

« Mevrouw, ik heb 6 jaar in Frankrijk  
gewoont, dus mijn frans is heel goet »

---

Sur le degré d'influence de l'apprentissage d'une  
seconde langue sur la maîtrise de la compétence écrite  
de la langue maternelle

Mémoire de bachelor

Sophie Roothans

s4256875

Université Radboud de Nimègue

Département de langues et cultures romanes – Français

Prof. dr. H. Jacobs

Dr. D. Nouveau

## Table des matières

<u>Introduction</u>	p. 3
<u>1. Cadre théorique</u>	p. 6
<u>1.1 Qu'est-ce que le bilinguisme</u>	p. 6
<u>1.2 Les différents types de bilinguisme</u>	p. 7
<u>1.3 Le rôle des parents</u>	p. 9
<u>1.4 La « période critique »</u>	p. 11
<u>1.5 L'attrition</u>	p. 13
<u>2. Méthodologie</u>	p. 14
<u>2.1 Méthode</u>	p. 14
<u>2.1.1 Travail d'écriture</u>	p. 15
<u>2.1.2 Interview</u>	p. 15
<u>2.2 Participants</u>	p. 16
<u>3. Résultats et analyse des résultats</u>	p. 17
<u>3.1 Hypothèse</u>	p. 18
<u>3.2 Résultats des interviews</u>	p. 17
<u>3.3 Analyse des résultats</u>	p. 22
<u>3.3.1 Nombre et types de fautes</u>	p. 22
<u>3.3.2 Relation entre la maîtrise du néerlandais et du français</u>	p. 24
<u>3.3.3 Relation entre le niveau les individus et leurs camarades de classe</u>	p. 26
<u>Conclusion</u>	p. 29
<u>Bibliographie</u>	p. 31
<u>L'annexe</u>	p. 33

## Introduction

En tant que professeur de français dans un lycée néerlandais, nous entendons régulièrement cette remarque: « Mevrouw, ik heb 6 jaar in frankrijk gewoont, dus mijn Frans is heel goet ». Il n'est pas bizarre quand on entend dire un cours plus tard que cet élève a chaque semaine une leçon privée d'un professeur de néerlandais. Il paraît très intéressant quand un élève vous dit qu'il est bilingue, mais a-t-il vraiment une avance par rapport aux enfants monolingues ?

Plusieurs scientifiques se sont penchés sur le phénomène du « bilinguisme », mais les descriptions varient. La seule ressemblance entre toutes ces descriptions est le fait qu'une personne bilingue maîtrise deux langues. Sur la vraie définition du verbe « maîtriser », les avis des scientifiques sont partagés. Un scientifique pense qu'un bilingue est une personne qui maîtrise les deux langues comme deux langues maternelles, tandis que l'autre pense qu'un bilingue est simplement « moins bilingue » qu'un autre. Un autre sujet de discussion est l'avantage d'être bilingue. D'une part, on a les scientifiques qui considèrent être bilingue comme un grand avantage. Selon eux, le bilinguisme serait bénéfique pour le cerveau, cela veut dire qu'une personne bilingue aurait par exemple plus de flexibilité mentale (Abdelilah-Bauer, 2014). D'autre part, on a les scientifiques comme Köpke (Köpke, 1999), qui sont plus critiques à l'égard du bilinguisme. Ils jettent une nouvelle lumière sur le bilinguisme en signalant par exemple le phénomène de l'attrition. Ce terme est utilisé pour indiquer l'érosion progressive de la maîtrise d'une langue qui n'est plus suffisamment pratiquée et montre que le bilinguisme peut aussi causer des désavantages.

Bien qu'il existe déjà énormément d'études sur ce sujet, nous voudrions étudier ce phénomène du bilinguisme dans une toute autre perspective. À l'école, nous remarquons quotidiennement des élèves bilingues qui se battent contre l'une ou l'autre de ses langues. Il arrive par exemple qu'un élève bilingue néerlandais-français, qui a vécu pendant 7 années en France, doit se donner plus de la peine pour le français qu'un élève monolingue néerlandais. Cet élève trouve l'orthographe des mots français très difficile, il les écrit comme on les prononce. Ce bilinguisme est dans ce cas-ci, dans le domaine de la compétence écrite, un grand désavantage, vu qu'un enfant monolingue néerlandais n'est pas incommodé par ce passé, il ne connaît pas encore la prononciation des mots français donc il entre le cours de français « vide », sans bagages. Un autre élève a vécu pendant 6 années en France et il a pris du retard pour le néerlandais. Chaque semaine, il a une leçon privée d'un professeur de néerlandais pour rattraper ce retard. Il existe beaucoup de ces cas problématiques, qui peuvent

être causés par une acquisition incomplète d'une langue, mais aussi par le phénomène de l'attrition. Ces cas-ci révèlent probablement des acquisitions incomplètes, vu que ces enfants sont des bilingues précoces, qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre une langue donnée à l'âge indiqué, à cause d'un input réduit et insuffisant (Montrul 2008). Ces observations à l'école nous ont inspiré à faire une étude sur l'influence de l'apprentissage d'une seconde langue sur la langue maternelle. Nous allons étudier l'influence de l'apprentissage du français sur la maîtrise de la compétence écrite du néerlandais chez nos élèves. Nous étudierons cela de différentes façons, on étudie par exemple la méthode de l'apprentissage du français et la durée de l'exposition à la langue maternelle et à la seconde langue.

À présent, il n'existe pas encore une étude concrète appliquée aux élèves bilingues néerlandais-français de différents niveaux. Nous allons combler cette lacune en faisant une recherche avec la participation de sept élèves bilingues, après avoir défini le bilinguisme avec pour but essentiel de pouvoir mieux indiquer le degré d'influence de différents aspects qui pourraient attribuer éventuellement à l'érosion progressive de la maîtrise de la compétence écrite du néerlandais chez les élèves néerlandais.

La question qu'il faut se poser et que nous traiterons dans ce mémoire est la suivante : *Quel est le degré d'influence de l'apprentissage d'une seconde langue (le français) sur la maîtrise de la compétence écrite de la langue maternelle (le néerlandais) ?* À l'aide des interviews et des travaux écrits de sept élèves bilingues néerlandais-français, nous tenterons d'indiquer le degré d'influence de l'apprentissage du français sur la compétence écrite dans la langue néerlandaise. Nous étudierons les compétences écrites dans la langue néerlandaise et française de nos sept participants à l'aide de leurs travaux écrits. Les élèves qui participent à cette recherche sont tous des élèves qui sont néerlandais d'origine et qui ont appris le français comme seconde langue. Pour notre recherche, nous avons choisi des élèves qui n'ont pas plus de 21 ans.

Cette étude est composée de quatre parties. Dans la première partie, nous présenterons une vue d'ensemble de ce qui est déjà connu sur le bilinguisme en général. Nous décrivons le bilinguisme en général, nous montrerons les différents types de bilinguisme selon l'âge et l'environnement, nous prêterons attention au rôle des parents dans le processus d'acquisition des enfants bilingues, nous parlerons de la « période critique » et nous aborderons le phénomène de « l'attrition ». Dans la deuxième partie, nous expliquerons notre méthode de travail et les expériences que nous avons faites avec les sept élèves. Dans la troisième partie, nous présenterons les résultats et nous les analyserons. Puis, dans la dernière partie, nous

présenterons concisément les résultats les plus importants et nous indiquerons ce qui pourrait être important pour une recherche future.

## 1. Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous proposons de présenter une vue d'ensemble de ce qui est important à savoir pour notre étude. Comme on a indiqué ci-dessus, nous allons examiner l'influence de L2 sur L1, et plus particulièrement l'influence du français sur le néerlandais. Pour faire une étude solide de ce sujet, on doit se rendre compte du fait qu'un seul sujet comme le bilinguisme connaît plusieurs aspects. Dans ce chapitre, nous voudrions traiter les aspects qui jouent un rôle important dans la littérature.

Nous allons passer en revue les différents types de bilinguisme, selon l'âge et l'environnement. Ensuite nous prêterons attention au rôle des parents dans le processus d'acquisition des enfants bilingues. Puis nous traiterons la « période critique », cette période est connue dans la linguistique et essentielle pour le bilinguisme, c'est la période dans laquelle il est conseillé d'apprendre une seconde langue parce que dans cette période l'aptitude d'apprentissage serait optimale. Ensuite, nous traiterons l'attrition. Ce terme est utilisé pour désigner la détérioration de la maîtrise d'une langue qui n'est plus suffisamment pratiquée, dans ce cas-là, l'individu utilise L2 plus souvent.

### 1.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Depuis des années, il existe différentes descriptions du phénomène « être bilingue ». Le linguiste Bloomfield définit le bilinguisme comme le fait de posséder deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle d'un locuteur. Dans ce cas-là, on peut discuter du mot « posséder », du fait que dans une population donnée, des personnes peuvent posséder une même langue à des niveaux de compétence différents. Cela peut dépendre par exemple de leur environnement socioculturel et de leurs besoins spécifiques (Abdelilah-Bauer 2014 : 24). Pourrait-on dire donc que l'une est « moins bilingue » que l'autre ?

Selon Comblain et Rondal (2001 : 16), il existe simplement plusieurs types de bilinguisme quand on considère le degré de maîtrise que le locuteur a des deux langues. Ils parlent de « vrai bilinguisme » ou d'« ambilinguisme » au moment où la personne emploie les deux langues comme le ferait un locuteur natif. Ces deux types de bilinguisme, le vrai bilinguisme et l'ambibilinguisme, sont rares. L'« équilibrisme » est un type de bilinguisme plus ordinaire et « correspond à une situation dans laquelle la L1 et la L2 sont maîtrisées de manière similaire mais où cette maîtrise n'égale jamais, dans aucune des deux langues, celle d'un locuteur natif monolingue » (ibid). Comblain et Rondal décrivent ensuite un dernier type de bilinguisme, c'est le « semi-bilinguisme ». Un « semi-bilingue » ne réussit pas à formuler

complètement l'idée qu'il voudrait exprimer dans Langue 1 et il doit donc faire appel à la Langue 2 pour compléter sa formulation.

Le psycholinguiste François Grosjean soutient l'opinion de Comblain et Rondal que le « vrai bilinguisme » est rare. Grosjean dit qu'on pourrait considérer peu de personnes comme étant bilingues lorsqu'on considère seulement les personnes comme bilingues qui possèdent toutes les compétences linguistiques dans chacune de leurs langues. Même les gens qui utilisent quotidiennement deux ou plusieurs langues seraient dans ce cas-là pas vraiment des bilingues (Grosjean 2012). Concernant l'« équilinguisme », Grosjean est beaucoup plus critique que Comblain et Rondal. Grosjean est même d'avis que ce type de bilinguisme est rare, « pour la simple raison que dans une société monolingue, les occasions d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont pratiquement inexistantes. Il existe en général un déséquilibre entre les deux langues, vu que le bilingue utilise chacune de ses deux langues dans des domaines différents (la L1 est utilisée à la maison, la L2 uniquement au travail, par exemple) » (Grosjean 1992). Les deux langues ne peuvent donc jamais être maîtrisées de manière pareille, comme Comblain et Rondal le prétendaient.

On peut conclure qu'il n'existe pas une seule définition du phénomène « bilinguisme » et que les scientifiques ne sont pas tous d'accord entre eux. Cela n'influencera pas notre recherche, dans laquelle nous allons nous-mêmes déterminer le degré de maîtrise des deux langues chez les élèves.

## 1.2 Les différents types de bilinguisme

Il existe plusieurs types de bilinguisme. Nous nous concentrerons sur les différents types de bilinguisme selon l'âge et l'environnement, mentionnés par Abdelilah-Bauer (2014). Elle distingue trois types de bilinguisme. Le premier est le bilinguisme précoce et simultané, on parle de ce type si deux langues sont présentes dès la naissance. On parle du bilinguisme précoce et consécutif si la seconde langue est introduite dans l'environnement de l'enfant après 3 ans. Ensuite le dernier type, c'est le bilinguisme tardif et on parle de ce type au moment où le contact avec une seconde langue débute après l'âge de 6 ans.

C'est le bilinguisme précoce et simultané, qui s'acquiert le plus naturellement. Ce type est caractéristique pour une famille avec des parents qui ont tous les deux une langue maternelle différente. Un grand avantage pour leurs enfants est que l'introduction d'une seconde langue dans le système perceptif de l'enfant entraîne d'une manière naturelle un

élargissement de ses capacités perceptives. Grâce à cela, les sons articulés peuvent être distingués plus facilement par le bébé, qui sera capable de distinguer plus de sons qu'un enfant monolingue. Pourtant, cet effet ne se montre pas toujours, il existe quelques conditions avant qu'on atteigne cet effet. C'est que les enfants doivent entendre plus de 20% de la deuxième langue. Quand les enfants entendent au maximum 20% de la deuxième langue, les enfants refusent de produire des mots dans cette langue et on ne peut donc pas les considérer comme bilingues. On peut dire que « la quantité apportée dans chaque langue semble déterminer la capacité de parler cette langue » (Abdelilah-Bauer 2014 : 68). Même si les enfants entendent une quantité comparable dans les deux langues, ce n'est pas une garantie que les deux lexiques progressent de la même manière dans les deux langues. La plupart des enfants apprennent de nouveaux mots par un effet de balancier : quand le lexique s'enrichit dans langue 1, le lexique semble stagner dans langue 2. Parfois ce retard est rattrapé un peu plus tard, mais la plupart du temps, un déséquilibre persiste entre les deux lexiques. Une augmentation spectaculaire du vocabulaire dans la langue minoritaire se passe souvent plus tard, au moment d'une visite des grands-parents par exemple, ou d'un voyage dans le pays d'origine du parent.

Le deuxième type de bilinguisme c'est le bilinguisme précoce consécutif. Avec ce type, la seconde langue est introduite dans l'environnement de l'enfant après l'âge de 3 ans. Ce type de bilinguisme s'applique par exemple à une famille qui s'installe dans un autre pays au moment que les enfants ont déjà 3 ans. Cette famille a été confrontée du jour au lendemain à une autre langue. La langue maternelle reste la langue dominante pour la vie familiale et la seconde langue est en fait l'entrée à la société. L'interaction avec les membres de la société d'accueil est une condition pour pouvoir acquérir cette seconde langue. La psycholinguiste américaine Lily Wong Fillmore (Hamers et Blanc : 357) confirme cette idée de l'interaction. Selon elle, la première tâche de l'enfant exposé à une seconde langue est d'établir des relations sociales avec ses interlocuteurs. Ces relations sociales mènent à une relation de confiance et cette confiance permet à l'enfant de progresser dans l'apprentissage de la seconde langue.

Ce bilinguisme précoce consécutif connaît deux styles d'apprentissage : le « style référentiel » et le « style expressif ». Les enfants expressifs, autrement dit les enfants holistiques, favorisent la communication. Ils s'intéressent aux personnes, connaissent des expressions compliquées et répètent des phrases entières et des formules complexes (Bates et al 1988). Les enfants référentiels, ou les enfants analytiques, s'intéressent plus aux choses et au contenu de la communication. Ils utilisent plus de noms, connaissent beaucoup de mots, utilisent des



adjectifs et ils sont vraiment intéressés par la construction du langage. Ils sont donc plus conscients de la langue que les enfants expressifs. Les enfants référentiels ont tendance à parler seulement au moment où ils sont sûrs qu'ils utilisent la langue de bonne manière. Tout ceci mènera au fait que les enfants de style expressif feront des progrès plus rapides pour communiquer dans la seconde langue, parce qu'ils se rapprocheront plus facilement des enfants qui parlent bien la nouvelle langue. Les enfants analytiques simplifieront leur langage afin d'être sûrs de l'utiliser de façon correcte, mais ce sont eux qui avanceront plus vite dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire (Bates et al 1988). La linguiste Rosemary Tracy remarque que la plupart des enfants procèdent tantôt de manière analytique, tantôt de manière holistique (Tracy 1991).

### 1.3 Le rôle des parents

On ne peut pas sous-estimer le rôle des parents dans le processus qui va aboutir à des enfants bilingues. Ils sont, dans différents domaines, très importants pour le développement bilingue des enfants. Élever un enfant avec deux langues signifie que les parents doivent lui donner la possibilité d'utiliser les deux langues fréquemment et, en même temps, à un degré suffisant. Cela exige du temps et du zèle des parents. Il ne suffit pas de laisser regarder l'enfant une émission de télévision dans la deuxième langue et puis de répéter et de prononcer les mots et les expressions qui ont été utilisés. Le rôle des parents doit être plus actif. Un petit film est un outil approprié pour compléter l'éducation bilingue mais ne peut être jamais la seule base d'une telle éducation bilingue. Une méthode connue pour un bilinguisme réussi qui existe déjà quelques temps est le « principe de Grammont ». Cette méthode est née en 1908 au moment où « le linguiste Jean Ronjat demanda conseil à son collègue Maurice Grammont pour élever son fils en deux langues » (Abdelilah-Bauer 2014 : 96). Maurice Grammont lui a conseillé que chaque parent parle une langue différente, chaque parent n'avait donc rien d'autre à faire que parler seulement sa langue maternelle avec l'enfant. Cette méthode a abouti à un bilinguisme réussi chez le fils de Jean Ronjat, pourtant elle a eu aussi des critiques. Dans la pratique, il est souvent très difficile de séparer strictement les langues avec une discipline sévère, pour la simple raison que la méthode est difficilement applicable au quotidien. En outre, les parents sont limités dans une certaine mesure dans leurs rapports spontanés avec l'enfant, parce que les parents ne doivent absolument pas céder à l'enfant quand il parle la langue de l'autre parent. Avec cette méthode, le risque existe également que le développement langagier de l'enfant dans la langue minoritaire stagnera à un certain

moment. Il se peut que l'enfant reste au niveau de la compréhension de la langue minoritaire sans jamais parler cette langue. Cela se passe souvent au moment quand l'exposition de la langue minoritaire est limitée à un seul parent. Alors, il vaut mieux utiliser cette langue également comme moyen de communication entre les parents pour que la quantité de l'input auquel l'enfant est exposé est plus grande. (Abdelilah-Bauer 2014 : 96, 97)

Surtout dans les cas où la langue étrangère est la langue minoritaire ou faible (cela veut dire l'entourage ne parle pas cette langue, ni les habitants du pays où l'on vit, ni le partenaire), le parent doit vraiment faire un effort pour investir suffisamment de temps dans la présence active auprès de l'enfant. Spécialement durant les premières années de l'enfant, on doit veiller à ce que l'enfant ait beaucoup d'interaction dans la langue minoritaire. Ces moments doivent être nombreux, variés et plaisants. Sans cette interaction régulière avec le parent de la langue minoritaire, qui peut avoir lieu sous la forme des jeux, des chansons et des livres d'images, le bilinguisme risque de pas réussir chez l'enfant. (Abdelilah-Bauer 2014 : 69, 70, 94) Il faut ajouter l'observation de la sociologue Gabrielle Varro, qui a constaté que « le bilinguisme « prend » mieux dans des familles où le conjoint apprend la langue minoritaire, la valorise et la parle devant l'enfant ou à l'enfant » (Varro 1984).

La situation est totalement différente pour des enfants qui se trouvent plongés dans la seconde langue tout au long de la journée. Dans cette situation, tous les enfants vont finir par posséder la seconde langue. Cet itinéraire est initialement plus difficile pour les enfants, parce que l'arrivée à l'école maternelle peut vraiment constituer un choc émotionnel pour l'enfant. L'enfant ne connaît pas encore ses camarades de classe et, ce qui plus est, il ne peut pas communiquer avec eux dans sa propre, première langue. (Abdelilah-Bauer 2014 : 94, 95)

Les premiers mois sont donc une période stressante, parce que les parents et les profs des enfants sont obsédés par le développement langagier de l'enfant. Il arrive souvent que les parents se font des soucis quand l'enfant commence à parler plus tard, ou quand il fait encore des erreurs dans les langues.

Commençons par l'inquiétude du retard de langage de l'enfant. Elizabeth Deshays (1990) affirme que les recherches ont confirmé que les enfants qui sont dès leur naissance exposés à deux langues, commencent en général à parler un peu plus tard que la moyenne. Cela n'est pas frappant, vu que l'enfant doit en effet travailler avec les deux langues à la fois et il doit donc aussi bien développer une compréhension qu'un vocabulaire double (Deshays 1990 : 156-157). Il est par conséquent normal que l'enfant ait un « retard de langage », étant donné qu'il doit apprendre deux fois plus de mots qu'un enfant monolingue.

Une autre source d'inquiétude qu'on peut observer souvent chez les parents d'un

enfant bilingue est la « gestion » des deux langues par l'enfant. Il se passe fréquemment que les enfants mélangent les deux langues totalement. L'enfant crée dans ce cas-là des mots et des phrases « mélangées ». Juliette, une petite Franco-Américaine de 2 ans, est un tel enfant qui mélange les deux langues. Elle crée le mot « gaki » pour un biscuit, c'est un mélange de « *gâteau* » et « *cookie* ». Pour le mot cornichon elle a trouvé « pinichon », à partir de « *pickle* » et « *cornichon* » (Harvard University Press 1982 : 184). Outre ces mélanges, il existe aussi les « doublets » : dans le même énoncé, l'enfant emploie un mot dans L1 et son équivalent dans L2. Un exemple d'un tel doublet est « lune-moon » ou « papa-daddy » (Abdelilah-Bauer 2014 : 72). D'autres enfants utilisent pour certains objets toujours L1 et pour d'autres objets toujours L2. Pour eux, un objet est lié à un seul mot et ce mot appartient à une seule langue. Toutes ces formes de mélanges ne sont pas dangereuses pour le développement bilingue de l'enfant. Il est normal, dans le cas de bilinguisme précoce, que les enfants mélangent les deux langues dans une même phrase. On voit ce phénomène jusqu'à l'âge de trois ou quatre ans (Deshays 1990 : 156-157). Les parents ne devraient donc pas s'inquiéter trop de cette confusion des langues :

« On sait aujourd'hui que le mélange n'est jamais fait au hasard , qu'il a toujours une fonction, différente selon l'âge des enfants » (Abdelilah-Bauer 2014 : 74)

Il a même été démontré que les enfants de parents qui ne séparent pas les langues acquièrent quand même une compétence de communication efficace dans les deux langues (Baker : 89).

Malgré cela, cette période reste assez sensible pour les parents. Ils peuvent se libérer de leurs craintes par ne pas corriger toutes les productions mélangées de l'enfant. Il vaut mieux reprendre l'énoncé en proposant un modèle cohérent : quand Lucas (26 mois) dit : « veux Fernsehen », le parent pourrait dire « Ah, tu veux regarder la télé » (Abdelilah-Bauer 2014 : 83). Cette manière cadre avec l'explication de Deshays (1990) qui conseille aux parents de suggérer discrètement les mots qui manquent dans la langue que l'enfant utilise à ce moment-là, mais ces corrections ne peuvent pas être trop dominantes. Cela pourrait réduire l'envie spontanée de s'exprimer de l'enfant (Deshays, 1990 : 160).

#### 1.4 La « période critique »

Comme nous avons mentionné ci-dessus, il existe différents individus bilingues. Il existe des individus bilingues de naissance, qui ont déjà à faire aux deux langues depuis la naissance. Ensuite on a des individus qui ont le plus grand développement de leur bilinguisme

entre l'âge de trois et six ans et puis on a les « tardifs », ce sont les adultes qui apprennent la seconde langue à un âge beaucoup plus tardif.

Il a été prouvé qu'un adulte n'apprend jamais une seconde langue comme quelqu'un qui apprend une seconde langue dès sa naissance. Le linguiste Robert Bley-Vroman affirme que l'apprentissage d'une seconde langue à l'âge adulte se fait grâce à des stratégies plus générales du type résolution de problèmes, tandis que les bilingues précoces ont des capacités innées pour acquérir leur première langue. La grammaire universelle disparaît en fait chez l'adulte et au lieu de cette grammaire, les connaissances de la grammaire de la langue maternelle viennent. Grâce à cette grammaire, l'adulte apprend la seconde langue. La grammaire de la première langue serait donc un « ersatz » de la grammaire universelle, qui garantira une estimation imprécise de la compétence linguistique d'un locuteur natif (Bley-Vroman 1989 : 41-68). À cause de celle-ci, la majorité des adultes bilingues ne se développent pas suffisamment au niveau grammatical et phonologique d'une langue, ce qui nous permet de conclure qu'il existe effectivement une certaine « période critique » pour apprendre une seconde langue.

Le linguiste E.H. Lenneberg a mis en rapport la période critique avec la spécialisation progressive du cerveau durant l'enfance. L'aptitude d'apprentissage est liée à des conditions de mûrissement du cerveau. E. H. Lenneberg en conclut que la période critique commence à la naissance et se termine à la puberté, c'est-à-dire à l'âge de 12 ans. Les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans acquièrent une seconde langue intuitivement et atteignent les mêmes performances dans leur L2 que dans leur L1. Quand on apprend cette L2 après l'âge de 12 ans, cette acquisition sera toujours incomplète qualitativement, comparée à l'acquisition de la L2 qui a eu lieu dans la période critique (Lenneberg 1967). Thomas Scovel est d'accord avec Lenneberg et confirme que quand l'apprentissage de la seconde langue commence après la période critique de Lenneberg, les apprenants ne pourront jamais « pass themselves off as native speakers phonologically » (Scovel 1988 : 185).

Pourtant, Lenneberg a aussi ses adversaires qui ont donné plusieurs exemples qui affaiblissent ou même contredisent l'hypothèse de Lenneberg. Ainsi l'exemple de « Genie », le pseudonyme d'une enfant sauvage, découverte à Los Angeles en 1970. Elle était socialement isolée et elle a commencé à apprendre à parler à 13 ans (Curtiss 1977). En effet, elle n'a jamais obtenu le niveau qui convient à son âge mais elle a certainement fait du progrès. Cet exemple, et d'autres exemples similaires, nous poussent à conclure qu'il vaut peut-être mieux parler d'une « période sensible » que d'une « période critique ». Une période sensible veut dire une période dans laquelle le cerveau de l'individu est dans la période la plus

appropriée pour l'apprentissage d'une seconde langue. Une grande étude américaine confirme le fait que la limite de la période critique ne peut pas être déterminée aussi clairement. La conclusion la plus importante qu'on peut tirer de cette étude est « le plus tôt est le mieux » (Bialystok, Hakuta 2003 : 31-38).

### 1.5 L'attrition

Le terme 'd'attrition' est utilisé pour indiquer l'érosion progressive de la maîtrise d'une langue qui n'est plus suffisamment pratiquée (Köpke, 1999). Dans notre étude, l'attrition est considérée dans un environnement néerlandais chez des individus bilingues français. Il se pourrait que chez un enfant néerlandais, la langue néerlandaise se détériore au moment où l'enfant se développe en un enfant bilingue en apprenant la langue française. La langue française se trouve dans ce cas-là au premier plan, tandis que la langue néerlandaise se trouve au fond, parce qu'elle est moins pratiquée par l'enfant. Une autre variante de l'attrition est l'érosion progressive de la maîtrise de la deuxième langue. Il se pourrait que chez un enfant bilingue néerlandais-français, la langue française (la L2) se détériore au moment où l'enfant n'a presque plus de contacts avec la L2 à cause du fait que l'enfant vit pendant une longue période aux Pays-Bas avec sa famille néerlandaise. Dans ce cas-ci, l'enfant n'a plus de contacts avec la L2 et cette langue pourrait se détériorer.

Dès les premières recherches sur l'attrition, la question du point de référence joue un rôle important, c'est-à-dire la question du niveau atteint dans une langue avant le début de l'attrition (Jaspaert, Kroon & van Hout, 1986). Il existe une différence entre les jeunes adultes qui quittent leur pays après avoir atteint une compétence mature et complète dans la L1, et les enfants, surtout les enfants qui passent par une période de bilinguisme « stable » avant que l'attrition de la L1 commence. C'est pourquoi on distingue aujourd'hui l'attrition de l'acquisition incomplète. Montrul (2008) explique : l'attrition désigne la modification ou la perte des compétences qui étaient auparavant maîtrisées, tandis que l'acquisition incomplète désigne les cas où l'individu n'a pas eu l'occasion d'apprendre une langue donnée à l'âge indiqué, à cause d'un input réduit et insuffisant. Schmid (2009) réifie cela, il pense que l'attrition est en vigueur pour les bilingues tardifs qui ont émigré après l'âge de 10 ou 12 ans et l'acquisition incomplète a lieu chez les bilingues précoces qui abandonnent en fait la langue familiale après l'entrée à l'école. Malgré cela, il est bien possible qu'un enfant perde simplement des structures ou des compétences qui étaient bien acquises auparavant. (Schmid, Köpke, 2013)

## 2. Méthodologie

Dans ce chapitre nous présenterons notre méthode de travail et les exigences auxquelles nos interviewés doivent satisfaire. Notre méthode de travail nous aide à pouvoir répondre à notre question principale : *Quel est le degré d'influence de l'apprentissage d'une seconde langue (le français) sur la maîtrise de la compétence écrite de la langue maternelle (le néerlandais) ?* À l'aide de quelques questions et travaux écrits d'élèves bilingues néerlandais-français, nous voulons découvrir le degré d'influence de l'apprentissage du français sur la maîtrise de la compétence écrite du néerlandais. En répondant à cette question, nous distinguons les élèves qui ont appris le français par un déménagement en France et les élèves qui ont appris le français aux Pays-Bas par un père français ou une mère française.

### 2.1 Méthode

La méthode utilisée dans ce mémoire consiste en une combinaison d'interviews et une analyse de leur contenu. Nous avons traduit en français ce que les interviewés ont répondu en néerlandais. Le choix de cette méthode s'explique par le fait que nous voulons faire une étude basée sur les histoires et situations des participants, cela veut dire leur éducation bilingue et leur situation actuelle : parlent-ils encore souvent le français ? À l'aide de ces informations nous pouvons étudier le travail qu'ils ont fait. Les questions de l'interview se trouvent ci-dessous, toutes les questions sont essentielles pour pouvoir dire ou conclure quelque chose du travail des interviewés. Après l'interview, les individus ont écrit deux petits essais, l'un en néerlandais, l'autre en français. Dans l'essai néerlandais, les individus écrivent des choses qui sont typiquement néerlandaises et qu'ils ne voient pas en France. Dans l'essai français l'inverse, dans cet essai les interviewés écrivent des choses typiquement françaises et qui sont rares aux Pays-Bas. Puis, nous allons examiner et analyser ces travaux sur base des critères suivants :

- le nombre des fautes d'orthographe en proportion du total des mots écrits
- le nombre des fautes de grammaire en proportion du total des mots écrits
- la qualité du vocabulaire utilisé
- la ponctuation
- d'autres caractères surprenants

Outre ces critères, nous tenons compte des facteurs comme les notes moyennes des interviewés pour le néerlandais et pour le français en les comparant avec les notes moyennes

de leurs camarades de classe pour les mêmes matières. Comme nous enseignons nous-mêmes aux deux lycées où nos interviewés vont au lycée, nous pouvons relativement simplement consulter les notes moyennes des individus et des classes des individus pour le néerlandais et le français. Nous prenons également les réponses des interviews en considération. Ces réponses des participants nous permettent de discuter de leur situation bilingue individuelle : dans quelle situation ils ont fait connaissance avec une seconde langue, depuis quand ils ont à faire avec deux langues etc.

Dans les sciences sociales, il existe deux méthodes de recherche : la méthode quantitative et la méthode qualitative (Anonyme<sup>2</sup> 2009). La méthode quantitative est basée sur les données numériques ou des informations qui peuvent être mesurées, tandis que la méthode qualitative est plutôt basée sur les données non numériques comme les mots et les histoires. On pourrait dire que notre méthode de recherche est la méthode qualitative, vu que les résultats des interviews et le contenu des travaux écrits représentent la plus grande partie de notre recherche.

### 2.1.1 Travail d'écriture

Tous les sept participants ont écrit, sans pouvoir se servir de dictionnaire, un essai en néerlandais et un essai en français. Les seules consignes pour ce travail d'écriture étaient les suivantes :

- Chaque essai doit comporter environ 200 mots.
- Écris en néerlandais de tes expériences aux Pays-Bas, des choses qui sont typiquement hollandaises selon toi, des choses qu'on voit seulement aux Pays-Bas.
- Écris en français de tes expériences en France, des choses qui sont typiquement françaises selon toi, des choses qu'on voit seulement en France.

### 2.1.2 Interview

Voici les questions que nous avons posées aux participants de notre recherche :

1. Tu as quel âge ?
2. Tu es en quelle classe ?
3. Quelle est la nationalité de ton père ? Et de ta mère ?
4. Combien d'années as-tu vécu aux Pays-Bas ? Depuis quel âge, jusqu'à quel âge ?
5. Combien d'années as-tu vécu en France ? Depuis quel âge, jusqu'à quelle âge ?
6. Quand l'interviewé a vécu en France :

Où as-tu habité en France ?

Tu fréquentais quel type d'école là-bas ?

Tu parlais quelle langue à l'école avec tes amis ou professeurs ?

À la maison en France, tu parlais quelle langue avec ta famille ?

Es-tu encore en contact avec des amis français ? Tu communique encore avec eux en français ?

7. Quand l'interviewé n'a jamais vécu en France, mais quand le père ou la mère a élevé l'interviewé bilingue :

Depuis quel âge ton père ou ta mère parlait en français à toi ?

Jusqu'à quel âge ton père ou ta mère parlait/parle en français à toi ?

À la maison, tu parlais quelle langue avec ta famille ?

Tu vois parfois ta famille française à qui tu parles français ?

## 2.2 Participants

Nous avons choisi sept participants qui sont élèves au collège où nous travaillons. Les exigences étaient que les enfants néerlandais sont bilingues parce que les parents ont élevé leurs propres enfants bilingues ou bien parce que les enfants ont vécu quelques temps en France, et que les deux langues parlées sont bien sûr le néerlandais et le français. Une autre nécessité était que les personnes ne soient pas âgées de plus de 21 ans.



### 3. Résultats et analyse des résultats

#### 3.1 Hypothèse

Nous nous attendons à ce que les enfants bilingues néerlandais-français aient un niveau plus bas en néerlandais que les enfants néerlandais de leur groupe d'âge et de leur niveau. Cela s'explique par le phénomène de l'attrition (Köpke, 1999) : il arrive souvent que l'une des deux langues se détériore au moment où l'enfant bilingue entre en contact avec une seconde langue et ne pratique plus suffisamment la L1. Cela n'est pas étonnant vu que les enfants bilingues ont été, pendant une certaine période, moins exposés à la L1 et plus à la L2, tandis que les enfants monolingues sont restés toujours, autant de temps, en contact avec leur L1. Nous pensons que le degré de détérioration de la langue maternelle dépend de la maîtrise de la langue maternelle avant que les enfants entrent en contact avec la seconde langue, et aussi de la durée et de l'intensité de l'exposition au français. Cette maîtrise de la langue maternelle avant que les enfants entrent en contact avec la seconde langue est très importante, c'est qu'il se peut qu'il ne s'agit pas d'attrition, mais d'acquisition incomplète (Montrul 2008). Avec l'acquisition incomplète, l'enfant néerlandais-français a par exemple déménagé en France dans son jeune âge tandis qu'il ne maîtrisait pas encore toutes les compétences de la langue néerlandaise.

Nous nous attendons également à une différence de la maîtrise de la seconde langue entre les enfants qui ont vraiment vécu en France et les enfants qui ont seulement été élevés bilingues par leurs parents. Ce dernier groupe d'enfants n'a pas eu de vraie éducation scolaire en écrire français. Ils ont appris le français d'une manière naturelle en parlant la langue avec un de leurs parents mais ils n'ont jamais eu de cours grammaire française ou de cours d'orthographe, contrairement au premier groupe qui a suivi l'enseignement français en France.

#### 3.2 Résultats des interviews

Nous avons interviewé les sept participants. Le tableau ci-dessous montre les résultats des interviews :

<b>Nom interviewé</b>	<b>Âge</b>	<b>Sexe</b>	<b>Niveau/Classe</b>	<b>Nationalité père</b>	<b>Nationalité mère</b>	<b>Nombre d'années vécu aux Pays-Bas</b>	<b>Nombre d'années vécu en France</b>	<b>Domicile éventuel en France</b>	<b>Explication de la situation bilingue de l'enfant</b>
1H	13	M	2 Havo	Néerlandais	Néerlandaise	0 – 6 ans 12 ans – maintenant donc 7 années	6 – 12 ans donc 6 années	Saint-Sauvy (Toulouse)	Voir ci-dessous
2H	12	F	1 VWO enseignement bilingue né/an	Néerlandais	Néerlandaise	0-10 ans 12 ans - maintenant donc 10 années	10-12 ans donc 2 années	Paris	Voir ci-dessous
3M	17	M	6 VWO	Néerlandais	Néerlandaise	0 – 3 ans 14 ans – maintenant donc 6 années	3 – 14 ans donc 11 années	Gréasque (Marseille)	Voir ci-dessous
4N	18	M	5 Havo	Néerlandais	Française	18 ans	0 années	-	Voir ci-dessous
5R	17	F	6 VWO	Néerlandais	Néerlandaise	11 – 14 ans donc 3 années	0 – 11 ans 14 – 17 ans donc 14 années	Orléans	Voir ci-dessous
6S	16	F	4 VWO	Français	Néerlandaise	16 années	0 années	-	Voir ci-

									dessous
7T	17	M	4 VWO	Français	Néerlandaise	17 années	0 années	-	Voir ci-dessous

La dernière colonne du tableau n'est pas remplie. Ces informations qui expliquent plus en détail de la situation bilingue de l'enfant suivent ci-dessous :

1. 1H a vécu pendant 6 ans en France. Là-bas il fréquentait une école primaire française et l'année dernière en France il visitait le collège. Ses deux parents sont néerlandais donc à la maison en France, 1H et sa famille parlaient néerlandais. Maintenant, aux Pays-Bas, il parle la plupart du temps néerlandais mais il entretient encore les contacts avec ses amis français qui vivent encore là-bas.

2. 2H n'a vécu que pendant 2 ans en France, dans la capitale Paris. 2H a déménagé en France à l'âge de 10 ans et elle est rentrée aux Pays-Bas il y a quelques mois. À Paris, 2H fréquentait une école internationale. La langue dominante à cette école-là était l'anglais, elle suivait seulement 4 heures de cours de français par semaine. Elle avait cependant des amies françaises là-bas, avec ces filles 2H parlait toujours français. À la maison, 2H parlait toujours néerlandais avec ses parents. Maintenant, rentrée aux Pays-Bas, la situation scolaire est restée plus ou moins la même pour 2H. Elle suit VWO TTO (TweeTalig Onderwijs), ce qui veut dire que la plupart des cours sont en anglais et quelques-uns en néerlandais. Elle a encore trois cours de français par semaine, mais la différence la plus importante maintenant est bien sûr son entourage néerlandais. Toutes ses amies sont néerlandaises maintenant, donc elle ne parle presque plus jamais français.

3. 3M a vécu pendant 11 ans en France, à partir du jardin d'enfants jusqu'à la quatrième du collège. Il a toujours suivi des cours français avec seulement des enfants français. À cause du fait que ses parents sont tous les deux néerlandais, à la maison ils parlaient toujours néerlandais. Après son retour aux Pays-Bas, il a commencé en 4VWO au collège néerlandais. Maintenant, il entretient encore les contacts avec ses amis français qui vivent encore là-bas.

4. 4N n'a jamais vécu en France. Sa mère est française et il a été donc élevé bilingue par sa mère, aux Pays-Bas. Cela a commencé pendant les premières années de son enfance et n'a duré que quelques années. 4N indique que cette éducation bilingue n'a pas été très intensive et n'est pas allée plus loin que la communication française au niveau élémentaire avec des phrases comme : « Bon appétit ! », « Bonne nuit », « Écoute-moi ! » etcétera. Sa mère ne parlait pas toujours en français à 4N, elle trouvait difficile de persister à parler en français à son fils 4N. Même cette communication basale s'est arrêtée vers l'âge de 7 ans.

5. 5R a vécu en France, pour être plus précise à Orléans, pendant trois ans et pendant cette période 5R suivait de l'enseignement catholique dans une école privée. Dans cette école française, 5R parlait toujours français, aux professeurs mais aussi à ses amies. Avec ses parents néerlandais, 5R parlait seulement en néerlandais. Maintenant elle entretient encore le contact avec quelques amies françaises, à peu près une fois par mois par Facetime ou WhatsApp.

6. 7T et 6S, frère et sœur, n'ont jamais vécu en France. Leur père vient de Montpellier et il a épousé leur mère néerlandaise. Jusqu'à un certain âge, leur père a toujours parlé français à 7T et 6S, il pratiquait donc la méthode UPUL (une personne une langue). Il a cessé de parler français à 7T au moment où 7T avait environ 10 ans et 6S 8 ans. Maintenant ils parlent la plupart du temps néerlandais à la maison. Cependant, 7T et 6S parlent parfois encore français, lorsqu'ils sont à Montpellier pour voir leur grand-mère. Avec elle, 7T et 6S parlent toujours français et ils la voient deux ou trois fois par année, pendant quelques semaines.

Après avoir discuté les situations linguistiques personnelles de nos sept participants, passons à la section suivante. Dans la section suivante, nous allons analyser les résultats des travaux écrits de nos sept participants.

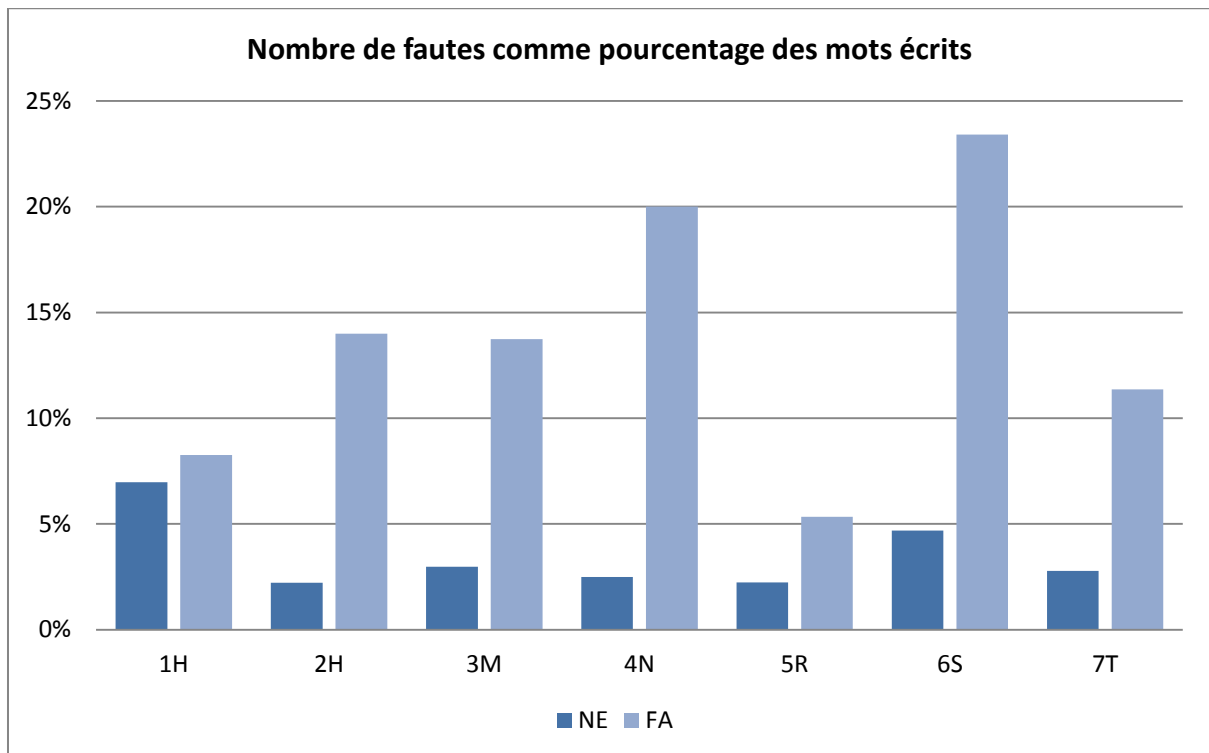
### 3.3 Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous analyserons les résultats des travaux écrits de nos sept participants. Dans cette analyse, nous distinguons le nombre et types de fautes, commis par nos participants dans leur travail écrit, la relation entre la maîtrise du néerlandais et la maîtrise du français de chaque participant et ensuite la relation entre le niveau des langues des individus et leurs camarades de classe. Chaque chapitre nous choisissons deux ou trois élèves pour analyser, ces deux ou trois élèves montrent les caractères les plus remarquables dans un certain domaine. En analysant ces données, nous tenons compte de la situation linguistique individuelle des élèves.

#### 3.3.1 Nombre et types de fautes

L'analyse commence avec le nombre de fautes dans les deux langues et les types de fautes dans les deux langues. On distingue les fautes d'orthographe, les fautes de grammaire et les fautes de ponctuation. Toutes ces fautes ensemble forment le nombre de fautes. Les graphiques ci-dessous montrent le nombre de fautes comme pourcentage des mots écrits (graphique 1) et les types de fautes en néerlandais et en français (graphique 2).

Les travaux écrits dans l'annexe montrent des exemples de fautes concrètes.



*graphique 1*

	Types de fautes en néerlandais				Types de fautes en français			
	Orthographe	Grammaire	Ponctuation	Total	Orthographe	Grammaire	Ponctuation	Total
1H	4	6	2	12	7	9	4	20
2H	2	2	0	4	4	24	0	28
3M	1	4	1	6	14	10	1	25
4N	1	2	2	5	9	34	1	44
5R	2	3	1	6	6	8	0	14
6S	3	4	2	9	12	31	5	48
7T	2	1	2	5	13	10	2	25

*graphique 2*

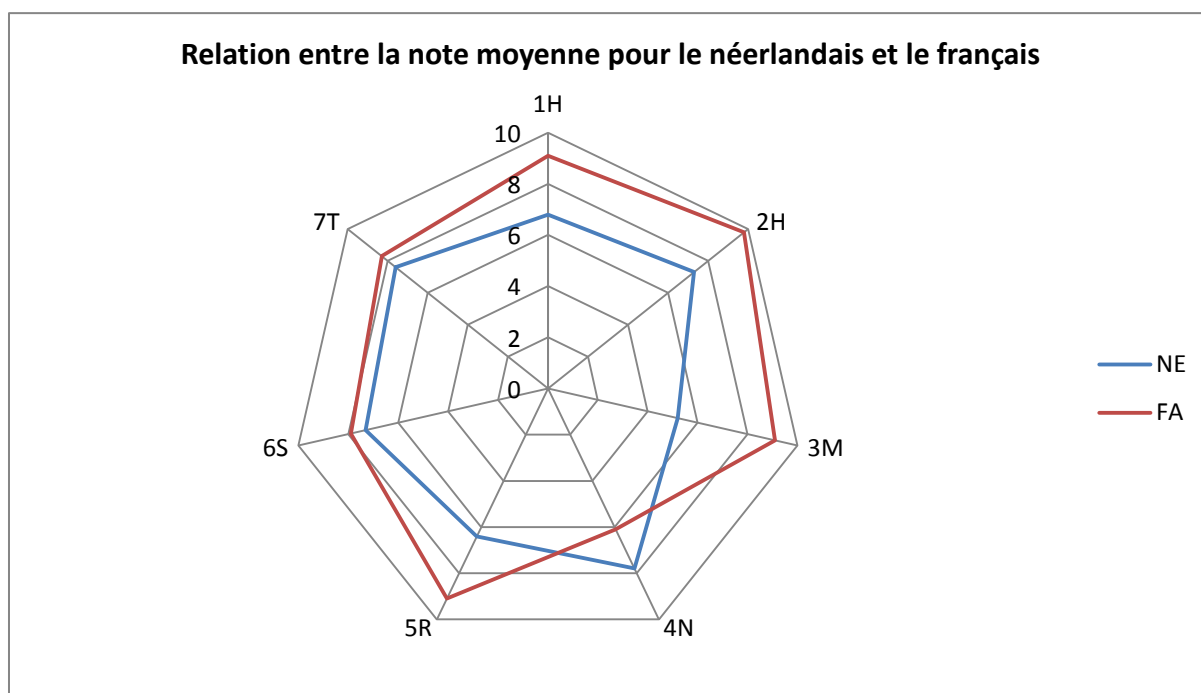
Nous avons corrigé les travaux néerlandais et français des sept individus et puis nous avons compté et classifié ces fautes. Graphique 1 montre que 1H a fait le plus de fautes en néerlandais en proportion du total des mots écrits, ce sont surtout des fautes de grammaire (graphique 2). En fait, cela n'est pas frappant étant donné que 1H a vécu en France pendant une période très importante de l'apprentissage du néerlandais. Normalement, cette période est la période dans laquelle un enfant apprend les règles langagières de sa langue maternelle à l'école. Après la première enfance, 1H est parti en France et il n'a pas suivi l'école primaire néerlandaise, où se forment les bases du néerlandais. Il est bien possible qu'il s'agisse d'une acquisition incomplète de la langue néerlandaise chez 1H, à cause du fait qu'il est parti à l'âge de 6 ans en France. À cet âge, un enfant ne maîtrise normalement pas toutes les compétences d'une langue.

Ensuite, graphique 1 montre que 5R fait peu de fautes en néerlandais. Elle est partie en France à l'âge de 11 ans, au moment où elle était dans la dernière année de l'école primaire. Puis elle est restée environ 3 ans en France et maintenant elle fréquente déjà quelques années le lycée néerlandais. 5R est donc une enfant bilingue tardive, parce qu'elle a émigré en France à un âge de 11 ans. Dans ce cas, on ne parle plus d'acquisition incomplète, ce qui veut dire en fait qu'elle maîtrisait la langue néerlandaise suffisamment au moment de l'émigration. (Schmid 2009) Le fait qu'à la maison en France, 5R et ses parents continuaient à parler néerlandais peut avoir aussi contribué à son, relativement, haut niveau du néerlandais dans la compétence écrite. Cette méthode, appelée *Minority Language At Home* (Anonyme<sup>1</sup> 2012), a l'avantage que l'enfant reste exposé à la langue minoritaire. À l'école et avec ses amies, l'enfant parle la langue majoritaire (le français), mais grâce à la méthode ML@H, la langue minoritaire reste

présente dans la vie de l'enfant. Cette méthode garde un peu l'équilibre entre les deux langues. Son pourcentage de fautes en français est aussi assez bas, probablement grâce au fait qu'elle fréquentait pendant trois ans une école privée française à Orléans, à l'âge de 11 à 14 ans, où elle a appris la langue française en immersion totale avec ses profs français et ses amis français.

### 3.3.2 Relation entre la maîtrise du néerlandais et la maîtrise du français

La deuxième section de l'analyse se compose d'une analyse de la relation entre la maîtrise du néerlandais et la maîtrise du français. Nous avons consulté les notes moyennes de tous les participants, tant pour le français que pour le néerlandais. La graphique ci-dessous montre cette relation entre la note moyenne pour le néerlandais et le français. Nous allons étudier ces notes et prêter attention aux choses frappantes.



graphique 3

Quand on compare les notes moyennes pour le néerlandais et le français de nos interviewés, deux choses nous frappent. Chez 3M, on remarque une différence considérable entre sa note moyenne pour le néerlandais et sa note moyenne pour le français. Sa note pour le néerlandais



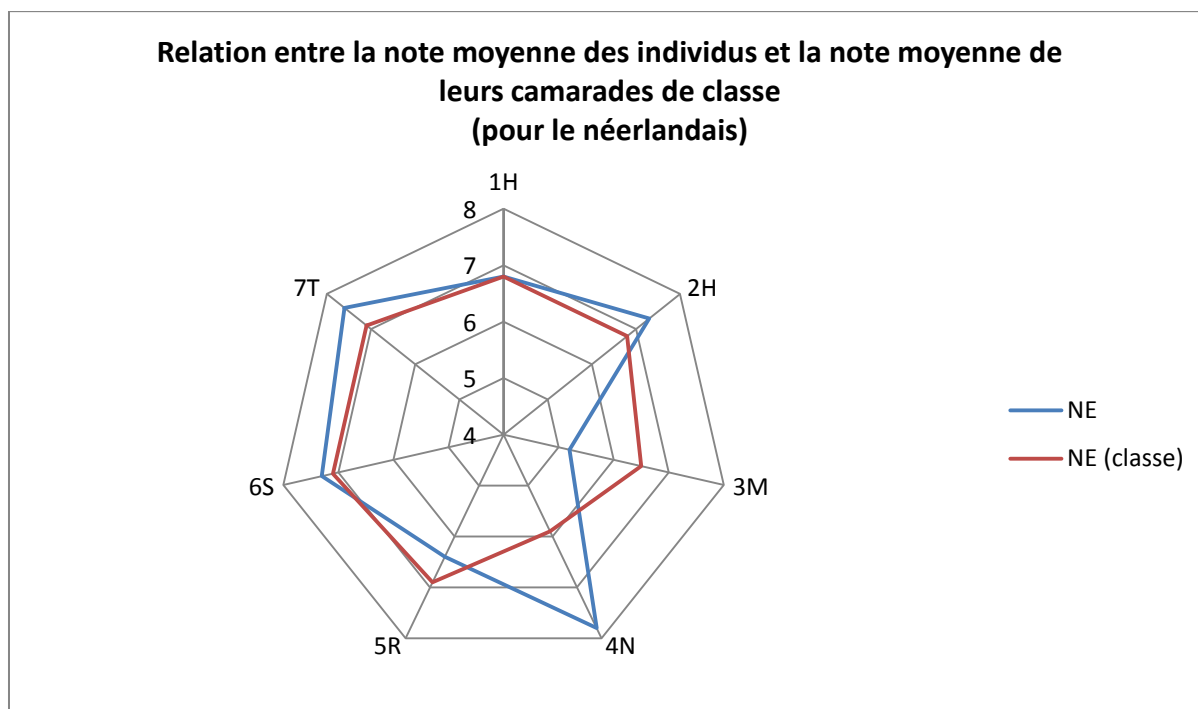
est un 5,2 tandis que sa note pour le français est un 9,1. Quand on étudie sa situation individuelle, cette différence n'est pas très étrange. Il a vécu pendant 11 années en France, il est parti en France à l'âge de 3 ans et rentré aux Pays-Bas à l'âge de 14 ans. Cela veut dire qu'il a sauté une grande partie de l'enseignement néerlandais à l'école primaire et même au lycée, ce qui avait comme conséquence qu'il n'a jamais appris les règles langagières du néerlandais, surtout les règles basales, dans un entourage scolaire. On pourrait donc dire qu'il est bien possible qu'il s'agisse d'une acquisition incomplète du néerlandais chez 3M. Bien que la famille de 3M ait toujours communiqué en néerlandais, sa compétence écrite du néerlandais n'a pas pu se développer comme le néerlandais des enfants de son groupe d'âge qui fréquentaient l'école primaire néerlandaise. Les enfants qui sont restés aux Pays-Bas écrivaient la langue néerlandaise quotidiennement, contrairement à 3M, qui seulement parlait cette langue. On pourrait donc dire que la méthode ML@H est certainement pratique pour garder la langue minoritaire dans la vie des enfants, mais que cette méthode n'est pas suffisante pour atteindre le même niveau en néerlandais dans la compétence écrite que les enfants qui sont restés aux Pays-Bas. La communication orale était en néerlandais à la maison à France, donc il est possible que la compétence orale de 3M n'est pas du tout insuffisant, mais on peut seulement juger la compétence écrite.

Chez 7T et 6S on voit une différence assez minimale entre la note pour le français et le néerlandais. 7T et 6S n'ont jamais vécu en France, donc ils sont toujours restés en contact avec la langue néerlandaise. Leur père communiquait jusqu'à un certain âge toujours en français à 7T et 6S, mais la plus grande partie de leur vie se passait dans un entourage néerlandais. 7T et 6S fréquentent un lycée néerlandais, ils ont des amis néerlandais et ils parlent néerlandais avec leur mère et leur petite sœur. L'équilibre entre la langue majoritaire, le néerlandais, et la langue minoritaire, le français, se perdait de plus en plus. Aujourd'hui, ils parlent aussi néerlandais avec leur père. Leur père trouvait difficile de persister à parler français à ses enfants, justement parce que l'équilibre entre les deux langues se perdait de plus en plus. Pour pouvoir réussir avec ce « principe de Grammont », le principe où chaque parent parle sa propre langue aux enfants, il est essentiel de persister. Les parents doivent persister à parler leur propre langue aux enfants, même aux moments où les enfants refusent de répondre dans l'une ou l'autre langue (Anonyme<sup>3</sup> 2016). Probablement à cause du fait que le père de 7T et 6S n'a pas pu persister à parler français à eux, 7T et 6S n'ont pas de grande différence entre leurs notes de français et de néerlandais. Ils ont toujours fréquenté une école néerlandaise ou lycée néerlandais donc leur niveau du néerlandais se situe en principe au même niveau que les enfants de leur groupe d'âge. Concernant leur note pour le français, cette note est un peu plus

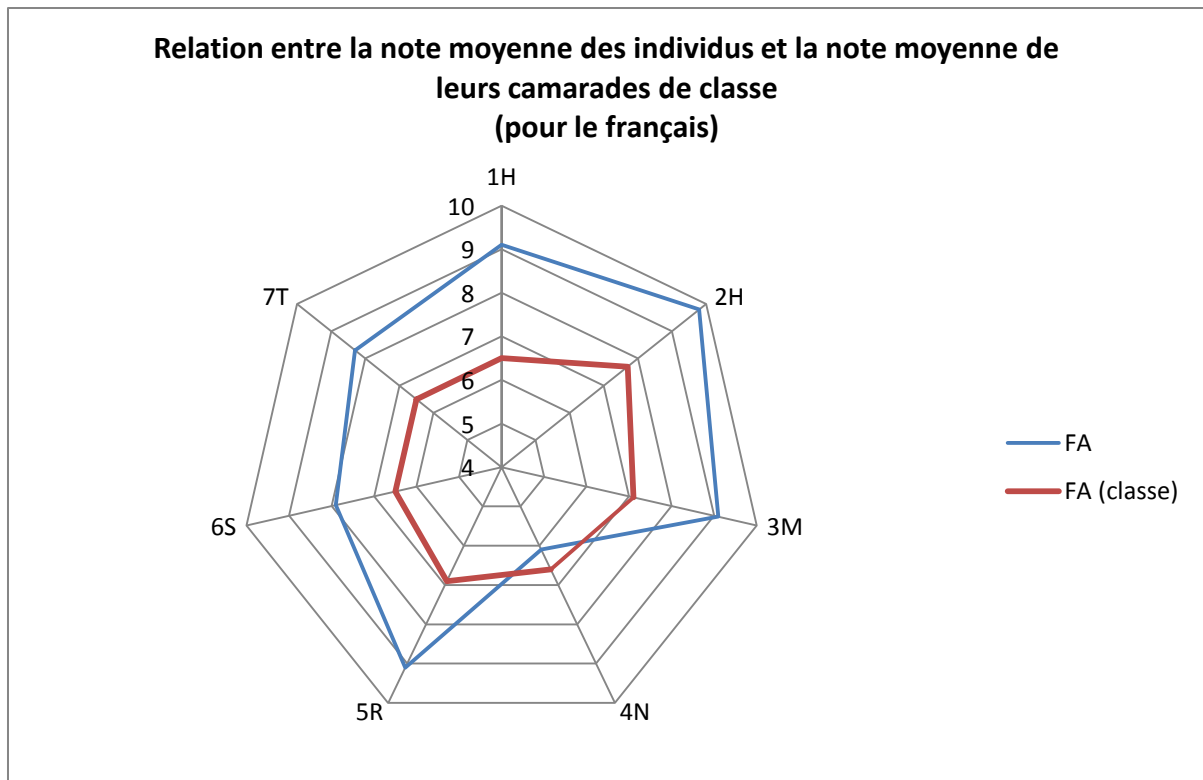
haute que la moyenne de leurs camarades de classe. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ont été élevés bilingues pour quelques temps, mais ils n'ont donc pas reçu d'éducation bilingue complète de leur père.

### 3.3.3 Relation entre le niveau des individus et leurs camarades de classe

Cette dernière section de l'analyse traite la relation entre la note moyenne des individus et leurs camarades de classe, tant pour le français que pour le néerlandais. Les graphiques 4 et 5, ci-dessous, montrent cette relation. Il se peut que ces résultats nous aident à constituer une image du niveau de capacité des individus dans les deux langues, dans le domaine de la compétence écrite.



*graphique 4*



*graphique 5*

2H, qui n'a vécu que pendant 2 années en France où elle fréquentait une école internationale (où la langue véhiculaire est l'anglais), a pourtant presque la moyenne la plus haute possible pour le français, un 9,8. Sa moyenne pour le néerlandais est un petit peu plus haute que la moyenne de ses camarades de classe. Le fait qu'elle obtienne tellement de succès pour le français peut se déclarer par le fait qu'elle est en sixième du lycée. Tous ses camarades de classe devaient commencer à partir de zéro concernant leur connaissance de la langue française, parce qu'à l'école primaire on n'a pas de cours de français aux Pays-Bas. 2H a deux années de l'expérience avec la langue française, parce qu'à Paris, cette langue a été la langue de communication entre elle et ses amies. En plus, 2H est récemment rentrée aux Pays-Bas, donc la langue française est encore bien présente dans sa mémoire. Son niveau du néerlandais n'a pas vraiment détérioré pendant les deux années à Paris, probablement aussi grâce au fait que 2H parlait encore en néerlandais avec ses parents (ML@H). Sa note moyenne pour le néerlandais ne doit donc pas être inférieure aux notes moyennes de ses camarades de classe, au maximum sa compétence écrite en néerlandais pourrait être un peu plus mauvaise que les compétences écrites de ses camarades de classe, parce qu'en France, elle avait seulement entretenu la compétence orale du néerlandais. Malgré cela, ce scénario n'est pas très probable

parce qu'elle est partie en France à l'âge de 10 ans, donc elle est pratiquement une enfant bilingue tardive, qui a appris la langue néerlandaise complètement. On ne peut pas dire qu'il s'agisse d'une acquisition incomplète du néerlandais chez 2H.

Les notes de 4N sont très surprenantes quand on les compare avec les notes moyennes de ses camarades de classe. 4N a juste pour le néerlandais une plus haute note que ses camarades de classe tandis que sa note pour le français est plus basse que ses camarades de classe. On ne s'attendrait donc pas à avoir à faire à un enfant qui a été élevé plus ou moins bilingue. Il est néanmoins important qu'on regarde bien la situation bilingue de 4N. Cette situation montre que son éducation bilingue n'a pas du tout réussi. Sa mère, une française, parlait en français avec 4N, jusqu'à un certain âge, mais cette communication était très basale. En outre, sa mère trouvait, tout comme le père de 7T et 6S, difficile de persister à parler français à son enfant. Elle a cessé de parler en français à 4N très tôt. Ces deux facteurs, la communication simple qui avait seulement lieu par la communication orale et l'arrêt précoce de l'éducation bilingue a mené à un enfant qui est même plus mauvais en français que ses camarades de classe. Cet exemple montre encore la nécessité de la persévérance quand on choisit une éducation bilingue. Son éducation néerlandaise a été comme les éducations de tous les autres élèves néerlandais, il a toujours suivi l'enseignement néerlandais et il a eu toujours des amis néerlandais. Il semble que la maîtrise de la langue néerlandaise de 4N n'ait pas souffert de l'acquisition incomplète de la seconde langue, le français.

## Conclusion

La question principale de ce mémoire était : *Quel est le degré d'influence de l'apprentissage d'une seconde langue (le français) sur la maîtrise de la compétence écrite de la langue maternelle (le néerlandais) ?*

Notre étude nous a donné une impression de l'influence de l'apprentissage d'une seconde langue sur la maîtrise de la compétence écrite de la langue maternelle. Dans les statistiques de nos sept participants, il s'est avéré que les élèves qui ont appris le français aux Pays-Bas à l'aide d'un père français ou d'une mère française n'éprouvent guère une détérioration dans leur langue maternelle, le néerlandais. Nous pensons que l'enseignement néerlandais, les amis néerlandais et l'autre parent néerlandais sont dans ce cas-là trop présents dans la vie des élèves pour une détérioration éventuelle de la langue néerlandaise. Tous ces trois élèves ont même une moyenne plus haute pour le néerlandais que leurs camarades de classe, cela peut être lié à l'affirmation de quelques scientifiques que les personnes bilingues ont plus de capacités cognitives grâce au bilinguisme, mais nous n'avons pas étudié ce lien plus profondément, aussi peu que d'autres facteurs comme par exemple le milieu culturel. Deux de ces trois élèves ont une moyenne plus haute pour le français que leurs camarades de classe, la moyenne de l'autre élève pour le français est juste au dessous de la moyenne de ses camarades de classe. Cette différence se trouve probablement dans le fait que les deux élèves ont été exposés plus longtemps et plus intensivement à la langue française que l'autre élève. L'éducation française de ce dernier élève a été probablement trop incomplète pour pouvoir acquérir une bonne maîtrise du français, dans notre cas dans la compétence écrite.

Par rapport aux élèves qui ont appris la langue française après avoir vécu quelques temps en France, il s'est avéré dans la plupart des cas que la langue maternelle des élèves s'est détériorée après avoir appris une seconde langue. Trois des quatre élèves ont une moyenne plus basse pour le néerlandais que leurs camarades de classe. Cela pourrait avoir comme cause que ces élèves ont déménagé à un jeune âge en France et cela conflue souvent avec une acquisition incomplète de la langue maternelle. Ils n'ont donc jamais appris le néerlandais complètement, dans le domaine de toutes les compétences langagières d'une langue. Une autre possibilité est que ces élèves sont exposés trop peu à la langue néerlandaise pendant quelques temps. En France, ils parlaient à la maison en néerlandais avec leur famille mais ils n'écrivaient jamais en néerlandais, ils entretenaient donc seulement leur compétence orale.

Néanmoins, ces résultats ne veulent pas dire que l'on peut tirer facilement une conclusion solide de cette étude. Notre étude a simplement un certain nombre de limites qui rendent difficile de pouvoir tirer une seule conclusion solide de cette recherche. Une de ces limites est le nombre de participants, dans notre entourage nous n'avons trouvé que sept participants qui étaient aptes pour cette recherche. Ce nombre est simplement trop restreint. Alors, il vaut mieux d'avoir plus de participants dans une recherche future. De plus, dans les résultats nous n'avons pas tenu compte du niveau de langue. Nous avons remarqué qu'une élève (élève 1) a fait moins d'erreurs qu'un autre élève (élève 2) selon les statistiques, mais que cet autre élève a véritablement un plus haut niveau du français. Ses constructions des phrases sont plus complexes que les constructions de l'autre élève. Voici une phrase écrite de l'élève 1, qui construit des phrases assez faciles : « En France, il y a beaucoup de choses qui ne se trouvent pas aux Pays-Bas » en comparaison d'une phrase écrite de l'élève 2, qui construit des phrases plus complexes : « J'aime la France, la France est magnifique et j'aimerais pouvoir y vivre quand j'aurais ma retraite » (voir l'annexe). La complexité des phrases de l'élève 2 est peut-être aussi la raison pourquoi cet élève fait plus d'erreurs dans son travail que l'autre élève. Élève 1 peut contourner intentionnellement les constructions difficiles. On pourrait dire que l'élève 1 utilise surtout le style référentiel, il s'intéresse au contenu de la communication. Cet enfant référentiel simplifie son langage afin d'être sûr de l'utiliser de façon correcte. Élève 2 est plutôt un enfant expressif, il favorise vraiment la communication en utilisant des expressions compliquées et des formules complexes (Bates et al 1988). Le niveau de langue est difficile à juger d'une manière objective, mais cela rend impossible de pouvoir dire qu'élève 1 est meilleure en néerlandais ou français qu'élève 2, nous avons seulement pu distinguer leur style d'expression. Une dernière limite de notre étude était le fait qu'on a seulement étudié la compétence écrite des élèves. On n'a pas étudié leur compréhension écrite, leur compréhension orale et leur expression orale.

Quelques exemples d'études qui peuvent succéder à ou compléter cette étude sont par exemple des études où l'on a beaucoup plus de participants. Plus de participants mènent souvent à une conclusion plus significative. En outre, il est important de tenir compte du niveau de langue, compter et classer les fautes des élèves dans les deux langues n'est pas suffisant. Juger le niveau de langue est nécessaire avant que l'on puisse vraiment tirer une conclusion des travaux d'écritures. Un dernier complément à cette étude pourrait être une recherche plus complète, cela veut dire qu'on pourrait étudier aussi la compréhension écrite, la compréhension orale et l'expression orale des élèves dans les deux langues.

## Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B., (2014) *Le défi des enfants bilingues*, La Découverte.
- Anonyme<sup>1</sup> (2012) Bilingual Monkeys, « What's the best language strategy for raising bilingual children ? », le 16 novembre 2012, consulté sur [www.bilingualmonkeys.com](http://www.bilingualmonkeys.com) le 23 mai 2016.
- Anonyme<sup>2</sup> (2009) Explorable, « La recherche quantitative et qualitative », le 3 novembre 2009, consulté sur [www.explorable.com](http://www.explorable.com) le 3 mai 2016.
- Anonyme<sup>3</sup> (2016) The Bilingual Advantage, « Tips for bilingual parents », consulté sur [www.thebilingualadvantage.com](http://www.thebilingualadvantage.com) le 25 mai 2016.
- Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, op-cit., p. 89.
- Bates E. et al, (1988) *From First Words to Grammar : individual differences and dissociable mechanisms*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bley-Vroman, R., (1989) « What is the logical problem of foreign language learning ? » dans S. M. Gass et J. Schachter, *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York, p. 41-68.
- Bialystok E. et Hakuta, K.,(2003) « Critical evidence : a test of the critical period hypothesis for second language acquisition », *Psychological Science*, vol. 14, numéro 1, p. 31-38.
- Comblain, A. et Rondal, J-A., (2001) *Apprendre les langues; où, quand, comment ?*, Pierre Mardaga.
- Curtiss, S., (1977) *Genie: Psycholinguistic Study of a Modern-day « Wild Child »*, Academic Press Inc., Londres.
- Deshays E., (1990) *L'enfant bilingue*, Paris : Laffont.
- Grosjean, F., (1982) *Life With Two Languages. An introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Grosjean, F. (1992). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles. *Actes du 2è colloque d'orthophonie/logopédie*, Neufchâtel.
- Grosjean, F., (2012) « Une double identité linguistique que la société devrait accepter », consulté sur [www.huffingtonpost.fr](http://www.huffingtonpost.fr) le 13 mars 2016.
- Hamers, J-F et Blanc M., *Bilinguisme et bilinguisme*, op. cit., p. 357.
- Lenneberg E.H., (1967) *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York.
- Scovel, T., (1988) *A Time to Speak : A psycholinguistic inquiry into the critical period*

- for human language*, Rowley, MA, Newbury House.
- Tracy R., (1991) *Sprachliche Strukturentwicklung : Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Narr, Tübingen.
- Varro G., (1984) *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain et le bilinguisme des enfants*, PUL, Lille.