



Norwegian University of
Science and Technology

L'acquisition syntaxique en L3

*Une étude sur l'interférence translinguistique dans le
placement du verbe en français L3*

Karen Johanne Torheim

Masteroppgave i fransk

Trondheim, 15.05.2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet

Institutt for språk og litteratur

Résumé

Cette étude vise à étudier les phénomènes de l'interférence translinguistique dans le placement du verbe en français, et des transferts potentiels d'une première langue (L1) ou d'une deuxième langue (L2) dans l'acquisition d'une troisième langue (L3). Elle portera sur l'acquisition de français comme troisième langue en examinant si c'est possible d'observer des transferts dans les données de production des apprenants de français comme L3 lorsqu'ils produisent certaines structures. Elle étudie l'emplacement des verbes et des adverbes dans des phrases déclaratives, afin d'étudier le lien entre les trois langues dans l'acquisition du langage ce qui concerne des structures syntaxiques. Deux constructions de placement de verbe sont examinées : le placement V2, présent en norvégien mais pas en français et l'anglais, et l'absence de mouvement V à T, présent en anglais mais pas en français et norvégien.

Deux groupes de locuteurs natifs de norvégien ont participé à l'étude : Un groupe au lycée et un groupe d'étudiants en première année d'études universitaires de français, dont le français est, pour tous, la L3 et l'anglais est la L2. Le test employé était un test de production (TP). Les participants étaient censés écrire des phrases déclaratives sur quatre personnes présentées dans un tableau, tout d'abord avec un adverbial antéposé donné, puis sans élément donné et en utilisant des adverbes en nous donnant les données empiriques.

Abréviations

L1 = Première langue

L2 = Deuxième langue

L3 = Troisième langue

AL = Acquisition du langage

AL2 = Acquisition d'une deuxième langue

AL3 = Acquisition d'une troisième langue

Remerciements

Tout d'abord je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Kjersti Faldet Listhaug pour tous ses bons conseils pendant le travail de cette étude. Son aide m'a été précieuse tout au long de la rédaction.

Ensuite, je remercie ma meilleure amie Marte Horten Hegli. Sans son amitié et sa camaraderie au cours des cinq dernières années, cette étude n'aurait probablement jamais été réalisée.

Un grand merci à ma famille aussi, pour son soutien et ses encouragements.

Finalement, un merci à Sunniva Briså Strætkevorn d'avoir donné vie à cette étude par ses dessins.

Table de matières

Résumé	
Abréviations	
1.0 Introduction	1
1.1. Questions de recherche	2
2.0 Cadre théorique et recherches précédentes	4
2.1 Acquisition du langage	4
2.1.1 Acquisition de la deuxième langue	6
2.1.2 Acquisition de la troisième langue	8
2.1.2.1 Théories et modèles : L'acquisition de L3	9
2.2 L'ordre des mots et placement du verbe	12
2.2.1 Le placement du verbe en français, anglais et norvégien	13
2.3 Placement des adverbes	14
3.0 L'étude	16
4.0 Méthode	18
4.1 Participants	18
4.2 Développement de l'étude	18
4.2.1 Considérations	20
4.3 Considérations éthiques	22
4.3.1 Formulaire de consentement	22
4.3.2 Formulaire de compétences linguistiques	22
4.4 Procédure	23
4.4.1 Groupe 1 : Lycéens	23
4.4.2 Groupe 2 : Étudiants	23
4.5 Codage	24
5.0 Résultats	26
5.1 Partie 1 de l'enquête : Topicalisation + verbe	26
5.1.1 Effet de plafond	26
5.2 Partie 2 de l'enquête : Verbe + adverbial	27
5.3 Placement de l'adverbial	28
5.4. Autoévaluation et résultats : Corrélation	30
6.0 Discussion	34
6.1 Partie 1 de l'enquête	35
6.2 Partie 2 de l'enquête	36
6.3 Niveau de maîtrise	37

6.4 Limitations et recherches futures	40
7.0 Conclusion	41
Bibliographie	42
Annexe I: Pertinence pédagogique	45
Annexe II: Phrases proposées de adverbial antéposé	46
Annexe III: L'enquête	47
Annexe IV: Le tableau	58
Annexe V: Formulaire de compétences linguistiques: G1	60
Annexe VI: Formulaire de compétences linguistiques: G2	63
Annexe VII: Formulaire de consentement	67

1.0 Introduction

L'objectif de cette étude est d'examiner l'acquisition syntaxique en français L3 chez des natifs norvégiens. Les participants d'étude étaient des lycéens et des étudiants à l'université, avaient l'anglais comme langue seconde (L2) et apprenaient le français comme langue troisième (L3). L'étude observe les interférences translinguistiques dans certaines structures syntaxiques dans les données de production. Le but de l'étude n'est pas de tester des théories sur l'acquisition du langage, mais de chercher des données susceptibles d'apporter un nouvel éclairage sur le domaine de recherche.

Dans une combinaison de trois langues, une approche systématique consiste à examiner les structures dans lesquelles les langues agissent deux par deux tandis que la troisième est différente des autres en ce qui concerne les structures syntaxiques. Dans cette façon, il est possible d'observer comment l'interférence translinguistique se produit dans différentes conditions dans la même combinaison des langues. Avec trois langues impliquées, cela nous donne trois permutations possibles : $L1 \neq L2/L3$, $L2 \neq L1/L3$, et $L3 \neq L1/L2$. Cette étude portera sur l'interférence translinguistique, le phénomène de *transfert*, en français comme troisième langue chez apprenants ayant le norvégien comme langue maternelle, L1, et l'anglais comme deuxième langue. Les structures suivantes répondent aux conditions de différences structurelles par paires :

1. $L1 \neq L2/L3$: Le placement des verbes dans les phrases déclaratives (V2 par rapport à non-V2), norvégien \neq anglais/français.
2. $L2 \neq L1/L3$: Placement des adverbes courts dans les phrases déclaratives (par exemple *alltid*, *always*, *toujours*) dans les phrases déclaratives, anglais \neq norvégien/français.

En examinant la production de ces phrases déclaratives nous observerons si le placement du verbe, que ce soit V2 ou SVO, peut impliquer un transfert de leur L1, le norvégien, ou leur L2, l'anglais, vers la langue troisième, le français.

Bien que de nombreux projets de recherche aient examiné l'effet de la L1 sur la L2, peu d'études avaient se concentré sur l'effet potentiel d'une L2 ou une L1 sur une L3, mais plutôt sur l'effet de la L1 sur la L2 et la L3. La dernière décennie de recherche linguistique a été marquée par un intérêt croissant pour le multilinguisme. Conséquemment, la recherche sur l'acquisition d'une L3 est un domaine qui s'est considérablement développé au cours des dernières années, découvrant et étudiant différents aspects de ce processus. Un certain nombre de spécialistes de la recherche en acquisition de L2 (AL2) s'appuient sur la norme du locuteur natif monolingue, tandis que d'autres ont critiqué cette notion de biais monolingue dans les recherches en acquisition des langues (Cenoz, 2003). Les dangers liés à accepter cette notion indiquent qu'un locuteur ou apprenant n'utilise qu'une seule langue comme source pour toutes fonctions syntaxiques (Ortega, 2014). Cette notion s'avère particulièrement problématique dans la recherche de AL3, car l'apprenant possède déjà des compétences en plusieurs langues, et ont plusieurs sources potentielles d'influences translinguistiques. En examinant deux groupes à différentes étapes dans l'acquisition d'une L3 nous tenterons de montrer si et dans quelle mesure la L1 et la L2 affectent respectivement la L3 au cours de la phase d'apprentissage.

Tout d'abord, une description théorique de l'acquisition du langage et de la pertinence de transfert dans ce domaine sera fournie (Chapitre 2). Ensuite, la méthodologie de l'étude est décrite (Chapitre 3), suivie d'une présentation des résultats obtenus (Chapitre 4). Après, les résultats seront discutés (Chapitre 5) Finalement, nos conclusions seront présentées (Chapitre 6)

1.1. Questions de recherche

Les questions de recherche suivantes ont mené l'étude :

1. En comparant les deux groupes de participants, quelles tendances de transfert observons-nous dans les données ? Que peuvent nous dire ces tendances à propos du processus d'acquisition d'une troisième langue ?
2. Existe-t-il des affirmations de transfert de V2 de la L1 norvégien et de V3 de la L2 anglais vers la L3 français ?

3. Dans quelle mesure les résultats varient-ils du groupe de lycéens au groupe d'étudiants en ce qui concerne le placement du verbe dans les deux structures étudiées ?

2.0 Cadre théorique et recherches précédentes

La majorité des études sur l'acquisition du langage accentuent la manière dont la ou les L1, peut faciliter l'acquisition d'une langue supplémentaire, L2. La plupart des études sur le domaine portent sur les bilingues plutôt que sur les multilingues.

2.1 Acquisition du langage

L'acquisition des langues (AL) est un processus complexe, comportant de nombreux aspects qui influent sur le processus d'apprentissage. Il est clair que certains apprenants apprennent une nouvelle langue plus rapidement et plus facilement que d'autres, et qu'ils réussissent en grande partie grâce à leur détermination et leur persévérance. Cependant, il y a d'autres facteurs de l'apprentissage qui sont hors du contrôle de l'apprenant. Ces facteurs sont généralement classés comme des facteurs internes et des facteurs externes. Ils déterminent la rapidité et la facilité avec laquelle la nouvelle langue est apprise, indiquant que l'apprentissage d'une langue dépend du contexte et de la situation d'apprenant. Les facteurs internes sont individuels, et concernent ce que l'apprenant apporte avec lui dans une situation d'apprentissage. Parmi les facteurs internes qui sont considérés les plus essentiels sont l'âge, la motivation, les expériences linguistiques particuliers, et la langue maternelle. En effet, les apprenants qui possèdent déjà des compétences en littérature bien établies dans leur langue maternelle, semblent être mieux équipés pour acquérir efficacement une nouvelle langue (Lightbown & Spada, 2013, p. 3). Nous constatons aussi que la motivation est fortement corrélée avec les résultats scolaires. Il est clair que les étudiants qui aiment apprendre une langue apprennent plus vite et obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne l'aiment pas. En plus, les apprenants avec plus de connaissances générales et des expériences sont mieux équipés pour apprendre une nouvelle langue. Par exemple, des apprenants qui ont vécu dans des pays avec des langues différents de la langue maternelle des apprenants, qui parlent d'autres langues avec leur famille ou leurs amis et qui ont été exposés à différentes langues, disposent d'une meilleure base d'apprentissage. Pour finir, les apprenants d'une langue seconde ou troisième appartenant à la même famille linguistique que leur langue maternelle, ont généralement moins de difficultés à apprendre la nouvelle langue (Macaro, 2010). Tous ces facteurs doivent être pris en compte dans la recherche sur l'acquisition de langage afin de former une image précise du processus d'apprentissage. Comme de nombreux facteurs peuvent influencer le processus d'apprentissage, les théories sur le domaine se concentrent sur de différents phénomènes liés à

l'acquisition. Différentes approches théoriques ont traditionnellement souligné différents aspects du processus d'acquisition. Certaines études se sont concentrées sur l'influence de facteurs sociaux et culturels, et certaines sur les déterminants universels et/ou spécifiques à la langue. L'acquisition d'une langue maternelle, la L1, signifie le premier processus d'apprentissage de langage d'un enfant. Le terme première langue indique l'ordre dans lequel les langues sont apprises, mais est neutre en ce sens qu'il ne dit pas dans quelle mesure la langue est maîtrisée (Macaro, 2010, p. 139). La notion d'une première langue est largement associée à la compétence élevée du locuteur, donc les enfants qui apprennent deux ou plusieurs langues dès le plus jeune âge, "bilingual first language acquisition" (2L1), acquièrent toutes ces langues au niveau de langue maternelle. Ce processus comprend l'acquisition du système linguistique, la syntaxe, la sémantique et la phonologie en plus de l'utilisation du langage et la parole (Busterud, 2019). Quand nous pouvons parler une langue, nous avons acquis les règles et le système nécessaire et suffisante pour *pouvoir générer et comprendre toutes les phrases possibles d'une langue*.

Lors de l'apprentissage d'une L2, la syntaxe et la grammaire de la L1 sont déjà en place, formant une base pour l'AL2. Chomsky a proposé dans les années 1960 la notion de Grammaire Universelle (GU) (Åfårlí & Eide, 2003), avec laquelle chaque enfant est équipée quand il est né ; une grammaire intériorisée. Ce système universel est le point de départ pour les grammaires spécifiques que l'enfant apprend dans les communautés linguistiques dans lesquelles il grandit, et le système qui est en place lorsque les enfants commencent à apprendre leur première langue. Ces différents points de départ pour l'acquisition de langage expliquent en grande partie la tradition de faire la distinction entre l'acquisition de la première langue, L1, et l'acquisition d'une langue supplémentaire, donc cette ou ces langues apprises après le début de l'enfance - toutes appelées L2. Auparavant, il n'était pas considéré important que la L2 soit la deuxième, la troisième ou la quatrième (etc.) langue apprise, le terme L2 était utilisé pour toutes les langues apprises après l'établissement de la L1, et ne signifiait pas nécessairement la deuxième langue apprise. Il était supposé que la différence entre l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues apprises après mise en place du premier système linguistique était sans importance. Au cours des dernières années, de plus en plus d'attention a été accordée à l'importance de prendre en compte toutes les langues précédemment apprises, et non pas seulement une première langue. Il a été démontré que l'acquisition de la L2 est affectée par le fait qu'un autre système de langue, la L1, est déjà en place au début de l'apprentissage. Effectivement, nous

pouvons nous attendre à ce que certaines caractéristiques de la première langue affectent l'acquisition de la langue seconde, en particulier au début de l'apprentissage.

Ce passage de considérer uniquement la L1 comme source lors de l'apprentissage d'une autre langue à la prise en compte de toutes les langues précédemment apprises est l'un des changements les plus marquants dans les recherches de l'acquisition du langage. En résumé, la distinction fondamentale entre l'acquisition de la L1 et de la L2 a été que lors de l'apprentissage de la L1, aucun système linguistique n'est en place, mais le processus est guidé par la GU, proposé par Chomsky. En apprenant une L2, nous avons le système linguistique de la L1 déjà en place. L'influence de la GU à l'AL2 (et à l'AL3 etc.) a été largement débattue dans le domaine de l'acquisition des langues. Des études plus récentes ont révélé des traces de la L1 et de la L2 lors de l'acquisition de la L3, et soutiennent qu'il faudrait tenir compte de plusieurs sources potentielles. Au cours des dernières années l'impact et l'importance de L2 lorsque nous passons à l'apprentissage de L3 ont par conséquent reçu plus d'attention.

2.1.1 Acquisition de la deuxième langue

L'acquisition de L2 (AL2) comme définie par Lourdes Ortega, est "the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence or adulthood, and once the first language or languages have been acquired." (Ortega, 2014, p. 1-2). Selon cette définition, AL2 est le processus d'acquisition de la capacité linguistique après qu'une ou plusieurs langues a déjà été apprise en natif. Cette définition de deuxième langue comprend alors toute langue apprise en plus de la langue première.

La distinction entre la première et la deuxième langue et une explication de leurs différences fondamentales peut être ce que Penfield & Roberts (1959) et Lenneberg (1967) appellent *la période critique*. C'est une période de développement où nous sommes prédisposés à un apprentissage rapide, normalement de la naissance jusqu'à la puberté. La susceptibilité à l'apprentissage d'autres langues que la langue maternelle change radicalement après la puberté et ce n'est plus possible d'apprendre une langue à un niveau natif après cette période critique (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009). Ceci, par rapport à la GU de Chomsky, affirmant que la GU n'est pas présente dans des processus d'apprentissage des langues autres que le premier, affirment que la grammaire universelle facilite l'apprentissage au niveau élevé dans cette période critique. Sur la base de la notion de GU et de la période critique, il est naturel de

supposer le besoin d'apporter une plus grande quantité d'exposition à une langue pour qu'elle soit apprise à un niveau similaire à celui de la L1.

La façon dont la L2 est apprise provoque également une différenciation de la L1. Alors que la L1 est apprise sans effort conscient et est au niveau de la maîtrise de la LM, la L2 est une langue non-native qui exige un effort conscient. Le 2 de la L2 ne fait pas nécessairement référence à l'ordre numérique dans lequel une langue est acquise, mais au fait que la langue ait été apprise de manière non-native. En Norvège, les enfants commencent à apprendre l'anglais L2 au début de l'école primaire, et à apprendre une troisième langue au cours de leur première année de collège.

Dans la recherche de l'acquisition de langage, il a été établi que les langues d'une apprenant multilingue ne se comportent pas comme des entités isolées, mais qu'ils sont en interaction les unes avec les autres (Kroll et al., 2008 p. 132). Le recours à la L1 ou d'autres langues apprises remplit une fonction centrale pour l'acquisition des langues (Porquier & Py, 2004). Dans la recherche de l'influence d'une ou de plusieurs langues les unes sur les autres le terme *transfert translinguistique* ou simplement *transfert* est utilisé pour expliquer les "emprunts" de matériel linguistique (Rothman, 2015). La définition de *transfert interlinguistique* de Porquier & Py (2004, p. 25), "le processus psycholinguistique consistant à utiliser des ressources tirées de la L1 ou des autres langues apprises pour construire l'interlangue", sera utilisée dans ce mémoire car elle inclut l'influence de la L2 et la L1 ainsi que d'autres langues apprises. Cette définition ne doit pas être confondu de la définition de De Angelis et Selinker (2001) car cette définition ne considère que l'influence d'une langue non native sur une autre langue non native et n'inclut donc pas la L1 en tant que source potentielle de transfert (De Angelis & Selinker, 2001, p. 28). La définition de Porquier et Py est considérée comme pertinente pour cette étude car elle considère le transfert potentiel de structures linguistiques de la L1 et de la L2 vers la L3. Le transfert joue un rôle central dans l'acquisition de toutes langues autres que la langue maternelle. Ainsi, les propriétés d'une langue peuvent être transférées dans une autre, un phénomène bien connu dans la recherche sur AL2. En particulier, le cas de transfert sera plus compliqué car il y a plusieurs langues en plus de la L1 (L2, même L3, L4 etc.) qui peuvent affecter la nouvelle langue dans le processus d'apprentissage. À mesure que l'intérêt pour AL3 a augmenté, les mêmes questions posées auparavant pour le AL2 font maintenant l'objet de nouvelles recherches sur AL3. Il est intéressant d'étudier les mêmes problématiques qui ont

déjà été examinés dans AL2 dans le contexte de AL3, car les conditions des sources de transfert sont différentes.

Le phénomène de transfert peut affecter l'acquisition du langage de plusieurs manières. Lorsque l'influence d'une L1 ou d'une L2 entraîne des erreurs dans l'acquisition ou l'utilisation d'une langue cible, nous disons qu'il se produit un *transfert négatif* ou une *interférence*. Lorsque l'influence de la L1 ou de la L2 entraîne l'acquisition ou une utilisation immédiate ou rapide de la langue cible, nous parlons de *transfert positif* ou de *facilitation*. Dans le cas d'un transfert syntaxique, il n'est pas possible de déterminer si des transferts positifs sont en fait des transferts interlinguaux, ou simplement une structure apprise dans la langue cible, mais pour les transferts négatifs, il sera possible de déterminer une source pour l'interférence en reconnaissant des structures spécifiques.

Il est naturel de supposer que certains des mêmes processus qui se produisent lors de l'apprentissage d'une deuxième langue sont également pertinents pour l'apprentissage d'une troisième langue. Il est également naturel de poser des questions similaires. Quel est l'état initial de l'acquisition en L3 comparé à celui de L1 et L2 maintenant qu'il y a plusieurs langues sources ? Est-ce que l'acquisition de la L3 est pareil à l'acquisition de L2 ou de L1 ?

2.1.2 Acquisition de la troisième langue

L'acquisition d'une troisième langue (AL3) fait référence à l'acquisition d'une langue non-native par les apprenants qui ont déjà acquis ou sont en train d'acquérir deux autres langues (Williams & Hammarberg, 2009, p. 97). La plupart des linguistes, tels que Singh & Carroll (1979), Myles & Mitchell (2014) affirment qu'il n'y a pas de différence entre l'acquisition en AL2 et AL3, et appellent L2 toute langue différente de, et appris après, la L1. Cenoz et al. (2001) affirment que l'apprentissage d'une L2 diffère à bien des égards de l'apprentissage d'une L3 puisque l'AL3 est plus complexe. Dans l'acquisition de trois langues nous avons quatre possibilités pour l'ordre dans lequel les langues sont apprises : Les trois langues peuvent être acquises consécutivement ($L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$) ; deux langues peuvent être acquises simultanément avant l'acquisition de L3 ($L1/L2 \rightarrow L3$) ou après la première langue ($L1 \rightarrow L2/L3$) ; ou les trois langues peuvent être acquises simultanément dès le début en cas de trilinguisme ($L1/L2/L3$) (Cenoz, 2003, p. 72). L'acquisition d'une troisième langue est par conséquent très complexe. Pour souligner différents aspects de l'apprentissage, l'AL3 qui peut être étudié à partir de diverses paradigmes et traditions linguistiques. Chaque paradigme a ses

propres questions spécifiques, parmi elles l'une des questions de recherche les plus étudiées met l'accent sur l'impact de la L1 et la L2 sur le processus de l'acquisition de L3.

2.1.2.1 Théories et modèles : L'acquisition de L3

Plusieurs modèles pour expliquer et systématiser le transfert lors de l'acquisition de L3 ont été proposés, mais ils diffèrent par les facteurs sur lesquels ils insistent dans le processus d'acquisition et fournissent ainsi différentes prédictions pour lesquelles des structures précédemment acquises seront transférées. Certaines soulignent la similitude typologique et structurelle entre les langues, tandis que d'autres affirment qu'il existe une différence fondamentale entre la L1 et toute autre langue étrangère apprise. Il n'a pas encore été possible de déterminer une image complète de ce qui détermine l'origine du transfert et de la manière dont il se déroule dans les acquisitions multilingues. Les hypothèses et modèles existants pour l'acquisition de L3 peuvent être divisés en deux catégories principales : les modèles supposant qu'une seule des langues précédemment apprises influence l'acquisition d'une troisième langue, et des modèles supposant qu'il y aura une influence combinée de toutes les langues précédemment apprises (Slabakova & Garcia, 2017, p. 69).

En dépit de nombreuses discussions sur le phénomène du transfert dans la communauté linguistique, l'accent a rarement été mis sur les cas de transfert à partir d'autres langues que la langue maternelle (Cenoz et al., 2001 p. 42). Parmi les modèles qui font valoir qu'une seule langue précédemment apprise aura une influence sur le transfert vers L3 est le *L1 Factor* (Hermas, 2010), affirmant que la L1 est la source logique et naturelle de transfert parce que c'est la langue maternelle ou la L1 dans laquelle nous avons la compétence la plus élevée (Bardel & Falk, 2012 : 68). Il existe des études empiriques montrant le transfert de la L1 lors de l'apprentissage de la L3 (Jin, 2009), mais ce n'est pas possible de dire avec certitude que c'est seule la L1 qui est la langue source pour le transfert en L3, car d'autres études montrent d'autres résultats, et que différentes combinaisons de langues peuvent donner des autres résultats.

Le *L2 status factor* (L2SF) de Bardel & Falk (2007 ; 2012) suggère le transfert préférentiel de la L2, soutenu par plusieurs études. Cette préférence peut être liée aux différences cognitives et situationnelles entre l'acquisition d'une L1 et l'apprentissage d'une langue non native, plutôt de mettre l'accent sur la syntaxe et la similarité dans les propriétés du langage. Pour

l'apprenant, la L2 et la L3 sont cognitivement plus semblables que la L1 et la L3, par exemple, les stratégies d'apprentissage sont semblables pour la L2 et la L3, et la compétence acquise dans les deux langues se distinguent de celle acquise en L1. La L2 et la L3 ont donc un *statut* similaire (Falk & Bardel, 2010). Le L2SF favorise alors le transfert de L2 à L3, à condition que la L2 ait été enseignée de manière similaire à la L3. Williams & Hammarberg (1998) ont d'abord suggéré le concept de statut de la L2 par une favorisation de vocabulaire de la L2, puis cette idée a été reprise par Bardel et Falk (2007), observant que le facteur de statut L2 n'est pas seulement lié au vocabulaire, mais aussi aux structures syntaxiques. La L2 peut, selon leurs études, jouer un rôle primordial dans la syntaxe de la L3. Bardel et Falk affirment que des futures études devront tester le statut de la L2 lors de l'acquisition de la L3 en examinant plusieurs combinaisons de langues, en plus de différentes conditions d'apprentissage pour déterminer la limitation du facteur de statut L2.

L'importance des similitudes entre les langues est aussi souligné par le *Typological Primacy Model* (TPM) de Rothman (2011). Il considère que les propriétés grammaticales et syntaxiques des langues sont plus importantes, affirmant également que le transfert n'est pas lié à la L1 ou la L2 comme seule langue de source vers la L3. Le TPM indique que

“Le transfert d'état initial pour le multilinguisme se produit de manière sélective en fonction de la typologie perçue comparative des paires des langues, ou de la proximité psychotypologique. Les propriétés syntaxiques du langage typologique plus proche, soit le L1 ou le L2, constituent l'hypothèse d'état initiale du multilinguisme, que ce transfert constitue l'option la plus économique ou pas.” (Rothman, 2011, p. 112)

Il examine la manière dont les apprenants transfèrent les connaissances soit de la L1 soit de la L2 selon la similarité typologique des langues avec la L3, la langue cible. La source de transfert peut alors être toute langue précédemment apprise, tant qu'elle a des propriétés communes avec la langue cible. Le terme *psychotypologique* indique dans ce contexte la conception de la proximité typologique par le locuteur, et *l'option économique* fait référence au système linguistique qui constitue la meilleure source de transfert vers la L3. Dans ses études, Rothman a trouvé que la proximité typologique est le facteur plus fort en déterminant le transfert syntaxique multilingue. Comme des langues structurellement différentes sont étudiées dans cette étude, il sera pertinent de voir en quoi le TPM de Rothman peut indiquer aux résultats. Le TPM de Rothman affirme que nous ne savons pas dans quelle mesure la proximité typologique

des deux langues doit être prise en compte par le locuteur (p. 122), ainsi, ce “choix” de source est une action inconsciente.

Deux modèles récemment proposés pour l’AL3 sont la théorie *Scalpel Model* (Hermas, 2010 ; Jin, 2009 ; Slabakova, 2016) et le modèle de proximité linguistique (LPM). Les deux affirment une disposition de toutes langues déjà apprises et la possibilité de choisir entre les langues, propriété par propriété, lorsque la L3 révèle des similitudes avec l’un des deux langues sources. Bartolotti et Marian (2016) suggèrent aussi que les apprenants multilingues utilisent le modèle “scaffolding”. Ce modèle prédit que la langue est transférée d’une des langues existantes en créant des associations directes entre, par exemple, un nouveau mot et un mot déjà connu pour l’apprenant pour le même concept. Les apprenants créent des liens directs entre la langue déjà apprise et la langue nouvelle (Bartolotti & Marian, 2016, p. 114). Les résultats d’une étude réalisée par Bartolotti & Marian sur des mots apparentés, entre l’anglais et l’allemand ont révélé que les bilingues utilisent les deux langues lors de l’acquisition d’une L3 en “scaffolding” les connaissances acquises dans les deux langues en fonction de celle qui ressemble le plus à la langue cible. Comme c’est le cas pour le vocabulaire, nous ne pouvons pas savoir dans quelle mesure c’est pareil pour les structures syntaxiques, mais il est naturel de supposer que dans le cas de transfert syntaxique, le locuteur favorise également la langue la plus proche de la langue cible. Comme proposé par le TPM de Rothman, le transfert de l’acquisition de L3 provient du langage de base le plus structurellement similaire.

Parmi les modèles affirmant que ce n’est pas seulement l’une des langues précédemment apprises qui affecte l’acquisition d’une L3, mais que toutes les langues précédemment apprises peuvent l’affecter, est le *Cumulative Enhancement Model* (CEM) (Flynn et al., 2004). Il suppose que l’acquisition d’une langue est un processus cumulatif dans lequel toutes langues précédemment apprises sont disponibles et peuvent faciliter l’acquisition ou rester neutres, ne permettant pas le transfert négatif. Les structures acquises peuvent être transférées vers d’autres langues apprises plus tard, mais si aucune des langues déjà acquises ne possède pas la structure utilisée dans la L3, la mauvaise structure d’une autre langue n’est pas transférée, elle reste neutre.

Auparavant dans le domaine de recherche sur l’acquisition du langage, il a été affirmé que l’ordre syntaxique SVO (sujet-verbe-objet) est une sorte de structure sous-jacente que les apprenants de L2 utilisent naturellement indépendamment de la structure de L1 et L2

(Bohnacker, 2006). Des études précédentes en AL3 de Bohnacker montrent que des structures de la L2 sont parfois transférées dans la L3, même dans les cas où les structures en question sont différentes de celles de la langue cible, et même si les structures de la L1 et la L3 sont similaires. De cette manière, le transfert de L2 génère une interférence dans la L3, à laquelle un transfert à partir de la L1 ne mènerait pas. L'étude de Bohnacker étudie le placement de verbes, en particulier le placement du verbe seconde (V2). Deux groupes ont été testés : Un groupe de Suédois natifs avec l'anglais L2 apprenant l'allemand, et un groupe de Suédois natifs qui ne parlait pas l'anglais apprenant l'allemand comme une véritable L2. Les Suédois avec l'anglais comme L2 utilisaient fréquemment une structure V3 comme en anglais, en allemand, même si le suédois et l'allemand suivaient toutes deux la structure V2. Donc, les participants de En2 transfèrent encore la structure SVO de l'anglais, malgré le fait que leur langue maternelle est plus similaire à la langue cible. Les Suédois qui ne parlaient pas anglais ont, par contre, utilisé le placement V2 en allemand. Ils n'avaient pas de L2 comme source possible de transfert, et n'avaient pas appris une structure SVO qui pouvait être transférée. Cela signifie que le SVO n'est pas nécessairement une structure privilégiée, mais simplement que le transfert peut également provenir d'une L2.

Des études effectuées par Westergaard (2003) montrent que les Norvégiens transfèrent le placement V2 vers l'anglais L2, et une étude de Håkansson et al. (2002) met en évidence le transfert de V3 en L3 allemand et néerlandais, ce qui est probablement un cas de transfert de L2 de l'anglais (Bohnacker, 2006 ; Falk & Bardel, 2007). Des études plus récentes ont mis en évidence le transfert de V2 du néerlandais L1 vers le français L3 (Stadt et al. 2016, 2018), et montrent que le transfert de la L2 est plus fréquent en cas de niveaux élevés de cette langue, bien que d'autres études ne montrent aucune corrélation entre la maîtrise de la L2 et le transfert à partir de celui-ci vers la L3 (Dahl, Busterud & Listhaug, 2019).

2.2 L'ordre des mots et placement du verbe

Cette étude cherche à observer l'acquisition du placement de verbe dans français L3 chez les élèves et étudiants de norvégien L1 et l'anglais L2. Pour l'observer, il sera pertinent d'examiner ces trois langues, considérant leurs structures syntaxiques et d'observer deux structures où les trois langues sont similaires en paires : a) phrases avec un élément topicalisé : L1 ≠ L2/L3 (norvégien ≠ anglais/français), et b) phrases avec des adverbiaux courts : L2 ≠ L1/L2 (anglais

≠ norvégien/français). Le norvégien diffère de l'anglais et du français en ce que l'anglais et le français sont des langues dans lesquelles nous observons l'ordre sujet-verbe-objet dans les phrases déclaratives ; nous les appelons alors des langues SVO (Laenzlinger, 2015, p. 208). Le norvégien, de son côté, est une langue V2, c'est-à-dire que dans une phrase déclarative, le verbe fini se place toujours à la deuxième place. En examinant la production de cette structure chez une sélection d'apprenants, nous pouvons dégager si la source d'un transfert éventuel est la L1 ou la L2.

2.2.1 Le placement du verbe en français, anglais et norvégien

L'exigence de V2 en norvégien est due à la position élevée du verbe dans la structure de la phrase, un trait typique des langues germaniques. Dans des phrases déclaratives en norvégien, le verbe fini monte toujours à complémenteur (C), la catégorie qui forme le sommet propositionnel de la phrase, représentée lexicalement par la conjonction (Laenzlinger, 2003, p. 272). Cette catégorie est vide dans les phrases déclaratives, et elle accueille le verbe dans les phrases avec un élément topicalisé. C'est-à-dire que le verbe est placé à la deuxième position de la phrase, dans le syntagme complémenteur (SC) (Åfarli, 2015, p. 82). Cela signifie que si un adverbial ou un autre constituant de la phrase s'est déplacé vers le spécifieur, SC, cette position sera occupée et le sujet ne pourra pas dépasser le verbe fini en C. Le verbe est alors placé après une adverbial topicalisé, le sujet est en position post-verbale.:

Norvégien V2 *På søndager* **drikker** Frédéric te

En anglais, le verbe principal ne monte pas, mais reste dans sa place de départ à l'intérieur du SV. En norvégien et français, le verbe monte en dehors du SV. La différence entre les deux langues concerne le site d'atterrissage du verbe: en norvégien haut (SC), en français bas dans la périphérie gauche de la phrase. Le français, comme l'anglais, n'a donc pas cette exigence de V2. La différence entre les trois langues est évidente en ce que les verbes norvégiens se placent plus haut dans la structure que les verbes anglais et français. Cela signifie que l'ordre des mots en norvégien (AdvVS(O)) sera différent de l'anglais et du français (AdvSV(O)) dans les phrases avec un élément topicalisé:

Norvégien	V2	<i>På søndager</i> drikker Frédéric te
Anglais	V3	<i>On sundays</i> , Frédéric drinks tea
Français	V3	<i>Le dimanche</i> , Frédéric boit du thé

Cette structure d'un élément topicalisé dans la première partie de l'enquête est choisie pour éliciter la structure V2 de norvégien L1 dans les cas potentiels de transfert négatif.

2.3 Placement des adverbes

En comparant les structures syntaxiques des trois langues, c'est l'anglais qui se démarque en ce qui concerne le placement du verbe dans des phrases avec un adverbial (non-topicalisé), dû à la position basse des verbes anglais dans la structure. Les adverbiaux seront placés avant le verbe, mais en français et norvégien, ils sont placés après le verbe, générant une structure V2 en norvégien et français (SVAdv(O)), et une structure V3 en anglais (SAdvV(O)):

Norvégien	V2	Frédéric drikker ofte kaffe
Anglais	V3	Frédéric often drinks coffee
Français	V2	Frédéric boit souvent du café

Si la structure syntaxique de placement du verbe est transférée du norvégien L1 vers le français L3, la structure sera identique. Nous ne pouvons pas dire avec certitude que c'est réellement un transfert positif de la L1 vers la L3, tandis que dans le cas d'un transfert négatif de l'anglais L2 vers le français où une interférence sera évidente.

Français *V3 *Frédéric souvent **boit** du café

En français, l'adverbe est mobile dans les limites du groupe verbal lorsqu'il modifie le verbe (Riegel et al., 2018, p. 650). Le placement des adverbes dépend dans une certaine mesure du type d'adverbe et du mot qu'il modifie, et ils sont, comme indiqué par Riegel et al., des éléments mobiles. Les adverbes présentés suivantes sont ceux qui sont utilisés dans l'enquête.

Pierre achète **souvent** des baguettes.

Frédéric prend **toujours** le bus.

Les adverbes qui modifient un verbe, comme *souvent* et *toujours* suivent le verbe conjugué.

Parfois, Julie lit les journaux ou les livres.

Julie achète **parfois** le journal le jeudi.

L'adverbe *parfois* est une exception à cette règle des adverbes de fréquence en se trouvant au début de la phrase. Dans certains cas, il est possible de le placer après le verbe, mais cet usage est moins fréquent.

Généralement, Julie prend le bus à 8h00.

Pierre mange **généralement** des croissants à deux heures.

Normalement, Julie mange du taco chaque vendredi.

Pierre se couche **normalement** à 23h15.

La même tendance se produit avec des adverbes longs, tels que *généralement* et *normalement*. Ils peuvent être placés après le verbe conjugué, mais normalement ils sont placés au début de la phrase. La règle générale de tous ces adverbes en français est qu'ils ne se jamais placent entre le sujet et le verbe fini. Ils peuvent aussi être placés comme un élément antéposé dans la phrase, mais la tendance est que le verbe est placé après le sujet. Ces critères permettent d'évaluer les réponses données dans l'étude.

3.0 L'étude

Des études précédentes dans le domaine de l'AL3 ont montré divers phénomènes de transfert. Les modèles expliquant et systématisant le transfert dans AL3 varient en termes de facteurs sur lesquels ils insistent dans le processus d'acquisition, et suggérons donc différentes prédictions quant aux structures qui seront transférées de différentes langues. Les trois langues de l'étude indiquent des résultats différents selon les modèles de transfert en acquisition L3.

Le facteur L1 suggère des transferts de la L1 vers la L3 en raison de son privilège de langue maternelle. Ce privilège de la L1 signale exclusivement des réponses incorrectes dans la première partie de l'enquête, et exclusivement des réponses correctes dans la deuxième partie, où les structures syntaxiques de la L1 et de la L3 sont pareilles.

Le L2SF signale le transfert de la L2 à la L3, puisque la L2 a été appris de manière similaire que celle de L3. Le TPM indique aussi le transfert de la L2 comme l'anglais et le français sont typologiquement plus proches que le norvégien et le français. Ces deux modèles signalent le transfert positif de l'anglais dans la première partie de l'enquête, et le transfert négatif de l'anglais dans la deuxième partie.

Le LPM, le scalpel model et le modèle "scaffolding" suggèrent que le transfert ne passe pas à partir de seulement une langue source comme le L2SF et le TPM, mais que le transfert se passe propriété par propriété. Ces modèles indiquent le transfert de la L2 dans la première partie et le transfert de la L1 dans la deuxième partie. Le CEM, comme le LPM, le scalpel mode, le modèle de proximité linguistique et le modèle "scaffolding" indiquent le transfert peut venir de n'importe quelle langue déjà apprise. Pour sa part, le CEM ne signale pas le phénomène d'un transfert négatif.

Nous proposons, à partir de ces modèles pour le transfert en l'acquisition de L3 et des études précédentes, les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 :

Il y aura plus de cas de transferts négatifs de l'anglais L2 dans la deuxième partie de l'enquête par rapport au nombre de transferts négatifs du norvégien L1 dans la première partie.

Hypothèse 2 :

Il y aura des cas de transferts négatifs dans les deux groupes, plus dans le G1 que dans le G2.

Pour permettre l'observation des changements dans l'acquisition au fil de temps, il faut étudier de différents groupes à différents stades d'acquisition. Par conséquent, ce projet réalise une étude transversale. Nous ne testerons pas le développement de l'individu, mais les différences dans deux groupes aux stades différents de l'acquisition, et nous émettons l'hypothèse que cette différence correspond plus ou moins au développement individuel. Le groupe d'élèves sera désormais appelé Groupe 1, et le groupe d'étudiants sera désormais appelé Groupe 2.

4.0 Méthode

4.1 Participants

Les participants de l'enquête étaient deux groupes de natifs norvégiens avec l'anglais comme L2 apprenant le français comme L3 : a) un groupe d'élèves en première année de lycée, et b) un groupe d'étudiants dans leur première année d'études universitaires de français. Un nombre total de 36 sujets a participé à l'étude. En dépit du nombre de participants limité, les analyses nous ne permettent que de dégager des tendances dans les données. Ainsi l'étude pourra servir de base pour des recherches plus approfondies.

4.2 Développement de l'étude

L'enquête était un test de production (TP). La raison pour le choix de ce TP est d'observer dans quelle mesure les étudiants réussissent à placer le verbe correctement dans la langue cible. En traitant la manière dont les apprenants de français L3 produisent des phrases en français, nous étudions les transferts potentiels dans les structures syntaxiques produites. L'étude consiste d'un tableau de 28 dessins¹ montrant 4 personnes qui font des activités variées au cours de la semaine², et une fiche en deux parties, une partie pour chaque structure syntaxique étudiée. Dans ces deux parties, les participants devaient écrire trois phrases sur chacune des personnes. La première partie traite des phrases avec un élément topicalisé déjà donné dans la fiche. Cet élément topicalisé était un jour de la semaine ou un temps, par exemple *Le lundi* ou *À deux heures*, donnant aux participants l'information pour identifier l'activité correcte dans le tableau. Ensuite, les participants écrivent une phrase basée sur l'information trouvée. Nous pourvoyons cet élément topicalisé pour laisser les participants compléter la phrase. Le but est d'éliciter la bonne structure, sans donner une indication du placement du sujet et du verbe.

¹ Dessins réalisés par Sunniva Bisrå Strætkvern

² Tableau jointe en annexe: IV

Illustration 1: Exemple de page de la première partie du test



1. À deux heures, _____

2. Le vendredi, _____

3. Les lundis et jeudis, _____

Les adverbiaux topicalisés utilisés pour cette première partie sont les suivants :

PIERRE

1. *À deux heures,*
2. *Le vendredi,*
3. *Les lundis et jeudis,*

ELISE

7. *Le lundi,*
8. *Le mercredi,*
9. *Le samedi,*

JULIE

4. *Les mardis et samedis,*
5. *À huit heures,*
6. *Le dimanche,*

FRÉDÉRIC

10. *À sept heures,*
11. *Les lundis et samedis,*
12. *Le jeudi,*

La deuxième partie examinait le placement du verbe dans des qui contient un adverbial. Nous avons demandé aux participants de produire 3 phrases sur chaque personne en utilisant les adverbiaux fournis : *souvent, parfois, toujours, généralement* et *normalement*. Pour cette partie, aucun élément topicalisé était donné :

Illustration 2: Exemple de page de la deuxième partie du test



1. _____
2. _____
3. _____

4.2.1 Considérations

Lors du développement de l'étude il était important de prendre en compte le fait que l'enquête et les dessins soient compréhensibles par les participants. En particulier trois considérations ont été prises en compte : le vocabulaire en français, les structures syntaxiques sources et cibles, et les trois langues impliquées concernant le placement du verbe.

Il faut que les participants dans l'étude connaissent le vocabulaire indiqué par les dessins dans le tableau, et que les dessins soient compréhensibles et impossibles à mal interpréter. Pour assurer ceci, les termes et verbes utilisés sont tirés d'un vocabulaire fréquent dans les manuels scolaires de français au collège et au lycée (Utdanningsdirektoratet, 2013a, p. 4). Dans la conception des illustrations il est important de prendre en compte ce qui est facile à illustrer et en même temps compréhensible et facilement interprétable. Quels verbes sont faciles à illustrer pour que les participants les reconnaissent ? Quels types de produits peuvent-ils facilement reconnaître dans un dessin ? Par exemple, au lieu de dessiner un soda, une spécification de Coca Cola facilite l'interprétation du dessin étant donné que la bouteille est facilement reconnaissable. Dans ce cas il s'agit d'un produit international qui est indépendant du point de vue linguistique. Cela est important dans ce type d'étude pour que les malentendus n'affectent pas les résultats. De plus, les personnes dans les illustrations ont toutes des traits caractéristiques. Ainsi, chaque personne peut facilement être reconnue. Bien que l'objectif de l'étude ne soit pas le vocabulaire, il est important que l'enquête soit compréhensible. Pour

s'assurer que les instructions et les illustrations du test soient facilement compréhensibles, un test pilote était mené sur trois personnes dont deux ont complété le questionnaire en norvégien et une en français.

Lors de la sélection des verbes, toutes les phrases sont testées en français, anglais et norvégien, afin de garantir que la phrase correspond aux structures syntaxiques que nous recherchons, voir les exemples suivantes³. L'adverbial topicalisé donné est marqué en gras :

À deux heures, Pierre^S mange^V un croissant^O

At two o'clock, Pierre^S eats^V a croissant^O

Klokken to spiser^V Pierre^S en croissant^O

Les lundis et samedis, Frédéric^S va^V au café^O

On Mondays and Saturdays, Frédéric^S goes^V to a café^O

På mandager og lørdager drar^V Frédéric^S på kafé^O

La structure avec des adverbiaux et les situations choisies dans les illustrations sont exprimées au présent et dans un aspect habituel pour éviter les suffixes -ing en anglais, et ainsi les verbes composés en français. Les structures françaises et anglaises sont similaires parce que les deux suivent la structure cible XSVO (X = élément topicalisé), tandis que les phrases en norvégien se démarquent, XVSO. Les données de participants constituent le fondement pour étudier des traces de transfert en tant que placement de verbe. Nous tenterons de déterminer s'ils basent leur production en L3 sur la structure de la L1, XVS(O), ou la structure de la L2, XSV(O).

Pour la deuxième partie, les participants pouvaient choisir entre cinq adverbiaux à utiliser dans les phrases qu'ils ont écrites. Les participants étaient dans cette partie plus libre d'écrire les phrases qu'ils voulaient et par conséquent toutes les phrases possibles n'ayant pas été testées.

³ Liste complète jointe en annexe II

4.3 Considérations éthiques

Les participants ont rempli un formulaire de consentement et un questionnaire d'informations sur leurs compétences linguistiques. Ces formulaires étaient anonymes autre que la signature des participants pour le consentement. Nous ne demandons ni le nom ni d'autres informations permettant d'identifier les participants dans d'autres parties de l'étude. Un code participant permettait aux participants d'être anonymes.

4.3.1 Formulaire de consentement

L'étude a été enregistrée auprès du NSD⁴, et le formulaire de consentement a été, suivant ses directives, composé d'informations sur les droits des participants de l'étude, et sur le traitement des données au projet. Le formulaire de consentement signé par les participants a été détruit et les données du test ont été traitées à partir du code anonyme. Il n'est donc pas possible d'identifier les participants après que les résultats sont digitalisés.

4.3.2 Formulaire de compétences linguistiques

Après avoir fait le test, les participants ont été censés remplir un formulaire sur leurs compétences linguistiques, répondant aux questions sur leur niveau de langue et leur autoévaluation du niveau de compétence en anglais, en français et dans d'autres langues potentielles⁵. Pour déterminer son niveau de compétence, ils ont reçu une échelle d'autoévaluation consistait en cinq niveaux de langage, en commençant par un niveau de base et se terminant au niveau courant. Le questionnaire demande des informations considérées pertinentes pour les questions de recherche de cette étude, tels que l'âge des participants, quand ils ont commencé à apprendre le français etc. Ce type d'information est considéré nécessaire pour que l'étude soit aussi précise que possible. De plus, il est également pertinent que le questionnaire demande des informations sur des difficultés linguistiques susceptibles d'affecter l'apprentissage des langues des participants.

⁴ Norsk senter for forskningsdata

⁵ Voir annexes V et VI

4.4 Procédure

Le test a été fait pendant les heures de cours dans les deux groupes, en collaboration avec l'enseignant. Tout d'abord, les participants ont reçu le formulaire de consentement en plus de l'enquête. Après les avoir remplis, ils ont levé la main et reçu le formulaire de compétences linguistiques. Cet ordre était choisi afin d'éviter la fatigue chez les participants avant d'arriver à la partie la plus importante pour l'étude, les données de production. Les instructions orales et écrites aux participants ont été faites en norvégien. Pour garantir des données utilisables, les participants ont été instruits à écrire des phrases complètes, d'inclure le nom de la personne sur laquelle ils écrivent dans la phrase, et de poser des questions concernant le vocabulaire, s'ils en avaient.

4.4.1 Groupe 1 : Lycéens

Le groupe 1 comprenait 15 participants, 2 garçons et 13 filles, âgés de 16 à 17 ans. L'âge moyen était de 16,1 ans. Leur niveau moyen en français selon leurs réponses d'autoévaluation était de 2,4 / 5, tandis que celui en l'anglais était de 4,3 / 5. Les résultats d'un des participants ont été exclu de l'enquête, car la personne avait plusieurs langues maternelles, non seulement le norvégien⁶. L'autre langue maternelle était une langue dont les propriétés grammaticales sont très différentes de celles du norvégien et le participant ne répondent pas aux exigences du groupe traité. Deux autres participants informent que leur LM2 est le suédois, mais les résultats de ces participant ont été incluses dans les résultats car le suédois est une langue germanique avec placement V2 dans des phrases déclaratives. Nous l'avons donc considérée suffisamment semblable au norvégien en ce qui concerne les structures syntaxiques étudiées dans la présente étude.

4.4.2 Groupe 2 : Étudiants

Le groupe 2 comprenait 21 participants, 6 garçons et 15 filles âgés de 19 à 26 ans. L'âge moyen était de 20,8 ans. Leur niveau moyen en français selon leurs réponses d'autoévaluation était de 3,4 / 5, tandis que celui en l'anglais était de 4,6 / 5. Deux des participants de ce groupe ont dû être exclus car ils avaient une langue maternelle autre que le norvégien⁷. Un troisième participant a aussi été exclue de l'étude bien qu'elle ait le norvégien comme langue maternelle car elle a commencé à apprendre le français à un âge précoce (à partir de 1 an) en plus de parler

⁶ Le norvégien et le tigrinya

⁷ Le français et l'arabe

français avec sa grand-mère. Parce que l'apprentissage du français a commencé si tôt, il sera considéré dans cette étude au même niveau qu'une langue maternelle et pas une L3.

4.5 Codage

Les résultats ont été codés selon les conventions suivantes : Un point possible par phrase avec un verbe, égalant un point par placement correct du verbe. Dans certains cas, les participants n'ont pas utilisé d'adverbial dans toutes leurs phrases produites. Nous avons néanmoins choisi d'utiliser les phrases dans lesquels nous disposons de données. Le nombre de réponses correctes possible est basée sur le nombre de phrases où nous trouvons un verbe et un adverbial. Alors, une réponse est considérée comme correcte tant que la phrase contient un verbe, et que le verbe suit le sujet dans la phrase. Toute phrase contenant un verbe a été acceptée, aussi dans les cas où les participants utilisent un autre verbe que prévu. Nous ignorons les cas où le verbe n'est pas correctement conjugué, ou s'il y a des fautes d'orthographe. Ce n'est que le placement du verbe qui détermine si la phrase est correcte ou pas. Par conséquent nous allons aussi négliger les erreurs grammaticales qui n'interfèrent pas avec ce qui est étudié, c'est-à-dire les erreurs qui n'affectent ni le placement des verbes, ni la structure de la phrase.

Dans la plupart des cas, il est clair si la réponse est correcte ou incorrecte, tandis que dans certains cas, les participants ne suivent pas la structure élicitée. Par exemple, certains des participants ont ajouté un adverbial à l'élément antéposé déjà donné dans la première partie de l'enquête :

1. Participant A : *À deux heures, À mercredi, Pierre mange une croissant*
2. Participant B : *À huit heures, À lundi Julie prend le bus*

Dans ces cas, les deux adverbiaux sont combinés et antéposés, signifiant qu'ils occupent la même position dans la phrase, plaçant le sujet en deuxième position : [XX]SVO, une réponse correcte. Dans quelques autres cas, les participants ont utilisé des "verbes" qui sont difficiles à identifier en tant que verbes :

1. Participant C : *Le mercredi, Elise anniversaire*
2. Participant C : *Les lundis et samedis, Frédéric café et café*

Nous avons considéré que ces réponses ne sont pas correctes, en les comparant avec les autres réponses du participant. Nous supposons que le participant n'utilise pas *anniversaire* et *café* comme des verbes dans ce contexte, étant donné que le sens de ces mots font partie du vocabulaire que l'apprenant doit connaître, indiqué par le questionnaire des compétences.

Certaines données étaient plus difficiles à évaluer en raison de difficultés à déchiffrer ce que le participant veut dire :

1. Participant A : *Les mardis et samedis, Julie la chanson*
2. Participant A : *Le dimanche, Julie le lire*

Il faut déterminer si le participant a essayé de produire un nom en omettant le verbe (*Julie la chanson, Julie la lecture*), ou s'il a produit une forme verbale incorrecte (cf. *chantons* pour *chante*, l'infinitif de *lire*) précédée d'un pronom clitique complément d'objet direct (*Julie la chante, Julie le lit*). Nous considérons ces réponses structurellement différentes des réponses que nous recherchons, et ils ne sont par conséquent pas des réponses correctes.

5.0 Résultats

Au total, les données comprennent respectivement 177 (partie 1) et 163 (partie 2) enregistrements pour le G1, et 252 (partie 1) et 252 (partie 2) enregistrements pour le G2. Les données ont été traitées dans Microsoft Excel. Afin d'extraire toutes les informations pertinentes des données collectées, les résultats sont évalués en plusieurs étapes qui examinent les différents problématiques. Les résultats ne sont pas calculés statistiquement, ils sont calculés à partir de nombre de réponses correctes et incorrectes.

5.1 Partie 1 de l'enquête : Topicalisation + verbe

Pour les phrases avec un élément topicalisé, le score le plus élevé individuelle possible était 12 points, un point pour chaque placement correct du verbe. En G1, le score individuel le plus élevé était de 12 points, acquis par 13 participants sur 15, et le score individuel le plus bas était de 10 points. En G2, le score individuel le plus élevé était de 12 points, acquis par tous les participants. Le G1 a obtenu un score de 173/177 réponses correctes, et le G2 un score de 252/252 réponses correctes. L'écart type de G1 de 1.13 par rapport à l'écart type G2 de 0 montre que le G1 a fait plus d'erreurs. Le G2 obtient un score moyen de 12 points, par rapport à G1 avec un score moyen de 11.53.

Tableau 1. Score moyen de partie 1

	Score moyen	Écart-type	Pourcentage de réponses correctes
G1 (n=177)	11.53	1.13	97,74%
G2 (n=252)	12.0	0.0	100%

5.1.1 Effet de plafond

Sur la base des résultats du première partie du test, nous pouvons dire avec certitude que la plupart des participants dans les deux groupes maîtrise la première partie du test sans problème. Le terme *ceiling effect* est une limitation de mesure qui se produit lorsque le score le plus élevé

possible sur un test est atteint, réduisant ainsi la probabilité que le test ait mesuré avec précision la question de recherche prévue (Salkind, 2010, p. 132).

Il faut prendre en compte que la tentative de générer la structure cible, en donnant un élément topicalisé, peut en fait être l'une des raisons pour lesquelles de nombreux participants ont donné les réponses qui correspondent à cette structure. Lorsque l'élément antéposé est donné, il suffisait que les participants le fassent suivre par une phrase déclarative simple. Le nombre de réponses correctes peut indiquer que le niveau de difficulté de la première partie de l'enquête était trop facile. Une autre possibilité est que les instructions du test étaient trop guidantes.

5.2 Partie 2 de l'enquête : Verbe + adverbial

Pour la deuxième partie du test, le score le plus élevé individuel possible était comme dans la première partie de 12 points, un point pour chaque phrase qui contient un adverbial et un placement correct du verbe. En G1, le score individuel le plus élevé était de 12 points, acquis par 4 participants sur 15, et le score individuel le plus bas était de 2 points. En G2, le score individuel le plus élevé était de 12 points, acquis par 16 participants sur 21. Le G1 a obtenu un score de 133/163 réponses correctes, et le G2 un score de 231/252 réponses correctes. Le score moyen de G1 était 8.87 et l'écart type 3.18. En G2 les résultats montrent un score moyen de 11.0 et un écart type de 2.74.

Tableau 2. Score moyen de partie 2

	Score moyen	Écart-type	Pourcentage de réponses correctes
G1 (n=163)	8.87	3.18	81,6%
G2 (n=252)	11.00	2.74	91,7%

Cette partie ne signale pas le placement correct de l'adverbial car nous ne considérons que le placement correct du verbe. Le pourcentage des réponses correctes est 81,6% pour le G1 et 91,7% pour le G2. Une comparaison des résultats de la première partie du test montre une

augmentation des erreurs fait par les participants en plaçant les verbes dans des phrases qui contient un adverbe. Ces erreurs sont pour la plupart divisées entre les participants, et les réponses dans cette partie du test sont aussi plus variées. Par rapport à la première partie du test où 13 participants sur 15 dans le G1 et 21 participants sur 21 dans le G2 n’avaient que les réponses correctes, le nombre dans cette partie est réduit à 4 sur 15 participants dans le G1 et 16 sur 21 participants dans le G2. Dans la première partie de l’enquête, les participants qui ont fait des erreurs ont en fait plusieurs, alors que dans la deuxième partie, les erreurs sont plus dispersées et distribuées sur plusieurs participants. Il est difficile de trouver une cohérence dans leurs réponses dans la deuxième partie, à savoir que les participants qui obtiennent des réponses correctes font aussi des erreurs.

5.3 Placement de l’adverbial

Nous avons constaté que la plupart des participants gardent la structure SVO en français. La maîtrise de cette structure syntaxique SVO ne signifie pas que les participants maîtrisent également l’emploi et le placement d’un adverbial dans une phrase déclarative, car les réponses sont considérées comme correctes lorsque le verbe est placé correctement. Les scores du placement correcte de l’adverbial sont présentés indépendamment de ceux du placement du verbe, pour avoir une indication de la connaissance des participants de l’emploi de l’adverbial. Comme nous l’avons constaté dans le chapitre 2.2 *Placement des adverbes*, l’adverbial ne se place jamais entre le sujet et le verbe en français ou en norvégien, mais s’y place en anglais. L’analyse du placement de l’adverbe a donné les résultats suivants :

Tableau 3. Résultats du placement d’adverbial

	Score moyen	Écart-type	Pourcentage de réponses correctes
G1 (n=155)	5.07	3.45	49%
G2 (n=252)	10.24	2.99	85,3%

En G1, le score individuel le plus élevé était de 11 points, et le score individuel le plus bas était de 0 point. En G2, le score individuel le plus élevé était de 12 points, et le score individuel plus bas était de 0 point. Le G1 a obtenu un score de 76/155 réponses correctes, et le G2 un score

de 215/252 réponses correctes. Une comparaison des résultats de placement de l'adverbial avec les résultats de la deuxième partie de l'enquête, concernant le placement du verbe, montre que le placement correct du verbe ne signifie pas nécessairement le placement correct de l'adverbe.

Il est aussi intéressant d'examiner *où* ils placent l'adverbe. Une tendance est que les participants de deux groupes choisissent de faire une topicalisation de l'adverbe donnée, imitant la structure de la partie 1. Comme indiqué dans le chapitre précédent, cette élicitation de l'élément topicalisé peut avoir déclenché un effet de plafond, rendant le test trop facile. Le fait que les participants semblent imiter cette structure peut être un résultat d'amorçage, indiquant la création d'un effet plafond similaire dans la deuxième partie du test. En G1, 13 participants sur 15 gardent la structure d'un élément topicalisé, soit avec l'adverbial donné comme l'élément topicalisé, soit avec le même type d'adverbial que dans la première partie de l'enquête. En G2, 17 participants sur 21 gardent aussi cette structure. Les données des deux groupes montrent que 38,2% des phrases données sont produites en utilisant un élément topicalisé. Il est donc pertinent de considérer que cet effet d'amorçage pourrait avoir affecté la manière dont les participants produisent leurs phrases. Pour élaborer cette question, nous avons réévalué les résultats du placement de verbe, en excluant des données où l'adverbe est topicalisé pour examiner si les nouveaux résultats du placement du verbe peuvent nous dire si l'enquête était trop guidant ou si les résultats de l'enquête sont réels.

Tableau 4. Score moyen sans élément topicalisé de la partie 2

	Score moyen	Écart-type	Pourcentage de réponses correctes
G1 (n=104)	5.93	3.15	85,6%
G2 (n=158)	6.9	3.63	87,3%

Les résultats du placement du verbe dans la partie 2 sans un élément topicalisé montre que le pourcentage de réponses correctes n'a pas radicalement changé. Les résultats en G1 sont augmentés de 81,6% à 85,6%, et les résultats en G2 sont réduits de 91,7% à 87,3%. Ces résultats prouvent que les participants maîtrisent le placement du verbe à peu près au même niveau avec ou sans cet élément topicalisé. Nous pouvons supposer que les résultats de la

première partie de l'enquête sont corrects, et non seulement un résultat d'élicitation. L'élément topicalisé de la phrase n'est pas aussi facilitant que supposée. Il est néanmoins clair que la structure de la première partie de l'enquête a façonné la manière dont les participants produisent leurs propres phrases.

Les variations du placement du verbe et adverbe dans les deux groups sont présentées ci-dessous :

Tableau 5. Occurrence de la structure

		SVAdv(O)	AdvSV(O)	*SVOAdv	*SAdvV(O)
G1 (n=15)	n=155	34	43	47	31
	%	21,9%	27,7%	30%	20%
G2 (n=21)	n=252	138	82	11	21
	%	54,8%	32,5%	4,4%	8,3%

Nous avons vu que des nombreux participants ont choisi de garder la structure de l'élément topicalisé, en nous donnant 125 exemples sur 407 où l'adverbe est l'élément topicalisé de la phrase. Alors que beaucoup de participants réussissent à produire les structures correctes, que ce soit SVAdv(O) ou AdvSV(O)⁸, certains participants placent l'adverbe entre le sujet et le verbe, *SAdvV(O), et certains le placent à la fin de la phrase *SVOAdv⁹. Une tendance intéressante dans ces résultats est que les participants placent souvent l'adverbial en dehors de la phrase, soit comme élément topicalisé, soit à la fin de la phrase, c'est-à-dire en dehors de la structure SVO.

5.4. Autoévaluation et résultats : Corrélation

Les participants ont été invités à évaluer leur niveau de français, anglais et autres langues

⁸ À l'exception de "parfois" antéposé

⁹ Placement correct du verbe, placement incorrect de l'adverbial

potentielles à partir des niveaux suivants. Les niveaux ont été développés comme une alternative plus accessible aux niveaux du CECRL (2001) :

1. **Basique** : Je peux reconnaître des mots et des phrases simples
2. **Moyen** : Je peux utiliser des mots et des phrases simples
3. **Indépendant** : Je peux mener une conversation simple et écrire sur des sujets familiers
4. **Avancé** : Je peux m'exprimer spontanément et de manière cohérente par écrit et parlé
5. **Courant** : Je peux m'exprimer couramment à l'écrit et à l'oral

Les tableaux 6 et 7 montre les niveaux de compétence auto-évalués de français des participants de G1 et G2, ainsi que les scores moyens du test. Les corrélations ne sont pas calculées statistiquement, ils sont calculés à partir des informations et données fournies par les participants.

Tableau 6. Autoévaluation de français : G1

Niveaux	Participants	Pourcentage	Score moyen partie 1	Score moyen partie 2
5				
4				
3	9	60%	11.7	7.8
2	5	33,3%	11.2	10.2
1	1	6,7%	12.0	12.0
Total	15	100%		

Tableau 7. Autoévaluation de français : G2

Niveaux	Participants	Pourcentage	Score moyen partie 1	Score moyen partie 2
5				
4	10	47,6%	12.0	10.8
3	9	42,9%	12.0	11.8

2	2	9,5%	12.0	8.5
1				
Total	21	100%		

Comme il est naturel de supposer, le niveau de français indiqué par le G1 est inférieur au niveau indiqué par le G2. Paradoxalement, à mesure que le niveau de compétences auto-évalué augmente dans le G1, les scores moyens descendent. Un petit nombre des participants rend difficile de tirer des conclusions de ces autoévaluations. Par exemple, il n'y a qu'un seul participant dans les deux groupes qui s'est évalué au niveau 1, mais qui n'a néanmoins que des réponses correctes dans les deux parties de l'enquête. Pour pouvoir vraiment parler d'une tendance dans ces chiffres, il faut plusieurs informateurs.

Les résultats de G2 incluent les données d'un participant qui n'avait que des réponses incorrectes. Cela affecte en grand mesure le score moyen, considérant le nombre de données et de participants. En excluant ce participant, le score moyen du groupe est 12.0, suggérant une corrélation entre le niveau de maîtrise de français et les résultats dans G2. Les résultats de G1 suggèrent le contraire.

Les études de Stadt et al. (2016, 2018) signalent qu'une compétence élevée de l'anglais L2 peut être liée aux transferts de la L2 vers la L3. Considérant ces études, il est intéressant d'examiner aussi l'autoévaluation des participants en anglais.

Tableau 8. Autoévaluation de l'anglais : G1

Niveaux	Participants	Pourcentage	Score moyen part 1	Score moyen part 2
5	7	46,6%	11.6	7.7
4	7	46,6%	11.4	9.6
3	1	6,7%	12.0	12.0
2				
1				
Total	15	100%		

Tableau 9. Auto-évaluation de l'anglais : G2

Niveaux	Participants	Pourcentage	Score moyen part 1	Score moyen part 2
5	12	57,1%	12.0	10.7
4	9	42,9%	12.0	11.4
3				
2				
1				
Total	21	100%		

Les résultats de l'étude de Stadt et al. signalent que c'est naturel de passer de la L2 vers la L3. Des compétences élevées dans une langue non-natif peuvent, selon eux, être favorisé, même si les langues L1 et L3 sont structurellement plus similaires. Comme le montrent les résultats de l'autoévaluation, il y a une corrélation entre un niveau d'anglais L2 élevée, et les scores moyennes de l'enquête. Ainsi, nous pouvons voir la même tendance que Stadt et al., mais nous devons être prudents avant de prétendre à une connexion dans de si petits nombres. Dahl, Busterud et Listhaug (2019) ont également étudié la corrélation potentielle entre l'autoévaluation et les résultats obtenus par les participants, mais ils n'ont trouvé aucune corrélation entre le nombre d'erreurs et le niveau de maîtrise autoévalué des participants.

6.0 Discussion

Cette étude portait sur deux groupes de participants multilingues du norvégien L1, l'anglais L2 et le français L3. Un groupe (G1) était composé de 15 lycéens, et l'autre groupe était composé de 21 étudiants au niveau universitaire. Le projet a étudié les transferts syntaxiques potentiels dans des phrases auto-produites des participants dans un TP. Deux hypothèses principales ont guidé l'étude :

Hypothèse 1 :

Il y aura plus de cas de transferts négatifs de l'anglais L2 dans la deuxième partie de l'enquête par rapport au nombre de transferts négatifs du norvégien L1 dans la première partie.

Hypothèse 2 :

Il y aura des cas de transferts négatifs dans les deux groupes, plus dans le G1 que dans le G2.

Des recherches antérieures ont montré des cas de transfert de la L1 et de la L2 vers la L3, et il a donc été supposé que nous en verrions également des cas de transfert dans les résultats de l'étude. Selon le L2SF nous pourrions voir des traces de l'anglais L2 dans les deux parties de l'enquête à cause de la façon dont la L2 et la L3 sont apprises, cependant nous n'avons pas eu autant d'incidences de transfert négatif que suppose ce modèle. Le TPM indiquait le transfert de la langue qui est structurellement semblable à la langue cible. Ce modèle peut mieux correspondre aux résultats comme aucun transfert négatif du norvégien L1 n'a été trouvé. Sur la base des recherches précédentes et des modèles présentés dans l'étude, le nombre d'erreurs, également le nombre de cas de transfert négatif, n'était pas aussi élevé que prévu. Des explications telles que l'effet de plafond et un effet d'amorçage ont été présentées auparavant, pourtant une autre explication de ces scores élevés pourrait être liée à la façon dont l'enquête est faite - en écrit. De cette façon, les participants ont le temps de réfléchir sur la production des phrases. Dans le cas de la production écrite, il est naturel d'assumer la collection de connaissances explicites des participants. Si l'enquête avait été réalisée en oral, les résultats auraient peut-être révélé plus d'erreurs.

6.1 Partie 1 de l'enquête

Les résultats de la première partie montraient clairement que la plupart des participants ont réussi à produire la structure cible. Dans le cas d'un transfert positif, par exemple que les participants suivent la structure cible de SVO de la L2 et la L3, il est difficile de déterminer avec certitude que nous observons le transfert. Lorsque les participants nous donnent des réponses correctes, nous n'avons aucun moyen pour savoir si c'est un transfert linguistique de la L2, ou si les participants réussissent parce que cette structure est apprise dans la langue cible. Le L2SF de Bardel & Falk (2007 ; 2012) met l'accent sur la façon dont les langues sont apprises comme un argument de la favorisation de la L2 comme source de transfert syntaxique vers la L3 (Falk & Bardel, 2010). En Norvège, les étudiants commencent à apprendre l'anglais L2 à l'école primaire de l'âge de 5 ou 6 ans, et le français au collège à l'âge de 12 ou 13 ans. Selon le modèle de L2SF l'anglais L2 sera la source de transfert le plus logique parce que les langues sont apprises à l'école dans un approche structurelle et conscient. La favorisation de la L2 par rapport à la L1 en tant que source de transfert est également soutenu par le TPM de Rothman en prendre en compte que la source de transfert est la langue structurellement plus proche à la langue cible. Le L2SF et le TPM s'emploient de la même langue comme source de transfert, mais pour des raisons différentes.

L'absence de transfert négatif de la L1 norvégien soutient l'hypothèse 1, prévu qu'il y aura des cas de transfert négatif dans la partie 2. Ce manque des interférences linguistiques prouve que les participants ne transfèrent pas de la structure norvégienne, mais l'enquête ne peut pas déterminer si c'est un cas de L2SF, un résultat du TPM ou simplement l'apprentissage de la structure de L3.

Parmi les erreurs, aucune conclusion ne peut en être tirées car ces erreurs ne montrent pas le transfert négatif explicite, mais seulement des erreurs qui ne peuvent pas être expliquées par une approche transversale. Tous ces erreurs sont développées dans le chapitre 4.5 *Codage*. Il faut supposer que la raison de mauvais score dans le G1 que dans le G2 est une maîtrise de langue inférieure. C'est raisonnable de supposer que le G1 est exposé à la L3 pendant les cours de français à l'école, mais rarement en dehors de cette situation d'apprentissage. Le G2, d'autre part, ont été exposés au français pendant plus longtemps que le G1, et en plus grande quantité. Ils ont supposé d'avoir un niveau plus élevé en raison du nombre d'années dans lesquels les participants du groupe ont appris le français, et à la quantité d'exposition à la L3

Les résultats de la première partie de l'enquête peuvent suggérer le transfert positif de la L2, ou la structure syntaxique acquise dans la L3. Les scores plus hauts en G2 peuvent être expliqués par un niveau de maîtrise plus élevé que lesquels des participants du G1.

6.2 Partie 2 de l'enquête

Les scores pires dans la deuxième partie que dans la première partie signale un placement incorrect du verbe dans les phrases qui contient un adverbial. Cela montre une interférence translinguistique de la L2 anglais, confirmant l'hypothèse 1. Les résultats de G1 ont considérablement diminué, passant d'un score moyen de 11.53 à un score moyen de 8.87, alors que le score moyen de G2 n'a diminué que de 12.00 à 11.00.

L'étude réalisée par Dahl, Busterud & Listhaug (2019) indique que la structure SVO est appris au début de l'apprentissage d'une langue, tandis que celle de l'adverbial n'est pas aussi intégré dans la grammaire appris de la L3. Le tableau 5 montre une incohérence du placement de l'adverbial dans nos résultats qui peut être expliqué par cette manque d'intégration d'adverbial. Les participants préfèrent garder la structure SVO et de placer l'adverbial en dehors de cette structure. Comme le montrent les résultats, le G1 varie plus que le G2 en ce qui concerne le placement de l'adverbe, parfois correct et parfois incorrect. Le G2 de son côté ont les scores plus faibles dans cette partie, tandis que les participants sont plus conséquents dans ses productions. Les résultats de notre étude corroborant les conclusions de l'étude de Dahl, Busterud et Listhaug. Leur étude a montré une tendance des difficultés liées aux adverbiaux, concluant que les apprenants de L3 trouvent les phrases contenant des adverbiaux plus compliqués que celles qui n'en contient pas. Nous trouvons aussi cette tendance de difficulté dans notre étude, concernant le placement du verbe dans des phrases qui contient un adverbial, et de placement de l'adverbial dans des phrases déclaratives. L'étude de Dahl, Busterud et Listhaug soutient l'hypothèse que les participants réussissent la construction correcte des phrases dans la première partie car il y a un élément topicalisé. Les résultats montrent que la topicalisation est une structure qui est apprise plus tôt que le placement des adverbiaux et qu'il y aura une différence entre le niveau des deux groupes à cause de leur niveau de maîtrise, affirmant l'hypothèse 2.

Dans les cas où les participants gardent la structure d'élément topicalisé de la première partie de l'enquête et cet élément topicalisé est l'adverbe donné, ils produisent une structure correcte, AdvSV(O). Cependant, quand ils produisent des phrases qui contiennent deux adverbiaux (un topicalisé et un non-topicalisé) ils transfèrent la structure de l'anglais L2, donnant la structure incorrecte *AdvSAdvV(O). Quand le verbe n'est pas placé correctement dans la structure cible (AdvSV(O) ou SVAdv(O)), c'est-à-dire le français, il suit toujours l'adverbe, *SAdvV(O). En prenant en compte le TPM de Rothman, nous pouvons supposer que les participants essaient de soumettre une structure incorrecte vers la L3 en se basant sur la structure établie d'élément topicalisé, où l'emploi de la structure anglaise est correct. Nous ne trouvons aucun cas d'autre placement du verbe dans des réponses incorrectes que placement V3, indiquant le transfert négatif de l'anglais L2 vers le français L3. Le L2SF soutient ces données en proposant que le L2 sera la source de transfert vers la L3. Néanmoins, nous trouvons une majorité de cas de placement V2 dans les données. Comme cette structure est identique pour la L1 et la L3, nous ne pouvons pas dire avec certitude que c'est le cas d'interférence de la L1 ou simplement l'apprentissage de cette structure en français.

Le TPM indique que, dans la première partie du test, la structure anglaise est privilégiée par rapport à la structure norvégienne, car la structure anglaise est plus similaire à la structure française. Même si c'est la structure syntaxique norvégienne qui est la plus proche à la structure cible en français, le TPM signale le transfert négatif de l'anglais. Ceci est corroboré par nos résultats, montrant plus de cas de transfert négatif dans la deuxième partie de l'enquête.

6.3 Niveau de maîtrise

La comparaison de l'autoévaluation et des résultats obtenus par les participants montre peu de corrélation entre leur niveau de maîtrise autoévalué et le niveau auquel ils réussissent à placer le verbe correctement. L'étude de Stadt et al. (2018) montre une corrélation entre le niveau d'exposition à la L2 et le montant de transferts dans AL3. Dans la deuxième partie du test, les erreurs sont des transferts négatifs de l'anglais L2, car les structures de la langue norvégienne et de la langue française sont identiques. Dans tous les cas de réponses incorrectes, nous avons trouvé la structure syntaxique V3, soutenant les conclusions de Stadt et al. Comme nous pouvons le voir au tableau 8, le score moyen décroît à mesure que le score d'auto-évaluation augmente. Étant donné les suggestions de Stadt et al. selon lesquelles un niveau de compétence élevé de

l'anglais entraîne davantage de cas de transfert, cela pourrait également être une tendance dans nos résultats. Parmi ceux qui évaluent leur niveau de compétence à 5, le score moyen était de 7.7, et ceux qui évaluent leur niveau de compétence à 4 avaient un score moyen de 9.6. Les cas de transferts négatifs contredit le TPM car l'anglais L2 est structurellement différent du norvégien L1 et du français L3, mais le fait qu'il y a plus d'occurrences d'interférence de la L2 chez les données des participants au niveau élevé peut être supporté par les conclusions de Stadt et al. Il faut être prudent en tirant des conclusions sur nos résultats, car nous avons peu de participants dans l'étude, et aucune analyse statistique n'a été effectuée, mais les tendances observées sont intéressantes et peuvent servir de base à de futures recherches.

Il est remarquable que les participants fassent très peu d'erreurs dans la première partie de l'enquête, mais des analyses des résultats ont montré qu'il ne s'agissait pas nécessairement d'un effet de plafond. En supprimant l'élément topicalisé des données et en étudiant uniquement les phrases déclaratives, il devient clair, en comparant les résultats de la première et de la deuxième partie du test, que les participants réussissent mieux avec les structures SV(O) qu'avec les structures SVAdv(O). Les études de Busterud, Dahl & Listhaug (2019) montrent les mêmes tendances, à savoir que les participants ont plus de difficultés à évaluer les phrases contenant des adverbiaux, indiquant que cette structure n'est pas aussi intuitive pour les apprenants. Nous pouvons donc suggérer que les apprenants de français L3 apprennent la structure des phrases contenant un adjectif à un stade ultérieur que le stade sur lequel ils apprennent la structure des phrases SV(O) contenant un élément topicalisé. Ceci est également corroboré par les résultats des deux groupes, montrant que le G2 obtient des scores plus élevés pour cette partie du test. L'hypothèse 2 a signalé qu'il y aura des cas de transferts négatifs dans les deux groupes, plus de cas dans le G1 que dans le G2. Cela se montre clairement dans tous les résultats dans la deuxième partie parce que le G2 a conséquemment obtenu les meilleurs scores que le G1. Dans les résultats de G1 il y a plus de cas de transfert négatif de l'anglais L2, et également des réponses incorrectes. Par cela, notre hypothèse 2 est affirmé.

Ceci pour l'hypothèse 2, venons-en maintenant à l'hypothèse 1 qui a signalé qu'il y aura plus de cas de transferts négatifs de l'anglais L2 dans la deuxième partie de l'enquête par rapport au nombre de transferts négatifs du norvégien L1 dans la première partie. Cela a été prouvé facilement par aucun incident de transfert négatif de la norvégien L1 dans la première partie de l'enquête. Les deux groupes ont réussi à placer le verbe correctement selon la structure cible

de français L3, alors ils n'ont pas fait le transfert de la structure syntaxique du norvégien L1. Dans la deuxième partie de l'enquête il y a des cas de transfert négatif dans les deux groupes. Cela signale que les participants avaient eu plus de difficultés avec l'emploi des adverbiaux non-topicalisés.

Initialement, trois questions de recherche ont été présentées pour guider l'étude :

1. En comparant les deux groupes de participants, quelles tendances de transfert observons-nous dans les données ? Que peuvent nous dire ces tendances à propos du processus d'acquisition d'une troisième langue ?
2. Existe-t-il des affirmations de transfert de V2 de la L1 norvégien et de V3 de la L2 anglais vers la L3 français ?
3. Dans quelle mesure les résultats varient-ils du groupe de lycéens au groupe d'étudiants en ce qui concerne le placement du verbe dans les deux structures étudiées ?

Comme il est difficile de déterminer le transfert positif, les cas de transfert trouvés dans les résultats de l'étude, sont des transferts négatifs. La tendance dans les données est aucun cas de transfert négatif dans la première partie de l'enquête, et plusieurs cas de transferts négatifs dans la deuxième partie. Nous trouvons aussi plus de cas de transferts négatifs dans le G1 que dans le G2. Les participants ont montré dans la première partie qu'ils maîtrisent la structure SVO de français, mais le transfert négatif se montre quand ils sont obligés de placer un constituant à l'intérieur de cette structure, ex. *SAdvV(O). À propos du processus d'acquisition d'une troisième langue, ces tendances montrent que l'emploi des adverbiaux est plus difficile pour les apprenants au niveau bas que pour les apprenants d'un niveau plus avancé. Ça nous donne des raisons de croire que les deux structures étudiées s'apprennent à différents stades de l'acquisition de L3 à mesure que les structures linguistiques deviennent plus intuitives. Cela signale que les participants qui ont appris le français pendant une plus longue période maîtrise dans une plus grande mesure les propriétés syntaxiques de la langue cible.

La question soulevée par la question de recherche 2 dans cette étude a été affirmé concernant

qu'il n'existe aucun cas de transfert négatif de la structure syntaxique V2 du norvégien dans la première partie de l'enquête. Cependant, il existe des cas de transfert négatif de la structure V3 de l'anglais L2 dans la deuxième partie.

Comme les résultats ont montré, les résultats de la deuxième partie de l'enquête montre la différence de niveau entre les deux groupes (G1 : 81,6%, G2 : 91,7%), par rapport aux résultats de la première partie (G1 : 97,74%, G2 : 100%). Par cela, il est facile de répondre à la question de recherche 3 - les résultats varient dans plus grande mesure en raison de manque des erreurs car les participants arrivent à placer le verbe correctement dans la phrase, SVO, selon les structures syntaxiques de leurs L2 et L3.

6.4 Limitations et recherches futures

Comme ceci est une étude petite, nous avons rencontré plusieurs limitations, la première étant le nombre de participants. Nous avons choisi d'étudier deux groupes différents pour découvrir les différences entre deux stades de l'acquisition du langage, mais comme les résultats l'ont montré, la différence entre les niveaux de maîtrise n'était pas grande. Un plus grand écart entre les niveaux des deux groupes aurait pu nous donné d'autres résultats. De plus, l'évaluation de la compétence des participants n'a pas été mesurée, mais autoévaluée par les participants eux-mêmes. Ainsi, il faut s'attendre à une certaine marge d'erreur dans ces évaluations par rapport aux niveaux d'évaluation réels du CECRL (2001).

Pour étudier plus en détail le potentiel de transfert de la norvégien L1 et de l'anglais L2 vers le français L3, il sera utile de mener des études sur des groupes plus grands afin d'obtenir des résultats plus précis. Il faut aussi étudier des groupes à différentes étapes du processus pour déterminer où il est possible d'observer le transfert, et pour déterminer où nous pouvons observer l'apprentissage. De plus, il pourrait être intéressant de voir les tendances à l'acquisition d'autres structures linguistiques pour examiner les effets de facilitation de la L1 et de la L2 sur l'acquisition de la L3, et dans quelle mesure les langues sont sous l'influence translinguistique.

7.0 Conclusion

Cette étude a utilisé des structures syntaxiques pour étudier le placement du verbe en français L3 afin d'identifier le transfert potentiel du norvégien L1 ou de l'anglais L2. Deux groupes de participants ont été étudiés, un groupe de lycéens et un groupe d'étudiants. L'étude n'a pas été conçue pour tester les modèles sur le transfert en l'acquisition de L3, mais pour examiner les données de production d'apprenants de français L3 afin de déterminer si les résultats peuvent éclairer le domaine en observant quelques tendances.

Bien que l'étude soit limitée, il existe des indications de transfert de la structure V3 de l'anglais L2 vers le français L3 dans des phrases auto-produites. Les deux hypothèses de l'étude étaient affirmées par les résultats, montrent des différences de niveau des deux groupes et qu'il y a plus de cas de transfert négatif dans la structure plus complexe.

Cette étude souligne la complexité de l'acquisition d'une troisième langue et montre la problématique liée à la syntaxe français, mais aussi l'avantage de connaissances des plusieurs structures sources qui peuvent servir à maîtriser la langue française.

Bibliographie

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language learning*, 59(2), 249-306.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. C. Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 61-78).
- Bartolotti, J. & Marian, V. (2016). Bilinguals' existing languages benefit vocabulary learning in a third language. *Language Learning*, 67(1), 110-140.
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: From V2 to V2. *Second Language Research*, 22(4), 443-486.
- Busterud, Guro (2019, 7 janvier). Førstespråkstilegnelse. Dans *Store norske leksikon*. Récupéré de <https://snl.no/>, 2019, 7 janvier
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Dahl, A., Listhaug, K. & Busterud, G. (2019). Verb placement in French L3. AcqVA half day seminar 10.04.2019. NTNU, UiO
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. *Bilingual Education and Bilingualism*, 42-58
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (Vol. 48, pp. 185).
- 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.
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism*, 7, 343-362.
- Håkansson, G. , Pienemann, M. and Sayehli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing . *Second Language Research* 18, 250-273 .
- Jin, F. (2009). Third language acquisition of Norwegian objects: Interlanguage transfer or L1 influence? In Y-k. I. Leung (Ed.), *Third language acquisition and Universal Grammar* (p. 144-161). Clevedon: Multilingual Matters
- Kroll, J.F., Bobb, S. C., Misra, M. & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128, 416-430

- Laenzlinger, C. (2003). *Initiation à la Syntaxe formelle du français*.
- Lenneberg, E.H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013. Print.
- Macaro, E. (Ed.). (2010). *Continuum companion to second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Myles, F., & Mitchell, R. (2014). *Second language learning theories*. Routledge.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959):
Speech and Brain Mechanisms. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Porquier, R., Py, B., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Didier.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (2014). *Grammaire Méthodique du français (7e édition)*. Presses Universitaires de France
- Rothman, J. (2011). L3 Syntactic Transfer Selectivity and Typological Determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: language and cognition*, 18(2), 179-190.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010): *Encyclopedia of research design* (Vol. 3). Sage.
- Singh, R., & Carroll, S. (1979). L1, L2, and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63.
- Slabakova, R., & García Mayo, M. del P. (2017). Testing the current models of third language acquisition. Dans T. Angelovska & A. Hahn (Eds.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New*.
- Slabakova, R. (2016). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 1-15. *Developments and Implications* (p. 63-84). Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- Stadt, R., Hulk, A., & Sleeman, P. (2018). The role of L2 exposure in L3A. *Romance Languages and Linguistic Theory 13: Selected papers from 'Going Romance'29, Nijmegen*, 13, 279.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Récupéré de <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Récupéré de <https://www.udir.no>
- Westergaard, Marit R. (2003). Word Order in wh-questions in a North Norwegian Dialect: Some Evidence from an Acquisition Study, dans *Nordic Journal of Linguistics* 26.1, pp. 1-29
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications

- for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19, 295 - 333
- Williams, S. & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. Dans B. Hammarberg (Ed.), *Processes in Third language Acquisition* (p. 22-73)
- Åfarli, T. A. (2015). UG-baserte andrespråksteorier og syntaktisk struktur. En K. M. Eide (Ed.), *Norsk andrespråkssyntaks*. Oslo: Novus.
- Åfarli, T. A. & Eide, K. M. (2003). *Norsk generativ syntaks*. Oslo: Novus.

Annexe I: Pertinence pédagogique

Le travail avec ce mémoire m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de l'acquisition du langage. En Norvège, les apprenants de français L3 sont largement affectés par l'anglais L2, enseigné dès le plus jeune âge à l'école (Utdanningsdirektoratet, 2013b, p. 4), et omniprésent dans notre vie quotidienne - surtout celle des jeunes. De plus, la Norvège devient une société de plus en plus multilingue en raison de la mondialisation croissante. Ainsi, un grand nombre des apprenants de L3 français en Norvège sont susceptibles d'être affectés par d'autres langues que le norvégien et l'anglais. Les apprenants norvégiens de français L3 ont donc probablement plusieurs sources de transfert dans l'acquisition d'une nouvelle langue, ce qui est important à comprendre lors de l'enseignement. Comprendre comment les langues s'affectent les unes les autres dans le processus d'acquisition m'a aussi fait prendre conscience du potentiel de l'utilisation des autres langues des apprenants que le L3 comme outil d'enseignement. Utiliser d'autres langues pour enseigner une L3 peut être bénéfique, même si l'enseignant ne le connaît pas - les connaissances des élèves sont néanmoins bénéfiques.

Le programme scolaire des langues étrangères en Norvège précise que les étudiants doivent apprendre à se servir de différentes stratégies dans leur apprentissage d'une langue (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Montrer aux étudiants que d'autres langues que la langue apprise peut être un source de connaissances dans l'apprentissage des langues pourrait faciliter leur processus d'acquisition et rendre l'apprentissage des langues étrangères plus abordable en créant des liens entre les langues. Cela signifie que ce que j'ai appris au cours de cette étude a une valeur de transfert pour d'autres matières. La connaissance de l'acquisition du français L3 sera également utile, par exemple, dans l'enseignement du norvégien aux élèves de langue maternelle différente.

Cette compréhension plus profonde de la manière dont les langues sont influencées les unes par les autres, me permettra de mieux comprendre comment l'étudiant multilingue apprend. Grâce à cette étude, j'ai acquis des connaissances nécessaires pour analyser et comparer systématiquement les phénomènes linguistiques d'une langue à une autre, et je serai en mesure de traiter plus facilement les suspicions d'interférence linguistique. J'espère que cela améliorera ma pratique, et j'intégrerai les connaissances acquises en écrivant ce mémoire dans mon travail en tant qu'enseignante.

Annexe II: Phrases proposées de adverbial antéposé

1.
 - a) **À deux heures**, Pierre^S mange^V une croissant^O
 - b) **At two o'clock**, Pierre^S eats^V a croissant^O
 - c) **Klokken to** spiser^V Pierre^S en banan^O
2.
 - a) **Le vendredi**, Pierre^S mange^V le taco^O
 - b) **On fridays**, Pierre^S eats^V tacos^O
 - c) **På fredager** spiser^V Pierre^S taco^O
3.
 - a) **Les lundis et jeudis**, Pierre^S achète^V des baguettes^O
 - b) **On Mondays and thursdays**, Pierre^S buys^V baguettes^O
 - c) **På mandager** kjøper^V Pierre^S baguetter^O
4.
 - a) **Les mardis et samedis**, Julie^S chante^V
 - b) **On tuesdays and saturdays**, Julie^S sings^V
 - c) **På tirsdager og lørdager** synger^V Julie^S
5.
 - a) **À huit heures**, Julie^S prends le bus^V à l'école^O
 - b) **At eight o'clock**, Julie^S takes the bus^V to school^O
 - c) **Klokken åtte** tar^V Julie^S bussen til skolen^O
6.
 - a) **Le dimanche**, Julie^S lit^V un livre^O
 - b) **On sundays**, Julie^S reads^V a book^O
 - c) **På søndager** leser^V Julie^S en bok^O
7.
 - a) **Le lundi**, Elise^S lave^V la voiture^O
 - b) **On Mondays**, Elise^S washes^V the car^O
 - c) **På mandager** vasker^V Elise^S bilen^O
8.
 - a) **Le mercredi**, Elise^S travaille^V dans un restaurant^O
 - b) **On Wednesdays**, Elise^S works^V in a restaurant^O
 - c) **På onsdager** jobber^V Elise^S på en restaurant^O
9.
 - a) **Le samedi**, Elise^S écoute^V de la musique^O
 - b) **On Saturdays** Elise^S listens^V to music^O
 - c) **På lørdager** hører^V Elise^S på musikk^O
10.
 - a) **À sept heures**, Frédéric^S boit^V du thé^O
 - b) **At seven o'clock**, Frédéric^S drinks^V tea^O
 - c) **Klokken syv** drikker^V Frédéric^S te^O
11.
 - a) **Les lundis et samedis**, Frédéric^S va^V au café^O
 - b) **On Mondays and Saturdays**, Frédéric^S goes^V to a café^O
 - c) **På mandager og lørdager** drar^V Frédéric^S på kafé^O
12.
 - a) **Le jeudi**, Frédéric^S joue^V au piano^O
 - b) **On Thursdays**, Frédéric^S plays^V the piano^O
 - c) **På torsdager** spiller^V Frédéric^S piano^O

Annexe III: L'enquête

Forskningsprosjekt om fransk som fremmedspråk

Deltakerkode

For å kunne sammenligne svarene dine med andres samtidig som du forblir anonym skal du lage en deltakerkode satt sammen av:

- Den første bokstaven i navnet på den første skolen du gikk på
- De to første bokstavene i fornavnet til bestemoren din
- De tre siste tallene i mobilnummeret ditt

Eksempel

- Jeg gikk på **M**adlamark skole
- Bestemoren min heter **Jorunn**
- Mobilnummeret mitt er 12345**678**

Min deltakerkode blir da: MJO678

Deltakerkode:

--	--	--	--	--	--

Undersøkelsen har 2 deler, husk å sjekke alle arkene!

DEL 1:

På siste side er det en tabell som viser hva Pierre, Julie, Elise og Frédéric gjør i løpet av uka:

- Fullfør setningene på side 3-6 ved å se på hvilke aktiviteter de gjør
- Skriv fulle setninger og bruk navnet på personen i alle setningene
- Hvis du lurer på noe heter er det bare å spørre!

Hvis du for eksempel skal skrive om Julie, og setningen starter med “Le vendredi”, må du se hva hun gjør på “vendredi” og fylle ut resten

Hvis noe er uklart, bare spør meg.



1. À deux heures, _____

2. Le vendredi, _____

3. Les lundis et jeudis, _____



1. Les mardis et samedis, _____

2. À huit heures, _____

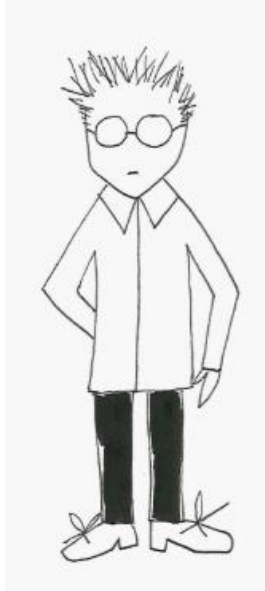
3. Le dimanche, _____



1. Le lundi, _____

2. Le mercredi, _____

3. Le samedi, _____



1. À sept heures, _____

2. Les lundis et samedis, _____

3. Le jeudi, _____

DEL 2:

Se på tabellen på siste side og skriv tre setninger om hver av personene der du bruker ett av disse ordene i hver setning:

SOUVENT

GÉNÉRALEMENT

PARFOIS

TOUJOURS

NORMALEMENT

Husk å fremdeles bruke navnet på personen og å skrive fulle setninger!



1. _____

2. _____

3. _____



1. _____

2. _____

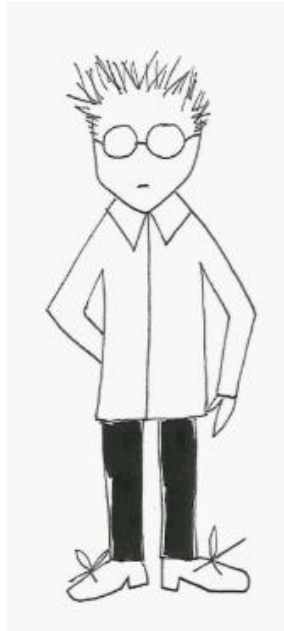
3. _____



1. _____

2. _____

3. _____






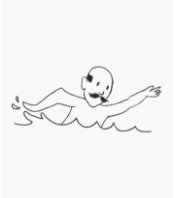










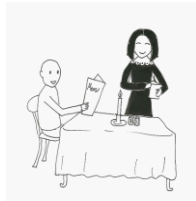



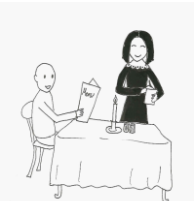









1. _____

2. _____

3. _____

Annexe IV: Le tableau

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
PIERRE			14:00 				
JULIE	08:00 						
ELISE							
FRÉDÉRIC							19:00 

Forskningsprosjekt om fransk som tredjespråk: DEL 2

Bakgrunnsinformasjon

I dette forskningsprosjektet undersøkes innlæring av fremmedspråket fransk som tredjespråk. For at undersøkelsen skal bli så god som mulig og at resultatene i undersøkelsen skal kunne brukes trenger jeg noen opplysninger om deg, din språkbakgrunn og dine språkferdigheter.

Disse opplysningene vil bli digitalisert og behandles uten direkte identifiserende opplysninger. Ved å bruke deltakerkoden du lagde i del 1 av undersøkelsen vil all informasjon du oppgir bli anonymisert.

Deltakerkode:

--	--	--	--	--	--

Jeg takker for din deltakelse i prosjektet.

Karen Johanne Torheim
Student
Institutt for språk og litteratur, NTNU

Språklig bakgrunn

1. Alder: _____

2. Kjønn: _____

3. Klassetrinn: _____

4. Førstespråk/morsmål (lærte du to eller flere språk fra fødselen av, oppgir du begge/alle språkene):

--

5. Hvor gammel var du da du begynte å lære fransk? _____

6. Hvor gammel var du da du begynte å lære engelsk? _____

7. Hvilke språk kan du og hvordan vil du vurdere ferdighetene dine i disse språkene? Hvis du kan flere språk, fyll inn disse selv

SPRÅK	Grunnleggende Jeg kan kjenne igjen enkle ord og uttrykk	Middels Jeg kan bruke enkle ord og uttrykk	Selvstendig Jeg kan føre en enkel samtale på fransk og skrive om kjente tema	Avansert Jeg kan uttrykke meg spontant og sammenhengende både skriftlig og muntlig	Flytende Jeg kan uttrykke meg flytende både skriftlig og muntlig
Engelsk					
Fransk					

6. Hva var den forrige standpunkt karakteren din i engelsk og fransk? Hvis du ikke husker, anslå så godt du kan hva den var.

Engelsk	
Fransk	

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

- Nei
- Ja – spesifiser hvem og hvilke(t) språk dere bruker:

Hvem	Språk

8. Har du bodd i utlandet mer enn tre måneder? Hvor bodde du, hvor lenge var du der, og hvor gammel var du?

--

9. Har du, eller har du hatt, en diagnose eller lignende som kan tenkes å påvirke språket ditt (f.eks. Aspergers syndrom, dysleksi, svekket hørsel etc.)? Hvis ja, spesifiser hva det er snakk om.

--

Forskningsprosjekt om fransk som tredjespråk: DEL 2

Bakgrunnsinformasjon

I dette forskningsprosjektet undersøkes innlæring av fremmedspråket fransk som tredjespråk. For at undersøkelsen skal bli så god som mulig og at resultatene i undersøkelsen skal kunne brukes trenger jeg noen opplysninger om deg, din språkbakgrunn og dine språkferdigheter.

Disse opplysningene vil bli digitalisert og behandles uten direkte identifiserende opplysninger. Ved å bruke deltakerkoden du lagde i del 1 av undersøkelsen vil all informasjon du oppgir bli anonymisert.

Deltakerkode:

--	--	--	--	--	--

Jeg takker for din deltakelse i prosjektet.

Karen Johanne Torheim
Student
Institutt for språk og litteratur, NTNU

Språklig bakgrunn

1. Alder: _____
2. Kjønn: _____
3. Hvilket semester med franskstudier er du på? _____
4. Førstespråk/morsmål (lærte du to eller flere språk fra fødselen av, oppgir du begge/alle språkene):

5. Hvor gammel var du da du begynte å lære fransk? _____
6. Hvor gammel var du da du begynte å lære engelsk? _____
7. Hvilke språk kan du og hvordan vil du vurdere ferdighetene dine i disse språkene? Hvis du kan flere språk, fyll inn disse selv.

SPRÅK	Grunnleggende Jeg kan kjenne igjen enkle ord og uttrykk	Middels Jeg kan bruke enkle ord og uttrykk	Selvstendig Jeg kan føre en enkel samtale og skrive om kjente tema	Avansert Jeg kan uttrykke meg spontant og sammenhengende både skriftlig og muntlig	Flytende Jeg kan uttrykke meg flytende både skriftlig og muntlig
Engelsk					
Fransk					

8. Hva var den forrige standpunkt karakteren din i engelsk og fransk? Hvis du ikke husker, anslå så godt du kan hva den var.

Engelsk	
Fransk	

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

- Nei
- Ja – spesifiser hvem og hvilke(t) språk dere bruker:

Hvem	Språk

8. Hvor mange år hadde du med fransk på videregående?

- Bare Vg1
- Vg1 + Vg2
- Alle tre årene
- Jeg hadde ikke fransk på videregående

9. Hvor mange år hadde du med engelsk på videregående?

- Bare Vg1
- Vg1 + Vg2
- Alle tre årene

10. Har du studert engelsk på universitetsnivå?

- Ja, 30 studiepoeng eller mindre
- Ja, 30-60 studiepoeng
- Ja, mer enn 60 studiepoeng
- Nei

11. Har du bodd i utlandet mer enn tre måneder? Hvor bodde du, hvor lenge var du der, og hvor gammel var du?

12. Har du, eller har du hatt, en diagnose eller lignende som kan tenkes å påvirke språket ditt (f.eks. Asperger's syndrom, dysleksi, svekket hørsel etc.)? Hvis ja, spesifiser hva det er snakk om.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Fransk som tredjespråk

Jeg ønsker med dette å invitere deg til å bidra til språkforskning, og håper du vil delta i denne studien. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva din deltakelse i studien innebærer.

Bakgrunn og formål

Prosjektets mål er å undersøke innlæring av fremmedspråket fransk som tredjespråk, hva det vil si å lære et tredjespråk og språklæring generelt. Prosjektet gjennomføres som et masterprosjekt på NTNU. Elever som tar fransk på nivå II på videregående og studenter på NTNU skole bes om å delta i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU som er overordnet ansvarlig for forskningsprosjektet, og jeg, Karen J. Torheim som er ansvarlig for gjennomføringen.

Hvorfor blir du spurt om å delta?

Du blir bedt om å delta i undersøkelsen fordi det er viktig for prosjektet å undersøke flere grupper med elever og studenter. Dette er for å se eventuelle forskjeller mellom elevgrupper og studentgrupper og hva dette kan fortelle oss om språklæring over tid.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien gjennomføres i skoletiden, i samarbeid med foreleser, og består av to deler. Den vil ta omtrent en halvtime å gjennomføre. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du fyller ut to skjema: I første del vil du få et skjema på papir, der du bes om å formulere noen setninger på fransk med utgangspunkt i enkle tegninger. Deretter vil du få et skjema der du bes om å oppgi noen opplysninger om deg selv, din språkbakgrunn og dine språkferdigheter. Disse skjemaene vil være anonyme, og vi vil ikke spørre om navnet ditt eller annen informasjon som direkte identifiserer deg. Studien på ingen måte henge sammen med, eller påvirke din karakter i faget.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg under datainnsamlingen, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å trekke deg etter at dataene er gjort elektroniske, vil opplysningene om deg være anonyme og ikke kunne kobles til deg og dermed heller ikke kunne slettes. Det skriftlige spørreskjemaet ditt vil da destrueres umiddelbart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser om du skulle velge å ikke delta i undersøkelsen, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern: Hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningene om deg skal *kun* brukes til formålet der er informert om her. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dataene fra spørreskjemaene vil gjøres elektroniske for videre behandling, men ingen identifiserende opplysninger som for eksempel skolenavn eller navnet ditt vil lagres sammen med dataene. Bare jeg som masterstudent og min veileder vil ha

tilgang til de opprinnelige spørreskjemaene, som vil destrueres etter at prosjektet er avsluttet.

- Bakgrunnsinformasjonen om deg vil anonymiseres ved hjelp av en kode som holdes separat fra samtykkeskjemaet
- I publikasjoner fra prosjektet vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever eller skoler. Samtykkeskjemaet holdes separat fra resten av undersøkelsen og kan dermed ikke bidra til å identifisere deg.

Hva skjer med opplysningene om deg når prosjektet er avsluttet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2019. De skriftlige spørreskjemaene og vil da bli destruert, og kun fullstendig anonymiserte elektroniske data vil beholdes.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved student Karen Johanne Torheim eller veileder Kjersti Faldet Listhaug
- Vårt personvernombud v/NTNU: Thomas Helgesen, på e-post thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon 93 07 90 38.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen,

Karen Johanne Torheim
Student ved NTNU
karen.j.torheim@gmail.com
97 78 66 29

Kjersti Faldet Listhaug
Førsteamanuensis
kjersti.listhaug@ntnu.no
73 59 67 93

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fransk som tredjespråk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juli 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)