

Siri Beatrice Pedersen

# L'effet de la L1 et la L2 sur l'acquisition de français L3

Bacheloroppgave i Lektorutdanning i språkfag  
Veileder: Kjersti Faldet Listhaug  
Juni 2021



Siri Beatrice Pedersen

# **L'effet de la L1 et la L2 sur l'acquisition de français L3**

Bacheloroppgave i Lektorutdanning i språkfag  
Veileder: Kjersti Faldet Listhaug  
Juni 2021

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne oppgaven ønsket å undersøke hvordan L1 og L2 påvirker innlæring av fransk L3 når det kommer til innlæring av plassering av verb hos norske skoleelever. Dette har blitt gjort ved en litteraturstudie der fire forskningsartikler har blitt sammenlignet. Deltakere, metoder og resultater har blitt sammenlignet og diskutert for å finne ut hvilke antydninger vi kan ha når det gjelder transfer fra norsk L1 og engelsk L2 hos norske skoleelever som lærer fransk. Det ble funnet at man trolig vil se påvirkning fra begge språkene i fransklæringen, særlig fra L1 i tidlig læringsfase, men også fra L2. Jo lenger man har lært fransk, jo mindre påvirkning viser man fra L1 og L2.

## Abstract

This thesis aimed to research how L1 and L2 influence acquisition of French L3 regarding the acquisition of verb placement in Norwegian pupils. This was done with a literary study where four research articles on the subject have been compared. Participants, methods and results have been compared and discussed in hopes to find what implications we have concerning transfer from Norwegian L1 and English L2 in Norwegian pupils learning French. It was found that we will likely see influence from both languages in French learning, especially from the L1 at an early stage, but also from the L2. The longer one has learned French, the less influence can be seen from L1 and L2.

## Table de matières

1.0 Introduction .....	2
1.1 Sujet et contexte théorique .....	2
1.2 Question principale.....	2
2.0 Théorie .....	3
2.1 Modèles de transfert en L3.....	4
2.2 Placement du verbe en norvégien, en français et en anglais .....	5
2.3 Méthode .....	8
2.4 Première étude .....	9
2.5 Deuxième étude.....	11
2.6 Troisième étude .....	12
2.7 Quatrième étude.....	13
3.0 Comparaison des études et des résultats.....	15
3.1 Participants .....	17
3.2 Méthodes.....	17
3.3 Résultats.....	18
4.0 Discussion.....	20
4.1 Participants .....	20
4.2 Méthodes.....	21
4.3 Modèles .....	23
4.4 Discussion générale.....	24
4.5 Pertinence pour moi en tant qu'enseignant.....	24
Conclusion.....	25
Bibliographie .....	26

## 1.0 Introduction

### 1.1 Sujet et contexte théorique

L'acquisition d'une troisième langue (L3) est un sujet sur lequel l'intérêt a augmenté ces dernières années. Des traces des langues déjà connues ont été observées dans l'acquisition d'une L3, et ce que je veux approfondir dans cette étude, c'est ce que nous savons sur l'influence de ces langues précédentes quand on apprend une langue troisième. En tant que Norvégienne avec le français comme ma troisième langue, je m'intéresse le plus à l'influence du norvégien langue maternelle (L1) et de l'anglais langue seconde (L2) dans l'acquisition du français L3. L1 est une abréviation pour la première langue ou la langue maternelle d'une personne. C'est la première langue qu'une personne apprend, et l'apprentissage commence normalement dès la naissance. L2 signifie une langue acquise plus tard dans la vie, après la langue maternelle (Gass, 2013, p. 4). Dans ce devoir, la L2 marque la deuxième langue apprise, c'est-à-dire la première langue apprise *après* la langue maternelle. Une L3 est donc une langue apprise après la L2, ainsi la troisième langue.

Il existe des différentes théories concernant la langue source pour le transfert dans l'acquisition d'une L3. Ces modèles se démarquent l'un de l'autre au long de deux axes : 1) s'ils supposent qu'une seule langue peut être la source de transfert ou s'il peut y avoir transfert provenant des deux langues déjà acquises, et 2) si c'est l'ordre chronologique qui détermine la source de transfert ou si ce sont plutôt des similitudes entre les langues qui déterminent d'où vient le transfert. Ces modèles seront introduits dans la section 2.1.

### 1.2 Question principale

En Norvège, tous les élèves à l'école secondaire et au lycée doivent apprendre une troisième langue. Plus on a de connaissances sur l'acquisition d'une L3, mieux on peut adapter l'enseignement pour assurer un bon apprentissage de la L3. On sait déjà qu'il peut y avoir une influence de la langue maternelle et de la langue seconde sur l'acquisition d'une L3. Donc, je pose cette question principale :

« L'effet de la langue maternelle (L1) et de la langue seconde (L2) sur l'acquisition du placement du verbe en français langue troisième – quelles sont les implications pour les apprenants norvégiens de français ? »

Pour moi, cette question est intéressante parce que je vais devenir professeur de français. Dans mes cours, je vais enseigner des élèves qui ont au minimum une connaissance du norvégien langue maternelle et de l'anglais en tant que L2. Un bon nombre de professeurs de français signalent qu'ils observent des traces de l'anglais dans la production française de leurs élèves. Depuis longtemps on a recherché l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue seconde, où on trouve souvent qu'il y a transfert de la L1 vers la L2. C'est seulement depuis les 20 dernières années que l'étude de l'acquisition d'une L3 s'est établie comme un domaine de recherche distinct. Ce domaine est pertinent pour l'enseignement du français en Norvège, et c'est la raison pour laquelle je souhaite approfondir mes connaissances du sujet.

## 2.0 Théorie

C'est déjà connu que les apprenants utilisent leurs connaissances de la langue maternelle quand ils apprennent une deuxième langue plus tard dans la vie. Ceci a été observé comme ce qu'on appelle du *transfert* ou de *l'influence translinguistique*. Définir ce qu'est le transfert peut être difficile, mais Odlin (2003, p. 436) propose la définition suivante en traitant le transfert comme « l'influence qui est le résultat des similitudes et des différences entre la langue cible et tout autre langue précédemment (et peut-être imparfaitement) acquise. »<sup>1</sup>

Avec l'acquisition d'une deuxième langue, il y a une seule source de transfert, la langue maternelle. On a une nouvelle situation avec l'acquisition d'une troisième langue, où il y a deux sources possibles de transfert, la langue maternelle et la langue seconde. Plusieurs domaines peuvent être affectés par le transfert, y compris le domaine lexical (transfert de vocabulaire) et le domaine syntaxique (transfert de structures syntaxiques). On peut se demander s'il y a autant de transfert à partir des deux langues. Quelle langue est la source la plus importante pour le transfert ? Si une langue est plus similaire à la L3 que l'autre, est-ce que cela a une importance ? À quel moment le transfert a-t-il lieu ? Dans ce devoir c'est le cas de transfert syntaxique que je vais étudier, et c'est aussi ce type de transfert qui est abordé par les modèles suivants.

---

<sup>1</sup> Ma traduction. Originale: «Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.» (Odlin, 2003, p. 436)

## 2.1 Modèles de transfert en L3

Voici une introduction des modèles de transfert syntaxique en L3. Dans cet aperçu j'inclus des références aux publications qui ont introduit chacun des modèles, mais la présentation elle-même est basée sur Rothman et al. (2019, p. 121-183). Certains modèles proposent qu'une seule langue déjà acquise sert de source de transfert. Un modèle de Lozano (2003)<sup>2</sup>, *The Default L1 Transfer Scenario*, soutient que le statut cognitif de la L1 conduira à ce que cette langue soit la source par défaut pour le transfert dans l'acquisition d'une L3 (Rothman et al., 2019, p. 121). Inversement, *The L2 Status Factor* par Bardel & Falk (2007)<sup>3</sup> propose que c'est la L2 qui a un statut privilégié en tant que source de transfert, sur la base du stockage de la langue maternelle dans un système de mémoire différent de celui des langues non natives (Rothman et al., 2019, p. 127). Il y a aussi des modèles qui pensent que c'est possible avec transfert d'à la fois la L1 et la L2. Une de ces modèles est *The Cumulative Enhancement Model* par Flynn et al. (2004)<sup>4</sup>. Celui-ci était un des premiers modèles qui considérait les différences entre une L2 et une L3 (Rothman et al., 2019, p. 134). Ce modèle affirme que l'acquisition L3 peut être influencée et par la L1 et par la L2, tant que cette influence facilite l'acquisition (Rothman et al., 2019, p. 135). *The Linguistic Proximity Model* par Westergaard et al. (2017)<sup>5</sup> dit qu'il peut y avoir transfert des deux langues, mais que ce transfert aura lieu au cours du développement quand nécessaire ou pertinent pour les différentes propriétés linguistiques (Rothman et al., 2019, p. 141). Un autre modèle qui également affirme qu'il peut y avoir transfert et de la L1 et de la L2 est *The Scalpel Model* par Slabakova (2017)<sup>6</sup>. Ce modèle compare le processus d'acquisition d'une L3 avec la précision du bistouri d'un chirurgien (Rothman et al., 2019, p. 147). Le processus lui-même est précis, mais il y a plusieurs facteurs qui peuvent conduire à ce que l'instrument est émoussé. Donc, une personne qui apprend une L3 est bien équipé d'approprier la langue, mais l'équipe peut être émoussé (Rothman et al., 2019, p. 147). Le *Scalpel Model* dit qu'on peut transférer des éléments des deux langues

---

<sup>2</sup> Lozano, C. (2003). Universal Grammar and focus constraints: The acquisition of pronouns and word order in non-native Spanish. Unpublished PhD dissertation, University of Essex.

<sup>3</sup> 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), p. 459–484.

<sup>4</sup> 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. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), p. 3–16.

<sup>5</sup> Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), p. 666–682.

<sup>6</sup> Slabakova, R. (2017). The Scalpel Model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), p. 651–666.

propriété-par-propriété (Rothman et al., 2019, p. 148). Le dernier modèle est *The Typological Primacy Model* par Rothman (2010)<sup>7</sup>. Il soutient qu'il y a une seule source de transfert, la langue la plus similaire considérant la structure de la L3, aux stades initiaux de l'acquisition, mais qu'il peut y avoir une influence de l'autre langue à la surface durant le développement de la compétence en L3 (Rothman et al., 2019, p. 154-155). Pour résumer, *The Default L1 Transfer Scenario*, *The L2 Status Factor* et *The Typological Primacy Model* suppose qu'il y a un transfert provenant d'une seule langue. Le L1 et le L2SF dit que c'est la chronologie des langues apprises qui affecte le transfert, tandis que le TPM dit que c'est la similitude entre les langues qui est le facteur supérieur. *The Cumulative Enhancement Model*, *The Linguistic Proximity Model*, et *The Scalpel Model* supposent tous que le transfert peut avoir comme source les deux langues, et que ce transfert est basé sur les similitudes entre structures individuelles.

Pour pouvoir observer la source du transfert et comment celui-ci agit sur la L3, on doit trouver des structures de langue concrètes qui varient systématiquement entre les trois langues en question. L'ordre des mots est l'un de ces types de structure qui varie translinguistiquement, et qui est donc pertinent pour l'étude du transfert en L3.

## 2.2 Placement du verbe en norvégien, en français et en anglais

Le norvégien est une langue V2, ce qui veut dire que le verbe fini prend la deuxième position dans toutes les phrases principales, c'est-à-dire la position de C dans le CP (complementizer phrase) (Åfarli & Eide, 2003). Ainsi, le verbe monte de V à C via T.

---

<sup>7</sup> Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 48(2–3), p. 245–273.

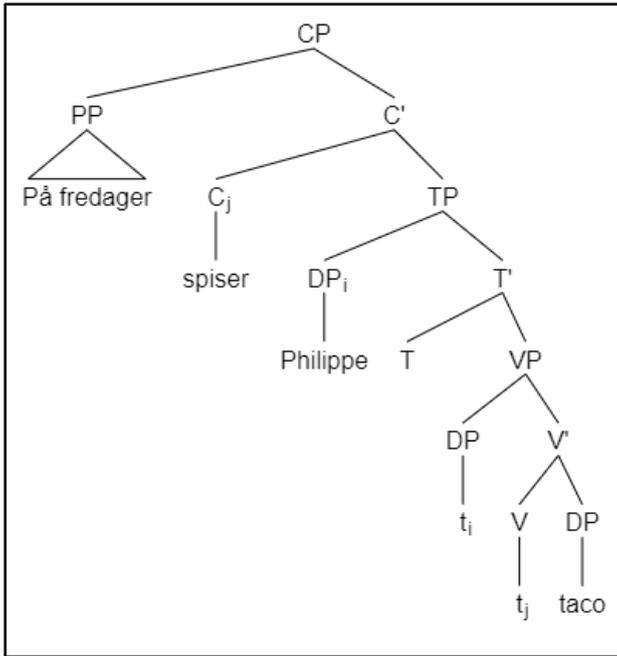


Figure 1 : Mouvement V à C en norvégien

En français, il y a aussi un mouvement du verbe fini dans des phrases principales, mais contrairement au norvégien, le verbe monte de V seulement à T dans le TP (temporal phrase), et non pas jusqu'à C (description prise de Listhaug et al., 2021).

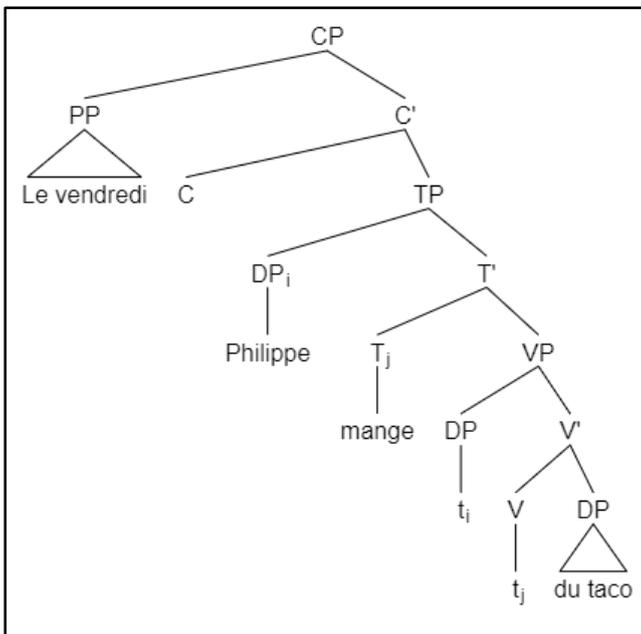


Figure 2 : Mouvement V à T en français

En anglais, le verbe principal (lexical) reste toujours en place, sans monter ni à T ni à C, dans des phrases principales (Linguistics and English Language at the University of Edinburgh, 2014).

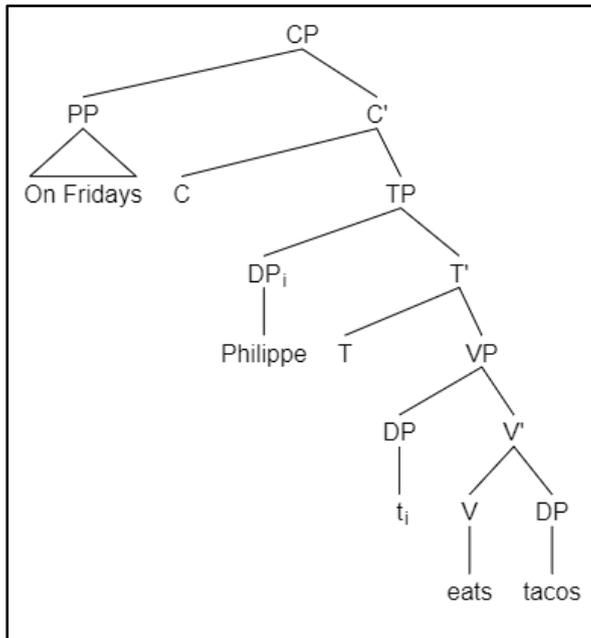


Figure 3 : Aucun mouvement du verbe en anglais

Voici deux exemples de types de structures qui sont différentes dans ces langues en ce qui concerne l'ordre des mots : (1) des phrases principales avec un adverbial topicalisé et (2) des phrases principales introduites par un sujet, avec un adverbe comme *souvent*, *toujours*, *rarement* etc. Dans ce premier type de construction, il semble qu'il y a la même structure en français et en anglais quand on voit seulement les phrases, parce qu'elles ont le même ordre linéaire des mots, avec le verbe à la troisième position (1b et 1c). Cependant, on sait que le verbe fini ne subit pas les mêmes mouvements dans ces deux langues. En français le verbe fini monte à T, tandis que le verbe reste dans V en anglais. En norvégien le verbe monte à C (1a), et l'ordre linéaire des mots est différent.

(1) Phrase principale avec un adverbial topicalisé

a) *På fredager spiser Philippe taco.*

b) *Le vendredi Philippe mange du taco.*

c) *On Fridays Philippe eats tacos.*

Dans la deuxième construction, c'est le norvégien et le français qui semblent avoir le même ordre de mots. Dans les deux langues, le verbe se trouve dans la deuxième position (2a et 2b), même si en réalité les verbes montent à des positions structurales différentes. Le verbe fini en norvégien monte jusqu'à C (2a), alors que le verbe fini en français monte seulement à T (2b). En anglais le verbe ne monte pas, et il reste en la troisième position, après l'adverbial (2c).

(2) Phrase principale introduite par un sujet, avec un adverbe de phrase

a) Philippe *spiser ofte* taco.

b) Philippe *mange souvent* du taco.

c) Philippe *often eats* tacos.

Parce que ces constructions ont des différentes structures dans les trois langues, et parce que la structure française semble la même que la structure anglaise dans une construction, et la même que la structure norvégienne dans l'autre, les apprenants norvégiens de français L3 peuvent être confus. Donc, ces constructions sont bonnes pour étudier le transfert négatif dans l'acquisition de français L3.

### 2.3 Méthode

Pour étudier comment des langues déjà apprises (L1 et L2) influencent l'acquisition de français L3 en Norvège, je vais examiner quatre études qui ont recherché ce phénomène ; *French as a third language in Norway: The influence of the prior languages in the acquisition of word order* (Listhaug et al., 2021), *The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study* (Stadt et al., 2018), *The influence of L2 English and immersion education on L3 French in the Netherlands* (Stadt et al., 2016) and *L'acquisition syntaxique en L3 : Une étude sur l'interférence translinguistique dans le placement du verbe en français L3* (Torheim, 2019). Toutes les études ont été faites avec des locuteurs de l'anglais L2 et du français L3, tandis que deux des études ont été faites avec des participants ayant le norvégien comme langue maternelle, et les deux dernières ont été faites avec des participants ayant le néerlandais comme langue maternelle. Le norvégien et le néerlandais sont tous deux ce que nous appelons des langues V2, c'est-à-dire que les deux langues ont la même propriété syntaxique où le verbe fini monte à C. Donc, les résultats de ces études sont comparables même si les L1

sont différentes. En plus, il est raison de croire que la maîtrise de l'anglais en tant que L2 est environ au même niveau dans la population norvégienne et la population néerlandaise.

Cette étude est une étude littéraire où j'utilise les quatre articles déjà mentionnés pour identifier et systématiser ce que nous savons sur le transfert vers le français L3 à partir de la L1 et la L2, respectivement. Pour chaque étude, je vais expliquer le but de l'étude, la méthode utilisée, ainsi que les résultats qu'elle présente. Ensuite, je vais comparer ces résultats à l'aide d'un tableau, avant de discuter les résultats dans leur totalité ainsi que les facteurs qui peuvent possiblement expliquer certaines différences et similitudes dans les résultats obtenus, y compris des différences méthodologiques et des différences entre participants.

#### 2.4 Première étude

Le but avec l'étude dans *French as a third language in Norway: The influence of the prior languages in the acquisition of word order* (Listhaug et al., 2021) était de rechercher l'acquisition des élèves norvégiens apprenants de français L3 avec norvégien L1 et anglais L2. L'étude focalise sur des phrases déclaratives des phrases thématiques (exemple 1 ci-dessus) et avec des adverbiaux de phrase (exemple 2 ci-dessus), et on veut rechercher si la L1 et la L2 influence l'acquisition de ces types des phrases en français.

Dans cette étude, il y avait 112 élèves de lycée qui avaient 16-17 ans, et 12 étudiants de l'université qui avaient un âge moyen de 21 ans. Un test a été fait pour assurer qu'aucun des participants connaissaient des autres langues que norvégien L1 et anglais L2, et qu'ils n'avaient pas des diagnostics ou d'autres conditions qui pouvaient affecter l'acquisition de la syntaxe en français. Pour enquêter sur l'acquisition du placement du verbe en français, les participants ont fait un test en français L3 et en anglais L2. Ils devaient compléter le test en français avant le test en anglais, qu'ils ont fait environ deux semaines après le test français. C'était un test de jugement d'acceptabilité, où les participants jugeaient 48 phrases sur une échelle de 1 à 4 points. Il était indiqué que 1 point indique une phrase peu acceptable et que 4 points indique une phrase bien acceptable. Il y avait 24 phrases cibles, dont douze étaient des phrases topicalisées, 6 de ces phrases avaient le verbe en deuxième position et 6 phrases avaient le verbe en troisième position. Les 12 autres phrases cibles étaient des phrases déclaratives introduites par le sujet, avec des adverbiaux de phrase, dont 6 phrases avaient le verbe en troisième position et 6 phrases avaient le verbe en deuxième position. Voir *la figure*

4 pour des exemples des quatre types des phrases. En plus, il y avait 24 phrases de remplissage où 12 des phrases étaient grammaticales, et 12 phrases agrammaticales.

<b>Sentence type</b>	<b>Français</b>	<b>Anglais</b>
Topicalisée, V2	*Le matin boit Tina du lait.	*In the morning drinks Tina milk.
Topicalisée, V3	Le matin, Tina boit du lait.	In the morning, Tina drinks milk.
Sentence adverbial, V2	J'écoute souvent de la musique.	*I listen often to music.
Sentence adverbial, V3	*Je souvent écoute de la musique.	I often listen to music.

Figure 4 : Exemples des phrases dans le test

Les résultats nous montraient qu'il y avait des indications que le norvégien L1 et l'anglais L2 peuvent influencer l'acquisition du français L3. Surtout dans les groupes des deux premières années d'apprentissage du français L3, les participants ont accepté un nombre de phrases agrammaticales. Cela s'applique aux deux types de structure, mais les participants ont accepté plus de phrases agrammaticales avec un adverbial de phrase qu'avec un élément topicalisé. Etant donné que le norvégien et le français ont la même structure de surface dans les phrases avec des adverbiaux, ces jugements erronés peuvent être à cause de transfert depuis l'anglais L2. De la même manière, les jugements erronés des phrases topicalisées peuvent être à cause de transfert depuis le norvégien L1. Bien qu'on voie des tendances de transfert dans les résultats de cette étude, les participants n'ont pas accepté assez des phrases agrammaticales ou mal accepté assez de phrases grammaticales pour qu'on peut dire avec certitude que c'est vraiment de transfert qu'on voyait. Dans l'ensemble, les résultats de cette étude ne permettent pas d'identifier une seule source privilégiée de transfert, c'est-à-dire qu'il est impossible de déterminer si la L1 ou la L2 sert de base unique pour l'acquisition de l'ordre des mots dans la L3. Pourtant, Listhaug et al. maintiennent que les résultats indiquent une influence combinée du norvégien L1 et de l'anglais L2 dans l'acquisition du français L3. Plus les élèves avaient une longue expérience de français, mieux ils jugeaient les phrases du test français, mais ceci peut relever du processus d'apprentissage en soi, puisque ces élèves ont eu plus de temps pour apprendre la langue.

## 2.5 Deuxième étude

*The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study* (Stadt et al., 2018) est une étude longitudinale où un groupe d'élèves a été testé pendant une période de deux ans. Le but de l'étude était de rechercher l'influence négative de L1 néerlandais et de L2 anglais dans les trois premières années d'apprentissage du français L3. Les structures recherchées dans cette étude étaient les mêmes que dans les autres études : (1) des phrases principales avec un adverbial topicalisé et (2) des phrases principales introduites par un sujet, avec un adverbe de phrase comme *souvent, toujours, rarement etc.*

Les participants de cette étude étaient un groupe d'élèves néerlandais apprenants de français en école secondaire (n = 18). Pour ces élèves, le néerlandais était leur L1 et l'anglais était leur L2, et ils suivaient un programme d'immersion de l'anglais. Aucun des participants n'avait une connaissance approfondie d'autres langues que le néerlandais et l'anglais. Les élèves ont été testés au début de la première année quand ils avaient en moyenne 12 ans, et encore au début de la deuxième et de la troisième année. Pour tester si les élèves avaient de transfert négatif de leur néerlandais L1 ou de leur anglais L2, ils ont participé à deux types de tests ; un test à trous et un test de jugement de grammaticalité. Les tests ciblaient deux types de constructions ; (a) des phrases déclaratives avec des adverbes de fréquence ou des adverbes de manière, et (b) des phrases déclaratives introduites par un adverbial. Voir la *figure 5* et la *figure 6* pour des exemples. Dans le test à trous, il y avait 24 phrases, huit pour chacune des deux constructions, et huit phrases de remplissage. Dans le test de jugement de grammaticalité, il y avait dix-huit phrases de remplissage, et sept phrases pour chacune des constructions, où quatre entre eux étaient grammaticales et trois étaient agrammaticales.

- |     |   |
|-----|---|
| (5) | a. En France Manon mange les crêpes.<br>b. *En France mange Manon les crêpes.<br>'In France Manon eats pancakes.' |
| (6) | a. Manon aime vraiment les biscuits.<br>b. *Manon vraiment aime les biscuits.<br>'Manon really likes biscuits.'   |

Figure 5 : Exemples du test de jugement de grammaticalité

(7)	Jean ..... parfois ..... au cinéma. (va)
	'Jean sometimes goes to the cinema.'
(8)	Aujourd'hui ..... Manon ..... Une fête. (organise)
	'Today Manon is organizing a party.'

Figure 6 : Exemples du test à trous

Les résultats montraient qu'il y avait beaucoup d'erreurs de V2 au début de la première année d'apprentissage, mais que ces erreurs ont diminué considérablement dans la deuxième année. Après une année d'apprentissage du français, les participants avaient moins de transfert qu'au début. Stadt et al. avaient fait l'hypothèse que l'influence de l'anglais dépendrait de la durée de l'immersion. Elles s'attendaient à ce que les élèves seraient de plus en plus inclinés à se baser sur les structures anglaises au fil des années d'immersion. Il y avait de transfert de l'anglais L2, mais contrairement à l'hypothèse, les résultats n'indiquaient pas d'augmentation considérable de l'influence de l'anglais L2 pendant ces trois années de l'apprentissage. En conclusion, le néerlandais L1 a une grande influence au début d'apprentissage du français, et l'influence de l'anglais qu'on a trouvé n'augmentait pas comme prévu.

## 2.6 Troisième étude

Le but de l'étude *The influence of L2 English and immersion education on L3 French in the Netherlands* (Stadt et al., 2016) était d'étudier le facteur du statut de l'anglais L2 sur l'acquisition du français L3. Cette étude était faite par Stadt et al., les mêmes qui ont fait la dernière étude. Ce qui est différent dans cette étude, c'est que celle-ci n'est pas une étude longitudinale, et elle concerne deux groupes des élèves, qui étaient exposés à de différentes quantités d'anglais L2.

Les participants de l'étude étaient 27 élèves de la troisième année de l'école secondaire (13-15 ans), dont 11 suivaient un programme scolaire ordinaire et 16 un programme d'immersion. Les élèves étaient tous des locuteurs natifs de néerlandais ayant l'anglais comme leur langue seconde. Dans le programme d'immersion, une grande partie de l'enseignement était en anglais. Et, de ce fait, ce groupe était plus exposé à l'anglais que le groupe suivant le programme néerlandais ordinaire. Les deux groupes suivaient le même type d'enseignement en français. La méthode dans cette étude est pour la plupart la même que dans l'étude

précédente (Stadt et al., 2018). La différence la plus grande est que cette étude n'est pas une étude longitudinale. Comme dans l'étude précédente, la mise au point était des phrases déclaratives avec des adverbes de fréquence ou des adverbes de manière, et des phrases déclaratives introduites par un adverbial. L'expérience consistait en un test de jugement de grammaticalité comprenant 45 phrases, voir l'*illustration 4* pour un exemple. 14 de ces phrases ont testé le mouvement V à T, 14 ont testé le mouvement V à C, et les 17 phrases restantes étaient des phrases de remplissage. Pour chaque phrase, les élèves devaient indiquer si elle était correcte ou incorrecte, sans autres alternatives. Voir la *Figure 7* pour un exemple. Pour contrôler les connaissances des participants sur le placement correct du verbe fini en anglais, un test à trous a été effectué. Dans ce test, il y avait 36 phrases, dont 12 testaient le mouvement V à T, tandis que le reste étaient des phrases de remplissage. Les participants qui avaient plus des 3 erreurs de placement de verbe ont été exclus de l'étude.

- |                                      |       |
|--------------------------------------|-------|
| 1. Jean mange souvent une pomme.     | c / i |
| 2. Aujourd'hui mange Jean une pomme. | c / i |

*Figure 7 : Exemples du test de jugement de grammaticalité*

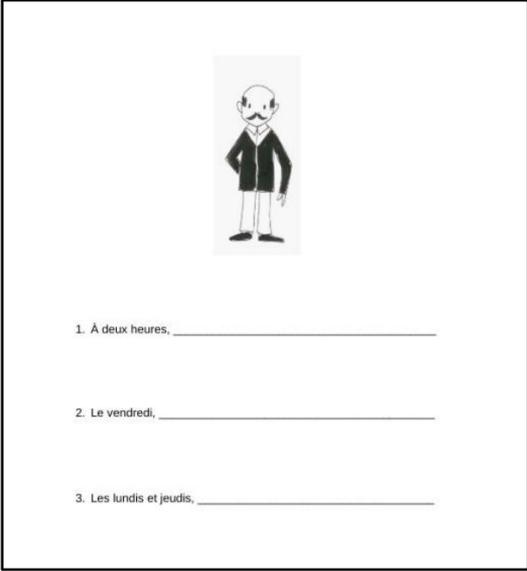
Les résultats montraient que les participants dans le groupe d'immersion ont mal évalué le mouvement V à T plus souvent qu'ils ont mal évalué le mouvement V à C. Le mouvement V à C était mal évalué plus souvent par les élèves ordinaires que par les élèves d'immersion. Ces résultats indiquent qu'il y avait une influence plus forte du néerlandais L1 dans le groupe ordinaire que dans le groupe d'immersion. Il y avait plus de transfert négatif provenant de l'anglais L2 dans le groupe d'immersion que dans le groupe ordinaire. En plus, le groupe d'immersion démontrait plus de transfert négatif provenant de l'anglais L2 que du transfert négatif provenant du néerlandais L1. Alors, cette étude montrait que les participants dans le groupe d'immersion, qui étaient d'avantage exposé à l'anglais L2, avaient plus de transfert de l'anglais que le groupe ordinaire. Dans le groupe d'immersion, la plupart du transfert était de l'anglais L2. Stadt et al. affirment donc que la quantité d'exposition à la L2 joue un rôle pour le transfert dans l'acquisition d'une L3.

## 2.7 Quatrième étude

*L'acquisition syntaxique en L3 : Une étude sur l'interférence translinguistique dans le placement du verbe en français L3* (Torheim, 2019) est une étude ciblant des élèves au lycée

et des étudiants universitaires. Le but est d'étudier l'interférence translinguistique dans le placement du verbe en français, et d'identifier s'il y a de transfert depuis le norvégien L1 ou depuis l'anglais L2 dans l'acquisition de français L3.

Dans cette étude, il y avait deux groupes de participants. Un groupe d'élèves dans leur première année de lycée (n=15), et un groupe d'étudiants universitaires (n=21). Tous les participants avaient le norvégien comme leur L1 et l'anglais comme L2, et ils étaient des apprenants de français L3. L'étude se basait sur un test de production écrite élicitant des structures avec un élément thématisé ou avec un adverbe de phrase. Les participants ont reçu un tableau avec 28 dessins qui montraient les activités de quatre personnes pendant une semaine. Le test comportait deux parties. La première partie étudiait des topicalisations. Les participants devaient écrire trois phrases sur chacune des quatre personnes sur une fiche, où un élément topicalisé était déjà donné. Ces éléments étaient un jour de la semaine ou un temps, comme *le mardi*, *à trois heures* etc. de sorte que les participants pouvaient trouver le dessin correct dans le tableau. Voir la *figure 8* pour un exemple.



1. À deux heures, \_\_\_\_\_

2. Le vendredi, \_\_\_\_\_

3. Les lundis et jeudis, \_\_\_\_\_

Figure 8 : Exemple de page de la première partie du test

Dans la deuxième partie, les participants devaient écrire trois phrases sur chaque personne en utilisant, dans chaque phrase, un adverbial sélectionné à partir d'une liste donnée. La liste contenait des adverbes de fréquence courts, à l'occasion : *souvent*, *parfois*, *toujours*, *généralement* et *normalement*. Voir la *figure 9* pour un exemple.

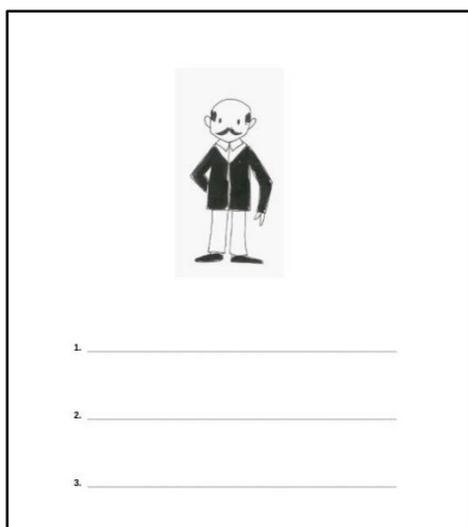


Figure 9 : Exemple de page de la deuxième partie du test

Les résultats de la première partie, où des phrases topicalisées étaient testées, ne montraient presque aucune d'erreur. Toutes les réponses des étudiants universitaires étaient correctes, tandis que 97,74% des réponses des élèves au lycée étaient correctes. Quant au placement des adverbiaux dans la deuxième partie, il y avait plus d'erreurs. Concernant le placement de l'adverbial, les étudiants avaient 85,3% des réponses correctes, et les élèves avaient 49% des réponses correctes. Les quelques erreurs de topicalisation étaient produites par un nombre restreint des participants, pendant que les erreurs avec les adverbiaux étaient dispersées parmi un bon nombre de participants, sur des différentes phrases. Donc les résultats nous montrent des indications de transfert de la structure V3 de l'anglais L2 dans la production écrite de phrases en français L3. Les résultats montrent aussi qu'il y avait plus de transfert négatif pour les élèves au lycée que pour les étudiants universitaires, ainsi Torheim trouvait moins d'indications de transfert chez les participants avec une connaissance de langue plus haute.

### 3.0 Comparaison des études et des résultats

Nous avons vu quatre études qui ont tous étudié les mêmes constructions : (1) des phrases principales avec un adverbial topicalisé et (2) des phrases principales introduit par un sujet, avec un adverbe comme *souvent*, *toujours*, *rarement* etc. Ces études ont utilisé de différentes méthodes, avaient de différents types de participants, et ils ont reçu de différents résultats. Ici je vais systématiser ces différences, ainsi que les similitudes, entre les études, commençant avec un tableau qui montre clairement les points principaux de chacune des études.

Tableau 1 : Les résultats de toutes les études

	<b>Étude 1</b> Listhaug et al. (2021)	<b>Étude 2</b> Stadt et al. (2018)	<b>Étude 3</b> Stadt et al. (2016)	<b>Étude 4</b> Torheim (2019)
<b>Participants</b>	<p>-Quatre groupes d'élèves de lycée avec des différentes multitudes d'apprentissage de français (16-17 ans, n = 112) ; 1 an, 2 ans, 4 ans ou 5 ans</p> <p>-Un groupe d'étudiants universitaires (âge moyen 21 ans, n = 12)</p> <p>-Norvégien L1</p>	<p>-Élèves d'école secondaire (12-13 ans, n = 18) suivants le programme d'immersion</p> <p>-Néerlandais L1</p>	<p>-Un groupe d'élèves suivant le curriculum ordinaire (13-15 ans, n = 11)</p> <p>-Un groupe d'élèves suivant un programme d'immersion de l'anglais (13-15 ans, n = 16)</p> <p>-Néerlandais L1</p>	<p>-Un groupe d'élèves dans la première année du lycée (16-17 ans, n = 15)</p> <p>-Un groupe d'étudiants universitaires (âge moyen 20,8 ans, n = 21)</p> <p>-Norvégien L1</p>
<b>Méthode</b>	<p>-Test de jugement de grammaticalité du français (échelle)</p> <p>-Test de jugement de grammaticalité de l'anglais</p>	<p>-Étude longitudinale pendant 2 ans, sur un seul groupe</p> <p>-Test de jugement de grammaticalité du français</p> <p>-Test à trous du français</p> <p>-Test à trous de l'anglais</p>	<p>-Test de jugement de grammaticalité du français (C/I)</p> <p>-Test à Trous de l'anglais</p>	<p>-Test de production du français</p>
<b>Transfert de la L1</b>	<p>-Listhaug et al. ont trouvé des tendances de transfert de la L1</p>	<p>-Une grande influence de L1 au début d'apprentissage du français.</p>	<p>-Transfert de la L1 dans les deux groupes, mais plus dans le groupe ordinaire.</p>	<p>-Pas des indications de transfert de la L1.</p>
<b>Transfert de la L2</b>	<p>-Listhaug et al. ont trouvé des</p>	<p>-Transfert de la L2</p>	<p>-Transfert de la L2 dans les deux groupes, mais plus</p>	<p>-Indications de transfert de la L2.</p>

	tendances de transfert de la L2	-L'influence de l'anglais n'augmentait pas comme attendu, avec plus d'exposition de la L2.	dans le groupe d'immersion.  -Le group d'immersion démontrait plus de transfert de la L2 que de la L1.	-Plus de transfert pour les élèves au lycée que pour les étudiants universitaires.
--	---------------------------------	--	--	--

### 3.1 Participants

Étude 1 (Listhaug et al. 2021) ont cinq groupes de participants. Quatre de ces groupes consistait d'élèves au lycée (16-17 ans), où les participants de chacun des groupes ont eu une, deux, quatre ou cinq années d'instruction en français. Le cinquième groupe consistait d'étudiants universitaires (âge moyen 21 ans). Étude 4 (Torheim, 2019) ont deux groupes de participants ; un groupe des élèves dans la première année au lycée (16-17 ans), et un groupe d'étudiants universitaires (âge moyen 21 ans). Les participants dans Étude 1 et Étude 4 tous ont la même langue maternelle, le norvégien. Donc, les groupes des participants dans ces deux études sont assez ressemblants. Dans les deux autres études, au contraire, les participants ont le néerlandais comme langue maternelle. Il y a aussi des groupes de participants différents dans ces études. Dans Étude 2 (Stadt et al., 2018), il y avait un groupe d'élèves de l'école secondaire qui suivaient un programme d'immersion de l'anglais (12-13 ans → 14-15 ans). Dans Étude 3 (Stadt et al., 2016), il y avait deux groupes de participants. Les deux groupes avaient le même âge (13-15 ans), mais il y avait un groupe d'élèves qui suivaient le programme d'immersion, pendant que l'autre groupe suivait le curriculum ordinaire des Pays-Bas. Nous voyons alors que les participants dans les études néerlandaises sont plus jeunes que les participants dans les études norvégiennes. En plus, la situation d'apprentissage de la L2 varie : Les études néerlandaises concernent à la fois des élèves en immersion et des élèves dans un programme ordinaire, tandis que les lycéens dans les études norvégiennes suivaient tous un programme ordinaire. Donc, il y a une certaine différence en ce qui concerne les participants.

### 3.2 Méthodes

Il y a des différences en ce qui concerne les méthodes utilisées dans les études aussi. L'une des études se distingue en ce qu'elle est une étude longitudinale, Étude 2 (Stadt et al., 2019). Dans cette étude, le même groupe d'élèves ont complété un test au début de la première, la

deuxième et la troisième année de l'école secondaire. Donc, on peut voir le développement de ces élèves au cours de deux ans, à l'encontre des participants dans les autres études, qui ont fait un seul test une fois.

Concernant les types de tests employés, il y a aussi des différences. En particulier l'une des études, Étude 4 (Torheim, 2019), se distingue en ce qu'elle se servait d'un test de production, où les participants devaient produire leurs propres phrases. Dans les trois autres études, les participants ont fait des tests de jugement de grammaticalité, où ils ont jugé l'acceptabilité d'une sélection de phrases cibles. Dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021) les phrases cibles ont été jugées sur une échelle de 1 à 4, pendant que dans Étude 3 (Stadt et al., 2016) elles ont été jugées avec "correcte" ou "incorrecte", c'est-à-dire une échelle binaire qui force le participant à choisir une des deux catégories. Il n'est pas mentionné comment les participants ont jugé les phrases cibles dans Étude 2 (Stadt et al., 2018), mais on peut présumer que c'est avec la même méthode que dans Étude 3 (Stadt et al., 2016), c'est-à-dire la méthode de correcte/incorrecte.

Une autre chose méthodologique à noter concerne le degré auquel les connaissances des participants en anglais ont été testées. Deux des études, Étude 1 et Étude 4 ont utilisé une auto-évaluation où les participants ont indiqué leur propre niveau de l'anglais. En plus, dans trois des études, les participants ont fait des tests pour déterminer leur niveau de langue. Dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021), les participants ont fait un test de jugement d'acceptabilité en l'anglais, et dans Étude 2 (Stadt et al., 2018) et Étude 3 (Stadt et al. 2016) les participants ont fait un test à trous en l'anglais. En plus, dans Étude 2, les participants ont fait le *Meara's vocabulary size test* et l'*Anglia placement test*. Dans Étude 4 (Torheim, 2019), en revanche, les participants n'ont pas été testés en anglais, à l'exception de l'auto-évaluation<sup>8</sup>.

### 3.3 Résultats

Les résultats obtenus diffèrent à travers les Études 1 à 4. Concernant le transfert de la L1, trois des études peuvent rapporter qu'elles voient des tendances de transfert. Dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021), on voit des indications qu'il y avait un peu transfert du norvégien L1, mais pas assez pour conclure que la L1 est la source de transfert privilégiée dans l'acquisition de l'ordre des mots en L3. Dans Étude 2 (Stadt et al., 2018), la quantité de transfert changeait

---

<sup>8</sup> Ceci est une mémoire de master, donc on ne peut pas s'attendre à ce que la méthode soit aussi rigoureuse que dans un article de recherche.

au cours des années. Il y avait beaucoup de transfert du néerlandais L1 dans le test effectué la première année, et ce transfert avait diminué considérablement avant le test effectué la deuxième année. Dans Étude 3 (Stadt et al., 2016), on trouvait qu'il y avait du transfert du néerlandais L1 à la fois dans le groupe ordinaire et dans le groupe d'immersion. Il y avait plus de transfert de la L1 dans le groupe ordinaire, c'est-à-dire le groupe qui avait la plupart de leur enseignement en néerlandais. Se distinguant des autres études, Étude 4 (Torheim, 2019), n'a pas trouvé des indications de transfert du norvégien L1 pour aucune des structures syntaxiques. Torheim discutait de ce "manque" de transfert du norvégien L1 à la lumière de la *Typological Primacy Model* (Rothman, 2019), introduit dans le chapitre 2.1, selon laquelle la langue avec la structure la plus similaire à la L3 serait la source privilégiée de transfert. En plus, selon Torheim, les résultats sont compatibles avec la L2SF. Une autre possibilité est que les participants ont appris la structure de la L3.

Regardons maintenant les résultats indiquant un transfert de l'anglais L2. Dans Étude 1, les résultats sont presque les mêmes que pour le transfert du norvégien L1. On voyait des tendances de transfert de l'anglais L2, mais pas suffisamment pour dire que la L2 constituait la source privilégiée de transfert. Dans Étude 2 (Stadt et al., 2018), on trouvait du transfert de l'anglais L2, mais à l'encontre de ce qui était attendu, ce transfert n'augmentait pas à travers les années quand les participants étaient plus exposés à l'anglais. Pour Étude 3 (Stadt et al., 2016), les résultats indiquent qu'il y avait transfert dans les deux groupes de participants ; le groupe ordinaire et le groupe d'immersion. Le groupe d'immersion montrait plus de transfert de l'anglais L2 que le groupe ordinaire, en plus que le groupe d'immersion montrait plus de transfert de l'anglais L2 que du néerlandais L1. Donc le groupe qui était le plus exposé à l'anglais L2 démontrait plus de transfert provenant de cette langue, que le groupe qui était moins exposé à l'anglais. Dans Étude 4 (Torheim, 2019), on trouve aussi des indications de transfert de la L2. Torheim trouvait que les lycéens étaient plus influencés par l'anglais L2 que les étudiants universitaires. En d'autres termes, les étudiants, qui avait plus d'années d'expérience en français, démontraient moins de transfert que les lycéens, qui, eux, avaient moins d'expérience en français. Est-ce que ça-veut-dire que les étudiants universitaires démontraient moins de transfert, ou ont-ils simplement appris plus de français ? On voyait dans Étude 1 et dans Étude 4 que les apprenants connaissaient mieux l'ordre des mots car ils avaient une meilleure connaissance du français.

De plus, je discuterai de la façon dont les différences mentionnées ont pu affecter les résultats, et ce que cela signifie pour les étudiants apprenant une L3.

## 4.0 Discussion

### 4.1 Participants

Comme nous avons vu dans 3.1, il y avait des différences et des similitudes entre les participants dans les études, qui peuvent avoir affecté les différences ou les similitudes des résultats. Les participants dans Étude 2 (Stadt et al., 2018) avaient un âge de 12 ans et ils étaient dans leur première année d'apprentissage du français (au temps du premier test). Les participants dans Étude 3 (Stadt et al., 2016) avaient 13-15 ans, et ils étaient dans leur troisième année. Dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021), les participants les plus jeunes avaient un âge de 16-17 ans. Quelques-uns de ces lycéens étaient dans leur première année d'enseignement en français, quand les autres étaient dans leur deuxième, quatrième ou cinquième année. Dans Étude 4 (Torheim, 2019) les participants les plus jeunes avaient 16-17 ans, mais ils étaient dans leur quatrième année d'apprentissage de français. Donc, tous les participants dans les études norvégiennes étaient plus âgés que les participants dans les études néerlandaises. En plus, la plupart des participants dans les études norvégiennes avaient eu plus d'années d'exposition au français. Stadt et al. (2018 & 2016) trouvaient des traces de transfert de la L1 dans leurs deux études, quand Torheim (2019) ne le trouvait pas. Listhaug et al. (2021) trouvaient qu'il y a des indications du transfert de la L1, sans que la L1 soit la source privilégiée. Cette indication de transfert était pour la plupart chez les élèves dans leurs deux premières années d'enseignement. Donc, c'est une possibilité que les études norvégiennes trouvaient moins de transfert de la L1 parce que les élèves avaient eu plus d'années d'enseignements en français, et de cette raison connaissaient mieux la langue.

Un autre chose important de noter est les connaissances de l'anglais chez les participants. Le niveau de l'anglais chez les participants peut vraiment agir sur la présence, ou bien que le manque, du transfert de la L2. Il y avait plusieurs facteurs possibles pour qu'il pouvait être des différences entre le niveau d'anglais dans les différents groupes de participants dans les différentes études. Un de ces facteurs est l'âge des participants. Les participants dans les études de Stadt et al. (2018 et 2016) étaient, comme déjà mentionné, plus jeunes que les participants dans les études norvégiennes. Donc, les participants aux Pays-Bas avaient

probablement eu moins d'années d'exposition à l'anglais que les participants en Norvège, qui sont plus âgés, à l'école et en général. En plus, les Pays-Bas et la Norvège sont deux pays différents suivants des curriculums différents en anglais (et en français). On peut donc supposer que les participants des deux pays avaient des différents niveaux d'anglais. Nous devons également nous rappeler que les deux groupes de participants dans Étude 3 (Stadt et al., 2016) suivaient des curriculums différents, où le but était d'étudier si de différentes compétences en la L2 affecterait de l'acquisition d'une L3. Dans cette étude, il semble que ce soit le cas. Un des groupes suivait un programme d'immersion de l'anglais, et ces participants étaient plus exposé à l'anglais que les autres. Ce groupe montraient aussi plus de transfert de la L2 que le groupe ordinaire. Le groupe de participants dans Étude 2 (Stadt et al., 2018) suivaient aussi le programme d'immersion. Le groupe d'immersion démontraient plus de transfert négatif de l'anglais que le groupe ordinaire dans Étude 3 (Stadt et al., 2016). Donc le groupe la plus exposé à l'anglais étaient plus influencé par l'anglais dans cette étude. Au contraire, les participants avec plus d'années d'exposition de l'anglais dans Étude 2 (Stadt et al., 2018) démontraient moins de transfert de l'anglais que les participants avec moins d'années d'exposition à l'anglais. Donc, une des études montrait que plus de connaissances de l'anglais peut causer plus de transfert de l'anglais, quand une autre montrait le contraire. Donc on peut se demander si peut-être la raison pour que moins de transfert était détecté dans Étude 2 (Stadt et al., 2018) était que ces participants avaient eu aussi plus d'années d'acquisition de français et connaissaient mieux la langue, et de cette raison avaient moins de transfert.

## 4.2 Méthodes

Concernant les méthodes dans les études, c'est une des études qui se distingue le plus. C'est Étude 4 (Torheim, 2019) qui ont utilisé un test de production, au contraire le test d'acceptabilité, les tests de jugement de grammaticalité et les tests à trous que les autres études ont utilisé. Torheim (2019) se trouve aussi être la seule qui ne trouvait pas des indications de transfert négatif de la L1. Dans la première partie d'Étude 4 (Torheim, 2019), qui est la partie où on avait l'opportunité de détecter du transfert négatif de la L1, il y avait seulement 2,26% des réponses incorrecte dans le groupe de lycéens, quand le groupe d'étudiants universitaires avait 0% des réponses incorrectes. Ces 2,26% ne sont pas assez pour dire qu'on voyait du transfert du norvégien L1. Torheim (2019) se demande s'il y a une

possibilité que les participants aient déjà bien appris la construction cible dans cette partie du teste, et si c'est la raison pour que les élèves ont donné assez bonnes réponses. Si on voit Étude 1 (Listhaug et al., 2021), nous voyons aussi ici que les participants dans leur quatrième et cinquième année d'apprentissage de français ont bien accepté les phrases topicalisées. Cependant, ces participants n'étaient pas si doués pour rejeter les phrases agrammaticales, bien que c'était clair qu'ils préféraient les phrases grammaticales. Donc on peut supposer qu'ils auraient choisis la structure grammaticale s'ils devaient faire un test de production. Alors, c'est probablement la méthode de Torheim (2019) qui a causé si bons résultats dans son étude. À ce qui concerne des phrases avec une adverbe de phrase, d'autre part, et Listhaug et al. (2021) et Torheim (2019) trouvaient que les mêmes participants étaient plus incertains. Il y avait plus d'erreurs entre les participants dans Étude 4 (Torheim 2019), et les participants dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021) ont bien accepté un grand nombre de phrases agrammaticales, presque autant qu'ils n'acceptaient pas. Donc les résultats des deux études indiquent dans la même direction, malgré les différentes méthodes utilisées.

Stadt et al. (2018) et Listhaug et al. (2021) ont testée des participants à de différents moments au cours de l'apprentissage du français, mais il y a une grande différence entre les méthodes dans ces deux études. Stadt et al. (2018) testaient le même groupe de participants trois fois au cours de deux ans, quand Listhaug et al. (2021) ont testé des différents groupes des participants dans des différents années d'apprentissage, ainsi une étude transversale par opposition de l'étude longitudinale de Stadt et al (2018). Ça-veut-dire que Stadt et al. (2018) avaient l'opportunité d'observer vraiment la progression des participants. Les différents groupes dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021) auraient pu être composés de participants aux différents niveaux de français et avec des différentes conditions, donc on ne sait pas si les différences dans les résultats entre les groupes étaient à cause d'une progression au cours des années d'apprentissage, ou si la cause était des différences sous-jacentes entre les participants dans les groupes. Dans Étude 2 (Stadt et al., 2018) on voit une progression positive, où les participants avaient beaucoup moins d'erreurs dans la deuxième année qu'ils avaient dans la première année pour les deux structures testées. Dans Étude 1 (Listhaug et al., 2021) on peut voir que les participants dans leur quatrième année d'apprentissage de français ont accepté des phrases grammaticales des deux constructions plus que les participants dans leur première année. Donc on voit une progression positive au cours des

années ici aussi. Néanmoins, le groupe dans la première année et le groupe dans la quatrième année ont accepté environ la même quantité des phrases agrammaticales avec un adverbe de phrase, donc on ne voit pas une progression significative ici. À noter, cependant, c'est que le groupe des participants dans leur première année d'apprentissage dans Listhaug et al. (2021) consistait de seulement neuf participants. Ce n'est pas assez pour avoir une vraie représentation des élèves de ce niveau de français en Norvège, et c'est possible que des facteurs sous-jacents chez ces élèves auraient pu être importants pour les résultats. Donc, nous ne savons pas avec certitude si les élèves avaient un vrai progrès au cours des années, parce que Listhaug et al. ont testé des différents groupes de quantités différents, au contraire que Stadt et al. (2018) qui testaient le même groupe chaque fois. Néanmoins, les résultats des deux études indiquent que les élèves s'améliorent au cours des années.

### 4.3 Modèles

Listhaug et al. (2021) discutaient si leur étude se conformait avec le *L2 Status Factor*, mais ne trouvaient pas assez de support pour ce modèle. Ils affirment que c'est peut-être à cause du haut niveau de l'anglais des participants, et parce que les élèves scolaires en Norvège commencent l'apprentissage de l'anglais à un si jeune âge. Pour cette raison, il est possible que l'anglais n'est pas stocké dans le même système de mémoire que le français, ce que le L2SF dit être la raison pour laquelle la L2 serait la langue privilégiée de transfert vers la L3. Listhaug et al. (2021) disent cependant qu'il est possible que les participants avec un niveau inférieur en anglais traitent l'anglais comme une langue étrangère de la même façon que le français.

Une des buts d'Étude 3 (Stadt et al., 2016) était d'étudier le L2SF. Dans leur discussion, Stadt et al. (2016) affirme qu'ils trouvaient un support partiel pour le L2SF. Le groupe d'immersion démontrait plus de transfert de l'anglais L2 que du néerlandais L1, ce qui soutient la théorie que la L2 est la langue privilégiée pour le transfert. Néanmoins, le groupe ordinaire démontrait plus de transfert du néerlandais L1 que de l'anglais L2, donc l'étude ne donne pas un support absolu pour le L2SF. Stadt et al. (2016) discutaient aussi de la possibilité que les résultats sont conformes plutôt au TPM, au CEM, ou au LPM, mais trouvait pas de support absolu pour ces modèles non plus.

Torheim (2019) ne trouvait pas de transfert du norvégien L1, mais du transfert de l'anglais L2. Donc, elle discutait ses résultats par rapport au *Typological Primacy Model*, qui affirme que la langue avec la structure la plus similaire à la langue cible va toujours être la source privilégiée de transfert vers une L3. L'anglais est plus similaire au français que ce qu'elle est au norvégien. Etant donnée qu'elle n'a trouvé aucun transfert du norvégien, mais qu'il y avait de transfert négatif de l'anglais, on peut dire que les résultats sont conformes au TPM. Néanmoins, Rothman (2019) dit que le TPM s'applique aux stades initiaux d'acquisition, et qu'on peut désapprendre les mauvaises constructions avec le temps, donc cette étude ne peut pas confirmer ce modèle.

#### 4.4 Discussion générale

Une chose sur laquelle toutes les études s'accordent c'est ce qu'elles ont toutes trouvé des tendances de transfert de l'anglais L2. Les participants démontraient plus de transfert de la L2 dans certaines études que dans d'autres, mais on le voyait dans toutes les études. En plus, dans toutes les études hormis l'une, on trouvait des indications de transfert du norvégien L1. Ceci nous montre qu'il faut s'attendre à du transfert provenant des deux langues chez les élèves norvégiens apprenants du français L3.

À cause des différences entre les résultats des études, on ne peut pas affirmer qu'un des modèles de transfert dans l'acquisition L3 constitue une vraie représentation de la nature du transfert. Étude 4 (Torheim, 2019) se conforme bien avec le TPM, mais aucune des autres études se conforment avec ce modèle ou l'un des autres. Donc on ne sait pas assez sur le sujet de transfert, ou quels sont les facteurs qui affectent le transfert dans l'acquisition d'une L3. Cela nous montre qu'il y a un besoin de plus de recherche sur ce sujet, pour déterminer comment fonctionne le transfert.

#### 4.5 Pertinence pour moi en tant qu'enseignant

La raison la plus grande pour que j'ai fait ce devoir était que je vais devenir professeur de français. Tous les élèves qui apprennent le français en Norvège ont déjà des connaissances et du norvégien L1 et de l'anglais L2 quand ils commencent l'apprentissage du français. Donc, c'est commode pour moi de savoir comment ces deux langues influencent l'acquisition du français L3. Comme on a vu, toutes les études ont trouvé des indications de transfert du l'anglais L2, et trois études sur quatre ont trouvé des indications de transfert du norvégien L1.

Donc je peux supposer que mes futurs élèves seront influencés des structures syntaxiques de l'anglais L2 et du norvégien L1. Une des études trouvait surtout des tendances de transfert de la L1 au début de l'apprentissage, donc je devrais peut-être être attentif au transfert du norvégien L1 chez les élèves dans leur première année de français. Puisque je sais que du transfert des deux langues aura probablement lieu, je peux le prendre en considération dans la préparation de mon enseignement. Peut-être que rendre les élèves attentifs à quelle construction en français conforme à la même construction dans les autres langues langue serait une bonne idée ? De cette façon, ce sera peut-être plus facile pour les élèves d'apprendre le placement du verbe en français.

## Conclusion

La question étudiée dans ce devoir était quelles sont les implications pour les apprenants norvégiens de français à ce qui concerne l'effet de la L1 et la L2 sur l'acquisition du placement du verbe en français L3. J'ai lu et comparé quatre études sur ce sujet, pour rechercher la question. J'ai vu les résultats des études dans lumière des modèles de transfert, mais aucune d'études se conforment bien à l'un des modèles. Toutes les études ont trouvé des indications de transfert de l'anglais L2, et trois des études ont trouvé des indications de transfert de la L1 (le norvégien ou le néerlandais). Il semble qu'il était surtout de transfert de la L1 au début de l'apprentissage de français, et ce qu'il y avait moins indications de transfert au cours des années. Donc, les élèves norvégien apprenants de français vont probablement se baser sur la L1 et la L2 quand s'approprier le français L3. Pour la plupart, les participants ont trouvé les topicalisations plus faciles que les adverbiaux de phrase, surtout dans l'étude de Torheim (2019), où il n'y avait presque eu pas d'erreurs sur des phrases topicalisées, mais un grand nombre d'erreur sur des phrases avec un adverbial de phrase. En tant qu'enseignant, je dois compter sur le transfert de l'anglais et du norvégien chez mes élèves de français.

## Bibliographie

- Gass, S. M. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (4<sup>e</sup> éd). Routledge.
- Linguistics and English Language at the University of Edinburgh (2014, 2 oct). *Generative Syntax 4.2-4.4: Sentence Structure* [vidéo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=kwBEHF-SVsg>
- Listhaug, K. F., Busterud, G., Dahl, A. (2021). French as a third language in Norway: The influence of the prior languages in the acquisition of word order. *Document soumis pour publication*.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. Dans Doughty, C. & Long, M. C. (dir), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 436-486). Blackwell Pub.
- Rothman, J., Alonso, J. G. & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge University Press.
- Stadt, R., Hulk, Aa. & Sleeman, P. (2016). The influence of L2 English and immersion education on L3 French in the Netherlands. *Linguistics in the Netherlands · January 2016*, 152-165.  
<https://doi.org/10.1075/avt.33.11sta>
- Stadt, R., Hulk, Aa. & Sleeman, P. (2018). The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study. *Journal of the European Second Language Acquisition*, 2(1), 63-71.  
<https://doi.org/10.22599/jesla.42>
- Torheim, K. J. (2019). *L'acquisition syntaxique en L3 : Une étude sur l'interférence translinguistique dans le placement du verbe en français L3*. [mémoire de maîtrise, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2616426>

