

# « Hier a Jean les fraises mangé »

---

Une étude concernant l'influence du néerlandais sur l'apprentissage de l'ordre des mots en français par des élèves néerlandais du français langue étrangère

Mémoire de licence

WESTERS, Carlijn

S4369122

Université Radboud

La langue et culture françaises

Directrice de mémoire : Dr. D. Nouveau

Deuxième lecteur : Prof. dr. H. Jacobs

Le 15 juin 2016

# Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	2
<b>2. Cadre théorique</b> .....	4
2.1 L'acquisition et l'apprentissage des langues .....	4
2.2 L2 et langue étrangère .....	4
2.3 Le transfert .....	5
2.3.1 Histoire du champ d'étude du transfert .....	5
2.3.2 Le transfert comme phénomène sociétal et psycholinguistique .....	6
2.3.3 Les trois types de preuve .....	7
2.4 Recherches sur le transfert chez les apprenants néerlandais du FLE .....	8
<b>3. Méthodologie</b> .....	11
3.1 L'expérience .....	12
3.2 Les items .....	13
3.3 Les sujets .....	14
<b>4. Les résultats</b> .....	15
4.1 Les phrases affirmatives .....	15
4.1.1 Le temps simple au présent .....	15
4.1.2 Le temps simple au passé .....	16
4.1.3 Le temps composé au passé .....	17
4.2 Les subordonnées .....	19
4.2.1 Le temps simple au présent .....	19
4.2.2 Le temps composé au passé .....	20
<b>5. Discussion</b> .....	22
5.1 Les phrases affirmatives .....	22
5.1.1 Le temps simple au présent et au passé .....	22
5.1.2 Le temps composé au passé .....	22
5.2 Les subordonnées .....	23
5.2.1 Le temps simple au présent .....	23
5.2.2 Le temps composé au passé .....	24
<b>6. Conclusion</b> .....	26
<b>Bibliographie</b> .....	27
<b>Annexe I</b> .....	28
<b>Annexe II</b> .....	29
<b>Annexe III</b> .....	30
<b>Annexe VI</b> .....	31
<b>Annexe V</b> .....	36

## 1. Introduction

L'acquisition d'une langue maternelle est un processus que l'on a tous subi à un certain âge, sans que l'on s'en soit rendu compte. Après avoir acquis notre langue maternelle, on découvre généralement d'autres langues dans le monde. Maintes fois, on apprend l'une ou plusieurs de ces langues. Lorsque l'on commence l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants subissent parfois des contretemps. De nombreux facteurs influencent ce processus complexe. L'un de ces facteurs est le transfert : l'influence de la connaissance des langues déjà acquises sur l'apprentissage d'une nouvelle langue<sup>1</sup>. Les différences ou les ressemblances entre deux ou plusieurs langues que l'on apprend facilitent ou compliquent le processus d'apprentissage. On parle du transfert positif quand il existe des traits similaires dans les langues acquises et la langue cible qui facilite l'apprentissage. Lorsque des traits dans les langues acquises et la langue cible sont différents et provoquent des erreurs dans cette dernière, on a affaire au transfert négatif.

Dans le domaine du transfert, beaucoup de combinaisons de langues sont étudiées. L'une de ces combinaisons, celle de la langue maternelle et de la langue étrangère, fera l'objet de notre étude sur des apprenants néerlandais du français comme langue étrangère (FLE). Au niveau syntaxique, il existe plusieurs différences entre le français (langue romane) et le néerlandais (langue germanique). Le néerlandais connaît un ordre des mots SOV (sujet, objet, verbe) en combinaison avec la règle V2. Cette règle fait en sorte que dans la phrase principale, le verbe conjugué soit toujours en la deuxième position. Or, dans les subordinées l'ordre SOV s'applique. Au contraire, le français connaît un ordre SVO (sujet, verbe, objet), hormis certaines constructions telles que les phrases dans lesquelles le pronom fonctionne comme l'objet (par exemple dans « je t'aime »).

Plusieurs études ont été réalisées par rapport à l'influence du néerlandais sur le FLE. Dans son étude *Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French* (1991), Aafke Hulk a analysé l'influence de la règle V2 sur l'apprentissage des élèves néerlandais du FLE selon la théorie des paramètres. Hulk a réalisé des expériences avec des apprenants néerlandais du FLE en leur donnant la tâche de juger des phrases sur leur grammaticalité<sup>2</sup>. Une étude plus récente sur l'influence du néerlandais au niveau syntaxique est celle de De Wit (2008). Elle avait pour objectif d'examiner l'influence de l'ordre des mots en néerlandais - et

---

<sup>1</sup> ANGELIS, Gessica De, *Third or Additional Language Acquisition*, Multilingual Matters LTD, 2007, p. 19.

<sup>2</sup> HULK, Aafke, « Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French », *Second Language Research*, vol. 7, no. 1., 1991, pp. 1-34.

ainsi la règle V2- sur la formation des questions en français par des apprenants néerlandais en menant des expériences de production. De plus, De Wit a comparé son étude avec celle de Hulk (1991) et a trouvé des résultats plus ou moins différents<sup>3</sup>.

Notre recherche se donne comme objectif de contribuer à l'étude du transfert dans l'apprentissage du FLE par des élèves néerlandais. Nous proposerons une recherche dans un autre cadre théorique avec une combinaison des deux méthodes déjà utilisées dans les recherches mentionnées ci-dessus. La question de recherche qui nous occupera est : Dans quelle mesure l'ordre des mots du néerlandais influence-t-il l'apprentissage de l'ordre des mots des phrases affirmatives en français langue étrangère par des apprenants néerlandais ? Pour y répondre, nous mènerons une recherche basée sur des expériences avec des élèves néerlandais dans des collèges et des lycées aux Pays-Bas.

Avant d'aborder la méthodologie d'une façon plus détaillée, nous éclairerons plusieurs définitions signifiantes et nous aborderons les recherches déjà faites dans le domaine du transfert. Après la partie théorique de notre recherche, nous nous concentrerons sur notre méthodologie. Nous présenterons l'expérience et la manière dont nous avons sélectionné nos items et nos sujets. Par suite, nous présenterons les résultats de notre expérience. Finalement, nous interpréterons ces résultats dans le dernier chapitre.

---

<sup>3</sup> WIT, Petra de, DOETJES, Jenny, GRYLLIA, Stelle, « Vragen stellen in het Frans: het gedrag van Nederlandse T2-leerders », *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, vol.82, no.2, 2009, pp.45-56.

## 2. Cadre théorique

Avant que nous abordions notre méthodologie, nous nous concentrons sur la partie théorique de notre recherche. Nous relèverons d'abord des notions et des théories importantes, puis nous relèverons des recherches déjà faites sur notre sujet.

### 2.1 L'acquisition et l'apprentissage des langues

De temps à autre, il arrive que l'on confonde les notions de l'acquisition et de l'apprentissage. Dans son œuvre *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982), Stephen Krashen présente la différence importante entre ces deux termes à l'aide de l'hypothèse sur l'acquisition-apprentissage. Selon cette hypothèse, on dispose de deux moyens différents pour développer les compétences dans une langue. Le premier moyen est celui de l'acquisition : un processus qui se manifeste inconsciemment. Les personnes qui acquièrent une langue ne se rendent pas compte qu'ils sont en train d'acquérir cette langue. En fait, le processus est semblable à celui de l'acquisition de la langue maternelle des enfants. Le seul aspect dont les acquéreurs sont conscients est le fait qu'ils utilisent la langue en question pour la communication.

Contrairement à l'acquisition, le deuxième moyen est un processus conscient que l'on appelle l'apprentissage. Lorsque l'on apprend une langue, on dispose de la connaissance consciente de cette langue, c'est-à-dire que l'on connaît par exemple la grammaire et que l'on est capable d'en parler consciemment. L'apprentissage est le résultat de l'enseignement formel des langues<sup>4</sup>.

Étant donné que nous nous concentrerons sur les apprenants néerlandais du FLE, il sera question d'apprentissage dans notre recherche.

### 2.2 L2 et langue étrangère

Dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, plusieurs distinctions sont faites par rapport aux différentes formes qu'une langue seconde peut prendre. Une distinction importante pour notre recherche est celle entre les notions 'langue seconde' et 'langue étrangère'. En premier lieu, une langue seconde (L2) est généralement une langue officielle ou dominante qui est nécessaire pour l'éducation, le travail ou pour des objectifs fondamentaux. Une langue seconde est souvent acquise par une minorité qui parle une autre langue maternelle que les autres membres de la société. Un facteur important d'une langue

---

<sup>4</sup> KRASHEN, Stephen D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press Inc., 1982, pp. 9-10.

seconde est le fait qu'elle soit acquise dans un environnement naturaliste. En deuxième lieu, une langue étrangère diffère d'une langue seconde. Une langue étrangère est une langue qui n'est pas largement utilisée dans l'environnement social immédiate de l'apprenant.

L'apprenant d'une langue étrangère l'utilise probablement pour par exemple voyager ou des situations de communication interculturelles. Or, la plupart des apprenants d'une langue étrangère se trouvent probablement à l'école, où les langues étrangères font partie du programme. Par conséquent, la langue étrangère n'est souvent pas utilisée dans l'environnement social immédiat de l'apprenant, mais plutôt dans un environnement marqué par l'instruction<sup>5</sup>.

## **2.3 Le transfert**

Précédemment nous avons déjà donné une définition du transfert. C'est pourquoi dans cette partie de notre cadre théorique, nous aborderons l'histoire du champ d'étude du transfert et les différentes approches par rapport à l'étude du transfert.

### **2.3.1 Histoire du champ d'étude du transfert**

La notion de 'transfert' connaît une longue histoire dans la linguistique. Dans les années 40 et 50, des linguistes américains spécialisés dans l'acquisition L2 introduisent une nouvelle approche qui s'appelle « l'Analyse contrastive ». Dans son œuvre *Linguistics Across Cultures* (1957), considérée comme le fondement de cette analyse, Robert Lado décrit cette approche :

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student<sup>6</sup>.

L'objectif de cette approche est donc de prévoir et d'expliquer les problèmes des apprenants en comparant les différences et les ressemblances entre la langue maternelle et la langue qu'ils apprennent, pour rendre plus efficace l'enseignement des langues étrangères<sup>7</sup>.

Cependant, dans les années 70 la théorie de l'analyse contrastive était fortement critiquée, vu que l'on a découvert plusieurs problèmes de cette approche. Premièrement, les erreurs prévues ne se produisaient pas toujours et ne causaient pas de difficultés pour des apprenants.

---

<sup>5</sup> SAVILLE-TROIKE, Muriel, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 2012, pp. 3-4.

<sup>6</sup> SAVILLE-TROIKE, Muriel, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 2012, p.36

<sup>7</sup> *Ibid.*, pp.36-40.

Deuxièmement, il arrivait que les apprenants fassent des erreurs qui n'étaient pas prédites par l'analyse contrastive. Dernièrement, l'analyse contrastive s'était basée sur le béhaviorisme (l'acquisition d'une langue est basée sur l'imitation), qui était en contradiction avec l'approche chomskyenne du « Poverty of the Stimulus<sup>8</sup> » (la connaissance d'une langue peut surpasser l'input que l'on obtient). Le concept du transfert était ainsi considérablement affaibli par le scepticisme. Néanmoins, l'argumentation des sceptiques contre le transfert n'était point solide ou puissante. Leurs théories mettaient par exemple l'accent sur les erreurs, tandis que le transfert n'en est pas toujours dépendant. De plus, les aspects du transfert que les adversaires attaquaient, étaient dans la plupart des cas de la syntaxe et de la morphologie, bien que le transfert puisse apparaître dans tous les aspects de la langue, comme entre autres dans la prononciation ou le vocabulaire. Dans les années 80, bien des études se concentraient sur le transfert dans toutes les catégories de la langue. Les résultats de ses recherches ont mené à un point de vue moins sceptique et à une indication plus convaincante pour le transfert. C'est pourquoi, depuis les années 90, le transfert est devenu de nouveau un sujet important à étudier et la preuve pour le transfert est assez forte.<sup>9</sup>

### **2.3.2 Le transfert comme phénomène sociétal et psycholinguistique**

Il existe des approches différentes concernant la recherche sur le transfert. Dans leur livre *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, Scott Jarvis et Aneta Pavlenko abordent entre autres plusieurs approches pour faire des recherches sur le transfert. Premièrement, ils font une distinction entre le transfert comme un phénomène sociétal ou un phénomène psycholinguistique. Dans l'étude du transfert comme phénomène sociétal on vise à examiner les influences d'une langue sur une autre langue créées par l'histoire socioculturelle partagée des sociétés en contact et par la structure de leurs langues. La méthode de recherche comprend entre autres la collection des données des sources historiques, des questionnaires, la consultation des étymologies et les grammaires des langues en question, la collection des informations sur l'usage contemporain des langues et parfois la création d'un corpus de l'usage de ces langues. Dans l'étude du transfert comme phénomène sociétal, le chercheur ne s'intéresse pas vraiment aux rapports mentaux qui se manifestent entre deux langues chez les individus. Il a plutôt un intérêt pour le langage externe d'une communauté linguistique qui est affectée par le langage externe d'une autre communauté linguistique.

---

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> ODLIN, Terence, *Language Transfer – Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, 1989, pp. 15-24.

La deuxième manière d'étudier le transfert est de le considérer comme un phénomène psycholinguistique. Contrairement à l'approche sociétale, celle-ci met l'accent sur l'individu et ses rapports mentaux par rapport aux langues. L'objectif de cette approche est d'examiner les processus mentaux par rapport au transfert en tenant également compte des facteurs qui peuvent aider ou restreindre ces processus<sup>10</sup>.

### 2.3.2.1 L'approche psycholinguistique : deux méthodes

Dans l'approche psycholinguistique, il existe généralement deux méthodes pour étudier le transfert. Premièrement, si l'on souhaite mettre l'accent sur les motifs du transfert dans l'usage des langues de l'individu, on applique la méthode *intrasubjective*. Les recherches qui sont menées à l'aide de cette méthode sont assez souvent des études de cas. Deuxièmement, les chercheurs peuvent choisir la méthode *intersubjective*, qui se concentre sur l'observation du transfert et l'usage des langues des groupes bien-définis et relativement grands.

Normalement, les recherches basées sur cette méthode sont des études transversales<sup>11</sup>.

Il arrive également que ces études soient des études pseudolongitudinales. Ces études sont transversales parce qu'elles collectionnent des données à un moment donné, mais elles sont également longitudinales parce qu'elles incluent des locuteurs avec des niveaux de langage successifs. En général, on peut mener une recherche pseudolongitudinal en sélectionnant l'une de ces trois approches : *stratified design*, *multi-group design* et *matched-subjects design*.

Nous aborderons seulement la méthode de « multi-group design », vu que celle-ci sera la plus pertinente pour notre recherche. En utilisant cette méthode, on collectionne des données de plusieurs groupes de locuteurs qui représentent des niveaux successifs de la capacité de la langue<sup>12</sup>.

### 2.3.3 Les trois types de preuve

Un autre élément important qu'abordent Jarvis et Pavlenko est la théorie des trois types de preuve pour la recherche sur le transfert. Selon Jarvis, toute indication du transfert doit être justifiée par trois types de preuve :

*L'homogénéité intragroupe* : la preuve que le comportement constaté est une tendance fréquente chez des individus qui connaissent les mêmes combinaisons des langues.

---

<sup>10</sup> JARVIS, Scott, PAVLENKO, Aneta, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, Routledge, 2008, pp. 28-30.

<sup>11</sup> JARVIS, Scott, PAVLENKO, Aneta, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, Routledge, 2008, pp. 30-32.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp 36-41.

*L'hétérogénéité intergroupe* : la preuve que le comportement en question n'est pas spécifique pour tous les locuteurs de la langue, malgré les combinaisons des langues maternelles et langues secondes qu'ils connaissent.

*La congruence de la performance translinguistique* : la preuve que le comportement d'un locuteur dans une langue est vraiment motivé par son usage d'une autre langue<sup>13</sup>.

## **2.4 Recherches sur le transfert chez les apprenants néerlandais du FLE**

Il y a bien des recherches sur le transfert dans le domaine linguistique. Or, vu que nous avons limité notre recherche au transfert chez les apprenants néerlandais du FLE, nous aborderons brièvement des recherches déjà menées sur ce sujet.

Dans son article *Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French* (1991), Aafke Hulk tient à contribuer au débat sur la présence de la Grammaire Universelle dans l'acquisition L2. En analysant la possibilité de la GU dans l'acquisition L2, Hulk aborde l'ordre des paramètres chez les apprenants, mais elle analyse également le rôle du transfert dans l'apprentissage de l'autre langue. Pour faire son expérience, elle a choisi des Néerlandophones, ayant comme langue maternelle le néerlandais, qui apprennent le français comme langue étrangère. En raison de la différence de l'ordre des mots entre le français et le néerlandais concernant le placement des verbes (pensez à la règle V2 en néerlandais), elle fait quelques hypothèses à propos du transfert. Elle divise le processus des paramètres en quatre étapes. Selon l'hypothèse, en avançant dans ces étapes, l'apprenant néerlandais fera de moins en moins d'erreurs dans l'expérience, vu qu'il changera ses paramètres en faveur du français. Pour examiner ses hypothèses, elle a créé un test de 40 phrases en français. Il s'agit de phrases affirmatives ou de subordonnées qui sont affirmatives ou interrogatives. Quelques exemples des phrases de l'expérience sont : « Je crois que Jean a mangé les fraises », « Hier Jean mangeait les fraises », « Maman a une pipe fumé » et « Le dîner papa préparé a ». Elle a divisé les apprenants en quatre groupes selon leur niveau, de la classe de sixième jusqu'à la première année de l'université. Les étudiants devaient évaluer les 40 phrases du test en disant si c'était une 'bonne' ou une 'mauvaise' phrase en français.

---

<sup>13</sup> JARVIS, Scott, PAVLENKO, Aneta, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, Routledge, 2008, pp. 35, 41-48.

Les résultats montrent que les étudiants commencent avec l'application de l'ordre des mots néerlandais et que cette tendance disparaît au cours des années<sup>14</sup>.

En 2009, de Wit, Doetjes et Gryllia publient l'article *Vragen stellen in het Frans : het gedrag van Nederlandse T2-leerders*. L'article est basé sur une expérience de De Wit (2008), qui examine si l'on peut retrouver des aspects du néerlandais dans le français des apprenants néerlandophones. Premièrement, les différences et les ressemblances à propos de la formation des questions entre le français et le néerlandais sont décrites. En deuxième lieu, les résultats de la recherche de Hulk (1991) et une description élaborée avec les résultats de l'expérience de De Wit (2008) sont abordés. Avec son expérience, de Wit voulait montrer qu'il y a du transfert entre le néerlandais et le français dans ce cas. De plus, elle voulait savoir si les étudiants apprenaient certaines phrases plus facilement que d'autres et dans quelle mesure les étudiants utilisaient des phrases informelles. Les hypothèses de cette recherche étaient qu'il y aurait du transfert positif et négatif selon les formes des verbes (simples ou complexes) quand les étudiants néerlandais faisaient des phrases interrogatives en français. Pour examiner ses hypothèses, de Wit a fait une expérience basée sur la production. Les étudiants néerlandais, divisés en groupes A et B, devaient former des phrases interrogatives des parties des phrases mélangées (projetées sur un écran). Un exemple d'un item de cette expérience est le suivant : « a téléphoné – Jean – à quelle heure ». Les résultats de l'expérience montrent qu'il existe du transfert positif et négatif dans la formation des phrases en français, mais il y avait quelques curiosités. Les questions influencées par le transfert négatif n'étaient pas si nombreuses que prévu. Or, le transfert positif était clairement adapté dans la formation des phrases interrogatives, notamment quand la question en français avait le même ordre des mots que les phrases néerlandaises avec la règle V2. Finalement, les résultats des deux expériences étaient comparés. Par conséquent, plusieurs différences étaient constatées dans la comparaison des recherches. Ce qui attire l'attention est le fait que les étudiants néerlandais dans l'expérience de Hulk (1991) jugent les questions avec l'inversion complexe toujours comme 'bonnes', tandis que dans l'expérience de De Wit (2008), la plupart des étudiants n'utilisent pas cette inversion (ce qui peut indiquer qu'ils la trouvent plus difficile à produire qu'à reconnaître). En résumé, les résultats les plus marquants montraient qu'il y avait le transfert positif chez les étudiants néerlandais du FLE, et que le transfert négatif disparaissait au fil des années<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> HULK, Aafke, « Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French », *Second Language Research*, vol. 7, no. 1., 1991, pp.1-34.

<sup>15</sup> WIT, Petra de, DOETJES, Jenny, GRYLLIA, Stelle, « Vragen stellen in het Frans: het gedrag van Nederlandse T2-leerders », *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, vol.82, no.2, 2009, pp.45-56.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons comment notre recherche contribue à ce champ d'étude du transfert et de quelle façon nous mènerons la recherche.

### 3. Méthodologie

Dans le domaine linguistique, l'une des questions brûlantes par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère est dans quelle mesure la langue maternelle influence ce processus. Ce transfert, positif ou négatif, se manifeste dans chaque branche linguistique. L'une de ces branches linguistiques, la syntaxe, a toujours occupé une place prépondérante dans l'étude du transfert. Comme nous avons vu, Hulk (1991) et De Wit (2008) ont déjà étudié le transfert par rapport à l'ordre des mots en réalisant des expériences avec des apprenants néerlandais du FLE. Nous mettrons également l'accent sur l'apprentissage de l'ordre des mots en français par des apprenants néerlandais du FLE. Or, l'objectif de notre recherche sera d'éclairer cette problématique d'une autre façon. Plus précisément, dans notre recherche nous viserons à examiner dans quelle mesure l'ordre des mots du néerlandais influence l'ordre des mots des phrases affirmatives et des subordonnées en français. Par conséquent, nous ferons notre analyse dans un nouveau cadre théorique et nous appliquerons une autre méthode. Celle-ci, majoritairement inspirée de celle de De Wit (2008), sera une combinaison des deux méthodes que nous avons vues dans les deux recherches sur le transfert chez des apprenants néerlandais du FLE. Pour réaliser cette recherche, nous mènerons une expérience qui a pour but de collectionner des données à un moment donné, en incluant des locuteurs du néerlandais ayant des niveaux de langage successifs.

Les études de Hulk (1991) et de De Wit (2008) ont déjà montré que le transfert se manifeste chez les apprenants néerlandais du FLE, c'est pourquoi nous nous attendons également à une émergence du transfert dans notre recherche. Nous prévoyons un transfert négatif du néerlandais au début qui diminuera au fil des années. Par conséquent, nous partirons des hypothèses suivantes :

- Dans les phrases affirmatives qui contiennent le temps simple au présent et au passé, il y aura un transfert négatif, ce qui donnera des réponses dans lesquelles la règle V2 sera appliquée, comme « Demain vient Pierre » et « Lundi marchait Pierre dans la rue ».
- Dans les phrases affirmatives avec le temps composé au passé, il y aura également un transfert négatif, ce qui donnera des réponses dans lesquelles la règle V2 sera appliquée comme « La semaine dernière, mon frère a une chanson chanté ».

- Dans les subordonnées au temps simple conjugué au présent, le transfert négatif se manifestera également dans des réponses en ordre SOV telles que « Je pense que Marie un film regarde ».
- Dans les subordonnées au temps composé conjugué au passé, nous trouverons du transfert négatif avec des réponses en ordre SOV comme « Je pense que Jean les fraises a mangé / mangé a ».

### 3.1 L'expérience

Nous avons créé une expérience qui se compose de trois tâches différentes, dont une tâche fonctionne comme un moyen de distraction pour les sujets. Les deux autres sont une tâche de production et une tâche de jugement de grammaticalité. Le choix d'une combinaison de ces deux méthodes est motivé par le fait que nous visons à mettre non seulement l'accent sur la production passive, mais également sur la production active.

L'expérience sera menée dans les salles de classe des sujets. Avant de commencer, nous expliquerons de façon générale ce que les sujets sont censés faire pendant chaque tâche. Nous nous appuyerons aussi sur le fait que les sujets peuvent poser des questions à tout moment et que leur participation sera anonyme et volontaire.

Pendant la première tâche, nous demanderons aux sujets de mettre 18 phrases françaises, dont les groupes de mots sont mélangés, dans le bon ordre. Nous indiquerons qu'ils doivent prêter attention à l'usage des majuscules pour trouver le début de la phrase. Nous présenterons les phrases de la façon suivante :

1.

lit	mon père	un livre	Parfois
-----	----------	----------	---------

Antwoord: \_\_\_\_\_

Après avoir fini la première tâche de l'expérience, les sujets obtiendront la deuxième tâche, dans laquelle nous leur demanderons de décrire quatre images en français. Comme déjà mentionné, cette tâche n'a pas d'influence sur les résultats et elle est seulement créée comme un moyen de distraction. Finalement, les sujets devront juger les mêmes 18 phrases dans la troisième tâche (dont l'ordre des mots sera parfois manipulé) en cochant « correct » ou « incorrect ».

Un exemple d'un item de cette tâche est montré ci-dessous :

	<b>Correct</b>	<b>Incorrect</b>
Parfois lit mon père un livre		

Pour éviter que les sujets ne fassent des erreurs parce qu'ils ne connaissent pas certains mots, nous avons décidé de leur fournir une liste de traductions des mots. Cette liste se trouve en annexe I.

### **3.2 Les items**

Pour établir une image représentative de l'influence de la syntaxe du néerlandais sur l'ordre des mots en français, nous avons sélectionné plusieurs variables. La variable la plus importante de notre recherche est celle de la phrase principale par opposition à la subordonnée. En conséquence, on trouve dans l'ensemble de nos items des phrases comme « Parfois mon père lit un livre » ou comme « Je pense que Jean a mangé les fraises ». Hormis cette variable principale, nous avons également choisi les variables du temps présent par opposition au temps passé et du temps composé (le passé composé) par opposition au temps simple (le présent/l'imparfait).

En combinant les variables, nous avons créé 6 catégories possibles qui contiennent chacune 3 phrases. Chaque phrase commence par un adverbe, pour créer intentionnellement un ordre SVO en français qui serait un ordre SOV en néerlandais. Nous sommes au courant du fait que dans certains contextes, l'ordre SOV est également permis en français. Or, vu que nos phrases ne sont pas placées dans un tel contexte, nous supposons que l'ordre SVO est appliqué dans nos items de l'expérience.

L'ensemble d'items se compose de 18 phrases en français, dont 5 items de remplissage qui ne seront pas pris en considération dans l'analyse des résultats. En gardant en tête notre groupe-cible, nous avons décidé que le nombre de phrases devrait être assez réduit, vu que la capacité de concentration n'est pas encore optimale à cet âge. Le nombre de 18 apparaît ainsi approprié pour notre expérience et pour nos sujets. La liste d'items se trouve en annexes II et III.

### 3.3 Les sujets

Nos sujets sont des élèves néerlandais du « havo » (l'enseignement secondaire long) et du « vwo » (l'enseignement du second degré) dans des écoles secondaires aux Pays-Bas.

Les sujets sont divisés en trois groupes selon leur année scolaire. Le premier groupe comprend 45 élèves de la première année, le deuxième se compose de 32 élèves de la troisième année et le dernier consiste en 20 élèves de la cinquième année. Nous avons choisi ces trois années parce que nous avons voulu créer trois groupes d'élèves basés sur les niveaux et le temps de leur contact avec le français comme langue étrangère.

En sélectionnant nos sujets, nous avons cherché à respecter les trois types de preuve de Jarvis et Pavlenko (2008). Or, à cause d'un manque de temps et d'écoles coopératives, nous n'étions pas capables d'être conforme à tous les types de preuve. Néanmoins, nous avons appliqué la théorie de Jarvis et Pavlenko de la meilleure façon possible.

Premièrement, les sujets sont tous néerlandais et ils apprennent tous le FLE dans une école aux Pays-Bas. Nous pouvons ainsi supposer que les sujets ont la même connaissance du néerlandais (langue maternelle) et du français comme langue étrangère à chaque niveau (1er, 3ème, 5ème année). En conséquence, nous respecterons le premier type de preuve : l'homogénéité intragroupe.

En deuxième lieu, pour une recherche sur le transfert, nous avons besoin de la congruence de la performance translinguistique (le deuxième type de preuve). Nous devons intégrer ce type de preuve dans notre recherche pour montrer que le comportement des sujets dans le FLE est motivé par l'usage du néerlandais. Nos sujets connaissent tous le néerlandais et le FLE, mais il y a également d'autres langues étrangères qu'ils apprennent à l'école. Par exemple, leur comportement dans le FLE peut aussi être influencé par leur connaissance de l'anglais ou de l'allemand. C'est pourquoi nous nous rendrons compte de cette connaissance d'autres langues étrangères en analysant nos résultats.

Finalement, l'hétérogénéité intergroupe devrait être intégrée dans notre recherche. Pour incorporer ce type de preuve, une comparaison entre deux ou plusieurs groupes de locuteurs de différentes langues devrait être réalisée. Pensez par exemple à une comparaison d'un groupe de locuteurs espagnols et d'un groupe de locuteurs italiens qui ont tous les deux la même connaissance du français comme langue étrangère. Cependant, en raison du temps limité et d'une limitation de nos moyens, notre recherche n'a malheureusement pas pu intégrer une recherche sur le FLE chez d'autres groupes de locuteurs. En conséquence, nous n'avons pas pu incorporer le dernier type de preuve.

## 4. Les résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats prépondérants de notre recherche. Nous aborderons les cinq catégories en examinant un ou plusieurs items pour chaque catégorie. De plus, nous visons à aborder les tendances générales dans les résultats. Il est important de notifier que les nombres de sujets peuvent différer pour les items de la tâche de production à cause des réponses inutilisables (comme une écriture impossible à déchiffrer). L'ensemble des résultats de notre expérience se trouvent en annexes IV et V.

### 4.1 Les phrases affirmatives

La phrase affirmative faisait partie de notre variable principale. Nous l'avons divisée en trois catégories : le temps simple au présent et au passé, et le temps composé au passé.

#### 4.1.1 Le temps simple au présent

La première catégorie de nos items était celle des phrases affirmatives au temps simple au présent. Pour ces items, les sujets ont une forte tendance à mettre le verbe à la deuxième place, ce qui correspond à la règle V2 en néerlandais. En analysant les résultats de la phrase « Demain Pierre vient » dans les tableaux 1 et 2, cette tendance devient plus claire :

*Tableau 1 - Tâche de production*

	<b>1<sup>ère</sup> année (45)</b>	<b>3<sup>ième</sup> année (29)</b>	<b>5<sup>ième</sup> année (16)</b>
<b>Demain Pierre vient</b>	3 (6,6%)	6 (20,6%)	13 (81,3%)
<b>*Demain vient Pierre</b>	42 (93,4%)	23 (79,4%)	3 (18,7%)

*Tableau 2 - Tâche de jugement*

*Demain vient Pierre	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ième</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ième</sup> année (20)</b>
<b>Correct</b>	32 (86,5%)	19 (59,4%)	5 (25,0%)
<b>Incorrect</b>	5 (13,5%)	13 (40,6%)	15 (75,0%)

Quant à la tâche de production, la plupart des sujets en première année (93,4%) préfèrent nettement la phrase « Demain vient Pierre » avec le verbe en deuxième position. Cette préférence continue en troisième année, vu qu'une majorité de 79,4% des sujets mettent toujours le verbe en deuxième position. La tendance change pour le groupe de la cinquième

année dont 81,3% des sujets choisissent l'ordre SVO en français. Les résultats de la tâche de jugement pour cette phrase confirment également qu'au début les sujets utilisent la règle V2 dans la phrase, tandis qu'en cinquième année la majorité des sujets rejettent cet ordre des mots néerlandais.

Nous observons cette tendance dans tous les items de cette catégorie. A propos de l'item « Demain l'été commence » dans la tâche de production, le changement de comportement des sujets se manifeste également en cinquième année. Or, la différence n'est pas assez significative : 60% pour l'ordre SVO par opposition à 40% pour la règle V2. Cette distinction diminue d'avantage lorsque nous regardons les résultats de la tâche de jugement : la moitié des sujets préfère l'ordre SVO tandis que l'autre moitié choisit la règle V2. Le groupe de sujets de la troisième année favorise en général toujours la règle V2 du néerlandais dans les items de cette catégorie. Néanmoins, cette tendance est infirmée par les résultats de l'item « Parfois mon père lit un livre ». Les réponses des sujets dans la tâche de production affirment la tendance, tandis que celles de la tâche de jugement montrent une acceptation de l'ordre SVO.

#### 4.1.2 Le temps simple au passé

L'autre catégorie par rapport aux phrases affirmatives était celle du temps simple au passé. En général, nous observons la même tendance que dans la catégorie des phrases affirmatives du temps composé au présent. Les groupes de la première et troisième année préfèrent la règle V2 dans la tâche de production, tandis que celui de la cinquième année rejette cet ordre néerlandais et applique l'ordre SVO du français. Voici un exemple de l'item « Lundi Pierre marchait dans la rue », qui reflète cette tendance dans les tableaux 3 et 4 :

*Tableau 3 - Tâche de production*

	1 <sup>ère</sup> année (39)	3 <sup>ème</sup> année (29)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>Lundi Pierre marchait dans la rue</b>	3 (7,7%)	17 (58,6%)	20 (100%)
<b>*Lundi marchait Pierre dans la rue</b>	32 (82,0%)	5 (17,2%)	0 (0,0%)
<b>*Lundi marchait dans la rue Pierre</b>	4 (10,3%)	5 (17,3%)	0 (0,0%)
<b>*Lundi Pierre dans la rue marchait</b>	0 (0,0%)	1 (3,5%)	0 (0,0%)

<b>*Lundi dans la rue marchait Pierre</b>	0 (0,0%)	1 (3,5%)	0 (0,0%)
---	----------	----------	----------

*Tableau 4 - Tâche de jugement*

*Lundi marchait Pierre dans la rue	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>Correct</b>	29 (78,4%)	16 (50,0%)	3 (15,0%)
<b>Incorrect</b>	8 (21,6%)	16 (50,0%)	17 (85,0%)

Comme le montrent les résultats dans les tableaux ci-dessus, nous avons affaire à la même tendance que celle dans la catégorie des phrases affirmatives au temps simple au présent. Or, il est remarquable que le groupe de la troisième année soit non seulement divisé de moitié dans la tâche de production, mais également dans celle de jugement.

Dans un autre item de cette catégorie, « En 1492 Colomb découvrait l'Amérique », les réponses des sujets de la troisième année ont aussi mené à des résultats intéressants. Dans la tâche de production, 60% des sujets appliquent le bon ordre en français alors que lorsqu'ils jugent la même phrase (qui est manipulée avec la règle V2), 68,8% des sujets répondent que cela est une phrase correcte.

#### **4.1.3 Le temps composé au passé**

Pour cette catégorie, les résultats des items étaient plus divers. Il existe toujours la même tendance que dans les autres catégories. Or, en analysant les réponses des sujets aux items de cette catégorie, on distingue deux moyens de répondre dans les groupes de la première et de la troisième année. Dans les deux groupes, la minorité a utilisé le bon ordre en français. Le reste du groupe a donné de nombreuses réponses différentes. Ce phénomène est présenté dans les tableaux 5 et 6, qui montrent les résultats de l'item « Hier ma mère cherché le chat » :

*Tableau 5 - Tâche de production*

	<b>1<sup>ère</sup> année (40)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>Hier ma mère a cherché le chat</b>	4 (10,0%)	8 (25,0%)	20 (100%)
<b>*Hier a ma mère le chat cherché</b>	18 (45,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

<b>*Hier a ma mère cherché le chat</b>	5 (12,5%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
<b>*Hier ma mère cherché a le chat</b>	3 (7,5%)	11 (34,4%)	0 (0,0%)
<b>*Hier cherché ma mère a le chat</b>	4 (10,0%)	7 (21,9%)	0 (0,0%)
<b>*Hier a cherché ma mère le chat</b>	1 (2,5%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
<b>*Hier a le chat ma mère cherché</b>	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier cherché a ma mère le chat</b>	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier ma mère le chat a cherché</b>	2 (5,0%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
<b>*Hier ma mère le chat cherché a</b>	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier cherché a le chat ma mère</b>	0 (0,0%)	3 (9,4%)	0 (0,0%)

*Tableau 6 - Tâche de jugement*

Hier ma mère a cherché le chat	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>Correct</b>	18 (48,6%)	25 (78,1%)	20 (100%)
<b>Incorrect</b>	19 (51,4%)	7 (21,9%)	0 (0,0%)

Nous constatons que surtout les sujets de la première année (45%) donnent la réponse qui correspond à son équivalent néerlandais (*\*Hier a ma mère le chat cherché*). Par contre, les sujets de la troisième année n'utilisent pas du tout cet ordre néerlandais dans la phrase. Ils ont plutôt une préférence les phrases « Hier ma mère cherché a le chat » (34,4%) et « Hier cherché ma mère a le chat » (21,9%). De plus, la plupart des sujets de la troisième année (78,1%) ont indiqué que « Hier ma mère a cherché le chat » est une bonne phrase. Cependant, quand nous regardons les résultats de la tâche de production, nous voyons que seulement 25% des sujets a produit cette phrase de façon correcte.

Nous trouvons cette division entre les réponses également avec les autres items dans cette catégorie. Par exemple dans « Hier Jean a mangé les fraises », la partie « a mangé » est placée partout dans la phrase. Certains sujets respectent « a mangé » comme un ensemble,

mais d'autres partagent cette forme du passé composé en deux et donnent à chaque partie une place différente dans la phrase (par exemple dans \* *Hier a ma mère cherché le chat* ou dans \**Hier a Jean mangé les fraises*). Les résultats du groupe de la cinquième année sont largement en opposition avec le reste. Tous les sujets de ce groupe ont appliqué l'ordre français dans la tâche de production et également dans celle de la production.

## 4.2 Les subordonnées

La subordonnée était l'autre variable principale dans notre recherche. Nous l'avons divisée en deux catégories : celle du temps simple au présent et celle du temps composé au passé.

### 4.2.1 Le temps simple au présent

En général, les sujets de la première et de la troisième année appliquent l'ordre SOV du néerlandais dans les subordonnées en français. Hormis les réponses dans le bon ordre français ou dans un ordre des mots SOV, les résultats sont assez divers dans cette catégorie. Dans les tableaux 7 et 8, nous voyons la phrase « Je vois que Louise mange une pomme », qui est un bon exemple de cette diversité dans les résultats :

Tableau 7 - Tâche de production

	1 <sup>ère</sup> année (39)	3 <sup>ème</sup> année (32)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>Je vois que Louise mange une pomme</b>	11 (28,2%)	23 (71,9%)	20 (100%)
<b>*Je vois que Louise une pomme mange</b>	22 (56,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>Je vois qu'une pomme mange Louise</b>	2 (5,1%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois qu'une pomme Louise mange</b>	2 (5,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois que mange Louise une pomme</b>	2 (5,1%)	3 (9,4%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois que mange une pomme Louise</b>	0 (0,0%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)

Tableau 8 - Tâche de jugement

*Je vois que Louise une pomme mange	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ème</sup> année (32)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>Correct</b>	27 (73,0%)	8 (25,0%)	0 (0,0%)
<b>Incorrect</b>	10 (27,0%)	24 (75,0%)	20 (100%)

Dans la tâche de production, les sujets de la première année préfèrent l'ordre SOV du néerlandais dans la subordonnée. Nous retrouvons cette préférence dans la tâche de jugement, où 73,0% des sujets acceptent cet ordre dans la subordonnée. Au contraire, les sujets de la troisième année n'utilisent pas l'ordre SOV dans leurs réponses. La majorité (71,9%) met les

phrases dans l'ordre des mots français. Les autres sujets produisent des phrases assez différentes en mettant le verbe dans la plupart des cas en première position ou en dernière position (\**Je vois que mange Louise une pomme* et \**Je vois que Louise une pomme mange*). Ces tendances des groupes de la première et de la troisième année n'affectent guère les sujets de la cinquième année, qui ont tous appliqué l'ordre français dans les subordinées.

#### 4.2.2 Le temps composé au passé

La dernière catégorie est celle du temps composé au passé dans les subordinées. Dans cette catégorie, les réponses étaient très différentes dans les groupes de la première et de la troisième année. Dans les tableaux 9 et 10 nous présentons les résultats de l'item « Je pense que Jean a mangé la baguette », pour montrer la différence des résultats :

Tableau 9 - Tâche de production

	1 <sup>ère</sup> année (40)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Je pense que Jean a mangé la baguette</b>	3 (7,5%)	8 (25,0%)	20 (100%)
<b>*Je pense que Jean la baguette a mangé</b>	21 (52,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que Jean a la baguette mangé</b>	6 (15,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a Jean mangé la baguette</b>	3 (7,5%)	2 (6,2%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a Jean la baguette mangé</b>	3 (7,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que Jean mangé a la baguette</b>	1 (2,5%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que Jean la baguette mangé a</b>	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que Jean mangé a la baguette</b>	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que mangé a la baguette Jean</b>	1 (2,5%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que mangé la baguette a Jean</b>	0 (0,0%)	10 (31,3%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que mangé Jean a la baguette</b>	0 (0,0%)	4 (12,5%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a mangé la baguette Jean</b>	0 (0,0%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)

Tableau 10 - Tâche de jugement

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
*Je pense que Jean la baguette a mangé			
<b>Correct</b>	22 (59,5%)	9 (28,1%)	0 (0%)
<b>Incorrect</b>	15 (40,5%)	23 (71,9%)	20 (100%)

Environ la moitié des sujets de la première année (52,5%) appliquent l'ordre SOV du néerlandais dans la subordinée. Les autres réponses sont nombreuses et varient assez.

Il est frappant que les sujets de la troisième année n'utilisent pas l'ordre SOV de nouveau dans la subordonnée. Ils appliquent plutôt des ordres qui diffèrent encore plus de ceux du groupe de la première année. Par exemple, 31,3% des sujets de la troisième année ont mis la phrase « Je pense que mangé la baguette a Jean », tandis que 0% des sujets de la première année ont utilisé cet ordre des mots. De plus, dans la tâche de production, 25% des sujets ont construit une phrase dans l'ordre français, mais dans la tâche de jugement 71,9% des sujets refusent la phrase « Je pense que Jean la baguette a mangé ». Finalement, le groupe de la cinquième année appliquent seulement l'ordre français et ne semblent pas être confrontés à des difficultés avec la formation des subordonnées en français.

A présent que nous avons présenté les tendances générales dans nos résultats, nous entrerons plus dans les détails dans le chapitre suivant.

## **5. Discussion**

Par-dessus tout, il est évident que nos sujets, surtout ceux de la première et de la troisième année, ont de la difficulté avec l'ordre des mots en français dans les phrases affirmatives et dans les subordonnées. Notre recherche avait pour objectif d'examiner dans quelle mesure la l'ordre des mots en néerlandais a une influence sur l'apprentissage du FLE des apprenants néerlandais. Les résultats de notre expérience montrent entre autres que le comportement des sujets peut assez varier et que nous avons affaire à plusieurs tendances.

Dans ce chapitre, nous aborderons de façon détaillée nos interprétations des résultats et nous vérifierons ou falsifierons nos hypothèses.

### **5.1 Les phrases affirmatives**

#### **5.1.1 Le temps simple au présent et au passé**

Dans cette catégorie, nous voyons clairement la préférence des sujets de la première et de la troisième année pour l'application de la règle V2 dans les phrases françaises. Nous observons la présence de l'influence du néerlandais dans des items tels que « Parfois mon père lit un livre » et « Lundi Pierre marchait dans la rue » qui sont transformés en des phrases affirmatives contenant la règle V2 du néerlandais. Nous remarquons cette tendance non seulement dans la tâche de production, mais également dans celle de jugement. Les sujets de la cinquième année ont généralement peu de difficultés avec l'ordre français dans les phrases, mais dans cette catégorie plusieurs sujets ont appliqué la règle V2 en français. Le fait que les sujets ont une forte propension à mettre le verbe en deuxième position est selon nous une indication pour le transfert négatif du néerlandais. Cette tendance diminue au fil des années, vu que le groupe de la cinquième année préfère l'ordre français dans la plupart des cas. Notre première hypothèse est ainsi vérifiée par nos résultats.

#### **5.1.2 Le temps composé au passé**

Les résultats de cette catégorie illustrent une influence moins présente de la règle V2 du néerlandais. Les sujets de la première année ont également recours à l'ordre néerlandais dans les phrases affirmatives au temps composé au passé. Un exemple de ce phénomène est la phrase « Hier a Jean mangé les fraises » dans laquelle l'auxiliaire du passé composé « a » est mis en deuxième position selon la règle V2 du néerlandais.

Or, dans les réponses du groupe de la troisième année nous ne retrouvons pas cette tendance. A part la minorité qui choisit l'ordre français, les autres sujets donnent des réponses

qui diffèrent considérablement. Certaines réponses qui semblent aléatoires au début deviennent plus logiques quand nous les examinons de plus près. Les phrases « Hier cherché ma mère a le chat » et « Hier cherché a le chat ma mère » sont des exemples. Le fait de placer le participe passé en deuxième position semble étrange. Pourtant, il y a trois possibilités qui peuvent expliquer cette préférence. Premièrement, en néerlandais la distinction entre le passé composé et l'imparfait n'est pas si stricte qu'en français. Il est possible que les sujets de la troisième année aient traduit « cherché » par l'imparfait en néerlandais, après cela ils ont mis « cherché » en deuxième position selon la règle V2 en néerlandais. Si cela est le cas, il est assez frappant que les sujets de la première année ne raisonnent guère de cette façon. En deuxième lieu, il est également probable que les sujets soient confondus par rapport au passé composé. Ils savent que le français connaît un ordre des mots différent que le néerlandais, mais ils n'ont pas encore acquis l'ordre français de façon correcte. Cela pourrait être la raison pour laquelle ils ont mis « cherché a » et non pas « a cherché ». Dernièrement, un ordre des mots récurrent est celui dans les phrases « Hier cherché ma mère a le chat » et « Hier mangé Jean a les fraises ». Ce qui frappe est le placement de l'auxiliaire avant le complément d'objet direct. Une raison pour ce placement pourrait être que les sujets pensent que l'auxiliaire « a » fonctionne comme une préposition (ce qui n'est pas possible en français).

Quant à les sujets de la cinquième année, ils choisissent tous l'ordre français dans les deux tâches. C'est pourquoi notre hypothèse est partiellement vérifiée. Nous nous attendions à des réponses comme « La semaine dernière, mon frère a une chanson chanté » qui montrent le transfert négatif du néerlandais. Il y a de telles réponses, mais il se manifeste également une autre tendance dans la troisième année. Finalement, dans cette catégorie le transfert diminue aussi au fil des années, comme nous avons prévu.

## **5.2 Les subordonnées**

### **5.2.1 Le temps simple au présent**

Dans la catégorie de la subordonnée au temps simple au présent, nous voyons la même tendance que dans les catégories des affirmatives pour les sujets de la première et de la troisième année. Les sujets de la première année ont recours à l'ordre SOV du néerlandais dans les subordonnées (*\*Je vois que Louis une pomme mange*). Une autre tendance dans cette catégorie est que le verbe est placé soit au début soit à la fin de la phrase. Un placement du verbe en dernière position dans la subordonnée peut correspondre à l'ordre SOV du néerlandais. En revanche, certains sujets mettent le verbe en première position

(par exemple dans *\*Je vois que mange Louise une pomme*) ce qui est assez difficile à motiver. Les langues connues chez nos sujets ne permettent également pas cet ordre dans la subordonnée. Probablement, d'autres facteurs ont contribué à créer cette tendance énigmatique.

De nouveau, le groupe de la cinquième année a respecté l'ordre français. Nos résultats vérifient l'hypothèse par rapport au transfert négatif de l'ordre SOV dans le groupe de la première année. Par contre, notre hypothèse est falsifiée par les résultats des sujets de la troisième année qui ont une tendance différente et difficile à motiver.

Dans cette catégorie, nous retrouvons de nouveau cette évolution des compétences des sujets au fil des années concernant l'application de l'ordre français.

### **5.2.2 Le temps composé au passé**

Dans la subordonnée au temps composé au passé, les résultats montrent le même effet que dans la catégorie de la subordonnée au temps simple au présent. Il est frappant que les sujets de la troisième année mettent également le participe passé en première position dans la subordonnée, comme dans « Je pense que mangé la baguette a Jean ». Ce genre de réponses est aussi énigmatique que dans l'autre catégorie des subordonnées. Finalement, le groupe de la cinquième année appliquent toujours seulement l'ordre français. Les résultats vérifient notre hypothèse à propos du groupe de la première année qui donnent des réponses comme « Je pense que Jean les fraises a mangé / mangé a ». Par contre, les sujets de la troisième année ont choisi des réponses auxquelles nous ne nous attendions pas, comme « Je pense que a Jean mangé la baguette » et « Je crois que a Louise vu le film ». Il est possible que dans ces cas, l'auxiliaire « a » ne soit pas considéré comme tel par les sujets de la troisième année, mais plutôt comme une préposition (qui n'existe pas en français). Or, nous ne sommes pas complètement sûres de la raison pour laquelle ils ont mis ces réponses.

En discutant de nos résultats, nous avons montré que les sujets ont de la difficulté à apprendre l'ordre des mots en français et que cet apprentissage peut être influencé par la règle V2 du néerlandais. Nous avons également découvert de nouvelles tendances auxquelles nous ne nous attendions pas. Comme indiqué dans le chapitre Méthodologie, nous n'avons malheureusement pas pu incorporer tous les 3 types de preuves selon la théorie de Jarvis et Pavlenko (2008) en raison du temps limité et d'une limitation de nos moyens. Cependant, nos résultats relèvent des tendances intéressantes chez les apprenants néerlandais du FLE.

Pour obtenir plus de clarté concernant les nombreuses réponses dans certaines catégories, d'autres recherches devront être réalisées qui pourront prendre en considération d'autres facteurs importants dans l'apprentissage du FLE des élèves néerlandais.

## 6. Conclusion

L'objectif de notre recherche était d'étudier l'influence de la syntaxe du néerlandais sur l'apprentissage des apprenants néerlandais de l'ordre des mots des phrases affirmatives et des subordonnées en FLE, en réalisant une expérience comportant deux tâches. En général, nous nous attendions au transfert négatif pendant la première et troisième année et à une diminution de ce transfert dans la cinquième année. Nous avons vu qu'il existe du transfert négatif du néerlandais dans des phrases affirmatives et des subordonnées en français. Or, les résultats de notre recherche ont également révélé d'autres tendances intéressantes. Par conséquent, nos hypothèses sont partiellement vérifiées.

Nous avons observé l'influence de la règle V2 en néerlandais notamment chez les sujets de la première année, et ce dans chaque catégorie. Ce groupe avait le plus recours au néerlandais de tous les groupes. Il ressort de nos résultats que les apprenants du FLE utilisent dans la plupart des cas le néerlandais pour former des phrases affirmatives et des subordonnées en français.

L'influence de la syntaxe du néerlandais subit un changement au niveau de la troisième année. Les réponses de ces sujets variaient considérablement. Il existe plus de variation dans le choix des réponses qu'en première année. Certains sujets préféraient l'ordre des mots français ou celui du néerlandais, mais la majorité a choisi d'autres ordres. Nous avons ainsi constaté qu'il existe du transfert négatif du néerlandais dans la troisième année. Toutefois, nous avons découvert d'autres tendances dans cette variation des réponses, comme l'influence du temps verbaux du néerlandais. Or, il y a également des tendances qui sont probablement provoquées par d'autres facteurs par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère (comme la connaissance d'autres langues étrangères) qui n'étaient pas inclus dans notre recherche.

De plus, notre recherche a montré que l'influence du transfert et d'autres facteurs diminue après plusieurs années lors du processus de l'apprentissage. La preuve de cette diminution de l'influence se dessine dans les résultats des sujets de la cinquième année. Ils n'étaient guère confrontés à des difficultés dans l'expérience.

Or, pour développer une image plus complète du transfert et d'autres influences qui jouent un rôle dans l'apprentissage du FLE, d'autres recherches – qui incluront les effets éventuels d'autres facteurs - devront être menées. En outre, pour obtenir un meilleur aperçu de ce phénomène fascinant, il sera nécessaire de réaliser d'autres études sur le transfert dans d'autres branches linguistiques.

## **Bibliographie**

ANGELIS, Gessica De, *Third or Additional Language Acquisition*, Multilingual Matters LTD, 2007.

GLEDHILL, Christopher, *Fundamentals of French Syntax*, Muenchen, LINCOM Coursebooks in Linguistics, 2003.

HULK, Aafke, « Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French », *Second Language Research*, vol. 7, no. 1., 1991, pp. 1-34.

JARVIS, Scott, PAVLENKO, Aneta, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, Routledge, 2008.

KRASHEN, Stephen D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press Inc., 1982.

ODLIN, Terence, *Language Transfer – Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, 1989.

ROWLETT, Paul, *The Syntax of French*, Cambridge University Press, 2007.

SAVILLE-TROIKA, Muriel, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 2012.

WIT, Petra de, DOETJES, Jenny, GRYLLIA, Stelle, « Vragen stellen in het Frans: het gedrag van Nederlandse T2-leerders », *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, vol.82, no.2, 2009, pp.45-56.

ZWART, Jan-Wouter, *The Syntax of Dutch*, Cambridge University Press, 2011.

## Annexe I

### Woordenlijst

#### A

a – (hij/zij/het) heeft  
Amérique – Amerika  
aux – in

#### B

baguette – stokbrood

#### C

chanson – lied  
chanté – gezongen  
chat – kat  
cherché - gezocht  
Colomb – Columbus  
commence – (hij/zij/het)  
begint  
crois – (ik) geloof

#### D

dans – in  
découvrait – (hij/zij/het)  
ontdekte  
demain – morgen  
dernière – laatste,  
afgelopen

#### E

en – in  
est – (hij/zij/het) is  
été – zomer

#### F

fille – meisje  
film – film  
fraises – aardbeien  
frère – broer

#### G

gens – mensen

#### H

hier – gisteren

#### L

lit – (hij/zij/het) leest  
livre – boek  
lundi – maandag

#### M

ma – mijn  
maison – huis  
mange – (hij/zij/het) eet  
mangé – gegeten  
marchait – (hij/zij/het) liep  
mère – moeder  
moins (de) – minder  
mon – mijn

#### N

néerlandaise –  
Nederlands

#### P

parfois – soms  
Pays-Bas – Nederland  
pense – (ik) denk  
père – vader  
planté – geplant  
pomme – appel

#### Q

que - dat

#### R

regarde – (hij/zij/het) kijkt  
répare – (hij/zij/het)  
repareert  
rouge(s) – rood

#### S

semaine – week  
sont – (zij) zijn

#### T

tulipes – tulpen

#### V

vient – (hij/zij/het) komt  
vivaient – (zij) leefden  
vois – (ik) zie  
voisin – buurman  
voiture - auto  
vu – gezien

## **Annexe II<sup>16</sup>**

1. Demain Pierre vient
2. Demain l'été commence
3. Parfois mon père lit un livre
  
4. Hier Jean a mangé les fraises
5. Hier ma mère a cherché le chat
6. La semaine dernière mon frère a chanté une chanson
  
7. Lundi Pierre marchait dans la rue
8. En 1999 moins de gens vivaient aux Pays-Bas
9. En 1492 Colomb découvrait l'Amérique
  
10. Je pense que Jean a mangé la baguette
11. Je crois que Louise a vu le film
12. Je pense que mon voisin a planté des tulipes
  
13. Je pense que Marie regarde un film
14. Je vois que Louis mange une pomme
15. Je vois que mon père répare la voiture
  
16. La maison est rouge
17. Anne est une fille néerlandaise
18. Les fraises sont rouges

---

<sup>16</sup> Les items sont présentés selon leur catégorie.

### **Annexe III<sup>17</sup>**

1. Parfois lit mon père un livre
2. Je pense que mon voisin a planté des tulipes
3. Demain vient Pierre
4. La semaine dernière mon frère a chanté une chanson
5. Je crois que Louise a vu le film
6. Les fraises sont rouges
7. Hier a Jean mangé les fraises
8. Je pense que Jean la baguette a mangé
9. Anne est une fille néerlandaise
10. Hier ma mère a cherché le chat
11. La maison est rouge
12. Demain commence l'été
13. Lundi marchait Pierre dans la rue
14. Je vois que mon père répare la voiture
15. En 1999 vivaient moins de gens aux Pays-Bas
16. Je vois que Louise une pomme mange
17. En 1492 Colomb découvrait l'Amérique
18. Je pense que Marie un film regarde

---

<sup>17</sup> Les items sont présentés selon leur apparition dans la troisième tâche de l'expérience

## Annexe VI<sup>18</sup>

Hier Jean a mangé les fraises

	1 <sup>ère</sup> année (36)	3 <sup>ème</sup> année (31)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>Hier Jean a mangé les fraises</b>	2 (5,5%)	7 (22,6%)	20 (100,0%)
<b>*Hier a Jean les fraises mangé</b>	27 (75,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier a Jean mangé les fraises</b>	2 (5,5%)	4 (12,9%)	0 (0,0%)
<b>*Hier a mangé Jean les fraises</b>	1 (2,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier a mangé les fraises Jean</b>	1 (2,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier a les fraises mangé Jean</b>	1 (2,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Hier mangé Jean a les fraises</b>	1 (2,8%)	7 (22,6%)	0 (0,0%)
<b>*Hier mangé les fraises a Jean</b>	1 (2,8%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)
<b>*Hier mangé a Jean les fraises</b>	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Hier Jean les fraises a mangé</b>	0 (0,0%)	4 (12,9%)	0 (0,0%)
<b>*Hier Jean mangé a les fraises</b>	0 (0,0%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)
<b>*Hier les fraises a mangé Jean</b>	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Hier les fraises a Jean mangé</b>	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Hier les fraises mangé a Jean</b>	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)

En 1999 moins de gens vivaient aux Pays-Bas

	1 <sup>ère</sup> année (43)	3 <sup>ème</sup> année (32)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>En 1999 moins de gens vivaient aux Pays-Bas</b>	2 (4,5%)	4 (12,5%)	18 (90,0%)
<b>*En 1999 vivaient moins de gens aux Pays-Bas</b>	21 (47,7%)	24 (75,0%)	1 (5,0%)
<b>*En 1999 vivaient aux Pays-Bas moins de gens</b>	15 (34,1%)	2 (6,3%)	0 (0,0%)
<b>*En 1999 moins de gens aux Pays-Bas vivaient</b>	2 (4,5%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
<b>*En 1999 aux Pays-Bas vivaient moins de gens</b>	3 (6,8%)	1 (3,1%)	1 (5,0%)
<b>*En 1999 aux Pays-Bas moins de gens vivaient</b>	1 (2,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

<sup>18</sup> Les résultats des items sont présentés selon leur apparition dans l'expérience. Les tableaux déjà intégrés dans le quatrième chapitre et les résultats des items de remplissage ne sont pas montrés dans cette annexe.

Je crois que Louise a vu le film

	1 <sup>ère</sup> année (41)	3 <sup>ème</sup> année (31)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>Je crois que Louise a vu le film</b>	5 (12,2%)	5 (16,1%)	20 (100,0%)
<b>*Je crois que Louise le film a vu</b>	23 (56,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que Louise a le film vu</b>	4 (9,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que Louise vu a le film</b>	1 (2,4%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que a Louise le film vu</b>	1 (2,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que a Louise vu le film</b>	3 (7,3%)	4 (12,9%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que a le film vu Louise</b>	1 (2,4%)	4 (12,9%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que a vu le film Louise</b>	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que a vu Louise le film</b>	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que vu Louise a le film</b>	1 (2,4%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que vu le film a Louise</b>	0 (0,0%)	8 (25,8%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que le film a vu Louise</b>	1 (2,4%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que le film Louise a vu</b>	1 (2,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je crois que le film vu a Louise</b>	0 (0,0%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)

Je pense que Marie regarde un film

	1 <sup>ère</sup> année (41)	3 <sup>ème</sup> année (31)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>Je pense que Marie regarde un film</b>	14 (34,1%)	20 (64,5%)	20 (100,0%)
<b>*Je pense que Marie un film regarde</b>	20 (48,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que regarde Marie un film</b>	5 (12,2%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que regarde un film Marie</b>	2 (4,9%)	8 (25,8%)	0 (0,0%)

En 1492 Colomb découvrait l'Amérique

	1 <sup>ère</sup> année (38)	3 <sup>ème</sup> année (30)	5 <sup>ème</sup> année (20)
<b>En 1492 Colomb découvrait l'Amérique</b>	12 (31,6%)	18 (60,0%)	18 (90,0%)
<b>*En 1492 découvrait Colomb l'Amérique</b>	19 (50,0%)	7 (23,3%)	0 (0,0%)

<b>*En 1492 découvrait l'Amérique Colomb</b>	4 (10,5%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)
<b>*En 1492 Colomb l'Amérique découvrait</b>	2 (5,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>En 1492 l'Amérique découvrait Colomb</b>	1 (2,6%)	4 (13,4%)	2 (10%)

Demain commence l'été

	<b>1<sup>ère</sup> année (45)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (31)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>Demain l'été commence</b>	16 (35,5%)	4 (12,9%)	12 (60,0%)
<b>*Demain commence l'été</b>	29 (64,5%)	27 (87,1%)	8 (40,0%)

La semaine dernière mon frère a chanté une chanson

	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (30)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>La semaine dernière mon frère a chanté une chanson</b>	4 (10,8%)	7 (23,3%)	20 (100,0%)
<b>*La semaine dernière a mon frère une chanson chanté</b>	12 (32,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière a mon frère chanté une chanson</b>	3 (8,1%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière a chanté une chanson mon frère</b>	2 (5,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière a chanté mon frère une chanson</b>	1 (2,7%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière chanté mon frère a une chanson</b>	2 (5,4%)	5 (16,7%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière chanté une chanson mon frère a</b>	1 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière chanté une chanson a mon frère</b>	1 (2,7%)	6 (20,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière chanté a une chanson mon frère</b>	1 (2,7%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière mon frère chanté a une chanson</b>	1 (2,7%)	9 (30,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière mon frère a une chanson chanté</b>	3 (8,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

<b>*La semaine dernière mon frère une chanson a chanté</b>	1 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière une chanson a mon frère chanté</b>	1 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière une chanson a chanté mon frère</b>	1 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière une chanson chanté a mon frère</b>	2 (5,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*La semaine dernière une chanson mon frère a chanté</b>	1 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Je vois que mon père répare la voiture

	<b>1<sup>ère</sup> année (41)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (31)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>Je vois que mon père répare la voiture</b>	16 (39,0%)	20 (64,5%)	20 (100,0%)
<b>*Je vois que mon père la voiture répare</b>	16 (39,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois que la voiture répare mon père</b>	4 (9,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois que la voiture mon père répare</b>	1 (2,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois que répare mon père la voiture</b>	3 (7,3%)	5 (16,1%)	0 (0,0%)
<b>*Je vois que répare la voiture mon père</b>	1 (2,4%)	6 (19,4%)	0 (0,0%)

Parfois mon père lit un livre

	<b>1<sup>ère</sup> année (38)</b>	<b>3<sup>ème</sup> année (31)</b>	<b>5<sup>ème</sup> année (20)</b>
<b>Parfois mon père lit un livre</b>	11 (28,9%)	22 (71,0%)	20 (100,0%)
<b>*Parfois lit mon père un livre</b>	18 (47,4%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Parfois un livre lit mon père</b>	3 (7,9%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Parfois un livre mon père lit</b>	3 (7,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Parfois mon père un livre lit</b>	2 (5,3%)	5 (16,1%)	0 (0,0%)
<b>*Parfois lit un livre mon père</b>	1 (2,6%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)

Je pense que mon voisin a planté des tulipes

	1 <sup>ère</sup> année (35)	3 <sup>ième</sup> année (31)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Je pense que mon voisin a planté des tulipes</b>	2 (5,7%)	7 (22,6%)	20 (100,0%)
<b>*Je pense que mon voisin des tulipes a planté</b>	14 (40,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que mon voisin a des tulipes planté</b>	3 (8,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que mon voisin planté a des tulipes</b>	5 (14,2%)	9 (29,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que mon voisin des tulipes planté a</b>	1 (2,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a mon voisin planté des tulipes</b>	2 (5,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a planté des tulipes mon voisin</b>	1 (2,9%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a planté mon voisin des tulipes</b>	1 (2,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que a mon voisin des tulipes planté</b>	1 (2,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que planté a mon voisin des tulipes</b>	1 (2,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que planté mon voisin a des tulipes</b>	2 (5,7%)	5 (16,1%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que planté des tulipes a mon voisin</b>	0 (0,0%)	9 (29,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que des tulipes a mon voisin planté</b>	1 (2,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>*Je pense que des tulipes mon voisin a planté</b>	1 (2,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

## Annexe V<sup>19</sup>

\*Parfois lit mon père un livre

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	33 (89,9%)	6 (18,75%)	1 (5,0%)
<b>Incorrect</b>	4 (10,8%)	26 (81,25%)	19 (95,0%)

Je pense que mon voisin a planté des tulipes

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	12 (32,4%)	22 (68,75%)	20 (100,0%)
<b>Incorrect</b>	25 (67,6%)	10 (31,25%)	0 (0,0%)

La semaine dernière mon frère a chanté une chanson

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	17 (45,9%)	20 (62,5%)	20 (100,0%)
<b>Incorrect</b>	20 (54,1%)	12 (37,5%)	0 (0,0%)

Je crois que Louise a vu le film

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	10 (27,0%)	17 (53,1%)	20 (100,0%)
<b>Incorrect</b>	27 (73,0%)	15 (46,9%)	0 (0,0%)

\*Hier a Jean mangé les fraises

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	13 (35,1%)	10 (31,25%)	0 (0,0%)
<b>Incorrect</b>	24 (64,9%)	22 (68,75%)	20 (100,0%)

\*Demain commence l'été

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	23 (62,2%)	27 (84,4%)	10 (50,0%)
<b>Incorrect</b>	14 (37,8%)	5 (15,6%)	10 (50,0%)

Je vois que mon père répare la voiture

	1 <sup>ère</sup> année (37)	3 <sup>ième</sup> année (32)	5 <sup>ième</sup> année (20)
<b>Correct</b>	18 (48,6%)	21 (65,6%)	20 (100%)
<b>Incorrect</b>	19 (51,4%)	11 (34,4%)	0 (0,0%)

<sup>19</sup> Les résultats des items sont présentés selon leur apparition dans l'expérience. Les tableaux déjà intégrés dans le quatrième chapitre et les résultats des items de remplissage ne sont pas montrés dans cette annexe.

\*En 1999 vivaient moins de gens aux Pays-Bas

	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ième</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ième</sup> année (20)</b>
<b>Correct</b>	19 (51,4%)	28 (87,5%)	4 (20%)
<b>Incorrect</b>	18 (48,6%)	4 (12,5%)	16 (80%)

En 1492 Colomb découvrait l'Amérique

	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ième</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ième</sup> année (20)</b>
<b>Correct</b>	19 (51,4%)	22 (68,8%)	19 (95,0%)
<b>Incorrect</b>	18 (48,6%)	10 (31,2%)	1 (5,0%)

\*Je pense que Marie un film regarde

	<b>1<sup>ère</sup> année (37)</b>	<b>3<sup>ième</sup> année (32)</b>	<b>5<sup>ième</sup> année (20)</b>
<b>Correct</b>	21 (56,8%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)
<b>Incorrect</b>	16 (43,2%)	27 (84,4%)	20 (100,0%)