

Heidi Røhme

La maîtrise des interrogatives en français L2 par les élèves norvégiens.

Masteroppgave i FRA3900 1 Masteroppgave i fransk

Veileder: Nelly Foucher Stenkløv

Mai 2023

Heidi Røhme

La maîtrise des interrogatives en français L2 par les élèves norvégiens.

Masteroppgave i FRA3900 1 Masteroppgave i fransk
Veileder: Nelly Foucher Stenkløv
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

La maîtrise des interrogatives en français L2 par
les élèves norvégiens.

Heidi Røhme

NTNU

Sous la direction de : Nelly Foucher Stenkløv

Résumé

Ce mémoire porte sur la compétence des élèves norvégiens à poser des questions ouvertes et fermées en français L2. Je n'ai pas trouvé beaucoup de recherches sur ce sujet et il m'a semblé intéressant d'étudier la maîtrise des phrases interrogatives par des apprenants de français L2 dans le secondaire. J'ai choisi de limiter cette étude aux phrases interrogatives totales et partielles.

Pour la théorie, j'ai utilisé les grammaires de Riegel, Helland et de Salins, et fait aussi appel à la grammaire générative et transformationnelle, pour expliquer les structures des phrases interrogatives et pour comparer les phrases interrogatives françaises et norvégiennes. Je me réfère aussi aux travaux de Strik en ce qui concerne l'acquisition des interrogatives. Cet éclairage théorique montre la complexité des phrases interrogatives dans la langue française

Les élèves qui ont participé à cette étude empirique sont d'une part les élèves de deux classes de 10^{ème} (c'est-à-dire la dernière année au collège, 3^{ème}), une en ville et une en milieu rural, et d'autre part ceux de deux classes au lycée, une classe VG2 (1^{ère}) et une classe VG3 (Terminale). Ces quatre groupes suivent tous des cours de niveau A1 (à A2) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)¹.

L'étude comporte deux exercices, un exercice où les élèves doivent formuler des questions et un exercice à choix multiples, ainsi que quelques questions extralinguistiques concernant l'apprentissage. Elle vise à tester des hypothèses de recherche portant d'une part sur l'influence de la structure de la L1 sur l'acquisition des interrogatives (transferts positifs et négatifs), et d'autre part sur la maîtrise des structures interrogatives (en particulier les mots interrogatifs).

Les résultats semblent montrer une certaine influence de leur L1 qui peut retarder l'acquisition des structures où l'inversion est agrammaticale. Ils nous donnent un meilleur aperçu de la compétence qu'ont les élèves en français L2, en particulier leur connaissance très limitée des mots interrogatifs qui réduit leur capacité à comprendre ou utiliser les questions ouvertes. De plus, les résultats donnent des indications sur leurs préférences en ce qui concerne la syntaxe des questions. Ces premiers résultats peuvent avoir un intérêt pour les priorités didactiques dans l'enseignement.

Mots clés :

Phrases interrogatives totales et partielles, français L2, mots interrogatifs, grammaticalité

¹ Désormais CECRL.

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Nelly Foucher Stenkløv (NTNU) qui m'a proposé d'écrire sur les phrases interrogatives totales et partielles. Nous avons effectué quelques recherches et trouvé qu'il n'y avait pas beaucoup d'études sur cette compétence si importante pour pouvoir communiquer. Cette étude a été très utile pour moi et j'ai appris beaucoup sur la compétence des élèves et sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage des interrogatives en français L2. Merci beaucoup pour les conseils et pour l'inspiration.

Je tiens aussi à remercier Béatrice Hansen Prat. C'est elle qui a relancé l'idée de recommencer les études. Par la suite, la fermeture de la société pendant le covid fut le pas décisif. Je la remercie également pour ses encouragements, et pour son aide avec la technologie, et ses relectures. Il a également été très constructif d'avoir quelqu'un avec qui pouvoir discuter les résultats. Elle m'a aussi montré comment utiliser les fonctions automatiques de Word, ce qui m'a épargné du temps et certainement de la frustration.

Enfin, merci à mes chers enfants et à ma petite fille, Nova, que j'espère voir beaucoup plus souvent désormais !

Master 2023

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1 POURQUOI L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERROGATION EST-IL IMPORTANT ?	3
1.1 Qu'est-ce que l'interrogation ?	3
1.2 La place de l'interrogation dans la communication et dans la vie	4
1.2.1 Réflexions autour de citations d'Albert Einstein	4
1.2.2 L'utilité des phrases interrogatives.	5
1.3 Les recommandations du programme et du CECRL	7
1.3.1 Les extraits du programme (LK20) les plus pertinents pour ce mémoire	7
1.3.2 Les conseils du Cadre européen commun de référence pour les langues.....	8
1.3.3 Comparaison de deux programmes d'études	9
1.4 Une compétence paradoxalement peu enseignée	10
1.4.1 Une présentation de deux manuels utilisés	10
2 POURQUOI L'APPRENTISSAGE DE L'INTERROGATION EN FRANÇAIS EST-IL DIFFICILE ?	15
2.1 Théorie : description contrastive des interrogations	15
2.1.1 Présentation théorique de l'interrogation en français.....	15
2.1.2 Une présentation schématisée des questions en français.....	17
2.1.3 Les nuances sociolinguistiques en français	24
2.1.4 Présentation schématisée des interrogations norvégiennes	27
2.1.5 Comparaison des interrogations totales des systèmes norvégien et français.....	29
2.2 La grammaire générative et transformationnelle	32
2.2.1 Schéma x-barre des interrogations totales et partielles en français et en norvégien ..	33
2.3 L'acquisition des formes interrogatives	38
2.4 Conclusion de la partie théorique	39
3 ANALYSE	42
3.1 Méthode.....	42
3.1.1 La méthode.....	42
3.1.2 Description de l'étude	42
3.1.3 Le questionnaire	44
3.1.4 Les participants.....	46
3.1.5 La collecte de données	47
3.1.6 Validité et fiabilité	48
3.2 Mes questions de recherche et les hypothèses à tester.....	48

3.3	Les résultats.....	52
3.3.1	Les résultats généraux.....	52
3.4	Résultats et discussion	57
3.4.1	Hypothèse A	58
3.4.2	Hypothèse B	63
3.4.3	Hypothèse C	67
3.4.4	Hypothèse D	73
3.4.5	Hypothèse E.....	74
3.4.6	Évaluation générale de la compétence des élèves sur les interrogatives.....	82
3.4.7	Quelques observations issues d’une comparaison avec le travail de Strik.....	88
4	BILAN FINAL ET CONCLUSION	90
5	BIBLIOGRAPHIE :.....	100
6	Annexe.....	101
6.1	Le questionnaire.....	101
6.1.1	La page d’accueil et la première question.....	101
6.1.2	L’Exercice 1	102
	Les 14 items du premier exercice avec leurs codes	103
6.1.3	L’exercice 2	104
6.1.4	Questions sur le mode d’apprentissage	110

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce mémoire porte sur la capacité des apprenants de langue première (L1) norvégienne à formuler des phrases interrogatives totales et partielles en français deuxième langue (L2).²

Pourquoi écrire un mémoire sur les phrases interrogatives ? Helland dit «*Man regner normalt med tre grunnleggende (hoved)setningsstyper som svarer til tre grunnleggende talehandlinger: fortellende hovedsetninger (phrase déclarative eller affirmative) brukes typisk for å påstå noe om et gitt saksforhold. Spørresetninger (phrase interrogative) brukes typisk for å spørre om noe, mens imperativsetninger (eller bydesetninger= phrase impérative) brukes for å gi ordre påbud eller lignende.* (On considère normalement trois types de phrases correspondant aux trois types fondamentaux des actes de parole : la phrase déclarative qui est typiquement utilisée pour affirmer quelque chose sur un cas donné. La phrase interrogative s'utilise pour demander quelque chose tandis que la phrase impérative s'utilise pour donner des ordres, des commandements etc.)³ (Helland, 2006 : 272). Nous avons donc **trois** types de phrases. Pourtant il me semble que l'enseignement favorise de loin les phrases déclaratives et que les phrases interrogatives et les phrases impératives sont, hélas, assez ignorées dans les manuels et peut-être pendant les cours. Je vais ici seulement écrire sur les questions directes totales et partielles pour limiter ma recherche et je n'écrirai pas non plus sur les questions complexes car mon étude est basée sur les compétences des élèves au niveau 1, sauf pour un groupe qui a un niveau 2 faible. Dans aucun cas, les élèves de mon étude n'ont pas appris le français plus de trois ans. Mon travail sera alors d'essayer de trouver quelle est la place accordée à la phrase interrogative dans l'enseignement du français L2, et quelle est la compétence des apprenants sur ce sujet.

Pour la partie théorique en ce qui concerne l'explication de la théorie des questions et leur formation en français, je vais surtout me baser sur les livres « Ny fransk grammatikk »⁴ de Hans Petter Helland (2006) et « Grammaire méthodique du français »⁵ de MM Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul (7^e édition 2018). J'utiliserai également, parce que mon approche est plus didactique que linguistique, quelques articles de recherche et je m'inspirerai

² L'anglais n'est en effet plus considéré comme une langue étrangère au collège et au lycée comme il est enseigné dès que les élèves commencent à l'école à 6 ans. Selon l'ancien programme, le français était considéré troisième langue (L3) et reste toujours la troisième langue avec d'autres langues à options que l'apprenant norvégien peut apprendre.

³ Ma traduction

⁴ Désormais j'utiliserai l'abréviation NFG pour le livre et Helland pour l'auteur.

⁵ Désormais j'utiliserai GMF pour le livre et Riegel pour les auteurs.

des modèles de livres du programme FLE⁶ sur la didactique du français entre autres « L'EXERCISIER *l'expression française pour le niveau intermédiaire* » de Descotes-genon, m.-h. Morsel et C.Richou (1999) et « Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE » de Geneviève -Dominique de Salins (2017).

Ce mémoire comprend quatre parties. Dans la première partie nous aborderons l'importance de l'enseignement de l'interrogation. Ici, nous verrons les recommandations du programme d'enseignement de langues étrangères norvégien et les conseils du Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous observerons également la place qui est consacrée aux interrogatives dans deux manuels utilisés au collège et au lycée.

La deuxième partie sera consacrée à la théorie de l'interrogation en français et je ferai aussi une courte présentation de la syntaxe des phrases interrogatives en norvégien en la schématisant et en utilisant la grammaire générative et transformationnelle. Nous allons voir qu'une comparaison des deux systèmes syntaxiques montre que la complexité du système interrogatif français dépasse de loin le système interrogatif norvégien. À partir de là, cinq hypothèses seront dégagées et constitueront le fil rouge de notre questionnaire.

Dans la troisième partie, je parlerai de la méthode utilisée dans cette étude et des participants. J'expliquerai le questionnaire et le déroulement de la recherche avant que nous en observions les résultats. Nous analyserons les résultats et continuerons avec une discussion des résultats en évaluant pour finir la compétence générale qu'ont les apprenants norvégiens à formuler des questions, à ce stade de leur apprentissage du français.

La quatrième et dernière partie constituera la conclusion de ce travail.

⁶ Français Langue Étrangère

1 POURQUOI L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERROGATION EST-IL IMPORTANT ?

1.1 Qu'est-ce que l'interrogation ?

Il existe différents types de phrases. Nous utilisons la langue et les phrases pour communiquer, des actes de langage avec lesquels nous souhaitons exprimer quelque chose. Nous avons une idée, un souhait ou une question que nous formulons et que nous communiquons. Helland considère qu'il y a trois types basiques de phrases correspondant aux trois types élémentaires d'actes de paroles. *Il existe les phrases déclaratives ou affirmatives qui servent à donner des énoncés, asserter et raconter des choses. Ensuite nous avons les phrases interrogatives qui servent à demander des informations, questionner tandis que les phrases impératives servent à donner des ordres, commandements etc.* (Helland, 2006 : 272-273)⁷ Cependant, comme nous avons vu en cours avec Helland et comme il est dit dans les grammaires de Laenzlinger et de Riegel, il y a des phrases qui ne sont pas aisées à analyser ou à situer dans une de ces catégories. Riegel parle des phrases énonciatives, avec le type déclaratif, le type interrogatif, le type injonctif, le type logique positif/ négatif. Ensuite, il parle de réarrangement communicatif p.ex. une phrase active qui devient une phrase passive comme *Le tableau est peint*, l'emphase, le type impersonnel, le type exclamatif (Riegel, 2018, 1.2 -1.5. : 664-667). Puis Riegel parle des phrases atypiques « *voilà* » « *Tiens* » etc. (Riegel, 2018 : 757). Faire une grammaire pour tous les actes de paroles et structures est très difficile, surtout parce que la langue évolue constamment, et le fait peut-être encore plus vite ces derniers temps à cause de l'augmentation des migrations et de l'utilisation des médias sociaux. Dans le manuel scolaire « Chouette », un chapitre porte sur la langue familière et le verlan qui vient « perturber » les systèmes syntaxiques de la langue française écrite. Dans ce mémoire, sans m'attarder sur toutes les variations du français, je vais parler du deuxième type de phrase : L'interrogation, et voir à quel point les apprenants relativement débutants peuvent en maîtriser le fonctionnement « standard ».

Les phrases interrogatives, contrairement aux phrases déclaratives, ne peuvent pas affirmer si une déclaration est vraie ou fausse. Helland dit « *Spørsmål lar seg ikke direkte verifisere : *Il est vrai que tu viendras ?* » (Helland. 2006 : 273)

⁷ Un extrait traduit par moi.

Selon la GMF : « *La phrase interrogative exprime une demande d'information adressée à un interlocuteur ; elle constitue une question qui appelle généralement une réponse* » (Riegel, 2018 : 668).

1.2 La place de l'interrogation dans la communication et dans la vie

Qu'est-ce qu'une langue sans questions ? L'existence n'est-elle pas en elle-même une grande question ? « Être ou ne pas être, telle est la question. »⁸

Comment peut-on avoir une communication avec les autres sans poser de questions ? Bien qu'on n'ait peut-être plus le besoin de demander son chemin vers la Tour Eiffel depuis Montparnasse parce que l'on possède *Google Maps* ou encore qui chante une belle chanson à la radio dans un café grâce à *Shazam*, on a néanmoins toujours besoin de questions pour faire connaissance avec de nouvelles personnes et créer des amitiés. Comment peut-on devenir ami(e) avec une personne sans montrer une certaine curiosité et de l'intérêt pour connaître la personne ? Il est difficile de savoir exactement combien de pourcentage de la communication est accordée aux questions, mais c'est une bonne question que d'essayer d'y réfléchir. Combien de nos actes de paroles constituent des questions ? Si l'on considère l'importance dans la vie courante, on peut peut-être argumenter qu'elles devraient constituer un plus grand pourcentage de l'enseignement et des manuels en L2.

1.2.1 Réflexions autour de citations d'Albert Einstein

Albert Einstein pensait que la curiosité et le questionnement étaient les clés de l'apprentissage dont voici quelques citations inspirantes et intemporelles⁹ :

1. *Les questions sont plus importantes que les réponses.*
2. *L'important est de ne jamais cesser de poser des questions. Ne perdez jamais une sainte curiosité.*
3. *La chose la plus importante est de ne pas s'arrêter de s'interroger. La curiosité a sa propre raison d'exister.*
4. *La plupart des enseignants perdent leur temps en posant des questions qui visent à découvrir ce qu'un élève ne sait pas, alors que le véritable art du questionnement consiste à découvrir ce que l'élève sait ou est capable de savoir.*
5. *Seul celui qui ne pose pas de question est à l'abri de l'erreur.*
6. *Pose ta question, tu seras idiot une seconde. Ne la pose pas, tu seras idiot toute ta vie.*

⁸ «To be or not to be» Act 3, Scene 1 de «Hamlet», William Shakespeare

⁹ <https://generation-coaching.com/10-citations-dalbert-einstein-sur-le-pouvoir-des-questions/>

Je pense pour ma part que ces citations sont de prime importance. Si nous regardons la citation numéro quatre « *La plupart des enseignants perdent leur temps en posant des questions qui visent à découvrir ce qu'un élève ne sait pas, alors que le véritable art du questionnement vise à découvrir ce que l'élève sait ou est capable de savoir* »¹⁰. Même si les évaluations terminales ont toujours visé à savoir la compétence finale de l'élève dans une matière, c'est seulement en 2006 avec *Kunnskapsløfte (le programme scolaire)* qu'il a vraiment été souligné que l'évaluation vise tout d'abord à découvrir ce dont est capable l'élève. Auparavant, il était possible de terminer un examen au bout de 15 à 20 minutes parce que l'examineur était sûr de la note. Maintenant, il faut garder l'élève pendant les 30 minutes, et essayer, en adaptant les niveaux et les questions, de découvrir toutes les compétences de l'élève. Ceci montre aussi que la compétence de reformuler et poser une question de plusieurs façons est également primordiale pour l'examineur, afin de pouvoir aider les élèves dans une situation stressante. Dans la dernière réunion régionale des professeurs de français à laquelle j'ai assisté, la question et l'inquiétude des professeurs était la suivante « *et si les élèves ne comprenaient pas les questions à l'examen oral ?* ». Or, une de nos tâches les plus importantes n'est-elle pas d'enseigner ceci à nos élèves ? Et la citation numéro six « *pose ta question, tu seras idiot une seconde. Ne la pose pas, tu seras idiot toute ta vie* » n'est-elle pas la maxime des professeurs qui essaient d'encourager les élèves à poser des questions en classe ? Ceci est davantage un défi dans les classes de langue parce qu'il est plus difficile de poser les questions dans une langue étrangère que dans sa langue maternelle, ce qui résulte souvent en peu de questions, et les questions posées sont souvent exprimées en norvégien. Il est important d'encourager les élèves à poser des questions, car il ne faut pas ignorer l'apprentissage par les erreurs. Il faut rendre les erreurs positives et éviter que les élèves préfèrent se taire comme dans la citation numéro cinq ci-dessus d'Einstein : « *Seul celui qui ne pose pas de question est à l'abri de l'erreur.* »

1.2.2 L'utilité des phrases interrogatives.

Nous avons déjà vu ci-dessus que pour apprendre et pour découvrir de nouvelles choses, il faut être curieux et poser des questions. On peut ainsi obtenir de nouvelles connaissances, voire même découvrir une nouvelle théorie comme l'a fait Einstein, parce qu'il est toujours possible

¹⁰ Conversation avec Albert Einstein, 1920, « Albert Einstein quotes »

de *questionner la question*. C'est en posant les bonnes questions que l'on reçoit les bonnes réponses.

Dans son livre « Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE » Geneviève - Dominique de Salins dit que « *Dans la plupart des échanges verbaux, les interlocuteurs posent des questions* », elle ajoute ensuite que « *La modalité syntaxique de type interrogatif est donc profondément ancrée dans toute interaction verbale, au point que certains interactionnistes ont pu décrire la conversation comme une chaîne de questions/ réponses* » (de Salins, 2017 : 83-84). Puis elle dit que ceci n'est pas toujours le cas parce qu'il y a des questions qui ne sont que rhétoriques et parfois constatent l'évidence. C'est une fausse question où celui qui la pose ne cherche pas une réponse mais une réaction d'écoute. Souvent la réponse est connue, comme dans cet exemple de la littérature : « *Mais les hommes conservent-ils de la passion dans ces engagements éternels ?* »¹¹. Il y a aussi des questions qui servent de répliques à une autre question ou encore comme une réaction « *Vous êtes allée chez le coiffeur ?* » (de Salins, 2017 : 84).

De Salins identifie six points importants concernant l'utilisation des questions dans la communication. Les interlocuteurs posent des questions pour (p.83) :

- Obtenir une information : *Qui veut voyager à Nice en avril ?*
- Contrôler une information : *On était d'accord pour un test jeudi, n'est-ce pas ?*
- Demander un service : *Tu peux me prêter un stylo ?*
- Atténuer la force illocutoire d'un ordre : *Tu peux fermer la porte ?*
- Des raisons stratégiques : *On prend une pause de deux minutes ?* sous-entendu :
(*Je vais me chercher une tasse de café/ aller aux toilettes*)
- Se conformer à un rituel : *Comment vas-tu ?*

Tous ces buts relèvent de la communication de la vie courante. D'où l'aspect crucial de l'enseignement de l'interrogation dans les premiers stades du collège. On ne peut que constater qu'il est impossible de se passer des questions du fait de leur importance dans une langue. Si les apprenants veulent communiquer il est donc primordial qu'ils sachent poser des questions. Voyons alors ce qu'en dit le CECRL et le programme d'enseignement des langues étrangères norvégien.

¹¹ Madame de Lafayette, La Princesse de Clèves

1.3 Les recommandations du programme et du CECRL

Je vais d'abord présenter les extraits les plus pertinents du programme norvégien (LK20)¹² d'enseignement des langues étrangères (Læreplan for fremmedspråk) pour voir les descriptifs des attentes en termes de compétences en langue étrangère. Ensuite, je vais présenter les parties qui portent sur les interrogatives dans le CECRL et puis je ferai une petite comparaison entre ces deux programmes en ce qui concerne les compétences et la place qu'ont *les interrogatives*.

1.3.1 Les extraits du programme (LK20) les plus pertinents pour ce mémoire

Le programme norvégien place la communication au centre de l'enseignement des langues étrangères :

«Kommunikasjon er selve hovedkjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. Språket skal tas i bruk fra første stund både uten og med bruk av ulike medier og verktøy.» (La communication est l'élément central dans cette matière. Apprendre une langue c'est acquérir la faculté de comprendre et d'être compris. Les élèves doivent développer des compétences et savoir-faire qui leur permettent de communiquer d'une manière appropriée tant à l'oral qu'à l'écrit. La langue doit être utilisée dès le premier cours, soit avec, soit sans le support de différents médias et outils).¹⁴

Le programme souligne l'importance de la compétence interculturelle, et la définit ainsi :

Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre. (La compétence interculturelle consiste à s'intéresser à la pluralité culturelle et globale, en développant curiosité, connaissance et compréhension afin de pouvoir interagir avec autrui).

Le sens est, il faut le souligner, défini comme l'élément central dans la compétence orale :

«Muntlige ferdigheter i fremmedspråk er å skape mening gjennom å lytte, snakke og samtale i ulike kommunikasjonssituasjoner.» (La compétence orale en langue étrangère consiste à avoir la faculté de créer du sens à travers l'écoute, la parole et la conversation dans différents contextes communicatifs).

¹² Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (le nom du nouveau programme).

¹⁴ Entre parenthèses, mes traductions des extraits du programme norvégien.

Pour le niveau 1 comme pour le niveau 2¹⁵, parmi neuf points évoqués, un seul porte directement sur la communication. Pour le niveau 1 : « *delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner* » (pouvoir participer à des dialogues simples sur des situations familières, et sur des activités et sujets connus) et pour le niveau 2 « *samtale i en rekke dagligdagse situasjoner om kjente og faglig relevante emner* » (pouvoir maintenir une conversation dans diverses situations familières, et sur des sujets connus et pertinents).

L'évaluation des compétences est également abordée, avec pour éléments centraux la compétence communicative et la compétence interculturelle, et ceci pour les deux niveaux : « *Læreren skal sette karakter i fremmedspråk nivå I basert på elevens kommunikative og interkulturelle kompetanse, der muntlig og skriftlig formidlingsevne tillegges like stor vekt.* » (La note donnée par le professeur doit refléter aussi bien la compétence communicative que la compétence interculturelle de l'élève, avec une pondération identique entre l'écrit et l'oral.)

Enfin, le programme souligne les objectifs plus généraux de l'enseignement des langues étrangères, en ce qui concerne le développement personnel de l'élève et son ouverture vis-à-vis d'autres cultures que la sienne : « *Faget skal bidra til å fremme elevenes personlige utvikling og legge til rette for at de kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer.* » (Cette matière doit contribuer au développement personnel de l'élève et lui permettre d'éprouver de la joie à rencontrer des personnes de cultures différentes et d'interagir avec eux.)

1.3.2 Les conseils du Cadre européen commun de référence pour les langues

Le CECRL¹⁹ comporte 196 pages. En lançant une recherche avec pour mots clés « *poser des questions* », j'ai obtenu 11 résultats et ainsi constaté que le cadre européen pose des exigences claires.

Pour le niveau A1, l'apprenant doit pouvoir « *prendre part à une conversation [...] Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont [il a] immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.* ». (p.26) Il doit aussi « *poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.* » (p.67)

¹⁵ Le niveau 1 est le niveau le plus élémentaire, il correspond au niveau A1 du CECRL, et le niveau 2 correspond ou s'approche du niveau A2 du CECRL.

¹⁹ Publié en 2001

Pour le niveau A2 à l'oral, l'apprenant doit pouvoir : « *poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.* » (p.64), ainsi que « *poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque.* » (p.66) et également « *poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre.* ». (p.67).

Le CECRL précise également qu'une étape cruciale est celle du stade où l'apprenant « *EST CAPABLE DE poser des questions simples au sujet d'un menu et de comprendre des réponses simples.* » (p.176) et celle où il est « *CAPABLE DE poser des questions factuelles et de comprendre les réponses exprimées dans une langue simple* ». (p.178).

Comme mentionné ci-dessus, j'ai délimité ma recherche aux entrées incluant l'expression « *poser des questions* ». En entrant, par exemple, les termes « *peut demander* », on obtient 12 entrées qui portent sur *demander son chemin, des renseignements personnels, etc.*

1.3.3 Comparaison de deux programmes d'études

En comparant les deux programmes, il est possible de voir que le programme norvégien d'enseignement des langues étrangères s'est inspiré du niveau A1 du CECRL pour décrire les compétences à acquérir au niveau 1 (qui se déploie sur trois années au collège ou deux années au lycée) et du niveau A2 du CECRL pour le niveau 2 (qui se déploie sur deux années au lycée suite au niveau 1 au collège, ou bien sur une troisième année au lycée après le niveau 1 sur deux années au lycée). La différence est que le programme d'études norvégien est simplifié et englobe toutes les recommandations de CECRL en une seule : *pouvoir participer à des dialogues simples sur des situations familières et des activités et sujets connus* pour le niveau 1, et *pouvoir maintenir des conversations dans diverses situations familières sur des sujets connus et pertinents* pour le niveau 2.

La question n'est pas mentionnée directement dans les descriptifs des attentes en termes de compétences en langue étrangère : ne faut-il donc pas enseigner *la question* ? Peut-être serait-il utile d'y ajouter un renvoi au descriptif du CECRL qui propose plus de détails, p.ex. « *je peux poser des questions simples...* » (p 26 niveau A1) avec une démarche fonctionnelle puisque la perspective actionnelle doit être privilégiée dans l'enseignement.

Ce qui est nouveau et intéressant dans le programme norvégien si on le compare aux programmes antérieurs, est qu'à présent, il est précisé qu'il faut commencer à utiliser la langue dès la première heure de cours. Il est aussi précisé que la communication est le but ultime de la

matière, et qu'apprendre une langue a pour objectif de comprendre et être compris. Dans les parties que je n'ai pas traduites, il est mentionné à plusieurs reprises que l'élève doit être capable de *raconter, lire, écrire, explorer, décrire et utiliser différentes stratégies*. *Questionner* ou *poser de questions* n'est pas mentionné. Ceci est étonnant du fait que poser une question constitue un acte de parole extrêmement courant et central dans le dialogue, et qu'ainsi sa place dans la communication est pertinente et incontournable. L'élève doit être capable d'interagir. Il est évident qu'un élève doit être capable de poser des questions, avec, en tête de liste, les rituels avec les questions de type : « *ça va ?* » ou « *comment allez-vous ?* ».

Pourquoi la compétence de « *poser des questions* » n'est-elle pas plus explicitement soulignée dans le programme d'études ? Albert Einstein aurait-il raison ? Est-ce qu'on ne donne pas suffisamment leur juste valeur aux questions ?

Einstein émet deux idées importantes concernant ce sujet : « *Les questions sont plus importantes que les réponses* » et « *La plupart des enseignants perdent leur temps en posant des questions qui visent à découvrir ce qu'un élève ne sait pas, alors que le véritable art du questionnement consiste à découvrir ce que l'élève sait ou est capable de savoir.* »

Les observations ci-dessus nous conduisent à conclure qu'étant donné l'absence dans le programme norvégien de toute mention concernant les questions dans l'apprentissage, la place (et la valeur) accordée(s) aux questions dans l'enseignement reposent donc uniquement sur les professeurs et les manuels utilisés en classe.

1.4 Une compétence paradoxalement peu enseignée

Les élèves doivent utiliser la langue dès le premier cours. L'accent est beaucoup mis sur les phrases affirmatives au détriment des phrases interrogatives. Quand est-ce qu'ils vont passer du monologue au dialogue et comment vont-ils arriver à poser des questions ? Il semble que cela repose uniquement sur la partie théorique des manuels ou sur l'initiative des professeurs quand ils trouvent le temps de s'y consacrer, et sur l'intérêt et l'initiative propre des élèves *dans un monde idyllique à la Don Quijote*.

1.4.1 Une présentation de deux manuels utilisés

Pour observer la place des questions dans les manuels, j'ai choisi un manuel du collège et un manuel du lycée.

Pour le collège, j'ai choisi le seul manuel qui suit le nouveau programme d'études : « *Salut 10* » de Line Engstrøm, Marie Hellmann Moxnes et Mie Thode Poulsen, Aschehoug 2020. Il faut pourtant souligner que la plupart de mes collègues utilisent pour diverses raisons, parfois économiques, des livres relativement anciens tels que « *C'est chouette* », « *Formidable* » et « *Allez Hop* ». De plus, plusieurs écoles n'ont plus accès aux ressources en ligne, ce qui aurait pu être un bon supplément aux livres, depuis qu'il faut les payer.²⁰

Pour le manuel du lycée, j'ai aussi choisi une nouvelle édition parue après la publication du nouveau programme d'études « *Enchanté 1* » de Elster, Gauvin, Skinnemoen, Hønsi, Kjetland et Liautaud publié chez Cappelen Damm en 2020.

Ces deux manuels ont été publiés par deux maisons d'éditions différentes et il est ainsi intéressant de regarder s'il y a une différence quant à la place de la question entre ces deux principales maisons d'édition de Norvège pour les manuels scolaires.

1.4.1.1 Le manuel « Salut 10 »

Ce manuel est le dernier à avoir été publié après la sortie d'un manuel du même modèle pour l'allemand « *Leute 10* » et pour l'espagnol « *Gente 10* ». Il fait partie de la série de Aschehoug pour l'enseignement des langues L2 niveau 1. « *Salut 10* » est un livre de 157 pages et nous y recherchons la partie consacrée aux questions.

Il apparaît à la lecture du manuel que l'étude de la phrase interrogative est peu développée. Une page est consacrée à la révision des questions en fin du livre (p. 104) et propose également quelques conseils pour la conversation à l'examen, comme par exemple : « *Qu'est-ce que ça veut dire... ? Tu peux répéter, s'il te plaît ?* » (pp. 108-109) On notera l'absence de l'utilisation du vouvoiement, qui serait certainement utile en contexte d'examen!

Dans l'introduction du manuel, il y a deux questions totales²¹ en norvégiens à traduire : « *Har du søsken ?* » *As-tu des frères et sœurs ?* « *Har du kjæledyr ?* » *As-tu des animaux de compagnie ?*²² (p.13) Il y a, dans presque chaque chapitre, des questions en norvégien p.ex. « *Hva gjør Elisa i byen ?* » *Que fait Elisa en ville ?*²³(p.37) auxquelles il faut répondre en norvégien afin d'évaluer la compréhension du texte en français. Apparaissent également

²⁰ Avant la rentrée 2021, les élèves avaient un accès gratuit à la plateforme pédagogique *Lokus*.

²¹ Les questions totales obtiennent de réponses de type *oui* ou *non*. Nous reviendrons sur leur définition en partie théorique.

²² Mes traductions

²³ Ma traduction

quelques exercices où les élèves doivent répondre à des questions énoncées en français, et deux exercices où les élèves doivent circuler dans la classe et poser des questions préparées : « *Dans quel lycée tu voudrais aller ? Tu voudrais aller au lycée général ou au lycée professionnel ?... Pourquoi ?* » (p. 75) et « *Quel est ton plat préféré ? Tu aimes faire la cuisine ?* »

Dans ce manuel, on trouve un unique exercice où les élèves doivent formuler des questions eux-mêmes en français :

«2. Repeter spørreord side 137, og lag nye spørsmål til teksten på fransk.» (Réviser les mots interrogatifs à la page 137 et faites de nouvelles questions pour le texte en français)²⁴. (p.37)

Ainsi, si cet exercice n'est pas proposé, les élèves n'auront pas l'occasion de s'entraîner dans la formulation spontanée de questions. De plus, dans cet exercice, les élèves n'ont pas pour consigne de poser leurs questions aux autres élèves, donc tout repose sur le suivi fait par le professeur. Or, on sait que, souvent les séances de cours programmées sautent, en particulier lorsque les élèves font des sorties. Il y a en automne les visites aux lycées, le bal, la journée de santé etc. Parfois, il n'y a pas assez de temps pour faire tous les exercices ce jour-là. Le fait que ce soit le seul exercice adéquat proposé est donc risqué !

On peut s'interroger : Est-ce que les élèves vont lire la page 137 sur les *Questions* ? Et en ce qui concerne l'exercice, ne vont-ils pas le résoudre en écrivant seulement deux ou trois questions *faciles* ou des questions traduites via des moyens informatiques comme *google translate* ?

Est-ce que les professeurs vont bien voir cette phrase et saisir la seule occasion d'aller à la page 137 pour travailler sur les questions avec les élèves alors que le programme est déjà bien chargé ? Pour qu'ils le fassent, il faut qu'ils soient conscients que c'est l'unique opportunité qu'offre le manuel d'entraîner les élèves à formuler des questions !

1.4.1.2 Enchanté 1

La maison d'édition Aschehoug n'a pas encore de livres pour le niveau 2 selon le nouveau programme d'études. Ils ont un livre pour le niveau 3 et les livres pour niveau 1 (Salut 8-10). La dernière fois que je leur ai écrit, ils n'avaient pas l'intention de faire un manuel pour le niveau 2.

²⁴ Ma traduction et c'est moi qui ai souligné la phrase.

L'éditeur Cappelen Damm a réédité les manuels qu'ils avaient déjà et j'ai donc regardé la nouvelle édition de « *Enchanté 1* ». Ce livre consiste en 288 pages et, comme avec « *Salut 10* », je regarderai la place consacrée aux questions. La première différence par rapport à « *Salut 10* » est que dans ce manuel, les questions de compréhension de textes sont en français ce qui permet de rencontrer plus souvent la structure des questions. Les auteurs proposent douze exercices où les élèves doivent jouer des dialogues et traduire ou suivre des instructions en norvégien comme « *Spør hva B har gjort denne helgen. Si at Spør hva A gjorde...Svar at du...* » *Demande ce que B a fait ce week-end. Dis que...Demande ce que A a fait... Réponds que tu as...*²⁶ (p.78). Ces douze exercices sont identiques. Il y a aussi deux exercices du même genre, où les questions sont déjà données en français.

Sous le thème 1 qui fonctionne un peu comme une introduction ou une révision de ce qui a été appris au collège, on trouve aux pages 24-25 quelques mots interrogatifs : « *combien (de), comment, où, pourquoi, quand, qui, que/qu'/quoi* » pour un exercice de type « texte à trous » « *Complétez les phrases. Fyll inn med riktig spørreord. (Remplissez avec le bon mot interrogatif)*²⁷ a) _____ *habites-tu ? b) C'est _____ ton anniversaire ? ...g) _____ tu es triste ?* » (p.24) Ensuite, le manuel présente un tableau récapitulatif sur le déterminant interrogatif « *quel* » et propose un autre exercice à trous « *a) _____ musique aimes-tu ?... _____ est ton animal préféré ?* » (p.25) On y trouve aussi un renvoi à la section grammaire du manuel, pages 267-269.

Est-ce que les élèves liront de leur propre initiative ces pages dans le chapitre grammaire ? Est-ce que les professeurs vont prendre le temps de le faire avec eux et de bien l'expliquer ? Le thème des questions est placé entre celui des verbes principaux et une présentation sur la vie de l'élève. On imagine sans problème, que les élèves arrivent très bien à faire les deux exercices avec les quelques mots interrogatifs donnés, et le tableau sur *quel*, sans consulter la grammaire. Ce type de présentation risque donc de ne pas pousser les élèves à être plus curieux sur la structure des interrogatives.

²⁶ Ma traduction.

²⁷ Ma traduction.

1.4.1.3 La partie n'est pas gagnée

Pour répondre à la question initiale, ce ne sont ni les manuels, ni l'initiative propre des élèves *dans un monde idyllique à la Don Quijote* qui favorisent l'acquisition des questions. Tout repose alors sur l'apport individuel des professeurs. Le font-ils ?

Quand on pense à l'importance stratégique des questions dans la communication et dans la vie, je pense que la place qu'on leur accorde dans l'enseignement est trop réduite et qu'il est bien temps de leur donner leur juste valeur.

Dans cette étude je vais d'abord présenter la théorie des questions directes totales et partielles et ensuite, mener une étude pour voir quelle est la compétence des élèves quant à la formulation des interrogatives.

2 POURQUOI L'APPRENTISSAGE DE L'INTERROGATION EN FRANÇAIS EST-IL DIFFICILE ?

Une comparaison des deux systèmes syntaxiques français et norvégien met en évidence la complexité du système interrogatif français.

2.1 Théorie : description contrastive des interrogations

Bien que le travail empirique soit consacré à l'apprentissage des interrogations par des apprenants du français en collège/ lycée, je donnerai un aperçu théorique du fonctionnement syntaxique de l'interrogation en livrant des détails qui ne feront pas partie ensuite de mon étude empirique. D'abord, je ferai une présentation théorique de l'interrogation en français en m'appuyant sur les grammaires de Riegel, Helland et de Salins²⁹. Puis, je donnerai une présentation schématisée des phrases interrogatives totales et ensuite des phrases interrogatives partielles en français avant de présenter un tableau de la syntaxe des phrases interrogatives en norvégien. Pour continuer j'établirai une comparaison entre les phrases interrogatives en norvégien et en français pour essayer de voir à quel point le système interrogatif français est plus complexe que le système interrogatif norvégien. Enfin, j'essayerai de visualiser les deux systèmes interrogatifs et leurs différences en m'appuyant sur les schémas *X-barre* de la grammaire générative et transformationnelle.

2.1.1 Présentation théorique de l'interrogation en français

Afin d'atteindre les buts visés par l'interrogation, il faut utiliser des formes appropriées. Ces formes se répartissent selon qu'une interrogation directe est totale ou partielle. « *Elle correspond comme acte de langage direct, à l'acte de questionner ou d'interroger ; selon la situation, l'interrogation connaît différents degrés...* », Riegel dit ensuite : « *On distingue l'interrogation totale (globale, générale) et l'interrogation partielle (particulière)* (Riegel, 2018 : 668-669).

Souvent on rencontre aussi la terminologie « interrogations fermées » et « interrogations ouvertes ». L'interrogation totale ou fermée s'appelle ainsi parce qu'il est possible de répondre à ces questions par *oui* ou *non*. Riegel dit : « *L'interrogation totale porte sur l'ensemble du matériau...de la phrase et appelle à une réponse globale oui ou non* » (Riegel, 2018 : 669) Par

²⁹ Je ne travaillerai pas sur les questions indirectes dans ce mémoire.

exemple *Est-ce que tu veux venir au cinéma ?* Qui (je veux bien) ou Non (je n'ai pas le temps (par politesse, on donne normalement une raison, néanmoins une réponse *oui/non* est possible)).

Une question partielle ou ouverte requiert une information autre que *oui* ou *non*. Elle « porte sur une partie de la phrase, sur un de ces constituants, dont elle appelle l'identification en réponse ... un des constituants de la phrase interrogative est présenté comme non-identifié et donc comme une variable sur laquelle porte la demande d'information formulée au moyen d'un terme interrogatif. La réponse attendue doit fixer la valeur de cette variable en indiquant une personne, un objet, etc. » (Riegel, 2018 : 669). S'il s'agit d'une personne, nous pourrions utiliser le pronom interrogatif *qui* avec lequel on remplace le facteur inconnu par exemple dans le contexte en classe *Qui est absent ?* Il est présumé, ou dans cet exemple, connu, qu'il manque un ou plusieurs élèves et on cherche à savoir cette information inconnue. « Ces questions sont dites aussi « questions ouvertes », parce qu'elles ne contiennent que le thème et qu'il faut donc attendre la réponse pour obtenir une information sur le propos. » (de Salins, 2017 : 85). Helland dit que les questions partielles interrogent sur un constituant de la phrase exprimé par le groupe *Qu* qui contient un mot *qu* (qui, que, quand, quel N, etc.) Il dit ensuite que ces questions ne peuvent pas être répondues par un oui ou un non, uniquement en précisant le contenu du groupe *qu*: C'est **Pierre** qui est parti³⁰. (Helland, 2006 : 275-276) Dans mon étude, je voudrais examiner si les apprenants connaissent et utilisent le mot interrogatif correct pour obtenir la réponse qui donne le constituant qu'il leur faut. *Que veux-tu ? / Qui veux-tu ?* Il serait également intéressant de voir quels mots interrogatifs sont les plus assimilés et lesquels posent plus de problèmes.

Dans la première partie du questionnaire où ils vont eux-mêmes formuler les questions aux réponses, je voudrais regarder la structure de leurs questions. En norvégien quant aux questions totales à l'écrit et à l'oral, les norvégophones placent toujours le mot interrogatif en début de phrase. Le feront-ils en posant des questions en français aussi ? Aurions-nous un transfert à 100% ou y-aura-t-il des phrases où le mot interrogatif sera placé en fin de la phrase interrogative ? Dans ce qui suit, nous allons voir plus en détails les différentes structures et la syntaxe des questions.

³⁰ Ma traduction du passage pp 275-276, *Ny fransk grammatikk*, Helland

2.1.2 Une présentation schématisée des questions en français

Je ferai tout d'abord une présentation schématisée des formes interrogatives du français inspirée de grammaires de Riegel, Helland et de Salins puis celles du norvégien sur la base de <https://norsksidene.no>. Je présenterai ensuite plus en détails les différentes structures des phrases interrogatives en français et en norvégien.

2.1.2.1 Schématisation des interrogations totales

Commençons par les questions sans mot interrogatif, c'est-à-dire les interrogations *fermées* aussi dites *totales*, auxquelles il est possible de répondre par un *oui* ou un *non*.

La figure 1 montre les formes interrogatives totales dans le système français.

Pour l'étude empirique que je souhaite mener, il sera intéressant de rechercher quelle structure les apprenants préfèrent, ou croient la plus correcte. Je leur donnerai le choix entre ces différentes options.

Figure 1 : Les interrogations totales

Les formes interrogatives	Le sujet est un <i>pronom personnel</i> ou le <i>pronom démonstratif ce</i>	Le sujet est un <i>nom</i> ou un <i>groupe nominal</i>
Structure canonique SVO ³¹ , marquée par une intonation croissante à l'oral et par un point d'interrogation à l'écrit ³²	<i>Elle est déjà partie ?</i> <i>C'est sûr ?</i>	<i>La grammaire générative est intéressante ?</i>
Inversion simple Inversion entre le sujet et le verbe. Dans ce cas, un trait d'union est obligatoire, de même qu'un « <i>t</i> » si le verbe se termine par une voyelle et que le pronom sujet commence par une voyelle.	<i>Est-elle partie ?</i> <i>A-t-il fini ses études ?</i>	Pas possible <i>*Est Marie partie ?</i>

³¹ Sujet, Verbe, Objet (objet, mais cela vaut aussi pour l'attribut du sujet)

³² Cette variante est surtout utilisée dans la langue parlée.

<p>Inversion complexe³³</p> <p>L'inversion complexe implique une reprise du sujet par le pronom qui lui correspond en place pour postposée au verbe. Cette postposition engendre également l'utilisation du trait d'union entre verbe et pronom, et l'apparition éventuelle d'un « t ».</p>	<p>Ni possible ni pertinente</p> <p><i>*Il est-il parti ?</i></p>	<p><i>Gérard Depardieu a-t-il changé de nationalité ?</i></p>
<p>Est-ce que</p> <p>Structure interrogative introduite par <i>est-ce que</i> (forme conjonctive figée)</p>	<p><i>Est-ce qu'elle est partie ? / Est-ce que tu veux aller au cinéma ?</i></p>	<p><i>Est-ce que M. Depardieu veut continuer de rester russe ?</i></p>

2.1.2.2 Schématisation des interrogations partielles

Voyons maintenant les questions partielles avec des mots interrogatifs, qui sont des interrogations ouvertes dans lesquelles il faut « remplir » le constituant inconnu avec un mot interrogatif.³⁴ Notons qu'à l'oral, l'intonation des questions partielles est descendante, suivie, d'une légère montée finale ou de la tenue de la dernière syllabe accentuée « *Quel est ton livre préféré ?* ». Je ne vais, dans ce master, ni étudier les phrases qui cherchent la réponse à plusieurs constituants comme p.ex. *Où et quand est-ce que le TGV part ?* ni les questions indirectes *Je voudrais savoir quand le TGV part.*

Dans l'interrogation partielle, une question est posée au sujet d'un propos en utilisant le mot interrogatif qui lui correspond. Prenons l'exemple *Qui a emprunté ma voiture ?* On sait ou on présuppose que quelqu'un a emprunté la voiture (elle n'est pas dans le garage) et on cherche à savoir quelle personne « *qui* » (sujet) utilise la voiture. On utilise le mot interrogatif correspondant au constituant qu'on cherche (l'information manquante). Helland dit que « *l'interrogation partielle est introduite par des groupes de mots qui contiennent un mot interrogatif, un déterminant (Quel livre as-tu aimé le plus ?) un pronom (Qui a terminé ?) ou un adverbial (Quand as-tu terminé ?). Ces mots interrogatifs sont souvent appelés des mots Qu*³⁵... » (Helland, 2006 : 259)³⁶.

³³ Cf Helland (2006, p.275)

³⁴ Cf Helland (2006 : 276)

³⁵ Ce qui correspond aux groupes *hv* en norvégien (Hvem, hva, hvordan, hvorfor etc) : *Hvem gjorde det ?* (Qui l'a fait?)

³⁶ Ma traduction.

Il donne ensuite des exemples de groupes Qu :

- Des pronominaux (groupes nominaux) : *qui, que, quoi, lequel, etc.*
- Des groupes prépositionnels : *à qui, sur quoi, duquel, etc.*
- Des groupes adverbiaux : *pourquoi, quand, etc.* (Helland, 2006 : 259)³⁷

La figure 2, ci-dessous, présente certains de ces mots *qu* et je vais aussi voir les variantes *Qui est-ce qui/ Qui est-ce que et Qu'est-ce qui/ qu'est-ce que*. Nous allons voir qu'un même mot interrogatif peut occuper plusieurs fonctions syntaxiques. J'inclus dans le tableau les mots interrogatifs (adverbes interrogatifs) car ils ont, dans la phrase interrogative, la même fonction que les pronoms interrogatifs. Riegel dit à ce sujet que « *Où, quand, comment et pourquoi traditionnellement classés adverbies interrogatifs parce qu'invariables, ont un fonctionnement syntaxique et sémantico- référentiel en tous points identique aux pronoms interrogatifs : ce sont des substituts syntaxiques des compléments verbaux ou circonstanciels qui font porter l'interrogation sur l'identité de ces constituants.* » (Riegel, 2018, p.385). Ces mots interrogatifs renvoient aux circonstances de l'action *le lieu, le temps, la manière et la cause*. « *Où, quand, comment, pourquoi etc. ; sont généralement considérés comme des adverbies d'interrogation partielle : en fait, ils représentent l'amalgame de la marque du type de phrase interrogatif et d'une fonction (compléments de lieu, de temps etc.) dans la phrase interrogative...* » (Riegel, 2018 : 649).

On va les voir de plus près dans le tableau (figure 2).

³⁷ Ma traduction.

Figure 2 : Fonctions syntaxiques des mots interrogatifs

Mot interrogatif (Pronoms interrogatifs)	Fonction syntaxique
QUI	<p><i>Qui</i> est le mot interrogatif le plus utilisé quand on parle d'une personne, exemples :</p> <p>Fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sujet : <i>Qui a peint ce tableau ?</i> - complément objet direct : <i>Qui as-tu respecté ?</i> - attribut du sujet : <i>Qui es³⁸-tu ?</i> - Avec préposition, il peut avoir d'autres rôles comme COI datif : <i>A qui avez-vous donné le cadeau ? De qui parle-t-il ? Avec qui as-tu dansé ? etc.</i> - Cas particulier où <i>quel</i> remplace <i>qui</i> comme attribut : <i>Quelle est donc cette jolie fille ?³⁹</i> (Cette variante est plus d'un registre de langue littéraire).
QUE/ QUOI (Éventuellement combiné avec des prépositions)	<p><i>Que</i> et <i>quel</i> sont les mots interrogatifs qui correspondent aux référents non-catégorisés (Riegel, 2018 : 383), exemples :</p> <p>Fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sujet : <i>Qu'est-ce qui t'arrive ?⁴⁰</i> - COD : <i>Que fais-tu ?</i> - Attribut : « <i>Que deviens-tu ?</i> »⁴¹ <p>Contrairement à <i>qui</i>, <i>que</i> ne peut pas occuper toutes les fonctions. Lorsqu'il est précédé par une préposition, il sera remplacé par <i>quoi</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - COI : « <i>À quoi pensent les hommes⁴² ?</i> » <p>Il est aussi à noter que <i>que</i> à cause de son statut clitique, ne peut être séparé du verbe que par un autre clitique : <i>Qu'en dis-tu ?</i> « <i>Que fais-tu maintenant ? * Que maintenant fais-tu ?</i> »⁴³</p>

³⁸ Verbe copule.

³⁹ Le Robert, dico en ligne.

⁴⁰ J'en dirai plus sur cette structure plus tard.

⁴¹ Le Robert, dico en ligne.

⁴² Traduction du titre du film : Titre original : *Sind denn alle Männer Schweine ?*

⁴³ Helland, p.260

	<p>Pour cette même raison, que ne peut pas être placé en fin de phrase. En fin de phrase (position in situ) la forme faible que sera remplacée par la forme forte quoi : <i>Tu regardes quoi ?</i> (COD) *<i>Tu regardes que ?</i> Comme on le voit, que ne peut pas être séparé du verbe et garde donc sa position comme premier constituant dans la phrase interrogative.</p>
<p>LEQUEL, LAQUELLE, LESQUELS, LESQUELLES</p>	<p>Lequel avec ses variantes est un pronom interrogatif qui est employé lorsque les choses ou les personnes sont déjà connues par le contexte et lorsqu'on cherche à déterminer une décision ou un choix. Riegel dit que <i>lequel</i> « ne fait pas de présélection sémantique, mais varie en genre et en nombre », ensuite il dit que « quand il est employé seul, lequel est anaphorique ou déictique ; la classe des références est indiquée dans le contexte » (Riegel, 2018 :673). Exemples :</p> <p>Fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -sujet : <i>Parmi ces filles, lesquelles vont à l'université ?</i> -COD : <i>Tu peux seulement acheter une pizza. Laquelle achètes-tu ?</i> - attribut : <i>Lequel est ton mari ?</i> -COI : <i>À laquelle donnera-t-il le bouquet de roses ?</i> - complément de l'adjectif ? <i>Duquel es-tu plus fier ?</i> - complément du nom : <i>Duquel es-tu l'oncle ? ...de Donald.</i>
<p>QUAND COMMENT OÙ POURQUOI</p>	<p>Pour les interrogatives qui portent sur les circonstances de l'action (temps, lieu, cause, manière etc.) on utilise des <u>mots qu</u> qui traditionnellement sont considérés <u>des adverbiaux interrogatifs</u>. Ils constituent de groupes des mots qui fonctionnent comme adverbiaux (Helland, 2006 : 261)⁴⁴</p> <p>Fonctions :</p> <p>Pourquoi est utilisé pour trouver <u>la cause</u> (CC⁴⁵ de cause): <i>Pourquoi a-t-on le hoquet ?</i></p> <p>Comment cherche p.ex. à trouver une solution liée à la manière (CC de manière) : <i>Comment veux-tu ton bifteck ?</i></p> <p>Où est utilisé pour se renseigner de la localisation (CC de lieu) :</p>

⁴⁴ Ma traduction et c'est moi qui ai souligné.

⁴⁵ Complément circonstanciel.

	<p><i>Où habitez-vous ?</i>, ou bien sur le but comme dans la chanson de Charles Aznavour : « Où veux-tu en venir ? »</p> <p>Quand est utilisé pour se renseigner sur l'heure, le temps ou la date d'un événement (CC de temps) :</p> <p><i>Quand commence le match de foot ?</i></p> <p>Pour l'heure on peut aussi avoir <i>À quelle heure commence... ?</i></p> <p>Ces mots ou adverbiaux interrogatifs peuvent être utilisés avec la conjonctive figée <i>est-ce que</i> : <i>Quand est-ce que le film commence ?</i></p> <p>Ils peuvent aussi être placés <i>in situ</i> : <i>Tu habites où ?</i></p> <p>Il est cependant à noter que pourquoi est un cas particulier sur le plan syntaxique. En effet si on peut dire <i>Où habite Marie ?</i>, Par contre <i>*Pourquoi part Marie ?</i> est agrammatical. Riegel précise que pourquoi : « admet seulement l'inversion complexe d'un groupe nominal : <i>Pourquoi les enfants rient-ils ?</i> (Riegel, 2018 : 677)</p> <p>Pourquoi ne peut pas se trouver en fin de phrase non plus et contrairement à que, il n'a pas de « substitut sémantique (quoi) » qui permet un placement différé en fin de phrase. « <i>Pourquoi diffère des autres</i> » (Riegel, 2018 : 677). <i>*Tu pars pourquoi ?</i> n'est pas possible.</p> <p>Normalement, il y a des restrictions sur les compléments placés avec le sujet postposé au verbe. La généralisation de Korzen est applicable à tous les adverbiaux. <i>S'il y a des éléments postposés au sujet inversé ceux-ci doivent être moins liés au verbe que le groupe /qu/ en début de phrase. Ceci est appelé la généralisation de Korzen (d'après la linguiste danoise Hanne Korzen).</i> (Helland, 2006 :279)) exemple : <i>*Quand achète Charles la pizza ?</i> La pizza est plus liée au verbe acheter que l'adverbial interrogatif <i>quand</i>.</p>
<p>Combien (de)⁵⁰</p> <p>Adverbe ou déterminant quantifiant⁵¹</p>	<p>Combien (de) est utilisé pour se renseigner sur la quantité, « <i>il propose un choix dans une échelle de valeurs possibles</i> » (Riegel, 2018 : 688). Helland dit que « <i>combien peut être utilisé comme un adverbial de degré</i> : « <i>Combien coûte le livre ?</i> » Il dit ensuite que <i>combien est d'origine une forme déterminative qui est combiné avec de.</i> »⁵²</p>

⁵⁰ Un quantifieur qui sert à poser une question sur un nombre ou sur une quantité

⁵¹ Riegel p. 687

⁵² Ma traduction.

	<p>(Helland, 2006 : 261). Notons alors que combien de est toujours suivi par un nom : <i>combien de qqch.</i></p> <p><i>Combien de pays francophones y-a-t-il dans le monde ?</i> Ou de la distance : <i>Combien de kilomètres y-a-t-il entre Paris et Marseille ?</i></p>
Quel, quelle, quels, quelles	<p>Quel est un mot interrogatif, souvent classifié comme déterminant car il doit toujours être suivi par un nom et il est conjugué en genre et en nombre. Riegel le nomme <i>déterminant interrogatif</i> (Riegel, 2018 : 303). Le mot interrogatif <i>quel</i> peut être utilisé pour se renseigner sur des personnes ou des choses et il s'accorde avec le substantif qu'il désigne.</p> <p>Exemple : <i>Quel garçon est ton fils ? Quelle pizza préfères-tu ?</i></p> <p><u>Fonctions</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Attribut du sujet : « <i>Quel est ton avis ?</i> »⁵³ -<i>Quelles voitures préfères-tu ?</i> (Ici on cherche à savoir la qualité des voitures préférées : <i>Je préfère les voitures 4x4 !</i>).

J'ai choisi de traiter à part les variantes *Qui est-ce qui/ Qui est-ce que* et *Qu'est-ce qui/ qu'est-ce que parce que* car je pense qu'il est compliqué pour les élèves de L2 d'apprendre et de comprendre ce double système qui combine le pronom interrogatif et le pronom relatif : *qui/que est-ce qui/que*. Il faut d'une part qu'ils comprennent la différence sémantique et d'autre part la différence syntaxique. Les pronoms interrogatifs *qui/que* nous indiquent une nuance sémantique, c'est-à-dire s'il s'agit des personnes (humain) ou des choses (non humain), « *ce sont les pronoms interrogatifs qui effectuent une distinction sémantique (qui=humain/ que=non- catégorisé)* » (Riegel, 2018 p.676).

Il faut souligner que, par contre, lorsqu'ils sont pronoms relatifs *qui* ou *que* ont des fonctions différentes (*qui* = sujet ou *que* = objet), ce qui peut laisser imaginer des défis et des confusions pour les apprenants.

Qui est-ce qui vous aime ? ↔ *Qui est-ce que vous aimez ?* Il faut vraiment travailler sur ceci en classe pour que les élèves comprennent ces différences. Dans la première phrase on cherche à savoir qui est le sujet, la personne qui aime « *vous* ». Dans le deuxième exemple, on

⁵³ Helland, p.261

cherche à se renseigner sur une personne aussi, mais ici, il s'agit de la fonction syntaxique COD, *la personne* qui est aimée. Pour l'expliquer aux élèves, il faut partir d'exemples faciles comme :

Qui est-ce qui chante « *Non, je ne regrette rien* » ? Ainsi, on peut montrer qu'on cherche le *sujet qui* chante et le mot interrogatif montre qu'il s'agit d'un sujet humain.

Lorsque la question porte sur un sujet non-catégorisé, il faut utiliser « *est-ce qui* » :

Qu'est-ce qui marche et marche, mais n'arrive jamais à la porte ? * *Qu'est-ce que marche et marche* n'est pas possible parce qu'on cherche ici un sujet (*qui*) du verbe *marche*, mais qui ne soit pas une personne comme le montre le mot interrogatif *que*.

2.1.3 Les nuances sociolinguistiques en français

Un autre point important dans l'enseignement du FLE est l'aspect sociolinguistique. Le slogan de Fremmedspråksenteret (Le centre de Langues étrangères)⁵⁴ est « *Språk åpner dører* » (*Les langues [étrangères] ouvrent les portes*)⁵⁵. Cependant, je ne suis pas convaincue que n'importe quelle version de la langue *ouvre des portes*. Par exemple *Tu veux quoi ?* n'est pas un registre de langue très souhaité lors d'une négociation en entreprise ou en contexte formel. Certes, ceci est au-dessus du niveau A1/A2 en FLE. Néanmoins, le programme d'Études dit « *kommunisere på en situasjonstilpasset måte* » (communiquer d'une manière adaptée au contexte).⁵⁶ À ce sujet, je pense que je serai d'accord avec une étude finlandaise qui dit que pour ceux ayant « *un niveau de connaissances du français moyen, il vaut mieux employer les formes normales. Mais comme on entend très fréquemment les constructions de la langue familière, il peut être utile pour la compréhension de l'oral d'en connaître les principes généraux.* »⁵⁷

Dans la langue française il y a plusieurs facteurs qui contribuent au choix de la forme interrogative utilisée. Le choix de la forme du contexte (écrit ou oral, formel ou informel) de l'âge, des protagonistes, des liens hiérarchiques, du niveau d'études ou du souhait de montrer du respect, un statut social ou une supériorité. En norvégien nous n'avons pas à prendre en compte tant de facteurs pour poser une question.

⁵⁴ Ma traduction

⁵⁵ Ma traduction

⁵⁶ Ma traduction

⁵⁷ <http://research.jyu.fi/grfle/interr-partielle.html>

Voici, ci-dessous, un exemple tiré de l'étude de Thiberge (2008) avec, en français, des formulations qui sont possibles (a-f) pour exprimer la question qui en norvégien, peut être traduite par *Hvem affronterer/møter Pierre* ?⁵⁸

- | | |
|--|--|
| a. Pierre affronte qui ? | d. Qui est-ce que Pierre affronte ? |
| b. Qui Pierre affronte ? ⁵⁹ | e. Qui est-ce qu'il affronte, Pierre ? |
| c. Il affronte qui, Pierre ? | f. Qui Pierre affronte-t-il ? |

En français, donc, il y a plusieurs façons de poser des questions et il faut s'adapter à la situation communicative en utilisant une langue adéquate. Nous allons regarder comment les niveaux de langue se reflètent dans la forme des interrogatives.

2.1.3.1 Le français formel, standard et familier.

Il existe, comme on a pu le constater, beaucoup de variantes en français. Pour essayer de faciliter la saisie du système, on peut distinguer entre le français formel, standard et familier.

Voici les variantes sociolinguistiques avec les mots interrogatifs *qui, pourquoi, où, combien de* et *comment*.

<u>Formel</u> : mot interrogatif +VS ⁶⁰	<i>Où travailles-tu</i> ⁶¹ ?
<u>Standard</u> : mot interrogatif +ecq ⁶² +SV :	<i>Où est-ce que tu travailles ?</i>
<u>Standard, plus familier</u> : mot interrogatif +SV :	<i>Où tu travailles ?</i>
<u>Familier</u> : SV+ mot interrogatif in situ :	<i>Tu travailles où ?</i> ⁶³

⁵⁸ Il existe éventuellement une autre variante, mais c'est une formulation très rare limitée à l'oral dans certains dialectes, la formulation avec une dislocation *Hvem affronterer/møter han(,) Pierre* ?

⁵⁹ La structure b me semble très orale et j'aurais préféré l'inversion complexe (f).

⁶⁰ VS (verbe-sujet)

⁶¹ Il est à noter qu'à la seconde personne, l'inversion reste assez familière du fait du tutoiement

⁶² Ecq (Est-ce que)

⁶³ Sauf avec *pourquoi* qui ne peut pas être placé *in situ*

On identifie aussi des variantes sociolinguistiques avec les mots interrogatifs :

- Que/quoi

Formel : Que +VS :

Que dis-tu ?

Standard : Qu'+ecq +SV :

Qu'est-ce que tu dis ?

Familier : SV +quoi :

Tu dis quoi ?

- Quel/quelle/quels/quelles + nom

Formel : Quel+nom+VS :

Quel film regardes-tu ?

Standard : Quel+nom +ecq +SV :

Quel film est-ce que tu regardes ?

Familier : SV +quel +nom :

Tu regardes quel film ?⁶⁴

- Est-ce que

Formel : VS + nom/verbe/que :

Veux-tu du chocolat/ manger/ (que je t'aide ?)

Standard : Ecq +SV +nom/verbe/que :

Est-ce que tu veux du chocolat/ manger/ (que je t'aide ?)

Familier : SV + nom/verbe/que :

Tu veux du chocolat/ manger/ (que je t'aide ?)

En revanche la langue norvégienne n'a qu'une seule variante, et on notera qu'elle se rapproche de la variante formelle de la langue française.

p.ex. *Quel film regardes-tu ?* → *Hvilken film ser du ?*

La structure de la forme norvégienne est identique à celle de la forme formelle du français mis à part qu'en français il faut un tiret entre verbe et sujet pronom. Dans ce qui suit, nous allons voir de plus près la structure des interrogatives en norvégien avant de comparer davantage les deux systèmes interrogatifs. Je tenterai aussi de visualiser les différences avec des dessins *schéma X-barre*.

⁶⁴ Si c'est un choix entre plusieurs films, on peut avoir la variante : *Tu regardes lequel ?*

2.1.4 Présentation schématisée des interrogations norvégiennes

Pour faire le schéma ci-dessous, je me suis inspirée de <https://norsksidene.no>. Les éléments du tableau norvégien sont traduits en français en bleu.

Figure 3.1 : Présentation du système interrogatif norvégien / Interrogation totale

V	N	A	V	N
verbe	Argument 1 (sujet)	(Adverbe)	verbe (n.f.)	autres arguments
Kommer	du?			
Viens	tu?			
Kan	du		komme	på besøk i kveld?
Peux	tu		Venir	en visite ce soir?
Kan	læreren		gå hjem?	
*Peut	le professeur		rentrer?	
Spiser	Marie			et eple?
*Mange	Marie			une pomme?

Figure 3.2 : Présentation du système interrogatif norvégien / Interrogation partielle

Spørreord	V	N	A	V	N
Mot interrogatif	verbe	Argument 1 (sujet)	(Adverbe)	verbe (n.f.)	autres arguments
Hvorfor	var	Marie			hjemme?
Pourquoi	était	Marie			à la maison?
Hvordan	drar	du			på jobb?
Comment	vas	tu			au travail?
Hvem	spiser		Ikke		lunsj på skolen?
Qui	mange		ne pas		(de) déjeuner à l'école?
Hva	spiser	Jean?			
Que	mange	Jean?			
Når	synger	elevene?			
Quand	chantent	les élèves?			

La langue française est une langue de la famille romane tandis que le norvégien est une langue de la famille germanique, de type V2, c'est-à-dire que le verbe occupe la deuxième place dans les phrases totales SVO.

Marie spiser et eple. → *Marie mange une pomme.*

Heldigvis spiser (v) Marie et eple. → *Heureusement Marie mange une pomme.*

Le norvégien est donc une langue de type V2. Nonobstant, pour les questions totales, il y a une exception à la règle du V2 car dans ces questions, le verbe monte invariablement à la première position de la phrase (V1).

« *Spiser Marie et eple ?* » → * « *Mange Marie une pomme ?* »

« *Kan du komme ?* » → « *Peux-tu venir ?* ». (V1)

La syntaxe des questions totales en norvégien ne change pas. Le verbe est toujours antéposé au sujet lorsque c'est une question totale indépendamment du fait que le sujet soit un sujet pronom ou un sujet nom/ GN.

Dans les questions partielles ou ouvertes qui commencent par un mot interrogatif le verbe occupe invariablement la deuxième place dans la phrase :

Hvor spiser Marie ? → *Où mange Marie ?*.

2.1.5 Comparaison des interrogations totales des systèmes norvégien et français

Jusqu'à maintenant, j'ai donné une description des deux systèmes et dans la continuation, je vais essayer de les comparer et de voir plus en détails ce qui pourrait représenter des défis pour les apprenants du français L2 quant à la maîtrise du système des phrases interrogatives en français. Avant d'aller plus en détails, les deux tableaux ci-dessous résument ce que nous savons des formes interrogatives totales du français d'une part et du norvégien d'autre part.

Figure 4 : Les formes interrogatives (interrogations totales) en français

Français	Sujet : Pronom personnel +ou Ce	Sujet : Groupe nominal
Intonation	Tu aimes le chocolat ?	Ta fille aime le chocolat ?
Forme conjonctive figée (Est-ce que)	Est-ce que tu aimes le chocolat ?	Est-ce que ta fille aime le chocolat ?
Inversion simple	Aimes-tu le chocolat ?	Pas possible
Inversion complexe	Non pertinente	Ta fille aime-t-elle le chocolat ?

Figure 5 : Les interrogations totales en norvégien -comparaison avec les formes du français

Norvégien	Sujet : Pronom personnel	Sujet : Groupe nominal
Intonation	Un peu à l'oral dans certains dialectes.	Un petit peu à l'oral dans certains dialectes.
Forme conjonctive figée (de type « est-ce que)	Inexistante	Inexistante
Inversion simple	Forme standard	Forme standard
Inversion complexe	Pas utilisée	Pas utilisée

Tout d'abord, je ferai quelques commentaires sur ces deux tableaux. À l'oral et aussi dans la communication électronique, beaucoup de Français et beaucoup de personnes d'autres pays

francophones⁷³ gardent la structure de la phrase déclarative, c'est-à-dire l'ordre canonique et une **intonation** ascendante à l'oral correspondant à un point d'interrogation à l'écrit. Cette variante est la plus utilisée à l'oral et il devrait être très facile de l'enseigner aux élèves puisque la syntaxe est identique à celle de la phrase déclarative. Cependant cette variante peut poser un problème pour les norvégophones qui sont habitués à ce que les questions fermées commencent par un verbe. Donc, l'élève norvégien risque ne pas s'attendre à une question avant la fin de celle-ci lorsque l'intonation monte, et il est alors possible qu'il n'ait pas été assez attentif pour se souvenir de la question. En effet, une question marquée uniquement par l'intonation se distingue du système norvégien. En norvégien, l'élève sait depuis le début de l'énoncé qu'il s'agit d'une question grâce à l'inversion SV qui est le marqueur des interrogatives dans leur L1. C'est cette forme syntaxique qui, sémantiquement, indique la différence entre une phrase interrogative et une phrase déclarative ou impérative. *Har du problemer ? Du har problemer.* (!)

En français les deux structures syntaxiques (inversion sujet-verbe ou ordre canonique) ne changent pas la valeur sémantique de la phrase : *As-tu des problèmes ? Tu as des problèmes ?* pas plus que la troisième forme : *Est-ce que tu as des problèmes ?* Ci-dessous, je montrerai quelques exemples d'un article d'Onursal⁷⁴ qui a fait une étude sur l'authenticité des dialogues dans les manuels récents de FLE et qui montre que les manuels se rapprochent de plus en plus de la communication authentique. Elle montre un exemple d'un dialogue dans le manuel (*Festival I*, p.62) dont je ne citerai que des extraits : « *Tu viens avec moi ? ...Tu viens ? ...Elle habite seule ?... Elle est comment ?* »

Aucune de ces questions n'a la structure de l'interrogation norvégienne présentée ci-dessus (figure 5). Nous avons vu qu'en norvégien, le verbe fini monte toujours en position initiale quand il s'agit d'une question totale, ce qui est la forme interrogative standard tant à l'écrit qu'à l'oral sauf pour quelques petites exceptions dialectales à l'oral que je ne discuterai pas dans cette étude. Il est donc important d'enseigner les différentes structures des phrases interrogatives afin que les apprenants puissent comprendre et s'adapter aux différents types de conversations que ce soit une conversation familière ou formelle. Onursal dit « *pour pouvoir associer les éléments linguistiques et les structures discursives aux situations et aux cadres sociolinguistiques et pour communiquer à son tour de manière cohérente, l'apprenant a tout d'abord besoin d'écouter, de comprendre des dialogues, de percevoir et d'intérioriser ces*

⁷³ Il faudra faire une autre étude pour savoir l'étendu de ce phénomène.

⁷⁴ Onursal : *Synergies Turquie* n 1- 2008 pp. 65-75

éléments linguistiques et leurs structures. » (Onursal, 2008 : 67-68). Pour mieux illustrer les différentes structures des phrases interrogatives en français par rapport à la structure interrogative en norvégienne pour les interrogations totales et partielles, je ferai ci-dessous des schémas X-barre⁷⁵.

Avec le schéma X-barre nous allons voir la structure d'une question totale et celle d'une question partielle avec la conjonctive figée *est-ce que* : (*Mot interrogatif*) *est-ce que* -SV ?. La grammaire générative et transformationnelle explique pourquoi l'inversion du sujet-verbe est impossible avec la conjonctive figée *est-ce que*. Comme on l'a déjà vu, la construction *est-ce que* n'existe pas en norvégien.

Il sera donc intéressant de voir la préférence des apprenants sur l'ordre des mots et s'ils choisissent *est-ce que* avec inversion du sujet ou non pour des questions totales simples du genre *Est-ce que tu as une pomme ? / *Est-ce que as-tu une pomme ?* Il est à noter que la conjonctive figée *est-ce que* contient déjà une inversion *est-ce* et il se peut que les élèves essayent d'interpréter l'« absence » d'inversion en se créant une inversion logique du *est-ce* avec une traduction vers le norvégien du genre *Er det slik at du har et eple ?* et nous aurons dans ce cas des réponses correctes : *Est-ce que SV*.

Pour les questions partielles la structure norvégienne est toujours comme on l'a vu V2, *mot interrogatif V(finis)* indépendamment de la nature du sujet (pronom personnel ou nom/GN), par exemple *Hvor bor du ? -Où habites-tu ? Hvor bor Paul ? Où habite Paul ?* En norvégien l'inversion complexe comme : *Où Paul habite-il ?*⁷⁶ n'existe pas. Par contre, on peut avoir une spécification du sujet à la fin de la phrase interrogative, ce qui présente une autre syntaxe que l'inversion complexe en français :

De quoi les jeunes parlent-ils ? Hva snakker de om (prep) ungdommene?

Ceci dit, l'inversion complexe n'est pas du niveau des élèves débutants L2 (niveaux A1/A2) qui selon le CECRL doivent être en état de poser des questions simples, « *je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin...* » (CECRL, p 26 niveau A1). Il s'agit ici de pouvoir participer à une conversation simple sur des sujets familiers.

⁷⁵ Noam Chomsky a proposé la théorie X-barre en 1970 dans le cadre de la grammaire générative et transformationnelle.

⁷⁶ Il est possible de trouver de variantes dialectiques p.ex. du centre **Kårr bor'n Paul ? (*Où habite-il Paul ?)* où le 'n devient un enclitique que l'on précise avec le nom de la personne pour insister sur cette personne.

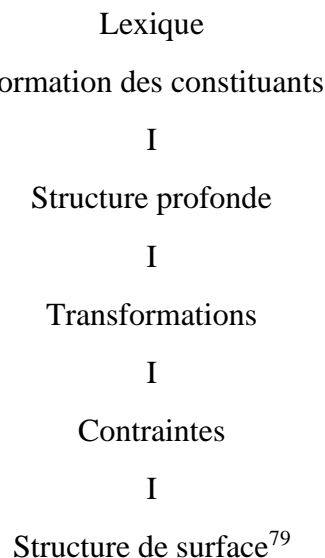
2.2 La grammaire générative et transformationnelle

Pour voir plus en détails la structure syntaxique des questions, je ferai ci-dessous une analyse en schémas x-barre de quelques phrases interrogatives.

J'utiliserai la grammaire générative et transformationnelle et le schéma X-barre qui est un schéma binaire où chaque syntagme contient une tête (X), un complément (ou argument) et un spécifieur pour expliquer la syntaxe, c'est-à-dire comment se forment et se placent les groupes de mots.

La grammaire générative et transformationnelle est un courant qui « *est né à la fin des années 1950, sous l'impulsion de Noam Chomsky* », (Puskás, 2013 : 1)⁷⁷. En bref, Chomsky prend comme point de départ que l'espèce humaine a une capacité innée à produire un nombre infini de phrases à partir d'une quantité finie de mots en appliquant des règles grammaticales⁷⁸. La notion de transformation ou mouvement pour former de nouvelles phrases à partir d'une phrase existante est centrale dans cette grammaire. On part ainsi du lexique au niveau de la structure profonde à partir de laquelle on applique des mouvements (transformations) en suivant des contraintes pour arriver à une structure de surface :

Le modèle :



⁷⁷ Puskás : *Initiation au Programme Minimaliste* p.1

⁷⁸ L'introduction est inspirée par, et a certaines ressemblances avec, mon examen (SPR3002 H21) (2021).

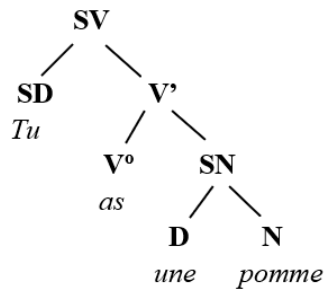
⁷⁹ Laenzlinger, C *Initiation à la syntaxe formelle du français* p. 96

2.2.1 Schéma x-barre des interrogations totales et partielles en français et en norvégien

2.2.1.1 Schéma X-barre⁸⁰ – Questions totales dans la langue française

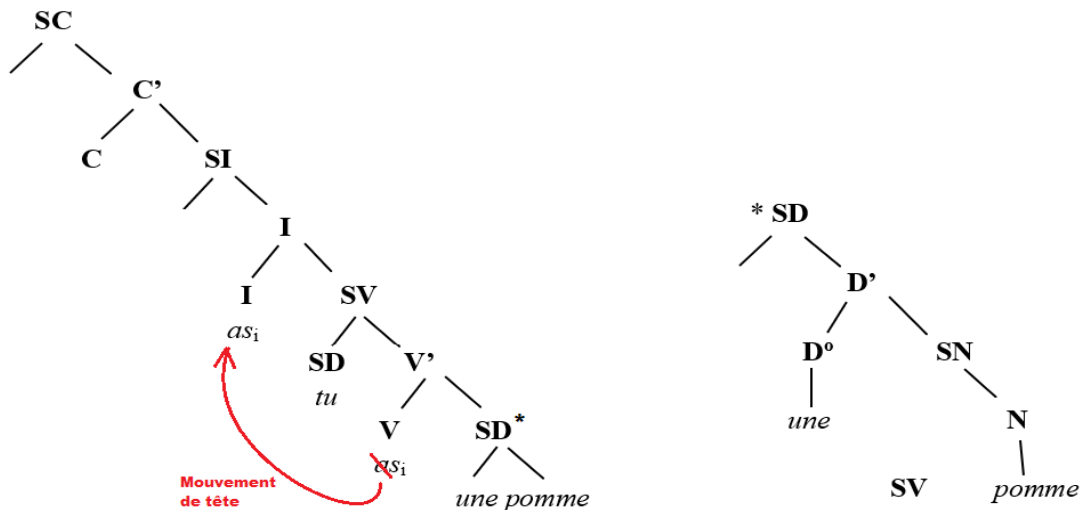
a) Première variante : Structure canonique SVO (*Tu as une pomme ?*)

↔ Structure profonde ou structure de base de la phrase déclarative



La première variante (a) « Tu as une pomme ? » conserve la structure de base en échangeant seulement le point par un point d'interrogation pour l'écrit et en utilisant une intonation montante à la fin de la phrase à l'oral. C'est la variante la plus utilisée à l'oral.

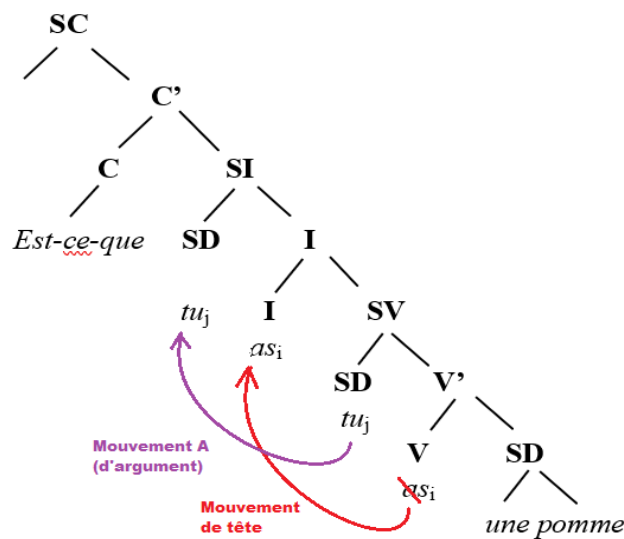
b) Seconde variante : l'inversion (*As-tu une pomme ?*)



⁸⁰ SC= Structure Complémenteur, SI= Syntagme flexionnel (Inflexion Phrase en anglais), SD= Syntagme Déterminatif, SN= Syntagme Nominal

Pour la seconde variante de question totale (b) « As-tu une pomme ? » nous avons ce que le GGT appelle un mouvement de tête quand le verbe fini se met au-dessus du sujet. Techniquement il se place sous l'inflexion (I) du Syntagme flexionnel (SI). Nous pouvons voir sur le schéma que le verbe laisse une trace dans la structure de base. Quand le verbe monte au-dessus du sujet *pronom sujet* nous aurons un tiret entre le verbe et le sujet pronom : *As-tu*

c) Troisième variante : [Est-ce que +SVO] (*Est-ce que tu as une pomme ?*)



La troisième variante de question totale (c) « Est-ce que tu as une pomme ? » commence par l'expression *est-ce que* qui s'emploie à l'oral et à l'écrit et qui permet de garder la structure canonique SVO. Laenzlinger dit que « la formule interrogative *est-ce que* peut être considérée comme une forme conjonctive figée. » (Laenzlinger, 2003 : 100). Cette *formule interrogative* se place en début de phrase pour marquer qu'une question commence, et permet que la phrase canonique garde sa structure. La GTT explique cette structure comme suit : Chaque syntagme a deux places. Le verbe monte de la structure profonde à l'inflexion (I) et requiert un sujet, ce qui fait que le sujet monte au spécifieur du SI. La formule interrogative *est-ce que* occupe la place au-dessus dans la structure complémentateur (ici la première place dans la phrase interrogative). Cette place est donc occupée et empêche ainsi que le verbe puisse y monter, ce qui fait que l'inversion n'aura pas lieu avec *est-ce que*⁸¹. Ceci entraîne l'absence de restriction sur les constituants qui peuvent occuper la place du sujet : *Est-ce que tu/ Pierre/ le professeur*

⁸¹ La présence de l'élément interrogatif *est-ce que* est incompatible avec l'inversion. (Hvidsten, cours, H2021)

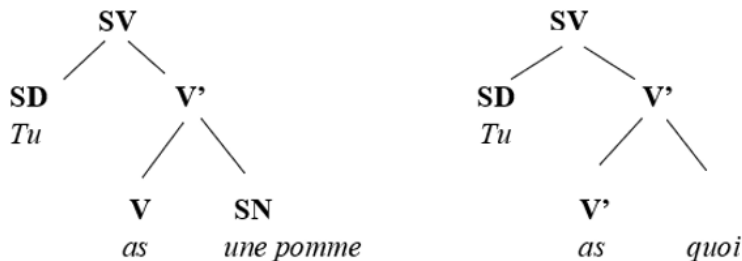
est parti ? Helland remarque que cela évitera aussi des formes lourdes à la première personne : « *me trompé-je ?* » devient « *Est-ce que je me trompe ? ...* » (Helland, 2006 : 275).

La forme conjonctive figée *Est-ce que* a également l'avantage de marquer en début de phrase qu'il s'agit d'une question et peut ainsi, à l'oral, servir pragmatiquement pour attirer l'attention de l'auditeur sur la question : *Est-ce que tu as une pomme ? Est-ce que quelqu'un a une pomme ?*

2.2.1.2 Schéma X-barre – Questions partielles dans la langue française

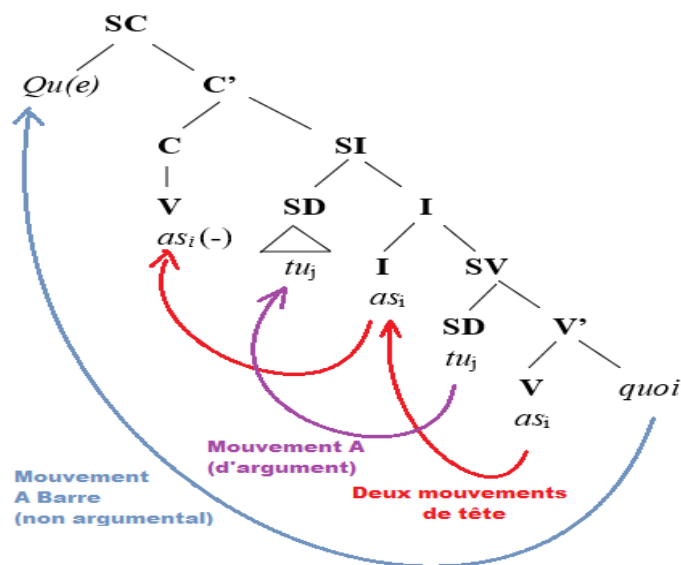
a) Première variante : Mot interrogatif in situ (*Tu as quoi ?*)

↔ Structure de base de la phrase déclarative



En ce qui concerne la première variante nous gardons la structure de base et le pronom interrogatif reste sur la place réservée à l'objet dans la phrase canonique : *Tu as mangé quoi ?* Le schéma ci-dessus montre que le mot interrogatif conserve la place du constituant inconnu (ici le complément direct) qu'on essaye de trouver par le mot interrogatif choisi.

b) Seconde variante : Mot interrogatif + inversion sujet-verbe (*Qu'as-tu ?*)⁸²



Nous avons ici un mouvement « qu »

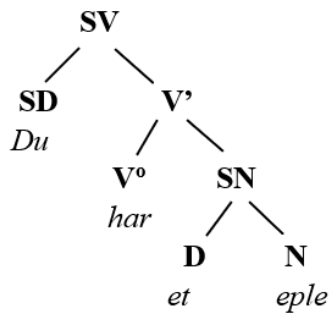
Pour cette deuxième variante nous avons plusieurs transformations selon la GTT, mais je ne vais pas aller dans les détails de toutes ces transformations. Ce que nous pouvons noter ici et qui contraste avec l'exemple précédent est que la place qu'occupait *est-ce que* dans la structure complémenteur est libre et le verbe fait alors un deuxième mouvement de tête et se place au-dessus du sujet et nous avons alors l'inversion du SV dans cette question. **Que tu as ?* → *Qu'as-tu ?*

Sur le même principe, si nous rajoutons la formule interrogative *est-ce que* sur cette place (C), nous ne pouvons pas, dans le système binaire, monter le verbe à cette même place car elle sera déjà prise et nous n'avons donc pas d'inversion : *Qu'est-ce que tu as ?* **Qu'est-ce qu'as-tu ?*

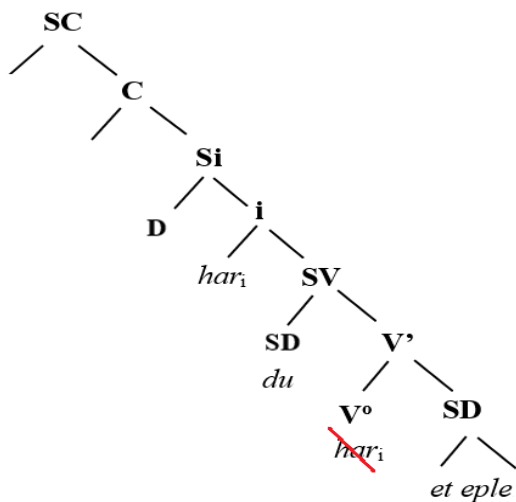
⁸² J'ai cherché à ne pas utiliser de temps composés d'où l'exemple au présent pour montrer cette structure. Dans un temps composé *Tu as dit quoi ?*, le participe serait resté dans la structure profonde et nous aurions eu le résultat : *Qu'as-tu dit ?* après la transformation. Notons que cette forme au présent est très soutenue, et donc peu compatible avec le tutoiement. *Qu'avez-vous ?* ou *Qu'a-t-il ?* aurait été plus adapté comme exemple. J'ai utilisé la seconde personne pour avoir la même personne pour toutes les variantes.

2.2.1.3 Schéma X-barre – Questions totales dans la langue norvégienne

a) Structure de base de la phrase déclarative (*Du har et eple*)



b) Phrase interrogative en norvégien : inversion sujet-verbe (*Har du et eple ?*)

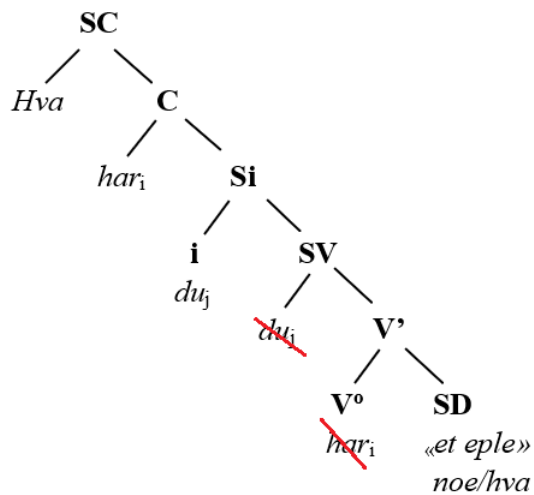


Le dessin b représente la seule variante des questions totales en norvégien. Pour les questions totales, le verbe monte au-dessus du sujet en inversion SV et la question commence donc par le verbe (V1). *Har du/ Pierre/læreren et eple ?* → *As-tu/*Pierre/*le professeur une pomme ?*

Il n'existe pas de forme correspondant à la conjonctive figée *est-ce que* du français. Dans la langue norvégienne nous n'avons pas non plus la structure complexe *Le professeur a-t-il une pomme ?*.

2.2.1.4 Schéma X-barre – Questions partielles en norvégien

Le schéma ci-dessous montre la seule variante possible en norvégien pour les interrogations partielles. Lorsque la phrase interrogative est introduite par un mot interrogatif *hv* (*qu*)⁸³, le verbe se place toujours en deuxième position.



2.3 L'acquisition des formes interrogatives

La recherche sur l'acquisition des L2 tente en général de distinguer les phénomènes liés à l'acquisition d'une L2 (par exemple l'influence que jouent les structures de L1 sur l'apprentissage de la L2 avec les phénomènes de transfert positifs ou négatifs), et ceux qui relèvent de l'acquisition L1 par les jeunes enfants.

Dans sa thèse écrite en 2008⁸⁴, Strik regarde entre autres comment les enfants acquièrent les interrogatives en français et en néerlandais, en se concentrant sur les différences syntaxiques entre les deux langues. Cette thèse est pertinente par rapport à mon étude étant donné que la formulation des interrogations en néerlandais, qui est, comme le norvégien, une langue de la

⁸³ Une petite partie de la population a dans quelques dialectes des variantes, mais je ne vais pas discuter de cela ici.

⁸⁴ Bibliothèque numérique Paris 8, vu le 29 avril 2023, <https://octaviana.fr/document/145515753>

famille germanique (V2)⁸⁵ suit un schéma syntaxique relativement proche de celui du norvégien.

La thèse de Strik porte donc sur la syntaxe et l'acquisition des phrases interrogatives en français et en néerlandais par les enfants, avec un groupe adulte comme groupe de contrôle. Strik a mené son étude contrastive auprès d'enfants francophones et néerlandophones âgés de 2 à 5 ans. Ses résultats montrent que les enfants néerlandophones acquièrent plus rapidement la structure de l'interrogative que les enfants francophones, probablement en raison de la structure syntaxique plus simple en néerlandais que la structure syntaxique en français et peut-être aussi à cause du grand choix de structures qu'ont les Français. Ses résultats montrent que les enfants francophones : *ne produisent (quasiment) pas de questions avec inversion sujet-verbe, qu'ils n'ont pas une préférence nette pour les questions en WH in situ* (Strik, 2008 :229) Elle dit aussi dans cette étude que le nombre total de questions *in situ* est « *dans cette étude plus bas (19%) que dans les études expérimentales précédentes par exemple, dans Strik (2002)* » (Strik, 2008 :331). » Elle conclut que les enfants francophones préfèrent la structure canonique dans leurs interrogations et qu'ils recourent aussi souvent à la conjonctive figée *est-ce que*.

2.4 Conclusion de la partie théorique

La comparaison des deux systèmes syntaxiques a donc mis en évidence que la complexité du système interrogatif français dépasse de loin celle du système interrogatif norvégien. Il faut aussi souligner que la description du système interrogatif français proposé dans ce travail ne couvre pas l'ensemble des variantes du système, car à l'oral une infinité de variantes sont possibles, en lien avec le niveau de langage et le milieu socio-culturel des locuteurs. Il me serait impossible, et je pense que c'est aussi le cas de plusieurs grammaires, d'expliquer toutes les variantes qu'on peut entendre dans la rue ou lire dans les messages textos et autres. Riegel indique par exemple que « **Pourquoi rient les enfants ? est peu grammaticale.* » (Riegel, 2018 : 677). Oui, elle est peu grammaticale, mais est-ce qu'on ne peut pas observer cette syntaxe en France ou dans le monde francophone ? Est-ce qu'elle a une certaine acceptabilité ? J'ai demandé à plusieurs francophones et ils répondent que *oui* même si la structure complexe serait certainement meilleure. Bien sûr qu'il n'est pas suffisant de demander à quelques personnes si une phrase est acceptable, mais cela montre quand même que le système est très complexe. Il y

⁸⁵ Le verbe occupe la deuxième place dans les phrases totales. Pour les interrogatives totales le verbe monte à la première place de la phrase et marque ainsi qu'une question commence. Les mots interrogatifs occupent toujours la première place et le verbe suit le mot interrogatif : *mot interrogatif +VS*

a donc beaucoup de variantes de questions, en particulier à l'oral, et dans le contexte de la langue informelle, les francophones utilisent de plus en plus la structure canonique pour poser des questions.

José Deulofeu dit « *Dans notre expérience au département de linguistique française à Aix, nous avons constaté que les étudiants se sentent démunis au moment d'analyser le français parlé authentique avec les outils de la grammaire pour la phrase française écrite.* » (Deulofeu, 2002 : 164). Ainsi, ce qui est permis ou pas reste une question discutée. Thiberge se demande si c'est une question d'âge et précise qu'« *en termes moins scientifiques, on entend parfois parler d'une « dégénérescence » de la langue française à l'ère moderne, d'une acceptation de plus en plus répandue, dans la langue « des jeunes », de structures moins « sophistiquées* » (Thiberge, 2018 : 10).

En ce qui concerne l'inversion, elle est plutôt *réservée* à l'écrit et aux contextes formels *Pourriez-vous me donner... ? Auriez-vous quelques minutes pour... ?* L'inversion dans la langue parlée peut aussi être utilisée de façon soutenue, comme marqueur socio-culturel, pour respecter les codes de distance et/ou de respect vis-à-vis de l'interlocuteur. Donc, la forme choisie, familière ou standard, dépend du contexte. « *Weinrich pense que le type 3 (inversion sujet clitique-verbe) est rarement utilisé dans la langue parlée et qu'il sert surtout à exprimer une distance sociale vis-à-vis de son interlocuteur* » (Paul Boucher, 2010 : 66). « *Elsig soutient l'idée que cette construction (inversion sujet clitique-verbe) est maintenant limitée à certaines formules figées – Comment allez-vous ?, Quelle heure est-il ?, etc.-, - à certains verbes -vouloir, voir, avoir, être-, et à la deuxième personne* » (Paul Boucher, 2010 : 48).

Devant tant de possibilités et d'exceptions, on comprend que la mission des professeurs n'est pas simple.

Pour en revenir à mon étude empirique, je souhaite explorer deux pistes de recherche. La première concerne l'influence possible des structures du norvégien dans l'apprentissage des formes interrogatives du français, et avec la seconde, je souhaite établir à quel point les élèves maîtrisent les structures interrogatives, en particulier les questions ouvertes qui exigent une maîtrise des mots interrogatifs.

Afin de rechercher si la structure des phrases interrogatives norvégiennes facilite l'apprentissage des interrogatives, les élèves pouvant produire des phrases interrogatives en français avec inversion sujet-verbe comme en norvégien, je vais tester les trois hypothèses suivantes :

A : Pour l'interrogation totale comme partielle, lorsque le sujet est un pronom, la structure des phrases interrogatives norvégiennes facilite l'apprentissage, les élèves pouvant produire des phrases interrogatives avec inversion comme dans leur L1. (Hypothèse de transfert positif).

B : Pour l'interrogation totale, lorsque le sujet est nominal, la structure des phrases interrogatives norvégiennes peut perturber l'apprentissage, les apprenants norvégiens pouvant être tentés d'utiliser l'inversion du sujet alors que c'est agrammatical. (Hypothèse de transfert négatif).

C : Pour l'interrogation totale comme partielle, pour la structure interrogative avec « est-ce que », la structure des phrases interrogatives norvégiennes peut perturber l'apprentissage, les apprenants norvégiens pouvant être tentés d'utiliser l'inversion du sujet alors que c'est agrammatical. (Hypothèse de transfert négatif).

Ensuite, pour essayer de savoir quelles structures sont maîtrisées par les apprenants je compléterai mon étude en testant pour les interrogations partielles et totales les deux hypothèses suivantes :

D : Pour l'interrogation totale comme partielle, le « *t* » euphonique et le tiret entre le verbe et le sujet ne sont probablement pas maîtrisés. (Hypothèse basée sur la place réduite des questions dans l'enseignement).

E : Pour l'interrogation partielle, les mots interrogatifs sont probablement mal maîtrisés. (Hypothèse basée sur la place réduite des questions dans l'enseignement).

Pour l'interrogation partielle, il sera intéressant de voir si les apprenants maîtrisent les phrases interrogatives partielles avec les mots interrogatifs *in situ*, dans la position de la structure profonde en fin de phrase : *Tu fais quoi ? Tu parles avec qui ?* De Salins souligne à ce sujet qu'« *Il est si fréquent à l'oral qu'il doit être pris en compte dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, pour que les apprenants puissent comprendre le langage ordinaire tel qu'il se parle.* » (de Salins, 2017 : 86).

Dans la partie 3 de ce mémoire, je vais présenter la méthode que je vais utiliser dans mon étude et expliquer le questionnaire. Je présenterai également les questions de recherche et mes hypothèses plus en détails avant de passer à la présentation des résultats.

3 ANALYSE

3.1 Méthode

3.1.1 La méthode

« La méthode est un outil permettant d'obtenir des données empiriques (données et informations) et le choix de la méthode se reflète dans la question de recherche. Le choix de la méthode doit correspondre à ce que l'on veut réaliser avec l'enquête, puisque la méthode spécifie comment collecter, analyser et interpréter les données. En méthodologie, il existe deux grandes directions, quantitative (nombre) et qualitative (propriété) »⁹¹ (Askheim et Grenness, 2008 :189). Les méthodes quantitatives et qualitatives peuvent être utilisées séparément, mais elles peuvent aussi être utilisées pour se compléter l'une l'autre et on parle dans ce cas d'une triangulation de méthode où l'on peut combiner par exemple des questionnaires (méthode quantitative) avec par exemple des interviews (méthode qualitative) pour en savoir plus sur un phénomène, « L'avantage est qu'on étudie le même phénomène sous différentes perspectives utilisant différentes techniques pour chercher des informations et les analyser »⁹² (Askheim et Grenness , 2008 : 189)

3.1.2 Description de l'étude

Pour mon étude, j'ai choisi d'utiliser un questionnaire, ce qui s'approche de la méthode quantitative. « La méthode quantitative recueille des données et des informations qui peuvent être quantifiées et analysées avec des techniques statistiques. Les méthodes quantitatives sont en grande partie marquées par la possibilité de structurer les données. Dans la collecte des données quantitatives, la collecte de données et l'analyse des données représentent deux actions distinctes. Ce qui caractérise les études quantitatives est qu'elles se basent le plus souvent sur un large échantillon représentatif, ce qui permet d'en tirer des tendances conclusives à partir de leur résultat »⁹³ (Johannessen et al., 2011 : 490).

⁹¹ Ma traduction

⁹² Ma traduction

⁹³ Ma traduction

L'approche quantitative requiert en effet un accès à des **instruments de mesure**. Ceux-ci sont opératifs en trois étapes décrites tant par la sociolinguiste Mary John Smith (1988) que par le linguiste (statisticien et stylisticien) Gustav Herdan (1964)⁹⁴ :

- 1- **L'hypothèse** : Partant d'une conception supposée de l'universalité de certains phénomènes discursifs, on organise des sets de questions et de gradations des réponses.
- 2- **L'expérience / l'observation** : On récolte et/ou on teste sur le terrain les phénomènes discursifs avisés.
- 3- **Le traitement des résultats** : Les informations obtenues sont converties en données chiffrées, à la base de principes structuraux sur leur propagation et/ou leur répétition.

Le choix d'un questionnaire à l'écrit facilite la collecte de données et cela permet de rester dans un contexte familier aux élèves en même temps que cela préserve l'anonymat. Il y a aussi moins de risque d'influencer les réponses des apprenants et ainsi avoir plus de garantie que c'est un travail personnel. On va récolter les données en classe où les apprenants feront le questionnaire sans aide et sous la surveillance de leur professeur. Ensuite, il y aura le traitement des résultats dans le rapport que crée le logiciel *Nettskjema*.

Néanmoins, une partie de mon étude se rapproche plus de la méthode qualitative. Le premier exercice de mon questionnaire ne se laisse pas transformer en données par un programme. Dans cette partie, les élèves sont invités à créer eux-mêmes des questions aux réponses données, avec, pour unique consigne : « utilisez un mot interrogatif lorsqu'il s'agit d'une question partielle ». Donc, dans cet exercice, il va falloir effectuer un travail qualitatif sur les résultats pour en obtenir des données qui se prêtent à l'analyse. En outre, cette partie étant la première partie du test, elle montrera aussi la capacité des apprenants à formuler des questions et, ainsi, participer à une communication simple, par des actes de paroles.

Il sera intéressant de comparer cette partie plus qualitative avec la partie plus quantitative, exercice 2 à choix multiples, qui fournira plus facilement des statistiques en fonction des choix des élèves.

Pour la préparation du questionnaire, il a fallu tenter de formuler les questions de manière claire et concise. J'ai choisi de traduire toutes les instructions en norvégien pour qu'il n'y ait pas de mécompréhensions et en évitant toute autre complexité langagière induite par exemple par des temps composés, des négations etc. J'ai aussi évité les mots interrogatifs prépositionnels même

⁹⁴ Stenkløv, Nelly Foucher (2011) : Article non publié.

s'il aurait été intéressant de voir ceci par rapport aux différences structurelles entre les deux langues. Or, je juge ceci trop difficile pour le niveau A1/A2⁹⁵. De plus, pour être sûre de tester ce qu'on veut tester, j'ai aussi évité le vocabulaire compliqué et j'ai parfois utilisé les mêmes mots pour plusieurs réponses ou phrases interrogatives dans le questionnaire. J'ai souvent choisi des mots transparents c-à-d des mots qui sont presque identiques en français et en norvégien comme « pizza » (identique) « chocolat/sjokolade » pour faciliter la compréhension. Le choix de phrases faciles est souhaité pour ne pas interférer sur les résultats de ce que je souhaite observer qui est leurs connaissances en mots interrogatifs, leur niveau de grammaticalité : s'ils utilisent l'inversion ou pas lorsque le sujet est pronom, nom ou groupe nominal, si avec l'inversion ils mettent le *t euphonique* ou pas quand il le faut et s'il y a des élèves qui utilisent *est-ce que/qui* et dans ce cas avec ou sans inversion.

3.1.3 Le questionnaire

Le questionnaire utilisé dans l'étude comprend 42 questions au total : 14 questions que les apprenants doivent formuler eux-mêmes dans le premier exercice (la première partie), et 24 questions à choix multiples ainsi que 4 questions évaluatives dans le deuxième exercice (la deuxième partie). Pour faciliter et délimiter la recherche, comme il s'agit d'élèves qui sont au niveau A1(A2), j'ai choisi de ne pas imposer ou donner de contexte sociolinguistique. À un niveau plus haut il aurait fallu préciser *le contexte* et à *qui* on pose la question.

La première partie du questionnaire, qui consiste en quatorze réponses pour lesquelles les apprenants doivent formuler des questions en rédaction libre, est un test où on cherche à voir ce que les apprenants arrivent à produire comme questions sans qu'ils aient vu ou soient influencés par la seconde partie de l'étude où il y aura, comme indiqué ci-dessus, un exercice à choix multiples. Dans cette première partie, ils ne verront donc que quatorze réponses.

Voici les paramètres qui guident l'élaboration de mes tests :

- Pour huit des items, il est seulement indiqué aux élèves qu'il faut utiliser un mot interrogatif dans leur production correspondant par exemple à *item 1.1*⁹⁶. (la réponse) *Je m'appelle Jean Claude*. Ces items vont révéler, entre autres, quels mots interrogatifs sont les plus maîtrisés.

⁹⁵ Il pourrait être intéressant de faire une étude sur les questions plus complexes ou même indirectes parmi les étudiants de français L2 à l'université.

⁹⁶ Le questionnaire avec la numérotation des items est en annexe.

- Pour six des items, la seule consigne est qu'ils formulent une question. Ils choisiront donc probablement une méthode qu'ils pensent maîtriser. Pour la réponse donnée : *item 1.13. : Oui, il mange du chocolat* on peut envisager des résultats comme inversion/pas inversion/ *est-ce que* etc.
- Dans trois cas, s'ils choisissent l'inversion, j'observerai s'ils mettent le *t-euphonique* ou pas *Mange-t-il du chocolat ?*. Je pense qu'il sera intéressant de voir comment les apprenants choisissent de résoudre cette première partie et quels en seront les résultats.

Après cette première partie qui prendra environ 15 à 20 minutes, les élèves peuvent prendre une petite pause de 5 minutes avant de faire la deuxième partie du questionnaire. Ceci pour qu'ils puissent se reposer un peu afin de garder la concentration dans la deuxième partie du questionnaire.

La deuxième partie du questionnaire est un exercice à choix multiples qui consiste en vingt-quatre items sur les phrases interrogatives et quatre items évaluatifs. Douze questions sont des questions totales et douze questions sont des questions partielles. Pour les douze questions totales il y a plusieurs choix possibles qui sont corrects, mais pour les questions partielles il n'y a qu'une seule alternative qui est grammaticale pour tester le jugement grammatical des apprenants. Voici ce que je recherche :

- Les élèves préfèrent-ils l'inversion comme c'est la structure qui ressemble la plus à leur langue maternelle.
- Est-ce que les élèves feront l'inversion dans les IT⁹⁷ quand le sujet est un nom ou un GN, ce qui n'est pas possible en français ? Ou choisiront-ils la version *est-ce que* et dans ce cas avec inversion ou pas ?

J'ai deux commentaires sur l'élaboration de ce questionnaire :

- Pour certaines des réponses, j'avais donné l'inversion complexe comme la seule correcte pour voir si des apprenants la choisissaient, or par suite des tests pilotes, j'ai éliminé l'inversion complexe car aucun apprenant du groupe test ne l'avait choisie.

⁹⁷ Interrogations totales

Seuls les professeurs francophones ont choisi cette alternative et la structure complexe est au-dessus du niveau du groupe visé.

- Pour les questions partielles, comme il n'y a qu'une seule alternative correcte, c'est la compétence des élèves à voir la structure correcte parmi quatre alternatives qu'on cherche à observer. Je testerai ici ces trois structures suivantes : *le mot interrogatif + VS*, *le mot interrogatif + est-ce que + SV* et *SV + mot interrogatif en position in situ*. Les trois autres alternatives seront agrammaticales : Par exemple, une des alternatives pour l'item 2.5⁹⁸. **Il quand commence le film ?*

À la fin de cette deuxième partie il y a quatre questions d'évaluation. La première concerne le livre qu'ils ont utilisé, la seconde, le temps dédié aux questions, la troisième, la manière dont les apprenants ont appris à poser des questions. Enfin, je leur ai demandé une évaluation personnelle de leur capacité à poser des questions. Le temps total prévu pour cette deuxième partie est de 10 à 15 minutes, donc tous les apprenants vont pouvoir terminer le questionnaire dans le cadre d'une séance de cours de 45 minutes.

3.1.4 Les participants

Comme l'objectif de cette étude est de connaître les compétences des phrases interrogatives des apprenants de français L2 niveau A1/A2, mon public est constitué d'élèves au collège et au lycée. Pour cette étude je cherche un groupe assez homogène avec des élèves qui sont en fin de niveau 1 en français L2. J'aurai trois groupes en milieu rural relativement petits, dont un groupe au collège « *10 trinn* » (3^{ième})⁹⁹, un groupe niveau 1 au lycée vg2 (1^{ère})¹⁰⁰ et un groupe au lycée vg3 (année terminale) qui sont des élèves censés être au niveau 2, mais qui ont moins d'heures que les élèves au niveau correspondant en vg2 (1^{ère})¹⁰¹ qui, eux, apprennent le français L2 en cinq ans. Donc, je trouve qu'il est pertinent d'observer si le niveau est à peu près le même ou pas entre les groupes du niveau 1 et le groupe qui est censé être au niveau 2. Même si ce n'est

⁹⁸ Traduire la phrase interrogative norvégienne : *Når begynner filmen ?*

⁹⁹ Les élèves en Norvège ont dix années d'école avant de commencer au lycée. « *10 trinn* » est la dernière année au collège.

¹⁰⁰ Niveau 1, soit des élèves qui ont commencé le français en deuxième au lycée et ont 4 heures (1 heure de cours est 45 minutes en Norvège) par semaine sur deux ans, soit les élèves au collège qui ont également 8 heures de cours, mais réparties sur trois ans (souvent 3 heures la première année, 2 heures la deuxième année et 3 heures par semaine la dernière année au collège).

¹⁰¹ Niveau 2, c-à-d des élèves qui ont eu français au collège + deux ans au lycée avec 4 heures par semaine. Le groupe VG3 a seulement une année pour arriver au niveau 2 avec 5 heures par semaine après un niveau 1 au lycée.

pas une des questions de recherche dans ce mémoire, ce dernier groupe pourrait fonctionner comme une forme de groupe de contrôle.

De plus, j'intègre un groupe du collège « 10 trinn » (3^{ième}) d'une des grandes villes¹⁰² de la Norvège pour voir si cela changera quelque chose aux productions et pour avoir un plus grand public de sorte que le public soit représentatif de toute la Norvège. On pourrait également supposer que le groupe d'apprenants urbains obtienne des meilleurs scores en raison d'une exposition plus grande à la population francophone, mais, en raison d'internet, ceci n'est qu'un critère très aléatoire. Le groupe du lycée fonctionnera également un peu comme un groupe de contrôle pour voir s'il y a des différences entre l'apprentissage au collège et au lycée. En effet, puisqu'il y a souvent plus de travail écrit au lycée qu'au collège, observe-t-on une augmentation de la capacité à produire et poser des questions ? Y-aura-t-il des différences ?

3.1.5 La collecte de données

Pour la collecte de données, nous avons choisi d'utiliser le logiciel Nettskjema¹⁰³ pour recueillir les données de manière électronique et sécurisée ainsi que pour conserver l'anonymat des apprenants. Je n'ai posé aucune question sur l'identité ou la situation géographique des apprenants pour respecter la loi sur la protection des données personnelles et être exemptée de devoir demander préalablement l'autorisation de faire cette étude auprès de NSD¹⁰⁴ (l'office de contrôle). Le questionnaire n'inclura aucune information qui permette d'identifier l'apprenant. Cependant, les professeurs qui vont surveiller depuis le fond de la classe sont priés de veiller à ce que les apprenants n'utilisent aucune aide comme *dictionnaire* ou *google*. Je leur dis dans le courriel qui suit le questionnaire qu'il ne faut pas prendre en compte les élèves qui ont le français comme L1, s'il y en a et, de même que les élèves qui ne comprennent pas ou très peu le norvégien. Je leur demande aussi de bien préciser auprès des apprenants que les fautes d'orthographe¹⁰⁵ ne sont pas graves pour cette étude et que c'est leur production spontanée qui est intéressante. Cette information sera pareillement mise en début du questionnaire en norvégien. Il est aussi souligné et primordial que le test soit fait dans l'ordre indiqué, et sans que les élèves retournent en arrière.

¹⁰² Les classes en villes sont généralement des classes plus grandes qu'à la campagne.

¹⁰³ Nettskjema est le système d'enquête qui est développé et utilisé par l'Université ; j'ai utilisé (nettskjema@usit.uio.no)

¹⁰⁴ Norsk Senter for Forskningsdata (NSF) est l'office norvégien qui veille à ce que les données recueillies pour une recherche protègent l'anonymat des participants.

¹⁰⁵ Une exception : *comme* ne sera pas considéré comme acceptable à la place de l'interrogatif *comment*.

Comme il y a plusieurs groupes, le plus facile est que le professeur enlève le lien de la plateforme pédagogique¹⁰⁶ dès que le test est terminé de sorte que les élèves ne puissent plus y accéder pour faire des modifications.

3.1.6 Validité et fiabilité

Il est essentiel que l'étude ait de la validité et de la fiabilité. « *La validité confirme la validité des résultats, c'est-à-dire le fait que les résultats fournissent des réponses à l'objectif de l'enquête alors que la fiabilité indique la mesure dans laquelle les résultats de la recherche peuvent être fiables. Afin d'augmenter la fiabilité, la recherche doit être transparente, ce qui signifie qu'il faut documenter comment la recherche est menée afin que l'expérience puisse être répétée par d'autres chercheurs avec la même méthode et obtenir les mêmes résultats. C'est ce qu'on appelle la vérifiabilité intersubjective.* »¹⁰⁷ (Askheim & Grenness, 2008 : 189).

Le questionnaire est conçu pour voir la capacité des apprenants à produire des questions afin de pouvoir participer à des conversations simples et pour révéler leurs préférences des structures de questions totales. Enfin, on cherche à savoir s'ils connaissent ce qui est permis ou pas dans les structures interrogatives. En regardant leur production ainsi qu'en testant leur jugement de grammaticalité, j'espère pouvoir avoir des réponses à mes questions de recherche, une validité interne. Je pense ensuite qu'en incluant, comme décrits ci-dessus, trois groupes ayant appris le français niveau 1 (au milieu du dernier trimestre) venant tant de la ville que de la zone rurale, en plus d'un groupe qui a terminé le niveau 1 et a commencé le niveau 2 (5 heures par semaine en classe terminale), que j'ai un public assez représentatif de ce groupe d'élèves. Ceci confère une validité externe à mon étude. Enfin, je pense que l'étude pourra être répétée en Norvège avec des résultats similaires aux résultats que j'obtiendrai pour ce groupe et que cette étude a donc une fiabilité. Nous allons pouvoir voir des tendances pertinentes quant à la capacité de ce groupe à construire des phrases interrogatives.

3.2 Mes questions de recherche et les hypothèses à tester

Dans ce qui suit les hypothèses générales sont les suivantes :

- A) Ma première question de recherche est de voir si les élèves maîtrisent les interrogations totales avec un sujet pronom. Mon hypothèse est que la structure des phrases

¹⁰⁶ En Norvège, les messages pour les élèves sont mis sur une plateforme pédagogique comme Canvas, Visma, Teams etc.

¹⁰⁷ Ma traduction.

interrogatives norvégiennes en facilite l'apprentissage, les élèves pouvant produire des phrases interrogatives avec inversion comme dans leur L1. (Hypothèse de transfert positif). Je pense que la plupart des apprenants vont choisir l'alternative qui est plus près de la syntaxe norvégienne : *Drikker han ?* → *Boit-il ?* et *Hvor bor du ?* → *Où habites-tu ?* On verra ceci dans la première partie du questionnaire (la production) et dans quatre des entrées dans la deuxième partie du questionnaire.

- B) Ma deuxième question de recherche est de voir si les apprenants maîtrisent les interrogations totales avec sujet nom ou groupe nominal. Mon hypothèse est qu'en interrogation totale, l'inversion du sujet (par transfert négatif de la structure de la L1) posera un problème lorsque le sujet est un GN parce que l'inversion est agrammaticale en français alors que la syntaxe norvégienne le permet, comme nous l'avons vu dans la partie théorie. Je m'attends à avoir des inversions erronées dans les productions du premier exercice. De plus, j'ai choisi d'avoir huit entrées dans la partie à choix multiples pour tester cette hypothèse. J'ai fait ce choix d'avoir plus d'items pour cette question de recherche car je pense que c'est dans cette partie que les apprenants vont avoir le plus de problèmes.

Je m'attends à ce qu'ils choisissent en premier l'alternative qui correspond à la syntaxe norvégienne : *Drikker Paul* → **Boit Paul ?*

J'avais pensé proposer l'inversion complexe comme une alternative dans les choix multiples mais la pré-étude montre qu'elle n'a été choisie que par les deux professeurs francophones. Je choisis en conséquence de ne pas garder cette alternative car l'inversion complexe n'est pas pertinente au niveau des élèves niveau 1. Par contre, je propose deux alternatives avec *est-ce que* qui concerne l'hypothèse C ci-dessous.

- C) La troisième question de recherche est de voir si les élèves maîtrisent la conjonctive figée *est-ce que*, une formulation qui n'a pas d'équivalent en norvégien (cf. partie théorique). Mon hypothèse est que la structure des interrogations avec *est-ce que* pose éventuellement des problèmes aux apprenants norvégiens qui sous l'effet du transfert négatif de la structure norvégienne vont produire une inversion.

J'envisage cependant la possibilité que les élèves suivent une logique du genre : *Er det slik at elevene...* (*est-ce que [c'est ainsi que] les élèves...*) qui est une structure qui en norvégien sera automatiquement suivi de l'ordre canonique et qu'ils garderont alors la structure *est-ce que +SV*.

Nous devrions observer des formes *est-ce que* dans les productions et également dans le test à choix multiples. Je m'attends à ce que dans la partie production, on trouve des occurrences en particulier avec le mot interrogatif *que*, étant donné que c'est un mot interrogatif fréquemment utilisé avec *est-ce que* pour éviter l'inversion qui est obligatoire avec *que* à cause de son statut de clitique. Les élèves devraient être plus accoutumés à entendre cette structure. Peut-être y aura-t-il quelques occurrences également dans les questions totales.

- D) La quatrième question de recherche est de voir si les apprenants utilisent le *t-euphonique* avec l'inversion à la troisième personne si le verbe termine par *a* ou un *e-caduc* (*Mange-t-elle de la pizza ?*) et le *tiret* dans l'inversion SV. Je vais observer ceci dans la première partie du questionnaire qui ne sera pas influencée par la deuxième partie à choix multiples, car les élèves doivent faire le questionnaire sans revenir en arrière. Mon hypothèse est que le *t-euphonique* ou le *t-ajouté* n'est probablement pas bien maîtrisé et que le *tiret* entre le verbe et le *Spron* non plus.

Cette forme est un défi pour les élèves en L2 car en plus de devoir maîtriser l'inversion, ils doivent ajouter le *tiret* et ajouter également, lorsque cela est nécessaire, le *-t-euphonique* pour la prononciation. « *Quand le verbe termine par un e-caduc ou -a, il faut insérer un -t de liaison entre le verbe et le pronom personnel aux 3^e personnes : pense-t-il/ a-t-on etc.* » (Helland, 2006 : 275). *Hva tenker han på ? → À quoi pense-t-il ?*

Dans la première partie du questionnaire, il y a plusieurs énoncés pour lesquels les élèves peuvent poser une question avec inversion, et parmi ceux-ci, trois exigent dans ce cas le *-t-euphonique*, p.ex. *Elle a 15 ans → Quel âge a-t-elle ?* Il est cependant possible que les élèves dans leur production gardent le mot interrogatif *in situ* : *Elle a quel âge ?* J'espère qu'on aura un nombre représentatif de tentatives d'inversions pour voir comment les élèves maîtrisent cette forme et pour pouvoir en tirer des conclusions. Notons toutefois que cette forme exige un haut niveau en français L2, et je ne m'attends donc pas à un grand nombre d'occurrences. J'ai de plus choisi de ne pas l'inclure dans la suite du questionnaire comme je pense pouvoir déjà voir les tendances dans la première partie du questionnaire.

E) Avec ma cinquième question de recherche je souhaite sonder les connaissances des apprenants en ce qui concerne les mots interrogatifs. On a vu dans la première partie que la question n'est pas explicitement mentionnée dans le programme (LK20) et de plus nous avons vu que la place des interrogatives dans les manuels scolaires est minime. Mon hypothèse est alors que les mots interrogatifs sont selon toute vraisemblance peu ou mal maîtrisés.

La première partie du questionnaire est destinée à mettre en évidence quels mots interrogatifs sont les plus utilisés et quels mots interrogatifs posent plus de problèmes de structure.

Comme un sous-point à cette hypothèse, j'étudierai aussi leurs compétences par rapport à la structure des phrases interrogatives partielles. On peut envisager que la structure des phrases interrogatives partielles présente moins de difficultés que la structure des phrases interrogatives totales sujet nom/GN dans la mesure où presque toutes les formes sont acceptables (en incluant le français familier).

Notons ici que lors de la construction de l'étude, j'avais fait un premier essai avec un petit groupe de contrôle. Ce premier test a montré qu'il était difficile de savoir ce qui avait poussé les participants à faire les choix qu'ils avaient fait, car plusieurs énoncés alternatifs étaient possibles. De ce fait, pour tester si les élèves peuvent trouver l'interrogation qui est grammaticalement correcte, j'ai choisi de ne proposer qu'une seule alternative correcte et trois alternatives agrammaticales afin d'isoler la forme testée.

Je sonderai donc dans le test à choix multiples chacune des trois formes suivantes : *l'inversion (Comment vas-tu ?)*, la formulation avec *mot interrogatif + est-ce que (Comment est-ce que tu vas ?)* et enfin le mot interrogatif en position *in situ (Tu vas comment ?)*. Je pense que la postposition du mot interrogatif est probablement peu connue par les apprenants. Chacune de ces formes sera testée de manière isolée, afin de voir si les apprenants choisissent la variante qui est grammaticale lorsque les autres variantes sont incorrectes. Chacune de ces trois structures est testée avec les mots interrogatifs suivants : *quand, où, comment* et *que*. Notons que ce dernier est un cas particulier en raison de son statut de clitique et sera donc analysé à part. Je pense néanmoins que « *que* » ne devrait pas poser de problème même s'il a un statut de

clitique : sous l'influence du norvégien, les élèves devraient privilégier l'inversion (car avec *que*, c'est la construction [mot interrogatif+ SV] qui est agrammaticale : Qu'achètes-tu ? **Que tu achètes ?*). *Pourquoi* est volontairement évité, car ses particularités ne sont pas du niveau de nos apprenants.

Mes dernières questions de recherche sont plus générales. Elles visent à trouver des indices sur l'espace de temps consacré aux phases interrogatives. Mon hypothèse est que relativement peu de temps y a été consacré. À la fin du questionnaire, il y a quelques questions évaluatives par rapport à l'apprentissage de l'interrogation. Les réponses au questionnaire donneront aussi une indication du niveau des apprenants quant à leur compétence à formuler des questions et à juger la grammaticalité de phrases interrogatives partielles.

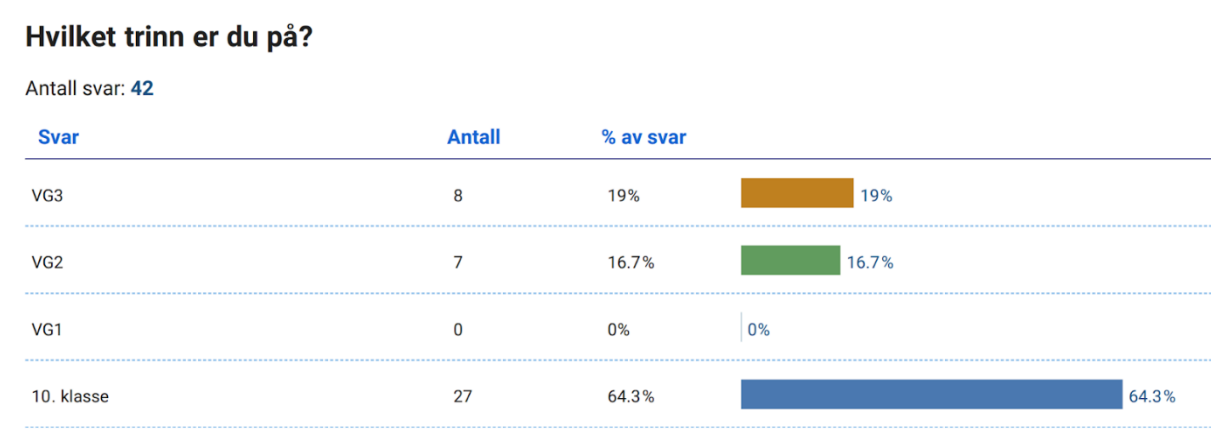
3.3 Les résultats

Dans ce qui suit, je présenterai brièvement les résultats généraux des données recueillies avant d'analyser plus en détails les données par rapport aux hypothèses de l'étude. Nous regarderons les phrases interrogatives qu'ont construites les apprenants pour les réponses données et les résultats de l'exercice à choix multiples. Dans toutes mes analyses, mes commentaires correspondront aux items des deux parties (exercices) du questionnaire qui sont numérotés en annexe.

3.3.1 Les résultats généraux

Le questionnaire a été effectué dans quatre groupes. Tous les apprenants ont répondu au questionnaire. Nous avons reçu 42 réponses au total.

Figure 6 : Les participants



À cause des problèmes techniques chez deux des apprenants, les ordinateurs se sont éteints et

cela a effacé toutes leurs réponses, ils n'ont répondu que la lettre A sur l'ensemble des quatorze questions de la première partie pour ne pas avoir à refaire cette partie. J'ai gardé leurs réponses sur la deuxième partie qu'ils avaient fait après la petite pause. J'ai également dû effacer les réponses d'un apprenant sur les deux parties car il n'a pas rendu le questionnaire pendant la classe surveillée, mais l'a rendu une heure plus tard et nous ne pouvons donc pas être sûr si cet apprenant a utilisé des aides ou pas. Il est également à noter qu'il y a souvent entre 3 et 7 apprenants qui n'ont pas répondu mais seulement mis une lettre ou écrit quelque chose du genre *je ne sais pas* pour pouvoir avancer à la prochaine question, ceci est peut-être dû à leur niveau ou à d'autres facteurs que nous ne connaissons pas. Tous ont répondu aux réponses les plus faciles comme *Je m'appelle Jean Claude, Elle habite à Paris, Oui, Paul a un frère*. Tous ont aussi répondu au deuxième exercice du questionnaire.

3.3.1.1 Exercice 1 (première partie du questionnaire)

Le logiciel « *Nettskjema* » produit des données sur les résultats de l'enquête et montre la date et l'heure auxquelles les groupes ont répondu. Il est possible de voir les résultats par élèves ou les résultats généraux. Le schéma montre avec des chiffres et des pourcentages combien d'apprenants ont choisi telle ou telle réponse pour la partie à choix multiples, ce qui facilite beaucoup le travail pour interpréter les données. Pour le premier exercice dont je vais parler maintenant, en revanche, il a été nécessaire de regarder chaque réponse pour la classer selon des codes afin de pouvoir extraire des données numériques statistiques.

Le niveau de grammaticalité des questions produites dans l'exercice 1 a ainsi été mesuré en attribuant à chaque phrase interrogative produite la note 1 quand la structure de la question est grammaticalement acceptable, et 0 quand elle ne l'est pas.

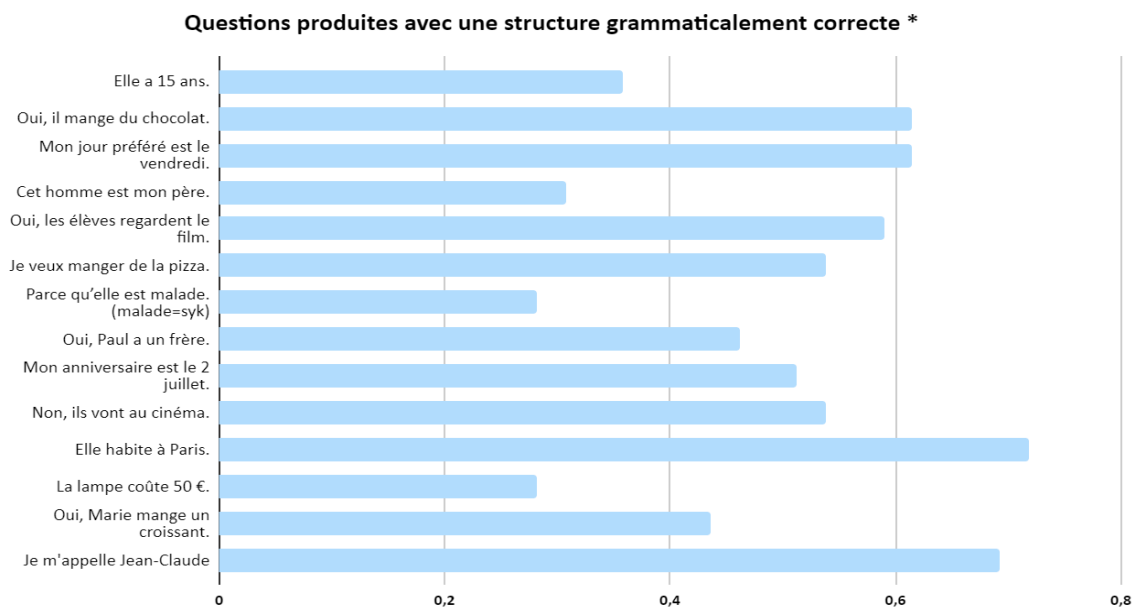
Un certain nombre d'erreurs ont été ignorées, car on s'intéresse ici seulement à la structure de la question, et pas aux autres compétences linguistiques des apprenants. Ainsi, les erreurs portant par exemple sur l'orthographe, la conjugaison des verbes, le mode, l'accord du genre, l'absence de tiret¹⁰⁸ entre le verbe antéposé au sujet pronom, le manque d'accents, le placement ou la présence du "ne" de négation, n'ont pas été prises en compte, à l'inverse des formes interrogatives grammaticalement non acceptables telles que, par exemple, l'inversion avec un sujet nominal (*Dort Marie ?), ou encore une structure erronée pour l'expression "est-ce que" (*"Est que", "*Est que-ce", etc....). Ces types de productions ont été identifiés comme faux (0

¹⁰⁸ Je commenterai sur le *tiret* sous l'hypothèse du *t-euphonique*

points). D'autres erreurs ont également été sanctionnées : les erreurs d'accord sur la personne pour le pronom sujet ("tu" au lieu de la forme à la 3ème personne), l'absence du verbe, et également l'erreur de verbe (être/avoir) dans le cas de la question sur l'âge (*Quel âge est elle?).

En prenant en compte les facteurs ci-dessus mentionnés nous avons environ une moyenne de 50% de structures de phrases interrogatives qui sont grammaticalement correctes. Je parlerai plus en détails de ces résultats dans la partie discussion. La phrase interrogative la plus maîtrisée grammaticalement est *Item 1.4. : Elle habite à Paris. → Où habite(-t)-elle ?* Sur l'ensemble des résultats pour cette phrase interrogative, seulement deux élèves mettent le tiret entre VS **Ou habite-elle ?* et **Ou habites-elle ?*¹⁰⁹ Seulement 5 apprenants sur 39 ont écrit le mot interrogatif correctement avec l'accent où. Les phrases interrogatives qui ont été les plus difficiles pour les apprenants à produire étaient celles qui donnaient comme réponses : *Item 1.3. : La lampe coûte 50 €, item 1.8. Parce qu'elle est malade* et *Item 1.11. Cet homme est mon père.* Pour ces trois réponses, le taux de réussite est seulement de 30 %. Le tableau ci-dessous donne un aperçu du résultat de la première partie (premier exercice) du questionnaire :

Figure 7 : Questions produites avec une structure grammaticalement correcte selon les ajustements indiqués ci-dessus.



¹⁰⁹ Les phrases des deux participants qui ont mis le tiret

Nous allons tenter d'analyser les résultats plus en détails et voir les stratégies et les structures choisies par les apprenants dans la partie discussion et on analysera les en fonction de nos hypothèses. Nous verrons ainsi plus en détails ce qui est pertinent pour l'étude.

3.3.1.2 Exercice 2 (deuxième partie du questionnaire)





En ce qui concerne la deuxième partie, les outils du logiciel « Nettskjema » donnent un bon aperçu du résultat et le visualisent avec des figures et chiffres. Nous avons quand même choisi de travailler manuellement avec quelques chiffres aussi pour voir de plus près les détails et pour pouvoir faire des comparaisons entre ce qu'ont produit les apprenants par eux-mêmes dans la première partie et les phrases interrogatives qu'ils ont préférées parmi les 4 alternatives de la deuxième partie. Le fait d'avoir des choix sous les yeux changera-t-il les résultats ? On dit souvent que les compétences latentes sont plus grandes que les compétences accessibles.

Voilà ci-dessous deux des items du deuxième exercice du questionnaire qui visualisent comment l'outil « Nettskjema » présente les données en figures et chiffres. J'ai choisi une interrogation totale avec 4 alternatives : deux alternatives *avec ou sans inversion du SV* et deux alternatives avec *ecq + SV* ou *ecq + VS*. Je montre aussi une figure montrant une des entrées pour les interrogations partielles. Pour les interrogations partielles il n'y a qu'une seule alternative qui est correcte pour tester la compétence des apprenants à choisir la phrase grammaticalement correcte. Cette figure est choisie parce qu'elle montre le mot interrogatif *quand* avec inversion qui est l'alternative du test qui a eu le plus haut taux de réponses correctes dans les phrases interrogatives partielles avec 78,6%, soit 33 apprenants.

Figure 8 : Exemple de « Nettskjema » d'une interrogative totale (sujet Nom), item 2.1.

Sover Robert?

Antall svar: 42

Svar	Antall	% av svar	
Est-ce que dort Robert ?	6	14.3%	 14.3%
Robert dort?	9	21.4%	 21.4%
Est-ce que Robert dort ?	20	47.6%	 47.6%
Dort Robert ?	7	16.7%	 16.7%

On peut voir sur la figure 8 que 13 apprenants ont choisi des réponses erronées *Est-ce que dort Robert* et *Dort Robert*. La réponse la plus choisie pour l'item 2.1. est *est-ce que +SV*

Figure 9 : Exemple de « Nettskjema » d’une interrogative partielle, item 2.9.

Når går toget?

Antall svar: 42

Svar	Antall	% av svar	
Quand le train est-ce que part-il ?	0	0%	0%
Part le train quand ?	4	9.5%	9.5%
Quand part le train ?	33	78.6%	78.6%
Est-ce que part le train quand ?	5	11.9%	11.9%

Cet item (2.9.) enregistre le plus haut score correct parmi les IP¹¹⁰ et c’est la structure qui est la plus près de la structure norvégienne dans ce cas.

Le deuxième exercice (deuxième partie) comprend trois types d’items (entrées) et la petite partie évaluative à la fin.

Le premier type d’items concerne les questions totales avec un sujet pronom. Il y a quatre items et chaque item a quatre alternatives comme expliqué ci-dessus et montré sur la figure. Pour les questions totales (sujet pronom) il n’y a donc qu’une seule alternative qui est fautive : *est-ce que* +VS. Il y a très peu de fautes dans les réponses des apprenants sur ces items ; 0 fautes sur deux et 4,8% et 7,1% pour les deux derniers items.

Pour les questions totales +sujet nom/ groupe nominal, il y a les mêmes alternatives, mais ici il y a deux alternatives qui sont fautes : *est-ce que* + VS et *inversion SV*. Sur les huit items le taux de fausses réponses varie de 16,7% (7 apprenants) à 40,5% (17 apprenants). Nous allons voir ces résultats plus en détails et les comparer avec l’exercice 1 dans la partie discussion.

En ce qui concerne les interrogations partielles, il n’y a comme déjà expliqué qu’une alternative correcte à chaque fois car nous aimerions cerner la maîtrise des apprenants à identifier la phrase interrogative grammaticalement correcte (voir figure 9). Nous avons testé les mots interrogatifs *qui, comment, où* et *quand* avec *inversion, ecq SV* et *in situ*, ce qui fait au total (4 x 3) douze phrases interrogatives partielles. Les résultats généraux montrent que la structure la plus maîtrisée est *mot interrogatif* +VS avec 62% de maîtrise en moyenne. Ensuite suit la structure *mot interrogatif* +*ecq* +SV avec 48% en moyenne et dernièrement la structure *in situ* obtient 34% de maîtrise en moyenne sur les quatre items.

¹¹⁰ Interrogations partielles

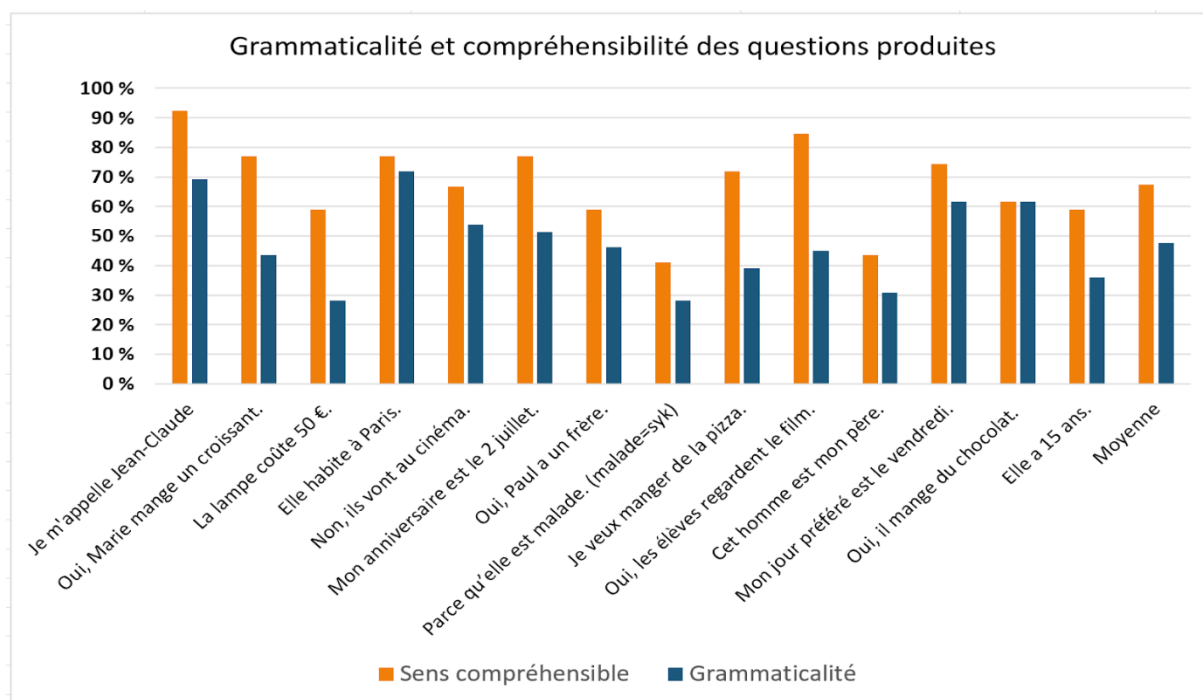
Dans ce qui suit, nous allons voir les résultats plus en détails par rapport aux hypothèses et illustrer des différences et ressemblances entre les résultats des deux exercices. Nous reviendrons enfin un peu sur les résultats globaux et regarderons la compréhensibilité, la grammaticalité selon les critères de l'étude et la grammaticalité des phrases interrogatives produites par les apprenants ainsi que leurs réponses dans la partie évaluative.

3.4 Résultats et discussion

Dans cette partie, je vais essayer de confronter les résultats des données à mes hypothèses. Je voudrais aussi comparer les résultats que nous avons obtenus dans le travail sur les données du premier exercice aux choix des apprenants dans le deuxième exercice.

Comme expliqué dans la méthode, nous avons choisi des réponses faciles sans temps composés ni mots difficiles pour savoir quelle sont les compétences réelles des apprenants en phrases interrogatives. Une première observation importante du premier exercice est qu'un grand nombre d'apprenants ont des problèmes quant au fait de poser des questions, même les questions les plus simples. Voilà ci-dessous la figure 10 du premier exercice sur lequel je reviendrai dans la discussion. Pour ce qui est de la compréhensibilité, on a évalué la « communicativité » des questions produites. La note 1 a été attribuée aux questions produites qui répondaient aux deux critères suivants : 1- Le sens peut être deviné par un locuteur natif, et 2 – La question produite entraîne bien la réponse donnée dans l'énoncé de l'exercice. À noter que ces mesures sont subjectives, mais elles donneront une indication de la capacité des étudiants à produire des questions. La colonne à côté marque les structures qui sont grammaticales avec les fautes acceptées comme marquées sous le paragraphe 3.3.1.1. Pour mes dernières questions de recherche plus générales, j'inclurai aussi le taux de phrases interrogatives complètement correctes.

Figure 10 : Grammaticalité et compréhension des questions, premier exercice



3.4.1 Hypothèse A

Ma première question de recherche était de voir si les élèves maîtrisent les interrogations totales et/ou les interrogations partielles avec sujet pronom. J'ai supposé que l'inversion ne pose pas de problèmes pour les apprenants car l'inversion SV est proche de la syntaxe norvégienne et j'ai donc pensé qu'une grande partie des apprenants allaient produire des phrases interrogatives avec l'inversion et que dans les exercices à choix multiples ils allaient choisir l'alternative la plus proche de la langue norvégienne.

Dans le premier exercice nous avons deux items d'interrogations totales avec sujet pronom où les élèves devraient produire des questions correspondant aux réponses suivantes : *L'item 1.5. : Non, ils vont au cinéma* et *L'item 1.13. : Oui, il mange du chocolat.*

Pour *L'item 1.5. : Non, ils vont au cinéma*, on constate que 68 % arrivent à produire un sens compréhensible et 54% ont une structure grammaticale selon les critères de l'étude. Seulement 4 recourent à l'inversion (soit 12%)¹¹¹ dont seulement une est correcte et donnera la réponse donnée : *Vont-ils à la boulangerie ?*. 6 apprenants sur 39 n'ont pas répondu.

Pour *L'item 1.13. : Oui, il mange du chocolat*, nous avons environ 60% des phrases interrogatives qui ont une compréhension et grammaticalité. Ici 6 apprenants ont fait

¹¹¹ Sur ceux qui ont répondu (4/39-6)

l'inversion **mange il, *manger il, *mange-il etc.* et si nous corrigeons les chiffres pour les 4 apprenants qui n'ont pas répondu, seulement 17% des apprenants utilisent l'inversion cet *item*. Alors, on voit que très peu d'apprenants préfèrent l'inversion quand ils formulent des phrases interrogatives totales eux-mêmes. Est-ce parce qu'ils utilisent la stratégie de copier la structure de la réponse dans l'énoncé ? Voilà un extrait de Excel d'un des quatre groupes pour la réponse *l'item 1.5. : Non, ils vont au cinéma.*

Figure 11 : Les interrogatives formulées par un des groupes

1	Ils vont au cafe?
2	Ils vont a la maison?
3	Ils vont au la parking?
4	Ils vont au cinema?
5	Ils vont au?
6	Ou ils vont?
7	ils vont au theatre?
8	Vont-ils a la boulangerie?
9	Je ne sais pas

Pour *les items* ayant comme réponse *Oui/non*, ...on constate un certain nombre d'erreurs du type : *Ou ils vont ?* (voir figure 11, erreur numéro 6 pour *l'item 1.5.*). Les erreurs de ce type indiquent que les apprenants concernés n'ont pas compris la différence fondamentale entre l'interrogation totale (avec une réponse *oui/non*, comme dans cet exemple) et l'interrogation partielle. Ceci montre qu'il y a probablement un travail d'enseignement à faire en classe en amont de tous les exercices pratiques.

En regardant les résultats de l'exercice 2 qui propose quatre alternatives (voir figure 12) on constate que plus d'élèves préfèrent l'inversion dans l'exercice à choix multiples que dans la partie production. (Dans la figure 13, je montre les chiffres pour les quatre alternatives, mais je parlerai de *est-ce que* en traitant l'hypothèse C).

Figure 12 : Les préférence des apprenants (exercice 2) : S(pron)V ou VS(pron)¹¹²

Item 2.4 ¹¹³ .	Tu viens ?	37%	Viens-tu ?	54%
Item 2.17.	Il dort ?	39%	Dort-il ?	34%
Item 2.23.	Ils habitent à Paris ?	66%	Habitent-ils à Paris ?	22%
Item 2.10.	Vous regardez la télévision ?	44%	Regardez-vous la	37%

Figure 13 : Les préférence des apprenants montrant les 4 alternatives (exercice 2)

	Kommer du?	Sover han?	Bor de i Paris?	Ser dere TV?
Inversion	54 %	34 %	22 %	37 %
SVO	37 %	39 %	66 %	44 %
Est-ce que + SVO	10 %	20 %	12 %	17 %
Est-ce que + inversion	0 %	7 %	0 %	2 %

Inversion	Viens-tu ?	Dort-il ?	Habitent-ils à Paris ?	Regardez-vous la télé?
SVO	Tu viens ?	Il dort ?	Ils habitent à Paris ?	Vous regardez la télé ?
Est-ce que + SVO	Est-ce que tu viens ?	Est-ce qu'il dort ?	Est-ce qu'ils habitent à Paris ?	Est-ce que vous regardez la télé ?
Est-ce que + inversion	*Est-ce que viens-tu ?	*Est-ce que dort-il ?	*Est-ce que habitent-ils à Paris ?	*Est-ce que regardez vous la télé ?

Quand les élèves ont des alternatives ils choisissent de façon relativement équilibrée entre les deux alternatives, c'est-à-dire entre *inversion* ou *sans inversion* dans les alternatives l'item 2.17. : *Dort-il ?* ou *Il dort ?* et l'item 2.10. : *Vous regardez la télé ?* ou *Regardez-vous la télé ?* Pour Item 2.4. : *Viens-tu ?* on peut constater qu'ils ont une légère préférence pour l'inversion tandis qu'ils préfèrent largement pour l'item 2.23 : *Ils habitent à Paris ?* à l'option inversion.

Il est intéressant de voir (figure 12) leur préférence pour la structure canonique lorsque le sujet est *ils* (l'item 2.23 : 22%) par rapport à *tu* (54%), et si je compare cette occurrence avec l'item 1.5. *Non, ils vont au cinéma*, du premier exercice, nous avons une prépondérance des questions du genre : *Ils vont au café/ à la maison etc. ?* on y voit aussi cette préférence de la structure canonique quand ils formulent des questions avec le pronom sujet *ils*. Peut-être, ceci est-il lié à ce que les élèves ont appris ce sujet plus tard que les autres sujets pronoms ou qu'ils l'utilisent moins souvent ? Une autre option pourrait être que ceci est lié au verbe, *habiter* (*Ils habitent à*

¹¹² Dans la figure 12, je montre seulement les chiffres pertinents pour cette hypothèse, mais la figure 13 montre le score total incluant la structure *est-ce que* sur ces mêmes items.

¹¹³ Les items du premier exercice sont des réponses données en français, pour le deuxième exercice, les items sont des questions en norvégien auxquelles il faut choisir une alternative en français et enfin, les 4 items évaluatifs sont en norvégiens. Ici, pour les items du deuxième exercice, je donne la(les) réponse(s) en français.

Paris ?), car on voit que, dans les autres questions qui portent sur le verbe *habiter* ou le mot interrogatif *où*, un tiers des apprenants produisent des phrases interrogatives avec *où in situ*. L'item 2.3. : *Vous travaillez où ?* est de loin la phrase interrogative partielle dans la partie à choix multiples qui a le plus haut score *in situ* avec 64,3% par rapport à 28,6%, 28,6% et 19% pour les trois autres mots interrogatifs testés. Ceci peut indiquer que les apprenants sont accoutumés d'entendre des phrases comme *Tu habites où ? Tes grands-parents (ils) habitent à Oslo ? etc* Il semble qu'ils sont plus habitués à cette structure qui doit être une structure apprise en début d'apprentissage du L2.

Pour les interrogations partielles avec sujet pronom dans le premier exercice, on peut voir pour la première question : L'item 1.1. : *Comment tu t'appelles ?* que tous les apprenants utilisent cette structure même s'il y a des fautes d'orthographe, excepté pour deux élèves (*ww* et *Tu appelle as ?*). Tandis que pour l'item 1.4. *Où habite-t-elle ?* nous avons, avec des fautes d'orthographe et sans le *t-euphonique*, 21 élèves qui font l'inversion, soit plus de 50 %. Or il est à noter que 6 apprenants ont écrit *tu* et 1 apprenant a écrit *vous* au lieu d'*elle*. C'est aussi l'interrogation partielle qui enregistre le plus grand nombre de *in situ*, 18 apprenants au total, et donc la structure canonique *Elle habite où ?*. On voit aussi que pour l'item 1.14. : *Quel âge a-t-elle ?*, encore avec des fautes d'orthographe et le plus souvent *quelle* au lieu de *quel*, le partage entre inversion et sans inversion est presque équivalent. Il y a de nouveau 6 apprenants qui disent *tu* au lieu d'*elle* et 4 qui ne répondent pas. Il est probable que ces questions soient tellement répétées en classe qu'il s'agit de questions presque figées, ce que la structure choisie des groupes reflète. Voilà, ci-dessous, figure 14, les réponses du groupe du VG3 où on peut voir que 5 apprenants sur 8 ont choisi *in situ*. De même, on voit que pour le groupe de la ville il n'y a qu'un seul élève qui a choisi *in situ*.

Figure 14 : Les réponses du groupe VG3 (terminale) à l'item 1.4.

Comment elle habite ?
Tu habite ou ?
Elle habite où ?
Où habite elle ?
Oú habite elle/Marie ?
Ella habite où ?
Elle habite ou ?
Elle habite ou ?

En ce qui concerne les questions formulées pour les réponses aux *items 1.4.* « *Je veux manger de la pizza* », et *1.8.* « *Parce qu'elle est malade.* » → *Qu'est-ce que tu veux manger* et *Pourquoi elle n'est pas ... ?*, nous voyons qu'environ 70% des apprenants ont pu produire une phrase compréhensible pour la première et seulement un 40% pour la deuxième, qui est d'ailleurs la phrase avec le plus bas score du premier exercice avec un taux de grammaticalité de 28%. Il n'y a qu'une seule inversion : « *Pourquoi n'était-elle pas la aujourd'hui ?* » (participant 26409872).

Il est possible que lorsque les réponses sont un peu plus difficiles, ou que les apprenants ne maîtrisent pas le mot interrogatif, ils essaient de reformuler la réponse « *Parce qu'elle est malade* » en lui donnant une allure de question : **Parce qu'elle est malade ?*

Quant à *L'item 1.4.* : *Qu'est-ce que tu veux manger ?*, neuf apprenants ont écrit cette phrase. Plusieurs apprenants n'ont pas utilisé de mot interrogatif mais ont seulement écrit une variante de *Tu veux manger de la pizza ?* Deux apprenants utilisent seulement *que* « *Que tu peux manger ?* » (participant 26409872) et « *Que tu manger ?* » (participant 26409652). Dans la partie à choix multiples ce sont les questions partielles *l'item 2.6.* *Hva kjøper du ? (Qu'achètes-tu ?)* et *l'item 2.13.* *Hva foretrekker du ? (Tu préfères quoi ?)* qui sont les moins maîtrisés. Ceci se reflète aussi dans la production des élèves car il n'y a aucune utilisation de *quoi*. Ils ne savent pas que, avec *que*, il faut avoir l'inversion *Que manges-tu ?*. Il est surprenant que seulement un quart des apprenants utilisent la structure *Qu'est-ce que* parce que c'est une structure qui devrait être connue par les apprenants à ce niveau. C'est une structure qui est souvent utilisée en classe : *Qu'est-ce que tu aimes ?*

Nous voyons une nette tendance que les élèves choisissent la structure canonique dans leurs questions produites par eux-mêmes avec sujet pronom. On a cependant une répartition assez équivalente entre les alternatives avec ou sans inversion dans la partie à choix multiples. On peut envisager que les élèves se laissent influencer un peu par les réponses données dans la première partie. De plus, comme nous l'avions vu en regardant la production par groupes, il s'agit aussi probablement de structures apprises en cours, surtout pour les phrases interrogatives les plus élémentaires.

En revenant à notre hypothèse on peut alors noter qu'entre ceux qui ont choisi l'inversion ou pas au deuxième exercice la répartition est de 56% de forme canonique contre 44% d'inversions. L'inversion du sujet ne pose pas de problème quand le sujet est un sujet pronom car les deux alternatives sont grammaticales. Mon postulat était que la plupart des apprenants

allaient choisir l'alternative qui était la plus proche de la syntaxe norvégienne : *Drikker han ?* → *Boit-il ?* et *Hvor bor du ?* → *Où habites-tu ?*. On constate donc que les élèves choisissent dans une proportion non négligeable l'inversion qui est la structure identique à la structure norvégienne, mais par contre dans leur production très peu utilisent l'inversion, ils lui préfèrent souvent la structure canonique, mais on peut soupçonner qu'ils utilisent ici la stratégie de copier la réponse de l'énoncé.

On peut envisager la présence d'un transfert positif de la L1, puisqu'un grand nombre d'apprenants choisissent l'inversion. On peut également signaler déjà ici que l'inversion est la structure la mieux maîtrisée pour les interrogations partielles « *mot interrogatif + VS* », (voir hypothèse E).

3.4.2 Hypothèse B

Ma deuxième question de recherche était de voir si les apprenants maîtrisaient les interrogations totales avec sujet nom ou groupe nominal. Mon hypothèse était qu'en interrogation totale, l'inversion du sujet (par transfert négatif de la structure de la L1) poserait des problèmes lorsque le sujet est un nom ou GN parce que l'inversion est agrammaticale en français alors que la syntaxe norvégienne le permet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique.

Dans l'exercice de la première partie il y avait trois interrogations totales avec des sujets nom ou GN : *L'item 1.2. : « Oui, Marie mange un croissant », l'item 1.10. : « Oui, les élèves regardent le film »* et *l'item 1.7. : « Oui, Paul a un frère. »*. On a, de plus, huit items dans l'exercice à choix multiples pour tester cette hypothèse, afin d'examiner si les apprenants choisissent l'inversion. Mon hypothèse était qu'ils allaient choisir majoritairement l'alternative qui correspond à la syntaxe norvégienne, comme vu dans la partie théorie : *Drikker Paul* → **Boit Paul ?*

De la même manière que pour l'inversion [verbe-sujet pronominal], j'ai été surprise de voir que relativement peu d'élèves sont influencés par leur L1 quant à la structure interrogative dans la partie production. Quand je corrige les résultats en supprimant les élèves qui n'ont pas répondu autre chose qu'une lettre ou écrit quelque chose dans le genre *je ne sais pas*, il n'y a qu'entre 15 et 20% des élèves qui choisissent l'inversion dans les items cités ci-dessus du premier exercice : *L'item 1.2. : « Oui, Marie mange un croissant », l'item 1.10. : « Oui, les élèves regardent le film »* et *l'item 1.7. : « Oui, Paul a un frère. »*.

Nous observons la même tendance dans l'exercice à choix multiples : le taux d'inversion est plus élevé que dans leur propre production dans le premier exercice.

Figure 15 : Les préférences entre [SGN/nom-V] et [V- SGN/nom] (inversion)(exercice 2)

Item 2.1.	Robert dort ?	22%	Dort Robert ?	17%
Item 2.7.	Marie est malade ?	50%	Est Marie malade ?	37%
Item 2.12.	Marie part à Oslo ?	59%	Part Marie à Oslo ?	17%
Item 2.14.	Les Français font du ski ?	29%	Font le français du ski ?	27%
Item 2.16.	La fille aime le Fanta ?	44%	Aime la fille le Fanta ?	34%
Item 2.18.	Jean vient à Trondheim ?	59%	Vient Jean à Trondheim ?	10%
Item 2.22.	Les garçons boivent du café ?	51%	Boivent les garçons du café ?	24%
Item 2.20.	Les filles jouent au handball ?	51%	Jouent les filles au handball ?	29%

Figure 16 : Les préférence des apprenants entre toutes les alternatives de l'exercice 2¹¹⁴

	Sover Robert?	Drar Marie til Oslo?	Går franskmenn på ski?	Liker jenta Fanta?
Inversion	17 %	17 %	27 %	34 %
SVO	22 %	59 %	29 %	44 %
Est-ce que + SVO	49 %	24 %	41 %	17 %
Est-ce que + inversion	12 %	0 %	2 %	5 %
Inversion	*Dort Robert?	*Part Marie à Oslo ?	*Font les francais du ski ?	*Aime la fille le Fanta ?
SVO	Robert dort ?	Marie part à Oslo ?	Les francais font du ski ?	la fille aime le Fanta ?
Est-ce que + SVO	Est-ce que Robert dort ?	Est-ce que Marie part à Oslo ?	Est-ce-que les francais font du ski ?	Est-ce que la fille aime le Fanta ?
Est-ce que + inversion	*Est-ce que dort Robert ?	*Est-ce que part Marie à Oslo ?	*Est-ce que font les francais du ski ?	*Est-ce qu'aime la fille le Fanta ?

Er Marie syk?	Kommer Jean til Trondheim?	Spiller jentene handball?	Drikker guttene kaffe?
37 %	10 %	29 %	24 %
49 %	59 %	51 %	51 %
10 %	17 %	15 %	24 %
5 %	15 %	5 %	0 %
*Est Marie malade ?	*Vient Jean à Trondheim ?	*Jouent les filles au handball ?	*Boivent les garçons du café ?
Marie est malade ?	Jean vient à Trondheim?	Les filles jouent au handball ?	Les garçons boivent du café ?
Est-ce que Marie est malade ?	Est-ce que Jean vient à Trondheim ?	Est-ce que les filles jouent au handball ?	Est-ce que les garçons boivent du café?
*Est-ce qu'est Marie malade ?	*Est-ce que vient Jean à Trondheim ?	*Est-ce que jouent les filles au handball ?	*Est-ce que boivent les garçons du café ?

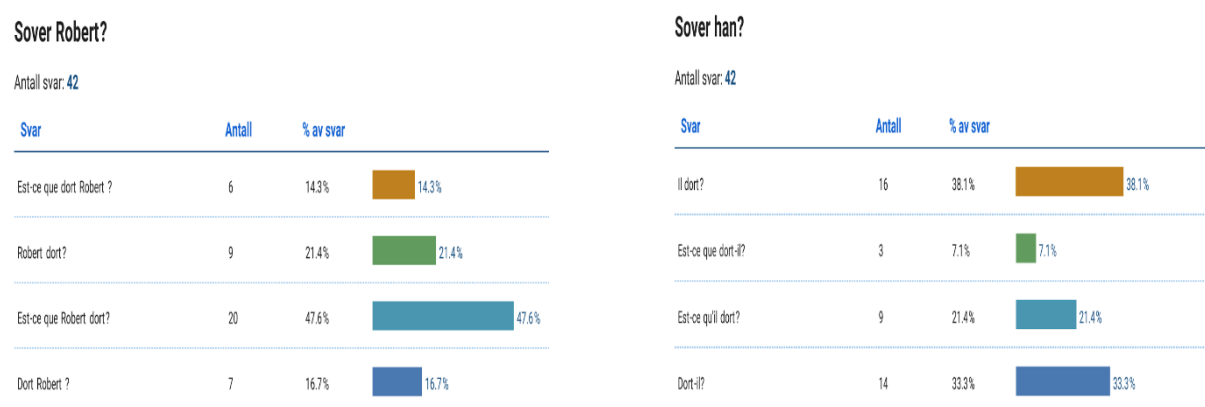
¹¹⁴ Je commenterai les alternatives avec *est-ce que* sous l'hypothèse C

Comme nous pouvons le constater dans la figure 15, le pourcentage d'élèves ayant choisi l'inversion dans l'exercice à choix multiples est un peu plus élevé que dans la partie production. Néanmoins, il y a toujours plus d'apprenants qui choisissent l'alternative sans inversion. Nous pouvons aussi voir que, pour quelques alternatives, comme *l'item 2.1. : Robert dort* et *l'item 2.14. : Les Français font du ski*, environ 50% des apprenants ont choisi une des alternatives avec la construction *est-ce que*. Nous reviendrons sur ceci un peu plus loin.

Dans le premier exercice, à peine un cinquième des élèves formulent des phrases interrogatives avec inversion du sujet lorsque le sujet est un nominal, tandis qu'un quart des apprenants ont choisi cette alternative dans l'exercice à choix multiples. Si on exclue les apprenants ayant choisi *est-ce que*, le taux moyen de l'inversion est de 35%. Bien que ce chiffre soit moins important que ce que j'avais supposé, cela indique un transfert négatif de la structure de la L1 puisqu'un tiers¹¹⁵ des apprenants choisissent l'inversion avec un *sujet GN*.

Il est curieux d'observer dans l'exercice à choix multiples que les élèves font moins d'erreurs dans les questions totales lorsque le sujet est un nom (*Marie*) que lorsqu'il est un sujet groupe nominal (*la fille*). On observe toutefois une exception avec 2.7, où 37% produisent : *Est Marie malade ?* alors que le sujet est un nom propre. Le taux d'inversion est en général plus élevé lorsque le sujet est groupe nominal, et se situe entre 24 et 34%. Pour *l'item 2.16*, 34% des apprenants ont choisi : *Aime la fille le Fanta ?*. On pourrait envisager que le taux soit plus élevé pour les deux *items* ci-dessus parce que ce sont des verbes assez faciles, connus des apprenants.

Figure 16.2 : Comparaison des deux items avec seule différence le sujet (nom ou pronom)



Un autre point pertinent est que pour *l'item 2.17 (Sover han ?)*, quatorze apprenants ont choisi « *Dort-il ?* » (soit 34%) tandis que pour *l'item 2.1. (Sover Robert)*, seulement 7 apprenants (soit

¹¹⁵ En retirant de la statistique les cas où les variantes avec « est-ce que » ont été choisies.

17%) ont choisi « *Dort Robert ?* » ce qui peut indiquer qu'ils savent (ou reconnaissent) que cette alternative n'est pas correcte. Seize apprenants, soit 38%, ont choisi l'alternative plus familière *Il dort ?* par rapport au 9 apprenants, (soit 21%) pour *Robert dort ?*. D'ailleurs 20 apprenants (47,6%) ont choisi l'alternative « *Est-ce que Robert dort ?* » tandis que seulement 9 apprenants (21%) ont choisi cette même structure pour l'item 2.17. « *Est-ce qu'il dort ?* », ce qui pourrait montrer que certains apprenants ressentent qu'il faut traiter ces deux sujets différemment. Un plus grand nombre d'apprenants emploient la conjonctive interrogative figée *est-ce que* quand le sujet est un sujet nominal que lorsqu'il est pronominal. On peut supposer qu'ils perçoivent que les sujets nominaux engendrent des structures plus complexes.

On peut se demander pourquoi il y a une grande différence dans les résultats entre l'item 2.7.: *Est Marie malade ?* (37%) et l'item 2.12. : *Part Marie à Oslo ?* (17%). Les deux structures sont syntaxiquement identiques ayant une inversion du sujet nominal (ce qui est permis en norvégien). Est-ce que cette différence de résultats est due au fait que dans l'item 2.12. le verbe est suivi d'une préposition ? On remarque également que très peu d'apprenants ont choisi l'alternative agrammaticale *Vient Jean à Trondheim ?* (10%) pour l'item 2.18, ce qui contraste avec le taux d'inversion pour l'item 2.4 où 54 % des apprenants ont choisi l'inversion *Viens-tu ?*. Est-ce que les élèves utilisent plus facilement l'inversion lorsque la phrase est courte qu'avec une phrase plus longue comme ici avec un GP complément circonstanciel de lieu ? Il aurait été intéressant de tester la même structure pour les deux phrases, c'est-à-dire que les deux aient un complément, afin que le seul élément variable soit la qualité du sujet (nom ou pronom).

On peut aussi constater que *Part Marie à Oslo ?* a été choisi par 17% des apprenants ce qui est loin des 54% pour *Viens-tu ?*. Il est difficile de savoir sans avoir la même structure. On note que pour la structure un peu plus longue dans l'item 2.10 : *Regardez-vous la télé* que le taux d'inversion est à 36%.

Toujours dans l'idée de comparer les résultats entre les productions avec sujets nominaux ou pronominaux, comparons les résultats dans le premier exercice avec l'item 1.13. : *Oui, il mange du chocolat* et l'item 1.2. : *Oui, Marie mange un croissant*. Il est intéressant de noter que pour ces deux phrases construites avec le verbe *manger*, le taux d'inversion est identique (16%), ce qui pourrait évoquer que l'inversion n'est peut-être pas exclusivement liée à la nature du sujet, mais également à la complexité de la phrase. Il aurait fallu plus de données pour en tirer des conclusions.

Nous avons noté qu'avec les verbes *être* et *aimer*, le taux d'inversion était plus élevé (**Est Marie malade ? (36%)* et **Aime la fille le Fanta ? (33%)*). On aurait pu s'attendre à ce que le verbe *manger*, qui est également un verbe fréquemment utilisé par les élèves, engendre plus d'inversions. Seulement deux apprenants utilisent l'inversion de manière assez systématique dans le premier exercice, alors que dans l'ensemble, les autres apprenants ont recours à l'inversion de façon variable et imprévisible, et que le taux d'inversion reste dans l'ensemble relativement bas pour les questions totales. Je pense qu'il y a moins d'inversions dans le premier exercice parce que les élèves copient la structure des réponses données dans l'énoncé lorsqu'ils formulent leurs questions. C'est-à-dire qu'ils choisissent la stratégie d'enlever le *oui/non* en construisant leurs phrases interrogatives dans le premier exercice : *Oui, Marie mange un croissant ?* → *Marie mange un croissant ?*

On observe aussi qu'environ 80% des apprenants utilisent la structure SVO pour l'*item 1.2.* : (*Marie mange un croissant ?*) dans leur production d'interrogations totales. Dans l'exercice à choix multiples, un peu plus d'élèves choisissent l'inversion avec l'item similaire. Les résultats montrent de plus que dans le cas des *items 2.16.* et *2.7*¹¹⁶, un élève sur trois choisit l'inversion (*2.16 : Aime la fille le Fanta ?; 2.7. : Est Marie malade ?*). Les résultats de la deuxième partie montrent qu'ils ne maîtrisent pas la règle qui permet de savoir quand il est possible de faire l'inversion et quand ce n'est pas possible. Ainsi, il est fort probable qu'il y ait ici un effet de transfert négatif de la L1 qui retarde vraisemblablement l'acquisition des interrogatives. Notre hypothèse B semble vérifiée.

On notera de plus, bien que j'aie choisi de ne pas inclure l'inversion complexe dans cette étude, que dans les productions, personne ne l'a utilisée. C'est-à-dire que lorsque les apprenants font une inversion avec un sujet nominal, elle est agrammaticale car ils ne connaissent pas l'inversion complexe.

3.4.3 Hypothèse C

La troisième question de recherche portait sur la maîtrise par les élèves de la forme interrogative avec la conjonctive figée *est-ce que*, une formulation qui n'a pas d'équivalent en norvégien (cf. partie théorique). Mon hypothèse était que la structure des interrogations avec *est-ce que* pose probablement des problèmes aux apprenants norvégiens qui sous l'effet du transfert négatif de la structure norvégienne risquent de produire une inversion. J'avais aussi évoqué la possibilité

¹¹⁶ Ces chiffres correspondent à la totalité des apprenants, incluant ceux qui ont choisi les variantes avec « *est-ce que* ».

que les apprenants norvégiens pouvaient interpréter *Est-ce que Marie mange un croissant* comme *Er(VI) det slik at Marie spiser (v) en croissant ?* et ainsi avoir la structure correcte.

Nous observerons tout d'abord les résultats pour *est-ce que* dans les différentes parties du questionnaire et ensuite j'essaierai de mettre en évidence les tendances dans l'utilisation de la conjonctive figée *est-ce que* par les apprenants. Les résultats observables dans la première partie donneront une indication du nombre d'élèves qui sont familiers avec l'usage de la locution *est-ce que*. Ensuite, je regarderai combien d'entre eux ont choisi une construction avec *est-ce que* dans l'exercice à choix multiples, et enfin, je regarderai combien d'apprenants ont réussi à identifier l'alternative avec *est-ce que* grammaticale correcte parmi les quatre alternatives proposées.

Le premier constat est qu'il y a très peu d'élèves qui utilisent la conjonctive figée *est-ce que* en formulant leurs questions. Seulement 3 ou parfois 4 élèves (donc moins de 10%) l'utilisent dans plusieurs de leurs phrases interrogatives. Les participants 26409619, 26409685, 269870 et 26409872 sont les participants qui maîtrisent le mieux *est-ce que*. J'ai déjà fait référence au participant 26409872 qui a un bon niveau. C'est aussi le seul à faire l'élision en fin de mot devant une voyelle pour l'interrogation correspondant à la réponse de l'item 1.13. « *Est-ce qu'il mange du chocolat ?* »¹¹⁷ Pour le second item (L'item 1.2. *Oui, Marie mange un croissant*), on note que plusieurs apprenants essaient de construire des questions avec *est-ce que*, au total neuf¹¹⁸. On notera néanmoins que seulement les quatre participants cités ci-dessus maîtrisent à peu près cette structure qu'ils continuent à utiliser dans les phrases interrogatives suivantes. On peut envisager que les autres apprenants ont essayé d'utiliser cette structure parce que c'était la première interrogation totale proposée dans le premier exercice en se souvenant de présence. Ces élèves ont fait des tentatives telles que : **Est que elle mange un croissant* et **Est-ce un croissant Marie mange*, et ils ne continuent pas avec cette structure par la suite. Un des participants utilise la conjonctive figée dans plusieurs phrases, mais il la construit de manière erronée comme dans l'exemple avec l'item 1.7. : « **Quest ce Paul a un frère ?* » (participant 26409724).

Nous remarquons que tous les apprenants qui ont essayé d'utiliser la structure *est-ce que* dans les interrogatives totales sont du groupe citadin. Ils ont probablement travaillé cette structure en classe. Parmi ces 17 apprenants, environ 20% utilisent et maîtrisent cette structure. On

¹¹⁷ Souligné par moi.

¹¹⁸ Parmi eux, deux participants ont écrit **Qu'e8st-ce que Marie manger ?*

remarque aussi une sur-utilisation de *est-ce que*, dans des phrases interrogatives partielles, ce qui crée des phrases erronées, par exemple « **Est ce que jour prefere tu ?* » (participant 26409764). Dans ce cas, on peut penser que l'élève concerné a appris l'expression interrogative « par cœur », et sait l'orthographe correctement, mais qu'il ne maîtrise pas encore les formes interrogatives, ne faisant pas la distinction entre les questions ouvertes et fermées.

Avec les résultats du premier exercice, on peut tirer la conclusion que très peu d'apprenants norvégiens utilisent la structure *est-ce que* dans leur formulation de phrases interrogatives. Moins de 10% des participants à l'étude utilisent cette structure à plusieurs reprises et semblent la maîtriser. Ceci est peut-être une conséquence d'une influence de la L1, c'est-à-dire qu'étant donné qu'il n'existe pas de structure équivalente à *est-ce que* en norvégien, les apprenants vont plutôt choisir d'utiliser une structure plus simple.

Un autre point intéressant issu des résultats du premier exercice est qu'un plus grand nombre d'apprenants utilisent *est-ce que* en combinaison avec le mot interrogatif *que*. Dans les questions formulées pour l'item 1.3. (*La lampe coûte 50€*) on observe les formulations : ***Qu'est-ce que la lampe coûte ?***¹¹⁹ et ***Qu'est-ce que tu veux manger ?*** et quatre occurrences de *Qu'est-ce que coûte la lampe* et 1 réponse *Est-ce que coûte la lampe ?* ainsi qu'une occurrence de *Qu'est-ce que est le prix de la lampe ?* Alors, 15 apprenants ont essayé d'utiliser *Qu'est-ce que tu veux manger ?* parmi lesquels 10 apprenants (soit 75% de ceux qui ont essayé), l'ont utilisé correctement.

Je pense que la conjonctive figée *est-ce que* est plus utilisée en classe lorsque le pronom interrogatif est *que*, notamment pour éviter des formulations plus lourdes ou plus littéraires. Par exemple *Qu'aimes-tu ?* paraît très soutenu, et le professeur lui préférera la formulation *Qu'est-ce que tu aimes ?*, plus courante, pour interroger les apprenants L2 sur leurs intérêts. Elle est donc plus fréquemment utilisée en cours. Une autre question qui est souvent utilisée en classe L2 pour travailler sur le futur proche est : *Qu'est-ce que tu vas faire ce soir ? / ce week-end ? etc.* Je pense que cette structure est donc plus fréquente dans l'input en classe et qu'elle est pour cette raison mieux maîtrisée. Cette explication semble d'autant plus plausible que dans chacun des quatre groupes, des apprenants ont essayé d'utiliser cette structure (*qu'est-ce que*).

Nous allons maintenant regarder la répartition des résultats dans le deuxième exercice lorsque les apprenants ont pu choisir entre quatre alternatives dont deux alternatives avec la structure

¹¹⁹ On cherchait à voir combien d'apprenants connaissaient le mot interrogatif *combien* mais la structure *Qu'est-ce que la lampe coûte ?* fonctionne.

[*Est-ce que SV*] ou [*Est-ce que VS*]. Je présente les résultats ci-dessous dans les figures 17 et 18. La première figure présente les résultats avec les sujets pronominaux et la deuxième avec les sujets nominaux.

Figure 17 : Résultats du second exercice : SV ou VS avec « Est-ce que » et sujet pronominal

<i>Item 2.4.</i>	Est-ce que tu viens ?	10 %	Est-ce que viens-tu ?	0 %
<i>Item 2.17.</i>	Est-ce que vous regardez la télévision ?	17 %	Est-ce que regardez-vous la télévision ?	2 %
<i>Item 2.23.</i>	Est-ce qu'il dort ?	20 %	Est-ce que dort-il ?	7 %
<i>Item 2.10.</i>	Est-ce qu'ils habitent à Paris ?	12 %	Est-ce qu'habitent-ils à Paris ?	0 %

Nous voyons que relativement peu d'apprenants ont choisi les alternatives avec *est-ce que* pour les phrases interrogatives totales sujet pronom. Si on regarde ceci par réponse on voit que pour la première il y a 4 apprenants qui ont choisi l'alternative : *L'item 2.4. : Est-ce que tu viens ?* 0 faute. Pour la réponse suivante *l'item 2.17. : Est-ce que vous regardez la télévision ?* 9 apprenants l'ont choisi dont 2 fautes. *L'item 2.23. : Est-ce qu'il dort ?* est la réponse dans cette partie qui a été la plus choisie : 28,5% dont 9 réponses correctes et 3 réponses fausses. Il semble donc que très peu d'élèves choisissent la structure *est-ce que* avec les sujets pronoms. Quand ils le font, elle est en moyenne maîtrisée par environ 75%. Ces résultats correspondent à ce que nous avons pu observer dans la première partie du questionnaire. En moyenne, seulement 16% des apprenants qui choisissent la structure avec *est-ce que*, produisent erronément l'inversion.

Figure 18 : Résultats du second exercice : SV ou VS avec « Est-ce que » et sujet nominal

<i>Item 2.1.</i>	Est-ce que Robert dort ?	49 %	Est-ce que dort Robert ?	12 %
<i>Item 2.7.</i>	Est-ce que Marie est malade ?	10 %	Est-ce qu'est Marie malade ?	5 %
<i>Item 2.12.</i>	Est-ce que Marie part à Oslo ?	24 %	Est-ce que part Marie à Oslo ?	0 %
<i>Item 2.14.</i>	Est-ce que les Français font du ski ?	41 %	Est-ce que font le français du ski ?	2 %
<i>Item 2.16.</i>	Est-ce que la fille aime le Fanta ?	17 %	Est-ce qu'aime la fille le Fanta ?	5 %
<i>Item 2.18.</i>	Est-ce que Jean vient à Trondheim ?	17 %	Est-ce que vient Jean à Trondheim ?	15 %
<i>Item 2.22.</i>	Est-ce que les garçons boivent du café ?	24 %	Est-ce que boivent les garçons du café ?	0 %
<i>Item 2.20.</i>	Est-ce que les filles jouent au handball ?	15 %	Est-ce que jouent les filles au handball ?	5 %

La première chose que nous remarquons est que le taux des élèves qui ont choisi une des alternatives avec *est-ce que* est plus élevé quand le sujet est un sujet nom ou groupe nominal et surtout pour les items 2.1. : *Est-ce que Robert dort ?* et 2.14. : *Est-ce que les français font du ski ?* On enregistre là des taux de 47,6% et 42,9% soit presque la moitié des apprenants. Est-il possible que les apprenants jugent qu'il n'est pas possible d'appliquer l'inversion ici ?

On peut se demander pourquoi personne n'a choisi sur l'item 2.12. : *Est-ce que part Marie à Oslo ?* tandis que 14,3% choisissent sur l'item 2.18. l'alternative : *Est-ce que vient Jean à Trondheim ?* Pourtant, ce sont deux phrases qui se ressemblent avec la préposition à et deux villes connues en Norvège. Il est difficile de trouver une réponse à cette question. Peut-être qu'ils connaissent mieux le verbe *partir* que *venir* ou peut-être qu'ils étaient plus fatigués. L'item 2.18 : *Est-ce que vient Jean à Trondheim ?* était en effet un de derniers items proposés dans le test.

Si on analyse les chiffres sur les apprenants qui ont choisi l'option *est-ce que*, on peut cependant noter qu'environ 1 sur 3 donne une réponse fautive pour le premier item de la figure 18. Pour le deuxième item, nous avons 4 réponses correctes et 2 réponses fautes (soit un tiers de ceux qui

ont utilisé cette structure). Pour le troisième il n'y a pas de faute et 11 apprenants ont choisi la bonne réponse. De même, il n'y a que 10% de fautes pour la quatrième réponse. Ensuite 25% soit 1 sur 4 pour le cinquième. Pour *Est-ce que Jean vient à Trondheim ?* il y a presque autant de fautes que de réponses correctes. Pour l'avant dernière réponse, il y a 10 réponses correctes et 0 erreur. Pour la dernière, de nouveau 1 sur 3 de ceux qui choisissent la structure *est-ce que* se trompent.

Si on regarde ces réponses globalement, par contre, elles montrent que 81% des apprenants qui ont choisi la structure avec *est-ce que* l'utilisent correctement dans la deuxième partie du questionnaire et que le taux d'erreur moyen est de 19%.

Finalement, pour les phrases interrogatives partielles de la partie à choix multiples où la réponse avec *est-ce que* était l'alternative correcte : L'item 2.2. : *Comment est-ce que la fille part ?*, l'item 2.21. : *Quand est-ce que le cours termine?*, l'item 2.21 : *Qu'est-ce que vous mangez ?* et l'item 2.24. : *Où est-ce que le bébé dort?*, on voit que 47,6 % des apprenants soit environ 1 sur 2 ont en moyenne pu identifier celle-ci comme l'alternative grammaticalement correcte.

On peut dire que les élèves ont des notions sur la façon d'utiliser *est-ce que*, soit parce qu'ils ont entendu cette structure en classe dans des phrases comme *Qu'est-ce que tu aimes ?*, soit qu'ils essayent de la traduire en norvégien par quelque chose comme *Er det slik at* qui dans ce cas leur donne la même structure en norvégien (SV) qu'en français. Une autre possibilité pourrait être que les apprenants norvégiens qui ont tous appris l'anglais depuis qu'ils ont six ans, font un transfert en *est-ce que* depuis le verbe *do/does* : *Est-ce qu'il mange du chocolat ?* → *Does he eat chocolate ?* Ou encore à partir d'un pronom interrogatif +verbe : *Qu'est-ce que tu veux manger ?* → *What do you want to eat ?* Je n'avais pas prévu de comparer les structures aux structures anglaises dans cette étude, mais comme il n'y a pas d'équivalent à « *est-ce que* » en norvégien il me paraît intéressant de comparer ce phénomène avec une autre langue que tous les apprenants norvégiens connaissent.

Nous avons donc observé dans le premier exercice du questionnaire que très peu d'apprenants, environ 10%, utilisent la structure avec *est-ce que*. Dans le second exercice, le test sur la grammaticalité des phrases interrogatives partielles montre que la moitié des apprenants arrivent à juger la structure avec *est-ce que* comme étant l'alternative grammaticalement correcte. Nous avons aussi remarqué que globalement environ 4 sur 5 de ceux qui choisissent la structure avec *est-ce que* l'utilisent correctement. Ceci dit, il faut se rappeler que beaucoup d'apprenants ont choisi une autre alternative. On aurait éventuellement pu tirer une conclusion

plus précise pour cette hypothèse en incluant un exercice binaire qui obligerait les apprenants à choisir entre *est-ce que* avec ou sans inversion, pour sonder leurs compétences.

3.4.4 Hypothèse D

La quatrième question de recherche était de voir si les apprenants utilisent *le t-euphonique* avec l'inversion à la troisième personne si le verbe termine par un *a* ou *e-caduc* (*Mange-t-elle de la pizza ?*) ainsi que *le tiret* dans l'inversion SV. Mon hypothèse était que *le t-euphonique ajouté* n'est probablement pas bien maîtrisé et le tiret entre le verbe et le Spron non plus.

L'objectif avec les items¹²⁰ : 1.4. *Où habite-t-elle ?* 1.13 *Mange-t-il du chocolat ?* et 1.14. *Quel âge a-t-elle ?*, était de voir si les apprenants inséraient le *t-euphonique* quand ils choisissaient l'inversion. Nous avons aussi voulu voir s'ils inséraient un *t* supplémentaire dans l'inversion pour l'item 1.5. : *Vont-ils à ... ?* --> **Vont-t-ils*. On pourrait aussi vérifier si le *t-euphonique* est présent dans les éventuelles inversions complexes comme : *Marie mange-t-elle un croissant ?*, mais il est peu probable que les apprenants connaissent (et donc produisent) l'inversion complexe car c'est au-dessus du niveau A1-A2.

Dans toute la partie production, il n'y a qu'un seul *t-euphonique*¹²¹. Uniquement un apprenant a produit « *Quel âge a-t-elle ?* » (participant 26409872). C'est un élève qui a un assez bon niveau dans l'ensemble de la production. Le même élève n'a pas le *t-euphonique* dans la phrase : ** « Où habites elle ? »*. On ne sait pas si cet élève aurait mis le *-t-euphonique* s'il n'avait pas fait de faute de conjugaison. Peut-être a-t-il seulement retenu le *t-euphonique* dans cette structure *Quel âge a-t-elle/il ?* qui est une question fréquemment utilisée. Comme on n'a eu qu'un seul *t-euphonique* dans toute la partie production, on peut dire que l'hypothèse que les apprenants ne maîtrisent pas le *t-euphonique* est vérifiée.

J'avais aussi supposé que *le tiret* entre l'inversion S(pron)V était peu maîtrisé. Pour la phrase interrogative **Où habite(s) elle (tu/vous) ?* (l'item 1.4. « *Elle habite à Paris* »,) nous avons 18 inversions et seulement dans deux de ces inversions, *le tiret* est utilisé, par exemple : « **Où habite-elle ?* » (participant 26339101). Cet élève écrit aussi « *Vont-ils ... *Mange-il ... *a-elle* » donc, il sait qu'il faut mettre le tiret lorsqu'il y a l'inversion S(pron)V, mais il ne met pas le *-t-euphonique*. Ce même élève écrit **« Regardent les élèves le film ? »* et **« Mange Marie un croissant ? »*. Il paraît donc savoir qu'il n'y a pas de tiret quand le sujet est un nom ou groupe

¹²⁰ Je n'écris pas les réponses données.

¹²¹ Il y avait un deuxième *t-euphonique* chez le participant (dernière réponse au questionnaire) qui a rendu environ une heure après le cours et que nous avons choisi de ne pas inclure dans les résultats.

nominal, mais il ne sait pas que l'inversion n'est pas possible dans les interrogations totales avec sujet (nom ou GN).

Quant à la phrase interrogative *Mange-t-il du chocolat ?/ Est-ce qu'il mange du chocolat ? etc.* (Item 1.13. : « *Oui, il mange du chocolat* »), on n'a que quatre inversions et le seul *tiret* est proposé par l'élève mentionné ci-dessus. Pour l'item 1.14. : *Elle a 15 ans. → Quel âge a-t-elle ?* on observe beaucoup de variantes de *quelle ans est elle, il y ans, quelle âge a elle à Quelle âge as-tu ?*. Notons qu'en dehors de l'élève qui a mis le t-euphonique et le tiret ainsi que l'autre élève mentionné ci-dessus (celui qui a fait l'inversion *a-elle*), aucun autre apprenant n'a mis de *tiret*. Il est intéressant de constater que parmi les six apprenants qui ont employé la seconde personne au lieu de la troisième (*Quel âge as-tu* au lieu de *quel âge a-t-elle ?*), trois ont employé *le tiret*. Ceci peut indiquer qu'ils sont plus habitués au *tiret* dans les questions avec *tu*. Nous n'avons ceci-dit, pas d'autres questions dans la production pour vérifier cette explication. Le seul autre *item* où l'on aurait pu vérifier n'est pas vraiment pertinent : « *Comment tu t'appelles ?* », car cette formulation est connue des élèves presque comme une expression figée.

Pour conclure, je pense que le nombre de questions avec inversion produites est assez grand pour pouvoir tirer la conclusion que ni le *tiret* entre verbe et sujet pronom, ni le *t-euphonique* ne sont bien maîtrisés par les apprenants qui ont participé à cette étude.

3.4.5 Hypothèse E

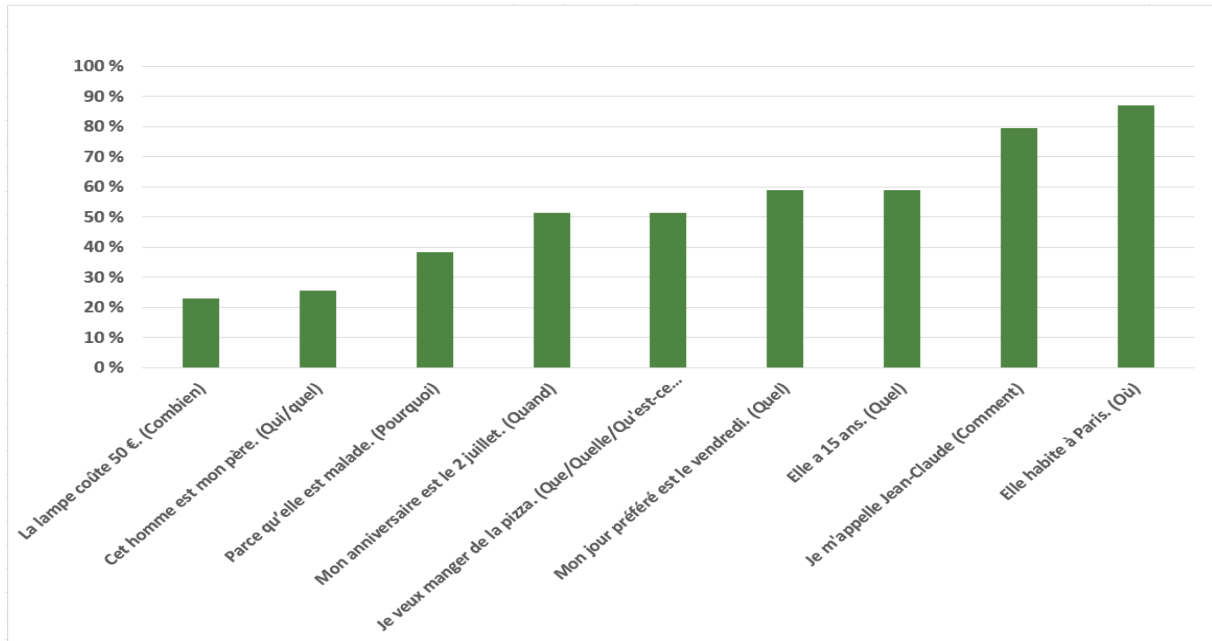
Avec ma cinquième question de recherche je cherche à savoir quelle est la connaissance des apprenants des divers mots interrogatifs et s'ils connaissent les structures des phrases interrogatives que ces mots génèrent ? Les résultats du premier exercice devraient nous montrer quels mots interrogatifs sont les plus utilisés par les apprenants et s'il y a des mots interrogatifs qui posent plus de problèmes que d'autres. Avec le second exercice, nous souhaitons observer jusqu'à quel degré les élèves ont pu identifier l'interrogation grammaticalement correcte parmi les quatre alternatives dont trois alternatives sont agrammaticales pour isoler ce que je teste. Pour ces interrogations partielles, j'avais choisi de tester les mots interrogatifs *quand, où, comment* et *que* et j'ai construit l'étude afin de tester si les élèves parviennent à identifier la structure correcte avec : *l'inversion (comment vas-tu ?), est-ce que (Comment est-ce que tu vas ?)* et *in situ (Tu vas comment ?)* dans la partie à choix multiples.

Je regarderai également plus en détails le mot interrogatif *que*. On a vu dans les autres hypothèses que les apprenants ne sont pas tellement influencés par leur L1 et qu'ils choisissent

plus souvent la structure SV. Pour *que*, ceci risque de poser un problème : **Que tu veux manger ?* Nous avons aussi vu, sous l'hypothèse C, que dans le premier exercice, 15 apprenants¹²², ont utilisé la structure *Qu'est-ce que*, dont 10, l'ont maîtrisée.

Ci-dessous, je présente un tableau des phrases interrogatives partielles du premier exercice qui montre à quel niveau chaque mot interrogatif a été maîtrisé (figure 19).

Figure 19 : Les mots interrogatifs corrects dans l'exercice 1



Nous pouvons voir ici que les mots interrogatifs les plus maîtrisés sont *où*, *comment* et *quel*, suivis par *qu'est-ce que* et *quand*. Il semble que *où* est le mot interrogatif le mieux maîtrisé et c'est aussi le mot interrogatif que les élèves jugent correctement le plus souvent dans l'exercice à choix multiple, même quand il est placé à la fin de la phrase interrogative en position *in situ*. 33 élèves écrivent *où* /**ou* dans le bon contexte pour *item 1.4.* * *Où habite-elle ? /Elle habite où ?.*

Où est probablement un des premiers mots que les élèves apprennent et il est souvent utilisé dans différents contextes. Si un élève *X* n'est pas en cours, le professeur demande souvent : *Où est X ?* Je pense que le mot interrogatif *où* est court et se distingue un peu des autres mots interrogatifs. C'est un des mots interrogatifs les plus faciles à apprendre et son usage est assez délimité. Mon expérience est que les élèves ont plus de problèmes avec *où* quand il s'agit du pronom relatif.

¹²² 9 apprenants pour *Je veux manger de la pizza*, et 6 apprenants pour *La lampe coûte 50 euros*.

Un autre mot interrogatif qui obtient plus de 80 % de score est *comment*. Or, il faut se méfier parce que je ne suis pas sûre que les élèves sachent vraiment utiliser correctement *comment*. Ceci est dû à la réponse que j'ai choisi de mettre *Item 1.1. : Je m'appelle Jean Claude*. Je me suis rendu compte que j'aurais dû choisir une autre réponse pour vraiment tester le mot interrogatif *comment* car tous les élèves apprennent dès les premiers cours la question *Comment tu t'appelles ?* et cela ne veut pas dire qu'ils maîtrisent vraiment le sémantisme du mot interrogatif. Il se peut qu'ils l'utilisent seulement comme une structure apprise par cœur, comme une structure figée. Les résultats auraient pu différer si la réponse donnée avait été *Il mange lentement* → *Comment mange-t-il ?* ou *Marie parle fort* → *Comment parle Marie ?* On peut cependant se poser la question si « *Où habite-elle ?* » est aussi une question un peu figée. Je pense néanmoins qu'avec le changement de pronom sujet de *tu* à *elle*, cela devient déjà un peu plus compliqué pour nos apprenants. On a d'ailleurs observé que 6 apprenants utilisent « *Où habites-tu ?* » au lieu d'*elle*. Contrairement à *comment*, nous avons testé *où* dans le deuxième exercice aussi et il semble que ce mot interrogatif est assez bien maîtrisé.

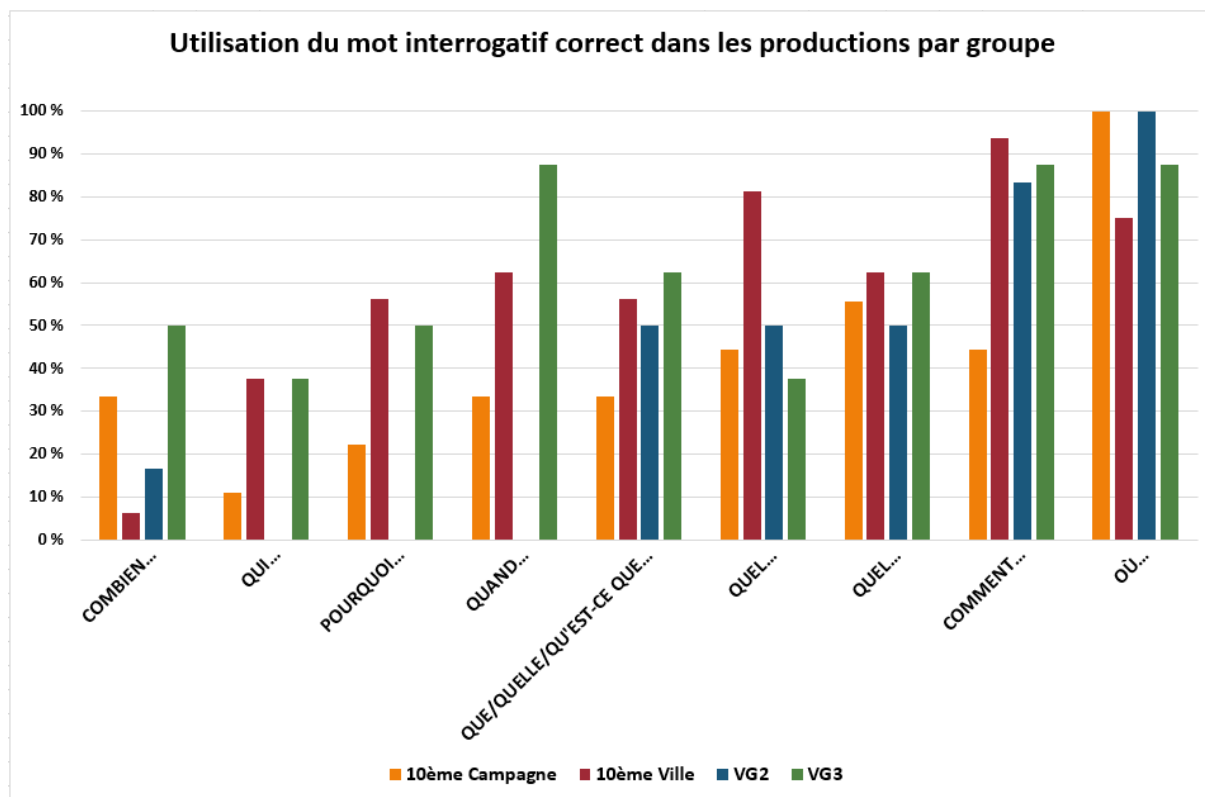
Pourtant, il était important de commencer par une question facile pour motiver les apprenants à continuer à remplir le questionnaire et leur donner un bon départ. J'aurais peut-être pu avoir une deuxième question avec le mot interrogatif *comment* plus tard dans l'exercice. 28 apprenants ont écrit *comment* correctement et 8 avec des fautes d'orthographe et 1 élève donne une réponse fautive et 1 élève dit *Qu'est-ce que tu t'appelles ?* Notons également que quelques apprenants utilisent *comment* au lieu de *combien* ou *pourquoi*, et on a même deux apprenants qui l'utilisent au lieu de *où*, *comme/comment elle habite ?* Ainsi, des élèves faibles utilisent parfois *comment* quand on leur demande d'utiliser un mot interrogatif si cela fonctionne ou pas ou peut-être parce que c'est un (ou le seul avec *où*) des mots interrogatifs qu'ils connaissent le mieux.

La figure 20 (ci-dessous) montre le niveau par groupe, que le niveau de la classe terminale, de couleur verte, ne se distingue pas beaucoup des autres groupes bien que ce groupe soit censé être de niveau 2. Leurs résultats montrent un meilleur score pour les mots interrogatifs *combien* et *quand*. Souvent, il y a plus de travail écrit au lycée qu'au collège, mais il ne semble pas que cela influence beaucoup la capacité à formuler des questions.¹²³

¹²³ Il ne s'agit pas ici de groupe de niveau 2 sur cinq ans. Les groupes qui apprennent le français pendant 5 ans ont généralement un meilleur niveau. Il aurait pu être intéressant de faire le même test entre les deux modèles de niveau 2 en Norvège.

On peut aussi observer que le groupe 10^{ème} en ville a un meilleur score que le groupe en zone rurale sauf pour *où* et *combien*.

Figure 20 : Les mots interrogatifs corrects par groupe (premier exercice).



Ci-dessous, je montrerai les résultats par groupe en chiffres et j'en ferai quelques commentaires. Les quatre groupes sont en classe de 10^{ème} rurale, 10^{ème} ville, VG2 (première) et VG3 (terminale). Dans la figure 21, la colonne de droite donne le score moyen par mot interrogatif pour l'ensemble des élèves.

Figure 21 : Mots interrogatifs corrects dans l'exercice 1

Mot interrogatif correct	10ème Campagne	10ème Ville	VG2	VG3	Moyenne
COMBIEN (La lampe coûte 50 €.)	33 %	6 %	17 %	50 %	23 %
QUI (Cet homme est mon père.)	11 %	38 %	0 %	38 %	26 %
POURQUOI (Parce qu'elle est malade.)	22 %	56 %	0 %	50 %	38 %
QUAND (Mon anniversaire est le 2 juillet)	33 %	63 %	0 %	88 %	51 %
QUE/QUELLE/QU'EST-CE QUE (Je veux manger de la pizza.)	33 %	56 %	50 %	63 %	51 %
QUEL (Mon jour préféré est le vendredi.)	44 %	81 %	50 %	38 %	59 %
QUEL (Elle a 15 ans.)	56 %	63 %	50 %	63 %	59 %
COMMENT (Je m'appelle Jean-Claude.)	44 %	94 %	83 %	88 %	79 %
OÙ (Elle habite à Paris.)	100 %	75 %	100 %	88 %	87 %

Quelques commentaires concernant les figures 20 et 21 :

COMBIEN : seulement 6% des apprenants du groupe citadin l'ont utilisé, mais 7 apprenants, soit 19%, ont aussi écrit : *Qu'est-ce que* coûte la lampe ?

COMMENT : 44% des élèves de 10^{ème} en milieu rural ont utilisé *comment* correctement. Toutefois, il est possible que plus d'élèves connaissent ce mot interrogatif à l'oral. En effet, les versions suivantes ne sont pas dans les scores du tableau (figure 21) : 2 *comme*, 1 *commo* et 1 *commet*. Si le mot interrogatif n'est ici pas correctement écrit, on voit que ces apprenants sont sur la bonne piste.

QUI : On note que 38% des apprenants en ville ont écrit *qui*, mais il y a aussi deux apprenants qui ont écrit *quel* homme est ton père, ce qui fonctionne !

QUEL : Il est à noter que la plupart des apprenants utilisent la forme *quelle* au lieu de *quel*. Je pense que plus d'apprenants sont familiers avec *quelle* parce qu'ils travaillent avec l'expression : *Quelle heure est-il ?* ou *À quelle heure commence l'école ?* etc. À part ceci, ils n'ont peut-être pas travaillé autant, ou du tout, avec *quel*.

OÙ : J'ai dit ci-dessus que *où* est le mot interrogatif le plus maîtrisé et que son usage est peut-être plus simple.

QUAND : On peut voir dans cette étude qu'environ 20% des élèves cherchent à utiliser *quelle* au lieu de *quand* pour l'item 1.6. avec plus ou moins de succès : *Quelle est tu née ? Quelle est te anniversaire ? Quelle jour est ton anniversaire ?* etc.

POURQUOI : Seulement 8 apprenants, soit 20%, savent écrire le mot interrogatif pour l'item 1.8. (*Parce qu'elle est malade*) → *pourquoi* correctement. Seules 38 % de tentatives acceptées (ici nous avons inclus par exemple : *porque, porqoi* etc.) auraient correspondu à *pourquoi* [purkwa] à l'oral.

Grâce à la figure 20, nous voyons que les mots interrogatifs les moins maîtrisés par les apprenants sont *combien* (23%), *qui* (26%) et *pourquoi* (38%). Tous les groupes ont des problèmes avec ces trois mots interrogatifs. Sur les huit mots interrogatifs, cinq obtiennent un score de 51% ou moins.

On remarque aussi que VG3 a 50% de score pour *combien* et *pourquoi* et que le groupe en ville a 56% de score sur *pourquoi*. Nous pouvons aussi remarquer que dans le groupe VG2, aucun élève ne réussit à utiliser *qui*, *pourquoi* et *quand*.

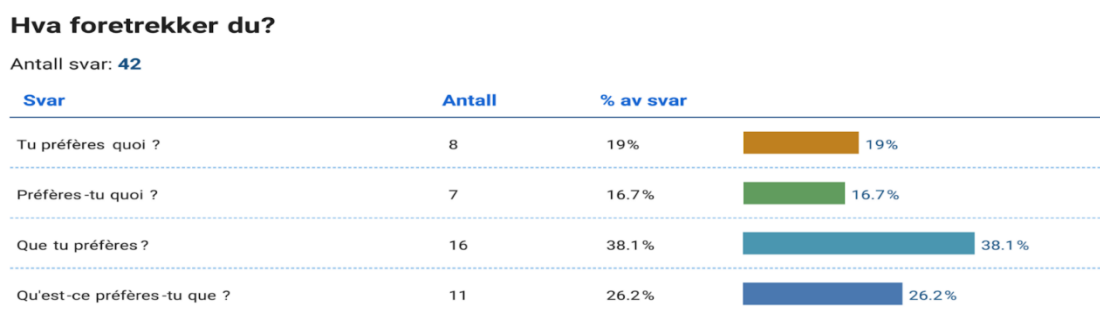
Si nous revenons sur le mot interrogatif *combien* qui est le moins maîtrisé (seulement 9 apprenants ont su l'utiliser). On observe les « variantes » *Qu'est-ce que coûte la lampe* et *Qu'est-ce que la lampe coûte ?* et de plus 6 occurrences de *Comment coûte la lampe ?* Il est possible que ces apprenants confondent ces deux mots interrogatifs *comment* et *combien*. Quoiqu'il en soit, on peut affirmer qu'environ 75% des élèves sondés ne connaissent visiblement pas l'usage de *combien*.

Revenons également sur le mot interrogatif *qui*. J'ai été surprise que si peu d'élèves maîtrisent ce mot interrogatif, c'est-à-dire, seulement un quart des élèves. On remarque cependant des écarts d'un groupe à l'autre : Le groupe de la ville et VG3 ont un score de 38%, tandis qu'aucun élève de VG2 n'a produit de *qui* et c'est ce mot interrogatif qui a le score le plus bas dans le groupe de 10^{ème} en zone rurale, avec 11%. Lorsque aucun élève ne maîtrise ce mot interrogatif, on peut supposer qu'il n'a pas été enseigné. En revanche, là où on enregistre que 38% du groupe utilisent ce mot interrogatif, on peut supposer que les élèves ont travaillé en classe avec le mot interrogatif *qui*, mais que moins de la moitié d'entre eux s'en souviennent (ou qu'il n'est pas pour autant acquis). Ce qui indique probablement la nécessité de travailler sur les mots interrogatifs à plusieurs reprises. Ces chiffres relativement bas indiquent que les phrases interrogatives constituent une compétence paradoxalement trop peu enseignée. Nous reviendrons sur ce point dans nos dernières observations.

Avant de scruter les résultats du deuxième exercice je vais faire quelques commentaires sur le mot interrogatif *que* de l'item 1.9. (*Je veux manger de la pizza.*). Comme nous l'avons déjà discuté, plusieurs apprenants (15) utilisent la structure *qu'est-ce que*, avec des erreurs diverses. De plus, 11 apprenants n'utilisent pas de mot interrogatif, et formulent une question du genre *Tu veux manger de la pizza ?* tandis qu'un seul élève utilise la formulation *Que tu manger ?*.

Dans l'exercice à choix multiples, on note que 38,1% des élèves préfèrent l'alternative *Que tu préfères ?* (l'item 2.13) tandis que 19% préfèrent l'alternative *Que tu achètes ?* (l'item 2.6) et 21,4% choisissent l'alternative *Que vous mangez ?* (l'item 2.19). Je pense que le taux relativement haut pour *Que tu préfères ?* face à l'alternative *Tu préfères quoi ?* est dû au fait que les élèves ne connaissent pas le mot interrogatif *quoi* qui est dans cet item utilisé *in situ* (voir la figure 22 ci-dessous) et ils cherchent alors une autre solution. Dans la partie production on peut dire qu'il y a une préférence pour la structure *qu'est-ce que* qui est plus ou moins maîtrisée. Une explication de cette préférence pourrait être l'effet d'accoutumance lié à leur écoute en classe des différentes questions réalisées par le professeur.

Figure 22 : Photo illustration du rapport du logiciel « Nettskjema » pour l'item 2.19.

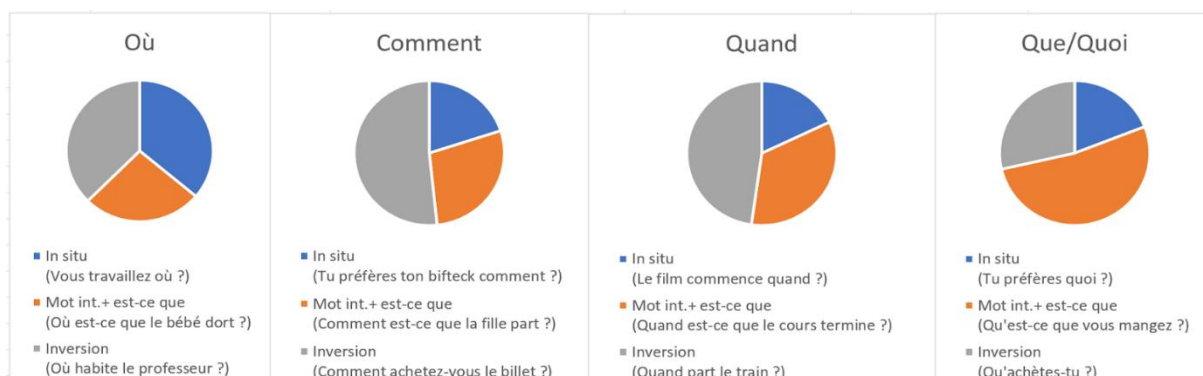


Nous allons maintenant analyser les résultats concernant les phrases interrogatives partielles de l'exercice à choix multiples. Le tableau (figure 23) montre le pourcentage des apprenants qui ont choisi la structure grammaticalement correcte (structure avec *inversion*, structure avec *est-ce que* ou mot interrogatif *in situ*) tandis que la figure 24 donne une illustration graphique de ce résultat.

Figure 23 : Sélection de la forme correcte dans les interrogations partielles (exercice 2)

	Mot interrogatif in situ	Mot int.+ est-ce que	Mot interrogatif + inversion
Où	63 %	46 %	66 %
Comment	29 %	41 %	76 %
Quand	29 %	56 %	78 %
Que/Quoi	20 %	54 %	29 %

Figure 24 : Graphe des résultats pour les interrogations partielles (exercice 2)



Ce qui me semble le plus pertinent dans cette partie du questionnaire est le constat qu’avec les mots interrogatifs, les apprenants préfèrent et reconnaissent le mieux la structure avec inversion qui est la structure qui ressemble le plus à la structure norvégienne, p.ex. *item 2.9. : Når drar (v) toget (s)? → Quand part le train ?*. Les résultats montrent que 78% des participants ont trouvé que cette alternative est l’alternative correcte et 76% ont trouvé l’alternative correcte pour *l’item 2.8. : Comment achetez-vous le billet ?* qui correspond aussi à la structure norvégienne (hormis le tiret).

Un autre point intéressant est qu’à l’exception du mot interrogatif *où*, on voit que les apprenants ne maîtrisent pas très bien la structure quand le mot interrogatif est *in situ*. Quand *comment* est *in situ* (*l’item 2.15*), il n’y a que 23,8% qui l’identifient comme correct et 35,7 % préfèrent l’alternative ayant l’inversion **Comment ton bifteck préfères-tu ?* (Voir figure 25 pour une illustration de *l’item 2.15*).

Figure 25 : Photo illustration du rapport du « Nettskjema » pour l’item 2.15.

Hvordan foretrekker du biffen din?

Antall svar: 42

Svar	Antall	% av svar
Comment tu ton bifteck préfères ?	10	23.8%
Tu préfères ton bifteck comment ?	12	28.6%
Comment ton bifteck préfères-tu ?	15	35.7%
Comment est-ce que ton bifteck préfères-tu ?	5	11.9%

De cet exercice, on peut dire que très peu d’apprenants maîtrisent la structure avec le mot interrogatif à sa place dans la structure profonde, *in situ*, qui est pourtant très utilisée en français oral. Cependant, pour le mot interrogatif *où*, 63% des élèves arrivent à juger ce mot interrogatif

comme correct lorsqu'il est *in situ*. On a aussi vu dans le premier exercice que 33% des apprenants ont eux-mêmes construit des phrases interrogatives avec *où in situ* avec l'item 1.4. : *Elle habite où ?* ce qui indique qu'ils sont familiers avec cette structure pour ce mot interrogatif qui d'ailleurs était aussi le mot interrogatif le mieux maîtrisé dans le premier exercice.

En moyenne, environ 50% des apprenants sont capables de considérer la structure avec *est-ce que* comme correcte. Dans les résultats du premier exercice, nous avons aussi vu que très peu d'élèves utilisaient la structure avec *est-ce que* quand ils formulaient des phrases interrogatives, sauf pour la structure *qu'est-ce que* où le score était un peu plus élevé.

Pour en revenir à mes hypothèses de départ, j'ai été un peu surprise de voir que les apprenants n'étaient pas tellement influencés par leur L1 en ce qui concerne les questions totales. On a observé qu'ils préféraient souvent la structure SVO, p.ex. pour l'item 1.2. : *Marie mange un croissant ?* et l'item 1.5. : *Ils vont à l'école/ à la maison ?* En revanche, on peut voir une légère préférence pour l'inversion dans les questions partielles, sauf pour les questions ayant une structure apprise par cœur/ figée du genre *Comment tu t'appelles ?* Il semble donc qu'il soit plus facile pour les élèves d'identifier la structure *mot interrogatif + inversion du sujet* comme correcte. Il serait judicieux de mener une étude plus large sur les phrases interrogatives partielles pour en savoir plus, mais cette tendance est intéressante.

Globalement, il faut dire que les mots interrogatifs, sauf pour *où* (il est difficile de savoir pour *comment*¹²⁴), ne sont que peu ou mal maîtrisés. L'hypothèse E est donc probablement correcte. Je présenterai des détails supplémentaires ci-dessous qui vont confirmer davantage cette hypothèse.

3.4.6 Évaluation générale de la compétence des élèves sur les interrogatives

3.4.6.1 Les résultats des questions extralinguistiques

À la fin du questionnaire, j'ai posé quatre questions portant sur les manuels scolaires utilisés et le temps consacré aux phases interrogatives.

La première question portait sur les livres que les apprenants ont utilisé en classe.

¹²⁴ *Comment tu t'appelles ?* (Une question apprise par cœur, structure figée)

Figure 26 : Manuels utilisés par les différents groupes.

Méthodes (livre utilisé en classe)	<i>Allez-Hop!</i>	<i>C'est chouette</i>	<i>Rendez-vous</i>	<i>Compendium / VG3</i> <i>Rendez-vous / VG2</i> <i>Enchanté / VG1</i>
10.	9	18		
VG2			7	
VG3				8




On voit bien que les livres utilisés au collège datent d'avant le nouveau programme. J'ai demandé aux professeurs du lycée si la version d'*Enchanté* qu'ils utilisaient était l'ancienne version ou la version éditée. Ils ont répondu qu'ils continuent à utiliser l'ancienne version parce qu'ils préfèrent attendre de nouveaux livres plus adaptés. Quant aux livres pour débutants, les thèmes sont souvent les mêmes et il n'y a pas de grande différence entre eux concernant la place consacrée aux phrases interrogatives.

La seconde question portait sur l'utilisation de la partie grammaire en fin de manuel.

Figure 27 : Photo illustration du rapport du « Nettskjema » de l'item 3.2.

Grammatikkdelen i boka

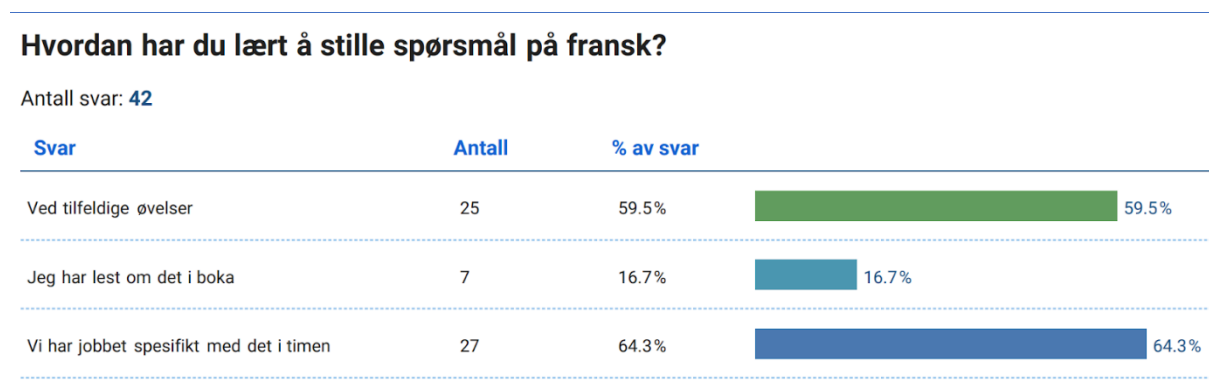
Antall svar: 42

Svar	Antall	% av svar	
Mer enn 5 timer	3	7.1%	 7.1%
1 til 5 timer	19	45.2%	 45.2%
0 til 1 time	20	47.6%	 47.6%

La figure 27 montre le temps que les apprenants pensent avoir consacré à la partie grammaire du livre et on voit que 47,6% ont utilisé moins d'une heure et 45,2 % y ont consacré entre 1 et 5 heures pendant leur temps au collège. Seulement 3 apprenants disent avoir utilisé plus de 5 heures. Ces 3 apprenants sont deux des apprenants du groupe en ville et le dernier est en VG2. 19 apprenants pensent qu'ils ont utilisé un peu plus d'une heure et 20 apprenants ont utilisé moins d'une heure, plausiblement aucune (la réponse est entre 0 et 1 heure). Ceci montre que 39 apprenants sur 42 ont passé très peu de temps à essayer d'apprendre eux-mêmes la grammaire. Ainsi, croire que les apprenants étudient la grammaire de leur propre initiative, revient à se croire *dans un monde idyllique à la Don Quijote !*

Avec la troisième question, j'ai demandé aux apprenants comment ils avaient appris à poser des questions. Ici, il était possible de donner plusieurs réponses.

Figure 28 : Photo illustration du rapport du « Nettskjema » de l'item 3.3.



La première alternative est *en effectuant au hasard des exercices du livre*, la deuxième est que l'apprenant *a consulté la grammaire du manuel* et la dernière indique qu'ils ont *travaillé spécifiquement avec les questions en classe*.




La figure 28 montre les résultats, or notons que pour cet *item* il était possible de marquer plusieurs alternatives et les pourcentages ne sont donc pas fiables. On peut observer que les résultats sont assez équilibrés entre les alternatives 1 et 3 tandis que seulement 7 apprenants affirment qu'ils ont étudié eux-mêmes sur la façon de poser des questions (alternative 2). J'aurais aussi dû ajouter une alternative indiquant que les élèves n'ont pas, ou très peu, travaillé avec les phrases interrogatives. Pourtant, je pense que l'alternative 1 : *en effectuant au hasard des exercices du livre*, dénote que le travail sur les questions a été fait de façon aléatoire, sans qu'il ait été proposé aux élèves une observation de la structure syntaxique des interrogatives, ni de leur permettre de s'entraîner à leur utilisation dans des contextes communicatif précis. Aux vues de ces résultats, il semble indispensable que les professeurs soient conscients du peu de place qui est accordée à cette compétence dans les manuels et de la nécessité d'insister sur cette compétence pour que les élèves l'acquière.

Enfin, la dernière question proposait aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur capacité à employer l'interrogation en situation communicationnelle orale.

Figure 29 : Photo illustration du rapport du « Nettskjema » de l’item 3.4.(auto-évaluation) :

Egenvurdering

Antall svar: 42

Svar	Antall	% av svar	
Jeg klarer å holde en lengre samtale ved å stille varierte spørsmål	4	9.5%	 9.5%
Jeg klarer å holde en kort samtale ved å stille vanlige spørsmål	15	35.7%	 35.7%
Jeg klarer kun noen få vanlige spørsmål	23	54.8%	 54.8%

Avec la figure 29 qui présente les résultats, on constate que seulement 4 élèves pensent qu’ils peuvent tenir une *longue conversation en posant des questions variées*. La deuxième alternative a été sélectionnée par 15 apprenants qui pensent pouvoir mener une *courte conversation en posant des questions ordinaires*, tandis qu’une majorité des élèves pensent que leurs compétences se limitent à la capacité de *poser quelques questions ordinaires* (23 élèves ont choisi cette alternative).

Ainsi, environ 90% des apprenants jugent qu’ils ne peuvent pas mener une conversation autre qu’une courte conversation avec des questions ordinaires ou qu’ils sont seulement en état de poser quelques questions simples. Si je reviens à la réunion des professeurs de français de l’année dernière où plusieurs professeurs L2 craignaient que les élèves ne comprennent pas les questions et que ceci compliquerait la partie dialogue de l’examen, il est bien probable qu’ils aient raison.

3.4.6.2 Évaluation qualitative des questions produites par les apprenants

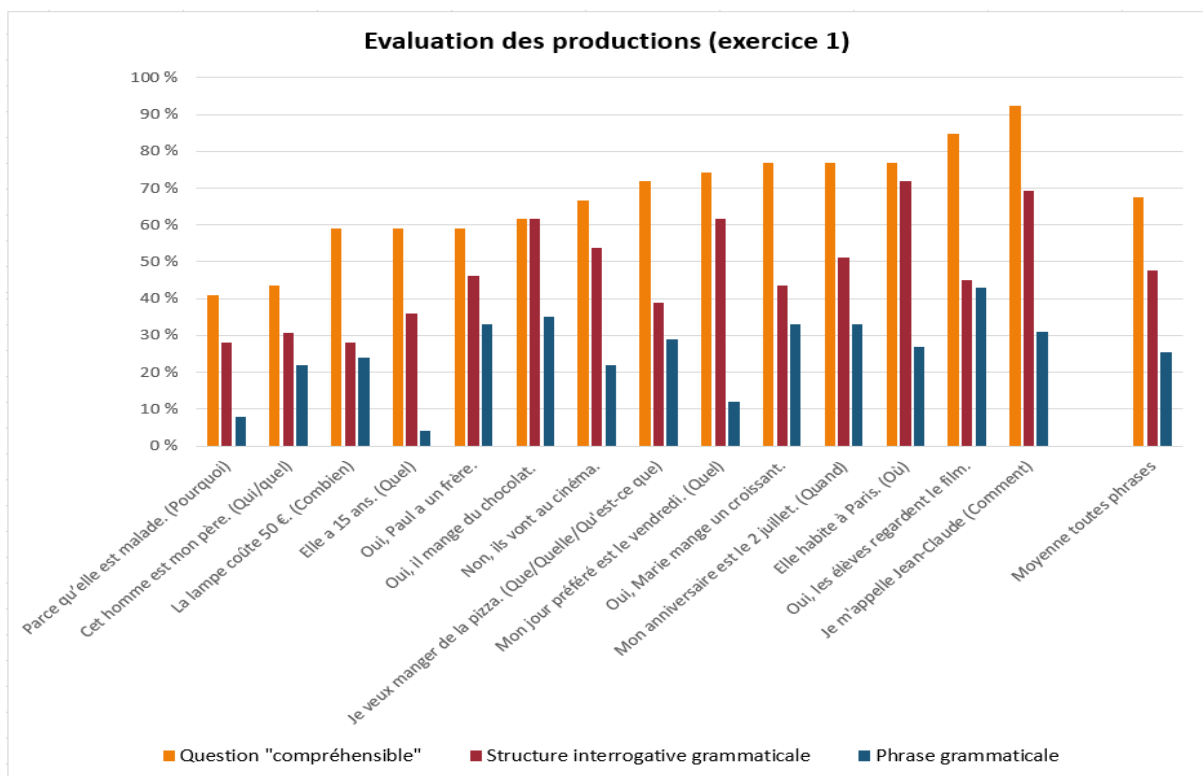
Pour terminer ma présentation des résultats je propose d’évaluer les questions produites par les apprenants dans le premier exercice en fonction de trois critères d’évaluations : leur valeur communicative, la grammaticalité de la forme interrogative et enfin la grammaticalité globale de la phrase interrogative produite. Nous comparerons ces résultats à ceux de l’auto-évaluation présentés ci-dessus.

La figure 30 montre les résultats de cette évaluation sous forme de tableau, et la figure 31 les présente sous forme de graphe.

Figure 30 : Les questions « compréhensibles », structure interrogative grammaticale et phrase grammaticale correcte (en chiffres)

Réponse donnée dans l'énoncé de l'exercice de production (Mot interrogatif testé pour les interrogations partielles)	Question "compréhensible"	Structure interrogative grammaticale	Phrase grammaticale
Parce qu'elle est malade. (Pourquoi)	41 %	28 %	8 %
Cet homme est mon père. (Qui/quel)	44 %	31 %	22 %
La lampe coûte 50 €. (Combien)	59 %	28 %	24 %
Elle a 15 ans. (Quel)	59 %	36 %	4 %
Oui, Paul a un frère.	59 %	46 %	33 %
Oui, il mange du chocolat.	62 %	62 %	35 %
Non, ils vont au cinéma.	67 %	54 %	22 %
Je veux manger de la pizza. (Que/Quelle/Qu'est-ce que)	72 %	39 %	29 %
Mon jour préféré est le vendredi. (Quel)	74 %	62 %	12 %
Oui, Marie mange un croissant.	77 %	44 %	33 %
Mon anniversaire est le 2 juillet. (Quand)	77 %	51 %	33 %
Elle habite à Paris. (Où)	77 %	72 %	27 %
Oui, les élèves regardent le film.	85 %	45 %	43 %
Je m'appelle Jean-Claude (Comment)	92 %	69 %	31 %
Moyenne toutes phrases	67 %	48 %	25 %

Figure 31 : Les questions « compréhensibles », structure interrogative grammaticale et phrase grammaticale correcte (en figure graphique)



Voici tout d'abord un petit commentaire sur *où* parce que même si c'est le mot interrogatif le plus maîtrisé, le score est inférieur à la question avec *comment* dans ce tableau. Ceci est à cause du fait que plusieurs apprenants demandent *Où habites-tu/vous ?* au lieu de *elle* pour l'item 1.4.

(*Elle habite à Paris.*). Avec une telle formulation, ils n'obtiendront pas la réponse donnée. Pour la réponse à l'*item 1.1. : Je m'appelle Jean-Claude*, les élèves ne commettent pas cette erreur, quelques-uns utilisent *vous* qui fonctionne très bien (vouvoiement).

Les figures ci-dessus coïncident en partie avec ce que ressentent les élèves dans les questions évaluatives. Soulignons que les phrases proposées dans l'exercice sont assez faciles. Sur la figure 31, les barres orange montrent ce qu'un francophone peut comprendre des questions posées par les élèves et si elles sont en rapport avec la question, c'est-à-dire si la question posée peut mener à la réponse donnée dans l'énoncé. Si nous regardons les taux moyens tout à droite du schéma, nous voyons qu'un francophone peut, en moyenne, comprendre 68% des questions et que presque 50 % des questions ont une structure interrogative grammaticale, mais avec des fautes d'orthographe, par exemple absence de *tiret* dans les inversions SV avec le sujet pronom, absence de *t-euphonique* etc.

Enfin, on voit que seulement 25 % des phrases sont complètement correctes et que les phrases ayant le meilleur taux de réussite sont les phrases où les élèves ont pu « copier » la structure de la phrase affirmative donnée dans l'énoncé, par un transfert de l'affirmatif (déclaratif) vers l'interrogation comme pour l'*item 1.10. : Oui, les élèves regardent le film* → *Les élèves regardent le film ?* et l'*item 1.13. : Oui, il mange du chocolat ?* → *Il mange du chocolat ?* Notons également que cette stratégie fonctionne davantage pour les items mentionnés ci-dessus puisque le verbe à la 3^{ème} personne ne change pas.

On peut voir que quelques apprenants utilisent le pronom à la seconde personne *tu* dans plusieurs de leurs questions même si le sujet de la réponse est *Paul, elle* ou *il*. On a vu qu'entre 10 et 20 % des élèves emploient *tu*, en particulier quand le sujet est à la troisième personne du singulier.

Nous pouvons constater qu'en dehors des questions vraiment simples, le taux de compréhensibilité est de 40 à 65% lorsque les élèves posent des questions. Ainsi, un francophone ne comprendra pas ou aura des problèmes à comprendre nos apprenants L2 dans au moins un tiers de leurs questions.

Si on regarde les questions du seul point de vue de la forme écrite, seulement une question sur quatre est orthographiée correctement. Il est vrai que les élèves au collège ont seulement un examen oral en fin d'études, mais au lycée ils peuvent aussi avoir un examen écrit en VG2 et en VG3. Heureusement, ils peuvent utiliser des dictionnaires à l'examen écrit.

Ce questionnaire montre que les apprenants rencontrent des difficultés à formuler des questions dans un français relativement facile et ces limites dans leur compétence vont les limiter dans leur communication avec des francophones, ce qui est un des objectifs les plus importants de l'apprentissage des langues. Comme on l'a vu dans la première partie, bien que sans mention directe aux questions, le programme norvégien place la communication au centre de l'enseignement des langues étrangères.

3.4.7 Quelques observations issues d'une comparaison avec le travail de Strik

Dans sa thèse qui porte sur la syntaxe et l'acquisition des phrases interrogatives en français et en néerlandais par les enfants (Strik (2008), Strik a remarqué que la production de questions *in situ* est de 19%. Elle dit que les enfants francophones : « *ne produisent (quasiment) pas de questions avec inversion sujet-verbe, qu'ils n'ont pas une préférence nette pour les questions en WH in situ* » (Strik, 2008 :229). Elle a également trouvé que les enfants francophones préfèrent la structure canonique et qu'ils utilisent souvent des expressions figées (par exemple « *est-ce que* ») lorsqu'ils formulent des questions.

Dans mon étude, les apprenants eux non plus n'utilisent pas beaucoup les mots interrogatifs *in situ*, hormis en ce qui concerne le mot interrogatif de lieu : *où*, qui est le seul qu'ils maîtrisent (à 64%) dans cette position.

Dans l'étude de Strik, seulement 3 enfants de 3 ans sur 47 utilisent le mot interrogatif *où in situ*, et par contre le mot interrogatif le plus utilisé *in situ* par les enfants francophones est la variante de *que* : *quoi*. « *Les résultats montrent en effet que les questions Wh in situ sont plus fréquentes dans la condition Wh/objet que dans la condition Wh/lieu* » (Strik, 2008 : 331). Il est possible que les enfants francophones ressentent que la structure syntaxique est différente avec *que* et vu que les enfants francophones ne produisent presque pas de questions avec inversion sujet-verbe, il leur faut une autre stratégie pour le mot interrogatif *que*.

En regardant de plus près, on peut constater que les enfants francophones (surtout les plus jeunes (3 ans) de l'étude), ont comme nos apprenants, des problèmes avec *que*, et que 22 enfants sur 47¹²⁵ utilisent la structure *qu'est-ce que*. « *Quelques enfants de 4 et 3 ans produisent une question qui commence par ce que ... Ces questions sont agrammaticales. Il se peut que ce que soit une forme réduite de est-ce que. Mais une autre possibilité-qui nous semble plus probable-*

¹²⁵ Le groupe âgé de 3 ans.

est que ces enfants ont répété l'introduction de l'expérimentateur."¹²⁶ On constate que nos apprenants ont aussi utilisé aussi ces stratégies, soit en employant une structure qui ressemble à « *est-ce que* », soit une stratégie de copiage.

Strik dit aussi qu'il y a des enfants de 3 et 4 ans qui produisent un petit nombre de réponses non attendues, comme *une question oui/non* au lieu d'une question Wh (qu). On a vu cette tendance chez nos élèves aussi, certainement dans une proportion plus importante que pour les enfants francophones.

La plus grande différence est que les enfants francophones préfèrent dans presque tous les cas la structure *mot interrogatif +SV* et qu'ils maîtrisent en général bien la conjonctive figée *est-ce que*, tandis que parmi nos apprenants, il y en a très peu qui utilisent la conjonctive figée *est-ce que* sauf avec *que* comme les enfants francophones. Les apprenants de L1 norvégienne, hormis pour la question un peu figée « *Comment tu t'appelles ?* », utilisent soit le *mot interrogatif +SV* soit le *mot interrogatif +inversion (VS)*. On a aussi vu qu'ils identifiaient plus facilement la structure *mot interrogatif +VS* comme grammaticalement correcte dans l'exercice numéro deux. On peut imaginer que ces différences concernant une meilleure maîtrise de ces structures par les petits enfants francophones sont dues à la quantité d'input des jeunes Français par opposition aux apprenants norvégiens. Les enfants répètent, avec parfois des erreurs, des expressions qu'ils entendent souvent, comme les questions avec la conjonctive figée *est-ce que*. De leur côté, les élèves norvégiens sont obligés d'avoir une approche plus théorique de cette structure parce qu'ils ne l'entendent pas souvent.

Nous avons vu que les résultats de cette étude empirique montrent que les apprenants norvégiens rencontrent des difficultés avec les interrogatives en français, que les interrogations totales sont un peu mieux maîtrisées que les interrogatives partielles et qu'ils ne maîtrisent « bien » que les mots interrogatifs les plus fréquemment utilisés. On a aussi vu que le *t-euphonique* n'est pas maîtrisé et que seulement 10%, des apprenants utilisent *est-ce que* dans le premier exercice. Ces résultats, mis en parallèle avec l'étude de Strik, reflètent que l'acquisition des interrogatives requiert du temps et des expositions répétées, et que la place qu'il lui est accordé actuellement dans l'enseignement n'est probablement pas suffisante. Je vais essayer d'en dire un peu plus dans la conclusion.

¹²⁶ C'est moi qui ai souligné.

4 BILAN FINAL ET CONCLUSION

Dans ce mémoire nous avons étudié les compétences des élèves norvégiens apprenant le français L2 concernant les phrases interrogatives totales et partielles. Ainsi, tout au long de cette recherche, nous avons étudié les notions suivantes : la capacité des apprenants à formuler des interrogations qui correspondent à une réponse donnée, leurs structures de préférence concernant les phrases interrogatives, leur maîtrise de l'inversion, leur connaissance et maîtrise de la forme conjonctive figée *est-ce que*, et du *t-euphonique* et enfin leurs compétences grammaticales générales pour les interrogatives.

Dans un premier temps, il a été rappelé l'importance stratégique de l'interrogation dans la communication générale. Il est de ce fait primordial que les élèves puissent oser poser des questions. Trygve Skaug, poète norvégien, déclare ainsi : «*Hva skal jeg med tusenvis av spørsmålstegn hvis jeg aldri tør bruke dem på noe viktig ?*»¹²⁷ (*Que ferai-je de milliers de points d'interrogation si jamais je n'ose les utiliser pour des choses importantes ?*)¹²⁸

Connaître une autre langue que le norvégien et l'anglais est clairement un avantage. Or, étant donné que tous les norvégophones sont censés connaître l'anglais presque comme une langue L1, l'anglais n'est plus par voie de conséquence, un atout pour se distinguer. Pourtant, beaucoup d'apprenants ne considèrent pas la matière *Langue L2* comme une matière importante et semblent privilégier davantage les matières scientifiques.¹²⁹ Les langues étrangères ont même été éliminées des filières telles que *Services et Voyages* et *Hôtellerie et Restauration* depuis la réforme de 2006 (L2006), alors que ce sont les formations des futurs employés dans les métiers du tourisme.

Cependant, comme nous l'avons vu dans le nouveau programme (LK20), il est maintenant souligné que les élèves doivent utiliser la langue en communiquant dès les premiers cours, ce qui montre l'utilité et l'importance des questions dès le début de l'apprentissage, et l'utilité de constamment réviser celles-ci. Les élèves auront, de cette façon, davantage un sentiment de maîtrise dans leurs dialogues en L2. Nonobstant, nous avons vu dans la première partie de ce mémoire que les manuels scolaires consacrent très peu de place à l'enseignement des phrases

¹²⁷ Citation prise du calendrier Søgne (2023)

¹²⁸ Ma traduction

¹²⁹ Ces matières semblent également favorisées par le système éducatif selon la revue professionnelle *Utdanningsnytt* : (<https://www.utdanningsnytt.no/fremmedsprak-hoyere-utdanning-laerer/faerre-soker-sprakfag-svaert-urovekkende/329470>), (2022).

interrogatives. Dans la plupart des cas, cette compétence repose sur l'initiative des professeurs de français L2.

Dans ce travail, j'ai par conséquent voulu étudier la compétence des élèves en fin d'apprentissage en classe de 10^{ème} ainsi qu'en VG2 niveau 1. J'ai également inclus un groupe VG3 niveau 2 (car ils ont trois ans d'apprentissage comme les groupes de 10^{ème}, même s'ils ont quelques heures de plus).

Avec cette étude empirique, j'ai voulu vérifier les hypothèses suivantes :

A : Pour l'interrogation totale comme partielle, lorsque le sujet est un pronom, la structure des phrases interrogatives norvégiennes facilite l'apprentissage, les élèves pouvant produire des phrases interrogatives avec inversion comme dans leur L1. (Hypothèse de transfert positif).

B : Pour l'interrogation totale, lorsque le sujet est nominal, la structure des phrases interrogatives norvégiennes peut perturber l'apprentissage, les apprenants norvégiens pouvant être tentés d'utiliser l'inversion du sujet alors que c'est agrammatical. (Hypothèse de transfert négatif).

C : Pour l'interrogation totale comme partielle, pour la structure interrogative avec « est-ce que », la structure des phrases interrogatives norvégiennes peut perturber l'apprentissage, les apprenants norvégiens pouvant être tentés d'utiliser l'inversion du sujet alors que c'est agrammatical. (Hypothèse de transfert négatif).

D : Pour l'interrogation totale comme partielle, le « *t* » *euphonique* et le *tiret* entre le verbe et le sujet ne sont probablement pas maîtrisés. (Hypothèse basée sur la place réduite des questions dans l'enseignement).

E : Pour l'interrogation partielle, les mots interrogatifs sont probablement mal maîtrisés. (Hypothèse basée sur la place réduite des questions dans l'enseignement).

Les résultats montrent, comme prévu dans la première hypothèse (**A**), que les élèves ne font pas beaucoup d'erreurs syntaxiques dans le cas de phrases interrogatives avec des *sujets pronominaux*. Ce sont plutôt d'autres types d'erreurs qui apparaissent, telles que des fautes orthographiques¹³⁰ et l'absence de tiret si le verbe est antéposé au sujet pronom. Il a également pu

¹³⁰ On avait précisé en début du questionnaire que les fautes d'orthographe n'étaient pas le plus important. Il faut cependant souligner que les élèves testés ont produit beaucoup de fautes très élémentaires.

être observé que plusieurs apprenants utilisent le *tu* au lieu de la troisième personne *il, elle, Paul, etc.* On notera que la structure canonique est majoritairement usitée dans le premier exercice. Une explication pourrait être que les élèves ont utilisé la stratégie de copier la structure des réponses pour construire leurs questions.

Dans l'exercice à choix multiple par contre, les résultats révèlent que si on isole les élèves qui ont choisi entre l'inversion ou l'ordre canonique¹³¹, 44% ont préféré l'inversion. On observe donc à un certain degré d'effet de transfert positif.

On note aussi que lorsque les élèves choisissent l'inversion, par exemple pour *l'item 2.4. : Viens-tu ?* (54%) où ils ont préféré l'inversion à la structure canonique, ceci ne pose pas de problème puisque l'inversion est grammaticale.

Il est pourtant intéressant de noter pour cette hypothèse (A) que dans l'exercice à choix multiples les taux sont plus équilibrés entre le choix de l'inversion ou pas, par exemple : *Dort-il ?* (14 apprenants, soit 33%) par rapport à *Il dort ?* (16 apprenants, soit 38%). Une tendance intéressante est qu'il semble y avoir moins d'inversions lorsque les phrases sont plus complexes, par exemple *Habitent-ils à Paris ?* (9 apprenants, soit 21%) par rapport à *Ils habitent à Paris ?* (28 apprenants, soit 67%). Il faudrait cependant plus de données pour étudier ceci. Notons également qu'il y a une tendance à préférer la structure canonique avec le sujet *ils*. Dans l'exercice à choix multiples il y avait le plus d'inversions lorsque le sujet était *tu* (54%), suivi par *vous* (37%), *il* (34%) et enfin le taux d'inversion pour *ils* (22%). Est-ce parce que ce sujet est appris plus tard dans le parcours d'apprentissage ?

Soulignons que ces taux d'inversion contrastent énormément avec les résultats de l'étude de Strik qui montre que les enfants francophones n'utilisent quasiment pas d'inversion, ce qui nous amène à conclure qu'on a bien ici un effet de transfert positif de la structure L1 sur L2. L'hypothèse A est donc bien vérifiée.

La deuxième hypothèse (B) était que l'influence de la L1 avec inversion pose un problème lorsque le sujet est un nom ou un groupe nominal. On a remarqué moins de fautes dans la partie *production* (premier exercice) que dans l'exercice à choix multiples, mais il est difficile de savoir si ceci est dû au fait que dans ce premier exercice les élèves peuvent utiliser la stratégie qui consiste à copier la réponse : (« *Les élèves regardent le film ?* [L'item 1.10], à la même structure que l'énoncé « *Oui, les élèves regardent le film* »), ou bien s'ils savent ou ressentent

¹³¹ En retirant de la statistique les cas où les variantes avec « est-ce que » ont été choisies.

que l'inversion n'est pas possible ici. Ainsi, seulement 15 à 20% des élèves font l'erreur de l'inversion en présence d'un sujet nominal dans l'exercice de production, tandis que dans l'exercice à choix multiples en revanche, davantage d'apprenants (35%¹³²) commettent des erreurs lorsqu'ils doivent choisir entre l'inversion et la structure canonique. Ici aussi ce résultat s'oppose aux observations faites par Strik auprès des enfants L1 qui ne font pas d'inversions ce qui est un solide indicateur de la présence d'un transfert négatif.

J'ai également envisagé la possibilité que l'importance du taux d'inversion ne soit pas liée uniquement à la nature du sujet (pronominal ou nominal) mais aussi à la complexité de la phrase. Il faudrait toutefois faire une autre étude pour vérifier cette hypothèse.

Nous en resterons ici sur le constat que l'hypothèse **B** est confirmée.

La question de recherche suivante portait sur la maîtrise des structures interrogatives avec *est-ce que*, notre hypothèse (C) étant que les effets du transfert négatif de la structure de la L1 pose ici aussi un problème avec l'inversion du sujet.

La première remarque est que dans les productions, relativement peu d'apprenants utilisent cette structure¹³³ et que parmi ceux qui l'utilisent, seulement 3 l'utilisent correctement et continuent à l'utiliser régulièrement par la suite.

Dans l'exercice à choix multiples, les élèves ont pu choisir la structure *est-ce que* (2 alternatives sur 4) dans les interrogations totales et ensuite ils ont été forcés à évaluer la grammaticalité de diverses structures contenant *est-ce que* dans les interrogations partielles.

Nous avons d'abord remarqué que pour les questions totales avec *sujets pronominaux*, relativement peu d'apprenants choisissent la structure « *est-ce que* » (avec ou sans inversion) : sur les 4 items la moyenne est de 15%¹³⁴ Parmi ces phrases avec la structure « *est-ce que* », seulement 4 sur 25 choisissent la structure avec inversion (VS), soit 16%.

Nous avons ensuite constaté dans notre étude que pour les *sujets nominaux* (dans les questions à choix multiples), davantage d'élèves choisissent la structure avec *est-ce que*. Les résultats varient certes beaucoup d'un item à l'autre (entre 15% et 61%, ce qui fait une moyenne d'environ 30%), mais les taux sont quoi qu'il en soit nettement plus élevés qu'avec les sujets pronominaux, ce qui pourrait indiquer que les élèves trouvent que les phrases sont plus

¹³² En retirant de la statistique les cas où les variantes avec « *est-ce que* » ont été choisies.

¹³³ Seulement 9 apprenants tentent cette structure pour le premier item d'interrogation totale.

¹³⁴ Cf. figure 17 : 10%, 12%, 19% et 27%, en tout 25 sur 164 phrases, soit 15%

compliquées lorsque le sujet n'est pas un pronom. Toutefois, cela peut également être le signe qu'ils utilisent cette structure afin d'éviter l'inversion. Cette interprétation est soutenue par le constat qu'un certain nombre d'apprenants éprouvent des difficultés au niveau de l'inversion. En dépit de ceci on constate que le taux d'erreur moyen en pourcentage parmi les élèves choisissant cette structure n'augmente pas significativement : 19% pour l'inversion avec la structure « *est-ce que* » lorsque les sujets sont *nominaux* contre 16% pour les sujets *pronominaux*. Les phrases avec le plus haut taux d'erreur étaient du type **Est-ce que dort Robert ?* et **Est-ce que vient Jean à Trondheim ?*

Notons aussi que dans la partie du test portant sur la grammaticalité des phrases interrogatives partielles, il est apparu que la question ayant la structure *est-ce que* n'a été identifiée comme étant la structure correcte que dans 50% des cas. Nous avons présumé que la structure des interrogatives avec « *est-ce que* » posait peut-être un problème sous l'influence d'un transfert négatif de l'inversion. Nous pouvons conclure que cette structure est très peu utilisée lorsque les élèves formulent des questions, et les 10% des apprenants qui l'utilisent régulièrement, la maîtrisent. Nous avons également vu que cette structure pose peu de problèmes lorsque le sujet est pronominal (16%) que lorsque le sujet est nominal (19%).

On soulignera que les apprenants choisissent d'employer la structure en *est-ce que* dans une proportion remarquablement faible par rapport aux enfants L1 qui selon l'étude de Strik utilisent souvent cette expression figée lorsqu'ils formulent des questions.

On avait envisagé en théorie que les élèves norvégiens tenteront de traduire l'expression figée « *Est-ce que* » qui contient en effet une inversion par « *Er det slik at* » qui entrainera l'ordre canonique en norvégien. Dans ce cas on a peut-être un transfert positif de la L1 qui contribue au fait que la structure « *est-ce que* » pose relativement peu de problèmes au niveau de l'inversion. Seulement un cinquième ont des problèmes. Pour confirmer cette hypothèse car on ne peut pas savoir ce que pensent les élèves, il aurait été préférable d'inclure un exercice binaire qui forcerait les élèves à choisir entre « *est-ce que +SV* » ou « *est-ce que +VS* » pour voir si ces chiffres augmentent ou pas avec plus de données.

Ainsi, il est difficile de tirer de conclusion claire sur l'hypothèse C.

Selon ces résultats on peut dire que le transfert de l'inversion dans une certaine mesure retarde l'acquisition des interrogations. Comme on a également vu avec l'étude de Strik, que l'acquisition des interrogatives prend un peu plus de temps pour les enfants francophones que

pour les enfants néerlandais, on peut penser que l'acquisition des interrogatives en français L2 peut, elle aussi, demander du temps et de nombreuses répétitions.

La piste de recherche suivante (**D**) portait sur le *t-euphonique*. L'absence de sa maîtrise a été vérifiée. Un seul élève sur toute l'étude a utilisé le *t-euphonique* une seule fois. Peut-être s'agit-il d'une phrase figée pour cet élève ? (*Quel âge a-t-elle ?*) Nous avons aussi vérifié que *le tiret* dans l'inversion (*VSpron*) n'est pas maîtrisé car seulement l'élève ci-dessus et un autre ont mis *le tiret*¹³⁵ dans cette structure dans la partie production. L'hypothèse **D** est confirmée.

La dernière question de recherche (**E**) portait sur les mots interrogatifs et la structure des phrases interrogatives partielles. Dans le test de production, nous avons d'abord observé que seulement les mots interrogatifs les plus « simples » et les plus utilisés en classe sont assez bien maîtrisés par les apprenants, c'est-à-dire : *où* et (peut-être) *comment*.

Seulement 25% des apprenants ont réussi à utiliser *combien* et 20% *qui*. Le mot interrogatif *pourquoi* est encore moins bien maîtrisé. Il était prévisible que ce mot interrogatif allait poser quelques difficultés, mais il est surprenant que si peu d'élèves connaissent ce mot interrogatif (un grand nombre ont inventé le mot interrogatif « Parce » pour résoudre ce problème). Il est par ailleurs apparu que seule la moitié des apprenants parvenaient à élaborer des questions avec *quand*, *quel/que/qu'est-ce que*.

Les mots interrogatifs qui semblent les plus maîtrisés sont *comment* et *où*. Cependant nous ne pouvons pas savoir si *comment* est maîtrisé comme le tableau l'indique, car comme il l'a été suggéré dans la partie discussion, il est fort probable qu'il s'agisse d'une « forme figée » qu'ont apprise les élèves et qu'ils utilisent fréquemment. Nous avons souhaité avoir une question facile et motivante pour commencer le questionnaire, mais il aurait fallu proposer encore un item avec *comment* pour vraiment savoir si les élèves maîtrisent ce mot interrogatif.

Donc, il reste surtout le mot interrogatif *où* qui se distingue des autres mots interrogatifs quant à son taux de réussite. De plus, *où* est également le mot interrogatif que les élèves arrivent le mieux à placer *in situ*. Les résultats de cette étude empirique montrent que les élèves maîtrisent mal les mots interrogatifs, ainsi, l'hypothèse **E** est confirmée.

Les résultats concernant la grammaticalité des phrases interrogatives partielles montrent que la structure *mot interrogatif + inversion* est celle que le plus d'apprenants parviennent à juger

¹³⁵ On a noté que parmi ceux qui produisent *tu* au lieu de *il, elle...*, il y avait quelques-uns qui utilisaient le tiret mais il est possible que ce soit une forme figée chez ces apprenants.

comme grammaticalement correcte, sauf pour le cas du *que* (*Qu'achètes-tu ?*) qui n'obtient qu'un taux de score de 28% (12 apprenants), et diffère des autres mots interrogatifs testés dans cette structure (76% pour *comment*, 78% pour *quand* et 67% pour *où*). En moyenne cette structure reçoit un taux de réussite de 62% et si on met à part *que*, le taux moyen est de 73%. (J'écrirai un peu plus sur *que* ci-après). Notons que cette structure est la structure qui correspond à la structure norvégienne. Nous avons ici certainement un transfert positif de la L1. Nous avons ensuite observé que le mot interrogatif *in situ* était la structure la moins maîtrisée par les apprenants avec un taux moyen de réussite de 35 % (si on met à part *où* (64%), le taux sera de seulement 25%). Pour la structure *est-ce que* le score est relativement équivalent pour les quatre mots interrogatifs testés, le taux moyen est de 50%.

Une autre observation lors du premier exercice au sujet de la structure *mot interrogatif +inversion* est que quelques élèves utilisaient parfois la seconde personne *tu* au lieu de la troisième personne *il, elle, Paul etc.* J'ai surtout commenté ce phénomène pour l'item 1.14 : « *Elle a 15 ans.* » où six apprenants avaient écrit *Quel âge as-tu ?* et dont trois avec *le tiret*. Nous n'avons pas d'autres items pour vérifier ceci, mais il est vraisemblable que l'input est plus grand pour les interrogations avec *tu* et que la syntaxe assez proche du norvégien avec l'inversion de la deuxième personne facilite l'apprentissage de cette structure pour les apprenants français L2. Paul Boucher a dit : « *Elsig soutient l'idée que cette construction (inversion sujet clitique-verbe) est maintenant limitée à certaines formules figées – Comment allez-vous ?, Quelle heure est-il ?, etc., - à certains verbes -vouloir, voir, avoir, être-, et à la deuxième personne¹³⁶* » (Paul Boucher, 2010 : 48). L'inversion avec *tu* reste familière et s'utilise plus facilement en français. On pourrait éventuellement envisager que lorsque les apprenants choisissent *tu* au lieu du sujet approprié, cela leur facilite la formulation des interrogations en restant plus près de la structure norvégienne. Il aurait cependant fallu une plus grande production des dialogues pour étudier ceci.

Revenons maintenant au pronom interrogatif *que* qui semble poser des problèmes particuliers aux élèves qui ne maîtrisent le *que* ni lorsqu'il est utilisé sans la forme conjonctive figée *est-ce que* : (*Qu'est-ce que*) ni lorsqu'il est remplacé par *quoi* en position *in situ*. En effet, les apprenants ne semblent pas connaître la forme *quoi*. Aucun apprenant ne l'utilise dans le premier exercice et seulement 8 apprenants ont choisi cette alternative au deuxième exercice. On notera qu'il est ainsi le mot interrogatif qui pose le plus de problèmes aux apprenants dans

¹³⁶ C'est moi qui souligne.

l'exercice de grammaticalité. Le *que* me semble aussi plus ardu en raison de son statut de clitique. Sur la base des hypothèses de départ, j'avais anticipé qu'il poserait moins de difficultés grâce à un effet de transfert depuis de la structure interrogative norvégienne. Or, on a vu dans cette étude que les apprenants sont moins influencés par leur L1 que ce qui avait été présumé. Il est intéressant de noter ici les similitudes avec *la thèse* de Strik, qui montre que le *que* semble également être plus ardu pour les enfants francophones. Aucun enfant dans son étude n'a utilisé la structure *que +VS*, qui est davantage réservé à l'écrit et au registre soutenu. Les enfants francophones préfèrent dans presque tous les cas la structure *mot interrogatif +SV*, ce qui n'est pas possible avec *que*. Les enfants francophones de son étude recourent ainsi à la structure « *qu'est-ce que +SV* » ou ils utilisent *quoi* en position *in situ*, parce que par rapport à nos élèves qui ne semblent pas connaître l'option *quoi*. *Quoi* est le mot interrogatif le plus utilisé en position *in situ* par les enfants francophones dans l'étude de Strik.

Les observations issues de l'étude de Strik montrent également que les enfants francophones sont assez habiles à utiliser des expressions figées pour former des interrogatives. Elle a en effet cherché à savoir si les enfants tendraient à utiliser des marqueurs interrogatifs en raison de leur simplicité ou de leur fréquence d'utilisation. Or ses résultats vont plutôt en faveur de la 2^{ème} hypothèse. Si l'on corrèle cette conclusion à notre étude, une hypothèse pourrait être que les apprenants de L1 norvégienne ne sont pas assez exposés au français L2 pour entendre ces structures avec une fréquence suffisante, ce qui pourrait expliquer en partie leur présence réduite dans les productions des élèves sauf avec le mot interrogatif *que* où on voit que les apprenants utilisent un peu plus *qu'est-ce que* et on peut envisager que c'est une structure qu'ils ont entendue plus en classe. Alors, la fréquence d'utilisation des structures interrogatives dans l'input est un facteur décisif quant à l'apprentissage d'un système aussi complexe. L'étude de Strik montre que les enfants francophones utilisent aussi un peu plus de temps que les enfants néerlandais pour apprendre le système interrogatif à cause de sa complexité par rapport au système néerlandais, alors, on peut facilement imaginer que nos apprenants qui ne sont pas constamment entourés et exposés à la langue française doivent travailler ardemment et systématiquement pour acquérir une maîtrise des interrogatives en français L2.

Nous avons néanmoins, avec cette enquête et en posant quelques questions évaluatives aux apprenants, observé que ceci n'est pas le cas. Les réponses montrent que presque 50% des apprenants déclarent n'avoir pas regardé la partie grammaire de leur manuel, ou qu'ils y ont consacré moins d'une heure. Environ 45% jugent qu'ils y ont consacré entre une heure et cinq heures. Seulement 3 élèves l'ont étudié plus de cinq heures. Pourtant, la remarque suivante

accompagne fréquemment les exercices : « *Lisez sur... à la page ...* ». Cependant, peu d'élèves le font. Je pense de plus en plus d'élèves utilisent les aides multimédias faciles d'accès qui font le travail à leur place et ne les invitent pas à réfléchir, comme par exemple *Google translate*.

À la question d'auto-évaluation de la capacité à poser des questions, 90% des apprenants se jugent uniquement capables de poser quelques questions simples (*figées ?*) ou de maintenir une courte conversation en utilisant des questions élémentaires. Seulement 4 élèves dans cette étude pensent qu'ils sont capables de maintenir une conversation un peu longue en posant des questions variées. En effet, les résultats de cette étude et la production des phrases interrogatives du premier exercice semblent confirmer ceci pour la majorité des apprenants.

On a aussi vu que certains apprenants, 10% en moyenne, utilisent une phrase interrogative totale pour des réponses *oui/non* dans le premier exercice, ce qui montre qu'ils n'ont pas compris la différence fondamentale entre l'interrogation totale et l'interrogation partielle. Pour les phrases interrogatives partielles nous avons également vu que souvent ils n'utilisent pas de mot interrogatif, mais il semble que ceci soit plutôt lié à ce qu'ils ne connaissent pas le mot interrogatif. De toute évidence, il leur sera très difficile d'établir ou maintenir un dialogue sans cette compétence fondamentale.

Force est de constater que les questions, tellement importantes dans un dialogue dynamique, est une compétence paradoxalement peu apprise ou peu enseignée dans le cours de FLE. Et si les interrogatives sont peu enseignées, il est possible d'imaginer que la variation sociolinguistique n'a pas forcément beaucoup de place non plus. Poursuivre cette étude concernant l'enseignement des phrases interrogatives me paraît essentiel. Le plus important est de se rendre compte que cette compétence n'est pas directement mentionnée dans le programme, et qu'il n'y a pas beaucoup d'aide dans les manuels non plus. Nonobstant si les élèves doivent utiliser la langue L2 dès le début de l'apprentissage, les questions, ainsi que la capacité de parler d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs intérêts est donc devenu primordial. Il faut dès lors qu'ils sachent également poser des questions, afin de commencer et maintenir la communication. Il serait également légitime avec les résultats de cette étude de mettre en doute que les apprenants soient en mesure de comprendre les questions, en particulier les questions ouvertes avec leur maîtrise assez limitée des mots interrogatifs. Il serait à ce propos intéressant de compléter cette étude avec une sur la compréhension des questions.

La comparaison des deux systèmes syntaxiques français et norvégien (ou le néerlandais) met en évidence la complexité du système interrogatif français. De ce fait, j'apprécie

personnellement le positivisme de Strik qui déclare dans son introduction : « *le français est une langue particulièrement riche en ce qui concerne les structures interrogatives possibles et [qu]’il se distingue à cet égard du néerlandais, qui, lui, connaît moins de variation.* » (Strik, 2008 : 1). Il serait intéressant d’avoir comme point de départ cet optimisme pour l’enseignement des interrogatives en L2.

L’enseignement des phrases interrogatives peut, en effet, dynamiser le cours et les élèves peuvent jouer avec ces structures en faisant les jeux du questions-réponses, *Jeopardy*, des quiz, *Wordwall*, voire même un projet sur les phrases interrogatives ! Je pense que les apprenants ressentiront davantage de maîtrise et de motivation s’ils savent comment poser des questions.

On peut envisager de commencer le cours par des structures que les élèves connaissent déjà quand ils commencent à apprendre le français. Beaucoup d’élèves connaissent par exemple la fameuse chanson de Patty Labelle, reprise par Christina Aguilera (1974, 2001) « *Voulez-vous coucher avec moi ce soir ?* ». Ainsi, connaissant déjà une structure assez avancée, cela peut être un bon début pour commencer un cours sur les questions, tout en montrant les possibilités infinies depuis cette structure, permettant de réaliser tout un panel de phrases interrogatives (*Voulez-vous dîner avec moi ce week-end ? Voulez-vous téléphoner à Karim Benzema cet après-midi ?*).

Lors de voyages au sein de pays francophones, il serait utile pour les élèves de connaître cette compétence afin d’être capables d’utiliser des formules de politesse, pour demander des informations, faire des connaissances, ainsi que ressentir le plaisir et l’utilité d’avoir appris une langue. D’ailleurs, il ne s’agit pas seulement d’apprendre une langue, mais de tout ce qu’il est possible de réaliser avec cette nouvelle langue. Rappelons que le slogan utilisé par Fremmedspråksenteret¹³⁷ en Norvège, est : *Språk åpner dører (Les langues [étrangères] ouvrent les portes*¹³⁸). À ceci s’ajoute la dimension socio-culturelle impliquant l’art de bien poser les questions, formuler les bonnes questions, ou encore savoir quoi répondre lorsqu’un Français demande : *Est-ce que je peux vous poser une question indiscrete ?*

¹³⁷ Le Centre de langues étrangères

¹³⁸ Ma traduction

5 BIBLIOGRAPHIE :

- Askheim, O. G. A. & Grenness, T. (2008) : *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boucher, Paul (2010) : *L'interrogation partielle en français : L'interface syntaxe/sémantique*. Presses universitaires de Caen
- CECRL : Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Descotes-genon, Ch, Morsel, M.-H et Richou, C (1999) : *L'exercicier, hé l'expression française pour le niveau intermédiaire*. Presses Universitaires de Grenoble
- Deulofeu, José (2002) : *Recherches sur le français parlé*, 17,137-13-65. Université de Provence
- Helland, H. P. (2006) : *Ny fransk grammatikk, morfologi, syntaks og semantikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011) : *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Laenzlinger, C, (2003) : *Initiation à la syntaxe formelle du français* Peter Lang SA
- Onursal, I (2008) : Université Hacettepe- Ankara, Synergies Turquie numéro 1 -2008 pp.65-75
- Puskás, G (2013) : *Initiation au Programme Minimaliste, ch* Peter Lang SA
- Riegel, M, Pellat J-C et Rioul R (2018) : *Grammaire méthodique du français* Paris : Presses universitaires de France
- Salins Genviève-Dominique de (2017) : *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du fle* : Dupliprint à Domont, France
- Strik, Nelleke (2008) : *Syntaxe et acquisition des phrases interrogatives en français et en néerlandais : une étude contrastive*, Bibliothèque numérique Paris 8, vu le 29 avril 2023, <https://octaviana.fr/document/145515753>.
- Thiberge, G (2018) : *Position du syntagme Wh- en français : réelle optionnalité ou biais sociolinguistique ?* ELIS - Echanges de linguistique en Sorbonne, 2018. ffhalshs-01802590f

6 ANNEXE

6.1 Le questionnaire

6.1.1 La page d'accueil et la première question

Questionnaire sur les phrases interrogatives

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Dette er en undersøkelse hvor det forskes på innlæring av fremmedspråk. **Besvarelsen er anonym.**
Ingen hjelpemidler er tillatt. Det har ikke noe å si om ordene ikke er skrevet helt riktig.

VIKTIG:

Det er ikke lov å gå tilbake i skjemaet. Spørsmålene må besvares i den rekkefølgen de står.

Det er ditt første spontane svar vi er interesserte i, så ikke bruk mye tid.

Oppgaven består av to deler: på DEL 1 skal du stille spørsmål, og DEL 2 er en flervalgsoppgave.

Første del tar ca 20 minutter, og du kan ta en pause på 5 minutter før du starter på DEL 2 som tar ca 10 minutter.

Side 2

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hvilket trinn er du på? *

10. klasse

VG1

VG2

VG3

6.1.2 L'Exercice 1

Side 3

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Oppgave 1: "Still spørsmålet" / Exercice 1 : "Trouve la question"

Nedenfor finner du en rekke med svar. For hvert svar skal du skrive et spørsmål som vil gi det gitte svaret.

Vous trouverez ci-dessous une liste de réponses. Pour chacune de ces réponses, vous devez écrire une question qui va produire la réponse donnée.

Les deux premiers items se présentent ainsi :

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Je m'appelle Jean-Claude *

Skriv spørsmålet som vi gi svaret ovenfor.

Bruk et spørreord i spørsmålet.

Oui, Marie mange un croissant. *

Skriv spørsmålet som vi gi svaret ovenfor.

Les 14 items du premier exercice avec leurs codes

Kodebokverdi

Item1-1



Tr Je m'appelle Jean-Claude

Kodebokverdi

Item1-2



Tr Oui, Marie mange un croissant.

Kodebokverdi

Item1-3



Tr La lampe coûte 50 €.

Kodebokverdi

Item1-4



Tr Elle habite à Paris.

Kodebokverdi

Item1-5



Tr Non, ils vont au cinéma.

Kodebokverdi

Item1-6



Tr Mon anniversaire est le 2 juillet.

Kodebokverdi

Item1-7



Tr Oui, Paul a un frère.

Kodebokverdi

Item1-8



Tr Parce qu'elle est malade. (malade=syk)

Kodebokverdi

Item1-9



Tr Je veux manger de la pizza.

Kodebokverdi

Item1-10



Tr Oui, les élèves regardent le film.

Kodebokverdi

Item1-11



Tr Cet homme est mon père.

Kodebokverdi

Item1-12



Tr Mon jour préféré est le vendredi.

Kodebokverdi

Item1-13



Tr Oui, il mange du chocolat.

Kodebokverdi

Item1-14



Tr Elle a 15 ans.

6.1.3 L'exercice 2

Items 2-1 à Item 2-4 :

Oppgave 2: Flervalgsoppgave / Exercice 2 : Questionnaire à choix multiples

Kodebokverdi

ITSnom1 X

1 X

3 X

2 X

4 X

Sover Robert?

Dort Robert ?

Est-ce que Robert dort?

Robert dort?

Est-ce que dort Robert ?

Kodebokverdi

IPecq3 X

4 X

2 X

1 X

3 X

Hvordan drar jenta?

Part la fille comment ?

Est-ce que comment part la fille

Comment est-ce que la fille part ?

Est-ce que la fille part comment ?

Kodebokverdi

IPinsitu1 X

2 X

1 X

4 X

3 X

Hvor jobber dere?

Où vous travaillez-vous ?

Vous travaillez où ?

Est-ce que où travaillez-vous ?

Travaillez-vous où ?

Kodebokverdi

ITSpron1 X

2 X

1 X

3 X

4 X

Kommer du?

Tu viens ?

Viens-tu ?

Est-ce que tu viens ?

Est-ce que viens-tu ?

Items 2-5 à Item 2-8 :

Kodebokverdi

IPinsitu3	X	<input checked="" type="radio"/> Når begynner filmen?
4	X	Il quand commence le film ?
3	X	Quand il le film commence ?
2	X	Quand est-ce qu'il le film commence ?
1	X	Le film commence quand ?

Kodebokverdi

IPinv4	X	<input checked="" type="radio"/> Hva kjøper du?
2	X	Que tu achètes ?
1	X	Qu'achètes-tu?
3	X	Tu achètes que ?
4	X	Qu'est ce achètes que tu?

Kodebokverdi

ITSnom5	X	<input checked="" type="radio"/> Er Marie Syk?
1	X	Est Marie malade ?
2	X	Marie est malade ?
4	X	Est-ce qu'est Marie malade ?
3	X	Est-ce que Marie est malade ?

Kodebokverdi

IPinv2	X	<input checked="" type="radio"/> Hvordan kjøper dere billetten?
3	X	Comment est-ce que le billet achetez-vous ?
1	X	Comment achetez-vous le billet ?
4	X	Est-ce que achetez-vous comment le billet ?
2	X	Achetez-vous le billet comment ?

Items 2-9 à Item 2-12 :

Kodebokverdi

IPinv3	X	<input checked="" type="radio"/> Når går toget?
3	X	Est-ce que part le train quand ?
1	X	Quand part le train ?
2	X	Part le train quand ?
4	X	Quand le train est-ce que part-il ?

Kodebokverdi

ITSpron4	X	<input checked="" type="radio"/> Ser dere TV?
4	X	Est-ce que regardez vous la télé ?
3	X	Est-ce que vous regardez la télé ?
1	X	Regardez-vous la télé?
2	X	Vous regardez la télé ?

Kodebokverdi

IPinv1	X	<input checked="" type="radio"/> Hvor bor læreren?
3	X	Est-ce que le professeur habite où ?
2	X	Le professeur habite-il où ?
1	X	Où habite le professeur ?
4	X	Est-ce qu'habite-il où le professeur?

Kodebokverdi

ITSnom2	X	<input checked="" type="radio"/> Drar Marie til Oslo?
2	X	Marie part à Oslo ?
3	X	Est-ce que Marie part à Oslo ?
1	X	Part Marie à Oslo ?
4	X	Est-ce que part Marie à Oslo ?

Items 2-13 à Item 2-16 :

Kodebokverdi

IPinsitu4	X	<input checked="" type="radio"/> Hva foretrekker du?
4	X	Qu'est-ce préfères-tu que ?
3	X	Que tu préfères?
2	X	Préfères-tu quoi ?
1	X	Tu préfères quoi ?

Kodebokverdi

ITSnom3	X	<input checked="" type="radio"/> Går franskmenn på ski?
3	X	Est-ce que les français font du ski ?
4	X	Est-ce que font les français du ski ?
1	X	Font les français du ski ?
2	X	Les français font du ski ?

Kodebokverdi

IPinsitu2	X	<input checked="" type="radio"/> Hvordan foretrekker du biffen din?
4	X	Comment est-ce que ton bifteck préfères-tu ?
2	X	Comment ton bifteck préfères-tu ?
1	X	Tu préfères ton bifteck comment ?
3	X	Comment tu ton bifteck préfères ?

Kodebokverdi

ITSnom4	X	<input checked="" type="radio"/> Liker jenta Fanta?
4	X	Est-ce qu'aime la fille le Fanta ?
1	X	Aime la fille le Fanta ?
2	X	La fille aime le Fanta ?
3	X	Est-ce que la fille aime le Fanta ?

Items 2-17 à Item 2-20 :

Kodebokverdi

ITSpron2	X	<input checked="" type="radio"/> Sover han?
1	X	Dort-il?
3	X	Est-ce qu'il dort?
4	X	Est-ce que dort-il?
2	X	Il dort?

Kodebokverdi

ITSnom6	X	<input checked="" type="radio"/> Kommer Jean til Trondheim ?
2	X	Jean vient à Trondheim ?
1	X	Vient Jean à Trondheim ?
4	X	Est-ce que vient Jean à Trondheim ?
3	X	Est-ce que Jean vient à Trondheim ?

Kodebokverdi

IPecq4	X	<input checked="" type="radio"/> Hva spiser dere?
2	X	Que vous mangez ?
3	X	Vous mangez que ?
1	X	Qu'est-ce que vous mangez ?
4	X	Qu'est-ce que mangez-vous ?

Kodebokverdi

ITSnom7	X	<input checked="" type="radio"/> Spiller jentene håndball?
4	X	Est-ce que jouent les filles au handball ?
2	X	Les filles jouent au handball ?
1	X	Jouent les filles au handball ?
3	X	Est-ce que les filles jouent au handball ?

Items 2-21 à Item 2-24 :

Kodebokverdi

IPECq2	X	<input checked="" type="radio"/> Når slutter timen?
4	X	Quand est-ce qu'il le cours termine ?
2	X	Est-ce que quand que le cours termine-t-il ?
3	X	Termine le cours quand ?
1	X	Quand est-ce que le cours termine ?

Kodebokverdi

ITSnom8	X	<input checked="" type="radio"/> Drikker Guttene Kaffe?
1	X	Boivent les garçons du café ?
2	X	Les garçons boivent du café ?
3	X	Est-ce que les garçons boivent du café?
4	X	Est-ce que boivent les garçons du café ?

Kodebokverdi

ITSpron3	X	<input checked="" type="radio"/> Bor de i Paris?
3	X	Est-ce qu'ils habitent à Paris ?
2	X	Ils habitent à Paris ?
1	X	Habitent-ils à Paris ?
4	X	Est-ce que habitent-ils à Paris ?

Kodebokverdi

IPECq1	X	<input checked="" type="radio"/> Hvor sover babyen ?
4	X	Où le bébé est-ce qu'il dort ?
2	X	Est-ce que où le bébé dort-il ?
1	X	Où est-ce que le bébé dort ?
3	X	Dort le bébé où ?

6.1.4 Questions sur le mode d'apprentissage

Evaluering

Kodebokverdi	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Lærebøker
Kodebokverdi	<input type="text" value="Gramdel"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/> Grammatikkdelen i boka
	<input type="text" value="0"/>	<input type="checkbox"/>	0 til 1 time
	<input type="text" value="1"/>	<input type="checkbox"/>	1 til 5 timer
	<input type="text" value="5"/>	<input type="checkbox"/>	Mer enn 5 timer
Kodebokverdi	<input type="text" value="Hvordan"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Hvordan har du lært å stille spørsmål på fransk?
	<input type="text" value="Time"/>	<input type="checkbox"/>	Vi har jobbet spesifikt med det i timen
	<input type="text" value="Bok"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg har lest om det i boka
	<input type="text" value="Ovelser"/>	<input type="checkbox"/>	Ved tilfeldige øvelser
Kodebokverdi	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/> Egenvurdering
	<input type="text" value="Lav"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg klarer kun noen få vanlige spørsmål
	<input type="text" value="Mid"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg klarer å holde en kort samtale ved å stille vanlige spørsmål
	<input type="text" value="Hoy"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg klarer å holde en lengre samtale ved å stille varierte spørsmål

