

L'influence de l'anglais L2 sur les subordonnées en français L3 chez les élèves néerlandophones

Chris Zomer

3552411

Universiteit Utrecht

Master Franse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleider: dr. F.A.C. Drijkoningen

Tweede begeleider: drs. M. Bril

ABSTRACT - Recent studies on third languages acquisition show that the role of previously acquired languages play an important role in the learning process. They often out rule the mother tongue (L1) as students borrow extensively from their L2 in their L3 interlanguage. This study tries to amend the so called L2 Status Factor by finding the right parameters for the selection of L1 or L2 as a source of linguistic transfer in L3. The level of L2 knowledge might play a decisive role in favouring one source over another. In this study 35 Dutch high school students (second grade havo/vwo) were first tested on their knowledge of English (L2) using a test to determine their CEFR-level. The students had to put 25 French dependent clauses with adverbs into the right order. Our results show that they applied significantly more English word orders (SAdvOV) than Dutch word orders (SAdvVO) to the French sentences. However, there was no correlation between the CEFR-level and the number of Dutch or English orders they applied.

RÉSUMÉ – Des études récentes sur l'acquisition d'une troisième langue montrent que les langues précédemment apprises ont un rôle important dans le processus de l'acquisition. En effet, les apprenants débutants empruntent extensivement de leur L2, souvent en ignorant les principes de la langue maternelle, afin de former une interlangue L3. Cette étude essaie d'amender le modèle de « L2 Status Factor » en cherchant les paramètres qui déterminent le transfert linguistique, soit de la L1, soit de la L2. Le niveau L2 pourrait jouer un rôle important en privilégiant une langue à une autre en tant que source de transfert. Pour cette étude nous avons testé le niveau CECRL en anglais de 35 élèves néerlandophones de l'école secondaire (deuxième année du « havo » et « vwo »). Ensuite, les participants ont dû mettre dans le bon ordre 25 subordonnées français contenant un adverbe. Nos résultats montrent que l'ordre anglais (SAdvOV) est significativement plus souvent appliqué aux phrases françaises que l'ordre néerlandais (SAdvVO). Cependant, une corrélation entre le niveau CECRL en anglais et le pourcentage des ordres en anglais ou en néerlandais n'a pas été trouvée.

Table des matières

1. Introduction	3
2. Recherches L3	5
3. La proposition subordonnée	11
4. Hypothèses	16
5. Méthode	17
<i>Participants</i>	17
<i>Tests</i>	18
<i>Procédure</i>	19
<i>Collecte des données</i>	19
6. Résultats	23
7. Conclusion	27
8. Discussion	28
Références	31
Annexe 1 : Questionnaire - habitudes linguistiques	34
Annexe 2 : Tableau - CELA-CECRL	35
Annexe 3 : Test - propositions subordonnées	36

1. Introduction

L'omniprésence de l'anglais dans la société néerlandaise fait que les élèves du secondaire ne sont jamais des *tabulae rasae*: très souvent ils ont déjà acquis des connaissances en anglais, faute de l'avoir entendu à la télévision, sur YouTube, en jouant à des jeux vidéo ou bien parce qu'ils ont déjà appris les bases à l'école primaire. En effet, depuis longtemps l'enseignement de l'anglais est obligatoire à l'école primaire dans les deux dernières classes (« groep 7 » et « groep 8 »). De plus, l'anglais est enseigné de plus en plus tôt. Aujourd'hui on compte au moins 1150 écoles « vvto » (« vroeg vreemdetalenonderwijs ») aux Pays-Bas où l'anglais est enseigné dès la première année (Nuffic, 2017). De ce fait, les élèves qui sortent de l'enseignement secondaire ont déjà des connaissances avancées en anglais, et à l'inverse très souvent peu de notions en français.¹ La question se pose si cette expérience linguistique de l'anglais influence l'apprentissage du français.²

La plupart des chercheurs sont d'accord sur l'idée que l'acquisition de la langue maternelle (L1) dès la naissance et l'apprentissage dans un stade ultérieur d'une seconde langue (L2) – ou bien une troisième (L3) – sont deux processus différents : dans un premier temps l'acquisition se produit naturellement, étant entouré par la langue cible; dans un deuxième temps la langue est enseignée dans un contexte formel, c'est-à-dire à l'école, ou bien plus tard dans les cours spécialement pour adultes (voir Muñoz, 2008 pour une discussion de cette distinction). Le résultat des deux processus est aussi différent : il est rare de pouvoir atteindre le niveau d'un locuteur natif lorsque l'apprentissage d'une nouvelle langue a lieu à un âge plus avancé. L'état final de ce processus est différent de celui d'un locuteur natif (Sorace, 2003 ; Muñoz, 2006 ; Muñoz, 2008).

¹ Le français est peu enseigné à l'école primaire, les écoles préférant l'apprentissage de l'anglais. Néanmoins depuis 2015 des enseignants des écoles primaires aux Pays-Bas peuvent enseigner le français ou l'allemand comme langue d'introduction.

² L'allemand est également une langue régulièrement enseignée à l'école secondaire aux Pays-Bas, mais contrairement au français, qui est enseigné dès la première année, l'allemand n'est enseigné qu'à partir de la deuxième année sur la plupart des écoles.

Comme les processus d'acquisition entre L2 et L3 sont semblables – c'est-à-dire les deux s'effectuent normalement dans un contexte formel – nous proposons l'hypothèse que l'anglais servira de source pour l'apprentissage du français, plutôt que le néerlandais. Cette idée se base sur le modèle de Bardel et Falk (2007) : le « L2 status factor ». Ce modèle propose que la L2 a une influence supérieure à la L1, quant à l'acquisition des structures morphosyntaxiques, c'est-à-dire la formation des mots et les règles grammaticales qui prescrivent la position des mots dans la phrase. En effet, il semble que les apprenants L3 utilisent des structures erronées issues de la L2, tandis que la langue maternelle pourrait mieux être exploitée, car la structure de celle-ci est semblable à celle de la L3.

La recherche de Bardel et Falk (2007) se concentre sur le domaine du transfert linguistique, qui est définie plus tard par Rothmann (2013), comme :

[...] the composition of functional features and categories as well as their morphological, semantic and syntactic reflexes from previously acquired languages that are used to form the initial hypotheses of the underlying competence for the target L3.

La recherche sur le transfert linguistique nous permet pas seulement d'avoir une meilleure idée sur le fonctionnement de l'apprentissage des langues en général et de leur représentation linguistique dans nos cerveaux (Rothman, 2013), mais elle pourra aussi nous aider à adapter l'éducation des langues étrangères aux besoins des élèves. Être conscient des processus de transferts linguistiques permet aux enseignants de mieux enseigner la langue cible, en confrontant les élèves explicitement aux différences syntaxiques entre deux langues, tout en créant une conscience linguistique nécessaire pour l'apprentissage en général. Surtout dans une société où l'anglais prend de plus en plus d'importance, nous devons être conscient de l'influence que l'anglais peut avoir sur l'acquisition d'une autre langue, comme le français.

Notre recherche a pour but de tester le « L2 status factor » comme étant proposé par Bardel et Falk (2007). Les deux questions principales qui se posent sont : (i) est-ce que la L2 est effectivement privilégiée en tant que source de transfert et (ii) dans quelles conditions elle sera appliquée. Nous proposons

l'hypothèse que la L2 est bien privilégiée en tant que source, mais comme condition que celle-ci soit bien maîtrisée, c'est-à-dire à un niveau qui permet à l'apprenant d'avoir des *réflexes syntaxiques* ou bien des connaissances supérieures aux règles syntaxiques.³ Autrement, en dépit d'une source de transfert viable, nous partons de l'idée que la langue maternelle soit la source principale du transfert.

Dans cette recherche nous prenons l'ordre des mots dans les propositions subordonnées contenant des adverbes pour tester les élèves de la deuxième classe du secondaire apprenant le français en tant que L3. Si notre hypothèse est correcte, les élèves qui ont davantage de connaissances en anglais utilisent plus souvent l'anglais comme source de transfert, tandis que les élèves qui ont un niveau de connaissances moins avancé en anglais, utilisent davantage le néerlandais comme source.

2. Recherches L3

Tandis que la recherche sur l'acquisition L2 connaît une longue tradition, les recherches sur le processus de l'acquisition L3 sont relativement récentes. La différence dans l'apprentissage L3, par rapport à l'apprentissage L2, est que l'apprenant possède des connaissances linguistiques supplémentaires qui peuvent transformer le processus de l'acquisition (Rothman, 2013). Quand les recherches parlent de L3, il s'agit souvent de l'apprentissage d'une nouvelle langue par des personnes ayant deux langues maternelles (voir Ceñoz, 2003 pour un bilan des recherches de ce genre). Comme ces personnes bilingues ont des connaissances métalinguistiques supérieures, on ne peut, cependant, pas les comparer aux personnes monolingues (Ceñoz, 2003 ; Rothman, 2013).

Les recherches évoquées ci-dessus se concentrent seulement sur l'acquisition consécutive d'une deuxième et une troisième langue. Le but principal est de déterminer si, et dans quelles conditions, des langues précédemment acquises sont la source d'un transfert linguistique dans la langue cible. La langue cible étant la langue la plus récemment acquise. Grosso modo il existe quatre

³ Rothman (2013) propose que le transfert soit issu d'un processus inconscient, contrairement à Bardel et Falk (2012). Nous étudierons l'idée de Bardel et Falk de plus près ultérieurement.

possibilités, en paraphrasant Bardel et Falk (2007) : (i) il n'y pas de transfert, (ii) la source du transfert est la langue maternelle (« Full Access/Full Transfer »), (iii) la source privilégiée de transfert est la L2 (« L2 status factor ») ou (iv) le transfert est issu des deux langues selon le principe de « Cumulative Enhancement Model ».

Des multiples recherches ont déjà prouvé que les langues précédemment acquises influencent le processus d'apprentissage (p.e. Flynn et al., 2004 ; Bardel et Falk, 2007 ; Rothman, 2011). La première option n'est alors plus valide. Ce qui ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs est la source de transfert et les conditions qui la déterminent.

Bardel et Falk (2007) proposent la deuxième option mentionnée ci-dessus : le « L2 status factor » dans lequel la L2 est la langue privilégiée en tant que source de transfert. Les auteurs suivent la conclusion de Williams et Hammarberg (1998) qui ont été parmi les premiers à montrer que la L2 peut influencer l'acquisition de la L3 de façon négative. Bardel et Falk partent de l'idée que le processus d'apprentissage d'une L3 est comparable à celui d'une L2, car les langues acquises après l'enfance s'inscrivent dans la mémoire déclarative qui est consciente, tandis que les connaissances linguistiques maternelles s'inscrivent dans la mémoire procédurale qui est inconsciente (Bardel et Falk, 2012). C'est d'autant plus logique que l'apprenant prend la seconde langue acquise comme source de transfert privilégiée.

Cette hypothèse est soutenue par les résultats de leur recherche sur la négation en suédois et en néerlandais (Bardel et Falk, 2007). Les apprenants L3 suédois ou néerlandais, qui ont respectivement le néerlandais et l'allemand comme L2, utilisent significativement plus souvent le bon ordre dans les phrases négatives par rapport à ceux qui ont l'anglais comme L2, quelle que soit leur langue maternelle (l'italien, le hongrois ou bien le néerlandais). La négation est structurellement placée après le verbe « finite »⁴, comme dans la plupart des langues germaniques. Voici l'exemple en suédois :

⁴ Un verbe « finite » est un verbe qui fait référence à un sujet. Un participe passé et un infinitif ne sont alors pas des verbes « finites ».

- (1) Ginger pratar inte
Ginger parle NÉG
Ginger ne parle pas

L'anglais fonctionne différemment, étant donné la nécessité d'un auxiliaire pour construire la négation, ce qui résulte dans les phrases ci-dessous :

- (2) Ginger does not speak
Ginger AUX NÉG parle
Ginger ne parle pas

Les apprenants du suédois en tant que L3 qui ont l'anglais comme L2 produisent plus souvent des erreurs en suédois, quelle que soit leur langue maternelle, comme dans l'exemple ci-dessous. On voit la même chose pour les apprenants du néerlandais en tant que L3.

- (3) * Jag inter studerar engelska
Je NÉG étudie l'anglais
Je n'étudie pas l'anglais

Falk et Bardel (2011) arrivent à des résultats comparables en ce qui concerne les apprenants de l'allemand L3. Les apprenants sont constitués de deux groupes : le premier est constitué d'apprenants dont le français est la langue maternelle et l'anglais comme L2, le second groupe est lui constitué d'apprenant dont l'anglais est la langue maternelle et le français comme L2. L'anglais et l'allemand appliquent la même règle quant à la place du pronom, comme montré ci-dessous. En français, en revanche, le pronom se place avant le verbe « finite ».

- (4a) Ich sehe *ihn*
(4b) I see *him*
(4c) Je *le* vois

Dans une subordonnée, par contre, l'allemand suit la règle du français.

- (5a) Du weißt dass ich *ihn* sehe
(5b) You know that I see *him*
(5c) Tu sais que je *le* vois

Les deux groupes étaient confrontés à des phrases incorrectes en allemand, suivant soit l'ordre français (dans les phrases principales) soit l'ordre anglais (dans les subordonnées). Les participants jugeaient dans la plupart des cas l'ordre de leur L2 correct, tandis qu'ils jugeaient l'ordre de leur langue maternelle comme étant incorrect. Ceci était significatif pour les deux groupes.

Les recherches de Falk et Bardel montrent que la L2 influence le processus d'acquisition et peut bien avoir un effet négatif sur l'acquisition de la L3. Parfois, la syntaxe maternelle est plus adaptée au transfert, mais néanmoins les participants 'empruntent' l'ordre de leur L2, qui n'est pas correct dans la langue cible. Rothman et Amaro (2010) montrent, par exemple, que la L2 espagnol de l'apprenant fait qu'il emploie abusivement le sujet zéro (l'élimination du pronom personnel en tant que sujet) en français.

Toutes les recherches mentionnées ci-dessus falsifient la théorie du « Cumulative Enhancement Model » (CEM) de Flynn et al. (2004) qui proposent que des langues précédemment acquises forment une interdépendance qui facilite l'acquisition d'une nouvelle langue. C'est-à-dire que le transfert est toujours positif : le transfert négatif est bloqué et seul les éléments qui aident à construire la L3 sont transférés, quels qu'ils soient issues de la L1 ou de la L2.

Bien qu'il n'y ait peu de preuves pour soutenir le CEM, il ne va pas pour autant dire que le « L2 status factor » est le seul modèle restant. Rothman (2011) propose une autre théorie qui soutient la possibilité d'un transfert de multiples sources, donc la L1 ainsi que la L2. Son « Typological Primacy Model » (TPM) prédit que l'apprenant choisit la source de transfert la plus adaptée, soit sa L1, soit sa L2, sur la base des similarités conçues entre cette langue et la langue cible. Ce processus inconscient est d'autant plus économique, car il évite que l'apprenant doive choisir la source de transfert d'élément à élément.

Rothman (2011) montre que l'interprétation de la position de l'adjectif dans des langues romanes n'est pas influencée par une L2 germanique, comme

l'anglais. En effet, la position de l'adjectif par rapport au nom dans les langues romanes détermine dans quelques cas sa signification. Dans l'exemple (6a) il s'agit d'un groupe de soldats qui sont courageux. Dans l'autre exemple (6b) il s'agit des soldats qui sont courageux individuellement.

(6a) Los soldados valientes
Les soldats courageux

(6b) Los valientes soldados
Les courageux soldats

Bien que cette différence n'existe pas en anglais, elle est reconnue par ceux qui ont une langue romane comme L1 et l'anglais comme L2. Un transfert négatif de la L2 n'a pas eu lieu. Ceux qui ont l'anglais en tant que langue maternelle, et qui ont appris une langue romane en tant que L2, reconnaissent également la différence entre les deux.

Rothman (2011) en conclut que le modèle de Bardel et Falk (2007) n'est plus viable. Bardel et Falk (2012) rétorque que les typologies semblables ne peuvent qu'être déterminées pour des langues appartenant à la même famille. Si la L1 et la L2 sont différentes de la famille de la L3, alors une telle comparaison ne pourrait être menée. En effet, il n'est pas évident pour un apprenant de trouver des similarités entre une langue romane et une langue germanique, surtout lorsqu'il s'agit de la syntaxe, les similarités au niveau du vocabulaire sont plus faciles à repérer pour l'apprenant débutant.

La théorie de Rothman ne pourrait être appliquée à la recherche de Stadt, Hulk et Sleeman (2016), qui se sont concentrés sur l'influence de l'anglais en tant que L2 (une langue germanique) sur le français en tant que L3 (une langue romane) chez les élèves néerlandophones. En comparant deux groupes – des élèves qui sont dans des programmes d'immersion en anglais et des élèves qui sont dans des écoles où le néerlandais est la langue principale – les auteurs veulent vérifier si une acquisition plus naturelle d'une L2 renforce son transfert.

L'idée est différente du modèle de Bardel et Falk (2011). D'après ce modèle, l'acquisition dans un contexte formel fait que la L2 soit la source de

transfert privilégiée, du fait que les règles sont consciemment apprises. Cela ne veut pas forcément dire que seules les règles de la L2 peuvent être consciemment apprises. En effet, Falk, Lindqvist et Bardel (2015) montrent qu'une connaissance métalinguistique supérieure de la langue maternelle restreint le transfert de la L2 et privilégie le transfert de la L1. Les participants qui connaissaient explicitement les règles grammaticales de leur langue maternelle, le suédois, avaient plus souvent positionné l'adjectif correctement dans la langue cible (le néerlandais), avant le nom ; tandis que les groupes avec des connaissances inférieures de leur langue maternelle avaient plus souvent eu recours à leur L2 romane en plaçant l'adjectif après le nom.

Les résultats de Stadt et al. (2016) ne sont pas conclusifs. Les élèves issus des écoles de l'immersion en anglais marquent plus souvent une phrase française comme correcte dans laquelle le verbe « finite » est placé après l'adverbe⁵ – ce qui est bel et bien la règle en anglais mais pas en français et en néerlandais – comme on peut le voir ci-dessus. La différence avec leurs homologues réguliers n'est pourtant pas significative : l'influence supérieure de l'anglais pour les élèves en immersion ne peut être prouvé.

- (7) Jean often watches television
* Jean souvent regarde la télé
* Jean vaak kijkt televisie

D'un autre côté, les élèves réguliers jugent plus souvent l'ordre V2 typique du néerlandais comme étant correct par rapports à leurs homologues en immersion. La règle V2 veut que le verbe soit toujours en deuxième position, comme dans l'exemple (8). Ceci est significatif. Pour les élèves en immersion, il semble y avoir un effet positif sur l'acquisition du français, comme ils ignorent la règle V2 de leur langue maternelle.

⁵ Ceci est le résultat d'un processus qui s'appelle « verb raising ». Nous expliquerons ce phénomène davantage dans la section suivante.

- (8) Vandaag *doet* Manon haar examen
* Today *takes* Manon her exam
* Aujourd'hui *passe* Manon son examen

Stadt et al. (2016) expliquent leurs résultats ambigus par l'omniprésence de l'anglais dans la société néerlandaise. Pour tous les élèves néerlandais, l'anglais est une langue naturellement acquise parce que l'exposition à la langue ne s'effectue pas seulement à l'école.

3. La proposition subordonnée

La plupart des recherches sur le transfert linguistique jusqu'à présent se sont concentrées sur un ou deux éléments morphosyntaxiques pour qu'ils puissent être comparés d'une langue à une autre. Stadt et al. (2016), par exemple, prennent la position de l'adverbe (qui est différente en anglais par rapport au français et au néerlandais) et la règle V2 (typique du néerlandais), pour comparer les trois langues. Il faut alors que les participants accomplissent deux tâches différentes pour arriver à une conclusion.

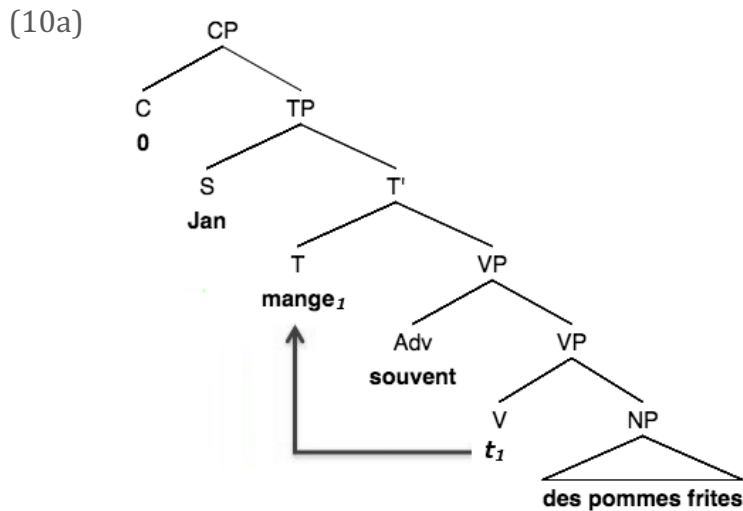
D'autres recherches prennent un élément simple qui existe dans la langue cible mais non existant dans la L1 et la L2, comme le sujet zéro dans la recherche de Rothman et Amaro (2010). Pour une telle recherche des participants dont la L1 et la L2 diffèrent sont nécessaires dans le but de vérifier si la source de transfert privilégiée est la L1 ou la L2.

Dans notre recherche, nous avons choisi un élément simple qui est différent dans les trois langues sur lesquelles cette recherche se concentre : l'ordre dans les phrases subordonnées contenant un verbe « finite », un adverbe (Adv) et un objet (O) ou un complément circonstanciel (PP).

Tout d'abord, l'ordre en néerlandais dans les subordonnées est différent de celui du français et de l'anglais : le verbe « finite » est placé en position finale (SOV). Cet ordre est l'ordre dit natif du néerlandais, qui maintient néanmoins l'ordre SVO dans les propositions indépendantes (voir Den Besten, 1983 pour une discussion de l'ordre SOV natif dans les langues germaniques). L'ordre dans une phrase subordonnée en néerlandais est le suivant :

- (9) Ik denk dat Jan zijn zus slaat
 * I think that Jan his sister hits
 * Je crois que Jan sa sœur frappe ⁶

Deuxièmement, la position de l'adverbe est différente en français par rapport à l'anglais à cause d'un phénomène que l'on appelle « verb raising ». « Verb raising » déplace le verbe « finite », qui se trouve dans la structure profonde juste avant l'objet dans la VP (« Verbe Phrase »), vers une position plus haute, ce qui résulte dans une structure superficielle où le verbe précède l'adverbe (Pollock, 1989).



- (10b) John *mange* souvent des pommes frites
 Jan *eet* vaak patat
 * Jean *eats* often french fries

Comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessus, le « verb raising » s'applique en français et en néerlandais, mais pas en anglais. Dans les phrases subordonnées le « verb raising » ne s'applique pas en néerlandais non plus.

⁶ Notez que, en utilisant un pronom, la phrase en français sera également correcte, à cause de l'inversion.

Comme le néerlandais maintient l'ordre SOV dans les phrases subordonnées, on obtient des résultats différents par rapport à chaque langue :

(11a) Hij zegt dat Jan vaak patat eet
* Il dit que Jan souvent des pommes frites mange

(11b) He says that Jan often eats french fries
* Il dit que Jan souvent mange des pommes frites

(11c) Il dit que Jan mange souvent des pommes frites

Grosso modo, nous pourrions dire que l'ordre dans les subordonnées dans les trois langues différentes est : (i) SAdvOV pour le néerlandais, (ii) SAdvVO pour l'anglais et (iii) SVAdvO pour le français.

Malheureusement, il y a plusieurs alternatives qui diffèrent de ces ordres. Jackendoff (1972) distingue deux catégories d'adverbes en anglais : les adverbes qui sont attachés à la VP et des verbes attachés à S (« Sentence »), la phrase entière. La première catégorie qualifie l'action du verbe principal, comme *quickly*, *easily* et *completely*. Dans ces cas l'adverbe peut également se trouver en position finale. Ceci résulte dans un ordre qui est également correct en français et en néerlandais, comme montre l'exemple ci-dessous.

(12) John reads the book *quickly*
John lit le livre *rapidement*
John leest het boek *snel*

Comme la position finale est admissible dans les trois langues, et même courant pour les adverbes VP, ils doivent être exclues de notre recherche.

La deuxième catégorie, l'adverbe S, détermine la phrase entière comme *probably*, *often* et *certainly*. Ici il n'a qu'une seule position possible pour l'adverbe, pourvu qu'il n'y ait qu'un verbe dans la phrase : avant le verbe

« finite ».⁷ L'anglais diffère du français et du néerlandais de par le « verbe raising », comme démontré dans l'exemple ci-dessus. C'est pour cela que nous emploierons des adverbes S au lieu des adverbes VP par la suite.

- (13) John *probably* reads the book
* John waarschijnlijk leest het boek
* John *probablement* lit le livre

Cependant, Jackendoff (1972) admet qu'en ajoutant des virgules, des possibilités s'offrent comme la position de l'adverbe à la fin de la phrase, au milieu ou au début, comme démontré dans les exemples suivants.

- (14a) Sam hits his sister, *probably*
Sam slaat zijn zus, *waarschijnlijk*
Sam frappe sa sœur, *probablement*

- (14b) Sam, *probably*, hits his sister
* Sam, *waarschijnlijk*, slaat zijn zus
Sam, *probablement*, frappe sa sœur

- (14c) *Probably*, Sam hits his sister
* *Waarschijnlijk*, Sam slaat zijn zus
Probablement, Sam frappe sa sœur

Les règles du néerlandais sont plus strictes que celles de l'anglais ou du français ne permettent pas une position initiale de l'adverbe. Les trois langues, cependant, acceptent les positions finales de l'adverbe quand on ajoute une virgule. Ceci ne pose pas forcément de problèmes, car la position finale de l'adverbe dans *les phrases subordonnées* n'est pas admise. Dans ce cas-là, elle incite l'ambiguïté, comme on peut le voir ci-dessous :

⁷ En ajoutant des auxiliaires les possibilités augmentent (voir Jackendoff, 1972) ainsi que les similarités entre notamment le français et l'anglais, car dans les deux langues l'adverbe peut se situer entre le verbe « finite » et le verbe « non-finite ».

- (15) *He says that Sam hit his sister, *probably*
 *Hij zegt dat Sam slaat zijn zus, *waarschijnlijk*
 *Il dit que Sam frappe sa sœur, *probablement*

A quelle proposition l'adverbe fait-il référence ; à la subordonnée ou à la phrase principale ? Autrement dit, est-il probable que Sam frappe sa sœur ou est-il probable que le sujet *il* dit que Sam frappe sa sœur ?

Cependant, il existe des adverbes S qui apparaissent souvent en position finale dans l'anglais parlé, comme *souvent*, *parfois* et *rarement* (les adverbes de fréquence). Les francophones considèrent une position finale de l'adverbe comme du 'mauvais français', bien que cela ne soit pas incorrect (16a). En néerlandais la position finale n'est jamais grammaticale dans la subordonnée. Le verbe « finite » doit se trouver en position finale. Pourtant, l'adverbe peut être placé juste avant le verbe « finite » dans certains cas, comme le montre l'exemple (16b), ce qui résulte dans un ordre SOAdvV.

- (16a) He says that Sam hits his sister *often*
 * Hij zegt dat Sam zijn zus slaat *vaak*
 Il dit que Sam frappe sa sœur *souvent*

- (16b) Hij zegt dat Sam zijn zus *vaak* slaat
 * He says that Sam his sister often hits
 * Il dit que Sam sa sœur *souvent* frappe

Les compléments circonstanciels peuvent remplacer la position de l'objet dans tous les cas discutés auparavant, sans pour autant changer l'ordre, comme on peut le voir ci-dessous.

- (17a) Jean says that he often goes *to the pool*
 * Jean dit qu'il souvent va *à la piscine*

- (17b) Jean zegt dat hij vaak *naar het zwembad* gaat
 * Jean dit qu'il souvent *à la piscine* va

(17c) Jean dit qu'il va souvent à la piscine

En somme, il n'y qu'un ordre qui est unique pour chaque langue : (i) SAdvOV ou SOAdvV pour le néerlandais, (ii) SAdvVO pour l'anglais et (iii) SVAdvO pour le français.

4. Hypothèses

Nous ne voulons pas seulement tester le modèle du « L2 status factor », mais nous voulons aussi l'amender pour qu'il soit plus adapté aux résultats des recherches précédentes. Nous avons déjà vu que des similarités typologiques entre la langue maternelle et la langue cible peuvent inciter l'apprenant à transférer de sa L1 au lieu de sa L2 (Rothman et Amaro, 2010). Pourtant, il n'y pas toujours des similarités évidentes entre la langue source et la langue cible, comme c'est le cas du néerlandais et de l'anglais (deux langues germaniques), par rapport au français (une langue romane).

Stadt et al. (2016) ont montré que les élèves qui ont suivi des cours à l'école secondaire en anglais, utilisent moins souvent leur langue maternelle comme source de transfert pour le français par rapport à leurs homologues qui sont inscrits dans des écoles régulières. Selon Stadt et al. (2016), le fait d'avoir acquis l'anglais de façon naturelle, expliquerait les résultats.

La distinction entre l'apprentissage formel et l'acquisition naturelle n'est pas si claire lorsqu'on parle d'une acquisition à un âge supérieur (voir Muñoz, 2008 pour une discussion). En effet, même les élèves en immersion ont commencé l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire dans un contexte formel. Ils ont seulement été exposés davantage à la langue. C'est pour cela que l'on ne tente pas de faire cette distinction ici.

Comme Falk et al. (2015) ont montré que les connaissances linguistiques de la langue maternelle augmentent la probabilité qu'elle sera utilisée en tant que source de transfert, nous proposons que des connaissances linguistiques en L2 augmente également la possibilité qu'elle sera utilisée en tant que source de

transfert. Et comme les règles de la L2 sont parfois plus consciemment apprises, il est plus probable qu'elle sera la source de transfert privilégiée.

Ici nous proposons alors que la L2 soit davantage la source de transfert privilégiée, dès l'instant que les connaissances de cette langue augmentent. Si les connaissances en L2, par contre, sont plus faibles, on fait davantage recours à la langue maternelle.

Quant à l'ordre des mots dans les propositions subordonnées en français, nous proposons 4 hypothèses :

1. les élèves néerlandophones utilisent dans la plupart des cas un ordre qui n'est *pas* celui du français (SVAdvO)
2. les élèves néerlandophones privilégient l'ordre uniquement correct en anglais (SAdvVO) par rapport à l'ordre uniquement correct en néerlandais (SAdvOV ou SOAdvV).
3. les élèves néerlandophones qui ont un niveau supérieur de l'anglais (L2) utilisent davantage l'ordre uniquement correct en anglais (SAdvVO)
4. les élèves néerlandophones qui ont un niveau inférieur en anglais (L2) utilisent davantage l'ordre uniquement correct en néerlandais (SAdvOV ou SOAdvV)

5. Méthode

Participants

Nous avons pris des élèves (entre 12 et 14 ans) de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas du niveau « vwo » (n=24) et du niveau « havo » (n=25) afin d'avoir le plus de différences possibles par rapport aux niveaux d'anglais. Les élèves étaient dans leur deuxième année, ce qui veut dire que, au moment du test, ils ont déjà eu un an et deux mois de cours de français. Ni les élèves « havo » ni les élèves « vwo » ont reçu des instructions sur l'ordre des mots concernant les propositions subordonnées en français.

Dans cette étude nous n'avons pas choisi de prendre des débutants absolus, comme dans les recherches de Bardel et Falk (2007) et Falk et al.

(2015), ou celle de Rothman et Amaro (2010). Ces derniers stipulent qu'une exposition d'au moins 20 heures, mais au maximum 30 heures, à la langue cible est nécessaire pour que l'apprenant puisse déterminer la source de transfert (Rothman, 2013).⁸ En suivant Stadt et al. (2016), nous optons des débutants avancés pour s'assurer que les participants connaissent suffisamment de mots en français, et ainsi pour accomplir la tâche. Les résultats de Stadt et al. ont bien montrés que le transfert a également lieu chez les apprenants plus avancés.

Afin d'exclure ceux qui n'ont pas le néerlandais en tant que langue maternelle, nous avons proposé un questionnaire aux élèves sur leurs origines linguistiques et leurs habitudes linguistiques (Annexe 1). Les enfants qui ont plusieurs langues maternelles, donc les enfants bilingues précoces, sont aussi exclus de cette recherche. Aussi sont exclus tous ceux qui ont eu le français ou l'allemand à l'école primaire avant l'anglais.⁹

Par la suite, nous avons éliminé tous les participants qui n'avaient pas fini le test convenablement (p.e. ceux qui avaient plus de deux éléments manquants ou ceux qui avaient écrit des mots qui ne correspondent pas aux mots dans la tâche). Le groupe final consiste de 35 participants : 15 élèves du niveau « vwo » et 20 élèves du niveau « havo ».

Tests

Pour déterminer le niveau CECRL en anglais des participants, nous leur avons proposé le « Cambridge English Language Assessment » (CELA) pour adultes, qui comprend 25 questions à choix multiples portant sur le vocabulaire et la grammaire. Pour chaque réponse correcte, le participant obtient un point. Le score du test correspond à un niveau CECRL (Annexe 2).

Pour déterminer les connaissances des participants par rapport à l'ordre des mots dans les propositions subordonnées en français, nous avons rédigé un test composé de 25 phrases en français avec des propositions subordonnées qui

⁸ Ceci est conforme à la théorie du TPM qui stipule que l'apprenant choisit une source de transfert par rapport aux similitudes typologiques entre la langue cible et la langue source.

⁹ Ici nous maintenons la définition de L3 par Rothman (2013), comme la troisième langue consécutivement apprise par l'apprenant.

ne sont pas positionnées dans le bon ordre. Les exemples (18) et (19) sont des phrases issues du test.

(18) Patrick m'a dit que ...
- rarement - Marie – ses devoirs – fait

(19) Jean me demande si ...
- vais – à la piscine – souvent – je

La tâche des participants était de mettre les phrases dans l'ordre qui leur paraissait correct.

Procédure

Les tests ont été administrés pendant des cours réguliers. Les deux tests ont été fait sur papier, l'un après l'autre, en commençant par le CELA. Les élèves ont dû séparer leur table afin d'éviter la fraude. Il était interdit de parler. En revanche, les participants pouvaient poser des questions sur la procédure à tout moment en levant la main. Pour le CELA aucune question sur le contenu a été permise. Pour le test de français les participants pouvaient demander la signification d'un mot autant de fois qu'ils le souhaitent afin d'éviter toutes confusions pouvant influencer négativement ce test. Les mots, ainsi que leur traduction en néerlandais, étaient ensuite écrits sur le tableau. De plus, une liste des mots difficiles avec leur traduction a été dressée pour aider les participants. Les participants avaient 40 minutes pour finir les deux tests.

Collecte des données

Le score CELA par chaque participant a été calculé en comptant les bonnes réponses. Les réponses sur le test de français ont été pris en compte pour chaque participant et ont été classifiées dans les six catégories mentionnées ci-dessous.

1. FRANÇAIS : Le participant applique « verb raising » tout en conservant l'ordre SVO, résultant dans un ordre SVAdvO, ou l'adverbe est placé après le

verbe. Le résultat est une phrase qui est uniquement grammaticalement correcte en français.

- (20) Patrick m'a dit ...
... que Marie fait rarement ses devoirs.
* ... that Marie makes rarely her homework.
* ... dat Marie maakt bijna nooit haar huiswerk.

- (21) Jean me demande ...
... si je vais souvent à la piscine.
* ... if I go often to the swimming pool.
* ... of ik ga vaak naar het zwembad.

2. ANGLAIS : Le participant impose l'ordre anglais à la phrase française en appliquant l'ordre SVO, mais en ignorant l'élément « verb raising », ce qui fait SAdvOV : l'ordre qui est uniquement grammaticalement correct en anglais.

- (22) Patrick m'a dit ...
*... que Marie rarement fait ses devoirs.
... that Marie rarely makes her homework.
* ... dat Marie bijna nooit maakt haar huiswerk.

- (23) Jean me demande ...
* ... si je souvent vais à la piscine.
... if I often go to the swimming pool.
* ... of ik vaak ga naar het zwembad.

3. NÉERLANDAIS : Le participant transpose l'ordre de sa L1, le néerlandais, à la phrase française en mettant le verbe en position finale, ce qui correspond soit à l'ordre SAdvOV, soit (dans certains cas) à l'ordre SOAdvV, comme on peut le voir dans les exemples (24) et (25) ; ou à l'ordre SAdv-PP-V comme montré dans la phrase (26). Cet ordre est uniquement correct en néerlandais.

(24) Patrick m'a dit ...
* ... que Marie rarement ses devoirs fait.
* ... that Marie rarely her homework makes.
... dat Marie bijna nooit haar huiswerk maakt.

(25) Patrick m'a dit ...
* ... que Marie ses devoirs rarement fait.
* ... dat Marie her homework rarely makes.
... dat Marie haar huiswerk bijna nooit maakt.

(26) Jean me demande ...
* ... si je souvent à la piscine vais.
* ... if I often to the swimming pool go.
... of ik vaak naar het zwembad ga.

4. FINALE : Une autre possibilité est que le participant mette l'adverbe en position finale, tout en gardant l'ordre SVO, comme on peut le voir dans la phrase (27) et (28). Ceci est courant en anglais pour les verbes de fréquence, mais pas pour d'autres verbes. En français on peut également mettre l'adverbe en position finale, bien que cela ne soit pas très courant. Ceci résulte dans un ordre qui est admissible dans les deux langues, mais pas en néerlandais.

(27) Patrick m'a dit ...
... que Marie fait ses devoirs rarement.
... that Marie makes her homework rarely.
* ... dat Marie maakt haar huiswerk bijna nooit.

(28) Jean me demande ...
... si je vais à la piscine souvent.
... if I go to the swimming pool often.
* ... of ik ga naar het zwembad vaak.

4. INITIALE : Le participant peut également mettre l'adverbe en position initiale. Ce qui est permis en français et en anglais en ajoutant des virgules (bien que cela soit moins courant), mais interdit en néerlandais.

- (29) Patrick m'a dit ...
... que, normalement, Marie fait ses devoirs.
... that, normally, Marie makes her homework.
* ... dat gewoonlijk Marie doet haar huiswerk.

6. AUTRE : Le participant applique un ordre qui ne suis ni la logique de la L1, ni celle de la L2 ou de la L3. Par exemple, en mettant l'objet au début de la phrase, comme montré ci-dessous. Le verbe à la position finale est une caractéristique de l'ordre SOV du néerlandais, mais comme l'objet et le sujet sont inversés, nous ne pouvons déterminer si le participant a emprunté cet ordre au néerlandais. Il se peut que le participant n'ait pas compris la phrase et qu'il ait placé les éléments pêle-mêle.

- (30) Patrick m'a dit que
* ... ses devoirs Marie rarement fait.
* ... her homework Marie rarely makes.
* ... haar huiswerk Marie nauwelijks maakt.

Dans le cas de ce premier cas (FRANÇAIS), nous pouvons conclure qu'il n'y ait pas eu de transfert linguistique, car l'ordre uniquement correct en français a été appliqué. Quant au deuxième cas (ANGLAIS), nous pouvons constater qu'il y ait eu un transfert de l'anglais vers le français, car l'ordre uniquement correct en anglais a été transposé dans la phrase en français. Dans le troisième cas (NÉERLANDAIS) nous pouvons conclure que le néerlandais a été la source de transfert, comme l'ordre uniquement correct en néerlandais a été emprunté pour faire une phrase en français. Dans le quatrième et cinquième cas (FINALE et INITIALE) nous ne pouvons pas savoir s'il y a eu un transfert. L'anglais et le français appliquent plus au moins la même règle quant à la position initiale et finale des adverbes, bien que l'anglais soit moins strict que le français en

permettant davantage des positions finales de l'adverbe, surtout quand il s'agit des adverbes de fréquence, comme *souvent* et *rarement*. Dans le sixième cas (AUTRE) la logique du participant ne pourrait être déterminé. Ce que nous avons pu déterminer, tout du moins, est qu'il n'y a pas eu de transfert linguistique de l'anglais ou du néerlandais, au moins à ce que nous pouvons déterminer.

6. Résultats

Les nombres des réponses par catégorie de tous les participants ont été additionnés et mis en pourcentage sur le nombre des réponses en total. Les pourcentages sont affichés dans la figure 1.

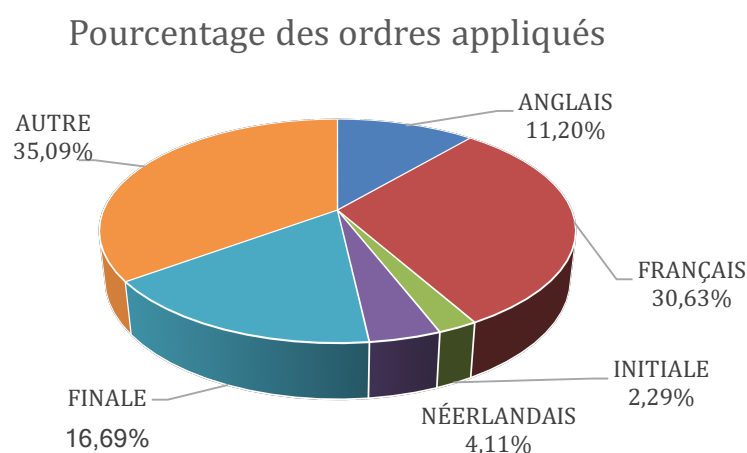


Figure 1. Totales des réponses par catégorie en pourcentages

Afin de tester l'hypothèse 1 (est-ce que l'ordre uniquement correct en français est le moins utilisé?), nous avons comparé les réponses qui suivent l'ordre français aux autres réponses. Le « Kolmogorov-Smirnov Test » a montré que la distribution des réponses dans la catégorie FRANÇAIS et les autres catégories réunies (RESTE) ne sont pas normalement distribuées parmi les participants ($p < .05$).¹⁰ Les données sont affichées dans le tableau 1 et dans la figure 2.

¹⁰ Pour toutes les analyses le niveau α de signification était de 0.05.

	<i>maximum</i>	<i>quartile supérieure</i>	<i>médian</i>	<i>quartile inférieure</i>	<i>minimum</i>
FRANÇAIS	93,60	40,15	20	20,74	0
RESTE	100	79,26	80	59,85	6,40

Tableau 1. Statistique descriptive des données pour les réponses dans la catégorie FRANÇAIS et dans les catégories restantes réunies (RESTE) en pourcentages.

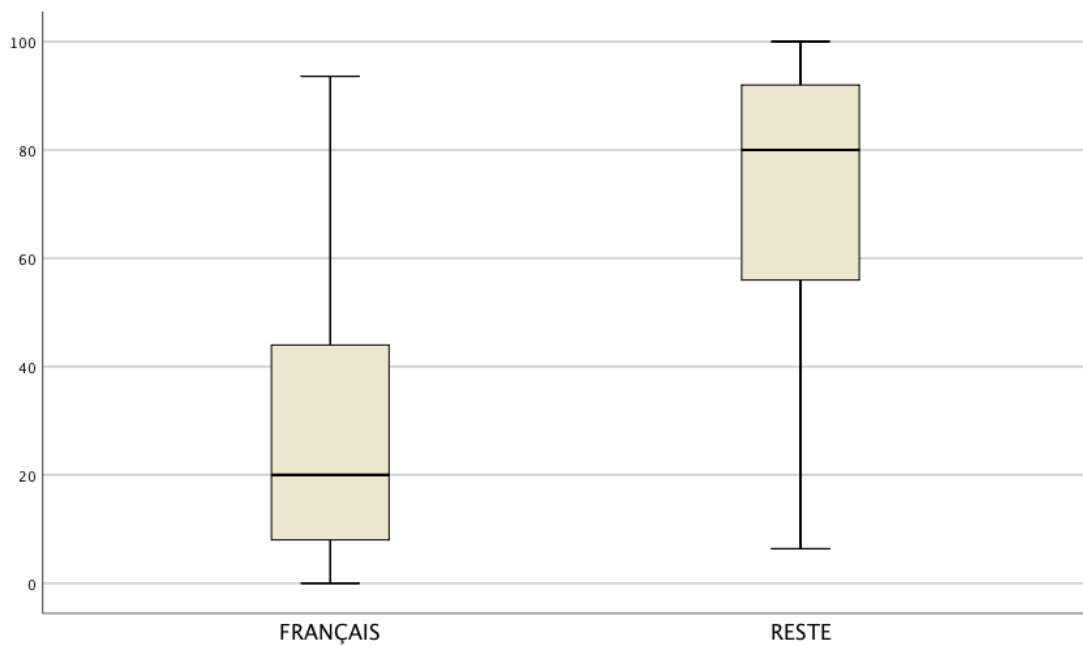


Figure 2. Distribution des données pour les réponses dans la catégorie FRANÇAIS et dans les catégories restantes réunies (RESTE) en pourcentages.

Comme on peut le voir dans la figure 2, ni le médian (la ligne noire) ni la boîte se trouve au milieu dans les deux catégories, ce qui indique une distribution anormale. C'est pour cela que nous avons exécuté un « Wilcoxon Signed-Rank Test », afin de tester si les réponses dans la catégorie FRANÇAIS (les réponses en ordre SVAdvO) étaient significativement inférieures à celles dans les autres catégories réunies (RESTE). Le test a montré que les élèves ont appliqué significativement moins souvent l'ordre SVAdvO que les ordres des autres catégories ($p = .001$).

Pour cette recherche, nous nous sommes concentrés sur les ordres qui ne sont pas SVAdvO (toutes les autres catégories réunies sauf la catégorie FRANÇAIS), car nous nous intéressons seulement aux ordres qui ne suivent pas la logique de la langue cible, afin de déterminer si un transfert linguistique a eu lieu des langues précédemment acquises (l'hypothèse 2) et si cela est le cas, s'il existerait une corrélation avec le niveau CECRL (l'hypothèse 3 et l'hypothèse 4). Nous prenons les catégories ANGLAIS (ordre SAdvVO) et NÉERLANDAIS (SOAdvV et SAdvOV) en tant que variables, car elles seules peuvent être déterminées comme étant issues de la L2 ou de la L1 respectivement.¹¹

Comme nous voulons savoir s'il existe une relation entre les variables ANGLAIS et NÉERLANDAIS d'un côté, et le niveau CECRL d'un autre côté, nous avons d'abord testé la normalité de ces trois variables. Le « Kolmogorov-Smirnov Test » a montré que les réponses dans la catégorie ANGLAIS ainsi que celles dans la catégorie NÉERLANDAIS ne sont pas normalement distribuées ($p < .05$). Le niveau CECRL n'est pas normalement distribué non plus ($p < .05$). La statistique descriptive de ces trois paramètres est affichée dans le tableau 2. La figure 3 montre la distribution pour les variables ANGLAIS et NÉERLANDAIS et la figure 4 montre celle de la variable CECRL.

	<i>maximum</i>	<i>quartile supérieure</i>	<i>médian</i>	<i>quartile inférieure</i>	<i>minimum</i>
ANG (%)	60	24,48	13,04	12,33	0
NL (%)	20,83	7,65	4,35	3,21	0
CELA	18	14,77	14	13,06	9

Tableau 2. Statistique descriptive des données CELA (score) ; et les ordres anglais (ANG) et néerlandais (NL) en pourcentages de toutes les catégories réunies, sauf la catégorie FRANÇAIS.

¹¹ Nous avons déjà conclu que la position finale et la position initiale de l'adverbe est admissible en anglais ainsi qu'en français. Pourtant, en français cette position est rare et guère privilégiée. Nous ne pouvons déterminer si les réponses dans ces deux catégories sont dues à l'influence de l'anglais ou si un ordre français rare a été appliqué. Nous les considérons néanmoins comme des catégories qui ne suivent pas la logique de la L3. Elles sont alors incluses pour calculer les pourcentages des réponses dans les catégories ANGLAIS et NÉERLANDAIS en pourcentages de toutes les catégories restantes.

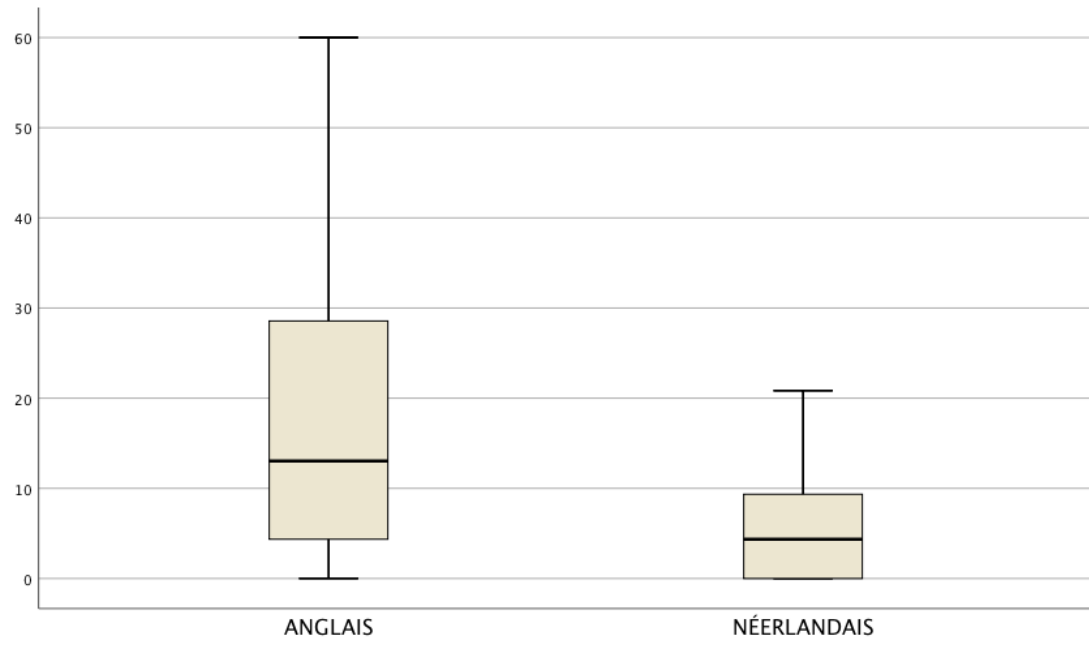


Figure 3. Distribution des données pour les réponses dans les catégories ANGLAIS et NÉERLANDAIS en pourcentages de toutes les catégories réunies, sauf la catégorie FRANÇAIS.

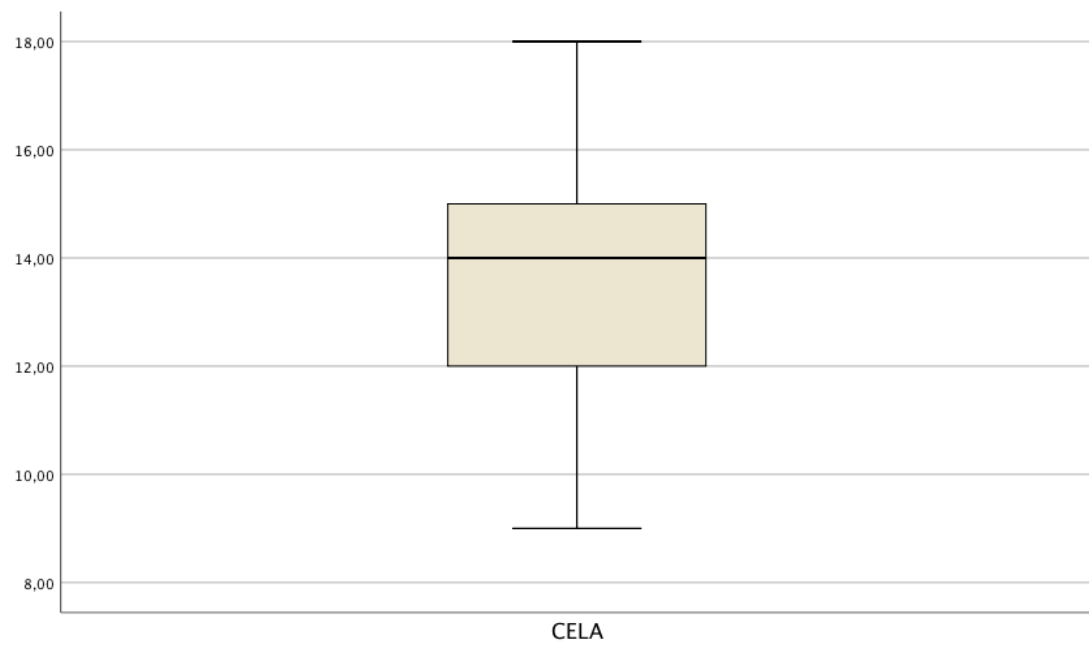


Figure 4 : Distribution des données pour les niveaux CECRL des participants (score du test CELA)

Pour tester l'hypothèse 2 nous devons déterminer si le nombre de réponses dans la catégorie ANGLAIS est significativement supérieur à celui des réponses dans la catégorie NÉERLANDAIS. Comme les données ne sont pas normalement distribuées, nous avons exécuté un « Wilcoxon Signed-Rank Test ». Le test a montré que l'ordre anglais est privilégié par les participants par rapport à l'ordre néerlandais et que cette différence est significative ($p = 0.005$).

Afin de tester l'hypothèse 3 et l'hypothèse 4, il est nécessaire de trouver une corrélation entre le pourcentage des ordres anglais et celui des ordres néerlandais d'un côté et le niveau CECRL d'un autre côté. Du fait que l'assomption de normalité n'est pas trouvée, les trois variables sont analysées avec deux « Spearman Correlation Tests » séparés. Le premier test a montré qu'il n'existe pas de corrélation significative entre le niveau CECRL et le pourcentage des ordres anglais ($p = 0.862$). Le deuxième test a montré qu'il n'y a pas de corrélation significative non plus entre les ordres néerlandais utilisés par les participants et leur niveau CECRL ($p = 0.846$).

7. Conclusion

Nous avons formulé 4 hypothèses pour tester le modèle du « L2 Status Factor » et les conditions dans lesquelles il s'applique :

1. les élèves néerlandophones utilisent dans la plupart des cas un ordre qui n'est *pas* celui du français (SVAdvO)
2. les élèves néerlandophones privilégient l'ordre uniquement correct en anglais (SAdvVO) par rapport à l'ordre uniquement correct en néerlandais (SAdvOV ou SOAdvV).
3. les élèves néerlandophones qui ont un niveau supérieur de l'anglais (L2) utilisent davantage l'ordre uniquement correct en anglais (SAdvVO)
4. les élèves néerlandophones qui ont un niveau inférieur en anglais (L2) utilisent davantage l'ordre uniquement correct en néerlandais (SAdvOV ou SOAdvV)

La première hypothèse a été corroborée : les élèves néerlandophones, dans la plupart des cas, n'appliquent pas l'ordre français aux subordonnées en français. La deuxième hypothèse a également été corroborée : l'ordre anglais est significativement plus utilisé par les participants que l'ordre néerlandais. L'anglais (L2) est une source de transfert supérieure par rapport au néerlandais (L1). La troisième hypothèse a été rejetée : il n'y pas de corrélation entre le pourcentage des ordres uniquement corrects en anglais et le niveau CECRL (score CELA) des participants. La quatrième hypothèse a également été rejetée : il n'y pas de corrélation entre le pourcentage des réponses néerlandaises et le niveau CECRL des participants.

8. Discussion

Nos résultats ont pu corroborer le « L2 status factor », comme des recherches précédentes (p.e. Bardel et Falk, 2007 ; Rothman et Amaro, 2010 ; Falk et Bardel, 2011) : la L2 semble être la source de transfert linguistique privilégiée par les apprenants L3. Ceci a des implications pour l'enseignement des langues étrangères. Les règles d'une nouvelle langue sont souvent expliquées en comparant celles-ci aux règles de la L1. Pour l'apprenant il pourrait être plus avantageux de les comparer à la L2. Aux Pays-Bas, la seconde langue est dans la plupart des cas l'anglais. En effet, le système L2, explicitement appris, est enregistré dans la mémoire déclarative, tandis que les règles L1 demeurent dans la mémoire procédurale (Bardel et Falk, 2012). Il est d'autant plus logique d'activer la première pour que l'apprenant puisse organiser les deux systèmes différents de façon structurée dans la même partie de la mémoire.

Bien que l'ordre anglais soit significativement plus utilisé par les participants que l'ordre néerlandais, l'ordre français (SVAdvO) est appliqué plus souvent que l'ordre néerlandais et anglais réunis : dans 30,63 pourcent des cas. La plupart des erreurs étant autres que celles issues du transfert de l'anglais ou du néerlandais. Le test français était probablement trop difficile pour les élèves. Ceci explique aussi le nombre important de réponses qui suivent la logique d'aucune des trois langues (35,09 pourcent). Un test moins libre, comme un «

Grammatical Judgement Test » offrant des choix multiples, aurait pu éviter ce problème.

Pourtant, le nombre de réponses correctes qui était inférieur aux autres réponses est flagrant. Ceci peut s'expliquer par le fait que la structure de la phrase principale, déjà apprise par les élèves en secondaire, a été appliquée de la même manière dans la phrase subordonnée, étant donné que la structure reste identique en français (contrairement au néerlandais, qui connaît une structure différente de la phrase subordonnée). D'autres recherches montrent que l'ordre SVA_{Adv}O est un ordre courant : même ceux qui ont une L1 sans « verb raising », comme le chinois, applique cette règle en anglais L2 dans environ 25 et 30 pourcent des cas (p.e. Eubank, Bischof, Huffstutler, Leek & West, 1997 ; Chu et Schwartz, 2005). Selon Chu et Schwartz l'optionalité de la langue anglaise pourrait expliquer ces résultats. Les apprenants ne sont pas certains de l'emplacement de l'adverbe, étant donné qu'il y a plusieurs possibilités en anglais, l'anglais étant plus flexible que le chinois qui connaît des règles strictes par rapport à la place de l'adverbe. Autrement dit : les règles strictes se transfèrent plus facilement.

Ceci pourrait également expliquer pourquoi les participants ont appliqué tant d'ordres différents. Comme la règle L2 est moins claire pour l'apprenant, l'optionalité (souvent fautive) se retrouve dans les résultats de ses énoncés. En effet, l'apprenant ne connaît pas la règle de la L2 suffisamment pour l'appliquer systématiquement dans la L3. Ceci pourrait être un indicateur pour la validité de l'assertion de Bardel et Falk (2012), que le transfert linguistique est dirigée par des règles explicitement apprises en L2.

Pour l'instant, cette recherche n'a pas pu confirmer une corrélation entre le niveau CECRL en L2 et les pourcentages des ordres L2 appliqués en L3. De plus, l'ordre L1 n'est pas moins utilisé lorsque le niveau en L2 augmente. Nous pouvons conclure que le niveau CECRL n'est pas un élément décisif dans la sélection de la source de transfert. Pourtant, nous pouvons nommer d'autres raisons pour expliquer nos résultats.

Premièrement, nous tenons à souligner ici qu'on s'est concentré sur les élèves du secondaire ayant plus ou moins le même niveau scolaire, au moins en ce qui concerne l'année scolaire : tous les élèves étaient de l'année secondaire. Il

n'est alors pas étonnant que les niveaux CECRL se rapprochent les uns les autres : la moitié des élèves ont obtenu un score de 13 à 15 points sur le CELA, ce qui correspond au niveau B1 du CECRL. Comme les connaissances de l'anglais des élèves sont proches les unes les autres, nous ne pouvons en tirer des conclusions définitives.

La recherche de Stadt et al. (2016), par exemple, montre bien qu'il existe une différence significative entre les élèves d'une école secondaire en immersion en anglais et une école régulière, au moins par rapport à l'influence du néerlandais, le dernier groupe marquant plus souvent l'ordre néerlandais comme étant correct. Le niveau CECRL en anglais du premier groupe a pu être supérieure par rapport au groupe régulier, mais Stadt et al. n'ont pas testé le niveau CECRL. Les auteurs justifient leurs résultats par le fait que l'anglais a été appris de façon naturelle dans les écoles en immersion. Cependant, le niveau d'anglais – qui est forcément supérieur à celui des élèves réguliers – pourrait également expliquer ces résultats.

Pour des recherches ultérieures, il ne suffit pas de prendre deux groupes différents, mais il faut un nombre suffisant de participants dans le but d'obtenir le plus de différences possibles quant au niveau de l'anglais. Cependant, il n'est pas évident de regrouper des élèves dont le niveau de français est identiquement débutant et dont le niveau CECRL en anglais est variable. Les niveaux des élèves d'une même année scolaire sont parfois comparables, sauf si l'on prend les écoles en immersion.

Deuxièmement, on peut se poser la question si le niveau CECRL prédit suffisamment les connaissances linguistiques des participants. La maîtrise d'une langue se compose de plusieurs éléments, dont le vocabulaire et la faculté de comprendre le langage parlé. En effet, le test que nous avons utilisé ici, le CELA, porte surtout sur le vocabulaire. Quelques questions portant sur l'inflection sont proposées (2 sur les 25 questions), mais ce test ne comporte aucune question sur la syntaxe. Les connaissances grammaticales des élèves n'ont pas été suffisamment testées. Pourtant, il est bel et bien probable que si le vocabulaire des participants augmente, leurs connaissances grammaticales augmenteront également. Ceci doit être confirmé dans des recherches à venir.

Troisièmement, les connaissances explicites des règles de la langue maternelle des participants (le néerlandais) n'ont pas été prises en compte dans cette recherche. Ceci aurait pu être un élément décisif dans la sélection de la source de transfert, comme la recherche de Falk et al. (2015) le montre bien. Ceci étant dit, il est peu probable que les niveaux des connaissances du néerlandais soient plus variables que les niveaux CECRL en anglais, qui étaient proches de l'un de l'autre chez les participants, bien que nous ayons pris deux groupes scolaires de niveaux différents (« havo » et « vwo »). D'autres recherches doivent mettre en lumière les connaissances variables dans la langue maternelle pour des élèves de niveaux scolaires différents.

En somme, pour des recherches ultérieures nous proposons que les connaissances explicites des règles de la L1 ainsi que les connaissances grammaticales en L2 soient prises en compte. Falk et al. (2015) ont proposé à leurs participants 7 questions portant sur la syntaxe de leur langue maternelle. Ce test pourrait être élargi et adapté à la L2 pour obtenir deux tests comparables qui peuvent évaluer la connaissance métalinguistique de la L1 ainsi que celle de la L2. Le but de ces recherches doit être d'établir les paramètres qui déterminent le transfert linguistique. La L2 semble être la source privilégiée, mais en fonction des connaissances explicites des règles grammaticales, l'apprenant peut choisir d'emprunter d'une langue ou d'une autre.

Références

- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459–484.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood*, pp. 61–78. Amsterdam: John Benjamins.
- Chu, W., & Schwartz, B. (2005). Another look at 'verb raising' in the L2 English of Chinese speakers. Dans *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004) Sommerville, MA: Cascadilla* (pp. 68-85).

- Den Besten, H. (1983). The verbal complex in continental West Germanic. In W. Abraham (Ed.), *On the Formal Syntax of West Germanic* (pp. 155–216). Amsterdam: John Benjamins.
- Eubank, L., Bischof, J., Huffstutler, A., Leek, P., & West, C. (1997). "Tom Eats Slowly Cooked Eggs": Thematic-Verb Raising in L2 Knowledge. *Language Acquisition*, 6(3), 171-199.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27, 59–82.
- 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(02), 227-235.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.
- Jackendoff, R. S. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Boston, MA: MIT Press.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596.
- Newport, E. L., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. *Language, brain and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*, 481-502.
- Nuffic (2017). *Locaties vvto-scholen*. Consulté le 1 octobre 2017 sur <https://www.nuffic.nl/primair-onderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto/locaties-vvto-scholen/>
- Pollock, J. Y. (1989). Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP. *Linguistic inquiry*, 20(3), 365-424.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
- Rothman, J. (2013). Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition. *Romance Languages and Linguistic Theory 2011: Selected papers from 'Going Romance' Utrecht 2011*, 5, 217.

- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & de Bot, K. (2013). Third Language Acquisition. In Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 372-393). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorace, A. (2003). Near-Nativeness. In Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 130-151). Oxford: Blackwell.
- Stadt, R., Hulk, A., & Sleeman, P. (2016). The influence of L2 English and immersion education on L3 French in the Netherlands. *Linguistics in the Netherlands*, 33(1), 152-165.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), 295-333.

Annexe 1 : Questionnaire - habitudes linguistiques

1. In welk land ben je geboren?
2. Wat is je moedertaal?
3. Welke taal wordt bij jouw thuis gesproken?.....
4. Welke talen kan je, naast je moedertaal, nog meer spreken? Noteer: Een beetje, redelijk of goed. (goed betekent dat je het journaal kan volgen)
.....
.....
.....
5. Heb je op de basisschool Duits gehad? Ja/nee
6. Heb je vanaf groep 3 Engels gehad? Ja/nee
7. Heb je vanaf groep 3 Frans gehad? Ja/nee
8. Heb je in groep 7 en/of 8 Frans gehad? Ja/nee

Annexe 2 : Tableau - CELA-CECRL

SCORE	NIVEAU CECRL
6-10	A2
11-12	A2/B1
13-15	B1
16-17	B1/B2
18-19	B2
20-21	B2/C1
22	C1/C2
23-25	C2

Annexe 3 : Test - propositions subordonnées

NAAM :

KLAS :

Zet de Franse woorden in de bijzin in de goede volgorde. Herhaal in je hoofd ook even de hoofdzin, voordat je je antwoord opschrijft. Je hoeft niet te kiezen tussen que of qu'.

VB. Jan zegt dat ...

- duur - is - te kopen - zwemkleding - om - het
het duur is om zwemkleding te kopen

1. Patrick m'a dit que/qu' ...

- rarement - Marie - ses devoirs - fait
.....

2. Jean me demande si ...

- va - à la piscine - souvent - Thomas
.....

3. Tout le monde sait que/qu' ...

- les étudiants - normalement - boivent - de la bière
.....

4. Le problème est que/qu' ...

- occasionnellement - George - frappe - sa sœur
.....

5. Ce n'est pas un secret que/qu' ...

- les étudiants - seulement - mange - des pizzas
.....

6. La mère de Marc dit que/qu' ...

- Lisa - sûrement - l'anglais - parle
.....

7. Dans les journaux on peut lire que/qu' ...
 - à l'étranger – les terroristes – toute de suite – partent

8. Philip veut savoir pourquoi ...
 - son amie – des bêtises – fait – toujours

9. Le père de Christina dit que/qu' ...
 - lit – surtout – sa fille – des livres pour adultes

10. Mon père dit que/qu' ...
 - en Chine – va – notre famille – probablement

11. Les parents disent que/qu' ...
 - certainement – leur fille – à l'université – va

12. Les témoins racontent que/qu' ...
 - la police – tue – naturellement – le criminel

13. Le chat voit que/qu' ...
 - à peine – la souris – le fromage – mange

14. L'animateur dit que/qu' ...
 - le cycliste – cours – avec le maillot jaune – virtuellement

15. Le prof veut que/qu' ...
 - sorte – immédiatement – de la classe – l'élève

16. J'ai entendu que/qu' ...
 - Marc – malheureusement – une mauvaise note – a

17. Marie avoue que/qu' ...
- parfois – chante – son père – sous la douche
.....
18. Le directeur se rend compte que/qu' ...
- perd – sa société – apparemment – de l'argent
.....
19. J'espère que/qu' ...
- Marie – aime – simplement – son copain
.....
20. Je sais que/qu' ...
- dans les dunes – Cécile – marche – fréquemment
.....
21. L'avocat pense que/qu' ...
- intentionnellement – son client – ment – sur son alibi
.....
22. Patrice veut savoir pourquoi ...
- poussent – en hiver – soudainement – ses légumes
.....
23. C'est vrai que/qu' ...
- Henri – jamais – à sa mère – parle
.....
24. Pierre nous raconte que/qu' ...
- perd – Marie – la tête – clairement
.....
25. Je suis sûr que/qu' ...
- Jan – des pommes frites – mange – volontairement
.....