

Conceptualisation et expression des événements en langue seconde

Etude sur l'acquisition de la langue seconde chez les élèves de
deux écoles d'immersion françaises

Tiina Heikka
Université de Tampere
Institut des études de langues
et de traduction
Langue française
Mémoire de maîtrise
Mai 2010

Tampereen yliopisto
Ranskan kieli
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

HEIKKA, TIINA: Conceptualisation et expression des événements en langue seconde. Etude sur l'acquisition de la langue seconde chez les élèves de deux écoles d'immersion françaises.

Pro gradu –tutkielma, 71 sivua
Kevät 2010

Tutkin pro gradu –tutkielmassani ranskankielisen kielikylpykoulun oppilaiden kielitaitoa. Tutkimukseni perustuu kielellisen relativismin teoriaan, jonka mukaan kielten erilaiset rakenteet vaikuttavat siihen, kuinka erikieliset ihmiset havainnoivat ympäristöään ja muokkaavat visuaalisen aineksen kielelliseen muotoon. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että äidinkielen rakenteet määrittävät kohdekielisen tekstin rakennetta vielä edistyneilläkin kielenoppijoilla. Halusin tutkimuksessani selvittää, edistääkö jo lapsena alkanut kielelle altistuminen kohdekielelle tavanomaisten rakenteiden ja tekstin muodostamisen omaksumista, vai kohtaavatko kielikylpyoppilaat samoja ongelmia kuin myöhemmällä iällä kieltä opiskelemaan alkaneet.

Kielikylpymenetelmässä on kyse kielen omaksumisesta luonnollisella tavalla, joka muistuttaa äidinkielen omaksumista. Metodi painottaa käytännönläheistä oppimista, ja näissä kouluissa myös muiden aineiden kuin kielten opiskelu tapahtuu kohdekielellä. Myös sillä, milloin kielen opiskelun aloittaa, on merkitystä, sillä useiden tutkimusten mukaan ennen murrosikää lapset omaksuvat vieraita kieliä helpommin.

Tutkimukseni kohderyhmä koostuu viidestä tamperelaisen Aleksanterin koulun kuudennen luokan oppilaasta ja vertailuryhmäni viidestä Helsingissä sijaitsevan ranskalaisen Jules Vernen koulun oppilaasta. Aineistoni sisältää oppilaiden ranskankielistä kerrontaa visuaalisen materiaalin pohjalta. Analysoin ryhmien puhunnoksia ja vertaan niitä keskenään selvittääkseni oppilaiden äidinkielen vaikutusta kohdekielen rakenteisiin. Tutkimuksessa käsittelen visuaalisen materiaalin muuttamista kielelliseen muotoon, ja tämän lisäksi teen kvalitatiivisen virheanalyysin selvittääkseni oppilaiden kielitaidon tasoa vielä tarkemmin.

Analyysin tuloksena huomataan, että kohderyhmämme oppilailla oli vaikeuksia ilmaista joitain tapahtumia ja äidinkielen vaikutus oli selvästi näkyvissä. Virheanalyysi paljasti myös virheiden kohtalaisen suuren määrän kohderyhmämme oppilailla. Tutkimukseni mukaan kielikylpymenetelmä ei ole antanut oppilaille niin sujuvaa kielitaitoa kuin oletin, ja lopuksi pohdimmekin hieman menetelmän toimivuutta ympäristössä, jossa oppilaat eivät pääse käyttämään kohdekieltä koulun ulkopuolella.

Asiasanat: kielellinen relativismi, käsitteellistäminen, kielikylpy, kielen oppiminen, kielen omaksuminen

TABLE DE MATIÈRES

1. Introduction	1
2. Langue et cognition	4
2.1. Influence de la langue sur la pensée	4
2.1.1 Relativisme linguistique	4
2.1.2. Différentes opinions sur la relation entre la langue et la pensée	6
2.2. Organisation de l'information comme élément structurant de l'expression.....	8
2.2.1. Conceptualisation	8
2.2.2. Principes des études réalisées à l'Université de Heidelberg : la mise en langue de la réalité en L1 et L2	11
2.3. Relation entre langue première et langue seconde	13
2.3.1. Acquisition de la L1 et rôle de l'âge des apprenants de la L2	13
2.3.2. Influence de la L1 sur l'acquisition de la L2.....	15
2.3.3. L'interlangue	16
3. Aspect didactique	18
3.1. Apprentissage conscient des langues.....	18
3.2. Acquisition inconsciente de la langue seconde	20
3.3. Immersion linguistique	21
4. Corpus et méthodologie.....	23
4.1. L'école cible et l'école de référence.....	24
4.1.1. La filière franco-finlandaise de l'école Aleksanteri.....	24
4.1.2. L'école Jules Verne.....	25
4.2. Les groupes d'informateurs	26
4.3. Matériel utilisé pour la récolte du corpus	27
4.4. Situation d'examen	28
4.5. Critères de transcription.....	29
5. Analyse du corpus	30
5.1. Relation entre le matériel visuel et le discours	30
5.1.1. Segmentation des événements.....	31
5.1.1.1. Niveau de granularité	31
5.1.1.2. Structures utilisées dans les discours.....	34
5.1.1.3. Périphrases.....	37
5.1.2. Eléments choisis pour la représentation.....	39
5.1.2.1. Prise en considération de l'arrière-plan.....	40
5.1.2.2. Point final	41
5.1.3. Perspective	43

5.2. Analyse qualitative des fautes	45
5.2.1. Articles	46
5.2.1.1. Articles défini et indéfini	46
5.2.1.2. Article partitif	48
5.2.1.3. L'absence d'article	48
5.2.2. Noms	49
5.2.2.1. Genre	49
5.2.2.2. Nombre / déclinaison	50
5.2.3. Déterminant possessif	51
5.2.4. Pronoms	52
5.2.5. Verbes	53
5.2.5.1. Conjugaison de verbes irréguliers	53
5.2.5.2. Temps : imparfait vs. passé composé	54
5.2.5.3. Accord du verbe	55
5.2.5.4. Verbes pronominaux	55
5.2.5.5. Emploi des auxiliaires <i>avoir</i> / <i>être</i> + participe passé	56
5.2.6. Prépositions	57
5.2.6.1. Préposition <i>à</i>	57
5.2.6.2. Préposition <i>de</i>	58
5.2.6.3. Préposition <i>dans</i>	58
5.2.6.4. Complément du verbe : <i>jouer</i> + préposition <i>de</i> / <i>à</i>	59
5.2.6.5. Prépositions <i>avant</i> vs. <i>devant</i>	60
5.2.7. Adverbes	60
5.2.8. Lexique	60
5.3. Résultats obtenus par l'analyse	63
5.3.1. Influence des principes structuraux de la L1 sur la mise en langue de la réalité en L2	64
5.3.2. Connaissances de la langue française chez les élèves finnophones en immersion	65
6. Conclusion	67
Bibliographie	69

1. Introduction

Les trois éléments fondamentaux pour la production du langage sont la conceptualisation, la formulation et l'articulation (Stutterheim et Nüse 2003). Savoir dans quelle phase la langue entre en jeu a préoccupé bien des chercheurs et les opinions sur le sujet varient ; certains chercheurs pensent que la langue ne joue aucun rôle dans le processus de conceptualisation, d'autres que la conceptualisation se base sur la langue et les opinions du reste des linguistes se situent quelque part entre ces deux assertions. Ce mémoire de maîtrise repose sur l'hypothèse que la langue entre déjà en jeu dans le processus de la conceptualisation. C'est l'idée de l'hypothèse du *relativisme linguistique*, selon laquelle la langue a une influence sur la pensée et par conséquent, chaque langue contient une vision du monde. Ainsi, les différentes structures grammaticales et les différences lexicales entre les langues provoquent des différences dans la façon dont les locuteurs observent, perçoivent et conceptualisent le monde, et cela se reflète dans la réorganisation de l'information en discours (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2003).

Dans ce mémoire de maîtrise, nous utiliserons fréquemment deux termes, *apprentissage* et *acquisition* de la langue seconde : le premier fait référence à un processus conscient et le second à un processus inconscient, qui est similaire à l'acquisition de la langue maternelle.¹ Plusieurs facteurs déterminent le niveau de maîtrise de la langue seconde, comme la personnalité et la motivation des apprenants ainsi que le contexte où l'apprentissage a lieu. L'aptitude linguistique est liée également à l'âge du sujet parlant, et en bas âge, en dessous de 12 ans environ, les enfants sont capables d'acquérir simultanément plusieurs langues. L'acquisition profonde de la langue seconde devient probablement plus difficile plus tard dans la vie.

D'après des études faites à l'Université de Heidelberg², l'influence de la langue maternelle sur la structuration de la langue seconde peut être trouvée même chez les apprenants très avancés dans la langue seconde. Cela nous amène à nous demander si les élèves d'une école d'immersion, où l'apprentissage de langues ne suit pas les méthodes didactiques traditionnelles mais plutôt celles de l'acquisition de la langue

¹ Dans ce travail, nous utiliserons parallèlement des termes langue première (L1) et langue maternelle, et la distinction entre langue étrangère et langue seconde (L2), qui se réfère aux conditions sociales de l'acquisition de la langue, ne sera pas prise en compte.

² Voir par exemple Stutterheim et Nüse (2003), Stutterheim et Carroll (2006), Carroll et Lambert (2003)

maternelle, acquièrent la L2 – le français dans notre cas – d’une façon plus profonde que les apprenants qui ne commencent à apprendre la L2 que quand leur langue maternelle est déjà bien développée et avec des méthodes plutôt traditionnelles. Est-ce que les élèves des écoles d’immersion évitent les difficultés de structuration auxquelles les élèves des classes de langue traditionnelles se trouvent confrontés ?

Afin de résoudre notre question de recherche, nous avons interviewé cinq élèves finnophones de la section francophone de l’*Ecole Aleksanteri* de Tampere, où l’immersion linguistique est utilisée comme méthode d’apprentissage de la langue française, et cinq élèves francophones de l’école française *Jules Verne* de Helsinki. Le matériel utilisé pour la récolte du corpus était une vidéo de quarante (40) scènes dont chacune présentait une action ou une chaîne d’événements, et on a demandé aux élèves de raconter ce qui s’était passé dans les scènes. Au commencement, notre idée était de comparer les discours des élèves finnophones de l’*Ecole Aleksanteri* avec les discours des élèves francophones de notre école de référence et d’analyser les structures utilisées par ces deux groupes afin de trouver des généralités et de découvrir l’influence possible de la langue maternelle des élèves finnophones dans la structuration de la langue française.

Pourtant, en recueillant notre corpus nous avons remarqué que le groupe de l’*Ecole Jules Verne* n’était pas aussi homogène que nous l’avions prévu, et les élèves avaient des origines linguistiques assez variées. Ainsi, la comparaison directe devint plus difficile, mais pas impossible. Par conséquent, nous analyserons séparément les narrations des deux groupes d’élèves en les comparant là où c’est possible et raisonnable. Nous étudierons le niveau de français des élèves ainsi que la possible interférence de la langue maternelle sur la structuration de la langue française, en tenant toujours compte des origines variées des élèves. Notre hypothèse est que les enfants qui commencent à acquérir le français dès le plus jeune âge – au plus tard depuis la maternelle dans le cas des élèves de nos groupes d’immersion – et vont dans une école d’immersion acquièrent la structuration du discours à la française. Les limites de notre travail ne nous permettent pas d’étudier le cas des enfants bilingues qui acquièrent leurs deux premières langues simultanément (à ce sujet, voir par exemple Hyltenstam et Obler, 1989 ; Gaonac’h 1991).

Nous commencerons la partie théorique de ce mémoire de maîtrise par la description des théories concernant l'influence de la langue sur la cognition et leur coopération dans le processus de la production du discours. Nous présenterons aussi brièvement les études faites à l'Université de Heidelberg concernant la mise en langue de la réalité, puisqu'elles servent de base pour notre travail, et la relation entre la L1 et la L2. Dans le chapitre 3, nous expliquerons plus précisément les différences entre l'acquisition et l'apprentissage de la langue et présenterons la méthode de l'immersion linguistique. Le 4^{ème} chapitre sera consacré à la présentation détaillée de notre corpus : les écoles cible et de référence, le matériel et les méthodes utilisés pour la récolte, les groupes d'informateurs et les critères de transcription. Le chapitre 5 se compose de trois parties : l'analyse de la relation entre le matériel visuel et le discours, à savoir la segmentation du discours, les éléments choisis pour la représentation et la perspective ; l'analyse qualitative des fautes ; et les résultats obtenus de l'analyse concernant l'acquisition de la L2 dans nos écoles d'immersion cible et de référence.

2. Langue et cognition

Dans ce chapitre, nous présenterons quelques hypothèses concernant la relation entre la langue et la cognition, le processus de production du langage, les études effectuées à l'Université de Heidelberg concernant l'acquisition de la L2 chez les apprenants adultes, et l'acquisition de la langue maternelle et son influence sur l'acquisition de la L1. Premièrement, nous étudierons différentes opinions sur la relation entre la langue et la pensée.

2.1. Influence de la langue sur la pensée

On ne sait toujours pas avec certitude quel est le rapport entre les structures langagières et la pensée et les opinions des chercheurs varient à ce sujet. Premièrement, nous présenterons l'hypothèse du relativisme linguistique, qui nous a inspirée pour choisir le sujet de notre mémoire de maîtrise. Nous présenterons cette hypothèse plus en détail que les autres concernant la relation entre la langue et la pensée, parce que Benjamin Lee Whorf, l'un des créateurs principaux du relativisme linguistique, fut le premier à essayer de démontrer les équivalences entre certains traits structuraux des langues et certaines formes de raisonnement, et presque toutes les études postérieures sur le sujet ont été inspirées par sa recherche. C'est également le cas des études de l'Université de Heidelberg qui constituent la base de notre mémoire de maîtrise et que nous commenterons plus en détail dans le chapitre 2.2.2.

2.1.1 Relativisme linguistique

Au 18^{ème} siècle, on se demandait si la langue rendait possible le raisonnement abstrait, et l'hypothèse du relativisme linguistique devint un sujet de discussions à la fin du 18^{ème} et au 19^{ème} siècle en Allemagne, surtout chez Johann Georg Hamann, Johan Gottfried Herder et Wilhelm Von Humboldt. Pourtant, ce furent deux linguistes, Benjamin Lee Whorf (1897-1941) et Edward Sapir (1884-1939), qui firent connaître cette hypothèse, souvent appelée également l'hypothèse *Whorf* ou *Sapir-Whorf*. Les thèses de Sapir et

Whorf se basaient sur leur propre expérience des cultures et des langues traitées. (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2003.)

Sapir était conscient que les hommes ne vivaient pas dans un monde objectif mais à la merci de la langue, qui était devenue le moyen d'expression pour la société ; le monde était inconsciemment construit sur les habitudes langagières des groupes, et deux langues différentes ne pourraient jamais représenter la même réalité sociale (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2003). C'est pourtant par le travail de Whorf, élève de Sapir, que l'hypothèse du relativisme linguistique atteignit le grand public. D'après Whorf, les individus ne sont pas conscients de l'influence de la langue sur la pensée, et les différentes langues à travers leurs différents systèmes grammaticaux déterminent les différents types d'observation et d'évaluation du monde externe. Par conséquent, personne n'est libre de décrire la réalité extralinguistique avec impartialité (Gumperz et Levinson 1996 : 6). Le relativisme linguistique se base sur deux assertions, présentées dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2003) :

- 1) La diversité linguistique signifie que les structures sémantiques des langues, surtout entre membres des différentes familles linguistiques, diffèrent fondamentalement les unes des autres.
- 2) L'influence de la langue sur la pensée signifie que les structures linguistiques et le lexique influencent systématiquement la façon dont les hommes perçoivent et conceptualisent le monde : ainsi, les objets et les phénomènes qui nous entourent n'attirent pas l'attention de tous les locuteurs de la même façon.

Le relativisme linguistique dans sa forme la plus radicale est proche du *déterminisme linguistique*, selon lequel la pensée est entièrement dépendante du langage, tandis que selon les versions plus modérées du relativisme linguistique, la langue est seulement un des facteurs dans le processus de perception et de conceptualisation (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2003). Tout de même, ce n'est qu'à l'aide de tests empiriques que l'on peut apprendre dans quelle mesure la langue influence notre perception du monde (ibid.). L'hypothèse du relativisme linguistique est élaborée plus tard par exemple par Levinson, Lucy et Slobin (voir Gumperz et Levinson 1996), mais l'idée originelle de l'hypothèse est toujours vivante, quoi qu'elle fonctionne d'une façon plus modérée en tenant compte des connaissances plus vastes qu'on possède

aujourd'hui sur la langue et la cognition (Gumperz et Levinson 1996 : 2, 7). Nous examinerons ces élaborations plus en détail dans ce qui suit.

2.1.2. Différentes opinions sur la relation entre la langue et la pensée

Comme nous l'avons déjà constaté plus haut, le rôle de la langue dans le processus de réorganisation de l'information en discours et surtout au niveau de la conceptualisation divise les opinions des chercheurs. Nous avons étudié le cas du relativisme linguistique dans le chapitre précédent, et Stutterheim et Nüse (2003 : 852) présentent également d'autres hypothèses concernant le rôle de la langue dans la conceptualisation :

- 1) La position radicale 1 : le processus de conceptualisation est universel et fonctionne sur la base de primitifs conceptuels, et les langues spécifiques ne jouent aucun rôle. A titre d'exemple, c'est l'opinion de Steven Pinker (1994 : 18), qui considère le langage comme un instinct : le langage est une partie distinctive de notre cerveau, une habilité qui se développe chez l'enfant spontanément sans effort conscient ou instruction formelle, et est le même pour chaque individu. La conception du langage comme instinct fut premièrement explicitée en 1871 par Charles Darwin, selon qui cette capacité n'est pas uniquement propre aux hommes mais est visible également chez d'autres espèces, comme chez les oiseaux qui chantent (Pinker 1994 : 19).

D'après Pinker (1994 : 21), l'argument le plus connu au XX^{ème} siècle sur le fait que le langage est comme un instinct vient de Noam Chomsky. Selon sa théorie de *grammaire générative*, le cerveau de l'homme contient un programme ou un ensemble de règles grammaticales qui rendent possible la formulation d'un ensemble infini de phrases. Chomsky a présenté aussi la notion de *grammaire universelle*, un plan commun à toutes les grammaires de toutes les langues, qui est inné chez l'homme et commun à tous. La grammaire universelle définit comment les enfants trient les modèles syntactiques des discours de leurs parents. (Pinker 1994 : 21-22.) Les partisans de cette position radicale 1 refusent l'idée que la langue influence la conceptualisation, contrairement aux partisans de la position suivante.

- 2) La position radicale 2 : le processus de conceptualisation se base sur la langue et chaque langue contient une vision du monde ; certains aspects de la langue influencent certains aspects de la cognition. Les influences varient en ampleur, et les hypothèses diffèrent en ce qui concerne l'intensité de l'influence. Il s'agit de l'opinion de Whorf que nous avons étudiée dans le chapitre 2.1.1. D'après *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2003), la version la plus modérée du relativisme linguistique est la plus véridique tandis que les versions plus fortes sont généralement reconnues comme fausses.
- 3) La position modérée : il y a une interdépendance entre la conceptualisation et les connaissances linguistiques avec deux suppositions possibles :
 - a. Comme résultat du processus conceptuel, le message préverbal est dominé par la langue. Cela signifie que la réorganisation du matériel conceptuel a lieu à la fin du processus de planification, et par conséquent, le message se détermine par les conditions de la langue en question. Pourtant, ce processus n'influe pas sur le *quoi* du contenu du message ; la langue détermine seulement *comment* le contenu est organisé pour la verbalisation. Cela est l'opinion par exemple de Levelt (1989).
 - b. La conceptualisation, comme composante de la production de la langue, se base sur les principes des langues particulières. La conceptualisation dépend de la langue non seulement au niveau global (macrostructural) mais aussi au niveau local (microstructural). Slobin (dans Gumperz et Levinson 1996 : 70-96) appelle cette hypothèse *thinking for speaking*. D'après Slobin (ibid.), il s'agit d'une forme de pensée qui se mobilise quand l'intention communicative est faite : l'activité de penser se fait d'une façon particulière lorsqu'elle vise à l'activité de parler.

Selon les études réalisées et les connaissances obtenues sur le sujet jusqu'à aujourd'hui, la langue a une certaine influence sur la cognition, et les opinions plus modérées des hypothèses ci-dessus sont les plus vraisemblables. Dans le chapitre suivant, nous présenterons le processus qu'on répète chaque jour en communiquant : celui de la mise en langue de la réalité.

2.2. Organisation de l'information comme élément structurant de l'expression

Sous ce titre, nous chercherons à expliquer comment le processus de la production du langage fonctionne et comment la langue entre en jeu dans la conceptualisation. Stutterheim et Nüse (2003 : 851) présentent trois éléments fondamentaux pour la production du langage : la conceptualisation, la formulation et l'articulation. Kormos (2006 : xviii) y ajoute un quatrième, qu'elle appelle *self-monitoring*, à savoir la vérification d'exactitude et d'adéquation du discours. La formulation et l'articulation ont reçu plus d'attention de la part des chercheurs que la conceptualisation, que nous traiterons par la suite.

2.2.1. Conceptualisation

Après que l'intention communicative est faite, le locuteur choisit et façonne l'information pour qu'elle convienne à ses intentions communicatives. Levelt (1989 : 5) appelle cela le *macroplanning*. Durant la phase suivante, appelée *microplanning*, le locuteur définit la perspective informationnelle de l'énoncé, c'est-à-dire décide comment représenter le temps, l'espace, le statut informatif des référents etc. Ces deux phases font partie du processus de conceptualisation.

D'après Stutterheim et Nüse (2003 : 853-854), depuis l'activation des connaissances jusqu'à la forme exprimable, on passe par quatre phases :

- 1) Segmentation : les unités doivent être extraites de la base de connaissances qui n'est ni structurée ni organisée. Kormos (2006 : 56) présente un exemple concernant l'activation lexicale : lorsqu'on veut encoder un concept comme *une table*, ce n'est pas uniquement le concept *table* qui s'active mais également les concepts liés à *table* comme *chaise* et *bureau*. Comme on veut exprimer le concept *table*, celui-ci reçoit le niveau d'activation le plus haut et est ainsi choisi pour la représentation. Kormos rappelle que la sélection suit toujours l'activation, mais l'activation ne conduit pas toujours à la sélection. D'après Kormos (2006 : 57), plusieurs études ont prouvé que le système conceptuel active des éléments aussi bien de la L1 que de la L2 chez l'apprenant.

- 2) Sélection : le locuteur choisit les unités qu'il veut verbaliser et les composants (les entités, l'espace, le temps, les propriétés et les actions) avec lesquels ces unités peuvent être représentées. Kormos (2006 : 60-63) présente deux alternatives pour la sélection de lexèmes : soit un mot de n'importe quelle langue parlée par le locuteur est sélectionné pour le processus de production du discours et les mots rivalisent entre eux (*non-language-specific selection*), soit seulement les mots de la langue utilisée dans la situation de communication sont des candidats possibles pour la sélection et les lexèmes de différentes langues ne rivalisent pas (*language-specific selection*). Selon Kormos (2006 : 63), la première hypothèse est plus probable.
- 3) Structuration : les composants doivent être structurés par rapport aux types de prédicats et aux rôles argumentaires (p.ex. *vendre / acheter*), au cadre référentiel (*temps / espace*) et à la position informativité (*sujet / accent*). Cette phase est conduite par la perspective.
- 4) Linéarisation : les unités choisies pour la représentation verbale doivent être classées afin d'être transformées en langage à une dimension. L'encodage syntactique comprend plusieurs processus comme l'activation des connaissances syntactiques et grammaticales, la sélection des règles syntactiques et l'application de la règle de l'ordre de mots (Kormos 2006 : 91).

Stutterheim et Nüse (2003 : 854-855) distinguent le monde externe, une représentation conceptuelle du monde externe et la représentation linguistique. Par conséquent, ces chercheurs distinguent les situations, c'est-à-dire ce qui se passe dans le monde externe ; les événements, à savoir les segments indépendants qui représentent un réseau de situations interdépendantes ainsi que la relation entre le temps et la substance ; et la représentation linguistique. En ce qui concerne une situation dans le monde externe, il existe plusieurs options concernant la représentation cognitive de la situation comme un événement, et encore d'autres options pour représenter l'événement linguistiquement.

Selon Stutterheim et Nüse (2003 : 855), ces alternatives concernent le niveau de granularité, c'est-à-dire la complexité ou simplicité du discours et le nombre de détails mentionnés ; les éléments choisis pour la représentation, à savoir la prise en considération de certaines choses et événements du monde externe ; et la perspective,

qui détermine comment lier les événements les uns aux autres et comment représenter le temps, l'espace et la personne. Dans le processus de production du langage, toutes ces décisions doivent être prises avant que la forme linguistique ne soit mise en action. Afin de rendre plus claires les notions présentées ci-dessus, nous exposerons un exemple de Stutterheim et Nüse (2003 : 855-856), librement traduit en français dans ce qui suit.

Si le locuteur veut exprimer une situation, comme la distribution d'un colis postal, il peut dire : *Le facteur a sonné, j'ai ouvert la porte et il m'a donné un petit paquet*. Trois événements sont racontés dans une séquence temporelle. En ce qui concerne la segmentation, le locuteur pourrait également dire *le facteur est venu et m'a donné un petit paquet*, ou représenter la situation par un événement : *le facteur a distribué un petit paquet*. Le locuteur pourrait exprimer l'événement encore plus en détail : *la sonnerie a retenti, je suis descendu et j'ai ouvert la porte, le facteur est venu tôt, il a ouvert son sac, il a sorti un petit paquet et il me l'a donné*. Les différences démontrées ci-dessus concernent la *segmentation* et le niveau de granularité ; c'est la complexité des discours qui varie.

En ce qui concerne les éléments choisis pour la représentation, ou bien la *sélection*, au lieu de dire *le facteur a sonné* le locuteur aurait pu dire *le facteur a sonné à ma porte à 9 h*, donnant ainsi plus d'informations sur la situation. En ce qui concerne la *structuration*, ou bien la perspective, l'événement pourrait être représenté du point de vue du destinataire : *j'ai reçu un petit paquet de lui*, ou bien du point de vue extérieur : *le facteur a sonné, une dame a ouvert la porte et le facteur lui a donné un petit paquet*. Le statut informatif des participants change, et c'est le choix de perspective qui le détermine. Selon Kormos (2006 : 56), les chercheurs sont généralement d'accord sur le fait que la langue que le locuteur veut utiliser dans la communication est déjà choisie dans la phase de conceptualisation, et ainsi les structures langagières peuvent influencer la segmentation, la sélection et la structuration d'information. Nous traiterons l'influence de la langue sur celles-ci plus en détail dans le chapitre suivant.

2.2.2. Principes des études réalisées à l'Université de Heidelberg : la mise en langue de la réalité en L1 et L2

L'hypothèse du relativisme linguistique dans ses formes plus modérées, essentiellement celle de Slobin, appelée *thinking for speaking*, est élaborée à l'Université de Heidelberg et appliquée à la recherche sur l'acquisition de la L2. Dans cette partie, nous présenterons ces études, sur la base desquelles nous réaliserons l'analyse de notre mémoire de maîtrise concernant l'application des principes structuraux de la L1 dans la réorganisation de l'information en discours dans la L2.

Les chercheurs de l'Université de Heidelberg se sont posé la question de savoir si les locuteurs de différentes langues étaient guidés par les propriétés spécifiques des langues en ce qui concerne la sélection, l'organisation et l'expression de l'information, et à quel niveau du processus de la production de langue ces divergences se trouvaient, dans la conceptualisation ou dans la formulation. Le projet ne se limite pas aux études réalisées en Allemagne, mais il s'agit d'une coopération entre plusieurs universités en l'Europe. Les études ont combiné des méthodes linguistiques, comme l'analyse qualitative du corpus (par exemple l'analyse des descriptions des images, des verbalisations d'un film muet et des séquences filmées), avec des expériences psycholinguistiques qui comprennent entre autres des études oculométriques. Ces études concernent des langues sémitiques, comme l'arabe moderne, des langues germaniques, comme l'anglais, l'allemand, le néerlandais et le norvégien, et des langues romanes, comme l'espagnol, l'italien et le français. (Stutterheim et Carroll 1996 : 40.)

En comparant les narrations de locuteurs natifs de différentes langues, les chercheurs ont pu donner des précisions sur les méthodes d'après lesquelles les locuteurs des langues en question structurent leurs discours en ce qui concerne les catégories grammaticales, les événements choisis pour la représentation et la perspective. Par conséquent, à l'aide des résultats obtenus lors de cette première phase de l'analyse, les chercheurs ont pu étudier dans quelle mesure les apprenants avancés dans la L2 appliquaient les principes structuraux de la langue cible par contraste avec ceux de leur L1. Stutterheim et Carroll (2003) constatent que certains principes de structuration de la L1 dominent les principes de la langue cible même chez les apprenants avancés.

Stutterheim & Nüse (2003 : 869) constatent que les locuteurs de différentes langues organisent l'information systématiquement sous différentes perspectives. Les contrastes se manifestent en ce qui concerne la structuration des événements choisis pour la représentation et le choix de l'aspect. De plus, les tests oculométriques ont révélé que les locuteurs de différentes langues observent différentes choses ou événements dans les séquences filmées et dirigent leur regard vers différents coins de l'écran. Ces différences sont causées par les structures grammaticales que les différentes langues préfèrent utiliser pour exprimer le déroulement des événements. A titre d'exemple, dans les narrations des séquences filmées, les germanophones, dont les structures grammaticales favorisent la mention du point final de l'action, cherchent le but de l'événement représenté avant le moment d'énonciation, tandis que les anglophones, utilisant généralement le temps progressif (par exemple *the boat is sinking*) qui n'exige pas la mention du point final, peuvent se concentrer sur l'événement même. (Stutterheim et Carroll 2003 : 47). (Pour des détails supplémentaires, voir par exemple Carroll et Lambert 2003, Stutterheim et Nüse 2003, Stutterheim et Carroll 2006.)

D'après Carroll et Lambert (2003 : 270), même les apprenants très avancés dans leur L2 retiennent des principes de leur L1 dans la structuration de l'information en L2. Le problème n'est pas grammatical, parce que le langage est grammaticalement correct et cohérent par rapport au contexte. D'après Stutterheim et Nüse (2003 : 856), la structure de la langue est rattachée à certains modèles de conceptualisation des événements, et le problème est que les apprenants n'ont pas acquis l'ensemble des fonctions et des formes qui déterminent les structures préférées dans la langue cible. Ce principe de consistance dans la structuration de l'information peut entraver l'acquisition de la norme de la langue cible (Carroll et Lambert (2003 : 271).

Selon les études réalisées à Heidelberg, ce qui est facile à dire dans une langue peut être difficile ou impossible de dire dans une autre langue si on veut garder le contenu du message. Stutterheim et Carroll (2003 : 45) rappellent qu'il ne faut pas oublier l'influence de la culture, qui peut aussi avoir une influence sur la réorganisation de l'information en discours, mais selon elles, l'influence des structures linguistiques est plus importante que celle de la culture. Nous avons vu aussi que l'influence de la langue maternelle est persistante même chez les apprenants avancés dans la L2. Pour cela, notre mémoire de maîtrise cherche à voir si l'influence des structures de la L1 sur la structuration de la L2 est évitable en acquérant la L2 – le français dans notre cas – dès

un très jeune âge et avec la méthode d'immersion linguistique. Dans le chapitre suivant, nous présenterons brièvement l'acquisition de la L1 et son influence sur la L2.

2.3. Relation entre langue première et langue seconde

Afin de justifier le choix de notre corpus et de comprendre l'importance possible de l'âge auquel on commence à apprendre la L2, nous expliquerons brièvement les stades d'acquisition de la langue maternelle et l'importance de l'âge auquel on commence à apprendre une langue étrangère. Nous étudierons également l'interférence de la L1 dans la structuration de la L2 et laisserons de côté les possibles influences des autres langues apprises ou acquises par les apprenants. Les élèves des écoles cible de ce mémoire de maîtrise ont commencé à apprendre leur L2, à savoir le français, à un très jeune âge avant que leur langue maternelle ne soit parfaitement développée, et l'acquisition a eu lieu dans les conditions réelles, à savoir dans une école d'immersion.

2.3.1. Acquisition de la L1 et rôle de l'âge des apprenants de la L2

Pour que l'acquisition de la langue maternelle puisse commencer, l'enfant doit être exposé à la langue. Selon Corder (1981 : 7), l'enfant qui n'arrive pas à acquérir la langue maternelle avant l'âge de 12 ans, par exemple à cause de sa surdité, peut perdre sa capacité à acquérir des langues. Nous supposons que le même phénomène concerne aussi les apprenants de la L2 : un enfant qui n'a pas acquis la L2 avant l'âge de la puberté perd la capacité à acquérir les connaissances profondes sur la structuration de la langue en question. Plusieurs chercheurs partagent cet avis, comme nous le verrons plus bas.

Lyytinen (dans Sajavaara 1980 : 98-99) énumère les stades de développement du langage chez les enfants : le stade *sensori-moteur* (de 0 à 24 mois) se base sur l'action, mais le développement durant cette période est important aussi en ce qui concerne l'acquisition de la langue. Durant le stade *préopératoire* (de 2 à 7 ans), les enfants assimilent de nouvelles compétences linguistiques : ils apprennent une bonne partie des règles de la déclinaison et de la conjugaison ainsi que celles de la morphologie et de la

syntaxe. Durant le stade *opératoire concret* (de 7 à 11 ans), le raisonnement conceptuel s'élargit et l'enfant acquiert certaines opérations cognitives, comme celles de la conservation et de la classification. Durant le stade *opératoire formel* (de 11 à 15/16 ans), l'enfant devient conscient de son raisonnement et capable d'émettre des hypothèses. Cela se reflète dans le langage par exemple par la capacité à comprendre des métaphores verbales et à marquer la causalité avec les particules ; leur expression linguistique devient plus précise.

En ce qui concerne la L2, selon Cuq et Gruca (2005 : 355) l'enfant est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en L2 avant l'âge de six ou sept ans, parce que son cerveau est encore en cours de croissance. Le cerveau arrive à maturation à l'âge de sept ou huit ans mais les capacités plus analytiques commencent à se développer. A cet âge-là, l'enfant est tout à fait apte à s'engager de façon réfléchie dans l'acquisition d'une langue étrangère. Par contre, Cuq et Gruca (ibid.) remarquent que la prime adolescence est une période moins favorable à l'acquisition d'une L2, parce que l'enfant subit de profondes transformations physiques et émotionnelles. Selon eux, il serait préférable de commencer l'apprentissage de la L2 dès l'enfance.

Baker (1995 : 97) présente la théorie d'interdépendance, qui maintient que l'influence de la L1 dépend en grande partie du niveau auquel cette première langue est développée. Quand la langue maternelle est suffisamment développée pour que l'élève soit capable de suivre l'apprentissage en dehors des situations réelles, la L2 peut être plus facilement apprise. Par contre, quand la L1 est moins développée, l'apprentissage de la L2 peut être entravé. Sajavaara (1980 : 121) soutient cette opinion en rappelant que la mémorisation consciente ne peut souvent commencer qu'au début de la puberté, quand on commence à concevoir les concepts. Par conséquent, l'immersion linguistique serait peut-être la méthode plus efficace pour les enfants qui n'ont pas encore atteint la puberté, et les études sont nombreuses sur le sujet (cf. par exemple Cuq et Gruca 2005, Baker 1996, Hyltenstam et Obler 1989, Krashen 1981 et 1985).

Cuq et Gruca (2005 : 353-354) admettent que commencer l'apprentissage dès l'enfance est une perspective séduisante, mais ils rappellent que cette perspective pose aussi des problèmes didactiques particuliers, dus à l'âge des apprenants ainsi que des problèmes d'ordre socioculturel. Cuq et Gruca (ibid.) rappellent que la décision d'initier l'apprentissage n'est pas du ressort de l'enfant, mais il s'agit plutôt d'une initiative

institutionnelle ou parentale, marquée par les évolutions idéologiques, économiques et politiques actuelles. L'essentiel du problème sera de stimuler chez l'enfant la motivation exigée pour l'apprentissage, « qui n'a rien de commun avec celle d'un adulte ou d'un grand adolescent qui peuvent avoir des perspectives à plus long terme ».

Gaonac'h (1991 : 140-141) constate que l'opinion courante laisse penser que les interférences dues à la L1 seraient plus fortes chez les adultes que chez les enfants. Il argumente pourtant que cela ne correspond pas à une évidence, et beaucoup de recherches ont montré un effet facilitateur de l'âge. D'après Gaonac'h (ibid.), les adultes acquièrent la L2 plus rapidement que les jeunes enfants en ce qui concerne la morphologie et la syntaxe, mais quant à la prononciation, les jeunes enfants font preuve d'un meilleur taux de réussite. De plus, les jeunes enfants ont en général un niveau supérieur si l'on examine le résultat final. D'après Gaonac'h (ibid.), « la supériorité notée chez les jeunes enfants tient à ce que ceux-ci ont plus d'occasions d'apprendre dans des situations où les énoncés correspondent à des actions effectives », et il précise encore que « cette supériorité ne vaut que pour des enfants dont l'exposition à une L2 s'est faite dans des conditions relativement naturelles, c'est-à-dire peu éloignées d'un bilinguisme vrai ».

2.3.2. Influence de la L1 sur l'acquisition de la L2

D'après Kormos (2006 : 84-85), l'acquisition de la L2 nécessite l'apprentissage d'un nouveau système de formes linguistiques qui doit ensuite s'appliquer à un système des concepts mentaux déjà existants. Cuq et Gruca (2005 : 91) considèrent que dans l'apprentissage de la L2, la L1 fait fonction de référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire ses nouvelles connaissances.

Corder (1981 : 8) suppose qu'au moins une partie des stratégies adoptées par les apprenants de L2 sont similaires à celles utilisées dans l'acquisition de la L1. Ce qui distingue l'acquisition de la L1 de celle de la L2 est, d'après Corder (1981 : 12), le fait que les enfants acquérant la langue maternelle possèdent un nombre illimité d'hypothèses sur la nature de la langue en question, tandis que les apprenants de la L2 doivent tester seulement si les systèmes de la langue seconde sont les mêmes ou différents de ceux de leur L1, et s'ils sont différents, quelle est leur nature.

Corder (1981 : 8) rappelle que personne n'attend que l'enfant qui est en train d'acquérir sa langue maternelle ne produise uniquement des formes correctes, et par conséquent, on ne peut pas l'attendre des apprenants de la L2 non plus. Selon Krashen (1981 : 66-68), l'influence de la langue maternelle est peu commune dans l'acquisition de la L2 chez les enfants et l'indication d'une faible acquisition de la langue. Nous ne sommes pas d'accord avec cette affirmation, mais nous croyons que la quantité et la nature de l'interférence varie par rapport au niveau de l'acquisition de la L1, à l'aptitude linguistique de l'enfant, au degré d'exposition à la L2 et à sa présence dans l'entourage immédiat de l'enfant.

Il faut noter que l'influence de la langue maternelle n'est pas que négative. Selon Corder (1981 : 11), la langue maternelle facilite le procès d'apprentissage et les erreurs ne doivent pas être vues comme des signes d'inhibition mais comme une manifestation des stratégies d'apprentissage ; les erreurs sont indispensables pour l'apprentissage, parce qu'elles sont utilisées comme des outils afin de tester différentes hypothèses sur la nature de la langue. Les erreurs sont une stratégie aussi bien chez les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que chez les apprenants de la L2. Dans ce chapitre, nous avons traité l'influence de la L1 sur l'acquisition de la L2, mais il convient de mentionner que la L2 peut également avoir une influence sur la L1. Bylund (2008 : 9) rappelle que les enfants possèdent une capacité unique à acquérir des langues, mais ils peuvent également perdre la langue une fois apprise plus facilement que les adultes quand ils sont exposés à d'autres langues (à ce sujet, voir Bylund 2008).

2.3.3. L'interlangue

Corder (1981 : 14, 17) définit l'interlangue comme une sorte de *dialecte* qui partage les caractéristiques de deux dialectes sociaux, à savoir de deux langues. Ce dialecte est régulier, systématique, significatif ; il a une grammaire et on peut y associer certaines règles mais il n'est pourtant pas une langue, parce que ses conventions ne sont pas partagées par un groupe social et son usage peut poser des problèmes d'interprétation aux locuteurs natifs de la langue cible. Selon Cuq et Gruca (2005 : 116), l'interlangue est instable par nature puisqu'elle représente un moment dans le processus d'acquisition de la L2 et hétérogène puisqu'elle est construite par les langues source et cible.

Selon Martinez (1996 : 33), « il peut y avoir interférence, c'est-à-dire emprunt momentané et involontaire d'une forme du système-source [...], ou création d'une forme mixte originale ». Dans les processus d'acquisition d'une L2, l'interférence de la L1 est naturellement plus forte quand les connaissances de la langue cible sont de faible niveau, et surtout quand la communication s'effectue sous la pression d'un besoin de communication. Généralement, le phénomène d'interlangue révèle une incapacité mais, d'après Martinez (ibid.), parfois aussi « la volonté consciente ou non de préserver une marque identitaire telle qu'un accent dont on peut tirer une certaine fierté ».

D'après Gaonac'h (1991 : 137), les élèves d'une école d'immersion linguistique ont peu de difficultés d'expression et de communication entre eux, ce qui démontre la présence d'une interlangue commune. En ce qui concerne les adultes, la fossilisation de certaines erreurs peut avoir lieu. Gaonac'h énumère des stratégies relevées : la surgénéralisation (ordre de mots, formes lexicales, conjugaisons), la simplification (infinitif), et le transfert de la L1 à la langue cible au niveau lexical (traduction littérale non appropriée sémantiquement, ou utilisation de mots de la L1) ainsi qu'au niveau syntaxique (transfert des structures grammaticales ; ordre des mots, place des prépositions, etc.).

Plus haut, nous avons étudié l'interférence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la L2 et constaté que l'influence de la L1 sur la structuration de la L2 est plus que probable chez les apprenants d'une L2. Dans le chapitre suivant, nous étudierons l'acquisition de la L2 depuis l'aspect didactique.

3. Aspect didactique

Dans ce chapitre, nous présenterons l'apprentissage et l'acquisition de la L2 du point de vue didactique. Tout d'abord, il faut noter que les enfants diffèrent les uns des autres en ce qui concerne les façons d'acquérir différentes compétences et connaissances, comme la lecture, les mathématiques, les compétences physiques etc., et en ce qui concerne l'apprentissage des langues, les différents profils cognitifs des enfants font qu'ils possèdent différentes façons d'apprendre et d'acquérir aussi la L2. Humes-Bartlo (1989 : 42-43) explique que des difficultés d'apprentissage de la L2 se manifestent lorsque le quotient intellectuel des apprenants est bas, lorsque la motivation est insuffisante, ou quand les difficultés d'acquisition la L1 entravent l'apprentissage de la L2. Pourtant, il y a de bons élèves au quotient intellectuel moyen qui n'arrivent pas à apprendre la L2. Selon Humes-Bartlo (1989 : 43-44), ce dernier groupe peut avoir un profil cognitif qui est désavantageux pour l'apprentissage des langues, et elle argumente que les compétences cognitives sont probablement associées à la structure du cerveau.

Les aptitudes personnelles des apprenants jouent sans doute un rôle dans l'apprentissage des langues mais à cause des limites de notre travail, nous ne les étudierons pas plus en détail. Dans ce qui suit, nous présenterons deux méthodes pour obtenir la connaissance de la L2 : la méthode formelle et l'acquisition inconsciente. En réalité, les méthodes d'apprentissage sont nombreuses (voir par exemple Cuq et Gruca 2005, Gaonac'h 1991), mais nous avons choisi de présenter seulement la méthode généralement utilisée aujourd'hui dans les classes de langue en l'opposant à l'acquisition inconsciente de la L2 et à la méthode de l'immersion linguistique.

3.1. Apprentissage conscient des langues

Dans l'enseignement scolaire, l'accent est souvent mis sur l'apprentissage à travers l'enseignement formel et l'acquisition libre par l'observation prend une position secondaire. Krashen (1981 : 2-3) constate que l'apprentissage conscient se base en grande partie sur la correction des erreurs, sur la présentation de règles explicites et sur la mémorisation. L'apprentissage conscient fait fonction de *moniteur* et afin de mettre l'apprentissage en pratique, l'orateur doit connaître la règle et se concentrer sur la forme

en communiquant. Les productions sont ainsi contrôlées par l'appel conscient à des règles, en faisant appel au moniteur, et d'après Gaonac'h (1991 : 147), cette situation contrôlée cause des phénomènes comme l'augmentation des interférences liées à la L1, le retour à des structures archaïques et l'évitement de structures complexes par ailleurs utilisées en situation naturelle.

La communication dans une classe de langue est rarement naturelle et on se concentre souvent davantage sur la forme du message que sur le message lui-même. Sajavaara (1980 : 116) critique les méthodes d'apprentissage formel en affirmant qu'elles sont souvent vécues comme désagréables, surtout quand l'accent est mis sur les caractéristiques grammaticales dont l'existence n'est pas perçue consciemment par l'apprenant. D'après Sajavaara (1980 : 120), à l'école, l'apprentissage formel est souvent détaché des situations réelles et on apprend *en réserve*, et par conséquent, motiver les élèves peut être difficile tout comme l'application des règles consciemment apprises dans le discours courant. Krashen (1985 : 62) appelle cela le *problème de transition* : les élèves qui réussissent dans la classe de langue ne sont pas forcément capables d'utiliser la langue seconde dans la pratique. Baker (1996 : 101) soutient cette opinion en affirmant que dans une classe de langue traditionnelle, il y a peu d'opportunités d'utiliser la L2 et par conséquent, il peut arriver que les élèves acquièrent seulement une connaissance passive.

Contrairement à Krashen et Sajavaara, Cuq et Gruca (2005 : 115) constatent que l'acquisition inconsciente de la L2 est souvent survalorisée et idéalisée. Ils citent Pietro et Schneuwly (2000) qui rappellent qu'une part importante de nos apprentissages est effectuée dans des contextes de formation institutionnalisés. Sajavaara (1980 : 125) cite Krashen (1978) qui constate que l'acquisition est possible sans l'apprentissage qui la précède et l'apprentissage peut avoir lieu sans que cela conduise à l'acquisition. Cuq et Gruca (2005 : 115.) ne distinguent pas strictement l'apprentissage et l'acquisition mais affirment les influences réciproques entre celles-ci : il n'y aurait pas d'acquisition pure sans apprentissage, et en classe, il y a des éléments qui sont acquis sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

D'après Sajavaara (1980 : 121), les apprenants adultes mémorisent une grande partie de l'information sur la langue apprise consciemment, mais ils peuvent être capables d'acquérir la langue d'une façon comparable à l'acquisition de la langue maternelle. Les

enfants n'ont pourtant qu'un seul moyen d'atteindre la maîtrise des langues maternelle et seconde : l'acquisition inconsciente, que nous traiterons dans le chapitre suivant. Selon Cuq et Gruca (2005 : 113-114) « l'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière "naturelle", c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage ». S'il en est ainsi, un entourage fortement stimulant est sans doute exigé.

3.2. Acquisition inconsciente de la langue seconde

Krashen (1981 : 1-2) définit l'acquisition de la langue seconde comme un processus similaire à celui de l'acquisition de la langue maternelle, qui exige des modalités d'interaction naturelle dans la langue en question. D'après Gaonac'h (1991 : 152), il s'agit d'expression spontanée, dont la correction est contrôlée par le locuteur à travers le sentiment subjectif qu'on peut savoir que quelque chose est juste ou faux. Sajavaara (1980 : 120) précise qu'il s'agit d'un processus inconscient strictement lié aux situations réelles, et par conséquent, la mise en pratique des connaissances acquises inconsciemment est possible sans contrôle conscient. Selon Sajavaara (1980 : 128-129), l'importance communicative et la fréquence des morphèmes dans le langage utilisé jouent un rôle plus important que le degré de difficulté de points grammaticaux, et les règles difficiles et complexes peuvent être assimilées plus facilement que dans une classe de langue traditionnelle.

Cuq et Gruca (2005 : 114) affirment que, d'après de nombreuses études, la qualité des résultats dépend largement des situations d'acquisition. Cuq et Gruca (ibid.) donnent l'exemple des enfants en classe d'immersion de français qui vivent dans un milieu anglophone, et constatent que l'absence de pairs natifs est un élément différenciateur important. « On peut donc dire que la classe est un des lieux où se médiatise ce contact [...] mais il faut aussi admettre qu'elle n'est pas le seul lieu possible pour cette médiation, et l'acquisition en milieu "naturel" peut être conçue comme une partie complémentaire du projet d'appropriation linguistique, par exemple avec les voyages linguistiques (ibid.). »

Sajavaara (1980 : 119) soutient l'idée que l'enseignement des langues est plus proche de l'enseignement d'autres matières. L'alternative extrême serait que la langue ne serait pas apprise telle quelle mais qu'elle serait utilisée comme moyen d'enseignement, ce qui est le cas de la méthode de l'immersion linguistique qui, selon Krashen (1985 : 64), pourrait réduire ou même résoudre le problème de transition.

3.3. Immersion linguistique

Comme Cuq et Gruca (2005 : 341) le disent en quelques mots, « le principe général de l'immersion linguistique est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue ». D'après Krashen (1985 : 57-58), il existe deux types de programmes d'immersion : l'immersion totale, où l'apprentissage se fait exclusivement en L2, c'est-à-dire en langue minoritaire, et l'immersion partielle, où seulement une partie du programme est réalisée en L2. Cuq et Gruca (2005 : 343) rappellent pourtant qu'en réalité, il existe une infinité de variantes dues aux aléas des conditions scolaires. Quant aux écoles traitées dans ce mémoire de maîtrise, l'école Aleksanteri utilise la méthode de l'immersion partielle et l'école Jules Verne l'immersion totale. Nous présenterons ces deux écoles plus en détail plus bas dans le chapitre 4.1.

Selon Krashen (1985 : 60), dans les programmes d'immersion, les locuteurs natifs de la deuxième langue sont souvent exclus. Cela met les élèves au même niveau, et les professeurs peuvent parler de façon à assurer l'intercompréhension totale entre les élèves et les enseignants. Les textes et les matériaux utilisés sont adaptés au niveau des locuteurs non-natifs, et dans la classe, il est souvent permis aux élèves de répondre en langue maternelle avant qu'ils aient acquis suffisamment bien la langue cible. Nous croyons pourtant que cela n'est pas souvent le cas. Les enseignants sont souvent natifs, comme dans nos écoles cible et de référence, et les connaissances des élèves sont sans doute de niveaux très variés. Krashen (1985 : 61) souligne l'importance de l'information compréhensible par les élèves et relativise le temps dédié à l'acquisition de la langue seconde ; selon lui, il s'agit d'une question d'approche et non pas de temps d'exposition.

Krashen (1985 : 59-60) rappelle que l'immersion linguistique accorde moins d'importance à la correction des erreurs grammaticales et l'acquisition est toujours liée aux situations réelles. Dans le programme d'immersion, le sujet est toujours proche de la pratique, et en enseignant des matières de façon compréhensible, on enseigne la langue en même temps. De plus, comme les élèves sont évalués sur la matière et non sur la langue, l'accent est toujours mis sur le message et non sur la forme. D'après Baker (1996 : 81-82), seule une petite partie des élèves d'une classe de langue traditionnelle devient couramment bilingue, et il propose plusieurs raisons à cela : l'accent sur la lecture et sur l'écriture plutôt que sur la communication authentique, le manque de motivation et de pratique des connaissances linguistiques acquises et l'insuffisance de capacité à apprendre la L2. Par ailleurs, dans une classe de langue plutôt traditionnelle, l'apprenant est exposé peu de temps à la L2.

Baker (1996 : 103) affirme que l'apprentissage de la L2 est souvent connecté à l'intelligence, tandis qu'il n'y a pas d'évidences du rôle de l'intelligence en ce qui concerne l'acquisition inconsciente. Nous sommes d'accord avec lui dans la mesure où le rôle de l'intelligence est probablement moins important dans l'acquisition inconsciente. Quelques chercheurs se sont inquiétés du niveau de la L1 et de la réussite dans les autres matières scolaires chez les élèves en immersion, mais Krashen (1985 : 58) assure que selon plusieurs études, le niveau de L1 des élèves en immersion ne diffère pas de celui des élèves qui étudient exclusivement en langue maternelle, et les performances des élèves sont semblables à celles des autres élèves du même âge en ce qui concerne les autres matières scolaires. De plus, ils acquièrent la capacité à produire des discours en langue cible, et c'est l'immersion linguistique qui aide les élèves à passer de la classe au monde réel. D'après Cuq et Gruca (2005 : 342, 353) l'immersion linguistique est devenue une véritable méthodologie didactique qui commence à être exploitée tant que possible.

4. Corpus et méthodologie

Nous avons choisi les écoles de notre étude sur la base de notre idée originale, qui était de comparer les discours des écoliers finlandais avec ceux des écoliers français et d'étudier la mise en langue de la réalité de ces deux groupes afin d'observer si les élèves finnophones de notre école cible structurent leurs discours selon les mêmes principes que leurs pairs francophones. Au fur et à mesure que nous avons préparé notre corpus, nous avons constaté que les méthodes prévues pour cette étude étaient insuffisantes parce que les élèves de l'école française avaient des origines linguistiques variées et une simple étude comparative ne pouvait pas s'effectuer. En outre, les connaissances de la langue française des élèves de notre école cible n'étaient pas d'un niveau aussi élevé que nous l'avions prévu. Par conséquent, notre méthode consista à comparer les discours de nos deux groupes d'informateurs là où c'était possible et raisonnable, et d'étudier les cas des élèves des deux écoles également séparément en prenant en compte les différentes origines linguistiques des élèves de notre groupe de référence. Nous ajouterons une analyse qualitative des fautes afin d'évaluer le niveau général des connaissances en L2 chez les élèves de notre école cible et la nature de l'influence de la L1 dans le processus de production du discours en L2.

Afin d'étudier la structuration de la langue française chez les élèves finnophones en immersion, nous avons choisi comme groupe cible des élèves qui n'ont pas encore atteint la puberté et qui apprennent le français depuis plusieurs années. Ainsi, notre corpus est composé des narrations enregistrées et transcrites de cinq (5) élèves finnophones de la sixième année de l'école primaire Aleksanteri, quatre filles et un garçon, âgés de 12 ans environ, et cinq (5) élèves de CM2, ce qui correspond à la sixième classe du système finlandais, de l'Ecole Jules Verne. Ces élèves ont environ 11 ans et le groupe est constitué de deux garçons et trois filles. Les narrations se basent sur des événements perçus dans une vidéo qui comprend quarante (40) scènes courtes que nous présenterons plus en détail plus bas dans le chapitre 4.2. D'abord, nous allons présenter les écoles choisies pour cette étude.

4.1. L'école cible et l'école de référence

Nous avons choisi comme école cible l'école Aleksanteri de Tampere et comme école de référence l'école Jules Verne de Helsinki. L'école Aleksanteri est une école finlandaise dont les élèves sont finnophones mais qui propose également une section francophone, et l'école Jules Verne est une école française dont les élèves ont différentes origines linguistiques mais où il y a surtout des élèves français et francophones. Dans ce mémoire de maîtrise, nous chercherons à évaluer le niveau de connaissances en langue française chez les élèves finnophones de l'école Aleksanteri, et nous utiliserons l'école Jules Verne comme école de référence afin d'avoir une idée de l'usage de la langue chez les élèves d'une autre école d'immersion qui diffère de notre école cible en ce qui concerne les origines des élèves, le temps dédié à l'exposition de la langue française et le programme scolaire utilisé.

4.1.1. La filière franco-finlandaise de l'école Aleksanteri

La filière franco-finlandaise de Tampere, intégrée au sein de l'école Aleksanteri, a vu le jour le 14 août 1986 avec la création d'une classe maternelle de 14 enfants. Grâce à la dynamique des parents, à la contribution de l'Ambassade de France et à son partenariat avec la municipalité de Tampere, le groupe s'est agrandi rapidement et en 1996, la section élémentaire a ouvert ses portes.³ Depuis 2002, l'activité de la filière concerne aussi le collège, où les élèves peuvent poursuivre leur scolarité bilingue dans les classes 7, 8 et 9.⁴ Les programmes des classes de la filière franco-finlandaise s'inspirent des plans d'enseignement en vigueur dans les écoles de Tampere, tout en conservant leur spécificité.⁵

Les classes élémentaires accueillent des élèves déjà familiarisés avec le français, qui est la langue d'enseignement dans la classe la moitié du temps. L'authenticité de la langue et de la culture est encouragée à travers la présence d'enseignants natifs francophones. Les cours en français permettent d'approfondir l'apprentissage de la langue française, et les cours en finnois rendent possible la maîtrise de la langue et la culture finlandaises.

³ <http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/histoire-fr.htm>

⁴ <http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/fonctionnement-fr.htm>

⁵ <http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/plan-fr.htm>

Les deux enseignements sont complémentaires et dans les matières principales, les performances des élèves sont semblables à celles des autres classes. La correspondance scolaire est encouragée et un échange a lieu au cours de la classe 4 ou 5 avec une classe de France.⁶

4.1.2. L'école Jules Verne

L'école Jules Verne a été créée en 1976 afin d'accueillir les enfants des personnes travaillant dans les représentations diplomatiques francophones depuis la maternelle jusqu'au secondaire. En 1995, avec l'entrée de la Finlande dans l'Union Européenne, l'école a élargi son public et proposé une scolarité complète à tous les enfants francophones et non francophones.⁷ L'Ecole Jules Verne appartient au réseau de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) et offre à ses élèves une connexion directe avec 400 autres établissements de ce réseau à travers le monde et avec les écoles de France. L'école dispense le cursus scolaire français en assurant aux élèves la possibilité de trouver dans l'un des établissements français à l'étranger une continuité dans leur scolarité, avec la correspondance du niveau garanti par les Ministères français des Affaires Etrangères et de l'Education Nationale.⁸

L'école primaire Jules Verne partage les objectifs généraux de l'école primaire française, qui est composée de trois cycles : le cycle des apprentissages premiers (PS-MS), constitué de l'école maternelle ; le cycle des apprentissages fondamentaux (GS-CP-CE1), qui commence en grande section de l'école maternelle et se poursuit jusqu'à la fin du cours élémentaire première année ; et le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2), qui s'étend du cours élémentaire deuxième année au cours moyen deuxième année.⁹ La langue d'enseignement est le français, mais l'école enseigne le finnois dès la première année de maternelle. L'école adapte également ses rythmes scolaires aux pratiques locales.¹⁰ L'école Jules Verne accueille des enfants français et

⁶ <http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/fonctionnement-fr.htm>

⁷ http://www.ecolejulesverne.fi/aboutus/history/history_frame_fre.html

⁸ http://www.ecolejulesverne.fi/aboutus/mission/mission_frame_fre.html

⁹ http://www.ecolejulesverne.fi/education/elementary/elementary_frame_fre.html ;
<http://eduscol.education.fr/cid46787/ecole-primaire.html>

¹⁰ http://www.ecolejulesverne.fi/aboutus/history/history_frame_fre.html

des élèves qui sont allés à l'école maternelle ou élémentaire francophone.¹¹ Dans le chapitre suivant, nous présenterons les élèves qui ont participé à notre recherche, tout en conservant leur anonymat.

4.2. Les groupes d'informateurs

Le groupe interviewé à la filière franco-finlandaise de l'école Aleksanteri est composé de cinq élèves finnophones, parlant tous le finnois comme langue maternelle et apprenant le français au plus tard depuis la maternelle. Deux des élèves ont des parents finlandais et n'ont jamais vécu dans un pays francophone. L'une des élèves est née en Belgique et elle est allée à la maternelle là-bas, mais elle vit en Finlande depuis qu'elle a sept ans. Un élève est moitié finlandais, moitié algérien et a parfois passé ses vacances en France mais il n'a jamais vécu dans un pays francophone. La dernière élève interviewée apprend le français également à la maison, parce que l'un de ses parents est francophone, mais le finnois est sa première langue acquise. Le deuxième groupe, celui de l'école française, est plus complexe en ce qui concerne les origines linguistiques.

Aucun des interviewés de l'École Jules Verne n'est entièrement francophone, et les élèves ont vécu dans différents coins du monde et leurs parents viennent de différents pays. Le premier élève interviewé de ce groupe est franco-danois, et les deux langues sont parlées à la maison ainsi que l'anglais. Le danois est sa première langue acquise et il a habité au Danemark avant d'emménager en Finlande il y a peu de temps. Il a aussi passé beaucoup de temps en France et il parle le français depuis son plus jeune âge. Le deuxième élève est franco-portugais et le français est sa première langue acquise. Pour le moment, le français et l'anglais sont parlés à la maison mais l'élève parle également le portugais. Il est allé à l'école en France pendant dix ans et est arrivé en Finlande récemment. Ces deux premiers interviewés parlent le français si couramment que dans ce mémoire de maîtrise, nous les appellerons *presque natifs*. La troisième élève interviewée de ce groupe est turco-égyptienne, elle parle le dialecte égyptien de l'arabe, qui est sa langue maternelle, et le français à la maison. Cette élève est allée à l'école en Egypte et est venue en Finlande assez récemment. La quatrième élève est finno-russe et parle les deux langues à la maison. Elle a passé des vacances en France et apprend le

¹¹ http://www.ecolejulesverne.fi/education/elementary/elementary_frame_fre.html

français depuis la maternelle. La cinquième élève est franco-cubaine et l'espagnol, à savoir sa langue maternelle, et le français sont parlés à la maison. Elle a habité à Cuba et a parfois passé des vacances en France. L'élève habite en Finlande depuis six ans. L'un des élèves de la classe CM2 était absent au jour de l'interview, le dernier élève interviewé est plus jeune que les autres et était au CM1 au moment de l'interview.

Comme nous venons de le voir, notre groupe de référence est très hétérogène, et seulement un élève sur cinq de l'Ecole Jules Verne a acquis le français comme L1. A cause des limites de ce travail, nous ne pourrions pas prendre en compte les structures de toutes les langues sous les influences desquelles les élèves se trouvent. Pourtant, comme quatre élèves sur cinq ont un parent francophone et presque tous les élèves parlent le français à la maison, nous pourrions faire des comparaisons et généralisations entre les deux groupes d'élèves. Nous nous concentrerons sur les langues finnoise et française et prendrons en compte les influences possibles des autres langues autant que possible dans ce cadre.

4.3. Matériel utilisé pour la récolte du corpus

Le matériel utilisé pour constituer notre corpus est le même que celui que les chercheurs de l'Université de Heidelberg ont utilisé dans certains de leurs projets. Le matériel comprend une vidéo d'une durée de 12 minutes et 47 secondes. La vidéo consiste en quarante scènes de 5 à 20 secondes, dans lesquelles des actions diverses sont présentées. Après chaque scène, il y a une pause de quelques secondes. Afin de donner une meilleure impression sur la nature du matériel et comme nous ne pouvons pas inclure la vidéo dans ce mémoire de maîtrise, nous décrivons la nature des scènes dans ce qui suit.

Dans les scènes, il y a différentes actions réalisées par des enfants, des femmes, des hommes ou des animaux. Soit les personnes sont en train de compléter une action, soit il y a de courtes séries d'actions. Il y a des scènes où l'action peut être perçue comme complète car elle a clairement un début et une fin, et il y en a d'autres où l'action est incomplète ou remplacée par d'autres actions qui se suivent. De plus, dans quelques scènes, il y a plusieurs actions réalisées par différentes personnes simultanément. Ces scènes nous permettent de découvrir les actions et les points de repères auxquels les élèves prêtent attention. A titre d'exemple, dans l'une des scènes, on voit au bout de la

route une maison vers laquelle deux religieuses sont en train de marcher. Ainsi, nous pouvons étudier si les enfants expriment le but probable de l'action, en l'occurrence, la maison. Nous présenterons d'autres scènes plus en détail au fur et à mesure que nous avancerons dans notre analyse.

4.4. Situation d'examen

Nous avons commencé la situation d'examen par une courte interview. Nous avons posé des questions concernant les origines linguistiques des élèves, la langue parlée à la maison, la langue maternelle et le temps passé dans un pays francophone. Ensuite, nous avons expliqué ce que nous allions faire et en quoi consistait le test. Nous avons interviewé chaque élève séparément, et les méthodes furent les mêmes dans les deux écoles. Le français était la seule langue utilisée dans la situation d'examen.

Avant de commencer le test, nous avons montré l'une des scènes à l'élève pour qu'il ait une idée de la nature du matériel. Nous avons demandé à l'élève d'expliquer en français ce qui se passait dans chaque scène. Nous avons précisé qu'il pouvait commencer à donner ses explications dès qu'il avait une idée sur les événements. Les indications concernant la tâche furent les mêmes pour chaque élève. Nous avons choisi de leur demander d'expliquer *ce qui se passait*, pour que les élèves prêtent attention surtout aux actions qui se déroulaient dans les séquences filmées et que nous puissions étudier la structuration des événements.

La situation de l'examen s'est déroulée tranquillement et sans trop d'interruptions. Excepté l'interviewer et l'interviewé, il n'y avait pas d'autres personnes. Pourtant, les enfants finlandais semblaient un peu plus timides dans la situation de l'interview que les enfants de l'école Jules Verne – la raison résidant soit dans les différences culturelles et les caractères des élèves, soit dans le niveau de connaissances en langue française. Par conséquent, la timidité dans la situation a pu influencer la performance et réduire le niveau réel des connaissances en français des élèves finnophones. Cependant, la spontanéité du discours était ce que nous cherchions et même si la situation a pu influencer un peu sur les expressions des enfants, nous supposons que la situation était suffisamment naturelle pour que les discours des élèves correspondent à leurs connaissances réelles en langue française.

4.5. Critères de transcription

Les narrations des élèves ont été enregistrées et ensuite transcrites. Il faut noter que comme notre corpus ne contient que des discours oraux, nous ne pouvons pas toujours être sûre de la forme des mots énoncés. De plus, une partie des fautes commises par les élèves est probablement due à une prononciation vague et mal articulée. Dans ce qui suit, nous présenterons les critères de transcription et les symboles utilisés dans les transcriptions pour que les citations du chapitre suivant concernant l'analyse du corpus soient compréhensibles.

Nous avons transcrit les discours tels que nous les avons entendus avec l'expression de l'hésitation. Dans le chapitre 5.1, nous avons choisi de garder les phrases telles que nous les avons transcrites au début et nous n'avons pas indiqué les fautes grammaticales. Au contraire, dans le chapitre 5.2 traitant de l'analyse de fautes, nous avons simplifié les transcriptions afin de les rendre plus lisibles pour que les fautes en question soient plus facilement identifiables.

Dans le chapitre 5.1, nous utiliserons les signes suivants : Le point (.) signifie une pause avec une intonation descendante. La virgule (,) signifie une brève pause avec une intonation montante, et trois points de suspension (...) marquent une pause longue. Le dièse (#) veut dire qu'une syllabe est inarticulée et ce symbole devant un mot signifie que le mot est inarticulé et nous ne sommes pas sûre que nous l'interprétons correctement. La barre oblique (/) après une lettre ou une syllabe signifie que le discours est coupé au milieu d'un mot. Quand la barre oblique se situe entre deux mots suivis d'un point d'interrogation (?), nous ne pouvons pas être sûre du mot ou de la forme prononcés. Finalement, s'il y a une ou plusieurs lettres suivies d'un point d'interrogation entre parenthèses à la fin du mot, le mot peut être transcrit de deux façons les deux étant fautives, par exemple dans la proposition fautive **il parti(t?)*, où l'élève a probablement voulu dire soit le présent *il part* soit le passé composé *il est parti*. Généralement, notre supposition est que les élèves utilisent la forme correcte.

5. Analyse du corpus

Notre analyse du corpus comprend trois parties. La première partie sera consacrée à une étude sur la relation entre le matériel visuel et le discours. Dans cette partie, nous étudierons des points, étudiés également à l'Université de Heidelberg, que nous considérons comme pertinents et possibles à étudier avec le corpus que nous avons à notre portée. Ce faisant, nous chercherons de possibles signes de l'influence des principes structuraux de la L1 sur la réorganisation de l'information en L2.

La deuxième partie de l'analyse comprend une analyse quantitative des fautes afin d'avoir une idée sur la nature des fautes commises, essentiellement celles des élèves finnophones de l'école Aleksanteri, et sur la compétence générale en langue française des élèves de notre école cible. Nous chercherons à trouver les causes des fautes commises et l'influence probable de la L1 sur celles-ci. La troisième partie de l'analyse concrétisera les résultats obtenus par notre analyse et évaluera l'adéquation de la méthode de l'immersion linguistique telle qu'elle est pratiquée dans notre école cible.

5.1. Relation entre le matériel visuel et le discours

D'après Stutterheim et Nüse (2003 : 855), il existe des alternatives par rapport à la représentation cognitive d'une situation particulière du monde externe comme un *événement* ; de plus, il y a des moyens pour représenter ces événements linguistiquement. Stutterheim et Nüse (2003 : 851) expliquent que les locuteurs de différentes langues segmentent l'information selon différents critères, ils choisissent systématiquement différents composants en représentant un certain événement et ils établissent différentes perspectives en attachant et en liant les événements dans le discours. Dans le processus de production du langage, tous ces choix sont faits avant que la forme linguistique soit activée. Dans cette partie de notre analyse, nous étudierons les structures utilisées par les élèves dans leurs discours en français. Nous chercherons à voir si les élèves finnophones structurent leurs discours selon les mêmes principes que les élèves de notre école de référence et si l'influence de la langue maternelle est visible dans leurs narrations.

Notre étude sur la transformation du matériel visuel en discours oral commence par une analyse des structures utilisées et se poursuit avec l'étude des éléments choisis pour la représentation et la perspective dans la mesure du possible avec notre corpus.

5.1.1. Segmentation des évènements

Dans les chapitres suivants nous étudierons ce que Stutterheim et Nüse (2003 : 856) appellent le niveau de granularité, les structures utilisées dans les discours et finalement les périphrases. Il arrive souvent que les apprenants de la L2 cherchent à exprimer des messages, mais qu'il leur manque les ressources linguistiques suffisantes. Corder (1981 : 104-105) explique que quand l'apprenant n'a pas les ressources linguistiques suffisantes pour exprimer le message désiré, il a deux options : soit l'apprenant se contente de dire ce qui est possible avec les ressources qu'il possède, en évitant ainsi les risques, soit il peut essayer d'augmenter ses ressources d'une façon ou d'une autre afin de réaliser ses intentions communicatives et, ce faisant, court le risque de ne pas trouver les formes correctes.

Le choix de la conduite dans la situation décrite ci-dessus dépend du caractère, de l'humeur de l'apprenant ou de ses coutumes culturelles. Comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre 2.2.2, Stutterheim et Carroll (2006 : 43) ont étudié l'influence de la culture par rapport à l'influence des structures linguistiques avec les narrations des locuteurs anglais, arabes et allemands, et constaté que ce sont les structures linguistiques qui dominent l'influence culturelle. Cependant, en ce qui concerne le niveau de granularité que nous traiterons de suite, les caractéristiques et le niveau de connaissances de la L2 des élèves dominent probablement l'influence des structures linguistiques.

5.1.1.1. Niveau de granularité

Niveau de granularité est un terme que Stutterheim & Nüse (2003 : 855-856) utilisent pour référer à la complexité ou simplicité du discours, à savoir au nombre de détails mentionnés (voir § 2.2.1 de notre étude). Nous avons choisi d'étudier le niveau de granularité dans notre partie d'analyse, parce qu'il peut nous aider à révéler des

connaissances générales du français chez les élèves. Comme nous l'avons constaté plus haut, les caractéristiques des élèves influencent également le niveau de granularité, mais nous supposons que le niveau de connaissances de la langue joue un rôle au moins aussi grand que les caractéristiques ou les facteurs culturels. Dans ce qui suit, nous présenterons quelques exemples de narrations afin de justifier notre affirmation.

Dans la sixième scène de notre vidéo, il y a une dame assise à une table. Il y a un verre d'eau devant elle sur la table, et la dame le prend et boit. Elle continue à boire et repose le verre vide sur la table. Voici les narrations des élèves de l'école Aleksanteri :

1. la fille boire de l'eau
2. quelqu'un boit de l'eau
3. il y a un femme qui boit...dans un verre
4. il y a un homme qui boire, hum, de l'eau
5. une femme, euh, prend un verre d'eau, et le boit. elle le pose sur la table

L'action est condensée en une proposition par tous les élèves sauf l'élève qui est moitié française et parle le français plus couramment que les autres membres de ce groupe. Ci-dessous il y a les citations des narrations des élèves de l'école Jules Verne :

6. une dame prend son verre, elle boit. elle... boit presque tout son verre, et elle a tout bu
7. il y a une femme qui boit... et qui repose le verre
8. euh, une personne qui boit
9. euh, une femme elle boit de l'eau... elle met son #l'eau là
10. c'est quelqu/ c'est une femme qui est en train de boire

Les deux premiers exemples ci-dessus sont des narrations des élèves que nous considérons comme presque natifs. Ces élèves expliquent l'action avec plus de précision et, par conséquent, le niveau de granularité est élevé. C'est le cas également de l'exemple 9 (l'élève finno-russe). Les élèves turco-egyptienne et franco-cubaine (exemples 8 et 10) décrivent l'événement brièvement, comme le font également les finnophones.

La granularité des discours dépend incontestablement de la nature et de la durée des scènes en question, et les scènes les plus brèves sont naturellement décrites plus brièvement que celles où il s'agit d'une succession d'événements. Pourtant, les séries d'événements sont souvent décrites comme une seule action, comme nous allons le voir dans l'exemple suivant concernant la 14^{ème} scène de la vidéo, où une femme est en train de quitter son bureau. Voici notre description détaillée de la scène : la femme est dans

sa chambre ou dans son bureau et marche vers la porte. Elle porte un manteau et elle a un paquet de Lego dans la main. Elle regarde derrière elle, éteint la lumière et ferme la porte. On voit maintenant qu'elle a aussi trois autres sacs. Elle pose le paquet de Lego par terre ainsi que l'autre sac qu'elle portait à la main et cherche la clé pour fermer la porte. Sur la porte, il y a une grande lettre F. A droite, on voit une statue ou un objet d'art. Elle reprend les sacs qu'elle avait posés par terre et marche vers les escaliers. Voici les explications des élèves finnophones :

11. euh, il... va sortir de sa travail
12. il y a quelqu'un qui a acheté des.. dublos. elle va peut-être amener les dublos à quelqu'un. et elle part
13. il y a #un femme qui... qui... qui ferme un porte... et qui part
14. il y a un homme qui allume le... lumière, et après, il... parti(t?)
15. euh, une femme, euh.. des lego... elle part... elle pose les lego par terre et elle ferme la porte à clé... et elle part

Il y a des différences dans la longueur des narrations entre les élèves de l'école Aleksanteri, mais en général elles sont toutes assez courtes, surtout si on les compare aux narrations de certains élèves de l'Ecole Jules Verne :

16. il y a une femme toute habillée avec une/ un paquet de lego dans la main, elle éteint la lumière, elle ferme la porte, sur la porte il y a un ##F. elle pose son, son sac et le truc de lego, elle ferme la porte à clé. et elle les reprend. et elle continue à marcher, elle tourne, et elle va descendre les escaliers
17. une femme qui a, qui a ach/ avec une boîte, qui sort de chez elle, et qui ferme sa m/ sa maison, sa porte, son appartement, et qui part par les escaliers
18. euh, c'est une, une personne qui est en train de partir
19. euh, une dame elle... elle éteint la lumière, et s'en va de... de s/... du travail
20. euh, là, c'est quelqu'un qui rentre avec une boîte de jouet, de lego. et elle ferme la porte. et...

D'après les exemples ci-dessus, les discours sont plus longs chez les élèves dont les connaissances sont d'un plus haut niveau (exemples 16 et 17). En ce qui concerne les trois derniers exemples ci-dessus, la longueur ne diffère pas tellement de celle des discours des élèves finnophones. Prenons encore un exemple concernant la granularité des narrations. Dans la deuxième scène de la vidéo, un homme est couché avec les yeux fermés sur un lit, dans un lieu qui ressemble à un hôpital où à un autre établissement. Après, il se réveille, il regarde sa montre en haussant ses sourcils, il se lève et s'assoit sur le lit. Voici les discours des élèves de l'école Aleksanteri :

21. hum, là... de, un, euh, garçon qui a euh...
22. il y a quelqu'un qui dort... et qui se réveille. et il voit que c'est, euh déjà... de l'heure... je ne sais pas quelle heure mais...

- 23. il y a un homme qui dort. et il réveille
- 24. il y a un ho/ homme qui dort et regarde, euh sa... son... montre. et il réveille
- 25. un homme est couché sur quelque chose, et il regarde sa montre, et il se lève

Ensuite, les discours construits par les élèves de l'école Jules Verne :

- 26. un homme dort... il se réveille, et regarde l'heure, ouf !
- 27. il y a un monsieur qui dort... et il se réveille et regarde l'heure. il s'assoit
- 28. euh, c'est quelqu'un qui est en retard
- 29. un homme qui dort... il regarde l'heure, après il se lève... il s'assoit
- 30. et là, quelqu'un qui vient de se réveiller

Dans les narrations de la scène en question, les différences entre les deux groupes ne sont pas tellement grandes. C'est la conséquence de la nature de la scène qui était plus simple et plus courte que notre exemple précédent. Ici, nous remarquons déjà que l'élève que nous citons ici dans l'exemple 28 a une tendance à condenser les événements en une seule phrase, mais nous le traiterons plus dans le chapitre suivant (§ 5.1.1.2).

En ce qui concerne le niveau de granularité des narrations, nous pouvons constater que les élèves qui parlent le mieux le français expliquent les événements plus en détail, et qu'en général, les narrations des élèves de l'Ecole Jules Verne sont plus complexes que celles des élèves de l'école Aleksanteri. Beaucoup d'élèves finnophones ont des difficultés à exprimer ce qu'ils veulent, et certains élèves n'arrivent pas à s'exprimer sans difficultés même dans les phrases les moins complexes. Quelques enfants prennent plus de risques que les autres pour dire ce qu'ils veulent même si cela entraîne des fautes. Nous pouvons déjà voir qu'il y a de notables différences entre les deux groupes d'élèves. Dans le chapitre suivant, nous étudierons des structures utilisées afin de voir si celles-ci nous révèlent quelque chose.

5.1.1.2. Structures utilisées dans les discours

Les élèves utilisent différents moyens pour construire leurs narrations et dans ce qui suit, nous étudierons les manifestations de ces moyens. La conformité des origines linguistiques et des discours des élèves finnophones nous permet de les traiter conjointement. Au contraire, nous découvrons plus de différences concernant la structuration de la langue chez les élèves de l'école Jules Verne, et comme les élèves

ont différentes origines linguistiques, nous étudierons les structures utilisées par notre groupe de référence séparément. Nous commencerons cette partie de l'analyse par une représentation des *présentatifs* utilisés par les élèves.

Présentatifs

D'après Riegel *et al.* (2002 : 453), « les *présentatifs* servent à présenter un groupe nominal ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément. L'ensemble *présentatif* + GN [groupe nominal] forme une phrase irréductible au modèle canonique. Cette structure est fréquemment employée à l'oral, car elle sert à désigner un référent dans la situation d'énonciation [...] ». Riegel représente quatre structures à présentatif utilisées aujourd'hui : *Voici / Voilà / Il y a / C'est*. Dans ces présentatifs, deux sont fréquemment utilisés dans les narrations des élèves de nos écoles cible : *Il y a* et *C'est*.

La plupart des élèves de l'école Aleksanteri utilisent la locution verbale impersonnelle *il y a* au début de leurs narrations. S'il y a plusieurs propositions dans une phrase ou plusieurs phrases dans la narration des événements d'une seule scène, la construction personnelle est utilisée dans les subordonnées et dans les phrases suivantes. Voici quelques citations des expressions typiques chez les élèves finnophones :

31. il y a quelqu'un qui écrit, et après, quelqu'un vient
32. il y a un train qui vient
33. il y a deux dames qui marchent

Pourtant, l'élève à moitié Française de l'école Aleksanteri n'utilise la locution impersonnelle *il y a* qu'une seule fois ; au lieu de cela, elle utilise des constructions personnelles :

34. euh, un train arrive
35. euh, deux femmes marchent sur une route
36. un mouton mange des plantes

Les raisons pour lesquelles l'élève à moitié française a choisi d'utiliser des constructions personnelles est une question irrésolue parce que les élèves presque natifs de l'Ecole Jules Verne utilisent également la construction verbale impersonnelle *il y a* aux débuts des narrations, comme les exemples suivants nous le démontrent. Les élèves

de notre école de référence utilisent également des constructions personnelles dans les subordonnées et dans les phrases qui suivent la première phrase de la narration.

37. il y a une dame qui cherche quelque chose dans la corbeille de papier. elle ne trouve pas, hop ! elle vide tout
38. il y a des gens qui jettent des, des papiers de carton dans un boîte
39. il y a un monsieur qui joue au billard, et derrière lui il y a un homme qui donne de la bière

L'élève finno-russe de l'école Jules Verne n'utilise pas la construction verbale *il y a* mais commence ses narrations par le sujet de la proposition, généralement par un nom, mais quelquefois également par les descriptions de l'endroit où l'action a lieu. Ainsi, son cas diffère des narrations des élèves finnophones de l'Ecole Aleksanteri et des élèves presque natifs de l'Ecole Jules Verne.

40. on voit un homme qui donne son livre à une femme et elle la lit
41. une dame descend les escaliers et ouvre une porte
42. dans la forêt, un homme, euh...

L'élève qui parle l'arabe dialectal comme langue maternelle n'utilise pas non plus la construction verbale impersonnelle *il y a*, mais commence ses narrations par le présentatif (*là*) *c'est* (exemples 43 et 44). C'est également le cas de l'élève franco-cubaine (exemples 45 et 46) :

43. euh, c'est quelqu'un qui est en retard
44. euh, c'est un garçon qui est en train de sauter sur le canapé
45. euh, là, c'est quelqu'un qui fouille dans les poubelles, pour chercher quelque chose
46. c'est quelqu'un qui est en train de... de signer je crois

Nous pouvons constater que les élèves finnophones de l'école Aleksanteri utilisent généralement les mêmes constructions. C'est le cas également de deux élèves presque natifs en langue française de l'Ecole Jules Verne. Pourtant, nous ne savons pas s'il s'agit de l'influence de la L1, car le présentatif *il y a* n'a pas de correspondant direct en finnois. En finnois, on peut dire par exemple « *siinä on* », qui est peut-être la traduction la plus exacte, mais nous ne savons pas si ce sont les principes structuraux de la L1 ou la L2 des élèves qui ont déterminé l'utilisation du présentatif. Ensuite, nous étudierons l'utilisation de la périphrase *être en train de*.

La périphrase être en train de

Selon Carroll et Lambert (2003 : 267-268), dans les langues comme l'anglais, l'espagnol et l'arabe, l'aspect progressif est grammaticalisé dans le verbe et est ainsi plus fréquemment utilisé que dans les langues où le progressif qui correspond à la forme progressive habituelle en anglais (*to be + V-ing*) est lexicalisé, comme en allemand. Cela est bien visible dans les discours de deux élèves dont l'un a comme L1 l'arabe dialectal et l'autre l'espagnol. Ces élèves sont les seules à utiliser la périphrase française *être en train de* et l'utilisent parfois aussi dans des contextes où elle n'est pas tout à fait convenable :

- 47. là c'est une personne qui est en train de jeter des choses
- 48. c'est une personne qui est en train de déménager
- 49. là c'est quelqu'un qui est en train de mettre un gâteau au four
- 50. là c'est un verre qui est en train de tomber... qui est tombé déjà

En français, la périphrase *être en train de* est grammaticalisée mais « à la différence de l'anglais, elle ne dispose pas de morphologie flexionnelle exprimant l'aspect progressif » (Do-Hurinville 2007 : 34). Par conséquent, elle n'est pas aussi fréquemment utilisée en français que par exemple en anglais. Les deux premiers exemples ci-dessus (47 et 48) sont des citations des narrations de l'élève turco-egyptienne et les exemples 49 et 50 de l'élève franco-cubaine. En ce qui concerne l'utilisation de la périphrase *être en train de*, nous pouvons constater que selon toute probabilité, l'influence de la L1 a provoqué l'utilisation de la périphrase chez les deux élèves de l'école Jules Verne. Dans le chapitre suivant, nous étudierons des périphrases d'un autre type.

5.1.1.3. Périphrases

Quand les élèves ne possèdent pas les moyens de dire ce qu'ils veulent, ils peuvent utiliser des périphrases afin d'arriver à exprimer à peu près ce qu'ils auraient voulu au premier lieu en changeant un peu le sens ou en réduisant le message. Dans l'exemple suivant, nous étudierons les explications de deux scènes en particulier. Dans la 21^{ème} scène de la vidéo, un homme coupe un arbre avec une tronçonneuse dans une forêt, et l'arbre tombe. Voici les narrations des élèves de l'école Aleksanteri :

51. euh, il a fait tomber le.. arbre
52. il y a un homme qui fait tomber le.. arbre
53. hum, un homme fait tomber un arbre
54. il y a un monsieur qui fait tomber... un arbre
55. un homme scie un arbre

Tous les élèves de l'école Aleksanteri ont utilisé la périphrase *faire tomber un arbre / l'arbre* sauf l'élève à moitié française. Cela est dû soit au fait que les mots *scier* ou bien *couper* ne sont pas connus par les élèves, soit à l'habitude de dire en finnois *faire tomber un arbre* (fin. *kaataa puu*), locution qui nous semble très typique en finnois. Regardons comment l'événement a été exprimé par les élèves de l'école Jules Verne :

56. il y a quelqu'un qui coupe un arbre avec un tronçonneuse et hop là il tombe. spom !
57. il y a un homme qui coupe un, un arbre avec une... une...
58. euh, c'est quelqu'un qui, qui coupe les arbres
59. dans la forêt, un homme, euh...
60. là, c'est un jardinier... ah, non c'est un, c'est quelqu'un qui coupe les arbres, c'est... hum...

Aucun des élèves de l'école Jules Verne n'a utilisé la locution *faire tomber l'arbre*, mais chacun d'entre eux, excepté l'élève finno-russe (l'exemple 59), utilise le verbe *couper*. La locution utilisée par les finnophones *faire tomber un arbre* n'est pas grammaticalement incorrecte, mais dire *scier* ou *couper un arbre* serait plus correct. Par conséquent, l'influence de la L1 est pertinente dans la structuration de la L2 chez les élèves finnophones au moins quand les formes correctes ne sont pas connues en français. Prenons un autre exemple du même genre, celui concernant la 38^{ème} scène de la vidéo, où une femme traite une vache. Voici d'abord les narrations des élèves de l'école Aleksanteri :

61. hum, il...
62. il y a quelqu'un qui prend du lait... de euh.. de vache
63. hum, un femme qui prend de, hum, du lait d'un mou/ d'une vache
64. il y a un dame qui fait du lait
65. euh, quelqu'un prend du lait de vache

La plupart des élèves finnophones utilisent la périphrase *prendre du lait de (la) vache*. La locution est erronée dans le sens où aucun francophone ne l'utiliserait, et le verbe *traire* serait l'expression juste – d'ailleurs, il est utilisé par les élèves presque natifs de l'Ecole Jules Verne :

66. il y a un homme qui traite une vache, elle tire
67. il y a une vieille dame qui traite une vache dehors

68. euh, c'est une dame qui est en train de, de sortir du lait de la vache
 69. euh, une femme prend du lait
 70. ça, c'est... hum, quelqu'un qui est en train de... #trouer une vache

Deux élèves de notre école de référence utilisent également les expressions *sortir du lait de la vache* et *prendre du lait* (exemples 68 et 69). L'élève qui a utilisé l'expression *prendre du lait* est celle qui est à moitié finlandaise. Cela peut être la conséquence du fait qu'en finnois on ne dirait probablement pas *sortir* (fin. *laskea, ottaa ulos*) dans ce contexte, mais comme le mot *traire* (fin. *lypsää*) n'est pas connu, le mot *prendre* (fin. *ottaa*) paraît peut-être plus adéquat aux finnophones.

Nous avons trouvé des signes de l'utilisation de structures semblables au sein du groupe d'élèves finnophones qui, pourtant, diffèrent des structures utilisées par les élèves de Jules Verne. Par conséquent, nous pouvons déjà constater que l'influence de la L1, à savoir du finnois, est bien visible dans la structuration de la langue française chez les élèves finnophones. L'influence de la langue maternelle se manifeste particulièrement lorsque l'apprenant ne connaît pas le terme ou l'expression exacte en langue cible. Ensuite, nous continuerons notre analyse par l'étude des éléments choisis pour la représentation.

5.1.2. Eléments choisis pour la représentation

Dans ce chapitre, nous chercherons à observer si les élèves de différentes origines linguistiques portent leur attention sur différentes choses et différents événements dans les séquences filmées. A Heidelberg, on a trouvé des différences en ce qui concerne la sélection des éléments que les apprenants représentent dans leurs discours. A titre d'exemple, selon une analyse des narrations des séquences filmées, les locuteurs germanophones ont tendance à mentionner le point final de l'événement même s'il n'est pas achevé sur la scène, tandis que les locuteurs anglophones verbalisent en règle générale seulement ce qui est vraiment visible dans la scène (cf. § 2.2.2 de notre travail) (Stutterheim et Nüse 2003 : 864). Il faut rappeler qu'en raison des limites de ce mémoire de maîtrise, nous n'avons pas réalisé une étude avec les locuteurs natifs des langues finnoise et française pour connaître leurs tendances à structurer le discours.

Toutefois, nous chercherons à voir si nos deux groupes d'informateurs choisissent différents éléments pour la représentation.

5.1.2.1. Prise en considération de l'arrière-plan

D'abord, nous étudierons les narrations des élèves en ce qui concerne les éléments représentés dans les scènes en dehors de l'événement principal, à savoir l'arrière-plan et les actions qui se trouvent en arrière-plan. Comme nous l'avons déjà constaté plus haut, les locuteurs de différentes langues choisissent différents éléments pour la représentation linguistique. Dans le chapitre 5.1.1.1, nous avons étudié la question de savoir si les élèves finnophones décodent autant d'événements que les élèves de l'école Jules Verne, et ce qui nous intéresse dans ce chapitre est de voir si les élèves décodent les mêmes événements et s'ils prêtent attention à l'arrière-plan ou non. Nous rappelons ici que les indications concernant cette tâche étaient d'expliquer *ce qui se passe* dans chaque scène : ainsi, la description de l'arrière-plan n'était pas demandée dans les instructions.

Nous représenterons quelques scènes dans les narrations desquelles nous avons trouvé des différences. Prenons comme exemple la première scène de la vidéo : une femme est assise à un bureau dans une bibliothèque et un homme arrive et lui apporte un livre. L'homme part et la femme ouvre le livre. Seul un élève mentionne le lieu où l'action se trouve et c'est un élève finnophone :

71. hum, il y a un homme qui donne un livre à femme... dans un bibliothèque

Dans notre corpus, il y a des narrations de quelques scènes qui représentent plusieurs actions simultanément, comme la 7^{ème} scène où deux femmes sont en train d'accrocher un tableau au mur et au premier plan une fille est assise à une table et découpe un papier. Voici les narrations des élèves de l'école Aleksanteri :

72. hum, les... filles mettre(nt?) un tableau

73. il y a quelqu'un qui met des, euh, tableau, et... je ne sais pas, et quelqu'un qui juste est assise et regarde quelque chose

74. les femmes, euh, mettent un tableau au mur

75. il y a deux hommes qui, euh... mettre(nt?) un... tableau, euh, sur le...

76. euh, deux femmes lèvent un tableau, et le mettent sur le mur, et une autre femme regarde, euh, un papier... enfin, découpe un papier

Deux élèves mentionnent la fille qui est assise au premier plan. Regardons ensuite les narrations des élèves de l'école Jules Verne:

77. il y en a qui montent une peinture, ils disent: ça va être comme ça, joli
78. il y a deux, il y a une fille assise et deux gens qui mettent un tableau dans le mur.
deux femmes qui mettent...
79. là, ce sont de/ deux personnes qui sont en train de accrocher un tableau
80. euh, euh, deux femmes mettent une peinture dans...
81. là c'est trois personnes, une fille assise et deux autres qui en train de mettre un tableau

Quatre élèves sur dix mentionnent la fille assise au premier plan. Pourtant, ces différences dans la prise en considération des événements et de l'arrière-plan ne démontrent pas de régularités qui renverraient aux différences linguistiques. Ainsi, il nous semble que les choix que les élèves font concernant la représentation de certains événements sont déterminés plutôt par leur caractère et leurs connaissances de la L2. Les narrations du reste des scènes ne nous démontrent pas non plus de régularités de ces deux groupes d'informateurs. Les élèves portent leur attention toujours plus ou moins sur les mêmes événements et objets. Par conséquent, nous ne pouvons pas tirer de conclusions sur le choix des événements et des objets représentés par les élèves. Dans le chapitre suivant nous étudierons le point final des événements.

5.1.2.2. Point final

Dans cette partie, nous étudierons de possibles différences en ce qui concerne les points finaux des événements mentionnés ou non dans les discours des élèves. Le but de l'action n'est pas apparent dans toutes les séquences filmées. Quelques actions n'ont pas de but (par exemple dans la 18^{ème} séquence où un garçon saute sur un canapé) ; parfois le but est à prévoir mais l'action n'est pas réalisée dans la scène (par exemple dans la 17^{ème} séquence où deux religieuses marchent sur une route vers une maison) ; et dans le reste des séquences filmées, le point final de l'action est atteint (par exemple dans la 32^{ème} séquence où un garçon saute d'une commode sur un matelas).

Dans notre corpus, le point final est généralement mentionné par les élèves quand il forme une partie essentielle de l'action. Pourtant, ce n'est pas le cas de toutes les séquences filmées ni de tous les élèves. Prenons comme exemples la 32^{ème} scène où le point final de l'action est atteint : un petit garçon marche à quatre pattes sur une

commode et ensuite, il saute sur le matelas posé par terre devant la commode. Voici les narrations des élèves de l'école Aleksanteri :

82. hum, le garçon a sauté
83. il y a un petit garçon qui marche sur le... euh...
84. un enfant qui saute d'un ##
85. il y a un petit garçon qui saute dans un lit
86. euh, un enfant crampe sur un, euh...

Le point final, qui est ici le matelas, n'est mentionné que dans une narration sur cinq. Regardons ensuite les narrations des élèves de l'école Jules Verne :

87. il y a un petit garçon qui est sur la commode, et.. ouille ! il saute sur le matelas
88. il y a un enfant sur un meuble, et qui sauté sur son matelas
89. euh, c'est un garçon qui fait des bêtises
90. un enfant, euh... saute... dans son lit
91. ça c'est un bébé... ou une petite fille... qui est en train de sauter sur son lit et en train de marcher sur une table... sur un bureau je crois

Nous voyons que quatre élèves sur cinq de l'école Jules Verne mentionnent le point final de l'action. L'élève qui ne le mentionne pas est l'élève turco-egyptienne qui a tendance à condenser les séries d'événements en un seul événement. Tout de même, selon cet exemple, nous ne pouvons pas constater que les finnophones n'accordent pas tellement d'importance aux points finaux des actions, parce que l'omission du point final est probablement due à l'insuffisance de connaissances en français. Par conséquent, nous passerons à l'étude des narrations dans les scènes où le point final n'est pas atteint mais à prévoir.

Dans la 17^{ème} séquence filmée, deux religieuses marchent sur une route vers une maison qui se trouve au bout de la route. Voici les narrations des élèves de l'école Aleksanteri :

92. ils marchent
93. il y a deux, deux... deux filles qui parlent/partent(?)
94. euh, il y a deux femmes qui marchent dans la route
95. il y a deux dames qui marchent
96. euh, deux femmes marchent sur une route

Aucun des élèves n'a mentionné la maison vers laquelle les femmes se dirigent. Regardons ensuite les narrations des élèves de l'école Jules Verne :

97. il y a, il y a deux... arabes... femmes arabes qui marchent, elles discutent
98. il y a deux femmes... dehors... devant une maison, qui discutent
99. là ce sont #deux #filles... #qui sont en train de marcher

100. euh, deux dames, euh...

101. là, c'est deux femmes qui est en train de marcher sur #un #parc

Seul un élève mentionne la maison au bout de la route, mais même cet élève n'y fait pas allusion comme but de l'action de *marcher* mais comme faisant partie à l'arrière-plan. En ce qui concerne les scènes où le but de l'action est à prévoir, cela semble dépendre également de la probabilité d'arriver au but ou de la distance du but probable s'il est mentionné ou non. Pour démontrer cela, prenons encore un exemple, celui de la scène où une dame quitte son bureau. Nous avons présenté la scène plus haut dans le chapitre 5.1.1.1 : quand la dame a quitté son bureau, elle se dirige vers les escaliers, mais la scène se coupe avant que la dame ne commence à descendre les escaliers. Les escaliers sont tout de même mentionnés par deux élèves à moitié français de l'école Jules Verne.

En ce qui concerne les éléments choisis pour la représentation, nous n'avons pas trouvé de régularités au sein de nos deux groupes d'informateurs. Les connaissances du français des élèves (essentiellement des élèves finnophones de l'école Aleksanteri) ne sont pas d'un niveau suffisamment élevé pour que nous puissions étudier le cas de la prise en compte du point final avec certitude.

5.1.3. Perspective

Pour produire un discours cohérent, le locuteur doit décider comment lier la substance à la structure temporelle et comment lier les événements l'un à l'autre. La production du discours exige un cadre référentiel concernant le temps, l'espace et la personne ; c'est la perspective choisie qui détermine comment ceux-ci seront représentés (cf. § 2.2.1).

En ce qui concerne les événements des séquences filmées, il existe deux options pour les représenter linguistiquement : les événements sont racontés soit du point de vue de l'observateur, soit de celui du protagoniste de la séquence filmée. Si le point de vue du protagoniste est choisi, les événements qui ne touchent pas directement le protagoniste ne sont pas rapportés. Les locuteurs qui choisissent le point de vue du protagoniste lient souvent les événements les uns aux autres en utilisant des adverbes comme *après*, *ensuite* et *puis*. Quant aux locuteurs qui racontent les événements du point de vue de l'observateur extérieur, l'adverbe *maintenant* est utilisé pour lier les événements au temps réel de la situation d'énonciation. Selon les études faites à l'Université de

Heidelberg, les germanophones choisissent souvent le point de vue du protagoniste ainsi utilisant les adverbes *après*, *puis* etc. Ils cherchent le point final pour les actions, tandis que les anglophones, qui utilisent généralement le progressif (*to be + V-ing*), qui n'exige pas de point final mais permet de lier les événements observés à la situation d'énonciation, choisissent le point de vue de l'observateur extérieur et préfèrent l'utilisation de l'adverbe *maintenant*. (Stutterheim et Nüse 2003 : 867-868.)

Les élèves finnophones de notre école cible utilisent plutôt l'adverbe *après*, mais nous avons trouvé également des cas où l'adverbe *maintenant* était utilisé :

- 102. hum, ils parlent... et boivent/boit(?) quelque chose. et **après** le, hum... verre a tombé
- 103. il y a quelqu'un qui v/ vient et donne un dictionnaire ou quelque chose comme ça. **après** la fille regarde dans la dictionnaire
- 104. euh, il y a quelqu'un qui assis devant l'ordinateur, et prend un livre. euh, euh... je sais pas. il regarde et **après** elle parle dans le téléphone
- 105. il y a quelqu'un qui écrit, et **après**, quelqu'un vient
- 106. il y a quelqu'un qui parle et, et... et... je sais pas, ils parlent, et **maintenant**, c'est tombé le verre
- 107. hum, il y a un femme qui... travaille dans un ordinateur. elle prend un livre et elle lit. #**maintenant** elle répond au téléphone
- 108. il y a... monsieur et un dame qui boire du café et parlent quelque chose. et **après**, euh, le verre tombait/tombé(?)
- 109. il y a un homme qui allume le... lumière, et **après**, il... parti(t?)

Les adverbes qui lient les événements l'un à l'autre (*après*) sont plus fréquemment utilisés que l'adverbe *maintenant*. Par conséquent, les élèves ont probablement choisi le point de vue du protagoniste. Voici les exemples concernant les adverbes utilisés par les élèves de notre école de référence :

- 110. il y a un homme qui se lève. il va prendre le vin, et derrière il y a une femme qui fait à manger. il donne un verre à/ au monsieur. il lui serve du vin rouge. **après** il rebouche la bouteille, et l'homme il boit.
- 111. il y en a, il y en a, il y en a un qui joue au billard, et **puis** il a tire
- 112. un homme qui dort... il regarde l'heure, **après** il se lève... il s'assoit
- 113. euh, euh, une femme elle écrit, et **après** euh, une autre femme, elle vient
- 114. euh, quelqu'un met des livres dans un paquet... **après** elle s'en va
- 115. une dame et un monsieur se... se dissent quelque chose et boivent quelque chose. ils se discutent. **après** euh...
- 116. euh, une dame elle # dehors, et **après** un monsieur ouvre la fenêtre et elle vient dedans dans la maison. et le... et le monsieur ferme la fenêtre, mais pas...
- 117. que/ là, c'est un... un mec qui est en train, euh, de chercher quelque chose sur l'ordinateur... et... **maintenant** il est en train de lire... et téléphoner, téléphoner

Les adverbes *après* et *puis* sont utilisés par les élèves franco-danois et finno-russe qui ont ainsi choisi le point de vue du protagoniste. Par contre, le point de vue extérieur est choisi par l'élève franco-cubaine (l'exemple 117). Cette élève utilise également la périphrase progressive *être en train de* et comme les études de Heidelberg l'ont démontré, l'utilisation du temps progressif amène les locuteurs à lier le temps des événements à la situation d'énonciation. Les deux langues finnoise et française favorisent probablement la perspective intérieure, à savoir le point de vue du protagoniste, et nos observations confirment l'affirmation faite d'après les études réalisées à l'Université de Heidelberg.

L'analyse de cette première partie nous a montré que les élèves de notre école cible ne parlent pas le français très couramment, même s'ils sont exposés à cette langue depuis leur plus jeune âge. Sur ce point, nous ne savons pas si l'immersion linguistique a pu offrir à notre groupe d'informateurs un niveau de français plus élevé. Afin d'avoir une idée plus complète de la compétence des élèves, nous effectuerons une analyse qualitative des fautes dans le chapitre suivant.

5.2. Analyse qualitative des fautes

Même si la méthode d'immersion linguistique ne met pas autant l'accent sur les formes grammaticalement correctes que sur les compétences communicatives, nous continuerons notre analyse par l'analyse qualitative des fautes afin d'avoir une meilleure idée du niveau de français des élèves de notre école cible. Corder (1981 : 10) rappelle que dans l'utilisation quotidienne de la L1, même les adultes commettent tout le temps des fautes produites à cause des lapsus provoqués par exemple par la fatigue. Ainsi, il n'est pas surprenant que les apprenants de la L2 fassent des erreurs similaires. Par conséquent, nous devons prendre en compte les erreurs dues aux conditions situationnelles, c'est-à-dire les erreurs que Corder appelle *non systématiques*, et celles qui révèlent les incompétences et le niveau de connaissance de la langue en question, à savoir les erreurs *systématiques*.

Notre analyse se porte sur les fautes du point de vue des normes du français contemporain. Nous classerons les fautes commises par les élèves en celles d'article, nom, déterminant possessif, pronom, verbe, préposition, adverbe et lexique. Nous

présenterons brièvement les points grammaticaux où les fautes se manifestent, et les fautes commises par les élèves sont citées dans nos exemples et traitées afin de découvrir les causes de ces fautes. En ce qui concerne les catégories qui n'ont pas généré de fautes, il s'agit soit d'un domaine maîtrisé par les élèves, soit d'un domaine jamais testé, c'est-à-dire que notre matériel employé pour la récolte du corpus ne favorisait pas l'utilisation de certaines formes. De plus, nous avons laissé de côté certains points grammaticaux, car notre corpus qui se limite aux discours oraux ne nous permet pas de les examiner, comme par exemple l'accord du participe passé, qui est naturellement omis dans cette analyse.

Il y a souvent plusieurs fautes de différentes catégories au sein d'une seule phrase, mais nous les traiterons chacune dans le chapitre consacré à ces fautes en particulier. Ainsi, la faute que nous sommes en train de traiter est marquée en caractère gras, et les autres fautes qui apparaissent dans la même proposition sont marquées par un astérisque (*). Les phrases longues sont parfois coupées et les expressions de l'hésitation (*eah, hum*) et les points de suspension (...) qui marquent la pause sont omises afin de rendre les exemples plus lisibles.

5.2.1. Articles

En ce qui concerne les articles de la langue française, Riegel *et al.* (2002 : 154-161) nous en présentent trois : *l'article défini*, *l'article indéfini* et *l'article partitif*. Nous étudierons également *l'absence d'article*. Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord brièvement ces points grammaticaux et étudierons ensuite les fautes commises concernant les articles.

5.2.1.1. Articles défini et indéfini

D'après Riegel *et al.* (2002 : 154) l'article défini (*le, la, l', les*) présuppose l'existence et l'unicité du référent et « il n'y a pas d'autre(s) référent(s) accessible(s) qui vérifie(nt) la description de la réalité désignée par le GN [groupe nominal] ». La référence peut être spécifique, à savoir concerner un ou des individus particuliers, ou générique, c'est-à-dire concerner l'ensemble d'une classe d'individus (*ibid.*). Selon Riegel *et al.* (2002 :

154-155), l'article défini s'emploie aussi pour marquer la valeur générique des noms massifs (p.ex. *le vin / la farine / le courage*).

Riegel *et al.* (2002 : 159-160) divisent les emplois de l'article indéfini (*un, une, des, de, d'*) en deux classes, l'emploi spécifique et l'emploi générique : « En emploi spécifique, l'article indéfini extrait de la classe dénotée par le nom et son expansion un élément particulier qui est uniquement identifié par cette appartenance et qui n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable. » Les emplois génériques de l'article indéfini singulier s'expliquent par le fait que l'élément auquel renvoie le GN introduit par *un* est considéré comme un exemplaire représentatif de toute sa classe.

Dans les discours des élèves de l'école Aleksanteri, l'article défini est souvent utilisé là où l'article indéfini aurait été plus convenable. C'est le cas dans les exemples suivants produits par les élèves finnophones. Les articles en question sont en caractère gras :

- 118. il y a quelqu'un qui met **les** timbres sur les lettres
- 119. il y a quelqu'un qui fait **le** gâteau
- 120. quelqu'un qui met **les** timbres *dans le poste
- 121. il y a un homme qui *mettre **les** papiers dans *un boîte
- 122. il y a un homme qui prend **la** verre de vin

Prenons l'exemple 119 : sur la vidéo il y a quelqu'un qui met un gâteau au four, et l'élève en question réfère au gâteau pour la première fois, en utilisant toutefois l'article défini. Nous avons trouvé des fautes similaires également dans les discours de deux élèves de l'Ecole Jules Verne :

- 123. il y a une femme qui met **les** tampons sur les lettres
- 125. un mouton mange **les** fleurs

Les exemples ci-dessus sont tirés des narrations de l'élève franco-portugais et de l'élève finno-russe, mais la plupart des élèves de l'Ecole Jules Verne utilisent l'article indéfini là où les élèves cités ci-dessus ont utilisé l'article défini. La plupart des fautes d'articles défini et indéfini sont commises par les élèves finnophones, et à cause de l'absence d'articles dans la langue finnoise, les élèves n'accordent probablement pas autant d'importance à ceux-ci qu'aux autres facteurs de la langue et sont ainsi prédisposés à commettre des fautes d'article.

5.2.1.2. Article partitif

Selon Riegel *et al.* (2002 : 161), l'article partitif s'emploie devant le singulier des noms de masse (*du plâtre, de la farine*) et des noms *abstrait*s qui ne renvoient pas à des entités comptables (*du courage, de la lâcheté*). Les formes de l'article partitif sont au masculin *du* et *de l'* selon l'initiale du mot suivant (*du vin, de l'alcool*) et au féminin *de la* et *de l'* (*de la neige / de l'eau*). Dans notre corpus, les articles partitifs sont utilisés dans les narrations de quelques scènes, et l'article partitif était connu par les élèves au moins dans ces locutions courantes (*de l'eau, du vin*). A l'école Aleksanteri, nous avons pourtant trouvé une faute concernant l'article partitif :

126. un mouton qui mange **d'**herbe

Comme le mot *herbe* ne suit pas un prédicatif négatif ni un mot de quantité (*beaucoup de, un kilogramme de etc.*), la forme correcte serait *de l'herbe* qui, par ailleurs, est la forme utilisée par la plupart des élèves.

5.2.1.3. L'absence d'article

Riegel *et al.* (2002 : 164-167) présentent les cas où l'absence de déterminant apparaît (concernant les noms propres, les emplois autonymiques, les coordinations totalisantes et identifiantes, les énoncés abrégés, les apostrophes, les étiquetages, les attributs et les appositions, les constituants de locutions verbales, les compléments de noms et de phrase). Dans notre corpus, il n'y a pas de locutions figées où l'article doit être omis ni d'appositions postposées où l'article doit être omis et où l'élève l'aurait ajouté. Il n'y a que des fautes concernant l'absence d'article là où il était nécessaire d'en mettre un. Dans les exemples suivants, l'absence d'article est indiquée par le tiret bas [_].

- 127. il y a _ boîte qui tombe
- 128. quelqu'un met _ lettre dans le... *postilaatikko
- 129. il y a un homme qui donne un livre à _ femme [...]
- 130. il y a _ monsieur et *un dame qui *boire du café [...]
- 131. il y a un homme qui *ouvrir la porte, euh, à _ dame
- 132. il y a _ petite fille qui lance *la ballon

Les fautes citées ci-dessus sont toutes commises par les élèves de l'école Aleksanteri. Au moins une partie des fautes ci-dessus auraient été évitées à l'écrit, parce que

L'absence d'article peut être due à un lapsus ou à une mauvaise prononciation. Pourtant, les élèves de l'Ecole Jules Verne n'ont pas fait ces fautes même s'il y a des élèves aux différentes origines linguistiques. Nous pouvons en déduire que, comme les articles défini et indéfini n'existent pas en langue finnoise, les finnophones sont plus enclins à omettre l'article.

5.2.2. Noms

Selon Riegel *et al.* (2002 : 167-168), « morphologiquement, le nom est pourvu d'un genre (masculin ou féminin) qui lui est inhérent et varie en nombre (singulier ou pluriel) selon les choix communicatifs du locuteur ». Les fautes concernant les noms et commises par les élèves portent pour la plupart sur le genre des noms communs. Nous avons également trouvé quelques fautes de déclinaison de noms au pluriel. Compte tenu de la nature de la vidéo utilisée pour la récolte du corpus, il n'y a pas de noms propres dans les discours des élèves.

5.2.2.1. Genre

« Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (*le sable*) ou féminin (*la table*) » (Riegel *et al.* 2002 : 172). « Les noms animés constituent une sous-classe où la distinction des genres correspond en règle générale à une distinction de sexe », et les exceptions à cette motivation sont peu nombreuses (*ibid.*). Le genre de certains noms non animés peut être déduit à l'aide de l'étymologie et certains ont le même genre dans différentes langues. Pourtant, cela ne facilite pas la tâche des élèves finnophones car les articles masculin et féminin n'existent pas en finnois. Par conséquent, nous avons trouvé beaucoup de fautes concernant le genre surtout chez les élèves finnophones. Nous ne citons pas tous les cas ci-dessous, parce que certaines fautes se répètent plusieurs fois dans les narrations de certains élèves.

133. euh, il met des chaussures, ou **un** chaussure

134. il va sortir de **sa** travail

135. **le** boîte a tombé

136. la fille regarde dans **la** dictionnaire

137. il y a des livres et quelqu'un met dans **le** boite. [...]

138. il y a un homme qui donne un livre à * femme dans **un** bibliothèque

139. il y a **un** femme qui travaille [...]
140. il y a quelqu'un qui met des livres dans **un** boîte [...]
141. quelqu'un essaie d'écrire dans un papier avec **un** machine #à écrire
142. il y a **un** femme qui ferme **un** porte et qui part.
143. il y a un chien qui va dans **un** maison
144. une femme qui prend du lait d'**un** vache
145. il y a un homme qui regarde **le** poubelle
146. il y a un homme qui *mettre les papiers dans **un** boîte
147. il y a * monsieur et **un** dame [...]
148. il y a un homme qui allume **le** lumière [...]
149. il y a un monsieur, qui met un papier dans **un** boîte de poste
150. il y a **un** boîte qui tombe
151. il y a **un** dame qui *parti/partit(?) *dans **un** maison
152. il y a * petit fille qui lance **la** ballon
153. il y a **un** dame qui fait des exercices
154. il y a **un** dame qui met un gâteau dans un...

Les mots *dame* et *femme* sont souvent utilisés avec l'article indéfini masculin. C'est un problème pour deux élèves en particulier. Cela est probablement la conséquence d'une prononciation paresseuse et nous ne croyons pas que les élèves fassent toutes ces fautes à l'écrit. Ainsi, nous considérons une partie des fautes de genre comme étant non systématiques. Le reste des fautes est dû à l'ignorance du genre qui, n'étant pas programmé dans la conscience linguistique d'un enfant finnophone, reste indifférent. Les noms dont le genre a posé des problèmes sont très communs dans la langue quotidienne et ainsi le genre de mots est mal connu des élèves finnophones, contrairement aux élèves de l'école Jules Verne : nous n'avons trouvé que deux fautes concernant le genre et les deux portent sur un seul mot (*boîte*).

5.2.2.2. Nombre / déclinaison

Les noms comptables sont normalement affectés par la marque du nombre, qui se manifeste à l'écrit par l'addition d'un -s final à moins que les noms ne se terminent par -s, -x ou -z. Riegel *et al.* (2002 : 174) rappellent que sauf en cas de liaison avec le mot suivant, la marque reste graphique et la forme des noms reste ambiguë à l'oral. Pourtant, il y a toujours des exceptions et la forme du nom devient audible en ce qui concerne les mots qui ne suivent pas les règles générales. Selon Riegel *et al.* (*ibid.*), les noms en -ail ont un pluriel régulier (*détails, rails, etc.*) mais les mots comme *bail, corail, émail, travail* et *vitrail* deviennent *baux, coraux, émaux, travaux* et *vitraux*. Le pluriel des

noms mentionnés est audible, et le pluriel du mot *travail* a posé des problèmes à un élève de l'école Aleksanteri :

- 155. là il y a une fille qui fait des **travails**
- 156. il fait des **travails**

La forme correcte du mot *travail* au pluriel est ainsi *travaux*. Les exemples ci-dessus sont les seuls concernant le nombre des noms, et le mot *travail* n'est pas utilisé au pluriel par d'autres élèves : ainsi nous ne savons pas si les autres connaissent le pluriel du mot. L'exemple ci-dessus est tiré de la narration d'une élève finnophone, mais la langue maternelle ne joue pas un rôle dans la production des fautes de ce type.

5.2.3. Déterminant possessif

Le déterminant possessif (*mon, ton, sa, etc.*) est variable en genre, en nombre et en personne. Riegel *et al.* (2002: 157) précisent que les formes dépendent de leur environnement phonétique, du genre et du nombre du nom qu'elles déterminent et de la personne et du nombre du groupe nominal complément représenté. En ce qui concerne l'exemple ci-dessous, l'élève finnophone de l'école Aleksanteri n'a pas décliné le déterminant possessif *son / sa* selon le genre du nom déterminé ni selon l'environnement phonétique :

- 157. il entre *à **sa** ami

La traduction de la phrase en question serait *il entre chez son ami* (ou bien *elle entre chez son ami*, parce que le sujet est une personne féminine). Les formes *mon, ton* et *son* précèdent le nom masculin et féminin au singulier commençant par une voyelle. Comme l'élève a fait une pause plutôt longue entre le déterminant et le nom déterminé, nous pouvons penser qu'au moment où l'élève a prononcé le déterminant, elle n'avait pas encore décidé de ce qu'elle allait dire après. Nous ne savons pas s'il s'agit d'une faute systématique ou non systématique.

5.2.4. Pronoms

En ce qui concerne les pronoms, il n'y a pas beaucoup de fautes dans notre corpus mais nous en avons trouvé quelques unes. Au titre d'exemple, l'un des élèves de notre école cible a utilisé le pronom personnel *il* pour se référer aussi bien aux hommes qu'aux femmes. Nous croyons pourtant que soit il s'agit d'une faute de prononciation, soit le genre qui n'existe pas en finnois n'est pas considéré comme important. Dans ce qui suit, nous étudierons les autres fautes concernant les pronoms, à savoir la morphologie des pronoms personnels et le pronom démonstratif *ce*.

5.2.4.1. Morphologie des pronoms personnels : les formes conjointes

Riegel *et al.* (2002 : 200) expliquent que « les pronoms des trois premières personnes du singulier et de la 3^e personne du pluriel constituent – avec les formes synthétiques du pronom relatif (*qui, que, dont, auquel*) – le seul domaine du français contemporain où subsistent d'authentiques variations casuelles, vestiges de l'ancienne déclinaison pronominale. » Riegel *et al.* (ibid.) distinguent des formes sujets, compléments directs, compléments indirects et compléments prépositionnels, et les répartissent en deux séries : celle des formes conjointes et celle des formes disjointes. L'exemple ci-dessous concerne les formes conjointes qui « sont généralement antéposées au verbe dont elles ne peuvent être séparées que par une autre forme conjointe et [...] par le premier élément de la négation » (ibid.). Riegel *et al.* répartissent ces formes encore en quatre catégories : les formes compléments *me, te, se, nous* et *vous* ; le pronom de la 3^e personne *le, la, les, lui, leur* ; la forme invariable *le* qui représente un groupe verbal, une proposition ou un attribut ; et les pronoms adverbiaux *y* et *en*.

Les exemples ci-dessous concernent le pronom de la 3^e personne, qui présente des formes distinctes pour l'objet direct (*Il le / la / les connaît*) et l'objet indirect (*Il lui / leur parle*) (Riegel *et al.* 2002 : 200). Les formes indirectes *lui* et *leur* représentent synthétiquement des compléments introduits par la préposition *à* : *Il parle à son chat / Il lui parle* (ibid.). Les exemples ci-dessous sont fautifs et pourraient être corrigés de deux façons différentes.

158. [...] l'homme ouvre la porte pour lui et **le** laisse ouvert

159. on voit un homme qui donne son livre à une femme et elle **la** lit

Dans les deux exemples ci-dessus, l'un est tiré des narrations d'un élève finnophone de l'école Aleksanteri et l'autre de l'élève finno-russe de Jules Verne. En ce qui concerne l'exemple 158, la forme du pronom *le* n'est pas correcte car il se réfère à *la porte* et par conséquent la forme correcte serait [...] *et la laisse ouverte*. Soit l'élève ne prête pas attention au genre du mot *porte*, soit il n'est pas encore familier avec la morphologie des pronoms personnels et la substitution des groupes nominaux par des pronoms. L'exemple 159 démontre le même problème.

5.2.5. Verbes

Selon Riegel *et al.* (2002 : 243-244), le verbe peut exprimer une action, un état ou toute autre notion, il se conjugue et a ainsi de nombreuses variations de forme. Dans les chapitres suivants, nous traiterons les points qui ont posé des problèmes aux élèves : la conjugaison des verbes irréguliers et réguliers au présent, l'accord du verbe en nombre, les verbes pronominaux et les auxiliaires.

5.2.5.1. Conjugaison de verbes irréguliers

Les verbes se divisent en trois groupes : les verbes du 1^{er} groupe se terminent par *-er* à l'infinitif (*chanter, marcher*), ceux du 2^{ème} groupe par *-ir* à l'infinitif et *-issant* au participe présent (*finir, réfléchir*), et ceux de 3^{ème} groupe, c'est-à-dire les verbes irréguliers, par *-ir, -oir* et *-re* à l'infinitif et *-ant* au participe présent (*partir, voir, prendre*) (Riegel *et al.* 2002 : 263). Quelques élèves de notre école cible ont des difficultés à conjuguer certains verbes irréguliers. Nous avons transcrit les verbes selon ce que nous avons entendu et déduit la forme écrite possible. Ci-dessous sont cités les cas où les verbes irréguliers sont mal conjugués ou non conjugués.

160. la fille **boire** de l'eau
161. les filles **mettre(nt?)** un tableau
162. [...] elle les [les vêtements] **mettre** [...]
163. il y a un homme qui **boire** de l'eau
164. il y a deux hommes qui **mettre(nt?)** un tableau [...]
165. il y a un homme qui **mettre** les papiers dans [...]
166. il y a un homme qui **mettre** sa chaussure [...]
167. il y a * monsieur et *un dame qui **boire** du café [...]
168. il y a *un dame qui, **faire** quelque chose [...]

169. il y a un homme qui **ouvrir** la porte *à dame
 170. il y a *un dame qui **parti(t?)** dans *un maison
 171. il y a un homme qui allume *le lumière, et après, il **parti(t?)**

Chacune des fautes citées ci-dessus a été produite par les élèves finnophones de l'école Aleksanteri, et les exemples 163-171 sont tirés des narrations d'une seule élève qui a eu beaucoup de difficultés à conjuguer les verbes irréguliers. Par contre, aucune faute n'est trouvée dans les narrations des élèves de l'Ecole Jules Verne. Le problème dans ces exemples est que soit le verbe du 3^{ème} groupe est conjugué selon les modèles de conjugaison des verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe, soit il n'est pas conjugué du tout mais est utilisé à l'infinitif. Comme l'élève qui a commis la plupart des fautes portant sur la conjugaison répète les formes fautives des verbes, elle n'a pas acquis les modèles de conjugaison des verbes irréguliers, pas même ceux des verbes très communs.

5.2.5.2. Temps : imparfait vs. passé composé

Comme nous nous y attendions et puisque les indications étaient d'expliquer au fur et à mesure *ce qui se passe* dans les séquences filmées, le présent a été le temps le plus utilisé dans les narrations des élèves, sauf pour faire référence aux événements rapides ou courts comme celui de la chute d'un verre :

172. un homme parle à une femme, et il boit, et l'homme a fait tomber le, hum, verre

En ce qui concerne l'exemple suivant, le temps utilisé n'est pas évident.

173. il y a *monsieur et *un dame qui *boire du café et après, le verre **tombé/tombait**

Nous ne savons pas si l'élève a voulu dire au présent *le verre tombe*, ou au passé *le verre est tombé*. Si l'élève a voulu dire que le verre tombe, au présent, il s'agit probablement d'une faute de prononciation. Par contre, si l'élève a voulu dire que le verre est tombé, c'est-à-dire au temps passé, il a utilisé le mauvais temps, à savoir l'imparfait, quand il aurait dû utiliser le passé composé. Selon Riegel *et al.* (2002 : 301), le passé composé exprime l'aspect accompli et marque l'antériorité par rapport au présent. Le passé composé correspond le plus souvent à l'imparfait dans la langue finnoise et par conséquent, l'élève a commis une faute provenant le plus probablement de sa langue maternelle.

5.2.5.3. Accord du verbe

Riegel *et al.* (2002 : 345-354) divisent l'accord du verbe en accord en personne et en nombre avec le sujet et accord du participe passé. Nous n'étudierons ici que l'accord en personne et en nombre, parce que l'accord du participe passé n'est pas audible et que notre corpus est composé de discours oraux.

Selon ce qui peut être entendu dans les narrations orales des élèves, l'accord en personne et en nombre semble être bien maîtrisé. Pourtant, un élève de l'école Jules Verne a fait quelques fautes concernant ce phénomène grammatical. Comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre 5.1.1.2, l'élève franco-cubaine a utilisé la locution *là, c'est* au début de la plupart des phrases produites. Par contre, elle n'a pas conjugué le verbe *être* au pluriel même s'il était suivi d'un groupe nominal au pluriel :

174. *là c'est* trois personnes, une fille qui est assise et deux autres [...]

175. *là c'est* deux garçons [...]

176. *là, c'est* deux personnes [...]

177. *là, c'est* deux femmes, qui **est** en train de marcher [...]

178. *là c'est* des oiseaux en train de marcher

Riegel *et al.* (2002 : 455) remarquent que dans l'usage courant, et surtout à l'oral, *c'est* tend à remplacer *ce sont*. Par conséquent, il ne s'agit pas vraiment d'une faute. Par contre, l'exemple numéro 177 est fautif même du point de vue de l'usage oral, parce que le verbe *être* de la subordonnée est utilisé sans le pronom démonstratif *ce* et n'est pourtant pas conjugué.

5.2.5.4. Verbes pronominaux

Les verbes pronominaux sont toujours précédés d'un pronom de la même personne que le sujet (*je* → *me* ; *tu* → *te*, *il/elle* → *se* etc.). Le verbe pronominal *de sens réfléchi* entre en jeu lorsque le sujet fait l'action pour lui-même ou sur lui-même (*Il se lève tous les matins à 6 heures*). La forme pronominale est souvent utilisée lorsque le sujet exerce une action sur une partie de son propre corps (*Il s'est cassé la jambe*). Les verbes pronominaux *de sens réciproque* entrent en jeu lorsque l'action est réciproque (*Brigitte et Guy se téléphonent tous les jours*). Les verbes pronominaux *de sens passif* s'utilisent

pour mettre la phrase à la voix passive (*Ce plat se prépare en cinq minutes*). (Delatour *et al.* 1991 : 32-34.)

D'après Delatour *et al.* (ibid.), il y a aussi des verbes qui n'existent qu'à la forme pronominale (*se souvenir, s'évanouir, se moquer, s'envoler, s'enfuir etc.*) et des verbes qui changent de sens selon s'ils sont utilisés pronominalement ou non (*On a trouvé un portefeuille dans la classe. – Notre chalet se trouve près de Chamonix.*) C'est le cas également des verbes *apercevoir / s'apercevoir ; rendre / se rendre ; mettre / se mettre ; servir / se servir de etc.* Un verbe pronominal de sens réfléchi a posé des problèmes à deux élèves finnophones de notre école cible :

179. il y a un homme qui dort. et **il réveille**.

180. il y a un homme qui dort [...] et **il réveille**.

Ci-dessus, le verbe *réveiller* est utilisé intransitivement et la forme correcte serait *il se réveille*. En finnois, les verbes pronominaux n'existent pas et, par conséquent, les élèves finnophones sont probablement plus enclins à omettre les formes pronominales que par exemple les hispanophones, qui les utilisent d'une façon semblable à celle des francophones.

5.2.5.5. Emploi des auxiliaires *avoir / être* + participe passé

Selon Riegel *et al.* (2002 : 252), la répartition des auxiliaires *être* et *avoir* est relativement fixée : « le verbe *être* précède des verbes perfectifs [...], qui expriment un mouvement ou un changement d'état : *aller, arriver, devenir, entrer, mourir, naître, rester, sortir, tomber, venir* ; il s'emploie également avec les verbes pronominaux et les constructions pronominales [...] : *il s'est lavé*. » En ce qui concerne le verbe *avoir*, il s'emploie avec la plupart des verbes transitifs (*elle a fini ses devoirs*) et intransitifs (*il a bien dormi*) ainsi qu'avec les verbes impersonnels (*il a fallu qu'il pleuve*) ; le verbe *avoir* constitue également sa propre forme composée (*il a eu*) et celle du verbe *être* (*il a été*) (ibid.). D'après Riegel *et al.* (ibid.), certains verbes se construisent avec l'un ou l'autre auxiliaire, selon leur aspect ou leur signification (*apparaître, changer, descendre, grandir, maigrir, passer, etc.*). La plupart de verbes prennent l'auxiliaire *avoir* quand l'accent est mis sur l'action et l'auxiliaire *être* quand l'état résultant prime :

Il est apparu / changé, et quand ces verbes s'emploient transitivement, ils sont construits avec *avoir* : *Il a monté du charbon et descendu les poubelles* (ibid.).

181. [...] et après le verre **a tombé**

182. *le boîte **a tombé**

183. le garçon **a tombé**

184. c'est *un boîte qui **a tombé**

Les exemples 181-183 sont prononcés par une élève de l'école Aleksanteri et l'exemple 184 par l'élève turco-égyptienne de l'école Jules Verne. Ces élèves ont utilisé l'auxiliaire *avoir* au lieu de l'auxiliaire *être* avec le verbe de mouvement *tomber* tandis que les autres élèves ont utilisé l'auxiliaire *être* dans ces cas. Les expressions grammaticalement correctes seraient *le verre est tombé*, *la boîte est tombée*, *le garçon est tombé* et *c'est une boîte qui est tombée*. Il convient de noter que la langue finnoise utilise toujours le même auxiliaire (fin. *olla*) dans les constructions perfectives.

5.2.6. Prépositions

Selon Riegel *et al.* (2002 : 369), les prépositions contribuent à l'établissement de relations sémantiques entre les termes qu'elles relient. Riegel *et al.* (ibid.) expliquent que « les prépositions simples comprennent un grand nombre de formes directement héritées du fonds latin (*à, de, pour, sans, vers, outre, etc.*) ou issues par conversion d'autres catégories : adverbes (*devant, derrière*), adjectifs (*J'ai lu tous ses romans, sauf le dernier – Il a de l'argent plein les poches*), noms (*côté cour, question sentiments*) et surtout participes passés (*vu, excepté, hormis, passé*) et présents (*suivant, durant, moyennant, étant donné*) » Dans ce qui suit, nous traiterons les fautes de prépositions trouvées dans notre corpus.

5.2.6.1. Préposition à

Selon Riegel *et al.* (2002 : 372), « *à* dénote une situation locale ou temporelle : présence dans ou direction vers un lieu (*Il reste au lit – Il va au cinéma*), moment où se déroule l'action (*à midi*) ou mise en perspective temporelle (*(remettre) au lendemain – A un de ces jours !*). » *A* marque également la destination (*un verre à bière, une machine à écrire*) et divers rapports de caractérisation souvent exprimés par des constructions avec

le verbe avoir (*l'homme à l'oreille cassée*). Voici une faute concernant l'article à, commise par une élève finnophone de l'école Aleksanteri :

185. il entre **à** *sa ami

La forme correcte de l'exemple 185 serait *il entre chez son ami*. La préposition à est fautivement utilisée car dans la phrase citée elle ne réfère pas à un lieu mais à une personne.

5.2.6.2. Préposition *de*

Riegel *et al.* (2002 : 372) énumèrent les utilisations de la préposition *de* : « *de* marque l'origine (*les saucisses de Strasbourg*), la matière (*un pâté d'alouettes*), la cause (*Il est mort de la peste*), le rapport d'intériorité du contenant au contenu (*un sac de farine, un verre de bière*), de l'élément à l'ensemble (*plusieurs de mes amis*) et plus généralement de la partie au tout (*le dessus du panier – Je reprendrais / bien (un peu) de ce plat*). » Riegel *et al.* (ibid.) expliquent que aussi la qualité et l'évaluation quantitative sont conçues comme des parties constitutives de l'entité caractérisée (*un homme de poids, une femme de quarante ans*). Nous présenterons un exemple dans lequel la préposition *de* est fautivement remplacée par la préposition *dans* dans la partie suivante.

5.2.6.3. Préposition *dans*

Dans est beaucoup utilisé surtout par l'un des élèves de l'Ecole Aleksanteri et la plupart des exemples des chapitres précédents sont tirés des narrations de cet élève finnophone. Delatour *et al.* (1991 : 171) expliquent que *dans* est utilisé pour faire référence au lieu (*dans le salon, dans le tiroir*) et au temps (*dans sa jeunesse ; il reviendra dans trois jours*). Ainsi, les citations des exemples suivants sont fautives :

- 186. il y a *un dame qui *parti(t?) **dans** *un maison
- 187. il y a *un femme qui travaille **dans** un ordinateur [...]
- 188. quelqu'un qui met les timbres [...] **dans le poste**
- 189. il y a un enfant qui saute **dans** un fauteuil
- 190. il y a un petit garçon qui saute **dans** un lit
- 191. [...] elle parle **dans** le téléphone

Dans la scène dont les événements sont rapportés dans l'exemple 186, une dame quitte la maison et la préposition correcte serait *de* au lieu de *dans*, car *de* marque l'éloignement à partir d'un point d'origine (Riegel *et al.* 2002 : 372). Cet exemple est tiré des narrations d'une élève de l'école Jules Verne, mais les autres sont produits par les élèves finnophones de l'école Aleksanteri. La forme correcte de l'exemple 187 serait *il y a une femme qui travaille avec / sur / à un ordinateur*. En ce qui concerne l'exemple 188, la forme *sur les lettres / enveloppes* serait plus correcte. La préposition spatiale *sur* serait plus convenable aussi dans les exemples 189 et 190. En ce qui concerne l'exemple 191, la forme correcte serait *elle parle au téléphone*.

5.2.6.1. Complément du verbe : *jouer* + préposition *de* / *à*

L'article *de* s'utilise comme complément du verbe *jouer* quand il s'agit de *jouer un instrument* (*Paul joue de la guitare*). Par contre, quand le verbe *jouer* est utilisé dans le sens de *jouer un jeu*, l'article *à* prend la place du complément. Ainsi, les exemples que nous citons ci-dessous, sont fautifs :

- 192. ils jouent **du** ping-pong
- 193. il joue **du**...
- 194. il y a deux hommes qui jouent **de** ping-pong
- 195. il y a quelqu'un qui joue **du** billard dans le bar
- 196. il y a un monsieur qui joue # billard
- 197. deux personnes jouent **du** ping-pong
- 198. il y en a qui jouent * pingpong. [...]
- 199. ce sont deux hommes qui jouent **du** pingpong [...]

Les exemples ci-dessus montrent que les élèves utilisent des méthodes différentes quand ils ne sont pas sûrs de la forme correcte. Ces fautes sont apparues dans les discours des élèves de notre école cible six fois en tout (les exemples 192-197) et deux fois chez les élèves de l'école Jules Verne (les exemples 198 et 199). La forme fautive la plus utilisée est la préposition *de* + article défini. En ce qui concerne les élèves finnophones de l'école Aleksanteri, il peut s'agir de l'influence de la L1 des élèves parce que, même si le finnois utilise différents verbes pour référer à l'action de jouer un instrument (fin. *soittaa*) et de jouer un jeu (fin. *pelata*), le finnois utilise toujours le partitif, marqué en français par la préposition *de*. Ainsi, il s'agit probablement de l'ignorance de la règle d'utilisation de la préposition *à* + article défini avec le verbe *jouer* (*un jeu*), et par conséquent, les élèves finnophones recourent au système de leur langue maternelle.

5.2.6.5. Prépositions *avant* vs. *devant*

D'après *Grammaire du français* de Delatour *et al.* (1991 : 172), *avant* indique la localisation dans le temps (*Les travaux seront terminés avant l'automne*) et *devant* la localisation dans l'espace (*Il y a une pelouse devant la maison*). Un élève de l'école Jules Verne semble avoir confondu ces deux prépositions :

200. là, c'est une fille qui est en train [...] d'écrire sur une machine **avant** l'ordinateur
[...]

L'exemple ci-dessus provient de l'élève hispanophone de l'école Jules Verne et le choix de la préposition *avant* au lieu de *devant* peut être expliquée par l'interférence de sa langue maternelle, à savoir l'espagnol, où toutes les prépositions *delante (de)*, *enfrente (de)*, *frente (a)*, *al frente (de)* et *ante* correspondent à la préposition française *devant*.

5.2.7. Adverbes

Nous avons trouvé une faute concernant les adverbes, qui modifient le sens d'un verbe (*Il travaille beaucoup*), d'un adjectif (*Elle est très jolie*), d'un autre adverbe (*Je vais assez souvent au cinéma*), d'un nom (*J'ai fermé les vitres arrière de la voiture*), et d'une phrase (*Nous sommes allés à la campagne ; heureusement, il a fait beau.*) (Delatour *et al.* 1991 : 180). Même si les adverbes peuvent généralement s'utiliser avec d'autres adverbes, cela ne concerne pas les deux adverbes de quantité *très* et *beaucoup* :

201. il y a **très beaucoup** de livres

L'exemple cité est issu des narrations d'une élève finnophone de l'école Aleksanteri et l'influence de la langue finnoise a causé la construction de cette locution fautive car en finnois il est possible et courant de dire **très beaucoup* (fin. *todella paljon*).

5.2.8. Lexique

Dans cette partie, nous étudierons l'utilisation des mots fautifs ou incohérents sans les classer en catégories grammaticales. Il ne s'agit pas vraiment d'erreurs par rapport à la grammaire française mais plutôt d'incohérences dans le contexte. Aussi bien les élèves

finnophones que les élèves de notre école de référence avaient de difficultés avec les mots. Parfois, les élèves ont utilisé un mauvais mot, qui est pourtant proche du mot correct :

- 202. il met un **poste** dans le...
- 203. quelqu'un met un **poste** dans un **poste**
- 204. il y a un monsieur qui met **un papier** dans une **boîte de poste**

Dans la scène en question, il y a une personne qui met une lettre dans une boîte aux lettres, ou bien une personne poste une lettre. Les exemples ci-dessus proviennent des deux élèves finnophones. Ils ont probablement oublié le mot *lettre* et *boîte aux lettres* et utilisent le mot *poste* au lieu de mots plus cohérents dans ce contexte. L'utilisation du mot *poste* vient ici probablement du finnois, qui utilise le même mot (*fin. posti*) pour se référer au courrier et au service de la poste.

En ce qui concerne les exemples suivants, les élèves ne connaissent pas ou ont oublié les mots corrects et utilisent des mots qui sont proches de ceux qu'ils ont probablement voulu dire spontanément. Nous avons déjà étudié les périphrases dans le chapitre 5.1.1.3 et nous nous concentrons désormais sur les mots seuls. D'abord, nous citons les exemples des élèves de l'école Aleksanteri. Nous avons marqué les mots corrects et cohérents à côté des exemples:

- | | |
|--|---|
| 205. hum, le garçon a tombé | <i>a sauté</i> |
| 206. il y a quelqu'un qui met les timbres sur les lettres | <i>des tampons</i> |
| 207. quelqu'un qui met les timbres *dans le poste | <i>des tampons ; les lettres / les enveloppes</i> |
| 208. il y a un enfant qui saute *dans un fauteuil | <i>un canapé</i> |
| 209. il y a un homme qui allume *le lumière [...] | <i>éteint</i> |
| 210. [...] il met *le porte ouvert | <i>laisse</i> |
| 211. il y a un chien qui va dans une maison | <i>une serre</i> |

Les exemples ci-dessus ont été prononcés par quatre élèves finnophones de l'école Aleksanteri. Voici les exemples des fautes lexicales des élèves de l'école Jules Verne :

- | | |
|---|--------------------------------|
| 212. il y a un homme qui lave le sol dehors [...] | <i>balaie</i> |
| 213. quelqu'un met des livres dans un paquet [...] | <i>une boîte / un carton</i> |
| 214. c'est un #corbeau qui est en train de #voler | <i>un oiseau / une mouette</i> |

Les élèves rencontrant des difficultés ne recourent pas souvent à leur langue maternelle. Nous avons trouvé seulement un exemple où un mot finnois était utilisé. Cela peut être

dû à la situation d'examen où nous avons utilisé seulement le français. Il est également probable que les élèves sont habitués à se débrouiller en français dans la classe et ainsi ne recourent pas à la L1.

215. quelqu'un met une lettre dans le **postilaatikko**

Dans les exemples suivants, les élèves n'ont pas trouvé la forme correcte du mot désiré et en ont inventé d'autres afin de dire à peu près ce qu'ils voulaient en premier lieu. L'exemple 216 provient d'un élève finnophone et les exemples 217 et 218 des élèves de l'école Jules Verne :

216. il y a [...] deux hommes qui jouent au table de tennis	<i>tennis de table</i>
217. il y a deux garçons qui jouent *du mini-tennis	<i>tennis de table</i>
218. une femme qui sourligne les phrases d'un livre	<i>souligne/barre</i>

Le pronom *quelque chose* est souvent utilisé par les élèves comme stratégie pour remplacer les mots qu'ils ne connaissent ou dont ils ne se souviennent pas. Les exemples ci-dessous ont été prononcés par les élèves de l'école Aleksanteri. On peut exclure le dernier (l'exemple 222) qui est tiré des narrations de l'élève finno-russe de notre école de référence.

219. il y a **quelque chose de vélo**, qui...
220. une femme met un papier dans **quelque chose** [...]
221. un chien est entré dans **quelque chose**
222. une dame, elle **fait quelque chose** avec les lettres

Le mot familier *un truc* pour remplacer des mots corrects apparaît dans les discours des élèves dont le niveau de français est élevé et qui ont tous un parent francophone. Comme notre corpus est composé de discours oraux, c'est tout à fait naturel.

223. quelqu'un met des papiers dans un **truc** en bois
224. un oiseau a volé sur un **truc** en bois
225. [...] elle pose son sac et le **truc** de lego, elle ferme la porte à clé [...]
226. là, c'est quelqu'un qui est en train de mettre ses bottes noires et en train de # le **truc**

Le mot *truc* est utilisé non pas seulement pour remplacer un mot non connu mais pour référer à un objet qui n'est pas familier ou identifiable et dont même les natifs ne trouvent pas nécessairement le nom tout de suite.

Pour en finir avec le lexique, nous pouvons constater que l'insuffisance des connaissances lexicales est le plus souvent illustrée par des pauses dans le discours, par des mots erronés ou incohérents, ou par le pronom *quelque chose*. Parfois, si le mot correct n'est pas connu, les élèves se contentent d'en dire moins. En général, les élèves de l'école Jules Verne font moins de fautes que les élèves finnophones et leur vocabulaire est plus riche. Dans le chapitre suivant, nous étudierons les résultats obtenus grâce à notre analyse.

5.3. Résultats obtenus par l'analyse

Dans les chapitres précédents, nous avons étudié la relation entre le matériel visuel et le discours et réalisé une analyse qualitative des fautes commises par les élèves de nos écoles cible et de référence. Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre analyse en les adaptant aux théories exposées dans les chapitres 2 et 3 et à nos hypothèses concernant l'apprentissage et l'acquisition de la langue seconde dans les écoles d'immersion. Nous diviserons cette partie sur les résultats de l'analyse en deux chapitres : dans le chapitre 5.3.1, nous traiterons les résultats portant sur l'influence de la L1 dans l'organisation de l'information visuelle en discours en L2 ; et dans le chapitre 5.3.2 nous évaluerons le niveau de connaissances en français des élèves finnophones en les comparant à celles des élèves de notre école de référence. Nous finirons ce dernier chapitre par une évaluation de la méthode de l'immersion linguistique telle qu'elle est appliquée dans notre école cible.

Avant d'étudier les résultats obtenus par notre analyse, il faut séparer les fautes *interlinguales*, c'est-à-dire les fautes dues au phénomène d'interférence de la langue maternelle, et *intra-linguales*, à savoir les fautes résultant des difficultés immanentes au système de la langue cible dont même les locuteurs natifs ne sont pas à l'abri (Berling 2003 : 87-88). Les élèves de notre groupe cible ont commis aussi bien des fautes intralinguales que interlinguales, et dans le chapitre suivant, nous étudierons les fautes interlinguales.

5.3.1. Influence des principes structuraux de la L1 sur la mise en langue de la réalité en L2

Comme notre analyse vient de le démontrer, l'interférence de la L1 dans les discours en L2 est bien visible dans les narrations des élèves de l'école Aleksanteri et de certains élèves de l'école Jules Verne. L'influence de la L1 se manifeste dans les structures utilisées, qui ont démontré qu'il y avait des similarités au sein des groupes dont les élèves partagent les mêmes origines linguistiques. L'influence de la L1 se voit également dans l'utilisation des périphrases chez les élèves de notre école cible puisque ces périphrases sont parfois des traductions plus ou moins directes des locutions finnoises. A titre d'exemple, la locution erronée *faire tomber un arbre* (cf. § 5.1.1.3), qui est d'ailleurs une traduction directe d'une locution finnoise courante, est utilisée par quatre élèves finnophones sur cinq et par aucun des élèves de notre école de référence.

En ce qui concerne les fautes grammaticales, les élèves de l'école Aleksanteri en ont commis beaucoup concernant par exemple l'article et le genre. Comme le système de la langue finnoise n'a ni articles ni genre, ces fautes – d'ailleurs presque uniquement produites par les finnophones – sont certainement dues à la hiérarchie des éléments linguistiques : le genre et l'article ne sont pas perçus comme importants car le finnois n'en a pas, et par conséquent, les finnophones sont plus enclins à commettre des fautes concernant ces catégories grammaticales.

Lorsque les élèves n'arrivent pas à exprimer ce qu'ils veulent en L2, les élèves cherchent souvent une solution dans leur L1. Autrement dit, l'influence de la langue maternelle entre en jeu au moins lorsque les élèves ne connaissent pas les termes ou les expressions exactes en langue cible.

Notre corpus ne nous a pas vraiment permis d'étudier si la conceptualisation des enfants se faisait en L1 ou en L2, mais nous pensons que leur niveau en langue française n'est pas assez élevé pour que la conceptualisation puisse se faire en L2. Il nous semble bien évident que comme le niveau de français des élèves finnophones était plutôt médiocre, les principes structuraux de la langue maternelle des élèves dominant aussi bien la conceptualisation qu'une partie de la structuration du discours en L2.

5.3.2. Connaissances de la langue française chez les élèves finnophones en immersion

Nous finirons notre étude de l'expression des événements en L2 par une estimation du niveau de connaissances en langue française chez les élèves en immersion dans nos écoles cible et de référence. Nous évaluerons également l'utilité de la méthode de l'immersion linguistique telle qu'elle est utilisée à l'école Aleksanteri.

L'analyse réalisée dans les chapitres 5.1 et 5.2 nous a démontré que certains élèves de notre école cible n'arrivaient pas à exprimer sans difficultés des phrases pourtant moins complexes. Il y a une différence considérable concernant la granularité des discours si on compare les narrations des élèves finnophones avec celles des élèves presque natifs de notre école de référence. La granularité semble être proportionnelle au niveau de connaissances linguistiques des élèves. De plus, ils représentent généralement moins d'éléments et d'événements que la plupart de leurs pairs de l'école Jules Verne.

En ce qui concerne les fautes grammaticales, les élèves de l'école Aleksanteri en ont commis beaucoup plus que les élèves de l'école Jules Verne. A titre d'exemple, les élèves finnophones commettent plus de fautes en ce qui concerne les articles, le genre des noms communs, les pronoms, les verbes et les prépositions. Comme nous l'avons mentionné plus haut dans le chapitre 2.3.2, Corder (1981 : 11) défend la production des fautes en affirmant qu'elles sont indispensables pour l'apprentissage et ne doivent pas être vues comme des signes d'inhibition. Pourtant, si on tient compte de la nature et du nombre de fautes commises par les élèves de notre école cible, ce n'est guère le cas.

Il est vrai que le principe de la méthode de l'immersion linguistique n'est pas d'effacer les fautes grammaticales des discours des apprenants mais de les habituer à communiquer en langue cible et à être capables d'utiliser la langue dans des situations réelles. Par conséquent, nous ne pouvons pas considérer les fautes grammaticales comme un échec de la méthode de l'immersion linguistique. En outre, il faut noter que même si les élèves ont beaucoup de difficultés avec la structuration du discours et avec le vocabulaire, ils arrivent presque toujours à dire quelque chose concernant les scènes, même si elles sont généralement décrites très brièvement et souvent très superficiellement. Les élèves ne recourent pas non plus à leur langue maternelle, à savoir le finnois, probablement parce qu'ils se sont habitués à se débrouiller en français

dans la classe. Nous n'avons pas analysé la prononciation des élèves dans les chapitres précédents, mais il faut mentionner que celle-ci était d'un niveau assez bon.

La méthode de l'immersion linguistique telle qu'elle est pratiquée dans notre école cible a ses avantages mais nous ne pouvons pas laisser de côté le nombre de difficultés que les élèves ont rencontrées en décrivant les événements présentés sur les séquences filmées. Nous nous demandons si la méthode de l'immersion linguistique telle qu'elle est appliquée dans notre école cible est adéquate dans un environnement qui ne stimule pas l'utilisation de la L2 dehors la classe. La méthode fonctionnerait sans doute mieux pour des enfants qui ont la possibilité d'utiliser la langue également en dehors de la classe, ce qui est le cas en milieu de migration ou dans une famille bilingue, et pour les enfants qui ont vécu dans un pays francophone auparavant et qui veulent éviter la détérioration de la langue une fois acquise.

Il ne faut pourtant pas décourager l'apprentissage des langues chez les enfants mais peut-être essayer de trouver des façons de perfectionner la méthode. Il est probable que les connaissances en français des élèves s'amélioreraient avec l'usage intensifié de la langue cible et l'augmentation du temps dédié à l'exposition à la L2. Cela causerait en revanche la réduction de l'apprentissage en L1, et comme nous ne connaissons pas les conséquences qu'une telle réduction pourrait provoquer, cela exigerait des études supplémentaires sur le sujet.

6. Conclusion

Dans ce mémoire de maîtrise, nous avons réalisé une recherche sur l'organisation de l'information comme élément structurant de l'expression en L2 chez les élèves de deux écoles d'immersion. Notre étude s'est basée sur la version modérée de la théorie du relativisme linguistique, selon laquelle certains éléments de la langue influent sur la cognition et sur des études réalisées à l'Université de Heidelberg concernant l'acquisition de la L2 chez des apprenants adultes avancés. Selon les études faites à l'Université de Heidelberg, l'influence de la L1 est visible dans la structuration de la L2, même chez les apprenants adultes très avancés. Par conséquent, nous avons souhaité voir si les élèves d'une école d'immersion, qui ont commencé à apprendre la L2 dès leur plus jeune âge et avec des méthodes qui ressemblent à celles de l'acquisition de la langue maternelle, acquerraient la L2 d'une façon qui les aide à échapper à l'influence des principes structuraux de leur L1.

Notre corpus était composé de narrations orales d'élèves des deux écoles d'immersion. Nous avons étudié la relation entre le matériel visuel et les discours des élèves en L2 et avons réalisé une analyse de leurs fautes afin d'évaluer le niveau de connaissances en langue française des élèves de notre école cible en le comparant avec celui des élèves de notre école de référence. Nous avons pris en compte le rôle de la L1 en ce qui concerne la structuration du discours en L2 et les fautes commises par les élèves.

D'après les résultats obtenus par notre analyse, les connaissances en langue française des élèves de notre école cible n'étaient pas d'un niveau aussi élevé que nous l'avions attendu : les élèves avaient des difficultés à décrire des événements représentés dans les séquences filmées. L'interférence de la langue maternelle était aussi incontestablement visible dans les narrations : les élèves n'échappent probablement pas aux problèmes de structuration de la L2 que rencontrent les élèves des classes de langue traditionnelles.

Les résultats n'étaient pourtant pas si décourageants. Plusieurs chercheurs pensent que l'immersion linguistique est la meilleure méthode pour apprendre des langues dans l'enfance, et en dépit des difficultés rencontrées dans les narrations, les élèves de notre école cible ont réussi à exprimer la plupart des événements des séquences filmées sans recourir à leur langue maternelle. De plus, l'immersion linguistique permet aux élèves d'acquérir une prononciation de bon niveau et la motivation nécessaire pour que la L2

soit apprise ; cela signifie que les élèves acquièrent la L2 au moins suffisamment pour se débrouiller en classe. Il est sans doute préférable que les enfants apprennent la langue dans des écoles d'immersion plutôt qu'ils ne l'apprennent pas du tout. Il est plus facile de continuer l'apprentissage plus tard dans la vie sur la base de connaissances acquises dans l'enfance.

Il serait intéressant de continuer l'étude sur la mise en langue de la réalité en L2 chez les élèves d'immersion linguistique en y ajoutant une étude comparative des narrations des locuteurs natifs des langues en question afin de révéler les tendances à structurer le discours dans les langues finnoise et française. Il serait également utile de réaliser l'étude avec des groupes d'apprenants plus grands et dans différentes écoles d'immersion. Une telle étude pourrait révéler comment la méthode de l'immersion linguistique devrait être mise en pratique et dans quelle sorte d'entourage pour obtenir de meilleurs résultats.

Bibliographie

A) Livres et articles

- Baker, Colin (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2^e édition, Multilingual Matters Ltd. Clevedon, Philadelphia, Sydney.
- Berling, Ulla (2003). *Fautes de français. Fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire – analyse quantitative, qualitative et corrélacionnelle*. Studia Romanica Upsaliensia. 67, Uppsala Universitet, Suède.
- Bylund Spånberg, Emanuel (2008). *Age Differences in First Language Attrition. A Maturational Constraints Perspective*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, Suède.
- Carroll, Mary & Lambert, Monique. *Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English* (p.267-287) dans Dimroth, Christine et Starren, Marianne (2003) : *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Max Planck Institute, Nijmegen University of Nijmegen, Pays-Bas.
- Corder, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Delatour *et al* (1991). = Delatour Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Matllé-Yeganeh, B. ; Teyssier, B. *Grammaire du Français. Cour de Civilisation Francaise de la Sorbonne*. Hachette, Paris.
- Do-Hurinville, Danh Thành. *Etude sémantique et syntaxique de être en train de* (p.32-39) dans *L'Information grammaticale* n° 113, mars 2007.
- Gaonac'h, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Les Éditions Didier, Paris.
- Gumperz & Levinson (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Humes-Bartlo, Margaret. *Variation in children's ability to learn second languages* (p. 41-54) dans Hyltenstam, Kenneth et Obler, Loraine K. (1989) : *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kormos, Judit (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey.

- Krashen, Stephen (1985). *Inquiries & Insights: Second Language Teaching, Immersion & Bilingual Education, Literacy; Selected Essays*. Alemany Press.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press. London.
- Martinez, Pierre (1996). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Pinker, Steven (1994). *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. Penguin Books Ltd, London.
- Riegel *et al.* = Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René (2002). *Grammaire méthodique du français*. 2^e édition « Quaridge ». [1^{er} éd. 1994]. Presses Universitaires de France, Paris.
- Sajavaara, Kari. *Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen* (p.116-122) dans Sajavaara (1980) : *Soveltava kielitiede*. Gaudeamus, Helsinki.
- Stutterheim, Christiane v. et Carroll, Mary. *The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning* (p.40-53) dans Byrnes, Heidi, Weger-Guntharp, Heather et Sprang, Katherine (2006) : *Educating for advanced foreign language capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Georgetown University Press, Washington, DC.
- Stutterheim, Christiane v. et Nüse, Ralf. *Processes of conceptualization in language production : language-specific perspectives and event construal* (p.851-881) dans *Linguistics* 41–5, 2003.

B) Sites Internet

Ecole Française Jules Verne – Helsinki

http://www.ecolejulesverne.fi/aboutus/history/history_frame_fre.html

http://www.ecolejulesverne.fi/aboutus/mission/mission_frame_fre.html

http://www.ecolejulesverne.fi/education/education_frame_fre.html

http://www.ecolejulesverne.fi/education/elementary/elementary_frame_fre.html

consultés le 3 novembre 2009.

Filière Franco-Finlandaise de Tampere

<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/fonctionnement-fr.htm>

<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/histoire-fr.htm>

<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/plan-fr.htm>

consultés le 3 novembre 2009.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire.

<http://eduscol.education.fr/cid46787/ecole-primaire.html>

consulté le 4 novembre 2009.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. Swoyer, Chris (éd.), 2003.
<http://plato.stanford.edu/entries/relativism/index.html>
consulté le 21 avril 2009.
<http://plato.stanford.edu/entries/relativism/supplement2.html>
consulté le 22 avril 2009.