

Communication en langue étrangère par les petits apprenants

Yvonne Vrhovac
Faculté de lettres, Zagreb

En décrivant les images d'une histoire, les petits apprenants en langues étrangères se servent de toutes sortes de stratégies communicatives qui manifestent leur désir de montrer tout ce qu'ils ont appris. Ils font des efforts langagiers pour ne pas interrompre la communication et pour rester en contact avec leur interlocuteur. On analyse dans le présent article les stratégies de compensation des enfants de 9 ans –apprenants en langues étrangères ainsi que les stratégies utilisées par l'interviewer.

L'enfant de huit ans prend plaisir à communiquer avec quelqu'un, même s'il s'agit d'une communication en langue étrangère. Il est conscient que la langue étrangère est tout à fait différente de la sienne, mais il est prêt à entrer en contact langagier avec son interlocuteur malgré toutes les difficultés qu'il pourrait rencontrer. L'échange en langue étrangère le rend fier et lui apporte, aux yeux des autres et à ses propres yeux, une connaissance supérieure dont il aime bien se vanter. C'est justement à cet âge-là que dans la situation didactique, donc à l'école, il faut profiter de la phase où l'enfant construit sa personnalité et son savoir cognitif, pour lui permettre de construire progressivement et en même temps un nouveau savoir, une nouvelle compétence langagière et communicative, mais cette fois-ci en langue étrangère (Trocmé, 1991).

Son activité langagière porte tout d'abord sur le côté ludique. Il prend plaisir à imiter les sons et l'intonation d'une autre langue, à reproduire sans difficulté les mots et les phrases étrangères, même si très souvent il ne les comprend pas, à jouer dans et même avec la langue étrangère. Son deuxième intérêt linguistique est tourné vers les contenus imaginaires, vers le narratif. Il n'a en effet aucune motivation, aucun besoin réel, ni extérieur ni intérieur, d'apprendre une langue étrangère, mais c'est justement de cette disponibilité psychique et physiologique, de ce plaisir et de cette joie envers la construction du savoir en langue étrangère qu'il faut tenir compte en définissant le programme d'enseignement et les démarches pédagogiques. La méthodologie de travail en langue étrangère devrait donc s'appuyer sur les motivations générales de l'enfant qu'il manifeste d'abord en langue maternelle, plutôt que sur un vrai besoin d'apprendre et de parler une langue étrangère (Mallet, 1991).

Les contes se prêtent merveilleusement bien au travail sur le narratif car ils présentent pour les petits un monde étrange, une sphère de l'imaginaire, du lointain, de l'irréel, un espace symbolique. Les enfants le vivent comme quelque chose de magique. Quand on raconte un conte à des enfants, l'atmosphère devient tout de suite détendue et amicale, même si cela se passe dans une salle de classe à l'école. D'autre part, du point de vue pédagogique, un conte présente un texte à l'aide duquel on peut enseigner, sans problèmes, des structures grammaticales et lexicales ou pratiquer leur réemploi si elles ont déjà été enseignées. De plus, c'est un texte qui, en comparaison avec les textes dialogués des méthodes audio-visuelles, ne présente pour l'enfant aucun problème à l'étape de la répétition et du réemploi car, en le racontant, on ne rencontre ni passage du style direct au style indirect, ni changements syntaxiques complexes. L'aspect structuré d'un conte – une étape initiale, un développement qui apporte une transformation ou une dégradation de la situation initiale et une étape finale, le plus souvent heureuse, permet beaucoup de répétitions linguistiques, de retours en arrière, d'ajouts qui favorisent la mémorisation et l'acquisition linguistiques et stimulent en même temps la créativité, l'imagination et la personnalisation de l'énonciation – tous les préceptes de l'enseignement des langues étrangères actuel (Bertrand, 1988). Dans le conte, nous voyons donc un lien entre les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère et les désirs d'un enfant d'entrer dans un monde qui n'est pas le sien.

L'image

L'image est partie intégrante de chaque conte. Le texte et l'image y sont en interaction permanente. L'image décrit le lieu, le temps et les personnages mais, simultanément, elle a un sémantisme qui lui est propre. Dans l'enseignement précoce, elle acquiert un rôle de complémentarité aux mots et permet à l'enfant de comprendre la réalité. L'image situationnelle est tellement riche en informations qu'elle lui permet en même temps une libre imagination et une interprétation personnelle, et par conséquent une réalisation de ses intérêts créatifs et imaginaires. Elle offre donc une grande possibilité d'exploitation tout en ayant un langage propre. Exploitées seules, sans texte, dans la classe, les images peuvent servir de base à l'élaboration des commentaires par les enfants ou des récits personnels (Mallet, 1991).

La recherche

Dans la recherche menée dans nos écoles nous avons voulu tester la capacité des enfants de 8 ans (deuxième année d'apprentissage) d'utiliser la langue étrangère (français, anglais, allemand, italien) dans des situations spéciales. Au cours de l'année scolaire les enfants ont appris avec leurs enseignantes un certain vocabulaire se rapportant à des contenus thématiques qui leur sont familiers en langue maternelle et qui présentent leur champs d'intérêt (Dalgalian, 1991). A la fin de l'année nous avons réalisé une situation de communication où un informateur a interviewé, sans la présence

de l'enseignante, les enfants un par un, en leur montrant des images qui formaient un tout cohérent et qui étaient adaptées à la psychologie de l'enfant. Il s'agissait donc d'inciter les enfants à la production d'un commentaire des images ou d'un récit autonome et d'utiliser des structures et un lexique précédemment acquis. De cette façon nous avons voulu vérifier si l'enfant était capable de transférer sur une nouvelle situation le bagage linguistique appris auparavant, dans une autre situation. Il témoignerait ainsi non pas de son savoir mais plutôt de sa capacité d'utilisation de la langue et de sa compétence communicative.

Le dialogue est une forme spéciale de communication. Les répliques s'y échangent, s'y entremêlent. Les deux personnes jouent au même jeu, elles s'influencent mutuellement. Leur rôles sociaux ne peuvent pas exister l'un sans l'autre, ils sont complémentaires, ils se construisent tout au long du dialogue. L'interaction verbale ne se crée qu'à l'aide des interlocuteurs eux-mêmes – la formation d'un énoncé est dictée par la réaction de l'autre. C'est la raison pour laquelle certaines parties du discours sont imprévisibles et que l'analyse des transcriptions des dialogues révèle souvent des dialogues mêlés, des malentendus, des questions sans réponses, des énoncés inachevés (François, 1990).

Dans la situation didactique, les rôles des interlocuteurs ne sont pas tout à fait identiques à ceux de leur vie réelle. Ils font semblant en classe de ne pas comprendre quelque chose pour obtenir la réponse voulue, ils simulent une certaine curiosité pour le contenu dont ils parlent, pour l'autre, pour leurs relations mutuelles – ce qui n'est pas toujours évident avec les petits apprenants qui se comportent dans la classe d'une façon très naturelle et s'attachent avec beaucoup d'émotion à leur enseignant.

Dans le cas de notre recherche l'interviewer pose quelques questions initiales pour faire parler l'enfant et l'oblige ainsi à réagir, à y répondre. L'enfant, de son côté, veut montrer comment il a maîtrisé la langue étrangère. Il donne la réponse exigée et dit tout ce qu'il est censé dire, quelquefois même plus, mais peut très bien aussi ne pas savoir répondre à la question ou ne pas la comprendre. Alors il renvoie à son tour à l'interviewer une question qui devrait élucider son problème, ou bien ajoute quelque chose d'inattendu et modifie ainsi le fil conducteur des échanges. L'enfant construit ainsi sa place dans la situation dialogique et produit sur l'interlocuteur des effets qui peuvent être imprévus, surprenants mais aussi amusants. On note dans la transcription de nos dialogues un enchaînement continu des énoncés – cependant des fois un mélange de discours parallèles – une interaction ininterrompue entre les deux interlocuteurs, ce qui témoigne d'un univers partagé et par conséquent d'une efficacité dialogique.

Nous avons voulu, dans les dialogues analysés, examiner les phénomènes qu'ont rencontrés l'interviewer et l'enfant en train de réaliser la tâche demandée. Les questions que nous nous sommes posées portent sur leurs différentes façons de résoudre les problèmes, c'est-à-dire comment en rencontrant une difficulté au cours de la production du discours ils cheminent ensemble vers le but demandé, comment ils repèrent ce qui se passe et quelles stratégies ils emploient pour surmonter les difficultés.

L'analyse des transcriptions des dialogues nous a permis de repérer en premier lieu les différentes stratégies utilisées par l'enfant et sa façon de régler la parole dans une situation de communication qui n'a sûrement pas été aisée pour lui (Vasseur, 1990).

Nous avons cherché de même les exemples – les différents procédés linguistiques – qui illustrent les efforts de l'interviewer pour faciliter la tâche à l'enfant.

L'évaluation du comportement discursif de nos deux interlocuteurs montre en premier lieu un accomplissement de la tâche demandée et une efficacité dialogique qui se reflète soit dans l'évitement soit dans l'affrontement des difficultés dans la situation dialogique. En deuxième lieu on observe une construction des rôles psycho-sociologiques dans la communication en face à face qui témoigne d'une compréhension mutuelle, d'une entente parfaite dans le cheminement vers le but commun – l'acquisition et l'enseignement de la langue étrangère.

Les différentes stratégies utilisées

Au cours de son développement linguistique un petit apprenant d'une langue étrangère passe, comme un enfant qui apprend à parler sa langue maternelle, à travers une phase dans laquelle il s'exprime à l'aide des énoncés qui consistent en un mot. Ce sont des holophrases ou des phrases-mots, des énoncés donc formés d'un mot mais qui ont la valeur d'une phrase et qui véhiculent l'information primordiale (Elliot, 1981). En nommant, à l'aide d'un mot, des objets de son entourage ou ceux qu'il voit sur l'image d'un récit, l'enfant démontre son développement cognitif, son désir de ne pas interrompre l'interaction mais de rester en contact avec son interlocuteur et, de cette façon, il prouve aussi qu'il sait utiliser le principe de l'économie de la communication.

E – enseignant A – apprenant

Ex. I:

E: Ils mangent?

A: OUI.

E: Et, qu'est-ce qu'ils mangent?

A: GATEAU.

E: Et, qu'est-ce qu'ils font aussi?...Ils pleurent?

A: NON.

E: Et, qu'est-ce qu'ils font?...Ils jouent du piano?

A: NON.

E: Ils chantent?

A: OUI.

S'il combine deux éléments, il regroupe alors dans un énoncé les mots porteurs de sens et omet tous ceux qui sont vides de sens, comme par ex. articles, prépositions, verbes auxiliaires, etc.

Ex. 2:

E: Où est Pauline?

A: euh...PAULINE...CHAMBRE

E: Et, qu'est-ce que c'est?...C'est un gâteau?

A: OUI.

E: Et, qu'est-ce qui se passe aujourd'hui avec Pauline?

A: Euh...HUIT...ANS.

E: Et où est maman? Maman fait quelque chose?

A: Euh...GATEAU.

Ces phrases sont souvent accompagnées des procédés non-verbaux (gestes et mimique) ou des éléments paralinguistiques (intonation ou rythme particuliers) qui remplacent évidemment tous les éléments non-utilisés.

Quand les éléments lexicaux lui manquent, il utilise la stratégie de répétition de l'entendu. On trouve un grand nombre d'exemples avec la reprise d'un mot ou d'un groupe de mots qui lui ont été offerts par l'interlocuteur. Il réalise ainsi une économie d'énergie et démontre sa capacité de débrouillardise pour assurer le bon fonctionnement de l'échange.

Désireux de communiquer et de prouver qu'il est capable de rester en contact avec son interlocuteur, même en langue étrangère, l'enfant utilise, souvent inconsciemment, un procédé par lequel il compense le manque d'un élément dont il a besoin, par la création d'un nouveau mot ou par l'utilisation d'un mot de sa langue maternelle mais avec la prononciation et l'intonation de la langue cible. C'est une des preuves de sa capacité de création linguistique. Dans les morceaux discursifs de ce genre on trouve très souvent le procédé d'autocorrection comme réaction consciente à la production d'un énoncé incorrect.

Ex. 3:

E: Und was passiert hier?.....Was gibt es hier?

A: Hm..... Das ist..... das ist.....ein winter.....Das ist ein.....HÄUSER.....eine HÄUSE.....Das ist eine Kirche.....Die Kirche ist gross.Hm

Ex. 4:

E: C'est qui?

A: Euh...grand...mère..et..et...grand...euh...papa...papa

E: Aha, ils arrivent...A quelle heure?

A: Euh...euh...neuf...NE...trois heures.

E: Et, qu'est-ce qu'ils font ici?

A: C'est...BONNIVERSAIRE.

E: Aha...Et qu'est-ce qu'ils font?

A: Euh...CHANTENT.

Ex. 5:

A: C'EST MATIN.

E: Aha.

A: ILS MANGENT ... euh...ILS MANGENT ...ET ILS MANGENT LE PAIN...euh...LE...LE PÂTET ...

E: Pâté.

A: PÂTÉ

Parmi les stratégies de compensation au cours du dialogue, nous avons trouvé souvent aussi dans notre corpus l'utilisation d'un mot de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère. Ce passage à un autre code (l'emprunt), souvent inconscient aussi, prouve que l'enfant ne veut pas interrompre la communication, qu'il veut gagner du temps et qu'il veut sans problèmes arriver au bout.

Ex. 6:

E: Wer ist im Haus?

A:Haus...ist GIRL.....AND junge....klein junge....I.....klein /m e d š e n/ ...

Ex. 7:

A: demande l'éléphant...euh...DA LI ĆE SE S NJIM
JOUER ...le ballon

E: Aha, très bien.

A: ET ILS SONT VESELI.

Les apprenants de cet âge-là sont beaucoup plus souvent concentrés sur le contenu de la communication, surtout s'il s'agit d'un conte, que sur la façon dont ils communiquent, donc sur le code. C'est la raison pour laquelle, si l'enfant a commencé une description et que l'interlocuteur l'a interrompu par une autre question, il continue avec son énoncé même si cet énoncé ne répond pas aux attentes de l'interviewer. Il produit des énoncés tant que sa compétence langagière le lui permet.

Ex. 8:

E: Und wer ist das?

A: Kinder.

E: Kinder.... Schön... Und hier?

A: Das ist ein Ball...Das ist eine Tasche....Das ist ein Baum.....Das ist eine Uhr...

E: Wie spät ist es?

A: DAS IST EIN.....KINDER.....DAS IST APFEL.....DAS IST BUCH ...

E: Und was machen die Kinder hier?..Sie lesen etwas?...Was machen sie?

A: TÜR DAS IST KINDER UND BAUM UND ... UND DAS IST BLAU ... DAS IST ROT DAS IST HAUS ... DAS IST GRÜNDAS IST SCHWARTZ.

Ex. 9:

E: Et maintenant...qu'est-ce qui se passe maintenant?

A: EUH...LE BÉBÉ...LAVE...ET...IL...ET...SUR LE ROBINET...ET LE
LEAU...TOMBE...MET LE DOIGT...MAIS IL NE TOMBE PAS...EUH...KAK
BI SE REKLO...TOMBENT LES GOUTTES.

E: Très bien. Et qu'est-ce que tu peux voir dans la salle de bains?

A: DANS LA SALLE DE BAINS...EUH...LE
BÉBÉ...LE...LE...BAIGNOIRE...BAIGNOIRE...LE...LE...
NE ZNAM VIŠE.

Une fois commencé son récit, l'enfant veut le poursuivre jusqu'au but qu'il s'est fixé. Et il voudrait le faire le mieux possible. C'est la raison pour laquelle souvent après la question de l'interviewer, nous trouvons une question de l'enfant (Bautier-Castaing, 1990).

Ex. 10:

E: And where is this boy, where is he standing?

A: THIS BOY?

E: Yes, this one.

Ex. 11:

E: Ich habe hier einige Bilder, und du möchtest sie sehen?

A: DA OPIŠEM SLIKU?

E: Ja du möchtest meine Bilder? Also bitte. Kannst du mir sagen, was du hier siehst?

A: KOJE ĆU PRVO?

Ex. 12:

E: L'image est belle?

A: TREBAM REĆI KAKVE JE BOJE?

E: Dis tout ce que tu veux.

Ce procédé montre que l'apprenant a aussi le courage de poser des questions à l'enseignant, et que les rôles sociaux peuvent être renversés. Par une question de ce genre, soit il demande une élucidation sur la question primordiale de l'interlocuteur, soit il veut gagner du temps pour formuler le mieux, selon ses capacités, la réponse demandée.

Ex. 13:

E: J'ai apporté quelques images...Tu veux les voir?

A: DA OPIŠEM SLIKE?

E: Oui.

A: euh...C'EST LE LIT... LE TAPIS... euh... C'EST LA LAMPE... C'EST... EUH...
TABLE... euh ... C'EST... C'EST LE PAPA... MAMAN euh... euh... LA FILLE...

E: Tu peux lui donner un nom. Donne-lui un nom.

A: UN NOM...euh...UN NOM?

E: Comment elle s'appelle?

A: TAMARA.

E: Bien, Tamara.

A: C'EST LE PLACARD...LE FOUR...LA TABLE...euh...LE

E: Et, qu'est-ce que fait maman?

A: L'ASSIETTE...

La concentration sur le contenu plutôt que sur le code se reflète aussi sur la correction des fautes ou répétition d'un énoncé tout à fait automatiques après l'interlocuteur, une répétition donc qui n'a pas beaucoup de valeur.

Ex. 14:

E: E questo che cosa è?

A: Il tapetto.....NO.....

E: Il tetto.

A: Sì. Il bambino è KAK SE KAŽE NA?

E: Sopra.

A: SOPRA il.....tt.....tetto. ... E la bambina èil giardino.

E: È triste?

A: No, èff.....

E: Fe.....

A: Felice, sì, è felice.

La volonté de coopération et d'affrontement des difficultés se manifeste aussi par l'appel explicite de l'enfant à l'aide de l'examineur. En communiquant en langue étrangère et en rencontrant une déficience (une lacune) linguistique, le plus souvent lexicale, il appelle son interlocuteur à la collaboration en lui demandant son aide. Il passe à la langue maternelle en disant *kak se kaže* + le mot voulu.

Ex. 15:

E: Dove sono i bambini?

A: I bambini sono.....KAK SE KAŽE VRT?

U: Il giardino.

A: Sono nel giardino.

Ex. 16:

E: Und was wolltest du sagen? Was ist das?

A: Hm...MALO MI SE ONAK BRČKA ENGLISKI...UČIM ENGLISKI PA MI SE BRČKA.

E: Ist das eine Puppe?

A: Ja...das ist eine Puppe.

E: Schön...Und guck mal hier. Was haben wir hier?

A: Das ist...das ist Kinder...Das ist...die...ist die...

KAK SE TO KAŽE?

E: Ist er aus Schnee?

A: Der Schneemann...Schneemann...Das ist die zwei Haus...hm...KAK SE ONO KAŽE SAONICE? ... TO BAŠ NE ZNAM.

E: Der Schlitten.

A: Der Schlitten.

Souvent l'enfant n'est pas content de montrer son incapacité à communiquer sans problèmes. Les interruptions en communication sont en fait la preuve, d'une façon ou d'une autre, des lacunes de son savoir. Alors, embarrassé, il demande l'aide de l'interlocuteur en chuchotant le mot demandé, comme si c'était un secret entre eux, comme si les deux en étaient complices. On trouve le même procédé de chuchotement quand le petit apprenant n'est pas tout à fait sûr en sa production langagière – il essaye alors de cacher son incertitude par la prononciation à voix basse du mot cherché.

Ex. 17:

E: Et, qu'est-ce qu'ils prennent ici? ... Quoi?

A: KAKAO (chuchotement)

E: Dis-le.

A: LE /KAKAO/ (chuchotement)

E: Chocolat.

A: NON.

E: Ah, non?

A: KAKAO.

E: Eh bien, c'est tout.

Certaines situations montrent que l'enfant est capable de communiquer parfois à un niveau supérieur par rapport aux holophrases ou aux énoncés tronqués ou inachevés. Dans la description des images nous trouvons le plus souvent des phrases du type c'est + syntagme nominal ou bien dans la description des actions le syntagme verbal + complément. Des phrases à trois éléments sont beaucoup plus rares (Elliot, 1981).

Ex. 18:

E: Can you tell me, what can you see here?

A: I SEE THE THREE HOUSE ...er.... TWO KIDS ... er ON A
BEDROOM ON A ...

E: In a bedroom.

A: IN A BEDROOM. AND ONE BOY AND HER AND A AND A GRANDMOTHER.

E: And....are these children boys or girls?

A: THIS IS BOY, THIS IS GIRL AND THIS IS BOY. THIS GIRL SHE'S NOT HAPPY.

U: So, how does she feel?

A: SHE'S NOT GOOD NOT FEEL GOOD.

Ex. 19:

E: Et qu'est-ce qui se passe maintenant?

A: C'EST LE PAPA...C'EST LE MAMAN...ET LE BÉBÉ... TROIS BÉBÉ...euh... LE PETIT DÉJEUNER ... euh ...euh ... LE UN BÉBÉ...ET LA TRICOT...ET LA PANTALON ...euh ...LE MAMAN ...euh ...CHAUSSETTES ...ET ...LE ...DEUX... BÉBÉS...euh ...LE TRICOT ET LE PANTALON ... euh ...LE PAPA ET PANTALON ... TRICOT ...euh ...ET LE PETIT DÉJEUNER.

Pourtant les analyses des parties du discours, les micro-enchaînement des énoncés en paragraphes, prouvent que certains enfants possèdent déjà une très bonne compétence discursive qui leur permet de construire, évidemment à l'aide de l'interlocuteur et malgré les balbutiements, les interruptions, les hésitations, les pauses, les soupirs et les retours en arrière, des paragraphes cohérents.

En décrivant les images, nous avons constaté à quelques endroits seulement que le narrateur, l'enfant donc, a utilisé des éléments personnels (je, moi, mon...) (Francois, 1988). Dans ce type d'exemples l'enfant a été tantôt le narrateur, tantôt le personnage du conte auquel il a souvent attribué son prénom. Il a donc mélangé le temps et le lieu de l'action, le passé et le présent, la réalité et la fiction et a produit par conséquent et en même temps deux discours qui n'appartiennent pas au même monde.

Ex. 20:

E: Tu es Lea, et comment s'appelle la fille?

A: LEA.

E: Lea aussi. Et qu'est-ce qu'elle fait?

A: Se lave.

E: Oui....Notre fille est habillée et lavée...et maintenant?

A: JE PRENDS MON PETIT DEJEUNER.

E: Et où est Lea maintenant?

A: Euh...papa...maman...Lea...euh...frère

E: Combien de frères?

A: Deux.

E: Et qu'est-ce qu'ils font maintenant?

A: JE PRENDS MON PETIT DEJEUNER.

Nous avons analysé surtout les stratégies communicatives des petits apprenants pour voir comment ils se débrouillent dans des situations de communication pas du tout

faciles pour eux. Mais celles de l'enseignant – de l'interviewer dans notre cas, ne manquent pas. Comme les exemples cités le montrent il adapte son discours au niveau et aux besoins de l'enfant. L'essentiel pour lui est d'entrer en contact communicatif avec l'enfant et de maintenir ce contact. Durant tout le dialogue, il négocie le mode de communication et même le contenu. Il adapte son langage (teacher talk) au langage de l'apprenant (interlangue) et utilise toutes sortes de tactiques – stratégies de compensation pour rester en contact et maintenir le fonctionnement de la communication (reformulation des questions, reprise du lexique, apport du lexique nécessaire, questions fermées, réponses incluses dans les questions, constructions syntaxiques simples, etc.).

Ex. 21:

E: Et, qu'est-ce qu'ils boivent?

A: BOIVENT?...euh...euh...

E: Qu'est-ce qu'ils prennent? Regarde...

A: euh...

E: C'est du...

A: euh...

E: Le lait?

A: LE...LE...LE

E: Lait

A: LAIT.

Tout ces facteurs ne sont orientés que vers l'efficacité de la communication pendant laquelle les deux interlocuteurs participent d'une façon égale à la construction de l'échange durant lequel l'enfant apprend à communiquer en communiquant. Nous estimons que la constatation de l'école Palo Alto sur la communication pathologique (Watzlawick, Wakland, 1977): *On ne peut pas ne pas communiquer*, trouve également ses preuves dans une situation didactique.

Les implications pédagogiques

Les stratégies de compensation des petits apprenants démontrent leur volonté d'avoir un rôle actif durant la communication avec autrui. Dans cette perspective, il faudrait envisager des démarches qui leur faciliteraient la communication et qu'ils pourraient intégrer, au cours de l'acquisition du système de la langue cible, dans le répertoire verbal de leur système provisoire.

Après avoir étudié notre corpus, nous avons rencontré des exemples de passage à une autre langue (code switching). Ce mouvement discursif a été produit par les apprenants soit consciemment, en demandant de l'aide à l'enseignant par *kak se kaže* + le terme inconnu pour éviter la rupture en communication, soit inconsciemment. Le passage inconscient à une autre langue se manifeste le plus souvent par l'utilisation d'un

mot de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère que l'enfant est en train d'apprendre. Ce terme devrait compenser une lacune en communication, située le plus souvent au niveau lexical.

Pour éviter le passage à la langue maternelle et pour mieux gérer la compétence pragmatique, nous estimons qu'on pourrait envisager un enseignement dans la langue cible des énoncés simples du point de vue cognitif et linguistique, comme par ex:

Comment on dit X en français / anglais / allemand / italien? X –terme inconnu

Comment cela se dit en.....

Quel est le mot en français / anglais / allemand / italien pour X?

X, c'est comment en français / anglais / allemand / italien?

Je ne connais pas le mot pour X..... etc.

ou bien des énoncés comme:

Je ne comprends pas, pouvez / pourriez-vous répéter, s'il vous plaît?

Qu'est-ce que je dois faire, pouvez-vous répéter, SVP?

Est-ce que je dois lire /écrire/ décrire cette image? etc.

Ces énoncés, à valeur métalinguistique, sont en fait des phrases passe-partout que tout étranger devrait posséder dans son répertoire verbal et dont il pourrait se servir, en contact avec un francophone, dans toute situation de communication, naturelle aussi bien que didactique.

Encore une remarque. Notre corpus abonde en énoncés à un ou deux éléments. Dans les descriptions des images, nos petits apprenants se servent le plus souvent de structures démonstratives comme *C'est* ou *Ce sont* comme par ex:

C'est une fille, c'est une table, c'est un gâteau.

Pour rendre la communication plus efficace et le répertoire verbal plus riche et diversifié, nous envisageons un enseignement des verbes d'action, propres au développement cognitif des enfants de cet âge, comme par ex: *manger, boire, chanter*, ainsi que des verbes polysémiques comme *faire, prendre, mettre* etc.

Le résultat serait des énoncés du type SVO que les apprenants produiraient dans leurs descriptions, comme par ex:

Le gâteau est sur la table. La petite fille mange le gâteau. Elle prend aussi un jus de fruit. La famille chante. Ils sont contents.

Nous estimons que de cette façon on peut élargir le répertoire verbal des apprenants à tous les niveaux aussi bien que développer leur compétence de communication avec autrui, mais surtout leur apprendre à utiliser la langue dans une construction plus efficace des rapports sociaux.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bautier-Castaing, E. 1990, «Un aspect de la compétence du locuteur: la gestion de l'inégalité dans la communication», in François, F. *La communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestle, 261-273
- Bertrand, D. 1988, «La transparence d'un texte», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, février / mars, Paris, Hachette, 81-96
- Dalgalian, G. 1991, «De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août / septembre, Paris, Hachette, 91-95
- Elliot, Alison, J. 1981, *Child language*, Cambridge University Press «Enseignements / apprentissages précoces des langues», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août / septembre, Paris, Hachette, 1991. «Littérature et enseignement, la perspective du lecteur», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, février / mars, Paris, Hachette, 1988
- François, F. 1988, «De la variation et de ses variétés dans différents discours d'enfants: diversité, élanges, métaphores, irruptions et leurs familles...», *Repères* No 76, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 13–31
- François, F. 1990, *La communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestle
- Mallet, B. 1991, «Personnalité enfantine et apprentissage des langues», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août / septembre, Paris, Hachette, 80-91
- Savić, S. 1985, *Naravi kod dece*, Novi Sad, Prosveta
- Trocme-Fabre, H. 1991, «J'apprends, donc je suis», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août / septembre, Paris, Hachette, 71-80
- Vasseur, M. T. 1990, «La communication entre étrangers et autochtones: stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre», in François, F. *La communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestle, 261-273
- Watzlawick, P. Weakland, J. H. 1977, *Sur l'interaction*, Paris, Editions du Seuil, pour la traduction française 1981

KAKO MALI UČENICI KOMUNICIRAJU NA STRANOM JEZIKU

Kako se djeca snalaze kada sami, suočeni s ispitivačem a bez nazočnosti učitelja i ostalih učenika, pokušavaju opisati slike neke priče na stranom jeziku? U ovakvoj komunikacijskoj situaciji ispitivali smo različite strategije kojima se koriste učenici II. razreda zagrebačkih osnovnih škola, u drugoj godini učenja engleskoga, francuskoga, njemačkoga i talijanskoga jezika. Unutar učenikova međujezika uočili smo svjesno i nesvjesno prebacivanje na neki drugi jezični kod, različit od onoga na kojem komuniciraju, kao i raznolike strategije nadoknade koje naši ispitanici koriste kako bi ostali u dodiru s ispitivačem s kojim, u interakciji, izgrađuju vlastite izričaje.