

Therese Løvli Ilebekk

(Ne) pas

Une étude qualitative de l'enseignement de la négation française en Norvège

Masteroppgave i Lektorutdanning i fransk

Veileder: Kjersti Faldet Listhaug

Mai 2020

Résumé

Ce mémoire est une étude qualitative de la façon dont la négation française est enseignée en Norvège. Nous examinons comment les manuels scolaires présentent la négation, comment les enseignants enseignent la variation entre la négation écrite et orale et comment ils réfléchissent autour l'enseignement de la négation. Pour étudier ceci, nous avons interviewé trois enseignantes de collège et deux enseignantes de lycée, en plus d'étudier comment la négation est présentée dans les manuels scolaires. Ces résultats sont discutés à la lumière d'une sélection d'études traitant du statut de la particule « ne » à l'oral chez les locuteurs francophones natifs ainsi que chez des locuteurs de français langue étrangère.

Nos résultats montrent que la négation est enseignée dans une approche écrite dans les écoles norvégiennes, aussi bien dans les manuels scolaires et que par les enseignantes. Il appartient aux enseignantes d'informer leurs élèves sur la variation orale, car les manuels présentent principalement la négation standard écrite. L'attitude de nos participantes étaient qu'il était « plus sûr » d'enseigner aux élèves la variante complète de la négation, pensant qu'elle est la plus correcte et qu'elle bénéficiera le plus aux élèves à l'avenir. Pourtant, ce point de vue s'avère incompatible avec les études récentes qui montrent que les utilisateurs de langue seconde surutilisent *ne* en français oral, et que cette surutilisation apparaît comme un marqueur « d'étranger » pour les locuteurs natifs.

Pour conclure, l'enseignement de la négation en Norvège ne suit pas le développement de la langue française orale, où *ne* est omis dans la grande majorité des cas, y compris dans un registre formel du langage. À notre avis, les enseignants norvégiens ont besoin des supports pédagogiques mis à jour sur ces évolutions en français et qui leur permettent d'enseigner la variété.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som tar for seg hvordan fransk negasjon blir undervist i Norge. Jeg undersøker hvordan lærebøker presenterer negasjon, hvordan lærere underviser variasjonen mellom skriftlig og muntlig negasjon og hvordan de reflekterer rundt undervisningen av negasjon. For å studere dette har jeg intervjuet tre ungdomsskolelærere og to lærere på videregående skole, i tillegg til at jeg har studert hvordan negasjonen er presentert i lærebøkene. Resultatene blir diskutert i lys av et utvalg studier som tar for seg statusen til partikkelen *ne* i muntlig fransk hos morsmålsbrukere og andrespråkbrukere i fransk.

Resultatene viser at negasjon er undervist med en skriftlig tilnærming i norske skoler, både gjennom lærebøkene og av lærerne. Det er opp til lærerne å informere elevene om den muntlige variasjonen, da lærebøkene hovedsakelig fokuserer på den skriftlige variasjonen. Informantene gir uttrykk for at det er sikrere å undervise hele negasjonen, da de opplever bruken av begge elementene *ne* og *pas* som "mest korrekt" i tillegg til at de tror elevene vil få mest bruk for hele negasjonen i framtiden. Dette synet er imidlertid ikke i tråd med forskningen rundt fenomenet. Forskning viser at for morsmålsbrukere framstår overforbruk av partikkelen *ne* som en markør på en ikke-morsmålsbruker.

Oppsummert viser denne masteroppgaven at undervisningen av negasjon i Norge ikke følger utviklingen til det franske talespråket, der *ne* er utelatt i de aller fleste tilfeller, også i formelle språkregister. Norske lærere trenger læringsmateriell som er oppdatert om denne utviklinga på fransk og som hjelper dem å undervise variasjonen i negasjon.

Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord adresser toute notre reconnaissance à notre directrice de ce mémoire, Kjersti Faldet Listhaug, pour ses commentaires, ses corrections et ses conseils, mais avant tout pour sa disponibilité et son encouragement.

Nous sommes également reconnaissantes envers les 5 enseignantes qui ont eu la gentillesse de participer à des entretiens.

Merci à nos amis et notre petit-ami pour leurs encouragements.

Enfin, un grand merci à nos très chers parents et sœurs pour leur soutien constant.

Table des matières

Résumé	i
Sammendrag	ii
Remerciements	iii
1 Introduction	1
2 Théorie	3
2.1 La place de la négation	3
2.1.1 Le fonctionnement de <i>ne</i>	3
2.1.2 <i>Le fonctionnement de ne</i>	3
2.1.3 <i>D'autres mots négatifs</i>	4
2.2 La baisse de l'utilisation de <i>ne</i> en français hexagonal et ailleurs.....	4
2.2.1 <i>Facteurs linguistiques</i>	5
2.2.2 <i>Facteurs sociolinguistiques</i>	5
2.2.3 <i>Deux grammaires parallèles pour la négation ?</i>	6
2.3 La négation en français comme langue seconde (L2).....	6
3 La négation dans les manuels scolaires	8
3.1 Notes sur l'enseignement de langues étrangères dans le système scolaire en Norvège	8
3.2 Analyse des manuels scolaires	9
3.2.1 <i>C'est Chouette 1-3</i>	9
3.2.2 <i>C'est Chouette 1-3</i>	9
3.2.3 <i>Salut 8-10</i>	10
3.2.4 <i>Contours</i>	12
3.2.5 <i>Enchanté 1 et 2</i>	13
4 Méthode	15
5 Résultats	18
6 Discussion	22
6.1 Discussion des questions de recherche.....	22
6.2 Discussion générale.....	26
7 Conclusion	27
Bibliographie	29
Annexe 1	32
Annexe 2	34
Masterarbeidets relevans for lektoryrket	37

1 Introduction

Tout d'abord, être capable de nier une déclaration en utilisant de marqueurs simples est une caractéristique universelle des langues humaines. En norvégien, nous utilisons le marqueur de négation simple *ikke* pour transformer une phrase du positif non marqué en négatif marqué. En français standard écrit, cependant, la négation de phrase est exprimée par deux mots placés autour du verbe fini, le plus souvent le proclitique *ne* et la particule postverbale *pas*. De nos jours, c'est un fait bien connu que dans la langue française orale ou *la langue vernaculaire*, le proclitique *ne* est souvent omis (Meisner, Robert-Tissot et Stark, 2015). Ainsi, *pas* est l'expression principale de la négation en français moderne, et cela est montré avec clarté dans la langue orale et dans une langue écrite informelle (Helland, 2006, p. 379).

Selon Coveney (2002, cité dans Donaldson, 2017), la variation entre la négation française à l'écrit et à l'oral est probablement la variable sociolinguistique la plus connue en français moderne. De plus, Poplack et St-Amand (2007) vont jusqu'à affirmer que *ne* ne joue plus de rôle dans la négation orale franco-canadienne. Armstrong et Smith (2002) notent que l'omission de *ne* semble devenir plus courante ces dernières années, même dans les registres oraux formels. De même temps, le curriculum pour des langues étrangères, niveau I et II, met l'accent sur la communication quotidienne et spontanée (Utdanningsdirektoratet, 2006 ; 2020). Dans cet esprit, en tant que future enseignante de français, nous demandons donc si les enseignants norvégiens ont été mis à jour concernant ce phénomène dans un contexte d'enseignement. Les questions clés de ce mémoire sont de savoir s'il existe une différence dans l'enseignement en ce qui concerne la négation du français oral et écrit, comment la négation est présentée dans les manuels scolaires et sur quelles traditions les enseignants basent l'enseignement de la négation. Notre but est donc de savoir s'il y a une différence entre l'enseignement de la négation en ce qui concerne l'oral et l'écrit en raison de ce changement dans le français moderne. Nous les découvrons à travers une méthode de recherche qualitative, plus précisément un entretien ciblé. Pour répondre aux questions principales, nous avons interviewé cinq enseignantes, trois enseignantes du *ungdomsskole*, c'est-à-dire le premier cycle de l'enseignement secondaire, équivalent au niveau collège et deux enseignantes du *videregående skole*, qui est équivalent au lycée et concerne le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Nous avons formulé la question principale suivante : *Comment la différence entre la négation orale et écrite est-elle enseignée en Norvège ?*

Pour l'étudier, nous avons formulé trois sous-questions de recherche qui nous aident à répondre à la question :

- a) *Comment la négation est-elle présentée dans les manuels scolaires ?*
- b) *Comment les enseignants enseignent-ils cette variation ?*
- c) *Comment les enseignants réfléchissent-ils autour de l'enseignement de la négation ?*

Dans la section 2, nous discuterons de la négation. Tout d'abord, nous aborderons la position de la négation dans la phrase, le fonctionnement de l'élément *ne* et d'autres mots négatifs. Ensuite, nous discuterons du déclin de l'utilisation de *ne* en français hexagonal et ailleurs, puis des facteurs linguistiques et sociolinguistiques liés à l'omission de *ne*, et nous nous demanderons si les francophones natifs ont deux représentations

parallèles pour la négation dans leur grammaire mentale. Nous discuterons ensuite la négation des utilisateurs de L2. Puis, dans la section 3, nous discuterons de la façon dont l'enseignement des langues étrangères se déroule en Norvège et comment les manuels scolaires norvégiens pour l'enseignement du français présentent la négation. Dans la section 4, nous décrivons la méthode que nous avons utilisée et pourquoi nous avons utilisé cette méthode de recherche qualitative. Dans le chapitre des résultats, que nous trouverons dans la section 5, nous présenterons les pratiques, réflexions et opinions des enseignantes sur l'enseignement de la négation et nous en discuterons à la lumière de la théorie à la section 6, c'est-à-dire la section de discussion. Enfin, les résultats seront résumés dans la conclusion de la section 7.

2 Théorie

2.1 La place de la négation

Comme mentionné dans l'introduction, l'expression principale de la négation dans la langue française moderne est à deux éléments selon la forme standard écrite, une « négation à double détente » selon Riegel, Pellat et Rioul (2018, p. 702).

Traditionnellement, *(ne)...pas* est considérée comme un adverbe, mais c'est un adverbe d'un type spécial. *Pas* forme son propre groupe de mots que nous appelons le *Neg-groupe* (GNeg). Dans la langue française écrite, *pas* est combiné avec la forme clitique *ne*. *Ne* (+clitique) et le verbe fini (V) sont normalement en connexion directe placés devant *pas*. Les éléments peuvent éventuellement être séparés par des adverbes de phrases. Puis, nous obtenons la disposition par défaut : ...*ne* (+ clitique) + V (+ adverbial) + *pas* (Helland, 2006, p. 377). Ainsi, la négation prend une forme discontinue : - *ne...pas/ plus/ jamais* (Riegel et al., 2018, p. 702). La position de l'élément *pas* correspond à la position de *ikke* dans des phrases principales en norvégien (Helland, 2008, p. 377).

Cependant, dans le langage oral, nous savons que l'élément clitique *ne* est souvent omis. Par conséquent, la phrase « je *ne* sais *pas* » est habituellement prononcée « je sais *pas* », donc sans *ne*. Helland (2008) précise qu'en même temps, dans la langue écrite, nous avons des survivants de stades plus anciens de la langue où l'élément *pas* est omis au lieu de *ne*. Cela indique que c'était *ne* qui était la principale expression de la négation avant. Néanmoins, en latin classique, la négation était marquée avec *non* devant le verbe. *Pas* était une de plusieurs combinaisons avec *ne* possibles en vieux français, par exemple : *ne... pas/ point/ mie (=miette) / goutte*. Jusqu'au 17^e siècle, l'élément postverbal *pas* a été ajouté qu'occasionnellement pour souligner l'emphase. Ensuite, nous avons obtenu une réduction progressive, d'abord à deux expressions principales (*ne... pas / point*) pour la négation, et enfin une seule (*ne... pas*)¹. Donc, selon Helland (2006, p. 376), le développement du langage a approximativement suivi la forme suivante :

Latin classique : *non* V (verbe)

Vieux français et français moyen : *ne* V (*pas/ point/ mie/ goutte*), etc.

Français classique : *ne* V *pas*

Français moderne : (*ne*) V *pas*.

2.1.2 Le fonctionnement de *ne*

En français moderne, *ne* est utilisé en combinaison avec un autre élément négatif. Le clitique *ne* constitue la première partie de la négation et est placé devant le verbe fini ou le(s) pronom(s) conjoint(s). L'autre élément adverbial² se place après le verbe ou l'auxiliaire (Riegel et al., 2018, p. 708). Comme déjà mentionné, de nos jours, il est convenu que *ne* peut être omis en négation orale. Donc, l'autre élément constitue souvent la seule marque de la négation en français oral (Riegel et al., 2018, p. 708). Le lien entre le sujet clitique, par exemple *je, tu, il, ce* et le verbe est fort. À cause de cela, *ne* peut facilement être omis de sa place de la phrase. D'autres facteurs qui influencent l'omission de *ne* sont les variables sociolinguistiques et stylistiques, telles que les

¹ Il y en a aussi plusieurs, bien sûr : *ne plus, ne jamais, ne rien, ne personne* etc.

² *Pas, plus, rien, jamais*, etc.

différents types de situations de la parole, l'âge et l'appartenance sociale (Helland, 2006, p. 380). Nous retournons à cette discussion en détail au chapitre 2.2. En somme, ces facteurs montrent que *pas* a une « force » sémantique suffisante pour pouvoir exprimer la négation seule.

2.1.3 D'autres mots négatifs

En français, il y a également d'autres mots négatifs qui contribuent à rendre la phrase négative, qui appartiennent à différentes classes de mots : *Personne*, *rien*, *aucun* et *nul* sont des pronoms, *aucun* et *nul* sont des déterminants et *jamais*, *nulle part*, *plus* et *guère* sont des adverbes. Les adverbes négatifs suivent l'emplacement du *pas* : Il *ne* travaille *plus/ jamais/ guère* (Helland, 2006, p. 381, 382). Comme *pas*, ces mots négatifs permettent aussi clitisation de *ne* au verbe, par exemple : Je *n'aime personne* (Helland, 2006, p. 381). Helland (2006, p. 381) a noté que ces termes négatifs associés à *ne*, s'emploient souvent seuls, et pas uniquement à l'oral. Comme *non*, ils peuvent jouer le rôle de mots-phrases, et un seul mot négatif est suffit pour donner un sens négatif à la phrase. La plupart de ces mots peuvent aussi seuls former la réponse à une question. Par exemple : *Qui est prêt ? Personne. Qu'a-t-il dit ? Rien. Quand partent-ils ? Jamais. Pas ne peut pas faire la même chose.* Ainsi, Helland (2006, p. 381) explique que ces mots négatifs peuvent effectuer diverses fonctions syntaxiques dans la phrase, telles que sujet, objet, adverbe, etc.

Par opposition à *oui* et *si*, *non* peut, comme mentionné, seul exprimer la négation d'une phrase, aussi dans la réponse à une question : *Tu dors ? Non.* De plus, *non* peut jouer le rôle d'un élément de composition négatif, notamment devant un substantif, par exemple : *la non-violence.* Puis, il est concurrencé par *pas* devant un adjectif : *non accepté* (Riegel et al., 2018, p. 705 ; Helland, 2006, p. 386). *Non* est aussi associé à *plus* pour reprendre des éléments d'une proposition négative, par exemple : *Tu entends les oiseaux ? – Non. – Moi non plus. Non plus* peut également jouer le rôle d'un marqueur argumentatif dans une phrase négative : Elle *non plus ne* me regarde *pas* (Riegel et al., 2018, p. 704, 705). De plus, *non* peut être utilisé comme amplificateur à la fin des phrases, plutôt d'utiliser « n'est-ce pas » au fin d'une phrase : *Il est gentil, n'est-ce pas ? – Il est gentil, non ?* (Helland, 2006, p. 386). Nous voyons que la négation est polyvalente, mais nous ne procédons pas dans des détails de ce type d'expression négative car elle est en dehors du thème de cette étude.

2.2 La baisse de l'utilisation de *ne* en français hexagonal et ailleurs

Selon plusieurs linguistes, entre autres Helland (2006), Riegel et al. (2018) et Donaldson (2017), la négation sans *ne* en français représente, historiquement, la dernière étape dans un changement diachronique à long terme. D'un point de vue sociolinguistique, Poplack et St-Amand (2007) vont jusqu'à affirmer que *ne* ne joue plus un rôle pour le français canadien parlé. En québécois, seulement 1,5 % des conversations orales contiennent du *ne* (Sankoff et Vincent, 1977, cités dans Hansen, 2013, p. 64). Bien que la présence de *ne* soit de plus en plus faible, il y a des variations interspécifiques considérables. Ashby (2001) note qu'il y a des locuteurs qui omettent toujours *ne*, et d'autres avec une rétention de 70% de *ne* à l'intérieur la même communauté. Par ailleurs, il y a beaucoup d'études montrant que l'utilisation de *ne* continue de diminuer en France, et que dans certains endroits hors de France, *ne* est presque inexistant en langue

orale. Bien que la rétention de l'élément soit plus élevée en France qu'ailleurs, deux études majeures sur les corpus de la ville de Tours, traditionnellement considérée comme une région où le français oral est très similaire à la langue standard, montrent qu'entre 1976 et 1995, il y a une diminution de l'utilisation de *ne* chez les informateurs de 37% à 18% (Ashby, 2001). Au cours de la même période, Hansen et Malderez (2004, p. 16) observent une chute de l'utilisation de *ne* entre Parisiens de 15,8% à 8,2%.

2.2.1 Facteurs linguistiques

Hansen et Malderez (2004) rapportent que le type de négateur postverbal influence la rétention de *ne*. *Ne* est le plus souvent omis dans une phrase avec *pas*, mais d'autres négateurs qui sont utilisés souvent et qui influence la rétention de *ne* incluent *personne*, *jamais*, *rien*, *ni*, *plus*, *aucun(e)* et le *que* restrictif (Coveney, 1998 ; Hansen & Malderez, 2004). La conclusion la plus claire est que *pas* déclenche l'omission de *ne* (Armstrong et Smith, 2002 ; Ashby, 1981). Les données des discussions en ligne et des SMS sont moins nettes (van Compernelle, 2008, 2010), ce qui conduit van Compernelle (2008) à suggérer que la perte de *ne* s'est généralisée au point où le choix du négatif postverbal n'influence plus la rétention de *ne*. Certaines expressions lexicalisées favorisent fortement suppression *ne*, comme « c'est pas », « ya pas », « je sais pas » et « il faut pas », selon l'étude de Ashby (1981). L'étude a collecté des données à partir d'un corpus socialement diversifié de 103 entretiens à Tours, qui est un lieu important pour le commerce, l'agriculture et le tourisme. Les 35 personnes qui ont participé sont toutes nées dans la région Touraine, âgées de 14 à 85 ans. Chaque groupe comprend un nombre approximativement égal de femmes et d'hommes et de locuteurs de différentes classes sociales (Ashby, 1981, p. 676).

Meisner et al. (2015, p. 18) expliquent que *ne* avec une signification négative est si rare dans le français oral qu'il s'agit d'une sorte d'anachronisme. Donc, il peut plutôt être traité comme une particule clitique qui n'est pas obligatoire, c'est-à-dire facultative, mais qu'il peut agir dans la négation. Ainsi, nous voyons donc que l'omission de *ne* n'a aucun effet sur le contenu de la phrase. *Ne* est utilisé si rarement dans le français oral qu'il ne véhicule pas vraiment une valeur négative en soi.

2.2.2 Facteurs sociolinguistiques

L'utilisation par rapport à l'omission de *ne* est l'une des variables sociolinguistiques françaises les plus étudiées (van Compernelle, 2010, p. 447). L'utilisation de *ne* varie en fonction du temps, du lieu et du contexte de communication. Cependant, la tendance à abandonner *ne* est commune à tous les utilisateurs français, en particulier dans la parole de tous les jours et dans d'autres contextes de communication informels, écrit et parlé, selon van Compernelle (2010, p. 447). La négation avec *ne* représente une variante de prestige et la rétention de *ne* est plus élevée chez les locuteurs de classe supérieure ou de classe moyenne supérieure (Ashby, 1981, 2001). De même, Sankoff et Vincent (1977, cités dans Donaldson, 2017, p. 146) ont rapporté que, parce que l'utilisation de *ne* est généralement une caractéristique acquise, l'utilisation de l'élément augmente avec le niveau de scolarité. Les enfants français suppriment systématiquement le *ne* avant une exposition suffisante au français écrit à l'école (van Compernelle, 2010). Cela montre que des facteurs externes, tels que l'école, poussent les enfants dans la direction de la langue écrite standard où *ne* est utilisé. Cela signifie également que l'utilisation de *ne* s'apprend dans un contexte d'instruction formelle en français, car les enfants n'utilisent pas l'élément *ne* avant d'apprendre à écrire. Plus, cela montre que le français oral a une

négation grammaticale sans *ne*. Ainsi, l'âge des locuteurs semble pertinent pour l'omission du *ne*. Des résultats d'Ashby (1981) et Hansen & Malderez (2004) montre que l'utilisation de *ne* est plus basse chez les jeunes que chez les adultes. Ceci peut impliquer que les jeunes augmentent leur production du *ne* quand ils entrent dans le monde professionnel. Peut-être le changement de langue va-t-il continuer ? Il est probable que les jeunes continuent de ne pas utiliser le clitique *ne* en négation orale, comme observé au Canada.

De nos jours, l'omission de *ne* n'est généralement pas stigmatisée, sauf peut-être par les enseignants (Coveney, 2002, cité dans Donaldson, 2017, p. 146). Selon Ashby (2001), les locuteurs de toutes les classes sociales omettent *ne* à des degrés divers. Néanmoins, *ne* est utilisé plus fréquemment dans les registres formels qu'informels (Ashby, 1981). Armstrong et Smith (2002) notent également que *ne* est caractéristique du discours formel, compatible avec la notion que la rétention de *ne* augmente en fonction d'une auto surveillance accrue (Ashby, 1981). Ceci est soutenu par Poplack et St-Amand (2007, p. 726) qui expliquent que *ne* est devenu un marqueur socio stylistique de la formalité. Cependant, l'omission de *ne* semble devenir de plus en plus courante ces dernières années, même dans les registres oraux formels où la rétention *ne* est favorisée (Armstrong et Smith, 2002). Selon Etienne et Sax (2009, il y a une omission de *ne* entre 50% et 65% du même temps dans les cadres formels. Ces études ont montré que l'utilisation de *ne* dans la négation française est sensible au choix du registre ou du style (Etienne et Sax, 2009, p. 586).

2.2.3 Deux grammaires parallèles pour la négation ?

En regardant les facteurs linguistiques et sociolinguistiques, il semble que le standard formel de la négation française est en changement. On ne doit pas toujours utiliser *ne* dans des situations formelles. En effet, il y a également des linguistes qui discutent si les francophones ont deux grammaires parallèles pour la négation, avec et sans *ne* (Zribi-Hertz, 2011). C'est-à-dire que la grammaire est une chose mentale et que deux grammaires coexistent dans leur esprit. La négation a été internalisée comme deux structures différentes dans la compétence linguistique des locuteurs francophones. Les francophones ont une grammaire standardisée, que nous choisissons d'appeler *français standard* ; une grammaire associée à des situations formelles qui est apprise sous l'influence de l'école. En plus, ils ont une grammaire que nous pouvons appeler *grammaire vernaculaire* ; une grammaire associée à des situations informelles, qui est apprise en grandissant dans un environnement naturaliste, par exemple à la maison.

Nous avons vu qu'il y a une grande variation entre la négation écrite et orale des francophones, et que cette négation a été internalisée comme deux structures différentes dans la compétence linguistique des francophones. Dans la section suivante, nous étudierions comment la négation se produit chez les apprenants de français comme langue seconde (L2).

2.3 La négation en français comme langue seconde (L2)

Une question centrale dans l'acquisition d'une langue seconde (L2) demande si les grammaires des L2 sont fondamentalement différentes des grammaires de langue maternelle. Donaldson (2017) a étudié comment des locuteurs ayant un niveau de français quasi-natif, réalisent la négation verbale de *ne*. Son étude examine des conversations informelles spontanées entre locuteurs quasi-natifs et des locuteurs natifs

de la même communauté française. Il a aussi étudié l'effet des facteurs linguistiques et socio-stylistiques. Tous les apprenants de L2 ont commencé comme apprenants en classe, où l'influence des normes prescriptives est forte. L'une de ses hypothèses a déclaré que les locuteurs quasi-natifs surproduiraient l'élément *ne*. Cette hypothèse a reçu un soutien partiel. Les locuteurs de L2 ont utilisé *ne* plus fréquemment que les locuteurs natifs, mais la différence n'a pas atteint de signification au niveau du groupe (Donaldson, 2017, p. 142). Ces données ont été collectées à partir d'un corpus où les locuteurs de L2 vivaient dans un endroit francophone. De plus, les locuteurs de L2 ont en outre eu des conversations avec un locuteur natif qui était un ami ou un mari. Même dans ces conditions, ils produisent *ne* plus fréquemment que les locuteurs natifs.

Selon Regan (1996, cité dans Donaldson, 2017), le but des apprenants d'une L2 est de fonctionner en tant que membre de la communauté de langue cible autant que possible. Pourtant, une personne qui surutilise *ne*, semblerait étrangère. De plus, si une personne est très formelle en utilisant toujours *ne* dans le discours de tous les jours, cela ne sonne pas bien (Pohl, 1975, cité dans Donaldson, 2017, p. 165). Selon Donaldson (2017) les apprenants L2 surutilisent souvent les variantes formelles. Regan (1996, cité dans Donaldson, 2017, p. 148) a mené des entretiens sociolinguistiques avec des apprenants universitaires avant et après une expérience d'un an d'études à l'étranger en France. Bien que la plupart des apprenants aient moins utilisé *ne* après avoir étudié à l'étranger, leur rétention de *ne* moyenne de 57,7% était toujours plus élevée que les les taux de rétention des locuteurs natifs. L'étude de Rehner et R. Mougéon sur les apprenants de françaises L2 révèle une rétention de 72% chez des étudiants en immersion au secondaire au Canada, ce qui est considérablement plus élevé que les taux de rétention des francophones du Canada (1999, cité dans Donaldson, 2017, p. 148).

Etienne et Sax (2009) notent que les apprenants instruits sont confrontés à des obstacles dus à la nature de la groupe classe. Ils expliquent que les groupes classes sont généralement linguistiquement conservatrices. Van Compernelle et Williams (2012) ont étudié la relation entre le développement de la compréhension conceptuelle des apprenants de la variation et leur performance concrète parmi les apprenants de français L2 instruits inscrits dans un cours de niveau intermédiaire. Ils expliquent que leurs apprenants avaient du mal à désapprendre la structure de *ne...pas* qu'ils avaient l'habitude d'utiliser. Van Compernelle (2015, p. 59) note que si les locuteurs de L2 comportent comme des étrangers qui ne veulent pas trop présumer de l'informalité, il est peu probable qu'ils acquièrent beaucoup de variations stylistiques.

Dans la négation orale, il est donc courant d'omettre *ne*, à la fois dans le langage informel ainsi que dans une certaine mesure dans le langage formel. En fait, Pohl (1975, cité dans Donaldson, 2017, p. 165, 166) a noté qu'il est peu naturel en français d'utiliser constamment *ne* dans la négation orale. Néanmoins, il s'agit souvent d'un enseignement très textuel, c'est-à-dire d'une approche très écrite de la négation, et lors de l'apprentissage du français à l'école, il peut sembler difficile pour les locuteurs de L2 d'accepter qu'une phrase soit négative lorsqu'elle ne contient que *pas*.

Nous avons maintenant examiné comment la négation se produit chez les locuteurs de L2. Ensuite, nous verrons comment la négation dans les manuels de français est présentée aux élèves norvégiens qui apprennent le français au collège et au lycée.

3 La négation dans les manuels scolaires

Même si les enseignants utilisent souvent des aides numériques, il est clair que le manuel scolaire traditionnel est toujours important dans l'enseignement. Le manuel scolaire régit dans une large mesure ce qui se passe en classe, et nous savons également que le travail des élèves est souvent lié au manuel scolaire (Haug, 2011). Etienne et Sax (2009, p. 601) détaillent le conservatisme des manuels de français L2. Ils maintiennent que les manuels scolaires n'acceptent pas la variation stylistique de manière cohérente et que les explications et les pratiques grammaticales ne donnent pas une utilisation authentique du français. Ils recommandent un accent plus explicite sur la variation stylistique dans les manuels scolaires. Dans cet esprit, nous voulons étudier comment des manuels scolaires français pour des élèves norvégiens introduisent la négation française. Nous répétons donc la question de recherche *a) Comment la négation est-elle présentée dans les manuels scolaires ?*

3.1 Notes sur l'enseignement de langues étrangères dans le système scolaire en Norvège

Les élèves norvégiens choisissent le plus souvent d'étudier une langue étrangère à côté de l'anglais au collège, où ils étudient cette langue étrangère pendant 3 ans. Beaucoup d'élèves continuent avec la même langue étrangère au lycée, c'est-à-dire le niveau II, tandis que d'autres choisissent une (nouvelle) langue étrangère dans le lycée, c'est-à-dire le niveau I. Dans le curriculum pour les langues étrangères, des objectifs d'apprentissage sont formulés pour les différents niveaux : niveau I et niveau II. Le niveau I est proposé à la fois au collège et lycée. Le niveau II est proposé uniquement au lycée.

Une réforme du curriculum, appelée le renouvellement des matières (Fagfornyelsen), est en voie d'implémentation. Le curriculum actuel sera progressivement supprimé à partir du 1/8-2020. Donc, pendant cette période de transition, il y aura différentes versions du programme pour différentes étapes, avant qu'il soit complètement remplacé par le renouvellement de la matière. Toutefois, nous avons choisi de nous concentrer sur le curriculum de 2006 (LK06), car il est toujours valable, mais aussi le nouveau curriculum de 2020 (LK20) qui sera progressivement introduit. Dans le programme d'études pour les langues étrangères niveau I (de 2006) sous « Communication », l'objectif de la formation est que les élèves doivent être capables, entre autres, d'utiliser et de comprendre un vocabulaire qui couvre des situations quotidiennes (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 8). Le programme d'études de langue étrangère niveau II (de 2006) stipule, entre autres, que l'objectif de la formation est que les élèves participent à des conversations spontanées sur différents sujets, et qu'ils peuvent adapter l'utilisation de la langue à différentes situations de communication (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 7). Dans le nouveau curriculum pour les langues étrangères, l'objectif de la formation de niveau I et II est encore que les élèves doivent entendre et comprendre des sujets quotidiens ainsi que de participer dans des conversations quotidiennes. De plus, ils doivent exprimer des opinions spontanées, lire et comprendre des textes authentiques. Ainsi, les élèves devraient apprendre à parler dans des situations informelles et d'être capables de varier et d'adapter l'usage de la langue à différentes stratégies de communication

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Ce qui est nouveau pour la langue étrangère dans le renouvellement du curriculum, c'est que le programme met l'accent sur la communication comme étant la plus importante dans la matière. La communication est rendue visible dans les objectifs de compétence. Le programme clarifie la compétence communicative, c'est-à-dire de comprendre et d'être compris. En outre, il est indiqué que le programme permet aux élèves d'utiliser la langue activement, c'est-à-dire qu'ils peuvent participer à des situations de communication variées et authentiques. En outre, il dit que la langue doit être utilisée dès le premier instant, sans et avec l'utilisation de différents outils pédagogiques (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Cappelen Damm révisera le manuel scolaire *Enchanté 1-2* pour le français niveau I et II – un manuel numérique pour *Enchanté 1* en 2020 et pour *Enchanté 2* en 2021. La révision veut répondre aux principes du nouveau curriculum. Les manuels scolaires sont chers pour les écoles norvégiennes. Il faut donc supposer que beaucoup d'enseignants utiliseront les manuels développés pour le curriculum précédent dans l'enseignement pendant les quelques années à venir.

Nous avons étudié une sélection de manuels scolaires afin de voir a) si la négation est traitée dans le manuel b) la façon dont la négation est présentée aux élèves et c) comment le guide d'enseignant présente la matière aux enseignants. Les manuels scolaires que nous avons étudiés sont *C'est Chouette 1-3* et *Salut 1-3* au niveau collège, et *Contours* et *Enchanté 1-2* au niveau lycée, parce que les participantes de cette étude utilisent ou ont utilisé ces livres. *Salut 1-3* sont des manuels nouveaux adaptés à la refonte de cours et aux nouveaux curriculums pour les langues étrangères.

3.2 Analyse des manuels scolaires

3.2.2 *C'est Chouette 1-3*

C'est Chouette 1-3 sont des manuels scolaires pour l'enseignement du français au collège. La première édition est parue en 2006. Ces manuels partent de l'idée que les élèves doivent rencontrer une sélection variée de textes et des exercices. Ainsi, le manuel décrit le français comme un sujet pratique, et à cause de cela, les élèves devraient pouvoir utiliser la langue pour se faire comprendre, comprendre d'autres personnes, communiquer, trouver du sens à un texte et découvrir une nouvelle culture qui est différente, mais aussi similaire à leur propre culture (Jorand, 2006, p. 3).

Au chapitre 6 dans *C'est Chouette 1*, il y a une section grammaire traitant la négation, surtout de la forme *ne...pas*. La négation est introduite dans un texte présentant une interview avec Pierre de son emploi du temps, avec des questions sur l'école, ce qu'il aime et n'aime pas. Dans la section grammaire, il y a des exercices avec *ne...pas*. Le premier exercice est introduit par la question « quels mots signifient *ikke* ? » (Jorand, 2006), puis les élèves doivent lire les phrases, qui contiennent la négation *ne pas*, puis traduire ces phrases en norvégien. L'exercice suivant est introduit par les questions « Où est placé *ne* par rapport au sujet dans la phrase ? », et « où est placé *pas* par rapport au verbe ? ». Ensuite, les élèves doivent écrire les phrases avec la négation, et à ce moment insérer *ne...pas*. Dans le dernier exercice, les élèves doivent lire les phrases négatives en français et puis les traduire en norvégien. A la fin de l'exercice, une

question est posée : « Qu'est-ce qui se passe avec *ne* devant une voyelle ? » (Jorand, 2006).

On trouve également la négation au chapitre 10, une répétition de *ne...pas*, et *ne...pas de* est également introduite dans ce chapitre (Jorand, 2006). Il y a des textes contenant des phrases négatives avec *ne pas* ou *ne pas de* que les élèves peuvent lire. Dans la section grammaire, il y a des exercices avec la répétition de *ne pas* et des exercices avec *ne pas de*. Le premier exercice est une traduction, où les élèves doivent traduire les phrases négatives avec *ne pas* et *ne pas de* en norvégien. La question « comment s'appelle *ikke* en français ? » est également répétée dans cet exercice. Ici, on est passé de « quels mots signifient *pas* », qui nécessite qu'on reconnaisse quelque chose, à « comment s'appelle *ikke* en français », qui nécessite une production. C'est une sorte de progression.

Ensuite, il y a un exercice où les élèves peuvent travailler en paires et lire un texte court sur Paul Corneille. Ensuite, ils sont invités à écrire un nouveau texte sur le frère de Paul Corneille, qui est l'opposé de son frère en tout. Par conséquent, ils réécrivent le texte en utilisant la négation, énumérant tout ce que le frère n'est pas, par exemple : *Pierre Corneille n'est pas grand*. Cet exercice peut faciliter l'activité orale. Cependant, si les enseignants n'encouragent pas les élèves à omettre *ne*, ils lisent le texte avec *ne* et utilisent donc la négation écrite oralement aussi.

Les élèves travaillent ainsi avec un français standard écrit sur les textes et exercices. Ils lisent le texte où la négation se compose deux éléments, à moins que l'enseignant ne leur demande d'omettre *ne*. Dans *C'est Chouette 1*, il y a donc *ne pas* et *ne pas de* que les élèves devraient apprendre, et ils peuvent pratiquer le placement de la négation et lire des phrases et textes avec négation. En plus d'apprendre *ne pas* et *ne pas de*, l'accent est mis sur la comparaison avec la négation norvégienne, la position de la négation et la traduction. En plus, les élèves pratiquent la négation dans les exercices et ils lisent des textes.

Nous n'avons pas eu accès à *C'est Chouette 2* et *3*, mais une participante nous a dit que dans *C'est Chouette 3*, l'omission de *ne* à l'oral est mentionnée. Donc, nous savons que la différence est mentionné dans le livre de 10e année.

Guide de l'enseignant pour *C'est Chouette 1-3*

Il n'y a pas de guide pour les enseignants sur le site web, mais il est possible d'acheter un « livre ressource » comme aide. Ce livre de ressource fournit des conseils et astuces utiles, des copies de textes authentiques avec des exercices supplémentaires, des tests et diapositives. Il n'est pas précisé si ce livre de ressources est destiné aux enseignants ou aux élèves.

3.2.3 *Salut 8-10*

Les manuels scolaires *Salut 8-10* pour le niveau de collègue sont mis à jour pour le nouveau curriculum (Fagfornyelsen). Les enseignantes que nous avons interviewées ont eu accès à *Salut*, car Aschehoug a donné un exemplaire gratuitement aux enseignants. Cependant, les écoles n'ont pas acheté ces manuels, donc ils ne sont pas souvent utilisés dans l'enseignement.

La première édition de *Salut 8* a été publiée en 2019 et la première édition de *Salut 9* en 2020. *Salut 10* n'a pas encore été publié, mais selon le site web d'Aschehoug, il paraîtra

au printemps 2020. Sur le site web d'Aschehoug, le modèle de différenciation dans *Salut 8-10* est décrit comme une structure en deux parties : informations de base et informations approfondies. Cette structure facilite la personnalisation des exercices et des activités aux besoins des élèves. Chaque chapitre commence par deux pages de motivation qui sont censées activer les connaissances préalables des élèves. Les exercices du manuel sont organisés en fonction des compétences de base, c'est-à-dire *d'écoute, de lecture, d'écriture et de parole*. De plus, il y a des exercices qui enseignent la grammaire et des exercices qui se concentrent sur le vocabulaire. Chaque chapitre a ses propres thèmes grammaticaux, et chaque livre se termine par une répétition de ceux-ci.

Dans *Salut 8*, nous trouvons la négation pour la première fois au chapitre 3. Le chapitre présente la version écrite de la négation comme étant la version normale, composée des mots négatifs *ne* et *pas*. La place des mots négatifs par rapport au verbe fini est montrée, avec une comparaison explicite avec le norvégien en ce qui concerne le placement de *pas*. Le chapitre présente également la forme de la négation à l'oral, où il explique que *ne* est souvent omis, et il donne l'exemple que « je ne sais pas » peut ressembler à « ché pa » (Engstrøm, 2019). C'est seulement *le présent* qui est présenté dans ce manuel.

Dans le manuel *Salut 9*, la négation est introduite au chapitre 4 avec une répétition de *ne pas*, et dans un autre chapitre *ne rien* et *ne jamais* sont également introduits. Une remarque indique qu'en français, il y a plusieurs types de négation et qu'on généralement utilise deux mots pour composer une phrase négative en français. De plus, le texte explique où se placent les mots négatifs dans une phrase ainsi qu'avec des formes verbales composées (Engstrøm, 2020, p. 99). Il y a des pages supplémentaires à la fin du livre avec une section de « mini-grammaire », où le texte explique que *ne* est souvent omis en français oral, comme dans *Salut 8* (Engstrøm, 2020, p. 141). Outre l'apprentissage de *ne pas, ne rien* et *ne jamais*, l'accent est mis sur la comparaison avec la négation norvégienne et la position de la négation. En plus, les élèves pratiquent la négation dans les exercices et ils lisent des textes.

Salut 8 présente la version écrite de la négation comme étant la version normale, et l'accent est sur *ne pas*. Le placement des mots négatifs est important, et il y a aussi une comparaison avec la négation norvégienne. C'est seulement *le présent* qui est présenté dans ce manuel. Dans *Salut 9*, il y a donc un peu plus de « grammaire », avec *ne* après le sujet et *pas/ rien/jamais* après le verbe. De plus, la négation avec des formes verbales composées est introduite. Ce livre se concentre également sur la négation écrite, même si l'omission de *ne* est mentionné dans les deux manuels. Cependant, l'exemple concernant la prononciation de « je ne sais pas » est importante (Engstrøm, 2019).

Guide de l'enseignant pour *Salut 8-10*

Il existe également des ressources numériques pour les enseignants telles que des outils de planification, où l'enseignant a accès à des suggestions pour un plan annuel, des tests, des résultats et d'autres conseils et astuces utiles. En plus, le site Aunivers.no présente des exercices supplémentaires pour les élèves dans les domaines de l'écriture, l'écoute, la compréhension, le vocabulaire, la grammaire et la prononciation, tels des travaux supplémentaires liés aux textes du manuel, des fichiers audio, des glossaires et un module de prononciation avec fonction d'enregistrement (Engstrøm, 2019).

Pour résumer les manuels scolaires pour collège, nous pouvons dire que les élèves apprennent la négation assez tôt et qu'ils apprennent principalement la version écrite de la négation. Mais nous avons vu que dans les manuels scolaires *Salut 8-10*, qui sont nouveaux, la variation entre oral et écrit devient un peu plus importante.

3.2.4 *Contours*

Contours, la nouvelle édition de 2009, est un manuel scolaire pour l'enseignement de français pour lycée niveau II, soit le niveau auquel on commence si l'on a étudié la langue pendant trois ans au collège. Le manuel couvre les deux années de français niveau II. Cette introduction précise l'importance, pour ceux qui ont déjà appris le français depuis plusieurs années, de travailler avec la prononciation, le vocabulaire et la grammaire. Également, les élèves peuvent trouver des exercices pour travailler avec la grammaire le vocabulaire en ligne, et il y a aussi des fichiers audio en ligne pour l'entraînement de la prononciation (Lokøy et Ankerheim, 2009, p. 3).

Au chapitre 2, déjà, la négation est introduite. L'accent est mis sur le placement de la négation avec des verbes composés et peut être considéré comme une répétition. Le manuel scolaire se concentre sur le français écrit et la position de la négation avec les verbes composés. Il y a des exercices écrits où les élèves pratiquent la négation en construisant des phrases au passé composé.

Le thème de la négation est repris au chapitre 6. Le placement de *ne pas* est expliqué, et il est également précisé que les mots de négation les plus courants sont *ne...pas, jamais, rien, personne, plus* et *que*. Il y a également des exercices écrits sur le placement de la négation française et la traduction de phrases négatives françaises en norvégien (Lokøy et Ankerheim, 2009, p. 177). Ainsi, l'objectif de ce livre est donc le placement des verbes (par écrit) et aussi d'autres mots négatifs que *pas*. Cependant, nous trouvons une phrase qui explique que les Français omettent souvent *ne* en français oral, mais jamais en français écrit.

Le site web du livre du *Contours* est décrit comme un site avec des textes qui est mis à jour sur la vie sociale française. De plus, il se concentre, entre autres, sur l'oral. Il y a des textes pour chaque chapitre qui sont lus à haute voix en français afin que les élèves entendent comment les mots sont prononcés. La personne qui lit les textes prononce toujours *ne* dans tous les textes, également dans les chapitres où la négation est présentée. Cela inclut des expressions comme « je ne sais pas », « il n'y a », « il ne faut pas » et « ce n'est pas » où nous savons pourtant que les francophones favorisent fortement la suppression de *ne* (Ashby, 1981), même si ces textes sont issus de situations formelles et informelles.

Guide d'enseignant pour *Contours*

Contours a un livre supplémentaire avec des outils pour l'enseignant. Il n'y a pas de guide pour l'enseignant en ligne et les enseignants doivent l'acheter. Puisque nous n'avons pas eu accès au livre, nous ne savons pas comment la négation est présentée et discutée.

3.2.5 *Enchanté 1 et 2*

Dans ce cas, nous nous sommes fiés au site web du livre, car nous n'avons pas eu accès au livre³. Le site web du livre contient des chapitres du livre, le site d'*Enchanté 1* est mis à jour en 2012, et le site web d'*Enchanté 2* a été mis à jour en 2013. *Enchanté 1 et 2* est pour le français niveau II, pour la première et pour la deuxième année au lycée.

Enchanté 1 traite de l'expression de préférences, surtout à l'aide de verbes comme *aimer*, *détester* et *adorer*, mais aussi à l'aide de phrases négatives de *ne pas*. Puis, les élèves apprennent à utiliser *ne pas* avec *de/d'*, les adjectifs possessifs et le génitif. Ils doivent apprendre *ne pas* dans une phrase avec le passé composé. En plus, les élèves apprennent l'article défini contracté et l'article partitif contracté avec des mots de quantité et la négation. Nous trouvons aussi la négation où les élèves apprendront à placer *ne pas* dans une phrase avec le passé composé du verbe être.

Dans *Enchanté 2*, nous pouvons lire que *la négation française consiste toujours en deux mots*. Alors, il n'est pas précisé que ceci s'applique seulement en négation à l'écrit. En outre, le texte explique où la négation se place dans une phrase, et il y a des exemples des phrases. En plus de *ne pas*, ici on trouve aussi *ne plus*, *ni ni*, *ne jamais*, *ne rien*, *ne personne*, *ne aucun* et *ne que*. Il n'y a pas mentionné que *ne* peut être omis en français oral et qu'il y a une différence entre la négation orale et écrite.

Guide d'enseignant pour *Enchanté 1 et 2*

Il y a aussi un guide pour l'enseignant en ligne. Dans ce guide, il y a des conseils pour différentes stratégies de lecture, des suggestions sur la façon d'utiliser la chanson, le film et les peintures dans l'enseignement, ainsi que des tests sur les différents thèmes. Le guide explique que chaque chapitre a un texte principal avec des exercices où les élèves utiliseront ce qu'ils apprennent dans le texte pour parler ou écrire. Ces textes sont rédigés dans un français moderne authentique afin que les dialogues soient aussi naturels que possible. Le texte indique que les enseignants devraient informer les élèves de l'omission de *ne*, et expliquer aux élèves la différence en français oral et écrit. C'est la première fois où nous avons trouvé ce type d'évaluation explicite pour les enseignants (Cappelen Damm 2009, 2010). Cela montre qu'il appartient aux enseignants d'expliquer cette différence, car elle n'est pas précisée sur les pages élèves.

Pour résumer les manuels scolaires pour lycée, nous pouvons dire qu'ils basent l'enseignement de la négation sur la version écrite. La variation entre l'oral et écrit est mentionnée, mais on n'y consacre pas beaucoup plus de temps que cela.

Nous avons demandé comment la négation est présentée dans les manuels. Nous avons vu que les manuels scolaires présentent largement la variante écrite de la négation. L'accent est mis sur le placement de *ne* et *pas* par rapport au verbe fini. Elle varie dans la mesure où les manuels scolaires mentionnent la variante orale de la négation, et il est clair qu'il appartient en grande partie à l'enseignant de l'enseigner.

Les autres questions de recherche tournent autour des pratiques des enseignants et de la réflexion sur l'enseignement de la négation en français. Nous avons étudié cette question

³ Nous avons loué les manuels à la bibliothèque de l'université NTNU. Malheureusement, nous les attendions toujours, car la bibliothèque a fermé en conséquence du COVID-19.

en utilisant l'entretien ciblé. La section suivante présente la méthode et la procédure des entretiens, tandis que les résultats sont présentés dans la section 5.

4 Méthode

Entretien ciblé conformément a la question principale

Nous avons choisi l'entretien ciblé, car nous trouvons que la méthode correspond bien à la question principale : *Comment les enseignants réfléchissent-ils autour de l'enseignement de la négation ?* Selon Tjora (2013), l'entretien ciblé est une méthode qu'il convient d'utiliser lorsque le thème est réduit à l'avance et lorsqu'on croit que la confiance peut s'établir rapidement dans la situation d'entretien à cause d'un thème peu sensible. L'intention de ce master est d'établir comment des participants réfléchit autour du thème de l'enseignement de la négation et ses expériences avec ce thème.

Avec un entretien ciblé, nous voulons découvrir les attitudes, opinions, réflexions et expériences des participantes (enseignantes). En utilisant ce type d'entretien, nous avons collecté des données basées sur la position de la participante et nous ne pouvons analyser que les informations liées à l'opinion subjective de participante.

Guide d'entretien

Il est important que l'entretien soit conçu avec des questions ouvertes afin qu'il fonctionne de manière optimale. Les questions ouvertes donnent au participant la possibilité de réfléchir et d'explorer les réponses. En plus, il est conseillé d'utiliser un guide d'entretien pour structurer les questions (Tjora, 2013, p. 130-135). Les questions d'un guide d'entretien peuvent être marquées par des mots clés, mais personnellement, nous avons préféré avoir des questions préformulées pour être bien préparés. Nous voulions également accepter des digressions pendant la conversation d'entretien afin que d'autres thèmes puissent émerger. Même si nous n'étions pas nécessairement préparés à l'avance à ces thèmes, nous examinerions toujours s'ils étaient importants et pertinents pour la recherche et la question sur laquelle elle se concentre.

Le guide d'entretien que nous avons élaboré contenait 21 questions. Les questions 1 à 7 étaient des questions d'ouverture, auxquelles les participantes ont pu répondre en 3 à 4 minutes. Ensuite, il y avait quatre questions qui se concentraient sur l'enseignement du français en général. Après cela, il y avait la plus grande partie du guide d'entretien qui contenait 10 questions sur l'enseignement de la négation. Ces questions étaient des questions de réflexion et le cœur de l'entretien, où les participantes étaient invitées à approfondir le thème. Enfin, Tjora (2013) recommande d'inclure des questions d'arrondies pour préparer le participant à la conclusion de l'entretien. Nous avons donc terminé l'entretien avec des questions d'arrondi, où le participant pourrait ajouter quelque chose qui n'aurait peut-être pas encore émergé (Voir la pièce jointe du guide d'entretien pour regarder les questions).

Bien que les enseignantes soient (bien sûr) francophones, les entretiens ont été menés en norvégien, qui est leur langue maternelle. Selon Dörnyei et Csizér (2011, p. 79), la qualité des données collectées est probablement meilleure si les questions sont posées dans la langue maternelle du participant, et ce qui explique pourquoi nous avons choisi de faire le guide d'entretien en norvégien.

Participants

Pour trouver des participants pour cette étude, nous avons contacté des enseignantes de français à Trøndelag. 5 professeures enseignant le français ont participé à cette étude ;

deux qui enseignent au lycée (F1-L et F2-L) et trois qui enseignent au collège (F3-C, F4-C et F5-C)⁴. Les cinq enseignantes sont toutes des locuteurs natifs de norvégien. Elles ont une expérience différente avec l'enseignement et elles ont appris la langue française de différentes manières, mais toutes les enseignantes ont étudié le français au niveau universitaire en Norvège. Trois des enseignantes ont enseigné le français depuis plus de 10 ans. L'une d'enseignantes a enseigné le français depuis un peu plus de 2 ans, et une autre enseignante n'a enseigné que depuis 6 mois. Quatre d'entre eux ont vécu dans un pays francophone pendant un an ou plus, et l'une des enseignantes n'a jamais vécu dans un pays francophone.

Nous avons envoyé un e-mail directement aux enseignantes. Dans cet e-mail, nous avons ajouté en pièce jointe une lettre d'information sur la recherche et un formulaire de consentement, et elles ont consenti à la participation. L'étude a été rapportée et recommandée par *Norsk senter for forskningsdata* (NSD).

En utilisant l'entretien ciblé comme méthode, il est important de prendre en compte les considérations éthiques de la recherche. Il a été important d'anonymiser les participantes et aussi l'école dans laquelle elles enseignent, parce que les situations et les réflexions mentionnées par les participantes peuvent concerner des situations en classe et des élèves. En outre, certains aspects n'ont pas pu être anonymisés, tels que les matières d'enseignement des enseignantes, car il s'agit d'un élément central du projet de recherche.

Nous avons également informé les participantes qu'elles peuvent annuler l'entretien à tout moment, et qu'elles peuvent nous informer au cours de l'entretien si elles ont fourni des détails qu'elles ne souhaitent pas voir présentés.

La situation d'entretien

Dans une situation d'entretien, il est important d'avoir une atmosphère détendue, et d'être dans un endroit où le participant se sent à l'aise et en sécurité (Tjora, 2013, p. 136). Les participantes ont choisi de mener les entretiens dans les écoles où les elles travaillent, qui peut bien fonctionner pour maintenir un environnement confortable. Cependant, l'une des participantes voulait être interviewée ailleurs que dans l'école, et comme cela lui permettait de se sentir plus à l'aise pour la participante, nous en avons tenu compte.

Enregistrement sonore

De plus, nous avons utilisé l'enregistrement sonore. En utilisant un enregistrement sonore, l'intervieweur récupère plus facilement ce qui est dit, tout en se concentrant davantage sur les participants qui parlent, pour assurer une bonne communication et un bon déroulement de l'entretien, ainsi que pour demander des éclaircissements et des clarifications si nécessaire (Tjora, 2013, p. 137).

Codage

Dans l'analyse des données, nous avons commencé à examiner le matériel d'entretien et à affiner le langage afin que les citations des participants soient plus faciles à interpréter. Ensuite, nous avons commencé avec le codage. Sur la base du guide d'entretien, des

⁴ Enseignante de français 1 du lycée est à partir de maintenant dénommée F1-L, enseignante de français du collège 3 est dénommée F3-C etc.

questions de recherche et des réponses des enseignantes sur l'enseignement de la négation, nous avons trouvé huit catégories. Les huit catégories de codes étaient les suivants : 1. *Le rôle d'enseignante*. 2. *L'enseignement des langues étrangères*. 3. *L'enseignement de la négation*. 4. *La négation écrite et orale*. 5. *Prérequis*. 6. *Les manuels scolaires*. 7. *D'autres matériels (autre que le manuel scolaire)*. 8. *D'autres mots négatifs*.

Nous avons codé les réponses par catégories parce que les données empiriques sont devenues plus ordonnées et triées. Tous les codes décrivent les thèmes généraux sur lesquels portait l'entretien, et nous avons donc pu trier les empiriques par catégories. Ces catégories constituent également la base de ce qui serait les principaux thèmes de section 5.0 (Tjora, 2013).

La qualité et la présentation de la recherche

En ce qui concerne la présentation des résultats de la recherche, trois concepts sont essentiels : *validité*, *fiabilité* et *généralisabilité*.

En ce qui concerne la validité, cela dépend si les réponses que nous trouvons dans les résultats donnent réellement des réponses aux questions que nous voulons découvrir. Nous avons tenté d'orienter la recherche vers les réflexions de l'enseignante sur la pratique d'enseignement de la négation, et il est important que les données générées soient considérées d'un point de vue subjectif, alors du point de vue individuel de l'enseignante.

De plus, en ce qui concerne la fiabilité, il devient important de préciser que nous, comme chercheur, sommes bientôt une enseignante et à cause de ça nous avons une expertise pédagogique dans le domaine vers lequel nous souhaitons orienter la recherche. Cela signifie que nous avons probablement plusieurs idées préconçues sur les réflexions des enseignantes sur la négation et aussi les expériences en classe, et cette relation peut avoir une certaine influence sur la fiabilité de la recherche. Néanmoins, notre situation d'étude est également la raison du choix du thème dans cette recherche et ce qui permet donc de justifier notre choix par rapport au thème et aux questions de cette recherche. Souvent, ce sera une condition préalable à la recherche que le chercheur ait un lien spécial et des réflexions sur ce qui doit être recherché (Tjora, 2013), et c'est également le cas pour cette recherche.

Finalement, nous avons essayé d'assurer la généralisabilité en nous référant à d'autres publications et recherches antérieures sur la négation. Nous ne pouvons pas généraliser que tous les enseignants fonctionnent de cette façon, mais les informations que nous avons recueillies auprès des participantes donnent un aperçu du fonctionnement de certaines enseignantes et de la manière dont l'enseignement de la négation peut avoir lieu en Norvège (Tjora, 2013).

5 Résultats

Présentation des pratiques, réflexions et opinions des enseignantes

Dans cette section, nous présentons les résultats des entretiens en ordre d'entretien. Premièrement, nous présentons les réponses sur les questions introductives qui tournent autour de ce que les enseignantes pensent de leur rôle d'enseignante de français et leurs réflexions sur l'enseignement du français. Ensuite, nous présentons comment les enseignantes travaillent avec les manuels scolaires et leurs opinions sur la négation dans les manuels. Finalement, nous présentons les réponses sur des questions sur l'enseignement de la négation, les mots négatifs utilisés, la variation entre la négation orale et écrite et les connaissances préalables qui sont importantes. Ces résultats sont discutés à la lumière des questions de recherche dans la discussion qui suivra.

Toutes les enseignantes ne sont pas nécessairement citées pour chaque question traitée. Pourtant, nous avons pris soin de toujours citer les réponses qui sont pertinentes pour nos questions de recherche.

Le rôle d'enseignante de française

Comme mentionné auparavant, nous avons demandé ce que les enseignantes pensaient de leur rôle d'enseignante de français. F2-L explique qu'il est important que l'enseignant connaisse un peu la culture populaire et la culture des jeunes qui peuvent actualiser le sujet, et qu'il est important que l'enseignant ne donne pas la même impression que le manuel scolaire, étant donné que les manuels ne semblent pas toujours actuels, selon elle.⁵

Selon F3-C, il est important que l'enseignant parle aux élèves en français, parce qu'ils n'entendent pas cette langue que l'anglais et le norvégien au quotidien. Elle trouve également qu'il est important de se rappeler que l'enseignant peut être le seul point de contact avec la langue française, et c'est plus difficile d'enseigner les langues étrangères que l'anglais ou les autres matières plus théoriques.

L'enseignement de langues étrangères

Nous avons également demandé aux enseignantes comment elles et les élèves travaillent le français en classe. En ce qui concerne la question du type d'enseignement le plus fréquent en langues étrangères, elles disent toutes qu'elles utilisent beaucoup le tableau pour enseigner la grammaire. F2-L explique que s'elles ont l'occasion, elles peuvent utiliser des clips vidéo ou des clips audio pour donner une image réaliste de la langue. F4-C pense qu'elles passent beaucoup de temps à travailler la grammaire en classe. Elle remarque que lorsque les élèves doivent parler français eux-mêmes, ils ne sont pas si confiants et il devient effrayant de parler. Plus, ils ont du mal à produire le français naturellement. Selon elle, il faut donc se concentrer davantage sur la compréhension et la communication. Elle dit que la grammaire est importante pour les Français, mais que la chose la plus importante pour les élèves norvégiens est de se faire comprendre. Elle pense donc qu'il est important de commencer à parler français plus tôt.

⁵ F2-L: « Og ikke et sånt støvete lærebokintrykk. Fordi lærebøkene er ikke nødvendigvis alltid oppdaterte ».

F4-C dit que l'enseignement se compose de beaucoup de grammaire, mais qu'elle a maintenant demandé que les élèves parlent français entre eux et qu'ils répondent en français lorsqu'elle leur parle en français. Elle explique que ses élèves pensent que c'est très difficile à comprendre ce que l'enseignante dit et aussi de parler eux-mêmes, surtout au début. Elle a commencé à écrire ce qu'elle dit au tableau, car les élèves pensent qu'il y a un décalage entre la prononciation et l'orthographe. Selon elle, ils ne sont pas tellement habitués à la prononciation, mais ils sont habitués à la façon dont les mots sont écrits.

Les manuels scolaires

Les enseignantes qui enseignent le français au lycée (F1-L et F2-L) répondent qu'elles sont satisfaites du manuel scolaire. F3-C et F4-C, qui enseignent au collège, sont aussi satisfaites du manuel scolaire au collège. En revanche, F5-C n'est pas satisfaite du tout. Une explication pourrait être que le manuel scolaire qu'elle utilise est plus vieux que les autres manuels.

Nous avons demandé aux enseignantes leurs avis concernant le traitement de la négation dans les manuels scolaires, et également si elles pensent que la négation était suffisamment traitée dans les manuels scolaires. Toutes les enseignantes trouvent que le manuel scolaire utilisé dans leur école est vieux et qu'il est daté. Cependant, les enseignantes F1-L et F2-L sont satisfaites du manuel scolaire et la façon dont il traite la négation. F3-C dit que *Salut* a une description plus détaillée de la négation que *C'est chouette*, qui est le manuel scolaire utilisé par ses élèves. Dans *C'est chouette*, l'omission de *ne* à l'oral est mentionnée dans le manuel pour la 10^e année, tandis que *Salut 8-10* explique ce phénomène. *Salut* contient un exemple expliquant que « je ne sais pas » est prononcé « ché pa » en français oral.

L'enseignante F5-C utilise un manuel scolaire qui s'appelle *Formidable*. Elle exprime qu'en 8^e année, la seule fois où la négation est présentée dans ce livre est dans un chapitre où les élèves répondent aux questions par oui et non, c'est-à-dire sans phrases négatives complètes. Donc, elle croit que la négation est présentée de manière inappropriée dans ce manuel. Par conséquent, elle s'appuie sur d'autres outils pédagogiques pour enseigner la négation. Elle explique qu'elle utilise souvent le nouveau manuel et le site web de *C'est chouette* pour travailler la négation. Elle ajoute que le manuel scolaire présente le « modèle sandwich » : On a deux tranches de pain, *ne* et *pas*, et on a le fromage, le verbe, au milieu.

Nous avons demandé si les enseignantes utilisent d'autres matériaux pour travailler sur la négation. F1-L utilise des chansons ou de petits livres auquel les enseignants ont accès, mais la négation n'est pas ce sur elle se concentre. L'enseignante F5-C explique qu'elle utilise parfois le *Journal des enfants* et aussi des films. En plus, elle utilise parfois *Netflix* en classe pour écouter des programmes français authentiques. Elle a également vu SKAM France⁶, qui est sous-titré en norvégien et en anglais, sur *YouTube* avec ses élèves. Elle a utilisé SKAM France pour travailler avec ses élèves sur un projet de médias où les élèves devraient faire une vidéo de réaction aux clips du programme, et devraient

⁶Pour clarifier : SKAM est une série norvégienne sur la vie d'un certain nombre de jeunes, une série qui est devenue populaire dans le monde entier. Plusieurs pays, dont la France, ont par la suite adapté le concept norvégien à un public national. SKAM France traite donc d'histoires que de nombreux jeunes norvégiens connaissent déjà.

répondre avec des blasphèmes et d'autres mots qu'ils n'apprennent pas dans les manuels scolaires. F5-C a aussi utilisé la chanson un peu pour travailler avec la négation.

L'enseignement de la négation

Sur la question sur ce qui constitue le plus grand défi dans l'apprentissage de la négation pour des élèves norvégiens, l'enseignante F1-L nous a dit que presque tous les élèves savent comment faire la négation lorsqu'ils commencent au lycée. En plus, elle explique que les élèves savent que *ne* est souvent omis en français oral, mais qu'elle enseigne les deux éléments pour les élèves en oral et écrit, parce que la base des élèves doit être « le français correct », selon elle. F1-L explique que pour éviter la confusion, elle laisse les élèves utiliser les deux éléments *ne* et *pas* en français oral sans les corriger. Elle dit qu'ils communiquent aussi bien en utilisant les deux. Néanmoins, elle informe les élèves que les francophones omettent souvent l'élément *ne* en français à l'oral.

Les enseignantes du collège entrent davantage dans les détails de leur enseignement de la négation. Elles commencent normalement le cours en expliquant l'ordre des éléments de la phrase, d'abord le *sujet*, puis *ne*, suivi du *verbe* et finalement *pas*. Toutes les trois, alors F3-C, F4-C et F5-C, disent également qu'elles informent les élèves qu'en français oral, *ne* est souvent omis. F3-C et F5-C remarquent que le fait d'avoir deux éléments de négation (*ne...pas*) sont difficiles pour les élèves au collège, notamment la différence entre la négation avec les verbes intransitifs et l'utilisation de déterminants dans les verbes transitifs.⁷ Donc, à cause de la difficulté avec deux éléments, elles disent qu'il serait plus facile si les élèves pouvaient apprendre seulement l'élément *pas*. Pourtant, selon l'enseignante F5-C, les enseignants au lycée se sont plaints que les élèves sont trop faibles en français écrit lorsqu'ils commencent au lycée. Les enseignants au lycée veulent donc que les élèves travaillent beaucoup plus sur le français écrit au collège. Pourtant, selon F5-C, ils se concentrent en fait à 70% sur le français oral au collège.

D'autres mots négatifs

F5 nous a dit qu'en 9^e année, les élèves apprennent d'autres expressions négatives, telles *ne jamais* et *ne rien*, mais d'après son expérience, *ne que*, par exemple, est trop difficile même en 10^e année. F4-C enseigne *ne pas*, *ne jamais*, *ne rien* et aussi *ne plus*. F3-C dit qu'elle enseigne *ne pas*, mais elle explique que *jamais* et *rien* n'apparaissent que dans quelques textes dans le manuel scolaire.

La négation écrit et oral

F2-L mentionne qu'elle pense que le français authentique et celui appris par les élèves sont différents. Elle a appris le français en Norvège. Puis, lorsqu'elle est allée en France, elle a remarqué que les Français parlaient un français différent de celui qu'elle avait appris. Elle se demande s'il faut enseigner aux étudiants le français formel, ou plutôt leur enseigner le français informel. Elle explique que lorsqu'elle était en France, elle a entendu trois mots différents pour le mot *travailler*.

Les élèves pensent souvent que c'est difficile de comprendre la différence entre la langue formelle et la langue informelle, non seulement en français, mais aussi en anglais, dit F4-C. Elle continue en disant que l'omission de *ne* de la négation est peut-être une sorte d'informalité. Elle pense que c'est difficile que la négation soit différente à l'écrit et à

⁷ F5 : « *altså, je ne danse pas - det er jo enkelt, men hvis de skal si je n'ai pas de søer, så syns de plutselig det er vanskelig igjen* ».

l'oral, parce que les élèves mélangent les deux variantes. De plus, F5-C dit que les élèves travaillent plus avec la négation écrite qu'orale en classe. Lorsqu'ils travaillent avec la négation, ils se basent sur le livre et les chapitres traitant de la négation. Selon F5-C, ce n'est pas une bonne façon de la travailler, parce que les élèves sont détachés de tout contexte de communication.

Sur la question « travaillez-vous principalement avec la négation écrite ou orale ? », F5-C répond que lorsqu'ils lisent les textes dans le manuel scolaire, la langue du manuel est évidemment grammaticalement correcte et non pas une langue très authentique. Elle continue en disant qu'elle est une « vieille enseignante de français » typique, qui connaît parfaitement la grammaire. Elle remarque qu'il est typique que les enseignants de langues fassent attention à ce que la grammaire soit correcte.⁸ F5-C exprime qu'elle est contente de voir que le nouveau manuel scolaire *Salut* a expliqué que *ne* est souvent omis en français oral.⁹

De connaissances préalables

Selon F1-L, pour comprendre comment faire la négation, il est important de savoir ce qu'est un verbe et où la négation doit être placée dans la phrase. Selon F2-L, les élèves doivent savoir comment formuler une phrase positive pour apprendre la négation. F3-C partage le même point de vue. F4-C dit aussi que les élèves doivent savoir où le verbe se place dans une phrase, donc elle enseigne aux élèves la structure des phrases avant d'enseigner la négation. À l'école, les élèves ne travaillent pas souvent avec la structure des phrases dans d'autres langues, et à cause de cela, les élèves ont du mal à comprendre ce qu'est un sujet, ce qu'est le verbe, ce qu'est l'objet etc. (F4-C). Il est clair que F4-C est d'accord avec les autres pour dire que c'est important que les élèves sachent ce qu'est le verbe, mais elle pense également qu'ils doivent avoir un certain vocabulaire pour être capables d'écrire quelque chose avec la négation.

En général, nous constatons que les enseignantes trouvent que les élèves ont trop peu de métaconnaissance linguistique. Le vocabulaire, les compétences grammaticales générales qui peuvent être transférées à partir d'autres langues, la structure de base des phrases en français et l'inflexion verbale sont des conditions préalables importantes pour apprendre la négation.

⁸ F5-C : « Même si je pense parler très bien le français, je n'ai pas les intuitions d'un locuteur natif, et par conséquent, je cherche à parler plus correctement que les Français ».

⁹ F5-C : « C'est très bien, parce qu'ils ne devraient pas parler comme un manuel scolaire ».

6 Discussion

Dans cette section, nous allons discuter les résultats présentés dans la section 5 à la lumière des questions de recherche et d'aspects théoriques introduits dans les sections 2 et 3. Répétons d'abord notre question de recherche principale : *Comment la différence entre la négation orale et écrite est-elle enseignée en Norvège ?*

Nous répétons également les sous-questions qui nous aident à répondre à la question :

- a) *Comment la négation est-elle présentée dans les manuels scolaires ?*
- b) *Comment les enseignants enseignent-ils cette variation ?*
- c) *Comment les enseignants réfléchissent-ils autour de l'enseignement de la négation ?*

6.1 Discussion des questions de recherche

Nous commençons par discuter la question a) *Comment la négation est-elle présentée dans les manuels scolaires ?*

Nous avons vu dans la section 3 que les manuels scolaires se concentrent sur la version écrite de la négation. Etienne et Sax (2009) notent que les manuels de français L2 sont conservateurs, et que les explications et les pratiques grammaticales dans des manuels scolaires ne donnent pas une apparence authentique du français. Les manuels scolaires basent la négation sur la version écrite, même si la plupart des manuels mentionnent que *ne* peut être omis. La distinction entre la négation écrite et orale est également absente sur le matériel audio fourni avec les manuels scolaires. Cependant, les derniers manuels scolaires vont plus loin en aidant les élèves à comprendre la négation française orale, en ce sens qu'ils expliquent que « je ne sais pas » se prononce « ché pa », donc une prononciation et une orthographe différentes. Nous avons peut-être une idée différente du type de français à enseigner avec le temps. Il semble que les manuels scolaires prennent davantage en compte la variation linguistique qu'auparavant. Lorsque nous savons qu'il y a beaucoup d'études montrant que l'utilisation de *ne* continue à diminuer en France hexagonale (Ashby, 2001) et que dans certains endroits hors de France, *ne* est presque inexistant en langue orale (Poplack et St-Amand, 2007), il est clair que ce changement des manuels scolaires est compte tenu naturel de la situation de la négation. En plus, nous pouvons supposer que les auteurs de manuels scolaires norvégiens sont peut-être plus conscients de la variation entre la négation orale et écrite aujourd'hui. Selon l'étude d'Ashby (1981), certaines expressions lexicalisées favorisent la suppression du *ne*, comme « c'est pas », « ya pas », « je sais pas » et « il faut pas ». Nous pouvons supposer que les élèves norvégiens seront plutôt dans des situations informelles plutôt que formelles. Nous pouvons également supposer qu'ils participeront le plus souvent à des conversations informelles et quotidiennes où de telles expressions sans *ne* sont largement utilisées. Donc, les progressions des nouveaux manuels scolaires sont importantes. Malheureusement, tous les élèves n'ont pas accès à ces nouveaux manuels scolaires. Donc, l'enseignement de la variation entre la négation écrite et orale devient la responsabilité des enseignantes aujourd'hui.

Tournons-nous sur la question de recherche b) *Comment les enseignants enseignent-ils*

cette variation ?

Principalement, les enseignantes enseignent la négation standard écrite. Etienne et Sax (2009) racontent que la nature des groupes de classes des apprenants de L2 est souvent linguistiquement conservatrice. Les enseignantes interviewées dans cette étude se basent souvent l'enseignement de la négation sur des manuels scolaires qui se concentrent sur la variante écrite de la négation. F1-L explique que pour éviter la confusion, elle laisse les élèves utiliser les deux éléments *ne* et *pas* en français oral sans les corriger. Elle dit qu'ils communiquent aussi bien en utilisant les deux éléments en français écrit et oral. Néanmoins, elle informe les élèves que les francophones omettent souvent l'élément *ne* en français à l'oral. F1-L enseigne la version écrite car elle ne veut pas que ses élèves s'emmêlent avec la différence. Les locuteurs de L2 ont du mal à désapprendre la structure *ne...pas* quand c'est la première structure qu'ils apprennent et utilisent et quand ils avaient l'habitude d'utiliser cette structure (Van Compernelle et Williams, 2012). De plus, tant que les locuteurs de L2 faire attention à ne pas présumer de l'informalité, van Compernelle (2015, p. 59) note qu'il est peu probable qu'ils acquièrent beaucoup de variations stylistiques. Si on croit van Compernelle et Williams (2012) et van Compernelle (2015), ce n'est pas suffisant de simplement le savoir. Est-ce que les élèves comprennent les phrases sans *ne* comme négatives ? Considèrent-ils que les phrases sans *ne* ont le même contenu sémantique ? Si les enseignantes disent aux élèves quelquefois qu'il est parfois possible d'omettre *ne*, ils ne comprendraient pas que c'est en effet très courant de seulement utiliser *pas* à l'orale. Dans ce cas, ils ne peuvent pas considérer les phrases sans *ne* comme correctes. Le site web du manuel scolaire *Enchanté 2*, qui est pour lycée niveau II, indique que la négation française se compose *toujours en deux mots*. Il n'est pas précisé si cela s'applique seulement à la négation écrite. Ainsi, il est difficile pour les élèves de comprendre dans quelle mesure l'élément *ne* est omis dans la vie réelle si les enseignantes ne s'y concentrent pas ou s'ils ne sont pas souvent exposés à la langue authentique.

Ensuite, nous discuterons la question *c) Comment les enseignants réfléchissent-ils autour de l'enseignement de la négation ?*

Il semble que les enseignantes utilisent « le français standard écrit » comme synonyme au « bon français ». Ils se concentrent sur la négation écrite parce qu'ils pensent que c'est la version la plus « correcte ». Les apprenants d'une L2 surutilisent souvent les variantes formelles (Donaldson, 2017). Selon Regan (1996, cité dans Donaldson, 2017), le but des apprenants de L2 est de parler comme un membre de la communauté de la langue cible. Étant donné que nos participants sont des utilisateurs de L2, nous pouvons supposer que c'est aussi leur but. Mais sans la compétence sociolinguistique, les apprenants de L2 sont probablement peu exposés à la langue authentique en dehors du cadre éducatif, donc ils surutilisent *ne* parce qu'ils ont appris la négation écrite standard comme la plus correcte. Comme Pohl a noté, une personne qui surutilise *ne* et est très formelle dans les discours de tous les jours semblerait étranger (1975, cité dans Donaldson, 2017, p. 148, 165). L'étude de Rehner et R. Mougeon (1999, cité dans Donaldson, 2017, p. 148) sur les apprenants de français L2 révèle une rétention de *ne* dans 72% des cas parmi des étudiants en immersion au secondaire au Canada, ce qui est considérablement plus élevé que les taux de rétention des locuteurs natifs du Canada. De nombreux linguistes veulent dire que les francophones ont une grammaire qui permet deux versions de la négation, une négation avec *ne* et une négation sans *ne* (Zribi-Hertz, 2011). C'est-à-dire, *ne* est associé à une grammaire pour la variété écrite

tandis qu'une grammaire sans *ne* est associée à des situations orales. Les enseignantes F1-L, F2-L et F5-C indiquent que la base des élèves doit être « le français correct », et que c'est la raison pour laquelle elles enseignent les deux éléments *ne* et *pas* à l'écrit et aussi à l'oral. À notre avis, ce qui est le plus « correct » est d'avoir la capacité d'adapter le registre de la parole à la formalité situationnelle. Le but d'élèves n'est peut-être pas de parler comme des locuteurs natifs, mais c'est possiblement le but des certains enseignants. Pourtant, ils ne parlent pas comme des locuteurs natifs s'ils n'omettent jamais *ne*. Il semble que les idées des enseignantes de ce qu'est la grammaire est que la grammaire est correcte par écrit, alors que la langue orale n'a pas de grammaire, ou que la grammaire n'est pas importante à l'oral. Selon F5-C, il est typique que les enseignants de langues fassent attention à ce que la grammaire soit correcte, même si l'on sait que les locuteurs natifs ne le font pas. Elle n'a pas le sentiment de maîtriser le français comme on maîtrise une langue maternelle, et à cause de cela, elle veut parler plus correctement que les francophones. Nous pensons que les enseignantes ont le désir de donner aux élèves le meilleur point de départ possible, mais le résultat devient l'opposée. Quand on parle une langue seconde ou étrangère, on est exposé et on préfère de ne pas faire de fautes. Il peut sembler plus prudent d'être trop poli que de risquer d'être pris comme impoli. La surutilisation est donc peut-être considérée comme moins risquée. De plus, il peut être facile de penser qu'en apprenant la variante formelle, les élèves apprendront au moins à la mettre en place en français écrit, car en français écrit il y a toujours deux éléments. Il semble que c'est une plus grande erreur d'omettre *ne* à l'écriture que de prononcer *ne* en négation orale. Peut-être que les enseignants pensent qu'il sera plus facile d'apprendre d'omettre *ne* à l'oral que d'apprendre à utiliser *ne* dans les bonnes situations par écrit. Les enseignants ne réalisent peut-être pas dans quelle mesure *ne* est omis en français oral. Les enseignants sont confrontés à un dilemme : ils doivent faire un choix sur la variété à enseigner aux élèves, mais ils n'ont pas un appui suffisant pour prendre une décision informée.

Nous avons vu que l'utilisation de *ne* chez les francophones augmente avec le niveau de scolarité, ce qui veut dire que les enfants francophones apprennent premièrement la négation orale. Van Compernelle (2010) note que des facteurs externes, tels que l'école, poussent les enfants francophones dans la direction de la langue écrite standard et l'utilisation de *ne*. Cela signifie que l'utilisation de *ne* chez les francophones s'apprend dans un contexte d'instruction formelle en français. Il n'est pas étonnant que les enfants français utilisent plus souvent *ne* après leur entrée à l'école, étant donné que leur langue avant de commencer à l'école ne contient presque pas *ne*. Les élèves norvégiens apprennent la langue étrangère en classe, donc les cours de français sont parfois les seules fois où ils entendent la langue. Il n'est pas surprenant, alors, que ces apprenants soient plus souvent exposés à la version écrite de la négation, d'autant plus que leur input à l'oral n'est pas authentique. Comme l'a souligné F3-C, nous devons nous rappeler que l'enseignant peut être le seul point de contact pour le français. L'enseignante F4-C est d'avis qu'ils utilisent beaucoup de temps et de concentration sur la grammaire écrite en classe. De plus, elle raconte que les élèves parlent si rarement le français qu'à cause de cela, ils ont peur de parler pour risque de faire des erreurs. Nous sommes persuadées qu'il faut se concentrer plus sur la communication orale et commencer à parler plus tôt pour que les élèves n'aient pas trop peur de parler. Par conséquent, nous pensons que les élèves devraient être exposés plus à la langue authentique en classe. Dans le guide de l'enseignant sur *Enchanté 1 et 2*, les enseignants ont été invités à informer les élèves de l'omission de *ne* et à leur expliquer la différence entre la négation écrite et orale, mais c'est la seule fois que nous avons vu cela. Sur le site web des manuels scolaires

Enchanté et Contours, il y a des ressources audio où le texte de chaque chapitre est lu par un francophone natif. Ce lecteur prononce toujours *ne* dans tous les textes, également dans les chapitres où la négation est présentée. Cela est même le cas avec des expressions comme « je ne sais pas », « il n’y a », « il ne faut pas », « ce n’est pas », où nous savons que les Français favorisent fortement la suppression de *ne* (Ashby, 1981). Les élèves sont donc peu exposés à un langage authentique en classe.

Face au français authentique, il semble que les enseignantes commencent à réfléchir sur la variation entre la négation à l’écrit et à l’oral et la grande différence entre le « français scolaire » et la parole quotidienne en français. Les apprenants universitaires qui ont participé aux entretiens de Regan (1996, cité dans Donaldson, 2017) ont moins utilisé *ne* après avoir étudié dans un pays francophone, même si leur rétention de *ne* était plus élevée que chez les locuteurs natifs¹⁰. L’enseignante F2-L note qu’elle est satisfaite du manuel scolaire. Cependant, elle remarque que le français oral et le français présenté aux élèves dans les manuels scolaires sont différents. Elle l’a observé après être allée en France et avoir bien appris le français. En France, elle a entendu trois mots différents pour le mot *travailler*, mais aucun n’était le même que le mot qu’elle avait appris à l’école. Cette expérience de l’enseignante avec le français en France, c’est-à-dire, dans un contexte authentique, l’a fait réfléchir sur la variété qui existe et sur la différence entre le « français scolaire » et la parole quotidienne en français. Cela lui permet également de réfléchir au type de français à enseigner aux élèves. Elle se demande s’il faut enseigner aux élèves le français formel, ou leur enseigner le français informel. L’enseignante F5-C explique que les élèves apprennent surtout la langue formelle ou la langue écrite en classe. Elle nous explique que lorsqu’ils ont regardé SKAM France en classe, elle a commencé à penser qu’il y a une grande différence entre la négation écrite et orale. Après cet incident, elle a commencé à encourager les élèves à essayer de mettre en évidence la différence entre la négation écrite et orale. À notre sens, il semble qu’elle n’ait pas toujours été consciente qu’il y a une grande différence entre écrit et oral. Néanmoins, comme F5-C a souligné, les élèves ne doivent pas parler comme un manuel scolaire. Même si les enseignants doivent se concentrer davantage sur la variante orale, il est clair que les élèves doivent aussi apprendre à écrire le français. Ainsi, le choix n’est pas entre une variante de la négation ou l’autre, les deux sont pertinents pour la maîtrise du français.

En général, nous voyons que les enseignantes se servent souvent d’autres ressources que le manuel scolaire pour donner aux élèves l’accès à une langue authentique. Néanmoins, sur la base de leurs réponses, nous avons l’impression qu’ils ne travaillent la négation que dans les cas où la négation est explicitement traitée dans le manuel scolaire. Si la négation est beaucoup enseignée par l’écriture, il n’est pas surprenant que les élèves se concentrent sur la version écrite de la négation. Toutefois, F5-C nous a expliqué qu’ils se concentrent en fait à 70% sur le français oral au collège. S’ils travaillent à 70% avec le français oral, comme F5-C dit, c’est un paradoxe qu’ils enseignent aux élèves seulement la version écrite de la négation. Les enseignantes expliquent qu’ils utilisent des exercices et des textes des livres pour travailler avec la négation. C’est peut-être problématique lorsque le manuel scolaire est très basé sur la version écrite de la négation. Mais nous pouvons supposer qu’il y aura des phrases négatives dans le matériel authentique avec lequel ils travaillent. De cette façon, les

¹⁰ Voir page 9-10 pour plus d’information.

élèves seront exposés à la négation orale même s'ils ne se concentrent pas sur la négation.

6.2 Discussion générale

Lorsque le curriculum pour des langues étrangères (LK06 et LK20) met l'accent sur la communication quotidienne et spontanée et lorsque nous voyons que l'utilisation de *ne* continue de diminuer en français oral, il est illogique que les manuels scolaires se concentrent toujours sur l'approche écrite et que les élèves apprennent cette version de la négation. Dans le curriculum pour des langues étrangères, niveau I et II, certains des objectifs de la formation est que les élèves doivent être capables d'utiliser et comprendre un vocabulaire qui couvre des situations quotidiennes (Utdanningsdirektoratet, 2006 ; 2020). De plus, la communication est soulignée comme ce qui est l'élément le plus important dans LK20. Les études de Ashby (2001) et Hansen et Malderez (2004) nous montrent que l'utilisation de *ne* a continué de diminuer en France¹¹ et nous savons que *ne* joue presque plus de rôle dans le français canadien oral (Poplack et St-Amand, 2007). En enseignant la version formelle et écrite de la négation, les enseignants enseignent la version formelle orale qui ne correspond plus à ce qui est couramment utilisé pour la langue française. La communication est soulignée comme c'est qui est le plus important dans le nouveau curriculum, et les élèves vont plus souvent communiquer dans des environnements informels. *Ne* appartient aux variantes stylistiques formelles et non pas à la variante que les élèves doivent apprendre à parler. Ainsi, l'objectif de la formation, esquissé dans les programmes de langues étrangères pour les niveaux I et II, implique que les élèves doivent être capables de comprendre les deux variantes de la négation et de les relier à l'oral et à l'écrit.

Il est désormais clair que la négation écrite est beaucoup plus enseignée et utilisée que la négation orale par nos participantes. Les arguments abordés ci-dessus prouvent également que les manuels scolaires se concentrent sur la négation écrite. Le phénomène d'omission de *ne* a été observé comme un changement bien clair de la langue française orale, et il est donc important que les enseignants le communiquent en classe. En enseignant la version formelle et écrite, les enseignantes n'enseignent pas le registre auquel les élèves seront le plus souvent confrontés. *Ne* appartient aux les variantes stylistiques formelles plutôt qu'à la variante que les élèves devraient parler. Mais les enseignants ont besoin de support par du matériel d'apprentissage, comme des manuels scolaires et des guides pour les enseignants. Par conséquent, il est important que les manuels scolaires soient mis à jour des changements et qu'ils aient une relation claire avec le type de français qu'ils doivent transmettre. Cependant, les enseignants de langues étrangères (et en particulier les enseignants de français) peuvent avoir besoin d'être plus à jour sur les changements de langue, par exemple en discutant davantage pendant la formation des enseignants.

¹¹ Voir page 6 pour plus d'information.

7 Conclusion

Premièrement, cette recherche nous a permis de comprendre l'enseignement de la négation française en Norvège. Le but de cette étude est de savoir comment les enseignants de collège et de lycée réfléchissent autour de l'enseignement de la négation française considérant la variation de la négation écrite et orale. Donc, nous avons étudié si les enseignants considèrent comme évident cette différence, et nous avons examiné comment la négation est présentée dans les manuels. Nous avons mené un entretien ciblé avec cinq enseignantes, trois du collège et deux du lycée, qui enseignent la langue française.

En ce qui concerne la question a) *Comment la négation est-elle présentée dans les manuels scolaires ?* nous voyons que puisqu'il y a si peu d'attention portée à la variation de la négation du français dans les manuels scolaires, il appartient en fait à l'enseignant de décider s'il enseigne la différence. Ce n'est pas seulement dans la revue explicite de la négation dans les manuels, c'est-à-dire la grammaire et les exercices, que la distinction est absente, mais il en est de même du matériel audio fourni avec les manuels scolaires. Ainsi, il est principalement vrai que lorsque les élèves entendent le français en classe, la forme complète de la négation est utilisée. Lorsque les manuels traitent la différence entre la négation orale et écrite dans une telle mesure, ils sont en contradiction avec le développement du langage en français. Ils sous-communiquent une différence qui semble aujourd'hui systématique dans l'usage de la langue française, indépendamment du registre.

De plus, nous avons vu que pour la question b) *Comment les enseignants enseignent-ils cette variation ?* la tendance principale était que les enseignantes enseignent la version écrite de la négation. Les enseignantes utilisent souvent le manuel scolaire pour enseigner la négation et, comme mentionné, ils se concentrent sur l'approche écrite. Lors de l'apprentissage du français à l'école, il peut sembler difficile pour les locuteurs de L2 d'accepter qu'une phrase soit négative lorsqu'elle ne contient que *pas*.

Enfin, nous avons la question de recherche c) *Comment les enseignants réfléchissent-ils autour de l'enseignement de la négation ?* Les enseignantes pensent que les élèves communiquent aussi bien en utilisant *ne* et *pas*, et qu'il est plus facile pour les élèves de se concentrer sur une seule règle. Il semble que les enseignantes pensent que la négation écrite est la plus « correcte » et c'est pourquoi ils préfèrent l'enseigner. Les enseignantes semblent utiliser « le français standard écrit » comme synonyme au « bon français ». Il semble que leur idée de la grammaire est qu'elle est correcte à l'écrit, alors que la langue orale n'a pas de grammaire, ou que la grammaire n'est pas importante à l'oral. Une personne qui parle une langue qui n'est pas sa langue maternelle peut se sentir exposé et préfère de ne pas faire de fautes. Il peut sembler plus prudent d'être trop poli que de risquer d'être pris comme impoli. La surutilisation est donc peut-être considérée comme moins risquée. Pourtant, face au français authentique, il semble que les enseignantes commencent à réfléchir sur la variation entre la négation à l'écrit et à l'oral et la grande différence entre le « français scolaire » et la parole quotidienne en français.

Dans l'ensemble, cette étude nous a donné une image de la façon dont la négation est enseignée là où il y a une approche écrite claire dans les écoles norvégiennes, et qu'il appartient aux enseignants d'informer sur la variation orale. L'attitude de nos participantes était qu'il était « plus sûr » d'enseigner aux élèves la variante complète de la négation, pensant qu'elle est la plus correcte et qu'elle bénéficiera le plus aux élèves à l'avenir. Mais ce point de vue s'avère incompatible avec les études récentes selon lesquels les utilisateurs de langue seconde surutilisent *ne* en français oral, et que cette surutilisation apparaît comme un marqueur « d'étranger » pour les locuteurs natifs. L'enseignement de la négation en Norvège ne suit pas le développement récent du français parlé, où *ne* est omis dans la grande majorité des cas, aussi bien à l'usage formel du langage. De plus, lorsque le curriculum pour des langues étrangères (LK06 et LK20) met l'accent sur le fait que les élèves doivent apprendre à communiquer dans de différentes situations de communication, il est illogique que l'enseignement se concentre sur l'approche écrite et que les élèves apprennent cette version de la négation. Les enseignants ont donc besoin de soutien par des supports pédagogiques mis à jour sur ces évolutions en français et qui leur permettent d'enseigner la variation.

Limitations de cette étude :

En ce qui concerne la validité de notre étude, elle dépend de la mesure dans laquelle les données contiennent réellement des réponses aux questions de recherche posées. Il est important que les données générées soient considérées d'un point de vue subjectif, donc du point de vue de l'enseignante individuelle. Il peut être un problème que nous, comme chercheur, choissions de ne mettre en évidence que certaines parties des réponses pour nos analyses, mais cela réside dans la nature de la méthode.

Comme nous, comme chercheur, sommes bientôt enseignante de français, nous avons une expertise pédagogique sur le thème sur lequel nous souhaitons orienter la recherche. En conséquence, nous avons plusieurs idées préconçues sur les réflexions des enseignantes sur la négation et aussi les expériences en classe. Cette relation peut avoir une certaine influence sur la fiabilité de la recherche. Néanmoins, souvent, ce sera une condition préalable à la recherche que le chercheur ait un lien spécial et des réflexions sur ce qui doit être recherché (Tjora, 2013), et c'est également le cas pour cette recherche.

Finalement, nous avons essayé d'assurer la généralisabilité en nous référant à d'autres publications et recherches antérieures sur la négation. Notre recherche est basée sur cinq participantes, donc nous ne pouvons pas généraliser leurs réponses à tous les enseignants du français en Norvège. Néanmoins, les informations que nous avons recueillies auprès des participantes donnent un aperçu de l'enseignement de certains enseignants et de la manière dont l'enseignement de la négation peut avoir lieu en Norvège. Cet aperçu peut souvent être plus important que le potentiel de généralisation.

Bibliographie

- Armstrong, N. and Smith, A. (2002) The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French ne. *Journal of French Language Studies*, 12(1), 23-41. doi : <https://doi.org/10.1017/S0959269502000121>
- Ashby, W. (1981). The Loss of the Negative Particle ne in French : A Syntactic Change in Progress. *Language*, 57(3), 674-687. doi : 10.2307/414345
- Ashby, W. (2001). Un nouveau regard sur la chute du ne en français parlé tourangeau : S'agit-il d'un changement en cours ? *Journal of French Language Studies*, 11(1), 1-22. doi : <https://doi.org/10.1017/S0959269501000114>
- Berit Hansen, A. & Malderez, I. (2004). Le ne de négation en région parisienne : une étude en temps réel. *Langage et société*, 107(1), 5-30. doi : <https://doi.org/10.3917/lis.107.0005>
- Cappelen Damm. (2009, 23 juin). *Lærerveiledning*. https://enchante2.cappelendamm.no/c163000/artikkel/vis.html?tid=272179&strukt_tid=163000
- Cappelen Damm. (2010, 23 novembre). *Lærerveiledning*. <https://enchante.cappelendamm.no/c102074/artikkel/vis.html?tid=155383>
- Cappelen Damm. (2012). *Enchanté 1*. <https://enchante1-versjon2.cappelendamm.no/index.html>
- Cappelen Damm (2013). *Enchanté 2*. <https://enchante2-versjon2.cappelendamm.no/>
- Coveney, A. (1998). Awareness of linguistic constraints on variable ne omission. *Journal of French Language Studies*, 8(2), 159-187. doi : <https://doi.org/10.1017/S0959269500004130>
- Donaldson, B. (2017). Negation in Near-Native French : Variation and Sociolinguistic Competence. *Language Learning*, 67(1), 141-170. doi : <https://doi.org/10.1111/lang.12201>
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2011). How to design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. Dans Mackey, A. & Gass, S. M. (dir.). *Research methods in second language acquisition : A practical guide*. (5, p. 74-94). Chichester : Wiley-Blackwell.
- Engstrøm, L. (2019). *Salut 8*. Oslo : Aschehoug undervisning.
- Engstrøm, L. (2020). *Salut 9*. Oslo : Aschehoug undervisning.
- Etienne, C., & Sax, K. (2009). Stylistic variation in French : Bridging the gap between research and textbooks. *The Modern Language Journal*, 93(4), 584-606.

doi : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00931.x>

- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning - Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga*. (Rapport 21.) Volda : Høgskolen i Volda.
- Hansen, M. M. (2013) Negation in the history of French. Dans Willis, D., Lucas, C., Breitbarth, A. (dir.) *The History of Negation in the Languages of Europe and the Mediterranean*, 57, 674-687. Oxford University Press.
- Helland, H. P. (2006). *Ny fransk grammatikk*. (2e éd.). Oslo : Universitetsforlaget.
- Jorand, V. S. D. (2006). *C'est chouette 1*. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lokøy, G., et Ankerheim, B. (2009). *Contours*. (2e éd.). Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meisner, C., Robert-Tissot, A. et Stark, E. (2015). L'absence et la présence du « ne » de négation. Dans *Encyclopédie grammaticale du français*. http://www.encyclogram.fr/notx/008/008_Notice.php
- Poplack, S., & St-Amand, A. (2007). A real-time window on 19th-century vernacular French : The Récits du français québécois d'autrefois. *Language in Society*, 36(5), 707-734. doi : [10.1017/S0047404507070662](https://doi.org/10.1017/S0047404507070662)
- Riegel, M., Pellat, J.C., et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français*. (7e éd.). Paris : Presses Universitaires de France
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2e éd.). Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i fremmedspråk*. (FSP1-01). <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i fremmedspråk*. (FSP01-02). <https://www.udir.no/kl20/fsp01-02?lang=nob>
- van Compernelle, R. A. (2008). Morphosyntactic and phonological constraints on negative particle variation in French-language chat discourse. *Language Variation and Change*, 20(02), 317-339. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954394508000112>
- van Compernelle, R. A. (2010). The (slightly more) productive use of ne in Montreal French chat. *Language Sciences*, 32, 447-463.
- van Compernelle, R. A., & Williams, L. (2012). Teaching, learning, and developing L2 French sociolinguistic competence : A sociocultural perspective. *Applied Linguistics*, 33(2)184-205. doi : <https://doi.org/10.1093/applin/amr048>
- van Compernelle, R. A. (2015). Native and non-native perceptions of appropriateness in the French second-person pronoun system. *Journal of French Language Studies*, 25(1), 45-64. doi : [10.1017/S0959269513000471](https://doi.org/10.1017/S0959269513000471)

Zribi-Hertz, A. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français : Quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of French Language Studies*. 21(02), 231 – 256.
doi: [10.1017/S0959269510000323](https://doi.org/10.1017/S0959269510000323)

Annexe 1

Le guide d'entretien

Informasjon som gjentas for informantene før intervjuet (i tillegg til informasjonsskrivet de har mottatt på forhånd):

Intervjuet blir tatt opp med lydfil og deretter transkribert. Direkte sitater kan bli brukt, men personidentifiserende opplysninger vil bli slettet og det er OK om du vil fjerne noe etter intervju slutt.

Åpningsspørsmål

Hvor gammel er du?

Hvor lenge har du undervist i fransk?

På hvilket trinn underviser du i fransk?

Hvordan har du lært deg fransk?

I hvilken grad har du formelle studier i fransk?

Hvor ofte er du i Frankrike?

Hva tenker du kort om din rolle som fransklærer?

Undervisning i fransk

Hvilke lærebøker har dere tilgang til?

Hvordan jobber dere med tekster i undervisningen? Bruker dere læreboka eller annet materiale?

Hvordan jobber elevene oftest med faget?

Hva slags undervisningsform tas oftest i bruk når det undervises i fremmedspråket?

Undervisning i fransk negasjon

Hva er din tradisjon med undervisningen av negasjon?

Hvilke forkunnskaper bør elevene ha for å jobbe med negasjon?

Det er ganske stor forskjell på negasjon i skriftlig og muntlig fransk. Hvordan jobber du med dette i undervisningen?

Når dere jobber med negasjon, legger dere mest vekt på skriftlig eller muntlig?

Fokuserer du på forskjellene mellom skriftlig og muntlig?

Hva mener du er mest utfordrende for norske elever å lære når det gjelder negasjon?

I hvilken grad snakker dere bevisst om stilistisk variasjon i sammenheng med negasjon?

Hvordan tar lærebøkene opp negasjon? Syns du negasjon er tilstrekkelig behandlet i lærebøkene?

Eventuelt; hvilke andre materiale bruker du for å jobbe med negasjon?

Hvilke andre varianter av negasjon på fransk pleier du å undervise (om)?

Avslutningsvis:

Har du noe du ønsker å tillegge som du føler ikke har kommet fram? Noen erfaringer du har lyst til å fortelle om?

Annexe 2

Lettre d'information sur la recherche et un formulaire de consentement

Vil du delta i forskningsprosjektet "Undervisning av fransk negasjon i Norge"?

Dette er et spørsmål til deg fordi du underviser i fransk, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke undervisningen av fransk negasjon i Norge. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er altså å finne ut hvordan lærere underviser i fransk negasjon i Norge. I moderne fransk har den muntlige delen av nektelse endret seg, og derfor vil jeg finne ut om undervisningen er deretter, og om det er forskjell på undervisning av nektelse når det gjelder muntlig og skriftlig. Andre relevante spørsmål vil være om hvordan negasjon er presentert i lærebøkene, hvordan lærerne reflekterer rundt undervisningen av nektelse og hvilke tradisjoner de har i å undervise i nektelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU.

Therese Løvli Ilebekk og Kjersti Faldet Listhaug (veileder).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du underviser i fransk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil delta i et fokusert dybdeintervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder noen personlige spørsmål som hvordan du har lært fransk, hvilke studier du har i fransk, hvor ofte du besøker Frankrike, hvor lenge du har undervist i fransk, samt spørsmål om undervisning av nektelse. Jeg vil ta opp intervjuet med lydopptaker, men sletter det rett etter transkribering, og opplysninger som kan identifisere deg vil bli slettet. Det vil kun være min veileder og jeg som har tilgang til lydfiler, og disse vil bli slettet ved prosjektslutt, innen 1/7-2020.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Deltakelsen vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller arbeidsgiver. Dersom du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Intervjuene vil tas opp med lydopptaker, men de transkriberes etterpå og da slettes alle opplysninger som kan være personidentifiserende. Filene lagres på NTNU OneDrive, og lydfilene lagres i en egen, separat, mappe med adgangsbegrensning hvor filene

krypteres. Her er NTNUs informasjon om kryptering av filer:
<https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Kryptering+av+filer>.

Navnet ditt i prosjektet kan for eksempel være F1 (=Fransklærer 1). Jeg presiserer igjen at det kun er min veileder og jeg som har tilgang til opplysningene du gir.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i midten av mai, men det vil være en forsvaring av oppgaven i juni.

Lydfilene og personopplysningene du gir vil bli slettet ved prosjektslutt. Personopplysninger som kan identifisere deg vil for så vidt bli slettet under transkribering, altså lenge før prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra NTNU har NSD – *Norsk senter for forskningsdata AS* vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Therese Løvli Ilebekk, ilebekktherese@gmail.com, tlf: 922 872 17
- Kjersti Faldet Listhaug (veileder), kjersti.listhaug@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 930 790 38
- NSD – *Norsk senter for forskningsdata AS*, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 555 821 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning av fransk negasjon i Norge*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *dybdeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *1. juli 2020*.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Masterarbeidets relevans for lektoryrket

Kirsti Birgitte Furre (Utdanningsdirektoratet, 2019) understreker at den nye læreplanen legger til rette for at elevene skal bli aktive språkbrukere som kan ta i bruk språket i varierte og autentiske kommunikasjonssituasjoner. Videre er kommunikasjon understreket som det viktigste kjerneelementet i LK20. Kommunikasjon har også vært viktig i LK06. I læreplanene for fremmedspråk (LK06 og LK20) i både nivå I og II er det lagt vekt på at elevene blant annet skal ha et ordforråd tilpasset dagligdagse kommunikasjonssituasjoner og forstå innholdet i skriftlige og muntlige autentiske tekster. Av den grunn syns jeg det var interessant å få en dypere forståelse av hvilken type fransk som læres bort i norske klasserom. Negasjon er såpass ulikt i skriftlig og muntlig at jeg ble nysgjerrig på hvordan akkurat dette fenomenet ble undervist. Det å se på undervisning i lys av språkutviklinga er viktig og vil forbli det i årene som kommer, og derfor er dette noe jeg har viet oppmerksomhet i arbeidet mitt.

I denne masteroppgaven har jeg også studert ulike lærebøker. Jeg vet derfor hvilken fransk lærebøkene baserer seg på og hvordan et fenomen som for eksempel negasjon blir presentert i norske lærebøker. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg også fått et solid innsyn i hvordan et utvalg språklærere planlegger og reflekterer rundt undervisningen og hvilke læremidler de bruker. I tillegg har jeg lært at det er en del faktorer som spiller inn på i hvor stor grad man kan eksponere elevene for autentisk språk. Kommunikasjon er som nevnt et viktig element i språkopplæringen, og da å spesielt kunne kommunisere i dagligdagse samtaler om ulike temaer. Av den grunn er det viktig at elevene får god opplæring i å uttrykke seg selv på målspråket. For å nå dette målet er det viktig at jeg, som lærer, har god kunnskap om variasjonen i det skriftlige og muntlige språket og at jeg er oppdatert på språkutviklingen i målspråket.

Denne masteroppgaven har i stor grad bidratt til min personlige innsikt i undervisning av språkvariasjoner. En mer indirekte erfaring jeg har tilegnet gjennom arbeidet med masteroppgaven er grundig skriveerfaring, ikke bare i det å produsere større tekster, men også læringsutbytte av forskende skriving og læring gjennom skriveprosesser. Videre har jeg funnet og lest flere forskningsartikler rundt et visst fenomen, noe som gjør at jeg har en viss kunnskap til hvordan jeg kan oppdatere meg på nylig forskning og jeg har dermed også en større mulighet til å fortsette å oppdatere språkkunnskapene mine. Dette er ting jeg tar med videre inn i klasserommet hvor min oppgave er å sørge for at elevene får best mulig læringsutbytte i faget. Jeg opplever at arbeidet jeg har utført i forbindelse med denne masteroppgaven har styrket mitt faglige grunnlag for å hjelpe elevene til å nå læringsmålene.

