

# Analyse de la production orale et de la production écrite des apprenants précoces du français comme L2

KUOK-WA CHAO CHAO  
Escuela de Lenguas Modernas  
Universidad de Costa Rica

## Résumé

Dans cet article, nous présenterons et analyserons les résultats des compétences de la production orale et de la production écrite des apprenants précoces du français comme langue étrangère des écoles publiques costariciennes. Pour cette recherche de genre transversal, nous utiliserons les théories de l'interlangue et de l'alternance codique pour interpréter les résultats des soixante-deux apprenants qui y ont participé.

**Mots clés:** français, enfant, interlangue, alternance codique, écoles publiques costariciennes, production écrite et production orale

## Resumen

En este artículo, presentaremos y analizaremos los resultados de las competencias de la producción oral y de la producción escrita de los aprendices precoces del francés como lengua extranjera de las escuelas públicas costarricenses. Para esta investigación de tipo transversal, emplearemos las teorías de la interlengua y de la alternancia de código para interpretar los resultados de los 62 aprendices que participaron en esta.

**Palabras claves:** francés, niños, interlengua, alternancia de código, escuelas públicas costarricenses, producción escrita y producción oral

## Introduction

**D**e nos jours, l'apprentissage et la maîtrise d'une langue étrangère est désormais une obligation pour beaucoup de personnes. Dans le cas du Costa Rica, beaucoup d'entre elles apprennent une langue étrangère très tôt, à savoir à l'âge de 3 ou 4 ans dans l'enseignement privé et à l'âge de 6 ou 7 ans dans l'enseignement public.

En ce qui concerne l'apprentissage du français comme langue étrangère, quelques écoles publiques et privées se chargent d'offrir cette formation aux apprenants précoces costariciens, particulièrement deux écoles publiques bilingues français-espagnol : República Francesa et Fernando Terán Valls.

Dans ces deux écoles, les enfants apprennent le français comme langue étrangère à partir de l'âge de 6 ans et ils suivent des cours obligatoires de la langue française, ainsi que les mathématiques et les sciences en français. Les apprenants suivent sept leçons de 45 minutes de français, quatre leçons de 45 minutes de sciences et trois leçons de 45 minutes de mathématiques par semaine, c'est-à-dire ces apprenants ont au total quatorze leçons de 45 minutes de cours en langue française par semaine pendant six ans.

En 2011, dû au projet ED-2512 *Diagnóstico del nivel de expresión oral de los y las estudiantes de las escuelas Fernando Terán Valls y República Francesa pertenecientes al proyecto bilingüe francés-español*, de l'Université du Costa Rica, on a fait une recherche des compétences de la production écrite et de la production orale des apprenants de la deuxième année de ces deux écoles.

L'objectif principal de cet article est celui de présenter les résultats de cette recherche et d'analyser l'interlangue de ces apprenants.

## L'alternance des codes (code-switching)

L'alternance des codes est un phénomène très particulier et très complexe. Selon Sorrow (2008), l'alternance codique a lieu lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour ; il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et que le locuteur produise des énoncés (bilingues). Il ne s'agit plus ici d'interférence mais nous pourrions dire du collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre que l'on appelle mélange des langues.

Selon Aifour (s.d.), l'alternance codique est une stratégie communicative utilisée par les bilingues, dans des interactions plus au moins informelles, qui leur permet d'exprimer des intentions, de s'affirmer dans leurs sphères communautaires et linguistiques, elle permet aussi de combler un vide momentané où on se met à la recherche du mot approprié qui exprimera l'idée qu'on a dans la tête mais qu'on ne trouve pas dans la langue de base par un mot d'une autre langue ou variété de langue.

Pour Gumperz (1989), l'alternance codique est une stratégie communicative qui n'est ni aléatoire ni arbitraire. Dans la conversation, il s'agit d'une juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient

à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. C'est pour cela qu'il fait une distinction de deux formes d'alternance codique : l'alternance situationnelle qui est spécifique aux circonstances de la communication, parce qu'elle est liée au changement d'interlocuteur, de lieu, de sujet ; et l'alternance conversationnelle qui se déroule à l'intérieur d'une même conversation et se produit de façon automatique, parce que le locuteur en est plus au moins conscient et il n'y a pas de changement d'interlocuteur, de sujet, de lieu, puisqu'elle concerne les changements qui interviennent dans une même séquence avec le même interlocuteur.

Poplack (1988) définit l'alternance codique comme

la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologiques) de sa langue de provenance. L'alternance de codes peut se produire à différents niveaux de la structure linguistique (phrastique, intra-phrastique, interjective).

C'est ainsi qu'il propose trois types d'alternance codique en s'appuyant sur deux contraintes linguistiques : la première liée à la contrainte du morphème libre où l'alternance se produit entre un morphème et un lexème, et la seconde liée à la contrainte d'équivalence des éléments juxtaposés où la régularité syntaxique est fondamentale.

- a. L'alternance codique inter-phrastique (phrastique), renvoie à l'usage alternatif de segments longs de phrases ou de discours où les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur d'un tour de parole. Dans ce type d'alternance codique le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges.
- b. Dans l'alternance codique intra-phrastique les éléments grammaticaux des deux langues doivent se plier aux positions qu'ils occupent à l'intérieur des structures syntaxiques. L'alternance peut affecter également des mots (par exemple un préfixe ou un suffixe d'une langue lié à un lexème d'une autre langue). La mobilisation des éléments des deux langues implique une maîtrise bilingue.
- c. L'alternance codique extra-phrastique apparaît dans le cas d'une insertion d'un segment court ou d'une expression figés (stéréotypés) ou des locutions idiomatiques dans un segment monolingue. Ce type d'alternance codique se réalise en fait sans contraintes syntaxiques.

D'après Banfi (1995), l'alternance codique a des fonctions stylistico-pragmatolinguistiques dans une situation communicative, parmi lesquelles nous pouvons mentionner :

- a. Le dépassement d'une incompréhension de l'interlocuteur : le locuteur utilise l'alternance codique pour faciliter la compréhension d'un segment de conversation jugé peu évident.

- b. L'incapacité du locuteur à maintenir la fluidité et l'appropriété (linguistique et •pragmatique) dans la production verbale envisagée dans un code trop élevé ; dans ce cas l'alternance codique est une stratégie « autofacilitante » mise en acte par le locuteur pour surmonter des difficultés qu'il a rencontrées dans la réalisation d'un acte de communication.
- c. La sélection d'alternance codique répond à des exigences complexes stylisticorhétoriques.

### La théorie de l'interlangue

La notion d'interlangue est un terme employé pour désigner le système linguistique transitoire intériorisé et forgé par les apprenants d'une langue étrangère. Ce système spécifique à chaque apprenant ou groupe d'apprenants se différencie de la langue maternelle et de la langue cible et il est constitué d'une suite de transitions entre états de langue caractérisées par des traits de la langue cible, de la langue maternelle et des autres langues acquises antérieurement. Elle comporte des traits spécifiques qui font qu'elle se différencie des langues naturelles : instabilité, perméabilité, fossilisation, régression, simplification.

L'évolution d'une interlangue est une espèce de continuum partant du « degré zéro » et allant vers les compétences des apprenants natifs de la langue cible. Ce processus peut se diviser selon Corder (1973) en trois étapes : présystématique, systématique et post-systématique. Pendant la première étape, l'apprenant ne sait pas encore comment exprimer son intention de communication en langue cible, puisque ses connaissances restent de l'ordre de l'intuitif par rapport aux règles de fonctionnement de cette langue et il commet de ce fait régulièrement des erreurs lors de son utilisation. Pendant la deuxième étape, où l'apprenant connaît déjà le système de fonctionnement de la langue cible, mais sans l'avoir complètement intériorisé. Et finalement la dernière étape, l'apprenant a presque acquis tout le système relatif à la langue cible, puisqu'il commet encore occasionnellement des erreurs de communication.

Selon Selinker (1972), existent différents processus qui sont implicites dans l'interlangue :

- a. La fossilisation est la persistance d'habitudes morphosyntaxiques et articulatoires de la langue maternelle qui sont enracinées au système de la langue cible de l'apprenant.
- b. L'interférence est l'influence d'une langue sur une autre.
- c. La surgénéralisation est une procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de manière générale la règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, et qui aboutit à une utilisation non conforme à la langue cible.
- d. L'hypercorrection « *correspond à une prévalence du projet correctif sur le projet expressif et se traduit par une réalisation grammaticale fautive*

(par exemple : fausses liaisons, emplois erronés du subjonctif, substitution de « è » ouvert à « é », etc.). De façon générale, l'hypercorrection témoigne d'un imaginaire de la langue dominante, c'est-à-dire de la tentative du sujet de s'identifier par son langage à la communauté idéale de ceux qui « parlent bien » (Selinker :1972).

- e. Le transfert est « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant, le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive, mais parfois l'acquisition de nouvelles habilités peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement, on parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive » (Selinker : 1972).

## Méthodologie

Il s'agit ici d'une étude quantitative et transversale. Pour avoir le corpus d'analyse, nous avons dû suivre plusieurs étapes.

Premièrement, nous avons enregistré la production orale des soixante-deux apprenants, trente et un pour chacune des écoles. Pour cette partie, nous leur avons demandé de se présenter et nous leur avons posé quelques questions par rapport à leur école, à leur animal préféré, à leur couleur préférée, à leur plat préféré, à leur activité préférée, à leur famille, pendant le mois de septembre de l'année 2011.

Deuxièmement, nous leur avons demandé de rédiger une présentation personnelle et de remplir une fiche de renseignements avec leur information personnelle.

Troisièmement, nous avons procédé à analyser les productions orales et les productions écrites de ces apprenants.

Il faudrait aussi dire qu'au moment de faire les entretiens et de rédiger les productions écrites, les apprenants avaient suivi à peu près 200 heures d'apprentissage de la langue française. L'âge moyen des apprenants est de 7 et 8 ans. Ils ont tous l'espagnol comme langue maternelle et ils ont suivi tous leurs cours dans ces deux écoles publiques.

## Analyse des données

Dans cette partie de l'article, nous allons d'abord présenter les résultats de la production orale des apprenants, et puis, ceux de la production écrite.

### La production orale

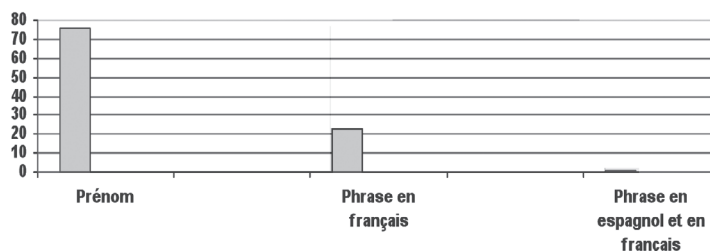
En ce qui concerne la compétence de la production orale, nous analyserons d'abord les données par rapport à la présentation personnelle ; puis, celles des

goûts et des préférences ; et finalement, celles de la famille et des activités quotidiennes.

Pour la présentation personnelle, les apprenants ont répondu à cinq questions : comment tu t'appelles ?, quelle est ta nationalité ?, quel est ton âge ?, où tu habites ? et où tu étudies ?

Pour la première question, nous pouvons classer les réponses des apprenants en trois groupes : ils y ont répondu avec leur prénom (75,58%); ils y ont répondu avec une phrase en français (22,58%) ; et ils y ont répondu avec une phrase avec des mots en espagnol et en français (1%).

**Tableau 1**  
Réponses à la question « comment tu t'appelles ? »

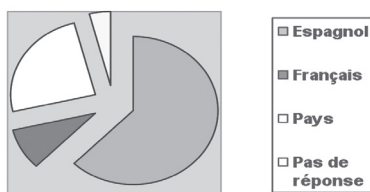


Les apprenants qui ont répondu avec une phrase en français ont acquis la structure de base de la langue française : *sujet+verbe+complément*, à savoir « *je m'appelle...* ». Cependant, il y a deux apprenants qui ont utilisé les structures suivantes pour répondre à la question : *\*je me s'appelle...*, *\*tu t'appelles*. Pour la première réponse, il s'agit probablement d'une surgénéralisation de la conjugaison de la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif des verbes réguliers en *-er*. Pour la deuxième réponse, l'apprenant a fait un calque de la question pour donner sa réponse.

Pour l'apprenant qui s'est servi de sa L1 pour donner la réponse, l'élément qui apparaît en sa L1 est le pronom sujet « *yo* » au lieu de dire « *je* ».

Quant à la deuxième question, nous classons les réponses en quatre groupes : ils n'ont pas répondu à la question (4%) ; ils ont répondu en espagnol (61,29%); ils ont répondu en français (9%), et ils ont répondu avec le nom du pays où ils sont nés (24,19%).

**Tableau 2**  
Réponses à la question « quelle est ta nationalité? »

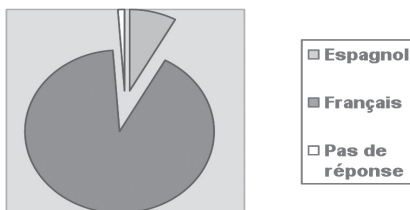


Les apprenants qui n'ont pas répondu à cette question n'ont pas compris ce que nous leur avons demandé ou ne savaient pas dire le mot en français. D'après ces résultats, nous pouvons dire que les apprenants ne savent pas encore comment dire leur nationalité en L2, et c'est pour cela qu'ils ont recouru à leur L1 ou à dire le nom du pays pour donner la réponse.

Les apprenants qui ont répondu en français ont normalement dit leur nationalité, c'est-à-dire, ils n'ont pas donné leur réponse avec une phrase, sauf le cas d'un apprenant qui a utilisé la structure « *je suis costaricien.* ».

En ce qui concerne la troisième question, ils ont répondu de la manière suivante : en espagnol (8 %), en français (90,32%), et ils n'ont pas répondu à la question (1%).

**Tableau 3**  
Réponses à la question « quelle est ton âge? »

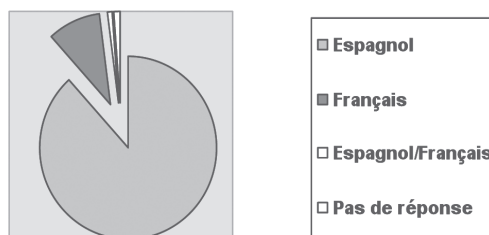


Les apprenants ont normalement donné comme réponse leur âge. La plupart d'entre eux n'ont pas construit de phrase pour dire leur âge. Ceux qui ont utilisé des phrases pour répondre à la question se sont servis des structures suivantes : *\*je a neuf ans, \* je a huit ans, j'ai huit ans.*

Pour les deux premières structures, nous voyons probablement une surgénéralisation du verbe « *avoir* » de la troisième personne du singulier.

Quant à la quatrième question, nous pouvons classer les réponses en quatre catégories : ils ont répondu en espagnol (87,09%); ils ont répondu en français (9,6%) ; ils ont répondu en espagnol et en français (1%) ; et ils n'ont pas répondu à la question (1%).

**Tableau 4**  
Réponses à la question « où est-ce que tu habites? »



Les apprenants ont choisi normalement l'espagnol pour répondre à cette question. Ceux qui ont utilisé le français pour y répondre ont employé les structures suivantes : *\*je habite à Cartago, \*je habite à Taras, \*je habite dans Concepción, \* je habite à Concepción, \* habite à Concepción*. Nous pouvons voir que les apprenants maîtrisent, en général, la règle de la structure de base du français, mais ils n'ont pas encore acquis la règle d'éliision du « e » lorsqu'il y a le pronom « je » suivi d'un verbe qui commence par un son vocalique. Quant à la dernière phrase, il y a un calque syntaxique de la L1 de l'apprenant, parce que celui-ci a supprimé le sujet de la phrase qui est nécessaire en français.

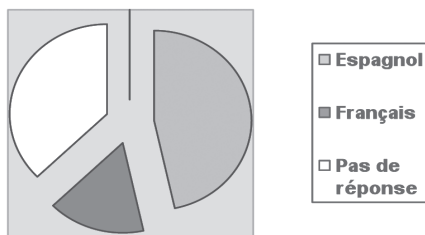
En ce qui concerne la dernière question de la présentation personnelle, presque tous les apprenants ont compris et répondu à la question avec le nom de l'école où ils étudient, sauf un apprenant qui n'y a pas répondu. Il y a quatre apprenants qui ont essayé d'utiliser les phrases suivantes pour leur réponse : *\*mi école se llama República Francesa, \*mi école est República Francesa, mon école s'appelle Fernando Terán, mon école s'appelle Fernando Terán Valls*.

Pour les deux premières phrases, les apprenants se sont servis de leur L1 pour la réponse, par exemple : l'adjectif possessif « mi » et le verbe « se llama ».

Quant aux questions par rapport aux goûts et aux préférences, les apprenants ont répondu à cinq questions, à savoir « *qu'est-ce que tu aimes ?* », « *qu'est-ce que tu détestes ?* », « *quel est ton animal préféré ?* », « *quelle est ta couleur préférée ?* » et « *quel est ton plat préféré ?* ».

Pour la première question, les apprenants ont répondu de la manière suivante : 37,09% n'ont pas répondu à la question ; 46,77% y ont répondu en espagnol, et 16,12% y ont répondu en français.

**Tableau 5**  
Réponses à la question « qu'est-ce que tu aimes? »

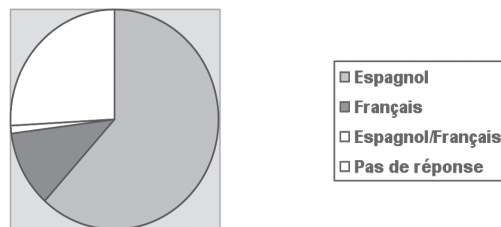


Parmi les réponses données en français, les apprenants ont utilisé des syntagmes nominaux (déterminant+nom ou déterminant+déterminant+nom), tels que *le gymnase, la maman, le basketball, le football, les chats, la pizza, toutes les activités*. Deux apprenants ont utilisé les structures suivantes : *\*je adore le tennis, \*je aime jouer*. Nous apercevons une autre fois que les apprenants n'ont pas encore acquis la règle d'éliision du « e » du pronom personnel lorsque celui-ci est suivi d'un verbe qui commence par un son vocalique.



En ce qui concerne la deuxième question, nous pouvons classer les réponses en quatre catégories : les apprenants qui n'ont pas répondu à la question (25,8%), ceux qui y ont répondu en espagnol (61,29%), ceux qui y ont répondu en français (11,29%) et ceux qui y ont répondu en espagnol et en français (1%).

**Tableau 6**  
Réponses à la question « qu'est-ce que tu détestes? »

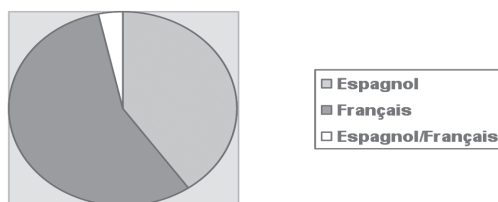


Les apprenants qui ont répondu en français se sont servi des syntagmes nominaux (déterminant+nom) comme « *le football, le basketball, les fraises je déteste le basketball* » et des structures (sujet+verbe+complément), telles que « *je déteste le ballon, je déteste le football, je déteste le baseball, le chien* ».

L'apprenant qui a alterné l'espagnol et le français pour répondre à la question a utilisé la structure suivante : *\*lo que moi déteste es los perros*. Nous voyons que cet apprenant a fait une alternance codique pour sa réponse, probablement à cause d'une méconnaissance du lexique en sa L2, puisque celui-ci a répondu à toutes les questions en espagnol.

Pour la troisième question, les apprenants ont répondu de la manière suivante : ceux qui y ont répondu en espagnol (40,32%), ceux qui y ont répondu en français (56,45%), et ceux qui y ont répondu en espagnol et en français (3,22%).

**Tableau 7**  
Réponses à la question « quel est ton animal préféré? »

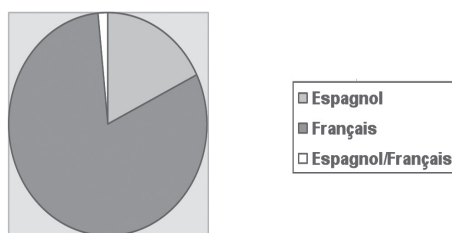


Les apprenants répondent normalement avec un syntagme nominal (déterminant+nom), par exemple : *la tortue, le chien, le lapin, le lion, \*le éléphant<sup>1</sup>* ; avec un mot comme *chat, chien, lapin*, ou avec une phrase, telle que *mon animal préféré c'est le chat, mon animal préféré c'est le chien, c'est le chat*.

Il existe aussi des apprenants qui ont fait une alternance codique entre l'espagnol et le français, soit du déterminant soit du nom : *\*le conejo*, *\*el requin*.

Quant à la quatrième question, les apprenants ont répondu de la façon suivante : 80,64% y ont répondu en français, 17,74% y ont répondu en espagnol et 1,6% y ont répondu en français et en espagnol.

**Tableau 8**  
Réponses à la question « quelle est ta couleur préférée? »

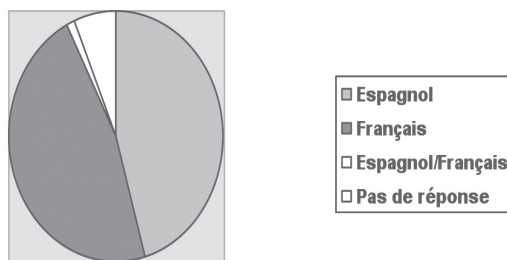


Les apprenants y ont répondu généralement avec un mot, par exemple : *noir, bleu ciel, rose, vert, pourpre, orange, jaune, rouge, violet, blanc* ; avec un syntagme nominal composé d'un déterminant et d'un nom, par exemple : *le rose, le noir, le violet, le vert, le rouge, le bleu, \*le orange<sup>2</sup>* ; et avec une phrase : *\*mon couleur préférée c'est le rouge, \*mon couleur préférée c'est le violet*. Pour ces deux dernières phrases, les apprenants ont probablement surgénéralisé l'adjectif possessif masculin singulier pour déterminer le nom féminin « couleur » ou il s'agit ici d'une interférence de la L1 dont l'adjectif possessif est invariable en genre.

Il existe aussi des cas d'alternance codique de l'espagnol et du français avec le déterminant « *\*mi couleur préférée est jaune* » ou avec le nom « *\*le morado* ».

En ce qui concerne la dernière question, 45,16% y ont répondu en espagnol, 46,77% y ont répondu en français, 1% y ont répondu en espagnol et en français, et 6,45% n'y ont pas répondu.

**Tableau 9**  
Réponses à la question « quel est ton plat préféré? »

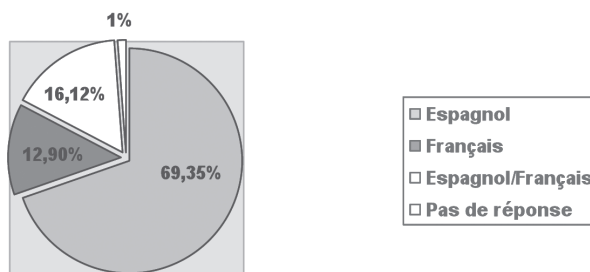


Les apprenants y ont répondu avec un mot comme « *pizza, poisson* » ; avec un syntagme nominal composé d'un déterminant et d'un nom comme « *la banane, le poulet, les fromages, les poissons, les céréales, les omelettes, les crevettes, la pomme, \*le orange<sup>3</sup>, \*le soupe, \*le pizza, \*le pomme* » ; et avec des phrases comme « *\*mon plat préféré c'est le pomme, \*mon plat préféré c'est le soupe* ». Nous pouvons aussi apercevoir que les apprenants ont surgénéralisé l'article défini masculin pour déterminer des noms du genre féminin.

Nous avons aussi un cas d'alternance codique « *\*le embutido* », parce que l'apprenant s'est servi d'un déterminant en français et d'un nom en espagnol.

Finalement, en ce qui concerne les questions par rapport à la famille et aux activités quotidiennes, nous pouvons les classer en quatre groupes : les apprenants qui n'y ont pas répondu, les apprenants qui y ont répondu en espagnol, les apprenants qui y ont répondu en français et les apprenants qui y ont répondu en français et en espagnol.

**Tableau 10**  
Réponses à la question « parle un peu de ta famille »



Les apprenants qui ont répondu à la question en français se sont servis des structures suivantes : *ma mère s'appelle..., mon père s'appelle, ma sœur s'appelle..., la maman c'est..., le papa c'est..., la grand-mère c'est..., le frère c'est...* Nous pouvons apercevoir que les apprenants ont utilisé des structures : sujet+verbe+complément et le présentatif « *c'est* ». Ils ne se sont servis que du verbe « *s'appeler* » ou du verbe « *être* ».

Ceux qui ont alterné leur code ont utilisé les structures suivantes : *\*moi famille, mon père travaille dans le police ; \*ma mère travaille de ama de casa ; \*mon hermane travaille d'une école ; \*mi papa s'appelle... ; \*mi mama s'appelle ; \*mis hermanitos s'appellent... ; \*mi primo s'appelle... ; \*mon famille, c'est muy uni ; \*mon maman s'appelle... ; mon père s'appelle... ; \*mi papa je m'appelle... ; \*ma maman je m'appelle... ; \*mi hermano je m'appelle... ; \*ma maman s'appeler... ; mon papa s'appelle..., \*moi hermane... ; \*mi hermano s'appelle... ; \*mi hermana s'appelle....* Ces apprenants ont alterné probablement leur code, parce qu'ils ne maîtrisaient pas encore le lexique de la famille ou de la profession, ou pour combler un vide momentané. Ils ont aussi utilisé des adjectifs possessifs de leur L1 pour déterminer des noms en français.

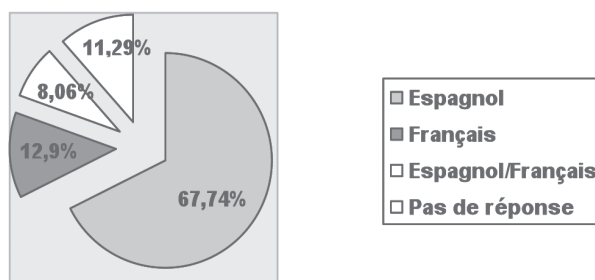
Il y a aussi des cas de surgénéralisation des déterminants masculins pour déterminer des noms féminins : *\*mon famille*, *\*mon maman*. Nous trouvons aussi que le pronom tonique acquiert la fonction des adjectifs possessifs chez certains apprenants comme le cas de « *\*moi famille*, *\*moi hermane* ».

Nous apercevons aussi chez quelques apprenants que le groupe « *je m'appelle* » acquiert la fonction de groupe verbal dans les structures : *\*ma maman je m'appelle...*, *\*mi hermano je m'appelle*, comme si celui-ci fonctionnait comme un seul verbe.

Nous trouvons également des créations de mots avec des éléments des deux langues comme le cas de « *hermane* » qui a la base de l'espagnol « *herman* » et le morphème « *-e* » du français. Il s'agit ici d'une alternance codique intraphrastique.

Le tableau ci-dessous montre les résultats de la question par rapport aux activités quotidiennes.

**Tableau 11**  
Réponses à la question « qu'est-ce que tu fais d'habitude »



Les apprenants qui ont répondu en français se sont servis des structures comme l'utilisation des verbes en infinitif pour dire ce qu'ils font d'habitude, tels que « *manger, parler, jouer, courir, sauter* » ; comme l'utilisation des syntagmes nominaux, tels que « *la lecture, le football* » ; et comme des structures telles que « *\*jouer avec mon sœur, \*jouer avec mon maman, \*jouer football* ». Pour ces structures, les apprenants ont probablement surgénéralisé l'adjectif possessif masculin pour déterminer des noms féminins ou c'est aussi une interférence de leur L1 dont l'adjectif possessif est invariable en genre. Pour la dernière structure, l'apprenant a omis de mettre l'article contracté « *au* » entre le verbe et le nom.

Les apprenants qui ont alterné leur code ont utilisé les structures suivantes : *\*recibir français, sciences, maths et jouer et chanter* ; *\*ir à la piscine, ver tele y jugar con mis amigos*.

En ce qui concerne la production orale, nous pouvons conclure que les apprenants alternent les deux codes linguistiques, parce qu'ils se servent de l'espagnol et du français pour répondre aux questions. Les apprenants qui n'ont utilisé que le français pour répondre aux questions ont acquis quelques règles

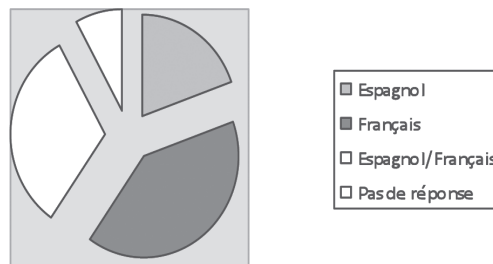
de la L2 comme la structure sujet+verbe+complément, les syntagmes nominaux (déterminant-nom), et le genre de quelques substantifs. Nonobstant, les apprenants surgénéralisent le déterminant masculin pour déterminer les substantifs du genre féminin.

### La production écrite

Pour la production écrite, les apprenants ont élaboré une présentation personnelle.

Nous pouvons classer les productions écrites des apprenants en quatre grandes catégories : les apprenants qui ont rédigé leur production en espagnol (19,35%) ; ceux qui l'ont rédigée en français (40,32%) ; ceux qui l'ont rédigée en français et en espagnol (32,25%), et ceux qui n'ont rien écrit (8%).

**Tableau 12**  
**La production écrite des apprenants**



Les apprenants qui ont alterné les codes au moment de rédiger leur production écrite se sont servis surtout de l'espagnol pour écrire leur nationalité « *costarricense* », l'adjectif possessif « *mi* », le pronom personnel « *yo* », quelques animaux comme « *cucarachas, perro* », quelques sports comme « *natación, gimnasia, futbol* », quelques verbes comme « *correr, tengo* », quelques matières comme « *español, estudios sociales* ».

Parmi les structures qui apparaissent dans l'interlangue des apprenants, nous pouvons les mettre dans deux catégories : les règles qu'ils ont déjà acquises et les règles qui sont en cours d'acquisition.

Les règles que les apprenants ont déjà acquises sont :

- La structure sujet+verbe+complément ou sujet+verbe+attribut ; par exemple : « *ma mère s'appelle...* », « *je suis grand.* ».
- L'utilisation d'un déterminant devant un nom pour former des syntagmes nominaux ; par exemple : « *le chien* », « *la pizza* », « *mon sport* », « *ton repas* ».
- La négation « ne...pas » ; par exemple : « *je n'aime pas le football.* »

- d. Le présent de l'indicatif de la première, deuxième et troisième personnes du singulier ; par exemple : *je déteste, je mange, tu habites, tu étudies, il s'appelle, ma sœur s'appelle.*

Les règles que les apprenants sont en train d'acquérir sont :

- a. L'accord en genre du déterminant avec le nom ou du sujet avec l'adjectif qualificatif ou du nom avec l'adjectif qualificatif ; par exemple : « *\*mon matière* », « *\*mon mère* », « *\*mon nationalité* », « *\*le pomme* », « *\*la couleur préféré* ». Il semble que les apprenants ont surgénéralisé le déterminant masculin pour déterminer des noms en genre féminin même si ces noms ont le même genre dans leur L1. Quant au dernier exemple, l'apprenant n'a pas fait la concordance en genre du nom féminin avec l'adjectif qualificatif.
- b. Le genre de quelques noms en français, puisque les apprenants utilisent le même genre de leur L1 pour faire l'accord, par exemple : « *\*mon couleur préféré* », « *\*mon repas préférée* ».
- c. L'élision du « e » du pronom personnel « je » et du déterminant « le » lorsque le nom commence par un son vocalique, par exemple : « *\*je habite* », « *\*le elephant* », « *\*le animal* ».
- d. L'utilisation du présentatif « c'est » lorsque la phrase porte déjà un sujet, par exemple : « *\*le sport préféré c'est le football* », « *\*mon animal préféré c'est le lapin.* ». Ce type de structures est très courant dans la langue orale, mais elle n'est pas acceptée dans la langue écrite.
- e. La terminaison des verbes irréguliers du présent de l'indicatif pour la première personne du singulier, par exemple : « *\*je vit* ». Dans ce cas-là, les apprenants ont surgénéralisé la terminaison de la troisième personne du singulier « -t » pour la première personne du singulier.
- f. L'utilisation des pronoms toniques, par exemple : « *\*mua sport préféré* », « *\*mua âge* », « *\*mua animal préféré* ». Dans ces cas-là, il semble que les pronoms toniques prennent aussi la fonction des adjectifs possessifs dans l'interlangue de ces apprenants.
- g. L'utilisation des articles partitifs, par exemple : « *je mange Ø pizza* ». Dans ce cas-là, les apprenants n'ont pas mis l'article partitif pour déterminer le nom.

## Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons apercevoir que la langue maternelle joue encore un rôle très important dans l'interlangue de ces apprenants précoces du français comme L2, parce que la plupart des apprenants s'en servent pour réaliser leur production orale et leur production écrite.

Un autre phénomène qui attire notre attention est celui du rôle joué par l'alternance codique au moment de la production orale et de la production écrite

des apprenants, parce qu'elle constitue un élément qui sert à combler un vide lorsque l'apprenant n'est pas capable de trouver dans sa L2 les mots appropriés pour son discours, donc il va recourir à sa L1 comme stratégie communicative afin de conserver la fluidité dans ses échanges.

Quant aux apprenants qui ne se sont servis que du français pour répondre aux questions ou rédiger leur production écrite, nous pouvons dire que leur interlangue est encore en processus de construction, puisqu'il y a encore beaucoup de phénomènes qui y sont présents, à savoir la surgénéralisation des règles, l'interférence de la L1 avec des calques syntaxiques ou lexicaux.

### Notes

- 1 Cet apprenant n'a pas encore intériorisé la règle de l'élision du « e » du déterminant lorsque celui-ci est suivi d'un nom commençant par un son vocalique.
- 2 Cet apprenant n'a pas encore acquis la règle de l'élision du « e » du déterminant lorsque celui-ci est suivi d'un nom commençant par un son vocalique.
- 3 Cet apprenant n'a pas encore acquis la règle de l'élision du « e » du déterminant lorsque celui-ci est suivi d'un nom commençant par un son vocalique.

### Bibliographie

- Agren, Malin (2006). « Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue étrangère à l'écrit : le cas de l'accord en nombre ». Department of Language and Culture, Roskilde University.
- Aifour, Mohamed (sans information). *L'alternance codique dans la publicité francophone de téléphone mobile «étude comparative : djezzy, nedjma, mobilis»*. Ecole doctorale de français, Université Mentouri-Constantine.
- Ali-Bencherif, M.Z. (2009). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non immigrés*. Ecole doctorale de français, Pôle ouest antenne de Tlemcen.
- Alpar, Melek (2010). « La nécessité et l'importance de l'enseignement/ apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie ». *Synergies Turquie*, N° 3, pp. 173-179.
- Audin, Line (2004). « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères*, N° 24, pp. 63-80.
- Banfi, Emanuele (1995). « Acquisition et interaction en langue étrangère ». *Revue Org.*, 5, pp. 143-165.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth Middlesex: Penguin Books.
- Dassier, Jean-Louis P. (Mars 2001). « Rôles de la communication et de la grammaire pour les novices du français langue étrangère ». *The French Review*, Vol. 74, No. 4, pp. 686-697. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/398474>

- Gaonac'h, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gardner-Chloros, Pénélope (1983). «Code-Switching: Approches principales et perspectives ». *La Linguistique* , Vol. 19, Fasc. 2, pp. 21-53. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30248927>
- Grosjean, François (1991). « La restructuration d'une première langue: L'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues ». *La Linguistique* , Vol. 27, Fasc. 2, pp. 35-60. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30248647>
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle* . Université de la Réunion, L'Harmattan.
- Hilton, Heather (2008). « Connaissances, procédures et production orale en L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, pp. 64-89.
- Kherbache, Ali (2009). « Alternance des codes dans les pratiques socio-discursives ou répertoire langagier limité ? ». *Synergies Algérie*, n° 4, pp. 91-98.
- Poplack, S. (1980). « Sometimes l'Il start a sentence in Spanish y termino en español : Toward o typology of code-switching ». *Linguistics*, n° 18, pp. 581-618.
- \_\_\_\_\_ (1981). « Syntactic structure and social function of code-switching » in R. Duran (ed.), *Latino discourse and communicative behavior*. New Jersey: Ablex, pp. 169-184.
- \_\_\_\_\_ (1988). « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste ». *Langage et société*, n° 43, pp. 23-46.
- \_\_\_\_\_ (1988). « The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation ». *Linguistics*, n° 26, pp. 47-104.
- Rosen, Evelyne (2000). Réinterprétation et extension de la notion d'interlangue. *Incognito*, N° 16, pp. 41-48.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- Sorrer, Boussehal (2008). *L'alternance codique dans la publicité radiophonique en Algérie*. Ecole doctorale de français, Pôle Est antenne Mentouri.
- Zhihong, Pu (2009). « Plurilinguisme dans l'interlangue ». *Synergies Chine*, N° 4, pp. 109-118.