Updated*. John Benjamins Publishing.
- THNKR. (2013). *Teen Speaks Over 20 Languages* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Km9-DiFaxpU&ab_channel=THNKR.
- Turmo, A., & Doetjes, G. (2012). Engelsk og fremmedspråk i skolen – stille farvann eller skjær i sjøen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (2), 81-85.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk?* Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017.
- Utdanningsdirektoratet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101.
- Utdanningsdirektoratet. (1996). *Læreplaverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/k106/> (Recherché: 21.04.22).

Utdanningsdirektoratet. *Timetall – læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/timetall?lang=nob> (Recherché : 03.11.21).

Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56 (3), 431-462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>

Wallace, M., P. (2020). Individual Differences in Second Language Listening: Examining the Role of Knowledge, Metacognitive Awareness, Memory, and Attention. *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/lang.12424>.

Annexes

Annexe 1 : Pertinence pédagogique

Pendant le semestre d'automne 2019 j'ai écrit une dissertation en didactique française. Au programme de ce cours était un livre de Janine Courtillon, *Élaborer un cours de FLE* (français langue étrangère). Dans ce livre, il y a une citation qui m'a vraiment marqué. Elle a mis en texte une pensée et une idée abstraite que je n'aurais jamais pu décrire moi-même. Selon Courtillon (2018, p. 111), « enseigner une langue n'est pas transmettre un contenu, c'est *aider à acquérir un savoir comprendre, un savoir parler et/ou écrire* ». En d'autres termes, je ne vais pas inculquer la langue à mes étudiants, je suis le premier aide dans le processus d'acquisition des élèves. Une langue n'est pas une matière scolaire ou un système qu'il faut comprendre, c'est beaucoup plus que ça. C'est un ensemble de façons de s'exprimer, de penser et d'être. Une langue est à la fois collective et individuelle. Pour l'acquérir, il faut que la langue fasse partie de son cerveau et il faut la comprendre à sa propre façon. Comme enseignant, j'ai donc la responsabilité de faciliter l'apprentissage en motivant les élèves pour qu'ils acquièrent cette langue en l'intégrant dans leur vie.

Pour faire cela, il faut connaître comment les élèves apprennent le français. Ce mémoire dévoile quelques aspects du processus d'acquisition du français des élèves norvégiens en présentant des données sur ce que les élèves trouvent le plus difficile, comparativement aux erreurs qu'ils commettent à l'écrit. Savoir que les élèves trouvent l'ordre des mots français difficile, bien qu'ils produisent peu d'erreurs syntaxiques, ce sont des informations importantes. Grâce à cette étude, je sais que les élèves ont une bonne compréhension syntaxique, mais qu'il faut pourtant les en rendre plus conscients. Je dois donc utiliser cette information pour leur apprendre qu'ils ont tous une bonne syntaxe, et qu'il faut l'exploiter.

De plus, ce mémoire nous fournit beaucoup d'information sur le niveau linguistique des élèves et sur ce que je peux m'attendre de la part des élèves dans les différents niveaux scolaires. J'ai appris que les élèves de 15-16 ans ont fait écrit parce qu'ils n'étaient pas capables de produire un texte incluant d'autres choses que des phrases élémentaires. Au lycée, par contre, les élèves sont plus âgés et ils sont capables de beaucoup plus écrire. Ils étaient à l'aise de s'exprimer et accepter de commettre des erreurs d'une façon différente des élèves du collège. Mais, malgré les différences de production, ils étaient partiellement en accord quant à ce qu'ils trouvaient difficile. Les collégiens et les lycéens ont tous trouvé la morphologie verbale et la syntaxe compliquées.

Ce mémoire m'a donc fourni beaucoup de nouvelle information concernant l'acquisition

du français des élèves norvégiens qui sera bien utile pour moi au futur quand je travaillerai comme enseignant.

Annexe 2 : Formulaire d'information

Informasjonsskjema for deltakelse i masterforsøk

Hei.

Jeg heter Petter Prestvik Knutsen og er student på NTNU her i Trondheim. Jeg er nå inne i mitt femte studieår, og skal skrive masteroppgave. En masteroppgave er det siste man gjør som student på universitetet, og er en stor oppgave hvor man skal forske på et tema som man velger selv. Dette tar et helt skoleår, og oppgaven min skal være på minst 15 000 ord.

Min masteroppgave skal handle om hvordan elever med norsk som morsmål på ungdomsskole og videregående tilegner seg fransk. For å forske på dette har jeg behov for din hjelp. I dag skal du få lov til å skrive en kort tekst på fransk, for deretter å svare på noen spørsmål i en Kahoot.

På papiret du får utdelt står det oppgitt et nummer. Dette nummeret skal også være kallenavnet ditt på Kahooten vi skal gjennomføre etterpå. Eksempel: Dersom du får utdelt et ark med «1», skal kallenavnet ditt på Kahooten være «1».

Når du deltar på denne undersøkelsen vil du være anonym, verken jeg eller den som leser oppgaven min vil vite hvem du er, og den som leser oppgaven vet ikke hvilken skole du går på.

Dersom du ikke ønsker å delta, kan du si fra til meg.

Med vennlig hilsen,

Petter.

