

# Transferts, erreurs et alternance codique : Les caractéristiques de la langue finnoise chez les enfants bilingues français-finnois

Tinya Etholen

Mémoire de master

Programme de master : Français langue étrangère : approche discursive, Département de  
français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2023

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

ETHOLEN TINYA : Transferts, erreurs et alternance codique :

Les caractéristiques de la langue finnoise chez les enfants bilingues français-finnois

Mémoire de master, 45 p. (7 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Français langue étrangère, approche discursive, Département de français

Mai 2023

---

Cette étude vise à connaître les principales caractéristiques de la langue finnoise chez les enfants bilingues en français et en finnois. Nous nous intéressons aux transferts et interférences, donc l'influence qu'une langue puisse avoir sur une autre langue. Certaines caractéristiques peuvent également apparaître sans qu'ils soient dus à l'influence inter-langagière, nous nous pencherons donc aux types d'erreurs, notamment les erreurs de développement qui sont des erreurs qui font partie de la compétence transitionnelle d'apprenant de langue, mais ne proviennent pas de sa première langue. Nous aborderons la notion d'interlangue, ce qui est la langue entre deux langues, contenant des transferts et des interférences fossilisés. Le dernier aspect auquel nous nous intéressons dans l'étude présente est l'alternance codique, donc utilisation d'une langue lors d'autre.

Pour étudier ces aspects, nous avons enregistré des productions de sept enfants de 7-9 ans, bilingues en français et finnois. Ces enfants sont des élèves de l'école finlandaise de Paris (Pariisin Suomi-koulu). Nous avons créé une situation d'interaction qui vise à obtenir des productions obtenant des différentes utilisations de la langue finnoise. Pour ce faire, trois images différentes ont été montrées aux enfants. Les enfants en ont parlé et nous avons enregistré et transcrit ces productions. Nous avons utilisé une grille pour classer, quel type d'éléments sont présentes dans la parole des enfants.

Les résultats de l'étude montrent que la plupart des caractéristiques « pas natives » sont des erreurs de développement, notamment dans les cas grammaticaux du finnois. Nous avons également pu révéler que les enfants ont essayé d'appliquer l'article de la même manière qu'en français. L'interlangue de ces enfants constituait de ce fait d'ajouter des pronoms pas nécessaires dans la langue finnoise. Dernièrement, l'étude met en évidence que les enfants n'utilisent quasiment pas d'alternance codique dans ce type de situation de communication.

Mots-clés : .....

transfert linguistique, interference, interlangue, alternance codique, bilinguisme, multilinguisme, erreur

## Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Contextualisation</b> .....	<b>3</b>
2.1. Coexistence des langues .....	3
2.2. La langue finlandaise en France .....	5
<b>3. Cadre théorique</b> .....	<b>5</b>
3.1. L'acquisition de langues chez les enfants bilingues.....	6
3.2. Les différences entre le français et le finnois .....	8
3.3. Les transferts linguistiques .....	13
3.3.1. L'interlangue, une langue contenant des transferts fossilisés .....	14
3.3.2. L'erreur – définitions et types d'erreur selon l'analyse des erreurs .....	15
3.4. L'alternance codique et le translangage .....	16
3.5. Apprentissage d'une langue étrangère – approches formelle et informelle .....	19
<b>4. Corpus et méthode</b> .....	<b>19</b>
4.1. La situation de communication créée pour l'étude .....	20
4.2. Le corpus de notre étude : les élèves de l'école finnoise de Paris.....	22
4.3. La présentation des participants .....	23
4.4. La méthode d'analyse.....	23
4.4.1. La méthode d'analyse pour les erreurs, les transferts et les interférences .....	24
4.4.2. La méthode d'analyse d'interlangue .....	26
4.4.3. La méthode d'analyse pour l'alternance codique.....	27
<b>5. Analyse et résultats</b> .....	<b>28</b>
5.1. Transferts et interférences .....	28
5.1.1. L'article – les techniques pour la remplacer .....	29
5.1.2. Les transferts dans les expressions de lieu .....	31
5.2. Les erreurs de développement et les fautes d'inattention .....	32
5.3. Alternance codique.....	34
5.4. Les résultats montrent l'interlangue des participants ? .....	37
<b>6. Discussion</b> .....	<b>39</b>
<b>7. Conclusion</b> .....	<b>41</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>44</b>
Annexe 1. ....	i
Annexe 2. Suomenkielinen lyhennelmä .....	iii

## Liste des figures

Figure 1. Image 1: la salle originale .....	20
Figure 2. Image 2 : la salle avec des différences .....	21
Figure 3. Image 3 : l'espace .....	21
Figure 4. Partage des traits examinés .....	24
Figure 5. Les résultats en pourcentages.....	38

## Liste des tableaux

Tableau 1. Les pronoms qui portent la valeur de déterminant (Kalmbach, 2005 : 42) .....	9
Tableau 2. Options pour les articles indéfinis (Kalmbach, 2020-2022) .....	10
Tableau 3. Exemples des valeurs circonstancielles. (Debyser, 1970 : 58) .....	11
Tableau 4. Les 14 cas grammaticaux du finnois .....	12
Tableau 5. Exemple d'Al-Hajebi (2019 :8) – interférences lexico-sémantiques.....	25
Tableau 6. La grille pour notre analyse .....	26
Tableau 7. Comment nous marquerons les possibles AC:s.....	28
Tableau 8. Les pronoms qui remplacent les articles.....	29
Tableau 9. L'apparition de <i>yksi</i> dans les productions .....	30
Tableau 10. Pro-adverbes à la place de pronom.....	31
Tableau 11. Syntaxe : ordre des mots français dans les productions en finnois.....	32
Tableau 12. Erreurs de développement dans les cas grammaticaux.....	33
Tableau 13. Les moments d'hésitation (lexique) .....	35
Tableau 14. AC dans les productions .....	36
Tableau 15. Utilisation de paraphrase .....	37

## 1. Introduction

Le finnois et le français sont des langues qui proviennent d'origines différentes. Dans cette étude nous verrons comment cette différence se montre dans la production de langue finnoise des enfants franco-finnophones. Cependant, le français a été comparé à une grande quantité des langues, qui sont d'origine plus proche comme l'espagnol et l'italien (Melendez Quero, 2013 ; Jamet, 2009) ou qui ont des rapports sociolinguistiques avec le français, comme l'arabe ou l'anglais (Besse, Marec-Breton et *al.*, 2019 ; Al-Hajebi, 2019). Pour donner une suite à ces études, ce mémoire vise à pointer les erreurs et les transferts linguistiques des enfants bilingues ayant le français et le finnois comme langues parlées. Pour ce faire, nous créerons une situation d'interaction individuellement avec sept enfants bilingues qui résident en Ile de France et qui sont des élèves de l'école finlandaise de Paris.

Il existe plusieurs niveaux au bilinguisme selon le contexte : le niveau collectif, donc le multilinguisme soit dans une communauté ou au niveau institutionnel, comme dans une entreprise, école, collectif, organisation etc. Au niveau individuel, quand plusieurs langues sont utilisées chez un individu ou dans un petit cercle, comme dans une famille ou un groupe restreint (Py et Gajo, 2013 : 71). Notre étude se centre sur ces deux derniers niveaux car les participants de cette étude sont premièrement des individus bilingues dans une famille bilingue, et deuxièmement des élèves dans une école où les deux langues sont présentes.

Nous étudions ce sujet, car, comme nous avons mentionné auparavant, les études sur l'impact du français à la langue finnoise ne sont pas nombreuses. Les productions des finnophones en français ont déjà été mises en évidence par Johansson, Mutta et Suomela-Salmi (1999) qui ont recueilli un corpus de productions des apprenants finnophones et suédophones. Dans le même cadre de relation entre le français et finnois, l'étude de Mutta (1999) vise à connaître la compétence lexicale des étudiants finnophones et suédophones. Le contact de la paire de langues française-finnoise a été plus étudié de l'autre côté : il existe des études sur le contact et les effets de la langue finnoise à la langue française (p. ex. Kalmbach, 2005 ; 2011 ; 2014). Kalmbach (2005) s'intéresse à l'enseignement de la grammaire, particulièrement les déterminants, aux apprenants finnophones. Une étude, également menée par Kalmbach (2011), est consacrée au système composite de troisième personne du français en utilisant comme langues de comparaison l'espagnol, l'italien et le finnois. Pour sa part, dans son mémoire de

master, Mitts (2004) s'intéresse à l'emploi des connecteurs des finnophones dans la langue française.

Cette étude apporte aux connaissances du contact entre ces deux langues, qui, de manière naturelle, n'ont pas beaucoup de contact ou ressemblance : le finnois est une langue finno-ougrienne et le français est une langue romane. Les langues en question n'ont pas la même origine, et notre étude permettra de connaître, comment ces deux langues de racine différente interagissent chez les enfants bilingues. Une étude sur le sujet a été menée par Niklas-Salminen (2008), qui se focalise sur les premiers énoncés d'un enfant bilingue en français et finnois.

L'objectif de l'étude est de déterminer les traits qui se produisent dans la parole des enfants bilingues en français/finnois et ainsi définir les caractéristiques de la langue finnoise de ces enfants. Nous présenterons donc les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les erreurs ou transferts les plus communs en finnois des enfants bilingues en français et finnois ?
2. Quelles caractéristiques porte l'interlangue des enfants bilingues en français et finnois ?
3. Est-ce que les enfants bilingues finnois et français utilisent l'alternance codique dans une situation de communication en finnois ?

Ce mémoire est constitué de sept chapitres. Dans un premier temps, dans le chapitre §2, nous donnerons le contexte dans lequel cette étude sera réalisée. Ensuite, nous procéderons au cadre théorique composé de cinq sous-catégories. Ce chapitre présentera les concepts et les notions pertinentes pour notre investigation, certains étant des sujets importants pour soutenir notre analyse. Dans le premier sous-chapitre §3.1 nous parlerons de l'acquisition de langues chez les enfants bilingues. Nous procéderons, dans le sous-chapitre §3.2, à la présentation des principales différences entre la langue française et la langue finnoise. Par la suite, (§3.3) nous nous concentrerons sur les transferts linguistiques. Nous présenterons également dans ce sous-chapitre les notions d'interlangue et d'erreur. Ensuite, nous étudierons l'alternance codique (§3.4). Le dernier sous-chapitre présente les approches formelles et informelles dans l'apprentissage des langues.

Dans le chapitre §4, d'abord, nous mettrons en évidence le corpus. Nous présenterons ensuite les participants en détail, suivi par la présentation du déroulement des entretiens que nous

effectuerons. La dernière partie du chapitre §4 contient l'introduction de notre méthode d'analyse. Après, nous analyserons les productions dans le chapitre §5. Les résultats obtenus et les réponses aux questions de recherche seront mis en évidence dans le chapitre §6, et pour terminer notre étude, nous ferons une conclusion (§7).

## 2. Contextualisation

Dans ce chapitre nous présenterons le contexte dans lequel cette étude se réalise. Notre mémoire se situe dans un contexte multilingue, étant donné que le groupe que nous étudierons vit dans un environnement où deux ou plusieurs langues sont présentes. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur la coexistence des langues dans le monde actuel, car, comment nous l'avons mentionné dans l'introduction, le finnois et le français n'ont pas la même racine. Quelle est la raison pour laquelle les langues cibles de notre étude sont aujourd'hui en contact, alors qu'il n'y a pas de connexion historique ou géographique à leur coexistence ? Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons plus particulièrement sur la langue finnoise en France.

### 2.1. Coexistence des langues

Selon les estimations récentes, plus de la moitié de la population du monde connaît plus d'une langue (Gass et Mackey, 2012 : 1). Les raisons principales pour cela sont, qu'une personne fait partie d'une famille ou d'une société bi- ou multilingue (*ibid.*) L'individu peut aussi avoir appris une nouvelle langue dans un cadre pédagogique (*ibid.*). Dans cette étude nous utilisons le terme **multilingue** pour décrire les communautés où deux ou plusieurs langues sont parlées, et **multilinguisme** pour décrire le phénomène. Il est également important de noter ici, que selon le site de référence sur les questions européennes (Da Silva, 2022), le multilinguisme diffère du **plurilinguisme**, car cette dernière notion renvoie à la compétence individuelle d'une personne qui parle plusieurs langues. Cenoz (2013 : 5) confirme cela en constatant, qu'en parlant de multilinguisme individuel on utilise souvent le terme plurilinguisme. Le multilinguisme comme phénomène, selon Cenoz (*ibid.*), tient une dimension individuelle et sociale. Le niveau individuel du multilinguisme traite d'un individu et de son utilisation des langues par rapport à la société où il vit (*ibid.*). Comme exemple, Cenoz (*ibid.*) explique que dans les zones traditionnellement monolingues il est possible de trouver aujourd'hui une grande quantité de personnes plurilingues grâce à l'importance de l'anglais comme lingua franca.

Actuellement, nous vivons dans un monde où coexistent une quantité énorme de langues différentes. Pour faciliter la communication, l'être humain a dû inventer des manières de communiquer entre les peuples et entre communautés linguistiques différentes. Aujourd'hui le multilinguisme est un phénomène présent aux quatre coins du monde, car il existe 700 langues qui sont divisées uniquement entre 200 pays (*ibid.*). Nous pouvons ainsi conclure, qu'il existe beaucoup de pays où le multilinguisme est présent ; nous pouvons par exemple présenter la situation en Finlande, où la plupart de la population parle finnois, cependant c'est un pays bilingue avec une autre langue officielle qui est le suédois, parlé par une minorité de la population. En Finlande il existe également des zones où les deux langues sont utilisées parallèlement. La valeur d'être plurilingue a augmenté tout au long de la globalisation, pourtant il ne s'agit pas d'un phénomène récent (Cenoz, 2013 : 3-4).

L'Union Européenne (à partir de maintenant, UE), à laquelle appartiennent aussi la Finlande et la France, ainsi que d'autres pays partiellement francophones comme la Belgique ou le Luxembourg, est une espace multilingue, qui vise à promouvoir le plurilinguisme pour faciliter la mobilité et les échanges (Da Silva, 2022). Dans le traité de l'Union européenne (Conseil de l'Union européenne, 2012), l'article 3 met en valeur le multilinguisme et le multiculturalisme en réclamant, que (*elle* renvoyant à l'UE) « Elle respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen ». Dans le traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (2012), il est mentionné, que l'action de l'UE vise à « développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres », cela étant constaté dans l'article 165. Dans cet article (Conseil de l'Union européenne, 2012) il est également mis en évidence, que l'action de l'UE favorise la mobilité des étudiants et des enseignants. La promotion du plurilinguisme est aussi visible à travers le programme Erasmus+, qui est un programme d'éducation et de formation professionnelle internationale (Da Silva, 2022). Le programme donne une possibilité d'apprendre des langues et cultures différentes, promouvant ainsi les connexions multiculturelles et la mobilité des citoyens européens (*ibid.*).

Sur le document du Conseil de l'Union européenne, nommées « les conclusions sur le multilinguisme et développement des compétences linguistiques » (2014 : 3) il est constaté que les états membres de l'UE s'engagent à prendre des mesures pour promouvoir le multilinguisme et améliorer l'enseignement des langues étrangères. Pour ce faire, les états membres mettront en place l'enseignement d'au moins deux langues en plus des langues principales, et ce dès le

plus jeune âge (*ibid.*). L'enseignement doit être exécuté de manière innovative en visant le développement de la compétence en langues (*ibid.*).

## **2.2. La langue finlandaise en France**

Selon le site officiel de l'ambassade de Finlande, le nombre d'expatriés finlandais est d'environ 6 000, dont la plupart est située à Paris ou aux alentours, ainsi que dans le sud de la France. La langue finnoise, étant une langue relativement peu parlée dans le monde, est très peu présente en France. Dans les situations de la vie quotidienne, en vivant en France (en dehors des communautés finlandaises) le rôle de cette langue est quasiment inexistant. Pour avoir un contact avec la langue finnoise, il est donc indispensable de chercher activement des situations où la langue peut être pratiquée.

Pour les enfants bilingues résidant dans la région Ile de France, il existe un environnement pour pratiquer la langue finnoise : une école finlandaise dont nous parlerons plus en détail dans la partie 2.3. C'est dans cette école que se déroulera notre étude.

Selon les sites officiels de l'ambassade et de l'Institut finlandais, pour étudier le finnois, l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco) propose une licence en finnois. Les universités de la Sorbonne et de Caen proposent le finnois comme option dans le parcours des études nordiques. Le finnois peut être également étudié en ligne, soit en prenant des cours de finnois à l'Université d'Helsinki ou à l'Université d'été d'Helsinki. Ces cours sont dispensés en anglais et ouverts à tout le monde. Il est aussi possible de prendre des cours individuels sur les plateformes d'apprentissage, comme *Superprof*, *Audavia* ou *Preply*. Globalement, les possibilités d'apprendre la langue finnoise ne sont pas nombreuses. L'Institut finlandais de Paris proposait des cours de finnois, mais dû au manque de demande, ils ont arrêté.

Pour se rencontrer, aujourd'hui le moyen le plus utilisé est l'internet. Par exemple, *Facebook* donne une plateforme pour plusieurs groupes qui permettent aux finlandais de certaines zones de se mettre en contact. Ce type de contact avec d'autres finnophones peut ainsi être l'occasion d'utiliser la langue finnoise.

## **3. Cadre théorique**

Dans notre étude nous réalisons une investigation sur la production de la langue finnoise des enfants bilingues ayant comme langues le français et le finnois. Ce chapitre est divisé en cinq

sous-chapitres. Dans un premier temps, le chapitre §3.1 introduira la manière dont les enfants acquièrent les langues. Ensuite, dans le sous-chapitre §3.2., nous présenterons les langues française et finnoise pour comprendre les différences entre ces deux langues. Le troisième sous-chapitre expliquera les notions de transfert, d'interlangue et d'erreur, qui sont pertinents pour notre étude, pour comprendre l'influence qu'ont les langues l'une sur l'autre. Dans le sous-chapitre §3.4., nous développerons la notion d'alternance codique et de translangage, qui sont également des notions importantes à connaître pour répondre à la deuxième question de recherche. Nous finaliserons ce chapitre en expliquant les approches d'apprentissage d'une langue étrangère dans le sous-chapitre §3.5., avec comme objectif de comprendre les méthodes de l'école finlandaise de Paris, où nous avons réalisé notre étude.

### **3.1. L'acquisition de langues chez les enfants bilingues**

Dans ce chapitre nous nous concentrons sur les enfants bilingues qui acquièrent deux ou plusieurs langues à la maison dès la plus tendre enfance. Cela est pertinent pour notre étude qui traite du sujet des enfants bilingues qui parlent le français et le finnois dans leur vie quotidienne.

Auparavant, le bilinguisme était considéré comme une possible cause d'empêchement du développement intellectuel, surtout en Amérique du Nord (Homel, Palji & Aaronson, 2014 : 3). Cependant, les résultats de Peal et Lambert (1962) montrent, que cela n'est pas correct : selon l'étude en question, il n'y a aucun défaut dans le développement intellectuel des enfants bilingues ; au contraire, les résultats des enfants bilingues ont été meilleurs que ceux du groupe monolingue (Homel, Palji & Aaronson, 2014 : 3). La recherche de Peal et Lambert, selon Homel, Palji et Aaronson (2014 : 3), a eu un impact significatif sur les études du bilinguisme, car ce nouveau point de vue a relancé l'intérêt des chercheurs par rapport au sujet, et a également encouragé la mise en place des programmes bilingues aux Etats-Unis et au Canada. Nous constatons cela, car ce changement de point de vue a donné la place aux recherches qui existent aujourd'hui tels qu'elles sont. Niklas-Salminen (2008 : 1) mentionne, qu'un enfant bilingue peut acquérir deux langues simultanément sans prendre deux fois plus de temps qu'un enfant monolingue à apprendre à parler.

Il existe une catégorisation des types de bilinguisme : **le bilinguisme séquentiel**, c'est-à-dire, quand la seconde langue (désormais nous utiliserons l'abréviation L2 de la seconde langue ou la deuxième langue) est apprise après la première langue (désormais : L1), et **le bilinguisme simultané**, où un enfant grandit en acquérant deux ou plusieurs langues simultanément (Sharwood Smith, 1991 : 10-11). Niklas-Salminen (2008 : 1) définit, que l'enfant bilingue

simultané « est en contact avec deux langues au moment où il apprend à parler ». Étant donné que les participants de notre étude représentent des bilingues qui ont appris les langues en même temps, nous nous concentrerons sur le bilinguisme simultané. Les enfants bilingues simultanés confrontent le défi d'essayer d'éviter les interférences (voir §3.3) et différencier les langues acquises (Niklas-Salminen, 2008 :1). Ils sont également exposés à deux systèmes phonétiques différents (*ibid.*).

Il y a différentes manières de traiter l'information dans un cerveau bilingue : le **traitement développemental** signifie, que les mécanismes acquisitionnels d'une personne bilingue traitent l'information linguistique importante qui provient de l'environnement (Sharwood Smith, 1991 : 10). Au contraire, dans le cadre du **traitement de connaissance**, le traitement d'information linguistique est déjà existant et sa mise en place dans les différentes situations choisies par la personne bilingue (*ibid.*). Fodor (1983 : 3) introduit le concept de modules, selon lequel l'information n'existe pas dans le cerveau comme une entité, sinon qu'elle est stockée dans des modules séparés. Sharwood Smith (1991 : 10) se base sur l'idée d'application des modules pour traiter l'information linguistique, la théorie qui présente le classement des informations dans les modules, dans lesquels apparaissent des différents types de représentation mentale. Selon Sharwood Smith (1991 : 10), cela permet de comprendre, comment une personne bilingue stocke et utilise l'information linguistique par rapport aux systèmes langagiers disponibles. La grammaire mentale au sein de l'habileté linguistique d'un humain est un exemple d'un système extrêmement indépendant : l'information pertinente est traitée sans aide des connaissances qui font partie d'un autre module (*idem* : 11). Selon Sharwood Smith (1991 : 11), qui se base sur les idées de Fodor, la grammaire est traitée de manière différente que, par exemple, l'information encyclopédique (l'histoire, la physique) ou l'information idiosyncratique (connaissance des personnes ou endroits). Comme nous l'avons mentionné plus haut, les mécanismes pour traiter la grammaire traitent l'information sensorielle pertinente indépendamment, ensuite, il est nécessaire d'appliquer cette connaissance subséquentement d'une manière plus globale pour la compréhension et la production de la langue, ce processus étant rapide et obligatoire (*ibid.*). La réponse est alors donnée de manière rapide sous forme de réflexe (*ibid.*).

Les grammaires mentales se développent à l'aide de mécanismes acquisitionnels, qui sont principalement biologiques (*ibid.*). Ainsi, en interagissant avec l'input, l'enfant bilingue arrive à créer des constructions grammaticales de l'autre langue sans toute l'information visiblement nécessaire (*ibid.*). Chez les bilingues qui maîtrisent les deux langues de haut niveau ou qui les

ont apprises très jeune, les aires cérébrales qui traitent la L1 et la L2 se recouvrent presque entièrement, c'est-à-dire, que la manière de traitement de la L1 et la L2 dans le cerveau est quasiment similaire (Niklas-Salminen, 2008 : 2).

### **3.2. Les différences entre le français et le finnois**

Nous soulignerons des différences entre le français et le finnois, car cela permettra de comprendre certains transferts et erreurs typiques d'un locuteur qui parle ces deux langues. Nous mentionnons que les deux langues contiennent des exceptions aux règles grammaticales. Nous mentionnons également ici, que les deux langues, surtout le finnois, dispose d'un langage oral familier qui diffère de celui écrit. Nous développerons cet aspect à la fin de ce chapitre. Les langues ont aussi des systèmes phonétiques différents, mais nous ne mettrons pas d'importance à la prononciation dans cette étude, par conséquent nous n'aborderons pas cet aspect.

Etant donné que le français et le finnois sont des langues d'origine différente, on peut se poser la question de savoir comment c'est d'être bilingue et à quels types de différences se confronte une personne familière avec ces deux langues. Au niveau lexical, la plupart des mots de la langue finnoise ne ressemblent pas aux mots des langues romanes ou germaniques. Le français et le finnois diffèrent au niveau de la typologie : le français est une langue flexionnelle et le finnois une langue agglutinante. Cela se traduit surtout par la construction morphologique et morphosyntaxique, car dans les langues agglutinantes les morphèmes portent une signification précise et ils sont collés l'un à l'autre, formant des mots longs. Nous montrerons plus tard dans ce chapitre, comment cette typologie se présente dans ces deux langues.

Même si le finnois appartient à la famille de langues ouraliennes finno-ougriennes, il n'y a pas de différence radicale avec les langues indo-européennes, étant donné que dans la langue finnoise on trouve un système de temps développé et l'ordre des mots est similaire au français : sujet-verbe-objet (Kalmbach, 2005 : 21). Le journal du bon usage de la langue finnoise (Kielikello 2/2011) révèle que dans la langue finnoise, l'ordre des mots n'a pas beaucoup de valeur grammaticale, sinon l'importance de l'ordre des mots est sur la structure informationnelle. Le guide de grammaire française pour les étudiants finnophones par Kalmbach (2020-2022a) oppose cela, en réclamant que l'ordre des mots en finnois est souvent considéré libre, alors qu'il respecte un schéma de base régulier, c'est-à-dire : sujet-verbe-complément (Kalmbach, 2020-2022a). Cet ordre est le même en français (*ibid.*) La langue finnoise contient des cas de la déclinaison pour exprimer les relations entre les éléments de la

phrase. Cela, selon Kalmbach (2020-2022a), est un fait « qui permettrait en théorie de placer les éléments de la phrase librement ». Force est de constater aussi, qu'en français nous pouvons placer un pronom faible (*le, la, les, lui, leur, y, en et la négation ne*) entre le sujet et le verbe (Kalmbach, 2020-2022a). En finnois, l'équivalent du pronom faible renvoyant à l'objet est placé après le verbe, quand en français le pronom faible est placé avant (*ibid.*).

En ce qui concerne également l'ordre des mots, en français les adjectifs sont généralement placés après le nom (postposés), quand en finnois ils sont placés avant le nom (antéposés) (Kalmbach, 2020-2022b). Les adjectifs en français peuvent aussi être antéposés, ou changer de place avec l'objectif de lui donner une nuance particulière (*ibid.*).

L'un des aspects qui différencie la construction morphosyntaxique du finnois de celle du français est l'utilisation des déterminants. En français, il en existe de plusieurs types : l'article (*le, des, une*) les déterminants démonstratifs (*ce, ces, cette*), les déterminants possessifs (*ma, ton, leur, les*), les déterminants de quantité (*quelques, peu de, plus de*), les déterminants indéfinis (*certains, chaque, etc.*), les déterminants interrogatifs (*quel/ quelle*), les déterminants exclamatifs (*quel/ quelle*), et les déterminants relatifs (*lequel*) (Kalmbach, 2005 : 40). Le finnois ne dispose pas d'autant de types de déterminants, mais l'utilisation de pronoms est plus vaste, c'est-à-dire que les pronoms donnent un équivalent aux déterminants dans certains cas (*idem.* : 41). Le tableau 1 suivant illustre un exemple de cela.

**Tableau 1. Les pronoms qui portent la valeur de déterminant (Kalmbach, 2005 : 42)**

	<i>français</i>		<i>équivalent finnois unique</i>
	<i>déterminant</i>	<i>pronom</i>	<i>« pronomini »</i>
<i>Démonstratifs</i>	ce cette ces	celui-ci celle-ci ceux-ci	tämä tämä nämä
<i>Indéfinis</i>	quelques chaque	quelques-uns chacun(e)	muutama(t) jokainen

Dans ce tableau 1, il est possible de voir, que le pronom en finnois porte une double valeur. Les pronoms *tämä* et *nämä* sont équivalents au déterminant et au pronom en français.

En finnois les articles équivalents aux articles *un, une, le, la, les* sont inexistantes, pourtant, cette langue offre des options de précision si le sujet porte l'article défini ou indéfini. Ces options sont souvent utilisées dans la langue parlée (Kalmbach 2020-2022). Il est possible d'observer les options pour les articles indéfinis dans le tableau 2, que nous avons créé en utilisant les exemples de Kalmbach.

**Tableau 2. Options pour les articles indéfinis (Kalmbach, 2020-2022)**

<b>Finnois</b>	<b>Classement</b>	<b>Traduction littéraire en français</b>	<b>Equivalent français</b>
Sellainen	Catégorisation	Tel	Un, une, des
Joku	Nature indéfinie	Quelque	Un, une, des
jotain	Nature indéfinie et quantité indéfinie	Des	Des
Yksi (sing.) yksiä, joitain (pl.)	Identité non précisé	Un, uns (numéral)	Des

Le pronom démonstratif *se* et sa forme plurale *ne* en finnois, qui se traduisent par *ce*, *ceux*, *celles* en français, donnent une valeur égale que l'article défini. *Se* est utilisé surtout dans la langue parlée comme marqueur de connaissance antérieure d'un objet ou une personne (VISK §569). Cela s'observe dans l'exemple suivant.

(1)

*Missä se kirja on? (Il est où ce livre ? / Il est où le livre ?)*

Dans ce cas, *se* est utilisé pour démontrer, que le locuteur attend, que l'interlocuteur connaît déjà, de quel livre il parle. Cela est une utilisation typique de ce pronom en finnois.

Pour donner un exemple des caractéristiques qui font contraster ces deux langues, nous présenterons une grille, créée par Debyser (1970 : 58), qui montre les valeurs circonstancielles précises des localisations dans l'espace. Il existe également un double système d'oppositions : d'une part intérieur/extérieur, d'autre part rapprochement/ absence de mouvement/éloignement (ibid.). Les exemples sont visibles dans le tableau 3 suivant :

**Tableau 3. Exemples des valeurs circonstancielles. (Debyser, 1970 : 58)**

<b>Cas grammatical</b>	<b>Finois</b>	<b>Français</b>
L'inessif	talossa	(Je suis) dans la maison
L'illatif	taloon	(J'entre) dans la maison
L'élatif	talosta	(Je sors) de la maison
L'adessif	talolla	À la maison
L'allatif	talolle	(Je vais) vers la maison
L'ablatif	talolta	(Je m'éloigne) de la maison

Debyser (*ibid.*) constate qu'en français, l'opposition de mouvement n'est pas toujours systématique et qu'il est possible de différencier les prépositions *de* et *à*, par exemple : « *je viens de Paris* », et « *je vais à Paris* ». En revanche, en parlant de « *train de Paris* » il n'est pas possible de savoir directement, sans contexte, s'il va à Paris ou s'il en vient ; on va à Paris mais on habite également à Paris (*ibid.*). Cet exemple démontre simultanément la valeur flexionnelle de la préposition *de*, car celle-là porte plusieurs significations différentes. Il est également possible de voir dans ce tableau, que la langue finlandaise ne dispose pas des prépositions, sinon les cas sont désignés en forme de suffixes collés à la racine du mot, qui dans ce cas est *talo*.

Les cas grammaticaux, comme ceux de valeurs circonstancielles mentionnés plus haut, sont 14 en totalité. Nous démontrerons tous les cas dans le tableau 4 ci-dessous.

**Tableau 4. Les 14 cas grammaticaux du finnois**

Cas grammatical	Exemple en finnois (singulier et pluriel)	Traduction en français
Nominatif	Koira	Chien
Génitif	Koiran, koirien	De(s)/a(ux) chien(s)
Partitif	Koiraa, koiria	De chien, de chiens
Essif	Koirana, koirina	Comme un chien
Translatif	Koiraksi, koiriksi	À chien, aux chiens
Inessif	Koirassa, koirissa	Dans le(s) chien(s)
Elatif	Koirasta, koirista	De(s) chien(s)
Adessif	Koiralla, koirilla	Au(x) chien(s), sur le(s) chiens)
Ablatif	Koiralta, koirilta	De(s) chien(s)
Allatif	Koiralle, koirille	À, pour le(s) chien(s)
Abessif	Koiratta, koiritta	Sans le(s) chien(s)
Comitatif	Koirineen, koirineen	Avec le(s) chie(s)
Instructif	Koirin	À l'aide de(s) chien(s)

Les cas grammaticaux en finnois sont donc des suffixes ajoutés à la racine du mot. En français, à la place des celles-ci on utilise les prépositions, dont la signification varie selon le contexte (p. ex. de, à).

Le finnois est une langue qui dispose deux langages : **le langage oral** et **le langage littéraire**. Nous utiliserons désormais le terme langage oral familier, le langage oral ou le langage familier en nous référant à ce premier, et le langage littéraire pour le second. Dans VISK (introduction) le langage littéraire est décrit comme langage non-naturel. Par exemple les textes académiques sont un exemple du langage non-naturel (VISK, introduction). Le langage oral est présent aussi à l'écrit dans la vie quotidienne. Les finnophones utilisent ce langage dans la communication virtuelle, comme en ligne et dans les textos. Étant donné que ce langage est utilisé quasiment dans toute communication entre les finnophones, il s'agit du langage qui est acquis par les enfants quand ils apprennent à parler le finnois comme première langue. Des caractéristiques du langage parlée sont, entre autres, le changement de pronom de 3eme personne en parlant des personnes (*hän* à *se*, *he* à *ne*), l'enlèvement de suffixe possessif (*minun autoni* à *mun auto*), la variation dans les déclinaisons et l'utilisation du passif en parlant en 1ere personne de pluriel (VISK, introduction). Ce dernier phénomène est un des aspects qui existent aussi dans la langue française. En français, la 1ère personne du pluriel est, dans le langage oral, exprimé avec la forme impersonnelle *on* (p.ex. *on fait*). En finnois, le langage oral dispose également la forme passive en ajoutant les suffixes *-aan*, *-ään* : (*me tehdään*).

### 3.3. Les transferts linguistiques

Quand une personne apprend, acquiert ou connaît plusieurs langues, les langues connues peuvent exercer une influence l'une sur l'autre. Ce type d'influence s'appelle **transfert linguistique**, et dans cette étude nous choisissons désormais d'utiliser le terme **transfert**. Le premier à utiliser la notion de transfert était Lado (1957), qui l'a défini comme l'usage de la structure grammaticale de la L1 dans la L2. Selon Lado (1957 : 58), dans le cas du transfert le locuteur n'est souvent pas conscient de son occurrence.

Quant au transfert, la similitude entre la L1 et la L2 a une importance, car il peut s'agir d'une facilitation majeure ou d'une difficulté, selon la structure grammaticale (Lado, 1957 : 58). Dans les structures similaires, le transfert aide le processus d'apprentissage parce que l'apprenant peut maintenir la structure de sa L1 (*ibid.*). Al-Hajebi (2019 : 2) confirme cela, en constatant que les transferts sont adéquats quand, par exemple, l'ordre des mots, le vocabulaire ou la prononciation se ressemblent dans leur structure. Au contraire, dans les cas où les structures ne sont pas similaires, le transfert crée des problèmes ; lorsque la structure doit être changée, l'apprenant est obligé de se forcer à utiliser des structures qui ne lui semblent pas naturelles (Lado, 1957 : 59). Le transfert peut être donc positif ou négatif. Weinreich (1968) a présenté la notion **d'interférence**, qui est utilisée aujourd'hui pour décrire les transferts de ce type où les structures ne coïncident pas et mènent aux erreurs. D'après Al-Hajebi (2019 : 2), le transfert négatif donne lieu à l'interférence, qui est un produit d'utilisation des éléments d'une langue dans l'autre. Nous utiliserons désormais le terme interférence pour nous référer aux utilisations des constructions en finnois provenant du français et qui contiennent une erreur. Nous utiliserons le terme transfert, quand la construction est visiblement émanée du français mais fonctionne également en finnois.

**L'analyse contrastive** est une étude née à la suite de la présentation des notions de transfert de Lado (1957) et d'interférence de Weinreich (1968). Dans cette branche d'étude, les langues sont comparées selon leurs similitudes et différences, et la branche a été créée pour la nécessité d'une description scientifique préalable pour analyser les erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères (Jamet, 2009 : 50). L'analyse contrastive vise donc à prédire les erreurs et considère que les erreurs dans la L2 proviennent exclusivement de la L1 (Selinker, 2014 ; Lennon, 2009 : 54). Cependant, l'analyse des erreurs, que nous allons présenter plus tard (voir § 3.2.2), démontre que certains types d'erreurs sont indépendants de la ressemblance entre la première langue et la langue cible (Lennon, 2009 : 54). La popularité de l'analyse contrastive a diminué

au fil des années : le point de vue au début dans l'analyse contrastive était étroit, car la présentation du transfert était relativement noire et blanche (Selinker, 2014 : 224). C'est-à-dire, que les énoncés des apprenants, soit contenaient du transfert, soit n'en contenaient pas (*ibid.*). Cependant, il est encore indispensable de prendre en compte le contact des langues première et cible dans l'apprentissage des langues, même si la première langue n'est pas le seul facteur qui cause des erreurs (Lennon, 2009 : 4).

### 3.3.1. L'interlangue, une langue contenant des transferts fossilisés

En même temps que le transfert est un phénomène naturel, il existe un danger que les erreurs produites à la suite de transferts restent dans la production de langue et deviennent une habitude. Nous nous intéressons à l'**interlangue**, car le finnois produit par les participants de notre étude peut avoir des transferts ou des erreurs qui se répètent, en le faisant une forme d'interlangue.

La notion d'interlangue a été introduit par Selinker (1972 : 213-214). L'idée de base de l'interlangue est, qu'en cours d'apprentissage d'une L2 les énoncés produits par l'apprenant ne sont pas identiques à ceux d'un locuteur natif (Selinker, 1972 : 213-214). Pour Selinker (1972), une propriété d'interlangue est la **fossilisation**. La fossilisation signifie que le locuteur d'une certaine L1 répète la même construction pas identique à la langue cible (Selinker, 1972 : 215). Ces énoncés se refont même si le locuteur a été corrigé (*ibid.*).

L'interlangue est une variété de la langue qui contient à la fois des transferts et des interférences : c'est un système qui se diffère de la L1 et de la L2, car c'est un stade transitionnel au sein duquel les traits qui ressemblent à ceux de la L1 servent comme des ressources positives, mais ayant en même temps un impact sur les erreurs que font les apprenants (Laezlinger et Soare, 2019 : 357). Tarone (2018 : 1) définit l'interlangue comme un système qui est développé durant l'apprentissage d'une langue étrangère, où l'apprenant adulte tente de formuler des phrases en utilisant la langue qu'il est en train d'apprendre. En d'accord avec Laezlinger et Soare (2019 : 357), Tarone (2018 : 1) confirme que l'interlangue n'est ni la L1 ni la L2 de l'apprenant : c'est un système autonome avec des routines, qui se modifient au cours d'apprentissage. Dû à la fossilisation et au fait que la production d'interlangue est inconsciente, il est possible qu'un apprenant adulte ne puisse jamais se débarrasser de toutes les erreurs de sa production de la langue cible (*ibid.*). L'interlangue, pour Besse et Porquier (1991 : 216), est un stade de connaissance d'utilisation non-native de la langue cible, qui pourtant en contient certains facteurs. Besse et Porquier (1991 : 216) constatent qu'ils appellent l'interlangue ce qui était auparavant décrit comme grammaire intériorisée par l'apprenant.

Dans ce mémoire nous nous appuyons sur les définitions de Selinker (1972) et Besse et Porquier (1991), selon lesquels l'interlangue est d'utilisation non-native de la langue cible. L'étude de cadre par Selinker (1972) nous fournit des pistes pour analyser les productions des enfants. Nous développerons plus en détail dans le chapitre §4.4.1 de quelle manière nous allons utiliser cette définition pour analyser les caractéristiques d'interlangue dans cette étude.

### 3.3.2. L'erreur – définitions et types d'erreur selon l'analyse des erreurs

Pour pouvoir définir les caractéristiques de la parole d'une personne bi- ou multilingue, il est utile de connaître les définitions **d'erreur**, car elles sont indispensables dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Selon le point de vue de Corder (1967 : 162-169), en plus d'être inévitables, les erreurs sont nécessaires, voire indispensables pour l'apprentissage, et sans elles, le développement est impossible. La réalisation des erreurs est un outil, qui permet à l'apprenant de tester et mettre en place ses hypothèses sur la langue cible (Corder, 1967 : 167). En plus, à travers des erreurs il est possible de tracer, comment la langue est apprise ou acquise (*ibid.*). Corder (1967 : 166) présente le terme de **compétence transitionnelle**, c'est-à-dire le flux dans le développement des systèmes d'un apprenant de langue. Corder (1967 : 167) fait la différence entre les erreurs qui sont systématiques et font partie de la compétence transitionnelle, et les erreurs qui se produisent occasionnellement à cause des circonstances.

**L'analyse des erreurs** cherche à montrer les types et les causes des erreurs. Il existe des problèmes d'identification de l'erreur (Lennon, 2009 : 53). Contrairement à l'analyse contrastive qui suppose que toutes les erreurs proviennent de la première langue, selon l'analyse des erreurs, **les erreurs de développement** apparaissent à cause des difficultés intrinsèques dans le sous-système (*ibid.*). Par exemple, selon Lennon (*ibid.*), malgré l'existence des prépositions dans la première langue de l'apprenant, il est probable qu'il rencontre des difficultés dans l'application des prépositions de la langue anglaise. Heydari et Bagheri (2012 : 1584), en se basant sur l'étude de Richards (1971), présentent une taxonomie des erreurs où les erreurs de développement sont décrites comme les erreurs produites à cause « des essais de construire une hypothèse sur la langue cible avec des connaissances limités » (notre trad.). Dans cette étude nous utiliserons le terme de l'erreur de développement pour décrire les erreurs, qui ne montrent pas de lien visible entre la L1 et la L2.

L'hypothèse de Lado (1957 : 1) utilise les termes **difficulté** et **aise**, alors que l'objectif de cette analyse est la prédiction des erreurs. L'idée de Lado (1957) conclut que les productions où les erreurs sont souvent présentes sont considérées en sa totalité comme **difficulté en la L2**. La

difficulté dans ce cas égale l'erreur, quoique la difficulté soit considérée comme un concept de la psycholinguistique, tandis que l'erreur est une description du produit linguistique (Lennon, 2009 : 53). Quant à l'apprentissage d'une nouvelle langue, les aspects qui semblent difficiles aux apprenants sont souvent ceux auxquels ils font plus d'attention, contrairement aux parties ou ils n'ont pas d'expérience de difficulté (*ibid.*). Dans ce cas, les erreurs apparaissent plus dans les parties qui sont perçues comme moins difficiles par les apprenants (*ibid.*). Lennon (2009 : 53) déclare que ce type d'erreurs s'appellent *careless mistakes*, donc **les fautes d'inattention**. Le problème dans l'analyse contrastive et cette classification d'erreurs est le positionnement de l'apprenant dans un rôle passif où il s'appuie seulement sur les interférences (Lennon, 2009 : 3).

### **3.4. L'alternance codique et le translangage**

Dans cette étude nous visons également à savoir si les enfants bilingues alternent entre les langues qu'ils connaissent, ou s'ils restent purement sur une langue à la fois. **L'alternance codique** signifie l'utilisation de plusieurs langues dans la même séquence d'interaction (Morel, Pekarek Doehler, 2013 : 30). Gumperz (1982 : 59) définit l'alternance codique conversationnelle comme des passages de la parole appartenant aux systèmes grammaticaux différents, qui se juxtaposent dans une séquence d'interaction. Les études sur l'acquisition d'une L2 utilisent le terme d'alternance codique pour décrire les capacités linguistiques cognitives chez les personnes bilingues et chez les apprenants d'une L2, ou pour décrire les pratiques incluant plusieurs langues utilisées par les apprenants de langue (Nilep, 2006 : 1).

Gumperz et Blom (1972 : 424) dans leur étude introduisent les termes **d'alternance codique situationnelle** et **d'alternance codique métaphorique**. Gumperz et Blom (1972) ont étudié l'utilisation de deux dialectes du norvégien, la langue standard (*bokmål*) et la langue informelle (*ranamål*). Dans son étude, Gumperz et Blom (1972 : 424) présentent une situation de leur arrivée parmi un groupe des locaux dans la ville où l'étude a été réalisée. Les locaux ont changé la langue de *ranamål* à *bokmål* quand des inconnus se sont présentés dans la situation (*ibid.*). Le cadre peut également changer dans la même situation avec le même groupe, par exemple, les professeurs utilisent la langue standard (*bokmål*) quand ils sont en train de diffuser un cours pourtant, pour créer une discussion ou commencer un débat dans la classe, ils utilisent la langue informelle (*ranamål*) (Gumperz et Blom, 1972 : 424). Ce type de changement de code l'alternance codique situationnelle (*ibid.*). Contrairement, l'alternance codique métaphorique signifie, que le sujet de la conversation définit, quelle variante de langue est

utilisée dans la conversation (op. cit. : 425). Par exemple, les nouvelles de la vie familiale sont échangées en dialecte informelle et, sans que le cadre social change, la conversation peut continuer en la langue littéraire quand le sujet change aux affaires (*ibid.*) Cette étude présente l'idée, que l'alternance codique est une ressource additionnelle pour exprimer les sens sociaux et rhétoriques (Alaiyed, 2020 : 262 ; Nilep, 2006 : 7)

L'utilisation d'alternance codique se produit souvent dans le contexte familial, où les interlocuteurs se connaissent et sont à l'aise l'un avec l'autre (Hoffmann, 2014). Quand une personne bilingue qui n'est pas familière avec la personne avec laquelle la situation d'interaction a lieu, il est possible qu'elle aille éviter l'utilisation de l'alternance codique dû aux circonstances (*ibid.*). La personne bilingue essaye consciemment de maintenir la conversation monolingue pour conserver la formalité et la politesse (*ibid.*). Cette théorie, selon nous, rend dans le cadre de l'alternance codique situationnelle par Gumperz et Blom (1972). Nous adaptons cette approche dans notre étude.

En ce qui concerne l'alternance codique qui a lieu entre deux langues différentes, selon les études précoces sur le sujet ce phénomène n'existait pas, sinon il s'agissait des productions imparfaites, contenant des interférences, chez un individu bilingue (Myers-Scotton, 1993 : 47-48). Hoffmann (2014) constate quelque chose de similaire, car elle réclame que l'alternance codique peut être considérée comme signe de décrépitude linguistique. C'est-à-dire que les personnes bilingues ne seraient pas capables d'acquérir deux langues simultanément et de pouvoir les tenir à part (Hoffmann, 2014). Nous concluons, que selon ce point de vue l'alternance codique est plutôt un produit du manque des connaissances que une richesse.

Hoffmann (2014) présente trois types d'alternance codique. Dans l'alternance codique inter-sentencielle le locuteur énonce la première phrase en une langue, et le suit par une phrase en autre langue, le changement a donc lieu entre les phrases (Hoffmann, 2014). Puis Hoffmann (2014) mentionne l'alternance codique intra-sentencielle, où l'alternance est présente au milieu de la phrase. L'alternance codique emblématique est quand on insère des *tags* dans la parole (Hoffmann, 2014). En français, selon nous, un exemple de ce type de *tag* peut être *voilà*. Dernièrement Hoffmann (2014) mentionne l'utilisation d'alternance codique pour établir la continuité avec l'autre locuteur. Dans ce cas, l'alternance est également située à la frontière des phrases en insérant des *tags*, des exclamations ou des phrases pour continuer l'énoncé du locuteur auparavant (Hoffmann, 2014).

Les participants de notre étude assistent à une école où deux langues sont juxtaposés, et pour cette raison nous discutons également du terme du **translangage** (en anglais : *translanguaging*). Le translangage introduit pour la première fois par Cen Williams (1994, 1996) pour décrire les situations pédagogiques où les étudiants devaient utiliser l'alternance des langues comme outil pour s'entraîner aux compétences réceptives ou productives, par exemple, lire en anglais et écrire en gallois (Garcia & Wei, 2013 : 20). Ainsi, actuellement, le terme translangage renvoie aux pratiques langagières complexes des individus ou communautés plurilingues et aux approches pédagogiques qu'utilisent ces pratiques en question (*ibid.*). Cependant, Garcia et Wei (2013 : 20) soulignent que la notion est utilisée un peu différemment par les scientifiques qui l'abordent. Selon Lewis, Jones et Baker (2012 : 655), translangage est l'utilisation de deux langues pour organiser et négocier les processus mentaux en compréhension, production orale et écrite, ainsi qu'en apprentissage.

Pour Garcia et Wei (2013 : 20-21), le translangage est plus qu'une interdépendance ou synthèse de deux langues, sinon, le concept comprend les nouvelles pratiques langagières pour mettre en évidence la complexité des échanges entre les gens d'origines différentes. À l'aide du translangage il est possible de dévoiler des histoires et compréhensions, qui ont été couverts par les identités linguistiques fixes et les caractéristiques différentes. Ces caractéristiques, avant utilisés indépendamment, adoptent des sens nouveaux quand ils sont posés un contre l'autre (Garcia & Wei, 2013 : 21).

Pour sa part, Canagarajah (2011 : 401) définit le translangage comme l'habileté d'une personne multilingue d'alterner entre ses langues parlées de façon à laquelle elle est capable de transformer sa sélection de langues en une entité. Garcia et Wei (2013) s'accordent avec cette définition. Le translangage fait une partie de la multi-compétence d'une personne bilingue : la multi-compétence d'une personne multilingue signifie que ses langues sont interconnectées et elles forment une unité dans laquelle les langues sont interdépendantes (Garcia & Wei, 2013 : 21).

Étant donné que le translangage ne comprend pas seulement l'alternation de deux langues dans les séquences d'interaction, la notion se distingue de celle de l'alternance codique (Garcia & Wei, 2013 : 23). Le translangage signifie plutôt les pratiques discursives originales et complexes, exécutés par une personne multilingue, qui ne peuvent pas être déterminées comme définitions traditionnelles d'une langue (*ibid.*).

### **3.5. Apprentissage d'une langue étrangère – approches formelle et informelle**

Pour comprendre le fonctionnement et les méthodes utilisées de l'école finlandaise, que nous allons présenter dans le chapitre §4.1., nous introduisons les approches formelle et informelle. Ces approches nous guident à nous former une idée de comment les élèves apprennent les langues dans cette école. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, celles-ci peuvent être apprises soit de manière formelle, soit de manière informelle (Mangenot, 2011 : 2). Dans ce chapitre, nous verrons les particularités et différences de ces deux manières d'apprentissage, ensuite nous traiterons la notion d'apprentissage non-formel. Dans un premier temps, nous donnerons les définitions des notions et dans un deuxième temps, nous discuterons des différences de ces manières par rapport à l'apprentissage des langues.

L'apprentissage formel se déroule dans un contexte organisé, comme les établissements d'enseignement ou de formation. Cette manière vise à donner des objectifs d'apprentissage structurés, étant intentionnel de la part de l'apprenant (Hart, 2013 ; Mangenot, 2011 : 2). L'apprentissage formel possède des objectifs clairs dans un cadre structuré où le soutien et la durée sont fournis (Mangenot 2011 : 2).

L'apprentissage informel est un résultat des activités liées à la vie quotidienne, au travail, aux loisirs ou à la famille et n'est pas structuré ou organisé (Hart, 2013 ; Mangenot, 2011 : 2). Il ne vise pas à atteindre des objectifs définis dans un temps déterminé et présente plutôt des caractéristiques non-intentionnelles de la part de l'apprenant (Hart, 2013). Comme exemple de cela, les langues peuvent être apprises par immersion, notamment lors d'un séjour suffisamment long dans un environnement où l'apprenant ne connaît pas la langue (Mangenot, 2011 : 2). Mangenot (2011 : 2) précise que dans ce cas, on pourrait utiliser le terme acquisition (voir §3.1.).

## **4. Corpus et méthode**

Dans ce chapitre nous exposerons la méthode et les participants de cette étude. Dans un premier temps nous ferons connaître le corpus, ensuite nous présenterons le groupe des participants de l'investigation présente. Par la suite, nous révélerons la situation d'interaction que nous réaliserons en forme des entretiens individuels avec chaque participant. Nous finirons ce chapitre en présentant la méthode d'analyse.

## 4.1. La situation de communication créée pour l'étude

Pour obtenir les productions de langue finnoise des participants, nous avons réalisé un entretien en utilisant des images. En regardant les images, les participants sont invités à raconter des choses aperçus avec leurs propres mots. Cependant, nous avons utilisé des questions auxiliaires avec l'objectif d'augmenter la quantité des productions. L'objectif de l'étude n'est pas d'avoir des réponses similaires, mais de faire parler les participants pour pouvoir analyser leurs séquences de parole.

Pendant l'entretien, nous avons montré trois images aux participants. La première partie consiste à regarder l'image 1 et s'exprimer librement, en répondant à la question « *mitä näet kuvassa ?* » (Qu'est-ce que tu vois dans cette image ?). Ensuite, nous avons montré une autre image, (désormais image 2), et l'objectif des participants était de dire toutes les différences qu'ils voyaient entre l'image 1 et image 2. Pour finir, nous avons montré l'image 3 et nous avons posé la même question que dans l'image 1. La langue de communication dans la situation d'entretien était le finnois. Les images ont été pris d'un stock des images gratuits<sup>1</sup>. Nous présenterons les trois images ci-après.



Figure 1. Image 1: la salle originale

---

<sup>1</sup>[https://www.freepik.com/free-vector/classroom-chemistry-learning-school\\_28261633.htm?query=classroom#from\\_view=detail\\_alsolike](https://www.freepik.com/free-vector/classroom-chemistry-learning-school_28261633.htm?query=classroom#from_view=detail_alsolike)

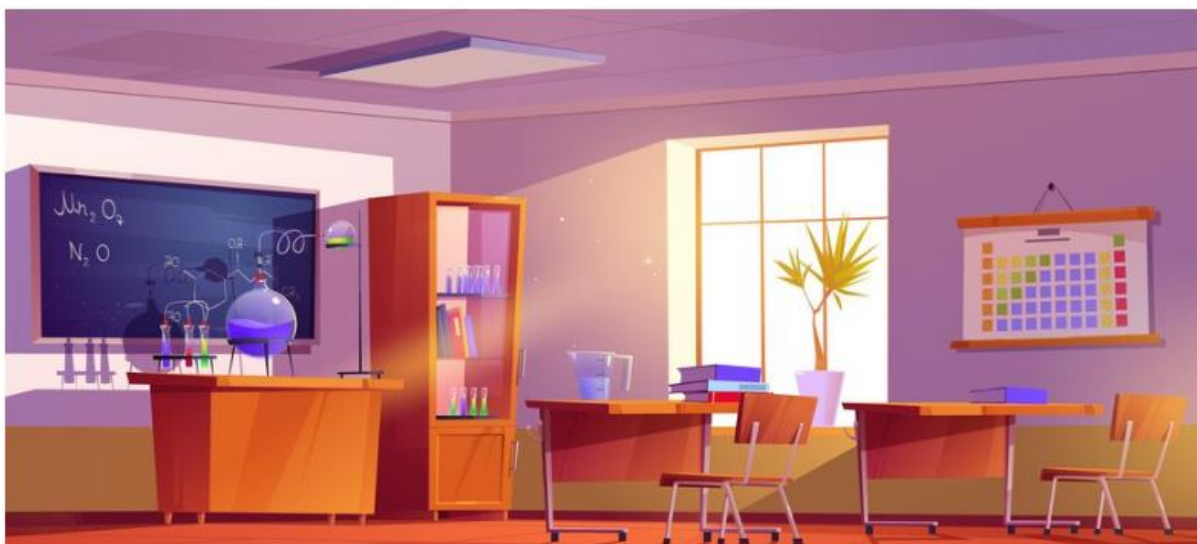


Figure 2. Image 2 : la salle avec des différences



Figure 3. Image 3 : l'espace

Les entretiens ont été faits pendant un après-midi de cours, qui consiste de deux leçons de 45 minutes. Nous nous sommes présentés à l'école et nous étions présentes dans la salle pendant le début et la fin du cours. Nous étions également présentes pendant la pause de trente minutes avec les autres enseignantes. Les autres participants suivaient leur cours habituel et chaque participant a pris son tour pour réaliser le test dans une salle isolée. Chaque test a duré environ cinq minutes. Nous avons d'abord posé des questions pour mettre à l'aise les participants, étant donné que les participants sont des enfants jeunes. Les questions posées avant de commencer l'entretien étaient des questions de type : « *Mikä nimesi on ?* » (*Tu t'appelles comment ?*), « *Kuinka vanha olet ?* » (*Tu as quel âge ?*), « *Olitko tänään koulussa ?* » (*Tu es allée. à l'école*

*aujourd'hui ?*), « *Mikä on lempiaineesi koulussa ?* » (*Quelle est ta matière préférée à l'école?*)

Les questions sont également posées en finnois, et n'ont pas été enregistrées. Nous avons ensuite commencé l'enregistrement avec deux téléphones. Pour analyser les conversations enregistrées, nous avons fait une transcription en utilisant le programme de transcription Microsoft Word. Nous avons fait la différence entre les participants par les marquant en P1-P7. Ainsi, il nous est possible de distinguer les productions de chaque participant en conservant leur anonymité absolu. Toute information obtenu des participants (les enregistrements, les autorisations des parents, les transcriptions), sera détruite après la réalisation de l'étude.

## **4.2. Le corpus de notre étude : les élèves de l'école finnoise de Paris**

L'objectif de notre étude est de définir les difficultés en finnois qu'ont les enfants bilingues. Etant donné qu'en France il n'y a pas d'écoles qui suivent le système finlandais ou qui dispensent les cours en finnois, les enfants des familles originaires finlandaises doivent être inscrits dans les écoles francophones ou internationales. Pourtant, l'École finlandaise de Paris (Pariisin Suomi-koulu) est une école qui propose des cours de finnois une fois par semaine pour les enfants et jeunes de 3 à 18 ans finnophones ou partiellement finnophones. L'objectif de l'école n'est pas seulement de donner des cours de langue, car elle offre également un environnement sécurisé pour la pratiquer ainsi qu'une possibilité de faire connaissance avec la culture finlandaise.

L'École finlandaise de Paris fonctionne dans deux établissements scolaires parisiens une fois par semaine après la « vraie école », par conséquent cela peut être considéré comme une activité extra-scolaire. Les cours sont de durée de deux fois 45 minutes, et entre les cours il y a une pause de trente minutes. L'école est privée et payante. Les élèves sont divisés en huit groupes et parmi ces huit groupes, il y en a sept dont l'enseignement est entièrement en finnois. Le huitième groupe est destiné aux enfants ayant besoin du français comme soutien lors des cours. L'école vise à prendre en compte le niveau et les besoins de chaque élève, ce qui est possible, selon nos observations pendant la visite, grâce à la quantité des élèves relativement faible, comme nous le pouvons constater lors de notre visite à l'école.

Quant aux cours, pour les enfants plus petits il s'agit d'utilisation de finnois en forme de jeux, de vidéos et de connaissance de la culture. Comme nous avons mentionné plus haut dans ce chapitre, l'objectif surtout pour les enfants très jeunes est d'offrir un environnement pour utiliser et entendre la langue finnoise. Au long de la croissance des enfants, la ressemblance avec l'école traditionnelle augmente, car des livres d'exercice sont ajoutés à l'enseignement.

Les livres utilisés sont destinés aux apprenants jeunes de finnois comme L2 (suomi toisena kielenä, S2). Pour les élèves plus âgés la connaissance de la culture et l'utilisation du finnois sont accompagnés par les cours de langue.

### **4.3. La présentation des participants**

Les participants de l'étude sont des élèves de l'école finlandaise de Paris, âgés de sept à neuf ans. Pour réaliser cette étude à laquelle les élèves ont participé en forme d'entretiens individuels, nous avons dû obtenir les autorisations des parents des enfants. Nous avons contacté l'école pour demander la présidente si la réalisation de l'étude était possible. Ensuite, nous avons envoyé un formulaire de pétition d'autorisation des parents à l'institutrice du groupe participant, qui les a distribués aux parents des enfants (annexe I).

Pour cette étude nous avons sept participants. Les participants sont des enfants bilingues avec le français et le finnois (au minimum) comme langues parlées pendant toute leur enfance, il s'agit donc des enfants bilingues simultanées (voir §3.1.). La langue finnoise leur est présent dans les situations familiales et à cette école en question. Le finnois est donc probablement moins utilisé que le français, car ils vont à l'école en France et utilisent principalement le français dans leur vie quotidienne. Une partie des participants (4 sur 7) connaissent l'anglais au niveau débutant.

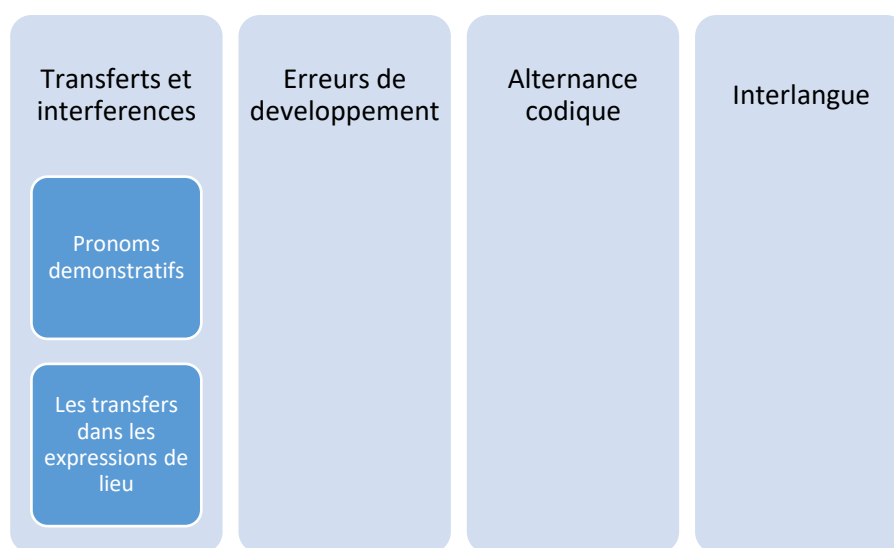
Au début du cours, à la fin du cours et pendant la pause nous avons pu observer, qu'environ la moitié des participants ont utilisé le finnois tout au long du cours, pendant que l'autre moitié avait besoin d'encouragement pour utiliser le finnois au lieu du français. Cette observation nous n'a pas indiqué le niveau langagier des élèves en finnois. L'observation d'utilisation naturel de la langue peut cependant nous donner une idée des habitudes et de la facilité en la langue finnoise.

### **4.4. La méthode d'analyse**

Pour répondre aux questions de recherche formulées dans l'introduction, nous utiliserons une grille où nous mettrons les phrases, mots et expressions qui contiennent des constructions qui contiennent des erreurs, des transferts ou de l'alternance codique. Dans ce chapitre, nous allons donc présenter cette grille (voir Tableau 5). Nous diviserons ce chapitre en deux parties. La première partie présentera le tableau créé par nous. Cette partie contient aussi la méthode que nous utiliserons pour classer les erreurs, les transferts et les interférences. Dans le chapitre

§4.4.2 nous présenterons la méthode pour relever les utilisations de l’alternance codique avec les théories sur lesquelles nous nous appuierons dans notre analyse.

La manière dont nous réaliserons notre analyse est la suivante : nous créerons d’abord une (1) grille pour chaque participant. Dans ces tableaux nous marquerons les erreurs, les transferts et les alternances codiques comme ils apparaissent dans la parole de l’enfant en question. Une fois que les tableaux sont créés, nous classerons les aspects analysés. Dans la figure 4 qui suit, il est mis en évidence comment nous partageons les traits examinés :



**Figure 4. Partage des traits examinés**

Nous analyserons d’abord les transferts et interférences, et notamment les techniques pour remplacer l’article et les transferts dans les expressions de lieu. Ensuite, nous présenterons les erreurs de développement et les fautes d’inattention. L’analyse d’alternance codique fera suite à cela. Dernièrement, ayant en connaissance tous les aspects pertinents, nous pourrions définir les traits d’interlangue des participants.

#### **4.4.1. La méthode d’analyse pour les erreurs, les transferts et les interférences**

Nous allons séparer les éléments linguistiques que nous allons analyser. Pour réaliser le classement des éléments linguistiques que nous analyserons, nous les marquerons sur un tableau. Nous allons nous appuyer sur le tableau des interférences introduit par Al-Hajebi (2019 : 8), avec l’objectif de mettre en évidence les interférences d’influence de l’anglais au français. Dans son tableau, Al-Hajebi (2019 : 8) expose des phrases qui contiennent des interférences lexico-sémantiques, en constatant que ces interférences ont posé des problèmes

au niveau de la compréhension. Al-Hajebi présente dans son tableau les sections suivantes, illustrées par deux exemples, *montant* et *position* :

**Tableau 5. Exemple d'Al-Hajebi (2019 :8) – interférences lexico-sémantiques.**

<b>Le mot ou l'expression en français</b>	<b>Exemple d'interférence</b>	<b>La correction</b>	<b>Le mot ou expression en anglais</b>	<b>L'équivalent en français</b>
1.Montant	Au bureau, on gaspille un grand montant de papiers.	Au bureau, on gaspille une grande quantité de papiers.	Amount	Quantité
2.Position	J'ai obtenu ma position en 2014.	J'ai obtenu mon poste en 2014.	Position	Poste

Contrairement à Al-Hajebi, nous ne prenons pas en compte seulement les phrases contenant des interférences, mais nous analysons toute l'utilisation des éléments linguistiques. Dans un premier temps, nous avons ajouté une colonne dans le tableau pour montrer la catégorie où le mot appartient. Nous ajoutons également une colonne sur le tableau, dans laquelle nous allons marquer le type hypothétique de possible erreur. Pour ce faire, nous nous baserons sur l'analyse contrastive (*cf.* §3.3.1) et l'analyse des erreurs (*cf.* §3.3.2). Comme nous avons constaté dans le chapitre §3.3.2, les erreurs de développement proviennent des difficultés intrinsèques dans le sous-système (Lennon, 2009 : 3), et d'après cette description, il n'existe pas de lien direct qui nous montre que l'erreur en question est produite parce que le participant essaye d'utiliser une construction du français en finnois. En revanche, nous utilisons l'analyse contrastive pour déterminer si certaines constructions proviennent de l'autre langue. Dans le cas où l'utilisation de la construction est directement comparable au français, nous le marquerons comme interférence ou transfert. Nous utiliserons le terme transfert, si l'utilisation est correcte mais comparable au français. Nous utiliserons le terme interférence, si le lexique ou construction est comparable au français et n'est pas correcte en finnois. Cela nous permet de constater, que toutes les séquences d'interaction ne contiendront pas des erreurs. Ci-dessous nous présentons la grille (tableau 6.), que nous utiliserons pour atteindre les résultats de notre étude :

Tableau 6. La grille pour notre analyse

Mot ou expression en finnois	Catégorie	Contexte	Correction	Mot ou expression en français	Équivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Se	Pronom	Se tyttö ottaa juttuja sieltä	Tuo	Cette (fille) La (fille)	Tuo ou 0	Transfert
Sielä	Pro-adverbe	Toi on sielä vaa maa	Tuo on vaan maassa/lattialla	Elle/il est juste par terre.	-	Interférence
Kivejä	Nom	Tos on...kivejä	Kiviä	Des cailloux	Partitif	Erreur de développement

Pour définir les mots ou constructions, nous prenons en compte le langage oral et le langage littéraire du finnois. Nous comptons comme erreurs les constructions, qui ne fonctionnent pas en aucun de ces deux. Nous utiliserons la version numérique de la grande grammaire de la langue finnoise (VISK) comme appui pour définir l'utilisation correcte de la langue finnoise. En ce qui concerne le langage oral, la quantité des variations est extrêmement vaste (VISK, introduction). Par conséquent, nous nous appuyerons également sur notre propre jugement en tant que locuteur du finnois comme L1. Pour définir la catégorie des mots, nous utiliserons également VISK.

#### 4.4.2. La méthode d'analyse d'interlangue

Ayant obtenu les résultats de cette partie d'analyse au complet, nous serons capables d'examiner l'interlangue des apprenants. Pour ce faire, nous prenons le modèle de la méthode présentée par Selinker (1972). Cette méthode contient trois phases, dont nous allons en utiliser deux. Les phases sont les suivantes : 1) Observer les énoncés que l'apprenant produit en sa L1. 2) Observer les énoncés produits par l'apprenant en la langue cible. 3) Observer les énoncés produits par les locuteurs natifs de la langue cible. Nous prenons donc les deux derniers aspects en considération, en considérant le finnois comme la langue cible et le français comme la L1. Nous nous pencherons sur les productions qui se différencient de ceux d'un locuteur natif et nous examinerons, quels sont les aspects qui se répètent chez la plupart des enfants et qui se

produisent plusieurs fois. Nous serons ainsi capables de dire, quelles sont les caractéristiques d'interlangue des locuteurs bilingues français-finnois en finnois.

#### **4.4.3. La méthode d'analyse pour l'alternance codique**

Pour analyser les utilisations d'alternance codique nous utiliserons le même tableau que pour l'analyse des transferts et des erreurs. Nous marquerons sur le tableau les utilisations des mots ou *tags* (cf. § 3.4.) qui apparaissent dans une autre langue que le finnois. Dans le tableau nous utiliserons l'abréviation AC pour alternance codique.

Ayant l'intérêt d'analyser l'alternance codique des enfants bilingues, nous tenons en compte, que les traces d'une L2 ne seront pas toujours visibles à travers l'utilisation des mots d'une L2. Les participants peuvent également essayer de traiter l'information automatiquement en finnois et essayer de trouver des solutions en cette langue. Dans le chapitre §3.1 nous avons constaté, que l'information dans le cerveau est divisée en modules dont une traite le grammaire interne. Chez les enfants bilingues, il est commun que le traitement d'information soit rapide et efficace, voire automatique (Sharwood Smith, 2010 : 11). Cela nous présente un autre aspect d'intérêt au niveau de possible utilisation d'alternance codique, car dans une situation où les enfants savent qu'il est nécessaire de communiquer en finnois, ils utiliseront moins des mots ou expressions en français. C'est-à-dire, que les participants évitent sciemment d'utiliser le français, contrairement aux situations plus naturelles (p. ex. entre amis ou dans la famille). Selon l'explication de Hoffmann (2014) et Gumperz et Blom (1972), le contexte de la situation de communication peut avoir une influence sur les choix par rapport au langue utilisé. Les enfants nous considèrent inconnus, et essayeront probablement de respecter le code qu'ils perçoivent être demandé. Cela considéré, nous rajoutons à notre analyse les situations, où les enfants auraient pu utiliser l'alternance codique, mais ne l'ont pas utilisé. Pour ce faire, nous placerons dans le tableau les énoncés où les enfants : 1) hésitent sur un mot qu'ils ne connaissent pas en finnois, et 2) utilisent la paraphrase au lieu d'un mot finnois. Nous les marquerons dans notre tableau de la manière exposé ci-dessous dans le tableau 7.

Tableau 7. Comment nous marquerons les possibles AC:s

Mot ou expression en finnois	Catégorie	Contexte	Correction	Mot ou expression en français	Équivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Jotain juttua	Paraphrase	Tässä kasa jotain juttua	Papereita/kansioita	Des feuilles/des fichiers	Papereita	Possible AC
Une plante/kasvi	hésitation	P: Onkse... mmm... I: sä voit sanoa sen myös ranskaksi, jos haluat P: plante	Kasvi	Une plante	Kasvi	Possible AC

Nous marquerons donc sur la colonne de contexte, s'il s'agit de la paraphrase ou d'hésitation sur un mot. Nous le désignerons dans la colonne d'erreur, transfert ou AC comme *possible AC*.

## 5. Analyse et résultats

Nous avons réalisé des entretiens avec les participants pour obtenir des productions de la langue finnoise. Ce chapitre contient l'analyse ces productions. Nous divisons le chapitre en quatre sous-chapitres, dont le premier (§5.1) mettra en évidence l'analyse des transferts et interférences qui sont apparus dans les séquences d'interaction. Dans le deuxième sous-chapitre (§5.2) nous présenterons l'analyse sur les erreurs de développement et dans le troisième sous-chapitre (§5.3) nous nous concentrerons sur l'alternance codique. Une fois que les premiers aspects sont analysés, nous pourrions examiner l'interlangue des participants dans le sous-chapitre §5.4. Nous présenterons avec l'analyse d'interlangue les résultats en sa totalité.

### 5.1. Transferts et interférences

Nous analyserons dans ce chapitre présent les transferts et les interférences dans les productions des enfants bilingues avec les langues finnoise et française. Nous mettrons en évidence les aspects analysés selon la catégorie à laquelle appartient le mot que nous considérons comme transfert ou interférence. Au total, les transferts et les interférences occupent 23% de toutes les productions prises en compte dans cette étude.

### 5.1.1. L'article – les techniques pour la remplacer

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre §3.2., les articles sont quasiment inexistantes dans la langue finnoise. Pourtant, cette langue dispose des techniques pour les remplacer. Nous avons mis en évidence ce fait également dans le chapitre §.3.2. D'abord, nous analysons l'utilisation des pronoms en fonction d'article dans les productions de ces enfants bilingues. Nous avons pu voir, que les pronoms sont apparus plusieurs fois dans les cas, où ils ne sont pas forcément nécessaires. Nous illustrons des exemples dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8. Les pronoms qui remplacent les articles

Mot ou expression	Catégorie	Contexte	Correction en finnois	Mot ou expression en français	Equivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Se	Pronom	Ei se oo <b>se kello</b>	Kello(a)	Le	-	Interference
Se	Pronom	Se opettaja pystyy menee pois	Opettaja	Le	-	Transfert
Se	Pronom	Kaapissa ei oo <b>se kasvi</b>	Kasvi(a), tuota kasvia	La (plante)	-	Interference
Se	Pronom	<b>Se</b> tyttö ottaa juttuja sieltä	Tuo	La/cette	Tuo	Transfert
Sitä	Pronom	<b>sitä</b> kelloa	Kello(a), tuota kelloa	D'(horloge)	-	Interference
Sitä	Pronom	<b>Sitä</b> ...maapalloon	Maapallo(a), tuota maapalloon	Le	-	Transfert
Sitä	Pronom	<b>Sitä</b> karttaa	Kartta(a), tuota karttaa	De	-	Transfert

Les enfants ajoutent souvent le pronom démonstratif finnois *se*, ou sa forme partitive *sitä* avant le nom. Nous considérons ce phénomène comme transfert linguistique ou interférence, car contrairement au français, dans la langue finnoise les articles n'existent pas avant le nom. Cependant, le pronom *se* peut être appliqué comme l'article défini (VISK §569). L'utilisation des articles peut possiblement être un fait qui semble naturel aux francophones. L'ajout de *se* avant le nom nous indique, que les enfants essaient de remplacer les articles définis par ce pronom. En finnois, l'utilisation de *se* (en fonction d'article) est liée à la précision : avec le pronom en question il est possible de souligner de quel objet on parle (VISK §569.). Cela donne

au pronom *se* la valeur d'article défini, qui est anaphorique (*ibid.*) *Se* apparaît spécialement dans le langage familier, qui peut être une raison pour son utilisation en grande quantité. Dans le langage littéraire, les pronoms corrects à ajouter avant le nom seraient plutôt *tämä* (celui-ci) ou *tuo* (celui-là), qui peuvent aussi adopter la fonction d'article défini dans la langue finnoise (*ibid.*).

Une autre technique que nous avons pu apercevoir, est l'ajout du numéral un (1) avant le nom. En finnois, le numéro un est : *yksi*. Le « *yksi* » apparaît avant le nom dans le tableau 9 suivant :

**Tableau 9. L'apparition de *yksi* dans les productions**

<b>Mot ou expression</b>	<b>Catégorie</b>	<b>Contexte</b>	<b>Correction en finnois</b>	<b>Mot ou expression en français</b>	<b>Equivalent en finnois</b>	<b>Erreur, transfert ou AC</b>
Yksi olento	Nom	-	Olento	Une créature	Olento	Transfert
Yksi planeetta	Nom	-	Planeetta	Une planète	Planeetta	Transfert
Yksi lapsi	Nom	-	Lapsi	Un enfant	Lapsi	Transfert
Yks kirja	Nom	-	Kirja	Un livre	Kirja	Transfert

Il est possible d'observer dans ce tableau 9, que la traduction littéraire de numéral *un/une* a été ajoutée avant le nom, alors que le *un/une* en français porte également la valeur d'article indéfini. Il est pourtant clair, que les objets dont les locuteurs parlent dans les énoncés du tableau ci-dessus, apparaissent pour la première fois dans la conversation. Nous pouvons ainsi déduire, qu'il s'agit du remplacement d'article indéfini. Nous traitons cela comme transfert, car en finnois les mots sont corrects et l'ajout du numéral n'est pas une erreur : dans le langage familier de finnois *yksi* peut avoir la fonction d'article (VISK §572). Nous avons pris ces cas en compte, car malgré le fait que l'utilisation de *yksi* soit possible, la manière dont les locuteurs l'ont

appliqué ne correspond pas à son utilisation typique dans le langage familier finnois. Le *yksi* en finnois apparaît avec l'objectif de démontrer, que le locuteur n'attend pas que l'interlocuteur connaisse la personne ou objet dont il parle (*ibid.*). Dans le cas de nos participants, les objets auxquels ils référaient étaient visibles et ainsi connus, même s'ils apparaissaient pour la première fois dans la conversation. Cela nous montre, que l'utilisation de *yksi* provient possiblement de la langue française, car dans cette langue les articles indéfinis sont utilisés même s'ils sont connus par tous les participants de la conversation.

La précision d'apparition d'un seul objet n'est pas nécessaire dans ces cas. Un exemple d'un autre cas, où l'ajout de *un* numéral est nécessaire est la phrase, où le participant décrit la quantité des enfants dans l'image 1 : « *yks tyttö... öö... kaks tyttö, kaks poika.* » (une fille... euh... deux filles, deux garçons). Dans cet exemple, le *yksi* (en langage familier : *yks*) le locuteur vise à souligner, qu'il voit une certaine quantité des filles et une certaine quantité des garçons.

### 5.1.2. Les transferts dans les expressions de lieu

L'équivalence pour les prépositions dans la langue finnoise sont les cas grammaticaux. Les participants, probablement en cherchant de remplir le trou à la place de préposition, ajoutent souvent un pro-adverbe pour remplir ce vide. Voici ci-dessous le tableau 10 qui présente ce type de cas.

Tableau 10. Pro-adverbes à la place de pronom

Mot ou expression	Catégorie	Contexte	Correction en finnois	Mot ou expression en français	Equivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Sielä	Pro-adverbe	Toi on sielä vaan maa	Tuo (henkilö) on vaan maassa.	Lui, il est juste par terre.	-	Interférence
Sielä	Pro-adverbe	Sielä sen opettajan... (pöydällä)	Opettajan... (Pöydällä)	Sur la table	-	Transfert

Ces productions émanent du même locuteur. Nous avons classé ces ajouts de pro-adverbe dans la catégorie de transferts et d'interférences car, placés avant le lieu, ils indiquent, que le locuteur sent qu'il est nécessaire d'ajouter quelque chose avant l'objet, comme en français. Comme nous pouvons voir dans le deuxième cas, le locuteur a utilisé correctement l'expression de lieu avec le cas grammatical.

Nous avons pu détecter des interférences au niveau syntaxique par rapport à l'expression de lieu. Même si en finnois l'ordre des mots est relativement libre, certaines productions des participants respectent l'ordre des mots de la langue française. Le tableau 11 présente les exemples de ces occasions.

**Tableau 11. Syntaxe : ordre des mots français dans les productions en finnois**

Mot ou expression	Catégorie	Contexte	Correction en finnois	Mot ou expression en français	Equivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Tätä, se on geographie	Syntaxe	Tätä, se on geographie	Tässä on maantietoa	Là, c'est de la géographie	-	Interférence
Ei oo siinä	Syntaxe	Lapset ei oo siinä	Siinä ei ole lapsia	Les enfants n'apparaissent pas ici.	-	Interférence
Ei oo tossa	Syntaxe	Ei oo tossa sitä kelloa	Tuossa ei ole kelloa	Là, il n'y a pas d'horloge	-	Interférence
Ei oo se	Syntaxe	Ei oo se kello	Tuossa ei ole kelloa	Il n'y a pas d'horloge	-	Interférence

Dans ces exemples, il est possible de voir que les locuteurs rencontrent des difficultés avec l'ordre des mots. La langue finnoise n'a pas de construction qui serait une traduction littérale d'expression *il y a + nom*. Celle-ci complique la formation de phrases. En finnois, pour dire « il y a + nom » ou « il n'y a pas + nom », il est nécessaire d'ajouter le pro-adverbe (tässä, siinä, tuossa etc.) (VISK §893). Les participants ont opté pour essayer de transférer la construction de la langue française à la langue finnoise, qui donne lieu à une interférence au niveau syntaxique.

## 5.2. Les erreurs de développement et les fautes d'inattention

Nous avons constaté auparavant que les erreurs de développement sont produites quand un individu est dans le processus d'apprentissage d'une langue et son sous-système contient des difficultés intrinsèques (Lennon, 2009 :3). Nous classons comme erreurs de développement toutes les erreurs, qui n'ont pas de lien visible avec le français ou une autre L2. Deuxièmement, les erreurs que nous analysons dans ce chapitre pourraient avoir lieu dans les productions des locuteurs de n'importe quelle langue. Nous nous permettons également de mentionner ici, que le finnois est une langue compliquée avec ces nombreux cas grammaticaux. Le pourcentage des erreurs de développement de tous les aspects étudiés est de 43%.

Chez les enfants bilingues de notre étude, une grande partie des erreurs de développement apparaissent avec les cas grammaticaux, surtout avec les noms. Le tableau 12 ci-dessous met en évidence des exemples de ces erreurs en question.

**Tableau 12. Erreurs de développement dans les cas grammaticaux**

<b>Mot ou expression</b>	<b>Catégorie</b>	<b>Contexte</b>	<b>Correction en finnois</b>	<b>Mot ou expression en français</b>	<b>Equivalent en finnois</b>	<b>Erreur, transfert ou AC</b>
Lapset	Nom	Se on lapset koulu	Siinä on lapsia koulussa.	Il y a des enfants à l'école	Partitif	Erreur de développement
Kaks tyttö, kaks poika	Nom	Yks tyttö...öö... kaks tyttö, kaks poika	Kaksi tyttöä, kaksi poikaa	Deux filles, deux garçons	Partitif	Erreur de développement
Kasvi	Nom	Kaapissa ei oo se kasvi	Kaapissa ei ole kasvia	Il n'y a pas de plante dans le placard	Partitif	Erreur de développement
Kirjoiden	Nom	Kirjoiden päälle	Kirjojen päälle	Sur les livres	Génitif	Erreur de développement
Kivi	Nom	Toisen kivi päälle	Toisen kiven päälle	Sur l'autre caillou	Génitif	Erreur de développement
Planeetas	Nom	Ne on jossakin planeetas	Planeetalla	Sur une autre planète	Adessif	Erreur de développement
Kivejä	Nom	Tossa on... kivejä	Kiviä	Des cailloux	Partitif	Erreur de développement
Tuolissa	Nom	Toi tyttö on seisomassa tuolissa	Tuolilla	Sur une chaise	Adessif	Erreur de développement

Nous constatons que les erreurs dans les cas grammaticaux des noms étaient ceux qui apparaissaient le plus dans les productions des participants. Globalement, les enfants montraient des tentatives de conjuguer le nom, mais ils n'ont pas réussi à choisir la forme correcte. Cela peut être dû au manque d'options dans leur grammaire intérieure, qui ne contient pas forcément tous les cas grammaticaux de la langue finnoise. Dans certaines productions il est possible de voir, que le locuteur était conscient du fait qu'il fallait utiliser un cas grammatical particulier, mais n'a pas su le produire correctement (voir les exemples de « *kivejä* » et « *kirjoiden* »).

Nous avons pu trouver dans les réponses une occasion, où l'enfant a utilisé correctement une formulation, mais ensuite dans la même phrase, il utilise la formulation incorrectement. Dans ce cas, l'enfant a dit la phrase suivante (la partie incorrecte est marqué en gras) : « *Tos on jotain näihin liittyviä juttuja mut tos on **jotain nää kirjoihin liittyvää jutut.*** » (*Ici il y a des objets qui ont le rapport avec celles-là, mais ici il y a des objets qui ont le rapport avec ces livres.*)

Nous soulignons cette occasion, car il est possible que des fautes d'inattention (cf. §3.3.2) soient présentes dans les productions. C'est-à-dire, que certaines erreurs ne soient pas des erreurs de développement, mais elles sont simplement dues à l'inattention. Nous ne pouvons pas développer plus sur cela, car nous n'avons pas d'autres évidences de ce type d'occasions.

### 5.3. Alternance codique

La quantité d'alternance codique dans les séquences d'interaction des participants est très faible. Malgré ce manque, nous avons aperçu des moments où elle aurait pu avoir lieu. Dans ce sous-chapitre nous examinerons d'abord les énoncés, où les participants ont hésité sur un mot et selon nous auraient pu utiliser l'alternance codique (voir le tableau 12). Après, nous nous concentrerons sur les cas où le mot ou l'expression peut être considérée comme alternance codique (voir le tableau 13). Ensuite, nous présenterons dans le tableau 14 les utilisations des paraphrases qui également auraient pu donner lieu à l'alternance codique.

Le tableau 12 ci-dessous illustre donc les cas des situations de possible alternance codique dans un autre contexte. Dans ce tableau, nous invitons le lecteur à porter son attention à la troisième colonne qui montre dans quelle situation le mot ou expression est apparu.

Tableau 13. Les moments d'hésitation (lexique)

Mot ou expression	Catégorie	Contexte	Correction en finnois	Mot ou expression en français	Equivalent en finnois	Erreur, transfert ou alternance codique
Kasvi	Hésitation	<b>P:</b> Onkse... mmm... <b>I:</b> sä voit sanoa sen myös ranskaksi, jos haluat <b>P:</b> plante	Kasvi	Une plante	Kasvi	Possible AC
En espace	Hésitation	<b>I:</b> sä voit sanoo myös ranskaksi <b>P:</b> en espace	Avaruudessa	En espace	Avaruudessa	Possible AC
Sur une chaise	Hésitation	<b>P:</b> toi on... <b>I:</b> sä voit sanoa myös ranskaksi <b>P:</b> sur une chaise	Tuolin päällä	Sur une chaise	Tuolin päällä	Possible AC

Dans ce tableau 13 il est possible d'observer, que malgré la situation d'hésitation sur un mot, les participants n'ont pas utilisé l'alternance codique de manière spontanée. Comme il est possible de le voir dans la colonne du contexte, nous avons dû inviter les participants à utiliser le mot dans une autre langue. Les participants ont attendu l'autorisation d'utiliser une L2 dans la situation d'interaction en finnois. Le contexte joue un rôle dans l'utilisation d'alternance codique (Hoffmann, 2014 ; Gumperz et Blom, 1972). Selon cette théorie, dans un cadre plus familier, les enfants auraient pu utiliser l'alternance codique pour combler les vides lexicaux.

Dans les interactions avec les participants, nous avons détecté seulement deux énoncés que nous considérons comme alternance codique. Le prochain tableau met en évidence ces occasions.

Tableau 14. AC dans les productions

Mot ou expression	Catégorie	Contexte	Correction en finnois	Mot ou expression en français	Equivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Géographie	Nom	Tätä, se on géographie	Maantietoa	De la géographie	Maantietoa	AC
Géographias	Nom	Tässä oli vaan geographias	Maantietoa	De la géographie	Maantietoa	AC

Les situations d’alternance concernent un mot : *géographie*. Les utilisations sont produites par le même locuteur. Le locuteur s’exprime avec confiance, en utilisant le mot d’une L2. Il est possible d’observer dans le tableau, que l’équivalent en finnois ne ressemble au mot géographie. Le mot (en finnois : maantieto) est remplacé par le mot, qui ressemble au mot français. Même si notre étude ne prend pas en compte l’aspect phonétique, nous pouvons constater ici, que le mot a été prononcé en l’assimilant au système phonétique de la langue finnoise. Selon la catégorisation de Hoffmann (2014), il s’agit de l’alternance codique intra-sentenciel, car l’alternance a lieu au sein d’une phrase.

Nous pouvons souligner des occasions, où le locuteur utilise une paraphrase à la place d’alternance codique. Dans ces cas, nous avons également marqué, comme plus haut dans ce chapitre, qu’il s’agit de potentielle alternance codique, qui aurait pu apparaître dans un autre contexte. Pourtant, à la place d’utiliser le mot de la L2 (dans ce cas : le français), le locuteur opte pour utilisation d’une paraphrase. Nous mettons cela en évidence dans le tableau 15 qui suit.

Tableau 15. Utilisation de paraphrase

Mot ou expression	Catégorie	Contexte	Correction en finnois	Mot ou expression en français	Equivalent en finnois	Erreur, transfert ou AC
Tollanen, missä on vettä	Paraphrase	Tos on tollanen missä on vettä	Kannu	Une carafe, un pichet	Kannu	Possible AC
Semmonen juttu	Paraphrase	Ja tos on semmonen juttu	Koeputki	Un tube à essais	Koeputki	Possible AC
Jotain juttua	Paraphrase	Tässä kasa jotain juttua	Papereita/kansioita	Des feuilles/des fichiers	Papereita/kansioita	Possible AC
Juttuja niinku noi	Paraphrase	Juttuja niinku noi		Trucs comme ca	-	Possible AC

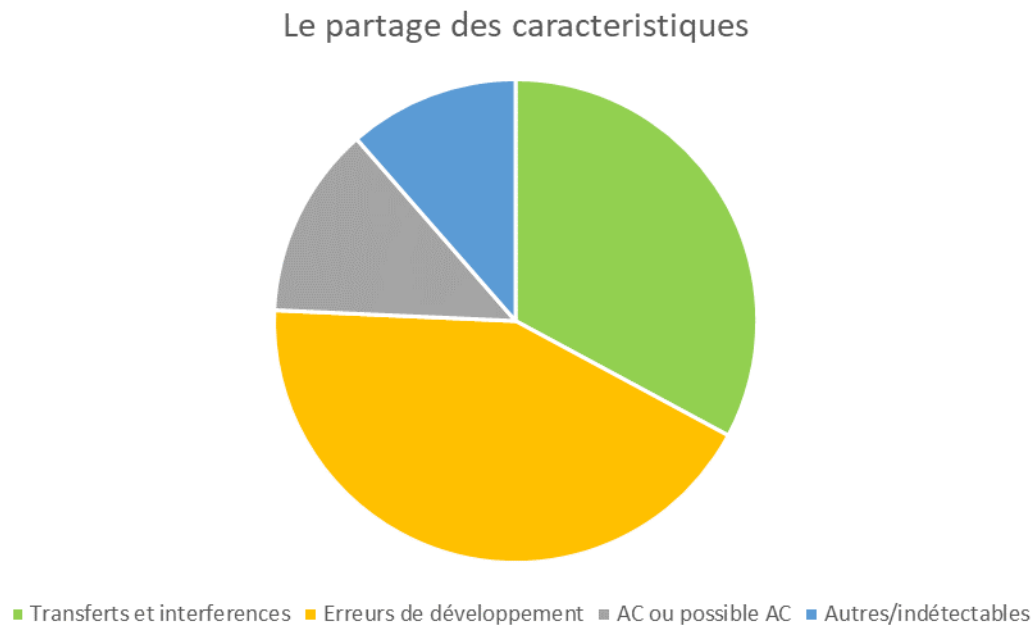
Nous ne savons pas, si le locuteur connaissait ces mots en français. Dans le cas où il les connaît, il aurait pu les remplacer par ces mots en utilisant l'alternance codique intra-sentencielle. Du fait que les locuteurs se sont possiblement sentis encouragés à utiliser la langue finnoise dans cette interaction, ils ont utilisé le mot finnois *juttu*, qui peut être traduit comme « *truc* » en français. Les deux mots dans le cas des deux langues appartiennent plus au langage oral qu'à la langue littéraire.

#### 5.4. Les résultats montrent l'interlangue des participants ?

Notre étude vise à révéler des transferts, des erreurs et l'alternance codique des participants, mais, sur la totalité des aspects analysés, nous voyons si nous arrivons à trouver des traits d'interlangue, donc les utilisations répétitives des mots ou constructions atypiques à l'utilisation native du finnois. Nous présenterons d'abord, dans ce sous-chapitre, les résultats obtenus. Ensuite, à partir de cette totalité des résultats, nous définirons l'interlangue des participants.

Notre étude se base sur des enfants bilingues simultanés (*cf.* §3.1), et les définitions que nous avons données à l'interlangue dans le chapitre §3.3.1 sont liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, le niveau en finnois des participants est plus faible que leur niveau en français. Nous considérons donc dans ce chapitre que le finnois est la langue en cours d'apprentissage, donc la L2. Nous soulignons, que chaque participant a sa propre interlangue, nous chercherons des traits en commun pour définir un cadre globale d'interlangue de ces

enfants bilingues. Pour ce faire, nous ferons un bilan des caractéristiques que nous avons prises en compte en analysant les productions des participants. Le bilan est visible dans la figure 5 ci-dessous.



**Figure 5. Les résultats en pourcentages**

Les résultats que nous avons obtenu dans notre étude montrent que la plupart des aspects problématiques sont, selon notre classification, des erreurs de développement. Ils occupent 43% de la totalité des traits observés. Plus précisément, ce sont des erreurs dans les cas grammaticaux. Cela n'est pas surprenant car la grande quantité de ces cas sont un aspect qui rend la grammaire finnoise complexe. Nous avons ensuite, avec 33%, les transferts et les interférences que nous avons placé dans la même catégorie. L'alternance codique et la possible alternance codique prennent 13% des caractéristiques détectés, ce qui laisse 11% aux autres erreurs, qui sont des fautes d'inattention ou des erreurs auxquelles nous n'avons pas trouvé de catégorie.

Les erreurs de développement font, comme nous l'avons mentionné plus haut, partie des difficultés que les locuteurs d'une langue étrangère rencontrent quelle que soit leur L1. Le niveau du finnois des participants est assez bon pour s'exprimer, mais il contient des erreurs qui se répètent systématiquement. Cela, selon Corder (1967 : 167) fait partie de compétence transitionnelle, qu'il décrit comme un flux, un état transitoire dans la langue en cours d'apprentissage. Dans le chapitre §3.3.1, nous avons donné des définitions à l'interlangue, qui

ressemblent à cette théorie de la compétence transitionnelle. Selinker (1972) définit l'interlangue comme un espace entre la langue native et la langue en cours d'apprentissage. L'interlangue est aussi décrit comme système, qui n'est ni la L1 ni la L2 (Tarone, 2018 :1). Les erreurs de développement peuvent être considérées comme partie de compétence transitionnelle ou d'interlangue. Cette étude vise à montrer l'influence du français sur le finnois. Etant donné que les erreurs de développement et spécialement ce type d'erreurs peuvent apparaître dans les productions d'un locuteur de n'importe quelle langue, nous ne prenons pas ces erreurs en compte.

Quand nous prenons en compte les transferts et les interférences, nous pouvons révéler, que les utilisations des mots, qui remplaceraient un article, soit défini, soit indéfini, sont très présents. Nous considérons ces utilisations comme partie d'interlangue, car ces remplacements sont apparus dans les productions de la plupart des participants et sont également apparus plusieurs fois chez chaque individu. Nous avons constaté plus haut, que ce type d'utilisation est possible en finnois, notamment dans le langage familier, cependant nous, en tant que locutrice native du finnois, avons repéré ces énoncés en les considérant comme quelque chose qu'un locuteur natif ne dirait pas.

## **6. Discussion**

Le chapitre présent introduira les réponses à nos questions de recherche. Nous discuterons des résultats obtenus à côté d'autres études réalisées dans le même cadre. Cette étude laisse également des questions auxquelles répondre dans le futur. Pour cette raison, nous présenterons des idées pour les futures études à mener à la suite de celle-ci. Nous discuterons des problématiques et des limites rencontrées lors la réalisation de ce mémoire.

Les questions de recherche présentés dans l'introduction étaient :

1. Quelles sont les erreurs ou transferts les plus communs en finnois des enfants bilingues en français et finnois ?
2. Quelles caractéristiques porte l'interlangue des enfants bilingues en français et finnois ?
3. Est-ce que les enfants bilingues finnois et français utilisent l'alternance codique dans une situation de communication artificielle en finnois ?

Pour répondre à la première question, nous constatons que la principale erreur des enfants bilingues en français et finnois sont les cas grammaticaux. La quantité d'erreurs, que nous considérons comme erreurs de développement, est la plus élevée concernant la grammaire. Dans ces erreurs de développement, la plupart sont des noms ou pronoms, qui ne sont pas conjugués correctement. En cela nous prenons en compte les formes de langage littéraire et les formes de langage oral. Un aspect important apparu est l'utilisation de *se* et *ne*, qui sont appliqués comme des articles définis, et qui peuvent pourtant être utilisés comme articles en finnois. Nous considérons cela comme le transfert le plus important dans les productions des enfants. Cela peut être aussi un trace d'interlangue.

Pour répondre à la deuxième question, nous pouvons conclure que l'interlangue des enfants bilingues ayant comme langues le français et le finnois contient des mots ajoutés pour remplacer l'article ou la préposition. Nous avons mentionné plus haut, que selon la définition de Selinker (1972), l'interlangue est un espace entre la L1 et L2, qui contient des transferts et des interférences fossilisés, et notamment des constructions qui ne sont pas typiques dans la langue d'un locuteur natif. Dans cette étude nous considérons que les erreurs de développement ne font pas partie d'interlangue, sinon nous les prenons comme partie de la compétence transitionnelle.

La réponse à la troisième question est, que les enfants bilingues en finnois et français n'utilisent pas d'alternance codique quand ils participent à une conversation avec une situation de communication en finnois. En nous basant sur la notion d'alternance codique situationnelle de Gumperz et Blom (1972) et la théorie de Hoffman (2014), cela est dû aux faits suivants : 1) ils se sentent encouragés à utiliser seulement le finnois dans cette situation, 2) dans une discussion avec quelqu'un qu'ils ne connaissent pas, ils ne savent pas quel est le niveau de formalité qui est demandé dans la situation. Pour connaître comment les enfants appliqueraient l'alternance codique dans un cadre différent, il aurait fallu suivre leur interaction dans les situations où ils communiquent avec les membres de leur famille finnophones. Nous ne savons pas s'ils utiliseraient l'alternance codique naturellement dans ce type de contexte, ce qui nous laisse une question pour les études subséquentes.

Nous pouvons constater ici qu'en regardant le total des résultats, en majorité, l'erreur (de développement, dans la plupart des cas) a lieu quand il s'agit d'utilisation de partitif. Nous revenons sur les cas grammaticaux et leur utilisation, car le partitif fait partie de celles-ci. Dans son étude, Kalmbach (2005) révèle, que les étudiants finnophones ont également des problèmes avec l'utilisation de partitif en français. Kalmbach (2005 : 55-56) constate, que le partitif du

français et celui du finnois ont une sémantique différente, et les deux, qu'il nomme le partitif (le partitif du français) et *partitiivi* (le partitif du finnois) ont peu de choses en commun. Nous pouvons ainsi déduire, que les participants à notre étude, rencontrent des problèmes de partitif dans la langue finnoise à cause d'utilisation de partitif différent. Les difficultés peuvent également avoir lieu à cause de la grande quantité des choix des cas grammaticaux. Dans son étude, Kalmbach (2005 : 202) conclut que les finnophones rencontrent des difficultés dans la langue française quand il s'agit de la 3ème personne du singulier et du pluriel. Les systèmes de pronom de 3eme personne, selon Kalmbach (*ibid.*), sont différents et sans la reconnaissance des bonnes formes du pronom, l'apprenant finnophone n'arrive pas à les utiliser correctement. Notre étude n'a pas révélé des difficultés quand il s'agissait du choix du pronom. La plupart de l'utilisation des pronoms était correcte, malgré leur suremploi dans plusieurs énoncés.

Une grande partie des transferts et des interférences sont apparus quand les participants ont essayé de remplacer l'article ou la préposition. Les transferts étaient sous forme d'un pronom ajouté, qui n'est pas erronée mais qui n'est pas nécessaire non plus. Cela nous indique, qu'il s'agit particulièrement de combler des vides, car les grammaticaux intérieures des participants semblent contenir des articles. La question qui ressort de cette étude est l'utilisation du langage oral en finnois. Ce langage contient une grande quantité d'options dans le cadre grammatical, comme nous l'avons révélé dans les exemples de *se/ne* et *yksi* (*cf.* 5.5.1.).

Ce qui a limité notre étude est l'absence d'un groupe de comparaison. Un groupe d'enfants monolingues nous aurait fourni des informations pour comparer leur utilisation du finnois (surtout le langage oral) à celle de nos participants bilingues. Cette comparaison aurait servi pour les cas des erreurs et des transferts, ainsi que dans le cas d'alternance codique. Nous avons effectué cette étude en étant consciente, que nous avons utilisé notre propre langue finnoise pour la comparaison et pour avoir des résultats meilleurs sur le sujet, nous aurions besoin des enfants de même âge monolingues en finnois pour comparer leur finnois à celui des participants de cette étude. Cela reste une thématique à étudier dans le futur pour compléter cette présente étude.

## **7. Conclusion**

Ce mémoire de master à été réalisé avec l'objectif de connaître les erreurs, les transferts et l'alternance codique dans les productions des enfants bilingues finnois-français. Pour étudier ce sujet, nous avons collecté des productions des enfants, qui sont bilingues avec cette

combinaison de langues. Les productions ont été obtenues à l'aide d'entretiens, où nous avons donné des images pour que les enfants puissent avoir des sujets de discussion et qui contiennent différentes catégories de langue.

Pour contextualiser ce sujet, nous avons discuté sur la coexistence des langues. Nous avons présenté la situation globale de multilinguisme pour donner l'idée de pourquoi ces deux langues étudiées dans ce mémoire peuvent avoir du contact aujourd'hui, même s'il s'agit de deux langues qui sont distincts au niveau des racines et de la typologie. Ensuite, nous avons mis en évidence comment la langue finnoise est présente en France, car pour avoir des interactions en finnois en France, il est nécessaire de les chercher explicitement.

Nous avons expliqué, que les enfants de notre étude représentaient un type de bilinguisme simultané, puis nous avons abordé comment les enfants bilingues traitent l'information linguistique. Etant donné que l'étude présente contient deux langues à analyser et contraster, nous avons présenté des différences entre le finnois et le français. Nous avons également présenté les notions de transfert et d'interlangue, suivi par les définitions et le rôle d'erreur dans l'apprentissage de langues pour que le lecteur puisse connaître comment nous classifions les productions analysées. Les caractéristiques les plus significatives ont été l'ajout des articles et les erreurs dans les cas grammaticaux. Selon l'autre étude, ces cas sont également présents quand il s'agit des productions des finnophones en français. Nous avons comparé nos résultats à celles de Kalmbach (2005), en révélant que les erreurs de partitif sont présentes dans les productions du français des locuteurs finnophones. Un autre aspect, que nous avons mis en évidence, est l'interlangue des enfants franco-finnophones. Leur interlangue contient des traits, qui signalent l'ajout des articles et des prépositions.

Nous avons présenté la notion d'alternance codique et sa typologie pour faire connaître ce phénomène qui est également étudié dans ce mémoire. En ce qui concerne celle-ci, nous avons révélé qu'elle n'a pas de présences significatives dans les productions des enfants bilingues dans cette situation en particulier. Nous pouvons seulement donner des hypothèses selon les théories de Hoffmann (2014) et Gumperz et Blom (1972). Cela laisse une piste intéressante à étudier dans le futur : comment l'utilisation d'alternance codique change selon la situation quand il s'agit des enfants bilingues ?

Dans la discussion nous avons mentionné les limites de notre recherche : en répondant aux deux questions, nous ne sommes pas sûrs de la manière dont les enfants monolingues auraient utilisé la langue et qu'il nous aurait fallu un groupe de comparaison. Néanmoins, nous avons pu

expliciter les productions des enfants bilingues, et la comparaison avec un autre groupe pourrait faire suite à cette étude.

La paire de langues français-finnois, et surtout le finnois des francophones est peu étudiée. Notre étude donne une connaissance globale sur les erreurs, les transferts et les interférences qui apparaissent dans le finnois des francophones. En connaissant ces aspects, il est possible de se concentrer sur les aspects problématiques dans l'enseignement de la langue finnoise aux apprenants francophones, ou justement les enfants bilingues en français et finnois. Ainsi, cette étude est utile dans le domaine de l'enseignement de S2. La connaissance des erreurs typiques peut aider les enseignants à comprendre d'où proviennent les erreurs : est-ce que les erreurs ou les constructions atypiques sont dues à la L1 ou est-ce qu'il s'agit des erreurs de développement dans l'espace de compétence transitionnelle. Pour ajouter à cela, ce mémoire donne une connaissance sur l'alternance codique. Cette connaissance peut être utilisée, si l'enseignant vise à réaliser des tâches translangagières pendant l'enseignement.

## Bibliographie

- Alaiyed, M.A., (2020). The function of code-switching in the Interaction of the cartoon characters in Dora the Explorer. *Arab world English journal*. Vol. 11 (3). p. 260-275. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.16>
- Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 16/2, p. 1-19 DOI : 10.4000/rdlc.6788
- Ambassade de Finlande. Kahdenväliset suhteet. <https://finlandabroad.fi/web/fra/kahdenväliset-suhteet>
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier Didier, 1991.
- Blom, J.P. & Gumperz, J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway. Dans J. Gumperz et D. Hymes (éds.) *Directions in Sociolinguistics : Ethnography of communication*. p. 407-434. New York : Holt, Rinehard and Winston.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *Modern language journal* 95 (3). p. 401-417. DOI:10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 2013, Vol.33 (Mar). p. 3-18. DOI : 10.1017/S026719051300007X
- Conseil de l'Union européenne. (2012). Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:fr:PDF>
- Conseil de l'Union européenne. (2012). Traité sur l'Union européenne. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0002.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0002.02/DOC_1&format=PDF)
- Conseil de l'Union européenne. (2014). Conclusions on multilingualism and the development of language compétences. [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf)

- Corder, S.P. (1967). Significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol 5 (4). p. 163-169.
- Da Silva, L. (2022). *Multilinguisme et plurilinguisme dans l'Union européenne*. Toute l'Europe.eu <https://www.touteurope.eu/societe/multilinguisme-et-plurilinguisme-dans-l-union-europeenne/>
- Debyser, F. (1970) La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, n°8, 1970. Apprentissage du français langue étrangère. p. 31-61. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>
- Gass, S.M & Mackey, A. (2013). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Taylor and Francis, London.
- Garcia, O & Wei, L. (2014). *Translanguaging (Language, Bilingualism and Education)*. Palgrave Pivot London. DOI : 10.1057/9781137385765
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies (Studies in Interactional Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R., et Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Disponible sur <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Hart, A.S. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi ? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, Vol. 4. (2/2013) <https://oce.uqam.ca/juin-2013-vol-4-num-2/>
- Heydari, P. & Bagheri, M. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' errors. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, (8). p. 1583-1589 DOI : 10.4304/tpls.2.8.1583-1589
- Hoffmann, C. (2014) *Introduction to Bilingualism*. 1er éd. Taylor and Francis. Disponible sur : <https://www.perlego.com/book/1556367/introduction-to-bilingualism-pdf>
- Homel, P., Palij, M., & Aaronson, D. (1987). Childhood Bilingualism: Introduction and Overview. Dans Homel, P., Palij, M., & Aaronson, D. (éds.) *Childhood bilingualism : Aspects of Linguistic, Cognitive, and Social Development* (1st ed.). Psychology Press. New York. DOI: 10.4324/9781315802008

- Institut finlandais. Apprendre le finnois en France. <https://www.institut-finlandais.fr/apprendre-le-finnois-en-france/>
- Jamet, M.C., (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Italie, 2009*, Vol 5. p. 49-59.
- Kalmbach, J. (2005) *De de à ça : enseigner la grammaire française aux finnophones*. [Thèse, Université de Jyväskylä]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2116-6>
- Kalmbach, J. (2020-2022)\_ *Ordre des mots et ordre des idées. Guide de grammaire française pour les étudiants finnophones (Grammaire Contextualisée)*. <http://research.jyu.fi/grfle/odm.html#512>
- Kalmbach, J. (2020-2022) *L'adjectif. Guide de grammaire française pour les étudiants finnophones (Grammaire Contextualisée)*. <http://research.jyu.fi/grfle/adjectif.html#033>
- Heikkilä, E. (2011). Sanajärjestys jäsentää tekstiä. *Kielikello*. <https://www.kielikello.fi/-/sanajarjestys-jasentaa-tekstia>
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Michigan
- Laenzlinger, C.& Soare, G. (2019) Interlangue et enseignement des langues en contexte plurilingue. Dans : *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 2019, vol. 3. 353-380. DOI : 10.13097/3f1s-gffz
- Lennon, P. (2009). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. Dans Gramley S. & Gramley, V. (dir.) *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld : Aistesis, 51-60
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. *Actes du colloque EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2011*, Grenoble. P.24-26
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. New York: Oxford University Press
- Morel, E., & Pekarek-Doehler, S. (2013). Les 'textos' plurilingues : l'alternance codique comme ressource d'affiliation à une communauté globalisée. *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/2. Vol XVIII., 29-43. DOI : 10.3917/rfla.182.0029

- Niklas-Salminen, A. (2008). Premiers énoncés d'une enfant bilingue précoce français-finnois, *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 27. DOI : 10.4000/tipa.309
- Nilep, C. (2006). "Code Switching" in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, 19. DOI: 10.25810/hnq4-jv62
- Py, B., & Gajo, L. 2013. Bilinguisme et plurilinguisme. Dans Simonin, J., & Wharton, S. (dir.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*. P. 71-93 Lyon : ENS Éditions. DOI : 10.4000/books.enseditions.12405
- Selinker, L. (1972), Interlanguage, *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972, 10:3. 209-230
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. Han, Z. & Tarone, E. (dir.) *Interlanguage: forty years later*. (221-241). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Sharwood Smith, M. (1991). Language modules and bilingual processing. Dans E. Bialystok (Dir.), *Language Processing in Bilingual Children* (10-24). Cambridge University Press. Cambridge. DOI :10.1017/CBO9780511620652.003
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. Dans, Chapelle, C.A. (éd.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell. Oxford. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2
- Weinreich, U (1968). *Languages in contact: findings and problems*, Paris: Mouton & Co

## Annexe 1.

### Kysely huoltajille/Le questionnaire pour les gardien(ne)s

Hei!

Olen Tiina Etholen ja teen pro gradu – tutkimusta Turun yliopistossa ranskan laitoksella. Työni ohjaaja on prof. \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ )

Tarkoitukseni on tutkia kaksikielisten lasten puhetta ja piirteitä, joita heidän suomen kielessään esiintyy. Vastaan mielelläni kysymyksiin, jos niitä nousee esiin.

Bonjour,

Je m'appelle Tiina Etholen et je suis en train de réaliser mon étude de pro Gradu (mémoire de master) à l'Université de Turku en département de français. La professeure responsable est prof. Marjut Johansson.

Mon objectif est de réaliser une étude sur les caractéristiques langagières des enfants bilingues, plus particulièrement dans la langue finnoise. Je suis disponible à répondre aux questions supplémentaires si vous en avez !

#### Tutkimuksen kulku

Tarkoitukseni on näyttää lapsille kuvia, ja heidän tehtävänä on kertoa, mitä kuvissa tapahtuu. Saatan esittää heille mahdollisia apukysymyksiä. Tämä tapahtuu heidän normaalin oppituntinsa aikana, ja kutsun heidät haastatteluun yksi kerrallaan. Kaikilta lapsilta kysytään heidän oma suostumuksensa tutkimukseen. Keskustelut äänitetään ja äänitystä tullaan säilyttämään Turun yliopiston pilvitalleinnuksena niin kauan, kun tutkimusta toteutetaan. Tiedostot tuhotaan, kun tutkimus on saatu valmiiksi.

Pour cette étude mon objectif est de montrer des images aux enfants et leur demander ce qui se passe sur les images. Je vais également leur poser des questions auxiliaires si nécessaire. Les entretiens se déroulent pendant le cours et je demanderai les enfants individuellement pour réaliser l'entretien. Je demanderai le consentement de tous les enfants. Les entretiens seront enregistrés, et l'enregistrements seront réservés dans un dossier stocké en serveur de l'Université de Turku pendant la réalisation de l'étude. Après ils seront détruits.

#### Tietosuoja

Tutkimuksessa noudatetaan Suomen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja Turun yliopiston tutkimusta koskevia eettisiä ohjeita. Oppilaiden huoltajilta pyydetään oppilaiden ikä, kotikieliet ja muut osaamat kielet, mutta niitä käytetään anonymisoidusti siten, että kenenkään henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa kenenkään muun kuin tutkijan tietoon. Tutkimuksesta ei käy ilmi mitkä luokilta tiedot on kerätty, vain luokkatasot tulevat näkyviin.

Olisi hienoa, jos lapsenne saa osallistua tutkimukseeni. Olen kysynyt ja saanut jo rehtori ja luokanopettajilta luvan tutkimukseeni, mutta tarvitsen vielä luvan huoltajalta.

#### Protection des données

Dans l'étude nous allons respecter les conseils éthiques du conseil consultatif finlandais de l'intégrité scientifique, également que les conseils éthiques concernant la recherche à l'Université de Turku. Les gardiens seront invités à indiquer l'âge, les langues utilisées dans l'entourage familial et les autres langues connus par les élèves. Les informations seront utilisées de manière anonyme et l'identité des personnes interrogées ne seront pas transmises à personne d'autre que la chercheuse.

La participation de votre enfant serait appréciée. J'ai demandé et obtenu l'autorisation de la directrice Laura Taattu-Moine et des professeurs pour réaliser mon étude. J'aurais également besoin de l'autorisation du/de la gardien(ne).

Les signatures : \_\_\_\_\_ Tiina Etholen \_\_\_\_\_

---

**Lähetä tämä osio lapsesi mukana takaisin kouluun. Merkitse rastilla saako lapsesi osallistua tutkimukseen vai ei ja täytä muut kohdat, jos hän saa osallistua/Veuillez envoyer cette partie à l'école. Indiquez si l'enfant peut participer. Répondez également aux questions en dessous.**

Lapseni nimi/Nom de mon enfant : \_\_\_\_\_

Lapseni SAA osallistua/Je donne l'autorisation à mon enfant de participer : \_\_\_\_\_

Lapseni EI SAA osallistua/Je ne donne pas d'autorisation à mon enfant de participer : \_\_\_\_\_

Lapseni kotikieliet/äidinkieli ovat/Les langues en entourage familial de mon enfant

: \_\_\_\_\_

Lapseni osaa myös nämä kielet (kerro myös kielen osaamisen taso: erittäin hyvä, hyvä, keskitaso, aloitteleva) /Mon enfant parle aussi (à communiquer le niveau de langue : très bien, bien, moyen, débutant):

\_\_\_\_\_

Huoltajan nimi ja allekirjoitus/Le nom et la signature du/de la

gardien(ne): \_\_\_\_\_

## **Annexe 2. Suomenkielinen lyhennelmä**

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomi-ranska kieliparin omaavien kaksikielisten lasten kielen tuottamista ja erityisesti sitä, miten näiden kahden kielen erilaiset alkuperät näkyvät suomenkielisten lasten kielentuotannossa. Tutkimuksen tarkoituksena on tunnistaa lasten mahdollisia kielivirheitä ja kielten transferensseja. Tutkimus perustuu vuorovaikutustilanteisiin seitsemän kaksikielisen lapsen kanssa, jotka ovat Pariisin Suomi-koulun oppilaita. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: 1) Mitkä ovat yleisimmät kielivirheet ja kielten väliset siirtovaikutukset kaksikielisten lasten Ranskan kielessä?, 2) Minkälaisia ominaisuuksia esiintyy kaksikielisten lasten välikielessä (puhuttaessa suomea), 3) Käyttävätkö nämä kaksikieliset lapset koodinvaihtoa suomenkielisissä vuorovaikutustilanteissa? Tutkimus täydentää aiempia tutkimuksia ranskan ja suomen kielen välisestä vuorovaikutuksesta ja siinä tulee ilmi, miten erilaiset kielialkuperät voivat vaikuttaa kielen tuotantoon.

Koska aiheena on kahden eri kielen välinen kontakti, kontekstina käsitellään monikielisyttä ja sen yleisyyttä ympäri maailmaa. Monikielisyttä voi esiintyä yksilön tasolla tai koko yhteiskunnan tasolla, kun kahden tai useamman kielen puhujat elävät yhdessä. Monikielisyys on yhä yleisempää globalisaation aikana ja esimerkiksi Euroopan unioni on yksi taho, jossa monikielisyys on tärkeä ilmiö. EU:n tavoitteena on edistää monikielisyttä ja monikulttuurisuutta, ja sen jäsenmaat ovat sitoutuneet opettamaan vähintään kahta vierasta kieltä jo varhaisessa iässä. Suomen kieli on harvinainen kieli maailmassa, joten se on hyvin vähän läsnä Ranskassa. Suomen kielen käyttöä varten on siis tärkeää aktiivisesti etsiä tilanteita, joissa kieltä voi harjoitella. Ranskan alueella asuvilla kaksikielisillä lapsilla on kuitenkin mahdollisuus harjoitella suomen kieltä Pariisin Suomi-koulussa.

Tutkimuksen teoriaosuus koostuu viidestä alaluvusta. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään lasten kielten oppimista. Toisessa alaluvussa esitellään ranskan ja suomen kieliä, jotta voidaan ymmärtää näiden kahden kielen erot. Kolmannessa alaluvussa selitetään käsitteitä kuten transferenssi ja interferenssi, välikieli ja virhe, jotka ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta, jotta voidaan ymmärtää, millä tavalla yksilön puhumat kielet voivat vaikuttaa toisiinsa. Neljännessä alaluvussa kehitetään koodinvaihdon ja limittäiskieleilyn käsitteitä, jotka ovat myös tutkimuksen kannalta tärkeitä elementtejä. Luvun viimeisessä alaluvussa selitetään vieraiden kielten oppimisen lähestymistapoja, jotta voidaan ymmärtää oppimismenetelmiä, joita käytettiin tutkimuksen toteuttamisessa Suomi-koulussa Pariisissa.

Tutkimuksessa keskitytään kaksikielisten lasten tutkimiseen, jotka oppivat kaksi tai useampia kieliä kotonaan jo varhaislapsuudesta lähtien. Siinä esitellään myös ranskan ja suomen eroavaisuuksia, sillä tämä auttaa ymmärtämään tiettyjä kielellisiä transferensseja ja tyypillisiä virheitä, joita yksilö voi tehdä puhuessaan näitä kahta kieltä. Molemmissa kielissä on poikkeuksia kieliopillisista säännöistä, joten tutkimuksessa esitellään kielelliset erot pääpiirteittäin. Tässä yhteydessä mainitaan lisäksi se, että molemmilla kielillä, erityisesti suomella, on puhekieli, joka poikkeaa kirjoitetusta kielestä.

Yhden kielen vaikutusta toiseen kieleen kutsutaan transferenssiksi. Lado (1957) oli ensimmäinen, joka määritteli sen ensimmäisen kielen rakenteiden käyttämiseksi toisessa kielessä. Transferenssin osalta ensimmäisen- ja toisen kielen samankaltaisuudella on merkitystä, sillä ensimmäinen kieli voi samankaltaisten rakenteiden kohdalla helpottaa toisen kielen käyttämistä. Kääntöpuolena tästä on se, että ensimmäisen kielen poikkeavuudet toisesta kielestä saattavat myös hankaloittaa toisen kielen käyttöä, kun siirretty rakenne ei toimikaan samalla tavalla molemmissa kielissä. Transferenssin seurauksena syntyneet virheet voivat myös jäädä puheeseen ja niistä tulee tapa. Tätä kutsutaan välikieleksi. Tutkimuksessa esitellään tämä käsite, koska tutkimuksemme osallistujien tuottama suomen kieli voi sisältää transferensseja tai virheitä, jotka toistuvat, minkä seurauksena syntyy välikieli. Puheen ominaisuuksien määrittämiseksi on hyödyllistä ymmärtää myös virheen määritelmä, sillä virheet ovat välttämättömiä uuden kielen oppimisprosessissa. Tämän vuoksi tutkimuksessa käsitellään erityyppisiä virheitä, joita kielen oppija voi puheessaan tehdä. Aiheeseen perehdytään virheanalyysin pohjalta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, käyttävätkö kaksikieliset lapset vuorotellen kaikkia osaamiaan kieliä vai pysyvätkö he yhdessä kielessä kerrallaan. Käsite, joka kuvaa kyseistä ilmiötä on koodinvaihto. Tutkimuksessa avataan kyseistä käsitettä käsitellään esitellään siihen liittyviä teorioita. Koodinvaihto tarkoittaa useamman kielen käyttämistä samassa vuorovaikutustilanteessa (Morel, Pekarek Doehler, 2013: 30).

Jotta olisi selkeää, miten Pariisin Suomi-koulun koulujärjestelmä toimii ja millaisia menetelmiä siinä käytetään, tutkimuksessa käydään läpi muodollinen ja epämuodollinen lähestymistapa oppimiseen. Näiden lähestymistapojen avulla voi saada käsityksen siitä, miten oppilaat oppivat kieliä kyseisessä koulussa. Tässä luvussa käsitellään näiden kahden oppimistavan erityispiirteitä ja eroavaisuuksia kielenoppimisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelussa on käsite "ei-muodollinen oppiminen".

Analysoitavan materiaalin keräämiseen, eli suomi-ranska kieliparin omaavien kaksikielisten lasten puhetuotoksia, toteutettiin haastattelu käyttäen apuna kuvia. Osallistujia pyydettiin katsomaan kuvia ja kertomaan näkemästään omin sanoin. Käytössä oli apukysymyksiä tuotosten määrän lisäämiseksi ja ohjaamiseksi. Tutkimuksen tarkoitus ei ollut saada samanlaisia vastauksia kaikilta osallistujilta, vaan saada heidät puhumaan mahdollisimman paljon. Sama aihe mahdollistaa kuitenkin vastausten vertailun toisiinsa. Haastattelun aikana näytettiin osallistujille kolme kuvaa. Ensimmäistä kuvaa katsottaessa tuli vastata kysymykseen "mitä näet kuvassa?". Sen jälkeen heille näytettiin toinen kuva ja osallistujien tavoitteena oli kertoa kaikki erot, jotka he näkivät kuvien 1 ja 2 välillä. Lopuksi esiteltiin 3 ja sitä katsoessa tuli vastata samaan kysymykseen kuin kuvassa 1. Kaikki haastattelut käytiin käyttäen suomea. Tutkimus toteutettiin menemällä paikan päälle Pariisiin Suomi-kouluun. Haastattelutilanteet toteutettiin normaalin oppitunnin aikana, jolloin pyysimme oppilaita yksitellen toiseen huoneeseen haastattelua varten. Jokainen testi kesti noin viisi minuuttia. Haastattelut tallennettiin kahdelle laitteelle. Tallennetut keskustelut litteroitiin Microsoft Word -ohjelmaa apuna käyttäen, ja osallistujat merkittiin käyttäen koodeja P1-P7, jotta voimme erottaa jokaisen osallistujan tuotokset niin, että tutkimus pysyy anonyyminä.

Tutkimuksen korpus koostuu Pariisin Suomi-koulun oppilaista. Pariisin Suomi-koulu (École finlandaise de Paris) tarjoaa kerran viikossa suomen kielen kurseja suomenkielisille tai osittain suomenkielisille 3–18-vuotiaille lapsille ja nuorille. Koulun ainoana tavoitteena ei ole pelkästään kielen opettaminen, vaan se tarjoaa myös turvallisen ympäristön suomen kielen käyttöön sekä mahdollisuuden tutustua suomalaiseen kulttuuriin. Pariisin suomalainen koulu toimii kahdessa Pariisin koulussa kerran viikossa "oikean koulun" jälkeen, joten sitä voidaan pitää harrastuksena. Kurseilla on kaksi 45 minuutin mittaisen tunnin välinen puolituntia kestävä tauko. Koulu on yksityinen ja maksullinen. Oppilaat on jaettu kahdeksaan ryhmään, joista seitsemän opettaa kokonaan suomeksi. Kahdeksas ryhmä on tarkoitettu lapsille, jotka tarvitsevat ranskankielistä tukea oppitunneilla. Koulu pyrkii ottamaan huomioon jokaisen oppilaan tason ja tarpeet, mikä on mahdollista havaintojemme mukaan koulussa vieraillemalla huomattavan pienen oppilasmäärän vuoksi.

Tutkimuksen osallistujat ovat seitsemän- yhdeksänvuotiaita Pariisin Suomi-koulun oppilaita. Tutkimuksen toteuttamiseksi haettiin vanhempien lupa, ja tutkimus tehtiin yksilöhaastattelujen muodossa. Osallistujat ovat kaksikielisiä, jotka käyttävät vähintään ranskan- ja suomen kieltä, mutta suomen käyttö on todennäköisesti vähäisempää heidän arkielämässään kuin ranskan kielen käyttö, sillä lapset asuvat Ranskassa ja käyvät ranskankielisiä kouluja. Tutkimuksessa

oli mukana seitsemän osallistujaa, joista osa osasi myös hieman englantia. Tutkimuksen aikana havaittiin, että noin puolet osallistujista käytti suomen kieltä koko tunnin ajan, kun taas toinen puoli tarvitsi rohkaisua suomen käyttöön. Havainnot eivät kuitenkaan antaneet käsitystä osallistujien kielitaidosta Suomen kielessä.

Metodisena apuvälineenä tutkimuksessa käytettiin taulukkoa, johon merkitsemme lauseet, sanat ja ilmaukset, jotka sisältävät virheitä, kielen siirtoja tai koodinvaihtoa. Käytimme taulukon pohjana Al-Hajebin (2019: 8) taulukkoa, jota käytimme apuna oman taulukkomme luomiseen. Tätä taulukkoa käytettiin luokittelemaan virheet, transferenssit ja interferenssit, jotka esiintyivät osallistujien puheessa. Samaa taulukkoa käytettiin myös koodinvaihtotilanteiden merkitsemiseen. Tulosten jäsentelyn vuoksi tehtiin jokaista osallistujaa varten oma taulukko, johon merkittiin tutkittavien elementtien esiintymiset, myös koodinvaihtoa sisältävät tilanteet. Tämän jälkeen tuloksia analysoitiin kokonaisuutena, keskittyen yhteen elementtiin kerrallaan.

Tutkimuksessa vastattiin kolmeen kysymykseen, joita olivat yleisimmät virheet tai kielen siirrot, kaksikielisten lasten välikielen piirteet sekä koodinvaihdon käyttötilanteet. Tutkimuksen mukaan lasten suurimmat virheet liittyvät suomen kielen sijamuotojen käyttöön. Tutkimus osoittaa, että lasten välikieli sisältää pronomineja, joita käytetään korvaamaan artikkeleita tai prepositioita. Havaintona ilmeni myös, että lapset eivät käytä koodinvaihtoa tämän kaltaisissa tilanteissa, joissa he eivät tunne keskustelukumppania. Tutkimus paljasti, että lapset kohtaavat vaikeuksia käyttäessään erityisesti partitiivia, joka on yksi suomen kielen sijamuodoista. Suomen ja ranskan kielen partitiivin käyttö eroavat toisistaan. Tämä on tullut esille myös aiemmin Kalmbachin (2005) toteuttamassa tutkimuksessa, johon tutkimusta verrattiin.

Tutkimuksen rajoitteena oli vertailuryhmän puuttuminen. Ryhmä pelkää suomenkielisiä lapsia olisi antanut meille tietoa heidän kielenkäytöstään (erityisesti suullisessa kielessä), jotta voisimme vertailla sitä kaksikielisiin osallistujiimme. Tämä vertailu olisi auttanut virheiden ja kielen siirtojen tapauksissa, sekä koodinvaihdon tapauksissa. Käytimme vertailukohteena omaa suomen kieltämme, ja parempien tulosten saavuttamiseksi meidän olisi tullut vertailla samanikäisiä yksikielisiä suomenkielisiä lapsia tähän tutkimukseen osallistuneiden kielitaitoon.

Ranskankielisen suomen kieli on vähän tutkittu aihe. Tämä tutkimus tarjoaa yleiskuvan siitä, mitä virheitä, kielen siirtoja ja häiriöitä esiintyy ranskankielisten henkilöiden suomen kielessä. Näitä piirteitä tuntemalla ja tunnistamalla voidaan keskittyä ongelmallisiin alueisiin, kun opetetaan suomen kieltä ranskankielisille oppijoille tai ranska-suomi kieliparin omaaville

kaksikielisille lapsille. Tämä tutkimus on siis hyödyllinen S2-opetuksessa. Tyypillisten virheiden tuntemus voi auttaa opettajia ymmärtämään, mistä virheet johtuvat: johtuvatko epätavalliset rakenteet toisen puhutun kielen vaikutuksesta vai onko kyseessä kehitysvirhe. Lisäksi tämä opinnäytetyö tarjoaa tietoa koodinvaihdosta, mikä voi olla hyödyllistä, jos opettaja pyrkii käyttämään limittäiskielellistä lähestymistapaa opetuksessa.