

UNIVERSITÉ MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET DE

L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE ET LANGUES



THÈSE

**STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE EN
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) CHEZ DES
ENFANTS HISPANOPHONES DE 7 À 12 ANS PENDANT
LE 1° STADE D'INTERLANGUE À L'ALLIANCE
FRANÇAISE DE LA PAZ**

Présentée pour l'obtention du Diplôme de Licence

Par : SANDRA SALAZAR CAYO

Sous la direction de : M. SERGIO ALIAGA RIOS

LA PAZ - BOLIVIE

2016

DÉDICACE

À tous ceux qui dédient leur vie à l'enseignement des langues vivantes aux enfants, en Bolivie. Un travail pas toujours facile, mais très gratifiant lorsque l'on observe la rapidité avec laquelle ils apprennent un système linguistique différent du leur premier.

La créativité, la spontanéité et la malice avec laquelle l'enfant peut maintenir la conversation sans se préoccuper comme les GRANDS. Nous pousse à devenir comme eux sans soucis du regard de l'autre, et enfin libres.

REMERCIEMENTS

« *Au mec infatigable, toujours au travail* » (Oscar
et la Dame Rose).

Merci mon Dieu.

Tu guides toujours mes pas.

Je remercie tous ceux et celles qui, ici en Bolivie, ou là-bas en France, même au Pérou, m'ont soutenu et conseillé pendant cette longue période de travail.

Un grand merci à tous les enseignants que j'ai eu pendant toute ma formation académique, en particulier mes professeurs de la spécialité de Français, du département de Linguistiques et Langues de l'Université Mayor de San Andrés (surtout M. ALIAGA et Mme. MALDONADO).

Remerciements aux enfants de l'Alliance Française de La Paz. Sans eux cette investigation n'existerait pas. De la même façon, notre reconnaissance va à Madame Gloria HOCHKOFFLER, une très gentille enseignante qui nous a toujours ouvert les portes de ses classes.

Un dernier remerciement à toute ma famille, particulièrement à mes parents pour leur amour et leur compréhension, pour eux ma gratitude éternelle.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
Liste des abréviations	1
Table des tableaux et des figures	2
Résumé	3
Introduction	4
CHAPITRE I	7
1.1 Problématique de l'étude	7
1.2 Formulation du problème	7
1.3 Objectifs	8
1.3.1 Objectif général	8
1.3.2 Objectifs spécifiques	8
1.4 Justification	9
1.5 Délimitation de l'étude	10
1.5.1 Unités d'analyse	10
1.5.2 Délimitation spatiale	11
1.5.3 Délimitation temporelle	11
CHAPITRE II	12
CADRE RÉFÉRENTIEL	12
2.1 Travaux au niveau local	12
2.2 Travaux au niveau international	15
CHAPITRE III	17
CADRE THÉORIQUE	17
3.1 Les enfants et les langues	17
3.1.1 Grands traits du développement cognitif chez l'enfant de 7 à 12 ans	17
3.1.2 L'âge critique	18
3.1.3 Habiletés des enfants face à l'apprentissage des langues	20
3.1.4 Représentation d'une langue étrangère chez l'enfant	21
3.1.5 La production orale chez l'enfant	22
3.2 Théories d'apprentissage d'une L2/LE	24
3.2.1 Théorie néo-béhavioriste	24
3.2.2 Théorie innéiste	26
3.2.3 Théorie cognitive	27
3.2.4 Théorie socio-constructive	28
3.2.5 D. Ausubel et l'apprentissage significatif	30
3.2.6 J. Bruner et l'apprentissage par la découverte	31
3.3 Approches d'enseignement d'une L2/LE	32
3.3.1 L'approche communicative	32
3.3.1.1 Compétence de communication	33

3.3.1.1.1	Modèle proposé par S. Moirand	33
3.3.1.1.2	Modèle proposé par M. Canale et M. Swain	34
3.3.1.2	L'approche communicative dans le cadre didactique des langues	34
3.3.2	L'approche actionnelle	35
3.3.2.1	Particularités de l'approche actionnelle	36
3.3.2.2	L'évaluation dans une approche actionnelle	37
3.4	Courants précédents à l'interlangue	38
3.4.1	Analyse contrastive	38
3.4.2	Analyse des erreurs	39
3.5	Interlangue (IL)	40
3.5.1	Genèse et développement de l'interlangue	40
3.5.2	L. Selinker et l'interlangue	40
3.5.3	Corder et les dialectes idiosyncrasiques	41
3.5.4	Spécificités de l'interlangue	44
3.5.4.1	Caractère systématique et instable	44
3.5.4.2	Complexification et simplification	45
3.5.4.3	Perméabilité	46
3.5.5	Stades de l'interlangue selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	47
3.5.6	Les six niveaux établis par le CECR	47
3.5.7	Niveau A1 ou premier stade d'interlangue	50
3.5.8	Descripteurs des stratégies de communication pendant le premier stade d'interlangue	51
3.5.9	Communiquer en interlangue	52
3.6	Stratégies de communication	53
3.6.1	Définition du terme stratégie	53
3.6.2	Définition du terme communication	53
3.6.3	Caractéristiques des stratégies de communication	54
3.6.4	Taxonomie empruntée à U. Frauenfelder et R. Porquier	56
3.5.6	Typologie proposée par C. Faerch et G. Kasper	58
3.6.6	Classification retenue lors de cette recherche	60
3.7	Hypothèse	60
	CHAPITRE IV	64
	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	64
4.1	Approche méthodologique	64
4.2.	Type et caractéristiques de la recherche	66
4.3	Population de la recherche	67
4.4	Échantillon	67
4.5	Un étude de cas	68
4.6	Collecte des données	71
4.7	Outil de mesure	72
4.7.1	L'observation participante	72
4.7.2	Élaboration des activités langagières	72
4.8	Déroulement de la collecte des données	74

4.9 Procédé pour l'analyse des données - Analyse de contenu	75
4.9.1 L'univers	76
4.9.2 Unité d'analyse	76
4.9.3 Catégories d'analyse	76
CHAPTITRE V	78
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	78
5.1 Analyse des stratégies de communication cas par cas	78
A. Données qualitatives	78
5.1.1 <u>CAS A1</u>	78
5.1.2 <u>CAS A2</u>	79
5.1.3 <u>CAS A3</u>	81
5.1.4 <u>CAS A4</u>	82
5.1.5 <u>CAS A5</u>	84
5.1.6 <u>CAS A6</u>	86
5.1.7 <u>CAS A7</u>	87
5.1.8 <u>CAS A8</u>	89
5.1.9 <u>CAS A9</u>	91
5.1.10 <u>CAS A10</u>	93
5.1.11 <u>CAS A11</u>	94
5.1.12 <u>CAS A12</u>	96
5.1.13 <u>CAS A13</u>	98
5.1.14 <u>CAS A14</u>	100
5.1.15 <u>CAS A15</u>	102
5.1.16 <u>CAS A16</u>	104
B. Données quantitatives	106
5.2 Interprétation des stratégies de communication	108
5.2.1 Recours à la LM ou L3(SC1)	109
5.2.1.1 Recours à la langue maternelle (LM) – l'espagnol	109
5.2.1.2 Recours à une troisième langue (L3) – l'anglais	111
5.2.2 Mots inventés (SC 2)	112
5.2.3 Surgénéralisation de la LC (SC3)	114
5.2.4 Simplification de la LC (SC4)	116
5.2.5 Approximation de la LC (SC5)	120
5.2.6 Demande d'aide directe en LM (SC6)	122
5.2.7 Demande d'aide indirecte en LC (SC7)	123
CHAPITRE VI	125
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	125
6.1 Conclusions	125
6.2 Recommandations	128
BIBLIOGRAPHIE	129
ANNEXES	

CHAPITRE I

1.1 PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'habileté pour communiquer à l'oral en langue étrangère chez des enfants hispanophones, ici le français, semble être une des activités qui demande beaucoup d'effort de la part d'eux, surtout quand ceux-ci sont débutants dans leur apprentissage. Cela à cause d'un court-temps d'exposition à la nouvelle langue.

Ainsi, dès que l'apprenant bolivien de français entre en contact avec le système linguistique ciblé, il devient automatiquement utilisateur du même. Il devra donc faire face aux obstacles et aux limitations propres à sa langue approximative, autrement appelé Interlangue.

Donc, la manière la plus efficace de surmonter ces blocages est de mettre en place des Stratégies de communication permettant ainsi de réussir l'interaction en classe de français.

En effet, notre étude se déroule chez des jeunes « paceños » parcourant le cours d'« Exploradores » à l'Alliance Française de La Paz pendant leur premier stade d'Interlangue. Ici, nous traitons alors les stratégies principales de communication. Stratégies qui doivent s'approcher de la langue cible de plus en plus, parallèlement à l'interlangue afin que les premières ne deviennent pas de pièges linguistiques ou des cas de fossilisation. En effet, pendant les premières étapes d'apprentissage il est primordial d'amener l'apprenant de l'emploi d'une stratégie de communication vers une utilisation optimale de la langue en cours d'acquisition.

Compte tenu de ce que nous venons d'évoquer, nous centrons nos efforts sur la question suivante :

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME

Quelles sont les principales stratégies de communication orale utilisées pendant le premier stade d'interlangue chez des enfants hispanophones de

7 à 12 ans apprenant le français langue étrangère à l'Alliance Française de La Paz ?

1.3 OBJECTIFS

1.3.1 OBJECTIF GÉNÉRAL

- Analyser les principales stratégies de communication à l'oral chez des enfants hispanophones de 7 à 12 ans apprenant le français langue étrangère (FLE) durant le premier stade d'interlangue à l'Alliance Française de La Paz.

1.3.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Identifier les principales stratégies de communication à l'oral émises par des enfants de 7 à 12 ans pendant le premier stade d'interlangue à l'Alliance Française de La Paz.
- Classer les principales stratégies de communication utilisées pendant des productions orales en FLE chez les enfants hispanophones à l'Alliance Française de La Paz.
- Déterminer la fréquence d'emploi des stratégies de communication chez des enfants de 7 à 12 ans apprenant le français à l'Alliance Française de La Paz.
- Décrire les stratégies de communication identifiées pendant le premier stade d'interlangue chez des enfants de 7 à 12 ans apprenant le français à l'Alliance Française de La Paz.

1.4 JUSTIFICATION

Tout d'abord, considérant que les recherches développées dans d'autres contextes socio-linguistiques ne reflètent pas vraiment les réalités en Bolivie et qu'il y a peu d'études jusqu'à présent consacrées à l'interlangue chez l'enfant. Nous nous sommes intéressés à la description de l'emploi des stratégies de communication dans un premier stade d'interlangue. Cette langue qui apparaît dès que l'élève se place au centre du processus d'apprentissage.

Ensuite, nous voulons souligner la pertinence scientifique de ce travail. Grâce à celui-ci nous pourrions connaître le système linguistique propre aux enfants hispanophones boliviens qui apprennent le français comme langue étrangère à l'Alliance Française de La Paz. Parallèlement, cette étude nous permettra de mettre en relief les manœuvres réalisées par ces enfants lorsqu'ils se trouvent en face d'un problème communicatif dans des productions orales.

Ainsi, avec les résultats obtenus de notre recherche, nous prétendons clarifier modestement le panorama sur le premier stade d'interlangue chez l'enfant. En même temps, nous souhaitons fournir des bases théorico-scientifiques pour développer de nouveaux travaux à l'Université Mayor de San Andrés, en approfondissant cette question.

En outre, comme nous faisons la mise au point sur les stratégies de communication utilisées pendant le premier stade d'interlangue (IL) en français langue étrangère, nous partons de l'analogie de ce premier stade avec le niveau A1 de la segmentation proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). On centre donc nos efforts sur ce premier stade d'apprentissage.

En fait, les descripteurs niveau A1 du CECR n'indiquent pas la présence des stratégies de communication lors des productions orales, ce qui nous motive plus à travailler notre sujet de recherche.

Finalement, dans la perspective de la didactique des langues étrangères, la prise en compte du terme interlangue à l'intérieur d'une classe de français, de la part des transmetteurs du savoir leur permettra de comprendre les démarches que les apprenants suivent afin de communiquer. Mais surtout, avec les conclusions tirées de ce travail, nous aboutissons à un enseignement personnalisé qui puisse répondre aux besoins de chaque apprenant.

1.5 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Cette phase est indispensable dans le procédé de la recherche, car elle nous permet de réduire le problème initial en termes plus précis, dans des domaines de notre intérêt (*cf.* C. Sabino, 1980, p. 64). En considération de ce qui précède et comme le suggère R.

Rojas (2002)¹, il est nécessaire d'établir les limites temporelles, les limites spatiales et de concevoir le profil des unités d'analyse de l'étude.

1.5.1 UNITÉS D'ANALYSE

Les unités d'analyse de notre travail sont des enfants hispanophones boliviens apprenant le français langue étrangère. En effet, pour R. Hernández, C. Fernandez et P. Baptiste (2006) l'unité d'analyse fait référence aux participants à qui nous allons appliquer l'outil de mesure.

Ce groupe d'enfants étudie à l'Alliance Française de La Paz. Ils ont des cours de langue d'une durée d'une heure et demie, deux fois par semaine. De même, il convient de mentionner que ces étudiants appartiennent à la classe d'« EXPLORADORES »², groupe composé au total de 16 élèves : 11 filles et 5 garçons, avec une fourchette d'âge entre 7 et 12 ans.

Par ailleurs, il faut remarquer qu'actuellement 15 de ces enfants apprennent l'anglais à école et pour quelques cas depuis la maternelle.

1.5.2 DÉLIMITATION SPACIALE

On peut définir l'espace comme l'endroit où l'étude se déroule et qui réponds aux besoins de la recherche. Ainsi, cette dernière a été faite à l'Alliance Française de La Paz, en Bolivie. Cette institution se trouve au centre-ville, à Sopocachi, entre av. 20 de Octubre et rue F. Guachalla.

L'Alliance Française de La Paz a son siège depuis 1947. Sa mission est d'épanouir la langue française et les cultures francophones. Ainsi, elle offre des cours aux enfants, adolescents et adultes.³

Étant donné que cette institution propose des cours de français en tant que langue étrangère, aux enfants, nous l'avons choisie comme terrain de notre étude de cas.

1.5.3 DÉLIMITATION TEMPORELLE

¹ Cité par R. Fernández et al. (2006, p. 50).

² Correspondant au niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

³ Notre trad. Nous avons tiré ces informations du site internet :

http://lapaz.alianzafrancesa.org.bo/spip.php?page=rubrique&id_rubrique=5

Depuis la collecte des données jusqu'à son analyse y compris la présentation des résultats, ce travail a eu une durée de 9 neuf mois.

CHAPITRE II CADRE RÉFÉRENTIEL

2.1 TRAVAUX AU NIVEAU LOCAL

À La Paz, en Bolivie, l'une de premières recherches dans le domaine de la communication en FLE et liée à notre sujet d'étude, a été le travail intitulé *Analyse des stratégies de communication chez des locuteurs non-natifs hispanophones apprenant le français* (1994), menée par M. Camacho. Dans cette étude, la chercheuse analyse l'interlangue (IL) de 10 apprenants adultes de FLE, de même les stratégies de communication qui se mettent en place lors des interviews.

Dans les résultats, M. Camacho montre que tous les étudiants de sa recherche se servent des stratégies, soit d'un type soit d'un autre dans le but de communiquer. Par ailleurs, l'auteur présente l'interlangue des mêmes apprenants affirmant qu'il existe des traits semblables, tant au niveau phonologique qu'au niveau morphologique. Par exemple⁴ :

Les sons /e/ et /E/ ne sont pas distingués.

1.10' : /... ze be/; 1.16' : /ã pe/.

Les apprenants ne distinguent pas le /y/ du /u/

2.3' : /zetud, ... etud... e le frãse/; 2.24' : /wi la fortun.../

Pas d'opposition entre /b/ et /v/

1.36' : /ze bwajaze ... ze bwajaze/; 1.10' : /... ze be ...a ... profese/

Les prépositions sont très instables (par rapport à la morphologie)

/zabit e ... en La Paz/ « en » pour « a »; /ah! wi ze abit a mō parã/ « a » pour « chez ou avec »

Ce sont seulement quelques caractéristiques des productions orales des apprenants du français qui mettent en évidence les similitudes entre les interlangues, tirées du travail de M. Camacho.

Cependant en ce qui concerne l'aspect syntaxique, chaque élève construit un nouveau système linguistique à sa manière. Cela veut dire que l'apprenant met en ordre les mots d'après ses connaissances ou les hypothèses qu'il formule. Exemple :

⁴ Les exemples retenus ont été copiés tels qu'ils sont dans le texte original. Nous avons respecté de même les conventions de transcription.

Élève A : /es/ est à la place du présentatif « c'est ».

6.30' : /(...) e... il es... a es dios... dios/

Élève B : Notre locuteur emploie le présentatif « c'est » en omettant l'article devant le nom. 7.34' : /m... se fet e... de tu le mōd ... se unibersel e.../

Nous reprenons ce travail du fait que celui-ci lance les bases pour démarrer notre étude, il aboutit ainsi des objectifs différents, dont un d'eux fait partie de notre étude.

S. Ossio (1996)⁵ dans son investigation chez des adultes s'est concentrée sur le rapport entre l'habileté de la langue l'apprenant d'anglais et l'efficacité des stratégies de communication, à l'écrit et à l'oral. L'auteur souligne que ces dernières sont employées par les étudiants d'anglais, comme des outils pour devenir plus indépendants au moment de produire en LE, mais en prenant certains risques. Tels que :

a) L'apprenti transfère un mot de sa langue maternelle vers la langue cible.

Élève : The /resipi/ of Coca-Cola (bottle)

Native : The recipy of Coke ? Well, sugar, flavors, water...

Élève : No...

« Dans ce cas-là, l'apprenant avait besoin d'utiliser le mot - *receptacle* - ou le mot - *container* -, mais il a transféré de l'espagnol le mot - *recipiente* [récipient] - donc le locuteur natif ne comprenait pas ».

b) Mauvais emploi d'un antonyme

Élève : It's the opposite of excellent (pessimism)

Native : Poor, lousy (pauvre, mal propre)

Élève : When you are excellent !

Native : Good...

« Ici, l'élève a traduit une expression très courante en espagnol, comme : ¡ Estoy excelente ! [je vais bien!], laquelle n'est pas si évidente pour le locuteur natif ».

D'ailleurs, l'investigatrice ajoute que les stratégies dont on parle stimulent l'apparition des données cachées ou bien oubliées. Dans ce sens, les apprenants peuvent construire des hypothèses à partir de leurs connaissances préalables. Enfin, les stratégies de

⁵ Notre trad. S. Ossio (1996).

communication selon le travail de S. Ossio, incitent à faire un usage créatif de la nouvelle langue, dès qu'il existe une insuffisance d'information, comme on a vu dans le premier exemple, avec le mot « *resipi* ».

Ainsi, cette recherche renforce encore une fois la théorie d'un système linguistique propre à l'apprenant d'une langue quelconque. De même, on observe le déploiement des stratégies de communication lors de cet ensemble des productions langagières. Ici, l'auteur dans ses conclusions affirme que la demande des stratégies de communication fonctionnent comme des stimulants des mots cachés ou bien oubliés de la LC. (*cf.* S. Ossio, 1996, p. 56)

En outre, le travail de M. Cruz (2005) sur *Interférences dans l'apprentissage de l'espagnol par des enfants aymaras*⁶ a étudié les transferts linguistiques négatifs dans des phrases simples produites à l'écrit. Elle conclut que les enfants de 9 à 10 ans essaient d'utiliser des éléments de leur langue maternelle – l'aymara – dans leurs productions de la langue seconde.

De plus, M. Cruz insiste sur le fait de renouveler les méthodes d'enseignement destinées aux enfants, compte tenu qu'ils ne sont pas adultes, ainsi que d'adapter les contenus à leurs besoins communicatifs. Ainsi, ce travail constate la présence des interférences dans des productions écrites que pour nous sont considérées comme stratégies de communication.

2.2 TRAVAUX AU NIVEAU INTERNATIONAL

M. Estrada (s.d.)⁷ a analysé l'IL de 12 apprenants hispanophones (espagnols) de FLE, au plan phonique. En effet, la chercheuse indique que l'apprentissage d'une langue étrangère donne lieu à une alternance de réussites et d'échecs. Les deux derniers constituent un système de règles organisées d'après la logique de chaque élève.

L'auteur suggère donc de modifier les réalisations déviantes en langue cible dans le but de s'approcher de celle-ci. Enfin de compte, M. Estrada explique que les erreurs

⁶ Notre trad. M. Cruz (2005).

⁷ M. Estrada (s.d.).

produites par les apprenants de nationalité espagnole ne sont pas dues au hasard, au contraire celles-ci montrent le stade d'apprentissage de l'individu.

En Pologne, l'investigation de T. Wlosowics (s.d.)⁸, fondée sur 42 étudiants universitaires trilingues, parue sous le titre *Les stratégies de communication et les interactions interlinguales dans la présentation de recettes de cuisine en L2 et en L3*, a l'objectif d'explorer des stratégies de communication quand les apprenants font face à une situation imprévue ou difficile à gérer. Les activités mises en œuvre lors de cette recherche ont montré l'utilisation de nombreuses stratégies de production tant à l'oral qu'à l'écrit, dans l'intention de compenser les manques linguistiques des LCs.

Les américaines H. Dulay et M. Burt (1972), dans leur article « *Vous ne pouvez pas apprendre sans vous tromper. Une analyse des 'erreurs' chez des enfants en L2* »⁹, se sont intéressées à l'aspect de la production syntaxique pendant l'acquisition d'une L2 - la langue anglaise -. Ici, les chercheuses ont proposé deux hypothèses, d'une part l'analyse contrastive qui compare deux langues afin de mettre en lumière leurs similitudes et leurs différences, d'autre part la notion d'après laquelle elles déduisent que l'enfant apprendra la langue cible de la même manière qu'il a appris sa langue maternelle.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons constater une langue différente de la langue cible. Un système linguistique qui évolue constamment. Et comme nous venons de voir, l'utilisateur de la nouvelle langue tant qu'il n'est pas arrivé à son stade final d'apprentissage, il va se servir des différents moyens lors qu'il sera en face d'un problème communicatif soit à l'oral soit à l'écrit.

Pour certains auteurs mentionnés en haut, ce phénomène a été étudié à partir de la perspective de l'analyse contrastive et pour d'autres auteurs du point de vue de l'analyse des erreurs. Cependant la théorie de l'interlangue identifie ces erreurs comme des éléments qui permettent réussir la communication.

⁸ T. Wlosowics (s.d.).

⁹ Notre trad. H. Dulay et M. Burt (1972).

En tout état de cause, on n'a pas trouvé aucun travail qui puisse ressembler les caractéristiques que notre travail propose. C'est pour cela, que nous aboutissons à l'analyse des stratégies de communication pendant le 1^o stade d'interlangue chez des enfants hispanophones qui apprennent le français comme langue étrangère à l'Alliance Française de La Paz, en Bolivie.

CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE

3.1 LES ENFANTS ET LES LANGUES

La capacité extraordinaire que l'enfant possède dans le domaine linguistique n'est pas une nouveauté à nos yeux. Sa souplesse cérébrale permet un apprentissage sans efforts, plein d'avidité dans son esprit, l'enfant est ouvert à percevoir des sons inexistantes ou bizarres pour une oreille adulte, pour autant cette potentialité s'évanouit au fur et à mesure qu'il grandit.

3.1.1 GRANDS TRAITS DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF CHEZ L'ENFANT DE 7 À 12 ANS

Ce stade a été baptisé par J. Piaget (1947) comme la « période des opérations concrètes ». Selon ce modèle, à partir de 7 ans vers l'âge de 11, 12 ans, l'enfant peut résoudre des problèmes concrets facilement, grâce à son intériorité, sa coordination et sa décentration qui va en croissance avec l'âge. De même, sa pensée est détachée de l'observable, mais à 7/8 ans, elle dépend toujours du réel. Et, naturellement à la fin de cette période commencent les changements du corps. (J. Piaget, 1947, p.59)

De plus, comme le souligne H. Vanthier (2009), l'enfant ne sera pas capable d'assimiler les nouveaux concepts, si ceux à acquérir ne sont pas adaptés à ses facultés d'opération mentale (*cf.*, 2009, p. 19). Elle ajoute ainsi qu' « on n'apprend donc pas n'importe quoi à n'importe quel âge » (H. Vanthier, 2009, p. 19).

D'ailleurs, H. Wallon (1999) et J. Bruner (1983)¹⁰ insistent sur la présence de deux autres aspects qui exercent une influence directe sur le développement de l'enfant, comme l'affectivité et la socialisation.

3.1.2 L'ÂGE CRITIQUE

Si l'âge critique va jusqu'au début de la puberté, il faut rappeler aussi qu'il commence très tôt. Vers 7 mois il existe déjà un amoindrissement des capacités discriminatives des sons (*cf.* C. Hagège, 2005, p. 27). Cependant, Ch. O'Neil (*cf.* 1993, p. 169) soutient que c'est un peu plus tard, entre 18 mois et 2 ans. Ce qui est décrit comme suit :

¹⁰ Repris par H. Vanthier (2009, p. 20).

« Il existe des oppositions sonores qu'il [l'enfant] n'entend pas dans son milieu, pour la simple raison que la langue qui s'y parle ne les connaît pas. Ces oppositions deviennent de moins en moins sensibles à son oreille. Cette récession s'explique probablement par le fait que l'absence de stimuli dans l'environnement induit une sclérose des synapses qui leur correspondent » (C. Hagège, 2005, p. 27).

Cette récession vient conforter les études neurobiologistes citées dans l'ouvrage de J. Petit (1992)¹¹ où il y a des références sur la consolidation des synapses, en fixant de cette façon le système linguistique de l'enfant.

Un autre aspect fort bien souligné par Hagège dans son livre *L'enfant aux deux langues* (2005), est appelée « oreille nationale », où il insiste sur le fait que l'être humain ne pourra pas produire des phonèmes ou bien des sons, s'il ne les a jamais entendus dans le milieu où il a grandi (cf. p. 31).

Ce phénomène est défini par G. Dalgalian (1980)¹² comme une sorte de « filtre » qui cède le passage à des sons perçus comme semblables ou bien très proches de ceux appartenant à son entourage. Tant que les sons qui seront inconnus du système d'audition seront rejetés. Dans le même sens, H. Vanthier (2009) fait référence au substantif de « surdité », mis en évidence vers 11 ans qui présente les mêmes caractéristiques que l'oreille nationale (cf. p. 40).

Néanmoins, par rapport à la décroissance de cette capacité, B. Neufeld (1979)¹³ insiste sur la supériorité des aspects psychologiques et sociaux lors de l'apprentissage des langues (cf. p. 231). Avec l'arrivée de la puberté, l'enfant plus âgé est en train d'observer des changements physiques dans son corps. En effet, il est plus soucieux de son image, du regard de ses camarades, du fait de se tromper devant son groupe d'appartenance que d'apprendre une autre langue (cf. C. Hagège, 2005, pp. 35,36).

Il est clair que, lors de ce processus d'apprentissage, les enfants qui traversent cette étape de développement biologique ressentent de la honte à produire des sons bizarres. Le simple fait de modifier quelques points d'articulation dans la cavité buccale, devant un public, peut avoir pour eux des conséquences désastreuses.

¹¹ Repris par C. Hagège (2005, p. 28).

¹² Reprise par C. Hagège (2005, p. 34).

¹³ Repris par Ch. O'Neil (1996, p. 171).

C'est ainsi que pendant la puberté il y a un endormissement des capacités auditives et phonatoires, compte tenu que d'autres soucis sont plus importants que celui d'apprendre. Cependant H. Vanthier affirme que ces capacités n'ont pas disparu. (*op. cit.*, p.18).

Cela ne signifie pas, néanmoins, que les adultes ne pourront pas apprendre des langues étrangères, car cette notion s'applique surtout dans le domaine phonologique. En effet, dès qu'on possède une maturité cognitive, tant un adolescent qu'un adulte peuvent plus facilement décoder les informations présentées, repérer des consignes, se concentrer ou bien faire des hypothèses sur ce qu'ils apprennent et donc mieux assimiler un exemple clair est l'acquisition de la grammaire (*cf.* C. Hagège, 2005, p. 29).

Ainsi, Ch. O'Neil (1996) conclut que : « En tout état de cause, le fait qu'un petit nombre d'adolescents ou d'adultes réussiraient aussi bien que les enfants, à acquérir une prononciation authentique, ne changerait rien au fait que ceci est plus aisé pour les enfants en général » (p. 171).

En outre, la notion de l'âge critique n'a été reconnue que pour l'acquisition de la langue maternelle (E. Lennenberg, 1967, p. 179)¹⁴ et non pour l'apprentissage des langues secondes ou étrangères.

3.1.3 HABILITÉS DES ENFANTS FACE À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les neurologues W. Penfield et L. Roberts (1959)¹⁵, lors d'expériences auprès d'enfants, ont mis en évidence les habiletés d'acquisition que ceux-ci possèdent pour la prononciation des sons. Ainsi, ces neurologues ont reconnu que : « La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance » (W. Penfield et L. Roberts, 1959, p. 169).

Selon C. Hagège (2005), les actes d'imitation chez l'enfant sont un facteur très important pour le développement des langues et ils sont activés par le biais de la sollicitation. Pour cet auteur, il est important que l'enfant soit entouré de personnes qui

¹⁴ Repris par Ch. O'Neil (1993, p. 169).

¹⁵ Cités par Ch. O'Neil (1993, p. 169).

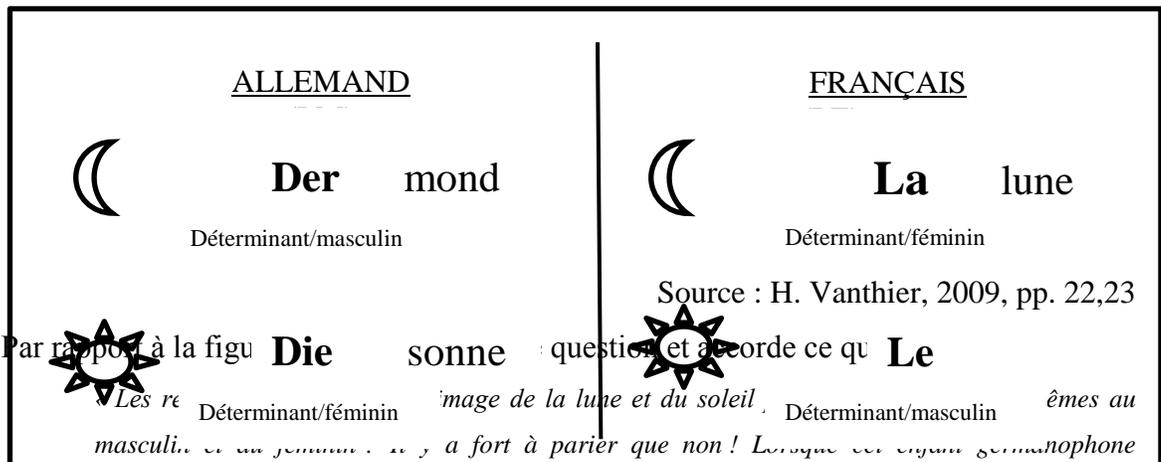
pourront lui transmettre des données langagières (cf. p.21). À son tour, Ch. O’Neil (1993) insiste sur la maîtrise phonologique. Celle-ci étant l’un des buts possible à travailler avec les enfants (cf. pp. 169,170).

De tout ce que nous venons d’examiner, il est à noter que tant du point de vue neurologique que du point de vue linguistique, les capacités les plus précieuses de l’enfant pendant l’apprentissage des langues est au niveau de la perception et de la phonation, du fait que son cerveau a une grande plasticité.

3.1.4 REPRÉSENTATION D’UNE LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ L’ENFANT

Selon H. Vantier (2009) « un enfant qui entre dans l’apprentissage d’une langue étrangère n’est pas un terrain vierge » (2009, p. 22). Afin de mieux comprendre cette déclaration, l’auteur nous propose l’exemple suivant :

Fig. 1. Cas d’un enfant germanophone apprenant le français



Par rapport à la figure 1, l’auteur nous propose l’exemple suivant : « Les représentations mentales de l’enfant germanophone sont liées à la lune et au soleil. Par exemple, l’enfant dit : *Die sonne* (le soleil) et *Die sonne* (la lune). En français, on dit : *Le soleil* et *La lune*. L’enfant a fort à parier que non ! Lorsque cet enfant germanophone apprendra le français et voudra formuler des énoncés dans cette langue, il lui faudra donc déconstruire une partie de ses conceptions liées à ce qui est pour lui l’évidence du genre, apprendre à accepter la relativité des usages linguistiques et reconstruire de nouvelles représentations du monde. » (H. Vantier, 2009, pp. 22,23)

De ce qu’on vient de voir, nous pouvons affirmer que l’être humain, dès qu’il est tout petit commence à construire des schémas mentaux du monde extérieur, ce qui donne

naissance à sa langue maternelle, des paradigmes seront donc fixés tout au long de son acquisition. Et lorsqu'un autre système langagier vient prendre place pendant l'enfance, le jeune individu exécute divers procédures.

D'ailleurs, H. Vanthier suggère que le développement du sens chez l'enfant, c'est-à-dire le « pour quoi faire » de cet apprentissage de langue étrangère, le pourquoi de ces modifications de connaissances découlera vers l'engagement personnel de ce processus. (cf. Ibid., p.23)

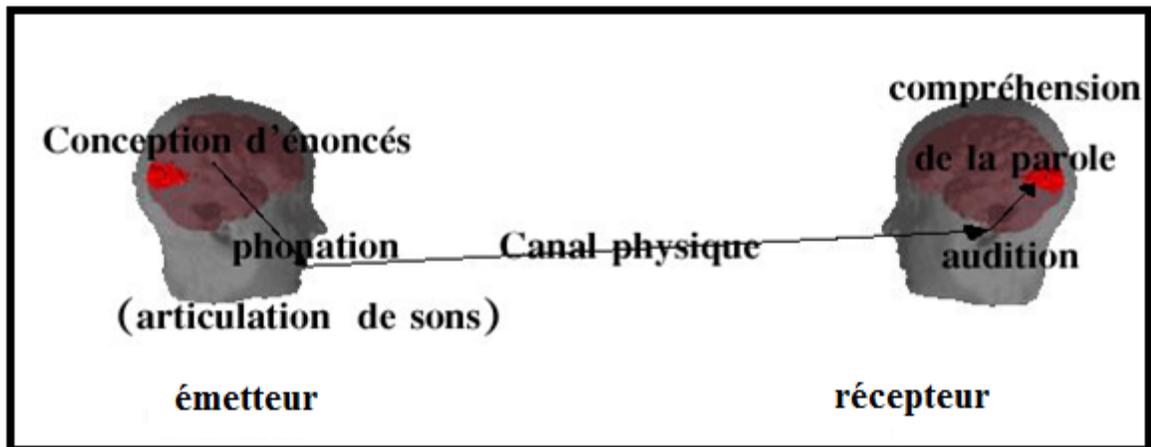
3.1.5 LA PRODUCTION ORALE CHEZ L'ENFANT

D'après W. Levelt (1989)¹⁶ le processus de la production de la parole se développe en différentes périodes, d'une préparation conceptuelle jusqu'à son articulation. D'abord, le locuteur perçoit la condition de l'énoncé linguistique en observant les intentions communicatives. Ensuite, il commence à planifier et à sélectionner une variété des synapses. Immédiatement, la formulation des messages est mise en place à l'aide des concepts lexicales, des lemmes, des morphèmes et des représentations phonologiques. Cela suivie de la dernière étape articulatoire.

Enfin, les conséquences d'un énoncé et les réactions sont abritées et éventuellement le locuteur recommence une nouvelle production des mots avec une charge sémantique.

Fig. 2. Schéma de la communication - LEVELT

¹⁶ Notre trad. Cité dans « Competences, Language Skills and Linguistic Means » par T. Bernd (2014, p. 333).



Source : M. B. Flores, 2005, p. 19 ¹⁷

Dans la figure ci-dessus (fig. 2), on peut observer que lors de la production orale il y a un échange des messages par le biais d'un canal physique, ici la voix, entre un émetteur et un récepteur dans un contexte déterminé.

Ainsi, les nouvelles constructions que l'apprenant est censé de réaliser perturbent et modifient certaines habitudes, pourtant elles amélioreront de plus en plus. (cf., site web : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm)

De son côté, H. Vanthier (2009) soutient qu'

« apprendre à parler une langue n'est pas apprendre à répertoireier comme un petit perroquet des salutations, des questions et des réponses stéréotypées dans le cadre d'une communication qui tourne à vide. Il convient davantage de faire en sorte que l'enfant s'approprie de l'usage d'une langue qui dans des situations diverses, sert comme sa langue maternelle à faire des choses avec des mots et permet d'agir avec les autres dans un environnement donné. » (H. Vanthier, 2009, p. 44)

Communiquer en langue étrangère est donc, mettre en pratique les connaissances linguistiques acquises telles que : la prononciation, le rythme, l'intonation, la syntaxe et le lexique avec lesquelles les apprentis pourront faire face aux situations réelles de communication : raconter, désigner, décrire parmi d'autres.

¹⁷ Schéma modifié de W. Levelt, pris de la thèse intitulée : " Errores espontáneos del habla en la producción lingüística a nivel fonológico en docentes y estudiantes de la carrera de lingüística e idiomas durante la gestión 2005", par M. Flores (2005, p. 19).

En outre, Ch. O'Neil (1996) souligne que l'absence de l'inhibition pendant l'expression orale est une qualité qui peut être atteinte à condition de la démarche pédagogique employée. (*cf.*, Ch. O'Neil, 1996, p. 202)

Ainsi, compte tenu les caractéristiques de notre travail de recherche, nous faisons la mise au point sur la production orale. Une habileté à acquérir lors qu'on apprend la nouvelle langue mais, qui est en même temps utilisée pour communiquer en interlangue.

En somme, nous tenons à dire que tous les traits vus plus haut nous fournissent des informations nécessaires afin de connaître notre public d'étude. En même temps, elles nous permettent de gérer les situations de conversation que nous présentons plus bas, en restant toujours bienveillant et attentionnée lorsqu'on travaille avec des enfants.

3.2 THÉORIES D'APPRENTISSAGE D'UNE L2/LE

Dans cette section, nous aborderons les théories les plus saillantes sur l'apprentissage des langues et nous pourrons ainsi avoir connaissance des démarches entreprises par les apprentis.

3.2.1 THÉORIE NÉO-BÉHAVIORISTE

À partir d'expériences auprès des animaux, le psychologue B. F. Skinner (1904-1990) a proposé la notion du « conditionnement opérant ». Appliquée plus tard aux divers comportements chez l'être humain (*cf.* D. Gaonac'h, 1991, p. 13).

De telle manière, Skinner fait la différence entre le conditionnement classique et le conditionnement opérant. Ainsi, le premier produit des réponses par rapport à des stimuli déterminés, comme par exemple : contracter la pupille face à la lumière.¹⁸ Alors que le second répond à des stimuli non-identifiés et il est aussi accompagné de réactions dans l'environnement avec des effets déterminés. Un exemple clair, c'est la fameuse « boîte de Skinner », où il a observé le comportement d'un rat. Lors de cet essai Skinner a mis en évidence comment un animal acquiert une habitude précise dans des conditions contrôlées. (*cf.* E. Hilgard et G. Bower, 1977).

Cette expérience a conduit Skinner à formuler les bases principales de sa théorie, ainsi que :

¹⁸ Exemple repris de l'ouvrage de H. Ernest et B. Gordon (1977).

1. L'apparition d'une « réponse », en tant que le comportement souhaité.
2. Dans ce processus d'acquisition, « un renforçateur » est de notable importance. Et accompagné de la répétition et d'une fréquence de plus en plus nombreuse, la fixation d'un tel comportement est attendu (cf. D. Gaonac'h, 1991, p. 14).

Le modèle Skinnerien repose aussi sur l'idée que tout apprentissage est la suite des « contingences de renforcement », concernant trois étapes :

« une stimulation (occasion de produire une réponse), un comportement de l'organisme (réponse), et un événement extérieur à l'organisme, qui suit le comportement. Certains événements ont comme caractéristique de tendre à faire réapparaître la réponse; on les considère comme des événements renforçateurs » (D. Gaonac'h, 1991, p. 15).

En 1954, ce même courant a été appliqué au domaine éducatif, dans le but d'améliorer la qualité d'enseignement. Ainsi, Skinner a proposé un « dispositif mécanique » pour l'apprentissage de n'importe quelle discipline, appelé « enseignement programmé ». À partir de cette conception, les « machines à enseigner » ont eu une place très importante dans le système scolaire, lesquelles ont été la base pour les logiciels éducatifs actuels (cf. E. Hilgard, 1977, pp. 154,155).

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, la méthode audio-orale est la plus notable application de la théorie skinnerienne, en proposant des exercices les uns après les autres, des dialogues, la suppression de la grammaire, (...) (W. Rivers 1964, F. van Passel, 1970). En fait, l'apprentissage d'une langue était « un processus mécanique de formation d'automatismes. Les exercices proposés à l'élève devaient renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de langue, (...) ». De même « apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas 'apprendre quelque chose', mais c'est apprendre à 'faire quelque chose' » (cf. D. Gaonac'h, 1991, p. 26).

3.2.2 THÉORIE INNÉISTE

Le modèle innéiste a bouleversé complètement le champ psychologique voire linguistique, en donnant une nouvelle orientation aux théories du développement langagier. Cette notion refuse ainsi les hypothèses à origine béhavioriste, dominantes pendant longtemps dans différents domaines de recherche.

En effet, les idées de N. Chomsky reposent sur une théorie linguistique qui tient compte de la « Grammaire Universelle », laquelle est en même temps fondée sur un principe d'ordre biologique, c'est-à-dire un dispositif inné (cf. D. Gaonac'h, 1991, p. 101).

Toujours d'après le linguiste américain, ce dispositif inné est ancré dans le code génétique de l'être humain. Celui-ci est considéré comme « un système des principes, des conditions et des règles qui sont des éléments ou des propriétés de toutes les langues humaines, non simplement par accident, mais par nécessité - nécessité biologique et non logique, évidemment » (cf. O. Gnouros, 2009).

Afin de clarifier la faculté du langage, Chomsky expose par analogie le fait que nous naissons avec les bras et les jambes, alors on ne les acquiert pas par le biais d'un processus d'apprentissage mais ils sont partie de nous (1992, p. 14). C'est pourquoi, Chomsky soutient que « les enfants savent parler comme ils savent voir ou comme l'oiseau sait voler » (G. Sorman, s.d.).

3.2.3 THÉORIE COGNITIVE

Le psychologue suisse Jean Piaget, poussé par la curiosité de savoir comment l'être humain connaît, a entrepris pleins d'observations chez des enfants, qui lui ont amené à affirmer qu' « (...) il existe une continuité entre la biologique et le psychologique. Ainsi, la source des activités intellectuelles du sujet sera-t-elle à rechercher dans les montages biologiques » (G. Lerbet, 1970, p. 23).

De ce fait, il propose quatre périodes ou stades de développement. D'abord, la période sensori-motrice de la naissance jusqu'à 2 ans, ensuite la période pré-opératoire placée jusqu'à 7 ans, suivie du développement des opérations concrètes à ce même âge-là. Finalement, les opérations formelles fleurissent à partir de 11, 12 ans jusqu'à l'âge de 15 ans (cf. R. Evans, 1977, p. 119).

Tableau 1. Périodes du développement cognitif selon J. PIAGET.

PÉRIODE	ÂGE APPROX.	CARACTÉRISTIQUES
SENSORI-MOTRICE	de 0 à 2 ans	Réflexes de succion, préhension, phonation. Stade pré-linguistique. L'intelligence sur la base des actions.

PRÉ-OPÉRATOIRE	de 2 à 7 ans	Pensée égocentrique. L'intuition. Dépendant de l'observable. Développement des capacités langagières. Des interactions sociales limitées. Problèmes de coordination.
DES OPÉRATIONS CONCRÈTES	de 7 à 11,12 ans	Décentration. Pensée logique et réversible. Pensée détachée mais toujours dépendante de l'observable. Achèvement des opérations concrètes.
DES OPÉRATIONS FORMELLES	de 12 à 15 ans	Raisonnement hypothético-déductif. Logique formelle et abstraite. Intériorisation. Préoccupation morale. Tourné sur lui-même.

Source : R. Evans, 1977, p. 119.

En même temps, le psychologue suisse assure que l'individu ne peut connaître que grâce aux interactions provenant du monde réel, car cela permet de construire les structures mentales (cf. S. Villca, 2005, p. 86). Cependant, pour cette conquête il est indispensable « le mécanisme d'équilibre », alors deux processus sont mise en marche : l'assimilation et l'accommodation (cf. J. Capella et G. Sanchez, 1999, pp. 86-88).

Dans le premier cas, les nouvelles connaissances sont intégrées sans modifier celles déjà existantes. Dans le second cas, c'est tout à fait le contraire, car les données entrantes vont provoquer différentes restructurations, ou des modifications dans les schémas mentaux préalables. Toujours d'après J. Piaget, le stade d'équilibration permet d'améliorer le cognitif et d'orienter l'adaptation de l'individu au monde extérieur (cf. R. Evans, 1977, p. 122)

En outre, l'élément le plus important lors du processus enseignement-apprentissage dans la notion piagétienne, c'est l'apprenant, vu qu'il est considéré comme l'architecte constructeur de ses propres connaissances (cf. R. Evans, 1977, p. 32). Un autre élément souligné aussi par le prestigieux psychologue, c'est la confrontation aux « situations problèmes » déclencheurs des « conflits cognitifs » afin de parvenir à un développement intellectuel plus riche chez l'apprenant (cf. J. Capella et G. Sanchez, 1999, p. 85).

3.2.4 THÉORIE SOCIO-CONSTRUCTIVE

Parmi bien d'autres aspects, L. Vygotski (1986) s'est intéressé au domaine éducatif. À ce sujet, il suggère deux sortes d'expériences par lesquelles l'enfant peut élaborer ses connaissances. D'une part, les « notions scientifiques » générées à partir des activités organisées et contrôlées, propres aux salles de classe. D'autre part, les « notions spontanées » qui sont fondées sur des expériences informelles, autrement dit des actes réalisés par l'enfant même, comme la réflexion.

Ensuite, Vygotski ajoute l'hypothèse du « caractère dialogué de l'apprentissage », plus connu comme la « zone de prochain développement » où le psychologue soviétique soutient que l'enfant édifie ses connaissances plus aisément sous la collaboration d'un adulte. En fait, il la décrit de la façon suivante :

« (...) le lieu dans lequel les notions spontanées de l'enfant, abondantes empiriquement mais de manière non-organisée, - se rencontrent - avec la systématité et la pensée logique de l'adulte. Comme résultat d'une telle - rencontre -, le faible raisonnement de l'enfant est récompensé par la capacité logique scientifique de l'adulte (...). Le produit final de cette collaboration entre l'enfant et l'adulte est une solution qui, au moment de son intériorisation, fait partie intégrante du raisonnement propre à l'enfant » (A. Kozulin, 1986, p. 25).

Comme on vient de le voir, l'apprentissage a pris une place importante dans les travaux de Vygotski. Selon lui, l'apprentissage est conçu comme : « un aspect nécessaire et universel dans le processus de développement des fonctions psychiques culturellement organisées et particulièrement des êtres humains » (J. Capella et G. Sanchez, 1999, p. 96).

Ainsi, l'apprentissage active et fait travailler les mécanismes intellectuels. Celui-ci n'est réussi que grâce aux échanges et aux interactions avec un milieu culturel déterminé. Les fonctions psychiques découlent alors des processus d'apprentissage (*cf. Ibid.*).

Un autre axe important dans cette approche, c'est la dimension socio-historique. Cet élément s'ancre dans les fonctions psychiques de l'individu et pour ce fait, il est indispensable de développer des relations avec d'autres personnes. C'est-à-dire que « l'interaction du sujet avec le monde est établie à partir de la médiation d'autres êtres humains » (*Ibid. p. 97*).

D'ailleurs, Vygotski met en relief la fonction de l'éducation chez l'individu car cette institution est la génératrice du développement cognitif, des connaissances qu'on n'obtiendrait peut-être jamais de façon naturelle. De même elle renforce et fait évoluer la pensée de l'apprenant et permet de nous approprier de tout un système culturel et historique. Le fait d'avoir donc, un bagage culturel, permet de comprendre un mot ou bien de percevoir une situation d'une manière particulière. (*cf. Ibid, p. 98*).

En ce qui concerne le développement de la pensée, Vygotski a affirmé que la pensée chez l'enfant va du social vers l'individuel, élaborée au cours de n'importe quel type d'interaction communicative. La pensée peut se libérer à l'aide des mots audibles, afin de poursuivre avec la pensée individuelle qui a pour but un dialogue intra-psychologique, où se construisent les schémas mentaux de l'enfant (*cf. A. Kozulin, 1986, p. 27*).

3.2.5 D. AUSUBEL ET L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

La notion de D. Ausubel (1978), veut nous rendre compte d'une acquisition des connaissances de manière significative, celle-ci est conçue comme : « ...les idées exprimées symboliquement sont en lien non-arbitraire, sinon substantive (non au pied de la lettre) à ce que l'apprenti connaît déjà... (par exemple, une image, un symbole qui possède précédemment du sens, un contexte ou bien une proposition) » (p. 56).

Dans cette perspective, pour que l'élève puisse atteindre un apprentissage significatif, il faut tant une prédisposition de sa structure cognitive ainsi que les moyens de son acquisition. Le premier exige une attitude positive pour enchaîner de façon non-conventionnelle les nouvelles informations aux connaissances déjà existantes. Le second doit être caractérisé par une charge sémantique en puissance et non-arbitraire. (*cf. D. Ausubel, 1978*)

Néanmoins, Ausubel indique que l'expérience vécue par l'élève pendant l'apprentissage tend à être appauvrie, en fonction des facteurs plutôt psychologiques tels que l'anxiété, la panique, le manque de confiance, etc., ce qui provoque un résultat à court terme et parfois à vide.

Un autre point travaillé dans l'ouvrage d'Ausubel, c'est aussi l'acquisition des signifiés dans l'apprentissage d'une autre langue. Pour lui, il s'agissait d'établir des relations entre les symboles de la nouvelle langue avec ses correspondants de la langue maternelle (possédant déjà des signifiés). D'ailleurs, il précise qu'on construit des phrases dans une langue quelconque, mais sous la forme des propositions appartenant aux structures de la langue maternelle. Ainsi, cette conception a été renforcée par W. Bernard (1951) qui assure que « l'apprenant... se plonge dans une autre langue à l'aide d'une langue de base ultérieurement fixée dans la pensée... » (D. Ausubel, 1978, p. 94).

3.2.6 J. BRUNER ET L'APPRENTISSAGE PAR LA DÉCOUVERTE

Jérôme Bruner se place parmi les psychologues les plus reconnus dans le domaine de l'éducation et de la psychologie, tant aux États-Unis que dehors de ses frontières. Ainsi, Bruner soutient que l'apprentissage a un caractère essentiellement social, du fait qu'il existe « une relation entre un individu qui possède quelque chose et un autre qui est dépourvu de ce que le premier possède » (J. Bruner, 1969, p. 56).

C'est à partir des études sur le développement cognitif que le psychologue américain propose « l'apprentissage par la découverte ». En effet, selon lui, grâce à cette « pratique exploratoire » l'apprenant peut acquérir des informations provenant du milieu extérieur (cf. D. Gaonac'h, 1991, p. 90).

En tout état de cause, la découverte n'est suscitée que s'il existe de la curiosité chez l'apprenti pendant le processus d'enseignement/apprentissage. Et, donc, Bruner (1969) formule cette notion comme suit :

« La curiosité, c'est un prototype de motivation intrinsèque, Notre attention se fixe sur quelque chose qui n'est pas évident, qui n'est encore fini ou bien qui est incertain. On maintient l'intérêt sur l'objet en question jusqu'à ce qu'il soit plus précis ou achevé. Ce qui nous rend satisfaits est d'atteindre une clarté ou sinon, le simple fait d'avoir essayé de chercher » (p. 152).

Il convient de souligner le rôle de l'éducation chez Bruner, car elle permet la formulation des hypothèses qui amèneront ou qui ont amené les apprenants à des découvertes importantes (cf., 1969, p. 169).

L'apprentissage est donc considéré comme le désir d'explorer des hypothèses et d'aller au-delà de ce qu'on connaît. Pour satisfaire cette motivation intrinsèque chez

l'apprenant, il faut prendre en compte trois conditions. La première suggère l'activation d'un comportement exploratoire, appelée aussi curiosité, généré à partir d'une lacune. La deuxième condition peut être interprétée comme le fait de maintenir l'intérêt vers l'aboutissement d'un résultat. Ici, le rôle d'un adulte est très important, parce qu'il doit guider l'apprenti vers le chemin adéquat, afin d'éviter des échecs. Ce type de tutorat contribue favorablement tant au développement cognitif qu'au développement affectif. La dernière suppose une orientation, c'est-à-dire avoir un objectif précis à atteindre (cf. Ibid, p. 58).

3.3 APPROCHES D'ENSEIGNEMENT D'UNE L2/LE

Ici, nous allons aborder uniquement les deux dernières courants didactiques de ces 30 dernières années, pour la bonne est simple raison que notre étude ne s'intéressent pas à décrire l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues.

3.3.1 L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Dans les années 70, l'approche communicative voit le jour à partir des réajustements de conceptions théoriques reliés à la communication en langue étrangère. Mettant en évidence « l'inefficacité des capacités de communication de leurs élèves (constat des enseignants) en fin de parcours d'apprentissage, dès qu'ils quittaient la salle de classe audio-visuelle... » (S. Moirand, 1990, p. 15).

De ce fait, un nombre de philosophes du langage, linguistes et sociolinguistes, ont accordé une place importante au rôle de la « pratique sociale du langage » (Gumpers et Hymes, 1972; Labov, 1972), considérant le langage comme « une action sur l'autre » (Searle, 1969; Austin, 1962; Strawson, 1971)¹⁹.

De là, est apparue la notion de *compétence de communication* nécessaire pour comprendre cette approche. C'est d'ailleurs là où la théorie de N. Chomsky reste floue, avec sa fameuse dichotomie « compétence/performance », pour rendre compte d'un usage réel de la langue à apprendre comme l'évoque D. Hymes (1984).

3.3.1.1 COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

¹⁹ Pour plus de détails consulter S. Moirand (1990, p. 15).

Sans nul doute la *Compétence linguistique*²⁰ proposée par N. Chomsky, a semé une certaine inquiétude chez D. Hymes (1974). Ce qui lui a permis de développer des études focalisées sur la *compétence de communication*²¹, contribuant au domaine de didactiques des langues étrangères, terme travaillé à posteriori par d'autres chercheurs. Ainsi, D. Hymes avoue que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (E. Rosen, 1991, p. 18).

À son tour, S. Moirand (1990) suggère qu'il n'est pas productif de chercher une définition unique et précise à la notion de CC (cf. p. 19). Elle propose alors quatre composantes.

3.3.1.1.1 MODÈLE PROPOSÉ PAR S. MOIRAND

S. Moirand (1990), dans son ouvrage *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, a fait le point sur la notion de *compétence de communication*, où elle a bien expliqué les origines, les perceptions de divers auteurs, ainsi que certaines controverses autour de ce sujet. L'auteur présente donc, dans une première partie de son livre les composantes suivantes :

- « - une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonctions de paramètres de la situation de communication dans laquelle [il : sic] sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (S. Moirand, 1990, p. 20).

²⁰ Sur ce point réviser D. Hymes (1984).

²¹ Dorénavant (CC).

En effet, l'auteur signale que toutes ces composantes agissent de manière différente quand l'apprenant interprète ou produit un discours, évidemment les unes développées plus que d'autres (*cf. Ibid.*).

3.3.1.1.2 MODÈLE PROPOSÉ PAR M. CANALE ET M. SWAIN

Parmi les chercheurs intéressés par la CC, nous rencontrons M. Canale et M. Swain (1980). En réalité, ces auteurs partent de trois compétences essentielles pour la caractériser. D'abord, la compétence grammaticale se référant aux connaissances de règles grammaticales. Ensuite, la compétence sociolinguistique qui évoque en même temps des sous-compétences comme la socioculturelle et la discursive. De plus, il existe la compétence stratégique relevant des stratégies de communication dans le but de pallier certains manques de connaissances qui peuvent freiner la communication (*cf. E. Rosen, 1991, p. 19*).

En tout état de cause, les différents éléments de la compétence de communication seront toujours source de discussions dans le champ de la didactique des langues. Pourtant, elles se complètent les unes avec les autres.

3.3.1.2 L'APPROCHE COMMUNICATIVE DANS LE CADRE DIDACTIQUE DES LANGUES

Mettre en œuvre l'approche communicative lors qu'on enseigne une langue ne semble pas une tâche facile car, on doit prendre en compte divers éléments, tels que :

- Les contenus à enseigner ainsi que le registre de langue enseignée.
- Accorder des priorités entre la pragmatique, la sémantique et la syntaxe.
- Faire la sélection des documents à travailler en classe

(*cf., E. Rossen, 1991, p. 27*).

D'un autre côté, S. Moirand (1990) ajoute que prendre connaissance de « qui est l'apprenant », son identité, ses motivations, etc., donne accès à un choix pertinent du type de stratégie d'enseignement à employer en classe. De plus, il est conseillé de mettre en cause les caractéristiques de l'institution, si appartient au domaine publique/privé, ses ressources humaines, ses programmes et son organisation. Finalement, l'enseignant,

nous devons tenir compte de ses connaissances, de ses expériences, de sa formation reçue et de ses capacités d'écouter les apprentis (cf., S. Moirand, 1990, pp. 47,48).

Cela permet donc de mener une démarche pédagogique, sachant dans quels types de situations les apprenants souhaitent communiquer la langue cible. Dans ce sens, l'un des buts pédagogiques de l'approche communicative est celui de pousser les apprenants à communiquer en langue étrangère dès le premier jour de classe. Et non de s'attarder à l'apprentissage par cœur de règles grammaticales et du lexique hors contexte.

3.3.2 L'APPROCHE ACTIONNELLE

L'approche actionnelle a fait son apparition dans le Cadre européen commun de référence pour les langues²² (2001), dans le seul but de rendre les apprenants des langues, capables de communiquer dans n'importe quelle situation. Ainsi, elle prend en compte :

«...avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, p. 15).

En effet, cette perspective repose sur l'accomplissement des « tâches », celles-ci étant comprises comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on se fixe » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16).

3.3.2.1 PARTICULARITÉS DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Cette approche est caractérisée par la construction de ses bases théoriques sur les plans tant affectif, cognitif, et volitives que les diverses capacités de l'usager de la langue cible (cf., Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Dans ce sens, cette approche mentionne les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue comme suit :

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre*

²² Dorénavant (CECR).

les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

À cet effet, le CECR propose la définition de chaque élément composant cette approche, de la manière suivante :

- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
- **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
- **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

(Conseil de l'Europe, 2001, pp. 15-16)

3.3.2.2 L'ÉVALUATION DANS UNE APPROCHE ACTIONNELLE

L'approche actionnelle nous offre un éventail de formes d'évaluation effectuée tout au long de l'apprentissage, comme nous pouvons l'observer dans le tableau suivant :

Tableau 2. Types d'évaluation

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Source : Conseil de l'Europe, 2001, p. 138

Ainsi, nous mettons en relief l'évaluation formative et la sommative étant celles-ci les plus utilisées dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. La première s'agit d'un contrôle continu du progrès de l'élève afin de fournir des données précises qui puissent prévoir un étalonnage de la pédagogie s'il en convient. La deuxième est faite à la fin d'une certaine étape d'apprentissage en testant le savoir acquis et attribuant une note. L'évaluation sommative veut connaître alors si l'apprenant a atteint les objectifs fixés (*cf.*, Ibid., p.140).

L'approche actionnelle tient compte de différents éléments lors de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère ce qui la fait intégrale dans son domaine.

3.4 COURANTS PRÉCÉDENTS À L'INTERLANGUE

Avant que la notion d'interlangue voie le jour, deux modèles ont fait son apparition. Ainsi, nous avons l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. Deux autres théories qui ont permis de savoir comment les apprenants acquièrent une L2/LE pourtant, elles offraient une compréhension partielle du processus en question.

3.4.1 ANALYSE CONTRASTIVE

En 1945, C. Fries a introduit la notion de l'*analyse contrastive*²³ dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Ici, l'idée centrale porte sur la comparaison de deux systèmes linguistiques, c'est-à-dire la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible à acquérir. En fait, cette description systématique rend évidentes les similitudes et les différences existantes entre les deux langues.

Cette notion a progressé avec les travaux de R. Lado (1957), qui a contribué au service de l'enseignement des langues dans le but d'établir auparavant les difficultés auxquelles l'apprenant devra faire face lors du processus d'apprentissage, et ainsi améliorer les méthodes de langues (H. Besse et R. Porquier, 1991, pp. 200-202). Où R. Lado pointe quelques caractéristiques de ce modèle, par rapport à l'interférence :

« a) Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle. b) Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif – ou interférence – et donc des erreurs, manifestation des difficultés d'apprentissage » (H. Besse et R. Porquier, 1991, p. 201).

3.4.2 ANALYSE DES ERREURS

Pour mieux expliquer les processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère S. P. Corder (1967) a poursuivi la voie chomskyenne, grâce à laquelle il a soutenu le modèle de l'*analyse des erreurs*. Et ainsi, laisser en arrière l'*analyse contrastive*, qui malgré tous ses efforts, n'a pas pu être suffisante pour éviter les erreurs chez les apprenants de langues.

À partir de cette approche les erreurs commises par l'élève n'ont plus été conçues comme un sacrilège envers la langue cible, mais tout le contraire. Comme l'explique S.P. Corder :

« (...) [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant lui-même, parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent

²³ Dorénavant (AC).

leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère » (Ch. O'Neil, 1993, p. 183).

Ce qu'il veut dire que les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage et qu'elles sont les liens entre ce qui est connu et ce qui est nouveau, elles sont aussi les traces d'un système linguistique en évolution.

Dans ce sens-là, l'*analyse des erreurs*²⁴ a voulu répondre à deux objectifs. Le premier visant à rendre effectif l'enseignement des langues différentes de la langue maternelle. Le second suggérant une meilleure compréhension des processus d'apprentissage, où le centre d'intérêt est porté sur la fonction de l'erreur (*cf.* H. Besse et R. Porquier, 1991, p. 207).

3.5 INTERLANGUE (IL)

Lorsqu'on parle de l'apprentissage des langues, il vient rapidement à l'esprit un ensemble de termes, comme celui d'« interlangue ». Notion travaillée chez L. Selinker (1972, p.29) afin de rendre compte des stades entre la langue maternelle²⁵ et la langue cible²⁶, observables chez les apprenants des langues ».

3.5.1 GENÈSE ET DÉVELOPPEMENT DE L'INTERLANGUE

Le phénomène de l'interlangue surgit quand une personne se trouve au milieu d'un processus d'apprentissage (soit en contexte guidé soit en contexte naturel), d'une langue différente de sa langue maternelle. Ce microsystème est développé dans le temps, où il évoluera vers la langue ciblée, ayant comme fonction principale celle de communiquer, montrant ainsi une souplesse et une indépendance par rapport aux langues naturelles (*cf.* H. Besse et R. Porquier, 1991, pp. 227-234).

3.5.2 L. SELINKER ET L'INTERLANGUE

Examinons de plus près la définition de ce terme. Premièrement, L. Selinker (1972) assure que dans notre cerveau il existe une « *structure psychologique latente* » activée chaque fois que l'apprenant essaie de produire et de comprendre en langue cible, appelée aussi *interlangue*, elle est donc un système avec des propriétés uniques, différentes de

²⁴ Dorénavant (AE).

²⁵ Dorénavant (LM).

²⁶ Dorénavant (LC).

celles de la LM et de la LC. Il y a cinq processus principaux quand l'interlangue se met place lors de l'apprentissage d'une langue étrangère²⁷ :

- a) Transfert d'éléments de la LM (language transfer)
- b) Transfert d'apprentissage (transfer or training)
- c) Stratégies d'apprentissage (strategies of second language learning)
- d) Stratégies de communication (strategies of second language communication)
- e) Surgénéralisation des règles de la LE/L2 (overgeneralization of target language linguistic material) (cf. L. Selinker, 1972, ch. 3)

Dans ce qui suit, il faut souligner l'importance assignée par L. Selinker au phénomène de la *fossilisation*, émergente des cinq processus cités plus haut. « Si on définit l'IL comme une grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc des formes fautives), la fossilisation apparaît comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 47). De même, certaines structures fossilisées tendent à réapparaître quand on croyait qu'elles étaient éliminées (op. cit, L. Selinker, pp.36, 37). Exemple : lorsque l'apprenti est convaincu de posséder une maîtrise totale de la LC pour communiquer, quittant son apprentissage (J. Dewaele, 2003).

3.5.3 CORDER ET LES DIALECTES IDIOSYNCRASIQUES

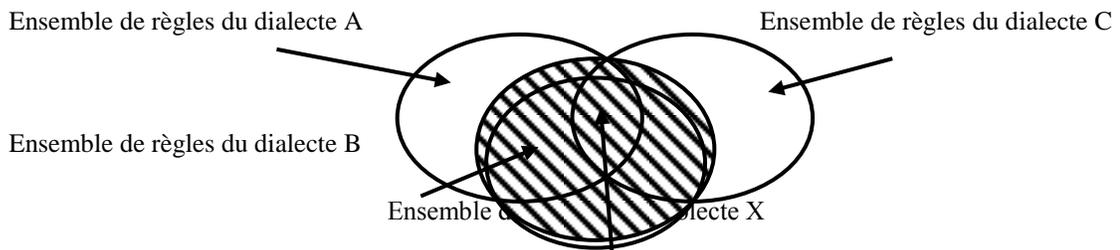
Précédemment à la notion de « *dialectes idiosyncrasiques* » établie par S. P. Corder (1967-1980), l'*analyse des erreurs* avait déjà fait son apparition, grâce à laquelle cet auteur a pu caractériser « une langue propre aux apprenants des LEs ». Ainsi, les travaux sur l'AE ont reflété « un type particulier de dialecte », arguant que cette langue comporte des règles internes, c'est-à-dire qu'il possède un système grammatical (cf. S.P. Corder, 1980, p. 17).

Pour sa meilleure compréhension, nous allons évoquer quelques définitions. En effet, du point de vue linguistique, S.P. Corder distingue la notion de *dialecte* comme : « un parler partagé par une communauté » ou « dialectes sociaux », du terme *idiolecte*

²⁷ Dorénavant (LE).

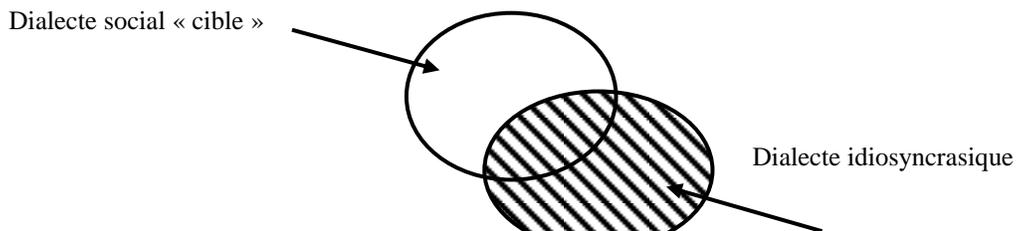
identifié comme des « dialectes non-sociaux », ou bien comme le « dialecte d'une seule personne ». Celui-ci est composé d' « un mélange de dialectes », ce qui ne correspond pas à notre propos (cf. Ibid, p. 18). L'auteur donne le schéma suivant (Fig.1).

Fig. 3. Composition du dialecte idiosyncrasique - CORDER



Dans cette figure, on peut observer que l'idiolecte X est composé d'éléments propres à d'autres systèmes linguistiques déjà existants, ne comportant pas de traits hors de ces systèmes. Cependant, les *dialectes idiosyncrasiques* évoquent « certaines des règles dont on a besoin pour les décrire n'appartenant à aucun dialecte social : elles sont propres à celui qui parle ce dialecte » (cf., Ibid.).

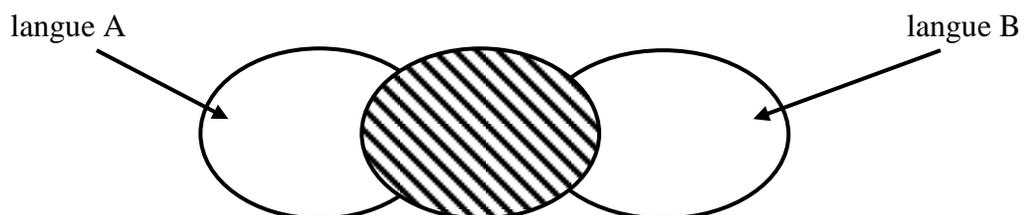
Fig. 4. Caractéristiques propres à l'apprenant



Comme nous pouvons le voir dans la figure 4, proposé par S.P. Corder, le « **dialecte idiosyncrasique** » contient des caractères spécifiques à l'apprenant n'appartenant à aucune langue ou dialecte social, et en même temps il possède des traits liés à la langue visée.

S.P. Corder met en relief l'appellation d'IL établit par L. Selinker (1972) afin de montrer que ce dialecte « partage certains traits de deux dialectes sociaux, ou de deux langues » (cf., Ibid., p. 20).

Fig. 5. Dialecte transitoire - CORDER



Interlangue



Cette figure veut nous rendre compte de trois composantes pour le développement de l'IL. D'abord, la langue maternelle est toujours présente. Ensuite, la langue cible est le but principal de l'apprenant et finalement des unités qui sont hors des deux systèmes. Ce qui fait allusion pour S. P. Corder (1980) à un « dialecte transitoire » qui réfère à une « nature instable » (p. 20).

D'ailleurs, lorsqu'on produit en *dialecte idiosyncrasique*, il faut prendre en compte les « déviances », appelées souvent « erreurs » avec ce que S. P. Corder n'est pas d'accord, car leur fonction essentielle correspond à rendre évident le stade dans lequel se trouve l'apprenant de LE et non à juger la mauvaise utilisation de la LC (Ibid. p. 24).

3.5.4 SPÉCIFICITÉS DE L'INTERLANGUE

Pour H. Besse et R. Porquier (1991) l'IL relèverait de :

« la connaissance et l'utilisation - non-natives - d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (p. 216).

Bien souvent, on entend d'autres dénominations²⁸ se référant au même concept, telles que : système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, système intermédiaire, système approximatif de communication, langue de l'apprenant, ou système approché.

Ainsi, les propriétés internes de ce phénomène seront repérées à partir de deux systèmes ou plus, intervenant dans sa composition et dans son développement, portant essentiellement sur la langue de départ et la langue visée (*cf.* Ibid. p. 217).

En effet, l'IL est observable lors des productions langagières en LC, ce qui caractérise la compétence sous-jacente du locuteur non-natif. Tout cela dans le but de « décrire les

²⁸ Voir H. Besse et R. Porquier (1991).

H. Besse et R. Porquier (1991) comparent l'IL des locuteurs non-natifs à celles des langues véhiculaires, telles que le pidgin, le créole ou le langage enfantin. Systèmes qui contiennent un ensemble de règles simplifiées en vue de se rapprocher de la LC (*cf.* p. 222).

Dans ce même sens, W. Nemser (1971) qui a contribué à la mise en valeur du caractère simplifié du *système approximatif*, a avoué qu'ils sont : « des systèmes utilitaires, sortes de petites langues spécialisées avec une fonction sémantique limitée, exigeant une grammaire et un lexique limité [...] » (Notre trad. p. 57).

Dans ce cas, il s'agit d'un système réduit ou pauvre comme le souligne H. Besse et R. Porquier. « Cette idée vient en partie de leur relative - *simplicité* - morphologique, (paradigmes verbaux restreints, peu de formes pour le genre et le nombre, ou pour les pronoms) [...] » (1991, p. 222).

Pour autant, il faut se méfier de cet aspect simplifié, parce qu'il ne peut pas nous rendre compte de la *complexité* sous-jacente de l'IL, laquelle se met en évidence au cours du processus d'apprentissage (*cf.* H. Besse et R. Porquier, 1991, p. 223).

De cela, il résulte que l'apprentissage d'un système différent de la LM concerne un montage progressif et complexe pour parvenir à la langue visée.

3.5.4.3 PERMÉABILITÉ

Un autre caractère propre à l'IL est la *perméabilité*, décrit ainsi par C. Adjemian (1976)³⁰ : « dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue-cible (c'est-à-dire au moyen de son interlangue), il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication » (p. 309).

Autrement dit, la perméabilité viole les normes du système transitoire, influencée par l'une ou l'autre langue. De cette façon, les productions en IL rejoignent de diverses stratégies de communication, dues aux lacunes de connaissances chez l'apprenant.

³⁰ Cité par H. Besse et R. Porquier (1991, p. 204).

Jusqu'au présent, nous avons examiné les spécificités les plus saillantes de l'IL, en vue de les repérer dans notre corpus d'étude, ce qui nous permettra en même temps de les analyser.

3.5.5 STADES DE L'INTERLANGUE SELON LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECR)

Comme nous avons dit dans le point 2.6.1, l'interlangue se développe tout au long du processus d'apprentissage d'une langue quelconque sauf la première. Ce système linguistique s'approche donc dans le temps de la langue cible. Ainsi, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues³¹ suggéré par le Conseil de l'Europe permet de « mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9).

Du fait que le CECR mesure l'évolution de l'apprentissage d'une langue, nous tenons à présenter une segmentation systématique lors qu'on parle du développement de l'interlangue. Dans ce cas-là, une interlangue chez des enfants hispanophones apprenant le français comme langue étrangère.

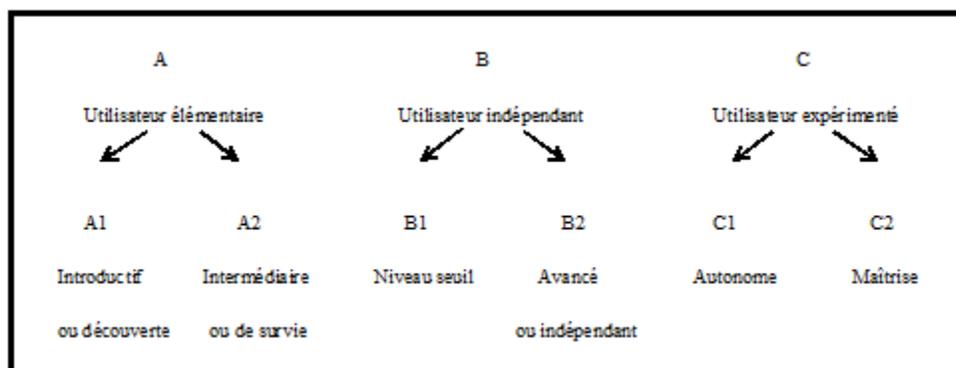
3.5.6 LES SIX NIVEAUX ÉTABLIS PAR LE CECR

L'organisation que le Cadre européen propose pour l'apprentissage des langues repose sur six niveaux. Laquelle en même temps est susceptible à des sous-découpages (*cf.*, Conseil de l'Europe, 2001, p. 24).

En fait, la fragmentation du Cadre de référence correspond tout d'abord à trois catégories : le niveau élémentaire, le niveau indépendant et le niveau expérimenté. Ensuite, il est sous-divisé en six : l'introductif ou de découverte, l'intermédiaire ou de survie, le niveau seuil, l'avancé ou indépendant, l'autonome et finalement la maîtrise (*cf.*, *Ibid.*, p. 25).

Fig. 6. Les niveaux du CECR

³¹ Le Conseil de l'Europe a entrepris depuis 1991 l'élaboration du Cadre européen commun de référence en fournissant ainsi, les principes communs pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes dans toute l'Europe. Dans le but « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 5).



Conseil de l'Europe, 2001, p. 25

Les niveaux communs de référence observés dans la figure 6, mettent en relief « un moyen de suivre le progrès des apprenants au fur et à mesure qu'ils construisent leur compétence – en LC – » (Ibid., p. 5). Ainsi, chaque degré montre un changement continu qui va de la découverte à la maîtrise de la langue souhaitée.

Nous faisons donc le découpage de l'interlangue en six stades : premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième et sixième stade. Afin de connaître mieux chaque période, on les décrit à continuation.

Tableau 3. Niveaux communs de compétences – Échelle globale

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et

		exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Source : Conseil de l'Europe, 2001, p. 25

Le tableau 3 présente ici de manière globale les caractéristiques que l'apprenant soit d'une langue seconde soit d'une langue étrangère devrait posséder à un stade déterminé du développement de son interlangue.

3.5.7 NIVEAU A1 DU CECR OU PREMIER STADE D'INTERLANGUE

Le premier stade d'interlangue comme indique bien son mon est le début d'un processus dialectique d'approximation vers la langue cible. Cependant, dans cette étape évolutive, le système linguistique propre à l'apprenant est composé des certaines caractéristiques (cf. S.P. Corder, 1980, p. 17) vues déjà plus haut (point 2.6).

Tableau 4. La compétence en production / interaction orale niveau A1

		A1
PARLER/O RAL		Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses ;
	Activités de production	Se décrire, décrire ce qu'il fait, ainsi que son

		lieu d'habitation ;
	Activités d'interaction	<p>Peut Interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections ;</p> <p>Répondre à des questions simples et en poser, si elles sont posées très lentement et clairement ;</p> <p>Présenter quelqu'un ;</p> <p>Utiliser des expressions simples de salutations et de congé ;</p> <p>Demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.</p>

Source : CIEP, s.d., pp. 1-3

Dans le tableau ci-dessus (tableau 4), nous tenons à spécifier les activités qu'un apprenant d'un nouveau système langagier dans son premier stade d'interlangue – niveau A1 – est en mesure de mettre en œuvre, lorsqu'il produit à l'oral.

En somme, notre attention est concentré sur le premier stade d'IL, où nous identifions les éléments qui permettent de pallier les trous linguistiques sachant que l'apprenant n'a pas encore finit son apprentissage. Cela lors des productions orales chez des jeunes locuteurs de notre recherche. Autrement dit, notre dimension de travail est ce premier stade d'interlangue où on précise les stratégies de communication employées.

3.5.8 DESCRIPTEURS DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION PENDANT LE PREMIER STADE D'INTERLANGUE

Les descripteurs du niveau A1 sont divisés en deux sections. La première concernant « Activités de communication langagière et stratégies » et la deuxième « Compétences communicatives langagières » (www.ciep.fr).

Par rapport à la première, on fait référence plus précisément au point : « Stratégies pour la production » d'un côté. Ici, elles signalent :

Tableau 5. Descripteurs niveau A1 - Stratégies production

STRATÉGIES POUR LA PRODUCTION	
PLANIFICATION	Pas de descripteur disponible.
COMPENSATION	Pas de descripteur disponible.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Pas de descripteur disponible.

Source : Conseil de l'Europe, 2001

De l'autre côté, l'alinéa « Stratégies pour l'interaction » indique ce qui suit :

Tableau 6. Descripteurs niveau A1- Stratégies interaction

STRATÉGIES POUR L'INTERACTION	
TOUR DE PAROLE	Pas de descripteur disponible.
COOPÉRER	Pas de descripteur disponible.
FAIRE CLARIFIER	Pas de descripteur disponible.

Source : Conseil de l'Europe, 2001

Autrement dit, d'après les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, les utilisateurs pendant le premier stade de son apprentissage ne se servent pas de stratégies de communication lors qu'ils produisent à l'oral en français langue étrangère.

Néanmoins, dans la partie « Avertissement » du livre rouge, les auteurs remarquent que ce qu'il est prescrit peut être modifié ou adapté selon le public d'apprenants. À cet effet, nous avons identifié diverses lignes qui soutiennent cela, parmi elles :

- « Vous pouvez, bien évidemment, utiliser le *Cadre de référence* à votre guise, comme tout autre publication ».
- « La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser ».

- « En qualité d'usagers, vous êtes invités à utiliser cette batterie d'échelles et leurs descripteurs de manière critique »³² (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 4, 5).

Or, on suit ces directrices de manière rigoureuse afin de placer l'utilisateur de langue dans un stade déterminé de son apprentissage.

3.5.9 COMUNIQUER EN INTERLANGUE

L'interlangue reflète deux considérations importantes, d'une part les « productions » des locuteurs non-natifs, d'autre part la structure du « système interne » chez l'apprenant. En tout état de cause, tous les deux n'étant qu'observables grâce à l'extériorisation de l'IL. Dans le premier cas, on peut obtenir des échantillons de l'IL grâce à la sollicitation de l'expression, dans le second grâce aux exercices ou tests appliqués aux élèves (*cf.* H. Besse et R. Porquier, 1991, p. 234).

Ce qui nous conduit alors à une approche communicative de l'interlangue, en prenant en compte celle-ci, comme une « compétence de communication » si l'on part du point de vue de la performance dont le seul but est de communiquer. D'ailleurs, les stratégies de communication étant composantes de la compétence de communication se rendent évidentes lors de l'utilisation d'une langue non-maternelle (*Ibid.*, pp. 234,235).

De plus, d'après S. Moirand (1990) et M. Canale et M. Swain (1980) l'interlangue en tant que compétence de communication partage des traits semblables à ceux des langues dites naturelles (*cf.* *Ibid.*, p. 237).

3.6 STRATÉGIES DE COMMUNICATION

Lors que l'utilisateur d'une langue étrangère veut ou doit communiquer, il se sert de divers éléments pour y réussir. Ainsi, les stratégies de communication font partie intégrante du bagage linguistique de l'apprenant.

3.6.1 DÉFINITION DU TERME STRATÉGIE

Pour une meilleure acception du terme *stratégie*, nous allons citer deux définitions. Ainsi, pour P. Bogaards (1991, p. 89) : « employer une stratégie, c'est agir pour atteindre un but déterminé ». Il faut également signaler qu'elle est définie comme : « une séquence intégrée, plus au moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en

³² Voir aussi Conseil de l'Europe (2001, p. 6)

vue d'un but afin de rendre optimale la performance » (M. Mayol et al., 1994, p. 93)³³. Elle est dans ce sens un ensemble d'actions visant à atteindre quelque chose de précise.

3.6.2 DÉFINITION DU TERME COMMUNICATION

Tout d'abord, il convient de rappeler que le terme communication provient du latin *communicatio*. Le fait de communiquer, d'être en relation avec quelqu'un, quelque chose. Communication réciproque → échange. / Passage ou échange de messages entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen de signes, de signaux (Dictionnaire Le nouveau Petit Robert, 2007).

Ensuite, du point de vue linguistique, S. Moirand (1990) indique à propos de la communication, qu' : « il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages » (pp. 9,10).

De plus, dans la préface de la méthode *Voix et Images de France* (1960)³⁴, les auteurs indiquent que le moyen essentiel pour le déroulement de la communication est le langage. « Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations... » (S. Moirand, 1990, p. 8).

Il faut signaler aussi que la communication telle qu'elle, est une activité essentielle pour l'acquisition de la langue étrangère et comme le souligne Acton (1983) :

« la communication est centrale dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire que c'est par l'interaction avec une autre personne, en face à face ou de manière imaginaire à travers l'écrit ou un texte parlé préparé, par la négociation du sens de l'information échangée, que l'apprentissage significatif se produit. Cela ne suffit pas de proclamer que la communication devrait être nécessairement la notion centrale dans l'enseignement, mais aussi dans l'apprentissage » (pp. 169-197).

La communication, c'est alors un échange d'information par le biais de sons ou des graphèmes (appelé langage), entre deux ou plusieurs personnes.

3.6.3 CARACTÉRISTIQUES DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION

³³ Voir Pendanx, Michel (1998).

³⁴ Voir S. Moirand (1990).

C'est avec Selinker (1972) que la notion de *stratégies de communication*³⁵ a été introduite dans le domaine de recherches des langues secondes/étrangères. À la suite de cela, plusieurs auteurs ont concentré leurs efforts sur ce sujet, proposant ainsi diverses définitions et classifications pour leur analyse respective. (U. Frauenfelder et R. Porquier, 1979 ; E. Tarone, 1980 ; E. Bialystok, 1990 ; C. Faerch et G. Kasper, 1983, 1984 parmi d'autres).

En effet, dans le cadre de ce travail, nous allons premièrement indiquer quelques propositions par rapport au terme en question. Nous retiendrons deuxièmement la définition la plus convenable afin d'atteindre les objectifs de cette étude.

Pour E. Tarone (1980) les SC sont « des tentatives mutuelles de deux interlocuteurs de tomber d'accord sur une signification dans des situations où les structures sémantiques requises ne semblent pas être partagées »³⁶. Cette définition appartient à une perspective interactionnelle, où le centre d'intérêt est porté sur plus d'une personne, donc tant sur le locuteur natif de la langue cible que sur l'apprenant de la même langue (communication exolingue). À tel point qu'on néglige notre cible principale, comme c'est l'apprenant des langues (cf, P. Bogaards, 1991, p. 93).

Compte tenu l'importance des productions orales chez des enfants apprenant le français langue étrangère, et non du rôle de l'autre individu qui intervient dans l'échange d'information. Nous pouvons affirmer que cette notion n'est pas étroitement liée à notre sujet de recherche. Néanmoins, il ne faut pas oublier que dans la communication, il y a un émetteur et un récepteur, ce qu'on considère ici comme un autre domaine d'étude.

À son tour, les travaux d'U. Frauenfelder et R. Porquier (1979) préconisent que les SC chez des locuteurs d'une langue non native visent « à pallier les lacunes de la connaissance selon les besoins d'expression et de communication »³⁷. De plus, selon M. Pendants ces stratégies « lui [à l'apprenant de LE] permettent de faire face avec succès aux difficultés qui peuvent surgir » lors de l'échange communicatif (cf. 1991, p. 25).

Dans le même sens, D. Gaonac'h (1991) paraphrase R. Porquier (1979) soutenant qu'

³⁵ Dorénavant (SC).

³⁶ Voir P. Bogaards (1991).

³⁷ Voir M. Pendants (1991).

« il existe un décalage entre les capacités proprement linguistiques de l'apprenant (exprimées par exemple en termes d'interlangue) et ses besoins de communication : il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec – les moyens du bord – (linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace » (p. 180).

Une autre proposition qui s'inscrit dans cette voie est celle défendue par C. Faerch et G. Kasper (1980) où « les stratégies de communication sont des programmes potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier » (p. 18).

On voit donc, dans les définitions précédentes, deux critères à souligner. D'un côté, les *stratégies de communication* qui agissent comme des éléments compensant des trous du système linguistique à acquérir. D'un autre côté, elles contribuent au bon déroulement de la communication. En considération de ce que nous venons de présenter, nous garderons la définition de C. Faerch et G. Kasper qui semble résumer et posséder les caractéristiques recherchées pour répondre aux buts de ce travail.

Afin de mieux opérationnaliser la définition retenue, il est pertinent d'adopter une taxonomie des *stratégies de communication (SC)*. Celle-ci nous servira de point de départ pour l'analyse des mêmes, à l'intérieur de notre corpus d'étude.

Comme nous l'avons dit plus haut, il existe une gamme étendue des travaux par rapport à la classification des SC. Ici, nous n'examinerons que deux cas, le modèle d'U. Frauenfelder et R. Porquier d'une part, et d'autre part celui proposé par C. Faerch et G. Kasper qui se focalisent dans une perspective psycholinguistique.

3.6.4 TAXONOMIE EMPRUNTÉE À U. FRAUENFELDER ET R. PORQUIER

Cette taxonomie regroupe trois catégories. Tout d'abord, les stratégies de formulation ou compensation « qui visent la réussite de la communication pour compenser des moyens limités ou pour éviter le risque d'erreur ». Ensuite, les stratégies de sollicitation qui « font appel à une aide extérieure » comme l'usage d'un dictionnaire. Enfin, la troisième il s'agit des stratégies d'éludage étant « moins formelles, concernent le contenu de l'échange et tendent à contourner les risques inhérents à la communication,

quitte à les réduire au point d'y renoncer ». Ici, le locuteur pourra renoncer à certaines expressions dont il n'est pas sûr, ou éviter de parler d'un sujet qu'il ne connaît pas bien, ou difficile à dégager, par exemple se renseigner directement auprès de la banque quand il pourrait téléphoner (cf. M. Pendanx, 1998, p. 26).

Tableau 7. Taxonomie empruntée à U. FRAUENFELDER et R. PORQUIER (1979)

Stratégies de communication	Stratégies compensatoires	Emprunts de mots à la LM	J'aime les « perros »
		Traductions littérales	« Je vais mon amie maison » on observe une structure de l'anglais.
		Mots inventés ou néologismes	Je porte un « polère »
		Emploi de mots vides	« truc », « machin »
		Emploi d'hyperonymes	« animal » pour vache
		Paraphrases et circonlocutions	« objet pour ouvrir les bouteilles » plutôt que « décapsuleur »
		Recours systématique à certaines tournures	Dire systématiquement « je dois aller » au lieu du subjonctif « il faut que j'aille »
		Communication non verbale :	gestes, dessins
	Stratégies de sollicitation	Annonce de son identité d'étrangère	« Je suis chilien »
		Demande d'aide à l'interlocuteur	Poser une question
		Vérification que l'on a été compris	Chercher un signe d'approbation
		Recours à des sources d'information	Utilisation d'un dictionnaire.
	Stratégies d'évitement	Modification	Renoncer à nuancer sa pensée en ayant recours à des formules dont on est sûr.
		Évitement	Changer de sujet
		Abandon de la relation de communication	Se taire

Source : M. Pendanx, 1998, p. 26

La classification d'U. Frauenfelder et R. Porquier (1979) dans le tableau 7 mentionne l'utilisation des mots vides, la paraphrase et des tournures qui ne concernent pas à un stade d'apprentissage débutant. D'autre part, étant donné que nous voulons nous concentrer sur des données orales, la stratégie de communication non-verbale ne peut pas avoir lieu ici. En conséquence, il nous reste quelques catégories appartenant à ce tableau.

Maintenant, nous procédons à l'analyse d'une deuxième classification. Elle a été établie par C. Faerch et G. Kasper.

3.6.5 TYPOLOGIE PROPOSÉE PAR C. FAERCH ET G. KASPER

C. Faerch et G. Kasper (1980) distinguent les stratégies de communication en deux grands groupes. En effet, dans le premier cas, nous pouvons observer les *stratégies de réduction* où le locuteur de la langue non maternelle limite ses besoins communicatifs, dû à diverses raisons. Celles-ci étant de type fonctionnel ou formel.

Stratégies fonctionnelles, ici « l'apprenant réduit ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème ». Elles sont composées en même temps par les stratégies d'évitement du sujet, abandon du message et remplacement de la signification. Par contre, les stratégies formelles reflètent l'usage d'un « système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou d'items insuffisamment automatisés ou hypothétiques » (cf. P. Bogaards, 1991, p. 93).

Dans le second groupe, les auteurs parlent des *stratégies de succès*, dans ce cas-là, l'apprenant déploie tous ces ressources tant linguistiques que non linguistiques dans le seul but de maintenir la communication et de la rendre efficace.

À l'intérieur de cette catégorie, il existe une sous division. D'une part les stratégies non coopératives qui considèrent d'autres stratégies, telles que celles basées sur la langue maternelle ou les langues différentes de celles en cours d'acquisition (considérant l'alternance codique et le transfert interlingual). De même, la stratégie de l'interlangue pouvant être des généralisations, des paraphrases (comportant la circonlocution, la description et l'exemplification), des créations de mots ou des restructurations. Enfin, ce

groupe inclus les stratégies dites non linguistiques comprenant le mimo-gestuel qui est plutôt une action individuelle.

D'autre part, nous rencontrons chez C. Faerch et G. Kasper les *stratégies coopératives*, lesquelles se mettent en évidence lorsqu'il existe des problèmes communs, avec une demande d'aide ou bien des signes d'un problème. (cf. T. Wlosowicz, s. d.).

Tableau 8. Modèle indiqué par FAERCH et KASPER (1984)

Stratégies de réduction	Formelles	Système réduit	Phonologique			
			Morphologique			
			Syntaxique			
			Lexique			
Stratégies de réduction	Fonctionnelles	Évitement du sujet				
		Abandon du message				
		Remplacement de la signification				
Stratégies de succès	Non coopératives	Basées LM/L3	Alternance codique			
			Transfert interlingual			
		Basées IL	Généralisation			
			Approximation			
			Paraphrase	Circonlocution		
				Description		
				Exemplification		
			Création de mots			
		Restructuration				
		Non linguistiques	Mimo-gestuel			

	Coopératives	Demande d'aide (directe)
		Indiquer un problème (indirect)

Source : T. Wlosowicz, s. d.

Ainsi, le tableau 8 fait la mise en relief de diverses sous catégories. Il

présente des éléments que nous avons observés dans la description de la notion d'interlangue plus haut, c'est pour cela que nous avons fait son introduction dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, l'emploi de la paraphrase, la circonlocution, l'exemplification et la restructuration correspondent à un stade d'interlangue plus développée comme le tableau d'avant. Par ailleurs, le mimo-gestuel ne fait pas partie des caractéristiques de notre étude parce que, nous nous concentrons sur des données linguistiques.

Compte tenu des deux classifications vues auparavant, nous poursuivons avec la présentation du modèle employé lors de ce travail, ce qui nous permettra a posteriori de mettre en route notre analyse d'étude.

3.6.6 CLASSIFICATION RETENUE LORS DE CETTE RECHERCHE

Ici, nous avons repris la taxonomie proposée par C. Faerch et G. Kasper (1984), en faisant son adaptation aux particularités de notre recherche. En fait, nous avons les SC divisées en deux : les stratégies non-coopératives et les stratégies coopératives. Les premières sous divisées en cinq catégories (recours à la LM ou L3, mots inventés, surgénéralisation de la LC, Simplification de la LC et approximation). Les deuxièmes correspondent à deux catégories (demande de l'aide directe en LM et demande de l'aide indirecte en LC).

Tableau 9. Classification retenue

STRATÉGIES DE COMMUNICATION	STRATÉGIES DE SUCCÈS	STRATÉGIES NON-COOPÉRATIVES	Recours à la LM ou L3 ³⁸
			Mots inventés
			Surgénéralisation de la LC
			Simplification de la LC
			Approximation de la LC
		STRATÉGIES COOPÉRATIVES	Demande de l'aide directe en LM
			Demande de l'aide indirecte en LC

Source : Notre adaptation

Dans le tableau ci-dessus (tableau 9), nous pouvons voir les diverses stratégies de communication que d'après notre cadre théorique correspondent à un premier niveau d'apprentissage de langue seconde/étrangère lors que l'apprenti communique. Maintenant, nous présentons les définitions de chaque stratégie de communication pour bien classer les unités d'analyse.

Définition des stratégies de communication³⁹

a) **Recours à la LM ou L3⁴⁰ (SC1)** : Emploi d'un terme ou d'une phrase n'appartenant pas à la langue cible. Ex.

A1 : Comment s'appelle *{tu}* maman ? → (= ta maman/LM)

A14 : /Kom/ \$ *old are you* \$? → (= Tu as quel âge ?/L3)

b) **Mots inventés (SC2)** : Employer un terme de la LM ou d'une L3 en l'adaptant phonologiquement ou morphologiquement à la langue cible. Ex.

A3 : un /erman/ → (= frère)

c) **Surgénéralisation de la LC (SC3)** : L'apprenant généralise des règles linguistiques de la langue cible. Utilisation généralisée d'un élément à des situations qui ont de certaines caractéristiques communes à la correcte mais dont l'emploi reste inadéquat (Lindsay et Norman, 1998). Ex.

A11 : Tu adores *de la* natation ? → (provenant de la structure faire + partitif = **faire de la** natation).

³⁸ LM correspond à l'espagnol et la L3 à l'anglais, langue étudiée par la plupart des enfants à l'école.

³⁹ Les exemples proposés ici ont été repris de notre corpus d'étude.

⁴⁰ LM correspond à l'espagnol et la L3 à l'anglais, langue étudiée par la plupart des enfants à l'école.

A12 : *Qu'est-ce que* ton activité préférée ? → (= **Quelle** est ton activité préférée ? - application de l'structure *qu'est-ce que* à toutes les questions formulés...)

d) Simplification de la LC (SC4) : C'est un système réduit ou pauvre grammaticalement. Il possède tant une morphologie simple (paradigmes verbaux restreints, peu de formes pour le genre et le nombre, ou pour les pronoms ...) qu'une syntaxe de base (Besse et Porquier, 1991). Ex.

- I : Tu as quel âge ?

A6 : *S-V* 9 *ans* → (omission du pronom personnel + verbe)

A15 : Il / 2 ans. → (omission du verbe)

A12 : */ke/* tu nage ? → (= Est-ce que ... ? structure simplifiée)

A13 : *Mon* père, *mon* maman et *mon* frère */Kom/* s'appellent ? → (=ton père, ta mère et ton frère - emploi des possessifs de la 1^o personne du singulier pour demander des informations à une 2^o personne).

A12 : *un* famille → (= une)

A14 : *Mon* maman → (= ma)

A10 : *Le* règle → (= la)

A5 : *Il* s'appelle Fernanda → (= Elle)

Emploi du genre masculin soit dans les articles définis, indéfinis, adjectifs possessifs soit dans les pronoms personnels au détriment du genre féminin.

A11 : Tu *faire* du vélo ? → (verbe à l'infinitif)

A15 : Je fais *le* danse → (= je fais de la danse - emploi des articles à la place des partitifs).

e) Approximation de la LC (SC5) : Mot dont la forme, le signifié ou le son se rapproche à celui de la LC. Ex.

A9 : Un */tRuso/* → (= une trousse)

A11 : La */syr/* → (= la sœur)

A14 : *Je adore* → (= j'adore / on entend clairement les « e » finaux)

A2 : /ʒe taʒ aʒ 8 an/ → (j'ai 8 ans)

f) Demande d'aide directe en LM (SC6) : Appel d'aide à l'interlocuteur au moyen des questions. Ex.

A5 : *Como se dice* : « ¿Cómo se llama tu mascota » ?

A2 : ¿Cómo se dice : « escoger » ?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7) : L'apprenant essaie de vérifier si ce qu'il vient de dire est correcte ou incorrecte avec des gestes d'hésitation. Ex.

A6 : Une polère ??? → (= tee-shirt/exprimé avec incertitude)

Maintenant que nous avons présenté les éléments à identifier dans notre corpus d'étude, nous procédons à détailler la méthodologie employée dans ce travail.

3.7 HYPOTHÈSE

- *Les principales stratégies de communication orale pendant le premier stade d'interlangue chez des enfants de 7 à 12 ans apprenant le français correspondent à la taxonomie proposée par C. Faerch et G. Kasper (1984) à l'Alliance Française de La Paz.*

OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

VARIABLE
Stratégies de communication
DEFINITION CONCEPTUELLE
« Les stratégies de communication sont des programmes potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier »

(C. Faerch et G. Kasper, 1980, p. 18).

DIMENSION

1° stade d'interlangue (niveau A1 du CECR) lors des productions orales en français langue étrangère chez des enfants de 7 à 12 ans.

INDICATEURS

L'emploi des éléments qui n'appartiennent pas à la langue cible, c'est-à-dire au français, lors des productions orales.

INSTRUMENT

Enregistrements audio

STRATÉGIE

Analyse de contenu

CHAPITRE IV

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

4.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE

Ce travail de recherche suit les directrices d'une approche mixte. Ainsi, la définition que nous proposons C. Teddlie et A. Tashakkori (2003) ; J. Creswell (2005) et al. soutiennent que « l'approche mixte est un processus qui collecte, analyse et qui fait le lien entre les données quantitatives et les données qualitatives dans une même étude ou lors d'une série d'investigations afin de répondre à la problématique ». ⁴¹

Par ailleurs, R. Hernández, C. Fernández et P. Bautista (2006, p.773) proposent une classification à l'intérieur de ce type d'approche. Nous retenons donc notre attention sur **l'approche mixte à design dominant** car, « Dans ce modèle, l'étude se déroule sous la prééminence d'un des deux approches. De cette manière, le moins demandé apporte un ou, quelques éléments à la recherche ». ⁴² (R. Hernández et al. 2006, p.773).

En effet, l'approche dominant est le qualitative, comme nous pouvons le constater dans le tableau suivant :

Tableau 10. Approche mixte dans notre recherche

	APPROCHE QUANTITATIVE	APPROCHE QUALITATIVE
Problématique de l'étude	Elle est délimitée et spécifique	Elle est flexible
Hypothèse	Elle prouve les hypothèses	Elle génère des hypothèses pendant le développement de la

⁴¹ Notre trad. Cité dans R. Hernández et al. (2006, p. 755)

⁴² Notre trad.

		recherche ou à la fin.
Design méthodologique	Elle est structurée et prédéterminée	Elle est ouverte.
Population-échantillon	Son but est de généraliser les données. D'un échantillon à une population plus large.	En général, elle ne prétend pas généraliser les données obtenues.
Échantillon	Elle compte sur plusieurs personnes dans la recherche.	Elle compte sur quelques personnes.
Composition de l'échantillon	Un ensemble des cas qui sont représentatifs statistiquement.	Des cas individuels, non représentatifs du point de vu statistique.
Nature des données	La nature des données est numérique	La nature des données est textuelle.
Type des données	Données fiables.	Données riches et profondes.
Collecte des données	Emploi des outils standards	Le chercheur est l'outil de la collecte des données mais il se sert aussi de diverses techniques qu'il développe durant l'étude.
Caractéristiques de l'analyse des données	<ul style="list-style-type: none"> - Systématique - Utilisation large de la statistique. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'analyse a comme base les cas examinés - Utilisation modérée de la statistique - L'analyse s'agit de décrire les informations obtenues
Forme des données	Les données sont sous forme de chiffres, pour être analysées statistiquement	Des données sous forme des textes, documents audio, etc.
Procédé de l'analyse	Le commencement de l'analyse est à l'aide des idées auparavant conçues.	L'analyse ne commence pas à l'aide des idées auparavant conçues. En plus, les données collectées détermineront les significations et décrivons le phénomène d'intérêt.
Perspectif du chercheur lors de l'analyse de données	Externe (il garde une distance par rapport à l'analyse)	Interne (le chercheur prend en compte ses expériences lors de l'analyse)
Présentation des résultats	Tables	Sous forme des narrations, des fragments de textes, des vidéos, des audio, etc.
Compte rendu	Le ton est objectif et impersonnel	Le ton est personnel et émotif

Source : Grille blanche reprise de R. Hernández et al., 2006, p. 11-14

Dans le tableau 10, nous avons signalé avec les caractéristiques propres à notre travail de recherche à l'aide de la couleur gris. Ici, l'approche mixte nous permet d'approfondir notre phénomène d'intérêt, comme sont les stratégies de communication à l'oral, pendant le 1^o stade d'interlangue lors de l'apprentissage de français langue étrangère. De

cette manière, nous obtenons des données plus riches en nous servant des deux approches, comme des interprétations appuyées sur la fréquence d'emploi.

De même, ce modèle nous donne accès à parcourir librement les différentes étapes d'une recherche qu'autrement étaient limitées.

4.2 TYPE ET CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE

D'après R. Hernández et al. (2006, p.100), il existe quatre types de recherches : les exploratoires, les descriptives, les corrélationnelles et les explicatives, pourtant l'auteur préfère parler de « la portée de l'étude »⁴³, car il s'agit d'un continuum de causalité.

Les études descriptives visent à préciser les propriétés et les profils les plus importantes d'un phénomène (*cf.* Ibid. p.103), ce travail a donc une portée descriptive. En effet, dans un premier temps, on décrit l'emploi des stratégies de communication des enfants apprentis de FLE, pendant le premier stade d'interlangue à l'oral. Dans un deuxième temps, on confronte les données obtenues avec la littérature théorique et l'hypothèse déjà formulée.

Toujours d'après les auteurs cités en haut, ce type de recherche prétend uniquement mesurer ou collecter des données de manière indépendante ou collective. Ici, l'objectif n'est pas d'indiquer des relations entre les variables (*cf.* Ibid. p.102). Le présent travail est donc de type **descriptif**.

En outre, cette étude est abordée sur un plan **non expérimental** autrement dit, le chercheur ne peut pas manipuler l'une des variables pour étudier son effet sur l'autre (*cf.* Ibid. p.205). À cet égard, R. Hernández et al. indiquent que les recherches de ce type sont des études « effectuées sans la manipulation délibérée des variables » (2006, p.205). De plus, celles-ci sont développées dans des contextes naturels où on ne fait qu'observer (*cf.* Ibid. p. 205). C'est pour cette raison qu'on ne provoque pas des effets sur les productions orales des enfants qui apprennent le français, mais seulement on enregistre leurs prises de parole à l'aide d'un magnétoscope.

Enfin, il nous faut définir la dimension temporelle de la collecte des données. En ce sens-là, on a choisi le modèle de type « **transversal** »⁴⁴ qui « collecte les données dans

⁴³ Dorénavant, on gardera le terme « portée de l'étude ».

un seul moment et dans un temps unique » (R. Hernández et al., 2006, p. 208). En effet, notre collecte des données a été exécutée à un moment précis et en une seule fois pour chaque enfant, c'est-à-dire durant le dernier bimestre du 2013.

En conséquence, notre recherche a une portée descriptive de type non expérimental - transversal.

4.3 LA POPULATION DE LA RECHERCHE

La population, c'est l'ensemble de tous les cas qui s'accordent avec les critères définis par le chercheur (cf. R. Mejia, 2001, p. 174). Ici, la population est constituée de 16 enfants hispanophones boliviens entre 7 et 12 ans apprenant le français comme langue étrangère à l'Alliance Française de La Paz.

4.4 L'ÉCHANTILLON

L'échantillon utilisé dans notre étude est de type **non probabilistique**. Toujours d'après R. Hernández et al., dans ce type d'échantillonnage « la sélection des éléments de la population ne dépend pas de la probabilité, sinon des caractéristiques de l'investigation et des décisions du chercheur » (2006, p. 241).

Par rapport à sa taille, nous avons adopté **l'échantillon qualitatif – de convenance** « les cas disponibles auxquels nous avons accès » (R. Hernández et al., 2006, p. 571) – s'adaptant parfaitement à notre travail. Cet échantillonnage n'a pas pour objectif de généraliser les résultats sur une population plus large. Au contraire, il cherche de la qualité dans ce procédé, plutôt que de la quantité. En tout état de cause, si le nombre de cas auxquels nous avons accès, nous permet de répondre à la question de recherche, la taille de l'échantillon est acceptée et valable (cf. R. Hernández et al., 2006, p. 562).

Ainsi, cette étude est portée sur 16 enfants hispanophones de 7 à 12 ans qui apprennent le français langue étrangère à l'Alliance Française de La Paz, de la classe d' « EXPLORADORES » correspondant au niveau A1 du CECR.

La taille de l'échantillon a été une des premières difficultés rencontrées. Prenant en compte le fait :

⁴⁴ On gardera le terme « transversal » afin de ne pas changer le sens donné par l'auteur.

- qu'à la ville de La Paz, on n'a pas trouvé d'autres institutions privées qui enseignent la langue française (FLE) aux enfants.
- que le français est enseigné dans quelques écoles du système public mais a nombre très réduit
- qu'il existe aussi le « *Lycée franco-boliviano Alcide D'Orbigny* » mais sous un cadre d'un enseignement français à l'étrangère, autrement dit, toutes les matières sont dictées en français et que donc, ce groupe d'individus ne correspond pas à nos intérêts.

En outre, dans le reste des écoles s'applique la loi d'éducation Avelino Siñani y Elizardo Pérez⁴⁵. Avec cette loi à La Paz, on doit apprendre dès la maternelle ou « kinder » une langue autochtone (l'aymara) et une langue étrangère (l'anglais) ne concernant pas l'enseignement du français⁴⁶.

4.5 ÉTUDE DE CAS

D'après les caractéristiques de notre échantillon, cette recherche s'encadre sur un design d'étude de cas. « Celle-ci n'est pas définie par une méthode unique, sinon par son objet d'investigation. Tant cette dernière soit de plus en plus concrète, unique et puisse construire un système propre (...) majeurs seront les arguments pour appartenir à une étude de ce type » (R. Stake, 2000)⁴⁷

En plus, M. Williams, R. M. Grinnell et Y. A. Unrau (2005) « suggèrent que l'étude de cas est plutôt un design et un échantillon et non ainsi une méthode ».⁴⁸

De son côté, R. K. Yin (2003) établit une classification des études de cas.

« À cet effet, il prend en compte deux facteurs : le nombre de cas et les unités d'analyse. En ce qui concerne le nombre de cas la typologie considère : un cas ou plusieurs cas (en règle générale de deux à dix). Par rapport à l'unité d'analyse R. K. Yin (2003) le décline en : un cas à unité

⁴⁵ Voir TITULO I, CAPÍTULO III, DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA, Artículo 7.

⁴⁶ Dans les cas des écoles privées la figure peut changer.

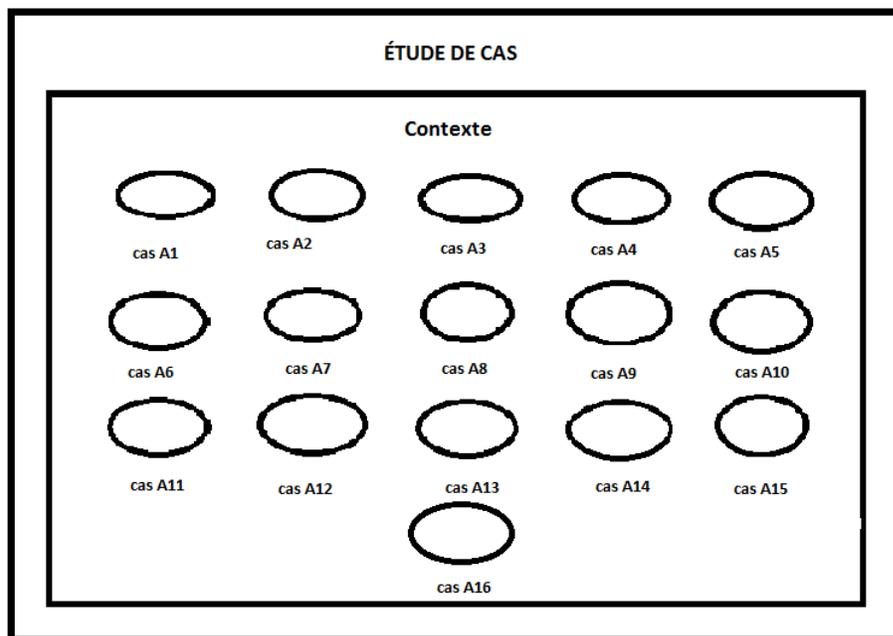
⁴⁷ Notre trad. Cité par R. Hernandez et al. dans le Cd-rom (2006, p. 2)

⁴⁸ Ibid.

holistique (le cas en entier pris comme une seule unité d'analyse) et des cas à unités incrustées (plusieurs unités d'analyse à l'intérieur du cas) »⁴⁹

En somme, nous tenons à dire que notre recherche correspond à une **étude de cas à unités incrustées** – plusieurs unités d'analyse à l'intérieur du cas⁵⁰ – Ainsi, nous avons adapté le schéma de R. K. Yin (2003, p.40), pour représenter les cas étudiés dans notre investigation :

Fig. 7. Étude de cas à seize unités incrustées.



Source : Notre adaptation

La figure 7 montre les 16 unités d'analyse ou les 16 cas qui composent notre d'étude, ceux-ci placés dans un seul lieu déterminé, ce qui est pour nous la classe de

⁴⁹ Notre Trad. Dans le Cd-rom du livre « Metodología de la investigación », R. Hernández et al., (2006).

⁵⁰ Plus de détails par rapport à la classification des études de cas voir Cd-rom du livre « Metodología de la investigación », R. Hernández et al., (2006).

« EXPLORADORES » à l'Alliance Française de La Paz. Comme ce groupe est le seul à correspondre aux critères de notre recherche, nous parlons d'une étude de cas.

Dans le même sens, le tableau suivant montre des informations relatives à nos cas d'étude. Compte tenu de la composition de notre public par des mineurs, nous protégeons leur anonymat à la désignation d'un code⁵¹.

Tableau 11. Caractéristiques des apprenants ayant participé à notre étude.

Cas	Sexe	Âge	Langue maternelle (LM)	Langues étrangères (L3)
A1	F	7	Espagnol	Anglais
A2	F	8	Espagnol	Anglais
A3	M	8	Espagnol	Aucune
A4	F	8	Espagnol	Anglais
A5	F	9	Espagnol	Anglais
A6	F	9	Espagnol	Anglais
A7	F	10	Espagnol	Anglais
A8	F	10	Espagnol	Anglais
A9	M	10	Espagnol	Anglais
A10	M	11	Espagnol	Anglais
A11	F	11	Espagnol	Anglais
A12	M	12	Espagnol	Anglais
A13	F	12	Espagnol	Anglais
A14	M	12	Espagnol	Anglais
A15	F	12	Espagnol	Anglais
A16	F	12	Espagnol	Anglais

Dans ce tableau (tableau 11), on peut observer que tous les participants de ce travail sont des enfants qui possèdent l'espagnol comme langue maternelle, on parle donc d'un public hispanophone. Parallèlement, il faut souligner que de 16 enfants, 15 apprennent l'anglais comme langue étrangère à l'école.

4.6 COLLECTE DES DONNÉES

⁵¹ Le code indique seulement la place de l'apprenant dans notre liste. Ex : A7

Cette étape indique « l'élaboration d'un plan détaillé avec les procédés à suivre et qui ont la finalité de rassembler les données dont on a besoin » (R. Hernández et al., 2006, p. 274).

Pour cela, nous devons choisir un ou plusieurs instruments de recueil des données, en fonction des caractéristiques du problème, des objectifs et de l'hypothèse de la recherche.

4.7 OUTIL DE MESURE

D'après C. Sabino (1980, p. 155), l'instrument de recherche peut être n'importe lequel des recours dont se sert le chercheur afin de s'approcher des phénomènes à étudier et ainsi, extraire de ceux-ci l'information nécessaire.

De ce fait, on emploie :

4.7.1 L'OBSERVATION PARTICIPANTE

Ici, l'observateur interagit avec les observés, il devient alors un membre de plus dans le groupe, permettant ainsi de collecter des informations (*cf.* D. Jorgensen, 1989)⁵².

On a employé cette technique d'une part, comme une stratégie de brise-glace et on a bien réussi parce que l'observateur n'était plus considéré comme un étranger en classe. Cela dans l'intention finale de mettre à l'aise les enfants lors des productions orales en FLE. D'autre part, afin de connaître les caractéristiques secondaires de notre public.

De plus, nous travaillons avec un corpus :

CORPUS DE L'ÉTUDE

Nous avons obtenu donc notre corpus, par le biais des productions orales faites par les enfants de l'Alliance Française à La Paz. Cela à partir de quatre activités langagières.

4.7.2 ÉLABORATION DES TÂCHES LANGAGIÈRES

On a désigné les tâches de production orale, compte tenu des descripteurs A1 du CECR, du guide pédagogique du professeur, du livre de l'élève et de même, du cahier d'activités de l'élève. On a élaboré alors un ensemble d'activités pour notre groupe.

⁵² Notre trad. Cité par R. Hernandez et al., (2006, p. 382).

On a proposé comme 1° et 2° tâche, des jeux de rôle car ils sont très impliquant tant au niveau émotionnel et imaginaire qu’au niveau langagier. Par ailleurs, l’élève apprend à s’en sortir avec ses propres moyens d’expression [dans n’importe quelle situation] (B. Dufeu, 1983, p. 44).⁵³ Ensuite, comme 3° tâche nommer 7 objets du milieu scolaire. Finalement, la 4° tâche consiste à décrire une famille.

En bas, nous présentons le détail des tâches langagières à réaliser par les enfants apprenants de FLE⁵⁴ :

TÂCHE N° 1 JEU DE RÔLE

Objectif à atteindre :	Production des phrases affirmatives ou négatives.
Situation :	Interview à la radio.
Rôle de l’apprenant/utilisateur :	Il doit se présenter en parlant un peu de lui et de certains besoins immédiats.

TÂCHE N° 2 JEU DE RÔLE

Objectif à atteindre :	Poser des questions à son interlocuteur.
Situation :	Faire la connaissance d’un nouveau copain au parc.
Rôle de l’apprenant/utilisateur :	Construire des phrases interrogatives.

TÂCHE N° 3 NOMMER DES OBJETS

Objectif à atteindre :	Nommer des objets propres à son milieu scolaire.
Rôle de l’apprenant/utilisateur :	Il doit nommer les objets présentés.

TÂCHE N° 4 DÉCRIRE UNE FAMILLE

⁵³ Cité par H. Besse et R. Porquier (1991, p. 172)

⁵⁴ Annexe 1. Fiches des activités à détail.

Objectif à atteindre :	Faire une description.
Rôle de l'apprenant/utilisateur :	L'enfant apprenant/utilisateur doit choisir une des images proposées et ensuite la décrire.

Comme nous avons détaillé les tâches langagières mises en place pour obtenir notre corpus, en haut, nous procédons maintenant à spécifier les étapes parcourues afin de collecter le même.

4.8 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

En premier lieu, avant de parvenir aux données de la présente étude – notre corpus –, il nous a fallu mener différentes démarches préliminaires telles que l'autorisation de la Directrice Pédagogique de l'Alliance Française. Ensuite, la permission du professeur à charge des « EXPLORADORES ». Finalement, le consentement des parents pour enregistrer les productions orales de leurs enfants, vu que notre public est constitué de mineurs. Tout de suite, on est entré dans le contexte de notre étude, l'Alliance Française de La Paz.

En second lieu, à partir des tâches détaillées plus haut les enfants hispanophones ont commencé à produire des phrases à l'oral en français langue étrangère. Parallèlement, nous avons fait les enregistrements audio sur un magnéscope, lors de 5 séances au laboratoire de phonétique appartenant à cette même institution.

Nous avons obtenu donc un matériel à analyser d'une durée de 129 minutes, lequel a été transcrit en papier, afin de rendre des données physiques prêtes à leur analyse.

Conventions de transcription

Pour y parvenir, nous avons adopté le système de graphie traditionnelle ou nommé autrement transcription orthographique. En effet, nous avons choisi ce système dû à la lecture facile et rapide qu'il propose. Toute personne n'étant pas un spécialiste du domaine pourra comprendre la transcription faite dans cette recherche. Contrairement à

la transcription phonétique qui est composée de symboles parfois méconnus de tout public (cf., C. Leroy, 1985, p. 6)

Ainsi, les conventions de transcription employées ici ont été reprises du système de transcription suggéré par LEROY Christine (1985), avec quelques modifications.⁵⁵

Étant donné que nous avons mentionné cette procédure, nous pouvons passer à la présentation de l'instrument qui nous aidera à analyser notre corpus.

4.9 PROCÉDÉ POUR L'ANALYSE DES DONNÉES-ANALYSE DE CONTENU

Pour cette partie nous mettons en place l'analyse de contenu. Cette technique peut être mise en œuvre de différentes manières selon les besoins du chercheur :

« L'analyse de contenu est une technique pour étudier et analyser la communication d'une manière objective, systématique quantifiant les contenus en catégories. De plus, celle-ci est très utile pour comprendre les processus de communication en divers contextes telles que des conversations, des discours, etc. » (B. Belerson, 1971)⁵⁶

Dans ce sens, nous appliquons ce modèle d'analyse à notre corpus linguistique.

« L'analyse de contenu se fait au travers de la codification, processus dans lequel les caractéristiques saillants du contenu sont transformées en unités, permettant ainsi une description et une analyse précise » (Hernandez et al., 2006, p. 357).

Pour coder le contenu de notre corpus, il est nécessaire de définir l'univers, les unités d'analyse et les catégories d'analyse.

4.9.1 L'UNIVERS

C'est le contexte de l'unité d'analyse. Dans ce cas-là, notre univers est une transcription – notre corpus – provenant de 129 minutes de production orale, en français langue étrangère⁵⁷.

3.9.2 UNITÉ D'ANALYSE

Ce sont les segments du contenu qui nous intéressent de localiser pour les placer ensuite à l'intérieur de chaque catégorie. Notre intérêt principal repose sur les stratégies de communication employées pendant le premier stade d'interlangue française chez enfants hispanophones boliviens.

⁵⁵ Voir ANNEXE 2 pour la convention adoptée ainsi que la transcription.

⁵⁶ Notre trad. Cité par Hernandez et al., (2006, p. 356)

⁵⁷ Voir ANNEXE 3, la transcription.

4.9.3 CATÉGORIES D'ANALYSE

Les niveaux de classification pour les unités d'analyse mettent en relief les caractéristiques spécifiques de la communication. À cet effet, nous avons repris la taxonomie proposée par C. Faerch et G. Kasper (1984) détaillée dans notre cadre théorique⁵⁸.

(SC1) Recours à la LM ou L3⁵⁹

(SC2) Mots inventés

(SC3) Surgénéralisation de la LC

(SC4) Simplification de la LC

(SC5) Approximation de la LC

(SC6) Demande de l'aide directe en LM

(SC7) Demande de l'aide indirecte en LC

En somme, nous avons procédé de la manière suivante :

1. Nous avons défini les unités d'analyse : définitions des stratégies de communication à traiter.
2. Nous avons identifié les unités d'analyse dans le corpus.
3. Nous avons catégorisé les unités d'analyse selon la taxonomie sélectionnée.
4. Nous avons déterminé la fréquence d'emploi des stratégies de communication cas par cas.
5. Nous avons déterminé aussi la fréquence globale stratégie par stratégie.

Compte tenu tout ce qui précède, nous passons à l'analyse et aux interprétations des données pour finalement, répondre à notre question d'étude et ainsi valider ou bien infirmer notre hypothèse.

⁵⁸ Voir Cadre théorique, point **3.6.6 Classification retenue**.

⁵⁹ LM correspond à l'espagnol et la L3 à l'anglais, langue étudiée par la plupart des enfants à l'école.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous mettons en évidence les stratégies de communication à l'oral employées pendant le premier stade d'interlangue chez des enfants apprenant le français. Pour y parvenir, nous découpons ce bloc en deux grandes parties. Dans un premier temps, nous choisissons les stratégies de communication les plus représentatives identifiées lors de productions orales, c'est-à-dire nous les montrons cas à cas (données qualitatives). Suivi des données de fréquence (données quantitatives). Pour ainsi dans un deuxième temps, exposer les interprétations en examinant minutieusement l'utilisation des mêmes.

5.1 ANALYSE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION CAS PAR CAS

A. Données qualitatives

Afin de mieux comprendre les exemples ci-dessous (les stratégies de communication identifiés en gras), nous présentons dans la colonne à gauche : les stratégies de communication émises par les apprenants de notre étude. Ensuite, dans la colonne à droite, nous proposons le mot, la phrase, la structure (struc.) ou la prononciation (pronon.) attendue à l'aide d'une transcription phonologique ou orthographique, sauf pour la stratégie de communication de demande d'aide indirecte en langue maternelle, parce qu'on ne peut pas attendre une autre phrase. De même, compte tenu que la transcription phonologique est la meilleure forme de représenter la langue propre à l'apprenant, il nous semble pertinent de l'utiliser pour certaines parties de nos exemples. Par ailleurs, nous avons repris quelques stratégies de communication en bas de page, car celles-ci peuvent aussi appartenir à un autre type de stratégie.

5.1.1 CAS A1

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 1.	Mot attendu
-------------------	--------------------

64	A1 : Ah. Comment/::/ comment elle s'appelle t_ maman/::/ / tu / maman ?	→ ta
Exemple 2.		Mot attendu
79	A1 : (...), /pintur i kax i kax de kraʒon/.	→ et

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 3.		Mot attendu
79	A1: (...), / dibux /, (...)	→ dessin

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A1 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 4.		Phrase attendue
33	I: OK. Quelles sont tes couleurs préférées ?	→ J'aime / je préfère ...
34	A1 : Je v les couleurs préférées /,,/ le/::/ vert.	
Exemple 5.		Phrase attendue
35	I: Très bien. Ehm. Quel est ton sport préféré ? Est-ce que tu fais du foot ? du vélo ? Est-ce que tu nages ? Qu'est-ce que tu aimes faire comme sport ?	→ Je nage
36	A1 : s Nage.	

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 6.		Pronon. Attendue
80	A1 : Il met une / xile / /---/. Les garçons, le / fil /.	→ /ʒile – fij/ = gilet -fille

Elle met une robe.	
--------------------	--

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A1 n'utilise pas cette stratégie.

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A1 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.2 CAS A2

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 7.	Mot attendu
174 A2 : Po::/ une po::/ une po-le-ra , une polera et une \$ short \$ (...)	→tee-shirt – /ʃɔRt/

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 8.	Mot attendu
174 A2: (...) Le / doze /.{Cómo se dice : “¿...?”}	→ ... deuxième

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A2 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 9.	Phrase attendue
90 I: Ehm::/ Comment s'appelle ton école ?	→Elle/Mon école
91 A2 : Ah::/ S – V Saint-Andrews.	s'appelle ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 10.	Phrase attendue
86 I: T(u) as quel âge ?	→/ʒe ɥit ã/ = j'ai

87	A2 : Aïe. J'ai t'âge âge /,,/ huit /an/.	8 ans.
Exemple 11.		Pronon. attendue
113	A2 : Je saute _ la corde, Je danse comme un /oRs/, Je nage comme un dauphin	→ /ʒə/- / urs/ - /ʒə naʒ/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 12.		Phrase attendue
158	A2 : (...) {¿Cómo se dice : “correr”?} (gestes)	→ Comment ça se dit ... en français?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A2 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.3 CAS A3

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 13.		Phrase attendue
239	A3 : (Mmm) (mmm) /---/ /tu ke komes/ ? (rire malin)	→ Qu'est-ce que tu manges /tu as mangé ?
240	I : J'ai mangé!/:/ j'ai mangé des pâtes, des pommes de terre, ehm	
Exemple 14.		Mot attendu

248 A3 : (...) (Mmm) (mmm) /----/. Un /Erman λeb/ un /{gato::}(...)	→ un chat
--	-----------

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 15.	Mots attendus
246 A3 : (Mmm) Je /ve/ un papa.	→ regarde /vois
Exemple 16.	Mots attendus
240 I : (...) Qu'est-ce que tu as mangé ? 241 A3 : (Mmm) J'ai mangé::/ /de fRut/ , /de tom/ et un /xu ⁶⁰ de (mmm) manger.	→ fruits, tomates, jus ...

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A3 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 17.	Mots attendus
198 I : (...) Et, comment s'appellent tes parents ? Ta maman, ton papa comment s'appellent ? 199 A3 : Un papa <u>V</u> Ronald.	→ mon ... s'appelle ...
Exemple 18.	Struc. attendue
212 I : Qu'est-ce que tu fais après l'école ? 213 A3 : (Mmm). Je fais un football.	→ ... fais du foot./ Je joue au foot.

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 19.	Pronon. attendue
--------------------	-------------------------

⁶⁰ Les trois mots peuvent aussi appartenir à la stratégie d' "Approximation de la langue cible".

222	I : (...) tu fais du vélo, tu joues au foot, tu nages ? Quel est ton sport préféré ?	
223	A3 : (Mmm). /----/ Je nage.	→ /ʒə naʒ/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A3 n'utilise pas cette stratégie.

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

Exemple 20.
250 A3 : Eh::/ Un /Erman/, il <u>v</u> un /polEr/ ???

5.1.4 CAS A4

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 21.	Mot attendu
I : I : OK. Quelle est ta nationalité ? 262 A4 : (Chuchotements). Je suis bolivia .	→bolivien
Exemple 22.	Mot attendu
351 A4 : /yn/ cahier, une règle, une /tys/, une gomme, /yn/ livre, /yn::/ /yn/ \$ /siseuR/ \$ /---/ une peinture et une cray > crayons.	→ciseaux

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 23.	Mot attendu
328 A4 : Où tu /viv/ ?	→... habites ?
329 I : J'habite à Villa Fátima.	

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 24.		Phrase attendue
289	I: Et, qu'est-ce que t(u) as fait là-bas ?	→ Participe passé
290	A4 : /ʒa konu/ > /kone/ le /--/ (...)	j'ai connu
Exemple 25.		Phrase attendue
299	I: (...) Tu as fait quoi d'outre à Paris ?	→ auxiliaire
300	A4 : J' ai allé à la piscine.	je suis allée

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 26.		Mot attendu
355	I: Qu'est-ce que fait le papa ?	
356	A4 : (Mmm) le papa / manʒeR /.	→mange
Exemple 27.		Phrase attendue
273	I: Un chat. Comment s'appelle ton chat ?	
274	A4 : S s'appelle Princesa.	→elle s'appelle...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 28.		Pronon. attendue
354	A4 : /yn fil /, un chien et:::/ ehm:::/ /dy - deux/ pains, 2 verres. /---/	→ /fij/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A4 n'utilise pas cette stratégie.

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A4 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.5 CAS A5

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 29.	Mots attendus
423 A5 : (Mmm) Tu /---/ <u>V</u> tu //kan - Kua/ \$ the vacation \$	→ des vacances
Exemple 30.	Mot attendu
410 I : Hotel Transilvania OK. Très bien. D'accord. Quelles sont tes couleurs préférées ?	→ le ...
411 A5 : (Mmm) Eh::/ / el el violEt/.	

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 31.	Mot attendu
449 A5 : Image 3, le papa et <u>art.</u> maman. Et, un /čat/ et 3 e::/ / ERman /.	→ frères
Exemple 32.	Mot attendu
446 A5 : (...) (trousse) il y a <u>art.</u> gomme, il y a <u>art.</u> disc, il y a <u>art.</u> / tixeR /.	→ ciseaux

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A5 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 33.	Mot attendu
385 I : Très bien. Et. Ta:/ et ta sœur ?	→ Elle ...
386 A5 : Il s'appelle Fernanda.	
Exemple 34.	Mot attendu
399 I : Très bien. Et, pendant les vacances qu'est-ce que tu fais ?	→ du ...
400 A5 : (Mmm) Je fais un (mmm) /ʒi/ je fais un vélo.	
Exemple 35.	Mot attendu

446	A5 : Il y a art. livre, il y a art. /rrEgl/, (mmm) ah::/ (...)	→un ..., une ...
Exemple 36.		Phrase attendue
397	I : Très bien. Et, après tu fais d'autre chose ?	→je danse.
398	A5 : (Mmm) S Danse.	

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 37.		Pronon. attendue
438	I : (Mmm) (...) Qu'est-ce que tu fais::/ après l'école ?	→/ʃâte/
439	A5 : Je fais un::/ sport::/ sauter _ la corde. (mmm) (mmm) et /čante/. (Mmm) /---/	
Exemple 38.		Pronon. attendue
426	I : (...) Est-ce que::/ qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?	→ /ʒə naʒ/...
429	A5: Je nage . (mmm) je fais les > mes devoirs.	

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 39.		Phrase attendue
435	A5 : Que a::/ { ¿Cómo se dice: “después”? }	→ Comment ça se dit ... en français?
Exemple 40.		Phrase attendue
441	A5 : { Cómo se dice::/ cómo se dice: “¿cómo se llama tu mascota ?” }	→ Comment ça se dit ... en français?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A5 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.6 CAS A6

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 41.	Phrase attendue
493 I: D'accord. Très bien. Ehm/::/ Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ? {durante}	
494 A6: (Mmm) Je {viajé} à Cochabamba.	→j'ai voyagé ...
Exemple 42.	Mots attendus
489 I: Rubia ! Très mignon ! OK. Qu'est-ce que tu fais après l'école ?	
490 A6: (Mmm) /---/ Après/::/ après/::/ (mmm) {matemática}.	→mathématiques, sciences, sociales, langage.
491 I: Aha.	
492 A6: {Ciencias}, {sociales}, {lenguaje}.	

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 43.	Mot attendu
532 A6: (Mmm) Il y a un papa. Il y a un > un maman et il y a 3/::/ /ixs/. Il/::/ il y a /č/ > un /čat/.	→ fils

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A6 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 44.	Mot attendu
512 A6: Quelle <u>V</u> couleur ton ?	
513 I: Ma couleur préférée/::/ C'est la couleur verte. (...)	→est ...
Exemple 45.	Phrases attendue
513 I: Ma couleur préférée/::/ C'est la couleur verte.	

Et toi, C'est::/ c'est quelle couleur ?	→ma couleur
514 A6 : (Mmm) <u>S-V</u> Bleu, {lila}, blanc, noire. (Mmm) /---/ (...)Tu::/ tu <u>V</u> des mascottes ?	préférée / c'est le ... - tu as ...
Exemple 46.	Mots attendus
463 I : Ehm. Tu as quel âge ?	→J'ai ... ans.
464 A6: (Mmm) /-----/ (mmm) <u>S -V</u> 9.	

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 47.	Pronon. attendue
532 A6 : (Mmm) Il y a un papa. Il y a un > un maman et il y a 3::/ /ixs/. Il::/ il y a /č/ > un /čat/.	→ /ʃa/
Exemple 48.	Pronon. attendue
499 I : Très bien. Et, quel est ton sport préféré ?	→ /sport ʒə/
500 A6 : Quel /espoRte Je {pReferiR}/(mmm) le vélo.	

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 49.	Phrase attendue
514 A6 : (...) (Mmm) /---/ { Cómo se dice : “¿tienes mascotas”? } (Chuchotements). (...)	→Comment ça se dit ... en français?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

Exemple 50.
541 A6 : (Mmm) art. /polER/ ??? (incertitude)

5.1.7 CAS A7

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 51.	Mot attendu
610 A7 : Eh. Mmm Tu /,,/ /ke/ /,,/ /ke/ /,,/ Qu'est-ce que	

{tu} âge ? Qu'est-ce que /, / <u>V</u> ton âge ? 612 I : J'ai 24 ans.	→ton ...
--	----------

b) Mots inventés (SC2)

A7 n'utilise pas cette stratégie.

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 52.	Struc. attendue
589 I : Quels jours ? 590 A7 : Les jeudis, je vais au la piscine.	→je vais à la piscine
Exemple 53.	Struc. attendue
558 I : Eh. Qu'est-ce que tu fais après l'école ? 559 A7 : Ahm. Je vais au /la aliã fRãse/ et Je /, / /paRtis/ pour mon première communion.	→je vais à l'...
Exemple 54.	Mot attendu
610 A7 : Eh. Mmm Tu /, / /ke/ /, / /ke/ /, / Qu'est-ce que {tu} âge ? Qu'est-ce que /, / <u>V</u> ton âge ?	→quel ...

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 55.	Struc. attendue
586 A7 : /ke/ /, / tu nages ?	→ Est-ce que ...
Exemple 56.	Mots attendus
607 I : Ah. C'était trop bon ! Et toi, qu'est-ce que tu as mangé ? 608 A7 : Ah. J'ai mangé /, / ah /, / j'ai mangé du poisson avec part. salade verte et et /: / et des frites.	→de la ...
Exemple 57.	Mots attendus

619 A7 : Le père, le maman Et les deux garçons, un /fil/ avec un ch... avec un chat. (Mmm). Le père /mER/ un un chemise ??? (...)	→la... - une ...
---	------------------

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 58.	Pronon. attendue
558 I : (...) Eh. Qu'est-ce que tu fais après l'école ?	→/laliās fRāsEz – ʒə paR/
559 A7 : Ahm. Je vais au /la aliās fRāse/ et Je /,./ /paRtis/ pour mon première communion.	
Exemple 59.	Pronon. attendue
618 A7 : La>une règle, une /tuRs/, une gomme, un livre, des \$ scissors \$, de la /pintyR/ ⁶¹ et les couleurs.	→ /tRus - pĒtyR/
Exemple 60.	Pronon. attendue
560 I : OK. Très bien. Et, pendant les vacances qu'est-ce que tu fais ?	→ / ʒə ʒu/
563 A7 : Mon amie maison. Et, je jou e avec ma/::/ ma/::/ > mes amies.	

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A7 n'utilise pas cette stratégie

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

Exemple 61.
619 A7 : (...) (Mmm). Le père /mER/ un un chemise ??? (A7 cherche mon approbation).

5.1.8 CAS A8

⁶¹ Pouvant aussi appartenir à la stratégie de "Mots inventés".

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 62.	Mot attendu
681 A8 : Comment tu t'appelles ton \$ fa-mi-ly \$?	→ famille
Exemple 63.	Mot attendu
694 A8 : la {/regla/}, (...)	→ règle

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 64.	Mot attendu
683 A8 : /----/ Tu as:: art. couleur /pRefeRid/ ?</td <td>→ préférée</td>	→ préférée
Exemple 65.	Mot attendu
697 A8 : Il /se:: /le::</ met père à::</ à::</ /leeR/.</td <td>→ lire</td>	→ lire

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 66.	Mot attendu
661 A8 : Je vais regar > regarder de la télé > de la télévision.	→ la ...

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 67.	Mots attendus
648 I : D'accord. (mmm) Est-ce que t(u) as des mascottes, une mascotte ?	
649 A8 : Oui. Oui, <u>S - V</u> des mascottes, la mascotte.	→ j'ai ...
Exemple 68.	Phrase attendue
650 I : OK. Em. (mmm) Est-ce que t(u) as un chien, un chat (...) » ?	
651 A8 : (Mmm) <u>S - V -art.</u> chien.	→ j'ai un...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 69.	Pronon. attendue
666 I: OK. Très bien. Eh. Quelles sont tes couleurs préférées ? 667 A8 : <u>S - V - art.</u> /nwa/.	→ /nwaR/
Exemple 70.	Pronon. attendue
701 A8 : (...) /----/ une /ʒupa/ uhm:// il /le/ met:// (mmm) un:// une:// un t-shirt, une /ʒupa/ et 2 bottes.	→ /ʒyp/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 71.	Mot attendu
687 A8 : /---/{ Cómo se dice : “¿qué haces después del colegio?” } (chuchotements) Qu'est-ce que tu fais après l'école ?	Comment ça se dit ... en français?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A8 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.9 CAS A9

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 72.	Phrase attendue
708 I: Ehm:// Est-ce que tu as des frères, des sœurs ? 709 A9 : /----/ { no tengo }.	→ non, je n'ai pas/ je n'en ai pas.
Exemple 73.	Mots attendus
733 I: Très bien. Où est-ce que tu as voyagé ? (Chuchotements) 734 A9 : (Mmm) <u>S-V</u> { Estados Unidos }.	→ aux États -Unis
Exemple 74.	Mot attendu
777 A9 : Il y a un:// 2 filles. 778 I: Aha.	→ et

779	A9 : {/i:/:} 1, 2 garçons.	
-----	----------------------------	--

b) Mots inventés (SC2)

A9 n'utilise cette stratégie.

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 75.	Phrase attendue
765 A9 : (Mmm) (Bruit avec la gorge) Il>elle joue au du /fen/.	→elle joue avec le chien.
Exemple 76.	Phrase attendue
759 A9 : (mmm) (chuchotement) j'aime/::/ du football. J'aime jouer du football.	→j'aime le ... - J'aime jouer au

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 78.	Phrase attendue
710 I: D'accord. Et, comment s'appellent tes parents? Ta maman, ton papa.	
711 A9 : (Mmm) S - V Marcelo.	→il s'appelle ...
Exemples 79.	Mots attendus
730 A9 : Jouer <i>du</i> football (Mmm). Jouer prép.+ dét. jeux vidéo.	→jouer aux ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 80.	Pronon. attendue
764 A9 : Il y a ah/::/ une règle, il y a ah un /tRuso/, il y a un /kRajõ/, /---/ (mmm) Il y a un/::/ /---/ dessiné.	→ /tRus- krEjõ- desĒ/

Exemple 81.	Pronon. attendue
765 A9 : (Mmm) (Bruit avec la gorge) Il>elle joue au du /fen/.	→ /ʃjɛ̃/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 82.	Phrase attendue
736 A9 : (Mmm) {¿Cómo se dice: “rojo”?}	Comment ça se dit ... en français?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A9 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.10 CAS A10

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 83.	Mot attendu
862 A10 : Comment s'appelle \$ the/-de/ \$ grand-père ?	→ton
Exemple 84.	Mot attendu
886 A10 : Des fleurs, le \$ / mõ/ \$ → la maman, le /, / le::/ elle travaille, le frère ?	→maman
Exemple 85.	Mot attendu
848 A10 : Eh. /, / Comment /, / /---/ s'appelle {/tu/} école ? {/tu/} école ?	→ton

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 86.	Mot attendu
852 A10 : (mmm) (mmm) /---/ comment s'appelle /ty/ le père {/tu/} père ?	→ ton ...

Exemple 87.		Mot attendu
867	I: Qu'est-ce que tu as mangé aujourd'hui ?	→ jus
868	A10: De la::/ de/,/ /ʒug/.	

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A10 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 88.		Mot attendu
870	A10: J'ai mangé /,/ (penchant) /---/ art. œuf.	→ des ...
Exemple 89.		Mot attendu
879	A10: Du livre, du → le cahier, le::/ le règle, le /,/	→ la ...
Exemple 90.		Mots attendus
849	I: Mon école s'appelle Hernando Siles.	→ elle/ton école ...
850	A10: S est grande ou petite ?	

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 91.		Pronon. attendue
786	A10: /ʒe nasional/ /,/ j'ai _ nationalité eh::/ bo::/ bolivien, bolivien.	→ /bolivjen/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 92.		Phrase attendue
824	A10: [...] couleurs pré::/ préférée eh::/ /---/ {mmm ¿cómo era ?}(mmm) vert.	→ Tu peux m'aider.

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

Exemple 93.

881	A10 :	Trousse, le gomme, le cahier d'activités, /,/ /---/ le/::/ /,/ le / ti ti- oR ti ti oR ???/
Exemple 94.		
896	A10 :	Elle /,/ elle porte de /,/ de (mmm) /---/ de rouge ??? (en hésitant)

5.1.11 CAS A11

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

A11 n'utilise pas cette stratégie.

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 95.	Mot attendu
1008 A11 : Le cahier, le règle, le trousse, le gomme, le livre, le /,/ /---/ le / tixER / (rires)	→ ciseaux

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 96.	Phrase attendue
972 A11 : (mmm) /---/ (mmm) Tu adores de la natation ?	→ ... la natation ?
Exemple 97.	Phrase attendue
943 I : D'accord. Très bien. Et pendant les vacances qu'est-ce que tu fais ?	
948 A11 : Je fais du sport et je fais du /,/ je fais/: du lire.	→ je lis
Exemple 98.	Phrase attendue
934 A11 : Je fais /, du /--/ du /---/ du → de l'écrit.	→ j'écris

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 99.	Phrase attendue
974 A11 : Moi aussi. (mmm) Tu / fER / du vélo ?	→ tu fais ...

Exemple 100.	Mots attendus
1011 A11 : (mmm) Un maman, un père, un /syR/, un frère /,/ un /,/. La maman, il a un jupe et un /pul/. Le /,/ père, il a un pantalon et un /pul/ (mmm). (...)	→ une/la ..., une/la ..., elle a une ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 101.	Struc. attendue
942 A11 : (ahm). Je /,/ je vais à le parc.	→ je vais au
Exemple 102.	Pronon. attendue
970 A11 : (mmm~) J' adore les chiens et toi ?	→ /ʒ'adoR/
Exemple 103.	Pronon. attendue
1011 A11 : (...) il a un jupe et un pul / et /,/ le /,/ le frère il a un pantalon et un tee-shirt.	→ /pyl/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A11 n'utilise pas cette stratégie.

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A11 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.12 CAS A12

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 104.	Mot attendu
1026 I : D'accord. Est-ce que tu as des mascottes ?	
1027 A12 : Pour /moment/. Je n'ai pas \$ a \$ mascotte.	→ de ...
Exemple 105.	Mots attendus
1077 A12 : Le gomme, le livre /,/de recettes /---/ [très nerveux – il se racle la gorge] \$ the scissors \$	→ des ciseaux

b) Mots inventés (SC2)

A12 n'utilise pas cette stratégie.

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 106.	Phrase attendue
1044 A12 : Oui. Qu'est/::/ Qu'est ton/::/ /--/ Qu'est ton s'appelle ?	→ Comment s'appelle ...
Exemple 107.	Mots attendus
1065 A12 : Qu'est-ce qu' il sport tu fais ?	→ quels sports ...

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 108.	Mot attendu
1048 A12 : Eh. Qu'est-ce que /se/ /,/ ton/::/ s'appelle ton maman ?	→ ta ...
Exemple 109.	Mot attendu
1084 A12 : C'est un famille /,/ /ʒuli/ et /--/ le /fil/ c'est ton a chat /--/ le papa c'est /,/	→ une ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 110.	Mot attendu
1021 I : Aha. Et ton papa ?	→ mon ...
1022 A12 : Moi papa s'appelle Ber/::/ ***.	
Exemple 111.	Pronon. attendue
1059 A12 : Et, ton /univERSitER/ ?	→ /ynivErsite/
Exemple 112.	Pronon. attendue
1084 A12 : C'est un famille /,/ /ʒuli/ et /--/ le /fil/ c'est ton a chat /--/ le papa c'est /,/	→ /yn..., ʒoli..., fij/
Exemple 113.	Mot attendu

1028	I :	D'accord. D'accord. Mais, est-ce que tu aimes les animaux ?	
1029	A12 :	Les animaux ?	
1030	I :	Aha.	
1031	A12 :	(mmm) Un /pe/.	→ /pø/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 114.			Phrase attendue
1023	I :	D'accord. Eh. Est-ce que tu as des frères, des sœurs ?	
1024	A12 :	/ke se/ ? (SC6 exception en LC)	→ Qu'est-ce que ça veut dire ???

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A12 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.13 CAS A13

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 115.			Mot attendu
1127	I :	D'accord. Le bleu clair. Quel est ton sport préféré ?	
1128	A13 :	Je /pRefERe/ {el} triathlon.	→le ...
Exemple 116.			Mot attendu
1167	A13 :	/yn/ Mon cahier, 2 : règle, 3 : je ne sais pas /,./ ah/::/ {estuche}, (...)	→trousse
Exemple 117.			Pronon. attendue
1167	A13 :	(...), 5 : le livre, \$ 6-/siks/\$ (...)	→/sis/

Exemple 118.			Mot attendu
1174	A13 :	Un {collar}	→ collier

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 119.			Mots attendus
1121	I :	T(as) vu quels films ?	→ le petit
1122	A13 :	Eh, j'ai vu les/ :/ « /la kapeRuf Ruз/ »	chaperon rouge
Exemple 120.			Mot attendu
1159	A13 :	Oh ! / kom / s'appelle (mmm) / ty / ah/ :/ /---/ mon /---/ école ?	→ comment... - ton ...

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

Exemple 121.			Phrases attendues
1115	I :	D'accord. Et pendant les vacances qu'est-ce que tu fais ?	→ je vais à l'AF / je fais le devoir de
1116	A13 :	Je fais du/ :/ je fais de l'Alliance Française.	...

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 122.			Mots attendus
1141	A13 :	Eh. Mon père, mon mère et mon frère ?	→ ton ..., ta ...,
1142	I :	Aha.	ton ...
1143	A13 :	/kom/ s'appellent ?	
Exemple 123.			Mot attendu
1172	A13 :	(...) (mmm) mon père porte le /ʒemis/, (...)	→ la ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 124.	Pronon. attendue
1097 I: D'accord. Et ton frère il a quel âge ?	→ /ã/
1098 A13 : Mon frère /e > a/ 10 /ans/.	
Exemple 125.	Pronon. attendue
1172 A13 : Et le:/ il a un /,/ le /fat/ (mmm) (...)	→ /fa/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A13 n'utilise pas cette stratégie.

g) Demande d'aide directe en LC (SC7)

A13 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.14 CAS A14

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 126.	Mots attendus
1187 A14 : J'adore _u :/:/ eh j'adore _u /ʒØ/ /,/ {con mis amigos}.	→ avec mes amis
Exemple 127.	Phrase attendue
1199 A14 : (ehm) /kom/ \$ old are you ? \$ ah! [aïe!] {¿Cúantos años tienes?} (rire).	→ tu as quel âge ?
Exemple 128.	Mot attendu
1229 A14 : Le papa eh eh {lee} /,/ {lee} un /libr/.	→ ... lit ...

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 129.	Mot attendu
1181 A14 : Mon /ERman/ s'appelle Rodrigo et Marièle.	→ frère
Exemple 130.	Mot attendu
1220 A14 : Le famille , c'est un papa un maman	

et una /,/ un garçon et {una} /,/ /jika/.	
1222 A14 : {Una} /jik/	→ fille
1231 A14 : Le /cik/ ?	

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A14 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 131.	Mots attendus
1179 A14 : Oui, mon papa et mon maman s'appellent > Mon papa s'appelle Carlos, mon maman s'appelle Mari.	→ ma ..., ma ...
Exemple 132.	Mot attendu
1203 A14 : Et mon maman ?	→ ta ...
1204 I : Ma maman s'appelle Margarita.	
Exemple 133.	Mot attendu
1223 A14 : Le maman est est /,/ {Cómo se dice : "¿regando las plantas ?"}	→ la ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 134.	Pronon. attendue
1220 A14 : Le famille , c'est un papa un maman et una /,/ un garçon et {una} /,/ /jika/.	→ /famij/
Exemple 135.	Pronon. attendue
1185 A14 : J'adore (mmm) les /ʒa/ → /ʒæRs/ de vidéo.	→ /ʒø/ = jeux
Exemple 136.	Pronon. attendue
1185 A14 : (...) J'adore <u>e</u> dessiner. J'adore <u>e</u> jouer au football.	→ /ʒadoR/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 137.	Phrase attendue
1223 A14 : Le maman est est /,/ { Cómo se dice “¿regando las plantas ?” }	Comment ça se dit ... en français?

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A14 n'utilise pas cette stratégie.

5.1.15 CAS A15

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 138.	Mots attendus
1250 I : D'accord. Très bien. Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?	→ des travaux manuels
1253 A15 : Je:/ je fais (ahm) /---/ { manualidades }	
Exemple 139.	Pronon. attendue
1281 A15 : Tu /fER/ - (mmm) \$ a instrument \$?	→ / Ěstrymã/
Exemple 140.	Struc. attendue
1296 A15 : A /Rub/. (ahm) elle { no } porte /jomps/, /jom/ > { no } elle elle porte /jomps/.	→ ... ne ... pas

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 141.	Mot attendu
1301 I : Et qu'est-ce qu'il porte ?	→ blouson
1302 A15 : Ah. Il porte (ahm) /---/ \$ a \$ /čamaR/.	
Exemple 142.	Mot attendu
1296 A15 : A /Rub/. (ahm) elle { no } porte /jomps/, /jom/ → { no } elle elle porte /jomps/, (ehm).	→ pull

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A15 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 143.		Mots attendus
1275	A15 : (ehm) Tu /fɛR/ <u>part.</u> la danse ?	→ fais de la ...
Exemple 144.		Mot attendu
1245	I : Renato. D'accord. Est-ce que tu as des mascottes ?	
1249	A15 : Aha. Il s'appelle Teo. Il /,/ <u>2</u> ans. Il /,/ Il est petit.	→ ... a ...
Exemple 145.		Mot attendu
1238	A15 : (...). Ah. Mon maman s'appelle Cintia, mon papa s'appelle Rafael et /---/	→ ma ...

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 146.		Pronon. attendue
1295	I : Aha. Très bien. Et, qu'est-ce que la maman porte ?	
1296	A15 : A / Rub /. (ahm) elle {no} porte /fomps/, /fom/ > (...).	→ /Rob/
Exemple 147.		Pronon. attendue
1237	I : (...) Tu peux te présenter ?	
1238	A15 : Bonjour. Je m'appelle *** J'ai 12 / ans /. Je suis bolivienne. (...)	→ /ã/

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

A15 n'utilise pas cette stratégie.

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

Exemple 148.	
1292	A15 : La /,/ la {mamá} /,/ /---/ la {mamá} fait (mmm) [très nerveuse !] {re-gan-do} ??? (SC7exception en LM)
Exemple 149.	
1288	A15 : __ Est un maman, un papa (ehm) ah /---/ {hijo} ??? (SC7exception en LM) (...)

5.1.16 CAS A16

a) Recours à la LM ou L3 (SC1)

Exemple 150.		Mots attendus
1328	I: D'accord. Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?	→ du ..., du /vjoĩõ/, de la /gitaR/
1329	A16 : Je fais \$ to the \$ piano, je fais \$ to the \$ {/bjolin/}, je fais \$ to the /gitar/ \$	
Exemple 151.		Mots attendus
1342	A16 : Comment /ty/ /,/ /---/ Comment il s'appelle (ah) ton {mamá} \$ and \$ ton papa ?	→maman – et
Exemple 152.		Mot attendu
1357	A16 : \$ The \$ /libr/, /rreglon/, (mmm) (je ne sais pas ! avec des sons) /---/ \$ the \$ /libr/ /---/ (mmm) [rires]	→le...

b) Mots inventés (SC2)

Exemple 153.		Mot attendu
1358	A16 : (mmm) (mmm) un papa, un {mamá} deux /,/ /---/ (chuchotements) /tre:/ (Chuchotements)	→ trois
1359	A16 : {/ixõ/} /---/ [rires] (mmm) (mmm).	

c) Surgénéralisation de la LC (SC3)

A16 n'utilise pas cette stratégie.

d) Simplification de la LC (SC4)

Exemple 154.		Mot attendu
1315	A16 : (mmm) Ma {mamá}, il s'appelle Karina.	→ elle ...
Exemple 155.		Mot attendu
1339	I: (...). Et toi comment tu t'appelles ?	→ je ...
1340	A16 : S m'appelle /i/ Raysa.	

e) Approximation de la LC (SC5)

Exemple 156.		Phrase attendue
1347	A16 : (mmm) (---) quel a quel âge ? âge ?	→ tu as quel...
1348	I: J'ai::/ 25 ans.	
Exemple 157.		Pronon. attendue
1361	I: et les enfants qu'est-ce qu'ils portent ?	→ /il port/
1362	A16 : Portent /,/	
1363	I: La fille ?	→ /ʒyp/
1364	A16 : Un jupe .	
Exemple 158.		Pronon. attendue
1319	A16 : Oui, j'ai::/ un /fER/ .	→ /fRER/= frère

f) Demande d'aide directe en LM (SC6)

Exemple 159.		Phrase attendue
1310	I: D'accord. Est-ce que tu peux nous parler un peu de ta famille ?	Comment ça se dit ... en français?
1311	A16 : Ma /famil/ (mmm) {/ʒe ten::/ /t:/} { Cómo se dice : "tengo" }	

Exemple 160.	Phrase attendue
1330 I: Et les week-ends qu'est-ce que tu fais ? Le fin de semaine ?	Comment ça se dit ... en français?
1331 A16: (mmm). Je (---) (Chuchotements)	
1332 I: Samedi, dimanche ?	
1333 A16: (mmm) Je (---) (Chuchotements) { ¿Cómo se dice : "dormir"? } (chuchotements)	

g) Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

A16 n'utilise pas cette stratégie.

B. Données quantitatives

Nous présentons maintenant les données statistiques de cette recherche. Ici, il faut souligner que celles-ci servent principalement à donner des informations générales et à appuyer nos interprétations.

Tableau 12. Stratégies utilisées par les locuteurs de notre étude

		STRATÉGIES DE COMMUNICATION							TOTAL	
		SC 1 ⁶²	SC 2	SC 3	SC 4	SC 5	SC 6	SC 7		
Oui	A1 ⁶³	1	1	0	1	1	0	0	4	=1
	A2	1	1	0	1	1	1	0	5	
	A3	1	1	0	1	1	0	1	5	
	A4	1	1	1	1	1	0	0	5	
	A5	1	1	0	1	1	1	0	5	
	A6	1	1	0	1	1	1	1	6	
	A7	1	0	1	1	1	0	1	5	
	A8	1	1	1	1	1	1	0	6	
	A9	1	0	1	1	1	1	0	5	
	A10	1	1	0	1	1	1	1	6	
	A11	0	1	1	1	1	0	0	4	
	A12	1	0	1	1	1	1	0	5	
	A13	1	1	1	1	1	0	0	5	
	A14	1	1	0	1	1	1	0	5	
	A15	1	1	0	1	1	0	1	5	
	A16	1	1	0	1	1	1	0	5	
	TOTAL		15	13	7	16	16	9	5	
		94%	81%	44%	100%	100%	56%	31%		

Non = 0

Ce tableau (tableau 12) précise si les apprenants de notre étude ont utilisé ou non une ou autre stratégie. Ceci montre donc que les SC4 « Simplification de la LC » et SC5 « Approximation de la LC » sont utilisées de tous, non pour autant la SC7 « Demande d'aide indirecte en LC », étant 5 personnes qui mettent en œuvre cette stratégie lors des productions orales.

Tableau 13. Fréquence d'emploi des stratégies de communication

STRATÉGIES DE COMMUNICATION

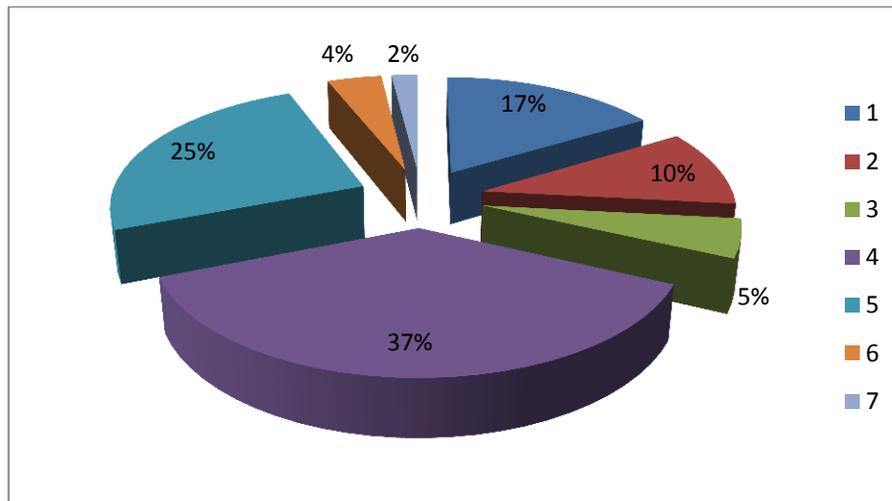
⁶² Voir liste des abréviations p. 1 et page 61 concernant la codification de chaque Stratégies de Communication.

⁶³ Voir liste des abréviations p. 1 et page 70 concernant la codification des apprenants de notre étude.

		SC 1	SC 2	SC 3	SC 4	SC 5	SC 6	SC 7	TOTAL <i>f</i>
CAS	A1	3	5	0	9	13	0	0	30
	A2	3	1	0	8	19	10	0	41
	A3	4	14	0	15	3	0	5	41
	A4	3	2	2	8	3	0	0	18
	A5	6	5	0	32	3	3	0	49
	A6	8	3	0	17	7	2	1	38
	A7	3	0	4	14	11	0	1	33
	A8	5	4	1	15	13	1	0	39
	A9	3	0	5	11	6	1	0	26
	A10	7	3	0	11	2	1	2	26
	A11	0	2	7	14	4	0	0	27
	A12	2	0	8	10	21	1	0	42
	A13	12	4	2	16	8	0	0	42
	A14	8	8	0	7	15	1	0	39
	A15	11	4	0	15	2	0	2	34
	A16	14	3	0	7	10	3	0	37
TOTAL		92	58	29	209	140	23	11	
TOTAL DE SC									562
MOYENNE									35

Le tableau 13, colonne droite signale la fréquence d'emploi des 7 Stratégies de communication (SC) étudiées dans ce travail. Ainsi, il montre clairement que le nombre de récurrence varie d'un cas à l'autre. Par exemple, A4 utilise 18 SC, chiffre inférieure à celui observé chez A5 avec 49 SC. Au total, nous avons identifié la présence de 562 SC à l'oral employées pendant le premier stade d'interlangue avec une moyenne de 35 SC par élève. En outre, le rang d'en bas, nous permet d'observer la fréquence des SC pendant les productions orales, cependant nous le visionnons mieux dans la figure suivante.

Fig. 8. Pourcentage d'emploi des stratégies de communication



1 : Recours à la LM ou L3 ; 2 : Mots inventés ; 3 :Surgénéralisation de la LC ; 4 : Simplification de la LC ; 5 : Approximation de la LC ; 6 : Demande d'aide directe en LM ; 7 : Demande d'aide indirecte en LC.

Dans la figure 8, nous constatons que d'un côté la SC4 « simplification de la langue cible » est la plus utilisée par les enfants locuteurs de 7 à 12 ans avec un 37 % au moment de faire face à un problème communicatif. Suivi d'un 25 % propre à la SC5 « approximation de la langue cible ». D'un autre côté, la SC7 « pétition d'aide indirecte » reste défavorisée, faisant le 2 % du total.

Compte tenu des exemplaires plus saillants des données obtenues cas à cas et des chiffres observés, nous procédons à l'interprétation respective.

5.2 INTERPRÉTATION DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION

Lors des productions orales de nos enfants apprenants de français, nous avons apprécié que ceux-ci ont été confrontés à des difficultés communicatives néanmoins, ils s'en sont souvent bien sortis sans abandonner la conversation à aucun moment, à l'exception de quelques-uns, faisant de même appel à la stratégie d'abandon du message.

Les stratégies de communication les plus utilisées à l'intérieur de ce groupe sont : le recours à la LM ou L3, les mots inventés, la surgénéralisation de la LC, la simplification de la LC, l'approximation de la LC, la demande d'aide directe en LM et la demande d'aide indirecte en LC. Ainsi, nous les verrons de plus près dans les points suivants :

5.2.1 Recours à la LM ou L3 (SC1)

Nous avons identifié ici tous les mots et toutes les phrases n'appartenant pas à la langue cible (LC). Ces éléments autour de deux codes linguistiques : l'espagnol et l'anglais.

5.2.1.1 Recours à la langue maternelle (LM) – l'espagnol

Pour les enfants de notre étude, le système langagier maternel occupe une place importante, du fait que ce dernier est « le socle langagier »⁶⁴ pour la construction d'une autre langue. En effet, la langue première n'est pas la composante principale en classe, mais elle est toujours présente. À cet égard, M. Pendanx (1998) avoue que « la langue maternelle est repérée tous les jours dans les productions d'apprenants ». Ce raisonnement est observé dans les extraits ci-dessous :

Exemple 2.	Mot attendu
79 A1 : (...) /pintur i kax i kax de kraʒon/.	→et
Exemple 85.	Ton attendu
848 A10 : Eh. /,/ Comment /,/ /---/ s'appelle {/tu/} école ? {/tu/} école ?	→ton

Pour A1, l'interjection « /i/ = y » propre à l'espagnol équivaut au « et » de la langue cible. Et chez A10 nous repérons un adjectif possessif appartenant à sa langue maternelle « tu », étant en français « ton ». Dans les deux cas, le recours à la LM ou à l'alternance codique⁶⁵ inconsciente (français-espagnol) est mis en place. Ainsi, il est important de souligner que nos interlocuteurs ne se soucient pas lorsqu'ils méconnaissent le mot dont ils ont besoin. Ils intègrent facilement un lexique ou une phrase à leur production en LC.

Ce phénomène est probablement dû au fait que lorsqu'on produit un énoncé, en langue étrangère ici, notre cerveau cherche le bon mot dans les caisses disponibles (Levelt, W., 1979). C'est-à-dire dans toutes les langues apprises auparavant, et si le mot demandé n'est pas à disposition, le cerveau sort celui qui a une même signification dans n'importe quelle langue afin de surmonter le blocage.

⁶⁴ Nommée ainsi par R. Porquier (1991, p. 12).

⁶⁵ Définition : « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale » M. Causa (2002, p. 2).

Exemple 126.	Phrase attendue
1187 A14 : J'adore _u :/ eh j'adore /ʒØ/ /,/ { con mis amigos }.	→... avec mes amis
Exemple 128.	Phrase attendue
1229 A14 : Le papa eh eh { lee } /,/ { lee } un /libr/.	→le papa lit ...

Pour A14, la pause courte et les marques d'hésitation indiquent un problème linguistique, ce qui introduit les stratégies de communication, fréquent chez certains locuteurs de notre travail. Ici, le jeune locuteur fait la recherche d'un complément de phrase (Ex. 126) et d'un verbe (Ex. 128) dans la LC, ne les trouvant pas, le recours le plus proche est de faire le passage à l'espagnol.

Exemple 72.	Phrase attendue
708 I : Ehm/::/ Est-ce que tu as des frères, des sœurs ?	→je n'ai pas/ je n'en ai pas.
709 A9 : /----/ { no tengo }.	

Comme dans les exemples précédents, l'enfant opte pour l'alternance codique. Le long silence nous amène à affirmer qu'après un moment de réflexion et de formulation de phrase échouée, le locuteur décide de produire consciemment son énoncée en espagnol.

5.2.1.2 Recours à une troisième langue (L3) – l'anglais

Dans les extraits suivants, les apprenants recourent à l'anglais, langue apprise souvent en situation scolaire.

Exemple 127.	Phrase attendue
1199 A14 : (ehm) /kom/ \$ old are you ? \$ ah! [aïe!] { ¿Cúantos años tienes? } (rire).	→tu as quel âge ?

Dans le cas d'A14, nous observons le changement de code linguistique de manière spontanée, cependant A14 se rend compte rapidement du mauvais choix. Finalement, il

produit une question en espagnol peut-être parce que pour lui cette langue est commune avec celle de son interlocuteur.

Exemple 150.	Phrase attendue
1328 I: D'accord. Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?	→ du ..., du /vjolõ/, de la /gitaR/
1329 A16: Je fais \$ to the \$ piano, je fais \$ to the \$ {/bjolin/}, je fais \$ to the /gitar/ \$	

En outre, dans l'exemple 150, nous pouvons mettre en relief encore une fois l'alternance codique ou le « code-switching » de l'apprenant, vu qu'il n'existe pas de marques d'hésitations ni de pauses. Une hypothèse que nous pouvons émettre, c'est l'usage habituel de la structure anglaise « to the » soit à l'école soit dans sa famille.

De ce qui précède, cette stratégie est déployée pour compenser une lacune ou un aspect linguistique non encore acquis. Étant donné que la LM (l'espagnol) est présente dans le domaine cognitif de l'apprenant de français, il l'emploie comme palliatif principal de l'échange communicatif.

Ainsi, dans les extraits cités en haut, nous avons observé la langue maternelle sous diverses catégories grammaticales, par exemple : des substantifs, des verbes, des articles, des adverbes, des interjections, des adjectifs possessifs et des noms propres. D'ailleurs, nous avons identifié des questions et des réponses entièrement en LM et en L3.

En somme, nous pouvons parler de l'alternance codique soit consciente soit inconsciente chez nos jeunes locuteurs. Dans le premier cas, nous avons repéré des pauses courtes ou longues, des silences, des répétitions ou des marques d'hésitation qui vont introduire ou faire la passerelle de la langue cible vers la langue maternelle ou la L3. Elles sont souvent accompagnées de rires ou des mous, ce qui met en évidence le choix d'un code différent à la LC.

Dans le deuxième cas, nous avons remarqué le changement de codes linguistiques de manière inconsciente, avec les langues déjà connues ou en train être apprises, autrement dit, il existe une absence d'indicateurs d'alternance.

Ici, nous voulons mettre l'accent sur le fait que presque tous les apprenants de français de cette étude sont sous un cadre d'enseignement guidé de l'anglais à l'école, voire dès la maternelle. C'est pour cela que l'anglais est le deuxième outil dont ils peuvent se servir, l'alternant avec la LC.

Par ailleurs, cette démarche est la deuxième la plus utilisée parmi l'ensemble de SC que nous analysons. En effet, dans le tableau 11, nous constatons que sur 16 cas 15 ont eu recours à leur LM et/ou à leur L3 (A16 a employé 14 fois la SC1, la chiffre la plus élevée).

5.2.2 Mots inventés (SC2)

Selon Py, (1992, p. 120)⁶⁶, il s'agit de la « fusion de deux langues » vers une seule, ainsi deux mots d'origine différent s'articulent. Certains apprenants se sont appuyés sur cette stratégie de compensation lors de la résolution d'un problème. La création des mots est récurrente par le fait même d'être au centre du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Exemple 15.		Mots attendus
246	A3 : (Mmm) Je /ve/ un papa.	→ regarde /vois

Ici, on peut supposer qu'il s'agit de la méconnaissance du verbe « voir » au présent de l'indicatif en LC. Ce qui amène A3 à produire le verbe « ver/ (yo) veo ». Le locuteur omet la dernière voyelle de la conjugaison en espagnol, de la première personne du singulier.

Exemple 119.		Mots attendus
1121	I : T(as) vu quels films ?	→ le petit chaperon
1122	A13 : Eh, j'ai vu les/:// « /la kapeRuʃ Ruʒ/ »	rouge

⁶⁶ Cité dans : « *Analyse des stratégies de communication chez des locuteurs non-natifs hispanophones apprenant le français* », Camacho Marcia (1994).

Dans l'exemple 119, la non-disponibilité du mot « chaperon » dans le bagage lexical d'A13 l'amène à fusionner le terme d'origine espagnol « caperucita ou caperuza » avec la chute du « e » à la fin de mot, trait marquant du français ayant comme résultat / **kapeRuʃ** /. En plus, notre locuteur ajoute le son /ʃ/ propre de la LC.

Exemple 43.	Mot attendu
532 A6 : (Mmm) Il y a un papa. Il y a un > un maman et il y a 3/::/ /ixs/ . Il/::/ il y a /č/ > un /čat/.	→ fils

Dans l'exemple ci-dessus, A6 émet le mot « **/ixs/** » afin de pallier à son trou lexical. Ainsi, on remarque que ce mot repose sur la base de la LM en omettant la dernière lettre. Ce qui nous semble particulier dans ce cas, c'est la présence du son « /s/ » qui indique le pluriel du substantif. Le locuteur commence le mot en espagnol et ensuite il applique une norme du français (la chute du « e » à la fin du mot).

Exemple 130.	Mot attendu
1220 A14 : Le famille, c'est un papa un maman et una /,/ un garçon et {una} /,/ /ʃika/ .	→ fille
1222 A14 : {Una} /ʃik/	

Pour A14, la création se manifeste par l'utilisation d'un mot en espagnol articulé avec le son /ʃ/ du français en début du mot. Et dans la ligne 1222, l'élève modifie le mot un peu plus en ajoutant la chute du « e ».

À la lumière des extraits précédents, nous pouvons affirmer que la co-articulation entre traits de la langue espagnole et de la langue française montre la capacité créative des différents apprenants pour se sortir d'une situation difficile. Ainsi, la chute du « e » à la fin des mots est une des caractéristiques du système linguistique ciblé, comme par exemple les mots : *téléphone, livre, crème, etc.* Se basant sur ce raisonnement, on suppose qu'il s'agit du phénomène de francisation (J. P. Cuq, 2003). Dans ce travail, 13 élèves sur 16 ont utilisé cette stratégie.

Par ailleurs, on peut parler de l'assimilation du son /ʃ/ fait par l'élève A14 ce qui n'est pas très courant en espagnol.

5.2.3 Surgénéralisation de la LC (SC3)

La difficulté de communication se traduit par la méconnaissance d'un terme français ce qui amène certains locuteurs à avoir une tendance vers la généralisation des normes grammaticales de la LC. Cela dans des contextes semblables cependant incorrects. Ainsi, nous observons cette démarche dans les exemples ci-dessous :

Exemple 97.	Phrase attendue
943 I : D'accord. Très bien. Et pendant les vacances qu'est-ce que tu fais ?	→ je lis
948 A11 : Je fais du sport et je fais du /,/ je fais/: du lire.	

La structure « faire + partitif + activité » semble être fixée chez A11, cependant à un moment donné il construit la phrase « faire + partitif + verbe » peut-être sous l'influence de l'énoncé précédent « je fais du sport ». On pourrait donc affirmer qu'il s'agit d'un phénomène à effet domino (L. Selinker, 1972). En réalité, tout semble indiquer qu'il y a une correcte utilisation de la construction « faire + partitif » néanmoins, ne disposant pas ensuite du substantif « lecture » dans le stockage lexical de l'apprenant, celui-ci recourt au verbe à l'infinitif.

Exemple 107.	Mots attendus
A12 : Qu'est-ce qu' il sport tu fais ?	→quels sports ...

Dans l'exemple ci-dessus, nous observons que le jeune locuteur reprend la forme interrogative « qu'est-ce que » pour demander les sports que son interlocuteur pratique. Néanmoins, pour poser une question de ce type, on emploiera plutôt l'adjectif interrogatif « quel ou quels ». Nous supposons que le jeune locuteur est plus familiarisé avec la première structure qu'avec la canonique.

Exemple 76.	Phrase attendue
759 A9 : (mmm) (chuchotement) j'aime/::/ du football . J'aime jouer du football .	→j'aime le ... - J'aime jouer au

D'une part, nous observons chez A9 la formule « j'aime **du football** » cependant, le verbe « Aimer » doit être accompagné soit d'un verbe à l'infinitif soit d'un article défini + nom. D'autre part, nous remarquons aussi la structure « jouer **du football** » ce qui correspond plutôt à « jouer + préposition + sport ». En somme, nous tenons à supposer qu'A9 a bien intériorisé la structure « faire + activité » à tel point qu'il applique cette règle mais dans un mauvais contexte. D'ici une fausse utilisation. Dans le même sens, cette déviation est observée chez A11.

Ce cas est particulier parce que même une personne avec une interlangue plus développé peut utiliser cette stratégie, on se trompe parfois dans le choix entre « jouer + préposition + sport » et « faire + partitif + activité sportive ».

Exemple 52.	Struc. attendue
589 I : Quels jours ?	→je vais à la piscine
590 A7 : Les jeudis, je vais au la piscine.	

L'apprenant A7 a bien intégré dans ses nouvelles connaissances la structure « aller + préposition de lieu ». En particulier, il connaît la contraction « préposition + article masculin » Bien que le complément de lieu soit féminin, il emploie la contraction masculine. Phénomène répété maintes fois par A7 lors de son échange communicatif. En effet, nous présumons la prédominance d'une construction sur l'autre.

Partant de ces évidences, nous constatons que la surgénéralisation de certains traits grammaticaux amène les apprenants à faire de mauvais choix (C. Faerch et G. Kasper, 1984). Ces derniers guidés par un contexte apparemment correct. Ici, nous avons identifié 7 cas sur 16.

5.2.4 Simplification de la LC (SC4)

Cette stratégie de communication repose sur l'utilisation d'une langue de base et pauvre grammaticalement en omettant des verbes, des pronoms, des compléments, etc. ou en simplifiant des aspects morphologiques dans le seul but de poursuivre l'échange communicatif.

La simplification de la LC occupe une place très importante dans cette recherche, car la totalité de nos locuteurs – 16 cas sur 16 – se sont servis d'elle (voir tableau 12), d'une façon ou d'une autre. La mise en place de ce procédé, conscient ou non permet le déroulement de la communication.

Exemple 122.	Mots attendus
1141 A13 : Eh. Mon père, mon mère et mon frère ?	→ ton ..., ta ..., ton ...
1142 I : Aha.	
1143 A13 : /kom/ s'appellent ?	

Dans l'extrait ci-dessus, la simplification se traduit par le recours à l'adjectif possessif, 1^o personne du singulier lors qu'on s'adresse à une deuxième personne pour poser une question. Nous soutenons que pour un apprenant, en premier stade d'interlangue FLE, il est plus accessible de trouver dans son stockage de connaissance, des éléments grammaticaux autour de lui-même ou de ses besoins immédiats que de parler d'une autre personne. D'ailleurs, l'apprenant a fait un choix inconscient du possessif, car il n'y a pas d'indices qui indiquent le contraire. D'où nous pouvons déduire que le cerveau peut émettre n'importe quel type d'élément, du moment que celui-ci appartienne à la catégorie interpellée (J. Berko et N. Bernstein, 2000).

Exemple 33.	Mot attendu
385 I : Très bien. Et. Ta/:// et ta sœur ?	→ Elle ...
386 A5 : Il s'appelle Fernanda.	
Exemple 154.	Mot attendu
1315 A16 : (mmm) Ma {mamá}, il s'appelle Karina.	→ elle ...
Exemple 89.	Mot attendu

879 A10 : Du livre, du → le cahier, le/::/ le règle, le /,/	→la ...
Exemple 109.	Mot attendu
1084 A12 : C'est un famille /,/ /3uli/ et /--/ le /fil/ c'est ton a chat /--/ le papa c'est /,/	→une ...

Dans les exemples 33 et 154, on observe l'utilisation du pronom personnel « il » à la place du pronom féminin. Notamment ici, il s'agit de la confusion de genre. Il faut rappeler que ce phénomène est fréquent dans les différents stades d'apprentissage. Une explication que nous pouvons proposer est le fait qu'en espagnol, on n'utilise pas souvent les pronoms personnels de manière explicite et l'hispanophone apprenant de FLE choisit donc « il », le premier pronom qu'il trouve dans la liste.

En outre, cette démarche pourrait bien découler de certaines méthodes d'enseignement, des tableaux de conjugaison (présentant les verbes sous la forme suivante : je lis, tu lis, il lit, nous lisons, vous lisez, ils lisent) qui omettent le pronom singulier féminin, troisième personne. En effet, la mémoire visuelle pourrait jouer un rôle important privilégiant ainsi le genre masculin.

D'autre part, il existe aussi une forte tendance vers le genre masculin concernant les substantifs (exemples 89 et 109). Il se peut que cette dérive soit suscitée par la connaissance préalable de l'anglais (L3), système linguistique qui ne fait pas l'opposition de genre (the sky, the house, etc.). Néanmoins, l'espagnol, la LM des enfants de notre étude, fait la différence entre le masculin et le féminin.

En tout état de cause, cette simplification ne leur empêche pas de continuer leur échange communicatif. En plus, nous pouvons souligner que le choix de cette stratégie est en général inconscient.

Exemple 45.	Phrases attendues
513 I : Ma couleur préférée/::/ C'est la couleur verte. Et toi, C'est/::/ c'est quelle couleur ?	→ma couleur préférée / c'est le ... - tu as ...
514 A6 : (Mmm) <u>S-V</u> Bleu, {lila}, blanc, noire.	

(Mmm) /---/ (...)Tu::/ tu <u>V</u> des mascottes.	
Exemple 88.	Mot attendu
870 A10 : J'ai mangé /,,/ (penchant) /---/ <u>art.</u> œuf.	→ des ...

Pour A6 et A10 la simplification est manifestée par l'absence d'une catégorie grammaticale. Ainsi, nous mettons en relief le degré de conscience au moment de produire en LC soit en omettant le socle de la phrase, c'est-à-dire le verbe, soit en omettant un partitif. Il semble que cela peut être produit par la méconnaissance du bon verbe conjugué, l'oubli, ou bien dû, dans le cas du partitif au fait qu'il n'existe pas dans la langue maternelle, ce qui rend difficile son intégration dans le champ lexical.

Exemple 99.	Phrase attendue
974 A11 : Moi aussi. (mmm) Tu /fɛR/ du vélo ?	→ tu fais ...
Exemple 26.	Mot attendu
355 I : Qu'est-ce que fait le papa ?	→ mange
356 A4 : (Mmm) le papa /manʒeR/.	

Pour A11 et pour A4, la simplification se caractérise par le manque de conjugaison des verbes dans leurs phrases. Comme ceux-ci se trouvent dans des contextes compréhensibles leur interlocuteur n'a pas de problèmes pour réagir.

Exemple 27.	Phrase attendue
273 I : Un chat. Comment s'appelle ton chat ?	→ Elle s'appelle ...
274 A4 : <u>S</u> s'appelle Princessa.	

L'ellipse du pronom personnel dans cette phrase pourrait être expliquée par l'influence de la LM. Certes, celle-ci est un trait caractéristique de la phrase en espagnol, on n'a pas besoin de mettre le pronom car on le sous-entend. Pourtant, en français il est obligatoire.

Exemple 9.	Phrase attendue
90 I : Ehm::/ Comment s'appelle ton_école ?	→ Elle/Mon école

91	A2 :	Ah/::/ S – V Saint-Andrews.	s'appelle ...
Exemple 68.			Phrase attendue
650	I :	OK. Em. (mmm) Est-ce que t(u) as un chien, un chat (...) » ?	→j'ai un...
651	A8 :	(Mmm) S - V -art. chien.	

Dans les exemples 9 et 68, nous remarquons que les jeunes locuteurs donnent une réponse directe. Dans les deux cas, il y a la présence des dubitations ce qui nous amène à avancer qu'ils ont cherché le sujet et notamment le verbe, ayant échoué ils disent directement et uniquement le complément de phrase.

Dans cette perspective, nous pouvons croire que le fait d'omettre un ou plusieurs éléments dans une phrase n'empêche pas d'accomplir la tâche communicative. Bien au contraire, cela montre qu'avec un ensemble de verbes non conjugués, l'absence des sujets et des verbes, la confusion de genre nos locuteurs peuvent s'en sortir (W. Nemser, 1971). Cette stratégie montre que le plus important est communiquer même si, on n'a pas tous les moyens linguistiques

5.2.5 Approximation de la LC (SC5)

Cette stratégie est caractérisée par son rapprochement de la LC soit dans la forme soit dans le signifié ou de même en ce qui concerne le son d'un mot. En conséquence, nous pouvons parler de déformation de la LC.

Exemple 102.			Pronon. attendue
970	A11 :	(mmm~) J' adore les chiens et toi ? → [/ʒ'adoR/]	→ /ʒ'adoR/
Exemple 134.			Pronon. attendue
1220	A14 :	Le famille , c'est un papa un maman et una /,/ (...)	→/famij/

Dans les extraits ci-dessus, nous faisons allusion à la chute du « e » à la fin des mots, propre au français, cependant elle a été oubliée par nos jeunes locuteurs. Nous supposons que c'est à cause de l'espagnol. Dans cette langue, il existe la correspondance phonie-graphie des mots, on a donc tendance à lire ce qui est écrit. D'où peut-être, la prononciation des « e » finaux.

Exemple 70.	Pronon. attendue
701 A8 : (...) /---/ une / 3upa / uhm::/ il /le/ met::/ (mmm) un::/ une::/ un t-shirt, une /3upa/ et 2 bottes.	→ /3yp/

Le mot en gras est utilisé pour parler d'une « jupe », pourtant celui-ci comporte le « a » à la fin, ce qui correspond à la morphologie de genre en espagnol.

Exemple 11.	Pronon. attendue
113 A2 : Je saute _ la corde, Je danse comme un /oRs/, Je nage comme un dauphin.	→ /3θ/- / urs/ - /3θ na3/ /oRs/
Exemple 37.	Pronon. attendue
438 I : (Mmm) (...) Qu'est-ce que tu fais::/ après l'école ?	→ /jãte/
439 A5 : Je fais un::/ sport::/ sauter _ la corde. (mmm) (mmm) et /čante/. (Mmm) /---/	
Exemple 58.	Pronon. attendue
558 I : (...) Eh. Qu'est-ce que tu fais après l'école ?	→ /laliãs fRãseZ - 3θ paR/
559 A7 : Ahm. Je vais au /la aliãs fRãse/ et Je /,./ /paRtis/ pour mon première communion.	
Exemple 135.	Mot attendu
1185 A14 : J'adore (mmm) les /3a/ → /3aeRs/ de vidéo.	→ /3ø/ = jeux

Exemple 158.	Pronon. attendue
1319 A16 : Oui, j'ai::/ un /fER/.	→ /FRER/= frère

Compte tenu de ce que nous venons de présenter, ces mots s'approchent beaucoup de ceux de la LC, surtout au plan phonétique. Certes, ils ont une apparence française, même s'ils ne les sont pas encore (Ch. O'Neil, 1993). Étant donné que tous nos locuteurs sont dans le processus d'apprentissage, tous ont utilisé cette procédure – 16 sur 16 cas, tableau 12 – . Bien que le lexique soit déformé, les apprenants se sont fait comprendre.

5.2.6 Demande d'aide directe en LM (SC6)

Cette stratégie permet de palier une absence, une lacune soit d'une unité lexicale soit d'un énoncé à l'aide des questions.

Exemple 40.	Phrase attendue
439 A5 : Je fais un::/(SC4) sport::/ sauter _ la corde. (mmm) (mmm) et /čante/(SC5). (Mmm) /---/	→ Comment ça se dit ... en français?
440 I : D'accord.	
441 A5 : {Cómo se dice::/ cómo se dice: "¿cómo se llama tu mascota ?"}	

Dans cet exemple, A5 a un obstacle à surmonter, celui-ci est observable au travers de la mise en place d'une question adressée à son interlocuteur pourtant dans la langue maternelle d'A5. Cela peut venir du fait que dans un premier temps, le locuteur a utilisé tout son éventail linguistique en LC et dans un deuxième temps comme il existe un épuisement dans sa banque lexicale, il finit par demander la formulation d'une phrase en entier (Faerch et G. Kasper, 1980). Ainsi, on repère un changement de code.

Exemple 159.	Phrase attendue
1310 I : D'accord. Est-ce que tu peux nous parler un peu de ta famille ?	→ Comment ça se dit ... en français?
1311 A16 : Ma /famil/ (mmm) {/3e ten::/ /t:/} {Cómo se dice : "tengo"}	

Dans ce cas-là, A16 fait la recherche d'un verbe, après quelques échecs, il décide de le demander. Dans le même sens, certains élèves ont cherché des adjectifs, des connecteurs chronologiques mais globalement des verbes. Nous avons constaté que sur 16 cas 9 se sont servis de cette stratégie.

Ce phénomène est dû selon M. Camacho (1994), au fait que les apprenants de FLE sont conscients que son interlocuteur est hispanophone et il peut donc les aider. D'ailleurs, le but est de ne pas fragiliser la communication en utilisant n'importe quel moyen à disposition, dans ce cas-là, l'aide de l'interlocuteur.

5.2.7 Demande d'aide indirecte en LC (SC7)

Les demandes d'aide indirecte en LC reposent sur les hypothèses faites par les jeunes apprenants de français afin de les vérifier. Nous avons pu apercevoir que cette procédure leur donne de la confiance pour poursuivre l'échange. De plus, on peut affirmer que cette stratégie est indispensable. En effet, ils cherchent un avis favorable ou un rejet de l'élément en question qui permettra ainsi de l'intégrer ou non dans son stockage linguistique. Néanmoins, 5 personnes sur 16 ont osé son utilisation étant la stratégie la moins utilisée.

Exemple 93.		
881	A10 :	Trousse, le gomme, le cahier d'activités, /,/ /---/ le/::/ /,/ le / ti ti-foR ti ti foR ???/
Exemple 20.		
250	A3 :	Eh/::/ Un /Erman/, il <u>V</u> un / polEr/ ???

Dans les extraits, nous avons les mots « /**ti ti-foR ti ti foR ???/** » (exemple 93) et « /**polEr/ ???** » (exemple 20) tous les deux des néologismes mais qui peut-être sont corrects. Nous soupçonnons qu'il s'agit d'une démarche de tâtonnements. La plupart des cas étant des substantifs et des verbes.

CHAPITRE VI

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

6.1 CONCLUSIONS

Après avoir nous interrogé sur la langue propre à l'apprenant/locuteur de FLE, dans son premier pallier d'apprentissage et étant donné qu'il ne dispose pas encore d'un éventail élargi du nouveau système linguistique, nous tenons à affirmer que les jeunes locuteurs lorsqu'ils se trouvent en face d'un problème communicatif mettent en œuvre une série de démarches stratégiques pour atteindre leur but final. Mais quelles sont celles-ci ?

Dans ce sens, au terme de l'analyse des données, nous parvenons à la conclusion que :

- Les principales stratégies de communication orales pendant le premier stade d'interlangue chez des enfants de 7 à 12 ans apprenant le français correspondent à la taxonomie proposée par C. Faerch et G. Kasper (1984) à l'Alliance Française de La Paz.

Répondant de cette manière à la question de départ, nous avons donc vérifié l'hypothèse établie dans cette recherche.

En outre, l'analyse des principales stratégies de communication (SC) à l'oral chez des enfants hispanophones de 7 à 12 ans apprenant le français, durant le premier stade d'interlangue à La Paz nous amène à la conclusion dans ses grandes lignes que :

- L'enfant/locuteur de FLE dans son premier stade d'apprentissage privilégie l'emploi de sa langue maternelle (LM), car celle-ci est la base pour apprendre une nouvelle langue. Toutefois, elle est aussi utilisée comme un outil efficace pour résoudre des problèmes communicatifs. Il ne faut pas oublier que l'enfant se détache petit à petit de sa LM pour atteindre la langue cible (LC).
- La « stratégie de simplification de la LC » est constituée comme la principale, parce que les jeunes locuteurs de 7 à 12 ans disposent déjà des éléments du nouveau système linguistique, bien que ceux-ci soient présentés dans leur état élémentaire ou basique.
- Une autre stratégie à mettre en relief est celle de l'« approximation de la LC ». Cette SC est tout à fait naturelle dans le cadre du processus d'apprentissage des

langues. Sa caractéristique la plus saillante repose sur le fait que celle-ci se ressemble au modèle demandé, et pourtant ne l'est pas encore.

- Il faut aussi signaler que plus l'apprenant est âgé, plus il contrôlera sa production orale, Autrement dit, il essaiera d'élaborer des phrases les plus correctes possibles.
- On remarque de même, que l'emploi des SC peut être de manière inconsciente, car certains sujets de notre étude ont changé de code linguistique sans s'en rendre compte.
- Le caractère de l'enfant hispanophone apprenant de FLE peut influencer sur son comportement langagier. Par exemple : les plus timides préfèrent se taire par peur de se tromper et les plus bavards disent n'importe quoi et n'importe comment afin de transmettre leur message.
- L'anxiété est aussi un élément perturbateur qui peut déstabiliser l'enfant au moment de prendre la parole, surtout quand il se trouve dans son premier stade d'interlangue.
- Dans le premier stade d'interlangue, les structures syntactiques commencent à se construire. Elles sont donc instables et peuvent changer d'une phrase à une autre chez la même personne.
- Chaque dialecte idiosyncrasique est différent. Nous avons ainsi identifié des structures qui changent radicalement d'un apprenant à un autre, lorsqu'ils posent une même question.
- À part les 7 stratégies principales de communication analysées, nous en avons identifié d'autres existantes, à une fréquence d'emploi très basse. Comme la traduction mot à mot, la reprise des énoncés de son interlocuteur et l'autocorrection.

Dans l'ensemble, chaque enfant ou cas que nous avons analysé lors de notre étude est complètement unique (comme nous le savons). Pourtant, tous ont eu recours à l'emploi des SC pendant les productions orales, en utilisant 4 types de stratégies ou 6, même plus.

Par ailleurs, dans l'approche communicative et actionnelle le but est de communiquer en accomplissant une tâche spécifique et si lors de ce travail l'enfant apprenant/locuteur niveau A1 y réussit avec les moyens vus ici, nous aurons atteint l'objectif général.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques, le 1° étant d'identifier les principales SC, met en relief dix-neuf types différents de SC appartenant à la taxonomie de C. Faerch et G. Kasper, cependant cette étude appliquée à des enfants boliviens de 7 à 12 ans apprenant le FLE, durant leur premier stade d'interlangue n'a montré que sept stratégies de communication comme les plus utilisées lors des productions orales. Nous les identifions donc de la manière suivante : **Recours à la LM ou L3 ; Mots inventés ; Surgénéralisation de la LC ; Simplification de la LC ; Approximation de la LC ; Demande d'aide directe en LM et finalement Demande d'aide indirecte en LC.**

Par rapport au 2° objectif spécifique, la classification des principales stratégies de communication a été réalisée en fonction de la taxonomie de C. Faerch et G. Kasper. Quand nous repérons une SC dans le corpus, nous l'associions immédiatement à une des définitions proposées. C'est ainsi que nous sommes arrivés à la classification proposée ici.

À propos du 3° objectif spécifique, nous avons établi la fréquence d'emploi des stratégies de communication de la façon suivante : Simplification de la LC : **209** fois, Approximation de la LC : **140** fois, Recours à la LM ou L3 : **92** fois, Mots inventés : **58** fois, Surgénéralisation de la LC : **29** fois, Demande d'aide directe en LM : **23** fois et Demande d'aide indirecte en LC avec **11** répercussions.

Finalement, pour le 4° objectif spécifique, lors de l'analyse et de l'interprétation des données nous avons décrit chacune des SC de manière minutieuse, celles-ci provenant des cas les plus représentatifs en mettant l'accent sur une perspective linguistique et communicative.

En guise de conclusion, cette étude a fourni des pistes concernant le processus d'apprentissage et de la performance. En effet, cette analyse et description permettront à des futurs enseignants et chercheurs en Linguistique Appliquée et en Didactique des langues, particulièrement en FLE enfants d'élargir et d'approfondir le même afin de

proposer des éventuelles situations ludiques communicatives et d'appliquer un enseignement différencié en classe de langue.

6.2 Recommandations

Tout au long de cette recherche, nous avons constaté que tout enfant apprenant de français langue étrangère dans son premier stade d'interlangue a recours à l'emploi des stratégies de communication orales, C'est ainsi que nous recommandons les points suivants :

- ✓ Approfondir les données de cette étude avec la mise en place des enregistrements vidéo, car ils permettront d'identifier d'autres stratégies de communication non linguistiques, telles que : le mime ou les gestes.
- ✓ Travailler sur des corpus provenant de différents stades d'interlangue, pour ainsi voir si les stratégies de communication évoluent aussi.
- ✓ Comparer les stratégies de communication employées par des enfants apprenant le français comme langue étrangère, le français comme langue seconde et le français comme langue maternelle.
- ✓ Faire une analyse comparative lors du premier stade d'interlangue chez des enfants de 7 et 12 ans, chez des adultes et chez des seniors afin d'observer s'ils déploient les mêmes stratégies de communication en FLE.

BIBLIOGRAPHIE

AUSUBEL David, (1978), *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*, Barcelona : Trillas.

GLEASON Jean Berko et BERNSTEIN Nan Ratner, (2000), "Psicolingüística", México: ED. Mc. Graw Hill.

BESSE Henri, PORQUIER Rémy, (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Crédif, Hatier-Didier, coll. L.A.L.

BOGAARDS Paul, (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Crédif, Hatier-Didier.

BRUNER Jérôme, (1969), *Hacia una teoría de la instrucción*, Traduit à l'espagnol par PARÉS Nuria, México D. F. : Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana. Titre original : TOWARD A THEORY OF INSTRUCTION (1966) Cambridge, Massachusetts : The Belknap Press of Harvard University Pres.

BURQUEST A. Donal, (1999), "Análisis Fonológico", ED. Dallas.

CAPELLA Jorge, SANCHEZ Guillermo, (1999), *Aprendizaje y constructivismo*, Lima : Massey and Vanier.

CHOMSKY Noam, (1992), *El lenguaje y los problemas del conocimiento : Conferencias de Managua I*, 2° ed., Madrid : Visor Distribuciones.

CUQ J. Pierre, (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier.

DULAY Heidi, BURT Marina, (1974), *You can't learn without goofing : An analysis of children's second language "errors"*, dans *Error analysis: perspectives on second language acquisition* RICHARDS Jack, (1971), vol.17.

ELLIS Rod, (2002), *Second language acquisition*, 7° ed. Oxford University Press, pp.339-368.

- EVANS Richard, (1977), *Jean Piaget : mes idées propos recueillis par Richard I. Evans*, Paris : Éditions Denoël/Gonthier. Traduit de l'anglais par NEUMANN Danielle, (Titre original : Jean Piaget, the man end his ideas).
- GALISSION, Robert, (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Clé international, Coll. Didactique des langues étrangers, p.160.
- GAONAC'H, Daniel, (1992), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Didier/Hatier, Coll. Langues et Apprentissage des langues (LAL).
- HILGARD Ernest, BOWER Gordon, *Teorías del aprendizaje*, 3^o ed., Mexique : Trillas.
- HYMES Dell, (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif.
- LERBET Georges, (1970), *Piaget*, Paris : Éditions Universitaires.
- MOIRAND Sophie, (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette FLE, coll. F.
- NEMSER William, (1969), *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, dans RICHARDS Jack, (1971), *Error analysis: perspectives on second language, acquisition*, vol.17.
- O'NEIL Charmian, (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris : Crédif, Hatier-Didier, coll. L.A.L.
- PENDANX Michèle, (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette, coll. F.
- ROSEN Évelyn, (1991), *L'approche communicative*, Paris : CLE International.
- SAHAKIAN S. William, (1980), *Aprendizaje : sistemas, modelos y teorías*, Madrid : Anaya.
- SÁNCHEZ Azuara Gilberto, (1983), « Notas de Fonética y Fonología », ED. Trillas, México.
- SELINKER Larry, (1972), «*Interlanguage*», International Review of Applied Linguistic (IRAL), Vol. X, n° 3, pp. 209 – 23 dans RICHARDS Jack, (1971), *Error analysis: perspectives on second language, acquisition*, vol.17.

SKINNER Burrhus. F., (1982), *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*, México D. F. : Trillas. (Titre original : *Reflections on behaviorism and society* (1978), Nueva Jersey : Prentice Hall Inc).

VERONIQUE Daniel, (1984), « *Apprentissage naturel et apprentissage guidé* », dans *Français dans le monde*, # 185, pp. 45-52.

VYGOTSKY Lev, (1986), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona : Paidós Ibérica, S. A. (Texte original : *Thought and language*, paru en anglais par Massachusetts Institute of Technology).

VOGEL Klaus, (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse : PRESSES UNIVERSITAIRES DU MIRAIL. Traduit de l'allemand par Jean Michel Brohée et Jean Paul Confais. (Titre original: *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*, 1990).

ZUBASTI Ana, (1976), *Tecnología educacional y teorías de instrucción*, Buenos Aires : Vozes. (Titre original : *Tecnología educacional : Teorias da Instrução*, 1976).

Revus électroniques

CORDER Stephen P., (1980a), « *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* », dans *Langages*, 14e année, n°57. pp. 17-28. (Traduit de l'anglais par PERDUE Clive et PORQUIER Rémy). [*en ligne*] :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1980_num_14_57_1834

CORDER, Stephen P., (1980b), « *La sollicitation de données d'interlangue* », dans *Langages*, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp.29–38. [*en ligne*] :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1980_num_14_57_1835 (traduction française par FRAUENFELDER Uli,

BAILLY Danielle, PERDUE Clive et PORQUIER Rémy).

DEWAELE Jean-Marc, (2003), « *Compte Rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker* », *University of London, Linx* [*en ligne*] : <http://linx.revues.org/564>, pp. 153-159.

GALLIGANI Stéphanie, (2003), « *Réflexion auteur du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français* » [en ligne] <http://linx.revues.org/562>

LEROY Christine, (1985), *La notation de l'oral*, dans : *Langue française*. n° 65, pp. 6-16, [en ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_65_1_6401

MATTHEY Marinette, VERONIQUE Daniel, (2004), « *Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives* » *Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE* [en ligne] <http://aile.revues.org/4549>, pp. 203-223.

ROSEN Évelyne, PORQUIER Rémy, (2003), « *Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue* », *Linx* [en ligne] : <http://linx.revues.org/524>

TARDO Yaritza, (2005), « *Reflexiones en torno al desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación* », *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 5, n° 09, 2005. [en ligne] : http://www.umce.cl/~dialogos/n09_2005/tardo.swf

VÉRONIQUE Daniel, (1992), « *Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives* », *AILE*, pp. 5-36. [en ligne] : <http://aile.revues.org/>

Articles

GNOUROS Oscar, (2009), *Noam Chomsky, La capacité cognitive*, [web] : <http://www.morbleu.com/noam-chomsky-la-capacité-cognitive/>

SORMAN Guy, (1989), *Les vrais penseurs : Noam Chomsky (1928) Linguiste américain*, Fayard [web] <http://www.philo5.com/Les%vrais20penseurs/09%20-%20Noam%20Chomsky.htm>

Dictionnaires

Le Nouveau Petit Robert de la langue française, (2007), Paris.

CUQ Jean P., (2003) (sous la dir.), *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, CLE International.

GALISSION Robert, COSTE Daniel, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.

Thèses

BOU FRANCH Patricia, (s.d.), *Reflexiones sobre estrategias de comunicación y aprendizaje : el estudiante universitario de inglés*, Valencia : Universitat de València.

CAMACHO Marcia, (1994), *Analyse des stratégies de communication chez des locuteurs non-natifs hispanophones apprenant le français*, Université Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivie.

CRUZ Magda, (2005), *Interferencia en el aprendizaje de español por niños aymaras*, Université Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivie.

ESTRADA Marta, (s.d.), *Analyse de l'interlangue des apprenants hispanophones de français langue étrangère au plan phonique*, Universidad Autónoma de Barcelona, Espagne, [en ligne] : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2054441>

HOLTZER Gisèle, (s.d.), *Stratégies d'apprentissage : une notion en mouvement*, Université de Franche-Comté. Besançon-France.

GONZÁLES Cristina, (s.d.), *El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático*, Universidad Tecnológica Nanyang, Singapur, I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico.

NEHAOUA Lounis, (2010), *Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Université de Sétif, L'Algérie, pp. 83-91

OSSIO Susana, (1996), *The proficiency level effect on referential communication strategy use. A case study of university student's from the languages and linguistics department of UMSA*, Université Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivie.

PREIS Teresinha, (s.d.), *Stratégies d'apprentissage par des apprenants débutants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel*, Universidade Estadual de Maringá/Instituto de Linguas, Brésil.

WLOSOWICZ Teresa M., (s.d.), *Les stratégies de communication et les interactions interlinguales dans la présentation de recettes de cuisine en L2 et en L3*, Académie des Humanités et des Sciences Économiques à Lodz, Pologne; [en ligne] : <http://acedle.org/IMG/pdf/Wlosowicz.pdf>

Notes de cours/ FORUMS

KINGLER Martine, (2008), Acquisition de la langue seconde, Belgique, [en ligne] :

<http://will-ilpga.naturalforum.net/t283-acquisition-de-la-langue-seconde-mne-kingler>

MONTAÑO Orlando (2009), Notes du cours de phonologie française, La Paz-Bolivie.

Autres ouvrages consultés

HERNÁNDEZ Roberto, FERNÁNDEZ Carlos, BAPTISTA Pilar, (2006), *Metodología de la investigación*, 4^o ed., México D. F. : McGraw-Hill/Interamericana.

SABINO Carlos, (1980), *El proceso de investigación*, Buenos Aires : Editorial Lumen-Humanitas.

MEJÍA Raúl, (2001), *Metodología de la investigación : Cómo realizar y presentar trabajos de investigación*, 2^o ed. La Paz : Sagitario.

ASSIE Guy, KOUASSI Roland, (s.d.), *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*. École Pratique de la Chambre de Commerce et d'Industrie, Abidjan.

Reuves consultées

AILE Acquisition et interaction en langue étrangère

<http://aile.revues.org>

ELA Études de Linguistique Appliquée.

<http://www.klincksieck.com/revues/ela/>

PERSEE Portail de revues en sciences humaines et sociales.

<http://www.persee.fr/web/revues/home>

RHLE Revista de Historia de la Lengua Española

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11272>

