

## COMPÉTENCES DE COMMUNICATION EN LANGUES MATERNELLE ET ÉTRANGÈRE\*

### ANADİLDE VE YABANCI DİLDE İLETİŞİM BECERİLERİ

### COMMUNICATION SKILLS IN MOTHER TONGUE AND IN FOREIGN LANGUAGE

Barış AYDIN\*\*, Ece KORKUT\*\*\*, Halil YURDUGÜL\*\*\*\*

**RÉSUMÉ:** Le processus d'apprentissage des langues étrangères a pour objectif de développer les quatre compétences langagières fondamentales des apprenants. Ce processus, centré sur l'apprenant, est souvent influencé par les différences individuelles telles que la motivation, l'anxiété et l'autoefficacité. Dans cette étude, nous avons analysé l'influence de la compétence de communication en langue maternelle des apprenants sur leurs compétences de communication orales (compréhension orale et expression orale) en français. À l'aide d'une échelle de mesure, nous avons collecté les données sur ce variable psychodidactique. Les résultats ont été obtenus à la suite de l'analyse de ce variable et celle des notes des apprenants, qui composent l'échantillon, par le modèle d'équivalence structurale.

**Mots clés:** deuxième langue étrangère, apprentissage, français, langue maternelle, compétences de communication

**ÖZ:** Yabancı dil öğrenme süreci, öğrenenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Öğrenen merkezli bu süreç, doğal olarak öğrenenin bireysel farklılıklarından da etkilenmektedir. Bu çalışmada, anadilde iletişim becerilerinin Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü iletişim becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını inceledik. Ölme araçları yardımıyla bu psikodidaktik değişkenle ilgili verilere ulaştık. Bu veriler ve çalışma grubunu oluşturan öğrenenlerin "Fransızca Sözlü İletişim Becerileri"ne ait başarı puanlarının yapısal eşitlik modeliyle çözümlenmesinin ardından bulgulara ulaştık.

**Anahtar sözcükler:** ikinci yabancı dil, öğrenme, Fransızca, anadil, iletişim becerileri

**ABSTRACT:** Learning a foreign language is carried out by means of learner's curricular and extracurricular activities in order to improve their four basic language skills. This learner-centered process is affected by learners' inherent traits as well as certain external factors. In this research communication skills in mother tongue that may affect oral communication skills of learners who learn French as a second foreign language were investigated. By means of a measurement tool, the data related to the psycho-didactic variable was collected. The collected data and participants' achievement scores for oral communication skills in French were analyzed by using structural equation modeling.

**Keywords:** second foreign language, learning, french, mother tongue, communication skills

## 1. INTRODUCTION

L'apprentissage est une activité multidimensionnelle et un processus lié à plusieurs conditions/fonctions. Comme tous les autres processus, le processus d'apprentissage des langues étrangères (LÉ) est ouvert aux effets négatifs et positifs du milieu d'apprentissage, c'est-à-dire, à ceux des composantes de ce milieu. Il nous paraît inutile d'établir une hiérarchie entre les aspects qui influent sur ce processus, car il est incontestable que le rôle des aspects psychodidactiques (AP) ne peut pas être nié. De nos jours où tout apprentissage est centré sur l'apprenant, considéré comme la composante la plus importante du processus d'apprentissage, la situation affective de celui-ci a

\* Bu makale, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda, Prof. Dr. Ece Korkut danışmanlığında hazırlanan ve 23 Aralık 2010 tarihinde savunulmuş olan "İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-TÜRKİYE, barisa@hacettepe.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-TÜRKİYE, ekorkut@hacettepe.edu.tr

\*\*\*\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-TÜRKİYE, yurdugul@hacettepe.edu.tr

commencé à être analysée pour mieux comprendre les différences individuelles qui influencent le processus d'apprentissage.

La difficulté à laquelle on est confronté dans le processus d'apprentissage des LÉ peut être expliquée par la différence entre le système de la langue maternelle (LM) et celui de la LÉ, mais comment expliquer, par exemple, la différence entre les compétences de communication de deux apprenants d'origine turque ? Alors, il est certain qu'il y a d'autres aspects influant sur le processus d'apprentissage pour qu'il s'agisse de deux résultats différents. On ne peut pas négliger l'influence des aspects linguistiques, mais l'exemple donné ci-dessus nous montre que ce n'est pas, non plus, suffisant pour expliquer le cas. Il est assez important d'évaluer le processus d'apprentissage des LÉ dans le cadre des AP et d'analyser la corrélation entre ces différents variables, ayant des effets positifs ou négatifs sur ce processus, pour pouvoir réorganiser les cours selon les groupes.

Lors de cette étude, nous avons analysé, en tant qu'AP, la compétence de communication orale en LM chez les apprenants (ici, le turc) et son influence sur la compétence de communication orale en LE (ici, le français).

À première vue, il est fortement possible qu'un apprenant, ayant du mal à communiquer en LM, aura des problèmes de communication en LÉ. Dans le cas contraire, l'attente est qu'un apprenant, capable de communiquer sans aucun problème en LM, n'ait pas de mal à communiquer en LÉ. D'autre part, les compétences de communication en deux langues (LM et LÉ) chez les apprenants sont également liées aux différences entre les systèmes de deux langues et aux rapports langue/culture. La différence entre les compétences de communication que les apprenants acquièrent en deux langues peut être due aux effets de ces facteurs. En effet, nous pouvons fréquemment observer que les apprenants qui ont un meilleur niveau de compétence de communication en LM ont des problèmes de communication en LÉ. Ces observations nous montrent qu'il pourrait y avoir de divers facteurs agissant sur cette compétence. Ce sont ces observations qui nous ont orientés à analyser le rapport qui réside entre la compétence de communication en LÉ et le niveau de compétence de communication en LM chez les apprenants qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère.

Dans le cadre des AP, nous avons analysé, d'abord, les compétences de communication en LM chez les apprenants, car selon la croyance, un apprenant ayant du mal à communiquer en LM aura, de même, des problèmes de communication en LÉ et l'inverse. Pour mesurer le niveau de compétences de communication en LM, nous nous sommes servi d'ÉMÉCC (Korkut, 1996), échelle de mesure d'évaluation des compétences de communication.

### 1.1. La Compétence de Communication

De nos jours, l'apprentissage d'une LÉ est considéré généralement comme l'apprentissage de la communication en LÉ. Bien que les cours de langue privilégient souvent les objectifs linguistiques, l'objectif principal doit être développer la compétence de communication. Comme l'indiquent Boyer et Pendax, « il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français » (2001 : 38).

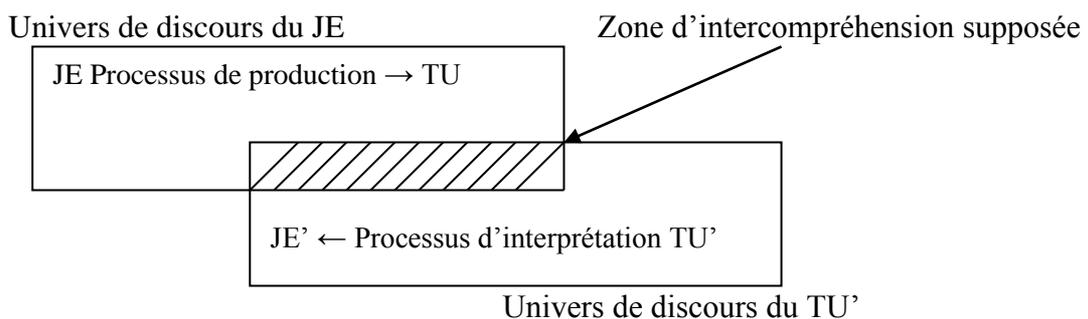
Dans cette optique, le développement de la compétence de communication chez l'apprenant peut être considéré comme le noyau du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, d'après Hymes, « il semble que « compétence de communication » ait été utilisée parallèlement et indépendamment, dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (1991 : 123).

Ceux qui font des recherches sur l'enseignement/apprentissage des LÉ ont utilisé ce terme, d'abord, dans deux sens différents. D'après Paulston (1974, 1979), ceux qui travaillent dans ce domaine se servent de ce terme pour « désigner une capacité à entrer en interaction spontanée dans la langue cible » (cité par Hymes, 1991 : 123). Cette première tendance ne définit qu'une simple compétence linguistique abstraite. Or, la deuxième tendance en la matière est fondée sur les définitions de Hymes : « ils y incluent non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes » (Paulston, 1979 : 1). Quant à Bérard (1991 : 29), elle a mis l'accent sur l'importance de la prise en compte des

différentes composantes de la compétence de communication telles que les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique. L'identification de ces composantes faite par Moirand (1982 : 20) précise la notion de compétence de communication. Par ailleurs, d'après le dernier ouvrage de référence, *CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues)* du Conseil de l'Europe (2005 : 86), la compétence communicative comprend trois composantes principales : les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques, et les compétences pragmatiques.

Pour mieux analyser le concept de « compétence de communication », il faut d'abord bien définir la notion de « communication ». Aujourd'hui, à la lumière des recherches faites dans le domaine de la communication langagière, il est impossible de considérer les interlocuteurs comme de simples composantes du processus d'encodage/décodage du message. La communication directe interhumaine (à la différence de celle du message électronique) ne peut pas être expliquée par une simple « transmission » du « message » par une « voie » à l'aide d'un « code » partagé par le « transmetteur » et le « récepteur » comme dans le schéma de communication de Shannon et Weaver (1949 : 5). Ici, les travaux de Jakobson explicite mieux la complexité de la communication humaine. Les six fonctions du langage définies par Jakobson (1960) correspondent, chacune, à une composante de la communication : fonction expressive (destinateur), fonction conative (destinataire), fonction phatique (canal), fonction référentielle (contexte), fonction métalangage (code), fonction poétique (message). Pour Jakobson, la linguistique « ne se limite pas à décrire les faits grammaticaux, mais prend en compte les actualisations esthétiques, en d'autres termes les actualisations artistiques de la langue »<sup>a</sup> (Kıran, 2006 : 104).

Boyer et Pendanx (2001 : 38) soulignent l'absence de symétrie entre la production et l'interprétation d'un discours, car le message élaboré par un sujet communicant ne peut pas vraiment refléter ce qu'il veut communiquer. De plus, le processus d'interprétation sera plus complexe, car le sujet interprétant va « devoir à son tour construire un certain nombre d'hypothèses lui permettant – ou non – d'accéder au sens du message qui lui est adressé » (Boyer et Pendanx 2001 : 40). Cela peut être expliqué par la différence de valeurs, d'attitudes des interlocuteurs et de beaucoup d'autres caractéristiques qui forment leur identité. C'est, sans doute, la raison pour laquelle Charaudeau considère l'acte de langage comme « une expédition et une aventure » (1983 : 50).



*Schéma 1 : Modèle d'Univers de Discours de Charaudeau*

Le schéma ci-dessus (Charaudeau, 1983 : 39) montre la complexité de la réussite de la communication. S'il s'agit d'un grand décalage entre l'univers de discours du JE communicant et celui du TU interprétant, la communication va probablement échouer. Par contre, la présence d'une grande zone d'intercompréhension prouve la présence de vécus communs sociaux, culturels et linguistiques chez le JE et chez le TU. Un apprenant turc n'ayant aucune conscience de la culture française, par exemple, aura des problèmes de compréhension dans une situation de communication où l'on parle de la cuisine française ; tandis que le même apprenant n'aura presque jamais de problème

<sup>a</sup> C'est nous qui avons traduit du turc en français.

d'intercompréhension avec un Turc en parlant des faits culturels propres à la culture turque. Ici, il faut souligner l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une LÉ, surtout dans le développement de la compétence de communication chez l'apprenant.

L'implicite socioculturel partagé ou non entre les interlocuteurs doit être pris au sérieux pour bien comprendre la complexité de la communication. Pour mieux expliquer la notion d'implicite, il sera utile de citer l'exemple de Boyer et Pendants : « L'énoncé « ouvert le dimanche matin » inscrit sur la porte d'une boutique ne signifiera pour aucun Français que le magasin en question n'est ouvert que le dimanche matin, mais qu'il est *aussi* ouvert le dimanche matin, alors que, normalement, en France, les commerces sont fermés ce jour-là. » (Boyer et Pendants 2001 : 44).

La notion d'implicite est un bon exemple pour montrer la différence entre le modèle de communication présenté par Charaudeau et celui présenté par les physiiciens, Shannon et Weaver. Dans le modèle de Charaudeau, fondé sur l'*intention* des partenaires et sur divers autres facteurs, la communication n'est plus qu'une simple transmission de message d'un émetteur à un récepteur.

C'est avec l'approche communicative qu'on a commencé à accorder l'importance méritée à l'emploi de la langue, et à la compétence de communication. Jusqu'à l'apparition des méthodes modernes dans l'enseignement/apprentissage des LÉ sous l'influence de la linguistique structurale, c'était le système de la langue qui occupait une place importante dans les recherches et les pratiques pédagogiques. C'est avec l'approche communicative, qui a subi l'influence de la pragmatique et l'analyse de discours, que l'on s'est penché sur la fonction principale de la langue. Pour Galisson, « ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est [désormais] pleinement reconnue comme pratique sociale » (1980 : 14).

Aujourd'hui, les programmes des cours de langue ont pour objectif de développer quatre compétences : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite. C'est-à-dire que l'apprenant, à la fin du processus de l'apprentissage, sera capable de comprendre ce qu'il aura lu et entendu et de s'exprimer oralement et par écrit. Pour aboutir à cet objectif, les manuels élaborés depuis le début des années 1990 accordent de l'importance à la compétence de communication. Ainsi, les manuels actuels proposent aux apprenants des activités ayant pour but de développer leurs compétences orales et écrites dans les situations de communication authentique. Les apprenants peuvent s'exprimer de façon différente dans une situation de communication donnée à l'aide d'une liste d'actes de parole ; ce courant avait débuté d'ailleurs par *Un Niveau-Seuil* (Coste et al. 1976), un ouvrage de référence qui définit les contenus d'apprentissage.

Autrefois, enseigner une langue ne consistait qu'à développer la capacité à construire des phrases grammaticalement et lexicalement correctes avec le registre soutenu et/ou standard. Or aujourd'hui, l'apprenant doit savoir comment utiliser ces phrases (énoncés) dans une situation de communication de la vie courante. Widdowson (1991 : 11) souligne ce fait comme suit : « Connaître une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. »

### **1.1.1. L'Influence de la Compétence de Communication en LM sur la Compétence de Communication en LÉ**

Connaître simplement le système d'une LÉ n'est pas suffisant pour établir une bonne communication. Cette connaissance peut aider l'apprenant à produire des exemples d'usage, mais « nous devons utiliser cette connaissance du système de la langue afin de communiquer. En d'autres termes, nous avons en général à produire des exemples d'emploi de la langue » (Widdowson, 1991 : 11). Cette distinction entre « usage » et « emploi » peut être expliquée par l'actualisation (emploi) du système abstrait de la langue (usage), comme dans la distinction proposée par Saussure entre « parole » et « langue ». Selon une autre distinction semblable établie par Chomsky (1971) entre « compétence » et « performance », la connaissance de règles abstraites de la langue cible définit la « compétence » alors que l'actualisation de cette compétence en comportement montre la

« performance ». Néanmoins, il faut préciser que « usage » et « emploi » sont les deux aspects de la phase de performance. En bref, comme le traduit le Schéma 2 que nous avons élaboré selon la réflexion que Widdowson (1978) a faite en s'inspirant de Chomsky, l'apprenant doit avoir une compétence (connaissances des règles linguistiques ; usage), et l'actualiser en comportement (emploi).

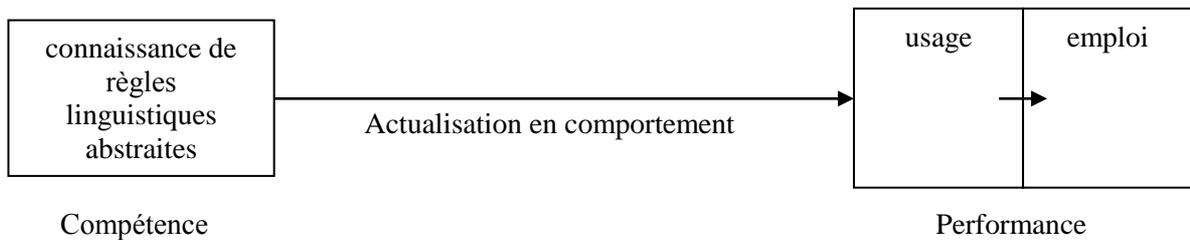
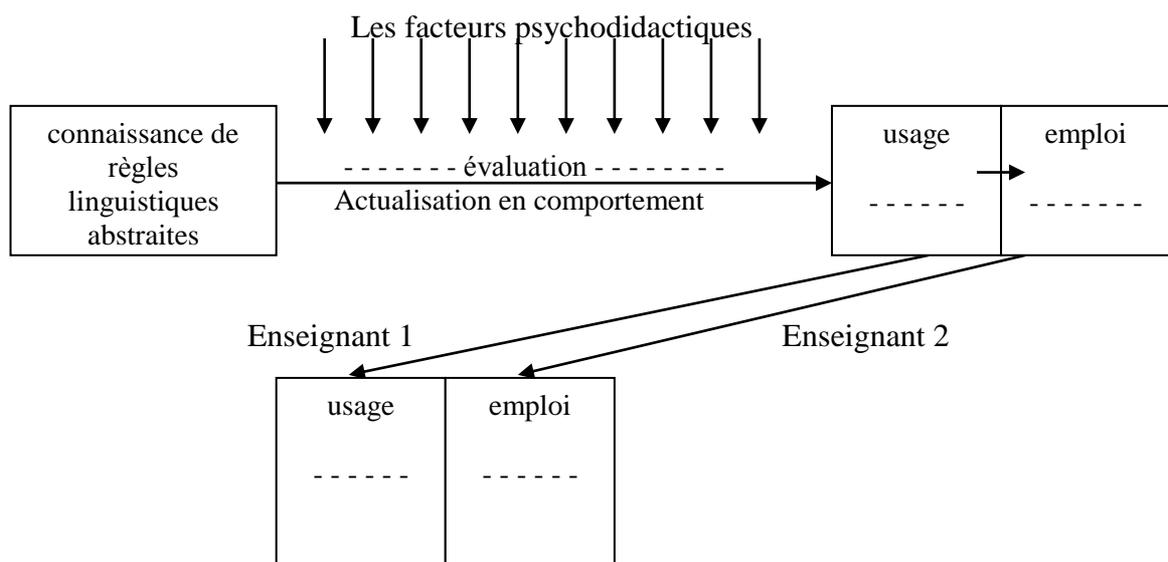


Schéma 2 : Modèle de Compétence/Performance

Sous l'optique de ces définitions, la performance de l'apprenant peut être analysée en séparant les deux phases de l'actualisation de la compétence en comportement. Bien entendu, l'évaluation de la compétence d'un apprenant n'est pas possible sans observer sa performance. Pour ce faire, il faut observer à la fois l'« usage » et l'« emploi » de la langue chez l'apprenant en les distinguant l'un de l'autre. Imaginons que l'on évalue la performance orale d'un apprenant et que l'on ait une rubrique préparée à ces fins. Pour une évaluation complète de la performance de l'apprenant, cette rubrique doit avoir deux colonnes consacrées à deux aspects de la performance ; à l'usage et à l'emploi. Et supposons également que cette rubrique soit utilisée par deux enseignants dont le premier met les règles grammaticales au centre de ses pratiques d'enseignement et le deuxième accorde de l'importance à la communication. Ces deux évaluations comporteront, probablement, des résultats différents. L'évaluation du premier enseignant sera focalisée plutôt sur l'usage de la langue, et celle du deuxième sur l'emploi de la langue (voir Schéma 3).

Dans le schéma suivant, on évalue la performance de l'apprenant en deux aspects différents (usage et emploi). L'évaluation ne s'effectue pas dans la phase de compétence puisqu'il est impossible d'évaluer une compétence qui n'est pas encore actualisée en comportement. Ici, se pose un problème : il est tout à fait possible que l'apprenant puisse avoir du mal à actualiser sa compétence en comportement. En d'autres termes, sa performance ne reflète pas toujours sa compétence réelle. Certains facteurs personnels, affectifs, cognitifs et métacognitifs peuvent influencer sur sa performance. Le schéma ci-dessous montre l'influence des facteurs psychodidactiques sur le processus d'actualisation, donc sur la performance de l'apprenant.



### *Schéma 3 : L'Influence des Facteurs Psychodidactiques sur l'Actualisation en Comportement*

Dans le schéma ci-dessus, les pointillés (--) symbolisent les éventuels apports négatifs éventuels des facteurs psychodidactiques à l'actualisation de la compétence en comportement. Ces effets négatifs se concrétisent indispensablement dans la performance de l'apprenant et dans son évaluation. De toute évidence, les facteurs psychodidactiques ont également des effets positifs dans ce processus. Ces facteurs internes chez l'apprenant sont en corrélation les uns avec les autres.

## 2. MÉTHODE

À la lumière des données collectées à l'aide de l'échelle de mesure dont nous nous sommes servi, nous avons obtenu les résultats à la suite de l'analyse des variables psychodidactiques et des notes des apprenants, qui composent l'échantillon, par le modèle d'équivalence structurale.

Ayant pour objectif d'analyser le rapport entre la compétence de communication orale en LM et la compétence de communication en français LÉ chez les apprenants turcs, plus précisément les compétences orales, notre méthode d'étude peut être nommée « modèle relationnel » (Karasar, 2005).

L'univers de cette recherche est composé de tous les étudiants qui suivent les cours de français préparatoires dans les universités turques. Mais, comme il est impossible d'accéder à l'ensemble de cet univers, nous avons décidé de le limiter par les étudiants de l'université Hacettepe. Notre « échantillon » se forme donc de 97 étudiants qui suivent les cours de français préparatoires dans la Section de Français de l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'université Hacettepe.

### 2.1. Échelles de Mesure Utilisées

Pour analyser le rapport entre la compétence de communication en français chez les apprenants et leur niveau de compétence de communication en LM, nous nous sommes servi de l'échelle de mesure (ÉMÉCC), développée par Korkut (1996) afin de collecter les données sur la compétence de communication en LM (ici, en turc) et les notes obtenues, à la suite des examens oraux, par les membres de l'échantillon pendant le processus d'apprentissage.

#### 2.1.1. ÉMÉCC (Échelle de Mesure d'Évaluation de Compétence de Communication)

Dans ce travail, l'un des problèmes dont nous avons cherché la réponse était l'influence du niveau de Compétence de communication en LM sur la compétence de communication en français chez les apprenants. Pour ce faire, nous avons utilisé l'échelle de mesure d'évaluation de compétence de communication (ÉMÉCC) préparée par Korkut (1996). C'est une échelle de mesure destinée à mesurer l'autoévaluation des individus sur leur compétence de communication. Les réponses aux questions sont collectées grâce à une échelle de Likert à cinq échelons.

Afin de définir les caractéristiques psychométriques de l'échelle de mesure, nous avons mené notre étude sur 97 étudiants suivant les cours de français préparatoires dans la Section de Français de l'École Supérieure des Langues Étrangères à l'université Hacettepe. Nous avons testé les items par l'analyse factorielle confirmatoire pour vérifier s'ils avaient la capacité de mesurer la structure psychodidactique dont il s'agit. Nous avons considéré cette analyse comme le travail de validité de la l'échelle de mesure, et sa fiabilité a été confirmée grâce à l'utilisation de l'alpha de Cronbach.

D'après les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire, nous avons observé que 25 items sont capables de mesurer la compétence de communication en LM chez les apprenants qui constituent l'échantillon. Nous avons obtenu ce résultat par le niveau des poids factoriels des items et leur significativité. Le poids factoriel de l'item 1, par exemple, est de 0,46, et ce résultat est statistiquement

significatif ( $P < 0,05$ ), car si le poids factoriel est supérieur à 0,30, cela prouve que l'item en question est capable de mesurer ce que l'on cherche à mesurer (Pohlman, 2004).

### 3. RÉSULTATS

D'après les résultats obtenus par l'analyse du modèle d'équivalence structurale (le coefficient de variation=1,87 ;  $t=2,60$  ;  $P \leq 0,05$ ), nous avons constaté une relation statistiquement significative entre la compétence de communication en LM et la compétence d'expression orale en LÉ chez les apprenants. Or, le résultat obtenu était bien différent pour la compétence de compréhension orale en LÉ, autrement dit : il n'y a pas de relation statistiquement significative entre cette dernière et la compétence de communication en LM. D'après ces résultats (Schéma 4), un apprenant ayant un niveau élevé de compétence de communication en LM, n'a pas de mal à s'exprimer oralement en français, tandis qu'il a des problèmes de communication en écoutant son interlocuteur.

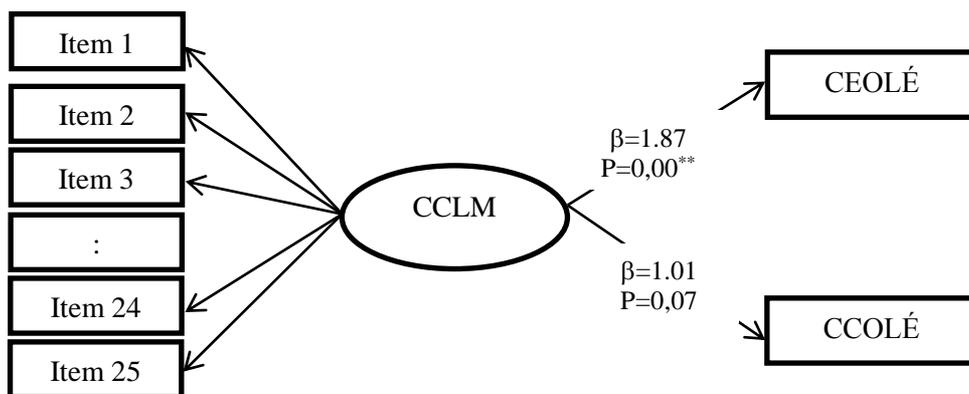


Schéma 4 : L'Influence de la Compétence de Communication en LM sur les Compétences de Communication Orales en LÉ

La relation statistiquement significative entre la compétence de communication en LM et la compétence d'expression orale en LÉ peut provenir du fait que l'apprenant est un acteur actif dans le processus d'expression orale. L'apprenant peut facilement transférer ses connaissances déjà acquises (et sa volonté de s'exprimer) de sa LM à cette compétence. En tant que sujet actif, il peut transformer les connaissances abstraites de la langue en comportement afin de mieux s'exprimer. Quant aux apprenants ayant des problèmes de communication en LM, ils transfèrent ce problème à la LÉ, et ils ont du mal à s'exprimer oralement. Cette relation, statistiquement significative, entre ces deux variables peut être supportée par divers variables (auto-efficacité, anxiété, etc.) intervenant dans le processus.

Notre recherche a révélé que la compétence de communication en LM n'avait pas un effet statistiquement significatif (le coefficient de variation=1,01 ;  $t=1,71$  ;  $P > 0,05$ ) sur la compétence de compréhension orale chez les apprenants. Contrairement à l'expression orale, la compréhension orale est une activité relativement passive. Le sujet auditeur a un autre univers de discours que son interlocuteur. Le succès de la communication dépend de la grandeur de la zone d'intercompréhension qui se trouve entre les univers du discours des deux interlocuteurs. Comme la zone d'intercompréhension de deux interlocuteurs, qui n'ont presque aucun vécu commun (culturel et/ou social), ne serait pas trop grande, les difficultés rencontrées pendant la transmission du message vers l'interlocuteur ne seraient pas surprenantes.

Communiquer en LÉ est un processus complexe, car le sujet qui parle une LÉ déploie plus d'efforts que son interlocuteur natif. Pour un natif, l'élaboration et la transmission du message est une

activité quotidienne, tandis que pour son interlocuteur qui parle cette langue comme LÉ, il est vraiment difficile d'élaborer son message et de recevoir celui de l'autre comme il le faut. Le processus de décodage du message reçu et l'élaboration d'un nouveau message continuent pendant que l'interlocuteur natif parle. Cela empêche la bonne compréhension orale du locuteur non natif. Nous constatons le même problème dans les examens par lesquels la compétence de compréhension orale est mesurée. Un apprenant s'exprimant oralement élabore son propre message et transmet ses idées, or quand il se trouve dans une situation de communication où il écoute, il est obligé d'interpréter le message élaboré par quelqu'un d'autre ayant un autre univers du discours. Les matériels audio-oraux utilisés dans les examens ayant pour objectif de mesurer la compétence de compréhension orale ne nécessitent que la connaissance de règles linguistiques abstraites dans la perception de la situation de communication. Quant aux matériels audio-visuels, ils sont plus efficaces dans le même processus, car, par exemple, l'apprenant qui voit celui qui est sur le point de se noyer et qui crie « au secours ! » peut mieux interpréter la situation de communication par rapport à quelqu'un d'autre qui écoute, au moyen d'un lecteur CD, les cris du même personnage et pour qui ces cris ne sont que les cris incompréhensibles produits en LÉ. Une faute commise par les apprenants lors des examens destinés à évaluer la compétence de compréhension orale, c'est de se sentir bloqués devant le document sonore après avoir entendu quelques mots inconnus qui peuvent n'avoir aucun rôle dans la compréhension du document dont il s'agit.

Le tableau suivant (Tableau 1) explicite la relation entre les compétences de communication en LM et en LÉ chez les apprenants constituant l'échantillon.

**Tableau 1 : Relations Significatives entre les Compétences de Communication**

variable indépendant	compétence d'expression orale en LÉ		compétence de compréhension orale en LÉ	
	valeur de régression	relation significative	valeur de régression	relation significative
Compétence de communication en LM	coefficient d'effet=1,87; t=2,60; P≤0,05	Oui	coefficient d'effet=1,01; t=1,71; P>0,05	Non

#### 4. CONCLUSION

D'après les résultats de notre recherche, un apprenant ayant une compétence de communication élevée en LM, a aussi une compétence d'expression orale en français qui est bien élevée. Dans le cas contraire, un apprenant ayant du mal à communiquer en LM, a les mêmes problèmes d'expression orale en français. Un autre résultat important, obtenu dans notre recherche est qu'il n'y a pas de relation statistiquement significative entre la compétence de communication en LM et la compétence de compréhension orale en français.

S'il s'agit d'une relation significative entre la compétence de communication en LM et la compétence d'expression orale en français ; en d'autres termes, si un apprenant ayant une compétence de communication élevée en LM apporte ce niveau élevé à la compétence d'expression orale en français, nous pouvons prétendre que le développement de la compétence de communication en LM chez les apprenants servirait au développement de leur compétence d'expression orale en français. Évidemment, l'acquisition et le développement de la LM constituent un processus qui débute dès la naissance de l'enfant. Ce processus se réalise d'abord en famille et ensuite à l'école et dans la société où l'enfant est en interaction avec son entourage. Alors, il vaudrait mieux accorder d'abord plus d'importance aux activités ayant pour objectif de développer la compétence de communication en LM. Les cours de turc ne doivent pas être limités aux activités de lecture de textes. Il faut se servir des activités de compréhension orale par le biais des documents enregistrés, grâce auxquels les apprenants peuvent développer leur compétence de compréhension orale en LM en les résumant et en répondant

aux questions posées sur le contenu de ces documents. Ces expériences en LM peuvent ensuite se transférer à la LÉ.

Nos expériences dans l'enseignement du français langue étrangère nous montrent que les apprenants turcs ont généralement des problèmes d'expression orale en français. Ces observations, supportées par les résultats obtenus dans notre recherche montre aussi que les mêmes apprenants ont également du mal à s'exprimer oralement en LM. Ce problème peut provenir du fait que les apprenants ne lisent pas suffisamment et efficacement. Une autre raison peut être la transformation individualiste de la société. Les apprenants communiquant via Internet avec leurs amis, même avec leurs frères et sœurs qui se trouvent dans la chambre d'à côté en utilisant un code propre à Internet auront des problèmes de communication. Il est impossible d'empêcher cette évolution, mais on peut, au moins, diminuer ces problèmes en orientant les apprenants vers le plaisir de lire des livres et vers celui de communiquer en face à face avec des amis. Les cours de communication en LM bien organisés aideront sans conteste les apprenants à développer leur compétence de communication en LÉ.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bérard, E. (1991). *Approche communicative*. Paris : CLE International.
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendaux, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International / VUEF.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris : Hachette.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. et Papo, E., (1976). *Un niveau-seuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangère : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Hymes, D.H., (1991). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Les Éditions Didier.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*, in T. Sebeok, (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, MA: MIT. Press: 350-377.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıran, Z. ve Kıran (Eziler), A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8, 347-362.
- Paulston, C. B. (1979). Communicative competence and language teaching. In *Guidelines for communication activities*. *RELC Journal Supplement 1* (June).
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis. *The Journal of Educational Research: 1992-2002. The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-22.
- Shannon, C. et Weaver, W., (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Widdowson, H.G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Yurdugül, H. (2007). Çoktan seçmeli test sonuçlarından elde edilen farklı korelasyon türlerinin birinci ve ikinci sıralı faktör analizlerindeki uyum indekslerine etkisi. *İlköğretim Online*. 6(1). 160-185.

## Geniş Özet

İkinci yabancı dil öğrenme/öğretme süreci karmaşık bir süreçtir. Günümüzde yabancı dil öğrenme süreci, öğrenenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle gerçekleşmektedir. Ancak, her öğrenme süreci her öğrenende aynı etkiyi göstermemektedir. Bunun en önemli nedeni, öğrenme sürecinin her türden etkiye açık bir süreç olmasıdır. Öğrenme sürecinin başarısını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklardan, anadil ve öğrenilen yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklara kadar uzanan değişik etkenler bu süreci olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Merkezinde öğrenenlerin yer aldığı bu süreç, dış etkilerden olduğu kadar, öğrenenlerin içsel durumlarından da etkilenmektedir. Bu etkenler arasında tutum, güdülenme, kaygı, cinsiyete ya da sosyo-ekonomik düzeye bağlı farklılıklar sayılabilir. Yabancı dilde iletişim becerilerini etkileyen faktörler arasında öğrenenin anadilde iletişim becerisi düzeyinin de bulunduğu inanılmaktadır. Literatürde öğrenenlerin akademik başarıları ile sözünü ettiğimiz değişkenler arasındaki bağıntıların araştırıldığı birçok araştırma bulunmaktadır. Öğrenenlerin anadillerindeki iletişim becerileri ile öğrendikleri dildeki iletişim becerileri arasındaki ilişki ise diğer etkenler kadar araştırılmamıştır. Yabancı dil öğrenenlerin, anadillerindeki iletişim becerisi düzeylerini öğrendikleri yabancı dilde de yakalayıp yakalayamadığı bu çalışmanın yanıt aradığı sorular arasındadır. Çalışmamızda, bu sorudan hareketle, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak (İngilizceden sonra) öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini etkilediğini düşündüğümüz "Anadilde İletişim Becerileri"ni inceledik. Kullandığımız ölçme aracı yardımıyla bu değişkenle ilgili verilere ulaştık. Bu veriler ve çalışma grubunu oluşturan öğrenenlerin "Fransızca Sözlü İletişim Becerileri"ne ait başarı puanlarının yapısal eşitlik modeliyle çözümlenmesinin ardından bulgulara ulaştık.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkisi olduğunu düşündüğümüz anadilde iletişim beceri düzeylerini ölçmek amacıyla, Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni (İBDÖ) araştırma grubumuza uyguladık. Söz konusu ölçek, bireylerin kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini ölçmek için geliştirilmiştir.

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ), 25 maddelik 5'li likert tipi olarak geliştirilmiş ve maddeler 'hiçbir zaman'dan (1) 'her zaman'a (5) doğru puanlanmaktadır. Ölçekte tersine maddeler bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 125 olup, yüksek puanlar öğrencilerin kendilerini iletişim becerileri konusunda başarılı buldukları biçiminde değerlendirilmektedir.

Ölçeğin, çalışmamızdaki psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için, Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi başlangıç düzeyi hazırlık sınıflarında öğrenim gören 97 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen verilere göre doğrulayıcı faktör analizi yapılarak, maddelerin ilgili psikodidaktik yapıyı ölçüp ölçmediği test edilmiştir. Bu yaklaşım, ölçme aracının geçerlik araştırması olarak ele alınmış ve aynı zamanda ölçme aracının güvenilirliği için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Bu çalışmada araştırma konusu olan değişkenler psikodidaktik yapıda olduğundan, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelleri kullanılmış ve veri çözümlenmelerinde LISREL yazılımından yararlanılmıştır. Araştırmada çözümlenen modellerin veri-model uyum değerleri istenilen düzeyde çıkmış ve ayrıca rapor edilmemiştir. Buna göre, tüm modelimizde GFI ve CFI değerleri 0,92-0,95 arasında, RMSEA değerleri ise 0,04-0,08 arasında elde edilmiştir. Bu değerler de modelin veri-model uyumu olduğunu göstermektedir (Yurdugül, 2007).

Bir psikodidaktik değişken olarak, öğrencilerin anadildeki iletişim becerilerinin Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınanmış, bu sınamada, yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilmiştir. Psikodidaktik bir değişken olan "anadilde iletişim becerileri" (ADİB) yapısı, daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin 25 maddeye verdikleri yanıtlarla belirlenmiştir. Bu yapının, öğrencilerin Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Buna göre; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anadilde iletişim becerisinin, özellikle, Fransızca sözlü ifade becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (etki katsayısı=1,87; t=2,60; P<0,05). Diğer taraftan, bu yapının, duyduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel

olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (etki katsayısı=1,01;  $t=1,71$ ;  $P>0,05$ ). Yani, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin, anadilde iletişim becerisi ne olursa olsun, Fransızca duyduğunu anlama becerisi farklılık göstermemektedir. Ancak, anadilde iletişim becerisi yüksek olan öğrencilerin, Fransızca sözlü ifade becerisinin de yüksek; anadilde iletişim becerisi düşük olan öğrencilerin, Fransızca sözlü ifade becerilerinin de düşük olduğu saptanmıştır.

Elde edilen veriler ışığında ve bir öğrenenin anadilde iletişim becerisi düzeyinin aynı öğrenenin yabancı dilde sözlü ifade becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulgusundan yola çıkarak, öğrenenlerin yabancı dilde söz konusu beceri düzeyini daha da yukarılara taşımanın yollarından birinin, öğrenenin anadilde iletişim becerilerinin geliştirilmesi olabileceğini söyleyebiliriz. Elbette, anadilin edinimi, bireyin doğumuyla (hatta öncesinde) başlayan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, bebeğin ailesi ile olan ilk etkileşimi ile başlar, toplumsal çevre ile olan ilişkileriyle gelişir. Bu süreçte, okullaşmanın önemi çok büyüktür. Bu nedenle, okul öncesi eğitimden başlayarak, çocukların anadilde iletişim becerilerini geliştirecek okul içi ve okul dışı etkinliklere ağırlık verilmesinde yarar vardır. Türkçe derslerinin, bir okuma parçasını okuyup, ilgili sorulara yanıt aranan bir ders olarak görülmemesi, öğrencinin bu metinlerden yola çıkılarak iletişim kurmasına ve bu becerisini geliştirmesine olanak sağlanması yerinde olacaktır. Öğrenenlerin, anadilde duyduğunu anlama becerilerini (farklı biçimde ifade etme, özetleme, sonuç çıkarma, vb.) geliştirecek etkinlikler de bu sürece olumlu katkı sağlayacaktır.

### Extended Abstract

Learning/teaching a second language is a complicated process. Today, learning a foreign language involves curricular and extra-curricular activities for learners to develop four basic language skills. However, learning processes are not necessarily the same for each learner mainly because these processes are under the influence of various negative or positive factors ranging from individual differences among learners to grammatical differences between the mother tongue and the second language. This learner-centered process is not only affected by external factors but also by learners' individual attitudes, approaches, stimulation, anxiety or differences based on gender or socio-economical elements. We believe that one of the factors affecting communication skills is learners' level of communicative competence in their native language. Although there are a number of studies which are based on research on the link between learners' academic achievement and the so-called variables, the relationship between learners' level of communication skills in their native language and their level of second language communication skills has not been investigated as much as other variables. Whether learners of a foreign language can achieve the same level of communication skills as the one in their native language is one of the questions that has been investigated in this study. With respect to this question, in this research we studied the "learners' native language communication skills" which we think affect their communication skills in French as a second foreign language (following English). Drawing upon the means of measurement we used, we obtained the data related to this variable. Drawing upon the analysis, by means of structural equation modeling of the data and the achievement grades for "oral communication skills in French" for the learners who constituted the study group, we were able to reach the results.

We applied the Communication Skills Measurement Scale (CSMS), developed by Korkut (1996), to the research group in order to measure the levels of native language communication skills which we think affect our participants' achievement of communication skills in learning a foreign language. This scale is designed to measure how learners assess their own communication skills.

The Communication Skills Measurement Scale (CSMS) involves a Likert-type scale which consists of 25 items including 5 responses ranging from (1) "never" to (5) "always". The scale does not contain items of negative statements. The highest score that can be obtained is 125, and learners with high scores are regarded as individuals who find themselves successful at communication skills.

In order to determine the psychometric characteristics of the scale in our research, we employed it in the questionnaire for 97 elementary students of French as a second foreign language in French Section, School of Foreign Languages. According to the data obtained from these learners, whether the items can measure the related psycho-didactic construct was examined by doing a confirmatory factor analysis. This approach was taken as the validity survey of the measurement tool. Meanwhile, for the reliability of the measurement tool, Cronbach's alpha reliability coefficients were computed.

In this research, as variables in research are psycho-didactic constructs, confirmatory factor analysis and structural equation modeling were used. In data analysis, LISREL program was employed. Data model consistency variables of the models analyzed in the research were seen as they had been expected, and they were

reported. In this respect, in the whole model GFI and CFI were found between 0.92 – 0.95, RMSEA values were found between 0,04 – 0,08, which indicates that there is data model consistency in the model (Yurdugül, 2007).

As a psycho-didactic variable, the effects of learners' communication skills in their mother tongue on their *listening comprehension and speaking* skills in the process of learning French were examined, which was carried out by analyzing structural equation modeling. As a psycho-didactic, the structure of "communication skills in mother tongue" (CSMT), as has been mentioned above, was obtained by means of responses of students answering 25 items. The effects of this structure on learners' speaking and listening comprehension skills in French were analyzed. As a result, it was found that mother tongue communication skills of students in research group have statistical significance on their speaking skills in French (effect coefficient=1,87;  $t=2,60$ ;  $P\leq 0,05$ ). On the other hand, it was found out that this structure has no significant effect on listening comprehension skills (effect coefficient= 1,01;  $t=1,71$ ;  $P> 0,05$ ). In other words, learners of French as a second foreign language can exhibit different levels of speaking skills in French, no matter how well they can communicate in their mother tongue. However, whereas learners with high levels of communication skills in their mother tongue can have high levels of speaking skills in French, learners with low levels of communication in their mother tongue can have low levels of speaking skills in French.

With the help of data obtained, and based on the finding that learners' levels of communication skills in their mother tongue can have a meaningful effect on their levels of speaking skills in a foreign language, it can be concluded that one of the ways to improve learners' communication skills in a foreign language is to develop learners' communication skills in their mother tongue. It is accepted that mother tongue acquisition is a complicated process starting by birth, even before birth. This process begins with a baby's very first steps of communication with the mother, and develops into a social communication with others. In this period schooling has a profound effect. Having said that, starting from pre-school education, it can be advised to employ curricular and extracurricular activities in order to develop children's communication skills in their mother tongues. Turkish classes must not be considered to be classes in which only some texts are read and certain questions are answered. Rather, they must communicate with each other by employing the ideas or facts in the texts they have read, thus practicing and developing their communication skills. Learners' listening comprehension skills in their mother tongue (paraphrasing, summarizing, inferring, etc.) can also be developed by similar activities to contribute to the process.

---

**Citation Information:**

Aydın, B., Korkut, E., & Yurdugül, H. (2013). Compétences de communication en langues maternelle et étrangère. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(1), 41-52.

**Citation Information:**

Aydın, B., Korkut, E., & Yurdugül, H. (2013). Communication skills in mother tongue and in foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(1), 41-52.