

# L'orientation externe chez les enfants

Dominique Blok  
Mentor: Emmanuelle Le Pichon  
Juin 2011

Eindwerkstuk in de bacheloropleiding Franse taal en cultuur, Universiteit Utrecht

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>4</b>
LA DEMANDE DE CLARIFICATION .....	4
L'INTENTION DE COMMUNICATION .....	4
LES HYPOTHÈSES .....	5
LA MÉTHODE .....	5
LE CONTENU DE CE MÉMOIRE .....	6
<b>CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>7</b>
LA MÉTACOGNITION .....	7
<i>Flavell</i> .....	7
<i>Kitchener</i> .....	7
<i>Nelson et Narens</i> .....	8
<i>Gombert</i> .....	8
LA MÉTALINGUISTIQUE .....	8
LA MÉTAPRAGMATIQUE .....	9
LA COMPÉTENCE STRATÉGIQUE .....	10
RECHERCHES ANTÉRIEURES .....	10
<i>Le Pichon</i> .....	10
<i>Autres recherches antérieures</i> .....	11
<b>MÉTHODE</b> .....	<b>13</b>
LES PARTICIPANTS .....	13
LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES .....	13
LES TÂCHES .....	14
<b>RÉSULTATS</b> .....	<b>16</b>
LA DEMANDE DE CLARIFICATION .....	16
<i>La demande de clarification</i> .....	16
<i>Les résultats pour tous les enfants</i> .....	17
<i>Le facteur âge</i> .....	17
<i>Le facteur biographie langagière</i> .....	18
<i>Les différences entre les deux tâches</i> .....	18
LES STRATÉGIES .....	19
<i>Les stratégies</i> .....	19
<i>Exemples de l'usage des stratégies</i> .....	21
<i>Les résultats pour tous les enfants</i> .....	28
<i>Le facteur âge</i> .....	29
<i>Le facteur biographie langagière</i> .....	31
<i>Le facteur genre</i> .....	32
<i>Les différences entre les deux tâches</i> .....	33
L'INTENTION DE COMMUNICATION .....	35
<i>L'intention de communication</i> .....	35
<i>Exemples de réponses des enfants</i> .....	35
<i>Les résultats pour tous les enfants</i> .....	36
<i>Le facteur âge</i> .....	36
<i>Le facteur biographie langagière</i> .....	37
<i>La corrélation avec la demande de clarification</i> .....	37
<b>DISCUSSION</b> .....	<b>39</b>
RÉSUMÉ DES RÉSULTATS .....	39
L'ORIENTATION EXTERNE CHEZ LES ENFANTS .....	40

LES DIFFÉRENCES SELON LES ÂGES .....	40
L'INFLUENCE DE LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE.....	41
LES DIFFÉRENCES ENTRE LES RÉSULTATS DES DEUX TÂCHES.....	41
L'INTENTION DE COMMUNICATION .....	42
<i>Les enfants de la cinquième classe</i> .....	42
<i>La différence entre les monolingues et bilingues</i> .....	43
<i>La corrélation entre l'intention de communication et la demande de clarification</i> ....	43
LES LIMITATIONS DE CETTE RECHERCHE.....	43
RETOMBÉES DIDACTIQUES .....	43
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>44</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>45</b>
<b>APPENDICES .....</b>	<b>47</b>
APPENDICE 1: L'HISTOIRE POUR LES ENFANTS DES CLASSES 2-3.....	47
APPENDICE 2: LES IMAGES POUR LES ENFANTS DES CLASSES 2-3 .....	48
APPENDICE 3: L'HISTOIRE POUR LES ENFANTS DES CLASSES 4-5.....	49
APPENDICE 4: LES IMAGES POUR LES ENFANTS DES CLASSES 4-5 .....	50
<b>MERCI.....</b>	<b>51</b>

# Introduction

## LA DEMANDE DE CLARIFICATION

Quand une personne dit quelque chose qui est incompréhensible, la réaction normale est sans doute de demander ce qu'elle veut dire. En général, cette réponse vient très naturellement pour les adultes. Mais qu'en est-il pour les enfants ?

Le Pichon (2010) a fait des recherches sur la manière dont les enfants réagissent quand ils ne comprennent pas la langue d'une autre personne. Elle a trouvé que les stratégies que les enfants utilisent pour résoudre ce problème peuvent être regroupées en trois orientations cognitives : l'orientation vers la parole, l'orientation vers l'écoute et l'orientation vers l'extérieur. Comme ce n'est que cette dernière orientation qui est pertinente pour cette étude, je ne développerai pas les autres orientations cognitives.

Les enfants qui sont tournés vers les circonstances externes ont tendance à poser des questions quand ils n'ont pas compris un énoncé. Il y a deux stratégies dans le groupe *orientation vers l'extérieur* : la demande d'assistance et la demande de clarification. Un enfant qui emploie la stratégie *demande d'assistance* demande de l'aide hors de la situation de communication, par exemple à ses parents. Pour la stratégie *demande de clarification*, la demande d'aide se passe à l'intérieur de la situation de communication, donc à la personne avec qui l'enfant parle. C'est la demande de clarification qui concerne la recherche actuelle.

## L'INTENTION DE COMMUNICATION

Le Pichon n'a pas seulement regardé quelles stratégies les enfants utilisent pour communiquer dans une situation où ils ne partagent pas de langues avec leur interlocuteur, mais elle a aussi exploré la question de savoir *si* les enfants désirent communiquer dans une telle situation. Je rechercherai également ce phénomène, que Le Pichon appelle *l'intention de communication*. Je regarderai s'il y a des différences entre l'intention de communication des enfants monolingues et bilingues et s'il y a une corrélation entre l'intention de communication et la demande de clarification.

## LES HYPOTHESES

Je testerai cinq hypothèses dans ce mémoire : trois hypothèses concernant la demande de clarification et deux hypothèses concernant l'intention de communication.

Le Pichon a trouvé que la demande de clarification est une stratégie qui est très peu employée par les enfants de 5-9 ans. Je m'attends à trouver les mêmes résultats.

Selon la littérature (Karabenick et Miller, 1977 ; Finn, 1976 ; Hughes et Grieve, 1980 ; Wales, 1974), c'est surtout les enfants de moins de six ans qui ne prennent presque jamais appui sur les circonstances externes. À l'âge d'environ six ans, il y aurait, d'après ces auteurs, un changement qui fait que les enfants commencent à poser plus de questions. Pour cette raison, je suppose également que les enfants d'au moins six ans demanderont plus souvent de clarifier la situation que les enfants de moins de six ans.

De plus, je regarderai la différence de comportements suivant le plurilinguisme des enfants (entre les enfants monolingues, bilingues et plurilingues). Je m'attends à ce que les enfants monolingues aient plus tendance à demander de clarifier l'énoncé que les enfants bilingues et plurilingues. Je suppose que les enfants du groupe monolingue sont probablement moins habitués à entendre des énoncés qu'ils ne comprennent pas contrairement aux enfants plurilingues, ce qui pourrait les inciter à demander une explication.

Le Pichon n'a pas trouvé de différence entre les enfants monolingues, bilingues et plurilingues sans expérience d'apprentissage d'une langue étrangère pour l'intention de communication. Je m'attends au même résultat.

Finalement, je suppose que les enfants qui demandent plus souvent de clarifier la situation ont aussi plus souvent l'intention de communiquer en situation de communication exolingue. Cette hypothèse est fondée sur l'idée que la demande de clarification et l'intention de communication se ressemblent en ceci qu'elles requièrent toutes les deux une attitude communicative tournée vers un interlocuteur externe.

## LA METHODE

Pour tester les hypothèses décrites ci-dessus, je lirai une histoire qui contient un mot inexistant à des enfants de 5-9 ans. Je demanderai aux enfants de m'indiquer la chose inexistante sur une feuille sur laquelle apparaissent 20 images différentes. Puis, je donnerai une instruction

contenant un verbe inexistant. Dans les deux cas, j'attendrai une minute pour donner à l'enfant l'occasion de me demander de l'assistance.

Pour tester l'intention de communication, je demanderai aux enfants d'imaginer qu'ils sont dans la cour de récréation et qu'ils veulent jouer avec un enfant avec qui ils ne partagent pas de langues.

Après le test, je ferai une interview avec les enfants sur leurs biographies langagières.

## LE CONTENU DE CE MEMOIRE

D'abord, j'exposerai le cadre théorique de cette recherche. Dans cette partie, je discuterai le rôle de la métacognition, la métapragmatique et la compétence stratégique dans cette étude. Je parlerai également en plus de détail de la recherche de Le Pichon et d'autres recherches qui ont été faites dans ce domaine.

Ensuite, j'expliquerai la méthode que j'emploierai pour cette recherche de manière plus détaillée. Puis, je donnerai les résultats de l'étude. Je regarderai si les enfants des différents âges et avec de différentes biographies langagières ont fait d'autres choix pendant les tâches.

Après, je discuterai les résultats et j'essaierai d'expliquer les différences. Finalement, je regarderai si mes hypothèses sont vraies ou fausses et je formulerai une conclusion.

## Cadre théorique

Dans cette section, je discuterai les théories et les recherches sur lesquelles j'ai fondé les hypothèses de cette recherche. D'abord, je traiterai un certain nombre de termes importants pour cette étude. Puis, j'examinerai la recherche de Le Pichon (2010), que je mettrai en perspective grâce aux recherches de Wales (1974), Finn (1976), Karabenick et Miller (1977), Hughes et Grieve (1980) et Sonnenschein (1986b).

### LA METACOGNITION

Le terme métacognition est apparu pour la première fois par le psychologue du développement Flavell en 1979 et a ensuite été repris par de nombreux chercheurs tout en subissant quelques modifications de définition. Je donnerai donc ici un aperçu de certaines d'entre elles, qui me paraissent particulièrement pertinentes dans le cadre de cette recherche. Je ferai cela en opérant chronologiquement et en terminant sur Gombert, sur lequel je m'appuierai pour la suite de cette démonstration.

#### *Flavell*

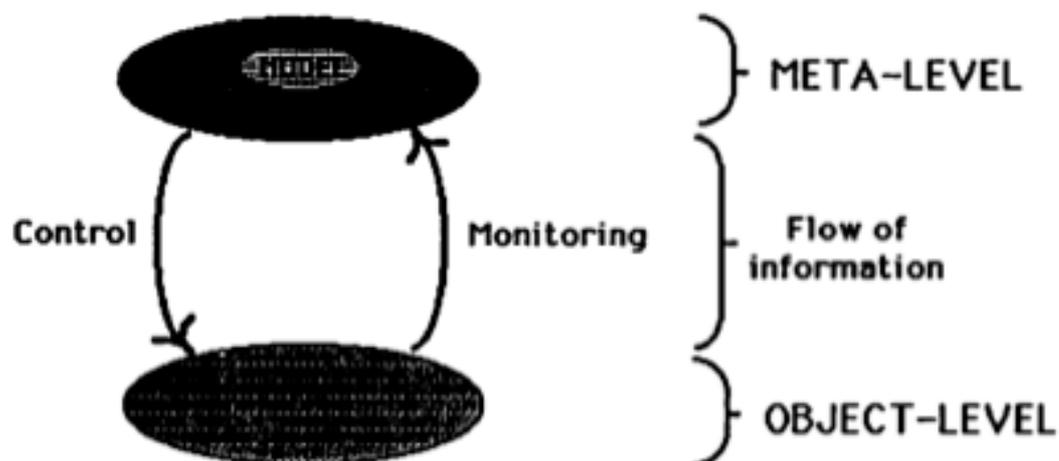
Pour Flavell, la métacognition se partage en deux parties distinctes : d'un côté la connaissance métacognitive et de l'autre, les expériences métacognitives (Flavell, 1979). La connaissance métacognitive représente la connaissance du monde qui se rapporte aux êtres cognitifs et à leurs diverses tâches, buts, actions et expériences cognitives. Les expériences métacognitives sont les expériences pendant lesquelles les personnes utilisent cette connaissance.

#### *Kitchener*

Kitchener adopte un point de vue différent de celui de Flavell. En effet, elle fait une distinction entre la métacognition et la méta-métacognition, ou la cognition épistémique. La cognition épistémique serait utilisée pour des processus de haut contrôle avec un résultat probabiliste. La métacognition, selon elle, serait un processus qui demande moins de contrôle cognitif et qui, de ce fait, s'acquiert à un plus jeune âge.

Nelson et Narens

Selon Nelson et Narens (1990) le niveau méta contrôle le niveau objet et le niveau objet informe le niveau méta. Ce dernier contient un modèle du niveau objet, mais non vice versa.



Modèle sur le mécanisme des niveaux méta et objet de Nelson et Narens (1990)

Gombert

Pour Gombert (1992), la métacognition se rapporte à l'ensemble des connaissances ayant pour objet une tâche cognitive ou qui règle un certain aspect d'une tâche cognitive. Etant la définition la plus large, qui comprend celles de Flavell, Kitchener et Nelson et Narens, c'est cette dernière qui sera employée dans ce mémoire.

## LA METALINGUISTIQUE

En linguistique, le terme *métalinguistique* est souvent employé comme appartenant au terme « métalangue ». Pour Jakobson, la métalangue est une langue ou un langage qui prend pour objet le langage (cf. Jakobson, 1963). Il s'agit de termes dans le langage naturel, comme « verbe » ou « phrase », mais aussi des langues logiques avec lesquelles les linguistes essaient de décrire le langage naturel.

Toutefois, en psycholinguistique, le terme a une signification bien différente. Caractérisée par la conscience du langage, il est question d'activité métalinguistique lorsque quelqu'un réfléchit sur le langage et lorsqu'il il suit consciemment son activité langagière. On parle d'opération

métalinguistique, par exemple, si quelqu'un cherche à trouver le mot juste ou corrige une construction syntaxique.

Les opinions sont partagées sur le rapport entre la métacognition et la métalinguistique. Gombert relève essentiellement trois points de vue (Gombert, 1992) :

- La compétence métalinguistique fait partie de la métacognition.
- Il y a une séparation entre la métalinguistique et la métacognition, mais les deux partagent certaines compétences sous-jacentes.
- Il y a des différences et des croisements entre la métalinguistique et la métacognition.

Il semble tout de même qu'il y ait un consensus en ce qui concerne certains croisements entre la métalinguistique et la métacognition. Je prendrai cette constatation comme base sans faire d'hypothèses supplémentaires sur le lien entre les deux compétences.

## LA METAPRAGMATIQUE

La métapragmatique est généralement vue comme une partie de la métalinguistique, et c'est la compétence métapragmatique qui fait l'objet de ce mémoire.

Selon Bates (1976), la conscience métapragmatique est la conscience qu'une personne a des règles sociales de la langue, comment elles sont reflétées dans ses commentaires explicites. Les deux facteurs importants de cette définition sont donc la conscience et le contexte de l'usage du langage.

Ces aspects se retrouvent aussi dans la définition de Hickmann (1983). Elle définit la compétence pragmatique comme une compétence métalinguistique spécifique : la compétence à représenter, à organiser et à régler l'usage de la parole. Les termes « représenter », « organiser » et « régler » sous-entendent qu'il s'agit d'un processus conscient. De plus, Hickmann ne parle pas du langage, mais de « l'usage de la parole », ce qui implique l'existence d'un contexte. De ce fait, même si les mots « conscience » et « contexte » ne sont pas mentionnés explicitement dans cette définition, ils découlent quand même de la définition.

Pratt et Nesdale (1984) définissent la métapragmatique comme la conscience ou la connaissance d'une personne sur les relations dans le système linguistique (par exemple entre plusieurs phrases) et la relation entre le système linguistique et le contexte des énoncés. Ils ajoutent donc un autre élément : les relations à l'intérieur du langage. Toutefois, les facteurs que j'ai formulés plus haut se retrouvent aussi dans cette définition.

Je prendrai ces éléments communs des définitions que je viens de décrire et je peux définir la compétence métapragmatique comme la conscience de l'usage du langage en contexte.

## LA COMPÉTENCE STRATEGIQUE

La compétence stratégique est intimement liée à la compétence pragmatique et elle aussi sera recherchée dans ce travail. Le mot *stratégie* est défini par le dictionnaire du Larousse comme « l'art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but » (Larousse, 2011). Cette définition comprend deux facettes importantes.

Premièrement, les mots « coordonner » et « manœuvrer » sous-entendent qu'il s'agit d'une action consciente. Dans cette partie de la définition, il y a donc un lien fort de la compétence stratégique avec la compétence pragmatique.

Deuxièmement, il s'agit des actions que l'on fait pour atteindre un but. Là, il y a un aspect qui ne se retrouve pas dans la définition de la compétence pragmatique, mais qui est important pour la recherche actuelle. Évidemment, il y a un but clair pour les enfants qui demandent de la clarification pendant un test de cette étude : ils veulent recevoir de l'aide pour pouvoir résoudre l'exercice.

## RECHERCHES ANTERIEURES

### *Le Pichon*

Le Pichon (2010) a étudié la compétence stratégique d'enfants qui se trouvent dans une situation de communication exolingue extrême, c'est-à-dire une situation dans laquelle les interlocuteurs n'ont aucune langue en commun.

Elle a réparti les enfants en groupes sur la base d'âge et sur la base de leur expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. Un groupe d'enfants avait une expérience d'apprentissage d'une langue (abréviée LLE, ou *Language Learning Experience*), et l'autre groupe n'avait pas cette expérience, le groupe non LLE ou nLLE. Un enfant a eu un *Language Learning Experience* s'il/elle a appris une deuxième ou troisième langue dans un contexte formel, par exemple à l'école.

Le Pichon a demandé aux enfants: « Imagine, tu es dans un parc et tu veux jouer avec un enfant qui ne parle pas les mêmes langues que toi. Qu'est-ce que tu vas faire ? »

D'abord, elle a regardé leur intention de communiquer malgré la situation exolingue de communication extrême. Puis, elle a employé une liste de neuf stratégies qui peuvent être réparties en trois orientations cognitives : l'orientation vers la parole, l'orientation vers l'écoute et l'orientation vers les circonstances externes.

Dans la catégorie *orientation vers l'extérieur*, il y a deux stratégies : la clarification (« l'enfant tâche d'obtenir plus d'informations en demandant des explications supplémentaires ») et la demande d'assistance (« l'enfant demande de l'aide à l'extérieur de la situation d'interaction »).

Un enfant qui emploie la stratégie *clarification* demanderait des informations au chercheur, par exemple des informations sur les langues que parle l'autre enfant. Répondre à la question en disant que l'on demanderait à ses parents de l'aide, est un exemple de l'usage de la stratégie *demande d'assistance*. Comme les autres orientations cognitives et les stratégies dans ces catégories ne concernent pas la recherche actuelle, je ne les traiterai pas en détail.

Trois résultats de l'étude de Le Pichon sont importants pour la recherche actuelle. D'abord, elle a trouvé que les stratégies dans la catégorie « orientation vers l'extérieur » sont très peu employées dans tous les groupes. C'est ce résultat qui est à la base de la première hypothèse de la recherche actuelle.

Un deuxième résultat qui est pertinent pour cette recherche est qu'il n'y avait pas de différence significative entre les enfants LLE et nLLE pour l'usage des stratégies *clarification* et *demande d'assistance*. Dans ce mémoire, je ne compare pas les enfants LLE et nLLE mais les enfants monolingues nLLE et les enfants bilingues nLLE, d'où vient la troisième hypothèse. Ce premier groupe (monolingues sans expérience d'apprentissage d'une langue étrangère), était absent dans la recherche de Le Pichon.

Finalement, l'étude a montré qu'il y a une différence significative entre l'intention de communication des enfants LLE et nLLE : les enfants LLE avaient plus tendance à essayer de communiquer que les enfants nLLE. Je comparerai l'intention de communication d'enfants monolingues nLLE et bilingues nLLE.

#### *Autres recherches antérieures*

Plusieurs recherches ont montré que la capacité métacognitive commence autour de l'âge de six ans. Par exemple, Wales (1974) a fait une étude similaire. Créant une tâche de jugement avec des enfants pour laquelle certains énoncés étaient sans significations, il a montré qu'à l'âge de cinq ans, 76% des jugements des enfants étaient corrects. A l'âge de six ans, ce chiffre était déjà de 86%.

Finn (1976) a posé des questions contenant des mots qui n'avaient pas de sens aux enfants de cinq ans. Les enfants ont répondu aux questions comme si elles étaient significatives.

Karabenick et Miller (1977) ont, pour leur part, noté que certains enfants disent qu'ils ont compris un message ambigu. Quand les chercheurs ont conseillé aux enfants de poser des questions s'il y avait des problèmes avec le message, les enfants de 6-8 ans ont demandé des explications supplémentaires (clarification). Les enfants de moins de six ans n'ont pas demandé plus de clarification à la suite de cette remarque qu'avant l'instruction.

Hughes et Grieve (1980), comme Finn, ont posé des questions avec des mots dénués de sens aux enfants âgés de 5-7 ans. Ils ont noté que les enfants de sept ans avaient plus tendance à hésiter que les enfants plus jeunes.

Sonnenschein (1986*b*) a trouvé, lui, que les enfants de 6-7 ans ont tendance à rejeter les messages ambigus d'autres enfants, mais acceptent 70% des mêmes remarques si elles sont faites par un adulte. Ces différences disparaissent à l'âge de 9-10 ans.

Le fait que les enfants qui ont moins de six ans ont tendance à accepter des remarques ambiguës et à répondre sérieusement aux questions incompréhensibles, semble indiquer qu'ils ne surveillent pas encore leur propre compréhension. Les enfants plus âgés semblent avoir commencé à acquérir la compétence métacognitive, ce qui leur permet de regarder leur processus mentaux d'une façon plus critique. C'est cette observation qui est à la base de la deuxième hypothèse de la recherche actuelle, c'est-à-dire l'hypothèse que les enfants d'au moins six ans demanderont plus souvent de la clarification que les enfants de moins de six ans.

## Méthode

### LES PARTICIPANTS

Les participants sont 108 enfants qui fréquentent une école primaire à Amsterdam. Les enfants sont dans les classes 2-5 et ils sont âgés de 5 à 9 ans. Au moment des tests, l'âge moyen du groupe était 7 ans et 4 mois. Pour l'analyse, j'ai regardé la différence entre les quatre classes. Comme les enfants d'une classe se trouvent dans un stade comparable dans leur éducation et forment donc un groupe relativement homogène, j'ai choisi de comparer les classes et non les âges en chiffres. J'ai également divisé les enfants en groupes selon leur biographie langagière.

L'école que fréquentent les sujets de cette étude est une école Montessori. Cela veut dire que les enfants ne suivent presque pas de cours simultanés. Le système insiste sur le travail indépendant et sur l'interaction entre les élèves. De plus, dans les écoles Montessori, les enfants sont stimulés de demander des questions, non seulement à l'enseignant mais aussi à des autres enfants. Les tests sont généralement très peu fréquents.

Ces facteurs peuvent avoir influencé les résultats. D'une part, comme les enfants sont encouragés à poser des questions, les demandes de clarification peuvent être plus nombreux chez ces enfants que chez les enfants qui fréquentent d'autres types d'école.

Comme les enfants n'ont pas encore fait beaucoup de tests, le fait que ils ont dû faire une sorte de test pour cette recherche leur a fait peut-être peur. Cela peut avoir mené à un décroisement des demandes de clarification.

### LES BIOGRAPHIES LANGAGIERES

Pour les biographies langagières, j'ai divisé les enfants en trois groupes : monolingue nLLE, bilingue nLLE et plurilingue nLLE. L'abréviation LLE veut dire *Language Learning Experience*, c'est-à-dire une expérience pendant laquelle on apprend une langue en contexte formel, par exemple à l'école ou dans un cours de langue (Le Pichon, 2010). nLLE signifie non LLE. Les enfants de ces groupes n'ont donc pas appris de langue en contexte formel.

Les enfants monolingues nLLE sont des enfants qui n'ont appris qu'une langue en contexte familial, c'est-à-dire à la maison où avec d'autres membres de leur famille. Ils savent peut-être quelques mots d'anglais ou d'une langue d'un pays où ils sont partis en vacances, mais ces connaissances sont très limitées. Ce groupe comprend 57 enfants.

Les enfants bilingues nLLE sont des enfants qui ont appris deux langues en contexte familial. Ils n'ont souvent pas le même niveau en les deux langues, mais ils ont une base de connaissances des deux langues. Il y a 40 enfants bilingues parmi les participants.

Les enfants plurilingues nLLE ont appris plus de deux langues en contexte familial. Comme pour les enfants bilingues, il n'est pas besoin d'un niveau comparable dans toutes les langues. Toutefois, ces enfants ont plus de connaissances que quelques mots dans toutes leurs langues. Il y a 9 enfants dans ce groupe.

La langue parlée à l'école est le néerlandais. Les enfants commencent à apprendre l'anglais dans la sixième classe. En principe, les enfants n'ont donc pas suivi d'enseignement d'une langue étrangère en milieu formel. Toutefois, il y a deux enfants qui ont appris une langue hors de cette école. Il s'agit de deux filles de la deuxième classe. Une de ces filles est monolingue LLE, c'est-à-dire qu'elle a appris une langue en contexte familial et elle a appris une autre langue en contexte formel. L'autre parle deux langues à la maison et est en train d'apprendre une troisième langue en contexte formel. Elle est donc bilingue LLE.

Pour déterminer dans quel groupe je devais mettre les enfants et suivant Le Pichon, j'ai fait trois choses (cf. Le Pichon, 2010). Premièrement, j'ai fait une petite interview avec les enfants pendant lequel je leur ai posé des questions sur les langues qu'ils parlent ou entendent en des contextes différents. De plus, j'ai demandé aux enseignants de remplir des enquêtes sur les biographies langagières de toutes les enfants. Finalement, j'ai également distribué des enquêtes aux parents des enfants.

## LES TACHES

J'ai testé les enfants un par un en l'absence des autres enfants et de l'enseignant. Avant le test, je me suis présentée, j'ai dit que j'allais lire une histoire et que l'enfant devrait faire attention parce que j'allais poser quelques questions. Je n'ai pas donné l'instruction de poser des questions s'il y avait quelque chose qui n'était pas clair.

Pendant le test, j'ai lu une brève histoire à haute voix. Pour adapter l'histoire à l'âge des enfants, j'ai écrit deux histoires différentes : une histoire pour les groupes 2-3 et une histoire pour les groupes 4-5. Les histoires contiennent toutes les deux le mot inexistant « pros », qui sonne néerlandais mais n'a aucune signification en cette langue.

Après avoir lu environ la moitié de l'histoire, j'ai donné une feuille avec 20 images différentes à l'enfant. Il s'agit de 14 images de choses ordinaires (une voiture, un livre, un pantalon), 4 images

de choses qui viennent de l'histoire et 2 images de choses inexistantes. Puis, j'ai demandé à l'enfant de mettre une croix sur le « pros ». C'était la tâche nom inexistant. Après, j'ai attendu une minute pour donner à l'enfant l'occasion de me demander de la clarification. Si l'enfant le faisait, j'ai répondu que je ne savais pas.

Après la minute, j'ai fait la tâche verbe inexistant avec les enfants : je leur ai donné l'instruction de « opdokken » le livre et la voiture. Comme le mot « pros », « opdokken » a l'air d'être un mot en néerlandais mais ne l'est pas. La tâche était de « opdokken » deux images : le livre et la voiture. De nouveau, j'ai attendu une minute et si l'enfant me demandait de la clarification, j'ai répondu que je ne savais pas. Si l'enfant n'avait rien fait pour une des tâches après une minute, j'ai demandé s'il savait résoudre l'exercice. Si l'enfant disait non, j'ai continué avec la prochaine étape. Si l'enfant disait oui, je lui ai demandé de solutionner l'exercice.

Ensuite, j'ai dit que l'enfant avait bien fait et je lui ai demandé comment il/elle avait fait pour résoudre les tâches. Comme les deux premiers exercices étaient évidemment impossibles à résoudre, j'ai ajouté une tâche facile dont la seule fonction était de donner aux enfants l'impression qu'ils avaient quand même réussi à bien faire une des tâches. Cet exercice était de mettre un cercle autour des images qui revenaient dans l'histoire.

Puis, j'ai lu le reste de l'histoire. La signification du mot « pros » ne s'éclaircit pas à la fin de l'histoire pour éviter que les enfants donnent la « solution » aux autres enfants.

A la fin du test, j'ai mené l'interview sur la biographie langagière des enfants. La dernière question de l'interview portait sur l'intention de communication des enfants. J'ai employé la même méthode que Le Pichon (2010). C'est-à-dire que j'ai demandé aux enfants ce qu'ils feraient s'ils se trouvaient dans une situation exolingue de communication extrême ; une situation dans laquelle les interlocuteurs ne partagent aucune langue. Je leur ai posé la question suivante :

Stel, je bent op het schoolplein en je wil spelen met een ander kind dat geen enkele taal spreekt die jij ook spreekt. Wat doe je dan ?

Traduction : Imagine, tu es dans la cour de récréation et tu veux jouer avec un enfant qui ne parle pas les mêmes langues que toi. Qu'est ce que tu vas faire ?

Sur la base des réponses, j'ai déterminé si l'enfant avait l'intention de communiquer ou non.

## Résultats

### LA DEMANDE DE CLARIFICATION

#### *La demande de clarification*

Selon la définition de Le Pichon (2010), quand un enfant demande de la clarification, il/elle « tâche d'obtenir plus d'informations en demandant des explications supplémentaires ». J'adopterai cette définition, mais j'ajoute qu'il faut que les explications que l'enfant demande concernent la solution de l'exercice et non l'exercice même. Par exemple, si un enfant demande de répéter la question ou s'il faut utiliser un stylo, je ne considère pas cette question comme une demande de clarification.

En revanche, si l'enfant demande directement la solution de l'exercice, indique qu'il/elle ne sait pas résoudre l'exercice ou suggère une solution, j'ai considéré sa remarque comme une demande de clarification. Ci-dessous il y a quelques exemples des demandes d'aide.

#### Exemple 1

Chercheur : Mag je nu het boek en de auto opdokken.

Sandra : Wat moet ik eigenlijk doen ?

Traduction :

Chercheur : Maintenant tu peux « opdokken » (verbe inexistant) le livre et la voiture.

Sandra : Mais qu'est-ce que je dois faire ?

#### Exemple 2

Chercheur : OK, kun je nu op dit papiertje de pros aankruisen ?

Melody : Eigenlijk weet ik niet wat een pros is.

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le « pros » (nom inexistant) sur ce papier ?

Melody : Je ne sais pas ce que c'est qu'un pros.

#### Exemple 3

Chercheur : OK, dan mag je nu het boek en de auto opdokken.

(...)

Kevin : Dan zoek ik het boek gewoon. Kan ik er ook een rondje dan om zetten of aankruisen ?

Traduction :

Chercheur : OK, maintenant tu peux « opdokken » le livre et la voiture.

Kevin : Alors je cherche simplement le livre. Je peux aussi mettre un cercle ou une croix ?

Sandra demande de la clarification d'une façon très directe (« Wat moet ik eigenlijk doen ? »). L'approche de Melody était moins directe (« Je ne sais pas ce que c'est qu'un pros »). Elle a indiqué qu'elle ne connaît pas la signification de ce qu'elle devait chercher. Sa remarque implique qu'elle ne peut pas résoudre l'exercice et qu'elle a donc besoin d'aide. En dernier lieu, Kevin a fait quelques suggestions de la solution, ce qui est aussi une manière indirecte de demander de la clarification.

#### *Les résultats pour tous les enfants*

Tous les enfants ont dû faire deux tâches impossibles : mettre une croix sur le « pros » et « opdokken » le livre et la voiture. Pour ces deux tâches, 73 des 108 enfants ou 67,59% des enfants ont demandé de la clarification pour la première tâche, pour la deuxième tâche ou pour les deux. Cela veut dire que 35 enfants ou 32,41% des enfants n'ont pas du tout demandé de clarification : ni pour la première tâche, ni pour la deuxième, et ont fait l'exercice sans comprendre.

25 enfants (23,15%) ont demandé de la clarification pour les deux tâches, ce qui veut dire que 83 enfants (76,85%) n'ont pas demandé de clarification au moins une fois. 39 enfants (36,11%) ont demandé de la clarification pour la tâche nom inexistant mais non pour la tâche verbe inexistant. Pour 9 enfants (8,33%), c'est l'inverse. Au total, 48 enfants (44,44%) n'ont donc que demandé de la clarification pour une des deux tâches.

Il y a une légère différence entre les deux genres. 42 des 60 filles et 31 des 48 garçons ou 70% des filles et 64,58% ont demandé de la clarification.

#### *Le facteur âge*

Quatre classes de l'école primaire ont été testées : les classes 2-5. Dans la classe 2, les enfants ont 5-6 ans. Ces chiffres sont 6-7 pour la classe 3, 7-8 pour la classe 4 et 8-9 pour la classe 5.

Dans les classes 2-5, respectivement 80,65%, 62,5%, 77,42% et 40,91% des enfants ont demandé de la clarification pour une des tâches ou pour les deux tâches. Il y a donc une différence considérable entre les classes 2-4 et la classe 5.

Les résultats basés sur les classes se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Classe	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants clarification	% clarification
2 (5-6)	31	25	80,65%
3 (6-7)	24	15	62,5%
4 (7-8)	31	24	77,42%
5 (8-9)	22	9	40,91%
Total	108	73	67,59%

Colonne 1: les quatre classes et les âges des enfants de ces classes. Colonne 2 : le nombre total d'enfants de chaque classe. Colonne 3 : le nombre d'enfants de chaque classe qui ont demandé de la clarification. Colonne 4 : le nombre d'enfants de chaque classe qui ont demandé de la clarification, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants de la classe.

### *Le facteur biographie langagière*

Parmi les enfants, il y avait 57 monolingues nLLE, 40 bilingues nLLE et 9 plurilingues nLLE. Un enfant était monolingue LLE et un enfant était bilingue LLE. Les deux enfants LLE ont demandé de la clarification. Les résultats des enfants nLLE se trouvent ci-dessous :

Langues	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants clarification	% clarification
Monolingue nLLE	57	36	63,16%
Bilingue nLLE	40	27	67,5%
Plurilingue nLLE	9	8	88,89%
Total	106	71	66,98%

Colonne 1: les trois biographies langagières des enfants. Colonne 2 : le nombre total d'enfants qui ont chaque biographie langagière. Colonne 3 : le nombre d'enfants de chaque biographie langagière qui ont demandé de la clarification. Colonne 4 : le nombre d'enfants de chaque biographie langagière qui ont demandé de la clarification, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants qui ont cette biographie langagière.

Les enfants bilingues et plurilingues sont plus nombreux à avoir demandé de la clarification pour les deux tâches. 11 enfants bilingues (27,5%) et 2 enfants plurilingues (25%) ont demandé de la clarification deux fois. Pour les monolingues, ce taux est 11 (19,30%).

### *Les différences entre les deux tâches*

Pour la tâche 'nom inexistant', une minorité d'enfants a demandé de la clarification. Pour la tâche verbe inexistant, c'est l'inverse : une majorité d'enfants a demandé de la clarification. Pour les taux précis, voir la table ci-dessous :

Demande de clarification tâche nom inexistant	% clarification tâche nom inexistant
34	31,48%
Demande de clarification tâche verbe inexistant	% clarification tâche verbe inexistant
64	59,26%

Colonne 1 : nombre d'enfants qui ont demandé de la clarification pour les deux tâches. Colonne 2 : pourcentages d'enfants qui ont demandé de la clarification pour les deux tâches, par rapport au nombre total d'enfants.

Cela veut dire que 74 des 108 enfants n'ont pas demandé de la clarification pour la tâche nom inexistant (68,52%) et 44 des enfants n'ont pas demandé de la clarification pour la tâche verbe inexistant (40,74%). J'ai trouvé cette différence pour tous les enfants, indépendamment de leur âge ou biographie langagière.

## LES STRATEGIES

### *Les stratégies*

Comme je l'ai expliqué dans la section précédente, il y a plusieurs manières de demander de la clarification. De plus, il est intéressant de regarder ce que les enfants qui n'ont pas demandé de la clarification ont fait.

Pour cette raison, j'ai fait une liste de stratégies que j'ai observées chez les enfants. Il s'agit strictement des stratégies que les enfants ont utilisées pour entrer en contact avec le chercheur et non des autres stratégies qu'ils ont employées pour résoudre les problèmes avec les tâches.

Dans la liste, il y a 12 stratégies verbales. Certains enfants n'ont rien dit mais ont quand même essayé de croiser le regard avec le chercheur. Pour ces enfants, j'ai inventé la stratégie non verbale « Regarder parfois le chercheur ». Pour les enfants qui n'ont utilisé aucune stratégie pour entrer en contact avec le chercheur, j'ai mis « Évitement » dans la liste.

<b>Stratégies verbales</b>	
<b>Stratégie</b>	<b>Description</b>
Demande directe	L'enfant demande directement de la clarification. Il/elle regarde généralement le chercheur. Son intonation est interrogative.
Demande indirecte	L'enfant dit qu'il/elle trouve que l'exercice est difficile ou qu'il/elle ne sait pas le résoudre. Il/elle regarde le chercheur. Son intonation est neutre.
Indice verbal fort	L'enfant demande de la clarification ou dit qu'il/elle trouve que l'exercice est difficile ou qu'il/elle ne sait pas le résoudre. Il/elle ne regarde pas le chercheur. Son intonation est neutre.
Indice verbal faible	L'enfant pense à voix haute mais ne demande pas de clarification et n'indique pas la présence d'un problème concernant l'exercice. Il/elle ne regarde pas le chercheur. Son intonation est neutre.
Suggestion	L'enfant fait une hypothèse concernant la réponse. Il/elle regarde le chercheur. Son intonation est interrogative.
Parler de l'exercice	L'enfant parle de l'exercice, par exemple des différentes images. Il/elle regarde le chercheur. Son intonation est neutre.
Demande des informations sur la réponse à donner ?	L'enfant pose des questions sur la réponse, mais ne la demande pas directement. Il/elle demande par exemple si un « pros » est petit ou grand.
Annonce de prise de décision	L'enfant énonce à voix haute comment il/elle compte résoudre le problème.
Annonce de renonciation	L'enfant indique qu'il/elle renonce à faire l'exercice.
Choix aléatoire	L'enfant indique qu'il/elle va choisir une réponse au hasard.
Clarification du contexte	L'enfant pose une question à propos de l'exercice, mais pas la signification des mots inexistantes. Il/elle demande par exemple s'il

	faut mettre un cercle autour du « pros » ou une croix sur le « pros ».
Demande tournée vers l'extérieur	L'enfant demande des informations sur les réponses d'un autre enfant/des autres enfants.
<b>Stratégie non-verbale</b>	
Regarder parfois le chercheur	L'enfant ne parle pas. Il/elle regarde l'exercice mais regarde aussi souvent le chercheur.
<b>Absence d'une stratégie</b>	
Évitement	L'enfant ne parle pas. Il/elle regarde l'exercice et très peu le chercheur avant de terminer l'exercice. Il/elle n'essaie pas de recevoir d'aide.

### *Exemples de l'usage des stratégies*

Dans cette section, je donne un exemple de toutes les stratégies verbales.

#### Exemple 1 : demande directe

Chercheur : OK, kun je nu de pros aankruisen op dit papiertje ?

Lara : OK, maar wat is een pros ?

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le « pros » (nom inexistant) sur ce papier ?

Lara : OK, mais c'est quoi un pros ?

Lara a demandé la signification du mot inexistant d'une façon très directe. Son intonation était interrogative. Il s'agit clairement d'une demande dirigée vers le chercheur.

#### Exemple 2 : demande indirecte

Chercheur : Ja, OK, dan mag je nu het boek en de auto opdokken.

Hyun : Hm ?

Chercheur : Je mag het boek en de auto opdokken.

Hyun : Opdokken ?

Chercheur : Ja.

Hyun : Maar ik weet ook, wat, ik weet niet wat dat betekent.

Traduction :

Chercheur : Oui, OK, maintenant tu peux « opdokken » (verbe inexistant) le livre et la voiture.

Hyun : Hm ?

Chercheur : Tu peux opdokken le livre et la voiture.

Hyun : Opdokken ?

Chercheur : Oui.

Hyun : Mais je sais aussi, ce que, je ne sais pas ce que ça veut dire.

Hyun hésite plus que Lara. D'abord, il essaie d'établir qu'il a bien entendu le mot qu'il ne comprend pas. Il dit « hm ? » pour faire répéter la requête. Puis, il répète le mot identifié comme posant problème : « opdokken ? » pour insister. Finalement, il décide de demander de la clarification en utilisant une demande indirecte. Il ne demande pas la signification du mot, mais il dit qu'il ne l'a pas compris. De cette façon, il implique qu'il veut que le chercheur lui explique le sens du mot.

Exemple 3 : indice verbal fort

Chercheur : Mag je nu het boek en de auto opdokken.

Hans : Het boek en de auto... opdokken ?

Chercheur : Ja.

Hans : Geen idee wat dat betekent. (...)

Traduction :

Chercheur : Maintenant tu peux opdokken le livre et la voiture.

Hans : Le livre et la voiture... Opdokken ?

Chercheur : Oui.

Hans : J'sais pas du tout ce que ça veut dire. (...)

Comme Hyun, Hans commence par s'assurer qu'il a bien entendu le mot. Puis, comme Hyun, il dit qu'il ne connaît pas le mot. Toutefois, à la différence de Hyun, il regarde son papier en faisant la remarque, sa voix est très douce et son intonation pensive plutôt qu'interrogative. Tous ces signes indiquent qu'Hans ne se dirige pas explicitement vers le chercheur. Il pense tout haut et il espère peut-être que le chercheur répondra. Cependant, il ne fait aucune demande.

Exemple 4 : indice verbal faible

Chercheur : Kun je nu de pros aankruisen op dit papiertje ?

Nazarée : Pros, pros... Wat lijkt op een pros... Nee, verlanglijstje... Ik zie hier al een verlanglijst. (...)

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le pros sur ce papier ?

Nazarée : Pros, pros... Qu'est-ce qui ressemble à un pros... Non, une liste de souhaits... là je vois une liste de souhaits. (...)

Nazarée parle de l'exercice sans regarder le chercheur et sans indiquer qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Elle a pensé tout haut, peut-être pour faciliter ses pensées ou pour désigner au chercheur qu'elle était en train de réfléchir sur l'exercice.

#### Exemple 5 : suggestion

Chercheur : OK, dan mag je nu de boek, het boek en de auto opdokken.

Linda : Deze ? Wat is opdokken ?

Chercheur : Dat weet ik ook niet.

Linda : Dan is het dat een kruis doen.

Chercheur : Ik weet het niet.

Linda : Misschien aanwijzen, bedoel je ?

Chercheur : Misschien.

Linda : Ehh, dan doe ik gewoon... La la la... Bedoel je ditte ?

Traduction :

Chercheur : OK, maintenant tu peux opdokken le livre et la voiture.

Linda : Celui-ci ? C'est quoi, opdokken ?

Chercheur : Je ne sais pas non plus.

Linda : Alors c'est que, mettre une croix.

Chercheur : Je ne sais pas.

Linda : Peut-être indiquer, tu veux dire ?

Chercheur : Peut-être.

Linda : Ehh, alors je fais simplement... La la la... Tu veux dire ça ?

Linda commence par une demande directe (« C'est quoi, opdokken ? »). Ne recevant pas de réponse, elle fait une suggestion (« mettre une croix »). Après, elle continue de faire des suggestions (« indiquer, tu veux dire ? », « tu veux dire ça ? »). Elle adresse la parole au chercheur, son intonation est interrogative et elle fait plusieurs essais clairs pour recevoir de l'aide.

#### Exemple 6 : parler de l'exercice

Chercheur : OK, kun je nu de pros aankruisen op dit papiertje ?

(...)

Melissa : Maar die lolly moet wel een steeltje hebben. Steeltje... Klaar !

Chercheur : OK, ik kom zo.

Melissa : En een barbietje.

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le pros sur ce papier ?

(...)

Melissa : Mais il faut que cette sucette ait un bâtonnet. Bâtonnet... Fini !

Chercheur : OK, j'arrive.

Melissa : Et une petite Barbie.

Melissa se dirige vers le chercheur, mais dans cet extrait, elle ne demande pas de clarification. Elle essaie plutôt de commencer une conversation sur les images de son papier. Peut-être qu'elle avait simplement envie de parler, ou peut-être qu'elle espérait que, si elle parlait des images, la conversation porterait aussi sur l'image représentant le « pros ».

Exemple 7 : demande des informations sur la réponse

Chercheur : OK, kun je nu de pros aankruisen op dit papiertje ?

Nicolaas : Welke pros ?

Chercheur : De pros.

Nicolaas : Ik vergeet hoe die heet de hele tijd.

Dominique : hoe die heet ?

Nicolaas : Ja.

Chercheur : Dat weet ik niet.

(...)

Nicolaas : Hoes- hoe ziet-ie eruit ?

Chercheur : Dat weet ik ook niet.

Nicolaas : Is het een mens of een hond of ehh...

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le pros sur ce papier ?

Nicolaas : Quel pros ?

Chercheur : Le pros.

Nicolaas : J'oublie tout le temps comment ça s'appelle.

Chercheur : Comment ça s'appelle ?

Nicolaas : Oui.

Chercheur : Je ne sais pas.

(...)

Nicolaas : Comment – à quoi ça ressemble ?

Chercheur : Je ne sais pas non plus.

Nicolaas : C'est un humain ou un chien ou ehh...

Nicolaas demande de la clarification sur l'exercice, mais il ne pose pas directement la question de savoir ce que c'est qu'un pros. D'abord, il essaie de recevoir plus d'informations en demandant : « quel pros ? » Lorsque cela ne marche pas, il dit qu'il « oublie tout le temps comment ça s'appelle ». Après, il pose des questions sur les caractéristiques d'un pros (« à quoi ça ressemble ? », « c'est un humain ou un chien »). Désirant coopérer et résoudre l'exercice, il procède par inférence cherchant à résoudre l'énigme en obtenant des informations sur l'objet en question.

Exemple 8 : donner la réponse

Chercheur : OK, mag je nu het boek en de auto opdokken.

Sarah : Het boek...

Chercheur : En de auto.

Sarah : Kruisen ?

Chercheur : Opdokken.

Sarah : Ik weet niet wat dat betekent.

Chercheur : Ik weet het ook niet.

Sarah : En dan... Versieren ?

Chercheur : Misschien, ik weet het niet.

Sarah : Ik ga versieren doen... (...)

Traduction :

Chercheur : OK, maintenant tu peux opdokken le livre et la voiture.

Sarah : Le livre...

Chercheur : Et la voiture.

Sarah : Mettre une croix ?

Chercheur : Opdokken.

Sarah : Je ne sais pas ce que ça veut dire.

Chercheur : Je ne sais pas non plus.

Sarah : Et alors... Décorer ?

Chercheur : Peut-être, je ne sais pas.

Sarah : Je vais le décorer... (...)

D'abord, Sarah essaie de recevoir de l'aide en utilisant les stratégies Suggestion (« mettre une croix ? », « décorer ? ») et Demande indirecte (« je ne sais pas ce que ça veut dire »). Ne recevant pas de réponse, elle dit ce qu'elle va faire (« je vais le décorer »). Il se peut qu'elle ait dit cela parce qu'elle pensait que, si ce n'était pas la bonne réponse et que le chercheur le voyait, ce dernier dirait quelque chose. Ou bien elle pensait que, si elle était un train de faire une faute, elle pourrait dire plus tard qu'elle avait informé le chercheur de ce qu'elle faisait.

#### Exemple 9 : annonce de renonciation

Chercheur : OK, dan mag je nu het boek en de auto opdokken.

(...)

Chercheur : Ja, ik weet het niet. Ik weet niet wat het betekent.

Linda : Nou, dan laat ik het maar zitten. Ik weet het echt niet. Mag ik wat anders doen ?  
Want ik weet het echt niet.

Traduction :

Chercheur : OK, maintenant tu peux opdokken le livre et la voiture.

(...)

Chercheur : Oui, je ne sais pas. Je ne sais pas ce que ça veut dire.

Linda : Alors je laisse tomber. Je ne sais vraiment pas. Je peux faire autre chose ? Parce  
que je ne sais vraiment pas.

Avant cette partie de l'échange, Linda avait demandé de la clarification à plusieurs reprises. Comme elle n'avait pas reçu de l'aide, elle a décidé de renoncer à faire la tâche et a demandé à faire autre chose. Peut-être sa renonciation était-elle un dernier essai pour faire comprendre au chercheur qu'elle avait vraiment besoin d'aide.

#### Exemple 10 : choix aléatoire

Chercheur : OK, kun je nu de pros aankruisen op dit papiertje ?

Ruth : Ik doe gewoon maar wat. Zo. Gedaan.

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le pros sur ce papier ?

Ruth : Je vais le faire au hasard. OK. Fini.

Ruth n'essaie pas de recevoir de l'aide et ne semble pas tenter de bien résoudre la tâche. Toutefois, il est possible qu'elle ait fait sa remarque pour les mêmes raisons que Sarah a annoncé ce qu'elle ferait. Elle pensait peut-être que le chercheur dirait quelque chose si il n'était pas permis de choisir une réponse au hasard et que, si c'était un problème, elle pourrait dire plus tard que le chercheur savait qu'elle faisait la tâche au hasard.

#### Exemple 11 : clarification de l'exercice

Chercheur : OK, mag je nu het boek en de auto opdokken.

Tom : Eh... De boek en de auto ?

Chercheur : Ja, het boek en de auto.

Traduction :

Chercheur : OK, maintenant tu peux opdokken le livre et la voiture.

Tom : Eh... La livre et la voiture ?

Chercheur : Oui, le livre et la voiture.

Tom ne demande rien sur le « vrai problème », la signification du mot « opdokken », mais pose une question sur les autres mots dans la phrase. Il se peut qu'il n'avait vraiment pas bien entendu le reste de la phrase, ou peut-être il a posé une autre question qu'il a voulu poser parce qu'il était confus. Il est également possible que Tom pensait qu'en posant une question, il pouvait commencer une conversation sur la tâche et recevoir de l'aide de cette façon.

Exemple 12 : demande tournée vers l'extérieur

Chercheur : OK, kun je nu de pros aankruisen op dit papiertje ?

Sam : Wat, wat is een pros ?

Chercheur : Dat weet ik niet.

Sam : Dus en Linda had het mis, toch ?

(...)

Chercheur : Eh, dat weet ik niet meer, wat Linda had.

Sam : Maar ik zag dat Linda geen sticker had.

Chercheur : Nee hoor, iedereen heeft een sticker gehad.

Traduction :

Chercheur : OK, tu peux mettre une croix sur le pros sur ce papier ?

Sam : Que, c'est quoi un pros ?

Chercheur : Je ne sais pas.

Sam : Alors, et Linda s'est trompée, non ?

(...)

Chercheur : Eh, je ne m'en souviens plus, ce que Linda a fait.

Sam : Mais j'ai vu que Linda n'avait pas d'autocollant.

Chercheur : Mais non, tout le monde a reçu un autocollant.

Sam commence par demander directement de la clarification. Ne recevant pas de réponse, il pose des questions sur la réponse de Linda, une de ses camarades de classe. Il espérait peut-être que le chercheur lui donnerait la réponse « fausse » de Linda pour qu'il puisse exclure cette réponse. Ce qui est intéressant, c'est qu'il a très fort la notion de compétition et de réussir ou rater la tâche.

### *Les résultats pour tous les enfants*

Dans le tableau ci-dessous se trouvent le nombre des enfants qui ont employé les stratégies. Il y a des stratégies que les enfants ont utilisées pendant les deux tâches, donc si un enfant a fait une demande directe pendant la première tâche et une demande indirecte pendant la deuxième, il/elle se trouve dans les deux catégories. Si un enfant a employé la même stratégie pour les deux tâches, il/elle ne se trouve que dans une catégorie.

La stratégie « Regarder parfois le chercheur » et la catégorie « Évitement » sont uniquement là pour les enfants qui n'ont rien dit. C'est-à-dire que les enfants qui ont dit quelque chose, même à eux-mêmes, ne se trouvent pas dans ces sections.

La stratégie la plus populaire de loin est de la Demande directe ; 62 des 108 enfants ont employé cette stratégie. Cela revient à 57,41%. La Demande directe est la seule stratégie que la majorité des enfants ont employée. D'autres stratégies qui ont été utilisées de nombreuses fois sont la Clarification de l'exercice, l'Indice verbal faible, la Suggestion et Donner la réponse.

Le résultat le plus frappant est qu'un bon nombre d'enfants n'ont rien dit ni essayé de communiquer : 35 enfants ou 32,41%. 12 enfants ou 11,11% des enfants n'ont rien dit, mais ont quand même fait un peu de contact en regardant le chercheur.

Peu d'enfants ont renoncé à faire l'exercice ou indiqué qu'ils choisiraient une réponse au hasard : il s'agit de respectivement 1,85% et 5,56% des enfants.

Stratégie	Nombre d'enfants qui ont utilisé cette stratégie	% d'enfants qui ont utilisé cette stratégie
Demande directe	62	57,41%
Demande indirecte	25	23,15%
Indice verbal fort	4	3,70%
Indice verbal faible	34	31,48%
Suggestion	33	30,56%
Parler de l'exercice	5	4,63%
Demande des informations sur la réponse	2	1,85%
Donner la réponse	28	25,93%
Annonce de renonciation	2	1,85%
Choix aléatoire	6	5,56%
Clarification de l'exercice	53	49,07%
Demande tournée vers	3	2,78%

l'extérieur		
Regarder parfois le chercheur	12	11,11%
Aucune : Évitement	35	32,41%

Colonne 1 : stratégies. Colonne 2 : nombre d'enfants qui ont utilisé chaque stratégie. Colonne 3 : nombre d'enfants qui ont utilisé chaque stratégie, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants.

### *Le facteur âge*

Dans cette section, je regarde la différence concernant l'usage des stratégies des quatre classes.

De nouveau, il s'agit des stratégies que les enfants ont utilisées dans les deux tâches.

Il est frappant de constater que les enfants de la classe 5 ont beaucoup moins fréquemment utilisé les stratégies Demande directe et Demande indirecte que les enfants des autres classes, un résultat qui correspond avec le fait que cette classe a demandé de l'assistance moins souvent que les autres classes.

Il y a deux stratégies dont l'usage augmente avec l'âge des enfants : l'Indice verbal faible et la Clarification de l'exercice. Pour l'Indice verbal faible, il semble y avoir un changement entre les troisième et quatrième classes. Pour la Clarification de l'exercice, l'augmentation est plus stable. La Suggestion a été utilisée beaucoup plus fréquemment dans la deuxième classe que dans les autres classes, ce qui explique en partie pourquoi les enfants de la deuxième classe ont été si nombreux à demander de la clarification.

Dans le groupe des enfants qui n'ont rien dit, les enfants de la deuxième et de la troisième classes semblent quand même essayer d'établir du contact avec le chercheur en le regardant. Les enfants de la quatrième et cinquième classes n'ont presque pas utilisé la stratégie Regarde parfois le chercheur.

Finalement, il y a un très grand pourcentage d'enfants qui n'ont utilisé aucune stratégie dans la cinquième classe, un résultat qui correspond avec le taux peu élevé d'enfants de cette classe qui ont demandé de la clarification.

Les résultats se trouvent dans le tableau ci-dessous. Dans la colonne « # utilisé classe x » se trouvent le nombre d'enfants de cette classe qui ont utilisé une certaine stratégie. « % utilisé classe x » est le pourcentage de ce même nombre relatif à tous les enfants de la classe.

Stratégie	# utilisé classe 2 (5-6)	% utilisé classe 2 (5-6)	# utilisé classe 3 (6-7)	% utilisé classe 3 (6-7)	# utilisé classe 4 (7-8)	% utilisé classe 4 (7-8)	# utilisé classe 5 (8-9)	% utilisé classe 5 (8-9)
Demande directe	20	64,52%	14	58,33%	19	61,29%	9	40,91%
Demande indirecte	9	29,03%	4	16,67%	10	32,25%	2	9,09%
Indice verbal fort	1	3,23%	0	0%	2	6,45%	1	4,55%
Indice verbal faible	5	16,31%	5	20,83%	13	41,94%	11	50%
Suggestion	16	51,61%	5	20,83%	7	22,58%	5	22,73
Parler de l'exercice	2	6,45%	1	4,17%	2	6,45%	0	0%
Demande des informations sur la réponse	0	0%	1	4,17%	1	3,23%	0	0%
Donner la réponse	10	32,26	3	12,5%	11	35,48%	4	18,18%
Annonce de renonciation	1	3,23%	0	0%	0	0%	1	4,55%
Choix aléatoire	1	3,23%	3	12,5%	2	6,45%	0	0%
Clarification de l'exercice	12	38,71%	11	45,83%	17	54,84%	13	59,09%
Demande tournée vers l'extérieur	2	6,45%	1	4,17%	0	0%	0	0%
Regarder parfois le chercheur	7	22,58%	4	16,67%	0	0%	1	4,55%
Aucune : évitement	8	25,81%	1	4,17%	8	25,81%	9	40,91%

Colonne 1 : stratégies. Colonne 2 : nombre d'enfants de la classe 2 qui ont utilisé chaque stratégie. Colonne 3 : nombre d'enfants de la classe 2 qui ont utilisé chaque stratégie, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants de la classe 2. Colonne 4-9 : mêmes chiffres pour les classes 3-5.

*Le facteur biographie langagière*

Dans le tableau ci-dessous se trouve une comparaison entre l'usage des stratégies des enfants avec différentes biographies langagières. En général, les groupes sont extrêmement homogènes. Le seul résultat différent est l'emploi de la stratégie Demande directe : les enfants plurilingues nLLE ont presque tous utilisé cette stratégie, tandis qu'un peu plus de la moitié des enfants monolingues et bilingues nLLE l'ont utilisée.

L'enfant monolingue LLE a employé les stratégies Demande indirecte, Suggestion et Regarde parfois le chercheur. Pour l'enfant bilingue LLE, les stratégies sont Demande directe, Demande indirecte, Clarification de l'exercice et Donner la réponse.

Stratégie	# utilisé monolingues nLLE	% utilisé monolingues nLLE	# utilisé bilingues nLLE	% utilisé bilingues nLLE	# utilisé plurilingues nLLE	# utilisé plurilingues nLLE
Demande directe	31	54,39%	23	57,5%	7	77,78%
Demande indirecte	12	21,05%	8	20%	3	33,33%
Indice verbal fort	2	3,51%	2	5%	0	0%
Indice verbal faible	17	29,82%	14	35%	3	33,33%
Suggestion	16	28,07%	14	35%	2	22,22%
Parler de l'exercice	3	5,26%	1	2,5%	1	11,11%
Demande des informations sur la réponse	2	3,51%	0	0%	0	0%
Donner la réponse	16	28,07%	9	22,5%	2	22,22%
Annonce de renonciation	1	1,75%	1	2,5%	0	0%
Choix aléatoire	4	7,02%	2	5%	0	0%
Clarification de l'exercice	30	52,63%	19	47,5%	3	33,33%

Demande tournée vers l'extérieur	2	3,51%	1	2,5%	0	0%
Regarder parfois le chercheur	8	14,04%	3	7,5%	0	0%
Évitement	18	31,58%	13	32,5%	4	44,44%

Colonne 1 : stratégies. Colonne 2 : nombre d'enfants monolingues qui ont utilisé chaque stratégie. Colonne 3 : nombre d'enfants monolingues qui ont utilisé chaque stratégie, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants monolingues. Colonne 4-7 : mêmes chiffres pour les enfants bilingues et plurilingues.

### *Le facteur genre*

42 des 60 filles et 31 des 48 garçons ont demandé de la clarification, ce qui revient à 70% des filles et 64,58% des garçons. Toutefois, les filles semblent avoir une manière différente de faire leur demande. Comme le montre le tableau ci-dessous, les filles ont fait plus de demandes directes et beaucoup plus de demandes indirectes. Au contraire, une majorité des garçons emploient la stratégie de donner des suggestions.

En ce qui concerne les enfants qui n'ont pas parlé, les garçons sont plus nombreux à utiliser la stratégie 'Regarder parfois le chercheur'. Les filles, par contre, ont plus fréquemment évité d'utiliser une stratégie.

	# utilisé filles	% utilisé filles	# utilisé garçons	% utilisé garçons
Demande directe	36	60%	26	54,17%
Demande indirecte	18	30%	7	14,58%
Indice verbal fort	1	1,67%	3	6,25%
Indice verbal faible	16	26,67%	18	37,5%
Suggestion	16	26,67%	17	35,42%
Parler de l'exercice	4	6,67%	1	2,08%
Demande des	0	0%	2	4,17%

informations sur la réponse				
Donner la réponse	14	23,33%	14	29,17%
Annonce de renonciation	2	3,33%	0	0%
Choix aléatoire	4	6,67%	2	4,17%
Clarification de l'exercice	33	55%	20	41,67%
Demande tournée vers l'extérieur	1	1,67%	2	4,17%
Regarder parfois le chercheur	3	5%	9	18,75%
Aucune : Évitement	22	36,67%	13	27,08%

Colonne 1 : stratégies. Colonne 2 : nombre de filles qui ont utilisé chaque stratégie. Colonne 3 : nombre de filles qui ont utilisé chaque stratégie, en pourcentages par rapport au nombre total de filles. Colonne 4-5 : mêmes chiffres pour les garçons.

### *Les différences entre les deux tâches*

Dans cette section, je regarde la différence entre l'emploi des stratégies des enfants pour les deux tâches. Pour la plupart des stratégies, les différences sont trop petites pour mériter d'être citées. Toutefois, il y a deux points intéressants. D'abord, la stratégie Demande directe a été employée beaucoup plus souvent pour la tâche verbe inexistant. Il y a également une différence entre l'usage de la stratégie Suggestion au profit de la tâche verbe inexistant, bien que cette différence soit moins grande que pour la Demande directe.

Deuxièmement, il y a une différence substantielle entre le nombre d'enfants qui n'ont utilisé aucune stratégie pour la tâche nom inexistant et la tâche verbe inexistant. Plus d'un quart des enfants n'ont pas utilisé de stratégie pour la tâche nom inexistant. Pour la tâche verbe inexistant, il ne s'agit que de 13,89% de tous les enfants.

Ces deux observations correspondent avec le résultat que plus d'enfants ont demandé de la clarification pour la tâche verbe inexistant que pour la tâche nom inexistant.

	# utilisé tâche nom inexistant	% utilisé tâche nom inexistant	# utilisé tâche verbe inexistant	% utilisé tâche verbe inexistant
Demande directe	14	12,96%	55	50,93%
Demande indirecte	18	16,67%	12	11,11%
Indice verbal fort	3	2,78%	1	0,93%
Indice verbal faible	23	21,30%	20	18,52%
Suggestion	14	12,96%	25	23,15%
Parler de l'exercice	4	3,70%	1	0,93%
Demande des informations sur la réponse	2	1,85%	0	0%
Donner la réponse	20	18,52%	14	12,96%
Annonce de renonciation	0	0%	2	1,85%
Choix aléatoire	4	3,70%	2	1,85%
Clarification de l'exercice	31	28,70	38	35,19%
Demande tournée vers l'extérieur	3	2,78%	0	0%
Regarder parfois le chercheur	7	6,48%	8	7,41%
Évitement	28	25,93%	15	13,89%

Colonne 1 : stratégies. Colonne 2 : nombre d'enfants qui ont utilisé chaque stratégie pour la tâche nom inexistant. Colonne 3 : nombre d'enfants qui ont utilisé chaque stratégie pour la tâche nom inexistant, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants. Colonne 4-5 : mêmes chiffres pour la tâche verbe inexistant.

## L'INTENTION DE COMMUNICATION

### *L'intention de communication*

Cette section porte sur la dernière question à laquelle les enfants ont répondu : une question qui a été conçue pour tester l'intention de communication des enfants. Les résultats reflètent les réponses que les enfants ont données à la question : « Imagine, tu es dans la cour de récréation et tu veux jouer avec un enfant qui ne parle pas les mêmes langues que toi. Qu'est ce que tu vas faire ? »

### *Exemples de réponses des enfants*

Dans cette partie, je donnerai deux exemples des réponses que les enfants ont données.

#### Exemple 1

Chercheur : En stel, je bent op het schoolplein en je wilt spelen met een ander kind dat geen Nederlands spreekt, wat doe je dan ?

Christiaan : Ehm... Dan, dan doe ik gewoon mijn gezicht gezicht zo. *Fait oui de la tête*

Chercheur : Gezicht, met je gezicht, o ja. En waarom doe je dan zo ?

Christiaan : Want dan weet hij dat ik ja bedoel.

Chercheur : O ja. En dan ga je toch met hem spelen ?

Christiaan : *Fait oui de la tête*

Traduction :

Chercheur : Et imagine, tu es dans la cour de récréation et tu veux jouer avec un autre enfant qui ne parle pas le néerlandais, qu'est-ce que tu vas faire ?

Christiaan : Ehm... Je fais comme ça avec mon visage. *Fait oui de la tête*

Chercheur : Visage, avec ton visage, ah oui. Et pourquoi tu fais comme ça ?

Christiaan : Parce que comme ça il sait que je veux dire « oui ».

Chercheur : Ah oui. Et tu vas quand même jouer avec lui ?

Christiaan : *Fait oui de la tête*

Christiaan dit que dans cette situation, il jouerait avec l'autre enfant malgré les difficultés de communication. Il a même inventé une stratégie pour communiquer avec l'enfant : il ferait oui de la tête pour que l'enfant sache qu'il veut jouer. Christiaan a évidemment l'intention de communiquer.

## Exemple 2

Chercheur : En als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kind, en dat kind spreekt niet één van de talen die jij ook spreekt. Wat doe je dan ?

Sabrina : Ehh... Dan word ik boos.

Chercheur : Word je heel boos ?

Sabrina : Ja.

Chercheur : Ja ? En wat doe je dan ?

Sabrina : Ehm... Ik gewoon niet met hem spelen.

Traduction :

Chercheur : Et si tu es dans la cour de récréation et tu veux jouer avec un autre enfant, et cet enfant ne parle aucune des langues que tu parles. Qu'est-ce que tu vas faire ?

Sabrina : Ehh... Je serai fâchée.

Chercheur : Tu seras très fâchée ?

Sabrina : Oui.

Chercheur : Oui ? Et qu'est-ce que tu vas faire ?

Sabrina : Ehm... Je ne joue pas avec lui.

La réaction de Sabrina est très différente de celle de Christiaan. Elle dit qu'elle serait fâchée dans une telle situation et qu'elle ne jouerait pas avec l'autre enfant. Elle n'a donc pas l'intention de communiquer.

### *Les résultats pour tous les enfants*

105 enfants ont répondu à la question. 60 enfants avaient l'intention de communiquer, 42 enfants ne l'avaient pas et les trois enfants restants ont dit qu'ils ne savaient pas. Ces enfants ont insisté pour dire qu'ils ne savaient pas même après plusieurs répétitions de la question. De tous les enfants qui ont répondu à la question, 57,14% ont donc montré l'intention de communication.

### *Le facteur âge*

Dans le tableau ci-dessous il y a le nombre des enfants dans toutes les classes qui ont l'intention de communiquer. Les enfants qui ont dit qu'ils ne savent pas ne sont pas inclus dans le tableau. Il s'agit d'un garçon bilingue nLLE de la classe 3 et deux filles de la classe 4. Une de ses filles est monolingue nLLE, l'autre est bilingue nLLE.

Les enfants des classes 2-4 semblent relativement homogènes. Toutefois, il y a une grande différence entre la classe 5 et les autres classes : les enfants de cette classe ont beaucoup plus fréquemment indiqué qu'ils ont l'intention de communiquer.

Classe	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants intention de communication	% enfants intention de communication
2 (5-6)	28	15	53,57%
3 (6-7)	23	11	47,83%
4 (7-8)	29	16	55,17%
5 (8-9)	22	18	81,82%
Total	102	60	58,82%

Colonne 1 : les quatre classes et les âges des enfants de ces classes. Colonne 2 : le nombre total d'enfants de la classe. Colonne 3 : le nombre d'enfants de chaque classe qui ont l'intention de communiquer. Colonne 4 : le nombre d'enfants de chaque classe qui ont l'intention de communiquer, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants de la classe.

#### *Le facteur biographie langagière*

Dans cette section je regarde l'intention de communications des enfants avec de différentes biographies langagières. Une majorité de 64,81% des enfants monolingues nLLE ont l'intention de communiquer. Les enfants bilingues ont moins tendance à avoir l'intention de communiquer : les taux sont 55,26% pour les enfants bilingues nLLE et 50% pour les enfants plurilingues nLLE. L'enfant monolingue LLE et l'enfant bilingue LLE n'avaient pas l'intention de communiquer.

Langues	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants intention de communication	% enfants intention de communication
Monolingue nLLE	54	35	64,81%
Bilingue nLLE	38	21	55,26%
Plurilingue nLLE	8	4	50%
Total	100	60	60%

Colonne 1 : les trois biographies langagières des enfants. Colonne 2 : le nombre total d'enfants qui ont cette biographie langagière. Colonne 3 : le nombre d'enfants de chaque biographie langagière qui ont l'intention de communiquer. Colonne 4 : le nombre d'enfants de chaque biographie langagière qui ont l'intention de communiquer, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants qui ont cette biographie langagière.

#### *La corrélation avec la demande de clarification*

Dans ce tableau se trouvent les taux de l'intention de communiquer pour les différentes « groupes de clarification ». D'abord, il y a un groupe qui n'a pas du tout demandé de clarification

et un groupe qui a demandé de la clarification, pour une des deux tâches ou pour les deux tâches. Puis, il y a un groupe qui n'a que demandé de la clarification pour une des deux tâches et un groupe qui a demandé de la clarification pour les deux tâches.

Il semble y avoir un lien entre la demande de clarification et l'intention de communication. Plus un enfant demande de la clarification, plus il est probable qu'il/elle a l'intention de communiquer, ce qui signifie que l'intention de communication dans une situation exolingue extrême imaginaire correspondrait à un comportement dans la réalité comme le montre le tableau ci-dessous.

	# + IC	% + IC	# - IC	% - IC	# sait pas	% sait pas	Total
Pas de clarification	18	51,43%	15	42,86%	2	5,71%	35
Clarification	42	60%	27	38,57%	1	1,43%	70
Clarification 1 des tâches	26	56,52%	19	41,30%	1	2,17%	46
Clarification 2 tâches	16	66,67%	8	33,33%	0	0%	24

Colonne 1: les groupes d'enfants à la base de leurs demandes de clarification. Les enfants du groupe « clarification » se trouvent également soit dans le groupe « clarification 1 des tâches », soit dans le groupe « clarification 2 tâches ». Colonne 2 : nombre d'enfants de chaque « groupe de clarification » qui ont l'intention de communiquer. Colonne 3 : nombre d'enfants de chaque « groupe de clarification » qui ont l'intention de communiquer, en pourcentages par rapport au nombre total d'enfants de cette « groupe de clarification ». Colonnes 4-5 : mêmes chiffres pour les enfants qui n'ont pas l'intention de communiquer. Colonnes 6-7 : mêmes chiffres pour les enfants qui ne savent pas s'ils communiqueraient.

## Discussion

### RESUME DES RESULTATS

Le but de cette étude était de rechercher les compétences métapragmatique et stratégique des enfants et, plus spécifiquement, leur orientation vers l'extérieur. Pour faire cela, j'ai regardé si les enfants demandent de la clarification quand ils reçoivent une instruction incompréhensible. De plus, j'ai étudié les liens entre la demande de clarification et 1) l'âge, 2) la biographie langagière et 3) l'intention de communication des enfants. Les résultats principaux sont les suivants :

1. La demande de clarification est très peu employée. Après avoir reçu deux instructions incompréhensibles, 32,41% des enfants n'ont pas du tout demandé de la clarification. 76,85% des enfants n'ont pas demandé de la clarification pour au moins une des deux tâches.
2. Il y a une grande différence entre les demandes de clarification des enfants des classes 2-4 et la classe 5 : les enfants de la 5<sup>ième</sup> classe ont demandé de la clarification beaucoup moins fréquemment.
3. Le bilinguisme semble avoir un effet positif sur la demande de clarification.
4. Il y avait beaucoup plus de demandes de clarification pour la tâche verbe inexistant que pour la tâche nom inexistant.
5. La stratégie que les enfants ont utilisée le plus souvent pour demander de la clarification est la Demande directe. D'autres stratégies utilisées sont la Clarification de l'exercice, l'Indice verbal faible, la Suggestion, Donner la réponse et la Demande indirecte. 32,41% des enfants n'ont pas utilisé de stratégie pour au moins une des tâches.
6. Les stratégies Indice verbal faible et Clarification de l'exercice semblent augmenter avec l'âge des enfants. La stratégie Regarder parfois le chercheur a été utilisé fréquemment dans les classes 2-3 mais est presque absente dans les classes 4-5.
7. Pour l'intention de communication, il y a une grande différence entre les classes 2-4 et la classe 5. Les enfants de la classe 5 sont beaucoup plus nombreux à avoir l'intention de communiquer.
8. Les enfants bilingues nLLE et plurilingues nLLE ont moins tendance à avoir l'intention de communiquer que les enfants monolingues nLLE.
9. Il y a une corrélation positive entre la demande de clarification et l'intention de communication.

## L'ORIENTATION EXTERNE CHEZ LES ENFANTS

Même si les enfants ont reçu des instructions incompréhensibles, plus des trois quarts d'entre eux n'ont pas demandé de la clarification pour au moins une des deux tâches. Cette conclusion confirme les résultats de Le Pichon (2010), qui a également trouvé que l'orientation externe est peu fréquente chez les enfants.

## LES DIFFERENCES SELON LES AGES

Je n'ai pas trouvé de grandes différences entre la fréquence de la demande de clarification des groupes 2-4. Dans ces groupes, une majorité d'enfants ont demandé de la clarification au moins une fois. Toutefois, dans la classe 5, seulement 40,91% des enfants ont demandé de la clarification. Ce phénomène ne vient pas d'une différence entre les biographies langagières des enfants de la classe 5 et les autres classes, ni d'une distribution différente des garçons et filles dans cette classe.

Ce résultat est incompatible avec le résultat de Le Pichon, qui a trouvé que l'orientation externe augmente avec l'âge des enfants. Toutefois, Le Pichon a observé des enfants jusqu'à l'âge de 11 ans, tandis que la présente recherche s'arrête à l'âge de 9 ans. On peut dire aussi que ce résultat est d'autant plus surprenant qu'il s'oppose également aux résultats des autres recherches sur la métapragmatique décrites dans le chapitre *Cadre théorique*.

Un facteur qui pourrait expliquer cette différence est le fait que ces résultats viennent d'une école Montessori. Premièrement, dans les écoles Montessori, les classes sont composées d'enfants de plusieurs années différentes. Les enfants de l'année 1 et 2 se trouvent dans une classe, aussi bien que les enfants des années 3-5 et les années 6-8. Les enfants de la cinquième classe sont donc les enfants les plus âgés de leur classe.

Les enfants qui fréquentent des écoles Montessori sont encouragés à demander de l'aide non seulement de l'enseignant, mais aussi de leurs camarades de classe. Comme les enfants de la cinquième classe sont les plus âgés de leur groupe, il est probable qu'ils reçoivent plus de questions des autres enfants que les enfants des quatrième et troisième classes. Pour cette raison, ils ont peut-être l'impression d'avoir le rôle de quelqu'un qui sait beaucoup de choses. Il est possible qu'ils aient moins tendance à demander de la clarification parce qu'ils ne veulent pas perdre ce rôle et ont peur d'admettre qu'ils n'ont pas compris quelque chose.

Les enfants de la deuxième classe sont aussi les enfants les plus âgés de leur groupe. Toutefois, dans les deux premières années de l'école primaire, les enfants ne font pas encore de vrais travaux, donc le mécanisme dans les deux premières classes est complètement différent.

Un autre facteur qui a peut-être contribué au taux inférieur de demandes de clarification dans la cinquième classe est le fait que les tâches ressemblent aux tests. Les enfants sont censés remplir leurs réponses sur un papier et pendant ce temps, il n'y a pas d'interaction entre le chercheur et l'enfant sauf si l'enfant prend l'initiative. Le fait qu'ils avaient l'impression d'être testés peut avoir renforcé la peur des enfants de la cinquième classe de montrer qu'ils n'avaient pas compris.

#### L'INFLUENCE DE LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE

Les enfants bilingues et les enfants plurilingues ont été plus nombreux à demander de la clarification que les enfants monolingues. Ils ont non seulement fait plus de demandes de clarification en général (67,5% pour les enfants bilingues et 88,89% pour les enfants plurilingues, comparé à 63,16% des enfants monolingues), ils ont aussi plus fréquemment demandé de la clarification pour les deux tâches (27,5% des enfants bilingues, 25% des enfants plurilingues et 19,30% des enfants monolingues). Le bilinguisme semble donc avoir un effet positif sur l'orientation externe et les compétences stratégique et métapragmatique des enfants. Toutefois, la différence entre les monolingues et bilingues dans cette recherche est modeste, donc cette hypothèse demande à être confirmée.

#### LES DIFFERENCES ENTRE LES RESULTATS DES DEUX TACHES

La différence entre les résultats du test nom inexistant et verbe inexistant est importante. Presque deux fois plus d'enfants ont demandé de la clarification pour la tâche verbe inexistant. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène.

D'abord, la tâche nom inexistant était plus facile que la tâche verbe inexistant en ceci que le nom inexistant figure dans l'histoire. L'enfant peut donc essayer de trouver une image de quelque chose qui est compatible avec le « pros » dans l'histoire. Par contre, le verbe « opdokken » est entendu pour la première fois pendant la deuxième tâche et rien n'indique ce que ce mot peut signifier.

Ensuite, il est possible que les enfants pensaient que le but de la tâche nom inexistant était de trouver la signification du mot « pros ». S'ils pensaient que c'était un test pour voir s'ils pouvaient trouver le sens d'un mot à l'aide d'une histoire, ils avaient probablement l'impression qu'il n'était pas permis de poser des questions. Peut-être n'ont-ils pas considéré l'instruction contenant le mot qu'ils ne connaissaient pas comme un test.

Troisièmement, l'instruction pour la tâche nom inexistant était claire : il fallait mettre une croix sur une chose. La seule chose qui n'était pas claire était l'endroit où il fallait mettre une croix. Pour la tâche verbe inexistant, l'instruction même était incompréhensible. Le problème auquel les enfants étaient confrontés était donc plus important pour la tâche verbe inexistant.

Il est possible aussi que les enfants aient vu la situation comme un test. Pendant un test, il est généralement permis de poser de questions si on ne comprend pas une des questions du test. Par contre, il n'est pas permis de demander quelle est la réponse à la question. Pour la tâche nom inexistant, trouver la signification du mot inexistant était également la solution de l'exercice. Pour la tâche verbe inexistant, le mot inexistant ne se trouve que dans la question. Pour cette raison, les enfants avaient peut-être l'impression qu'ils étaient permis de demander de la clarification sur l'instruction qui n'était pas claire, mais pas sur la signification du mot qu'ils devaient chercher.

Finalement, la tâche verbe inexistant était la deuxième des deux tâches. Cela peut avoir influencé les résultats. Il se peut que les enfants aient eu peur de demander de la clarification pour la première tâche, mais qu'ils aient quand même trouvé le courage de le faire pour la deuxième tâche. Il est également possible qu'ils ne s'inquiétaient pas d'avoir fait une seule erreur, mais ne voulaient pas continuer de faire des erreurs.

## L'INTENTION DE COMMUNICATION

La majorité d'enfants ont l'intention de communiquer. C'est le cas pour les enfants de toutes les classes et pour les enfants monolingues et bilingues. Néanmoins, il y a des différences entre les groupes.

### *Les enfants de la cinquième classe*

Comme pour la demande de clarification, les enfants des groupes 2-4 sont assez homogènes. Toutefois, à nouveau, il y a une grande différence entre ces enfants et ceux de la cinquième classe. Évidemment, il est possible qu'il y ait un changement cognitif qui a lieu à l'âge de 8-9 ans. Cette hypothèse reste à être confirmée.

La différence peut également être expliquée par le fait que ces enfants sont plus âgés que le reste des enfants de leur classe, et qu'ils ont peut-être plus d'autorité. Cela peut être la cause du fait qu'ils n'ont pas demandé de clarification, mais cela peut aussi leur avoir donné la confiance de communiquer et de surmonter les problèmes qui arrivent dans une situation exolingue de communication.

### *La différence entre les monolingues et bilingues*

Les enfants bilingues et plurilingues ont moins fréquemment l'intention de communiquer que les enfants monolingues. Toutefois, la différence n'est pas grande. Le Pichon a trouvé le même résultat. Cette recherche soutient le résultat de Le Pichon que ce n'est pas le monolinguisme ou bilinguisme de l'enfant en soi qui influence l'intention de communication de l'enfant.

### *La corrélation entre l'intention de communication et la demande de clarification*

J'ai trouvé que les enfants qui demandent plus souvent de la clarification sont aussi plus nombreux à avoir l'intention de communication. Cela est surtout vrai pour les enfants qui ont demandé de la clarification pour les deux tâches. Une conclusion préliminaire peut être que les enfants qui ont l'orientation externe sont aussi plus communicatifs, mais cela reste à être confirmé.

## LES LIMITATIONS DE CETTE RECHERCHE

Dans cette section, je discuterai les limitations de cette recherche liées aux tâches et aux participants.

Premièrement, les tâches ont été présentées aux enfants dans un ordre fixe. Pour cette raison, il reste des questions sur la raison pour laquelle plus d'enfants ont demandé de la clarification pour la tâche verbe inexistant.

Un deuxième élément est le fait qu'il n'y a pas d'enfants LLE dans cette recherche. Ce n'est pas une forte limitation, mais comme Le Pichon a trouvé plus de différences entre les enfants nLLE et LLE qu'entre les enfants monolingues et bilingues, c'est un facteur intéressant qui reste à être examiné dans des projets de recherche futurs.

## RETOMBEES DIDACTIQUES

Le conseil le plus important que je donnerais aux enseignants est de ne jamais faire la supposition qu'un enfant qui ne demande pas de clarification a compris quelque chose. Comme l'orientation externe n'est souvent pas encore présente chez les enfants de 5-9 ans, il est fort probable qu'un enfant qui ne demande rien n'a pas compris une explication ou ne sait pas ce qu'il/elle doit faire. Il est nécessaire de toujours vérifier si l'enfant a compris.

## Conclusion

Dans ce mémoire, j'ai examiné une compétence métapragmatique spécifique : l'orientation vers l'extérieur. Pour faire cela, j'ai regardé si les enfants demandent de la communication dans une situation où ils ne comprennent pas un énoncé et ne savent pas résoudre un problème.

J'ai trouvé que la demande de clarification est très peu employée, ce qui confirme ma première hypothèse. Toutefois, la deuxième hypothèse n'a pas été confirmée. Je n'ai pas trouvé d'augmentation des demandes de clarification à l'âge de 6 ans, mais, au contraire, une réduction des demandes de clarification à l'âge de 8-9 ans.

De plus, la troisième hypothèse a été infirmée. Le bilinguisme n'a pas eu d'effet négatif sur la demande de clarification mais plutôt un effet positif léger.

La quatrième hypothèse reste à être examinée. J'ai trouvé un effet négatif du bilinguisme sur l'intention de communication, mais il s'agit d'un effet faible.

Finalement, la dernière hypothèse semble avoir été confirmée. Les enfants qui ont demandé plus souvent de la clarification avaient aussi plus tendance à avoir l'intention de communication.

Cette recherche montre très clairement que les enfants, indépendamment de leur âge ou biographie langagière, n'ont pas tendance à poser des questions quand ils n'ont pas compris une instruction. Il est important que les enseignants se rendent compte de ce phénomène. Dans la classe, il est essentiel que les enfants soient stimulés de demander des questions et que l'enseignant vérifie autant que possible si l'enfant a vraiment compris un message.

## Bibliographie

- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Finn, G. P. T. (1976). "Ask a silly question: But get a serious answer." Unpublished paper, University of St. Andrews. *Cited in*: Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Flavell, J.H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry." *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hickmann, M. (1983). *Le discours rapporté: aspects métapragmatiques du langage et de son développement*, Nijmegen, the Netherlands: Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, internally circulated document. *Cited in*: Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hughes, M., Grieve, R. (1980). "On asking children bizarre questions." *First Language*, 1 (2), 149-160.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- Karabenick, J. D., Miller, S. A. (1977). "The effects of age, sex, and listener feedback on grade school children's referential communication." *Child Development*, 48 (2), 678-684.
- Kitchener, K. S. (1983). "Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing." *Human Development*, 26, 222-232.
- Le Pichon, E. M. M. (2010). *What children know about communication: A language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups*. Utrecht: LOT Publications.
- Nelson, T. O., Narens, L. (1990). "Metamemory: A theoretical framework and new findings." *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173.
- Pratt, C., Nesdale, A.R. (1984). "Pragmatic awareness in children" in Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L., *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag.

Sonnenschein, S. (1986b). "Development of referential communication: Deciding that a message is uninformative", *Developmental Psychology*, 22, 164-168.

"Stratégie." [www.larousse.com/fr/dictionnaires/francais-monolingue](http://www.larousse.com/fr/dictionnaires/francais-monolingue). Larousse, n.d. Web. 22-06-2011.

Wales, R.J. (1974). "Children's sentences make sense of the world." *Problèmes actuels en psycholinguistique*. Bresson, F. Paris: PUF.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.

## Appendices

### APPENDICE 1: L'HISTOIRE POUR LES ENFANTS DES CLASSES 2-3

#### DE HEKS VAN HET TOVERBOS

Peter en Michiel\* zijn twee broers. Het is vakantie en ze logeren bij hun oma, maar op een ochtend is oma nergens te bekennen. De jongens lopen het huis rond om haar te vinden. Dan ziet Peter iets.

"Er ligt een briefje op tafel!" zegt Peter. Ze lopen naar de tafel. Het briefje is oud en geel. Peter pakt het briefje en leest voor:

*Ik ben de heks van het toverbos,  
Breng mij snel een nieuwe pros,  
Want als jullie dat niet doen,  
Verander ik oma in een schoen!*

Peter legt het briefje neer en kijkt naar Michiel.

"Maar hoe komen we in het toverbos?" vraagt hij. Plotseling verschijnen er uit het niets twee groene lolly's op tafel.

"Bah, het smaakt naar spruitjes!" zegt Peter. Dan klinkt er een luide knal. BOEM! In één klap zijn de jongens verdwenen uit de kamer.

Ze vallen hard op de grond en kijken om zich heen. Overal zijn hoge bomen in alle kleuren van de regenboog.

"Wauw, ik denk dat we in het toverbos zijn!" zegt Michiel. "Die lolly's waren blijkbaar toverlolly's!"

"Maar waar vinden we nu die pros?" zegt Peter.

---

Test

---

Ineens komt er een gouden vogel naar de jongens toegevlogen. De vogel fluit een toverlied en er verschijnt voor de jongens een pros in het gras.

Dan komt de heks aangevlogen.

"Aaah! Ik zie dat jullie een pros hebben gevonden. Goed werk, jongens!" en de heks zwaait met haar toverstaf.

Weer wordt het helemaal licht en horen de jongens een luide knal.

BOEM!

En voor ze het weten zijn ze, met oma, weer terug in oma's woonkamer.

"Oma!", roept Michiel, "je bent terug!"

"Dat was me het avontuurtje wel!" zegt oma. "Zullen we zo gaan eten? Ik maak spruitjes!"

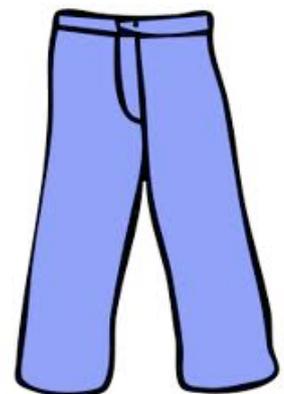
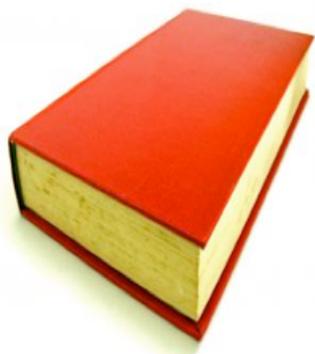
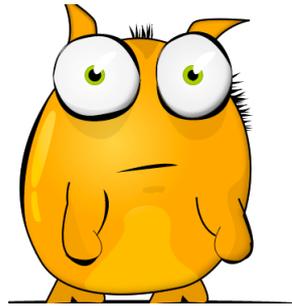
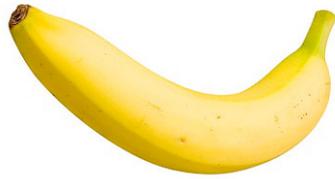
---

Interview & question intention de communication

---

\* Pour les filles: Sophie en Anna

APPENDICE 2: LES IMAGES POUR LES ENFANTS DES CLASSES 2-3



dreamstime.com



## APPENDICE 3: L'HISTOIRE POUR LES ENFANTS DES CLASSES 4-5

### LOTTE DE DETECTIVE

Lotte\* is een heel normaal meisje, maar ze heeft een bijzondere hobby: Lotte is detective. Dat betekent dat ze problemen voor anderen oplost als er iets raars is gebeurd. Vandaag zit Lotte achter haar bureau door haar papieren te bladeren, als er ineens op de deur wordt geklopt. Het is Iris, haar buurmeisje.

"Lotte, je moet me helpen!" zegt Iris. "Iemand heeft mijn pros gestolen!"

"Ga zitten", zegt Lotte, en ze pakt haar schrijfblok erbij. "Vertel me precies wanneer en waar het gebeurd is."

"Vandaag op school had ik hem bij me. In de pauze heb ik hem binnen laten liggen en toen ik terugkwam van het buitenspelen was hij weg!"

Lotte haast zich naar school. Het is al laat en er is niemand. De deur is op slot, maar Lotte weet dat er bij de toiletten altijd een raam open staat. Ze past er net door. Voorzichtig klimt ze naar binnen. Ze sluipt door de gang naar het lokaal van Iris. Met haar vergrootglas inspecteert ze alle tafels en kasten. De pros is nergens te vinden. Teleurgesteld wil Lotte weer naar buiten gaan, als ze plotseling iets ziet. Op het tafeltje van Arthur ligt een verlanglijstje voor zijn verjaardag, en helemaal bovenaan het lijstje staat... Een pros! Misschien kon Arthur niet wachten tot zijn verjaardag en heeft hij de pros van Iris gestolen...

---

Test

---

Ineens hoort Lotte het gekraak van voetstappen. Dan gaat de deur van het lokaal open. Lotte schrikt: het is Arthur! Arthur schrikt ook.

"Wat heb jij met de pros van Iris gedaan?" vraagt Lotte.

"Niks!" zegt Arthur, maar zijn gezicht wordt heel rood. Lotte trekt haar waterpistool en richt hem op Arthur.

"Als je hem niet teruggeeft spuit ik!" zegt ze. Arthur rent het lokaal uit. Lotte rent achter hem aan en spuit Arthur helemaal nat. Arthur wil doorrennen, maar hij glijdt uit. Lotte komt bij hem staan.

"OK OK, de pros ligt op de meisjes-wc!" zegt Arthur. Lotte gaat snel de meisjes-wc binnen. En inderdaad: in de hoek ligt de pros.

"Die neem ik mee voor Iris!" zegt ze. "En nooit meer doen, hè, Arthur?"

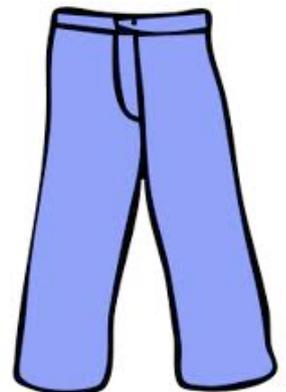
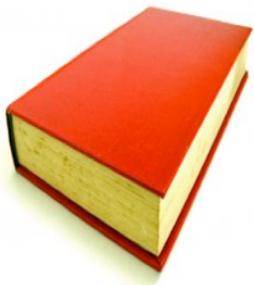
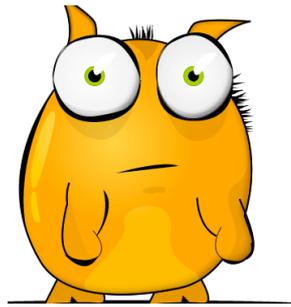
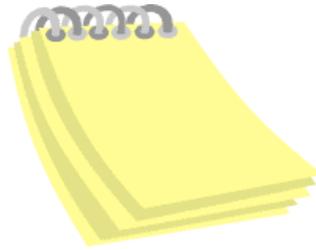
---

Interview & question intention de communication

---

\* Pour les garçons: Tim

APPENDICE 4: LES IMAGES POUR LES ENFANTS DES CLASSES 4-5



## **Merci**

Emmanuelle Le Pichon

Bert Le Bruyn

De onderwijzers en kinderen van de 1<sup>e</sup> Katholieke  
Montessori Basisschool de Regenboog

Suzanne van Lier

Maurits Lesmeister

Gerard Blok

Hildegarde De Baets

Annette Straver

Jeroen De Mol