

Siri Beatrice Pedersen

Façons de mesurer les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique en Français L3

Masteroppgave i Lektorutdanning i språkfag

Veileder: Kjersti Faldet Listhaug

November 2023

Siri Beatrice Pedersen

Façons de mesurer les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique en Français L3

Masteroppgave i Lektorutdanning i språkfag
Veileder: Kjersti Faldet Listhaug
November 2023

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

Résumé

Cette étude porte sur les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique et vise à explorer le sujet en posant la question de recherche suivante : Comment mesurer les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique en français L3 ?

Après avoir analysé la littérature existante sur le sujet et établi une définition des concepts de connaissance métalinguistique et de conscience métalinguistique, une étude métalinguistique a été menée. Cette étude a été menée à travers deux questionnaires en ligne. Le premier questionnaire consistait en quatre tests métalinguistiques en français ; *Le test d'identification de la fonction des mots* et *le test d'identification de la classe de mots* qui étaient censés mesurer les connaissances métalinguistiques, ainsi que *le test de conscience morphologique* et *le test de structure de phrase* qui étaient censés mesurer la conscience métalinguistique. Les versions françaises des tests métalinguistiques ont été développées et testées pour la présente étude. En plus des tests métalinguistiques, le premier questionnaire comprenait une version française du test LexTALE pour établir les compétences linguistiques des participants, ainsi qu'un questionnaire de base. Le deuxième questionnaire était constitué de la version anglaise de tous les tests métalinguistiques et de la version anglaise du test LexTALE. Les questionnaires ont été distribués à un petit groupe de participants composé d'étudiants universitaires qui étudient le français au niveau universitaire.

La taille de l'échantillon était trop petite pour tirer des conclusions statistiques, mais les résultats indiquent que les tests métalinguistiques testés dans cette étude peuvent potentiellement mesurer les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique. Le test d'identification de fonction de mot et le test d'identification de classe de mot semblent mesurer les connaissances métalinguistiques et ont été les tests les plus réussis. Les versions françaises du test de conscience morphologique et du test de structure de phrase semblaient mesurer d'une manière ou d'une autre la conscience métalinguistique, mais elles devraient toutes deux être revues et développées davantage avant d'être potentiellement utilisées dans une étude ultérieure.

Abstract

This study is about metalinguistic knowledge and metalinguistic awareness and aims to explore the topic by posing the following research question: How can we measure metalinguistic knowledge and metalinguistic awareness in L3 French?

After analyzing existing literature on the topic and establishing a definition for the concepts of metalinguistic knowledge and metalinguistic awareness, a metalinguistic study was conducted. This study was conducted through two online questionnaires. The first questionnaire consisted of four metalinguistic tests in French; The word function identification test and the word class identification test that were assumed to measure metalinguistic knowledge, and the morphological awareness test and the sentence structure test that were assumed to measure metalinguistic awareness. The French versions of the metalinguistic tests were developed and piloted for the present study. In addition to the metalinguistic tests, the first questionnaire included a French version of the LexTALE test to establish the participants language proficiency, and a background questionnaire. The second questionnaire consisted of the English version of all the metalinguistic tests, and the English version of the LexTALE test. The questionnaires were distributed to a small participant group consisting of university students that study French at university level.

The sample size was too small to draw any statistical conclusions, but the results indicate that the metalinguistic tests tested in this study can potentially measure metalinguistic knowledge and metalinguistic awareness. The word function identification test and the word class identification test seem to be measuring metalinguistic knowledge and were the most successful out of the tests. The French versions of the morphological awareness test and sentence structure test seemed to somehow measure metalinguistic awareness, but they should both be reviewed and further developed before potentially being used in a later study.

Remerciements

Tout d'abord un grand merci à ma directrice de mémoire, Kjersti Faldet Lishaug pour être une directrice fabuleuse tout au long du processus de rédaction. Sa conseil, aide, et pas des moindres sa patience quand les choses allaient lentement est vraiment apprécié.

Ensuite, un merci à Sophie Vauclin pour relire les tests métalinguistiques françaises, et à Eirik Hvidsten et à Hans Petter Helland pour l'aide de recruter des participants pour l'étude.

Finalement, un grand merci à ma famille, mes amis et mes collègues pour tout le support et encouragements.

Table de matières

Figures	xi
Tableaux	xi
Abréviations.....	xi
1 Introduction	13
1.1 Clarifications des terminologies	13
2 Théorie	15
2.1 Des connaissances métalinguistiques et de conscience métalinguistique.....	15
2.1.1 Connaissances métalinguistiques	15
2.1.2 Conscience métalinguistique.....	16
2.1.3 Connexion entre MLK et MLA	17
2.1.4 Définition pour cette étude	17
2.2 L'importance de MLA et MLK dans l'acquisition d'une L2 ou une L3	18
2.3 Études précédents sur le rôle de MLK et de MLA dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue	19
2.3.1 Des tests utilisés en recherche précédent de MLK et MLA.....	21
2.3.2 La difficulté avec tester le MLK et le MLA	21
2.4 Les tests de l'étude présente	22
2.4.1 Développement des tests	23
3 Méthode	27
3.1 Question de recherche	27
3.2 Participants	27
3.2.1 Partie 1 - français.....	27
3.2.2 Partie 2 - anglais.....	28
3.3 Questionnaire	28
3.3.1 Tests de compétence en L2 et L3	29
3.3.2 Prédications	29
3.4 Codage	30
4 Résultats	31
4.1 Corrélations.....	31
4.1.1 Corrélations des tests de français	32
4.1.2 Corrélations des tests d'anglais.....	33
4.1.3 Corrélations entre les langues.....	34
4.2 Analyse qualitative des résultats de français	36
4.2.1 Analyse du test de conscience morphologique.....	36
4.2.2 Analyse du test de structure de phrase	37

4.2.3	Analyse du test de fonction de mot.....	38
4.2.4	Analyse du test d'identification des classes de mots.....	39
4.2.5	Analyse des scores totaux des tests français.....	40
5	Discussion.....	43
5.1	La mesure de MLK.....	43
5.2	La mesure de MLA.....	44
5.3	Discussion générale.....	45
5.4	Limitations and future research.....	46
6	Conclusion.....	49
	Bibliographie.....	51
	Annexe.....	53

Figures

Figure 1 : Corrélation entre le score totale des tests français et le score du LexTALE français	33
Figure 2 : Corrélation entre le score totale des tests anglais et le score du LexTALE anglais	33
Figure 3 : Corrélation entre le score LexTALE français et le score du LexTALE anglais.....	34
Figure 4 : Corrélation entre le score total des tests français et le score total des tests anglais	35
Figure 5 : Corrélation entre le score total des tests français et le score de LexTALE anglais	35
Figure 6 : Scores individuels du test de conscience morphologique	36
Figure 7 : Scores individuels du test de structure de phrase.....	37
Figure 8 : Scores individuels du test de fonction de mot	39
Figure 9 : Scores individuels de test d'identification des classes de mots	40
Figure 10 : Scores individuels de tous les tests français.....	41

Tableaux

Tableau 1: les résultats des tests en français	31
Tableau 2: les résultats des tests en anglais	32

Abréviations

L2	Langue deuxième
L3	Langue troisième
MLK	Connaissances métalinguistique (metalinguistic knowledge)
MLA	Conscience métalinguistique (metalinguistic awareness)

1 Introduction

Le processus d'acquisition du langage est complexe et toutes les parties de ce processus ne sont pas aussi visibles à l'œil nu. Cette étude vise à explorer deux des parties impliquées dans l'acquisition d'une langue, à savoir les connaissances métalinguistiques (MLA) et la conscience métalinguistique (MLK). Ces concepts sont abstraits et difficiles à rechercher. Il existe des recherches sur le thème des connaissances métalinguistiques et de la conscience métalinguistique, cependant, les définitions des concepts et les résultats des recherches existantes varient considérablement selon la littérature. Il existe également peu de recherches sur la MLK et la MLA en français ou sur leur importance dans l'acquisition d'une langue troisième. Ceci nous amène à la question de recherche de la présente étude.

QR : Comment tester des connaissances métalinguistiques et de la conscience métalinguistique en français L3 ?

Afin d'étudier la question de recherche, cette thèse commencera par explorer la littérature précédente sur les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique, y compris les définitions existantes de ces termes avant d'établir des définitions de travail pour la présente étude. Quatre tests métalinguistiques développés par Wilhelmsen (2022) pour son étude ont été adaptés et développés au français pour la présente étude. Les versions anglaises des tests de Wilhelmsen (2022) et les versions françaises des tests développés pour cette thèse sont distribuées à un groupe d'étudiants universitaires via un questionnaire en ligne. Les résultats de ces tests seront analysés et discutés en relation avec la question de recherche.

1.1 Clarifications des terminologies

Cette section présente brièvement la terminologie clé qui apparaît tout au long de cette étude.

La langue seconde, ou L2, est un terme utilisé pour décrire une langue apprise après la petite enfance. Dans cette étude, la L2 s'applique uniquement à la première langue étrangère acquise après la langue maternelle. Voici un exemple qui est également le plus pertinent pour cette étude : en Norvège, tous les enfants apprennent l'anglais dès leur entrée à l'école. Pour un grand nombre de Norvégiens, c'est la première langue qu'ils apprennent qui n'est pas leur norvégien natal. Cela fait de l'anglais leur deuxième langue.

La langue troisième, ou L3, est comme langue seconde, un terme utilisé pour décrire une langue apprise après la petite enfance. Une L3 doit être apprise après la L2, ce qui en fait la deuxième langue étrangère qu'une personne acquiert. Pour un grand nombre de Norvégiens, cela se produit au collège, lorsque les élèves doivent apprendre une deuxième langue étrangère à l'école. Vous pouvez avoir le norvégien comme langue maternelle, puis commencer l'école et apprendre l'anglais comme une deuxième langue, et lorsque vous commencez le collège, vous apprenez le français comme langue troisième.

Les connaissances explicites sont dans cette étude utilisées pour décrire les connaissances linguistiques qui peuvent être facilement articulées, exprimées en mots et communiquées. Vous êtes conscient de cette connaissance et pouvez la décrire explicitement.

Les connaissances implicites, quant à elles, font référence à des connaissances enracinées et automatisées en nous, et elles sont difficiles à décrire avec des mots. Les connaissances implicites sont plus intuitives et s'acquièrent par l'expérience et la pratique. Un exemple de ceci est une langue maternelle. Chacun est capable de parler sa langue maternelle, en suivant toutes les règles de grammaire, sans forcément être capable de décrire ces règles. Ceci est souvent différent d'une deuxième ou d'une troisième langue, où l'on reçoit plus d'enseignement en grammaire et où l'on a donc souvent plus des connaissances explicites.

MLK et *MLA* sont les concepts les plus importants de cette étude. Ces termes seront approfondis et définis dans la section 2.1.

2 Théorie

Ce chapitre vise à établir un contexte théorique pour la présente étude. Les sous-chapitres exploreront les définitions de la conscience métalinguistique et des connaissances métalinguistiques dans la littérature antérieure, une définition de travail pour la présente étude et les recherches antérieures sur la MLA et la MLK, y compris les méthodes qu'ils ont utilisées. Enfin, une description détaillée sera donnée du processus de développement des tests créés pour la présente étude.

2.1 Des connaissances métalinguistiques et de conscience métalinguistique

Cette section explorera les différentes définitions de la connaissance métalinguistique (MLK) et de la conscience métalinguistique (MLA) qui existent dans la littérature de base. Les deux termes seront d'abord étudiés séparément, puis étudiés l'un par rapport à l'autre, avant de donner une définition pour la présente étude. La présente étude utilisera les abréviations anglaises pour les termes ; MLK (metalinguistic knowledge) et MLA (metalinguistic awareness). Cela est dû au fait que les débuts des mots *connaissance* et *conscience* en français sont les mêmes. Les abréviations de ces termes en français se ressembleraient donc et seraient impossibles à distinguer. Nous avons décidé qu'il serait plus mis en ordre d'utiliser les abréviations anglaises.

2.1.1 Connaissances métalinguistiques

Ellis (2004) définit les connaissances L2 *explicites* comme la connaissance déclarative et souvent verbalisable des caractéristiques grammaticales, lexicales, phonologiques, sémantiques et pragmatiques d'une L2 ainsi que la connaissance d'un métalangage pour marquer ces connaissances. Les connaissances explicites en L2 sont apprenables et verbalisables, et elles sont retenues consciemment. Cette connaissance est généralement accessible par un processus contrôlé dans le cas où l'apprenant éprouve des difficultés linguistiques dans l'utilisation de la L2. L'étendue et la profondeur des connaissances explicites en L2 varient d'un apprenant à l'autre.

La définition d'Elder & Manwaring (2004) des connaissances *implicites* et explicites est basée sur Ellis (2004), disant que les connaissances implicites sont des connaissances inconscientes et non analysées qui sont automatisées et donc faciles à utiliser pour la performance linguistique. Ces connaissances sont celles qui sont acquises par des locuteurs natifs ou des apprenants L2 dans des contextes d'apprentissage naturalistes ou par l'expérience. Les connaissances explicites, en revanche, sont souvent apprises plutôt qu'acquises, elles sont conscientes, déclaratives et uniquement accessibles via un processus contrôlé. La connaissance explicite est déclarative en ce sens qu'elle est constituée de faits ou d'unités d'information distinctes.

Falk et al. (2015) définit la connaissance métalinguistique comme la connaissance consciente que l'on a des règles linguistiques d'une langue. Elles ont également mentionné comment Roehr & Gánem-Gutiérrez (2009, pp. 165-166) définissent les connaissances explicites comme des connaissances qui peuvent être portées à la conscience et qui

peuvent potentiellement être disponibles pour l'exportation verbale, et qui sont représentées de manière déclarative.

Roehr (2008) mentionne comment les connaissances métalinguistiques ont généralement été définies comme la capacité des apprenants à décrire, corriger et expliquer les erreurs de L2. Il est également mentionné que plus récemment, cette définition a été étendue pour inclure également la capacité d'analyse linguistique en L1 chez les apprenants, telle que mesurée par des tests traditionnellement utilisés pour évaluer les composants de l'aptitude à l'apprentissage des langues.

Nous voyons ainsi qu'il y a une distinction entre MLK explicite et implicite, où la MLK explicite s'attache à ce que nous savons consciemment et pouvons facilement décrire, alors que la MLK implicite se caractérise d'être subconscient et peut être difficile à exprimer explicitement.

2.1.2 Conscience métalinguistique

Reder et al. (2013) définit la conscience métalinguistique comme la capacité de se distancer du contenu de la parole et de se concentrer plutôt sur les caractéristiques structurelles de la langue et les propriétés de la langue en tant qu'objet. Ensuite, le locuteur peut consciemment réfléchir et manipuler ces caractéristiques structurelles, ce qui à son tour conduira au développement de ses capacités sémantiques. Reder et al. (2013) également décrit comment la conscience phonologique, morphologique et syntaxique sont des capacités métalinguistiques qui sont part de la MLA.

Tunmer & Herriman (1984) sont d'accord avec Reder et al. (2013) en disant que la conscience métalinguistique peut être définie comme la capacité de manipuler et de réfléchir sur les caractéristiques structurelles du langage parlé, en traitant le langage lui-même comme un objet hors de la pensée, plutôt que d'utiliser uniquement le système linguistique pour comprendre et produire des phrases. Quelqu'un qui est conscient de la métalinguistique sait apprécier comment la parole passe des signaux acoustiques à une signification voulue et comment elle peut être regardée avec l'œil de l'esprit et comment elle peut être démontée et reconstruite. Ils décrivent ensuite comment la conscience métalinguistique fait référence à la conscience des instanciations de termes métalinguistiques tels que *phonème, mot, phrase, etc.*, mais pas à la connaissance des termes eux-mêmes. Cependant, il est également mentionné qu'une définition ne peut pas régler la question de ce qu'est la conscience métalinguistique, et que la définition donnée ne doit être considérée que comme une définition de travail du concept pour aider à nous guider dans la reconnaissance des données pertinentes.

Jessner (2008) caractérise la MLA comme la capacité de concentrer son attention sur la structure linguistique et d'alterner entre l'accent mis sur la structure et sur la signification. De plus, elle a mis l'accent sur la capacité à classer des mots dans leurs parties respectives du discours, de basculer l'attention entre la structure, la fonction et la signification, et d'élucider la justification du rôle spécifique d'un mot. En outre, Jessner a soutenu que le métalangage représente l'expression la plus explicite de la conscience métalinguistique.

Concernant la MLA, les travaux de Bialystok (2001) ont exploré les domaines de la conscience et de l'attention. Ce qui conduit à la conclusion que l'attention joue un rôle crucial dans la MLA. Cela implique que la MLA n'est pas un état continu mais plutôt la capacité de diriger brièvement son attention sur le langage. En termes plus simples, la MLA entre en jeu lorsque les individus passent de la simple production et compréhension du langage, en s'appuyant sur des connaissances linguistiques implicites, à l'engagement actif

de leur attention dans la forme et la structure du langage, en utilisant la conscience linguistique à un méta-niveau élevé.

2.1.3 Connexion entre MLK et MLA

Dans la littérature présentée, les liens potentiels entre MLA et MLK ont été peu explorés, et ces deux concepts sont parfois décrits de manière similaire. Néanmoins, en considérant plusieurs perspectives, une relation potentielle entre elles devient apparente. Tunmer et Herriman (1984) soutiennent que le métalangage n'est pas une condition préalable à la MLA. Bien que cela ne soit pas une condition préalable, cela pourrait être considéré comme une conséquence de la MLA, ou même comme une manifestation possible de celui-ci, conformément à l'affirmation de Jessner (2008) selon laquelle le métalangage constitue l'expression la plus explicite de la MLA. De plus, le métalangage sert d'outil pour transmettre la MLK. Ainsi, la MLA peut sans doute être considéré comme une condition préalable au développement et à l'expression de la MLK, car la MLA implique la capacité de se concentrer sur les éléments du langage qui peuvent constituer la MLK. La principale distinction entre ces deux concepts réside dans le fait que la MLA est une compétence liée à l'attention, tandis que la MLK représente une connaissance explicite qui peut ou non être articulée, et lorsqu'elle l'est, elle s'aligne souvent sur la MLA.

En plus, Falk et al. (2015) décrivent la MLA comme la capacité de contempler et de manipuler des éléments linguistiques, des réglementations ou des données. En outre, ils affirment que dans la littérature sur le multilinguisme, la relation entre les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique n'est pas toujours tout à fait claire. Dans le contexte de leur étude (Falk et al., 2015), MLK fait référence à la conscience des règles linguistiques au sein d'une langue spécifique. La connaissance explicite est ce qui peut être consciemment accessible, potentiellement communiqué verbalement, et qui est représenté de manière déclarative (Falk et al., 2015).

2.1.4 Définition pour cette étude

Cette section présente les définitions de MLK et MLA qui seront utilisées dans la présente étude. Par souci d'ordre et de simplicité, la présente étude utilisera les mêmes définitions que Wilhelmsen (2022). Il est important de noter qu'il ne s'agit pas de définitions universellement acceptées mais plutôt de définitions opérationnelles développées pour la thèse de Wilhelmsen. Ces définitions de travail s'inspirent de diverses définitions existantes trouvées dans la littérature discutée précédemment.

MLK concerne la connaissance explicite de la langue. Cela englobe à la fois les connaissances à une langue spécifique et celles générales. Une instance de MLK spécifique à une langue pourrait impliquer la connaissance des règles morphosyntaxiques des langues connues. Le terme « langue générale » n'implique pas l'universalité, car très peu de caractéristiques linguistiques sont véritablement universelles dans toutes les langues. Dans le contexte de cette étude, le terme « langue générale » est utilisé pour décrire des caractéristiques linguistiques qui sont soit présentes dans toutes les langues qu'une personne connaît soit absentes dans toutes. Ce qui distingue la MLK des connaissances linguistiques implicites, c'est sa nature explicite et déclarative, ainsi que la possibilité d'articuler ces connaissances à l'aide du métalangage. Rendre quelque chose explicite nécessite une attention ciblée.

La MLA est la capacité de diriger son attention sur la langue elle-même, en particulier sur sa forme et sa fonction, plutôt que sur son contenu. La MLA ne nécessite pas l'expression explicite de connaissances mais, à son niveau le plus fondamental, implique la capacité de

prendre conscience du langage et d'y réfléchir. Néanmoins, l'attention portée au langage facilitée par la MLA peut également conduire à la formulation de connaissances explicites et à l'expression vocalisée de ces connaissances, c'est-à-dire la MLK. Semblable à la MLK, la MLA peut englober à la fois des fonctionnalités générales du langage, telles que définies ci-dessus, et des aspects à une langue spécifique.

2.2 L'importance de MLA et MLK dans l'acquisition d'une L2 ou une L3

Pendant longtemps, l'acquisition d'une troisième langue (TLA) a été considérée simplement comme une variante de l'acquisition d'une seconde langue (SLA). Jessner (1999) a montré dans son article que TLA n'est en fait pas la même chose SLA. Les expériences d'apprentissage antérieures des langues modifient la qualité de l'apprentissage des langues, ce qui implique que l'acquisition d'une troisième langue est différente de l'acquisition d'une deuxième langue. L'apprenant qui a une expérience d'apprentissage de langues antérieures et l'apprenant sans une telle expérience antérieure développent souvent des stratégies d'apprentissage différentes. Cela peut conduire à l'accélération du processus d'apprentissage des langues pour l'apprenant expérimenté, en raison du développement de compétences cognitives avancées dans l'apprentissage des langues (Jessner, 1999).

Jessner (1999) a également constaté qu'en enseignant les similitudes entre les langues, la conscience métalinguistique peut être augmentée chez l'apprenant. Elle maintient que l'éducation multilingue devrait se concentrer sur l'augmentation de la conscience métalinguistique des étudiants en langues en leur enseignant des similitudes entre la langue cible et les langues qu'ils connaissent déjà (Jessner, 1999). Jessner déclare qu'il pourrait y avoir un effet positif pour l'enseignement des langues en se concentrant sur les similitudes entre les langues des apprenants. Cela entraînera à son tour une réactivation de la connaissance des langues précédentes des apprenants, et ainsi les connaissances linguistiques antérieures peuvent guider les apprenants dans le développement d'un autre système linguistique (Jessner, 1999). Une condition sous-jacente à cette façon de penser est que la conscience métalinguistique, considérée comme renforcée chez les multilingues, joue un rôle central et facilitateur dans l'acquisition de langues additionnelles.

Dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage multilingue, il existe une conviction selon laquelle les connaissances métalinguistiques et la conscience de ces connaissances jouent un rôle essentiel dans le développement du multilinguisme et l'acquisition de nouvelles langues (Jessner, 2006). Cette idée a gagné du terrain dans le domaine, avec des racines remontant aux travaux influents de Peal et Lambert en 1962, comme mentionné dans Jessner (2006). Ils ont découvert que les enfants bilingues présentaient des avantages cognitifs par rapport aux enfants monolingues, attribuant cela aux capacités métalinguistiques des individus bilingues. Au fil des années, l'intérêt pour les tâches métalinguistiques, la conscience métalinguistique et les compétences métalinguistiques en relation avec le bi- et le multilinguisme s'est augmenté. Des études menées par Bialystok et ses collègues, qui ont retenu l'attention du monde entier, ont confirmé que les avantages cognitifs du bilinguisme s'étendent aux personnes âgées. Les recherches existantes ont montré une corrélation modérée entre la maîtrise d'une langue seconde par les apprenants et leurs connaissances métalinguistiques, bien que la définition et la mesure précises des connaissances métalinguistiques varient selon les différentes études (Roehr, 2008). C'est l'une des raisons pour lesquelles la recherche dans ce domaine est importante.

Comme Jessner (1999) a établi, il n'y a pas eu autant de recherches sur l'acquisition d'une troisième langue que sur l'acquisition d'une langue seconde. S'il reste encore des lacunes à reboucher dans la recherche sur la MLA et la MLK en général, il existe une lacune encore plus grande à reboucher en ce qui concerne la recherche sur la MLA et la MLK en relation avec le multilinguisme et l'acquisition d'une troisième langue. En comprenant mieux comment fonctionnent les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique, comment elles se développent et comment elles sont corrélées au multilinguisme et à l'acquisition d'une troisième langue, un meilleur enseignement des langues peut également être dispensé. Cette recherche peut potentiellement aider les professeurs de langues avec optimaliser leur travail d'enseignement des langues. Cela s'applique également à moi en tant que futur professeur de français dans les écoles norvégiennes.

2.3 Études précédents sur le rôle de MLK et de MLA dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue

Une étude de maîtrise menée par Wilhelmsen (2022) a étudié les concepts de MLA et MLK et leur relation les uns avec les autres, avec la compétence en L2 et avec les facteurs contextuels. Une étude quantitative a été menée sur des participants adultes avec le norvégien comme première langue et l'anglais comme deuxième langue. Les participants ont répondu à une enquête consistant en une série de tests métalinguistiques visant à mesurer les concepts mentionnés, en plus d'un questionnaire de fond. L'étude a trouvé une corrélation dans une certaine mesure entre la compétence de la L2 et la MLA, mais n'a trouvé aucune corrélation significative entre la compétence de la L2 et la MLK. En raison de la petite taille de l'échantillon et de la fiabilité des tests, il y avait peu de résultats clairs à recueillir. Les résultats indiquent cependant qu'il peut y avoir des moyens de mesurer MLA et MLK, et que la méthode d'utilisation d'une variété de tests métalinguistiques a du potentiel, mais a besoin de plus de développement, un pilotage et des tests statistiques. Ce sont les tests de cette étude visant à mesurer MLK et MLA qui se sont révélés les plus prometteurs qui seront utilisés dans la présente étude, pour déterminer s'ils peuvent être utilisés pour mesurer MLK et MLA chez les apprenants norvégiens L1 de français L3.

Falk et al. (2015) ont réalisé une étude dans laquelle ils ont abordé un aspect qui n'a pas retenu une attention substantielle dans la littérature existante, tant dans le domaine de l'apprentissage de la L2 que de l'apprentissage de la L3 : le concept de connaissances métalinguistiques explicites au sein de la L1. La MLK explicite peut être défini comme une compréhension consciente des règles linguistiques au sein d'une langue spécifique. L'objectif de l'étude était d'étudier l'influence du MLK explicite dans la L1 comme source de transfert dans l'apprentissage de la L3. La question de recherche visait à déterminer s'il existe une corrélation entre l'étendue de la MLK explicite dans le suédois L1 et l'exactitude du placement des adjectifs dans les étapes initiales de l'acquisition du néerlandais L3. Les résultats démontrent clairement une telle corrélation, indiquant qu'un degré plus élevé de MLK explicite dans la L1 est associé à un pourcentage plus élevé d'adjectifs placés avec précision, tandis que l'inverse est également vrai : un niveau plus faible de MLK explicite correspond à un pourcentage plus élevé d'adjectifs mal placés. De plus, le groupe MLK élevé présente des structures d'adjectifs significativement plus correctes que le groupe MLK faible – 84,9% contre 60%.

Dans une étude réalisée par Roehr (2008), il a été déterminé qu'il existe une corrélation significative entre les compétences linguistiques et métalinguistiques des apprenants de niveau universitaire avancé ayant l'anglais comme première langue et étudiant l'allemand

comme deuxième langue. Cette découverte a été soulignée par les résultats de l'analyse en composantes principales, qui ont indiqué que la capacité de l'apprenant à corriger, décrire et expliquer les erreurs marquées en L2, ainsi que ses compétences analytiques en langue L2, pourraient faire partie intégrante d'un concept unifié. Contrairement aux attentes des apprenants et des éducateurs, il a été postulé que les connaissances métalinguistiques pouvaient être développées non seulement ou principalement pour améliorer la maîtrise de la L2, mais qu'elles pouvaient également être nourries par le développement des compétences en L2. Cependant, tout en examinant la validité de ces proportions, il est essentiel de reconnaître que les conclusions tirées sont spécifiques à un sous-ensemble distinct d'apprenants de L2 : des étudiants en langues hautement qualifiés de niveau universitaire et largement exposés à un enseignement axé sur la forme. Par conséquent, l'applicabilité de ces résultats pourrait ne pas s'étendre au-delà d'un groupe aussi particulier. En outre, une exploration des résultats d'une analyse en composantes principales a dévoilé une révélation intrigante : la capacité de corriger, décrire et expliquer les erreurs marquées en L2, couplée à la capacité de discerner les rôles grammaticaux des composants dans les phrases en L2, semblent être étroitement liées dans un cadre à multiples facettes. Cette idée a conduit à suggérer que les connaissances métalinguistiques de L2 devraient être envisagées d'une manière plus complexe, intégrant potentiellement, au minimum, les capacités de description/explication de L2 et d'analyse du langage de L2.

L'étude littéraire de Jessner (2006) a révélé que l'aptitude linguistique et les capacités métalinguistiques sont des concepts étroitement liés qui peuvent parfois être considérés comme presque identiques, en particulier dans des contextes impliquant l'acquisition de plusieurs langues. Lorsque plusieurs systèmes linguistiques sont en jeu dans le processus d'apprentissage, il devient difficile de déterminer si l'aptitude linguistique ou la conscience métalinguistique influence les progrès de l'acquisition du langage, surtout si l'on n'adhère pas à une théorie de l'aptitude linguistique innée. L'apprenant multilingue s'engage dans l'exploration et l'analyse des aspects communs à ses systèmes linguistiques pour acquérir l'élément de langue cible. De nombreuses études sur l'apprentissage d'une deuxième et d'une troisième langue soutiennent l'idée selon laquelle les multilingues excellent dans ce processus en raison de leur accès à un plus large éventail de ressources linguistiques. Par conséquent, les apprenants en langues expérimentés développent des compétences et des capacités spécifiques liées à l'acquisition et à l'utilisation de la langue. Ces évolutions sont évidentes dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage, où le choix des stratégies d'apprentissage des langues est influencé par les connaissances linguistiques préalables. Le niveau élevé de conscience métalinguistique est lié aux besoins communicatifs perçus d'un multilingue, souvent démontrés par le mélange des langues, ainsi qu'à des connaissances explicites et à une conscience interlinguistique exprimées dans des réflexions sur leur utilisation de la langue. De plus, le transfert de connaissances entre langues joue un rôle important dans le développement des compétences métalinguistiques. Cela se traduit par une conscience métalinguistique se manifestant à la fois dans l'utilisation et l'acquisition du langage.

Une étude réalisée par Reder et al. (2013) a révélé que les jeunes apprenants d'une langue seconde surpassent souvent les individus monolingues dans certains aspects de la conscience métalinguistique. L'apprentissage d'une langue seconde d'un jeune âge dans le cadre d'un programme d'immersion partielle améliore les niveaux de conscience morphologique et syntaxique. Cela se produit parce que l'apprentissage d'une nouvelle langue nécessite une attention particulière aux caractéristiques formelles des deux langues utilisées. Cependant, ces différences dans la conscience métalinguistique sont

généralement observées dans des dimensions qui varient entre les deux langues apprises, soulignant l'importance des caractéristiques des langues concernées.

Un certain nombre d'études ont été menées sur le thème du MLK et du MLA, mais il reste encore beaucoup à explorer sur le sujet. Entre autres recherches supplémentaires sur la MLA et la MLK en relation de l'acquisition d'une langue troisième.

2.3.1 Des tests utilisés en recherche précédent de MLK et MLA

Comme la présente étude vise à étudier comment tester MLA et MLK en français, il est pertinent d'examiner quels tests ont été précédemment utilisés dans la recherche MLA et MLK. Dans le but de mesurer la conscience syntaxique (MLA), Reder et al. (2013) utilisé un test de correction grammaticale. Les participants ont reçu des phrases agrammaticales et asémantiques et ont été chargés de corriger la grammaire sans corriger la sémantique.

Item de test :	Adrien sur sa s'assoit tête.	(agrammatical et asémantique)
Réponse correcte :	Adrien s'assoit sur sa tête.	(grammatical et asémantique)
Réponse incorrecte :	Adrien s'assoit sur sa chaise.	(grammatical et sémantique)

Roehr (2008) a utilisé une autre forme de test de correction avec le but de mesurer la MLK. Dans ce test, les participants recevaient douze phrases de L2 avec une erreur mise en évidence et il leur était demandé de corriger, décrire et expliquer ladite erreur. Roehr (2008) a également administré un test d'identification grammaticale, dans lequel les participants devaient identifier la fonction syntaxique des éléments surlignés dans des phrases données. Ce test visait à mesurer les capacités d'analyse linguistique des participants.

Les tests de jugement grammatical sont fréquemment utilisés dans la recherche métalinguistique dans des contextes d'acquisition d'une langue seconde. Ils servent de prédicteurs de la réussite de l'apprentissage des langues et de l'évaluation des compétences. Cependant, Jessner (2006) met en lumière un certain scepticisme quant à la suffisance des tests pour mesurer les compétences linguistiques. Les locuteurs natifs peuvent accepter une phrase, mais pas une autre, et souvent un groupe de locuteurs natifs ne sont pas d'accord sur le point de savoir si une phrase est grammaticale ou non. On ne peut que s'attendre à ce que des apprenants de L2 et L3 seraient également en désaccord dans une situation similaire (Jessner, 2006).

Bien qu'il existe déjà des tests mesurant la MLK ou la MLA, ils sont peu nombreux et ils ne sont probablement pas suffisants pour mesurer le niveau complet de MLK et de MLA d'une personne. C'est l'une des raisons pour lesquelles cette étude vise à explorer davantage de moyens de mesurer MLK et MLA.

2.3.2 La difficulté avec tester le MLK et le MLA

Plusieurs facteurs rendent difficiles les tests et les mesures de la MLK et de la MLA. Premièrement, MLA et MLK sont des phénomènes complexes, couvrant des aspects tels que la conscience phonologique et grammaticale, la compréhension du vocabulaire et la pragmatique. Développer un test qui couvre tous ces aspects est une tâche difficile et complexe. Un autre facteur à prendre en compte lors du développement de tests permettant de mesurer la MLA et la MLK est l'âge. MLA et MLK se développent avec le temps, ce qui signifie qu'ils sont très différents des enfants aux adultes. Les tests qui fonctionnent pour mesurer la MLA et la MLK chez les adultes peuvent ne pas fonctionner lors de recherches sur des enfants. Les langues sont d'autres facteurs qui peuvent rendre

cette recherche difficile. Les recherches sur la MLA et la MLK chez les apprenants norvégiens de l'anglais et du français pourraient ne pas s'appliquer aux apprenants chinois du russe et de l'anglais, étant donné que ces langues sont très différentes. Un autre défi lié à la mesure de la MLK et de la MLA est que ces phénomènes abstraits ne sont pas directement observables, ce qui peut conduire à des tests qui ne capturent pas l'étendue des compétences métalinguistiques d'un individu. Il peut également être difficile d'isoler les compétences métalinguistiques d'autres constructions cognitives et linguistiques, telles que l'intelligence générale, la mémoire de travail ou la maîtrise du langage. Enfin, l'absence de consensus dans le domaine de la recherche peut être un défi. Il n'existe pas de définition ou de cadre universellement accepté pour MLK et MLA, et différents chercheurs peuvent se concentrer sur des aspects ou des composants distincts des compétences métalinguistiques, conduisant à des approches de test variées.

2.4 Les tests de l'étude présente

La présente étude vise à étudier comment MLA et MLK peuvent être mesurés en français L3. Une étude similaire a été réalisée par Wilhelmsen (2022), qui a étudié, entre autres, comment mesurer MLK et MLA en anglais L2. Dans ces deux études, les participants sont des locuteurs norvégiens L1 et des locuteurs anglais L2. Quatre des tests menés à Wilhelmsen (2022) qui visaient à mesurer MLK et MLA seront effectués dans la présente étude. À Wilhelmsen (2022), tous les participants devaient effectuer une version norvégienne et anglaise de ces tests. Dans la présente étude, les tests s'accompliront en anglais et en français. Pour la version anglaise des tests, la présente étude les a conservés exactement tels que Wilhelmsen (2022) les avait conçus. Les versions françaises des tests ont été développées pour la présente étude.

Le premier test inclus dans notre étude était *le test de conscience morphologique spécifique à la langue* (voir Annexe 2). Le test a été tiré de Wilhelmsen (2022). Cependant, Wilhelmsen a basé le test sur un test de conscience morphologique employé par Reder et al. (2013). Ce test visait à mesurer la capacité des participants à appliquer les règles morphologiques de l'anglais L2 et du français L3 à des non-mots inventés. Dans chaque questionnaire, les participants ont reçu 8 items de test, dont quatre demandaient des affixes flexionnels et quatre demandaient des affixes dérivationnels. Ce test était censé mesurer la conscience métalinguistique des participants.

Chaque item de test consistait en deux phrases ou plus contenant un non-mot sous une ou plusieurs formes et un espace. Les phrases étaient destinées à donner un contexte au non-mot, et les participants ont été chargés de modifier le non-mot afin qu'il s'insère dans l'espace. Les participants devaient ajouter un affixe flexionnel ou dérivationnel afin de modifier les non-mots. Dans la version anglaise, la plupart des non-mots étaient présentés sous leur forme racine, ne nécessitant donc que l'ajout d'un affixe. L'exception concernait deux items qui avaient déjà un affixe lors de leur présentation, obligeant le participant à supprimer lesdits affixes avant d'en ajouter un nouveau. Pour la version française du test, quatre des items étaient présentés avec des affixes déjà ajoutés qu'il fallait retirer avant d'en ajouter de nouveaux.

Le test de structure de phrase (voir Annexe 3) était également supposé mesurer la conscience métalinguistique des participants. Le but du test était de mesurer la capacité des participants à reconnaître les structures syntaxiques de phrases entières. Le test consistait en six items de test pour chacune des langues cibles. Chaque élément se composait d'un exemple de phrase et de trois phrases optionnelles, et les participants

étaient chargés d'identifier laquelle des trois phrases optionnelles avait la même structure syntaxique que la phrase d'exemple.

Le test de fonction de mot (voir Annexe 4) visait à mesurer la compréhension des participants des fonctions syntaxiques des mots dans les deux langues cibles. Dans chaque langue, le test consistait en neuf items de test, qui à leur tour consistaient en deux phrases. Dans la première phrase, un mot était surligné, tandis que dans la deuxième phrase, il y avait cinq mots soulignés. Les participants ont été chargés d'identifier lequel des mots soulignés dans la deuxième phrase avait la même fonction syntaxique que le mot surligné dans la première phrase. Wilhelmsen (2022) a basé ce test sur le MLAT IV du *Language Learning and Testing Foundation*.

Le test d'identification des classes de mots (voir Annexe 5) avait pour objectif de mesurer les connaissances métalinguistiques des participants, en mesurant leur connaissance des classes de mots. Pour chacun des questionnaires, le test comportait 10 items de test. Dans une phrase donnée, les participants ont été demandés à identifier tous les mots appartenant à une classe de mots donnée. Le nombre de mots cibles variait d'un item à l'autre, allant de deux à cinq. Wilhelmsen a vaguement basé ce test sur les tests employés par Alderson et al. (1997) et Elder et Manwaring (2004).

2.4.1 Développement des tests

En développer des tests français, plusieurs considérations ont dû être prises en compte. L'objectif était de créer des tests de français aussi similaires que possible aux tests d'anglais, sans les rendre si similaires que les participants reconnaîtraient les items des tests dès le premier test qu'ils auraient complété, lors du prochain.

Développer ces tests signifie créer une quantité considérable d'exemples de phrases et d'items de tests. Bien qu'il ait été préférable de tester principalement les mêmes fonctions grammaticales dans les tests d'anglais et de français, il n'était pas préférable que les exemples et les items du test soient les mêmes. Si les deux versions des tests étaient trop similaires, cela aurait pu entraîner un biais indésirable dans les réponses, car les participants auraient reconnu les exemples et les phrases qui leur étaient présentés. Afin de développer de nouvelles phrases d'exemple et des items de test pour les tests de français, nous nous sommes inspirés de la version norvégienne des tests réalisés par Wilhelmsen.

Considérant que les participants à la présente étude ne présentaient jamais des tests norvégiens, il a été jugé sûr de s'inspirer des tests norvégiens dans la création des exemples pour les tests français, sans que les participants puissent tirer une reconnaissance sur les items de test d'un test précédent.

Phrase norvégienne : Farmor ga sønnen sin en god klem.

Phrase française : Ma grand-mère m'a donné un cadeau.

Pour trouver des non-mots français pour le *test de conscience morphologique* (voir annexe x), nous avons consulté une liste de non-mots français dans une annexe à Milton (2009).

Pour chaque test, il a été tenté de le garder aussi similaire que possible au test d'anglais. Pour chaque item du test, une attention particulière a été portée afin de déterminer si la caractéristique grammaticale testée dans le test d'anglais pouvait également être testée en français. Pour un nombre considérable d'items de test, la même caractéristique pourrait

être testée dans les tests français et dans les tests anglais. Voir un exemple du test de conscience morphologique ci-dessous.

Item de test français : Paul a une **crétale**. Il achète une autre **crétale**. Maintenant, il a deux **crétales**.

Item de test anglaise : Harry has a **worial**. He gets another **worial**. Harry now has two **worials**.

Type: Conjugaison de pluriel – l'addition de la morphème -s

Cependant, il y avait plusieurs items de test où la caractéristique grammaticale testée dans le test d'anglais n'existait pas en français. Là où c'était le cas, ils n'avaient pas les mêmes règles grammaticales et n'auraient pas été adaptés à tester pour cette étude. Pour ces cas, les éléments de test devraient être modifiés afin qu'ils incluent des caractéristiques grammaticales qui serviraient un objectif à tester dans la présente étude. Un exemple de ceci concerne les adjectifs. La plupart des adjectifs en anglais se conjuguent au comparatif et au superlatif en ajoutant un suffixe à la racine du mot, alors qu'en français, tous les adjectifs se conjuguent à ces formes en ajoutant *plus* ou *le/la plus* devant l'adjectif. Dans une tâche qui vise à tester la capacité des participants à modifier les affixes s'un mot (*Le test de conscience morphologique*), il sera inutile de leur demander de conjuguer des adjectifs français au comparatif ou au superlatif. Voir l'exemple suivant (notez que *quand* est dans ce cas un non-mot destiné à ressembler à un adjectif anglais composé pour la version anglaise du *test de conscience morphologique*) :

Anglais : They were all **quand**, but Henry was the most **quand**. Henry was the quandest of them all.

Français : Ils étaient tous **quand**, mais Henry était le plus **quand**. Henry était le plus quand de tous. (Notez que cet exemple n'est pas un vrai item de test, c'est simplement un exemple pour montrer comment les adjectifs en français ne se conjugue dans la même façon qu'en anglais.)

Au lieu de cela, pour le test de français, les participants ont été chargés de conjuguer un adjectif au pluriel, où la forme plurielle naturelle demanderait l'affixe *-aux* ou *-es* selon le genre. D'autres différences entre les deux langues cibles ont rendu nécessaire d'apporter d'autres changements comme ceux mentionnés ci-dessus lors de l'élaboration de la version française du test de conscience morphologique. Un autre exemple est le présent progressif qui en anglais fournit un suffixe (*-ing*) à la racine du verbe principal qui dans les verbes montre exclusivement le présent progressif, alors qu'en français, le présent progressif consiste en *être en train de* suivi du principal verbe à l'infinitif. Pour le test de français, nous avons plutôt demandé aux participants de conjuguer un verbe du présent au passé composé, ce qui demande un suffixe supplémentaire.

Anglais : Wendy **prings** her hair. She is pringing her hair.

Français : Le mardi, Marie **front**. Elle aime **fronter**. Mardi dernier elle a fronté cinq fois.

Pour tous les items du *test de conscience morphologique*, qui étaient des items où les participants devaient ajouter ou retirer et ajouter des affixes à des non-mots donnés, il fallait anticiper les différents affixes auxquels on pouvait s'attendre dans les réponses des participants. Bien que nous ayons un ou deux affixes spécifiques à l'esprit pour chaque item de test, les participants peuvent considérer d'autres affixes possibles pour le mot donné. Comme tous les mots donnés dans cette tâche sont des non-mots français, les affixes que nous avons initialement envisagés ne sont peut-être pas les seuls qui correspondent aux règles grammaticales de la langue.

Dans le *test de structure de phrase* (voir Annexe 3), les participants ont été chargés d'identifier quelle phrase dans une sélection de phrases avait la même structure de phrase qu'une phrase donnée. Dans la version anglaise de ce test, les trois alternatives de réponse pour chacun des items du test consistaient en une phrase avec la même structure que la phrase cible, une phrase qui partageait son sens sémantique, mais non pas sa structure syntaxique, et une phrase qui n'était ni similaire sémantiquement ni syntaxiquement. Nous avons choisi de conserver le même système pour les alternatives de réponse dans la version française du test. L'alternative avec une signification sémantique similaire à la phrase donnée fonctionnerait comme une sorte de piège. Si les participants choisissent cette alternative, ils montrent qu'ils n'ont pas la conscience métalinguistique nécessaire pour accomplir la tâche.

Phrase donnée : Le voleur a été arrêté par la police.
Alternative fausse : La police a arrêté le voleur.
Alternative correcte : Le repas a été préparé par sa sœur.

Le défi dans le développement de la version française de ce test était de s'assurer que les alternatives de réponses correctes ne soient ni trop faciles ni trop difficiles à trouver, tout en ayant une légère variation afin de mesurer la différence de compétence entre les participants. Certaines mesures qui ont été prises pour rendre certains des items du test un peu plus difficiles, consistaient par exemple à changer le temps des verbes de la phrase donnée à l'alternative correcte. Voir l'exemple ci-dessous :

Phrase donnée : C'est le vieil homme qui *trouve* la solution
Alternative correcte : C'était un hibou qui *avait attrapé* la souris.

Le *test de fonction des mots* (voir Annexe 4) visait à mesurer les connaissances métalinguistiques des participants, en leur demandant d'identifier lequel des cinq mots soulignés dans une phrase donnée avait la même fonction syntaxique que le mot souligné dans une autre phrase donnée. Dans ce test, nous avons également cherché à inclure une légère variation du niveau de difficulté afin de différencier le niveau de connaissances métalinguistiques entre les participants. Afin de ne pas rendre trop évidente quelle alternative était la bonne réponse, certains des items du test comprenaient plus d'un mot appartenant à la même classe de mots que le mot cible.

Phrase donnée : La voiture **rouge** roulait vite sur la route.
Phrase de test : Les **nouveaux** lapins étaient habiles à courir vite et ils mangeaient beaucoup de légumes.

Dans l'exemple ci-dessus, il y a deux adjectifs soulignés (*nouveaux* et *habiles*) parmi les alternatives de réponse, en plus d'un adverbe (*vite*) que beaucoup de personnes ont tendance à confondre avec des adjectifs. Dans cet item de test, la fonction du mot que les participants étaient censés reconnaître était aussi spécifique que l'adjectif dans le groupe nominal sujet.

Avec le but de mesurer les connaissances métalinguistiques, le *test de classe de mots* demandait aux participants de sélectionner tous les mots d'une classe de mots donnée dans une phrase donnée.

Ex.

Question : Hvilke ord er substantiver ?

Item de test : C'est le **livre** en haut de la **bibliothèque**, sur l'**étagère** du haut que je veux lire.

Ce qui devait être fait dans le développement de la version française de ce test, était de créer des phrases qui comprenaient entre deux et quatre mots de la classe de mots donnée. La plupart des items de test étaient syntaxiquement similaires aux phrases de la version anglaise du test, alors qu'elles n'étaient pas similaires sémantiquement.

Des mesures ont été prises pour garantir que les tests de français étaient corrects et compréhensibles avant leur diffusion dans le questionnaire. L'une de ces mesures consistait à faire relire les tests par un locuteur natif français afin de s'assurer qu'il n'y avait pas d'erreurs de langue ou de grammaire. Sophie Vauclin, professeur à la section française de l'institut de langue et littérature du NTNU, s'est portée volontaire pour réaliser cette tâche. De plus, l'enquête a été pilotée par trois personnes qui remplissaient les critères de participation à l'étude. Cela garantissait que les instructions peu claires pouvaient être améliorées et que tous les tests étaient compréhensibles pour les participants. Les volontaires qui ont piloté l'enquête n'ont pas participé à l'étude propre.

3 Méthode

Ce chapitre présente les méthodes utilisées pour mener cette étude, à travers une description du groupe de participants, un aperçu des questionnaires en ligne et des informations sur les tests. Ce chapitre offre également une section avec des prédictions pour l'étude.

3.1 Question de recherche

Comment tester des connaissances métalinguistiques et de la conscience métalinguistique en français L3 ?

3.2 Participants

Les participants ont été recrutés avec l'aide de deux enseignants. Un professeur à NTNU à Trondheim a recruté des étudiants dans des cours de français des étudiants de première année de l'université. Un autre professeur de UiO (l'Université de Oslo) a recruté des étudiants via une plateforme d'apprentissage numérique, où un lien vers la présente étude a été affiché dans ses cours de français.

Au total, 14 participants ont participé à l'étude. Tous les participants étaient des étudiants universitaires qui étudiaient le français au niveau universitaire. Tous les participants sont des locuteurs de norvégien langue maternelle, d'anglais langue deuxième et de français langue troisième.

3.2.1 Partie 1 - français

Tous les 14 participants ont participé à la première partie de l'étude, qui visait à tester MLA et MLK en français. Douze des participants étaient en première année d'études universitaires françaises, tandis que les deux autres participants étaient en deuxième année d'études universitaires françaises.

Nos participants ont commencé l'apprentissage du français à des âges et sous des conditions différentes. 4 des participants n'ont pas appris le français au collège ou au lycée en Norvège avant d'entrer à l'université. 3 d'entre eux ont vécu entre six mois et quatre ans dans des pays francophones. Parmi les autres 10 participants, 1 participant a commencé l'enseignement du français au lycée (âge = 16). Les 9 participants restants ont reçu un enseignement de français depuis le collège, que vous commencez à l'âge de 12-13 ans. 2 entre ces 9 participants ont commencé à apprendre le français à l'âge de 5 et 6 ans, tandis que l'un d'eux a vécu dans un pays francophone pendant deux ans (âge=5-7).

Tous les participants ayant appris le français au collège et au lycée ont atteint au moins le niveau 2 ou 3 avec une note finale variant entre 4/6 et 6/6.

Le temps consacré au français en dehors de l'école ou de l'université, par exemple aux livres, aux nouvelles, à la télévision, à converser avec des amis, etc., varient selon les participants. 3 participants estiment qu'ils consacrent moins d'une heure par semaine au français en dehors de l'université. 5 participants déclarent consacrer entre 1 et 3 heures, 4 participants déclarent consacrer entre 3 et 6 heures et 2 participants déclarent consacrer plus de 6 heures au français par semaine en dehors de l'université.

3.2.2 Partie 2 - anglais

Dans la deuxième partie de l'étude, qui visait à tester MLK et MLA en anglais, il y avait 10 participants. Les 10 participants à la deuxième partie de l'étude font partie des 14 participants à la première partie de l'étude. Cependant, les 14 participants ont répondu au questionnaire de base inclus dans la première partie de l'étude. Par conséquent, les données présentées dans la présente section proviendront des 14 participants.

Tous les participants à la deuxième partie de l'étude ont commencé à apprendre l'anglais à l'école, en suivant le programme norvégien d'anglais, à un âge moyen de 7,64 ans. L'âge de départ le plus jeune était de 5 ans et le plus âgé de 10 ans. La différence entre les âges de départ est due au fait que l'âge de départ de l'apprentissage de l'anglais dans les écoles norvégiennes a changé au fil des ans. Les trois participants qui ont commencé à apprendre l'anglais à l'âge de 10 ans sont un peu plus âgés que le reste des participants.

Les participants ont une note finale moyenne en anglais de 5/6, la plus basse étant de 4 et la plus élevée étant de 6. Deux des participants ont également étudié l'anglais à l'université. L'un d'eux est titulaire d'un baccalauréat, tandis que l'autre est titulaire d'une maîtrise.

Le temps consacré à l'anglais en dehors de l'école ou de l'université varient selon les participants. Une personne estime qu'il consacre entre 1 et 3 heures par semaine à l'anglais en dehors de l'université. Huit participants déclarent consacrer entre 7 et 14 heures, et 4 participants déclarent consacrer plus de 14 heures à l'anglais par semaine en dehors de l'université.

3.3 Questionnaire

Les données ont été collectées via deux questionnaires en ligne, qui ont été créés dans Nettskjema, un outil d'enquête fourni par l'Université d'Oslo. Avant la distribution des questionnaires, le projet a été enregistré auprès du Centre norvégien de données de recherche (NSD).

Les deux questionnaires ont été distribués à deux semaines d'intervalle. Le premier questionnaire a testé les connaissances des participants en français L3 tandis que le second questionnaire a testé les connaissances des participants en anglais L2. Afin d'obtenir un certain nombre de participants et d'assurer la complétion des deux parties de l'étude, nous avons offert une carte-cadeau (Supergavekort) d'une valeur de 200kr à la fin du deuxième questionnaire.

Dans les deux questionnaires, toutes les instructions ont été données en norvégien, qui est la L1 de tous les participants, afin d'éviter de possibles malentendus dans les instructions en raison d'une barrière linguistique. Les deux questionnaires ont également fait l'objet d'essais pilotes pour s'assurer que les instructions étaient claires et compréhensibles.

Chacune des deux questionnaires consistait en quatre tests, dont deux destinés à mesurer les connaissances métalinguistiques et deux destinés à mesurer la conscience métalinguistique. Les quatre mêmes tests ont été donnés dans les deux questionnaires, seulement ils ciblaient le français L3 dans le premier questionnaire et l'anglais L2 dans le deuxième questionnaire. Tous les tests ont été introduits par les instructions en norvégien suivies d'un exemple de réponse. Les deux questionnaires contenaient également un test de compétence pour leur langue cible respective qui était présenté après les quatre tests de chacun des questionnaires.

Le premier questionnaire comportait en plus un questionnaire de fond, à la toute fin du questionnaire. Le questionnaire de fond consistait en des questions qui nous aideraient à établir l'expérience linguistique des participants, à la fois en anglais L2 et en français L3, mais aussi d'autres expériences linguistiques possibles qui pourraient affecter les résultats de cette étude.

3.3.1 Tests de compétence en L2 et L3

Afin de tester les compétences des participants en anglais L2, le test LexTALE a été utilisé. Il a été constaté que ce test prédit bien le vocabulaire anglais L2 et prédit assez bien les compétences en anglais L2 (Lemhöfer & Broersma, 2012). Dans ce test, les participants sont présentés avec 63 chaînes de lettres, où certaines d'entre elles forment des mots existants en anglais, et d'autres sont des mots inexistantes qui sont orthographiquement légaux et prononçables. Le participant est demandé à déterminer si les chaînes de lettres qui lui sont présentées forment ou non des mots anglais existants. Les éléments de test sont librement disponibles sur lextale.com (<https://lextale.com/>) où ils ont été récupérés et insérés dans le questionnaire à Nettskjema. Les éléments de test ont été présentés cinq à la fois aux participants, même si les instructions LexTale indiquent qu'ils doivent être présentés un à la fois lorsqu'ils sont testés numériquement. La présentation de cinq éléments à la fois a été faite afin que le questionnaire ne semble pas trop vaste et long pour les participants. Les instructions pour le test ont été données en norvégien, en utilisant la traduction de Wilhelmsen (2022) des instructions standard de LexTALE.

Pour mesurer la compétence en français L3, un test de français basé sur le test LexTale développé par Brysbaert (2013) a été utilisé. Semblable au test anglais LexTALE, ce test se compose de 84 éléments de test où 56 sont des mots existants en français, tandis que les 28 restants sont des mots non existants qui ressemblent et sonnent français. Ce test a un niveau de difficulté supérieur à celui de l'anglais et peut également être utilisé pour mesurer la compétence des locuteurs de français L1, en plus des locuteurs de français L2, L3, etc (Brysbaert, 2013). Les éléments du test ont été extraits de Brysbaert (2013) et insérés dans le questionnaire sur Nettskjema. Comme dans le questionnaire anglais, ils ont été présentés cinq à la fois. La version française du test offre ses propres instructions sur la façon d'accomplir les tâches. Cependant, afin de maintenir le questionnaire aussi simple et cohérent que possible pour les participants, les mêmes consignes ont été données que pour le test d'anglais.

3.3.2 Prédiction

Nous espérons que les participants seront en mesure de répondre aux tests. Cela signifierait que les instructions sont claires et que les tests sont réalisables. Nous nous attendons également à ce qu'il y ait un lien global entre la mesure de compétence et les tests métalinguistiques. De plus, nous nous attendons à ce qu'il y ait un lien entre les résultats des participants aux versions anglaise et française des tests, ce que Wilhelmsen (2022) a découvert entre les tests anglais et norvégien dans son étude. Si tel est le cas, cela indiquerait que les tests français sont conformes aux tests anglais et qu'ils mesurent potentiellement la même chose qu'eux. Nous nous attendons également à ce que dans tous les tests, certains éléments de test soient plus problématiques que d'autres.

Nous attendons que *le test de conscience morphologique* soit le moins fiable, en raison de l'incertitude quant au nombre de catégories de réponses que nous pouvons recevoir. La version anglaise du test avait déjà été réalisée auparavant dans l'étude de Wilhelmsen (2022), ce qui rendait la version anglaise plus prévisible, mais il n'en va pas de même pour

la version française du test. Hormis les tests pilotes, ce test avec ces éléments de test n'a jamais été distribué avant la présente étude. Les items du test ont été développés pour la présente étude et contenaient tous des non-mots qui n'existent pas réellement dans la langue française. Même si nous avons une idée de ce que serait la bonne réponse pour tous les items, il est possible que les participants voient d'autres façons possibles de conjuguer les non-mots auxquels nous n'avons pas pensé et qui ne sont pas nécessairement incorrectes. Si ce test a été bien réalisé, il est prévu de mesurer la MLA chez les participants.

3.4 Codage

Les données des enquêtes ont été exportées de Nettskjema vers Excel. Les données ont été codées, triées et analysées, le tout dans Excel. Tous les tests ont été marqués manuellement. En plus de conserver le score brut des tests, les scores ont été convertis en pourcentages. Les tests n'ont pas le même score complet, donc avoir les résultats des tests en pourcentages facilite la comparaison des résultats entre les différents tests, y compris les scores des tests LexTALE qui sont déjà donnés en pourcentages.

Pour *le test de conscience morphologique*, un point était attribué pour chaque bonne réponse. De plus, 0,5 point a été attribué dans quelques cas où le morphème ajouté par le participant était légèrement erroné, mais où il a montré qu'il connaissait les règles morphologiques de l'élément de test. Un exemple de ceci se trouve dans l'élément de test 1.6 (voir Annexe 2).

Tâche : Le mot souligné doit être conjugué de manière à s'insérer dans l'espace vide.

Item de test : Paul a une **crétale**. Il achète une autre **crétale**. Maintenant, il a deux _____.

Bonne réponse : crétales

La bonne réponse à cet élément de test aurait été *crétales*. Tous les participants sauf un ont répondu correctement à ce test. La seule personne qui a répondu incorrectement a répondu *crétaux* au lieu de *crétales*. Cela aurait été la bonne réponse si le mot avait été masculin. L'élément de test indique clairement que ce non-mot est censé être un nom féminin. Même si la réponse était conjuguée avec le mauvais genre, les participants ont reçu 0,5 point, car ils ont démontré une certaine conscience du morphème requis dans l'élément de test.

Pour le test de structure de phrase et le test de fonction de mot, qui étaient tous deux à choix multiples, un point était attribué pour chaque bonne réponse.

Le test de classe de mots attribuait 1 point pour tous les éléments de test dans lesquels tous les mots appartenant à la classe de mots avaient été reconnus. 0,5 point a été attribué pour les éléments de test pour lesquels la moitié ou plus des éléments de test avaient été reconnus.

4 Résultats

4.1 Corrélations

La première partie de l'étude qui contenait tous les tests de français avait au total 14 participants. Sur la base des résultats des 14 participants, une analyse a été effectuée pour déterminer le score minimum, maximum et moyen pour chacun des tests séparément et au total, comme le montre le tableau 1. Les scores minimum, maximum et moyen ont également été trouvés pour le test LexTALE français. De plus, l'écart type a été mesuré pour tous les tests.

Tableau 1: les résultats des tests en français

	Min Score brut	Min %	Max Score brut	Max %	Moy. Score brut	Moy. %	ET
Conscience morphologique	1	12,5%	6,5	81,3%	4,1	51,8%	1,41
Structure de phrase	4	66,7%	6	100%	5,9	97,6%	0,53
Fonction de mot	4	44,4%	9	100%	7,2	80,2%	1,48
Classe de mot	6,5	65%	9,5	95%	8,46	84,6%	0,89
Score total	19	57,6%	30	90,9%	25,7	77,8%	3,28
LexTALE		49,1%		75%		59,2%	8,41

Dans la deuxième partie de l'étude, qui visait à tester les compétences en anglais, il y avait un total de 10 participants. Ces 10 participants faisaient tous partie des 14 participants ayant participé à la première partie de l'étude. La même analyse a été réalisée pour les tests d'anglais que pour les tests de français. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2: les résultats des tests en anglais

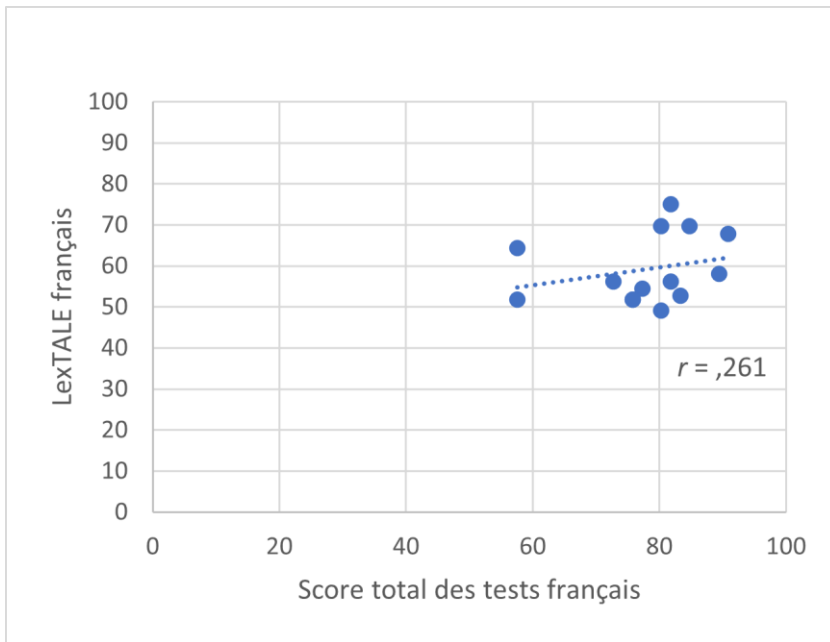
	Min	Min	Max	Max	Moy.	Moy.	ET
	Score brut	%	Score brut	%	Score brut	%	
Conscience morphologique	2	25%	7	87,5%	5,9	73,8%	0,53
Structure de phrase	0	0%	5	100%	4,4	78%	0,49
Fonction de mot	4	50%	8	100%	6,7	83,8%	0,9
Classe de mot	5.5	55%	10	100%	8,3	82,5%	0,76
Score total	13,5	43,5%	29,5	95,2%	25,25	79,8%	1,59
LexTALE		68,8%		98,8%		87,3%	7,5

4.1.1 Corrélations des tests de français

La présente étude pose la question de recherche de savoir comment nous pouvons tester la conscience métalinguistique et la compétence métalinguistique, et si les tests menés dans cette étude testeront ce qu'ils visent à tester. Afin de répondre à cette question de recherche, un ensemble d'analyses de corrélation avec de différentes variables a été réalisé.

Une analyse de corrélation a été effectuée pour déterminer la corrélation entre le score total des tests en français et le score du test de LexTALE français. Le diagramme de dispersion dans la figure 1 montre la relation entre le score total et le score LexTALE pour chaque participant (N = 14). L'analyse montre que le coefficient est $r = ,261$, indiquant une faible corrélation entre le score total et le score LexTALE. Les participants ayant un score plus élevé à LexTALE ont également un score plus élevé aux quatre tests métalinguistiques.

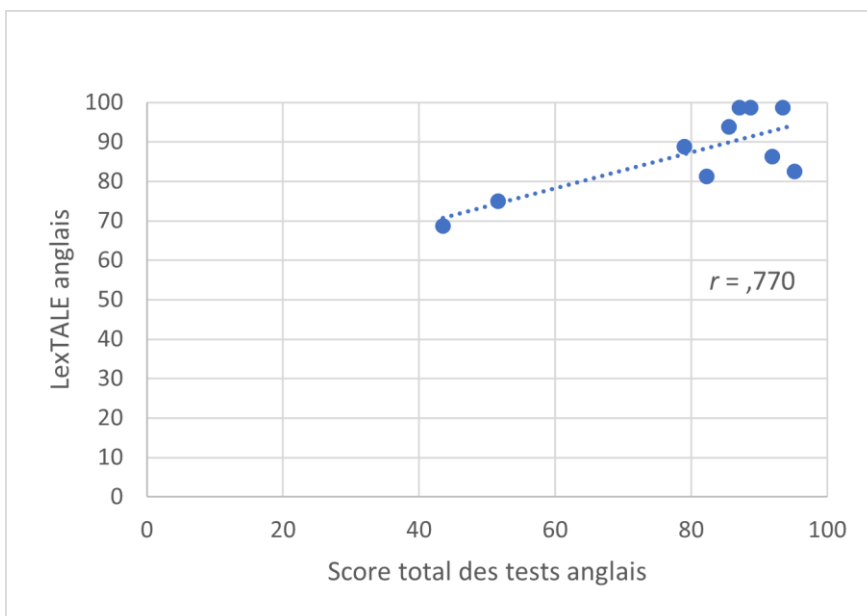
Figure 1 : Corrélation entre le score total des tests français et le score du LexTALE français



4.1.2 Corrélations des tests d'anglais

Une analyse a également été réalisée pour déterminer la corrélation entre le score total des tests d'anglais et le score du test de LexTALE anglais. Ces résultats sont présentés dans la figure 2, qui nous montre un coefficient $r = ,770$. Nous voyons donc qu'il y a une corrélation forte entre le score LexTALE et les tests en anglais. Notons quand même que la corrélation semble fortement influencée par deux participants ayant obtenu des scores relativement faibles sur les tests MLK/MLA.

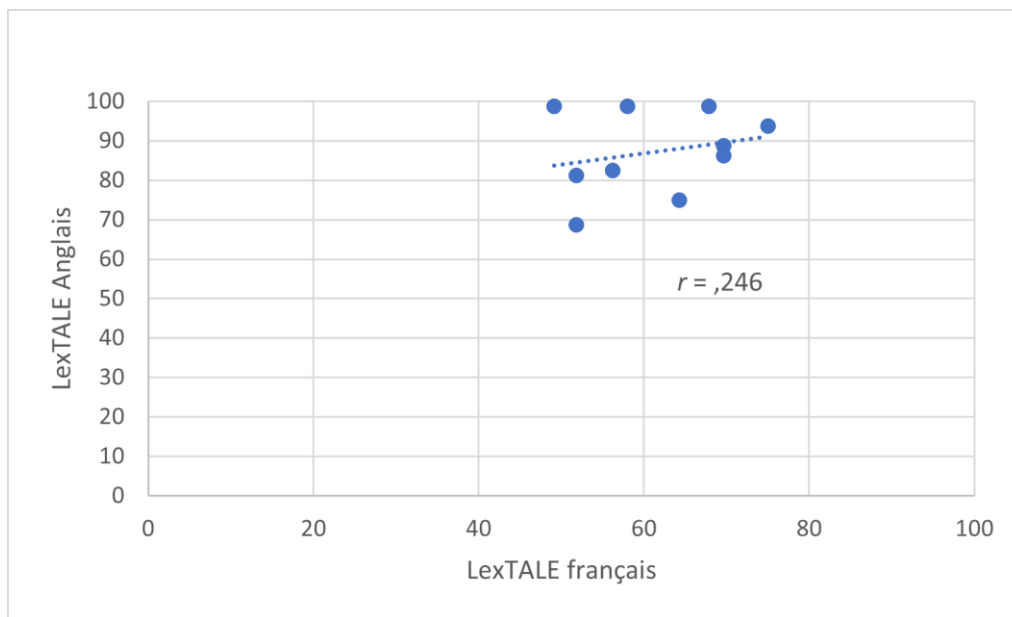
Figure 2 : Corrélation entre le score total des tests anglais et le score du LexTALE anglais



4.1.3 Corrélations entre les langues

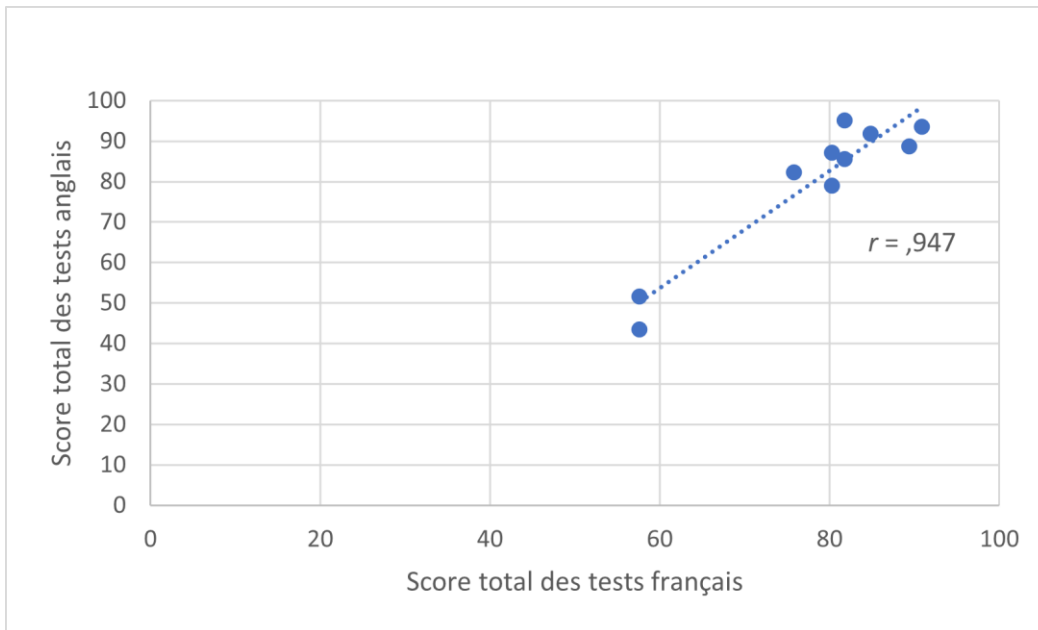
Une autre analyse a été effectuée pour trouver la corrélation entre les scores des participants (N=10) aux tests LexTALE en français et en anglais. Le coefficient $r = ,246$ montre une faible corrélation entre les scores des tests dans les deux langues, présentée dans le diagramme de dispersion dans la Figure 3. Cela veut dire que les participants ayant obtenu les meilleurs scores LexTALE en français sont aussi parmi ceux qui ont obtenu les meilleurs scores LexTALE en anglais, même si ces résultats sont influencés par un effet plafond pour le LexTALE anglais.

Figure 3 : Corrélation entre le score LexTALE français et le score du LexTALE anglais



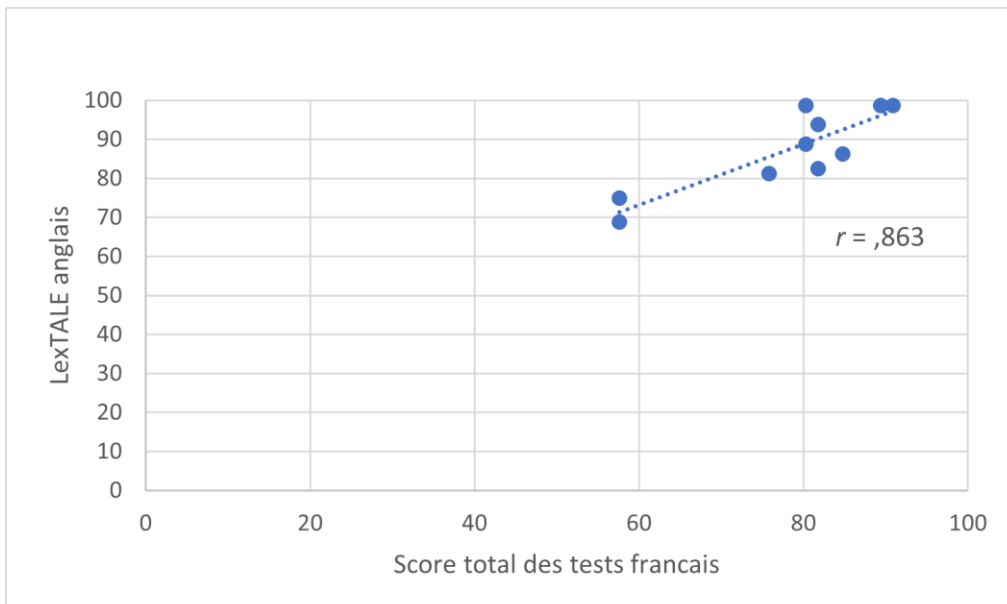
Ensuite, nous avons effectué une analyse de corrélation entre les scores totaux des tests de français et ceux des tests d'anglais pour chacun des 10 participants ayant participé aux deux parties de l'étude. L'analyse montre une corrélation forte entre les scores des tests dans les deux langues avec un coefficient $r = ,947$, voir Figure 4. Cela veut dire que les participants ayant obtenu les meilleurs scores sur les tests en français sont aussi parmi ceux ayant obtenu les meilleurs scores sur les tests en anglais.

Figure 4 : Corrélation entre le score total des tests français et le score total des tests anglais



Finalement, nous avons effectué une analyse de corrélation entre les scores totaux des tests français et le score de LexTALE anglais (N=10). L'analyse de Pearson, $r = ,863$, montre qu'il y a une corrélation forte entre ses scores. Cette relation est illustrée dans la Figure 5.

Figure 5 : Corrélation entre le score total des tests français et le score de LexTALE anglais



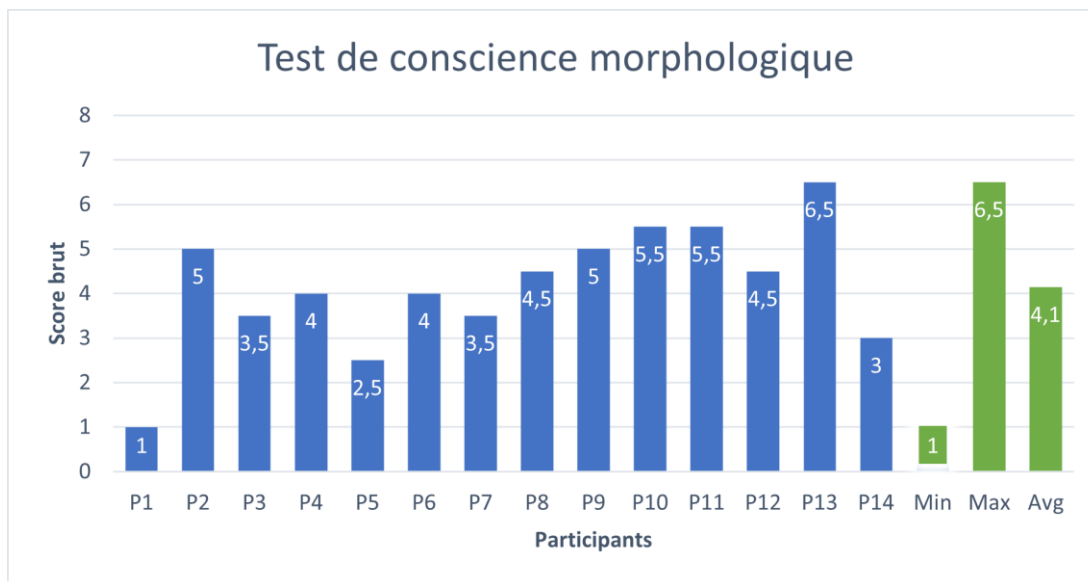
4.2 Analyse qualitative des résultats de français

Cette section présentera une analyse plus approfondie des résultats des tests métalinguistiques français menés dans le cadre de l'étude. Un diagramme sera présenté pour chaque test qui montre les scores de chaque participant, ainsi que le score moyenne, maximale et minimale pour chaque test.

4.2.1 Analyse du test de conscience morphologique

Les scores au *test de conscience morphologique* (voir Annexe 2) varient considérablement et c'est le test avec les scores les plus bas. Le score minimum est 1 (12,5 %) et le score maximum est 6,5 (81,25 %) sur 8. Le score moyenne à ce test est 4,1 (51,8 %) sur 8.

Figure 6 : Scores individuels du test de conscience morphologique



Il y a notamment trois tâches dans ce test où les participants n'ont pas réussi à ajouter le bon morphème au mot cible. Dans la tâche 1e, le non-mot *dourage* aurait dû être dérivé en *doureur*. Un seul participant a réussi à accomplir cette tâche correctement. Plusieurs participants ont répondu avec *dourageur*. Ces participants ont bien ajouté le bon morphème *-er*, mais ils n'ont pas réussi à supprimer le morphème *-age* avant d'ajouter le nouveau. À la tâche 1g, trois participants ont répondu correctement, tandis que les autres participants ont répondu incorrectement. Le non-mot *froise* aurait dû être dérivé d'un adjectif à un nom – *froisité*. Au lieu de cela, ils ont donné des réponses comme *froise*, *froisonte*, *froiseure*, *froideur*, *froisone* et *froisement*. La tâche 1f n'avait aucune réponse correcte et sera décrite plus en détail dans le paragraphe suivant.

Il existe plusieurs raisons possibles pour lesquelles les scores étaient assez bas à ce test. La raison 1) étant que les participants n'avaient pas les connaissances ou la conscience métalinguistique nécessaires pour terminer le test avec un score plus élevé. La raison 2) pourrait être que les éléments du test étaient trop difficiles. La troisième raison 3) pourrait être que le test n'a pas été suffisamment bien développé. Comme expliqué précédemment, les éléments du test de conscience morphologique sont constitués de non-mots auxquels les participants ont été chargé d'ajouter un morphème afin que ce non-mot puisse être intégré dans la phrase donnée. Lorsqu'on utilise des non-mots comme celui-ci, il n'y a pas nécessairement de bonne réponse quant à la façon dont ils doivent être conjugués, étant donné que le mot n'existe pas réellement. Les dérivations doivent être basées sur d'autres

mots de la même classe de mots qui ont des constructions similaires à celles du non-mot cible. Pour ce test, nous avons tenté de trouver des non-mots répondant aux exigences ; cependant, nous n'avons peut-être pas réussi à limiter suffisamment les options disponibles, ni en ce qui concerne les morphèmes possibles, ni en ce qui concerne l'identification de la racine du non-mot. L'un des éléments de test (1f) n'a pas obtenu une seule réponse correcte de la part des participants, ce qui peut indiquer qu'il ne représente pas un bon item de test :

Item de test : Marianne met des **garmentes** partout dans sa chambre. Elle est en train de _____ sa chambre.

Bonne réponse : garmantiser

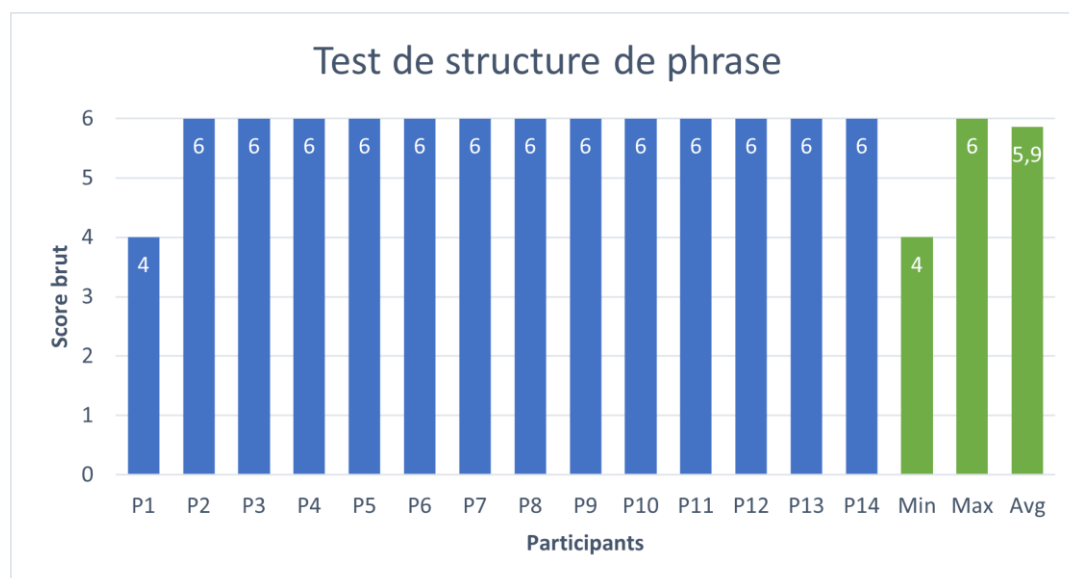
Alors que la manière correcte de dériver le non-mot dans cet élément de test est *garmentiser*, 9 participants sur 14 l'ont dérivé en *garmenter*. Cet item de test nécessitait une dérivation où un nom se transformerait en verbe. Nous pensons que cela nécessiterait le morphème *-iser* après la racine *garment*. Cependant, les 9 participants mentionnés ci-dessus ont simplement ajouté le morphème *-er*. Bien que cette réponse ne corresponde pas à la dérivation que nous recherchions, *garmenter* semble pouvoir être un verbe *-er* français. Cette réponse était différente de ce qui était prévu, mais pas nécessairement fausse. Les participants qui ont donné cette réponse ont été récompensés par 0,5 point pour cet élément de test.

Au test correspondant en anglais, le score moyen était de 5,9 (73,75%) sur 8, avec un score minimum de 2 (25%) et un score maximum de 7 (87,5%). Les participants ont obtenu en moyenne des résultats supérieurs de 20 % au test d'anglais par rapport au test de français.

4.2.2 Analyse du test de structure de phrase

Au test de structure de phrase (voir Annexe 3), les participants ont tous obtenu des scores très élevés. Sur 14 participants, un seul n'a pas obtenu le score maximum, avec deux erreurs. Cela fait que le score moyen est de 5,9 (97,6 %) sur 6, tandis que le score minimum est de 4 (66,7 %) sur 6 à ce test.

Figure 7 : Scores individuels du test de structure de phrase



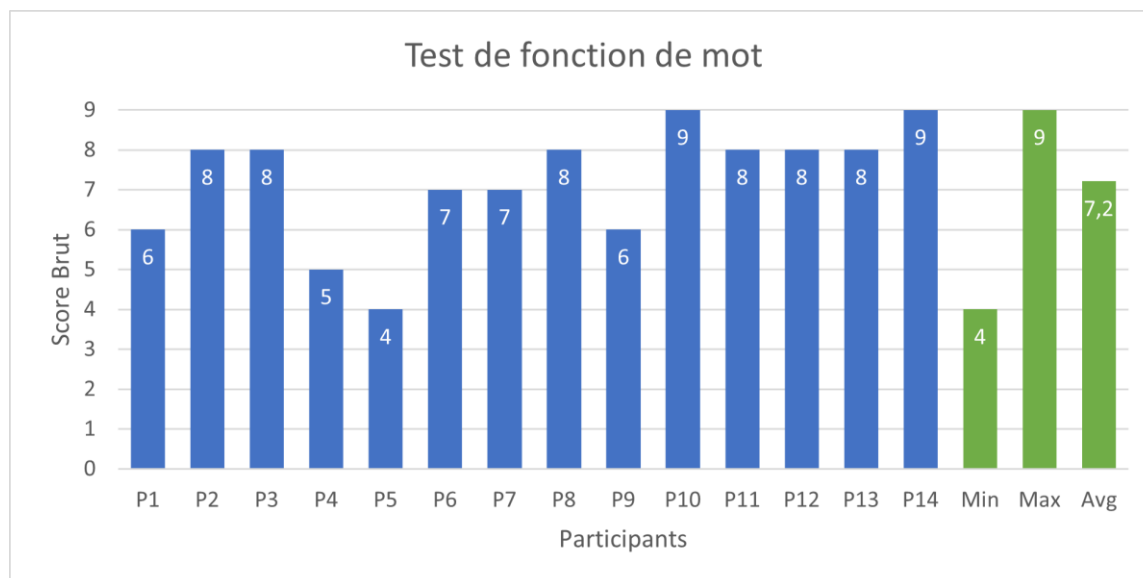
C'est aux tâches 2b et 2e que le participant a choisi la mauvaise alternative de réponse. Dans les deux tâches, les phrases de réponse choisies par les participants comportaient des éléments similaires à ceux de la phrase de test. Il existe deux théories expliquant pourquoi les autres participants ont obtenu de si bons résultats à ce test. La première théorie est que le test n'a tout simplement pas été suffisamment bien développé. Il est possible que les items de test ne soient pas suffisamment exigeants et qu'ils auraient dû être plus difficiles. Lorsque tous les participants répondent de manière aussi uniforme à un test qu'*ici*, le test ne parvient pas à distinguer entre participants. Il est donc difficile d'en tirer des résultats réels concernant le niveau de conscience métalinguistique des participants. Une autre théorie expliquant les scores élevés à ce test est que les participants ont si bien répondu parce qu'ils travaillaient beaucoup sur la structure et la syntaxe des phrases à l'université au moment de l'enquête. La raison de ces réponses élevées peut être l'une des théories présentées, ou un mélange entre les deux. Quoiqu'il en soit, si le test devait être utilisé à l'avenir sur un groupe similaire de participants, les éléments du test devraient être rendus plus difficiles afin qu'il soit possible de différencier les participants.

Le test d'anglais correspondant avait un score moyen de 4,4 (78 %) sur 5, un score minimum de 0 et un score maximum de 5 sur 5. En moyenne, les participants ont obtenu des résultats supérieurs de 20 % au test de français, par rapport au test d'anglais, ce qui est opposé à leurs résultats au *test de conscience morphologique*. Cela sera discuté plus en détail dans section 5.2. Dans la version anglaise du test de structure de phrase, il y avait une erreur dans le questionnaire sur l'une des tâches qui n'a été découverte qu'après la réalisation de l'étude. Cette erreur a rendu invalides toutes les réponses à cette tâche. Par conséquent, cet élément de test n'a pas été inclus dans le reste de l'étude ni dans les résultats. C'est la raison pour que le score complet de la version anglaise du test est inférieur d'un point à celui de la version française du test.

4.2.3 Analyse du test de fonction de mot

Le *test de fonction des mots* (voir Annexe 4) montre encore une fois plus de variation dans les scores, mais avec des scores généralement plus élevés que le *test de conscience morphologique*. Le score minimum est de 4 (44,4 %) sur 9, le score maximum est de 9 (100 %) sur 9 et le score moyen est de 7,2 (80,2 %) sur 9.

Figure 8 : Scores individuels du test de fonction de mot



Ce test demandait aux participants d'identifier la fonction syntaxique du mot souligné dans une phrase d'exemple donnée, puis d'identifier quel mot dans la phrase de test donnée avait la même fonction syntaxique que le mot souligné dans la phrase d'exemple. L'une des tâches de ce test comportant le plus d'erreurs était celle où le mot souligné était la tête du groupe nominal complément d'objet direct (tâche 3d). Plusieurs participants n'ont pas réussi à identifier le mot correct dans la phrase de test, mais ils ont tous choisi d'autres noms qui étaient des têtes de groupes nominaux régimes dans des groupes prépositionnels. Le mot correct dans cet item de test serait *plaintes*, mais *usine* et *municipalité* ont été choisies par plusieurs participants.

Phrase d'exemple : Sophie et Jean aiment leur **chien**.

Phrase de test : Ceux qui habitent proche de l'usine vont envoyer des **plaintes** à la municipalité.

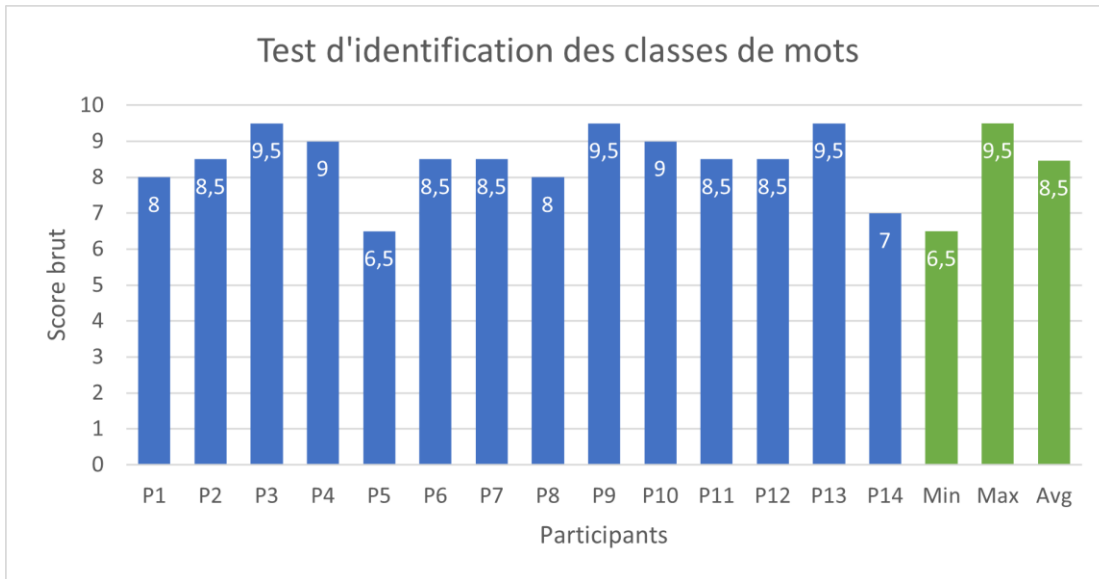
L'autre tâche (3g) de ce test comportant de nombreuses erreurs consistait à identifier un verbe auxiliaire modal. Cependant, de nombreux participants n'ont pas réussi à l'identifier et ont plutôt choisi d'autres verbes parmi les alternatives de réponse.

Sur la version anglaise du test, les participants ont obtenu un score moyen de 6,7 (83,8 %) sur 8, avec un score minimum de 4 (50 %) et un score maximum de 8 (100 %) sur 8. Dans ce test aussi, il y avait eu une erreur dans une des tâches, ce qui nous a amené à éliminer la tâche des résultats. Les scores moyens aux tests de français et d'anglais sont proches, avec un écart de 3,6 %.

4.2.4 Analyse du test d'identification des classes de mots

Les scores au *test de classe de mots* (voir Annexe 5) présentent une légère variation, et sont généralement des scores plutôt élevés, avec une moyenne de 8,5 (85%) sur 10. Le score minimum est de 6,5 (65%), et le score maximum est de 9,5 (95%) sur 10.

Figure 9 : Scores individuels de test d'identification des classes de mots



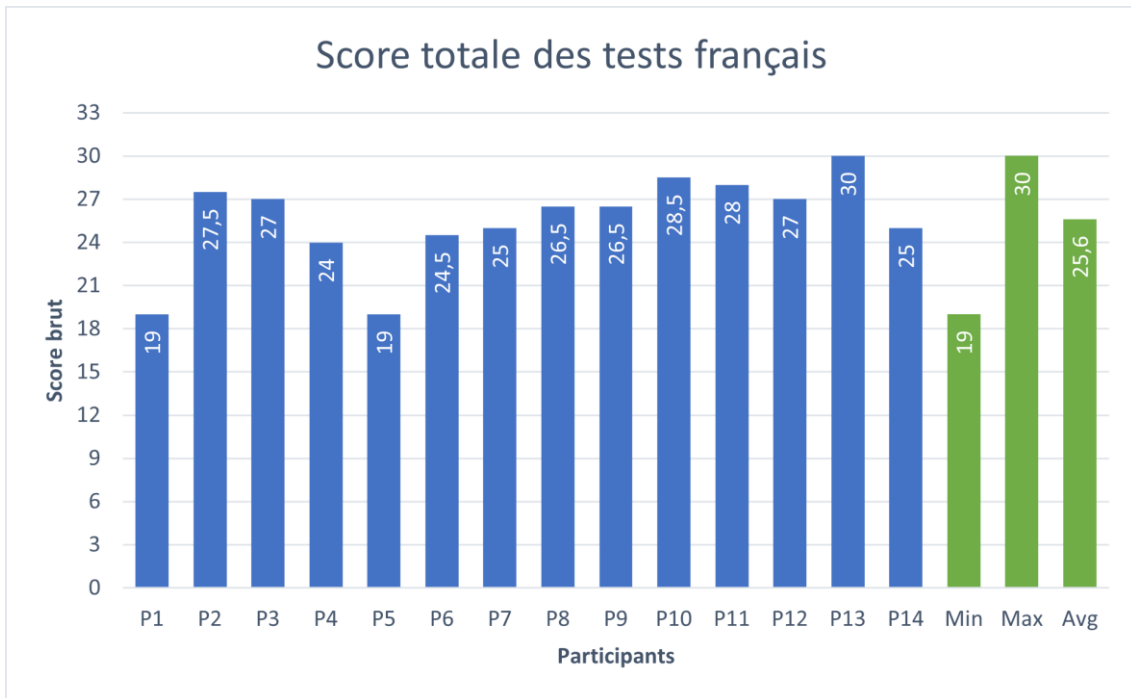
Dans deux tâches (tâches 4c et 4d), un participant a identifié des noms alors qu'il était censé identifier des verbes. Les deux éléments de test précédents demandaient l'identification des noms. Il est probable que le participant n'a pas lu assez attentivement les instructions relatives aux deux items du test et a continué à faire ce que les tâches précédentes lui avaient demandé. Un autre participant n'a pas réussi à identifier les adverbes dans les deux éléments de test demandant l'identification des adverbes (tâches 4g et 4h).

La version anglaise du test avait un score moyen de 8,25 (82,5 %) sur 10, avec un score minimum de 5,5 (55 %) et un score maximum de 10 sur 10. Les participants ont obtenu en moyenne des scores similaires en les versions français et en anglais de ce test, avec seulement une différence de 2,5%.

4.2.5 Analyse des scores totaux des tests français

Le diagramme ci-dessous montre le score total de tous les tests de français additionnés. La moyenne totale est de 25,7 (77,8%) sur 33, avec un score minimum de 19 (57,6%) sur 33 et un score maximum de 30 (90,9%) sur 33.

Figure 10 : Scores individuels de tous les tests français



Les scores totaux des tests d'anglais affichent une moyenne de 25,25 (79,8%) sur 31. Le score minimum est de 13,5 (43,5%) et le score maximum est de 29,5 (95,2%) sur 31. Au total, les scores moyens pour les tests de français et d'anglais sont proches, les tests d'anglais ayant un score 2 % plus élevé que les tests de français. Sur les tests LexTALE en comparaison, le test de français avait un score moyen de 59,2 % et le test d'anglais avait un score moyen de 87,3 %. Les participants ont obtenu des résultats 18 % supérieurs au LexTALE anglais qu'au LexTALE français.

5 Discussion

Cette thèse visait à explorer comment les connaissances métalinguistiques et la conscience métalinguistique peuvent être testées en français langue troisième. Quatre tests métalinguistiques ont été réalisés, en anglais et en français, et les résultats de ceux-ci seront discutés en relation avec la question de recherche.

5.1 La mesure de MLK

Afin d'explorer comment mesurer la MLK, nous avons commencé par explorer les définitions existantes du MLK et par établir une définition pour la présente thèse ; MLK englobe la compréhension explicite et déclarative du langage, y compris les aspects à la fois généraux et spécifiques au langage, tels que les règles morphosyntaxiques, et peut être vocalisé en utilisant le métalangage, le distinguant des connaissances linguistiques implicites. Afin d'explorer davantage comment cela peut être mesuré, cette thèse a mené deux tests métalinguistiques dans le but de mesurer la MLK, pour voir si ces tests mesurent effectivement la MLK. Ces tests ont été réalisés sur un groupe d'étudiants universitaires qui étudient le français. Tous les participants sont des locuteurs natifs de norvégien ayant l'anglais comme deuxième langue et le français comme troisième langue.

Le test d'identification de la fonction des mots visait à mesurer la MLK en demandant aux participants d'identifier et de reconnaître la fonction de certains mots. Être capable d'identifier la fonction d'un mot indique une connaissance explicite de la fonction du mot, et une connaissance explicite du langage montre que la personne possède des connaissances métalinguistiques. Pour la version anglaise du test, cette étude a utilisé exactement la même version que celle utilisée par Wilhelmsen (2022) dans son étude. Cependant, la version française du test a dû être développée pour cette étude. La version française était basée sur la version anglaise, mais un certain nombre de considérations devaient être prises en compte. Une grande considération que nous avons prise en compte du développement de ce test était de nous assurer que les éléments du test présentaient différents degrés de difficulté. Cela garantit que nous obtenons des réponses variées, ce qui permet de différencier les participants. Si toutes les tâches avaient été trop difficiles ou trop faciles, et que tous les participants avaient répondu de la même manière, nous ne saurions pas si le test mesurait ce qu'il était censé mesurer, en l'occurrence MLK.

Le groupe de participants à l'étude était trop petit pour tirer des conclusions statistiques de l'un des tests, mais nous avons encore quelques résultats. Comme nous l'espérions, les scores des participants variaient à ce test, ce qui permettait de différencier le niveau de MLK des participants. De plus, le fait que les participants parviennent à un degré relativement élevé à identifier la fonction des mots nous montre qu'ils ont un niveau de MLK et que ce test mesure ce qu'il est censé mesurer.

Le test d'identification de classe de mots a également été créé dans le but de mesurer la MLK. Pour ce faire, ce test demanderait aux participants d'identifier tous les mots d'une classe de mots donnée dans une phrase donnée. C'est aussi une compétence qui indique une connaissance explicite, et par conséquent une connaissance métalinguistique. Encore une fois, la version française de ce test a été élaborée sur la base du test anglais, mais en tenant compte de certains éléments. Alors que la plupart des éléments du test ont conservé

une structure syntaxique similaire à celle du test d'anglais, la sémantique a été modifiée, de sorte que les participants ne reconnaîtraient pas les éléments du test lorsqu'ils termineraient ultérieurement les tests d'anglais. Les scores à ce test étaient dans l'ensemble légèrement inférieurs aux scores au *test de fonction des mots*, mais ils présentaient tout de même des variations entre les participants. Tout comme le *test de fonction de mot*, le *test de classe de mot* semble avoir mesuré MLK comme prévu.

5.2 La mesure de MLA

L'exploration de la manière de mesurer la MLA a commencé par l'établissement d'une définition du concept ; MLA fait référence à la capacité d'attirer l'attention sur la forme et la fonction du langage, facilitant une prise de conscience et une réflexion sur le langage lui-même, sans nécessité d'expression explicite, tout en servant également de fondement au développement potentiel de connaissances explicites, telles la MLK, englobant à la fois les aspects linguistiques généraux et spécifiques à la langue.

Le test de conscience morphologique devait mesurer la conscience métalinguistique. Le test demandait aux participants d'ajouter un morphème à un non-mot afin de conjuguer, décliner ou dériver le mot pour qu'il s'insère dans un écart d'une phrase donnée. La conscience morphologique n'exige pas nécessairement des connaissances explicites sur les morphèmes et la morphologie, mais elle exige une conscience et une capacité de réflexion sur le langage. La version française de ce test a également été développée pour cette étude et des réflexions ont dû être prises en compte. Entre autres que la morphologie est différente dans les deux langues, et que certains items de test de la version anglaise ne se compte pas de la même manière en français. Là où on ajoute un morphème lors de la déclinaison d'un mot en anglais, on ne fait pas forcément la même chose en français. Dans ces cas-là, nous avons dû trouver d'autres types de mots et de morphèmes à inclure dans les items du test de français.

Ce test s'est avérée être l'épreuve la plus difficile à réaliser pour les participants, avec un score moyen de seulement 51,8%. Cela peut indiquer que le test a été rendu trop difficile pour les participants. Un item de test n'avait pas de réponses correctes et deux autres avaient peu de réponses correctes. Même s'il est possible que le test ait été plus difficile que nécessaire, cela offre également l'occasion de mieux différencier les participants. Si l'échantillon avait été plus grand, il aurait peut-être pu y avoir des réponses correctes à l'élément de test qui n'avaient actuellement aucune réponse correcte. Dans ce cas, le test aurait différencié plus les participants et exposerait ceux ayant des niveaux vraiment élevés de MLA.

Le test de structure de phrase visait également à mesurer la conscience morphologique en demandant aux participants de choisir laquelle des trois réponses alternatives à la même structure syntaxique qu'une phrase d'exemple donné. Également avec le développement de la version française de ce test, il était important d'avoir des items de test de difficulté varié. Certaines structures de phrases étaient plus simples et plus familières que d'autres. Une mesure qui a été prise pour garantir que les tâches ne soient pas trop faciles consistait à ce que l'une des mauvaises réponses possibles dans chaque tâche ait une sémantique similaire à celle de la phrase d'exemple. L'idée était qu'une personne avec une MLA et une MLK faibles choisirait l'alternative avec une sémantique similaire au lieu de l'alternative avec la même syntaxe que l'exemple de phrase.

Il s'avère que nous n'avons peut-être pas rendu ce test suffisamment difficile. Un seul des 14 participants a commis des erreurs lors de ce test, ce qui peut indiquer que le test n'était

pas suffisamment exigeant. Une autre raison des scores élevés à ce test pourrait être que les étudiants qui ont participé à l'étude ont une grande compétence concernant la structure de phrases. La grammaire et la linguistique occupent une place importante dans la première année des études universitaires françaises, où la syntaxe est un domaine d'intérêt. Tous les participants auront suivi des cours sur la syntaxe et la structure des phrases à peu près au moment où l'étude a été menée. Tous les participants ont montré un niveau élevé de MLA à ce test, mais il aurait été idéal de varier les résultats, afin que nous puissions différencier le niveau de MLA des participants.

Une chose qui est très intéressante avec les scores à ce test, c'est l'ampleur de l'écart entre le score moyen au test de français et au test d'anglais. Le score moyen de la version française du test était supérieur de plus de 20 % au score moyen de la version anglaise du test. Si les deux versions des tests sont idéales, cela indiquerait que les niveaux MLA et MLK nécessaires pour réussir ces tests sont plus élevés en français qu'en anglais pour l'ensemble du groupe de participants. Ceci est en contradiction avec les scores de LexTALE qui nous indiquent qu'en moyenne, les participants ont obtenu des résultats 18 % supérieurs au test de compétence en anglais qu'en français. Si le niveau de compétence est plus élevé en anglais, on pourrait s'attendre à ce que MLK et MLA soient également plus élevés en anglais qu'en français. Là encore, les participants apprennent le français au niveau universitaire et n'ont peut-être pas reçu un enseignement similaire sur la syntaxe en anglais (à part les deux participants qui ont un diplôme universitaire en anglais). Cela pourrait indiquer une mesure de MLK et sera discuté plus en détail en 5.3. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles les scores au test de français étaient si élevés par rapport aux tests d'anglais. Quelles que soient les raisons qui sont vraies, la version française du *test de structure de phrase* pourrait être plus développée.

Même s'il y a un grand écart entre les scores du test de structure de phrase en français et en anglais, l'analyse de corrélation entre les scores totaux des tests français et les scores totaux des tests anglais montrent qu'il y a une corrélation entre les deux. Cela indique à la fois que la version française du test semble tester une partie de ce que fait la version anglaise, et donc que le même type de connaissances est nécessaire pour compléter ces tests. Il peut sembler que si vous êtes bon dans ce domaine en anglais, vous êtes également bon dans ce domaine en français, et vice versa. Nous devons faire attention à interpréter cela avec un petit groupe de participation, mais du point de vue du développement du test, la corrélation entre la version anglaise du test existante et la version française du test nouvellement développée est un bon signe.

5.3 Discussion générale

Le groupe de participants à cette étude était petit et, en plus, il était composé uniquement d'étudiants universitaires qui étudiaient le français au niveau universitaire. Cela signifie que l'échantillon n'est pas particulièrement représentatif de la population en général. Avec un groupe de participants plus grand, ou avec un groupe de participants composé de personnes qui n'étudient pas le français à un niveau aussi élevé, les résultats auraient pu être très différents de ce qu'ils sont actuellement. Les étudiants universitaires en français étudient la langue d'une manière différente des personnes qui viennent simplement d'apprendre la langue, et ils suivent plusieurs cours de grammaire et de linguistique françaises. On peut soutenir que posséder cette compétence pourrait être un énorme avantage lors de la réalisation de tests comme ceux de cette étude. Comme nous l'avons déjà mentionné, les scores élevés obtenus à la version française du *test de structure de*

phrase peuvent être dus au fait que les participants ont consacré beaucoup de temps à la syntaxe et à la structure de phrase dans leurs cours universitaires. Avec un groupe de participants qui ne comprenait pas uniquement des étudiants universitaires, ces résultats auraient pu être différents. Même si le groupe de participants était trop petit pour tirer des conclusions statistiques, il s'est avéré utile pour piloter les tests utilisés dans l'étude. En ayant un petit groupe de participants, nous avons eu l'occasion de nous plus concentrer sur les réponses individuelles et sur les informations qu'elles pouvaient nous fournir concernant le développement des tests. Les études futures pourront utiliser les résultats de cette étude pour continuer à développer les tests avant de les réutiliser.

La présente étude a été menée à l'aide de deux questionnaires en ligne envoyés à plusieurs étudiants. Les étudiants qui ont choisi de participer à l'étude ont tous rempli le questionnaire par eux-mêmes, sans supervision. Le fait qu'ils n'avaient aucune supervision signifie qu'ils n'avaient aucun moyen de poser des questions de clarification s'ils en avaient. Cela pourrait signifier que certains participants ont mal compris une ou plusieurs tâches et n'ont pas eu la possibilité de demander des éclaircissements. Nous n'avons également aucun moyen de savoir si tel était le cas, et si c'était le cas, cela aurait pu légèrement impacter les résultats. De plus, sans surveillance du déroulement du test, nous ne savons pas si l'un des participants a pu tricher à certains tests. Il était précisé dans les instructions qu'aucune aide n'était autorisée, cependant, certains d'entre eux auraient pu manquer cette information, ou l'auraient ignorée et auraient quand même utilisé des aides. Puisque nous n'avons pas surveillé les participants lorsqu'ils ont passé les tests, nous n'avons aucun moyen de savoir si quelqu'un a utilisé des aides pour passer les tests. Même si l'utilisation d'aides n'était pas autorisée, leur utilisation indiquerait en soi une connaissance métalinguistique élevée. Afin de savoir quoi rechercher pour faciliter l'un des tests de l'étude, vous auriez besoin d'un niveau élevé de MLK. L'un des tests contient des items de test constitués de non-mots, et la recherche des morphèmes nécessaires pour les éléments de test ne serait possible que pour quelqu'un ayant déjà de nombreuses connaissances en morphologie. Il en va de même pour les autres tests ; simplement en recherchant les classes de mots, la structure des phrases et les fonctions syntaxiques, vous démontrez des connaissances métalinguistiques suffisantes. Il est possible que les participants aient eu recours à des aides, mais on ne sait pas avec certitude si cela aurait un impact significatif sur l'objectif de cette étude.

5.4 Limitations and future research

Le groupe échantillon de cette étude était trop petit pour tirer des conclusions fiables. Pour une thèse restreinte comme celle-ci, le temps et les ressources nécessaires pour rassembler un plus grand group des participants n'étaient pas disponibles. Toutefois, si des recherches plus approfondies doivent être menées sur le sujet à l'avenir, il faut donner la priorité au recrutement d'un échantillon de taille appropriée. En outre, les tests pilotes des tests utilisés dans l'étude auraient dû être plus approfondis. Avec un seul testeur pilote sur les tests d'anglais, deux erreurs dans le questionnaire sont passées inaperçues. Ces erreurs auraient pu être évitées, mais n'ont été découvertes que lorsque les résultats des tests ont été analysés après la réalisation de l'étude. Cela a conduit à l'élimination de deux éléments de test du reste de l'étude et des résultats, ce qui rend les résultats des deux tests concernés moins fiables. Le score total de ces tests, et de tous les tests d'anglais réunis, peut avoir été affecté. Nous ne savons pas comment les participants auraient réagi à ces éléments de test. Un taux de réponses correctes très élevé, ou un taux de réponses correctes très faible, aurait pu fortement affecter les scores totaux, ce qui pourrait à son tour affecter toutes les analyses de corrélation effectuées avec les scores anglais.

Alors que les tests de français de cette étude ont été relus par un locuteur français L1 avant d'être distribués, il n'en a pas été de même, selon Wilhelmsen (2022), pour les tests d'anglais. Lors de la réalisation d'une étude visant à mesurer de connaissance linguistique, les tests dans la langue cible doivent être vérifiés par un locuteur natif de cette langue. Il peut y avoir des items de test dans les tests d'anglais qui semblent acceptables pour nous, les Norvégiens, mais qu'un anglophone natif marquerait comme inacceptables en anglais.

Afin de mesurer les compétences en anglais L2 et en français L3, le test anglais LexTALE et une version française de LexTALE ont été utilisés. Bien que le LexTALE donne une bonne indication du vocabulaire et des compétences générales, ce test lui-même n'est pas très fiable pour mesurer les compétences d'une personne. Nous suggérons qu'une étude plus approfondie sur le MLA et le MLK utilise d'autres moyens, ou du moins plus de moyens, pour mesurer les compétences linguistiques des participants.

Enfin, les versions françaises du test de conscience morphologique et du test de structure de phrase n'ont pas donné les résultats les plus fiables, et ces tests mériteraient d'être davantage travaillés et développés, s'ils doivent être utilisés dans une étude future.

6 Conclusion

Cette thèse visait à explorer comment MLK et MLA peuvent être mesurés en français L3. Cela a été fait à travers une analyse de la littérature antérieure sur le sujet, avant que quatre tests métalinguistiques soient exécutés sur un groupe de participants, composé d'étudiants universitaires avec norvégien L1, anglais L2 et français L3. Tous les tests métalinguistiques en français étaient développés pour l'étude présente. L'étude a été menée au moyen de deux questionnaires en ligne comprenant les quatre tests métalinguistiques, le test LexTALE pour mesurer les compétences et un questionnaire de base. *Le test de conscience morphologique* et *le test de structure de phrase* ont été supposés mesurer le MLA, et *le test d'identification de classe de mots* et *le test d'identification de fonction de mot* ont été supposés mesurer le MLK. Un questionnaire comprenait tous ces tests en français et le deuxième questionnaire comprenait tous ces tests en anglais. Les résultats des tests ont été analysés et discutés en relation avec la question de recherche.

Le groupe de participants était trop petit pour tirer des conclusions fiables, mais les résultats provisoires de l'étude indiquent que ces tests peuvent potentiellement être utilisés pour mesurer MLK et MLA. *Le test d'identification de classe de mots* et *le test d'identification de fonction de mot* ont été les tests les plus réussis, avec des scores variables entre les participants, et ils semblent tous deux mesurer MLK. *Le test de conscience morphologique* est plus incertain, car certains éléments indiquent que le test n'a peut-être pas été suffisamment bien réalisé. La même chose peut être dite pour *le test de structure de phrase*. Avec un taux de scores extrêmement élevé, les résultats de ce test ne montrent aucune variation entre les participants et ne constituent pas une bonne indication du niveau de MLA ou MLK chez les participants. Bien que les participants démontrent la MLA à la fois dans *le test de conscience morphologique* et dans *le test de structure de phrase*, les résultats ne sont pas fiables et ces tests doivent être développés davantage s'ils doivent être utilisés dans des recherches futures.

Bibliographie

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), 93-121. <https://doi.org/10.1177/136216889700100202>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Brysbaert, M. (2013). Lextale_FR A Fast, Free, and Efficient Test to Measure Language Proficiency in French. *Psychologica Belgica*. <https://doi.org/10.5334/pb-53-1-23>
- Elder, C., & Manwaring, D. (2004). The Relationship between Metalinguistic Knowledge and Learning Outcomes among Undergraduate Students of Chinese. *Language Awareness*, 13(3), 145-162. <https://doi.org/10.1080/09658410408667092>
- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language learning*, 54(2), 227-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-235. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3-4), 201-209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Jessner, U. (2006). 3 On the nature of linguistic awareness. In *Linguistic Awareness in Multilinguals* (pp. 36-71). Edinburgh University Press. <https://doi.org/doi:10.1515/9780748626540-007>
- Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 92(2), 270-283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Lemhöfer, K., & Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid Lexical Test for Advanced Learners of English. *Behavior Research Methods*, 44(2), 325-343. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0146-0>
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/detail.action?docID=543908>
- Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J.-E., & Demont, E. (2013). Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 686-702. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjep.12003>
- Roehr, K. (2008). Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173-199. <https://doi.org/10.1093/applin/amm037>
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 12-35). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_2
- Wilhelmsen, M. K., & Dahl, A. (2022). Metalinguistic awareness and metalinguistic knowledge in relation to L2 English proficiency: An exploratory study. In: NTNU.

Annexe

Annexe 1 : LexTALE explication des tests et des items de test

Annexe 2 : Le test de conscience morphologique – explication, exemples et des items de test

Annexe 3 : Le test de structure de phrase – explication, exemples et des items de test

Annexe 4 : Le test d'identification de fonction de mot – explication, exemples et des items de test

Annexe 5 : Le test d'identification de classe de mot – explication, exemples et des items de test

Annexe 6 : Questionnaire de base

Annexe 7 : Information de participation

Annexe 8 : Relevans for læreryrket

Annexe 1 : LexTALE explication des tests et des items de test

Explication du test – version française :

Denne oppgaven inneholder omtrent 80 tester. Hver av dem består av en rekke med bokstaver. Din oppgave er å avgjøre om den rekken med bokstaver utgjør et eksisterende fransk ord eller ikke. Hvis du tror det er et eksisterende fransk ord så trykker du på 'ja'. Hvis du tror at det ikke er et eksisterende fransk ord så trykker du på 'nei'.

Hvis du er sikker på at det er et eksisterende ord, men du ikke vet hva det betyr, så skal du likevel trykke på 'ja'. Hvis du ikke er sikker på at det er et eksisterende ord så bør du trykke på 'nei'.

Du kan bruke så mye tid du vil. Denne delen av undersøkelsen vil ta omtrent 5 minutter. Hvis alt er forstått kan du nå starte undersøkelsen.

Items de test – version française :

Item	Mot?	Item	Mot?	Item	Mot?	Item	Mot?
cheveux	oui	fosse	oui	amadouer	oui	caddie	oui
soumon	non	inciter	oui	peigne	oui	détume	non
cloche	oui	salière	oui	retruire	non	oeuiller	non
fascine	oui	fouet	oui	crayon	oui	balai	oui
huif	non	cessure	non	sentuelle	non	prioche	non
semonce	oui	clouer	oui	alourdir	oui	vicelard	oui
canoter	oui	mappemonde	oui	marteau	oui	joueux	non
infâme	oui	gloque	non	esquif	oui	agire	non
fourmi	oui	lézard	oui	treillage	oui	éventail	oui
cadenas	oui	sacher	non	dauphin	oui	boutard	non
racaille	oui	nouer	oui	orgeuil	oui	panier	oui
pourcine	non	occire	oui	amorce	oui	citrouille	oui
oeillet	oui	écouce	non	cintre	oui	bouilloire	oui
raplaner	non	osseaux	non	chameau	oui	parir	non
plaiser	non	rejoute	non	bouton	oui	remporter	oui
cerveler	non	escroc	oui	capeline	oui	procoreux	nonn
endifier	non	hache	oui	lanière	oui	tanin	oui
jamain	non	parchance	non	honteur	non	église	oui
ennemi	oui	pinceau	oui	abêtir	oui	indicible	oui
pouce	uoi	poisson	oui	fenêtre	oui	réporce	non
mettre	non	robinet	oui	écureuil	oui	mignon	oui

Explication du test – version anglaise :

Denne oppgaven inneholder omtrent 60 tester. Hver av dem består av en rekke med bokstaver. Din oppgave er å avgjøre om den rekken med bokstaver utgjør et eksisterende engelsk ord eller ikke. Hvis du tror det er et eksisterende engelsk ord så trykker du på 'ja'. Hvis du tror at det ikke er et eksisterende engelsk ord så trykker du på 'nei'.

Hvis du er sikker på at det er et eksisterende ord, men du ikke vet hva det betyr, så skal du likevel trykke på 'ja'. Hvis du ikke er sikker på at det er et eksisterende ord så bør du trykke på 'nei'.

I denne oppgaven brukes britisk stavemåte, ikke amerikansk. For eksempel: 'realise' istedenfor 'realize'; 'colour' istedenfor 'color', og så videre. Ikke la dette forvirre deg. Oppgaven handler uansett ikke om å se etter stavefeil.

Du kan bruke så mye tid du vil. Denne delen av undersøkelsen vil ta omtrent 5 minutter. Hvis alt er forstått kan du nå starte undersøkelsen.

Items de test – version anglaise :

Item	Mot?	Item	Mot?	Item	Mot?	Item	Mot?
platory	non	festivity	oui	ingenious	oui	proom	non
denial	oui	screech	oui	bewitch	oui	turmoil	oui
generic	oui	savoury	oui	skave	non	carbohydrate	oui
mensible	non	plaudate	non	plaintively	oui	scholar	oui
scornful	oui	shin	oui	kilp	non	turtle	oui
stoutly	oui	fluid	oui	interfate	non	fellick	non
ablaze	oui	spaunch	non	hasty	oui	destription	non
kermshaw	non	allied	oui	lengthy	oui	cylinder	oui
moonlit	oui	slain	oui	fray	oui	ensorship	oui
lofty	oui	recipient	oui	crumper	non	celestial	oui
hurricane	oui	exprate	non	upkeep	oui	rascal	oui
flaw	oui	eloquence	oui	majestic	oui	purrage	non
alberation	non	cleanliness	oui	magrity	non	pulsh	non
unkempt	oui	dispatch	oui	nourishment	oui	muddy	oui
breeding	oui	rebondicate	non	abergy	non	quirty	non
pudour	non	listless	oui	wrought	oui		

Annexe 2 : Le test de conscience morphologique – explication, exemples et des items de test

Explication du test – partie française :

I denne oppgaven får du setninger med liksom-ord som skal bøyes etter franske grammatiske regler. I hver underoppgave er det et uthevet liksom-ord og et hull. Det uthevede liksom-ordet skal bøyes sånn at det passer inn i hullet. Du skal ikke legge til andre ord, kun endre på selve liksom-ordet.

Exemple du test – partie française :

Julie est **malignante**, et son frère et aussi **malignant**. Les deux sont _____. *Svaret er **malignants**.*

Items de test – partie française :

Item nr.	Item de test	Affixe	Type	Sous-type	Classe de mot
1.1	Paul a une crétale . Il achète une autre crétale . Maintenant, il a deux <u>crétales</u> .	-s	Conjugaison	Pluriel	Nom
1.2	Je jerette chaque soir avant dormir. Jeretter c'est bon pour l'esprit. Mes frères et ma sœur <u>jerettent</u> aussi chaque soir.	-ent	Conjugaison	Pluriel 3. pers. nom - verb conformité	Verbe
1.3	Le mardi, Marie front . Elle aime fronter . Mardi dernier elle a <u>fronté</u> cinq fois.	-é	Conjugaison	Temps: Passé composé	Verbe
1.4	Regarde cette photo. Philippe est un homme très gillais . En fait, tous les hommes dans la photo sont <u>gillais</u> .	-	conjugaison	Accord de l'adjectif prédicatif	Adjectif
1.5	Pierre travaille avec du dourage . Pierre est un <u>doureur</u> .	-eur	Dérivation		Nom -> nom
1.6	Marianne met des garmentes partout dans sa chambre. Elle est en train de <u>garmentiser</u> sa chambre.	-ifier -iser	Dérivation		Nom -> verbe
1.7	J'ai visité une grande maison froise . La <u>froisité</u> de la maison était intimidante.	-ité	Dérivation		Adj -> nom
1.8	Joséphine était brigeable , mais elle ne l'est plus, elle	Im-	Dérivation		Adj -> adj

	est l'opposé. Maintenant elle est <u>imbrigeable</u> .				
--	--	--	--	--	--

Explication du test – partie anglaise :

I denne oppgaven får du setninger med liksom-ord som skal bøyes etter engelske grammatiske regler. I hver underoppgave er det et uthevet liksom-ord og et hull. Det uthevede liksom-ordet skal bøyes sånn at det passer inn i hullet. Du skal ikke legge til andre ord, kun endre på selve liksom-ordet.

Exemple du test – partie anglaise :

Bernie is **lurd**, but Tommy is more **lurd**. Tommy is _____ than Bernie. *Svaret er **lurder**.*

Items de test – partie anglaise :

Item nr.	Item de test	Affixe	type	Sous-type	Classe de mot
1.9	Harry has a worial . He gets another worial . Harry now has two <u>worials</u> .	-s	Conjugaison	Pluriel	Nom
1.10	I fleit . You fleit . She <u>fleits</u> .	-s	Conjugaison	Nom - Verbe conformité	Verbe
1.11	Wendy prings her hair. She is <u>pringing</u> her hair.	-s -> -ing	Conjugaison	Temps: présent progressif	Verbe
1.12	They were all quand , but Henry was the most quand . Henry was the <u>quandest</u> of them all.	-est	Conjugaison	Superlatif	Adjectif
1.13	Carl works with cromling . Carl is a <u>cromler</u> .	-ing -> -er/-or	Dérivation		Nom -> nom
1.14	There is a lot of brunk here. It is very <u>brunky</u> here.	-y	Dérivation		Nom -> adj
1.15	I will make my trousers more bolm tomorrow. Tomorrow, I will <u>bolmen</u> my trousers.	-en/ -ise/ -ize/ -ify	Dérivation		Adj -> verbe
1.16	Mei was dervy , but now she is the opposite. Now, Mei is <u>undervy</u> .	un-/ anti-/ a-/ ab-	Dérivation		Adj -> adj

Annexe 3 : Le test de structure de phrase – explication, exemples et des items de test

Explication du test – partie française :

I denne oppgaven får du en eksempelsetning og tre alternativer i hver underoppgave. Oppgaven er å velge det alternativet som har en setning med samme setningsstruktur som eksempelsetningen. Det er kun den grunnleggende setningsstrukturen som må være lik.

Exemple du test – partie française :

J'aime le chocolat.

Alt. 1: Mon oncle me donnait des cadeaux.

Alt. 2: Le chocolat sera toujours mon aliment préféré.

Alt. 3: Le chien a vu le chat.

Alternativ 3 er det riktige svaret.

Items de test – partie française :

Item nr.	Item de test	Bonne réponse	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte
2.1	La femme qui traversait la rue était jolie.	Le chien qui courait partout était mignon.	Un garçon de ma classe a lu ce livre.	Il y a une jolie femme devant la boulangerie.
2.2	Le voleur a été arrêté par la police.	Le repas a été préparé par sa sœur.	Le père tient son enfant par la main.	La police a arrêté le voleur.
2.3	J'ai choisi les chaussures qui étaient les plus confortables.	Il a acheté une voiture qui allait vite.	Tu as rendez-vous avec qui ce matin ?	Les chaussures étaient très confortables.
2.4	Il y a un visiteur à la porte.	Il y a un petit chat dans mon lit.	Il y a cinq ans, l'école a été construite.	Le visiteur a un grand parapluie.
2.5	C'est le vieil homme qui trouve la solution.	C'était un hibou qui avait attrapé la souris.	C'était juste comme il disait.	La solution qu'il a trouvée est géniale.
2.6	Elle faisait ses devoirs pendant que sa mère préparait le dîner.	Nous mangions de la pizza quand le chien en a volé une tranche.	Le garçon chantait et la fille dansait.	Pour ma mère cuisiner était une joie.

Explication du test – partie anglaise :

I denne oppgaven får du en eksempelsetning og tre alternativer i hver underoppgave. Oppgaven er å velge det alternativet som har en setning med samme setningsstruktur som eksempelsetningen. Det er kun den grunnleggende setningsstrukturen som må være lik.

Exemple du test – partie anglaise :

I want my gifts.

Alt. 1: I cannot show you the secret.

Alt. 2: The cats watched their toys.

Alt. 3: My gifts are amazing this year.

Alternativ 2 er det riktige svaret.

Items de test – partie anglaise :

Item nr.	Item de test	Bonne réponse	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte
2.7	The lady who lives by the school is terrifying.	The book which lies on the table is heavy.	The sister is the woman who saved him.	Whoever lives by the school scares the children.
2.8	A rough estimate was provided by the banker.	A secret door was discovered by the housekeeper.	A big group of tourists walked by the gift shop.	The banker gave a rough estimate.
2.9	I touched the button that was big.	They forgot the soup that was healthy.	We saw each other twice that morning.	The big button was also red.
2.10	There is a secret chest in the basement.	There is a tiny, white ghost on my bed.	There are the socks that I was looking for.	The loft had many hidden secrets.
2.11	It was the wise old man that finally understood the puzzle.	It was a woman that obsessively explained the conspiracy theory.	It was becoming a dangerously warm day.	The puzzle he finally understood was a sudoku.
2.12	She braided her hair while he washed the dishes.	We drove our Volvo until you bought a new car.	They trusted the process and were rewarded in the end.	Washing the dishes was his passion in life.

Annexe 4 : Le test d'identification de fonction de mot – explication, exemples et des items de test

Explication du test – partie française :

I disse oppgavene får du flere setningspar. I setning 1 er det et markert ord. Oppgaven er å identifisere det ordet i setning 2 som har samme funksjon i setningen som det uthevede ordet i setning 1 har. Du trenger ikke å vite spesifikt hvilken funksjon ordene har, eller hva funksjonen heter. Du får fem alternativer å velge mellom, nemlig de understrekede ordene.

Exemple du test – partie française :

Setning 1: Jonas fait son **travail**.

Setning 2: La fille qui sourit beaucoup a des amis.

Riktig svar er **amis**.

Items de test – partie française :

Item nr.	Phrase d'exemple	Phrase de test	Fonction de mot cible
3.1	Paul mange une pomme.	Demain <u>ils</u> auraient <u>besoin</u> d'une <u>sieste</u> qui est <u>longue</u> et bonne.	Sujet
3.2	Je voulais nager et Martin m'aurait rejoint.	<u>Que</u> le grand coussin <u>qui</u> est sur le sofa <u>soit</u> déplacé est bien, car personne ne l'utilise <u>plus</u> .	Conjonction de coordination
3.3	Je ne sais pas si je veux t'aider.	Un matin tôt d'un mardi normal, <u>la</u> famille a <u>été</u> informée que leur jardin <u>serait</u> tondu <u>très</u> prochainement.	Complémenteur / conjonction subordonnant
3.4	Sophie et Jean aiment leur chien .	<u>Ceux</u> qui habitent <u>proche</u> de <u>l'usine</u> vont envoyer des plaintes à la <u>municipalité</u> .	Tête de NP d'objet direct
3.5	Ma grand-mère m'a donné un cadeau.	<u>Stéphane</u> a servi du <u>pain</u> frais qu' <u>il</u> a fait <u>ce</u> matin à sa famille .	Objet indirect
3.6	La voiture rouge roulait vite sur la route.	Les nouveaux lapins étaient <u>habiles</u> à courir <u>vite</u> et ils mangeaient <u>beaucoup</u> de <u>légumes</u> . Vanskelig	Adjectif dans NP de sujet
3.7	Les amies pouvaient aller au cinéma le soir.	Si tu ne veux pas m' <u>aider</u> , je <u>dirai</u> à ta mère ce que tu as <u>fait hier</u> soir.	Verbe modal
3.8	Patrick va prendre le train qui part vers	<u>Cette</u> année, <u>pour</u> Noël, je <u>veux</u> un cadeau qui <u>peut</u> être	Préposition dans phrase relative

	Nantes dans 10 minutes.	posé sur le manteau de cheminée.	
3.9	La tortue marchait lentement .	Le voisin <u>énervant</u> , dans la maison en <u>face</u> , criait fort . <u>Personne</u> ne devrait être aussi bruyant si <u>tôt</u> le matin.	Adverbe

Explication du test – partie anglaise :

I disse oppgavene får du flere setningspar. I setning 1 er det et markert ord. Oppgaven er å identifisere det ordet i setning 2 som har samme funksjon i setningen som det uthevede ordet i setning 1 har. Du trenger ikke å vite spesifikt hvilken funksjon ordene har, eller hva funksjonen heter. Du får fem alternativer å velge mellom, nemlig de understrekede ordene.

Exemple du test – partie anglaise :

Setning 1: Kim plays **football**.

Setning 2: The good man found dolls in his backpack.

Riktig svar er **dolls**.

Items de test – partie anglaise :

Item nr.	Phrase d'exemple	Phrase de test	Fonction de mot cible
3.10	Mary is happy.	From the <u>look</u> on your <u>face</u> , I can tell that you <u>must</u> have had a bad <u>day</u> .	Sujet
3.11	We wanted to go out, but we were too tired.	<u>Because</u> of our extensive training, <u>we</u> were confident <u>when</u> we were out sailing, yet we were always aware <u>of</u> the potential dangers of being on the lake.	Conjonction de coordination
3.12	John said that Jill liked chocolate.	In <u>our</u> class, <u>that</u> professor claimed that he knew <u>that</u> girl on <u>the</u> television news show.	Complémenteur / conjonction subordonnant
3.13	The officer gave me a ticket!	When she went away to <u>college</u> , the young man's <u>daughter</u> wrote <u>him</u> the most beautiful letter that <u>he</u> had ever received.	Tête de NP d'objet direct
3.14	The waiter served me a big plate of food.	A nice <u>police officer</u> once offered her a ride home, but <u>she</u> declined <u>it</u> since she	Objet indirect

		already had a plan for <u>her</u> return.	
3.15	An old turtle lived on the beach	Despite his <u>best</u> efforts, the worried <u>theatre</u> student could not <u>react</u> any more <u>convincingly</u> .	Adjectif dans NP de sujet
3.16	You must clean your room.	No person in this room can <u>convince</u> me <u>that</u> I <u>do</u> not <u>need</u> that dress.	Verbe modal
3.17	Harry had a friend that lived in the neighborhood.	The <u>thing</u> that I <u>cannot</u> show you is <u>a</u> treasure <u>that</u> is from the Caribbean.	Préposition dans phrase relative
3.18	The child walked slowly .	<u>Ridiculously</u> <u>silly</u> beliefs spread rapidly online <u>nowadays</u> , and that is <u>scary</u> to think about.	Adverbe

Annexe 5 : Le test d'identification de classe de mot – explication, exemples et des items de test

Explication du test – partie française :

For hver setning i denne oppgaven skal du plukke ut alle ordene som hører til en bestemt ordklasse. Antallet ord du skal fram til kan variere fra setning til setning. Skriv ordene inn i tekstfeltet, adskilt med komma.

Exemple du test – partie française :

Hvilke ord er substantiver?

J'ai une sœur et elle aime des bonbons.

Svar: **sœur, bonbons**

Items de test – partie française :

Item nr.	Item de test	Classe de mot	Mots cibles
4.1	C'est le livre en haut de la bibliothèque , sur l' étagère du haut que je veux lire.	Nom	3
4.2	Il y a une balançoire dans le parc , et les enfants y jouent.	Nom	3
4.3	Je chantais une balade que je trouvais jolie.	Verbe (y compris des auxiliaires)	2
4.4	Je veux un cheval pour Noël, mais je ne pense pas que je vais en avoir un.	Verbe (y compris des auxiliaires)	4
4.5	J'ai fait une courte promenade avec le chien adorable de la voisine.	Adjectif	2
4.6	La petite fille pense que sa glace est trop froide .	Adjectif	2
4.7	Hier , j'ai dû courir vite pour ne pas manquer le bus.	Adverbe	2
4.8	Il évite souvent le dîner avec sa famille qui mange très lentement .	Adverbe	3
4.9	Nous allons continuer à regarder ce film, mais tu peux faire autre chose si tu veux.	Pronom	3
4.10	Il a donné un cadeau à son frère.	Pronom	2

Explication du test – partie anglaise :

For hver setning i denne oppgaven skal du plukke ut alle ordene som hører til en bestemt ordklasse. Antallet ord du skal fram til kan variere fra setning til setning. Skriv ordene inn i tekstfeltet, adskilt med komma.

Exemple du test – partie anglaise :

Hvilke ord er substantiver?

I have friends and they like dogs.

Svar: **friends, dogs**

Items de test – partie anglaise :

Item nr.	Item de test	Clesse de mot	Mots cibles
4.11	She was amazed by the large chunks of ice washing up on the beach .	Nom	3
4.12	There is a secret chest in the basement , and some ghosts protect it.	Nom	3
4.13	I touched the button that was big.	Verbe (y compris des auxiliaires)	2
4.14	I want a car for Christmas, but I do not think I will get one.	Verbe (y compris des auxiliaires)	5
4.15	A rough estimate was quickly provided by the busy banker.	Adjectif	2
4.16	It was the wise old man that finally understood the puzzle.	Adjectif	2
4.17	A relatively big group of tourists walked swiftly by the gift shop.	Adverbe	2
4.18	It was suddenly becoming a dangerously warm day.	Adverbe	2
4.19	We will drive the Volvo until you get rid of the car that you love too.	Pronom	3
4.20	They did not expect that to happen so soon.	Pronom	2

Annexe 6 : Questionnaire de base



Forskningsprosjekt i fransk - bakgrunnsskjema

Vi er svært takknemlige for at du har sagt ja til å delta i dette forskningsprosjektet! For at resultatene fra prosjektet skal bli så nøyaktige som mulig, ber vi om at du fyller ut dette skjemaet, hvor vi spør om litt nødvendig informasjon om deg og din språkbakgrunn.

Hva er din e-postadresse?

Vi trenger din e-postadresse for å kunne koble sammen din bakgrunnsinformasjon og de to spørreskjemaene på fransk og engelsk, samt for at du kan bli med i trekningen av et gavekort.

Hvilket trinn går du?

Kryss av for det trinnet du går nå, evt så mange trinn du har gått om du ikke lenger studerer fransk.

1. året med fransk på universitetet
2. året med fransk på universitetet
3. året med fransk på universitetet
4. året med fransk på universitetet
5. året med fransk på universitetet

Hva er førstespråket ditt?

Med førstespråk mener vi det språket (eller de språkene) du lærte hjemme fra tidlig i barndommen

- Norsk
- Norsk og engelsk
- Norsk og fransk
- Norsk og et annet/andre språk
- Engelsk
- Engelsk og et annet/andre språk
- Engelsk og fransk
- Fransk
- Fransk og et annet/andre språk
- Annet/andre språk

Har du familie/nære venner som du snakker et annet språk enn norsk med?

- Nei
- Ja

Hvis ja - hvem snakker du et annet språk med?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du familie/nære venner som du snakker et annet språk enn norsk med?»

- Foreldre/foresatte, søsken
- Besteforeldre, tanter/onkler, søskenbarn
- Fjernere slektinger
- Venner jeg treffer ofte
- Andre venner og bekjente

Hvilke(t) språk snakker du med foreldre/foresatte og/eller søsken?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Foreldre/foresatte, søsken» er valgt i spørsmålet «Hvis ja - hvem snakker du et annet språk med?»

Hvilke(t) språk snakker du med besteforeldre, tanter/onkler og/eller søskenbarn?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Besteforeldre, tanter/onkler, søskenbarn» er valgt i spørsmålet «Hvis ja - hvem snakker du et annet språk med?»

Hvilke(t) språk snakker du med fjernere slektninger?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Fjernere slektninger» er valgt i spørsmålet «Hvis ja - hvem snakker du et annet språk med?»

Hvilke(t) språk snakker du med venner du treffer ofte?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Venner jeg treffer ofte» er valgt i spørsmålet «Hvis ja - hvem snakker du et annet språk med?»

Hvilke(t) språk snakker du med andre venner og bekjente?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Andre venner og bekjente» er valgt i spørsmålet «Hvis ja - hvem snakker du et annet språk med?»

Hvor gammel var du da begynte å lære fransk?**Når begynte du med fransk på skolen (klassetrinn)?****Hvor gammel var du da du begynte å lære engelsk?****Hva var standpunkt karakteren din i engelsk på vgs?**

Hvis du ikke husker, anslå så godt du kan hva den var.

- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1

Studerer eller har du studert engelsk på universitetsnivå?

- Ja
- Nei

Hva er det høyeste fullførte nivået ditt i engelsk?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Studerer eller har du studert engelsk på universitetsnivå?»

- Årsstudium
- Bachelor
- Master
- Enkeltemner

Iløpet av det siste året, hvor mye engelsk hører du?

For eksempel gjennom film, YouTube, TV, dataspill, bøker, musikk eller lignende?

- Aldri
- Av og til, men mindre enn 1 time i uka i gjennomsnitt
- 1-3 timer i uka i gjennomsnitt
- 3-6 timer i uka
- 7-14 timer i uka
- Mer enn 14 timer i uka (mer enn 2 timer per dag)

Hva var standpunkt karakteren din i fransk på vgs?

Hvis du ikke husker, anslå så godt du kan hva den var.

6
5
4
3
2
1

Hvilket nivå av fransk har du fullført på vgs?

Nivå I
Nivå II
Nivå III
Hadde ikke fransk på vgs

Iløpet av det siste året, hvor mye fransk hører du uten om skolearbeid?

For eksempel gjennom film, YouTube, TV, dataspill, bøker, musikk eller lignende?

Aldri
Av og til, men mindre enn 1 time i uka
1-3 timer i uka
3-6 timer i uka
Mer enn 6 timer i uka

Har du bodd i utlandet i mer enn 3 måneder?

Ja
Nei

Hvor bodde du, hvor lenge var du der, og hvor gammel var du?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du bodd i utlandet i mer enn 3 måneder?»

Har du dysleksi eller andre lese- og skrivevansker?

Ja
Nei

Har du, eller har du hatt, diagnoser som kan påvirke språklæring?

f.eks. spesifikke språkvansker, autisme, sterkt nedsatt hørsel e.l.

Ja
Nei

Annexe 7 : Information de participation

Vil du delta i dette masterprosjektet om språkkunnskap?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke sammenhenger mellom ulike typer språkkunnskaper hos nordmenn som lærer fransk som fremmedspråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne undersøkelsen er en del av et masterprosjekt. Prosjektet ønsker å undersøke mulige sammenhenger mellom ulike typer språkkunnskap hos nordmenn som lærer fransk som fremmedspråk. Prosjektet vil også se på hvordan ulike bakgrunnsfaktorer kan ha en sammenheng med de ulike typene språkkunnskap. En del av prosjektet er også å undersøke hvorvidt disse testene egner seg for å måle det de er ment til å måle.

Anonymiserte forskningsdata fra denne undersøkelsen kan også komme til å bli benyttet i fremtidig forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du studerer fransk på universitetsnivå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil bli gjennomført i to runder, hver runde vil ta ca. 30 minutter å gjennomføre. Hvis du velger å delta i prosjektet vil du ved to ulike anledninger fylle ut et spørreskjema som vil bestå av ulike tester, samt noen bakgrunnsspørsmål om deg og dine språkerfaringer. Testene skal måle ulike former for språkkunnskap. I den ene runden vil testene være på fransk, og i den andre runden vil testene være på engelsk. Eksempel på spørsmål som angår deg som person vil være alder, kjønn og utdanningsnivå. Vi spør også om du har eventuelle lese- og skrivevansker og/eller andre diagnoser som er relevante når vi forsker på språkkunnskaper. Opplysningene vil bli registrert elektronisk.

Hvis du gjennomfører begge rundene av undersøkelsen, vil du være med i trekningen av et gavekort. Deltakelse i trekningen er frivillig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Hvis du da kan identifiseres i datamaterialet vil

alle dine personopplysninger bli slettet. 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.

Vi samler inn e-postadressen din slik at vi kan koble sammen besvarelsene fra de to rundene med spørreskjemaer, og slik at vi kan trekke en vinner av et gavekort. E-postadressen din vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data. Ved prosjektslutt slettes kodenøkkelen, og dine data vil ikke lenger kunne identifiseres. Dataene lagres elektronisk i henhold til NTNUs datalagringsguide.

Deltakere vil ikke kunne være gjenkjennbare i oppgaven, ettersom opplysningene fra spørreskjemaet kun brukes til statistiske formål. De som vil ha tilgang til opplysningene oppgitt i undersøkelsen er masterstudenten, Siri Beatrice Pedersen, og prosjektveileder, Kjersti Faldet Listhaug.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes august 2023. Ingen personopplysninger vil lagres etter at prosjektet avsluttes, men forskningsdataene vil oppbevares i fullstendig anonym form.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Siri Beatrice Pedersen (Student)
siribpe@stud.ntnu.no
- Kjersti Faldet Listhaug (veileder)

kjersti.listhuag@ntnu.no

[no](http://ntnu.no)

- Thomas Helgesen (NTNUs personvernombud)

thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Faldet Listhaug
(Forsker/veileder)

Siri Beatrice Pedersen
(Student)

Samtykke til deltakelse i studien

For å kunne delta på undersøkelsen må du huke av på at du samtykker til følgende:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om dette masterprosjektet om språkkunnskap. Jeg samtykker til:

- å delta i undersøkelsen*
- at oppgitte helseopplysninger om meg kan brukes i dette prosjektet (gjelder bare lese- og skrivevansker og andre diagnoser som kan påvirke språklæring)*

Annexe 8 : Relevans for læreryrket

Det å forske og skrive en masteroppgave har lært meg mye som jeg kan ta med meg inn i læreryrket. Dette arbeidet har gitt meg stor innsikt i temaet den handler om, men det har også gitt meg andre nyttige ferdigheter. Jeg har fått forsterkede ferdigheter innen det å jobbe selvstendig, søke etter informasjon, og å fordype meg i noe. Dette kan bidra til at jeg alltid vil søke etter og undersøke ny relevant informasjon og kunnskaper som er nyttige for læreryrket.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg stor innsikt i metalingvistisk kunnskap og bevissthet. Både hvordan disse fenomenene fungerer, og hvordan de kan måles. Det å ha kunnskap om metalingvistiske ferdigheter i nordmenn med fransk som tredjespråk kan vise seg ekstremt nyttig når jeg i framtiden skal undervise i fransk i den norske skolen.

I tillegg til kunnskap om metalingvistiske ferdigheter i fransk, har arbeidet med denne oppgaven gitt meg innsikt i metalingvistiske ferdigheter i engelsk, og hvordan de metalingvistiske ferdighetene i disse to språkene står i relasjon til hverandre. Det er nyttig for meg som skal bli både fransk- og engelsklærer. Disse kunnskapene kan jeg bruke i undervisningen på tvers av de to fagene.

Gjennom å jobbe med denne oppgaven har jeg også fått en dypere kunnskap om de ulike lingvistiske konstruksjonene som ble testet i testene. Dette har både gjort mine egne franskkunnskaper høyere, men jeg føler også at jeg er bedre rustet til å kunne undervise om og lære bort de konstruksjonene testene har tatt for seg. Min dypere forståelse for disse konstruksjonene gjør at jeg vil kunne lære de bort på en bedre måte.

Ved å se hva deltagerne har svart på de ulike testene og testobjektene i denne oppgaven, har jeg også fått mer innsikt i hva som oppleves som vanskeligere å forstå av det de ble testet på. Dette kan jeg ta med meg når jeg som lærer skal undervise om syntaks, ordklasser, ordfunksjoner og morfologi i framtiden. Med innsikten denne oppgaven har gitt meg om hva flere av deltakerne/framtidige elever sliter med, vil jeg kunne ha en større forståelse for dette, og et bedre grunnlag for å hjelpe på en god måte.

