



**HAL**  
open science

# Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans

Oksana Bailleul

► **To cite this version:**

Oksana Bailleul. Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans. Linguistique. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR073 . tel-01700913

**HAL Id: tel-01700913**

**<https://theses.hal.science/tel-01700913>**

Submitted on 5 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

## THÈSE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité Sciences du Langage – Linguistique**

**Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie**

**Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme  
précoce :  
une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans**

**Présentée et soutenue par  
Oksana BAILLEUL**

**Thèse soutenue publiquement le 17 octobre 2017  
devant le jury composé de**

Madame Anne SALAZAR ORVIG	Professeure – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Rapporteure
Madame Marzena WATOREK	Professeure – Université Paris 8	Rapporteure
Madame Christine HÉLOT	Professeure – ESPE de l'Académie de Strasbourg	Examinatrice
Madame Régine DELAMOTTE	Professeure – Université de Rouen Normandie	Présidente de Jury
Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur – Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

**Thèse dirigée par Mehmet-Ali AKINCI, laboratoire Dylis, EA 7474**





**À ma fille Camille, qui est à l'origine de ce manuscrit.**



## Résumé

Ces dernières décennies un intérêt croissant a émergé concernant l'acquisition du langage chez l'enfant, lorsque ce dernier entend deux langues ou plus dès sa naissance. L'acquisition du bilinguisme précoce simultané est souvent liée au contexte familial, lorsque les parents souhaitent transmettre leurs langues à leur(s) enfant(s). Les recherches récentes dans ce domaine ont montré qu'un ensemble de facteurs tels que *l'input* parental et sa fréquence, ainsi que les stratégies discursives familiales, associés à l'âge de l'enfant, peuvent expliquer comment l'enfant accède à la parole dans un contexte de bilinguisme précoce (Döpke, 1998 ; Lanza, 1997, 2004 ; De Houwer, 2009 ; King et Fogle, 2013 ; Quick, Lieven, Backus et Tomasello, 2017 (*sous press* ; entre autres).

Cette recherche s'intéresse à l'acquisition du bilinguisme précoce simultané dans un contexte de mixité familiale français-russe. Il est question ici de comprendre les voies développementales dans ses deux langues, ainsi que de définir le rôle des pratiques langagières familiales et la fréquence de l'exposition à *l'input*.

Pour ce faire, Camille, l'enfant bilingue français-russe, a été enregistrée en interaction spontanée et naturelle avec ses deux parents respectifs sur une durée de deux ans (2;00 à 4;00 ans). Le corpus total est constitué de 68 heures d'enregistrement et l'échantillon analysé a été restreint à 28 heures de transcriptions. D'abord, nous y avons étudié le développement lexical, morpho-syntaxique et pragmatique (les actes de langage et les énoncés bilingues) dans les deux langues. Ensuite, nous avons examiné la distribution et la fréquence des stratégies discursives parentales.

Les résultats montrent que la fréquence de l'exposition à *l'input* et les pratiques langagières familiales ont un impact considérable sur les rapports émergents entre les deux langues à un âge précoce. Il découle de notre analyse que l'enfant développe une forme dominante du bilinguisme et passe progressivement à l'usage harmonieux des deux langues vers 3 ans. Ce passage est accompagné des changements du paysage sonore et de la fréquence de l'exposition à *l'input* en russe. L'usage de stratégies discursives parentales dépend de l'âge de l'enfant, de ses compétences dans sa langue faible, ainsi que du format interactionnel. Le type d'activité et l'étayage parental corrént positivement avec son choix langagier. Un décalage dans l'apparition des catégories grammaticales a été noté : l'acquisition du français suit les modalités générales observées chez les enfants monolingues français, tandis que celle du russe connaît un décalage substantiel. Pour le traitement de la morphologie du russe (la langue faible), l'enfant se base sur ses compétences plus profondes en français. Les transferts interlangues au niveau du lexique, de la morphologie (les *fillers*) et de la syntaxe permettent de soutenir l'existence des compétences sous-jacentes communes.

**Mots-clés** : bilinguisme précoce simultané, couples mixtes, fréquence de *l'input*.

## Abstract

In the past few decades, a growing interest in simultaneous bilingual development of young children has emerged. At early ages, children often acquire two or more languages within their bilingual family where they are addressed in two languages by their parents. Recent research has shown that a range of factors such as parental input frequency, family discourse strategies as well as the child's age can explain the language development processes which take place within a bilingual family (Döpke, 1998 ; Lanza, 1997, 2004 ; De Houwer, 2009 ; King et Fogle, 2013 ; Quick, Lieven, Backus et Tomasello, 2017 (*in press*, etc.)

This study focuses on language acquisition of a bilingual child growing up in a French-Russian speaking family. The child hears two languages from her birth, but receives imbalanced exposure to each of them. The goal is to understand how language exposure, family language policies and input frequency influence the child's bilingual acquisition in this particular context.

For doing that, the child was being recorded during spontaneous and natural interaction with both of her parents for the period of two years (from 2;00 to 4;00). The overall corpora are composed of 68 recording hours, while the analysed sample is based on 28 hours of transcribed data. We analyzed the child's lexical, morphosyntactic and pragmatic development (speech acts and bilingual utterances) in both languages, as well as discourse strategies used by her parents. The data gathered in this study strongly suggest the existence of clear correlation between input frequency, parental discourse strategies and child's linguistic competence in both languages.

The findings from the research show a shift from dominant bilingualism to the harmonious use of both languages at the age of 3. At this age, the acquisition of Russian grammatical categories is characterized by a rapid growth. The shift from dominant bilingualism to the harmonious use of both languages is accompanied by the changes of the child's linguistic soundscape, the use of parental discourse strategies and input frequency in Russian. The parental discourse strategies vary according to the interactional context, the child's age and her linguistic competence in a weaker language. The child's language choice is positively correlated with the interactional context and the parental discourse strategies. The grammatical-categories emergence is characterized by a strong discrepancy in both languages: the acquisition of French follows developmental paths of French monolingual children, while Russian is acquired with a substantial time delay. The child relies on her grammatical knowledge of French (stronger language) for the morphological acquisition of Russian (weaker language) at the early stages. The crosslinguistic influences, lexical, morphological and syntactic, support the idea of a common underlying proficiency.

**Key words:** simultaneous bilingualism, bilingual families, input frequency.

## Резюме

В последние несколько десятилетий заметно проявление растущего интереса к развитию одновременного билингвизма. В раннем возрасте дети часто осваивают два или более языков в кругу многоязычной семьи, если в общении с ними родители используют разные языки. Современные исследования показали, что ряд факторов, таких как частотность речевого *инпута*, коммуникативные стратегии родителей, а также возраст ребенка, могут объяснять процессы формирования раннего одновременного двуязычия (Döpke, 1998 ; Lanza, 1997, 2004 ; De Houwer, 2009 ; King et Fogle, 2013 ; Quick, Lieven, Backus et Tomasello, 2017, *in press*, etc.).

В настоящем исследовании основное внимание уделяется изучению речи ребенка-билингва, который с рождения усваивает два языка — французский и русский — в двуязычной семье. Цель данной работы состоит в том, чтобы понять, как, в данном контексте, речевое воздействие, частотность речевого *инпута* и коммуникативные стратегии родителей влияют на раннее формирование речи.

С этой целью, в течение двух лет (с 2;00 до 4;00) производилась видеозапись спонтанного общения между ребенком и его родителями. Было произведено 68 часов видеозаписи, из которых проанализировано 28 часов транскрибированных данных. Мы проанализировали лексическое, морфосинтаксическое и прагматическое развитие ребенка (речевые акты и двуязычные высказывания) на обоих языках, а также коммуникативные стратегии и тактики, используемые родителями. Данное исследование свидетельствует о существовании тесной взаимосвязи между частотностью речевого *инпута*, коммуникативными стратегиями родителей и речевой компетенцией ребенка на обоих языках.

Результаты исследования показывают переход от доминантного билингвизма к гармоничному использованию двух языков в 3-х летнем возрасте. В этом возрасте ускоренным развитием характеризуется освоение русских грамматических категорий. Переход к новой форме билингвизма сопровождается изменениями в речевом окружении ребенка и в коммуникативных стратегиях родителей, повышенной частотностью *инпута* на русском языке. Коммуникативные стратегии родителей зависят от речевого контекста, возраста ребенка и его речевой компетенции на слабом языке. Также, была отмечена позитивная корреляция между языковым выбором ребенком, контекстом и коммуникативными стратегиями родителей. Сильным расхождением характеризуется формирование грамматических категорий двух языков: освоение французского языка происходит по подобию развития речи французских одноязычных детей, тогда как русский язык осваивается со существенной временной задержкой. На ранних стадиях формирования речи, ребенок полагается на свои грамматические знания французского языка (доминантный язык) для освоения морфологии русского языка (слабый язык). Наличие лексической, морфологической и синтаксической межъязыковой интерференции поддерживает теорию существования у ребенка-билингва совместной когнитивной компетентности для освоения обоих языков.

**Ключевые слова:** одновременный билингвизм, двуязычные семьи, речевой *инпут*.



# Remerciements

Tout d'abord je tiens à remercier mon directeur Monsieur le Professeur **Mehmet-Ali AKINCI** pour sa disponibilité, sa foi en moi, sa patience, son soutien et ses précieux conseils durant ces quatre ans de recherche. Non seulement il m'a transmis ses connaissances en matière de l'acquisition du langage et du bi-plurilinguisme qui m'ont permis de mener à bien cette recherche, mais aussi, et surtout, sa passion pour ce domaine. Je le remercie aussi pour de nombreuses opportunités d'enseignement.

Un grand merci également aux doctorants du laboratoire DyLiS pour les échanges interculturels et plurilingues.

J'exprime aussi mes remerciements et ma gratitude à Anne Salazar-Orvig et Marzena Watorek d'avoir accepté la tâche de rapporteurs, ainsi qu'à Christine Hélot et Régine Delamotte de bien vouloir faire partie de mon jury. Je tiens également à remercier Régine Delamotte pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Plus particulièrement je remercie ma fille Camille, qui est mon éternelle source d'inspiration. Elle m'a donné envie de m'initier au bilinguisme chez l'enfant et m'a permis de récolter des données précieuses pour cette recherche.

Mes remerciements et ma profonde gratitude vont également à mon mari Benoît pour son investissement dans ce projet. Il m'a soutenu et a encouragé durant ces années pleines de nouvelles découvertes. Je le remercie également pour sa présence, sa patience et la relecture de cette thèse.

Je ne saurais également oublier ma belle-famille, et plus particulièrement ma belle-mère Marie-Line pour sa disponibilité, ses bonnes vibrations et ses encouragements. Je la remercie d'avoir bien voulu lire attentivement la thèse et de m'avoir apporté ses précieux conseils. Je remercie aussi ma belle-soeur Cécile pour l'intérêt qu'elle porte au bi- plurilinguisme chez l'enfant, pour nos longues discussions à ce sujet pendant nos vacances en Grèce et à ses propres témoignages du développement du langage de Georges, son jeune fils trilingue.

Je remercie aussi ma mère et ma grand-mère qui m'ont toujours encouragée.

# Sommaire

Résumé.....	5
Abstract.....	6
Резюме.....	7
Remerciements.....	8
Sommaire.....	9
Index des figures.....	10
Index des tableaux.....	14
Index des abréviations.....	15
Introduction.....	17
<b>Première partie : Les théories.....</b>	<b>25</b>
Chapitre 1. Les théories en acquisition du langage.....	27
Chapitre 2. L'enfant bilingue : les approches dans l'étude du bilinguisme précoce.....	89
Chapitre 3. Le cadre premier du développement social et langagier de l'enfant.....	153
Chapitre 4. Le cadre interactionnel et pragmatique « parents / enfants ».....	203
Chapitre 5. La théorie des actes de langage dans l'étude de l'acquisition du langage.....	259
<b>Deuxième partie : La méthodologie.....</b>	<b>289</b>
Chapitre 6. La méthodologie.....	291
<b>Troisième partie : Les analyses.....</b>	<b>341</b>
Chapitre 7. Le développement langagier de l'enfant de 2;1 à 2;4 ans.....	343
Chapitre 8. Le développement langagier de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.....	421
Chapitre 9. Le développement langagier de l'enfant de 2;10 à 4;0 ans.....	521
Conclusions.....	585
Bibliographie.....	603
Table des matières.....	641

# Index des figures

## Première partie : Les theories

Figure 1. Les composantes du modèle de compétition (source : MacWhinney, 2004).....	68
Figure 2. Les domaines de compétition (source : MacWhinney, 2004).....	69
Figure 1. Le bilinguisme composé : représentation des correspondances « signifiant / signifié ».....	95
Figure 2. Le bilinguisme coordonné : représentation des correspondances « signifiant / signifié ».....	95
Figure 3. Le bilinguisme subordonné : représentation des correspondances « signifiant / signifié ».....	95
Figure 4. Types des mélanges langagiers (source : Lüdi et Py, 2003).....	116

## Deuxième partie : La méthodologie

Figure 1. Distribution des données en fonction du type d'interaction.....	309
Figure 2. Distribution des activités : tout interlocuteur confondu.....	310
Figure 3. Distribution des activités entre 2;1 et 2;6 ans (tout interlocuteur confondu).....	311
Figure 4. Distribution des activités entre 2;7 et 3;0 ans (tout interlocuteur confondu).....	311
Figure 5. Distribution des activités entre 3;1 et 3;6 ans (tout interlocuteur confondu).....	312
Figure 6. Distribution des activités entre 3;7 et 4;0 ans (tout interlocuteur confondu).....	312
Figure 7. Distribution des activités en fonction de l'interlocuteur (tout âge confondu).....	313
Figure 8. Distribution des activités en fonction de l'interlocuteur (tout âge confondu).....	314
Figure 9. Distribution des activités par âge avec la mère.....	314
Figure 10. Distribution des activités dans les interactions « père – enfant » (tout âge confondu).....	315
Figure 11. Distribution des activités par âge avec le père.....	316
Figure 12. Distribution des activités en interaction avec la grand-mère paternelle.....	317
Figure 13. Transcription des données en fonction du type d'interaction.....	318
Figure 14. Types d'activité de l'échantillon transcrit (tout interlocuteur confondu).....	320
Figure 15. Nombre d'heure de transcription des données de 2;1 à 2;6 ans.....	320
Figure 16. Nombre d'heure de transcription des données de 2;7 à 3;0 ans.....	321
Figure 17. Nombre d'heure de transcription des données de 3;1 à 3;6 ans.....	321
Figure 18. Nombre d'heure de transcription des données de 3;7 à 4;0 ans.....	322
Figure 19. Transcription des données en fonction de l'interlocuteur (interactions dyadiques).....	322
Figure 20. Transcription d'activités avec la mère.....	323
Figure 21. Transcription d'activités avec le père.....	324
Figure 22. Transcription d'activités avec la grand-mère paternelle.....	324

## Troisième partie : Les analyses

### Chapitre 7. Le développement langagier de l'enfant de 2;1 à 2;4 ans

Figure 1. Distribution des stratégies monolingues maternelles de 2;1 à 2;4 ans.....	345
Figure 2. Distribution des stratégies bilingues maternelles de 2;1 à 2;4 ans.....	350
Figure 3. Distribution des stratégies discursives paternelles à 2;1 ans.....	352
Figure 4. Distribution des stratégies discursives paternelles à 2;4 ans.....	354
Figure 5. Distribution des stratégies discursives paternelles à 2;4 ans en fonction du type d'activité.....	355
Figure 6. Distribution des stratégies discursives de la grand-mère paternelle de 2;1 à 2;2 ans.....	358
Figure 7. Distribution des stratégies discursives du grand-père paternel à 2;1 ans.....	360
Figure 8. Évolution de la LME des énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	362
Figure 9. Évolution de la complexité syntaxique des énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	363
Figure 10. Évolution de l'indice de la diversité lexicale des énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	369

Figure 11. Rapport mots-types / occurrences entre 2;1 et 2;4 ans.....	370
Figure 12. Évolution de l'usage des mots lexicaux français (types) entre 2;1 et 2;4 ans.....	371
Figure 13. Évolution de l'usage des mots grammaticaux français(types) entre 2;1 et 2;4 ans.....	372
Figure 14. Évolution de la fréquence des <i>fillers</i> prénominaux dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	374
Figure 15. Évolution des <i>fillers</i> préverbaux dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	377
Figure 16. Corrélation entre les occurrences du <i>filler a</i> et du participe passé dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	379
Figure 17. Représentation phonétique du <i>filler a</i> : allongement syllabique dans les énoncés français à 2;3 ans.....	384
Figure 18. Représentation phonétique du <i>filler</i> préverbal <b>a</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	385
Figure 19. Représentation phonétique du <i>filler</i> préverbal <b>ε</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;2 ans.....	386
Figure 20. Représentation phonétique du <i>filler</i> prénominal <b>i</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	386
Figure 21. Représentation phonétique du <i>filler</i> préadjectival <b>a</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	387
Figure 22. Représentation phonétique du <i>filler</i> préadjectival <b>a</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	387
Figure 23. Représentation phonétique du <i>filler</i> prédjectival <b>a</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	388
Figure 24. Représentation phonétique du <i>filler</i> prédjectival <b>a</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	388
Figure 25. Représentation phonétique du <i>filler</i> prédjectival <b>a</b> : fonctions pragmatiques en français à 2;1 ans.....	389
Figure 26. Représentation phonétique de l'article <b>un</b> à 2;1 ans.....	389
Figure 27. Développement de la LME des énoncés russes entre 2;1 et 2;4 ans.....	391
Figure 28. Évolution de la diversité lexicale des énoncés russes de 2;1 à 2;4 ans.....	394
Figure 29. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés russes de 2;1 à 2;4 ans.....	394
Figure 30. Rapport types / occurrences des mots lexicaux russes de 2;1 à 2;3 ans.....	395
Figure 31. Rapport types / occurrences des mots grammaticaux russes de 2;1 à 2;3 ans.....	395
Figure 32. Ration types / occurrences des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés russes à 2;4 ans.....	396
Figure 33. Distribution des mots lexicaux russes : la part des verbes russes de 2;1 à 2;4 ans.....	397
Figure 34. Distribution des mots lexicaux russes : la part des adjectifs de 2;1 à 2;4 ans.....	398
Figure 35. Distribution des mots lexicaux russes : la part des adverbes de 2;1 à 2;4 ans.....	398
Figure 36. Distribution des mots grammaticaux russes à 2;3 ans.....	401
Figure 37. Distribution des mots grammaticaux russes à 2;4 ans.....	403
Figure 38. Corrélation entre la LME et le RTO en français et en russe de 2;1 à 2;4 ans.....	404
Figure 39. Représentation phonétique du <i>filler</i> prénominal <b>a</b> dans les énoncés russes à 2;2 ans.....	408
Figure 40. Représentation phonétique du <i>filler</i> prénominal <b>a</b> dans les énoncés russes à 2;2 ans : fonctions grammaticales.....	409
Figure 41. Représentation phonétique du <i>filler</i> prénominal <b>i</b> dans les énoncés russes à 2;2 ans : fonctions grammaticales.....	410
Figure 42. Représentation phonétique du <i>filler</i> préverbal <b>a</b> dans les énoncés russes à 2;2 ans.....	411
Figure 43. Représentation phonétique du <i>filler</i> préverbal <b>ε</b> dans les énoncés russes à 2;1 ans.....	411
Figure 44. Représentation phonétique du <i>filler</i> préverbal <b>ε</b> dans les énoncés russes à 2;1 ans.....	412
Figure 45. Représentation phonétique du <i>filler</i> pronominal <b>a</b> dans les énoncés russes à 2;1 ans.....	412
Figure 46. Évolution des énoncés monolingues et bilingues de 2;1 à 2;4 ans.....	414
Figure 47. Évolution de la LME des énoncés monolingues et bilingues de 2;1 à 2;4 ans.....	416

## Chapitre 8. Le développement langagier de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans

Figure 1. Évolution de la longueur moyenne des énoncés français de 2;5 à 2;9 ans.....	423
Figure 2. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;5 à 2;9 ans.....	426
Figure 3. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;1 à 2;9 ans.....	427
Figure 4. Distribution des noms types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.....	428
Figure 5. Distribution des verbes types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.....	428
Figure 6. Distribution des adjectifs types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.....	429
Figure 7. Distribution des adverbes types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.....	429
Figure 8. Distribution des pronoms types et de leurs occurrences en français de 2;5 à 2;9 ans.....	431
Figure 9. Distribution des prépositions types et de leurs occurrences en français .....	432
Figure 10. Distribution des prépositions types et de leurs occurrences en français.....	433
Figure 11. Distribution des conjonctions types et de leurs occurrences en français.....	434
Figure 12. Développement des occurrences des <i>fillers</i> dans les énoncés français de l'enfant de 2;1 à 2;9 ans (tout interlocuteur confondu).....	436
Figure 13. Évolution des types des <i>fillers</i> dans les énoncés français de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.....	437
Figure 14. Corrélation entre les <i>fillers</i> prénominaux et l'accroissement des occurrences des déterminants dans les énoncés français de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.....	438
Figure 15. Corrélation entre les <i>fillers</i> préverbaux et l'accroissement des occurrences des pronoms personnels dans les énoncés français de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.....	439
Figure 16. Évolution de la longueur moyenne des énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.....	441
Figure 17. Distribution des énoncés russes en fonction de la complexité syntaxique de 2;5 à 2;9 ans.....	442
Figure 18. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux russes et leurs occurrences de 2;5 à 2;9 ans.....	444
Figure 19. Évolution des noms et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.....	445
Figure 20. Évolution des verbes et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.....	446
Figure 21. Évolution des adjectifs et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.....	446
Figure 22. Évolution des adverbes et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.....	448
Figure 23. Évolution des pronoms et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.....	450
Figure 24. Évolution des mots lexicaux types russes et français de 2;1 à 2;7 ans.....	453
Figure 25. Évolution des mots grammaticaux types russes et français de 2;1 à 2;7 ans.....	454
Figure 26. Évolution des occurrences des mots lexicaux russes et français de 2;1 à 2;7 ans.....	455
Figure 27. Évolution des occurrences des mots grammaticaux russes et français de 2;1 à 2;7 ans.....	455
Figure 28. LME des énoncés monolingues français, russes et bilingues de 2;1 à 2;9 ans.....	456
Figure 29. Stratégies discursives monolingues maternelles en fonction du type d'activité.....	431
Figure 30. Stratégies discursives maternelles bilingues en fonction du type d'activité.....	463
Figure 31. Évolution des stratégies monolingues maternelles dans le format de lecture de 2;6 à 2;9 ans.....	465
Figure 32. Évolution des stratégies bilingues maternelles dans le format de lecture de 2;6 à 2;9 ans.....	466
Figure 33. Énoncés monolingues / bilingues lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9.....	467
Figure 34. Évolution de la LME lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9 ans...	468
Figure 35. Énoncés monolingues / bilingues lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9.....	469
Figure 36. Actes de langage de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9 ans.....	469
Figure 37. Distribution des énoncés monolingues russes lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9 ans.....	472
Figure 38. Distribution des énoncés mixtes lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9.....	473
Figure 39. Évolution des stratégies monolingues maternelles dans l'activité ludique à 2;6 et 2;7 ans.....	475

Figure 40. Évolution des stratégies bilingues maternelles dans l'activité ludique de 2;6 et 2;7 ans.....	476
Figure 41. Distribution des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère – enfant » dans le format de l'activité ludique de 2;6 à 2;8 ans.....	477
Figure 42. Distribution des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère – enfant » dans le format de l'activité ludique et de lecture à 2;6 ans.....	477
Figure 43. Distribution des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère – enfant » dans le format de l'activité ludique et de lecture à 2;8 ans.....	478
Figure 44. LME des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère – enfant » dans le format de l'activité ludique et de lecture à 2;8 ans.....	479
Figure 45. Comparaison transversale de la LME des énoncés monolingues et bilingues lors du jeu et de la lecture dans les dyades « mère-enfant » à 2;6 et 2;8 ans.....	480
Figure 46. Énoncés monolingues français lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8.....	481
Figure 47. Actes de langage français lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.....	482
Figure 48. Énoncés russes de l'enfant lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.....	484
Figure 49. Distribution des actes de langage russes lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.....	485
Figure 50. Énoncés mixtes lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.....	486
Figure 51. Distribution des actes de langage mixtes lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.....	487
Figure 52. Stratégies d'étayage paternelles en fonction du type d'activité : tous âges confondus.....	489
Figure 53. Stratégies d'étayage paternelles entre 2;5 et 2;9 ans dans le format de lecture.....	491
Figure 54. Énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades « père – enfant » à 2;5 ans.....	493
Figure 55. LME des énoncés français de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « père – enfant » entre 2;5 et 2;8 ans.....	494
Figure 56. Distribution d'énoncés monolingues français de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « père – enfant » de 2;5 à 2;8 ans.....	494
Figure 57. Actes de langage français de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « père – enfant » de 2;5 à 2;8 ans.....	495
Figure 58. Stratégies d'étayage paternelles entre 2;5 et 2;9 ans dans le format de l'activité ludique.....	498
Figure 59. LME des énoncés français de l'enfant à 2;8 : comparaison transversale.....	501
Figure 60. Énoncés français de l'enfant dans les dyades « père - enfant » lors du jeu à 2;8 et 2;9 ans.....	502
Figure 61. Actes de langage de l'enfant dans les dyades « père - enfant » lors du jeu à 2;8 et 2;9 ans.....	502
Figure 62. Stratégies d'étayage paternelles à 2;5 ans dans le format de l'activité guidée.....	506
Figure 63. Stratégies d'étayage paternel à 2;8 ans dans le format de l'activité guidée.....	507
Figure 64. Énoncés monolingues et bilingues dans le format guidé en interaction avec le père à 2;8 ans.....	508
Figure 65. LME des énoncés français dans le format guidé en interaction avec le père à 2;5 et 2;8 ans.....	510
Figure 66. Distribution des énoncés français dans le format guidé en interaction avec le père à 2;5 et 2;8.....	510
Figure 67. Actes de langage français dans le format guidé en interaction avec le père à 2;5 et 2;8 ans.....	512

## **Chapitre 9. Le développement langagier de l'enfant de 2;10 à 4;0 ans**

Figure 1. Évolution de la longueur moyenne des énoncés monolingues et bilingues de 2;1 à 4;0 ans.....	522
Figure 2. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;1 à 3;11 ans.....	525
Figure 3. Distribution des mots lexicaux français de 2;1 à 3;11 ans.....	526
Figure 4. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;1 à 3;11 ans.....	532
Figure 5. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux russes entre 2;1 et 3;11 ans.....	538
Figure 6. Évolution de la part des mots lexicaux différents dans les énoncés russes de l'enfant entre 2;1 et 4;0 ans.....	539
Figure 7. Évolution de l'aspect perfectif et imperfectif dans les énoncés monolingues russes.....	543
Figure 8. Distribution des mots-outils russes différents de 2;11 à 3;11 ans.....	546
Figure 9. Évolution des énoncés monolingues russes, français et mixtes en interaction avec la mère entre 2;1 et 4;0 ans.....	553
Figure 10. Actes de langage russes dans l'activité ludique avec la mère de 2;11 à 3;6 ans.....	554
Figure 11. Types des mélanges langagiers entre 2;10 et 3;0 ans.....	556
Figure 12. Distribution des stratégies discursives maternelles dans le format de lecture entre 3;2 et 3;4 ans.....	564
Figure 13. Stratégies discursives maternelles dans le format de l'activité ludique de 3;2 à 3;11 ans.....	568
Figure 14. Stratégies d'étayage paternel dans le format de lecture entre 3;5 et 3;9 ans.....	572
Figure 15. Stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité guidée de 3;3 à 3;9 ans.....	575

## **Index des tableaux**

### **Chapitre 1. Les théories en acquisition du langage**

Tableau 1. Quatre stades de développement de la pensée chez l'enfant (source : Piaget, 1923).....	36
Tableau 2. Processus de l'accommodation et de l'assimilation (source : Piaget, 1923).....	38

### **Chapitre 2. L'enfant bilingue : les approches dans l'étude du bilinguisme précoce**

Tableau 1. Modèles de présentation langagière dans l'input parental (source De Houwer, 2009 : 110).....	129
---	-----

### **Chapitre 4. Le cadre interactionnel et pragmatique « parents / enfants »**

Tableau 1 : Stratégies de répétitions maternelles en fonction de l'âge de l'enfant (source : Clark, 2006).....	255
--	-----

### **Chapitre 5. La théorie des actes de langage dans l'étude de l'acquisition du langage**

Tableau 1. Correspondances entre les formes et les fonctions des gestes conventionnels chez l'enfant de moins de 3 ans (source : Guidetti, 2003 : 65).....	285
--	-----

### **Chapitre 6. La méthodologie**

Tableau 1. Études du contact précoce des deux langues chez l'enfant avec le russe dans le contexte de la diglossie.....	306
Tableau 2. Études du contact précoce des deux langues avec le russe dans le contexte d'immigration.....	307

### **Chapitre 7. Le développement langagier de l'enfant de 2;1 à 2;4 ans**

Tableau 1. Six phases du développement morpho-syntaxique de l'enfant (Brown, 1973).....	361
Tableau 2. Structures syntaxiques avec l'ordre SVO dans le langage de l'enfant de 2;1 à 2;4 ans.....	365
Tableau 3. Constructions syntaxiques VO employées entre 2;1 et 2;4 ans.....	366
Tableau 4. Constructions syntaxiques OS ou OV employées entre 2;1 et 2;4 ans.....	366
Tableau 5. Constructions syntaxiques OVS employées entre 2;1 et 2;4 ans.....	366
Tableau 6. L'usage des interrogatifs entre 2;1 et 2;4 ans.....	368
Tableau 7. L'usage des <i>fillers</i> prénominaux en fonction du genre des noms entre 2;1 et 2;4 ans.....	376
Tableau 8. L'évolution des fonctions grammaticales des <i>fillers</i> <i>i</i> et <i>ε</i> dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.....	380
Tableau 9. <i>Fillers</i> préadjectivaux et préadverbiaux dans les énoncés français de l'enfant	

entre 2;1 et 2;4 ans.....	383
Tableau 10. Occurrences des noms russes en fonction du genre entre 2;1 et 2;4 ans.....	406
Tableau 11. Occurrences des adjectifs qualificatifs russes en fonction du genre entre 2;1 et 2;4 ans.....	407
<b>Chapitre 8. Le développement langagier de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans</b>	
Tableau 1. Aspects morphologiques des verbes russes employés par l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans.....	447
Tableau 2. Caractéristiques morphologiques du lexique russe dans les énoncés mixtes entre 2;5 et 2;9 ans.....	458
<b>Chapitre 9. Le développement langagier de l'enfant de 2;10 à 4;0 ans</b>	
Tableau 1. Mélanges langagiers entre 2;10 et 3;0 ans.....	559

## Index des abbréviations

LFU – Linguistique fondée sur l'usage  
LME – Longueur moyenne des énoncés  
RTO – Ratio types / occurrences





# Introduction

L'intérêt accru porté au bilinguisme depuis plus d'un siècle reflète avant tout un accroissement des interactions sociales dûes aux besoins de communication et des échanges dans un contexte de mondialisation (Grosjean, 1982, 2015 ; Lüdi, 2001 ; Hélot, 2007, entre autres). Les études des différents aspects du bilinguisme permettent de mieux comprendre une réalité linguistique qui caractérise des populations à travers le monde (Grosjean, 2015). De plus, ce domaine a largement contribué à la complexification des théories linguistiques en acquisition du langage et des politiques de l'enseignement des langues.

Les atouts cognitifs du bilinguisme précoce soulignés par de nombreuses recherches ont également influencé la volonté grandissante des parents d'élever leurs enfants en étant bilingues (Cummins, 1978 ; Bialystok, 1986, 1987, 2011 ; Bialystok et Shapero, 2005 ; Bialystok, Craik et Luk, 2012, ou encore Poarch et Bialystok, 2014). Dans le même temps, cette situation est commune à de nombreux couples mixtes lorsque chaque parent souhaite transmettre sa langue à sa progéniture (Ronjat, 1913 ; Leopold, 1939-1949 ; Volterra et Taeschner, 1978, etc.).

Les avantages du bilinguisme précoce n'ont pas toujours été mis en valeur lorsqu'on parle de ce phénomène. Ainsi, les premières idées reçues, à la fois révolues et tenaces, sur les effets néfastes du bilinguisme précoce sont apparues dès la fin de XIX<sup>e</sup> siècle. Ces conceptions sont de nature à la fois politique et économique, puisqu'elles soutiennent la nocivité du bilinguisme précoce sur la scolarisation et l'intégration des enfants issus des classes sociales défavorisées et des zones rurales (langues vernaculaires), ainsi que de l'immigration (Tabouret-Keller, 1991, 2011). L'argument principal en faveur de ces idées était que « le bilinguisme précoce vient alors partager entre deux langues à apprendre simultanément l'énergie qui ne devrait être dévolue qu'à une seule et affaiblit d'autant les ressources psychiques de l'enfant » (1991 : 274). Ensuite, l'apparition des tests d'intelligence au début du XX<sup>e</sup> siècle, menés notamment aux États-Unis, vient conforter ces idées : les enfants bilingues issus de l'immigration auraient un quotient intellectuel considérablement plus bas que leurs homologues monolingues américains. Cependant, ces tests ne prenaient pas en compte les caractéristiques tels que le statut socio-économique (SES) ou encore le niveau de maîtrise de l'anglais, dans laquelle ils étaient effectués.

À cette époque, le bilinguisme précoce est décrit en termes positifs uniquement lorsqu'on parle du bilinguisme d'élite. À ce propos, il faut souligner qu'à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, les aristocrates russes adoptent le français jusqu'à même maîtriser cette langue mieux que leur langue maternelle. Le français devient alors la langue de prestige réservée à l'éducation des jeunes enfants des classes aisées. Dans la culture aristocratique russe, le français devient donc un signe social marquant

l'appartenance à la noblesse.

Les premières recherches systématiques en bilinguisme précoce ont été menées à partir de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle par les parents linguistes qui ont observé le développement de leurs propres enfants bilingues (Ronjat, 1913 ; Leopold, 1939-1949 ; Imedadze, 1967 ; Volterra et Taeschner, 1978, entre autres). Ces études ont souligné qu'il est tout à fait possible pour un enfant d'acquérir simultanément deux langues sans que cela occasionne de retards langagiers, sociaux ou encore cognitifs. Au XX<sup>e</sup> siècle avec l'évolution technologique, les études en acquisition du langage et en bilinguisme deviennent un objet d'étude à part entière (Roux, 2011).

Les études plus récentes sur le développement méta-cognitif et méta-linguistique ont mis en lumière que le contact précoce avec les deux langues confère des avantages cognitifs aux jeunes bilingues. Par exemple, ils développent des *capacités métalinguistiques* plus précocement que les monolingues. L'acquisition des deux systèmes linguistiques permettrait à l'enfant de voir le caractère arbitraire du signe plus tôt. Cette conscience permet d'accéder à la pensée abstraite plus précocement (Cummins, 1978 ; Bialystok, 1986). Ou encore, dans une série d'études de Bialystok (1986, 1987, 2011), Bialystok et Shapero (2005), Bialystok, Craik et Luk (2012) ou encore Poarch et Bialystok (2014), il a été noté que l'organisation particulière du cerveau d'un enfant bilingue lui permet de développer un contrôle plus élaboré des fonctions exécutives dans le traitement des informations langagières. La latéralisation de l'hémisphère droit d'un enfant bilingue pourrait expliquer les stratégies cognitives qu'il mettra en oeuvre dans le traitement des éléments linguistiques favorisant chez lui des processus cognitifs différents de l'enfant monolingue (Paradis, 1983).

Malgré les effets positifs du bilinguisme décrits dans de nombreuses études durant ces 30 dernières années, Hélot (2007) souligne que de nombreux préjugés faussent, encore de nos jours, la compréhension de ce phénomène. Ainsi, on peut encore entendre dire *qu'il est difficile pour un enfant d'apprendre deux langues en même temps et cela le retardera dans son développement* ou *si la langue de la famille est une langue de moindre prestige, il vaut mieux arrêter de la parler pour que les enfants apprennent mieux la langue sociétale* ou encore *il vaut mieux apprendre d'abord correctement une langue, ensuite on peut introduire une seconde langue*.

Par ailleurs, l'auteure souligne que depuis les premiers travaux de Grammont (1902), les études de cas des parents linguistes ont fait naître l'idée reçue que dans les familles mixtes l'acquisition simultanée de deux langues est spontanée et automatique. En réalité, dans certains contextes de la transmission langagière, le bilinguisme précoce est le fruit d'un effort parental considérable pour transmettre la langue d'origine, lorsqu'elle est différente de celle de la société.

Dans cette perspective, King et Fogle (2013) soulignent que l'étude des pratiques langagières familiales et de « leurs politiques linguistiques »<sup>1</sup> permet de comprendre comment les décisions

---

1. Family Language Policy (King et Fogle, 2013 : 1).

linguistiques parentales, les usages et les attitudes influencent la maîtrise des langues par l'enfant.

Dans ce sens, des études récentes soutiennent qu'un ensemble de facteurs tels que *l'input* parental et les stratégies discursives familiales, associés à l'âge de l'enfant et au contexte acquisitionnel, peuvent déterminer le succès de la politique linguistique mise en oeuvre par les parents dans le but de promouvoir le bilinguisme chez leur(s) enfant(s) (Döpke, 1998 ; Lanza, 1997, 2004 ; De Houwer, 2009). À l'inverse, l'absence de ces stratégies chez les couples mixtes peut conduire au bilinguisme passif, à la fossilisation de la langue d'origine, ainsi qu'à l'usage unique de la langue sociétale (Pan, 1995 ; Varro, 1998 ; Döpke, 1998).

En vue de ces différents constats, notre travail se situe au carrefour de l'approche psycholinguistique et sociolinguistique permettant de comprendre le développement du bilinguisme de notre enfant en lien avec les pratiques langagières familiales. Pour ce faire, nous avons suivi notre enfant sur une durée de 2;1 à 4;0 ans. Les parents de l'enfant forment un couple mixte : la mère est d'origine ukrainienne et le père est français. La famille vie en France et la langue du couple est le français. Ils appliquent l'approche « une personne – une langue » depuis la naissance de la fillette. Camille entend donc le russe par sa mère sur les bases quotidiennes, tandis que le français est la langue du père et de son entourage sociétal. Cependant, cette approche n'implique pas une stricte séparation des deux langues. En effet, comme les parents de ce couple mixte ont des connaissances des deux langues, ils peuvent faire eux-mêmes des mélanges, qui constituent la compétence intrinsèque des locuteurs bilingues (Hélot, 1988 ; Goodz, 1989 ; Lanza, 1992, 1995, 1997 ; Romaine, 1995 ; Lyon, 1996 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 1998 ; Döpke, 1998 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009 ; Byers-Heinlein, 2012).

**L'objet** de notre recherche est donc l'étude de l'acquisition du bilinguisme précoce simultané par un jeune enfant dans un contexte de mixité familiale français-russe. L'acquisition de deux langues par cette enfant est accompagnée par la présentation langagière asymétrique, ce qui implique l'usage inégal des deux langues au sein du couple.

La **problématique** de notre recherche découle du constat de De Houwer (2009 [2007]) que si les parents partagent la langue sociétale entre eux, alors qu'un seul parent utilise la langue non sociétale en interaction avec l'enfant, ce dernier n'aura que 36 % de chances de parler couramment ses deux langues. Dans le cas échéant, il développerait un bilinguisme passif ou alors dominant.

Nos **questions centrales** sont les suivantes : *dans ce contexte acquisitionnel précis avec l'input restreint dans une des deux langues, quelles sont les voies développementales des deux langues de l'enfant ? Quel est le rapport entre elles et comment les pratiques langagières familiales peuvent-elles influencer sa maîtrise langagière notamment de la langue faible ?*

Partant de la **méthode longitudinale d'observation**, l'enfant bilingue a été enregistrée en interaction spontanée et naturelle avec ses deux parents respectifs. Les formats interactionnels sont très variés (activités guidées et ludiques, lectures de livres d'images, etc.). Le corpus est constitué de

68 heures d'enregistrements vidéos. L'échantillon analysé est constitué de 28 heures de transcriptions.

Quant à la **pertinence** de cette étude, notre choix de ce sujet de recherche est motivé par plusieurs raisons :

1. La plupart des études portant sur l'acquisition précoce des deux langues avec le russe se concentrent autour de deux principaux axes : *l'acquisition du bilinguisme dans le contexte de la diglossie* (Yusupova, 2011 ; Konovalova, 2011 ; Doubinina, 2013) ; le *contexte d'immigration* (Gagarina, 1984, 2009 ; Anstatt, 2008 ; Dieser, 2007 ; Pavlenko et Malt, 2010 ; Korovouchkine, 2013). L'acquisition précoce des deux langues par un jeune enfant russophone a également été étudiée dans différentes paires de langues telles que *russe – suédois* (Ringblom, 2011), *russe–allemand* (Gagarina, 2008, 2009, Anstatt, 2008), *russe–anglais* (Dyakonova, 2004 ; Modyanova, 2006 ; Pavlenko et Malt, 2010 ; Korovouchkine, 2013), *russe–finnois* (Kangasaho, 2013), *russe–danois* (Janssen et Peeters-Podgaevskaia, 2012), ou encore *russe – turc* (Antonova-Unlu et Wei, 2014). Malgré le nombre de paires de langues déjà étudiées, il n'existe à notre connaissance aucune étude sur l'acquisition du bilinguisme précoce avec le *français et le russe*. Ce sont des langues indo-européennes ayant des racines communes éloignées. Le russe s'est développé au sein de la branche balto-balcanique commune, dans la sous-branche slave. Le français appartient à la branche italo-celtique commune, de la famille des langues romanes. L'étude du contact précoce de ces deux langues pourrait contribuer à la compréhension plus approfondie du développement du bilinguisme précoce simultané dans des paires de langues éloignées. Par exemple, nos analyses pourront contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des mélanges langagiers et des transferts interlangues dans ce contexte précis ;
2. Les études récentes en acquisition du bilinguisme précoce mettent l'accent sur le rôle joué par les « politiques linguistiques familiales » dans la transmission de(s) langue(s) familiale(s) (Döpke, 1992 ; Lanza, 2007 ; Sharon, 2013 ; Pierce et Genesee, 2014 ; Carroll, 2017). Elles mettent en évidence l'idée que l'avenir du bilinguisme d'un enfant d'un couple mixte est étroitement lié aux pratiques langagières et aux stratégies discursives familiales. Dans cette perspective, nous allons observer le rôle des pratiques langagières familiales dans la maîtrise des deux langues par notre enfant ;
3. Une des questions phares de la recherche en acquisition du bilinguisme simultané est de savoir si l'enfant passe par une étape d'indifférenciation des langues (Volterra et Taeschner, 1978) ou s'il développe un double système pour leur traitement (Py, 1986 ; Jisa, 1989 ; Genesee, 1989 ; Quay, 1993, 2008 ; Nicoladis, 1994 ; De Houwer, 1990, 2009 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 2006 ; Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005). Suivant la première hypothèse, la différenciation langagière se produit entre 2 et 3 ans. À l'inverse, selon

l'hypothèse du système double, le jeune enfant bilingue posséderait deux systèmes langagiers distincts. Notre recherche pourrait apporter un témoignage supplémentaire à cette polémique ;

4. Dans les études du bilinguisme simultané, le rapport entre la langue dominante et la langue faible occupe une place essentielle. Le *bilinguisme dominant* consiste en des connaissances inégales des deux langues du jeune enfant bilingue, dont la langue dominante est souvent la langue sociétale (Schlyter, 1993, 1995 ; Deuchar et Muntz, 2003 ; Genesee et Nicoladis, 2007 ; Genesee *et al.*, 2004). L'enfant bilingue possède rarement des compétences identiques dans ses deux langues, puisqu'il ne se trouve pas dans les mêmes contextes socio-interactionnels dans ses deux langues, notamment à l'âge scolaire. Ceci conduit souvent à la dominance langagière (De Houwer, 2009 ; Akinci, 2002). Dans le rapport entre les deux langues de l'enfant, on observe deux hypothèses selon lesquelles la *langue faible* serait acquise sur les mêmes prémisses que *l'acquisition d'une deuxième langue étrangère (L2)*, et l'enfant bilingue projetterait les aspects linguistiques de sa langue dominante sur les structures de la langue faible (Schlyter, 1993, 1994). Cette hypothèse correspond au *bilinguisme coordonné* et est souvent liée à l'acquisition précoce consécutive d'une deuxième langue. Ceci est notamment décrit dans le contexte scolaire de l'apprentissage de la langue sociétale par l'enfant dont les parents partagent tous les deux la langue non sociétale (Romaine, 1995). Quant à la deuxième hypothèse, les jeunes bilingues possèderaient deux équivalents de traduction correspondant à une seule unité sémantique, ce qui est lié à l'usage des deux langues dans les mêmes contextes sociaux (Mc Whinney, 1992 ; Döpke, 1996 ; De Houwer, 2009). Ceci correspond au *bilinguisme composé* (Romaine, 1995). Ces deux hypothèses se rapportent à la polémique sur la différenciation ou indifférenciation des deux langues par un bilingue précoce. Notre observation du changement de rapport entre la langue dominante (le français) et la langue faible (le russe) pourrait contribuer à la compréhension du rôle et du statut de la langue faible (le russe) ;
5. La linguistique fondée sur l'usage (*Usage-based theories*), qui est un courant interdisciplinaire moderne, a mis en évidence le rôle de la fréquence de *l'input*, une des conditions préalables à l'acquisition des deux langues par l'enfant (Givon, 1979 ; Tomasello, 2000, 2003 ; Chevrot, 2012 ; Behrens, 2006 ; Bybee, 2006, entre autres). D'après cette approche, l'acquisition du répertoire langagier est vue comme le résultat de l'accumulation de l'expérience langagière qu'il acquiert à travers l'événement d'usage tout au long de sa vie (Tomasello, 2000). Dans cette perspective, notre recherche pourrait apporter un témoignage quant au rôle de la fréquence des stratégies discursives parentales (monolingues et bilingues) dans le maintien du bilinguisme dans ce contexte précis ;
6. Enfin, la dernière raison est la motivation personnelle. En tant que mère chercheuse, notre

envie de transmettre la langue à notre enfant, les difficultés rencontrées sur ce chemin et que nous portons à ce sujet de recherche étaient à l'origine de ce projet. En même temps, notre intégrité en tant que chercheuse consistera à préserver autant que possible le cadre authentique et naturel des interactions lors des séances vidéos et d'essayer de limiter notre influence sur des productions langagières de cette dernière.

Le premier volet de l'étude concernera l'analyse des compétences langagières de l'enfant bilingue dans ses deux langues (le français et le russe), et notamment son développement morphosyntaxique et lexical sur une durée de deux ans. Entre autres, l'analyse morphologique de l'usage des *fillers*, premières marques de la grammaticalité chez l'enfant, sera réalisée. Le deuxième volet portera sur l'analyse du contexte langagier, et notamment l'usage des différentes stratégies discursives parentales qui visent à augmenter les compétences langagières de l'enfant dans ses deux langues et notamment dans sa langue faible.

Notre thèse est constituée de 10 chapitres. Le contenu de ces chapitres est présenté comme ce qui suit :

- Le chapitre 1 présentera un résumé des principales théories en acquisition du langage du début du XX<sup>e</sup> au début du XXI<sup>e</sup> telles que le béhaviorisme, le générativisme, le constructivisme, le socio-constructivisme, l'approche pragmatique et interactionnelle, la théorie de l'esprit, ainsi que la linguistique fondée sur l'usage. Ici, nous positionnerons notre travail à la fois dans un cadre socio-constructiviste de Vygotski (1934), l'approche interactionnelle (Bruner, 1983 ; Ninio et Snow, 1996 ; Bates et MacWhinney, 1987 ; Tomasello, 2000, 2003 ; MacWhinney, 2002, 2005 ; Lieven, 2010 etc.) et la linguistique fondée sur l'usage ( Bybee, 1999, 2006 ; Tomasello, 2003 ; Lieven, 2010 ; Chevrot, 2012 ; Quick, Lieven, Backus et Tomasello (2017, *sous press*) ;
- Dans le deuxième chapitre, il sera question de présenter les approches en acquisition du bilinguisme précoce. En partant de la définition du bilinguisme et des types de bilinguisme, d'une part, nous développerons les différentes approches pour la compréhension du bilinguisme précoce et du *code-mixing* chez un jeune enfant bilingue. D'autre part, il sera évoqué les hypothèses permettant d'expliquer ces comportements langagiers telles que l'hypothèse du système unique et du système double, de la dominance et de la compétence langagière ou encore des stratégies discursives ;
- Le troisième chapitre sera dédié au cadre du développement social et langagier de l'enfant. Ici, nous présenterons les différents contextes de la socialisation première de ce dernier et notamment, le rôle de la famille. Aussi, les caractéristiques du langage adressé à l'enfant (LAE) telles que les adaptations phonétiques, lexico-sémantiques, morpho-syntaxiques et pragmatiques seront détaillées ;
- Le quatrième chapitre sera consacré au cadre interactionnel dans lequel l'enfant acquiert ses

compétences sociales, communicatives et cognitives. En partant de la définition de notions telles que l'interaction et le rôle du contexte interactionnel dans les processus acquisitionnels, les différents types d'interaction seront évoqués. Ici, les paramètres d'un échange dialogique entre l'adulte et l'enfant seront définis tels que le respect des tours de parole, l'attention conjointe et la synchronie interactionnelle ;

- Dans la continuité du précédent, ce cinquième chapitre présentera les différentes études portées sur l'acquisition du répertoire des actes de langage par les jeunes enfants, ainsi que le rôle de la compétence pragmatique et discursive dans l'interaction dyadique de ce dernier avec l'adulte ;
- Le sixième chapitre présentera la méthodologie adoptée dans notre étude. Ici, la première question abordée sera celle de la spécificité des études de cas, et notamment de notre posture de mère chercheuse, qui travaille sur le corpus collecté à partir des productions langagières de son propre enfant. Le milieu langagier et social de l'enfant de notre étude, ainsi que le portrait linguistique des parents y seront décrits. Nous y donnerons également des informations sur la construction de notre échantillon et de la collecte des données. Le point final sera amené avec la comparaison du français et du russe, deux langues en acquisition par notre enfant ;
- Les trois chapitres des analyses (le septième, le huitième et le neuvième) présenteront nos résultats dans une perspective longitudinale, chacun dédié à une tranche d'âge définie en fonction de la complexité syntaxique de l'enfant dans ses deux langues (la LME). À chaque étape du développement de cette dernière, les mêmes modalités d'analyse sont respectées telles que la morphosyntaxe, le lexique, la pragmatique (actes de langage, le nombre et les caractéristiques des énoncés monolingues et bilingues), ainsi que les pratiques langagières familiales. Enfin, au début de chacun de ces chapitres nous présenterons nos hypothèses de recherche, spécifiques à chaque étape du développement bilingue de notre enfant ;

Ainsi, le septième chapitre traitera du développement langagier de l'enfant entre 2;1 et 2;4 ans. Il va nous permettre de saisir son paysage sonore, notamment au niveau des pratiques langagières familiales. La compétence linguistique dans les deux langues de l'enfant sera mesurée au niveau lexical, morphosyntaxique (y compris les *fillers*), et pragmatique. L'analyse des aspects morphologiques et syntaxiques spécifiques à chacune des langues sera également abordée. Cette analyse nous permettra de comprendre le niveau de maîtrise des deux langues par l'enfant et les rapports émergents entre elles, telle que les mélanges langagiers, les transferts interlangues et l'existence des compétences communes sous-jacentes à un âge précoce.

Quant au huitième chapitre, il concernera le développement bilingue de la fillette entre 2;5 et 2;9 ans. En partant de l'analyse de la compétence linguistique de l'enfant au niveau lexical,



morphosyntaxique et pragmatique, l'accent sera mis sur les comportements verbaux des parents et ceux de l'enfant dans des différents formats interactionnels, tels que la lecture, l'activité ludique et guidée. Le lien entre le contexte interactionnel, les stratégies discursives parentales dans les deux langues et la compétence langagière de l'enfant sera présenté ; Enfin, le neuvième chapitre des analyses abordera le développement des deux langues de l'enfant entre 2;10 et 4;0 ans. Il va nous permettre d'observer l'évolution de son bilinguisme, ainsi que l'influence des changements dans son paysage sonore sur sa maîtrise des deux langues.

- Pour conclure, dans le dixième chapitre nous ferons un récapitulatif de nos principaux résultats d'analyses : le développement morpho-syntaxique, lexical et pragmatique de l'enfant dans ses deux langues, les particularités des structures morphologiques et syntaxiques spécifiques à chacune des langues, le rapport entre les langues, ainsi que l'évolution de l'usage des stratégies d'étayage parental. Nous y discuterons également du rôle de *l'input* langagier (l'exposition et la fréquence) et des stratégies discursives parentales dans son passage du bilinguisme dominant vers le bilinguisme harmonieux. Pour terminer, nous argumenterons notre position concernant les théories existantes en bilinguisme précoce, et notamment de l'existence du système unique et double (la différenciation ou l'indifférenciation des deux langues par un bilingue simultané).

Enfin, nous espérons que ces différents résultats contribueront à l'avancement de la recherche sur le bilinguisme précoce simultané et à la dissipation des mythes autour de l'acquisition précoce des deux langues présents encore de nos jours.

**Première partie :**  
**LES THÉORIES**



# Chapitre 1. Les théories en acquisition du langage

Dans le présent chapitre, nous allons présenter l'évolution des théories en acquisition du langage à partir des courants suivants :

7. Le courant ***béavioriste***, caractérisé par l'ignorance des états mentaux, où l'apprentissage linguistique résulte du modelage au niveau du comportement comme une réponse à des stimulations externes ;
8. Le courant ***générativiste***, caractérisé par le rejet de l'influence des stimuli externes, les postulats d'existence de la grammaire universelle et les capacités innées à l'acquisition du langage, ce qui a suscité de nombreuses polémiques ;
9. Les idées ***constructivistes*** de Piaget (1923), pour qui l'enfant, en agissant sur son environnement, construit ses premiers raisonnements en passant de l'égoïsme à la construction du langage socialisé ;
10. La théorie ***socioconstructiviste*** de Vygotski (1934), qui soutient que le psychisme est forgé par l'insertion de l'enfant au sein d'une société et d'une culture.

Ces idées et ces courants ont façonné la linguistique du début du XX<sup>ème</sup> au début du XXI<sup>ème</sup> siècle, qui se caractérise par un intérêt croissant pour l'étude des phénomènes langagiers. Dans le cadre de l'étude de l'acquisition du langage, on peut constater de plus en plus fréquemment le rapprochement avec les disciplines telles que la pragmatique, la sociolinguistique, la psycholinguistique et les sciences cognitives.

Nous allons présenter le courant de la pragmatique pour lequel l'apprentissage des règles

pragmatiques et sociales permet à l'enfant d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné et en fonction de son interlocuteur. L'acquisition du langage prend la forme d'apprentissage culturel où les capacités socio-cognitives de l'enfant lui permettent de comprendre les intentions communicatives de l'adulte et de participer à un échange collaboratif.

Nous allons également développer les *théories basées (fondées) sur l'usage* ou la *linguistique fondée sur l'usage (LFU)*, qui apparaît comme un point d'aboutissement de l'évolution des théories en acquisition du langage. Cette approche interdisciplinaire met au profit la possibilité de reconstituer le modèle de la représentation de l'activité mentale de l'enfant par le biais de l'utilisation du langage, ainsi qu'expliquer les facteurs mentaux, psychologiques et socioculturels de la communication de ce dernier. Ceci nous mène au cadre théorique moderne au sein duquel l'acquisition des capacités linguistiques par l'enfant est vue comme le résultat de l'accumulation de l'expérience langagière qu'il acquiert à travers l'événement d'usage tout au long de sa vie (Tomasello, 2000).

## 1.1. Le behaviorisme : théorie de l'acquisition externe à l'individu

Le béhaviorisme ou le comportementalisme apparaît au début du XX<sup>ème</sup> siècle en réponse aux idées mentalistes, qui voyaient la cause de toute action dans le mental, et à la psychologie introspective, qui étudiait le comportement uniquement dans le but de comprendre l'esprit humain.

Le psychologue américain Watson (1913) est le fondateur du béhaviorisme. Il a eu pour objectif d'élaborer une science objective, qui analyserait uniquement les comportements observables et mesurables produits en réponse à des stimuli de l'environnement (Flexner *et al.*, 1987) :

« Psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and control of behavior. Introspection forms no essential part of its methods » (Watson, 1913 : 2).

De ce fait, le béhaviorisme défini par Watson se concentre autour des trois considérations suivantes (Skinner, 2001) :

- Le behaviorisme est une science du comportement et non de l'esprit ;
- Le comportement physique de l'homme aussi bien que celui de l'animal peut être observé sans avoir recours à la conscience ni à l'esprit. L'appel aux états mentaux, tels que les croyances et les désirs, n'apporte rien de nouveau dans la compréhension du comportement humain et de celui de l'animal ;
- Si les béhavioristes font appel à des processus mentaux et cognitifs pour expliquer le comportement. Les termes ou les concepts classiques de la psychologie doivent être remplacés et supprimés en faveur des concepts béhavioristes.

En conséquence, le béhaviorisme est vu comme une théorie de l'apprentissage du langage, ou l'appropriation langagière résulte du modelage au niveau du comportement (Seymour, 2005). Dès lors, on s'intéresse aux comportements des individus à travers ses interactions avec son milieu social.

Ces idées se basent sur le concept du conditionnement classique proposé par Pavlov au début du XX<sup>ème</sup> siècle. A partir de 1889, ce chercheur russe a effectué une série d'expériences sur les animaux et a mis en évidence l'existence des reflexes conditionnés, connus sous le nom de *conditionnement pavlovien*.

En même temps, Watson a aussi effectué une expérience similaire connue sous le nom de « L'expérience du petit Albert ». Cette expérience avait pour objectif de conditionner un bébé de façon à ce qu'il ait peur du rat blanc, qu'il ne craignait pas auparavant. Chaque fois que ce bébé caressait le rat, les expérimentateurs produisaient un son effrayant. Au bout de quelques répétitions, l'enfant a fini par avoir peur du rat, puisqu'il l'avait associé à ce bruit. Ensuite, il a développé une peur de ce qui se rapprochait du rat, y compris d'autres animaux. Cette expérience très controversée et jugée comme immorale, a permis à Watson de montrer que le conditionnement décrit par Pavlov pouvait également s'appliquer aux hommes.

D'après Watson (1913), tout comportement physique peut ainsi être prévu à l'avance en fonction du stimulus social et, à l'inverse, tout stimulus de l'environnement peut également être anticipé en fonction du comportement humain. Il existe donc un lien causal entre stimulus et réponse comportementale. De ce fait, les comportements humains sont appris et ne ressortent pas d'une conscience. L'environnement y est l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites sociales.

À ces deux unités, la stimulation externe et la réaction comportementale, Skinner (1948) rajoute une troisième unité, les conséquences renforçantes. La théorie de Skinner sur le conditionnement humain étaye le concept initié par Thorndike (1898) basé sur l'association progressive entre une action et son résultat, où l'apprentissage tient compte des conséquences de l'action comportementale. C'est donc grâce au renforcement le plus souvent verbal que les sujets réalisent de façon inconsciente le comportement voulu par l'interlocuteur (McLeod, 2007). Par conséquent, les conditions préalables font déclencher une réaction verbale ou comportementale, et cette réaction, à son tour, produit un effet sur l'interlocuteur.

En termes d'acquisition et d'apprentissage, les conséquences renforçantes sont des réactions de l'adulte aux propos de l'enfant, ses réactions prévisibles à son comportement et aux conséquences qui en découlent. Les réactions de l'adulte renforcent ainsi la réponse comportementale chez l'enfant.

Dans le domaine du comportement langagier, les béhavioristes partent du principe que le langage ne diffère guère de tout autre comportement social. Le langage n'agit pas directement sur l'environnement physique, mais uniquement sur le comportement d'autrui. C'est donc le

renforcement qui peut intervenir et changer l'environnement physique (Skinner, 1948). Par exemple, lorsque l'enfant souhaite obtenir un verre d'eau, il dit [aba : à boire]. Si cette production est comprise par l'adulte, elle va permettre à l'enfant d'obtenir un verre d'eau. L'obtention de la boisson désirée constitue la conséquence renforçante. Dans un premier temps, une approximation de l'expression « à boire » va être ainsi renforcée par l'entourage de l'enfant. Avec l'âge, les parents exigeront une forme plus proche des mots du langage adulte et les productions de l'enfant qui ne sont pas renforcées finiront par disparaître.

Le comportement langagier de l'enfant et de l'homme en général n'est pas inné, il est donc acquis dans le contexte social, dont les réactions verbales ou comportementales étayent l'acquisition des conduites langagières. Dans ce contexte, les conséquences renforçantes jouent un rôle primordial. Pour étayer ses propos, Skinner (1948) considère que si les premières vocalisations d'un nourrisson ne font pas d'effet sur l'adulte, elles ne seront pas retenues par l'enfant et à long terme il ne saura plus les reproduire. Mais à l'inverse, les sons qui retiennent l'attention de l'adulte seront retenus par l'enfant et se renforceront grâce à des corrections et des réponses de la part de l'adulte.

Quel est le rôle de l'enfant dans le processus de l'acquisition du langage du point de vue béhavioriste ? Dans la rupture watsonienne, l'homme ne fait appel à aucun processus cognitif pour le traitement des stimulations sociales et des productions verbales. De ce fait, l'enfant occuperait un rôle passif. Ce ne serait donc que les facteurs externes qui déclencheraient le développement des conduites langagières chez l'enfant. L'acquisition du langage est ainsi considérée comme un point de contact entre l'enfant et son environnement physique.

À l'inverse du béhaviorisme méthodologique, le béhaviorisme radical (skinnerrien) ne renonce pas entièrement à la notion de l'intelligence et des processus cognitifs dans le traitement des stimulations externes (Thorndike, 1898 ; Skinner, 1947, etc.). Des expressions désignant des états mentaux sont définies et analysées par le prisme du comportement. Ainsi, les processus mentaux se subordonnent toujours au comportement social et aux stimuli externes. De ce fait, l'intelligence et la pensée sont considérées comme des comportements extérieurs renforcés par les stimulations environnementales. Les représentations sémantiques ne passent pas par l'intériorisation cognitive et mentale, mais dépendent uniquement des facteurs externes (Putman, 1975). Par analogie avec les premières vocalisations, l'enfant participe au processus de tri sélectif à tous les niveaux linguistiques. Dans ce processus, il doit discriminer les sons, les mots, les formes dans le langage de l'adulte et procéder à des hypothèses linguistiques qui seront retenues ou non par son environnement social.

La perspective skinnerienne n'est donc pas uniquement l'étude des comportements, mais plutôt la philosophie mettant en valeur les dimensions telles que le sujet, les méthodes et les valeurs psychologiques (Moore, 1981).

Dans la psychologie moderne, les idées béhavioristes et notamment celles de renforcement trouvent leur place dans une perspective interdisciplinaire. Dans le domaine médical, notamment en

neuroscience on reprend les idées du béhaviorisme dans l'étude des mécanismes du cerveau, stimulés par le renforcement lors de la prise de décision (Montague et Berns, 2002 ; Nestler et Malenka, 2004, etc.). Dans l'éthogramme (étude du comportement animal), on étudie le fonctionnement du cerveau motivé par le renforcement (West, 2006). Et finalement, dans le domaine de la cognition, on étudie le rôle de la mémoire à court terme dans la contribution des effets de renforcements dans la trajectoire du comportement (Killeen, 2004). En ce sens, les béhavioristes intègrent les aspects mentaux dans le comportement physique et verbal de l'homme. Les stimuli sociaux acquièrent un rôle nouveau : ils conduisent à la formation des cartes cognitives (*cognitive map*) et à l'apprentissage latent (Tolman, 1948).

Ainsi, les stimuli ne sont pas connectés de manière catégorique aux réponses produites par le locuteur. Ils stimulent les impulsions mentales à représenter cognitivement l'environnement physique, ce qui crée des liens entre le monde extérieur et le comportement du locuteur. La pensée a ainsi sa place intermédiaire dans le processus de « stimuli-réponse » entre l'environnement et le comportement physique. Les processus intellectuels sont ainsi vus comme l'extension spatiale et temporelle entre le corps, le monde et l'esprit (Clark, 2001). Voyons à présent une autre approche opposée, qui met en avant le caractère inné du langage.

### **1.2. Le générativisme : théorie innéiste de l'acquisition du langage**

L'approche béhavioriste, caractérisée, d'une part, par l'ignorance des états mentaux et, d'autre part, purement matérialiste, a été longuement critiquée par de nombreux chercheurs (Russell, 1927 ; Stevens, 1939 ; Fodor, 1975 ; Searle, 1987, 2004 ; Chomsky, 1969 ; Clark, 2001, etc.). Chomsky (1968) fut l'un des premiers à la contester au profit des conceptions cognitives du langage. L'auteur avance l'idée que la compétence linguistique ainsi que le processus et les mécanismes que l'enfant active pour acquérir cette compétence ne peuvent pas être expliqués en termes de conditionnement. Dès lors, les générativistes ne s'intéressent pas aux comportements externes, mais aux connaissances et à la structure interne de l'esprit humain, à la réalité mentale et aux représentations internes. La vision générativiste des processus acquisitionnels permet d'expliquer la rapidité d'acquisition du langage par les jeunes enfants (Thornton et Tesan, 2007).

Chomsky a proposé une théorie du langage qui fournit un modèle d'explication rationnelle des relations entre le cerveau et le langage, où les énoncés dérivent de structures logiques profondes du psychisme (Roycourt, 2001).

Contrairement aux béhavioristes, les générativistes considèrent que le langage et la cognition sont propres à chaque espèce (Lenneberg, 1969). Les compétences langagières, ainsi que les processus et les mécanismes acquisitionnels sont tributaires d'une structure innée, qui serait donc le



domaine spécifique à l'espèce humaine et aux capacités cognitives de l'homme. Dans cette perspective, l'appareil cognitif de l'homme devient le récepteur et le transmetteur du langage.

Puisque le langage et la cognition sont indissociables, les générativistes voient le langage non comme une réponse à des stimulations externes, mais comme un processus de construction des connaissances intériorisées. De ce fait, le langage naît dans l'esprit des hommes et est doté d'un système interne, qui génère la pensée et la vision conceptuelle de l'homme :

« Language of thought » an internal generative system that constructs thoughts of arbitrary richness and complexity, exploiting conceptual resources that are already available » (Chomsky, 2007 : 23).

Le langage de la pensée ne s'acquiert pas ; il est inné. Les enfants acquièrent leurs grammaires mentales de manière spontanée en se basant sur le système de principes, des conditions et des règles communes à toutes les langues. Ce principe de la grammaire universelle (GU) défini par Chomsky (1968), est la notion centrale de l'approche générativiste :

« Universal grammar specifies the mechanism of language acquisition. It determines the range of grammatical hypothesis that children entertain during language learning and the procedure they use for evaluating input sentences » (Nowak *et al.*, 2001 : 114).

Au sein de la GU, il existerait donc des structures syntaxiques profondes à partir desquelles les discours se construisent. L'enfant dès la naissance est génétiquement programmé pour acquérir toute langue naturelle, puisqu'il connaît par défaut l'ensemble des principes applicables à toutes les langues. Seuls quelques paramètres peuvent varier dans les limites clairement définies d'une langue à l'autre. Ce sont donc ces paramètres qu'il doit discriminer du langage adulte et mettre à profit dans les interactions sociales. Il suffirait ainsi de peu de stimulations sociales pour que l'enfant active son appareil génétique dans l'acquisition du langage (Lenneberg, 1969).

Les générativistes ne renient pas le fait qu'il existe des différences extrinsèques dans toutes les langues naturelles. Néanmoins, les langues partagent toutes les mêmes paramètres de base et les mêmes principes au sein de l'organisation hiérarchique universelle, ce qui est tributaire à l'évolution du langage (Pollok, 2001).

Pour activer les processus acquisitionnels de la grammaire universelle, l'enfant est équipé d'un mécanisme mental appelé « Language Acquisition Device » (LAD). Ce mécanisme lui permet d'explorer les indices linguistiques de sa langue dans l'espace et le temps parmi toutes les grammaires possibles inscrites dans la grammaire universelle.

L'argument principal pour l'existence de la GU avancé par Chomsky (1968) serait la pauvreté de stimuli dans *l'input* parental. De ce fait, *l'input* parental, composé majoritairement d'indices langagiers positifs, active ce mécanisme pour l'analyse et la production des structures complexes

formant le discours. L'enfant extrait ainsi les régularités et les relations dans le langage de l'adulte, il les applique et ainsi construit son propre langage comme un système composé de principes directeurs. Par exemple, parmi l'expérience positive qui permet de déclencher les processus acquisitionnels, l'auteur cite les paramètres grammaticaux tel que l'ordre syntaxique dans langage adressé à l'enfant (LAA). Ces aspects déclenchent la spécialisation des paramètres grammaticaux innés chez l'enfant à la spécificité de sa langue maternelle.

L'argument pour la pauvreté de stimuli n'est pas considéré comme suffisant pour expliquer la nature innée des connaissances linguistiques même parmi les partisans de la linguistique générative (Brown, Della Pietra, de Souza, Lai et Mercer, 1992 ; Schütze, 1997 ; Van Zaanen, 2000 ; Clark, 2001 ; Yang, 2002, entre autres). Ainsi, l'acquisition du langage par l'enfant est vue comme un reflet des combinaisons statistiques des grammaires possibles souscrites dans la GU, mais seulement quelques-unes d'entre elles seront retenues par l'enfant à la fin de l'acquisition (Yang, 2002). De ce point de vue, l'acquisition du langage est basée sur la compétition entre grammaires. Suivant cette vision, l'accent est mis sur la fréquence d'usage du langage dans l'entourage social de l'enfant. Ainsi, en fonction de la probabilité de la distribution langagière, la ou les grammaire(s) de la langue en acquisition seront retenue(s) ou non par l'enfant.

Dans son étude de l'historique des recherches en acquisition du langage, Roux (2011) observe que le débat entre l'inné et l'acquis remonte à l'époque de la Grèce Antique et caractérise l'évolution de la pensée sur l'émergence de la parole au travers les siècles suivants. Voici quelques exemples. Pour Platon (~428-348) et Aristote (~384-322), par exemple, le langage est acquis, mais la pensée et le raisonnement, quant à eux, sont innés. Ces auteurs mettent ainsi l'accent sur l'acquisition du langage par l'imitation et l'importance de l'environnement linguistique propice à l'émergence de la parole. L'aspect inné, en revanche, est réservé aux enfants dieux, qui naissent avec la faculté de parler. À la période de la Renaissance, on retrouve cette conception d'accès à la parole déterminé par l'entourage social : « L'enfant est une page blanche, de la cire molle ; il ne possède rien d'inné et il est nécessaire de l'instruire immédiatement après sa naissance dans la mesure où c'est pendant les premières années de sa vie qu'il apprendra le plus de choses » (Roux, 2011 : 24). Ensuite, à l'âge classique, deux courants, le cartésianisme et le sensualisme, proposent des approches opposées de l'acquisition du langage. Le cartésianisme affirme que c'est la raison, l'inné qui permet à l'enfant d'acquérir la faculté du langage. Locke (1632-1704), en revanche, soutient que l'acquisition du langage est socialement déterminée : la primauté est ainsi accordée à l'expérience, la mémoire et la mise en signe linguistique chez l'enfant.

Outre le caractère inné du langage, à la base de la théorie de Chomsky se situe la différenciation entre les notions telles que la compétence et la performance. Dans ses ouvrages, il a proposé d'attribuer le caractère inné à la compétence. Ainsi, l'enfant naît avec une connaissance innée des mécanismes du langage. Il s'agit donc de la possibilité illimitée que possède chacun de construire

et de comprendre les phrases. L'enfant peut comprendre et générer un nombre infini de phrases, sans les avoir entendues ou produites auparavant (Florin, 1999 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Florin (1999 : 17) définit la compétence vue par Chomsky comme « essentiellement une abstraction et désigne la connaissance intuitive qu'a un sujet du système des règles de la langue ». La performance, à l'inverse, se rapporte à l'utilisation que fait le sujet de ce savoir linguistique, ce que chacun fait de sa langue dans les situations de communication.

Pour Chomsky (1965), l'intérêt de la GU réside en l'étude de de la compétence linguistique et non de la performance, puisque la linguistique, d'après lui, doit étudier la parole pour dégager le système de règles sous-jacentes. La performance est ainsi mis à l'écart au sein de cette approche. A ce propos, Florin (1999) conclut le suivant :

« L'analyse de la performance par Chomsky relève davantage de conditions idéales que des conditions réelles de production du discours ; le discours spontané auquel le jeune enfant est confronté par l'apprentissage de sa langue comporte de nombreuses irrégularités syntaxiques, des faux départs, hésitations, des phrases sans verbes ou inachevées, etc, ce qui n'empêche pas l'enfant d'en engager la signification » (Florin, 1999 : 18).

Quant au babillage, Chomsky (1965) constate aussi qu'il présente des formes universelles chez tous les enfants du même âge et même chez les enfants sourds. Cependant, d'après Boysson-Bardies (1996), les études interlangues montrent que le répertoire phonétique des enfants âgés de 10 mois reflète les particularités de la langue de leur environnement. En même temps, d'après elle, les nouveau-nés possèdent des réponses génétiquement programmées pour recevoir et partager les signaux de communication : « La capacité de communication des bébés repose sur des modes de transmission et de réception des informations dont on peut montrer l'extrême précocité, pour ne pas dire l'innéité » (Boysson-Bardies, 1996 : 88).

Pour conclure cette partie, la linguistique générative a introduit le retour au mentalisme en linguistique, ainsi qu'en psychologie, ce qui représente une véritable rupture avec le behaviorisme. Même si l'existence de la GU continue à faire débat, la conception chomskyenne a un impact considérable sur la psycholinguistique, ainsi que sur l'ensemble des sciences cognitives.

Les conceptions de la genèse de la pensée et du langage, opposées à la théorie de la GU mettent en avant le grand nombre de grammaires diverses et les différents moyens lexicaux et grammaticaux pour catégoriser la pensée (Slobin, 1985, 1986, etc.).

### **1.3. Le constructivisme de Piaget**

En 1975, lors d'une rencontre historique, se confrontèrent les conceptions de l'innéisme de Chomsky et de socioconstructivisme de Piaget, psychologue genevois. Des divergences profondes

séparent ces deux courants. Contrairement à Chomsky, Piaget (1923, 1948, etc.) considère qu'il n'existe pas de capacités cognitives et langagières innées. Elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent (Dortier, 2001). En ce sens, le constructivisme ne renonce pas à l'existence de prédispositions génétiques du bébé à l'acquisition du langage, mais il souligne le rôle central des facteurs environnementaux et cognitifs dans le développement langagier chez ce dernier (Bates et MacWhinney 1987, 1989 ; Karmiloff-Smith, 1992 ; Tomasello ,2000, 2003 ; Bassano, 2008, 2010 ; Van Geert, 2008, Hord, 2009, entre autres). De ce fait, les structures cérébrales et fonctions psychiques de l'enfant se stabiliseraient grâce à l'autorégulation, qui émerge de l'interaction entre le patrimoine génétique et l'expérience de l'enfant.

Le constructivisme est vu comme une théorie qui répond à la question de l'origine des connaissances où l'intelligence est enracinée dans un système d'actions réversibles (Chalon-Blanc, 2011). La réversibilité est considérée comme une action intériorisée conservée dans l'esprit de l'enfant lui permettant de distinguer un élément commun de données perceptives différentes et d'élaborer des déductions (Piaget, 1942).

Piaget (1923, 1976) voit le langage comme une construction des concepts réciproques et indissociables. Le langage donne à l'enfant la possibilité de construire des représentations conceptuelles qui, à leur tour, sont une des conditions cruciales à l'acquisition du langage.

Pour le constructivisme piagétien, les capacités cognitives et langagières de l'enfant résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation physique et cérébrale se coordonnent. Ainsi, le langage et la pensée passent par l'assimilation de concepts à travers l'expérience sociale de l'enfant, où chaque représentation acquise s'accommode avec de nouvelles informations. Cette accommodation transforme la pensée de l'enfant.

La pensée fonctionne grâce aux cadres mentaux, qui ne sont pas innés, mais se construisent graduellement de l'étape sensori-motrice au stade des opérations formelles qui suivent jusqu'à l'adolescence. Voyons à présent le détail de ces différentes étapes :

<p style="text-align: center;"><b>1. Stade sensorimoteur : de la naissance à environ 2 ans.</b></p> <p>Durant cette période, le contact qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend entièrement des <b>mouvements</b> qu'il fait et des <b>sensations</b> qu'il éprouve. Chaque nouvel <b>objet est brassé, lancé, mis dans la bouche</b> pour en comprendre progressivement les caractéristiques par essais et erreurs. C'est au milieu de ce stade, vers la fin de sa première année, que l'enfant saisit <b>la notion de permanence de l'objet</b>, c'est-à-dire le fait que les objets continuent d'exister quand ils sortent de son champ de vision.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2. Stade pré-opératoire : de 2 ans à 6 - 7 ans</b></p> <p>Durant cette période qui se caractérise entre autres par <b>l'avènement du langage</b>, l'enfant devient capable de penser en terme symbolique, de se représenter des choses à partir de mots ou de symboles. L'enfant saisit aussi des notions de quantité, d'espace ainsi que la distinction entre passé et futur. Mais il demeure beaucoup orienté vers le présent et les situations physiques concrètes, ayant de la difficulté à manipuler des concepts abstraits. Sa pensée est aussi très égocentrique en ce sens qu'il assume souvent que les autres voient les situations de son point de vue à lui.</p>
<p style="text-align: center;"><b>3. Stade des opérations concrètes : de 6/7 ans à 11-12 ans.</b></p> <p>Avec l'expérience du monde qui s'accumule en lui, l'enfant devient capable d'envisager des <b>événements</b> qui surviennent en <b>dehors de sa propre vie</b>. Il commence aussi à conceptualiser et à créer des <b>raisonnements logiques</b> qui nécessitent cependant encore un rapport direct au concret. Un certain degré d'abstraction permet aussi d'aborder des disciplines comme les mathématiques où il devient possible pour l'enfant de <b>résoudre des problèmes avec des nombres</b>, de coordonner des opérations dans le sens de la réversibilité, mais toujours au sujet de phénomènes observables. Résoudre des problèmes à plusieurs variables en le décortiquant de façon systématique demeure exceptionnel à ce stade.</p>
<p style="text-align: center;"><b>4. Stade des opérations formelles : de 11/12 ans à 15 ans.</b></p> <p>Les nouvelles capacités de ce stade, comme celle de faire des raisonnements <b>hypothético-déductifs</b> et d'établir des <b>relations abstraites</b>, sont généralement maîtrisées autour de l'âge de 15 ans. À la fin de ce stade, l'adolescent peut donc, comme l'adulte, utiliser une logique formelle et abstraite. Il peut aussi se mettre à réfléchir sur des probabilités et sur des questions morales comme la justice.</p>

Tableau 1. Quatre stades de développement de la pensée chez l'enfant (source : Piaget, 1923).

D'après Duchesne (2010), le constructivisme s'intéresse aux processus menant à l'acquisition de nouvelles connaissances plutôt qu'aux résultats obtenus. De ce fait, tout organisme vivant s'adapte à son existence via l'absorption de sa propre expérience manipulable et mesurable (Pépin, 1994).

Pour Piaget (1923), le langage est l'expression d'une aptitude générale qui est la fonction symbolique et qui s'exprime à travers les images mentales, le jeu, le dessin, l'imitation différée et le langage. Ainsi, la coordination entre l'expérience sociale et la maturation cognitive permet à l'enfant d'intérioriser ses pensées et de créer ses premières combinaisons mentales. De cette manière, l'enfant accède à la construction des préconcepts : il ne parvient encore ni à la généralisation ni à l'individualisation des concepts et des notions qu'il emploie. C'est grâce à des préconcepts que l'assimilation des objets entre eux s'effectue. Au sein de ces objets, les mots et les signes collectifs ne

sont pas encore associés de manière appropriée au contenu des notions. Malgré le fait que l'image a déjà acquis le rôle de signifiant, elle n'évoque pour l'enfant que la représentation partielle de la chose signifiée (Piaget, 1923).

Les préconcepts présentent un certain degré de détachement par rapport à l'activité immédiate et tendent vers la constatation des faits. Le langage cesse d'accompagner simplement l'acte en cours pour reconstituer l'action passée et en fournir ainsi un début de représentation. Le mot commence alors à fonctionner comme un signe, c'est-à-dire non plus comme une simple partie de l'acte, mais comme l'évocation de celui-ci. Dans la construction des préconcepts, le jeu acquiert la valeur symbolique où le symbole ludique conduit l'enfant à la construction représentative et les notions antérieures se réduisent à l'imagination créatrice (Piaget, 1923).

L'enfant commence à coordonner des schèmes sensori-moteurs, ce qui accélère l'intériorisation des actions. Il accède à des schèmes ludiques symboliques, ainsi qu'au langage où le mot lui permet d'évoquer verbalement les schèmes que jusqu'au là il n'a su exprimer que par l'action physique (Piaget, 1923).

Dans la perspective piagétienne, le processus de la socialisation de la pensée et du langage de l'enfant est considéré au travers des notions de l'accommodation et de l'assimilation. Le langage et la pensée se construisent et se socialisent tout au long de l'enfance, où les notions et les comportements déjà acquis lui préparent le terrain pour l'assimilation de nouveaux concepts.

L'accommodation et l'assimilation des processus socio-cognitifs et langagiers de l'enfant peuvent être représentées de manière suivante :

Âge	Processus cognitifs et sociaux	Type de productions langagières
1;6 / 2 – 4 / 4;6 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passage de l'étape sensori-moteur à la représentation conceptuelle ;</li> <li>• Premières représentations conceptuelles et combinaisons mentales ;</li> <li>• Prise de distance spatio-temporelle de la pensée ;</li> <li>• Association de l'interlocuteur à l'action et à la pensée propre ;</li> <li>• Orientation d'esprit sur soi-même ;</li> <li>• Début de la collaboration dans la pensée abstraite.</li> </ul>	Phrases à un ou deux mots ; mots-phrases ; la répétition ; le monologue ; début des phrases complexes juxtaposées ; début du monologue collectif ; début des questions dy type « pourquoi » (précausalité).
5 – 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration dans l'action ou dans la pensée non abstraite ;</li> <li>• Début de l'intériorisation et de la collaboration dans la pensée abstraite.</li> </ul>	Le monologue ; dispute (choc d'actions) ; discussion primitive (choc d'affirmations non motivées) ; début de l'information adaptée, des questions et des réponses sociales.
Dès 7 / 8 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportement langagier et social rapproché de celui de l'adulte ;</li> <li>• Différentiation des locuteurs ;</li> <li>• Discours intentionnel ;</li> <li>• Echange collaboratif de pensée et d'informations.</li> </ul>	Choc d'affirmations motivées ; usage de l'explication causale ; justification logique, marqueurs et déictiques.

Tableau 2. Les processus de l'accommodation et de l'assimilation (source : Piaget, 1923).

Notre recherche débute avec les observations du développement bilingue de la petite fille Camille entre l'âge de 2 à 4 ans, ce qui coïncide avec la première étape du développement du langage égocentrique de l'enfant. Cette période est marquée également par le passage de l'étape sensori-motrice à l'étape de représentation conceptuelle, ainsi que l'apparition du début du langage.

L'enfant égocentrique aperçoit autrui dans une « symbiose, inconsciente d'elle-même, entre sa personne et celles de l'entourage » (Piaget, 1923 : 71). Le processus de socialisation consiste en une prise de conscience par l'enfant de soi comme sujet et en détachement de sa personne du monde physique.

La présence de l'égoïsme étaye l'hypothèse de Piaget (1923) qui stipule que l'enfant ne se différencie pas suffisamment du monde extérieur, mais projette dans ce monde le contenu de sa subjectivité. De ce fait, l'enfant associe sa pensée et son action avec celles de son interlocuteur, il construit une collaboration graduelle dans une action commune avec ce dernier.

L'égoïsme langagier est observable à partir des types de discours produits par l'enfant. Ainsi, le monologue est marqué par l'absence de fonction sociale des mots, où la parole sert à accompagner, renforcer ou remplacer l'action : « une fonction primitive et enfantine du langage, qui tend à disparaître progressivement avec l'âge » (Piaget, 1923 : 23-24). Entre camarades, le langage de

l'enfant est constitué de monologue collectif : il ne cherche pas à agir sur ses interlocuteurs même lorsqu'il semble s'adresser à eux. Le monologue collectif constitue le point de départ de la vraie conversation enfantine, puisqu'il implique des propos successifs entre enfants. L'attitude sociale n'est présente que dans la forme, puisque l'enfant n'attend pas la réponse. Il s'agit donc d'un stade préparatoire à la conversation, qui regroupe les enfants entre 3 et 4-5 ans.

Dans la théorie piagétienne, le langage et la pensée socialisée sont définis en termes d'usage des connecteurs logiques et des liaisons causales. Pour l'auteur, l'usage de ces marqueurs témoigne de l'apparition d'un stade logique, au cours duquel se généralise le phénomène de la réflexion. La causalité est observée assez tôt chez l'enfant sous forme de questions « pourquoi ? », ce qui sert d'indice du début de développement de la pensée socialisée, même à l'étape de la pensée égocentrique (Piaget, 1923).

La conversation socialisée apparaît avec l'introduction de l'information adaptée. L'enfant a déjà acquis la notion de l'action intentionnelle soit d'informer l'interlocuteur de quelque chose et influencer sur sa conduite, soit de créer un échange véritable, une discussion ou même une action collaborative dans la poursuite d'une intention commune (Piaget, 1923). Dans ce type d'échanges, l'enfant prend en compte les caractéristiques personnelles de l'interlocuteur et se base sur celles-ci pour construire l'échange collaboratif.

La construction du langage socialisé a des origines sociales externes telles que l'échange avec ses camarades et ses parents (Piaget, 1923). L'autorité de l'adulte dans cette socialisation première joue un rôle primordial. Si l'adulte intervient régulièrement dans l'activité de l'enfant, il l'incitera à participer à l'échange collaboratif et ainsi le langage égocentrique sera remplacé progressivement par un langage socialisé. À l'égard de ses camarades, l'enfant se socialise grâce à l'échange véritable sans que l'autorité de l'adulte n'influence sa pensée. Ce sont les attitudes acquises grâce à la camaraderie qui vont emporter sur les attitudes de soumission vis-à-vis des parents et qui constitueront par la suite « l'instrument essentiel dont l'individu se servira toujours davantage, et sa vie durant » (Piaget, 1923 : 61).

Le concept de stades de développement fixes à travers lesquels tous les enfants progressent a été l'objet de plusieurs critiques. Ainsi, pour le psychologue soviétique Lev Vygotski (1896-1934), le développement d'un enfant est trop complexe pour être défini par des stades. Il a accordé une importance plus grande aux influences sociales et interactionnelles sur le développement cognitif de ce dernier. Voyons à présent l'approche socio-constructiviste de Vygotski.



## 1.4. Le socio-constructivisme de Vygotski

Dans la précédente partie, nous avons vu que la théorie développementale de Piaget repose sur l'idée qu'en agissant sur son environnement, l'enfant construit ses premiers raisonnements. Ses structures cognitives passent de l'égoцентриque inconscient et autistique au langage socialisé à l'âge scolaire.

Parallèlement à Piaget, Vygotski (1934), le scientifique soviétique, s'intéresse aussi au développement de l'enfant et a développé la théorie du psychisme qui soutient que celui-ci n'est pas seulement influencé par les racines biologiques et héréditaires, mais surtout par son insertion au sein d'une société et d'une culture. En étudiant les idées de Piaget, Vygotski (1934) a mis en évidence plusieurs insuffisances du constructivisme au niveau notamment du rôle joué par les variables sociales et du rôle de l'adulte qui le guide dans l'appropriation des outils de la pensée.

La conception du langage et de la pensée de Vygotski (1934) sont des éléments essentiels sur lesquels s'appuie notre thèse. Dans cette perspective, nous allons nous arrêter en détail sur les idées de Vygotski (1934) concernant les fondations sociales du langage et de la pensée, le développement de la pensée conceptuelle à l'âge préscolaire et à l'âge scolaire dans la perspective sociale et culturelle. Nous souhaitons rappeler que le sujet de notre thèse est une fillette français-russe, dont la fourchette d'âge touche le passage de l'âge préscolaire (de 2 à 3 ans) à l'âge scolaire (de 3 à 4 ans, la première année de l'école maternelle).

### 1.4.1. Les racines sociales du langage et de la pensée de l'enfant

En s'appuyant sur la thèse principale que le langage de l'adulte aussi bien que celui de l'enfant remplit la fonction principale de *communication, de liaisons sociales*, Vygotski (1934) a soumis à une analyse expérimentale la question de l'évolution de la fonction du langage égoцентриque de l'enfant. Pour l'observer, Vygotski et ses collaborateurs (1934) ont organisé les activités de l'enfant suivant la méthode de Piaget avec pour seule différence qu'ils ont introduit toute une série de difficultés. Ils sont arrivés à la conclusion que chez l'enfant d'âge préscolaire, le langage égoцентриque apparaît en réponse aux difficultés rencontrées dans une situation donnée. L'enfant d'âge scolaire a un comportement différent : il réfléchit pour trouver la solution. Lorsque les expérimentateurs lui demandent à quoi il pensait, il donnait toujours des réponses similaires à la pensée à haute voix de l'enfant d'âge préscolaire. Ces résultats ont mené Vygotski (1934) à reconsidérer le devenir du langage égoцентриque qui est, d'après Piaget (1923), un phénomène passager et est remplacé à long terme par le langage socialisé. Pour Vygotski (1934), le langage égoцентриque « ne rappelle en rien ces processus involutifs, régressifs, tels que la cicatrice de la plaie du nombril et la chute du cordon ombilical ou l'oblitération du trou de Botal et de la veine ombilicale chez le nouveau-né » (Vygotski,

1934 : 447). Tout au contraire, le langage égocentrique est un processus constructif et créateur, puisqu'il ne disparaît pas à l'âge de l'école, mais « son destin est de se transformer en langage intérieur » (Vygotski, 1934 : 448).

Le langage égocentrique et la réflexion intérieure remplissent les mêmes fonctions : « outre la fonction purement expressive et une fonction de décharge, outre le fait qu'il accompagne simplement l'activité de l'enfant, le langage égocentrique devient un instrument de la pensée, il commence à remplir la fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème qui surgit » (Vygotski, 1934 : 97). Ce langage acquiert ainsi une fonction de planification et de direction de l'activité future, il reproduit et reflète les éléments de structure les plus importants de l'opération intellectuelle pratique, parce qu'elle commence elle-même à éclairer et diriger l'action de l'enfant, la soumettant à une intention et à un plan, la haussant au niveau d'une activité appropriée à un but (Vygotski, 1934).

Le rôle du langage égocentrique, d'après Vygotski (1934 : 447), est d'aider l'enfant de « s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir ». La transformation du langage égocentrique en langage intérieur est, d'après Vygotski (1934 : 451), l'indice de « la capacité grandissante de l'enfant à penser les mots, à se les représenter, au lieu de les prononcer, à manier l'image du mot et non plus le mot lui-même ».

De même que le langage égocentrique, Vygotski (1934) propose une autre vision de l'évolution de la pensée enfantine. Contrairement à Piaget (1923), pour qui l'enfant d'âge préscolaire est guidé par la pensée autistique qui est la forme primaire et universelle de la pensée, l'auteur part du principe que l'enfant naît en tant qu'*être social* et *la pensée socialisée est la forme primaire de l'activité intellectuelle* de ce dernier (Vygotski, 1934). Dès le plus jeune âge, la pensée de l'enfant est active, pratique et dirigée vers la réalité. La pensée est une forme fondamentale d'adaptation aux conditions environnantes nouvelles qui surgissent tout au long du développement de l'enfant (*idem*). Parmi ces conditions, l'expérience socioculturelle de l'enfant lui permet d'assimiler le langage qui lui vient des adultes qui l'entourent. Ce langage détermine donc les voies de développement de la cognition, des généralisations et de l'intellect enfantin (*idem*).

D'après Vygotski (1934), la pensée autistique et abstraite se développe sur les prémices de *l'input* langagier et de la pratique langagière dans le contexte social. Elle ne peut apparaître qu'au stade où l'enfant accède pleinement aux représentations abstraites, c'est-à-dire, au moment où il peut former les premiers concepts, ce qui lui offre « un terrain propice à l'exercice de la faculté de penser » (Vygotski, 1934 : 86). À ce propos, il considère que l'enfant n'accède aux concepts qu'à l'âge de préadolescence, c'est-à-dire, vers 12 ans. Avant cet âge, l'enfant, selon lui, utilise les notions et les concepts comme « une représentation de connaissance, de définitions assimilées toutes prêtes » (*idem* : 193).

Chez les jeunes enfants, ces représentations cognitives sont fonctionnellement des équivalents des concepts puisque ces premiers « préconcepts » remplissent les mêmes fonctions

sociales dans la communication, à savoir la compréhension mutuelle entre l'enfant et l'adulte dans les processus de communication verbale (Vygotski, 1934).

Dans la mesure où la racine initiale du langage se réduit à la tendance intentionnelle et communicative, le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel (autistique et inconscient) au socialisé (langage socialisé), mais du social à l'individuel (Vygotski, 1934). Cette conception peut être présentée sous la formule suivante :

*Le langage extérieur – l'adaptation sociale et langage intérieur – l'adaptation individuelle.*

D'après Vygotski (1934), la maîtrise fonctionnelle du signe par l'enfant passe par les quatre étapes suivantes :

- *Stade primitif, naturel* : c'est le langage préintellectuel et la pensée préverbale.
- *Stade de la psychologie naïve* : l'enfant acquiert une expérience psychique naïve et fondamentale par rapport aux propriétés des opérations psychiques auxquelles il se trouve confronté. Ce stade se détache très nettement dans l'ensemble du développement de l'enfant et se manifeste par une maîtrise des structures et des formes grammaticales qui précèdent les maîtrises des structures et opérations logiques correspondant à ces formes. L'enfant maîtrise la proposition subordonnée, les formes linguistiques comme « parce que », « si », bien avant de maîtriser les relations causales, temporelles, conditionnelles, les oppositions, etc. L'enfant maîtrise la syntaxe de la langue avant de maîtriser la syntaxe de la pensée.
- *Stade du signe extérieur* : l'opération extérieure à l'aide de laquelle l'enfant résout tout problème psychique intérieur. Par exemple, l'enfant compte sur ses doigts. Selon Piaget (1923), ceci correspond au langage égocentrique.
- *Stade de la « croissance en dedans »* : il est caractérisé par le fait que l'opération extérieure s'intériorise, devient une opération interne et de ce fait subit de profondes modifications. C'est le calcul de tête ou l'arithmétique muette dans le développement de l'enfant, appelé la « mémoire logique », qui utilise les corrélations internes en qualité de signes intériorisés. Ceci correspond au langage intérieur. Le passage d'une forme extérieure en intérieure s'effectue constamment. Il n'y a pas de frontières marquées entre l'intérieur et l'extérieur, l'un passe facilement dans l'autre et se développe sous l'influence de l'autre.

Les racines préintellectuelles du langage enfantin, d'un côté, sont une forme émotionnelle de comportement, et de l'autre, ont une forme sociale. Dans la première année de la vie, au stade préintellectuel de l'évolution de son langage, il y a un riche développement de la fonction sociale. Un contact social relativement complexe et riche de l'enfant entraîne un développement extrêmement précoce des moyens de relation. Parmi ses relations sociales, Vygotski (1934) cite notamment les réactions présociales (par exemple, les réactions à la voix humaine) qui se produisent dès la troisième semaine de vie.

Les deux fonctions du langage (émotionnelle et sociale) sont présentes dès la première année de vie de l'enfant. Le premier stade primitif naturel est caractérisé par Vygotski (1934) comme affective-volatile, qui se remplace par la phase intellectuelle du développement du langage. Ainsi, à un âge précoce (vers 2 ans), les signes de développement de la pensée et du langage, jusque-là séparés, se rejoignent, coïncident et donnent naissance à une forme toute nouvelle de comportement de l'homme : chez l'enfant s'éveillent une première conscience de la signification du langage et la volonté de s'en emparer (Vygotski, 1934). Ce tournant à partir duquel le langage devient intellectuel et la pensée verbale, est défini par deux critères : 1) l'enfant commence à étendre activement son vocabulaire (l'enfant demande à nommer les choses) ; 2) sur la base de cette extension active du vocabulaire de l'enfant, la réserve de mots s'accroît avec une extrême rapidité et par bond. Jusqu'à cette étape l'enfant ne connaît que les mots que son entourage lui donne et rien de plus.

Ainsi, à partir du moment où l'enfant commence à s'approprier le langage et à étendre activement son vocabulaire, il crée ses premières représentations cognitives, qui sont fonctionnellement des équivalents des concepts de l'adulte. Dans ce qui suit, nous allons présenter le cours du développement des préconcepts enfantin à l'âge précoce, ce qui concerne directement la tranche d'âge de Camille, notre sujet de recherche.

### **1.4.2. Le développement de la pensée conceptuelle**

Le contexte social riche et complexe dans lequel l'enfant découvre la fonction principale du langage, qui est de communiquer, de partager, de créer des liens sociaux et d'interagir avec autrui, génère le développement précoce des moyens de communication dès les premiers mois de sa vie. Par exemple, très tôt, l'enfant découvre que l'ensemble des moyens verbaux et non verbaux (le regard, le rire, le sourire, les gestes, etc.) sert de moyens importants pour établir le contact social (Vygotski, 1934).

D'ailleurs, pour Vygotski, que le langage de l'enfant soit plus égocentrique ou plus social dépend non seulement de son âge, mais aussi et surtout des conditions ambiantes dans lesquelles il se trouve. Les facteurs sociaux tels que les conditions de vie de famille et d'éducation permettent à l'enfant de se heurter à la réalité au cours de ses interactions sociales et de façonner profondément son intelligence.

Pour Vygotski, le développement socioculturel de l'enfant active les différents modes de fonctionnement de la pensée de ce dernier, du rapport de la pensée et du langage, ainsi que la prise de conscience de l'enfant. Ceci est notamment valable pour la compréhension enfantine des significations et acquisitions des concepts, qui se modifient au cours du développement de l'enfant. À chaque stade du développement correspondent non seulement une structure particulière de la

signification du mot, mais aussi un rapport particulier entre pensée et langage. Ce processus exige le développement de toute une série de fonctions psychiques telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction, qui subissent une transformation constante en fonction de leur pratique sociale. Les voies selon lesquelles s'étendent et se transfèrent les significations de mots lui sont données par l'entourage lors de l'interaction. Mais l'enfant ne peut pas assimiler d'emblée le mode de pensée adulte, alors il obtient un produit ressemblant, qui résulte d'opérations intellectuelles totalement différentes selon un mode particulier de pensée. Le résultat est quelque chose qui, en apparence, coïncide avec les significations de mots des adultes, mais qui, au-dedans, en diffère profondément.

D'ailleurs, le développement de la pensée conceptuelle est vu par Vygotski comme un processus émergent d'un besoin déterminé et communicationnel : « c'est seulement dans les processus d'activités appropriées à une fin, douée de sens, orientée vers un but déterminé à atteindre ou la solution d'un problème donné » (Vygotski, 1934 : 200).

Guidé par le but communicationnel déterminé, le jeune enfant d'âge préscolaire constitue la base psychologique du processus qui permettra plus tard, à l'adolescence, la formation des concepts. Pour Vygotski, il n'apparaît rien de fondamentalement nouveau dans l'intelligence de l'adolescent qui n'existe déjà chez le jeune enfant. Le développement cognitif est ainsi vu par l'auteur comme un développement régulier, continu de ces mêmes fonctions qui ont pris forme et qui mûrissent à l'adolescence. Ce qui est nouveau et différent chez l'adolescent, c'est la prise de conscience, l'utilisation fonctionnelle du signe ou du mot, qui lui permet, contrairement au jeune enfant, de « soumettre à son pouvoir ses propres opérations psychiques, de maîtriser le cours de ses propres processus psychiques et d'orienter leur activité vers la résolution du problème auquel il est confronté » (Vygotski, 1934 : 207).

Ainsi, la cause psychologique immédiate de la « révolution intellectuelle » qui s'opère, d'après l'auteur, à la frontière de l'enfance, à l'adolescence est la formation des concepts. Le langage intervient fonctionnellement comme un moyen utilisé de manière rationnelle. La prise de conscience modifie à chaque nouvelle étape toute sa structure interne et la liaison des parties tout en reposant sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduisent à leur maîtrise. Dans ce processus, c'est avant tout l'apprentissage scolaire qui joue le rôle décisif grâce à l'enseignement des concepts scientifiques, qui ouvre la porte à la prise de conscience.

Le concept pour Vygotski est un véritable et complexe acte de la pensée, qui ne peut apparaître dans la conscience qu'à la condition absolue que la pensée de l'enfant ait elle-même atteint dans son développement interne un degré supérieur.

Mais, ce n'est pas que les processus de maturation intellectuelle qui sont à la base de ce saut dans le développement de la pensée conceptuelle. Le milieu social joue un rôle primordial dans cette voie. Ainsi, les tâches que le milieu social propose à l'adolescent en développement et qui sont liées à

son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale sont vues par Vygotski comme un véritable élément fonctionnel, qui « indique une nouvelle fois la détermination réciproque, la liaison organique et l'unité interne du contenu et de la forme dans le développement de la pensée » (Vygotski, 1934 : 208). D'après l'auteur, là où le milieu social ne suscite pas les tâches voulues, ni ne présente d'exigences nouvelles, n'encourage pas le développement intellectuel. La pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard.

Dans cette théorie socioconstructiviste, la *collaboration sociale entre l'adulte et l'enfant* joue un rôle primordial dans sa réussite intellectuelle. La dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle est caractérisée par le fait qu'en collaboration avec l'adulte, l'enfant peut toujours faire plus, résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. La possibilité qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un caractérise sa *zone proximale de développement (ZPD)*, qui varie en fonction des enfants. Par la *zone proximale de développement*, Vygotski sous-entend la dynamique du développement des capacités cognitives et intellectuelles de l'enfant en rapport avec la réussite de l'apprentissage au moment présent. L'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles. La ZPD correspond à la « marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration » (1934 : 353). L'apprentissage scolaire joue un rôle primordial dans l'élargissement de cette zone, puisqu'à l'école l'enfant apprend ce qu'il ne sait pas, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire, c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles. La zone définit le domaine des passages accessibles à l'enfant. Ce qui est dans la ZPD à un stade d'âge donné se réalise et se transformera au stade suivant. Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.

La collaboration spécifique entre l'enfant et l'adulte, qui est l'élément central dans le processus éducatif avec la transmission des connaissances dans un système déterminé, explique la maturation précoce des concepts scientifiques et le fait que leur niveau de développement représente une zone de possibilité immédiate pour les concepts quotidiens.

Pour résumer, on peut affirmer que pour Vygotski il existerait deux voies du développement de la pensée et du langage de l'enfant. Premièrement, l'enfant suit les voies naturelles de la croissance et de maturation, et deuxièmement, il suit la voie socioculturelle, qui consiste à assimiler les techniques du comportement culturel grâce à la pratique langagière et à l'usage du signe linguistique (Vygotski, 1934). La pratique langagière permet aux enfants d'assimiler les moyens psychiques créés par les hommes tels que la langue, l'écriture, le système numérique, etc. L'apport socioculturel dans le développement psychologique de l'enfant ne crée rien de nouveau de ce qui existe déjà potentiellement dans le développement naturel du comportement de l'enfant. Cet apport peut

seulement modifier et guider le comportement naturel de l'homme et celui de l'enfant en fonction de la nécessité sociocommunicative et culturelle (Vygotski, 1934). Ces conceptions socio-constructivistes ont donné lieu à l'apparition de nouvelles approches en acquisition du langage, basées sur l'importance de l'entourage social et des pratiques langagières entre l'enfant et l'adulte.

## 1.5. L'approche pragmatique et interactionnelle

La mise en lumière par Vygotski (1934) de la fonction de liaisons sociales du langage ainsi que de la nature sociale de tout comportement infantin a ouvert une nouvelle voie à une série d'études en acquisition du langage avec la prise en compte des pratiques langagières entre l'adulte et ce dernier (Ervin-Tripp, 1973, 1981, 1994, 2014 ; Bassano, 1998, 2005, 2008, 2010 ; Tomasello, 1992, 2000, 2006 ; Ninio et Snow, 1996 ; Bernicot, Trognon, Guidetti et Musiol, 2002 ; Bernicot, 2000, 2004 ; Bernicot et Clark, 2009, 2010, entre autres).

Au sein de l'approche pragmatique, l'acquisition du langage prend la forme d'apprentissage culturel où les capacités sociocognitives enfantines lui permettent de comprendre les intentions communicatives de l'adulte et de participer à l'échange collaboratif avec ce dernier (Tomasello, 2000). Cette approche est fondée sur l'hypothèse principale que l'enfant acquiert les structures langagières à travers les pratiques langagières où l'accent est mis sur le rôle de *l'input* parental :

« Creative linguistic competence emerges from learners' piecemeal acquisition of the many thousands of constructions experienced in communication, and from their frequency-biased abstraction of the regularities in this history of usage » (Ellis, 2009 : 156).

La genèse de l'hypothèse que les *items* langagiers se précisent dans le contexte langagier est largement tributaire au courant pragmatique. La pragmatique se basait sur l'usage communicationnel du langage (Armengaud, 1985), en reconnaissant l'importance du cadre contextuel et extralinguistique, ainsi que l'implication des partenaires dans l'interaction, tout en admettant que *l'acte de langage* est la mise en action réelle de la parole. Il s'agit d'unité de base à partir de laquelle se créent les échanges langagiers (Austin, 1962 [1955] ; Searl, 1972, 1985 ; Searl et Vanderveken, 19885 ; Vanderveken, 1988, etc.).

Ainsi, pour Austin (1962) c'est seulement dans le contexte que les phrases peuvent représenter l'état des choses et acquièrent une valeur référentielle. Le sens des phrases et des mots devient explicite à partir du contexte où ils sont destinés à entrer et dans lequel ils sont prononcés au cours de l'échange langagier. De même, Austin souligne la valeur performative des énoncés et l'intentionnalité de l'action communicative du sujet parlant : une énonciation performative effectuée une action ou fait partie de cette action ; tout acte communicationnel, qui fait appel à des sentiments

ou émotions, implique la participation active des locuteurs (*idem*).

Quant au domaine de l'acquisition du langage, la pragmatique apporte un changement radical dans les approches de recherche. L'acquisition par l'enfant des aspects morphologiques, syntaxiques et lexicaux n'est plus abordée en tant que domaines indépendants, mais en rapport avec le contexte de son utilisation, *l'input* parental et les principes pragmatiques d'organisation de l'interaction (Ervin-Tripp, 1995). Dès lors, les recherches s'appuient sur le fait que lorsque l'enfant acquiert les aspects formels de la langue, il doit les aborder dans des interactions sociales, dont le contexte leur fournit des indices fiables d'usage des formes lexicales et grammaticales (Ninio et Snow, 1996 ; Bates et MacWhinney, 1987 ; MacWhinney, 2002, 2005, etc.). Cette hypothèse reprend l'avancée faite par Bruner (1983), pour qui les aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques sont appris par l'enfant de manière inséparable, puisqu'ils doivent prendre en compte non seulement la structure de l'énoncé, mais aussi la nature des conditions qui prévalent au moment précis où l'énoncé est produit, c'est-à-dire dans le contexte pragmatique (Bruner, 1983).

L'étude des aspects pragmatique et discursif s'intègre dans l'approche de la pragmatique développementale définie par Ninio et Snow (1996) en termes d'acquisition des compétences socio-pragmatiques pour l'usage social et la participation dans la vie sociale avec autrui. La pragmatique est l'étude des acquisitions de connaissance nécessaire pour l'usage approprié, efficace et socialement correct du langage dans des situations interpersonnelles. L'apprentissage des règles pragmatiques et sociales permet à l'enfant d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné et en fonction de l'interlocuteur qui est en face de lui. Dans ce sens, l'usage approprié des marqueurs pragmatiques permet d'exprimer les intentions propres à l'enfant et de comprendre celles d'autrui sans enfreindre le principe de coopération sur lequel se base toute l'organisation conversationnelle. D'après Ninio et Snow (1996), les recherches dans le domaine de l'acquisition du langage étudient les compétences pragmatiques suivantes chez l'enfant :

- Acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques (émergence du langage, étude des vocalisations, des gestes, développement du répertoire des actes de langage).
- Développement des capacités conversationnelles à coproduire un dialogue (connaître et utiliser efficacement les règles des tours de parole, pouvoir gérer les interruptions, les retours en arrière).
- Développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours ; maîtrise progressive du système des temps du verbe, des anaphores (reprise / référence à des événements antérieurs), acquisition de divers marqueurs discursifs.
- Développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale :



étude des fonctions du langage et des actes de langage.

- Acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.
- Acquisition des termes déictiques (maîtrise progressive du système des pronoms, acquisition des termes désignant le lieu et le temps).
- Facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, *l'input* parental ou les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant (Ninio et Snow, 1996).

L'étude du développement de ces aspects dans le contexte pragmatique, familial et de l'environnement langagier est motivée par le fait que les diverses capacités communicatives et cognitives telles que l'envie de communiquer, de partager l'attention avec l'adulte, les capacités de catégoriser, de segmenter et de produire les sons de la parole se mettent en place chez un enfant dès le plus jeune âge. Vers 8-10 mois, un ensemble de conditions préalables et nécessaires à l'émergence du système linguistique proprement dit se met en place (Bassano, 2007). À partir de cet âge, l'enfant devient progressivement l'adulte cognitivement et socialement compétent à travers les usages langagiers dans différents contextes sociaux et dans diverses communautés culturelles (Ochs et Schieffelin, 1986).

Dans notre recherche nous adhérons à l'approche de la pragmatique développementale, qui intègre les aspects pluridisciplinaires tels que pragmatiques, interactionnels et sociolinguistiques, ce qui peut donner une vision globale et concrète des processus acquisitionnels de l'enfant.

En ce qui concerne le rapprochement entre la pragmatique et le courant interactionniste, l'étude des interactions entre l'adulte et l'enfant permet de voir la production et la compréhension des aspects pragmatiques tels que les intentions communicatives, les actes de langage et les divers marqueurs discursifs entre autres, ce qui, à son tour, permet d'évaluer leur place dans l'interaction, ainsi que l'organisation et la dynamique de l'interaction même (Bernicot, 2009).

Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1995 : 9), « la linguistique interactionniste apparaît en France comme le point d'aboutissement d'une évolution de la discipline qui résume l'intérêt porté à des unités discursives de plus en plus larges et l'intégration progressive des théories pragmatiques au champ de la linguistique. L'acte de langage, étant la notion de base du discours, est au coeur de toutes les théories conversationnelles (linguistique de l'énonciation et théorie des actes de langage) ». L'analyse du discours fournit une modélisation de l'interaction conversationnelle, dont les principaux modèles ont été élaborés à partir des conversations authentiques, où la notion de l'acte de langage est centrale (Brassac, 1992). Quant à l'analyse conversationnelle, Brassac (1992) souligne qu'elle est le versant linguistique de l'ethnométhodologie et est donc de tradition

sociologique.

L'interaction conversationnelle dérive des formes de vie sociale et culturelle, au centre de laquelle s'instaurent les relations cognitives communes et les savoirs communs partagés, ce qui organise l'activité comportementale sociale et verbale de chaque individu (Goffman, 1962). Ainsi, les interactions entre l'enfant et l'adulte sont le phénomène culturel intégré dans un système d'idées, de connaissances, de l'ordre social de la communauté dans laquelle l'enfant se socialise (Ochs et Schieffelin, 1986).

L'acquisition du langage et la socialisation sont les processus interinfluçables : l'acquisition du langage est influencée par le processus de socialisation de l'enfant c'est-à-dire, par son évolution en tant que membre compétent de la société. Et d'autre part, la socialisation de l'enfant est influencée par l'acquisition du langage puisqu'elle se réalise dans le processus de l'acquisition langagière, grâce à l'acquisition des connaissances des fonctions, de la distribution sociale et les interprétations des situations sociales (Ochs et Schieffelin, 1986).

L'interaction peut être définie comme « le lieu d'une activité de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites, qui peuvent aboutir ou échouer » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 29). Tout au long du déroulement d'un échange communicatif, les participants d'un échange exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles, puisque tout processus communicatif implique une détermination réciproque des comportements des interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

La structure de l'interaction reflète les valeurs culturelles et l'organisation sociale. D'après Ochs et Schieffelin (1994), dans les familles occidentales de classe moyenne, le processus de socialisation première passe par les interactions dyadiques et la capacité de l'enfant est mesurée par sa participation à ce type d'interaction. L'interaction dyadique implique l'attention partagée entre la mère et son enfant, puisque ce dernier est considéré dès la naissance comme un être social et interactif, qui participe activement dans l'organisation de l'interaction (Ochs et Schieffelin, 1994). Les mères ont tendance à attribuer aux premiers gestes, expressions faciales, premières vocalisations une valeur communicative. Dans le but de construire un échange collaboratif avec son enfant, les mères adaptent leur langage de façon à faciliter la compréhension de l'enfant ; elles utilisent des stratégies telles que la verbalisation de l'intention de l'enfant, les reformulations, les clarifications et la périphrase. Pour Ochs et Schieffelin (1994), ces stratégies reflètent la tendance générale des sociétés occidentales à créer une ambiance coopérative et de compréhension mutuelle.

D'après Grice (1979), une contribution verbale est coopérative si elle respecte les quatre maximes de conversation suivantes :

- **Quantité** : « donnez autant d'information qu'il est requis, et ne donnez pas plus d'information qu'il n'est requis ».

- **Qualité** : « que votre contribution soit véridique, n'affirmez pas ce que vous croyez être faux et n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuve ».
- **Relation** : « soyez pertinent ».
- **Manière** : « soyez clair, évitez les obscurités, évitez d'être ambigu, soyez bref et soyez ordonné ».

Le modèle théorique de Grice (1979) offre une contribution importante à l'explication de la compréhension entre l'adulte et l'enfant lors de l'interaction pour définir les caractéristiques du fonctionnement de la communication naturelle (Bernicot, 2010). Le critère de la collaboration permet, entre autres, d'évaluer la production enfantine des actes de langage, ainsi que d'autres indices pragmatiques comme le nombre d'énoncés de tours de parole, le rapport de qualité de parole entre l'adulte et l'enfant et d'évaluer les voies d'adaptation à l'interaction entre l'adulte et l'enfant (Bernicot, 2010).

En s'adressant à la notion de *l'échange collaboratif* entre la mère et son enfant, Bruner (1983) considère que ce type d'échange forme des *formats d'interactions* ou des *scénarios routiniers*. Les premiers formats consistent en jeux et fournissent un modèle d'élaboration des premières formes de communication, qui se détachent par la suite de leur contexte originel et s'appliquent à des activités nouvelles et à de nouveaux cadres. Les scénarios de jeux sont faits d'événements dont l'adulte établit les règles et qu'il construit par le langage (Bruner, 1983). Plus tard, ces scénarios prennent le caractère de situations simulées par l'enfant et qui sont l'occasion pour lui d'utiliser le langage appris. Un scénario est un modèle d'interaction standardisé caractérisé par la création d'un microcosme entre un adulte et un jeune enfant, qui distribue les rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard (Bruner, 1983).

Pour Bruner (1983), l'enfant accroît ses compétences linguistiques dans ces interactions ritualisées et la maîtrise des indices pragmatiques rend possible le développement de nouveaux schémas de langage et l'usage des symboles linguistiques en dehors du contexte habituel. Au sein des formats, l'adulte et l'enfant créent un univers à part grâce aux capacités sociopragmatiques de l'attention partagée. Dans les interactions verbales, l'attention conjointe se développe au départ par le contact du regard ou grâce à l'introduction d'un objet comme cible de l'attention conjointe (Bruner, 1983). À l'âge préverbal, c'est autour d'un objet que l'adulte prend contact verbal avec l'enfant en utilisant le capteur vocatif pour attirer son attention (par exemple, appeler l'enfant par son prénom).

Bruner (1983) constate qu'apprendre une langue consiste à apprendre non seulement la grammaire de cette langue, mais aussi la manière de traduire ses propres intentions par l'usage approprié de cette grammaire. Dans ce sens, l'adulte comme le dit Bruner « devient un partenaire consentant disposé à négocier avec l'enfant. La négociation consiste en l'apport de l'aide à l'enfant pour clarifier ses intentions et les ajuster aux conditions et aux exigences de la communauté

linguistique, de la culture » (1983 : 33). Ainsi, il introduit la notion *d'étayage*, qui désigne un ensemble d'interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. L'enfant est donc guidé par l'adulte, qui est une personne culturellement et socialement expérimentée et capable de lui transmettre non seulement le langage, mais aussi les valeurs culturelles et sociales applicables dans un contexte culturel et social particulier (Ochs et Schieffelin, 2011).

L'idée de l'importance de l'attention conjointe pour la compréhension de l'intention communicative est également présente dans les travaux de Goffman (1962). Pour lui, la ligne de l'attention visuelle et l'intensité de l'engagement des locuteurs permettent de comprendre leur intention immédiate. Les participants de l'interaction partagent un centre d'attention commun, ce qui crée la coordination étroite et soutenue de l'action verbale où la parole accroît l'efficacité de cette coordination.

Tomasello (2000) étaye cette hypothèse en disant que l'enfant apprend à distinguer l'intention conventionnelle des signes linguistiques et les différents choix pragmatiques qu'on peut exprimer grâce à l'ajustement de la forme/fonction que les adultes font lors de l'usage du langage. Dans le contexte d'usage du langage, les enfants arrivent à évaluer les connaissances d'autrui et formulent leurs propositions de manière qu'elles soient appropriées dans le contexte de la communication (Tomasello et Rakoczy, 2003).

De même, pour Guidetti (2003), les formats sont des échanges habituels entre la mère et son enfant, qui fournissent le contexte pour l'interprétation concrète des intentions communicatives de chacun.

Dans les travaux d'Ervin-Tripp (1989), les notions de *l'activité* et *d'événement verbal* (*speech event*) se rapprochent à la notion de *format* de Bruner (1983). Au sein de la notion de l'activité et de l'événement verbal entre l'adulte et l'enfant, la redondance contextuelle est l'élément clé qui accroît l'efficacité de la communication et de la compréhension mutuelle entre l'adulte et l'enfant.

Les propriétés du langage changent en fonction du type d'activité, que ce soit le jeu de rôle (*pretend play*) ou la lecture d'un livre familier à l'enfant. La correspondance entre le type d'activité et le type de discours engagé est surtout saillant chez les jeunes enfants âgés de 2 à 4 ans. Pour Ervin-Tripp (1989), les activités telles que la lecture d'un livre familier ou le jeu du docteur sont culturellement conventionnalistes et reflètent l'expérience culturelle de l'enfant. Ces activités sont purement narratives, mais également descriptives, puisque l'enfant raconte l'histoire, mais nomme également les objets et décrit les images. D'après cette auteure, les contextes varient en fonction du rôle que l'enfant a dans un type d'activité. De ce fait, l'activité change non seulement le contenu de l'interaction mais aussi sa structure, ce qui produit un impact considérable sur le choix de langage parental et enfantin. En fonction de l'activité, les adultes et les enfants utilisent les différentes structures syntaxiques et certains actes de langage. D'ailleurs, pour l'auteur, l'acte de langage est

étroitement lié au développement syntaxique de l'enfant. Par exemple, vers l'âge de 3 ans, l'enfant commence à produire des actes directifs avec l'expression de l'intention de planification de l'action. En même temps, l'enfant commence à utiliser des connecteurs logiques de la progression du discours (par exemple, d'abord, ensuite). Au même âge, les enfants commencent à associer les connecteurs temporels pour l'expression de l'action planifiée (Ervin-Tripp, 1989).

En interagissant avec l'adulte, l'enfant acquiert non seulement la manière d'exprimer ses intentions, mais aussi accède à la reproduction de l'ordre social, aux connaissances culturelles, aux croyances, valeurs et idéologies (Ochs et Schieffelin, 2011).

Bernstein (1975) conclut qu'à chaque interaction sociale, l'enfant intériorise et façonne son identité sociale. Ainsi, la structure sociale devient le substrat de son expérience. L'enfant n'est pas considéré comme un récepteur passif de la culture, mais, au contraire, il est le contributeur actif dans la construction du sens et dans le déroulement de l'interaction. Les enfants en tant qu'êtres psychologiques apportent dans l'interaction leur expérience et leur espérance, ce qui crée l'univers unique à chaque interaction et qui lui donne du sens.

De ce point de vue, Goffman (1962) souligne l'importance de la contribution conjointe de chaque interlocuteur dans le déroulement de l'interaction : « Chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants – ou tout du moins avec les participants du même type ; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées » (1962 :197).

En tant que participant actif de l'interaction, l'enfant est amené à se trouver dans des rôles communicatifs différents (émetteur, récepteur actif ou passif), ce qui lui permet de comprendre quand et comment utiliser les différents types d'énoncés : demandes, assertions, corrections, récits, évaluations, confirmations, etc. C'est donc dans la configuration de prise de rôle multiple que l'enfant apprend à se construire en tant que personne morale (Ochs et Schieffelin, 2011).

En mettant l'accent sur la primauté des pratiques langagières et de *l'input* parental, les approches pragmatiques soulèvent la question de *l'universel* et du *spécifique*, ainsi que la question de *l'innée* et *d'acquis*.

Contrairement à l'hypothèse de l'existence de règles et principes universels proposés par Chomsky (1968), l'approche pragmatique reconnaît le rôle des différences culturelles entre les formes et les fonctions linguistiques, ainsi que l'existence des voies acquisitionnelles différentes régies par les grammaires spécifiques, ce qui est tributaire de l'approche fonctionnelle (Berman, 1988, 1994 ; Berman et Slobin, 1994 ; Jisa, 1987 ; Karmiloff-Smith, 1979, etc.).

De ce fait, l'approche pragmatique reconnaît que chaque langue conceptualise, catégorise et verbalise les événements différemment. Les enfants appliquent les modèles grammaticaux et morphosyntaxiques spécifiques à leur langue ; ils manipulent, apprennent et reproduisent les catégories seulement celles qui sont encodées par la grammaire de leur langue, et à l'inverse, les

catégories qui ne sont pas grammaticalisées ne seront pas présentes dans leur discours (Slobin, 1982). L'expérience enrichit l'acquisition de nouvelles catégories et permet à l'enfant d'étendre le champ grammatical et sémantique des catégories déjà acquises (Berman et Slobin, 1994).

Dans cette perspective, les différentes formes discursives engendrent les différences d'usage à travers l'ensemble de la culture (Bernstein, 1975). Les codes linguistiques, d'après Bernstein (1975), constituent les supports fondamentaux de la transmission de la culture ou de la sous-culture et sont ce qui crée l'identité sociale : « les codes linguistiques sont des projections de la structure sociale et qu'ils ont pour effet, à la fois de façonner les contenus des rôles sociaux et de façonner le processus au cours duquel ces rôles sociaux sont appris » (1975 : 183).

De même, contrairement à l'hypothèse chomskyenne (1968) de la primauté de l'existence d'un module inné destiné à l'acquisition du langage, l'approche pragmatique et interactionnelle s'appuie sur l'hypothèse que la nécessité de face-à-face est enracinée dans certaines préconditions universelles de la vie sociale ; les humains sont dotés d'équipements spécialisés pour l'usage du langage à l'extérieur du cercle familial (Goffman, 1962).

Bruner (1983) fait l'hypothèse que la compétence communicative de l'enfant est à la fois biologique par ses origines et culturelle par les moyens à travers lesquels elle s'exprime. L'exercice de ces capacités biologiques dépend de ce que l'homme s'approprie comme modes d'action et de pensée qui existent dans sa culture.

Pour l'auteur, entre les capacités biologiques de l'enfant et la culture, il existe un « pont » qui permet à la culture de fonctionner comme mécanisme pour la mise en oeuvre des capacités innées de l'enfant. Ce « pont », d'après lui, est l'adulte, qui procure à l'enfant une sorte de **« système de support à l'acquisition du langage »** (SSAL). D'après Guidetti (2003), les racines du concept de SSAL puisent dans la notion de la ZPD décrite par Vygotski (1934). En effet, dans des scénarios transactionnels de routine, le SSAL assure la continuité entre la communication prélinguistique et l'apparition du langage verbal, ce qui, d'après Bruner (1983 : 34) nécessite « une entrée en jeu appropriée du langage adulte, pour que l'enfant puisse utiliser sans rupture les distinctions conceptuelles et les fonctions communicatives comme guides de sa pratique du langage ». A travers ces propos, il souligne l'importance de l'étude du langage adressé à l'enfant (LAE) qui guide l'enfant dans ses pratiques langagières.

Dans les recherches pragmatiques, *l'input* langagier joue un rôle primordial. Par exemple, dans les répétitions, les adultes reprennent tous les types d'erreurs faites par l'enfant aussi bien sur le plan phonologique, morphologique, lexical que syntaxique. À travers ces répétitions, l'adulte présente à l'enfant un modèle de la forme et de l'usage de la langue ; ce dernier s'approprie le modèle et ainsi apprend sa langue (Bernicot et Clark, 2009). Et d'une autre part, la fréquence de l'exposition de l'enfant aux reformulations et, de manière générale, à *l'input* parental produit un effet sur le comportement verbal et cognitif de l'enfant. La rapidité de la mémorisation et la remémoration des

aspects linguistiques entendus par l'enfant dans un contexte donné lui permettront plus tard de construire de nouvelles phrases dans de nouveaux contextes (Lieven, 2010).

Pour résumer, nous souhaitons rappeler que notre thèse s'inscrit dans le courant de la pragmatique développementale, ce qui offre un cadre théorique à l'étude des interactions entre l'adulte et l'enfant, de l'acquisition de la compétence pragmatique de l'enfant et de la manière dont l'enfant devient l'adulte cognitivement et socialement compétent à travers les usages langagiers dans des contextes sociaux différents et dans des communautés culturelles diverses (Ochs et Schieffelin, 1986).

Mais nous relevons une faiblesse de cette approche qui consiste en l'absence des prémisses théoriques et de méthodologie pour l'étude des processus cognitifs associés à l'acquisition de la compétence pragmatique de l'enfant. C'est pourquoi il nous semble opportun de faire appel à un cadre théorique supplémentaire. Après une lecture approfondie, nous choisissons les idées d'un autre courant, celui des *approches fondées sur l'usage* qui s'est développé au sein de la linguistique cognitive et qui permet de marier les aspects cognitifs et pragmatiques jusque là étudiés séparément. L'étude des interactions entre l'adulte et l'enfant impliquant ces deux approches – pragmatique et approche fondée sur l'usage – nous permettra de recréer un cadre exhaustif des processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de la compétence pragmatique de l'enfant, ainsi que le rôle de *l'input* parental dans ces processus.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les approches fondées sur l'usage, ainsi que les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition du langage par l'enfant.

## 1.6. La linguistique fondée sur l'usage

Le paradigme cognitif traditionnel, qui s'imposait autour de l'étude des représentations internes et de la conception du traitement de l'information symbolique a évolué au cours des dernières décennies en approche davantage interactionnelle, où la structure du langage est considérée comme le produit de son usage. Le langage est vu comme une entité qui émerge de l'interaction entre l'expérience de l'enfant et ses capacités cognitives (Berman et Slobin, 1994 ; Hickmann, 1991 ; Jisa, 1987 ; Bates et MacWhinney, 1981; MacWhinney et Bates ; 1989 Kail et Hickmann, 1992 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1985 ; Langacker, 1987, 2008 ; Bybeen 1985, 1995 ; Slobin, 1993 ; Tomasello 1992, 2000, 2003 ; Elman, 2004 ; MacWhinney, 2006 ; Bassano, 2007, etc.)

La linguistique fondée sur l'usage (désormais **LFU**, terme de Legallois et François, 2011) est une approche fonctionnelle dans le sens où les partisans de cette approche voient dans la fonction communicative du symbole linguistique la force directrice dans le processus acquisitionnels :

« Functionalism views grammatical structure as a consequence of the way language is used.

A multitude of language-use events shapes what linguists view, on the level of the whole language, as general principles of grammar » (Bybee, 1999 : 212-213).

Behrens (2006) distingue trois axes de recherches au sein de la LFU :

1. Les études des processus cognitifs de l'enfant et de l'adulte. Ce type de recherche montre que les catégories chez le jeune enfant ne sont ni abstraites ni générales, mais spécifiques au lexique. La compétence de l'enfant est similaire à celle de l'adulte ;
2. Les études de la corrélation entre *l'input* langagier et le développement de l'enfant. Ce type d'études observe l'expérience positive que les enfants reçoivent au cours de l'acquisition du langage. L'hypothèse principale est que les progrès langagiers de l'enfant sont corrélés positivement avec les propriétés distributionnelles de *l'input* parental ;
3. Les recherches qui visent à expliquer les différences individuelles en acquisition du langage par les capacités sociales et cognitives générales, ce qui relève des processus d'apprentissage général.

Ces axes de recherche reposent sur la considération que *l'usage du langage dans le contexte* est la principale explication de son organisation, de son fonctionnement et de sa genèse. En d'autres termes, les formes linguistiques émergent de l'usage du langage. C'est à partir de l'expérience répétée de production et de compréhension d'énoncés particuliers que l'enfant construit son système linguistique, par un processus d'abstraction. Les capacités linguistiques de l'enfant résultent de l'accumulation de son expérience langagière acquise à travers l'événement d'usage tout au long de sa vie (Tomasello, 2000). Ainsi, il apprend les structures grammaticales à partir des données disponibles dans son environnement langagier (Tomasello, 2003 ; Ellis et Larsen-Freeman, 2006 ; MacWhinney, 2006).

Entre autres, les interactions avec l'environnement verbal de l'enfant favorisent son développement sociocognitif tel que les capacités d'expression de ses propres perspectives, l'inclusion des perspectives d'autrui et de compréhension d'existence de perspectives multiples qui sont présentées dans *l'input* parental (Tomasello, 2000).

Mais la notion de l'usage n'est pas le champ de recherche exclusif de la LFU. Comme le souligne Legallois et François (2011), de nombreuses approches en sciences du langage considèrent de manière unanime que l'analyse linguistique doit se baser sur les données linguistiques observables dans leur usage. Cependant la LFU procure un cadre nouveau notamment pour l'étude de l'acquisition du langage du fait que cette approche, comme l'affirment les auteurs :

« Fédère un éventail assez large de perspectives linguistiques ((psycho-) linguistique de l'acquisition, linguistique fonctionnelle, linguistique de l'interaction, linguistique cognitive, linguistique contextualise), souvent développées indépendamment les unes des autres. Elle offre ainsi à ces perspectives une agrégation de notions et processus qui



forme un système descriptif et explicatif cohérent et pertinent pour des objets d'analyse divers » (Legallois et François, 2011 : 7).

Cette perspective nous paraît intéressante du fait qu'elle lie les deux aspects – pragmatique et cognitif – inséparables dans les processus acquisitionnels de l'enfant, en intégrant la dimension sociale et culturelle de l'usage (apport de l'ethnographie de la communication), les aspects variationnels du langage (apport de la sociolinguistique). Comme le souligne Chevrot (2012 : 14), les approches basées sur l'usage retiennent des sciences du langage l' « idée d'un système structuré et stabilisé de connaissances linguistiques qui diffère des processus cognitifs instantanés mobilisés dans le temps de l'interaction ». Mais au sein la LFU, ce système interagit avec d'autres processus et au cours d'une rencontre verbale il est modifié par l'usage et n'est plus considéré comme « un ensemble de représentations sous-jacentes, homogènes, stables et invariantes, actualisées dans une performance fluctuante » (Lacheret, 2012, cité dans Chevrot, 2012 : 14).

En s'appuyant sur les notions et les approches de la linguistique cognitive, les approches basées sur l'usage supposent que les structures linguistiques sont étroitement liées à la fois à la sémantique et à la pragmatique (Langacker, 1987 ; Bybee, 1999, 2006, etc.). L'usage passe par les processus cognitifs tels que le stockage et le traitement d'information par le locuteur. Ceci implique l'étude des usages langagiers avec la projection sur le système cognitif, ce qui crée le discours et la grammaire (Bybee, 1999). L'objectif de cette approche est donc d'expliquer comment, à partir des données distributionnelles de *l'input*, les différentes capacités cognitives interagissent entre elles et produisent des capacités qualitativement nouvelles, à savoir le système du langage humain (Behrens, 2006).

La grammaire devient ancrée dans la mémoire par les événements répétitifs d'usage et est schématisée par la catégorisation des exemplaires (Givon, 1979 ; Bybee, 2006). Les exemplaires sont des représentations mentales des items lexicaux, des constructions morphosyntaxiques et des échantillons phonologiques que l'enfant stocke dans sa mémoire représentationnelle. Le langage dès lors devient un instrument actif de conceptualisation du monde : les locuteurs possèdent un éventail de signes linguistiques et d'expressions pour réaliser leur action communicative, où chaque signe et chaque expression langagière réunissent les représentations sémantiques et phonétiques (Langacker, 1999).

Cette vision intégrante des représentations de l'enfant par la LFU emprunte ses orientations à différentes conceptions qui l'ont précédée (Chevrot, 2012). Ainsi, la LFU retient les conceptions des mécanismes cognitifs élaborés au sein des approches probabilistes, connexionnistes et de la psychologie développementale (Behrens, 2006).

Des approches probabilistes, la LFU retient les propriétés distributionnelles et la mesure du traitement de l'information, c'est-à-dire, les hypothèses du traitement d'une quantité d'informations

donnée dans une variable particulière (Behrens, 2006).

Des approches connexionnistes, la LFU retient la manière dont les connexions neuronales participent à la découverte des propriétés structurelles (Behrens, 2006). L'hypothèse principale est que l'expérience langagière guide l'enfant de manière fonctionnelle dans la découverte des structures qu'il entend.

Enfin la psychologie développementale, la LFU retient l'idée que les catégories ont des frontières floues et que le progrès développemental n'est pas un processus linéaire, mais une succession de plateaux hauts et soudains. Chaque individu étant considéré comme un système dynamique, le progrès peut être prédit par ses expériences antérieures (Behrens, 2006).

De ce point de vue, la LFU constitue une alternative plausible et rigoureuse au modèle générativiste formel parce qu'elle propose d'appréhender les processus acquisitionnels par l'enfant à travers l'ensemble intégré d'items, structures et représentations intégrant la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Bassano, 2007).

Contrairement au behaviorisme, qui renonçait au rôle de toute capacité cognitive dans l'acquisition langagière, la LFU cherche à rapprocher les processus cognitifs de l'usage du langage, et donc de l'interaction entre l'adulte et l'enfant (Langacker, 1987 ; Tomasello, 2003 ; Elman, 2004 ; MacWhinney, 2006, etc.).

Contrairement au générativisme, où dominait la conception innéiste et universelle du langage, la LFU considère l'acquisition du langage par l'enfant comme une construction graduelle à partir de *l'input* et des échanges adulte / enfant. La LFU prête davantage attention aux constructions psychologiques qui transmettent les significations, telles que les symboles, les catégories, les schémas, les cadres, les images et les perspectives discursives (Tomasello, 1995). Les structures langagières sont vues comme des instruments symboliques et sémiotiques, qui servent à la transmission du sens et dont les structures sont déterminées par les fonctions qu'elles assument (Tomasello, 1995). La faculté du langage n'est pas conçue comme une capacité autonome, mais comme une qualité émergente relevant de mécanismes cognitifs généraux qui sont à relier à l'expérience cognitive en général. Le langage est enraciné dans le génome humain comme toute autre capacité humaine (Tomasello, 1995).

Dans le processus acquisitionnel, l'enfant est considéré comme agent actif. De manière générale, suivant cette approche, l'homme est à l'origine de la création des structures linguistiques à travers le processus culturel et historique de grammaticalisation et d'apprentissage culturel individuel. Ceci serait rendu possible grâce à l'évolution biologique de l'être humain (Tomasello, 2000).

Ainsi donc au sein de la LFU, l'acquisition des structures linguistiques est vue comme un processus graduel et émergent. L'acquisition n'est plus le produit inné, mais la construction progressive des catégories linguistiques à travers les interactions entre les capacités cognitives

générales de l'enfant et l'environnement linguistique (Tomasello, 2000 ; Bassano, 2007).

Cependant, l'hypothèse de l'existence d'une faculté cognitive innée défendue par les générativistes n'est pas totalement réfutée par les partisans du courant de la LFU (Bates et Goodman, 1999 ; Tomasello, 1999 ; Langacker, 1987, etc.).

Contrairement à la vision de Chomsky (1968) sur le module inné et universel de l'acquisition, la LFU défend l'idée que les hommes posséderaient des capacités cognitives et culturelles de prédisposition à l'apprentissage qui ouvrent la voie à l'acquisition précoce des structures langagières par l'enfant grâce à l'interaction avec autrui (Tomasello, 1995). Les enfants deviennent donc des adultes cognitivement compétents grâce aux interactions sociales structurées avec les rituels, les jeux et les institutions culturelles telles que les familles (Tomasello, 2000).

Le rôle de *l'input* est une idée directrice de la LFU. Le développement du langage est guidé par les pratiques sociales d'usage du langage et par les interactions de l'enfant avec son entourage immédiat (Bassano, 2004). Nous soutenons l'hypothèse de Tomasello (2003) qui affirme que les enfants sont prédéterminés à l'interaction, à l'apprentissage social et à la compréhension. Ces trois dimensions, d'après l'auteur, sont indissociables puisque l'enfant aborde la situation de la communication non seulement par le biais de sa capacité de perception, mais il l'appréhende aussi en tant qu'entité cognitive et fonctionnelle, qui est construite grâce à un certain nombre d'intentions des participants (Tomasello, 2000, 2003). La notion de *l'intentionnalité* du discours entre l'enfant et l'adulte est principale pour la LFU. Pour identifier les intentions communicatives, l'enfant active l'appareil perceptif général de sa mémoire opérante. Il scanne *l'input* langagier, assimile les nouveaux éléments linguistiques et crée des règles de production langagière spécifiques à sa langue (Slobin, 1973). L'expérience est encodée dans les structures cognitives telles que schémas mentaux, catégories, exemplaires. Nous souhaitons étayer ces notions, ainsi que le rôle de la fréquence de *l'input* au sein de la LFU de manière détaillée dans les paragraphes qui suivent.

Comme dans toute approche théorique, au sein de la LFU de nombreux courants ont vu le jour les dernières décennies. Ainsi, on peut relever parmi ces courants, les idées de la *psycholinguistique* et de la *Théorie de l'esprit*, ainsi que celle des modèles fonctionnels – *Modèle de Compétition* conçu par Bates et MacWhinney (1987). Ces deux approches offrent un cadre théorique et la méthodologie pour l'étude et la compréhension des processus cognitifs de l'enfant. Nous les présenterons dans les paragraphes suivants.

### **1.6.1. Le rôle de la fréquence de *l'input***

Pour la LFU, la fréquence des indices linguistiques dans *l'input* parental permet aux enfants de dégager des indices fiables et récurrents pour la langue en acquisition. Les structures langagières

fréquemment présentes dans *l'input* parental seront acquises plus rapidement que d'autres (Bates et MacWhinney, 1982, 1987).

Au sein de la LFU, la fréquence peut avoir les effets suivants sur le processus acquisitionnel :

- La fréquence détermine l'ancrage d'une unité, d'une séquence d'unités ou d'un modèle, c'est-à-dire leur degré de routinisation cognitive (Behrens, 2006) ;
- La fréquence modifie la disponibilité des unités et les constructions (leurs forces). Ces dernières sont plus faciles d'accès et sont plus résistantes au changement sous la pression de l'émergence de nouveaux schémas à partir d'autres formes (Chevrot, 2012) ;
- La fréquence modifie également l'inventaire des unités et les relations entre elles. Ainsi, une séquence fréquente d'unités tend à fonctionner comme un ensemble et peut perdre sa motivation sémantique initiale et subir une érosion phonologique (Bybee, 2006) ;
- Enfin, les effets de fréquence affectent les relations entre formes et fonctions ainsi que les relations entre une construction et ses instances. Si un modèle général est représenté par un nombre de *types* limités (nombres d'items lexicaux et grammaticaux par phrase), ils sont facilement mémorisables, mais le modèle ne fera pas l'objet de généralisation. Inversement, s'il est représenté par la présence répétitive des *tokens* (nombre total d'apparition d'éléments dans un discours), le processus de généralisation sera plus propice, mais la mémorisation des éléments qui font partie de l'énoncé sera plus difficile (Bybee, 2006).

Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman et Levine (2002) ont étudié la corrélation entre *l'input* parental, le langage que les enfants entendent à l'école maternelle et le développement syntaxique des jeunes américains âgés de 54 à 60 mois. Ils concluent qu'il existe une relation assez forte entre la complexité syntaxique (usage de phrases multicausales) de *l'input* langagier de l'adulte (parents et maîtres d'école) et celle des productions enfantines.

En étudiant le lien entre *l'input* et les productions verbales des enfants anglais, Theakston (2004) a montré que le fait de produire plus souvent des erreurs de surgénéralisation grammaticale chez l'enfant est très souvent lié à l'exposition à *l'input* parental. Dans cette étude transversale, la chercheuse avait constitué deux groupes d'enfants (59 enfants âgés de 5 ans et 59 enfants âgés de 8 ans). Elle conclut que si une construction grammaticale donnée apparaît régulièrement dans *l'input*, l'enfant aura moins de chances de faire de la surgénéralisation. Avec l'âge, il devient de plus en plus exposé à *l'input* et donc les erreurs grammaticales et les surgénéralisations deviennent de moins en moins saillantes (Theakston, 2004) .

Behrens (2006) a mené une étude longitudinale de cas. La chercheuse a observé les propriétés distributionnelles de *l'input* des deux parents en interaction avec leur enfant monolingue allemand âgé de 1;11 à 4;11 ans. Elle a conclu également que les enfants sont sensibles aux propriétés distributionnelles de *l'input* parental. Ce dernier a un haut degré de stabilité et de similitude avec le discours des enfants plus âgés. C'est-à-dire que pour acquérir la compétence

langagière proche de celle des adultes, les enfants ont besoin d'entendre de nombreuses fois les éléments linguistiques afin de pouvoir la recréer dans leur propre discours.

Cette hypothèse rejoint la proposition de Gleitman (1993) pour qui l'enfant a besoin d'être exposé aux éléments linguistiques réguliers et répétés dans des contextes langagiers différents afin d'inférer leurs significations. Les propriétés structurelles d'une langue sont automatisées grâce donc aux répétitions langagières.

Ces recherches ont également mis en évidence que la fréquence de *l'input* n'est pas le seul facteur influençant l'acquisition. L'environnement contextuel et sociopragmatique dans lequel apparaît l'énoncé joue aussi un rôle déterminant, puisque le symbole linguistique prend sens dans un contexte donné et peut donc être modifié selon le contexte de son usage. D'après Ellis (2002) ces éléments extralinguistiques peuvent filtrer l'information reçue de *l'input* parental.

Les conclusions de l'étude récente de Ibbotson Lieven et Tomasello (2013) vont dans le même sens : le contexte social, pragmatique et référentiel est impliqué dans la production et la compréhension de la fonction de structures linguistiques. Dans cette étude, les auteurs ont observé le rôle du contact oculaire des enfants anglophones âgés de 3-4 ans dans le choix grammatical des parents. Ainsi, la durée de la prise de tour de parole (verbal ou non verbal) chez l'enfant peut prédire le choix de l'aspect grammatical par l'adulte et la co-occurrence de l'action et du verbe qui la désigne. Par exemple, les actions enfantines prolongées évoquent l'usage de l'aspect imperfectif du verbe (suffixe *-ing* qui renvoie à la durée de l'action en anglais). D'après les auteurs, ceci est un indice fiable pour l'enfant, ce qui lui permet de relier la durée de sa propre action avec la morphologie de l'imparfait.

Entre autres, comme nous l'avions évoqué dans la précédente partie, les facteurs pragmatiques tel que le sujet de l'interaction entre l'adulte et l'enfant peuvent également modeler *l'input* parental et les productions verbales de l'enfant (Ervin-Tripp, 1989).

La prise en compte des mécanismes cognitifs impliqués dans le processus acquisitionnel par la LFU permet à cette approche d'être appliquée à l'acquisition du langage en contexte bi-plurilingue (Behrens, 2006). D'ailleurs, pour cette auteure l'étude du bilinguisme est un des nouveaux axes prometteurs de la LFU.

L'hypothèse de la LFU selon laquelle l'acquisition des items lexicaux et des structures morphosyntaxiques dépend principalement de *l'input* langagier et surtout de sa fréquence, il y aurait par conséquent des différences entre enfants monolingues et bilingues dans leur acquisition. Ces différences sont dues à l'imparité de l'exposition de l'enfant à ses deux langues, puisque la fréquence avec laquelle les enfants bilingues entendent les structures spécifiques est moins élevée que chez leurs compères monolingues (Paradis, Nicoladis, Crago, Genesee, 2010). Dans cette perspective, les auteurs ont réalisé une étude qui visait à comparer l'acquisition des temps du passé entre les enfants monolingues (français et anglais) et les enfants bilingues (français-anglais) au Canada, âgés de 4 à 5

ans en fonction des variations de l'exposition à *l'input*. Ils ont conclu que l'exposition à *l'input* parental a effectivement un impact sur la manière dont l'enfant utilise le passé dans les deux langues en comparaison avec leurs compères monolingues. Les niveaux d'acquisition des enfants bilingues étaient sensibles à la variation de *l'input* en termes de quantité de *l'input* et de la fréquence du *ratio type / occurrences* des structures morphologiques. Mais, d'après les auteurs, certains résultats ne corroborent pas le postulat de la LFU en ce qui concerne l'importance de la fréquence de *l'input*. Par exemple, les bilingues dont l'anglais était la langue forte dans les échanges familiaux n'ont pas présenté de différence d'usage des verbes réguliers français en comparaison avec les enfants monolingues français. Les auteurs proposent d'expliquer ceci par le fait que le *ratio type / occurrences* des verbes réguliers en français est très fréquent, ce qui donne un avantage aux bilingues dans l'acquisition des verbes réguliers français contrairement aux verbes réguliers en anglais. Donc, si l'on prend en compte les variations distributionnelles de la fréquence de *l'input*, les enfants bilingues ne sont pas systématiquement en retard par rapport aux enfants monolingues.

Paradis *et al.* (2010) expliquent ce phénomène par le fait que l'acquisition bilingue repose sur des mécanismes opérationnels particuliers, ce qui peut compenser la diminution de l'exposition à *l'input* dans les deux langues et ce qui leur permet d'acquérir des structures morphosyntaxiques assez rapidement. D'après les auteurs, il est possible que les deux systèmes interagissent entre eux de manière à ce que les mêmes aspects langagiers soient acquis une seule fois et valables pour les deux langues. Ces aspects seront détaillés dans le chapitre dédié aux comportements pragmatiques des enfants bilingues.

### **1.6.2. Les représentations mentales chez l'enfant**

Comme il a déjà été évoqué, la LFU s'interroge autour des structures langagières et psychologiques acquises par l'enfant dans la symbiose de la maturation des processus cognitifs et l'interaction avec son environnement. Ces structures sont vues comme des instruments symboliques qui servent à la transmission du sens et encodent les connaissances de l'enfant à travers les symboles, les catégories, les schémas, les cadres, les images et les perspectives discursives (Tomasello, 1995).

Les modèles cognitifs sont une somme de contextes cognitifs d'un domaine particulier vécus et stockés dans la mémoire d'un individu (Ungerer et Schmidt, 2006). Les contextes sont souvent interconnectés et encodent un grand nombre de connaissances et de représentations cognitives dans un domaine spécifique. De ce point de vue, chaque fois que l'enfant prend part à l'interaction avec l'adulte, cette nouvelle expérience s'ajoute à sa mémoire interactionnelle et l'ensemble des contextes dans le même domaine est regroupé au sein des modèles cognitifs. Dans le contexte d'acquisition bilingue, c'est donc au sein des modèles cognitifs que se forme la vision de l'enfant en ce qui concerne

le choix de la langue et de la conduite à tenir par rapport au déroulement de l'activité.

Au sein de la LFU, l'enfant se représente les items lexicaux et les structures morphosyntaxiques par les schémas. Ces derniers peuvent être primaires (par ex., un phonème ou morphème) ou abstraits (par ex., une phrase transitive). La formation de schémas est possible grâce aux variations de type de patrons linguistiques et la fréquence dans *l'input*, puisque cette dernière conduit à la reconnaissance des analogies entre les constructions (Bybee, 2006). Les schémas sont le résultat des processus de l'abstraction et de la généralisation. La rencontre régulière avec certains items et structures dans *l'input* permet à l'enfant de se les représenter de manière abstraite, ce qui, ensuite, lui permet de créer de nouvelles phrases par analogie. Par exemple, une fois que l'enfant aura un certain nombre de contacts avec le morphème grammatical (-y) qui désigne en russe le futur ou une action désirée et intentionnelle (1<sup>ère</sup> personne), il saura généraliser cette connaissance et pourra l'appliquer à chaque nouveau verbe qui ne fait pas encore partie de son vocabulaire actif.

Les connaissances sont stockées à travers des cadres (*frame*). Les *cadres* sont des schémas structurés de connaissances relatives à des contextes spécifiques et à des situations récurrentes qui se traduisent dans le langage par la relation lexicale entre les verbes et la syntaxe des propositions (Ungerer et Schidt, 2006).

Les schémas sont créés par le processus d'ancrage (*entrenchment*), qui présuppose que la rencontre répétée des éléments linguistiques laisse des traces dans la mémoire de l'enfant et s'y enracine. Le processus de l'ancrage est rendu possible grâce aux événements verbaux routiniers et aux processus d'automatisation. Les petites unités comme le morphème ou le mot, ainsi que les unités plus larges telle que la structure morphosyntaxique, passent par les processus d'ancrage. L'enfant reconnaît les similitudes et les divergences entre les items présents dans *l'input* et à partir de là, il filtre les aspects qui sont récurrents et les compare avec les items et les structures déjà stockés dans sa mémoire. Ainsi, les enfants catégorisent et généralisent de nouveaux items lexicaux et les anciennes catégories sont enrichies par de nouvelles.

Les schémas peuvent être intégrés dans des unités plus larges : *composition des schémas*. Composés et reliés entre eux, ils font émerger de nouveaux ensembles cognitifs et mènent donc à l'extension du champ sémantique de ces catégories.

L'étude du langage du point de vue de son usage permet donc d'accéder à des processus cognitifs et psycholinguistiques mis en oeuvre dans le processus acquisitionnel, distincts de ceux de l'adulte (Tomasello, 2000). Ainsi, pour la LFU, ces processus sont davantage *connexionnistes*. C'est-à-dire pour pouvoir généraliser ses connaissances acquises, l'enfant active les mécanismes de la *reconnaissance des formes langagières (pattern recognition)* qui requiert l'expérience positive telle que l'interaction avec l'adulte (Behrens, 2006). Ensuite, l'enfant active des *capacités d'inférence* telles que le raisonnement par analogie, ce qui dépend des capacités cognitives plus larges. Les connaissances verbales de l'enfant sont ainsi interconnectées : l'usage d'un item lexical entraîne

l'activation simultanée de représentations mentales liées à ce mot. Par exemple, lorsque l'enfant entend le mot *mouton*, cette entité lexicale active à son tour une série des caractéristiques sémantiques et phonétiques liées à ce mot, créant l'ensemble des représentations de ce concept (Behrens, 2006). Les représentations cognitives se forment autour des *exemplaires* des constructions morphosyntaxiques qui sont stockées dans un vaste réseau fait de connexions entre des éléments sémantiques, phonétiques, lexicaux, morphosyntaxiques et pragmatiques (Bybee, 2006). À chaque fois que la forme linguistique particulière apparaît dans *l'input* langagier dans des différents contextes, elle façonne et « nourrit » les *exemplaires* déjà existants dans le réseau assertif de l'enfant.

Quant aux occurrences similaires aux *exemplaires* déjà acquis (différence en signification, forme phonétique et l'usage pragmatique), ces nouvelles occurrences formeront de nouveaux *exemplaires* et seront stockées à côté des exemplaires similaires formant une catégorie et un *faisceau* (*cluster*). Ainsi, lorsque un *exemplaire* est activé, il entraînera l'activation par analogie des exemplaires annexes. Quant aux faisceaux *d'exemplaires*, d'une part, ils peuvent se réunir dans des ensembles plus larges, similaires phonétiquement et évoquant la même signification et, d'autre part, être représentés en tant que structure morphosyntaxique ou phrase.

D'après Bybee (2006), l'étude des *exemplaires* est incontournable dans la LFU, puisqu'ils permettent l'accès à l'information spécifique concernant la manière dont les formes sont organisées dans la mémoire de l'enfant. Par exemple, comprendre comment les occurrences de lexèmes déterminent la force des *exemplaires* et leurs enchaînements impactent l'organisation des prototypes (Bybee, 2006).

Dans ce qui suit, nous allons présenter le processus de catégorisation, qui est à la base de toute abstraction et généralisation de l'enfant. Nous avons vu que l'étude des processus de généralisation est un des principaux aspects de l'approche cognitive qui consiste à élaborer des modèles cognitifs de traitement de l'information et de stockage des connaissances dans le cerveau de l'enfant. Aussi, nous allons présenter dans ce qui suit le modèle de compétition (Bates et MacWhinney, 1987), qui permet d'expliquer les processus cognitifs impliqués dans la catégorisation par l'enfant des événements extérieurs. Le modèle de compétition se base sur le fait que les mécanismes cognitifs, d'une part, activent la discrimination des éléments pragmatiques de *l'input* langagier et, d'autre part, contrôlent l'activation des représentations langagières.

Nous allons considérer également la *théorie de l'esprit*, développée au sein des sciences cognitives et de la psychologie sociale pour comprendre comment se construit la personnalité psychologique de l'enfant et comment l'enfant devient un locuteur actif pour interagir avec ses semblables. Ces derniers permettent d'avoir une image complète des processus cognitifs impliqués notamment dans l'acquisition du langage, dans la création des modèles cognitifs de traitement de l'information et de stockage des connaissances dans le cerveau humain.



## 1.7. Les processus de catégorisation de l'enfant

Dans les paragraphes précédents il a été constaté que la LFU applique la notion *d'exemplaire* pour expliquer les processus de stockage des informations et de formation des catégories. Cette notion se rapproche de celle des *prototypes* (Legallois et François, 2011). Ces derniers sont vus comme des représentations mentales, le point de référence cognitive et une image représentationnelle d'une catégorie (Ungerer et Schmidt, 2006).

Les prototypes des catégories cognitives ne sont pas figés mais dépendants du contexte (*contexte-dependent prototypes*) et peuvent acquérir de nouvelles significations en fonction du contexte dans lequel ils sont engagés (*idem*). Ainsi, les processus de généralisation et d'abstraction s'instaurent graduellement à partir de la base concrète formée par les items linguistiques disponibles dans l'environnement de l'enfant, ce qui lui donne accès à l'acquisition de structures grammaticales complexes (Tomasello, 2000). C'est donc à partir de *l'input* parental et de l'interaction avec l'adulte que l'enfant crée des catégories et des groupes sous forme de schémas abstraits des éléments linguistiques tels que les noms, les verbes, etc. appris de manière isolée (Tomasello, 2000). Brown (1965) considère que ce processus est rendu possible grâce au développement de l'imagination et de la pensée référentielle de l'enfant. Tomasello (2000) constate également que ce processus montre la nature créative de l'enfant en bas âge.

D'après Boysson-Bardies (1996), l'enfant est donc un être créatif, dont la créativité permet de généraliser et catégoriser son expérience aux niveaux suivants :

- *Catégorisation phonétique et acoustique.* L'enfant doit distinguer et extraire les sons pertinents à la langue qu'il acquiert. Seulement les prédispositions à dégager les traits acoustiques de la langue peuvent permettre une rapide organisation de sa perception ;
- *Catégorisation morphologique.* L'enfant doit segmenter, catégoriser et organiser les variations selon leur valeur de signification. Les partitions comme les catégorisations sont des attributs du langage que l'enfant doit organiser pour réussir à parler ;
- *Catégorisation lexicale et conceptualisation sémantique.* Ceci permet à l'enfant de reconnaître dans la parole des autres l'intention exprimée.

Ces trois niveaux permettent à l'enfant de développer la pensée référentielle, ainsi que le fond imaginaire sous forme de représentations conceptuelles. Le système de référence de l'enfant se base donc sur le processus de la catégorisation, qui est un phénomène psychologique et mental, qui implique à la fois les processus cognitifs, perceptifs, imaginaires et l'activité motrice pour la création d'une image mentale (Ungerer et Schmidt, 2006). Ainsi, pour produire ou comprendre un énoncé, l'enfant doit faire appel à la catégorisation des sons, des mots, des règles morphosyntaxiques de sa langue, ainsi qu'aux images mentales (Lakoff, 1990).

Les catégories cognitives sont stockées dans l'esprit de l'enfant en tant que des concepts mentaux (Ungerer et Schmidt, 2006). De ce fait, pour acquérir de nouvelles connaissances générales et, en particulier, langagières, l'enfant se base sur les connaissances stockées dans sa mémoire et sur les capacités cognitives pour catégoriser les éléments du langage. Ces capacités sont guidées par les facteurs physiologiques ; elles lui permettent de rentrer dans le monde verbal et de distinguer les catégories linguistiques de base telles que les phonèmes, morphèmes et les lexèmes (Brown, 1965).

Pour comprendre le fonctionnement du processus de catégorisation, dans les paragraphes suivants nous allons faire appel au modèle de compétition (Bates et MacWhinney, 1978) et à la théorie de l'esprit.

## 1.8. Le modèle de compétition

Le modèle de compétition, conçu par Bates et MacWhinney (1978), postule que la GU n'est pas capable d'expliquer tous les phénomènes linguistiques et principalement les voies acquisitionnelles individuelles et spécifiques à la langue.

Dans la continuité des travaux de la LFU, le modèle de compétition intègre la possibilité de quantifier les propriétés distributionnelles de *l'input* langagier, d'étudier son influence sur les processus acquisitionnels du traitement de l'énoncé, ainsi que les relations entre les formes et les fonctions (Bates *et al.*, 1984 ; MacWhinney, 2002).

Ce modèle se base sur le fait que les mécanismes cognitifs activent la discrimination des éléments pragmatiques de *l'input* langagier et qu'ils contrôlent l'activation des représentations langagières dans l'acquisition (Bates et MacWhinney, 1987). Le langage est acquis grâce à une série de processus cognitifs compétitifs, qui permettent à l'enfant de connecter les symboles avec leurs référents qui permettent d'accéder au sens des mots. Donc, la langue est vue comme une sorte de compétition entre les items lexicaux, les formes phonologiques et les schémas syntaxiques, qui apparaissent dans une phrase et construisent le sens exprimé par le locuteur (Bates et MacWhinney, 1987). L'ensemble de ces éléments ajuste la compétition entre les interprétations alternatives possibles.

Pour évaluer la manière dont la compétition se fait, Bates et MacWhinney (1987) ont élaboré un certain nombre de tâches proposées aux enfants, y compris les tâches d'identification de l'agent de l'action dans les phrases avec l'ordre syntaxique renversé en italien. Cette tâche a été proposée aux enfants âgés de 2 ans. Par exemple, pour reconstituer l'ordre syntaxique de la phrase suivante : « Le crayon le cheval pousse » (*the pencil the hoarse is pushing*, 1987 : 169), l'enfant met en compétition les éléments lexico-sémantiques et l'ordre syntaxique. Premièrement, au niveau lexico-sémantique, l'enfant doit mentalement identifier l'agent de l'action et pour cela il met en compétition la valeur

grammaticale de chaque mot pour identifier deux marqueurs nominaux animé et non-animé (le crayon et le cheval). Une fois que l'agent est identifié, la compétition se passe au niveau morphosyntaxique. À ce niveau, l'enfant met en compétition l'ordre dans lequel l'action se déroule : sujet – verbe – objet (nom et adverbe). Cette compétition (sémantique et morphosyntaxique) est activée grâce à des indices de validité présents dans la langue. Il s'agit du principe de probabilité qui se base sur la *fréquence* d'indices linguistiques dans la langue. Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant français se basera sur l'ordre syntaxique qui est un indice fort et fiable en français. En revanche, l'enfant russe se basera sur l'indice tel que la déclinaison de cas qui n'est pas figé en russe.

Ainsi, d'après le modèle de compétition, les enfants acquièrent les structures grammaticales et les fonctions associées uniquement lorsqu'elles sont présentes dans la langue. C'est-à-dire que dès le plus jeune âge, les enfants activent les stratégies acquisitionnelles spécifiques à leur langue. Par exemple, Bates *et al.* (1984) ont constaté que pour comprendre la phrase les enfants anglophones se basent sur l'ordre de mots, puisque l'ordre de mots est assez rigide en cette langue. En revanche, les enfants italophones auront tendance à se fier aux indices sémantiques et pragmatiques, ce qui est dû à la souplesse de l'ordre des mots en italien. Les indices de validité déterminent l'ordre dans lequel les items langagiers sont acquis. D'après MacWhinney (2005), les indices sémantiques sont généralement acquis avant l'ordre des mots et l'ordre des mots précède l'acquisition de la morphologie chez l'enfant.

Au-delà des indices linguistiques et des variables interlangues, le modèle de compétition intègre les facteurs tels que le rôle d'environnement langagier et social et la dimension cognitive de l'enfant.

Ainsi, le modèle de compétition soutient que les structures langagières, qui sont fréquemment présentes dans *l'input* des parents seront apprises plus rapidement que d'autres. Par exemple, Bates et MacWhinney (1982) constatent que les jeunes enfants ont tendance de retenir uniquement les structures langagières qui expriment les fonctions nécessaires à l'interaction au quotidien. C'est-à-dire que les formes archaïques présentes dans la langue ne seront apprises que tardivement en vue de leur inefficacité communicationnelle. Mais, si ces formes sont souvent présentes dans *l'input* parental, les enfants les apprendront par imitation comme un événement vocal plutôt que communicationnel.

Du point de vue cognitif, le modèle de compétition soutient que le cerveau humain est un ensemble de neurones qui interagissent entre eux et s'activent mutuellement. Les modules cognitifs évoluent graduellement avec l'âge de l'enfant, ce qui lui permet d'apprendre des structures langagières de plus en plus complexes. Par exemple, avant l'âge de 7 ans, le processus de compréhension de l'énoncé est assez limité et suppose que la compétition entre les éléments syntaxiques est réduite. La *maturité fonctionnelle* (*functional readiness*) est le principe central dans l'acquisition des structures syntaxiques, puisque l'enfant ne peut pas acquérir les formes syntaxiques

complexes s'il ne les a pas assimilées à une fonction spécifique (Bates et MacWhinney, 1987).

Dans ce qui suit, nous allons présenter la structure modulatrice du modèle de compétition, qui comprend les facteurs que nous venons d'évoquer, c'est-à-dire les indices de validité, variables interlangues, dimension pragmatique, sociale et cognitive.

### 1.8.1. Les composantes du modèle de compétition

La version classique du modèle de compétition de Bates et MacWhinney (1978) s'applique uniquement à l'acquisition monolingue. Récemment, MacWhinney (2004) a proposé une version étendue de ce modèle appelé **modèle de compétition unifié** (*Unified Competition Model*), qui intègre les aspects acquisitionnels du bi-plurilinguisme et des langues secondes (L2, L3, etc.). Le modèle unifié intègre les notions spécifiques à l'acquisition ou à l'apprentissage de langues secondes telles que le transfert et le code-switching (MacWhinney, 2004). D'après ce modèle, l'apprentissage de la L2 doit se baser sur les stratégies acquisitionnelles en fonction des indices de validité présents dans la langue en cours d'acquisition. Par exemple, quand un anglophone apprend la langue russe, il doit se fier à la déclinaison des cas, qui est un gage de succès d'apprentissage. Dans le cas contraire, si cet apprenant transfère les indices valables pour sa langue (ex. ordre syntaxique pour l'anglais) dans l'apprentissage du russe en tant que L2, il y échouera probablement (Kempe, MacWhinney, 1998).

Le modèle de compétition classique comportait quatre composantes telles que la *compétition*, *arenas*, *mapping* et *storage*. MacWhinney (2004) rajoute trois autres composantes *chunking*, *codes* et *résonance* pour expliquer ces particularités pour des cas de bi-plurilinguisme et acquisition des langues secondes. Les relations de ces composantes sont présentées dans le schéma suivant :

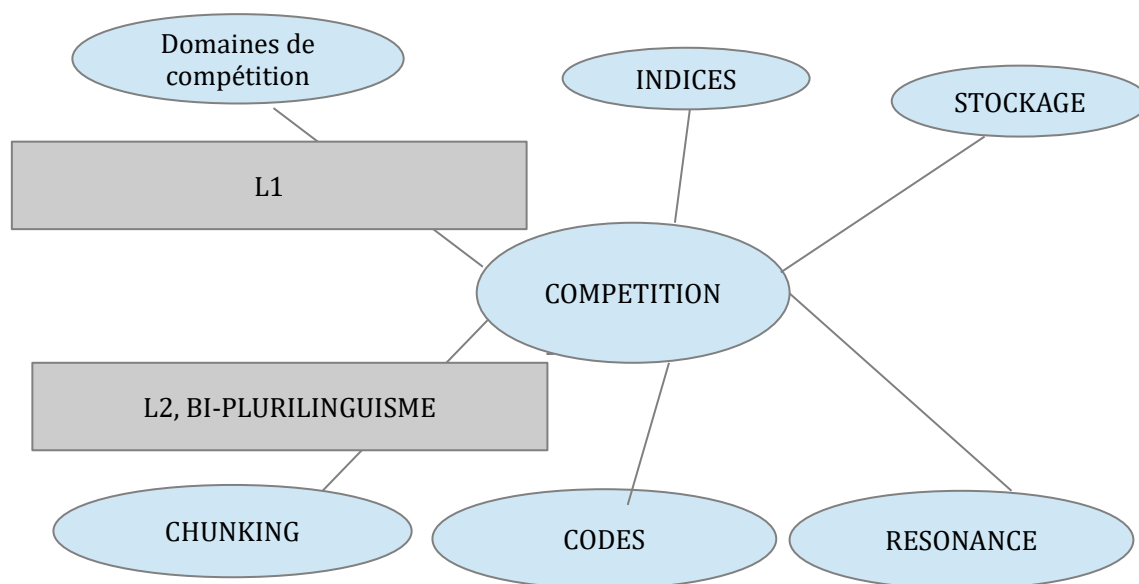


Figure 1. Les composantes du modèle de compétition (source : MacWhinney, 2004).

Voyons à présent le détail de chacune de ces composantes.

### 1.8.2. Les domaines de compétition

La compétition se déroule aux niveaux suivants : la phonologie, le lexique, la syntaxe et la conceptualisation. La production d'un énoncé comprend l'activité telle que la formulation du message, le choix du lexique, le choix de la forme syntaxique et le contrôle articulatoire. Dans la compréhension de l'énoncé par l'enfant ces niveaux entraînent les processus suivants associés : les processus et les contraintes auditives, l'activation lexicale, le décodage grammatical et l'interprétation du sens. Nous pouvons représenter la compétition entre ces différents niveaux de la manière suivante :

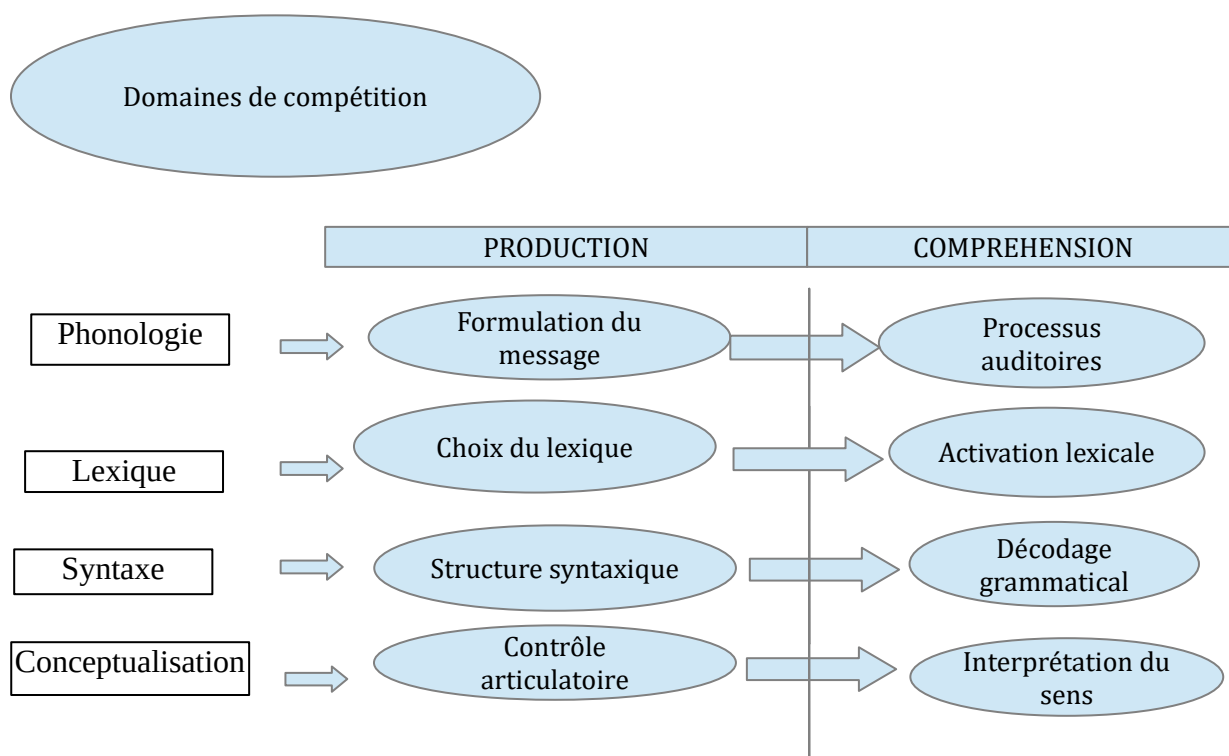


Figure 2. Les domaines de compétition (source : MacWhinney, 2004).

Pour décoder le message, l'enfant doit activer son appareil auditore. À l'âge précoce, son appareil n'est pas suffisamment développé pour recevoir et comprendre toute forme langagière. En même temps, Boyson-Bardies (1996) soutient que les nouveaux-nés manifestent très tôt des capacités pour la discrimination et la catégorisation des phonèmes de leurs langues, ils sont aussi sensibles aux voix et aux caractéristiques prosodiques de leur langue maternelle dès la naissance. Ce n'est que vers 4 ou 5 mois que le nourrisson commence à maîtriser sa phonation et qu'il devient capable de moduler les variations de sa voix. A 6 mois les bébés ont déjà une représentation de l'espace vocalique adaptée à leur langue (2004).

D'après le modèle de compétition, lorsque l'enfant commence à faire la corrélation entre la forme et la fonction des éléments langagiers, son appareil cognitif est déjà suffisamment développé pour atténuer les contraintes du canal acoustique (Bates et MacWhinney, 1982).

Quant à l'activation du lexique, l'enfant doit synchroniser *l'input* avec ses propres connaissances lexicales. Ce qui veut dire qu'il analyse et compare un ensemble de propriétés physiques d'un mot avec son propre répertoire lexical. De là, la compétition se met en place entre les possibilités alternatives des items lexicaux accessibles à l'enfant (MacWhinney, 1986). Quand les items lexicaux sont corrélés aux connaissances lexicales de l'enfant, l'enfant peut interpréter le sens de l'énoncé.

Ici, nous souhaitons préciser qu'au début de l'acquisition du langage, la compétition s'active

principalement autour du lexique, puisque les items lexicaux sont toujours activés avant l'apparition des structures morphosyntaxiques (Bates et MacWhinney, 1982). Le jeune enfant se basera principalement sur les éléments lexicaux et notamment sur l'agent de l'action (Sujet) avant l'acquisition de la syntaxe. À ce niveau la compétition intraphrastique touchera le rapport entre le thème et l'agent, où dans certaines langues, la notion de l'agent primera sur le thème (ex. anglais) et dans d'autres langues, il n'y aura pas de dominance de l'un sur l'autre.

Quant au niveau de la conceptualisation, d'après ce modèle, un enfant bilingue partage le champ représentationnel commun à ses deux langues. Ceci est dû au fait que l'évolution perceptuelle et motrice de l'enfant serait à l'origine des représentations conceptuelles de ce dernier (MacWhinney, 2005).

Cette vision entre dans la problématique des représentations des deux langues dans la mémoire d'un enfant bilingue (Kroll *et al.*, 2008 ; Akinci et Oker, 2012, etc). Il est admis que lorsque l'enfant parle dans sa seconde langue (L2) il n'active pas le lexique de L1 (Poullisse 1999 ; Costa et Santestéban 2004). Cependant, Kroll *et al.* (2008) soulignent que les deux langues sont activées chez le bilingue même lorsque ce dernier ne s'exprime que dans une seule langue. Ainsi, selon ces chercheuses, il existerait une activation parallèle des deux langues en situation de production.

L'étude de Akinci et Oker (2012) fournit des arguments en faveur de cette théorie. Cette étude transversale a été réalisée auprès de 18 enfants bilingues français-turc et 18 enfants monolingues français âgés de 5 ans et vivant dans l'agglomération lyonnaise et scolarisés à l'école maternelle depuis la petite section. Les bilingues sont donc des bilingues précoces consécutifs. L'étude a été effectuée au moyen du logiciel Exalang 3-6 destiné aux orthophonistes. Les enfants se sont vus proposer une tâche de dénomination de 36 images. Les résultats témoignent de la présence d'un système de représentation commun ; les deux lexiques continuent à interférer avec la langue de production. Voyons à présent la notion des indices de validité au sein du modèle de compétition.

### **1.8.3. Les indices de validité**

L'enfant se base sur les indices langagiers tels que les formes phonétique, lexicale et syntaxique présente dans *l'input* langagier pour comprendre le sens et les intentions encodées dans les énoncés. Le *mapping* entre la forme et la fonction est la convention sociale spécifique à chaque langue, que l'enfant doit apprendre (MacWhinney, 2006). C'est-à-dire que le *mapping* permet à l'enfant d'acquérir les structures conventionnelles de sa langue maternelle. De ce fait, un enfant bilingue aurait une double tâche d'apprentissage des conventions sociales encodées dans ses deux langues : il doit apprendre à corréliser la forme et la fonction spécifique à ses deux langues pour chaque domaine linguistique tel quel le lexique, la phonologie, la morphosyntaxe et les représentations mentales. Le modèle de compétition unifié postule que l'acquisition du bilinguisme

ou de L2 s'appuie sur les mêmes mécanismes que l'acquisition monolingue (MacWhinney, 2004). De ce fait, l'acquisition du bilinguisme précoce se déroulerait autour des mécanismes cognitifs, qui se développent simultanément<sup>2</sup> pour la langue A (le français) et la langue B (le russe). En d'autres termes, un enfant bilingue lie le sens et les intentions de *l'input* langagier avec la forme syntaxique de l'énoncé, ce qui lui permet de « craquer » les codes linguistiques et de les séparer dans « langues maternelles ».

Les enfants bilingues et leurs *alter ego* monolingues développent les capacités sociocognitives de manière similaire et graduelle sur plusieurs années. Au départ, ils apprennent uniquement les fonctions; ils comprennent les concepts, les intentions et les significations grâce à la valeur fonctionnelle et communicationnelle qu'ils transmettent. Ensuite, ils apprennent les formes linguistiques séparément de leurs significations ; et ils les associent avec d'autres formes linguistiques. Ce n'est qu'à la troisième étape que les enfants commencent à associer les formes aux fonctions et ainsi assurent leurs connexions (Bates et MacWhinney, 1987). Prenons par exemple, la phrase « Maman va au travail ». L'enfant en bas âge retiendra la valeur communicationnelle de cet énoncé que quand maman (agent de l'action) partira (déroulement de l'action). Ensuite, l'enfant procédera d'abord à l'analyse distributionnelle de la syntaxe de l'énoncé et ensuite de celle des relations morphosyntaxiques. Il remarquera que dans l'énoncé il y a l'agent de l'action (maman), qui précède souvent l'action même (s'en va). Ce n'est que plus tard que l'enfant commencera à corréliser les relations morphosyntaxiques avec les conséquences que cet énoncé aura dans le monde physique (« maman est partie »).

Comme nous l'avions déjà dit, chaque langue a son propre répertoire d'indices de validité, ce qui fait d'elle une sorte d'« objet » unique que l'enfant doit décoder.

D'après le modèle de compétition, pour que l'enfant puisse extraire et retenir les indices de sa langue, ces derniers doivent être *disponibles* et *fiabes* dans *l'input* langagier. La *disponibilité* de l'indice est sa présence en tant que porteur d'une fonction spécifique. L'indice est fiable lorsqu'il précise correctement les fonctions de chaque item langagier. Par exemple, l'élément X doit être retenu dans la présence d'élément Y dans le même énoncé. Si cette probabilité est haute, alors Y sera l'indice fiable pour X (Kempe et MacWhinney, 1998).

Dans la partie suivante, nous présenterons les indices de validité dans les deux langues (français et russe), objets de notre recherche.

---

2. Le *bilinguisme simultané* se définit par le contact des deux langues chez l'enfant dès la naissance de ce dernier ou encore lorsque l'écart est très serré entre le moment où il est exposé à sa deuxième langue (De Houwer, 2009).



### 1.8.4. Les indices de validité du française et du russe

Cette partie sera donc dédiée à l'étude des indices de validité des deux langues de notre sujet bilingue français-russe :

1. Quels indices de validité sont disponibles et fiables dans les langues française et russe et quelles sont les différences entre ces indices ?
2. Quelle est la distribution de ces indices dans *l'input* parental de l'enfant Camille ?

En langue russe, la déclinaison des cas est l'indice fiable de l'interprétation de l'énoncé (Kempe et MacWhinney, 1998). Le russe comporte six cas : le nominatif, l'accusatif, le datif, le génitif, le locatif et l'instrumental. L'accord grammatical est aussi l'indice fort et fiable, car toutes les classes grammaticales (les noms, les verbes, les adjectifs, les pronoms et les pronoms) s'accordent en genre et en nombre. En ce qui concerne l'ordre syntaxique, la langue russe permet d'utiliser de nombreuses combinaisons syntaxiques telles que SVO, OVS, VSO, VOS, SOV, OSV. Mais il est important de noter que l'ordre syntaxique se trouve en relation *d'interchangeabilité fonctionnelle* avec l'accent. En fait, le respect de l'ordre syntaxique « canonique » SVO remplit la fonction principale pour la compréhension de l'énoncé. Dans ce cas, l'accent sera neutre. Mais, par contre, lorsque cet ordre n'est pas respecté, l'accent phrastique entre en action et devient l'indice principal pour la compréhension de la phrase (Gavranek, 1966). Ainsi, la segmentation sémantique de la phrase reste intacte, puisqu'un l'accent assure la fonction de l'ordre syntaxique, en marquant le mot qui a été changé de place.

Par ailleurs, pour illustrer ce phénomène, prenons les trois exemples ci-dessous :

(1) My edem **domoï** [*accent neutre*]

**Nous** rentrons maison (direction)

S V O

(2) My **domoï** edem [*O accentué*]

Nous maison rentrons

S O V

(3) **Domoï** edem [*O parallèlement accentué*]

Maison rentrons

O V

La particularité du russe sera détaillée dans le chapitre dédié à la méthodologie.

Quant au français, les enfants considèrent l'ordre syntaxique comme le plus important pour l'interprétation des phrases dès l'âge de 3;6 (Kail, 1995). L'ordre syntaxique l'emportera systématiquement sur l'information lexico-sémantique des noms (ex. animé / non-animé). Toutefois, il y a une courbe de progression développementale de la validité globale à la validité conflictuelle (*idem*). Par exemple, en français de tels cas conflictuels sont observés quand l'ordre syntaxique est transgressé dans la langue parlée notamment par les structures avec les pronoms clitiques. L'enfant

âgé de 6 ans doit alors réorganiser son système de compréhension de la dominance de l'ordre syntaxique à la morphologie (*idem*).

Clark (1985) constate qu'à l'étape de 2 mots, les enfants français emploient plus souvent l'ordre SV et VS dans les énoncés avec les verbes intransitifs. Dans les propositions avec les verbes transitifs, en revanche, les enfants tendent à employer l'ordre SVO ou encore VOS.

L'ordre canonique SVO correspond à l'organisation sémantique Agent-Action-Patient. Il est possible de détacher l'un des constituants nominaux en le doublant par un élément pronominal (Vion, 1988). Dans la pratique langagière, le détachement est opéré à des fins communicatives, en fonction du contexte linguistique précédent, ou en fonction de la situation de parole. L'élément détaché peut être aussi bien placé en tête de l'énoncé.

Pour illustrer ceci, prenons les quatre exemple suivant (Vion, 1988) :

- (1) La fille elle mange la pomme (le détachement à gauche du sujet) ;
- (2) La pomme la fille la mange » (le détachement à gauche de l'objet) ;
- (3) Elle mange la pomme la fille (le détachement à droite du sujet) ;
- (4) La fille la mange, la pomme (le détachement à droite de l'objet).

Le détachement à gauche d'un élément marque ouvertement le thème de l'énoncé (Vion, 1988).

Remarquons que le détachement à droite du sujet et de l'objet n'est pas admis en russe. Cependant, dans les échanges quotidiens entre notre sujet bilingue avec sa mère russophone, l'enfant applique ce genre de structure syntaxique dans cette langue. Dans la partie pratique nous allons considérer ce cas de figure en termes de calque et de transfert morphosyntaxique interlingue.

La langue française offre un autre indice de validité qui est l'accord grammatical : accord nominal (articles, adjectifs, pronoms possessifs et démonstratifs) et verbal. Le pronom personnel aide l'enfant à identifier le nom qui n'est pas le sujet de l'énoncé.

Un autre indice de validité en français est le contour intonatoire. L'identification du **thème** est opérée en français par trois morphèmes intonatifs (ou intonèmes) : *la continuation majeure*, *la continuation majeure appellative* et *la parenthèse* (Vion, 1988). La continuation majeure est caractérisée par un contour mélodique dans le niveau infra-aigu et une augmentation de la durée. La continuation majeure appellative est réalisée par un glissando perceptible dans le haut du niveau infra-aigu et aussi par un allongement de durée (*idem*). La parenthèse est manifestée par une intonation plate dans le niveau infragrave. Le **rhème** est toujours signalé par la présence d'un intonème terminal qui se réalise par une chute mélodique ou un ton statique dans les niveaux grave ou infragrave ; il est accompagné d'un glissando d'intensité et d'un allongement de durée (Vion, 1988). Les particularités du français seront détaillées dans le chapitre dédié à la méthodologie.

En comparant les indices présents dans les langues russe et française, nous constatons que plusieurs indices sont présents de manière égale dans les deux langues telles que l'accord

grammatical (indice fort et fiable dans les deux langues). En langue russe, il est dû à la primauté de la déclinaison des cas, tandis qu'en français – à l'ordre syntaxique. Les valeurs suprasegmentales sont les indices disponibles et fiables dans les deux langues, mais de manière différente. En russe, l'accent est utilisé notamment pour reconstruire le sens dans les phrases où l'ordre syntaxique est déstructuré pour accentuer l'élément phrastique déplacé, alors qu'en français l'intonation aide l'enfant à segmenter les syntagmes de l'énoncé.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que les deux langues (le français et le russe) présentent des indices disponibles et fiables. Le russe est dominé par l'indice de déclinaison des cas, ce qui est un trait commun aux langues flexionnelles et le français est dominé, au moins jusqu'à l'âge de 7 ans, par l'ordre syntaxique.

L'absence d'équivalence directe entre les indices dans ces deux langues nous mène à présenter l'hypothèse qu'il devrait y avoir peu d'interférences entre les deux codes linguistiques chez notre sujet bilingue français-russe.

De manière plus globale, le fait d'analyser les différences dans la distribution des indices linguistiques dans ces deux langues soulève les questions de l'étude diachronique de l'évolution des langues, ce qui dépasse l'objet de notre recherche. Mais nous espérons que notre recherche contribuera à son niveau à la question des processus d'acquisition langagière entre les langues issues des branches différentes, notamment de la branche balto-balkanique pour le russe et de la branche italo-celtique pour le français. Voyons à présent un autre aspect du modèle de compétition qui est le stockage des connaissances.

### **1.8.5. Le stockage des connaissances**

Le modèle de compétition comprend les notions telles que la mémoire à court terme (MCT) et à long terme (MLT). En psychologie cognitive, la MCT relève du registre sensoriel et phonologique. Elle permet de retenir et de réutiliser une quantité limitée d'informations pendant un temps relativement court. Chez l'enfant, la MCT active des capacités sociocognitives spécifiques, qui lui permettent de participer dans l'interaction immédiate avec l'adulte et d'extraire les structures syntaxiques nouvelles, qui apparaissent au cours de l'attention conjointe. La mémoire à court terme joue un rôle important dans la construction de la mémoire des formes phonétiques des mots et de leur corrélation avec les significations sémantiques (Gupta et MacWhinney, 1997). Les capacités de la mémoire épisodique peuvent être altérées par les facteurs périphériques tels que l'acuité auditive, la perception phonologique de l'enfant et le niveau du développement langagier (Noël, 2007). Les capacités de la MLT peuvent être influencées par les facteurs non mnésiques tels que les fonctions attentionnelles et exécutives (*idem*).

La MLT relève de la mémoire générale des informations et des événements mémorisés, des modules de stockage des informations et de la durée de rétention des informations. Le fonctionnement des modules de la MLT contrôle le rôle des indices de validité durant le processus de traitement et d'acquisition (MacWhinney, 2004). Dans la mesure où les capacités cognitives de l'enfant sont en pleine évolution, elles ne lui permettront pas d'assimiler d'un coup tous les indices de validité présents dans sa langue, malgré leur fiabilité et disponibilité. L'enfant a donc besoin d'un certain bagage de connaissances perçues dans la mémoire immédiate pour construire des modules correspondantes dans la mémoire à long terme.

Les capacités de la perception de l'information par la MCT et le stockage de l'information à long terme dans la MLT peuvent varier d'un individu à l'autre (Bates et MacWhinney, 1987). En effet, en examinant le vocabulaire des 50 premiers mots acquis par 18 enfants au cours de leur 2ème année, Nelson (1973) arrive à la conclusion que les enfants peuvent utiliser plusieurs techniques pour acquérir le langage.

Le fait qu'ils soient intéressés par les différentes fonctions du langage et le tempérament de chacun fait que certains vont considérer le langage essentiellement comme moyen d'expression cognitif et référentiel (Florin, 1995).

Pour Bates et MacWhinney (1987), les enfants qualifiés comme « expressifs » ont une MCT plus développée. Ils repèrent plus facilement les éléments prosodiques du langage, faisant partie de la MCT, ce qui leur permet de conserver l'« enveloppe intonatoire » de l'énoncé même s'il comporte des éléments phonétiques nouveaux et inconnus de l'enfant jusqu'à alors. Quant aux différences individuelles de la MLT, les enfants peuvent porter une attention différente à l'événement langagier. Les deux chercheurs considèrent que les enfants dits « référentiels » pourraient être plus attentifs dans les processus de segmentation de l'énoncé pendant et en dehors de l'interaction.

De toute évidence, les enfants, qu'ils soient « référentiels » ou « expressifs », ont besoin d'une certaine expérience verbale, d'un certain nombre d'exemples qui partagent les traits similaires pour que la catégorie puisse devenir abstraite dans la MLT et qu'elle soit opérationnelle (Ellis, 2001).

La question de savoir quel processus langagier appartient à la MCT et quel est son effet sur la MLT est traitée dans le paragraphe qui suit.

### **1.8.6. Les représentations du lexique et de la morphosyntaxe**

Au sein du modèle de compétition, *chunking* est vu comme un *regroupement d'items* perçus émergent spontanément suite à la réception de *l'input* (MacWhinney, 2004). Le *chunking* joue un rôle important dans l'analyse syntaxique de l'énoncé et de l'extraction des éléments linguistiques et de leurs fonctions par l'enfant. Ce processus est considéré comme essentiel pour la compréhension des

comportements verbaux et non verbaux de l'enfant, de la production de mouvements simples jusqu'à la production de la parole.

La notion de *chunking* est souvent impliquée dans de nombreux domaines de recherche, où elle reçoit différentes valeurs (Gobet *et al.*, 2001). De manière générale, il s'agit d'un processus inconscient de segmentation de l'information séquentielle de la parole en groupements ou en unités stockés dans la MCT (Ellis, 2001). En partant du fait que les enfants extraient les probabilités langagières de l'*input* langagier de manière inconsciente (*idem*), le *chunking* permet d'expliquer les processus perceptifs, acquisitionnels et cognitifs (Gobet *et al.*, 2001).

Terrace (2001) a étudié la notion de *chunking* dans le comportement chez les animaux et a proposé de faire la distinction entre les *chunks* « d'entrée » (*input chunks*), guidées par les limites de la MCT, et les *chunks* « de sortie » (*output chunks*), relevant de formes complexes en MLT.

Ainsi, la nouvelle information que l'enfant reçoit au cours de l'échange langagier est traitée par les *chunks* d'entrée de la MCT. Cette information est contrastée et est mise en compétition avec celle existante dans les *chunks* de sortie de la MLT, ce qui permet à l'enfant de produire une réaction verbale ou non verbale (Terrace, 2001). En d'autres termes, les *chunks* d'entrée sont des processus perceptifs, contraints par la MCT, qui donnent lieu à l'organisation hiérarchique de la MLT de l'enfant (Ellis, 2001). Par exemple, un jeune enfant a besoin d'entendre plusieurs fois la séquence phonologique « Il était une fois » lors de la lecture d'un conte avec un adulte pour consolider sa MLT phonologique et pour percevoir cette séquence comme un *ensemble*. Au début, l'enfant percevra cette phrase comme un *ensemble de mots* dans la MCT, ensuite, comme *une formule* dotée d'un groupement d'items phonétiques, lexicaux et grammaticaux ouvrant les portes des contes de fées grâce à de nombreuses répétitions, et ce n'est qu'après, que cette formule sera enracinée dans sa MLT comme *un ensemble doté d'un sens unique* (désigner le temps lointain de l'événement).

Au sein des modèles basés sur l'usage, les formules et les expressions figées telles que « il était une fois » ne sont pas perçues par l'enfant comme des unités séparées, mais elles fonctionnent plutôt comme des « unités à mots multiples » (*multi-word units*), au sein desquels il y a des *ensembles lexico-sémantiques* (Schitt, 2000 ; Bybee, 2006). C'est-à-dire qu'ils sont perçus comme un groupement lexical doté d'une signification unifiée. Les unités à mots multiples du type de *chunk lexicaux* jouent un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire par l'enfant (Schitt, 2000). Quand l'enfant apprend l'ensemble lexico-sémantique, il peut commencer à analyser les multiples constituants de ce *chunk* (Schitt, 2000).

Quant à l'acquisition du bilinguisme et des langues secondes, la question de l'acquisition des *chunks* (y compris les *ensembles lexico-sémantiques*) se pose autour des mécanismes cognitifs permettant à l'apprenant d'apprendre non seulement des items séparés, mais aussi de se les représenter dans son ensemble et ensuite de les segmenter en items séparés. Par exemple, quand un apprenant en anglais (L2) entend l'énoncé « How are you today ? », il peut la considérer comme un

*chunk* lexical. Au fur et à mesure qu'il l'entend, il peut lui attribuer la fonction de salutation. Par contre, si l'apprenant est régulièrement confronté à l'*input* en langue anglaise, il pourra remarquer et relier les énoncés du type « How are you this evening ? How are you this morning ? » à l'ensemble lexico-sémantique « How are you today ? ». L'apprenant peut déduire que seule la proposition « How are you ... » est un *chunk* lexical et qu'il peut être complété par la référence temporelle (Schmitt, 2000).

Passons maintenant à l'analyse des mécanismes cognitifs que le modèle de compétition prend en compte dans le processus de différenciation des codes linguistiques chez les sujets bilingues et plurilingues.

### 1.8.7. Les codes langagiers

Les processus d'acquisition bilingue chez l'enfant ou chez l'apprenant d'une L2 impliquent plusieurs principes tels que les principes de transfert linguistique et d'interaction des codes linguistiques (MacWhinney, 2004). Au sein du modèle de compétition unifié, la théorie du *transfert linguistique* est articulée en termes de prédiction du transfert positif et négatif des éléments langagiers d'une langue à l'autre. Quant à la théorie de l'*interaction des codes*, elle détermine quel code linguistique sera choisi par l'enfant et à quel niveau les interférences linguistiques peuvent avoir lieu. En d'autres termes, quels sont les mécanismes de changement (*code-switching*) et de mélange de codes linguistiques (*code-mixing*) ?

Le modèle de compétition unifié permet donc de prendre en compte le choix de code particulier à un moment précis de l'interaction, ce qui dépend des facteurs tels que l'activation des items lexicaux précédents, l'influence et *gaps* lexicaux, expression des options sociolinguistiques et les indices conversationnels produits par l'auditeur (MacWhinney, 2004).

Ici, nous n'allons pas étayer les stratégies pragmatiques telles que le *code-mixing* et le *code-switching*, spécifiques à l'acquisition bilingue. Ces aspects seront exposés dans le chapitre dédié à l'acquisition bilingue (cf. 2.2.1-2.2.3, pages 105-113). Notons juste que les mélanges interlingues et le changement des codes peuvent impliquer de nombreux éléments linguistiques tels que lexical, syntaxique ou pragmatique. Dans l'acquisition bilingue, les mélanges interlangues inappropriés sont souvent retrouvés chez les bilingues tardifs (Taylor, 1990). Dans le cas du bilinguisme précoce, nous considérons que le changement et le mélange des codes linguistiques sont des stratégies pragmatiques, que l'enfant choisit délibérément pour exprimer ces intentions (Grosjean, 1985). Dans le modèle de compétition unifié, le fait qu'il y ait peu d'interférences entre les langues chez un bilingue précoce est expliqué en termes de la compétition dynamique et équilibré entre les modules émergents chez le jeune enfant (MacWhinney, 2005). Chez un sujet bilingue, la compétition résulte de

la présence de deux mots distincts qui ont le même référent. Le dynamisme équilibré de la compétition entre les deux langues permet à l'enfant de dresser un parallèle entre elles et d'éviter ainsi les interférences. Quand les deux formes sémantiques se mettent en compétition, l'enfant retiendra plus rapidement la forme qui est la plus récurrente dans *l'input* parental dans des contextes différents, puisque l'usage d'un mot dans des contextes différents permet à l'enfant d'accéder à ces différentes facettes sémantiques (MacWhinney, 2005).

Dans le modèle de compétition, un enfant bilingue précoce sépare les codes linguistiques, ce qui lui permet de corrélérer la forme phonologique avec la forme lexicale de l'item langagier. Quant à l'acquisition d'une L2, MacWhinney (1987, 1992) a constaté que l'apprenant a souvent tendance à transférer ses connaissances lexicales et grammaticales de L1 en L2. Parmi de tels éléments Kempte et MacWhinney (1998) mentionnent les noms animés / non-animés et l'ordre syntaxique. Ce sont les indices fiables à travers de nombreuses langues. Mais certains éléments langagiers tels que les indices morphologiques ne peuvent pas être transférés puisqu'ils ne remplissent pas les mêmes fonctions pragmatiques dans d'autres langues (Kempte et MacWhinney, 1998).

Pour résumer, nous retenons que l'enfant bilingue a les capacités représentationnelles modulatrices, qui lui permettent de contrôler efficacement ses deux (ou plus) langues et distinguer les réseaux des catégories grammaticales et lexicales qui y sont associés (MacWhinney, 2005). Maintenant, nous allons présenter le processus de résonance, qui explique l'activation des codes linguistiques en fonction des besoins pragmatiques et communicationnels de l'enfant.

### **1.8.9. La résonance**

Dans le modèle de compétition unifié, la notion de résonance est basée sur l'activation mutuelle de deux langues et la connexion entre les unités langagières. Les éléments linguistiques que l'enfant bilingue acquiert simultanément produisent l'effet de résonance, c'est-à-dire que les formes présentes dans *l'input* de la langue A passent d'une forme à l'autre pour créer un système de représentation mentale unifiée spécifique à la langue A. Dans l'acquisition d'une L2, l'enfant doit se fier à la résonance, que peut lui offrir des indices valables pour la compréhension de l'intention de l'adulte (MacWhinney, 2005). Par exemple, pour activer le code linguistique en langue russe, un enfant bilingue français-russe doit activer la résonance de cette langue et le lexique en russe activera le code linguistique du russe. Pendant ce temps, la résonance de la langue française sera désactivée jusqu'au moment où elle sera déclenchée par l'apparition du locuteur français dans l'interaction. La résonance est donc activée par l'exposition à *l'input* dans une langue particulière. À chaque nouvelle exposition à la langue A, l'effet de résonance augmentera et conservera les connaissances de ce dernier en langue A stockées dans sa MLT.

Pour changer de code linguistique sans faire d'inférences interlangues, un enfant bilingue doit apprendre à « étouffer » les résonances de la langue A et coordonner l'activation de la résonance de la langue B (MacWhinney, 2005).

Pour conclure notre présentation du modèle de compétition, nous retenons qu'un enfant monolingue ou bilingue acquiert le langage grâce à une série de compétition qui touche tous les éléments linguistiques (phonologiques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques et conceptuels). Le cerveau d'un enfant bilingue précoce passe par une maturation fonctionnelle, ce qui lui permet de relier la forme de l'énoncé avec sa fonction. D'ailleurs, dans l'évolution des compétences langagières, l'enfant est guidé par les fonctions sémantico-pragmatiques de la communication. Il s'adapte à son interlocuteur et retient les formes pertinentes à ses deux langues maternelles de manière spontanée dans le but de créer un échange collaboratif avec son partenaire verbal, tout en étant guidé par les fonctions communicatives et interactionnelles de ses langues.

Entre autres, nous retenons que l'enfant bilingue précoce sépare les deux codes linguistiques grâce au processus de résonance, qui augmente ses capacités langagières en fonction de l'exposition de ce dernier à l'*input* parental. D'ailleurs, l'exposition identique à l'*input* dans ses deux langues permet à l'enfant bilingue de retenir les indices disponibles et fiables dans ses langues, ce qui est le gage de succès du bilinguisme équilibré.

Dans le paragraphe suivant, nous allons aborder la théorie de l'esprit, qui peut nous révéler les processus cognitifs, qui permettent à l'enfant de comprendre leurs compères et les adultes en tant qu'agents intentionnels.

## 1.9. La théorie de l'esprit

L'étude de la théorie de l'esprit a surgi au cours des années 1980 au sein de la psychologie sociale dans le but d'étudier et de comprendre comment se construit la personnalité psychologique de l'enfant et comment il devient un locuteur actif pour interagir avec ses semblables (Wellman *et al.*, 2001). Le terme « théorie de l'esprit » est utilisé dans les sciences cognitives pour désigner les processus cognitifs permettant à un individu de comprendre que les autres individus sont des agents intentionnels, qui pensent en termes de concepts et d'états mentaux (par ex. intentions, croyances, désirs). La compréhension des états mentaux d'autrui sont des états internes et donc différents des éléments du monde réel (*idem*). Il s'agit d'un processus de décentration qui débute par la prise de conscience de la perspective d'autrui pour aller vers la capacité complexe qui permet à l'enfant de raisonner sur les intentions de deuxième ordre, comme celles qui sont à l'oeuvre dans le mensonge (Thommen, 2007).

Pour désigner cette capacité métacognitive, différents termes ont été introduits : **position**



**intentionnelle** (*intentional stance*) (Dennett, 1987), **mentalisation** (*mentalizing*) (Frith *et al.*, 1991), **lecture d'états mentaux** (*mindreading*) (Whiten et Byrne, 1991). La richesse de cette terminologie relève de la volonté d'explorer la capacité de l'homme, de compréhension et prédiction des pensées d'autrui, puisque la compréhension entre les personnes en tant qu'agents intentionnels donne accès à la culture et à l'apprentissage culturel (Tomasello, 2003).

La théorie de l'esprit a été introduite par les primatologues Premack et Woodruff (1978), qui ont postulé qu'un individu possède la théorie de l'esprit, c'est-à-dire qu'il peut attribuer un état mental tel que la croyance, intention, désir, etc. à lui-même ou à une autre personne :

« In saying that an individual has a theory of mind, we mean that the individual imputes mental states to himself and others. A system of inferences of this kind is properly viewed as a theory because the system can be used to make predictions, specifically about the behavior of other organisms » (Premack et Woodruff, 1978 : 515).

Les capacités méta-représentationnelles sont tributaires, d'un côté, au développement du langage chez l'homme et, de l'autre, du comportement social spécifique à l'homme (Premack et Woodruff, 1978 ; Premack, 2003). L'esprit humain engendre les représentations mentales et l'attribution des états mentaux à autrui, ce qui est la caractéristique saillante qui distingue les hommes des primates (Premack et Woodruff, 1978).

Pour évaluer à partir de quel âge les enfants sont capables d'attribuer des états mentaux à autrui, les psychologues ont mis en place une série de tests expérimentaux impliquant les tâches de fausses croyances. Ces tests ont un caractère commun – le contenu de l'événement contredit la réalité (Wellman, 2001). La compréhension de fausses croyances est la notion centrale pour le développement des capacités d'adaptation et de participation active dans les événements sociaux et langagiers (Wimmer et Perner, 1983 ; Hughes et Dunn, 1997, 1998 ; Astington et Jenkins, 1999 ; Ruffman *et al.*, 2003, etc.). Par exemple, la recherche originale de Wimmer et Perner (1983) était organisée autour du principe de « transfert inattendu d'objet » : on raconte à un enfant l'histoire où un objet a été placé à un endroit par un personnage. Le personnage quitte la pièce. En son absence, un autre personnage déplace l'objet et quand le personnage principal revient l'enfant doit prédire l'endroit où le personnage principal cherchera l'objet caché.

L'interprétation des résultats fut la suivante : avant l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants échouent aux tâches de fausse croyance parce qu'ils ne sont pas capables de séparer ce qu'ils savent eux-mêmes de ce que quelqu'un d'autre sait. Ce n'est qu'après l'âge de quatre ou cinq ans que l'enfant commence à faire les inférences de fausses croyances, c'est-à-dire, qu'il saura prédire que le personnage cherchera l'objet là ou il l'a laissé et non là ou il a été caché. A cet âge le changement radical dans l'apparition des capacités métareprésentationnelles apparaissent : l'enfant commence à

envisager les propriétés en termes de vrai ou de faux, il réalise que la pensée peut être différente de la réalité (Wimmer et Perner, 1983 ; Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985 ; Gopnik et Astington, 1988, entre autres). Donc, du point de vue socio-cognitive, l'enfant de quatre ans est considéré comme un *partenaire social sophistiqué*. Il dispose déjà des connaissances et de capacités représentationnelles relatives à l'esprit d'autrui.

### **1.9.1. Le lien entre *l'input* et la théorie de l'esprit**

Les aspects cognitifs, y compris la théorie de l'esprit, maintiennent les relations bilatérales avec les aspects linguistiques. D'un côté, dans l'interaction, les locuteurs sont amenés à prendre en compte les états mentaux et intentionnels d'autrui en se basant sur les éléments linguistiques dans la phrase (de Villiers et de Villiers, 2000) et de l'autre, comme le souligne Gleitman (1990), la langue est une source cruciale d'information sur les états mentaux. L'information sur les états mentaux est encodée dans des structures grammaticales, sémantiques et dans les fonctions pragmatiques du langage.

Suivant la première hypothèse, la compréhension des états mentaux d'autrui faciliterait pour l'enfant les processus d'encodage des événements en termes de croyances, intentions et émotions des individus (de Villiers et Pyers, 2002). Bloom (2000) soumet l'hypothèse que les processus d'acquisition du lexique se basent sur les capacités méta-représentationnelles de l'enfant. La théorie de l'esprit permettrait à l'enfant d'identifier et d'extraire les régularités lexicales de la langue première (Bloom, 2000). De cette façon, l'usage des verbes mentaux tel que « vouloir », « savoir », « avoir besoin de », « penser », « croire » nécessite la compréhension des états qu'ils désignent (Tager-Flusberg, 1993). L'usage de ces verbes est une indication que l'enfant lie le concept qu'ils désignent avec les états mentaux appropriés. Cette première hypothèse est fondée sur le fait que l'enfant commence à maîtriser les verbes mentaux à peu près en même temps qu'il commence à être performant aux tests de fausses croyances (Astington et Jenkins, 1999 ; de Villiers et de Villiers, 2000).

Suivant la deuxième hypothèse, le développement de la théorie de l'esprit et des capacités sociocognitives en général, serait dû au développement langagier de l'enfant. Ainsi, l'enfant analyse les états mentaux encodés dans des symboles linguistiques et dans la syntaxe. En apprenant les référents des symboles linguistiques, l'enfant accède à la compréhension d'autrui en tant qu'agent intentionnel et agent mental pour créer des concepts appropriés aux états émotionnels et mentaux (de Villiers et de Villiers, 2000 ; Tomasello, 2003). Pour se représenter les états mentaux d'autrui, l'enfant doit d'abord maîtriser les verbes mentaux et savoir les utiliser dans les compléments de phrases. De Villiers et de Villiers (2000) soutiennent l'hypothèse que la sémantique des verbes

mentaux et la syntaxe sont étroitement liées. L'idée soutenue par les auteurs est que l'enfant peut vérifier la signification vraie ou fausse encodée des verbes mentaux et des compléments d'objet à partir des indices présents dans son environnement proche (de Villiers et Pyers, 2002). Par exemple, l'enfant peut vérifier la véracité de l'énoncé « Elle a dit qu'elle a lavé ses mains » en observant son environnement si la personne s'est lavé les mains ou pas. Ce type de complément d'objet offre une opportunité à l'enfant d'apprendre que les croyances vraies ou fausses peuvent être transmises par la syntaxe de la phrase (de Villiers et Pyers, 2002).

L'hypothèse de la primauté du langage sur les capacités cognitives se repose sur le principe d'existence des structures syntaxiques innées faisant partie de la grammaire universelle (de Villiers et Pyers, 2002). Mais contrairement au courant générativiste, l'accent est mis sur l'usage du langage et sur le rôle de *l'input* parental. L'exposition de l'enfant à *l'input* parental riche en structures syntaxiques impliquant les compléments d'objet et les verbes mentaux serait le prérequis au développement des capacités métareprésentationnelles de l'enfant (de Villiers et de Villiers, 2000).

L'hypothèse de la causalité du langage et de la théorie de l'esprit a été largement contestée par les études menées sur l'émergence de la théorie de l'esprit chez les enfants atteints d'autisme. L'argument principal avancé par ces études est que chez les enfants atteints d'autisme la théorie de l'esprit est considérée comme défaillante, mais malgré ça, ils apprennent à parler (Glüer et Pagin, 2003). Ce type d'hypothèse mène à se poser la question suivante : est-ce que la théorie de l'esprit serait une compétence spécifique ou fait-elle partie des mécanismes assurant tout à la fois son acquisition et l'acquisition du lexique ? (Reboule, 2005).

Dans notre démarche, nous retenons l'hypothèse que l'expérience linguistique est un stimulateur important et une condition nécessaire à l'apparition des capacités métacognitives de l'enfant : « *Linguistic experience is a strong facilitator, perhaps even necessary condition, in the development of children's false belief understanding* » (Lohmann et Tomasello, 2003 : 1140).

Nous considérons également que le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants est étroitement lié à l'exposition à *l'input* langagier. Dans cette démarche, nous rejoignons l'étude de Ruffman *et al.* (2002) de corrélation entre *l'input* maternel et le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants anglais d'âge de 3;1 à 4;4 ans. Les auteurs ont proposé aux mères les photos des situations quotidiennes et elles devaient raconter une histoire à partir de ces images (par ex. maman donne le bain à son bébé, un homme et un enfant sont à la plage, etc.). Dans leurs discours, les mères devaient exprimer les catégories telles que les émotions (verbes : aimer, espérer, etc.), les désirs (heureux, malheureux, etc.), les pensées (penser, croire, etc.), état physique (endormi, réveillé), etc. En conclusion, les auteurs ont conclu qu'il y a un lien causal entre le discours maternel et la compréhension des états mentaux d'autrui. Le discours maternel impliquant la description des états mentaux corrèle positivement à la performance ultérieure des enfants dans la production des énoncés qui décrivent les états mentaux. Les énoncés décrivant les moments de la vie de l'enfant et

les liens causaux corréler également de manière significative avec la compréhension de la théorie de l'esprit dans les trois groupes. De même, le langage maternel contribue et joue un rôle important dans les manifestations primaires de la théorie de l'esprit telles que les premières formes de l'interaction sociale.

Entre autres, nous considérons également que d'autres mécanismes se mettent en route pour la compréhension des perspectives d'autrui. Parmi de tels mécanismes, nous allons maintenant aborder la simulation de comportement d'autrui et la facette théorique des processus acquisitionnels.

### **1.9.2. Les simulations mentales et la théorie théorique**

La théorie de l'esprit est souvent expliquée dans la littérature en termes de deux approches : les simulations et la notion de théorie.

D'une part, la théorie de simulation a connu un essor considérable depuis le début des années quatre-vingt, ce qui est partiellement dû à l'évolution de l'imagerie cérébrale et la découverte de systèmes neurocognitifs spécialisés dans la représentation de l'action intentionnelle et des émotions (Gordon, 1986 ; Goldman, 1992, entre autres). D'après Gordon (1986), la théorie de la simulation postule que la capacité à comprendre les autres individus repose sur un processus de simulation mentale.

D'autre part, selon la théorie théorique (« Theory theory », Gopnik et Wellman, 1994 ; Wellman, 1990), les enfants naîtraient avec les compétences, qui leur permettent de développer les systèmes et les règles d'inférence, pour interpréter les informations qu'ils reçoivent et faire des prédictions sur les événements futurs.

Le développement des capacités métareprésentationnelles se ferait comme l'évolution des théories en sciences, par l'intermédiaire d'un apprentissage heuristique de type essai-erreur (Gopnik, 2003). Les enfants s'emploient activement à trouver du sens aux informations qui proviennent de leurs interactions avec autrui dans leur environnement social (Meltzoff, 1999). Les informations qu'ils perçoivent se transforment en représentations internes plus abstraites, complexes au sein des modules responsables pour chaque type d'apprentissage (Gopnik, 2003).

Cette approche a été contestée par les théories mettant en avant le rôle de la simulation de comportement d'autrui et le fait que les enfants doivent reconstruire dans leur imagination les séquences causales impliquant les états mentaux (Harris, 1994). D'après l'approche simulationniste, la théorie théorique ne peut pas répondre à la question de comment l'enfant parvient à appréhender la structure de la réalité conventionnelle et logique (Kalish, 2005). En s'opposant à l'idée rigide de la théorie théorique, les hypothèses de simulations prennent en compte le fait que l'enfant se

représente le monde et les états mentaux d'autrui à travers sa propre perception, qu'il développe grâce au jeu imaginaire (Rakoczy, 2006). Le jeu imaginaire serait capable de donner un aperçu aux mécaniques du comportement de l'enfant (Harris, 1994). Par ailleurs pour Harris (1994), l'enfant se base sur la *stratégie imaginative* pour appréhender le monde extérieur. Pour participer à une interaction, l'enfant doit s'imaginer un ensemble de conditions préalables, la transformation de ces conditions et les conséquences et issues possibles. Pour étayer cette hypothèse, Harris et Kavanaugh (1993) ont mené une étude sur des enfants âgés de 2-3 ans. Les enfants étaient mis dans une situation imaginaire, où un récipient vide destiné à contenir du liquide a été transformé (plié, pressé, etc.). Les enfants observaient cet événement et devaient prédire le résultat. Les enfants alors devaient s'imaginer que le récipient sera sali ou mouillé à cause du liquide. Le résultat de cette recherche a montré que les enfants âgés de 2 ans étaient habiles dans ce type de réflexion. Ils peuvent identifier verbalement l'issue hypothétique (le récipient est mouillé, sali, etc.) et ils peuvent anticiper les actions à prendre (prétendre nettoyer la surface mouillée). Par analogie avec ces résultats, Harris (1994) soumet l'hypothèse que les enfants âgés de 2 ans peuvent attribuer les propriétés physiques aux objets durant le jeu imaginaire et les états mentaux à leurs poupées (désirs, sensations, émotions).

À ce titre, les considérations de stimulations mettent l'accent sur la nécessité de reconstruire dans leur imagination les séquences causales impliquant les états mentaux. Selon ce postulat, le locuteur utiliserait sa propre perspective pour comprendre autrui et la compréhension d'autrui serait accomplie par les processus de simulations incarnées (Chevalier *et al.*, 2010). Le processus de simulation s'opérerait pendant le jeune âge par totale identification avec l'adulte et ce n'est qu'avec le développement de l'inhibition que l'enfant parviendrait à prendre en compte la perspective d'autrui. Mais, selon Chevalier *et al.*, (2010), il ne suffirait pas d'activer les représentations motrices propres pour comprendre le sens de l'action d'autrui et pour déclencher la réponse adéquate. Ce processus engendre la nécessité de comprendre la perspective spatiale d'autrui et de faire les inférences sur ses états mentaux. Par exemple, l'observation des émotions chez l'adulte active les émotions chez l'enfant, mais il n'éprouvera pas obligatoirement les mêmes émotions que l'adulte. L'enfant peut partager les mêmes émotions que l'adulte non parce qu'il observe l'adulte, mais surtout parce que l'adulte et l'enfant se trouvent régulièrement dans les mêmes situations et logiquement ils peuvent produire les mêmes émotions. Donc, les mécanismes de représentations partagées relèvent de la dimension sociale de l'interaction (*idem*).

Dans notre recherche, nous retenons que les mécanismes de représentation de l'enfant se construisent et dépendent largement de la *dimension sociale de l'interaction*.

Quant à la distinction des approches simulationnistes et théoriques, nous rejoignons les considérations de Reboule (2005) qui affirme que le processus acquisitionnel de la théorie de l'esprit ne se base pas uniquement sur les simulations et bases théoriques, mais que la théorie de l'esprit est

le résultat tout à la fois de processus simulationnistes et de processus théoriques.

Nous rejoignons également les hypothèses ontogénétiques d'acquisitions de capacités métareprésentationnelles de l'enfant. À ce titre, Baron-Cohen (1995) soumet l'hypothèse de l'existence de plusieurs modules précoces dont l'enfant dispose pour acquérir la théorie de l'esprit. Très précocement, l'enfant rentre dans l'interaction avec autrui grâce au **détecteur de l'intentionnalité** (*ID – Intentionality detection*) et le **détecteur de direction oculaire** (*eye-direction detector EDD*), qui aident l'enfant à détecter et interpréter les émotions d'autrui à travers le regard (Baron-Cohen, 1995). L'enfant évolue dans sa cognition sociale grâce au développement de l'intentionnalité et de la compréhension d'autrui en tant qu'un être intentionnel (Tomasello, 2003). Ces deux éléments – intentionnalité et contact oculaire – guident l'enfant dans l'acquisition de l'*attention conjointe* et ensuite au *jeu imitatif*. Le jeu d'imitation est une étape clé pour le développement des capacités métareprésentationnelles, puisqu'à travers le jeu, l'enfant se représente et assimile la réalité (Baron-Cohen, 1998).

Nous retenons pareillement l'hypothèse développée par Tomasello (2003) que l'adaptation de l'enfant à la forme sociale de la cognition s'exprime de manière ontogénétique à deux étapes de son développement précoce. Les enfants âgés de 1 à 4 ans passent de la participation dans l'intentionnalité partagée, qui comprend l'internalisation des perspectives d'autres individus dans les contextes d'action spécifiques à celles qui sont caractérisées par l'intentionnalité collective, ou ils appréhendent et utilisent un ensemble de perspectives généralisées et les normes caractéristiques de la culture en général. L'étape de l'intentionnalité collective correspond à l'apparition des premiers signes des capacités métareprésentationnelles chez l'enfant.

Dans notre recherche, nous retenons que les capacités des compréhensions de perspectives d'autrui se basent principalement sur le langage et l'*input* parental, mais qu'il existe des mécanismes reposant sur l'utilisation de sa propre perspective ( par ex. sa perspective visuelle), des mécanismes particuliers de compréhension d'autrui et les mécanismes de représentations partagées, qui relèvent de la dimension sociale de l'interaction.

### **1.9.3. Les variables sociales et génétiques**

L'attribution des croyances à autrui n'est pas une capacité figée qui dépend uniquement des capacités dont nous venons de parler. Il existe des variations culturelles et individuelles d'attribution de croyances à autrui, qui dépendent principalement des facteurs sociopragmatiques (aux types interactions engagés entre l'adulte et l'enfant), sociaux (statut socio-économique, familles nombreuses, l'ordre de naissance) (Cole et Mitchell, 2000 ; Gopnik et Astington, 1988 ; Hughes *et al.*, 2000) et génétique (Hughes et Cutting, 1999).

La rapidité d'acquisition des capacités métacognitives de l'enfant est influencée par l'environnement social de l'enfant (Dunn *et al.*, 1991 ; Jekniks et Atkinson, 1996 ; Hughes et Cutting, 1999 ; Gopnik et Astington, 1988 ; Hughes *et al.*, 2000). De ce fait, le statut socio-économique de la famille serait à l'origine des différences interpersonnelles dans le développement de la théorie de l'esprit. Entre autres, il semblerait que les enfants issus de familles nombreuses développent des capacités méta-représentationnelles plus rapides, ce qui serait dû à la présence de litiges et de différents au sein de la fratrie. Par exemple, l'étude de Hughes et Cutting (1999) a mis en évidence que les premiers-nés, malgré l'attention qu'ils reçoivent de la part de leurs parents, développent des capacités méta-représentationnelles plus lentes que les enfants ayant des frères et sœurs aînés. Pour expliquer ce phénomène, les auteurs soumettent deux hypothèses : premièrement, la fratrie offre à l'enfant les formats d'interaction spécifiques, où les partenaires communicatifs plus âgés peuvent proposer d'autres perspectives durant le jeu, ce qui élargit la « zone proximale du développement » de l'enfant en bas âge (Vygotski, 1934). Deuxièmement, il se peut que les enfants observent les interactions entre leurs frères et sœurs aînés, y compris les formats d'échange émotionnels, ce qui favorise le développement de la théorie de l'esprit (Hughes et Cutting, 1999).

La qualité des relations que les adultes entretiennent avec leurs enfants serait entre autres aussi à l'origine des différences métacognitives individuelles. McAlister et Peterson (2007) suggèrent que les attitudes parentales et l'attribution des états mentaux et des croyances aux enfants seraient à l'origine de l'accélération des capacités métacognitives de leurs jeunes enfants. En effet, quand les parents traitent leurs aînés comme des adultes, les enfants d'âge préscolaire peuvent appréhender plus régulièrement les fausses croyances à travers les ignorances, désinformation, fantaisie, disputes, erreurs et déception. De même, les parents qui traitent leurs aînés comme des adultes partagent davantage de l'attention conjointe dans les interactions avec leurs enfants, ce qui augmente les capacités sociales des enfants d'âge préscolaire.

Contrairement à l'hypothèse de la primauté du milieu social, pour l'hypothèse génétique, les différences individuelles quant à la rapidité du développement des capacités métacognitives seraient dues au patrimoine génétique de l'enfant. C'est-à-dire que l'enfant naîtrait avec certaines prédispositions aux capacités métacognitives. Suite à l'étude de 119 paires de jumeaux âgés de 5 ans du même sexe, Hughes et Cutting (1999) ont soumis l'hypothèse que seulement 33 % de la variable individuelle seraient dûs aux facteurs sociologiques et familiaux, le reste serait la part héréditaire et donc indépendants des interactions avec le milieu social. L'étude de Wright Cassidy *et al.* (2005) a souligné que ce ne serait pas tant le facteur héréditaire que les facteurs socio-pragmatiques et le contexte langagier quotidien partagé par les jumeaux. Les attitudes parentales et la qualité de relations entre les enfants et leurs parents seraient un des facteurs primordiaux dans l'accélération des capacités métacognitives chez les jeunes enfants. Les auteurs ont précisé que ce n'est pas le nombre d'interactions, mais la nature de ces dernières entre adultes et enfants qui accéléreraient le

développement des capacités métacognitives. Un des types d'interaction favorisant l'accélération de ces capacités sont les discussions et explications autour des sentiments et des états psychologiques de chacun. Entre autres, les auteurs ont souligné l'importance des relations avec les enfants plus âgés de genre différent, ce qui pourrait offrir des perspectives différentes aux enfants.

Pour conclure, le développement des capacités méta-cognitives de l'enfant est lié aux facteurs *pragmatiques* tels que le type d'interactions engagées entre l'adulte et l'enfant et la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants. De ce fait, dans les chapitres suivants il sera analysé l'approche pragmatique de l'étude des interactions et les actes et les genres de langage dans les discours parental et enfantin.

## 1.10. La synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, il a été présenté l'évolution progressive des théories en acquisition du langage en partant du courant *béhavioriste* jusqu'aux idées *socio-interactionnelles* et *cognitives* en passant par le *socio-constructivisme* de Vygotski. Il a été défini que d'après le courant *béhavioriste*, l'enfant développerait ses capacités langagières par imitation ou par simple réponse à un stimulus, suivie d'un renforcement (verbal ou comportemental par les adultes). A l'inverse, pour les *générativistes*, les compétences langagières et les mécanismes acquisitionnels sont tributaires d'une structure innée. Les enfants acquièrent leurs grammaires de manière spontanée en se basant sur le système de principes et de règles communes à toutes langues, appelé la *grammaire universelle*. Malgré de nombreux critiques, ce courant a introduit le retour au mentalisme en linguistique, ce qui représente une véritable rupture avec les théories précédentes.

Contrairement à la théorie behavioriste, pour Piaget, le langage est à la fois dépendant du développement cognitif et des interactions avec l'environnement. L'acquisition du langage n'est plus considérée comme une simple imitation du langage adulte, mais une aptitude humaine qui se développe au fur et à mesure que l'enfant grandit. Ainsi, les premières acquisitions se font au stade sensori-moteur (dès la naissance à 2 ans) jusqu'au stade des opérations formelles telles que les raisonnements hypothético-déductifs et les relations abstraites (jusqu'à 15 ans). Ce concept de stades fixes du développement de l'enfant a été l'objet de plusieurs critiques. Ainsi, pour le psychologue soviétique Lev Vygotski, le développement d'un enfant est trop complexe pour être défini par ses stades. La théorie socioconstructiviste de Vygotski (1934) se base notamment sur le rôle des interactions sociales et celui des adultes qui guident l'enfant dans l'appropriation des outils de la pensée et du langage. La mise en lumière par Vygotski de la nature sociale du langage et du comportement de ce dernier a façonné les approches en acquisition du langage de la fin du XX<sup>ème</sup> jusqu'à nos jours.



Dans ce qui suit, nous allons présenter les théories dans l'étude du bilinguisme précoce et les comportements langagiers spécifiques aux enfants bilingues.

## **Chapitre 2. L'enfant bilingue : les approches dans l'étude du bilinguisme précoce**

Comme le souligne Hamers et Blanc (1983), l'intérêt porté à l'étude des différents aspects du bilinguisme se justifie par l'ampleur et l'importance de ce phénomène. Dans le monde moderne, les situations de contact des langues se multiplient, ce qui est guidé par les besoins de la communication et d'échanges.

Quant à l'étude du bilinguisme précoce, l'observation des comportements langagiers des jeunes enfants bilingues permet de mieux connaître le développement cognitif en général et l'influence que les différentes langues ont sur l'acquisition du langage (De Houwer, 1995).

Dans ce qui suit, nous décrirons les différentes approches dans l'étude du bilinguisme et les problématiques liées à la définition de cette notion. Dans cette démarche, nous nous arrêterons en détail sur les caractéristiques du type du bilinguisme tel que l'individuel, le précoce simultané et le familial (couples mixtes). Ceci nous permettra de mieux cerner les différentes constatations de l'échantillon du langage du sujet notre recherche, Camille, une enfant bilingue français-russe, âgée de 2 à 4 ans. La fillette de notre étude grandit dans un environnement familial bilingue, où la mère est ukrainienne et parle en russe à sa fille et le père est français et lui adresse la parole en sa langue maternelle.

Le contexte le plus répandu dans l'acquisition du bilinguisme précoce simultané consiste en la présence de deux parents avec deux langues maternelles différentes (De Houwer, 2009). Par

ailleurs, nous montrerons que le bilinguisme familial est souvent accompagné par la présentation langagière **asymétrique**, ce qui implique l'usage inégal des deux langues au sein d'un couple mixte. De plus, nous évoquerons les différents contextes de la transmission langagière au sein des couples mixtes.

Ensuite, nous présenterons les divers avantages cognitifs de l'acquisition des deux langues, ce qui nous permettra d'écarter les différentes idées reçues sur l'influence néfaste du bilinguisme précoce. Par ailleurs, nous nous pencherons sur l'identité sociale et culturelle de l'enfant bilingue, ce qui nous autorisera, une fois de plus, à dissiper le mythe de l'absence de l'identité chez un enfant bilingue.

## 2.1. Les définitions du bilinguisme

Nous constatons que la notion du bilinguisme est souvent définie en termes de la maîtrise parfaite des deux langues de l'enfant (Haugen, 1953 ou encore Mackey, 1976 [1962]). Pour Bloomfield (1933), le locuteur bilingue est celui qui maîtrise ses deux langues comme un locuteur natif. Dans les travaux de Weinreich (1953 : 1), le bilinguisme est associé à l'interférence et à la capacité de locuteur bilingue d'alterner l'usage de ses deux langues : « the practice of alternately using two languages will be called *bilingualism*, and the person involved, *bilingual* ». Pour Haugen (1953) encore, le point de départ dans la définition du bilinguisme est la capacité du locuteur de produire des énoncés sémantiquement et grammaticalement bien formés dans les deux langues. Ces définitions sont considérées comme minimaliste par Beatons-Beardsmore (1982 [1986]).

Toutefois, la plupart de ces auteurs s'accordent sur l'idéalisme de cette définition du fait que les personnes bilingues ne possèdent que très rarement la compétence égale à celle des monolingues dans ses deux langues (Grosjean, 1982, 1993 ; Hakuta, 1986 ; Haugen, 1969 ; Romaine, 1995, Lüdi et Py, 2003). D'ailleurs, Lüdi et Py (2003) soutiennent que la définition du bilinguisme du point de vue de la compétence bilingue aujourd'hui n'est plus d'actualité :

« Au lieu de vouloir mesurer la compétence dans chacune des langues à l'étalon douteux d'une « compétence idéale » unilingue, on cherchera plutôt à déterminer le *degré d'équilibre entre les maîtrises différentes des langues en contact*, ainsi que le degré d'autonomie mutuelle des systèmes en contact. En plus de cela, il faudra tenir compte de la compétence spécifique du « parler bilingue » (passages fréquents d'un lecte à l'autre) » (Lüdi et Py, 2003 : 8 – 9).

Par ailleurs, les auteurs définissent la notion de « bilinguisme » comme il suit :

« Le bilinguisme ne constitue pas une situation langagière unique en son genre. Il

réunit des facteurs dont chacun peut être observé dans d'autres contextes. La particularité réside dans l'originalité de leur combinaison. C'est ainsi qu'on peut tirer de nombreux parallèles entre les problèmes d'un enfant (bilingue), d'ouvrier migrant et ceux d'un enfant (unilingue) issu d'une famille autochtone défavorisée» (Lüdi et Py, 2003 : 108).

Dans notre démarche scientifique, nous adhérons également à la définition du bilinguisme proposée par Niklas-Salminen (2001), qui aborde ce phénomène du point de vue dynamique et évolutif :

« Le bilinguisme, au lieu d'être une juxtaposition de deux compétences linguistiques, est un état particulier de compétence langagière. Il ne s'agit pas d'un état statique, mais d'un processus dynamique qui évolue en fonction de plusieurs paramètres. L'individu bilingue change au fil du temps, avec des compétences fluctuantes dans l'une et l'autre langue suivant l'âge, l'environnement géographique et social. Parfois, les situations inattendues exigent le développement de nouvelles facultés dans une langue, l'abandon d'autres facultés dans l'autre langue. L'utilisation majoritaire d'une seule langue peut fragiliser les capacités dans l'autre, allant jusqu'à son oubli si son usage ne correspond plus à des besoins réels » (Niklas-Salminen, 2001 : 16-17).

Certaines définitions encore se basent sur les différents contextes de contact des langues, tel que sociétal ou familial. Par exemple, pour Aucamp (1926), le bilinguisme est « the condition in which two living languages exist side by side in a country, each spoken by one national group, representing a fairly large proportion of the people » (Aucamp, 1926 : 113, cité par Beatons-Beardsmore, 1982 [1986]). La définition de Hamers et Blanc (1983 : 448) rejoint cette considération : « état d'un individu ou d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues chez l'individu ou dans la communauté ».

Tandis que d'autres encore reflètent les convictions négatives du bilinguisme. À ce propos, Tabouret-Keller (2011) constate que dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, les différents tests de l'intelligence développés aux États-Unis ont soutenu le handicap linguistique des enfants de migrants, ce qui a conduit à s'interroger sur les dangers du bilinguisme. Nous retrouvons ces connotations négatives notamment chez Mackey (1976) :

« Le bilinguisme est devenu un phénomène mondial qui *pose de plus en plus de problèmes* pour les peuples et les langues en contact, ainsi que pour l'individu. Ces problèmes ressortissent au fait qu'il y a bien plus de langues au monde qu'il n'y a de pays et que ces langues sont en contacts de plus en plus nombreux avec les quelques grandes langues internationales *qui ne cessent de se propager* par l'alphabétisation des masses et la scolarisation universelle. La mobilité

croissante de l'homme et la multiplication universelle de ses moyens de communication ne font qu'exagérer ces problèmes de contact interlinguistique. Peu de pays peuvent les éviter » (Mackey, 1976 : quatrième de couverture).

À ce propos, Lüdi et Py (2003) constatent que l'adjectif *bilingue* pose des problèmes liés aux idées reçues sur le bilinguisme : « nous avons à plusieurs reprises évoqué les stéréotypes malheureux qui accompagnent cette notion ; le bilingue est perçu soit comme une victime potentielle, soit comme un personnage idéal capable de parler parfaitement deux langues, et que peu de gens parviennent à égaler » (Lüdi et Py, 2003 : 102).

En vue de ces différentes approches, Baetens-Beardsmore (1982 : 1) conclut que le bilinguisme est un champ sémantique ouvert à différentes interprétations : « bilingualism as a term has open-ended semantics ».

Ainsi, compte tenu du caractère polysémantique de cette notion, d'autres chercheurs ont proposé de déplacer l'intérêt envers la distinction des différents types du bilinguisme (Macnamara, 1969 ; Fishman, 1965 ; Romaine, 1995, De Houwer, 2006). Ces recherches étayent les considérations de Weinreich (1953 [1968]) concernant l'importance de l'étude du contexte extra-linguistique : culturel, social et psycholinguistique.

Chez l'enfant, plusieurs types du bilinguisme sont décrits en fonction de la *compétence acquise dans les deux langues*, du *contexte acquisitionnel* et *l'âge* auquel l'enfant entend les deux langues (Ervin et Osgood, 1954 ; Swain, 1972 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Romaine 1995 ; De Houwer, 2006, entre autres). Dans ce qui suit, nous décrirons ces différents aspects.

### **2.1.1. Le degré du bilinguisme en fonction de la compétence langagière de l'enfant**

Mackey (1976) soutient que la première démarche dans la description du bilinguisme d'un individu consiste à déterminer son degré de bilinguisme. À ce sujet, le bilinguisme peut être *dominant*, *équilibré*, *passif* ou encore on peut parler de *semilinguisme* (Skutnabb-Kangas et Toukomaa, 1976 ; Cummins, 1979 ; Romaine, 1989, 1995). Cette notion, d'après Skutnabb-Kangas (1984 : 248-249), est « un concept politique et social plutôt qu'un concept linguistique ou scientifique ».

Nous constatons que ces différentes facettes du bilinguisme ont été élaborées suite à des études comparatives de la compétence linguistique des enfants bilingues et celle des enfants monolingues dans leurs deux langues respectives<sup>3</sup>.

3. Pour plus d'information, se référer à Macnamara (1976) et Hamers et Blanc (1983).

Le *bilinguisme dominant* consiste en connaissances inégales dans les deux langues du jeune enfant bilingue, dont la langue dominante est souvent la langue sociétale (Schlyter, 1993, 1995 ; Deuchar et Muntz, 2003 ; Genesee et Nicoladis, 2007 ; Genesee *et al.*, 2004). Par ailleurs, le rapport entre la langue dominante et la langue faible peut se renverser, notamment au moment où l'enfant commence à être scolarisé ou exposé à d'autres *patterns* de *l'input* langagiers impliquant le changement soudain et prolongé du « paysage sonore » de l'enfant (De Houwer, 2009). Cette hypothèse sera étayée dans les chapitres suivants (cf. 2.3.4, page 131).

Le *bilinguisme équilibré* désigne la compétence équivalente dans les deux langues de l'enfant. Cependant, on sait que l'enfant bilingue a rarement les compétences identiques dans ses deux langues, puisque l'acquisition langagière dépend des contextes sociaux et interactionnels dans lesquels se trouve ce dernier. De ce fait, l'enfant se trouve rarement dans les contextes identiques dans ses deux langues, notamment à l'âge scolaire, ce qui conduit souvent à l'existence de la dominance langagière (De Houwer, 2009 ; Akinci, 2002).

Dans le *bilinguisme passif*, l'enfant a de bonnes compétences linguistiques dans ses deux langues, mais il ne choisit qu'une pour s'exprimer.

Quant au *bilinguisme limité*, il s'agit du niveau de la compétence langagière de l'enfant bilingue qui n'a atteint qu'un niveau très faible dans ses deux langues à la fois.

Le bilinguisme de notre sujet d'étude, la fillette bilingue français-russe, peut être considéré comme *passif en russe* et *dominant en français* jusqu'à l'âge de 3 ans. Ceci était reflété dans l'établissement des *conversations bilingues* (De Houwer, 2009) avec sa mère russophone. En effet, la fillette avait une bonne compréhension de la langue russe, mais elle n'utilisait pas pour interagir avec sa mère. À partir de 3 ans, la situation langagière change progressivement : la fillette commence à parler en russe à sa mère et son expression verbale en cette langue ne cesse d'augmenter au fil des mois. Et à l'âge de 4 ans, nous pouvons considérer que la fillette atteint un degré *équilibré* dans son bilinguisme. Nous étayerons les différentes hypothèses de ce changement tout au long de la partie pratique de notre recherche. Ici, nous souhaitons remarquer que le *bilinguisme équilibré* a des avantages sur le plan *cognitif* de l'enfant, ce qui sera décrit dans ce qui suit.

### 2.1.2. Les types de bilinguisme en fonction du contexte de la socialisation langagière

Lüdi et Py (2003 : 9) observent que la typologie du bilinguisme peut être faite sur les bases des besoins d'usage personnel et social tels que :

- i. Deux langues d'usage, parlées quotidiennement dans de nombreuses situations en famille, au travail ou pendant les loisirs ;
- ii. Une « langue du weekend », parlée lors du retour hebdomadaire au sein de la famille, et une « langue de semaine » faisant face aux besoins de tous les jours ;
- iii. Une langue parlée et une langue écrite ;
- iv. Une seule langue d'usage associée à de très bonnes connaissances d'une autre langue utilisée sporadiquement au contact d'alloglottes (contacts professionnels occasionnels, vacances, etc.)

Par ailleurs, le bilinguisme a souvent deux formes principales : *sociétal* et *individuel*. Au sein du bilinguisme sociétal, il existe le *bilinguisme diglossique* qui décrit la situation de coexistence de deux langues au sein d'une même communauté linguistique, chacune remplissant des fonctions sociales différentes (Ferguson, 1959 [2000]).

Tandis qu'au niveau individuel, le bilinguisme est défini par Hamers et Blanc en termes de la *bilingualité* : « état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers » (1983 : 446). Ce type de bilinguisme s'inscrit souvent dans le cadre familial, où la langue non sociétale est transmise par le(s) parent(s) de l'enfant.

Notre recherche porte notamment sur l'observation du développement du bilinguisme individuel et familial, c'est pourquoi nous nous arrêterons plus en détails sur ces aspects.

Par ailleurs, la division du bilinguisme en fonction des contextes acquisitionnels est reflétée dans la définition du *bilinguisme composé, coordonné et subordonné* (Ervin et Osgood, 1954 ; Weinreich, 1968 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Romaine, 1995).

Le *bilinguisme composé* consiste en l'acquisition précoce simultanée des deux langues de l'enfant ; l'enfant possède deux équivalents de traduction des deux langues qui correspondent à une seule unité sémantique, ce qui est lié à l'usage des deux langues dans les mêmes contextes sociaux. Ce type de bilinguisme est souvent acquis au sein des couples mixtes qui adoptent l'approche « une personne – une langue » ou encore dans le cas de l'existence de deux langues sociétales ayant les mêmes fonctions. Dans ce type de bilinguisme, les deux langues de l'enfant sont étroitement liées, comme ce qui suit :

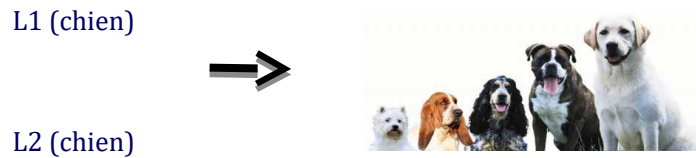


Figure 1. Le bilinguisme composé : représentation des correspondances « signifiant / signifié ».

Ainsi, l'enfant n'a qu'un seul signifié pour deux signifiants, de sorte qu'il n'est pas capable de détecter les différences conceptuelles qui existent entre les deux langues.

Dans le *bilinguisme coordonné*, l'enfant acquiert les deux codes linguistiques correspondant chacune à une catégorie sémantique distincte, ce qui est lié à l'acquisition des langues dans des contextes différents. Ce type du bilinguisme est souvent lié à l'acquisition précoce consécutive d'une deuxième langue. Ceci est notamment décrit dans le contexte scolaire de l'apprentissage de la langue sociétale par l'enfant dont les parents partagent tous les deux la langue non sociétale (Romaine, 1995). Dans cette forme du bilinguisme, les langues sont indépendantes, ce qui peut être présenté comme ce qui suit :

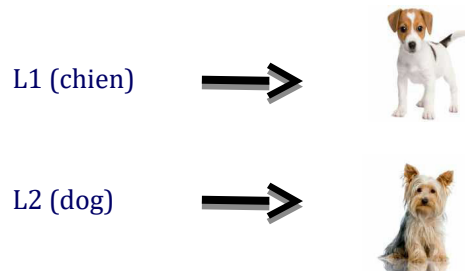


Figure 2. Le bilinguisme coordonné : représentation des correspondances « signifiant / signifié ».

Dans ce type du bilinguisme, l'enfant développe deux systèmes linguistiques parallèles et possède deux signifiés pour un signifiant.

Tandis que la *forme subordonnée* du bilinguisme décrit le processus d'acquisition d'une deuxième langue, qui se déroule au travers de sa langue maternelle. Ainsi, l'enfant projette les signifiés de sa deuxième langue sur les significations de sa langue maternelle. À ce propos, Ervin et Osgood (1954) avaient proposé de regrouper les deux types du bilinguisme coordonné sous une seule catégorie. Ceci d'après les auteurs, permettrait de cerner plus facilement les différents contextes acquisitionnels. Cette forme du bilinguisme peut être représentée comme ce qui suit :

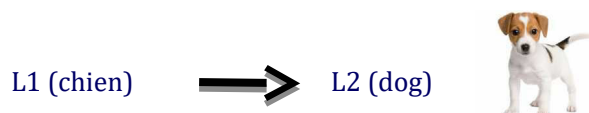


Figure 3. Le bilinguisme subordonné : représentation des correspondances « signifiant / signifié ».



Ainsi, la L1 est déjà acquise, tandis que L2 est en voie d'acquisition et les mots que l'enfant apprend dans sa L2 seront rapportés à leurs équivalents en L1.

De même, ces deux définitions sont étroitement liées aux notions introduites par le chercheur canadien, Lambert (1974), qui avait distingué les formes *additive* et *soustractive* du bilinguisme précoce. Dans le premier cas, l'enfant développe ses deux langues de manière équilibrée, ce qui lui procure des avantages sur le plan cognitif. Cette forme est développée grâce à la valorisation de ses deux langues par son entourage socioculturel. Tandis que dans le deuxième cas, l'enfant développe sa deuxième langue au détriment de sa langue maternelle, ce qui entraîne des désavantages cognitifs. Ceci est notamment observable dans le contexte où la langue maternelle de l'enfant est dévalorisée par son entourage au profit de la langue sociétale, socialement plus prestigieuse. Les travaux de Dube et Herbert (1975) ou encore de Lambert (1977) ont montré que les enfants ont de meilleurs résultats cognitifs si la langue non sociétale est valorisée par l'environnement familial et/ou scolaire.

Suivant cette distinction, l'enfant de notre recherche appartient au *bilinguisme composé*, puisqu'il est exposé à ses deux langues maternelles dans les mêmes contextes sociaux dès la naissance. Ce type de bilinguisme est acquis au sein de la famille, où la mère parle la langue russe et le père – le français, la langue sociétale. De même, l'enfant de notre étude a développé la forme *additive du bilinguisme*. Premièrement, puisque sa langue non sociétale est valorisée par son entourage proche (famille et amis francophones), et deuxièmement, puisqu'elle a une compétence dominante en français, qui est la langue sociétale. Ceci nous mène à la question des particularités du bilinguisme précoce simultané et du bilinguisme familial.

### 2.1.3. Le bilinguisme familial

Mackey (1976 : 378) constate que la nature du bilinguisme familial peut être inconsciente ou encore « découler d'une politique de maintien des deux langues et d'une répartition de ces langues dans le comportement linguistique global de la famille ». L'auteur décrit deux types de la politique linguistique au sein de la famille : les *dichotomies d'usage* et la *libre alternance*. Les dichotomies d'usage linguistique sont, ou personnelles, ou locales, ou temporelles, ou contextuelles ou enfin fonctionnelles. La plus connue de ces dichotomies c'est la dichotomie selon la personne, qui se rapproche du principe de Grammont-Ronjat « une personne – une langue », décrit par Ronjat (1913). De plus, dans certains couples mixtes, les parents peuvent insister sur une des langues comme la seule langue de la première enfance pour permettre à cette langue de devenir bien ancrée dans les représentations mentales de ce dernier avant d'introduire la langue seconde. Dans ce cas, il s'agit de la dichotomie temporelle.

Nous avons déjà évoqué que l'enfant bilingue de notre recherche grandit au sein d'une famille formant un couple mixte, le père est français et la mère est ukrainienne. Dans ce qui suit nous nous

intéresserons aux différentes présentations langagières au sein des couples mixtes afin de comprendre ce phénomène. À ce propos, De Houwer (2006) constate que le contexte le plus répandu dans l'acquisition du bilinguisme précoce dès la naissance consiste en la présence de deux parents avec deux langues maternelles différentes. De ce fait, l'enfant est susceptible d'entendre les deux langues avant même la naissance.

Cependant, les contextes langagiers varient des habitudes et des préférences individuelles d'une famille à l'autre et d'un couple mixte à l'autre. Par exemple, les couples mixtes peuvent parler en une langue entre eux, et à l'arrivée de l'enfant ils se décident de lui parler leurs langues respectives. Ceci est souvent observable dans l'acquisition plurilingue de l'enfant. Ou encore, les couples monolingues peuvent se décider d'apprendre à leur enfant une deuxième langue dès la naissance de ce dernier, et de ce fait, un membre du couple commence à parler la langue étrangère. Cette langue est souvent la langue de prestige et de l'élite.

Le bilinguisme familial est souvent accompagné de la présentation langagière **asymétrique**, qui implique l'usage inégal des deux langues au sein d'un couple mixte (Ervin-Tripp et Reyes, 2005). En d'autres termes, la présence d'un parent monolingue compliquerait la transmission de la langue non sociétale, puisqu'en sa présence, c'est la langue du couple (sociétale) qui sera choisie.

Par ailleurs, De Houwer (2006 : 10) a défini quatre façons de présenter les langues au sein d'un couple mixte et les pourcentages de l'usage des deux langues par l'enfant qui en découlent :

- *Les deux parents partagent la langue non sociétale ou un parent parle aussi la langue sociétale.* Suivant ce *pattern*, les parents adoptent les stratégies langagières suivantes : « 1 personne – 1 langue non sociétale » ou « 1 personne – 1 langue sociétale / 1 personne – 2 langues ». Dans ce cas de figure, l'enfant aura **96 %** de chance de parler couramment ses deux langues maternelles ;
- *Les deux parents maîtrisent les deux langues où un des parents parle la langue maternelle non sociétale.* Dans cette présentation langagière, les parents adoptent les approches suivantes : « 1 personne – 2 langues » ou « 1 personne – 2 langues / 1 parent – 1 langue non sociétale ». Dans ce contexte, l'enfant parlera ses deux langues maternelles dans **79 %** des cas ;
- *Les parents parlent tous les deux majoritairement la langue sociétale et un parent parle occasionnellement sa langue maternelle et non sociétale.* L'*input* bilingue est présenté de manière suivante : « 1 personne – 1 langue sociétale » ou « 1 personne – 1 langue / 1 personne – 2 langues ». Suivant ce modèle, l'enfant n'aura que **36 %** de chances de parler couramment ses deux langues maternelles.

Quant à l'enfant de notre étude, la fillette Camille se trouve dans le dernier cas, elle a donc seulement **36 %** de chance de parler le russe, qui est la langue non sociétale. En effet, le seul *input* en cette langue provient de sa mère, puisque la langue du couple est la langue sociétale.

Dans ce qui suit, nous nous posons la question suivante : « L'acquisition des deux langues au sein de la famille, est-elle un processus automatique et naturel, comme l'acquisition de la première langue chez l'enfant monolingue ? ». À ce propos, Hélot (2007) constate que les premières recherches longitudinales, telles que celles de Ronjat (1913) et Leopold (1939 – 1949 [1970]), entre autres, portées sur l'acquisition des deux langues simultanément, ont fait naître l'idée, selon laquelle cette acquisition est spontanée ou automatique chez les enfants nés dans les couples mixtes. Cependant, la chercheuse soutient les propos suivants :

« La transmission familiale d'une langue autre que celle de l'environnement n'est pas automatique, car il n'est pas facile de maintenir à la maison une langue qui est en compétition avec la langue dominante, et ceci même lorsque sont réunies toutes les conditions favorables au développement de la bilinguisme – milieu socio-économique élevé, présence de deux langues européennes de statut élevé et égal, contexte social très favorable à la langue autre que celle de l'environnement, et attitudes associées au bilinguisme des enfants » (Hélot, 2007 : 62-63).

Nous concluons cette partie par le constat suivant : dans notre étude nous observerons la transmission des langues au sein de la famille, et notamment dans le contexte *asymétrique*, dans la mesure où la mère est le seul interlocuteur russophone de la fillette Camille sur les bases quotidiennes. Ce contexte de la présentation langagière donne seulement 36 % de chances à la fillette de parler le russe couramment (selon l'échelle de De Houwer, 2009).

Dans notre cas de figure, il s'agit donc du bilinguisme familial, où les parents sont les premières figures dans la socialisation de l'enfant et dans la transmission des langues de ces derniers. Le rôle de la famille dans la socialisation langagière sera détaillé dans les chapitres suivants (cf. 3.1, pages 154-166).

Dans ce qui suit, nous étayerons les caractéristiques du bilinguisme précoce simultané, car le sujet de notre recherche développe ce type de bilinguisme.

### **2.1.4. Le bilinguisme précoce simultané**

Les différents types du bilinguisme de l'enfant relèvent de l'âge à partir duquel ce dernier est mis dans un contexte bilingue. Cependant, le rôle de l'âge dans la définition du type de bilinguisme précoce varie d'un auteur à l'autre. Ainsi, le bilinguisme est dit simultané quand l'enfant acquiert ses langues dès la naissance (Padilla et Lindhom, 1984 ; De Houwer, 2009), ou encore au début de l'enfance et jusqu'à l'âge de 3 ans (Swain, 1976). Entre l'âge de 3 et 6 ans, on parle du bilinguisme précoce consécutif, tandis qu'à partir de 6 ans, l'enfant en contact d'une deuxième langue sera considéré comme bilingue tardif.

D'après De Houwer (2009), l'enfant est bilingue simultané s'il est exposé au contact des deux

langues maternelles dès la naissance ou encore quand l'écart est très serré entre le moment où l'enfant est exposé à sa deuxième langue. Cet écart, d'après la chercheuse, ne doit pas dépasser une semaine. Les enfants qui font partie de cette catégorie ont donc deux langues maternelles, que la chercheuse désigne par la *langue A* et la *langue Alpha*. Pour spécifier ce contexte acquisitionnel, l'auteure reprend le terme *Bilingual first language acquisition (BFLA)*, introduit par Swain (1976). Nous trouvons la traduction de ce terme « Bilinguisme comme la langue maternelle » chez Hélot (2007). Par ailleurs, d'autres termes ont été introduits pour désigner l'acquisition précoce simultanée des deux langues par l'enfant : *acquisition de deux langues maternelles* (Meisel, 1990) ou encore le *bilinguisme natif* (Varro, 2004).

La volonté des chercheurs de définir le type de bilinguisme de l'enfant en fonction de l'âge reflète les différents procédés cognitifs dans l'acquisition langagière des enfants d'âge préscolaire et ceux qui apprennent une deuxième langue plus tard. En effet, l'acquisition du bilinguisme précoce simultané suit des chemins inconscients, mais pas pour autant socialement et pragmatiquement motivés. Tandis que durant la deuxième année, la conscience métalinguistique du bilinguisme de l'enfant commence à se développer (Niklas-Salminen, 2011).

En grandissant avec deux langues maternelles dès la naissance, l'enfant est ainsi confronté à une tâche plus complexe que ses pairs monolingues : il doit catégoriser les sons, les propriétés acoustiques de la parole de ses deux langues maternelles afin de différencier les deux codes linguistiques en acquisition.

Dans ce qui suit, nous nous interrogeons sur les avantages du bilinguisme précoce.

### **2.1.5. Les avantages du bilinguisme précoce**

Les premières études sur le bilinguisme précoce ont fait ressurgir des idées négatives sur l'acquisition précoce des deux langues par l'enfant. Comme le souligne Tabouret-Keller (2011), à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, le monolinguisme était considéré comme la norme. Les arguments en faveur de cette idéologie furent: la pureté de la langue, l'amour de la langue maternelle, l'association de la langue à l'appartenance à un peuple, à une nation et à un territoire. Cette idéologie a été soutenue davantage par les tests dits « d'intelligence » qui avaient pour but de mesurer les capacités d'écriture et de lecture des enfants bilingues en comparaison avec celles des monolingues (Saer, 1924 ; Harris, 1948 ; Barke et Williams, 1948).

La nocivité du bilinguisme était souvent associée aux difficultés sociales (intégration, échec scolaire), mentale et morale, ce qui a été attesté par les psycholinguistes et les éducateurs de la petite enfance. Par ailleurs, dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, les investigations sur l'intelligence des enfants bilingues ont lieu, notamment aux États-Unis, dont les recherches sur le handicap linguistique des

enfants de migrants conduisent à s'interroger sur les dangers du bilinguisme (Tabouret-Keller, 2011).

Ce n'est que dans les années 60, que ces différentes idéologies hostiles envers le bilinguisme sont mises à l'épreuve et de nouveaux constats surgissent : l'enfant bilingue n'est nullement perturbé ni retardé mentalement. Bien au contraire, il est avantagé sur le plan social, cognitif et linguistique ; ces avantages sont souvent associés au bilinguisme précoce simultané et équilibré.

Parmi les effets positifs du bilinguisme précoce simultané, nous constatons les aspects suivants :

- i. Les enfants bilingues *réussissent mieux dans les tests verbaux et non verbaux de mesure d'intelligence* que les monolingues (Peal et Lambert, 1962) ;
- ii. Ils développent des *capacités métalinguistiques* plus précocement que les monolingues. L'acquisition des deux systèmes linguistiques permettrait à l'enfant de voir le caractère arbitraire du signe plutôt. Cette conscience permet d'accéder à la pensée abstraite plus précocement (Léopold, 1939 – 1949 [1970] ; Cummins, 1978 ; Bialystok, 1986) ;
- iii. Ils connaissent un développement sémantique plus précoce que les monolingues (Worrall, 1972) ;
- iv. Les jeunes bilingues développent également plus tôt les capacités de concentration et d'analyse des propriétés distributionnelles du langage (Hakuta et Diaz, 1985) ;
- v. Ils mémorisent les données plus facilement et contrôlent plus efficacement les différentes étapes dans la résolution des problèmes (Bain et Yu, 1980) ;
- vi. Ils ont un accès plus précoce que les monolingues à la notion des concepts (Peal et Lambert, 1962 ; Liedtke et Nelson, 1968 ; Bialystok, 1986) ;
- vii. Ceux derniers possèdent une flexibilité mentale et des habilités mentales plus diversifiées que des monolingues (Peal et Lambert, 1962 ; Balkan, 1970) ;
- viii. Le contact des deux langues dès la naissance pourrait faciliter l'acquisition d'une troisième langue par l'enfant (Lüdi et Py, 2003) ;
- ix. L'acquisition précoce des deux langues a également une influence positive sur la personnalité de ce dernier. En effet, en découvrant très tôt une autre langue et une autre culture, l'enfant va acquérir une ouverture intellectuelle et culturelle (Lüdi et Py, 2003) ;
- x. Les bilingues sont en mesure d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes et décontextualisées, à l'oral et à l'écrit, dans leurs deux langues (Lüdi et Py, 2003) ;
- xi. L'enfant sera spontanément sensible aux régularités sous-jacentes (et en général inconscientes) des comportements langagiers des membres de son entourage (Lüdi et Py, 2003) ;
- xii. Le bilinguisme représente une richesse potentielle importante pour tout le monde, et que les enfants plongés dans un environnement bilingue ont de la chance (Lüdi et Py, 2003).

Les premiers résultats en faveur de la supériorité cognitive et métalinguistique de l'enfant bilingue soulèvent toutefois quelques questionnements. Comme le soulignent Hakuta et Diaz (1985),

les chercheurs avaient adopté la méthode transversale qui consistait à comparer les groupes d'enfants bilingues et monolingues. Or, on sait que ce type de méthode pourrait fausser les résultats en raison d'effet de cohorte et de difficulté à créer des groupes homogènes. Ainsi, ces résultats pourraient être attribués aux différences à l'intérieur des groupes et non aux aptitudes langagières des enfants. Et deuxièmement, il est difficile d'évaluer les relations réelles entre les causes et effets à l'aide des études transversales, ce qui serait plus rentable avec la méthode longitudinale.

À ce propos, Bialystok (1986) constate que les facteurs suivants peuvent altérer également les résultats de la recherche visant à comparer les capacités cognitives des enfants bilingues et monolingues : les conditions de l'expérience (l'ordre de l'exécution de la tâche) et les facteurs individuels (le sexe, l'âge et le développement cognitif et langagier de ces derniers).

Hakuta et Diaz (1985) soutiennent que les premières recherches citées plus haut ont souligné les bienfaits du bilinguisme et ont déplacé l'intérêt de la recherche dans le champ de l'acquisition précoce des deux langues. Cependant, leur principale difficulté consiste en ce qu'elles se basent sur les tests psychométriques, qui ne permettent pas de répondre à la question suivante : sur quelles stratégies cognitives les enfants bilingues se basent-ils dans le traitement de la parole ? Et quelles stratégies permettent d'augmenter leurs capacités cognitives ? La réponse à cette question pourrait permettre de comprendre les vraies différences qui distinguent les enfants bilingues des monolingues.

Nous constatons qu'à cela s'ajoute l'hypothèse de la latéralisation cérébrale d'un enfant bilingue et notamment la découverte de l'aire de Broca (1861) et de Wernicke (1874) de zones spécifiques du cerveau liées au langage articulé. Chez un enfant bilingue, plus la seconde langue a été acquise jeune, plus les aires cérébrales de compréhension et de production associées aux deux langues sont similaires. À ce propos, Paradis (1983) constate que la latéralisation de l'hémisphère droit d'un enfant bilingue pourrait expliquer les stratégies cognitives que cet enfant mettra en oeuvre dans le traitement des éléments linguistiques favorisant chez lui les processus cognitifs différents de l'enfant monolingue.

Ainsi qu'en témoignent les travaux de Bialystok (1986, 1987, 2011), Bialystok et Martin (2005), Bialystok et Shapero (2005), Kovacs et Mehler (2009), Moreno et Bialystok (2010), Bialystok, Craik et Luk (2012) ou encore Poarch et Bialystok (2014), l'organisation particulière du cerveau d'un enfant bilingue lui permet de développer un contrôle plus élaboré des fonctions exécutives permettant de traiter les informations langagières. Cette hypothèse est étayée par les habilités supérieures des bilingues dans le jugement de la grammaticalité d'un énoncé dans un contexte « trompé » par l'information sémantique. Ceci montre l'effet positif du bilinguisme précoce sur le traitement du conflit (sémantico-grammatical) (Moreno et Bialystok, 2010). Par exemple, dans l'étude de Bialystok et Shapero (2005), les enfants bilingues âgés de 6 ans ont obtenu de meilleurs scores dans la résolution des tâches désambiguïsées, telles que les figures emboîtées et réversibles.

Dans une autre étude de Poarch et Bialystok (2014), les enfants bilingues ont également eu de meilleurs résultats dans le traitement des tâches multiples. Ce résultat est également étayé dans l'étude de Bialystok (2011). L'auteure avait demandé aux jeunes enfants de classer les sons ou les images de la catégorie d'instruments de musique ou encore des animaux. Les enfants bilingues ont obtenu des scores amplement supérieurs aux monolingues. De plus, cette hypothèse est également soutenue par l'étude de Kovacs et Mehler (2009), qui dit que les jeunes sujets de leur étude, les enfants bilingues âgés de 7 mois, ont eu de meilleurs scores dans les tâches de l'attention visuelle.

Pour résumer, nous terminons cette partie sur le constat des avantages cognitifs de l'acquisition précoce des deux langues, tels que la flexibilité cognitive, le meilleur contrôle des fonctions exécutives, ainsi que la précocité des capacités liées au langage, entre autres la formation des concepts et les capacités métalinguistiques. Cependant, ces avantages sont associés au bilinguisme précoce simultané, ce qui est le cas de l'enfant de notre étude, Camille bilingue français-russe âgée de 2 à 4 ans.

Quant à l'enfant bilingue consécutif, Cummins (1976, 1980) avait développé ***l'hypothèse des seuils minimaux de compétence***, qui consiste en ce que les effets positifs du bilinguisme dépendent du niveau de la maîtrise des deux langues de l'enfant. Ainsi, l'enfant pourrait bénéficier des effets positifs de son bilinguisme seulement s'il a une bonne maîtrise de ses deux langues et si ses compétences sont comparables dans les deux langues à celles d'un enfant monolingue. Ainsi, les effets positifs du bilinguisme sont directement liés à la maîtrise des langues, ce qui rejoint l'hypothèse du bilinguisme additif décrite dans les précédentes parties (cf. 2.1.2, pages 94-95).

D'après cette hypothèse, *au niveau supérieur* les 2 langues de l'enfant sont bien développées ; les compétences sont comparables dans les 2 langues à celles d'enfants monolingues de même niveau scolaire, effets positifs au niveau cognitif. *Au niveau intermédiaire*, les compétences sont suffisamment développées dans une seule des deux langues et il n'y a pas d'effets, ni positifs ni négatifs au niveau cognitif de l'enfant. Et *au niveau inférieur*, les compétences sont insuffisamment développées dans chacune des langues comparativement à des enfants monolingues de même niveau scolaire. Les effets peuvent être potentiellement néfastes au niveau cognitif de ce dernier.

De surcroît, Grosjean (1993 : 17) soutient que les avantages, aussi bien que les inconvénients « ont peu à voir avec le bilinguisme en tant que tel ; ils sont plutôt dus à la situation psychosociale dans laquelle se trouvent les différents bilingues ». Cette considération rejoint l'hypothèse des différents types du bilinguisme en fonction du contexte social et culturel dans lequel l'enfant acquiert ses deux langues. Ceci a été étayé dans les précédentes parties (cf. 2.1.2, pages 94-95).

### 2.1.6. L'identité sociale et culturelle de l'enfant bilingue précoce

Grosjean (1993) constate qu'un individu peut devenir biculturel parce qu'il est mis en contact de deux cultures et grandit dans ces cultures respectives. Un bilingue, d'après l'auteur, peut être monoculturel, biculturel ou encore biculturel marginal. L'auteur différencie ces différentes identités sur les bases de l'association de l'individu à la (les) culture(s) (les) de son enfance ou de ses ancêtres.

Cependant, les notions du bilinguisme et de biculturalisme ne se rejoignent pas toujours. Ainsi, un enfant bilingue peut grandir dans une seule culture et donc s'associer à elle, tandis qu'un enfant biculturel ne parle pas forcément les deux langues. Par exemple, l'enfant peut grandir dans la culture de ses grands-parents, se l'approprier, mais ne pas parler leur langue.

Quant au biculturalisme marginal, il s'agit des personnes s'identifiant à deux cultures, mais ne participant à la vie culturelle et sociale que d'une seule d'entre elles.

Pour l'auteur (1993), un individu biculturel se caractérise par les traits distinctifs suivants :

- Il participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière ;
- Il sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ;
- Il combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures.

Ainsi, la personne biculturelle pour Grosjean (1993 : 39) est « une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle ».

Cette définition de l'individu biculturel est également partagée par Lüdi et Py (2003), qui soutiennent qu'il ne suffit pas d'additionner deux langues ou deux cultures pour caractériser la compétence bilingue-biculturelle. Tout au long du contact des deux cultures, cette compétence peut se modifier à tel point qu'il en résulte quelque chose de nouveau. Ceci est dû au fait que l'appropriation de l'identité sociale et culturelle d'un enfant bilingue se déroule dans les interactions sociales : « nous « identifions » nos interlocuteurs sur la base de traces de leur « identité » dans leur manière d'être et d'agir dans l'interaction sociale » (Lüdi et Py, 2003 : 38).

Suivant cette conception, l'identité sociale n'est pas vue comme une donnée statique et résultante. Tout au contraire, l'individu bilingue participe activement au choix de son identité et « il constitue plutôt la réponse active d'un acteur à cet ensemble de facteurs, réponse par laquelle il contribue à la définition de la situation » (Lüdi et Py, 2003 : 39).

Autrement dit, la compétence bilingue n'est pas uniquement de l'ordre linguistique, puisque l'enfant acquiert aussi une compétence d'interaction biculturelle, qui se traduit en savoirs des variations culturelles sur les plans tels que :

- i. Gestuel ;



- ii. Comportements complexes ;
- iii. Valeurs. Des différences comportementales dans les pratiques sociales courantes peuvent avoir des racines qui plongent profondément dans des échelles de valeurs différentes ;
- iv. Savoir culturel.

Niklas-Salminen (2011) mentionne que l'identité d'un jeune enfant bilingue est adaptée à deux cultures sur le plan de l'affectivité et est comparable au bilinguisme additif sur le plan cognitif. D'après la chercheuse, le biculturalisme équilibré est souvent associé au bilinguisme équilibré.

Voyons à présent la notion de mélanges langagiers chez les enfants bilingues.

## **2.2. Les comportements pragmatiques intrinsèques des enfants et des adultes bilingues**

Depuis plus d'un siècle maintenant les recherches s'intéressent au développement du bilinguisme chez les très jeunes enfants grandissant dans un milieu bilingue (Grosjeans, 2015 ; Kail, 2015, entre autres). Malgré des différentes approches théoriques et méthodologiques, ces recherches ont toutes souligné l'importance d'étudier les comportements pragmatiques spécifiques à l'enfant bilingue et notamment les mélanges langagiers, que ce soit au niveau du mot (intraphrastique) ou au niveau de la phrase (interphrastique).

L'étude de la production d'énoncés mélangés s'avère d'autant plus intéressante qu'elle permet de comprendre les mécanismes qui sont à l'origine de l'activation simultanée de deux langues et, plus précisément, de deux systèmes lexicaux, grammaticaux, phonologiques et pragmatiques (Nicoladis, 1994).

À ce propos, Quay (2008) souligne que l'étude des facteurs influençant le choix de la langue permet d'avoir un aperçu complet quant au développement des compétences pragmatiques de l'enfant au travers les conversations quotidiennes dans ses deux langues.

Lanza (1992) soutient également que l'étude des mélanges langagiers chez un enfant bilingue implique l'observation de sa participation aux interactions, aux prises de tours de parole, qui devraient permettre d'éclairer la question du maintien et de la séparation des deux langues. L'étude de ces aspects est davantage soulignée par le rôle des facteurs tels que l'incidence de *l'input* parental, la dominance langagière, la différenciation des langues ou encore la compétence langagière de l'enfant dans le choix de langue.

Pour Lanvers (2001), malgré un nombre important de recherches effectuées dans ce domaine, il reste encore à élucider les mécanismes impliqués dans le processus des mélanges langagiers.

Ces mélanges appelés *code-mixing* et / ou *code-switching* sont également observés dans notre

propre corpus, que ce soit dans le discours de l'adulte ou dans celui de l'enfant. Ceci nous mène à nous interroger sur les différentes approches et les hypothèses permettant de les expliquer.

Dans la mesure où nous nous plaçons dans la lignée des travaux socioconstructivistes (Vygotski) et interactionnels (Bruner, 1983), nous porterons un intérêt particulier au rôle joué par l'adulte dans la production des-dits mélanges langagiers chez le jeune enfant bilingue. Nous tenterons notamment, de répondre aux questionnements suivants :

1. Etant donné que notre recherche concerne l'observation d'une enfant bilingue français-russe âgé de 2 à 4 ans, quel est le taux de mélanges langagiers dans le discours des jeunes enfants bilingues ?
2. Est-ce que les comportements de l'enfant sont motivés par le contexte et l'interaction sociale ou bien relèvent-ils de l'indifférenciation des deux systèmes linguistiques ? À quel moment l'enfant commence-t-il à adapter la langue en fonction des besoins communicatifs ?
3. Si le *code-switching* reflète la prise de conscience du bilinguisme chez l'enfant, quels facteurs peuvent être à son origine ? Les parents peuvent-ils influencer le taux de ses mélanges ?
4. Dans ce cas, quelles stratégies pragmatiques de l'adulte permettent d'atténuer ce taux ?
5. Ou encore, quelles autres hypothèses permettent d'expliquer ces comportements langagiers typiques des enfants bilingues ?

Pour répondre à la dernière question, nous évoquerons les différentes hypothèses telles que la dominance langagière, le rapport entre la langue forte et la langue faible, l'hypothèse des *gaps* lexicaux, ainsi que l'hypothèse de la contrainte linguistique.

### 2.2.1. La définition du *code-mixing* et du *code-switching*

Les recherches visant à étudier le développement du bilinguisme chez l'enfant et l'adulte ont constaté la présence des mélanges de leurs deux langues respectives<sup>4</sup>. Elles ont permis d'émettre l'hypothèse que ces mélanges font partie du comportement intrinsèque des individus bilingues (Lüdi et Py, 2003).

Suite à la lecture approfondie de la littérature dans ce domaine, nous constatons que les termes le *code-switching* (*codeswitching* ou encore *code switching*, alternance codique) et le *code-mixing* (« mélanges transcodiques », « énoncés mélangés » et / ou « mélanges bilingues », « mélanges langagiers » / « mélanges de langues ») désignent souvent les mélanges langagiers qui se produisent lors du contact des langues. De plus, ces termes sont souvent associés à un éventail terminologique

---

4. Ronjat, 1913 ; Leopold 1970 [1939-1949] ; McLure, 1977 ; Volterra et Taeschner, 1978 ; Redlinger et Park, 1980 ; Saunders, 1982 ; Fantini, 1985 ; Meisel, 1985, 1989, 1990 ; Genesee, 1989 ; Lanza, 1992, 1997 ; Nicoladis, 1994 ; Romaine, 1995 ; Paradis et Genesee, 1996, 1997, 1998 ; Schlyter, 1995 ; De Houwer, 1990, 1995 ; Köppe, 1994 ; Deuchar, 1992 ; Jisa, 2000 ; Vihman, 1998 ; Deucher et Quay, 2000 ; Lüdi et Py, 2003 ; Ghimenton, 2008 ; Quay, 2008 ; Niklas-Salminen, 2011 ; entre autres.

plus large : « fusion » (Meisel, 1989), « interférence » (Weinreich, 1953), « insertion » (Auer, 1996), « transfert » (Auer, 2000 [1988] ; Clyne, 2000 [1987]), « emprunt » (Mackey, 1976 ; Lüdi et Py, 2003), « alternance des langues » (*language alternation*, Auer, 2000 [1988]), « marques transcodiques » et « formulation transcodique » (Lüdi et Py, 2003), ou encore mélanges linguistiques (Hamers et Blanc, 1983).

De plus, dans les travaux français, l'usage des termes anglais tels que le *code-switching* ou le *switching*, le *code-mixing*, le *mixing* sont aussi généralement acceptés (Gardner-Chloros, 1983 ; Lüdi et Py, 2003 ; Gadet et Varro, 2006 ; Ghimenton, 2008 ; Niklas-Salminen, 2011).

Nicoladis (1994) mentionne que la richesse et la diversité de la terminologie dans ce domaine reflètent les différentes approches et les significations attribuées par les chercheurs aux mélanges langagiers des jeunes enfants bilingues. Lüdi et Py (2003 : 142) constatent eux aussi que « les termes pour désigner ce phénomène sont aussi nombreux que les définitions sont variées ».

Romaine (1995 [1989]) constate que les études des mélanges langagiers focalisent l'attention notamment sur deux aspects suivants : *grammaticaux / syntaxiques* ou *discursifs / pragmatiques*. La différence de ces deux approches réside dans les objectifs posés par les recherches. Ainsi, dans l'approche pragmatique, les chercheurs s'accordent sur le fait que le *code-switching* est motivé stylistiquement et il est abordé en tant que phénomène discursif. Tandis que l'aspect grammatical de ce phénomène est souvent appréhendé en termes de structures et de formes linguistiques. Nous remarquons que dans les études portées sur ce deuxième volet, le terme *code-mixing* est le plus souvent utilisé.

Dans la perspective linguistique, le *code-mixing* apparaît donc comme le mélange des *items* lexicaux et grammaticaux des deux langues dans un seul énoncé. Par exemple, Muysken (2000) distingue le *code-switching* et le *code-mixing* au niveau de la phrase et au niveau du discours. D'après lui, le *code-mixing* est un phénomène qui touche *l'insertion* du matériel lexical et/ou grammatical d'une langue dans l'énoncé d'une autre langue. Ceci est conditionné, d'après lui, par les propriétés structurelles des deux langues en acquisition. À l'inverse, le *code-switching* est associé à *l'alternance* entre les structures langagières au niveau des  *tours de parole*  ou des *énoncés* au sein d'un même tour de parole. Pour l'auteur, ces différents processus sont conditionnés par les aspects structurels et sont opérationnalisés dans des contextes variés. Des variations des *patterns* de mélanges langagiers en résultent. La définition proposée par Redlinger et Park (1980 : 40) rejoint cette définition : « The combining of elements from two languages in a single utterance ».

De Houwer (1995 : 3) définit les énoncés mélangés du point de vue linguistique comme suit : « des énoncés contenant au moins un morphème provenant de chacune des deux langues ». Tous les autres énoncés contenant des mélanges bilingues au niveau de la syllabe ou du morphème libre ou ceux qui ne contiennent que des éléments phonétiques provenant des deux langues ne sont pas considérés comme mélangés par cette auteure.

Romaine (1995 [1989]) soutient que peu d'attention a été consacrée à l'étude des aspects discursifs du *code-switching* et notamment à la question des attitudes des locuteurs envers ce phénomène, ainsi que le statut de l'alternance codique au sein des différentes communautés. Ainsi, elle souligne l'importance de l'étude des aspects pragmatiques et discursifs de ce phénomène et définit le *code-switching* comme suit :

« In code-switched discourse, the items in question form part of the same speech act. They are tied together prosodically as well as by semantic and syntactic relations equivalent to those that joint passages in a single speech act. Thus, I will use the term « code » here in a general sense to refer not only to different languages, but also to varieties of the same language as well as styles within a language. This means that at pragmatical level, all linguistic choices can be seen as indexical of a variety of social relations, rights and obligations which exist and are created between participants in a conversation » (Romaine, 1995 [1989] : 121).

Nous constatons également que la définition des énoncés bilingues du point de vue formelle ne tient pas compte des variables individuelles, psychologiques, socioculturelles, contextuelles / communicatives, sans lesquelles il serait impossible d'appréhender les comportements langagiers des enfants bilingues. Ces diverses variables sont souvent associées au terme *code-switching*.

Nous venons donc de voir que les termes *code-mixing* et *code-switching* impliquent à la fois les mêmes phénomènes, mais que leurs interprétations divergent.

Au milieu de ce débat, nous trouvons une autre approche. En effet, pour éviter cette polémique, les auteurs canadiens proposent d'utiliser uniquement le terme *code-mixing*, mais sans lui attribuer les diverses connotations mentionnées plus haut (Genesee, 1989 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 1998, entre autres). Nicoladis et Genesee (1998) constatent que tout énoncé est mixte s'il contient des éléments langagiers des deux langues et adressé soit à l'un, soit à l'autre parent, ainsi que tout énoncé adressé par l'enfant bilingue à un interlocuteur dans une langue qui n'est pas la sienne, sans qu'on lui attribue une fonction intentionnelle et pragmatique : « We use the term « *codemixing* » to refer to the use of two languages within a single unit of discourse regardless of whether or not the use was deliberate, as in *codeswitching* » (Nicoladis et Genesee, 1998 : 85). Dans cette perspective, le *code-mixing* englobe les fonctions pragmatiques du *code-switching*.

Les partisans de cette définition du *code-mixing* mettent en avant plusieurs arguments contre l'usage du terme *code-switching*. Premièrement, ils attestent la difficulté, voire l'impossibilité de déterminer si l'enfant attribue exactement les mêmes propriétés fonctionnelles et formelles à l'alternance des langues que l'adulte bilingue (Nicoladis, 1994). À ce propos, Genesee (1996) constate :

« It can also occur across utterances, in which case there is a switch from one language to

the other and single-or-multiword utterances can be involved. Researchers customarily refer to similar phenomena in adult bilingual usage as « code switching ». We use the more neutral term « code-mixing » because there is not sufficient evidence to establish whether these phenomena have the same formal and functional properties in child and adult language » (Genesee, 1996 : 442).

Et deuxièmement, ils soulignent que l'usage du terme *code-switching* impliquerait l'ambiguïté, puisque la définition du code varie en fonction de l'approche appliquée (Nicoladis, 1994).

Quay (2008), à son tour, adopte une vision différente. Elle constate que le *code-mixing* reflète le développement de la compétence pragmatique en voie d'acquisition du *code-switching* plutôt qu'une confusion linguistique ou le manque de différenciation des langues. Ainsi, le *code-mixing* constituerait les prémisses du *code-switching*, mais il s'agit déjà du comportement socialement déterminé du jeune enfant bilingue. De plus, elle souligne l'importance de facteurs externes à la langue influençant son choix. La prise en compte de ces derniers facteurs pourrait permettre d'avoir un aperçu plus complet du développement des compétences pragmatiques de l'enfant au travers des conversations quotidiennes.

Nous relevons également que la différenciation des termes du *code-mixing* et du *code-switching* soulève la polémique suivante : le *code-mixing* se rapproche à l'indifférenciation des deux systèmes linguistiques chez le jeune enfant, tandis que le *code-switching* désigne l'usage intentionnel, pragmatique et différencié des deux langues en fonction de l'interlocuteur, du contexte social et interactionnel (Meisel, 1989). Nous abordons cette hypothèse dans la suivante partie.

### **2.2.2. L'âge de l'enfant dans la définition du *code-mixing* et du *code-switching***

L'usage du terme *code-mixing* est souvent associé à l'incapacité du jeune enfant de différencier ses deux langues maternelles, tandis que le *code-switching* relève de l'adaptation pragmatique de l'enfant à l'interlocuteur (Volterra et Taeschner, 1978 ; Köppe, 1992 ; Meisel, 1989, 1994 ; Lanza, 1992). Les hypothèses du système unique et du système double seront étayées dans les parties suivantes.

Quant à l'importance de l'âge dans la différenciation du *code-mixing* et du *code-switching*, les chercheurs n'ont pas trouvé de consensus. Certains auteurs soulignent que la différenciation des deux langues et l'usage intentionnel du *code-switching* a lieu entre l'âge de 2-3 ans (Meisel, 1989, 1994 ; Lanza, 1992 ; Nicoladis, 1994), tandis que pour d'autres le *code-switching* discursif apparaît plus tard, à partir de 8 ans (Jørgensen, 1998). D'autres chercheurs encore considèrent que les fonctions du *code-switching* des enfants plus jeunes sont comparables à celles des adultes. Par conséquent, les

fonctions pragmatiques du *code-switching* seraient disponibles aux enfants avant même l'âge d'un an (Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005 ; Ervin-Tripp et Reyes, 2005).

À ce propos, Meisel (1989) soutient que le *code-switching* apparaît progressivement et est le phénomène courant et typique des enfants plus grands, ainsi que des adultes bilingues. Il s'agit d'une stratégie que l'enfant met en place quand les données linguistiques sont plus facilement accessibles en une autre langue que celle de l'interaction en cours. C'est une stratégie consciente et choisie délibérément par l'enfant, ce qui contribue au déroulement et à la fluidité de l'interaction. Par ailleurs, son rôle serait de faciliter l'expression de l'intention de l'enfant. Entre autre, avec l'âge, l'enfant devient de plus en plus conscient de son bilinguisme, et le *code-switching* s'intègre dans la compétence pragmatique générale de l'enfant bilingue. Mais ceci ne surviendrait, d'après la chercheuse, que vers 3-4 ans.

Quant à Fantini (1985), l'auteur constate que Mario, l'enfant bilingue anglais-espagnol de son étude, utilise dès l'âge de 2;8 ans les fonctions pragmatiques du *code-switching*. Ainsi, l'enfant choisit la langue appropriée au contexte interlocutif et en fonction de la langue parlée par son interlocuteur, tout en adaptant le système phonétique de ses deux langues maternelles. Cependant, le *code-switching* relatif au sujet de la conversation n'était pas observé par cet auteur. En effet, quand le sujet de l'échange concernait les événements du passé et son expérience dans une autre langue, l'enfant produisait plus de mélanges langagiers, mais il ne changeait jamais de langue.

L'argument contre la non-différenciation des deux langues est souvent mis en avant par les partisans du terme *code-switching* (Alvarez-Caccamo, 1998 ; Lanvers, 2001 ; De Houwer, 1995, 2009 ; Cantone, 2005 ; Quay, 2008).

Selon l'hypothèse discursive du *code-switching*, le jeune enfant bilingue différencie très tôt ces deux systèmes linguistiques et altère ses deux langues maternelles exactement comme un adulte en fonction de l'interlocuteur et du contexte situationnel.

À ce sujet, Lanvers (2001) et Cantone (2005) arrivent à la conclusion qu'à un âge précoce (vers 1 an), les fonctions du *code-switching* des enfants ressemblent déjà à celles des adultes. Ceci soutient l'hypothèse que les enfants très jeunes sont sensibles aux paramètres et besoins de la communication. Ainsi, Lanvers (2001) propose la définition suivante du *code-switching* :

« Code switching as a pragmatically motivated code alternation, is the motivation of psychological, psychosocial or social nature. This broad functional definition allows for instances where code alternations occur between utterances or within one utterance, but is not concerned with the structural properties of code alternations emphasized by others » (Lanvers, 2001 : 438).

Lanvers (2001) soutient cet argument par le fait que très peu d'auteurs se sont intéressés aux fonctions du *code-switching* des enfants avant l'âge de 2 - 3 ans. De plus, la plupart des études

dédiées à ce phénomène se sont concentrées autour des phénomènes purement linguistiques. De ce fait, la recherche a jusque-là négligé et ignoré les processus intrinsèques du *code-switching* infantin et ses fonctions pragmatiques des enfants de cette tranche d'âge.

Quant à Quay (2008), elle conclut aussi que l'enfant a la capacité pragmatique d'adapter la langue en fonction du contexte et de l'interlocuteur dès l'âge de 1;10, mais elle constate également que cette compétence pourrait avoir des racines beaucoup plus précoces et donc, prélinguistiques.

Niklas-Salminen (2011) dit que le critère lié à l'âge est soutenu par la théorie psycholinguistique, selon laquelle, la conscience métalinguistique du bilinguisme de l'enfant commence à se développer durant la deuxième année de la vie. Cependant, il est souvent difficile de déterminer la part du conscient et de l'inconscient dans le langage des enfants très jeunes.

Quant à notre recherche, nos observations de l'enfant bilingue français-russe commencent à l'âge de 2 ans. À cet âge, les recherches mentionnées plus haut attestent la motivation pragmatique, sociale et psychologique de l'enfant dans le choix de la langue. Notre sujet de recherche attribuerait donc à l'alternance codique un caractère volontaire et des fonctions semblables à celles du *code-switching* de l'adulte bilingue. Nous vérifierons ce fait dans la partie des analyses de nos données.

Suite à la revue des différences terminologiques, nous adopterons les termes suivants dans notre recherche : **le *code-switching*** / *l'alternance codique ou le choix de langue* et **le *code-mixing*** / *mélanges langagiers, énoncés mixtes et énoncés bilingues*.

Dans notre partie pratique, nous utiliserons donc le terme *code-switching* pour expliquer les différentes fonctions pragmatiques et discursives du choix de la langue par l'enfant, ainsi que son rôle dans la dynamique interactionnelle. *Le code-switching sera donc considéré comme une stratégie pragmatique et sociale de la part de l'enfant et de l'adulte bilingues.*

Quant au terme *code-mixing*, on lui attribuera une connotation formelle, ce qui nous permettra de quantifier les types des mélanges langagiers produits par nos sujets de recherche. De plus, ce terme nous permettra de rendre compte des propriétés structurelles des énoncés bilingues. Cependant, nous insisterons sur le fait que *les mélanges langagiers de ce type sont motivés pragmatiquement et socialement et n'attestent pas de l'absence de la conscience métalinguistique de l'enfant bilingue.*

Maintenant que nous avons établi que le jeune enfant bilingue prend conscience de ses deux langues très tôt et que le *code-switching* a une nature psychologique, sociale et pragmatique, semblable à celle de l'adulte, nous nous posons la question suivante : Quelles fonctions remplit le *code-switching* dans le discours d'un adulte bilingue ? La réponse à cette question nous permettra de comprendre le fonctionnement de l'alternance codique chez Camille, notre sujet bilingue, mais aussi la nature de ce phénomène observé chez ses parents. En effet, la mère de la fillette est bilingue français-russe et le père possède des compétences dans cette langue. De ce fait ils peuvent eux même produire des mélanges langagiers aux différents niveaux formels.

### 2.2.3. Les fonctions pragmatiques du *code-switching*

Dans la précédente partie, nous avons vu que le *code-switching* est une stratégie pragmatique observable dans le comportement pragmatique des jeunes enfants bilingues dès le plus jeune âge. Mais le critère de l'âge est assujéti à la polémique et les différentes recherches dans ce domaine n'ont pas trouvé de consensus à ce propos.

McLure (1977) constate que les fonctions de l'alternance codique des enfants bilingues évoluent en fonction de l'âge de ces derniers. Ainsi, l'alternance codique des enfants de 3 ans remplit la fonction de clarification. Ce n'est que vers l'âge de 6 ans que le *switching* remplit la fonction de marquage des différents modes discursifs, tels que le passage de la narration au commentaire. Quant au *switching* lié à l'emphase, il n'apparaît qu'entre 8 et 9 ans.

À ce sujet, Alvarez-Caccamo (1998), le sociolinguiste espagnol, envisage le choix de la langue par l'adulte bilingue comme une composante de la compétence communicative plus large. De ce fait, l'alternance codique aurait le même statut et les mêmes fonctions que le choix de différents registres de langue, c'est-à-dire, le style par les individus monolingues.

Les études en alternance codique chez l'adulte bilingue ont souvent été menées dans les communautés bilingues lors de contact des dialectes locaux (Bloom et Gumperz, 2000 [1972] ; Myers-Scotton, 2000 [1988]), tandis que d'autres visaient à observer l'alternance codique des migrants dans le contexte où la langue locale se rencontre avec la langue maternelle des migrants (Poplack, 2000 [1980] ; Auer, 2000 [1988] ; Wei, Milroy et Sin Ching, 2000 [1992], entre autres). Laroussi (1991) avait également observé les caractéristiques et la spécificité de l'alternance des codes arabe dialectal français en Tunisie. Ces recherches étaient menées sous l'angle de la sociolinguistique interactionnelle initiée par le sociolinguiste américain, Gumperz (1972, 1989).

Dans cette perspective, Bloom et Gumperz (2000 [1972]) ont observé le *code-switching* des adultes norvégiens dans le contexte de contact des deux dialectes norvégiens : ranamål et bokmål. Ils ont constaté que l'alternance codique *marque à la fois la volonté de s'identifier à une communauté et à une culture*. Les auteurs définissent deux types de *code-switching* : **situationnel** et **métaphorique**. Selon le premier type, l'alternance codique dépend des caractéristiques pragmatiques des situations sociales et culturelles dans lesquelles se trouvent les individus bilingues. Ces caractéristiques fonctionnent comme des contraintes et régulent le taux d'activation de l'alternance codique :

« The notion of *situational switching* assumes a direct relationship between language and the social situation. The linguistic forms employed are critical features of the event in the sense that any violation of selection rules changes members' perception of the event » (Blom et Gumperz, 2000 [1972] : 116).

De surcroît, le *code-switching* situationnel est accompagné de changement d'indices du canal



de transmission tel que la rapidité de l'énoncé, le rythme, les pauses et les hésitations, observables au passage d'un système grammatical à l'autre.

Quant au *code-switching* métaphorique, il est régi par les contraintes liées au sujet de l'interaction et à l'interlocuteur. L'interlocuteur bilingue adaptera le choix de la langue en fonction de ses connaissances métacognitives de son interlocuteur : il produira plus de *code-switching* en interaction avec un autre locuteur ayant des connaissances de ses deux langues respectives et évitera l'alternance codique avec les locuteurs monolingues.

La distinction entre le *code-switching* relatif au contexte discursif et aux interactants a été également soulignée par Auer (2000 [1988]). L'auteur avait observé l'évolution de ce phénomène chez un groupe de 19 enfants âgés de 6 à 16 ans. Ces enfants étaient bilingues italien-allemand et vivaient en Allemagne.

D'après cette étude, l'alternance codique relative au discours des jeunes enfants bilingues remplit les fonctions suivantes :

- le changement de sujet ;
- l'introduction de séquence latérale (écart du sujet principal) ;
- le retour au sujet principal ;
- la distinction des différents types de l'information au sein d'un même énoncé ;
- la reformulation.

Pour lui, l'alternance discursive remplit les mêmes fonctions que d'autres indices de contextualisation tels que le ralentissement du flux verbal, les indices prosodiques et cinétiques, tels que le changement de la position du corps ou encore le regard.

Au sein de l'approche discursive du *code-switching*, Myers-Scotton (2000 [1988]) soutient que le choix de la langue est déterminé par le principe de coopération de Grice (1975). Suivant cette hypothèse, les maximes sont associées au choix langagier du locuteur bilingue et ce dernier choisit la langue dans le but de négocier les positions de chacun dans l'interaction. Cette négociation résulte du fait que les contenus transmis par le choix de la langue contribuent à l'établissement des relations sociales entre les interactants. Chaque choix langagier transmet des significations sociales différentes.

Quant aux jeunes enfants bilingues, Lanvers (2001) constate que le *code-switching* des enfants de 1;8 à 2;11 remplit les fonctions suivantes :

1. *Emphase et appel*. À l'âge de 1;6 ans, Lanvers (2001) observe l'usage des équivalents de traduction simultanément pour les raisons emphatiques, par exemple, l'enfant en parlant à son père : « *Gross. Big* ».
2. *La préférence des items lexicaux d'une langue*. L'enfant choisit les items lexicaux d'une autre langue pour remplir les absences immédiates de leurs équivalents en langue de l'interaction.

De cette manière, l'enfant participe activement au bon déroulement de l'interaction ;

3. *Les changements de langue associative*. Vers 1;9 an l'enfant associe la langue au sujet de l'interaction. À partir de 2 ans, l'enfant l'associe la langue à son expérience et aux personnes qu'il connaît ;
4. *Le code-switching social*. À l'âge de 1;11 an l'enfant adapte la langue en fonction de l'interlocuteur ;
5. Le *code-switching* du type *autocorrection* a été observé chez les enfants vers 1;7 an. L'enfant corrige son choix de la langue par lui même, sans que les parents lui fassent part de leur incompréhension.

Suivant cette étude, le *code-switching* serait un comportement psychologique et sociolinguistique et le taux varierait d'un individu bilingue à l'autre tout comme les enfants monolingues poursuivent des courbes développementales très variées.

Goodz (1989), quant à elle, soutient que le changement de langue par l'adulte remplit la fonction pragmatique qui est d'attirer l'attention de l'enfant, accentue les significations particulières ou bien apporte de la discipline dans le comportement de l'enfant. Les jeunes bilingues peuvent aussi alterner la langue afin d'attirer l'attention de l'adulte ou d'accentuer quelque chose dans son discours.

Pour Huerta-Macías (1981), le *code-switching* chez un jeune enfant remplit les fonctions suivantes :

- *Spécification de l'énoncé* : l'enfant ou l'adulte ajoute l'information ou les détails pour compléter son énoncé ;
- *Emphase* : l'alternance codique sert à souligner un élément ou l'information dans l'énoncé. Dans ce cas, le *code-switching* est accompagné par le changement des contours intonatoires pour souligner l'élément dans une autre langue ;
- *Précision du destinataire du message* : le choix de la langue peut être modifié et adapté en fonction de l'interlocuteur afin d'attirer son attention ;
- *Clarification* consiste en l' éclaircissement du message et de l'intention dans une autre langue.

Nous finissons cette partie par la synthèse suivante : le *code-switching* est un comportement intrinsèque des locuteurs bilingues, que ce soit les jeunes enfants ou des adultes. Il s'agit du comportement motivé par les besoins de l'interaction et par le principe de coopération, introduite par Grice (1979). Ainsi, l'alternance codique s'intègre dans la compétence communicative générale des individus bilingues, de la même manière que le choix des différents styles langagiers fait partie de la compétence communicative générale des locuteurs monolingues.

Maintenant, nous passons à l'étude des taux et des types de mélanges langagiers dans le discours d'un enfant bilingue.

### 2.2.4. Le taux de mélanges langagiers dans le discours d'un jeune enfant bilingue

Dans les études sur le bilinguisme précoce, les taux des mélanges langagiers sont très variables. Certains chercheurs observent que les jeunes enfants bilingues produisent un nombre assez élevé de mélanges (Genessee, 1989 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genessee, 1996, 1998 ; Vihman, 1998 ; Quay, 2008 ; Jisa, 2000, entre autres). Ces études se sont basées sur des critères similaires tels que : la tranche d'âge moyenne des enfants (1;5-5;0), la méthode adoptée (longitudinale) ; le respect du cadre naturel (l'échantillon du langage a été enregistré lors des interactions « parents – enfants »).

Ainsi, dans l'étude de Nicoladis et Genessee (1996, 1998), le taux de mélanges langagiers se rapproche de **70 %**. Nicoladis (1994) constate que ce taux est de **33.70 %** dans le discours des 6 enfants bilingues français-anglais de son étude. Dans l'étude de Quay (2008) sur l'acquisition du plurilinguisme, les énoncés mélangés comportent **30 %** de la totalité des productions verbales de la fillette trilingue chinois-anglais-japonais. Jisa (2000) souligne que ce taux atteint **24 %** dans les productions langagières de la fillette Tiffany bilingue français-anglais âgée de 2;8 ans et **11 %** chez les énoncés de sa soeur Odessa (1;5 an). Ou encore Vihman (1998) soutient que les items mélangés sont de l'ordre de **10 %** dans toutes les productions langagières de ses deux enfants, Virve et Raivo, bilingues anglais-estonien.

À ce propos, De Houwer (2009) conclut que le taux moyen des mélanges langagiers des enfants dans toutes les études confondues ne dépasse pas les **35 %**.

À l'inverse, d'autres chercheurs mettent en avant les taux beaucoup moins significatifs des énoncés mélangés, qui ne dépassent pas les **5 %** (Volterra et Taeshner, 1978 ; Redlinger et Park, 1980 ; Bergman, 1976 ; Padilla et Liebman, 1975 ; Lindholm et Padilla, 1978 ; Fantini, 1985 ; Goodz, 1989 ; De Houwer, 1990 ; Ezeizabarrena et Aeby, 2010). Lindholm et Padilla (1978), par exemple, constatent que ce taux avoisine les **2 %** de tous les énoncés de leurs sujets de recherche bilingue espagnol-anglais âgé de 2;10 à 6;2 ans. Ou encore, la fillette Kate, bilingue danois-anglais de l'étude De Houwer (1990) produisait en moyenne entre **3 %** et **6 %** de mélanges entre 2;7 ans et 3;4 ans.

En vue de ces différences quantitatives, quels facteurs pourraient influencer et expliquer ces divergences ?

Goodz (1989) soutient à ce propos que plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des résultats contradictoires, tels que le nombre restreint de sujets dans chaque étude, le grand nombre de combinaisons différentes de langues et la variété des situations dans lesquelles l'échantillon du langage est enregistré.

Nicoladis (1994) suggère aussi que ceci résulte des approches et des définitions différentes de la notion des mélanges langagiers. Pour illustrer ses propos, elle donne l'exemple de Padilla et

Liebman (1975), pour qui les énoncés mélangés étaient des énoncés comportant des contours phonologiques des deux langues. Quand pour Swain et Wesche (1985), les énoncés mélangés étaient ceux où les deux systèmes syntaxiques se confrontaient.

Partant de là, les chercheurs canadiens tels que Nicoladis (1994), Nicoladis et Genessee (1996, 1998), Genessee (1989, 1996) et Comeau *et al.* (2003) appliquent la méthode suivante pour étudier les mélanges langagiers : d'abord ils excluent les équivalents dans les deux langues. Dans cette catégorie ils regroupent les interjections (*oh, eh, uho*), les sons onomatopéiques (*bang, boing*) et les noms propres (*Maman, Barnie*). Ensuite, pour évaluer le taux de mélanges, ils prennent en compte les critères tels que la *longueur moyenne des énoncés* (LME), le ratio *type - occurrences*, le nombre d'énoncés à plusieurs morphèmes. La LME des enfants bilingues est comparée à celle des enfants monolingues du même âge dans chaque langue respective. Comme le constate Nicoladis (1994), l'application de cette méthode au langage d'un enfant bilingue doit tenir compte des différences interlingues. Par exemple, dans le cas d'un enfant bilingue français-anglais, étant donné que la langue française est plus flexionnelle que l'anglais, il serait possible que la LME combinée dans ses deux langues puisse fausser les résultats. Par exemple, la LME du sujet bilingue pourrait être plus élevée que celle de l'enfant monolingue anglais et, à l'inverse, elle peut se révéler plus petite que celle d'un enfant monolingue français.

De Houwer (1995) exclut aussi les vocatifs, les interjections, les exclamations, les ajouts, ou les éléments modifiant la phrase dans l'estimation de la longueur des énoncés mélangés. De plus, les répétitions successives ou partielles d'un même morphème ne sont comptabilisées qu'une seule fois.

D'après Genessee (1989), il serait difficile d'interpréter les taux de mélanges chez les jeunes bilingues, puisque le phénomène du *code-mixing* dépend de nombreux facteurs externes à la langue tels que :

- L'exposition à la langue varie d'un enfant à l'autre ;
- L'échantillon du langage analysé par les scientifiques varie selon le contexte ou encore en fonction de l'interlocuteur qui est en face de l'enfant ;
- Le niveau du développement langagier des enfants à un âge donné est souvent variable d'un enfant à l'autre. Les écarts individuels ne sont pas toujours clairement définis ;
- Le nombre de définitions et d'approches pour aborder ce phénomène est très vaste ;
- De plus, chaque histoire de contact des langues est individuelle et spécifique à l'enfant.

De ce fait, il serait difficile d'aborder le phénomène des mélanges langagiers du point de vue quantitatif. À ce propos, les études récentes telles que celle de Lanvers (2001), d'Ervin-Tripp et Reyes (2005) ou encore de Cantone (2005) mettent l'accent sur la recherche qualitative visant l'étude des fonctions pragmatiques et sociales des énoncés bilingues, ainsi que les types de mélanges pragmatiques. Ceci nous mène à la question des types de mélanges langagiers dans le discours d'un

jeune enfant bilingue d'âge préscolaire.

### 2.2.5. Les types de mélanges langagiers dans le discours d'un enfant bilingue

Précédemment, nous avons donc vu que les différents chercheurs rapportent des taux de mélanges langagiers très variés, ce qui serait dû aux différences méthodologiques et à la définition hétérogène du terme « mélange langagier ».

Quant aux parties mélangées du discours, on constate que les enfants peuvent mélanger à des niveaux différents – au niveau *intraphrastique* (lexique, syntaxe, phonologique) et *interphrastique* (entre les syntagmes, les phrases et les tours de parole). Ceci peut être représenté de manière suivante :

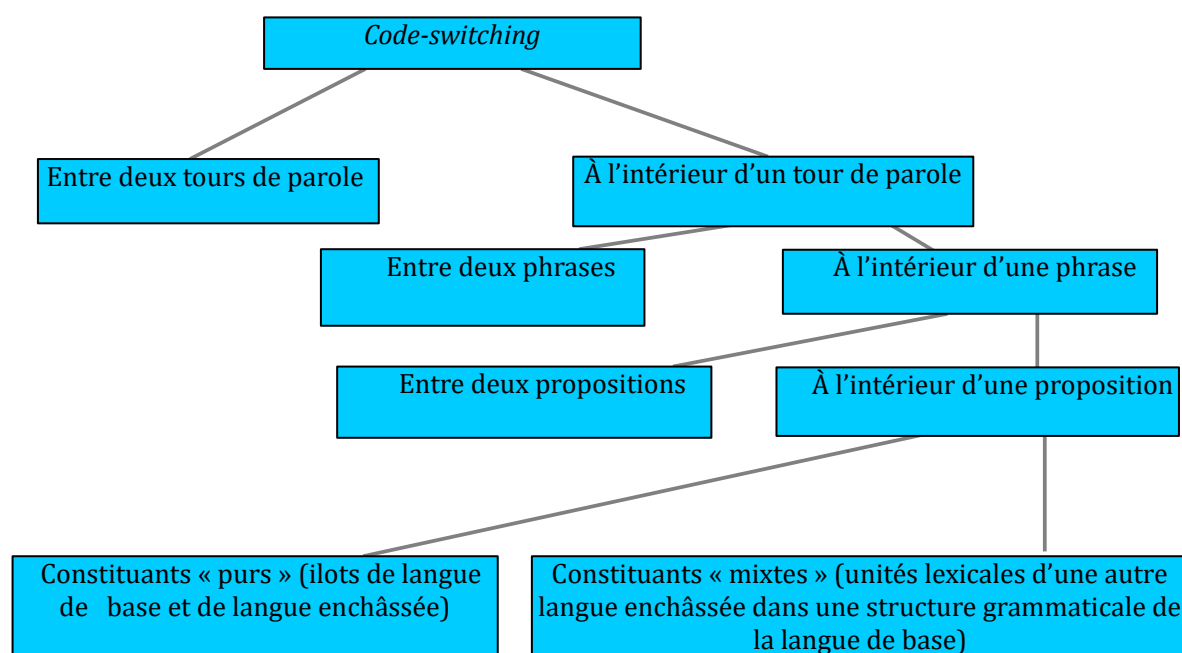


Figure 4. Types des mélanges langagiers (source : Lüdi et Py, 2003).

L'apparition des mélanges interphrastiques est souvent observée dans les premiers énoncés à deux mots (Nicoladis, 1994 ; Niklas-Salminen, 2011). De plus, les mélanges interphrastiques à la hauteur des tours de paroles ou des énoncés ont souvent été rapportés dans le discours de locuteurs bilingues adultes, ce qui témoigne de leur compétence linguistique approfondie dans leurs deux langues (Poplack, 2000 [1980]).

Quant aux mélanges intraphrastiques, plusieurs types de mélanges sont observés : au niveau d'un *item* lexical et à l'intérieur de l'*item* lexical. Le dernier type de mélange est peu fréquent,

notamment lors du contact des langues éloignées, ce qui pourrait s'expliquer par la distance linguistique qui les sépare (Niklas-Salminen, 2011).

Au niveau intraphrastique, on observe donc les mélanges phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux.

Les *mélanges phonologiques* impliquent l'interférence des systèmes phonétiques des deux langues en acquisition. Vihman (1998) mentionne un certain nombre de mélanges phonologiques des deux langues au niveau lexical, où les mots en estonien sont anglicisés et prononcés avec l'accent anglais.

De Houwer (2009) constate que ce type de mélanges est très rare, ce qui serait dû au développement phonétique et phonologique graduel dont l'acquisition n'est pas finie à l'âge de 3-4 ans. La chercheuse rapporte qu'à ce jour il n'est pas encore claire de savoir comment le bilinguisme précoce et le contact des langues à l'âge préscolaire influence la prononciation des sons des deux langues différentes. D'après elle, l'usage des formes phonétiques par les enfants bilingues précoces se rapproche le plus souvent de celles des enfants monolingues dans ses langues respectives. Ceci soutient l'idée que les écarts phonologiques par rapport à la norme *résultent de l'immaturation de l'appareil articulatoire de l'enfant, ce qui est aussi commun parmi les enfants monolingues*.

Quant aux *mélanges morphosyntaxiques*, ils impliquent l'apparition de deux ou de plusieurs éléments syntaxiques des deux langues au sein d'un même énoncé. Certains chercheurs observent le taux relativement élevé de mélanges morphosyntaxiques (Niklas-Salminen, 2011), tandis que d'autres ne relèvent pas leur présence (De Houwer, 1990 ; Lanza, 1992).

Ainsi, Niklas-Salminen (2011) observe la présence de ces mélanges dans le discours de la fillette bilingue français-finnois de son étude jusqu'à l'âge de 5;6 ans. Elle évoque les constructions hybrides telles que le verbe en une langue et le complément dans une autre. De plus, elle conclut qu'en grandissant, son sujet prend conscience des groupements syntaxiques, puisqu'il montre une tendance à changer de langue à la frontière de deux groupes de mots syntaxiquement liés. Ainsi, le passage d'une langue à l'autre apparaît dans le discours là où la juxtaposition de la langue finnoise et de la langue française ne viole aucune des règles syntaxiques des deux.

Quant aux *mélanges lexicaux*, il s'agit de l'alternance des noms, des verbes, des adjectifs, ainsi que les mots fonctions appartenant à deux codes langagiers différents au sein d'une phrase. C'est la catégorie qui subit le plus de mélanges langagiers dans le discours d'un enfant bilingue d'âge préscolaire (McLure, 1977 ; Fantini, 1985 ; Vihman, 1985 ; Redlinger et Park, 1980 ; De Houwer, 1995 ; Nicoladis et Genessee, 1996, 1998 ; ou encore Lanvers, 2001). Ces recherches mettent en lumière que la catégorie lexicale la plus mélangée est le **nom**, mais toutes les autres parties du discours peuvent être mélangées, telles que les adjectifs et les verbes.

Vihman (1998), par exemple, rapporte la distribution suivante des mélanges langagiers dans le discours de Virve : les *noms* (48 %), les *phrases et les expressions figées* (20 %), les *adjectifs* (16 %),

les *verbes* (8 %), les *énoncés entiers* (4 %). Quant au discours de Raivo, l'auteure trouve les divergences suivantes : les *noms* (33 %), les *verbes* (33 %), les *énoncés* (13 %), les *adjectifs* (10 %), les *phrases entières* (9 %). De plus, Vihman (1998) observe que l'usage des *expressions figées* telles que *I'll bet! I'm used to it* augmente considérablement dès que l'enfant commence à être scolarisé. L'exposition à la langue sociétale et à la langue de la camaraderie dominerait donc dans le choix de la langue de l'enfant.

De Houwer (1995) avait réanalysé les données de 11 enfants bilingues de 2;0 et 5;0 ans décrites par les auteurs tels que Kielhöfer et Jonekeit (1983), Saunders (1988) et Tæschner (1983). D'après cette étude, l'alternance linguistique par les jeunes enfants bilingues portait en premier lieu sur les *noms* (50 %), les *verbes* (15 %), les *adverbes* (10 %), les *adjectifs* (6 %), les *déterminants* (8 %), les *conjonctions*, les *prépositions* (7 %), les *modificateurs* ou les *pronoms*. Par ailleurs, plus l'enfant est avancé en âge, plus les catégories d'éléments mélangés sont variées.

Quant à Quay (2008), elle constate que les noms les plus souvent mélangés par la fillette trilingue anglo-chinois-japonaise sont *culturellement marqués*. Ainsi, le sujet de son étude mélangeant les *items lexicaux*, tels que les noms propres suivis par *san* (M. ou MME) ou *chan/kun* pour les enfants. Ou encore *l'inversion* (*ne, traduction, n'est-ce pas*) et de *yo* (marqueurs emphatiques). Ces formes sont plus utilisées en japonais qu'en anglais ou en chinois pour s'assurer de l'entente mutuelle entre les locuteurs.

De plus, elle observe des mélanges lexicaux qui résultent des *préférences individuelles* de l'enfant. Par exemple, la fillette avait une nette préférence pour les mots anglais tels que *cheese* ou *juice* et japonais *kocchi* « ici » or *kore* « là-bas », malgré le fait qu'elle connaît leurs équivalents dans ses trois langues. Ceci se rapproche des considérations de Vihman (1998), qui a constaté que 60 % des mélanges lexicaux impliquent les mots de l'usage quotidien, tel que la *famille, rire, utiliser, parler*, etc. L'enfant connaît en fait les équivalents dans les deux langues, mais porte cependant une préférence marquée envers un item lexical d'une langue.

Nicoladis et Genessee (1998) concluent également que les jeunes enfants bilingues français-anglais âgés de 2;0 ans et 2;6 ans mélangent principalement les noms, les verbes et les adjectifs. Parmi les mots fonctions, ils mélangent les parties du discours dans l'ordre suivant : l'adverbe, le déterminant, le pronom, les prépositions, les conjonctions, les verbes modaux et les interjections / mots sociaux.

De Houwer (1995) constate que la priorité accordée au nom est indépendante de l'âge du bilingue ou de sa capacité linguistique : les enfants bilingues plus âgés tout comme les adultes bilingues utilisent le plus souvent des noms et des groupes nominaux dans les énoncés mélangés. Cependant, la présence de groupes ou de syntagmes, au lieu de mots simples, dans l'alternance codique intraphrastique, n'apparaît que chez les enfants plus âgés, capables de produire des énoncés plus longs :

« Il semble que le locuteur bilingue perçoive les noms comme particulièrement saillants, ce qui en fait des candidats privilégiés à l'alternance. Mais les locuteurs monolingues accordent aussi aux noms un traitement linguistique à part, et cela indépendamment de la langue concernée » (De Houwer, 1995 : 13).

Lanza (1991) constate également que le sujet de son étude avait une nette préférence pour le mélange des items nominaux. Cependant, cette préférence variait en fonction de l'interlocuteur. Ainsi, l'enfant Siri, âgée de 2;0 à 2;7 ans produisait davantage de mélanges grammaticaux (72 %) avec sa mère, tandis qu'avec son père, elle ne mélangeait qu'au niveau des morphèmes lexicaux (résultats republiés en 1995).

Contrairement aux résultats de ces recherches, Jisa (2000) constate que les mélanges des deux sœurs bilingues sont repartis de manière suivante : 80 % des mélanges sont les mots fonctions tels que les prépositions, les articles, les connecteurs, la négation, les déictiques. Et seulement 20 % des mélanges concernent les verbes, les noms, les auxiliaires et les adjectifs.

Donc, dans la présente partie nous voyons que toutes les parties du discours peuvent faire l'objet de mélanges par les jeunes enfants bilingues. En revanche, certains mélanges sont moins fréquents (par exemple, les mélanges phonétiques), tandis que d'autres sont plus réguliers (mélanges lexicaux ou encore morphosyntaxiques).

Partant de ces constatations on peut se poser la question suivante : quelles sont les explications possibles de ces différents mélanges langagiers ? Cette question nous conduit aux parties suivantes dans lesquelles nous tenterons de dégager les différentes causes à l'origine du *code-mixing* produit par les enfants bilingues.

### **2.3. Les différentes hypothèses expliquant la production des mélanges langagiers**

La lecture de la littérature dédiée aux mélanges langagiers des enfants nous permet de dégager 9 principales hypothèses de ce phénomène langagier. Il s'agit notamment de l'hypothèse :

- du système unique ;
- du système double ;
- de l'*input* bilingue et des mélanges langagiers des parents ;
- de la dominance langagière ;
- de la langue faible ;
- du niveau du bilinguisme de l'enfant ;



- de la contrainte linguistique ;
- des *gaps* lexicaux ;
- de la compétence langagière de l'enfant.

Au fil de nos lectures et de notre réflexion à ce propos, ces différentes hypothèses nous ont paru non pas comme contradictoires, mais au contraire comme complémentaires dans la mesure où elles peuvent apporter une vision complète dans la compréhension globale du *code-switching* par les jeunes enfants.

### 2.3.1. L'hypothèse du système unique

La présence de mélanges langagiers a mis les chercheurs sur le chemin de la réflexion suivante : les mélanges pourraient témoigner de l'indifférenciation des deux systèmes langagiers en acquisition (Leopold, 1949) ou de la séparation progressive des deux langues (Volterra et Taeschner, 1978 ; Ben-Zeev, 1977 ; Vihman, 1985). À ce propos, Nicoladis (1994) constate qu'il n'y a pas de consensus autour de la question de savoir si les mélanges langagiers résultent de la compétence ou de la performance langagière.

**L'hypothèse du système unique** (*Unitary language system hypothesis*) a été principalement soutenue par Volterra et Taeschner (1978). Ces derniers ont observé le développement du bilinguisme précoce chez deux soeurs Lisa et Giulia, bilingues italien-allemand de 1;0 à 4;0 ans. Elles ont conclu que les fillettes appliquaient les mêmes procédés pour le traitement de leurs deux langues maternelles et de ce fait, elles passaient par l'indifférenciation langagière de manière suivante :

- L'enfant possède le système lexical unique.* À cette étape, les deux systèmes linguistiques sont souvent mélangés au sein d'un même énoncé ;
- L'enfant commence à différencier les deux systèmes lexicaux, mais continue à appliquer une seule règle syntaxique à ses deux langues.* Néanmoins, à cette étape les enfants peuvent continuer à mélanger les systèmes lexicaux. Les auteures constatent en fait que jusqu'à l'âge de 2;9 ans, Lisa utilisait le même système syntaxique pour exprimer l'idée de possession en allemand et en italien : *Giulia book (livre), Lisa pants (pantalon), Lisa bicycle (vélo)* ;
- L'enfant distingue les règles syntaxiques et lexicales des deux langues et chaque langue est associée à un interlocuteur.* En d'autres termes, seulement à cette étape, l'enfant commence à appliquer l'approche de Grammont « une personne – une langue » décrite par Ronjat (1913). Ainsi, durant cette phase le processus de la séparation des deux langues serait presque terminé. Cependant, les auteures observent qu'à cette période, l'enfant peut continuer à faire des mélanges tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. Les mélanges des deux systèmes sont notamment observés lorsque l'enfant est en présence de deux interlocuteurs natifs de

ses deux langues, ou encore lorsqu'il doit exprimer quelque chose dans la langue avec laquelle il n'a pas l'habitude de le faire.

D'après cette étude, l'enfant commence à séparer les langues à partir du moment où il développe les compétences cognitives de généralisation et de décontextualisation du langage. Ainsi, l'enfant dissocie progressivement la langue de son interlocuteur et du contexte. Pour Volterra et Taeschner (1978), ce n'est qu'à partir de la dernière étape que l'on peut considérer l'enfant comme un véritable bilingue .

Ces conclusions ont été réanalysées et soumises à la critique à plusieurs reprises (Py, 1986 ; Jisa, 1989 ; Genesee, 1989 ; Quay, 1993, 2008 ; Nicoladis, 1994 ; De Houwer, 1990, 2009 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 2006 ; Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005 ; entre autres). Parmi les principaux points de critique, nous constatons que le corpus de Volterra et Taeschner (1978) est imprécis pour des raisons suivantes :

- i. Les données ne sont pas transcrites phonétiquement, ce qui complique la compréhension des vocalisations enfantines (De Houwer, 1990) ;
- ii. Les données ont été collectées à partir d'enregistrements audio, et donc il est difficile de déterminer à quelle langue les équivalents lexicaux appartiennent. De plus, l'absence du matériel vidéo ne fournit pas la possibilité de trouver les corrélations entre les productions langagières et les données contextuelles (De Houwer, 1990) ;
- iii. Les conclusions de l'étape I se basent sur l'analyse des formes langagières absentes et non pas sur les formes présentes (De Houwer, 1990) ;
- iv. Étant donné que l'étape I est basée sur le manque d'équivalents lexicaux dans les deux langues, Volterra et Taeschner (1978) ne préconisent pas en termes quantitatifs le nombre d'équivalents lexicaux que leurs sujets produisent durant l'étape I (De Houwer, 1990) ;
- v. Le critère de l'absence d'équivalents de traduction ne peut pas soutenir l'hypothèse d'un système unique, puisque les mots sont culturellement marqués et ne trouvent pas toujours d'équivalents identiques dans une autre langue (Genesee, 1989) ;
- vi. Les critères principaux tels que l'âge de l'enfant, le LME, ni d'autres aspects permettant de définir clairement les différentes étapes, ne sont précisés (Meisel, 1989) ;
- vii. Il n'y a pas de frontières clairement définies entre les étapes et les mélanges langagiers qui soutiennent que l'existence de l'étape I sont présents dans l'étape II et III (Meisel, 1989) ;
- viii. Le nombre restreint d'enfants. Il n'est pas possible de généraliser ces résultats au développement spécifique de tous les enfants bilingues (Meisel, 1989) ;
- ix. L'absence d'analyse de la sensibilité contextuelle de l'enfant, ainsi que la non prise en compte des indices contextuels et des facteurs sociolinguistiques tels que *l'input* parental ou encore la dominance langagière (Meisel, 1989 ; Genesee, 1989 ; Quay, 1993 ; Py, 1986, entre autres) ;
- x. Les résultats sont contradictoires. Par exemple, l'ordre syntaxique dans les phrases à deux

mots est considéré comme fusionné, tandis qu'il reflète la syntaxe des énoncés des enfants monolingues dans ces deux langues respectives (par exemple, *Giulia book = le livre de Giulia*).

De manière générale, Genesee (1989) constate que, pour soutenir l'hypothèse unique, il faut observer les comportements langagiers des enfants dans des contextes différents et ces derniers ne doivent faire aucune différence dans l'usage des deux langues, ce qui n'est pas fait systématiquement par les partisans du système unique.

À ce sujet, Meisel (1989) constate qu'il faudrait, de plus, étudier les différences interlingues et non les similitudes. Par exemple, si les deux langues étudiées permettent uniquement l'ordre syntaxique SVO, l'analyse de cet aspect ne pourra pas être un critère suffisant pour aboutir aux conclusions de l'existence d'un système unique.

Quant à Nicoladis (1994), elle soutient que le taux du *code-mixing* n'est pas déterminé systématiquement et les études des partisans du système unique n'ont pas toujours examiné les enfants de l'âge approprié. Ainsi, selon l'hypothèse unique, la différenciation langagière a lieu entre 2 et 3 ans, mais il n'y a pas d'analyse d'échantillon du langage à des âges plus précoces.

Parmi les arguments contre l'hypothèse du système unique, d'autres chercheurs mettent en avant les très faibles taux de mélanges, ce qui ne pourrait donc pas servir d'indice fiable en faveur de cette hypothèse (Padilla et Liebman, 1975 ; Lindholm et Padilla, 1978 ; Goodz, 1989, entre autres). Nous rappelons que les différents taux de mélanges ont été décrits précédemment (cf. 2.2.4, pages 114-116).

En vue de ces différentes critiques du système unique, d'autres chercheurs encore plaident en faveur de la séparation précoce des deux langues par l'enfant.

### 2.3.2. L'hypothèse du système double

À l'inverse de l'hypothèse du système unique, l'***hypothèse du système double*** a été avancée (*Dual system hypothesis*, Genesee, 1989), selon laquelle le jeune enfant bilingue posséderait deux systèmes langagiers distincts et ne passerait pas nécessairement par l'étape de l'indifférenciation langagière (Py, 1986 ; Jisa, 1989 ; Genesee, 1989 ; Quay, 1993, 2008 ; Nicoladis, 1994 ; De Houwer, 1990, 2009 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 2006 ; Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005 ; entre autres).

Les adeptes de l'hypothèse dite duale s'appuient souvent sur les points faibles de l'étude de Volterra et Taeschner (1978) pour étayer leurs propos.

Ainsi, à l'inverse des études en faveur de l'hypothèse unique, les partisans du système double ne se concentrent pas sur les mélanges langagiers, mais plutôt sur les éléments différents dans chaque langue et leur appropriation par l'enfant bilingue. Ils mettent aussi l'accent sur, d'une part, la

capacité des enfants à adapter leur langage en fonction du contexte et, d'autre part, des facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'entourage de l'enfant, tels que *l'input* parental, les mélanges parentaux, le contexte, ou encore l'adaptation de l'enfant à la langue de son interlocuteur (Redlinger et Park, 1980 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genessee, 1996 ; Genessee, Nicoladis et Paradis, 1996 ; Quay, 2008). À ce propos, Redlinger et Park (1980) ont montré que les facteurs sociolinguistiques, tels que les mélanges parentaux, sont à l'origine des mélanges précoces de leurs 4 sujets bilingues âgés de 2;0 et 2;8 ans. Ces aspects seront étayés dans les parties suivantes (cf. 2.3.4, pages 131-134).

Nicoladis et Genessee (1996) montrent que, malgré la présence d'éléments mélangés dans leur discours, les enfants adaptent la langue en fonction de leurs parents. D'après les auteurs, la différenciation pragmatique fait partie de la compétence communicative des enfants bilingues.

Par ailleurs, les partisans de l'hypothèse du système dual montrent que les jeunes enfants âgés de 1 an peuvent adapter leur langue à l'interlocuteur et attribuer des fonctions pragmatiques aux mélanges langagiers similaires à ce que font les adultes bilingues (Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005 ; Quay, 2008). Nous rappelons que cet aspect a déjà été présenté dans les parties précédentes (cf. 2.3.2, pages 122-124). Ceci témoigne de la différenciation précoce des deux langues par le jeune enfant bilingue.

Nicoladis (1994) souligne que les enfants de son étude n'adressent pas la même quantité d'énoncés en interaction avec la mère et le père, ce qui pourrait fausser les résultats et être un défaut de l'hypothèse unique. Cependant, elle soutient qu'il n'y a pas assez de preuves pour rejeter complètement l'hypothèse du système unique, puisque les enfants de son étude ont utilisé leur langue dominante avec les deux parents. Et à l'inverse, elle souligne que l'hypothèse du système dual ne permet pas non plus d'expliquer les comportements langagiers des enfants bilingues dans tous les contextes langagiers. Par exemple, dans les interactions triadiques, en interagissant avec un parent, l'enfant se sent plus libre dans le choix de la langue tandis que dans les interactions dyadiques, la langue est choisie par les parents à leur place. Mais lors des interactions triadiques, l'enfant adapte moins la langue en fonction de son interlocuteur, puisque les parents changent de langue eux-mêmes, ce qui influence le choix langagier de l'enfant.

Genessee (1989) constate que, pour faire valoir l'hypothèse du système dual, les chercheurs doivent fournir les preuves de l'échantillon de l'usage des deux langues distinctement dans des contextes similaires.

En guise de conclusion, nous rejoignons les propos de De Houwer (2009), qui stipule qu'à l'heure actuelle, malgré les différentes hypothèses telles que système unique ou dual, les chercheurs ne peuvent pas affirmer avec certitude quels procédés les enfants bilingues appliquent dans le traitement de leurs deux langues respectives :

« Regardless of whether or not there are two separate lexical systems developing in the minds of young BFLA children, we do not have substantial evidence that they built up

comprehension and production lexicon in each of their languages at the same time, that they use similar semantic processes in each and sometimes can even actively translate between them. At the same time, lexical comprehension and / or production in one language are not necessarily at the same level in the other: BFLA children can know more words in Language A than Language Alpha. This balance can change over time, however » (De Houwer, 2009 : 242).

### 2.3.3. L'hypothèse des stratégies discursives parentales

Dans son ouvrage, Ronjat (1913) avait décrit l'approche « une personne – une langue » initiée par Grammont, le linguiste et phonéticien français. Suivant cette approche, chaque langue dans l'entourage plurilingue de l'enfant doit être représentée par une personne différente et ceci dès sa naissance. Ainsi, l'enfant associera un interlocuteur à une langue donnée et « quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre. Ce procédé exclut *a priori* toute confusion grave ou encore tout effort intellectuel fatigant » (Ronjat, 1913 : 3).

En partant de ce principe, dans la présente partie, nous nous poserons les questions suivantes : cette approche est-elle respectée systématiquement dans le cadre naturel des interactions entre les parents et leurs enfants bilingues ? Est-ce que la séparation stricte des deux langues par les parents mène au bilinguisme équilibré chez l'enfant ?

Au premier abord, nous remarquons que la majorité des travaux sur l'acquisition précoce du bilinguisme montrent qu'effectivement cette approche est le plus souvent adaptée par les parents bilingues (Ronjat, 1913 ; Leopold 1939–1949 ; Porsché 1983 ; Taeschner 1983 ; Saunders 1988 ; Kravin 1992 ; Genesee, 1989 ; De Houwer, 1990 ; Lanza, 1992 ; Döpke, 1992 ; Schlyter, 1993 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 1998 ; Vihman, 1998 ; Jisa, 2000 ; Lanvers, 2001 ; Comeau, Genesee et Lapaquette, 2003 ; Quay, 2008, entre autres). Certains de ces chercheurs ont observé le développement bilingue de leurs propres enfants et ont constaté que cette approche permet de garantir une exposition simultanée aux deux langues dès la naissance.

Cependant, d'autres chercheurs soutiennent encore que, comme les parents du couple mixte ont souvent des connaissances des deux langues de l'enfant, ils produisent eux-mêmes régulièrement des mélanges langagiers. De plus, ces mélanges font partie de la compétence intrinsèque des locuteurs bilingues (Hélot, 1988 ; Goodz, 1989 ; Lanza, 1992, 1995, 1997 ; Romaine, 1995 ; Lyon, 1996 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 1998 ; Döpke, 1998 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009 ; Byers-Heinlein, 2012). Rappelons que nous avons décrit les différentes fonctions pragmatiques du *code-switching* des adultes bilingues dans les parties précédentes (cf. 2.2.3, pages 111-114).

À ce propos, Hélot (1988, cité dans Hélot, 2007) constate que souvent les parents pensent appliquer l'approche « une personne – une langue », mais l'analyse des données enregistrées montre une tout autre image : les parents mélangent eux-même régulièrement les deux langues en famille. Pour elle dans un contexte bilingue, il est totalement impossible de séparer les deux langues pour les parents.

Cependant, De Houwer (2009) constate que les stratégies bilingues des parents pourraient mener aux **conversations bilingues**. Ce type d'interaction résulte des stratégies bilingues et implique l'usage d'une langue par un des parents (la langue A) et d'une autre langue par l'enfant (la langue Alpha) dans la même interaction :

« The occurrence of juste dilingual conversations is an extreme example of the use of bilingual discourse strategies by the interacting adult and may be the result of using more bilingual than monolingual discourse strategies when children were yougner. BFLA children raised with bilingual discourse strategies, then, may soon become part of that large group of children raised bilingually who understand two languages but speak only one. Such children must have a bilingual language orientation when they interact with the bilingual parent » (De Houwer, 2009 : 138).

Lanza (1992, 1995, 1997) avait constaté que le sujet de son étude, la fillette Siri, bilingue anglais-norvégien, était exposé aux différents contextes de la présentation langagière, qui variaient en fonction de son interlocuteur. Ainsi, elle conclut que le contexte bilingue peut être négocié quand les locuteurs adoptent la langue de leur interlocuteur. L'alternance codique initiée par le parent lors de l'interaction fonctionne comme le signal indiquant la pertinence des mélanges langagiers par l'enfant. Ainsi, l'enfant sait *quand* (dans quels contextes), *quoi* (quels mélanges sont appropriés) et *comment* (avec quel interlocuteur), il peut produire des énoncés mixtes.

L'auteure définit 4 stratégies discursives parentales face à des mélanges langagiers présentant différents contextes de la socialisation langagière :

1. **La stratégie de saisie minimale** (*Minimal grasp strategy*, Ochs, 1988). Selon cette stratégie, le parent formule des hypothèses sous forme de demandes de clarification. Ainsi, l'adulte fait savoir à l'enfant que c'est à lui de reformuler l'énoncé jugé inapproprié par des formules telles que : *je ne comprends pas, répète-moi ça*, ou par des questions ouvertes. Cette stratégie fonctionne comme une négociation du contexte monolingue : l'enfant répète le même contenu, mais dans la langue de son interlocuteur.
2. **La stratégie de formulation d'hypothèse** (*Expressed guess strategy*, Ochs, 1988). L'adulte propose à l'enfant, sous forme de question fermée, une reformulation de l'énoncé de ce dernier. Le parent reformule et questionne l'enfant sur son intention dans une autre langue. Souvent, l'adulte réalise cette stratégie grâce aux questions oui / non et les expansions de

l'énoncé de l'enfant.

3. **La traduction** (*Repetition*). Suivant cette stratégie, l'adulte reprend le contenu de l'énoncé de l'enfant en employant l'autre langue. Il s'agit de la répétition dans une autre langue sous forme affirmative et non déclarative. Ce type de formulation n'exige pas la réponse de la part de l'enfant, cependant souvent l'enfant répète l'énoncé de l'adulte dans une autre langue. La répétition de l'énoncé des parents peut fonctionner comme l'accusé de réception de la compréhension infantine. D'après Lanza, cette stratégie est moins fructueuse dans l'établissement du contexte monolingue puisqu'elle n'exige pas le changement de la langue par l'enfant. De même, elle est moins dirigée vers le contexte monolingue que les deux premières stratégies qui nécessitent la réponse de l'enfant dans la langue de son interlocuteur.
4. **L'autorisation à poursuivre** (*Move on strategy*). L'adulte se contente de poursuivre l'échange sans corriger la langue de l'interaction. C'est une stratégie bilingue. Le parent continue la conversation sans corriger l'enfant et montre la compréhension de l'énoncé infantine en langue erronée. L'auteure (1997) constate qu'il est impératif de différencier cette stratégie et les énoncés qui introduisent un nouveau sujet de l'échange.
5. **Le changement de code** de la part de l'adulte (*Adult code-switching*). Cette stratégie implique le changement de la langue par l'adulte. D'après Lanza, les parents peuvent eux aussi mélanger les deux codes langagiers au sein d'un énoncé. Par exemple, ils peuvent incorporer dans leurs énoncés en anglais un élément en norvégien qui a été prononcé par l'enfant dans son tour de parole précédent. Un autre exemple touche l'alternance codique au niveau interphrastique : le parent introduit un nouveau sujet en anglais, mais l'enfant lui répond en norvégien ; le parent passe au norvégien dans le tour de parole suivant.

Pour l'auteure, ces différentes stratégies jouent un rôle important dans l'établissement progressif du bilinguisme chez l'enfant, puisqu'elles exercent une contrainte plus ou moins expressive sur l'enfant dans le choix de la langue (contexte monolingue) ou encore lui donne une plus grande liberté dans l'alternance codique (contexte bilingue).

Les deux premières stratégies (les stratégies de *saisie minimale* et de *formulation d'hypothèses*) créent ainsi une ambiance monolingue à l'enfant et impliquent la stratégie « une personne – une langue ». Il s'agit des contextes monolingues que l'adulte négocie activement avec son enfant, en particulier par la formulation de demandes de clarification face aux mélanges lexicaux de l'enfant.

Lanza (1995) constate que l'analyse des stratégies parentales face aux mélanges de langues de Siri au cours des échanges révèle qu'elles se sont développées dès le début comme des *styles interactionnels spécifiques de réaction au mélange*.

Les chercheurs canadiens Nicoladis et Genesee (1996) ont questionné la validité de ces

stratégies dans un contexte du bilinguisme précoce français-anglais au Québec. Dans cette étude longitudinale, les auteurs ont observé cinq familles bilingues franco-anglaises en interaction avec leurs enfants âgés de 2;0 à 2;6 ans.

Suivant l'hypothèse de Lanza, les enfants des parents qui adoptent la stratégie de la *saisie minimale* auront plus de chance d'éviter les mélanges langagiers par leurs enfants. D'après cette étude, les enfants mélangent les langues malgré les stratégies parentales. Cependant, les auteurs n'écartent pas la possibilité que dans certains contextes acquisitionnels, ces stratégies pourraient être bénéfiques à la séparation langagière chez un jeune enfant bilingue. En effet, ils admettent qu'il est possible que les différences dans le contexte sociolinguistique dans ces deux études puissent faire apparaître des résultats différents. Dans l'étude de Lanza (1992), la mère prenait soin de la transmission de l'anglais à sa fille (puisque cette dernière grandissait en Norvège) et elle utilisait donc plus de stratégies monolingues. Tandis que dans l'étude de Nicoladis et Genesee (1996), les enfants grandissaient dans une communauté bilingue franco-anglaise à Montréal et l'attention parentale quant à la transmission des langues était moindre.

Entre autres, les auteurs suggèrent que les enfants pourraient interpréter différemment ces stratégies parentales. Dans certains contextes, ils ne les considèrent pas comme des demandes de corriger le choix langagier, mais comme une demande de répéter. Ainsi, les enfants de cette étude canadienne répétaient leurs énoncés précédents sans corriger la langue. Par exemple, suite à la stratégie de la *saisie minimale*, les enfants produisaient un nombre plus important de répétitions de leurs propres énoncés sans changer la langue (88 %). Les répétitions sans l'alternance codique étaient observées dans les proportions suivantes :

- 38 % suite à la stratégie de changement de la langue ;
- 17 % suite à la stratégie de l'autorisation à poursuivre l'échange ;
- 33 % suite à la stratégie de la traduction proposée par l'adulte ;
- 57 % suite à la stratégie de la formulation de l'hypothèse ;
- 43 % suite à l'absence de la réponse parentale.

Nicoladis et Genesee (1996) concluent que pour comprendre que la stratégie parentale visait à changer la langue, l'enfant doit prendre conscience de l'erreur de son choix langagier. Cependant, les parents vivant dans des communautés bilingues peuvent eux-mêmes produire des mélanges et l'usage des deux langues par l'enfant n'est pas considéré comme erroné ou inapproprié par ce dernier.

D'autres chercheurs mettent également l'accent sur l'importance de ces stratégies dans le *code-mixing* de l'enfant, mais insistent aussi sur le fait que l'âge de ce dernier pourrait jouer un rôle décisif (Comeau *et al.*, 1997 ; Lanvers, 2001, entre autres). À ce propos, Comeau *et al.* (1997) observent qu'en interaction avec des monolingues, les enfants bilingues ne considèrent pas avant



l'âge de 3 ans le choix de la langue comme une source de rupture conversationnelle.

Lanvers (2001), quant à elle, conclut qu'à ce jour, il reste encore à élucider à partir de quel âge ces différentes stratégies discursives commencent à fonctionner réellement. Elle constate que les premiers exemples de la réussite de ces stratégies ne sont pas observables avant l'âge de 1;6 an. Elle observe qu'à cet âge, la stratégie de la *traduction* reste la plus efficace et que son usage augmente considérablement avec l'âge.

Kasuya (1998), à son tour, observe 4 familles mixtes japonais-anglais en interaction avec leurs enfants bilingues âgés de 2;10, 3;5 et 4;1 ans. Dans cette étude longitudinale, elle montre que dans des familles où les parents appliquent les stratégies monolingues décrites par Lanza (1992), les enfants bilingues produisent relativement peu d'énoncés mixtes (entre 0,6 % et 7,5 %) et qu'ils alternent les langues plus facilement suivant le contexte et l'interlocuteur.

Cependant, l'usage des stratégies monolingues n'est pas statique dans le sens où il implique la possibilité de changement de la stratégie bilingue à la stratégie monolingue ou vice versa. Par exemple, les auteurs espagnols, Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) ont mené une étude longitudinale des choix de la langue au sein d'une famille bilingue catalan-anglais. L'enfant de cette étude est âgé de 1;3 à 4;2 ans. Les auteurs ont également appliqué les stratégies discursives initiées par Lanza (1992). Ils ont remarqué que le père anglophone appliquait la stratégie bilingue jusqu'à l'âge de 3 ans. À partir de cet âge, il avait décidé d'adopter la stratégie monolingue en faveur de la langue anglaise. Pour créer un cadre monolingue en anglais, il avait ramené deux marionnettes de l'Angleterre qui ne comprenaient pas le catalan. Ce faisant, l'enfant était contraint de s'adresser aux marionnettes en anglais. Cette stratégie fut fructueuse puisque l'enfant avait commencé assez rapidement à s'adresser à son père en anglais et à toutes les autres personnes en catalan.

Pour De Houwer (2009), les stratégies monolingues ou bilingues adoptées par les parents peuvent évoluer en fonction des compétences langagières de l'enfant. Mais la stratégie monolingue n'implique pas le fait que le parent doit s'adresser à son enfant uniquement en cette langue. En effet, le parent peut changer de langue en fonction du contexte, par exemple utiliser la langue A à la maison et la langue Alpha à l'extérieur. En outre, la stratégie « une personne – une langue » n'aboutit pas toujours au développement du bilinguisme actif et équilibré chez l'enfant. Elle constate que dans certains cas, les enfants des parents ayant adopté cette stratégie ne parlent pas la langue minoritaire, tandis que dans des contextes langagiers bilingues, l'enfant peut parler les deux langues. Ceci a été observé par De Houwer (2007) dans son étude des 198 familles bilingues de Flandre. Les parents ont tous appliqué la stratégie « une personne – une langue », mais seulement **74%** des enfants de cette étude parlaient couramment les deux langues. Elle constate que, de manière invariable, la langue qui primait était la langue de la société. Pour elle, ceci pourrait s'expliquer par l'importance de la fréquence de *l'input* langagier dans les deux langues de l'enfant.

Dans cette étude, elle remarque que l'approche « une personne – une langue » est une

exception plutôt qu'une règle. En comparant les résultats de son étude menée en Flandre avec ceux obtenus par Yamamoto (2001), De Houwer (2007) conclut qu'il existerait trois modèles de présentation langagière au sein des familles mixtes :

<i>1P / 1L</i>	<i>1P / 2L</i>	<i>1P / 1L et 1P / 2L</i>	<i>Total (familles)</i>	<i>Source</i>
16.75 %	42.35 %	40.91 %	1457 <sup>5</sup>	De Houwer, 2007
23 %	27 %	44 %	188 <sup>6</sup>	Yamamoto, 2001

Tableau 2. Modèles de présentation langagière dans *l'input* parental (source : De Houwer, 2009 : 110).

Suivant ce tableau, les parents des bilingues ont tendance à appliquer plus fréquemment l'approche « une personne – deux langues ». L'approche de Grammont- Ronjat est la moins fréquente chez des familles mixtes et est appliquée par les parents avec des taux variables de 16,75 % à 23 %.

Pour la chercheuse, l'aboutissement de l'approche de la présentation langagière « une personne – une langue » varie en fonction de la langue que les parents partagent. Ainsi, si les deux parents partagent la langue sociétale (1P / 2L), l'enfant aura moins de chances de parler la langue faible (35.70 %), il privilégiera l'usage de la langue sociétale (64 %). Tandis que, si les parents partagent la langue non sociétale, l'enfant parlera couramment ses deux langues maternelles dans 93,42 % des cas, et ceci malgré les mélanges langagiers des parents. De ce fait, elle conclut :

« Language presentation in terms of whether a parent addresses a child in one or two languages is not the most decisive factor in whether children will grow up actually speaking two languages. Rather, it most likely matters whether parents offer differing levels of support for either language. In the 1P/1L and 1P/2L situations, both languages have similar levels of parental support : either they are both spoken by just one parent or they are both spoken by both parents. In the 1P/1L et 1P/2L setting, however, one language gets support from both parents and the other one only from one. In this more uneven situation, the societal language wins out if that is the language that both parents share » (De Houwer, 2009 : 112).

Cependant, elle met par ailleurs en garde car ce modèle de la présentation langagière au sein de la famille mixte n'est pas statique et qu'il peut ne pas refléter la réalité d'usage des langues au quotidien. En effet, ces trois présentations peuvent se chevaucher et s'influencer mutuellement.

L'importance des approches monolingue et bilingue est reflétée également dans la théorie de Grosjean (1999, 2015). L'auteur explique la notion du *code-switching* en termes de l'activation du

5. Nombre de familles biparentales et monoparentales observées en Flandres.

6. Nombre de tours de parole comportant les-dites stratégies adressés aux enfants par les parents en familles biparentales.

*mode monolingue* ou *bilingue*. Le *cadre monolingue* permet d'éviter les mélanges langagiers ou au moins réduire leur fréquence. Ainsi, dans cette perspective, les locuteurs bilingues entrent dans le mode monolingue quand ils interagissent avec un monolingue (les locuteurs de la langue A uniquement). Ce mode ne s'active pas uniquement en la présence physique d'autrui, mais peut apparaître à cause des stimulations externes, telles que la télévision, la radio ou encore la lecture d'un livre dans une autre langue. Dans ces situations, les bilingues désactivent (la plupart du temps inconsciemment) la deuxième langue de sorte qu'elle ne nuise pas à la compréhension et à la poursuite de la communication. Cependant, la deuxième langue n'est jamais désactivée complètement dans l'esprit de l'enfant. Il suffirait de peu de stimulations externes, pour la réactiver.

Dans le *mode bilingue*, les individus interagissent avec d'autres bilingues qui partagent leurs deux langues et qui peuvent changer de langue facilement au cours du même échange. Ainsi, les locuteurs bilingues choisissent une langue principale dans l'interaction et l'autre langue peut être activée ou pas.

Ainsi, d'après Grosjean (1999), le mode langagier active le choix de langue. Ceci peut être influencé par les facteurs suivants :

1. *les caractéristiques des participants à l'interaction* : la compétence langagière de chacun, les habitudes langagières et les attitudes envers les mélanges langagiers, les relations de parenté, le statut socioéconomique, etc.) ;
2. *le contexte situationnel* : l'emplacement physique, la présence d'autrui, le degré de la formalité ou l'intimité de la situation ;
3. *la forme et le contenu des messages verbaux* : la langue choisie par les autres, le sujet, le type de vocabulaire requis, la quantité des mélanges langagiers ;
4. *les fonctions des actes de langage* : transmettre, demander, créer une distance sociale entre les locuteurs, exclure quelqu'un de l'interaction, participer à une expérience, etc. ;
5. *les facteurs spécifiques définis en fonction des objectifs de la recherche* : le type d'organisation des stimuli, les tâches appliquées, etc. Ce dernier groupe de facteurs correspond aux cas particuliers de la recherche en laboratoire.

Les modes bilingues et monolingues décrits par Grosjean (1999) remplissent les mêmes fonctions discursives que l'approche « une personne – une langue ». En effet, suivant cette approche, l'adulte bilingue peut créer un cadre interactionnel monolingue pour que l'enfant puisse séparer les deux langues et ainsi éviter les mélanges langagiers. À l'inverse, si l'adulte bilingue mélange lui-même les deux langues dans son discours, cela créera un cadre bilingue propice au *code-mixing* de l'enfant.

Cependant, les taux des mélanges langagiers varient considérablement en fonction des habitudes langagières des individus. Et de ce fait, l'approche « une personne – une langue » pourrait ne pas suffire dans l'établissement du bilinguisme équilibré du jeune enfant bilingue. Toutefois, les taux des mélanges pourraient prédire la quantité d'énoncés mélangés dans le discours d'un jeune

enfant bilingue (Nicoladis et Genesee, 1996, 1998 ; Döpke, 1998 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009 ; Byers-Heinlein, 2012). Dans la partie suivante, nous discuterons de la validité de cette hypothèse, à savoir si *l'input* bilingue parental a une influence sur le taux des mélanges langagiers par l'enfant.

#### **2.3.4. L'impact de *l'input* bilingue sur les mélanges langagiers des enfants**

Dans la précédente partie, nous avons vu que l'approche « une personne – une langue » est souvent considérée comme une exception et non comme la norme. Ceci est étayé par le fait que malgré l'effort parental de séparer les langues, les mélanges sont inévitables. Le taux des mélanges est très variable selon les familles et les parents, le niveau de la compétence langagière des parents dans les deux langues de l'enfant et en fonction des connaissances langagières des jeunes enfants bilingues (Goodz, 1989).

Suivant cette hypothèse, *l'input* bilingue pourrait être à l'origine des différentes propriétés distributionnelles du langage de l'enfant bilingue et notamment les mélanges présents dans *l'input* parental (Redlinger et Park, 1980 ; Huerta-Macia, 1981 ; Meisel, 1989 ; Genesee, 1989 ; Whitworth, 2002 ; Keshavarz et Ingram, 2002 ; Ervin-Tripp et Reyes, 2005, ou encore Byers-Heinlein, 2012). Dans quelle mesure les propriétés distributionnelles de *l'input* bilingue parental pourraient-elles influencer les mélanges langagiers des enfants ?

Pour Meisel (1989), la nature de *l'input* pourrait prédire l'apparition ou l'absence du *code-mixing* chez l'enfant. Genesee (1989) observe aussi que le *code-mixing* chez les enfants est souvent dû aux mélanges langagiers par les parents. De ce fait, il serait primordial d'étudier les propriétés distributionnelles de *l'input* parental bilingue afin de comprendre et expliquer les différents mélanges produits par les jeunes enfants bilingues.

Byers-Heinlein (2012), entre autres, avait interrogé 181 parents bilingues d'enfants âgés de 1.5 à 2;0 ans ayant pour une des langues l'anglais, dont la deuxième langue est le chinois, le français, le russe ou autre. Selon cette étude canadienne longitudinale, 90 % des parents déclarent mélanger régulièrement les deux langues. Les mélanges langagiers variaient en fonction des contextes suivants : en face à face (60 %), à la maison (40 %), avec les amis (25 %), avec la famille (33 %), à l'aire de jeux (21 %), à l'extérieur (26 %).

Par ailleurs, l'auteure conclut que les taux des mélanges parentaux pourraient prédire le faible taux de compréhension chez les enfants de 1;5 an et la production du vocabulaire actif par l'enfant à l'âge de 2 ans. Autrement dit, plus les parents mélangent, moins les enfants produiront d'énoncés monolingues.

Huerta-Macia (1981) constate que chez les familles où les parents mélangent souvent les deux langues, les enfants ont tendance à produire les mêmes mélanges.

Ervin-Tripp et Reyes (2005) soulignent également que l'enfant est sensible aux propriétés distributionnelles de *l'input* parental bilingue. Pour elles, l'approche « une personne – une langue » adoptée par de nombreux parents n'exclut nullement les mélanges langagiers et l'alternance codique dans *l'input* parental, puisque souvent les conjoints des couples connaissent les langues de chacun. Ainsi, l'enfant mélange à son tour, puisque ce type de comportement langagier fait partie de son entourage sonore.

Dans l'étude longitudinale de Comeau *et al.* (2003), les auteurs ont enregistré 6 enfants bilingues français-anglais d'âge moyen de 2;4 ans en interaction avec leurs parents de Montréal. Ces derniers ont déclaré avoir appliqué l'approche « une personne – une langue » depuis la naissance de leurs enfants.

Les auteurs concluent que les enfants sont sensibles à leur interlocuteur et peuvent ajuster les taux des mélanges en conséquence. Les enfants de cette étude avaient utilisé les mêmes propriétés distributionnelles que celles de l'énoncé de l'adulte dans le tour de parole suivant. Ainsi, les mélanges parentaux sont souvent suivis des mêmes mélanges par l'enfant. De même, les énoncés monolingues parentaux étaient également suivis par des énoncés monolingues dans le tour de parole suivant de l'enfant. Ainsi, les auteurs concluent :

« Children in the early verbal stages of dual language acquisition can monitor rates of mixing in the input addressed to them and modify their own rates of mixing on-line and in accord with the input. The performance of our two youngest children demonstrated the same pattern of behavior to their interlocutors, overall and turn-by-turn, as the four older children indicating that sensitivity to BCM (Bilingual *codemixing*) rates in the input is within the capacity of even bilingual children in the early one-word stage of development» (Comeau *et al.*, 2003 : 125).

Néanmoins, ces auteurs admettent qu'il reste à démontrer à partir de quel âge les enfants ont les capacités cognitives et linguistiques suffisantes pour procéder à ce type de raisonnement et de traitement du langage.

Goodz (1989) a observé le *code-mixing* de 4 enfants bilingues français-anglais en interaction avec les parents. Les enfants étaient âgés de 14 à 28 mois. Elle conclut que le taux de mélanges parentaux diffère significativement d'une famille à l'autre. Ces différences peuvent être attribuées au *niveau de loquacité des parents*, et aux *différentes caractéristiques individuelles*, telles que les habitudes parentales de produire un nombre élevé soit de questions ouvertes, des actes directifs (ordres, demandes directes), demandes de clarifications et demandes de désignation des objets.

Par ailleurs, la chercheuse remarque que le *code-mixing* des enfants a une influence positive sur la production des énoncés mixtes par les parents. En effet, les enfants de cette étude étaient souvent à l'origine du *code-mixing* parental, puisque ces derniers répétaient les mêmes mélanges que leurs enfants. Ainsi, *le taux des énoncés mixtes parentaux varie en fonction des mélanges langagiers*

*produits par les enfants.*

Suivant donc l'hypothèse de *l'input* parental, le taux du *code-mixing* parental peut effectivement influencer les mélanges langagiers des enfants. Cependant, cette hypothèse ne peut pas expliquer à elle seule le taux des mélanges langagiers des enfants (Genesee, 1989 ; Nicoladis, 1994 ; Jisa, 2000 ; Lanvers, 2001 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009, etc.).

Genesee (1989) soutient à ce propos qu'il n'est pas toujours possible d'affirmer avec certitude l'existence de la corrélation entre *l'input* bilingue et le taux des mélanges langagiers chez les enfants. Il cite, par exemple, Padilla et Liebman (1975) et Lindholm et Padilla (1978), qui ne décrivent pas les conditions de *l'input*, ou d'autres qui se basent sur leurs propres impressions et ne donne pas de bases spécifiques quant aux *mixing* de *l'input* parental. D'après lui, c'est notamment le cas de Volterra et Taeschner (1978) ainsi que de Vihman (1982).

Afin de faire la corrélation entre *l'input* parental et les mélanges langagiers de l'enfant, Genesee (1989) argumente qu'il est primordial de :

- collecter l'échantillon du langage de l'enfant et de l'adulte dans des contextes différents afin de déterminer la distribution fonctionnelle des éléments des deux langues ;
- détailler autant que possible les conditions de *l'input* durant les épisodes de l'interaction spécifique, aussi bien que, de manière plus générale.

De Houwer (2009) soutient également qu'il est souvent difficile de mesurer les proportions et les étendues de *l'input* bilingue. Elle constate que le *code-mixing* parental peut souvent refléter *le contact prolongé des parents avec ces l(a)es langue(s) sociétale(s) ou communautaire(s)*.

Jisa (2000) considère aussi que *l'input* parental n'explique pas tous les phénomènes langagiers de l'enfant. Pour elle, *l'input* peut être perçu différemment par les enfants, ce qui est dû aux différences individuelles.

Les résultats de la recherche doctorale de Nicoladis (1994) rejoignent cette considération et confirment qu'il y a peu d'influence entre le *code-mixing* parental et celui des enfants, puisque dans son étude les mélanges parentaux représentaient seulement 5 % des énoncés. Par ailleurs, la chercheuse constate que le *code-mixing* intraphrastique parental est plus élevé dans les interactions triadiques (17,81 %), tandis que le type d'interaction n'influence pas le taux des mélanges des enfants.

Dans l'étude de Quay (2008), la fillette trilingue mélangeait plus que ses parents. En outre, l'enfant de cette étude avait reçu seulement 20 % de *l'input* en anglais, et cependant elle avait une compétence suffisante pour interagir avec son père en cette langue. Pour elle, il y a d'autres facteurs qui pourraient influencer l'acquisition bilingue. Elle cite, par exemple, le rôle des relations intimes entre les parents et leurs enfants. Ceci pourrait favoriser l'envie de l'enfant de parler la (les) langue (s) de ses parents. Entre autres, la personnalité de l'enfant est aussi un facteur important. L'enfant de son étude était caractérisé par les parents comme étant très sociable et qui s'adaptait facilement à la

langue de son interlocuteur.

En guise de conclusion, nous avons identifié les facteurs indispensables à prendre en compte dans une recherche sur le bilinguisme précoce tels que l'importance de la nature de *l'input* parental, des différents *patterns* de la présentation langagière et la fréquence de l'exposition de l'enfant à ses langues. Ces aspects pourraient expliquer certains phénomènes langagiers de l'enfant de notre étude. Ceci est lié au fait que l'enfant adapte son langage en fonction de son interlocuteur et de rapprocher les formes de son propre langage aux formes utilisées par l'adulte (Hélot, 2007). Cependant, nous rejoignons les idées soutenues par Genesee (1989), Nicoladis (1994), Romaine (1995), Quay (2008) et De Houwer (2009), entre autres, sur la nécessité de prendre en compte d'autres facteurs extralinguistiques afin de comprendre la nature du *code-mixing* des enfants. La stratégie « une personne – une langue » permet d'atténuer les taux des mélanges langagiers par les enfants, mais elle n'est pas le seul facteur du *code-mixing*. De ce fait, dans la partie suivante, nous présenterons une autre hypothèse permettant d'expliquer le *code-mixing*. Il s'agit notamment de l'hypothèse de l'existence de la langue dominante et de la langue faible.

### 2.3.5. L'hypothèse de la dominance langagière

Chez les enfants bilingues, on peut souvent observer une différence de compétence linguistique dans leurs deux langues, et plus précisément, le développement peut être avancé dans une langue, tandis que l'autre langue peut connaître une évolution plus lente. Ce rapport est souvent désigné par l'existence d'une *langue dominante* et d'une *langue faible* dans le répertoire langagier des enfants bilingues (Schlyter, 1993, 1995 ; Deuchar et Muntz, 2003 ; Genesee et Nicoladis, 2007 ; Genesee *et al.*, 2004).

L'hypothèse de la langue dominante (*Dominant Language Hypothesis*, Petersen, 1988) est souvent évoquée dans l'explication des mélanges langagiers produits par les jeunes enfants bilingues (Meisel, 1989).

À ce propos, Paradis et Nicoladis (2007) constatent que, suivant cette hypothèse, la dominance langagière influencerait la séparation discursive des deux langues chez le jeune enfant bilingue, et ce dernier produirait plus de mélanges langagiers dans sa langue faible.

Cette considération est également étayée par les auteurs tels que Meisel (1989), Lanza (1992), Nicoladis (1996), Genesee, Nicoladis et Paradis (1996), Deuchar et Quay (2000) et Lanvers (2001) qui ont rapporté que les mélanges sont plus fréquents dans la langue dans laquelle l'enfant est le moins compétent.

La question centrale que nous nous posons dans cette partie est de savoir si la dominance langagière joue un rôle dans les *patterns* des mélanges langagiers par les jeunes bilingues ? Dans ce

cas, dans quelle mesure ce choix peut être affecté par la langue dominante tant au niveau linguistique que discursif ? Et quel serait le développement de la langue faible chez ce dernier ?

La dominance langagière est influencée par l'exposition à l'*input* parental et à la quantité de cette exposition. En effet, la langue dominante est souvent celle à laquelle l'enfant est le plus fréquemment exposé. Schlyter (1995) par exemple, observe que l'enfant de son étude, Jean, dont la mère est francophone et le père suédophone, est exposé dès l'âge de 2 ans au suédois à l'école maternelle, ce qui rend son suédois plus fort que son français. Tandis que la fillette Anne restant à la maison avec sa mère et une jeune fille au pair francophones, a pour langue dominante le français.

Par ailleurs, le rapport entre la langue dominante et la langue faible peut s'inverser, notamment au moment où l'enfant commence à être scolarisé ou exposé à d'autres *patterns* de l'*input* langagiers impliquant le changement soudain et prolongé du « paysage sonore » de l'enfant (De Houwer, 2009), tel que les voyages (*idem*, Schlyter, 1995 ; Jisa, 2000). Par exemple, durant la petite enfance, l'enfant peut être exposé majoritairement à la langue familiale ou d'un seul membre de sa famille (par exemple, la mère) et être plus performant dans cette langue. Mais, avec le début de la scolarisation, l'enfant sera exposé quantitativement plus à la langue de la société, ce qui aurait pour conséquence une augmentation considérable de ses connaissances linguistiques dans cette langue.

De Houwer (2009) constate que la langue de la scolarisation influence le rythme d'acquisition de la langue faible (non sociétale) de l'enfant. Cette dernière ne suit pas toujours les mêmes voies développementales que celle de l'enfant monolingue. Elle admet qu'à ce moment on peut apercevoir également une stagnation dans l'évolution des compétences en langue faible de l'enfant, puisque l'enfant est davantage exposé à la langue sociétale dans les divers contextes sociolinguistiques.

De ce fait, des recherches telles que celles de Goodz (1994), De Houwer (1990, 2009), Lanza (1992) et Nicoladis (1994) soutiennent qu'il est primordial de prendre en compte le facteur sociolinguistique, l'exposition à la langue sociétale et à la langue faible afin de comprendre les différents mélanges qui surviendront.

À ce propos, Lanvers (2001) observe que la dominance joue un rôle important dans le choix de la langue par le sujet de sa recherche, la fillette bilingue anglais-allemand. Elle observe que l'*alternance codique retardée* (*delayed switching*), impliquant l'absence du changement immédiat de la langue, est souvent due aux compétences limitées de l'enfant dans sa langue faible. En effet, l'enfant tarde à traduire son énoncé en sa langue faible, puisqu'il n'a pas confiance en l'effet communicatif de cette démarche. Ainsi, ces mélanges langagiers sont souvent utilisés sous une forme d'emphase ou d'appel, ce qui est structuré par la présence d'une langue dominante.

Nous voyons donc que ces études mettent l'accent sur la dimension de la **compétence langagière inégale dans les deux langues de l'enfant** (Edelman, 1969 ; Saunders, 1982, 1988 ; Fantini, 1985 ; Petersen, 1988 ; Genesee, Nicoladis et Paradis, 1995).

D'autres chercheurs encore proposent de considérer que la dominance langagière, ainsi que



les mélanges langagiers et alternances codiques sont dus aux **préférences individuelles** de l'enfant plutôt qu'à sa compétence inégale dans les deux langues (Baetens Beardsmore, 1982 ; Dodson, 1985 ; Döpke, 1992 ; Caldas et Caron-Caldas, 1997 ; Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tétreault et Ferraro, 2001, entre autres).

Petitto *et al.* (2001) ont remarqué que la préférence des enfants pour une langue est présente très tôt. Les auteures ont observé des enfants bilingues âgés de 1;0 à 3;6 ans en paires de langues suivantes : la langue des signes québécoise / français et français / anglais. Certains enfants de cette étude montraient une préférence envers le français, d'autres l'anglais, ou encore pour les deux (anglais et français). Les chercheuses constatent que cette préférence est en rapport avec le lien affectif entre l'enfant et son interlocuteur. Par exemple, pour certains enfants ce lien s'est créé avec leurs mères quand elles gardent leurs bébés à temps plein, ou avec d'autres adultes ou même des enfants qu'ils côtoyaient au quotidien. Ainsi, *la préférence langagière reflèterait les connaissances de l'enfant de son environnement sociolinguistique proche, mais aussi l'affection que l'enfant porte à la (les) personne (s) qui fait (font) partie de son entourage proche.*

Nous observons également que la notion de la dominance langagière n'est pas un aspect unidirectionnel, puisqu'elle peut varier en fonction de *l'interlocuteur, du contexte, du sujet impliquant certains types de connaissances* (Lambert, 1955 ; Macnamara, 1969 ; Grosjean, 1999, 2015). À ce propos, nous avons déjà évoqué la conception des codes monolingues et bilingues de Grosjean (1999, 2015). Pour l'auteur, le locuteur bilingue choisira la langue en fonction des connaissances langagières de son interlocuteur (avec un interlocuteur monolingue, la langue dominante de l'interaction sera celle de cet interlocuteur, tandis qu'avec un interlocuteur bilingue, il peut y avoir deux langues ayant le même statut dans l'interaction).

Nicoladis (1994), quant à elle, soutient également que les locuteurs bilingues n'ont que très rarement des connaissances identiques dans leurs deux langues maternelles, puisque *le processus d'acquisition de leurs deux langues respectives est contextuellement situé*. Le bilingue ne se trouve presque jamais dans les mêmes contextes sociaux et interactionnels dans ses deux langues et de ce fait il peut avoir des compétences linguistiques inégales.

Cette considération est illustrée dans les l'étude de Saunders (1986), qui avait remarqué que son fils qui fréquentait l'école anglophone avait des difficultés à expliquer en allemand les concepts enseignés par les enseignants.

La notion de la dominance joue donc un rôle important dans le type du bilinguisme de l'enfant, ainsi que dans sa production des mélanges langagiers. Mais, cette hypothèse seule, est-elle suffisante pour expliquer les différents phénomènes du *code-mixing* et du *code-switching* ?

À ce propos, Paradis et Nicoladis (2007) constatent que la dominance langagière ne peut pas expliquer à elle seule la nature des mélanges langagiers et du choix de la langue. Les auteures ont observé 8 enfants bilingues français-anglais âgés de 3;6 à 4;11 ans vivant en Alberta (Canada).

L'objectif de cette étude longitudinale canadienne consistait en l'observation du rôle du contexte et de la dominance langagière dans le *code-switching* des enfants.

Les chercheuses soutiennent que, pour comprendre l'étendue de ces comportements pragmatiques, il faut prendre en compte le contexte plus large. En effet, les enfants de cette étude ayant le français comme langue dominante ne se comportaient pas de la même manière que les enfants ayant l'anglais comme langue dominante dans les interactions en leurs langues faibles respectives. Pour elles, ceci peut être expliqué par la différence des contextes de la socialisation langagière des enfants. En effet, les enfants ayant le français comme langue dominante vivent dans des communautés bilingues et ces derniers seraient habitués aux contextes francophone et anglophone. Tandis que les enfants ayant l'anglais comme langue dominante sont plus rarement confrontés à l'usage du français dans leur communauté. D'autres facteurs peuvent aussi être à l'origine du choix de la langue tels que *le degré de la familiarité avec l'interlocuteur peut influencer la production des mélanges langagiers par les jeunes enfants bilingues*. En effet, les enfants se conforment le plus souvent à la langue de l'interlocuteur inconnu qu'à la langue des membres de son entourage proche.

### 2.3.6. Les critères de la définition de la langue dominante

Au vu de la présence de la langue dominante et de la langue faible chez notre sujet de recherche, il nous semble important de spécifier les critères qui servent à définir ces deux phénomènes. À ce propos, Poplack (2000 [1980]) soutient que le discours d'un locuteur bilingue ayant une compétence égale dans ses deux langues est caractérisé par la transition « en douceur » d'une langue à l'autre, sans hésitations, sans faux départs et sans les pauses prolongées. De Houwer (1990) s'était basée également sur l'aisance de passer d'une langue à l'autre pour définir l'absence de la dominance langagière chez Kate. L'auteure avait aussi calculé le nombre de pauses que la fillette faisait dans ses deux langues.

Döpke (1992) propose de définir la dominance langagière en fonction de la fréquence d'usage des deux langues par l'enfant bilingue. Nicoladis (1994), quant à elle, constate qu'il serait préférable d'éviter ce critère, puisque la fréquence d'usage du langage par les jeunes enfants est aussi un critère utilisé dans des tests qui étayaient de l'hypothèse du système unique. Ceci, d'après la chercheuse canadienne, pourrait créer l'amalgame entre les mélanges langagiers et l'hypothèse de l'indifférenciation des deux langues de l'enfant.

Quant à Lanza (1992), elle propose de définir la langue dominante en fonction de la complexité syntaxique des énoncés de l'enfant dans ses deux langues. Genesee *et al.* (1995) soutiennent aussi que l'étude de la complexité syntaxique est un bon indicateur de la dominance

langagière. Entre autres, les auteurs se basent sur le nombre d'énoncés constitués de plusieurs morphèmes, la LME et de la phrase étant la limite supérieure de l'analyse (*Upper Bound*). Cependant, Nicoladis (1994) constate qu'après l'âge de 30 mois, le nombre d'énoncés à morphèmes multiples augmente considérablement, et donc cette mesure ne peut plus servir d'indice fiable.

Ces critères sont basés sur la compétence linguistique de l'enfant et ne prennent pas en compte les capacités sociopragmatiques et interactionnelles tels que la participation de l'enfant dans l'échange verbal, la prise des tours de parole, les initiatifs ou réactifs et l'usage des actes de langage directs ou indirects. Dans les précédents chapitres, nous avons défini que ces aspects font partie de la compétence pragmatique d'un enfant qu'il soit monolingue et bilingue. Ainsi, dans notre partie pratique nous nous baserons sur les compétences sociopragmatiques en plus des compétences purement linguistiques de l'enfant dans la définition de la langue dominante.

### **2.3.7. L'hypothèse de la langue faible : quelles voies développementales ?**

Suivant l'hypothèse de la dominance langagière, la langue dominante suivrait donc les mêmes *patterns* acquisitionnels que la langue d'un enfant monolingue (Saunders, 1988 ; Schlyter, 1993) tandis que la langue faible serait assujettie aux transferts lexicaux et structurels de la langue dominante, tout comme chez un apprenant de L2 (Schlyter, 1993). De ce fait dans le bilinguisme précoce simultané, la *langue faible* serait acquise sur les mêmes prémisses que *l'acquisition d'une deuxième langue étrangère (L2)*, et l'enfant bilingue projetterait les aspects linguistiques de sa langue dominante sur les structures de la langue faible.

Cette hypothèse est soutenue par Schlyter (1993, 1994), qui constate que la langue faible connaît une évolution souvent déviante. Elle affirme qu'il existe deux hypothèses pouvant expliquer le développement de la langue faible. Premièrement, *l'hypothèse du développement retardé*, selon laquelle la langue faible se développerait exactement comme chez un enfant monolingue, mais avec un certain retard. Quant à la deuxième, *l'hypothèse du développement déviant*, la langue faible de l'enfant se développerait d'une manière qualitativement différente des monolingues et serait plutôt acquise comme une langue étrangère (L2).

Les premières observations de Schlyter (1993, 1994) sur des enfants bilingues français-suédois âgés de 2;0 à 3;0 ans rejoignent l'hypothèse du développement déviant. Tandis que les conclusions de l'étude ultérieure (1995) sur les enfants plus âgés (3-4 ans) divergent. Ensuite, Schlyter (1995) a observé 4 enfants bilingues français-suédois vivant en Suède dans le but d'observer l'acquisition des formes verbales du passé dans les langues dominante et faible chez ces enfants. La conclusion de cette autre étude plaide en faveur de la distinction des voies acquisitionnelles de la langue faible et de la L2. En cela, la langue faible chez ces enfants bilingues se distingue de celle des

adultes apprenant le français comme L2. Par exemple, les apprenants du français comme L2 ne connaissent pas toujours la morphologie verbale du passé, ils utilisent d'autres moyens (par exemple la séquence des événements, des adverbes), ou surgénéralisent une forme non marquée des verbes - infinitif ou présent / radical. Les enfants bilingues, en revanche, acquièrent assez vite et sans beaucoup d'erreurs les formes grammaticales sans les surgénéraliser. De plus, les enfants ont une réaction différente face à la contrainte d'évoquer les événements du passé : ils évitent d'en parler plutôt que de répondre. Quant aux adultes, ils utilisent souvent les déictiques et des adverbes de temps pour indiquer la séquence temporelle dans une narration ou un récit. Ceci n'est pas utilisé par les enfants de l'âge de 2;0 à 3;0 ans, puisqu'ils ne sont pas encore capables de raconter des histoires. Mais quand ces derniers commencent à le faire, vers l'âge de 3 ans, la morphologie verbale est déjà bien développée. De ce fait, Schlyter (1995) soutient l'hypothèse que le développement de la langue faible se rapporte au développement de la langue dominante de ces mêmes enfants quand ils étaient plus jeunes. La langue faible serait donc comparable à la langue dominante chez un enfant plus jeune, ce qui plaiderait, d'après elle, pour *l'hypothèse du développement retardé*.

Döpke (1996) à ce propos avait observé le développement de l'allemand, langue faible des trois enfants bilingues anglais-allemand sur une durée d'âge moyen de 2;0 à 4;0 ans. Elle étaye les idées innéistes de Chomsky (1968) et soutient que l'acquisition de la langue maternelle est guidée par les principes de la grammaire universelle, tandis que l'apprentissage de la L2 se fait grâce aux capacités cognitives de l'enfant. En d'autres termes, le développement de la langue faible par les enfants bilingues précoces ne suivrait pas les mêmes *patterns* acquisitionnels que L2, mais est acquis sur les mêmes prémisses de la langue dominante de l'enfant.

En se basant sur le modèle de compétition décrite par MacWhinney (1992), Döpke (1996) affirme que les apprenants de l'allemand (L2) et les bilingues précoces partagent le même potentiel pour le traitement des *indices de compétition*, mais *la nature de cette compétition varie selon le contexte acquisitionnel*. Ainsi, les apprenants de L2 ont déjà les connaissances quant aux relations fonctionnelles des éléments linguistiques et, plus précisément, syntaxiques, grâce à la maîtrise de leur langue maternelle. Ils peuvent donc projeter *l'input* en L2 sur leurs connaissances linguistiques déjà établies. À l'inverse, les enfants bilingues précoces n'ont pas ces connaissances lorsqu'ils acquièrent leurs deux langues maternelles :

« On the whole, the major differences in cognitive maturity between L2 and 2L1 learners make language acquisition in these two context clearly different. The major difference between 2L1 and L1 acquisition lies in the fact that the monolingual child only hears German target structures but the bilingual child is exposed to a much wider range of syntactic possibilities. Thus the bilingual child has structural options which the monolingual child does not have. In that respect 2L1 acquisition is similar to L2 acquisition » (Döpke, 1996 : 18).

Ainsi, la notion de la *maturité cognitive* ferait la différence entre les voies développementales entre la langue faible d'un enfant bilingue et l'apprentissage de L2. Pour Döpke, les jeunes enfants bilingues progressent au même rythme de développement de leurs capacités cognitives, qui leur permettent de saisir les concepts de classes des mots et les capacités combinatoires. Par exemple, comme les enfants allemands monolingues, ces enfants se basent sur la perception de la position finale des verbes en allemand. Ainsi, les enfants ont la capacité de distinguer la position finale des verbes dans les phrases. À l'inverse, les apprenants de l'allemand (L2), se base sur l'ordre syntaxique de l'allemand (SVO), puisqu'ils ont déjà les capacités de traiter des énoncés simples. Ceci est acquis grâce aux compétences déjà acquises dans leur première langue.

Dans la partie suivante, nous présentons une autre hypothèse des mélanges langagiers. Suivant cette hypothèse, le niveau du bilinguisme (équilibré ou bien la présence du rapport inégal dans les compétences langagières de l'enfant) pourrait expliquer les différents types du *code-mixing*.

### 2.3.8. L'hypothèse du niveau du bilinguisme de l'enfant

En poursuivant la conception de la primauté linguistique de la langue dominante dans les énoncés mixtes, nous nous interrogeons sur le rôle et le développement de la langue faible dans le bilinguisme de l'enfant. En effet, s'il existe une asymétrie dans les connaissances linguistiques des deux langues chez un jeune enfant bilingue, cela implique-t-il que ce dernier active des processus différents dans l'acquisition de ses deux langues maternelles ?

Cette question nous semble d'autant plus intéressante compte tenu des résultats de la recherche obtenus par Poplack (2000 [1980]). L'auteure a associé la notion de ***la dominance langagière avec les niveaux du bilinguisme de l'enfant***. Ceci, d'après elle, il en résulte également des types de mélanges langagiers différents correspondant au niveau du bilinguisme atteint par l'enfant.

D'après Poplack (2000 [1980]), les *mélanges interphrastiques* sont spécifiques aux comportements langagiers des *bilingues équilibrés*, ayant la compétence égale dans leurs deux langues. Elle étaye cette considération par le fait que la production des mélanges langagiers aux frontières des *syntagmes* ou des *phrases* nécessite une bonne connaissance linguistique des deux langues afin de ne pas transgresser leurs ordres syntaxiques :

« Simultaneous operation of the free morpheme and the equivalence constraints permits only code-switched utterances which, when translated into either language, are grammatical by both L1 and L2 standards, and indicate a large degree of competence in both languages. (Poplack (2000 (1980) : 213). Our hypotheses as to the nature of syntactic constraints on *code-switching* in the speech of the balanced bilingual, i.e. the free morpheme constraint and the equivalence constraint, are generally corroborated by the

present investigation of both balanced and non-fluent bilinguals » (Poplack, 2000 [1980] : 224).

Par ailleurs, l'auteure affirme que les personnes ayant des *connaissances à peu près égales* dans les deux langues font plus de mélanges interphrastique (53 %) contre 31 % des mélanges produits des bilingues ayant l'espagnol comme *langue dominante*.

Cette hypothèse soulève quelques questionnements. Premièrement, les types de mélange langagier ne peuvent pas expliquer le niveau du bilinguisme d'un jeune enfant qui ne produit pas encore de phrases complexes et, de ce fait, ne peut pas encore faire de *code-mixing* interphrastique. Et deuxièmement, nous avons déjà évoqué que les mélanges langagiers sont régis par les besoins communicationnels et notamment en fonction de(s) langue(s) parlée(s) par l'interlocuteur : l'enfant produit moins, voire pas du tout de mélanges avec des locuteurs monolingues, tandis qu'avec les interlocuteurs bilingues il en fera quantitativement plus (Grosjean, 1999). Donc, pour soutenir cette hypothèse, il faudrait prendre en compte l'âge de l'enfant, les pratiques langagières au sein de la famille, l'exposition de l'enfant à ses deux langues, la dimension contextuelle de l'interaction et l'interlocuteur.

Dans la partie suivante, nous évoquerons l'hypothèse de la contrainte linguistique qui permet à son tour d'expliquer les différents mélanges produits par l'enfant.

### 2.3.9. L'hypothèse de la contrainte linguistique

Dans l'étude de Myers-Scotton et Jake (2000 [1995]), les auteures définissent les principes régissant la production de phrases bilingues et introduisent le modèle appelé *Matrix language frame* (MLF). Suivant ce modèle, dans les représentations des deux langues chez un individu bilingue, il existerait une *langue matrice* (*matrix language*) qui fournirait les morphèmes grammaticaux de l'énoncé mixte, et une *langue subordonnée* (*embedded language*) qui ne fournirait que des morphèmes de contenu (lexèmes) dans la phrase mixte. La *langue matrice* offrirait donc le cadre morphosyntaxique pour l'usage de la langue subordonnée à partir duquel les énoncés mixtes seraient créés.

Nous trouvons la traduction des termes *matrix language* (langue matrice) et *embedded language* (langue subordonnée) dans Ezeizabarrena et Aeby (2010). De plus, nous trouvons une autre proposition de la traduction de ces termes dans la traduction de l'article de De Houwer (1995 : 8-9) par Militeanu. L'auteur les traduit par « la langue invitante » (*matrix language*) et « la langue invitée » (*embedded language*).

La définition de la *langue matrice* repose, d'après les auteures, sur les aspects sociaux, psychologiques et structuraux. Elles distinguent les principes suivants :

- le principe de l'ordre morphologique (*morpheme order principle*). Selon ce principe, dans les mélanges langagiers, la langue matrice fournit le cadre morphosyntaxique et notamment le complément de la phrase et les morphèmes grammaticaux ;
- le principe des morphèmes grammaticaux (*system morpheme principle*). Dans les énoncés mixtes, les constituants grammaticaux du thème seront exprimés par la langue matrice, tandis que les constituants du thème le seront par la langue subordonnée.

Donc, suivant le modèle de Myers-Scotton et Jake (2000 [1995]), l'alternance codique survient pour des raisons de primauté de la langue matrice dans les représentations mentales des deux langues chez un individu bilingue.

Nous observons que, suivant l'hypothèse de la dominance langagière, il existe des différences dans le rapport structurel des éléments lexicaux et grammaticaux de la langue dominante et de la langue faible au sein d'un même énoncé :

« The dominant language hypothesis states that in word-internal *code-switching*, grammatical morphemes of the Dominant language may co-occur with lexical morphemes of either the dominant or the non-dominant language. However, grammatical morphemes of the Non-Dominant language may co-occur only with lexical morphemes of the non-dominant language » (Petersen, 1988 : 486).

Cette définition est également étayée par le modèle de la langue matrice, initiée par Myers-Scotton et Myers-Scotton et Jake (2000 [1995]). Ces auteurs associent la langue matrice à la langue dominante. Ainsi, au niveau linguistique, la langue dominante donnerait donc plus de matière linguistique au niveau des énoncés et au niveau du discours.

Nicoladis (1994 : 13) soutient que la principale difficulté dans cette approche réside en la définition de la langue matrice. Par exemple, dans l'énoncé « où *car* ? » (où est la voiture ?), on pourrait considérer que la langue matrice est le français, parce qu'elle offre le premier élément lexical à la phrase, tandis que d'autres pourraient considérer que la langue matrice est l'anglais, puisque le nom est associé à l'adverbe de lieu.

Dans ce qui suit, nous allons présenter une autre des hypothèses : celle des *gaps* lexicaux, selon laquelle le jeune enfant bilingue mélange les langues parce que ses compétences langagières en langue faible sont plus réduites que celles en langue dominante.

### 2.3.9. L'hypothèse des *gaps* lexicaux

L'hypothèse des *gaps* lexicaux (*lexical-gap hypothesis*, Nicoladis, 1994) est avancée par Lindholm et Padilla (1978), qui avaient observé les enfants bilingues anglais-espagnol âgés de 2;10 à 6;2 ans. Les auteurs ont constaté que les enfants de cette étude longitudinale produisaient plus de

mélanges d'items lexicaux, notamment de noms anglais dans les énoncés en espagnol. Ils conclurent que ces mélanges sont dus notamment aux connaissances lexicales restreintes des enfants et plus précisément parce que ces derniers ne connaissent pas le mot dans leur langue faible, l'anglais.

Cette hypothèse se base sur les considérations que les jeunes bilingues mélangent plus fréquemment dans leur langue faible, dans laquelle leurs compétences linguistiques sont plus réduites. Ainsi, les mélanges lexicaux ont pour fonction de combler les écarts lexicaux interlingues dues aux limitations des connaissances lexicales de l'enfant à un âge précoce et notamment vers 2 ans.

Cette hypothèse est soutenue par les recherches canadiennes sur les enfants bilingues français-anglais. Les auteurs tels que Nicoladis (1994, 1995), Genesee *et al.* (1996), Nicoladis et Secco (2000) et Paradis et Nicoladis (2007) soutiennent que les jeunes enfants bilingues mélangent plus quand ils connaissent des écarts lexicaux dans une des deux langues. Afin de combler ces écarts, ils font appel au lexique de l'autre langue.

À ce propos, les résultats de la recherche doctorale de Nicoladis (1994) étayaient cette hypothèse. La chercheuse avait conclu que le chevauchement des traductions des équivalents des deux langues n'était observé que dans une mesure maximale de 30 %. Pour elle, ceci montre qu'il pourrait y avoir un grand écart entre les connaissances lexicales de l'enfant dans ses deux langues maternelles. De plus, elle démontre que les enfants de son étude avaient mélangé seulement 154 mots types qu'ils connaissent dans les deux langues, contrairement aux 575 mots types qu'ils pourraient ne pas connaître dans leur langue faible. Cependant, Nicoladis (1994) admet que parmi ces mots, il pourrait y avoir des mots connus de l'enfant, mais qu'il ne choisit pas. Ceci pourrait être expliqué par la préférence que l'enfant porte envers un item lexical spécifique que ce soit dans sa langue dominante ou faible.

D'après Paradis et Nicoladis (2007), cette hypothèse reste contradictoire. En effet, de nombreux chercheurs travaillant sur le bilinguisme précoce s'accordent sur le fait que l'enfant bilingue mélange plus dans sa langue faible. Mais on constate que les éléments lexicaux qui font l'objet de mélanges sont souvent connus par les enfants. Par exemple, Vihman (1998) constate que ses enfants mélangent souvent les mots de leur vie quotidienne. Ces derniers introduisent les items en anglais dans les énoncés en estonien, mais ils connaissent bien leurs équivalents en cette langue, puisque c'est la langue de la famille. Mais, contrairement à l'étude de Nicoladis (1994), les enfants de l'étude de Vihman étaient plus âgés (de 2;0 à 9;10), ce qui pourrait expliquer l'écart dans les résultats.

De plus, suivant cette hypothèse, le taux des énoncés bilingues devraient donc baisser avec l'augmentation de la compétence langagière de l'enfant dans ses deux langues. Ceci est effectivement soutenu par les chercheurs tels que Volterra et Taeshner (1978), Redlinger et Park (1980), Bergman (1976), Padilla et Liebman (1975), Lindholm et Padilla (1978) ou encore Fantini (1985). D'après ces



recherches, la compétence restreinte de l'enfant est reflétée dans la production des mélanges langagiers de l'enfant et plus l'enfant augmente ses connaissances, moins il en produit.

À l'inverse, d'autres recherches plus récentes mettent l'accent sur l'augmentation des mélanges langagiers parallèlement à la croissance de la LME de l'enfant et donc à l'augmentation de ses compétences linguistiques dans les deux langues (Goodz, 1989 ; Genesee, 1989 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 1998 ; Vihman, 1998 ; Jisa, 2000 ; Quay, 2008, entre autres). Cet aspect sera étayé dans la partie suivante.

### **2.3.10. L'hypothèse de la compétence langagière**

Selon l'*hypothèse de la compétence langagière*, les mélanges sont sensibles à la compétence de l'enfant dans ses deux langues et leur production reflèterait ses connaissances langagières. Plus la LME de l'enfant bilingue est consistante dans ses deux langues, plus complexes sont les mélanges langagiers (McLure, 1977 ; Goodz, 1989 ; De Houwer, 1995). Cette conception est soutenue par le fait que l'enfant doit avoir une bonne compétence dans ses langues afin d'insérer l'élément lexical ou grammatical d'une langue dans un énoncé d'une autre langue sans enfreindre l'intégralité syntaxique et sémantique de l'énoncé (Poplack, 2000 [1980]).

À ce propos, McLure (1977), par exemple, soutient que les mélanges langagiers des enfants passent par plusieurs stades en fonction de leurs âges. Ainsi, les enfants très jeunes produisent plus de mélanges langagiers au niveau d'un item lexical, notamment les noms. À partir de l'âge de 9 ans, ils sont capables de produire une alternance codique plus complexe, au niveau des phrases et des propositions.

De Houwer (1995) constate également que les mélanges augmentent avec l'âge. Pour elle, en grandissant l'enfant produit des énoncés de plus en plus longs et de ce fait les enfants bilingues plus âgés alterneront davantage, surtout dans les énoncés composés de 3 ou 4 morphèmes :

« La présence de groupes ou de syntagmes, au lieu de mots simples, dans l'alternance codique intraphrastique, n'apparaît que chez les enfants plus âgés, capables de produire des énoncés plus longs. Il en résulte que les énoncés mélangés des très jeunes bilingues ne sont pas vraiment comparables à ceux produits par des adultes bilingues, puisque ces derniers ne sont pas soumis à des contraintes de longueur. Par contre, dans les deux cas, les noms jouent un rôle important dans les alternances codiques en raison de leur propension à changer de langue » (De Houwer, 1995 : 13).

Cette chercheuse constate que dans l'acquisition des deux langues maternelles entre 2 et 5 ans, les énoncés mélangés reflètent également ce développement syntaxique de l'enfant et notamment l'apparition des énoncés plus complexes avec des subordinations et des coordinations.

En effet, plus les enfants sont âgés, plus leurs énoncés mélangés tendent à être longs.

L'étude de Niklas-Salminen (2011) confirme aussi qu'avec l'âge, les mélanges changent de nature. Ainsi, à partir de 3 ans, elle constate que les mots hybrides comme *kilttiment* (*kiltti* « gentil » + *-ment*) n'existe plus dans le discours de sa fille bilingue. En revanche, après cet âge, dans ses tours de parole, elle trouve encore des énoncés en finnois qui contiennent un mot en français ou des énoncés en français qui contiennent un mot en finnois. De même, un mot en finnois figure souvent dans un énoncé en français, quand l'enfant parle des objets ou des êtres qui n'existent pas en France ou qui lui sont plus familiers en finnois. De plus, les expressions françaises traduites en finnois et les confusions sémantiques provoquées par les mots polysémantiques ou homophoniques apparaissent encore fréquemment dans des énoncés vers 5 ans et demi. De même, l'auteure constate que la fusion syntaxique est courante aussi jusqu'à 5;6 ans.

Ainsi, ces études mettent l'accent sur le fait que le *code-mixing* est une capacité créative de la part de l'enfant (Serratrice, 2005).

Nous pouvons donc conclure que les enfants plus jeunes (vers 2 ans) pourraient mélanger plus fréquemment dans leurs langues faibles afin de remplir les écarts dans leurs connaissances lexicales, mais ces mélanges ne signifient pas la non-différentiation des deux langues par ce dernier. Au contraire, l'enfant de cet âge est guidé par les besoins pragmatiques de l'interaction et il adopte la stratégie discursive d'économie du langage (Benveniste, 1966) : l'enfant souhaite participer activement dans l'échange et pour cela, il a besoin de transmettre son intention communicative, ainsi que son message. Pour cela, des deux systèmes lexicaux qui sont à sa disposition, il choisira l'élément lexical le plus proche dans ses représentations mentales. Ceci tout en sachant que son interlocuteur le comprendra, puisqu'il partage la connaissance de ses deux langues maternelles.

Donc, nous constatons que les différentes hypothèses discutées dans ce chapitre sont complémentaires dans la mesure où chacune d'entre elles peut donner un aperçu d'un angle différent dans la compréhension des différents comportements pragmatiques d'un enfant bilingue.

## 2.4. La synthèse du chapitre 2

Dans le présent chapitre, nous avons vu que le terme « bilinguisme » était souvent décrit dans la lignée des différentes idées reçues sur ce phénomène et notamment de la maîtrise égale de l'enfant dans ses deux langues. Par ailleurs, nous avons remarqué le déplacement de l'intérêt de la maîtrise des langues par l'enfant envers les différents contextes du développement et de l'évolution d'une compétence bilingue en fonction de l'environnement social et interlocutif de ce dernier. La compétence bilingue de l'enfant intègre les différents moyens communicatifs tels que le changement de la langue en fonction de l'interlocuteur et du contexte.

Nous avons également vu que les frontières qui définissent le degré de bilingualité de l'enfant sont fluctuantes : grâce à l'exposition aux différents contextes sociaux, l'enfant peut augmenter la maîtrise de la langue faible, mais, à l'inverse, l'absence de l'exposition à cette langue pourrait mener à l'établissement du bilinguisme passif ou encore à l'attrition d'une de ses langues.

Le degré de bilingualité de l'enfant dépend notamment des pratiques langagières au sein de la famille et notamment du respect de la stratégie « une personne – une langue » décrit par Ronjat (1913) et de la dominance de la langue sociétale dans *l'input* parental. D'après ce dernier critère, nous avons établi que le sujet de notre recherche, Camille, une fillette bilingue français-russe, n'aura que **36 %** de chances de parler couramment ses deux langues maternelles.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'enfant bénéficie des avantages cognitifs de l'acquisition précoce des deux langues, telles que la flexibilité cognitive, le meilleur contrôle des fonctions exécutives, ainsi que la précocité des capacités liées au langage, tel que la formation des concepts et les capacités métalinguistiques. Ces avantages sont associés au bilinguisme précoce simultané, ce qui est le cas de l'enfant de notre étude, Camille bilingue français-russe âgée de 2 à 4 ans.

L'étude de la production d'énoncés mélangés permet de comprendre les mécanismes qui sont à l'origine de l'activation simultanée de deux langues et, plus précisément, de deux systèmes lexicaux, grammaticaux, phonologiques et pragmatiques (Nicoladis, 1994). Cependant, malgré le nombre important de recherches effectuées dans le domaine des mélanges langagiers, il reste encore à élucider les mécanismes impliqués dans ces phénomènes.

La problématique liée à l'usage terminologique renvoyant aux comportements pragmatiques des locuteurs bilingues, ce qui complique davantage la compréhension de la nature de ces comportements (Clyne, 2000 [1987]) ; Nicoladis, 1994 ; Lanvers, 2001). De toutes les propositions terminologiques discutées, pour notre recherche nous avons choisi le terme ***le code-switching*** / *l'alternance codique ou le choix de langue* et ***le code-mixing*** / *mélanges langagiers, énoncés mixtes et énoncés bilingues*.

Le *code-switching* a été défini comme une stratégie pragmatique et sociale de la part de l'enfant et de l'adulte bilingues. Quant au terme *code-mixing*, on lui a attribué une connotation formelle, ce qui nous permettra de quantifier les types des mélanges langagiers chez notre sujet de recherche. De plus, ce terme nous permettra de rendre compte des propriétés structurelles des énoncés bilingues. Cependant, nous insisterons sur le fait que les mélanges langagiers de ce type sont motivés pragmatiquement et socialement et n'attestent pas l'absence de la conscience métalinguistique du bilinguisme de notre sujet.

Nous adhérons à l'hypothèse discursive du *code-switching*, selon laquelle le jeune enfant bilingue différencie très tôt ses deux systèmes linguistiques et alterne ses langues exactement comme un adulte en fonction de l'interlocuteur et du contexte situationnel. Ceci même avant l'âge de 2 ans

(Lanvers, 2001 ; Quay, 2008).

Dès lors, le *code-switching* nous a paru comme un comportement psychologique, social et pragmatique de l'enfant.

La capacité à adapter la langue en fonction du contexte interlocutif et de l'interlocuteur est étroitement liée avec l'émergence des capacités métacognitives et plus précisément, de la prise de conscience du bilinguisme de l'enfant. Ainsi, le jeune enfant bilingue prend conscience de ses deux langues très tôt, probablement même à l'étape prélinguistique (Quay, 2008). Ici, nous pouvons dresser le parallèle avec la théorie de l'esprit, que nous avons présenté dans la première partie de notre thèse. En effet, selon cette théorie, l'enfant acquiert la capacité méta-représentationnelle à juger et à faire des hypothèses sur l'état d'esprit (envies, désirs, réflexions) de son interlocuteur vers l'âge de 3 ans.

Ainsi, si l'enfant est capable de prendre du recul sur la langue de son interlocuteur, il serait aussi capable de prendre en compte également son état d'esprit. De ce fait, nous pouvons soumettre l'hypothèse que l'enfant pourrait avoir développé la théorie de l'esprit avant l'âge de 3 ans et probablement en même temps que la prise de conscience de son bilinguisme (vers l'âge de 1 an ou encore plutôt).

L'hypothèse du développement de la théorie de l'esprit avant l'âge de 3 ans est aussi étayée par la capacité de l'enfant de produire des actes de langage assertifs qui servent à reformuler son énoncé précédent afin d'être compris par son interlocuteur en cas d'échec de la communication (Bernicot, 2000).

Le *code-switching* s'intègre dans le code communicatif plus large, que les interlocuteurs peuvent adapter aux différents niveaux tels que le contexte, les interlocuteurs et le sujet (Alvarez-Caccamo, 1998). L'alternance codique a ainsi le même statut et les mêmes fonctions que le choix de différents registres de langue, c'est-à-dire, le style par les individus monolingues.

Le *code-switching* remplit les mêmes fonctions que d'autres indices de contextualisation tels que le retentissement du flux verbal ou le changement de la position du corps ou du regard.

Nous avons également relevé que le choix de la langue est déterminé par le principe de coopération observé par Grice (1975) et que le degré d'usage du *code-switching* varie d'un individu bilingue à l'autre tout comme les enfants monolingues poursuivent des courbes développementales très variées.

Quant aux différents types de mélanges langagiers, nous avons constaté que les enfants mélangent très rarement au niveau phonétique et davantage au niveau syntaxique et lexical, notamment les noms sont plus assujettis aux différents mélanges.

Par ailleurs, nous avons souligné que les taux des mélanges langagiers dans le discours d'un enfant bilingue peuvent être influencés par les facteurs suivants.

**L'hypothèse du système unique.** Suivant cette hypothèse, la séparation des deux systèmes

langagiers se fait progressivement et suit notamment les étapes de la fusion totale, de la différenciation lexicale et de la différenciation morphosyntaxique (Volterra e Taeschner, 1978). Cependant, cette hypothèse soulève de nombreux questionnements méthodologiques (âge de l'enfant, résultats contradictoires, méthodologie de collecte des données etc.) et théoriques.

Par ailleurs, l'existence du système unique n'est pas soutenue par les partisans de **l'hypothèse du système double**, qui affirment que, malgré les mélanges des langues, les jeunes enfants adoptent la langue en fonction de son interlocuteur et du contexte (Redlinger et Park, 1980 ; Genesee, 1989 ; Nicoladis, 1994 ; Jisa, 2000 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009, entre autres). Selon ces auteurs, pour répondre à la question de l'existence du système unique ou dual, l'accent doit être mis sur les *différences interlangues* et non sur les similitudes, *l'analyse de l'échantillon du langage des deux langues dans les contextes langagiers variés et similaires*, ainsi que la prise en compte des *variables individuelles* et les *facteurs sociolinguistiques*, tels que *l'input* ou encore la dominance langagière. D'ailleurs, l'existence de l'hypothèse du système double peut être démontrée uniquement dans le contexte interactionnel dyadique, puisque la présence des deux parents dans une même interaction implique la possibilité des mélanges langagiers plus élevés chez les parents, ce qui alternera le comportement verbal de l'enfant.

*l'input parental et les pratiques langagières*. Les parents qui créent des cadres interactionnels monolingues pourraient réduire ce taux considérablement. Ces cadres impliquent l'usage du principe « 1 personne – 1 langue ». Il s'agit des contextes monolingues que l'adulte négocie activement avec son enfant, en particulier par la formulation de demandes de clarification face aux mélanges lexicaux de l'enfant. À ce propos, Lanza (1992, 1995, 1997) avait défini 4 stratégies discursives parentales face à des mélanges langagiers présentant les différents contextes de la socialisation langagière : *la stratégie de saisie minimale ; la stratégie de formulation d'hypothèse ; la traduction ; l'autorisation de poursuivre ; le changement de code de la part de l'adulte*. Les trois dernières stratégies sont les moins fructueuses dans l'établissement du contexte monolingue.

Ces cadres bilingues n'impliquent pas la stricte séparation langagière, ce qui pourrait augmenter les taux de mélanges langagiers chez les jeunes enfants bilingues.

Ces différentes stratégies parentales sont des *styles interactionnels spécifiques de réactions au mélange* (Lanza, 1995).

Cependant l'approche « 1 personne – 1 langue » nous a paru plutôt comme l'exception que la norme, puisque *l'input* bilingue parental, lui aussi, est sensible aux différents mélanges langagiers.

**La quantité de l'exposition à l'input dans les deux langues de l'enfant**. Nous avons également constaté l'importance de l'étude de *l'input* parental et sa fréquence, qui pourrait expliquer certains phénomènes dans les productions langagières de l'enfant de notre étude. Ceci est lié au fait que l'enfant adapte son langage en fonction de son interlocuteur et essaie de rapprocher les formes de son propre langage aux formes utilisées par l'adulte. Cependant, nous prenons en compte qu'il est

important de se baser sur d'autres facteurs sociolinguistiques, tels que *le contexte, l'âge, les valeurs affectives attribuées aux langues par l'enfant*.

**La langue dominante.** Suivant cette hypothèse, la dominance langagière influencerait la séparation discursive des deux langues chez le jeune enfant bilingue, et ce dernier produirait plus de mélanges langagiers dans sa langue faible. Dans cette perspective, il existerait une compétence langagière inégale dans les deux langues de l'enfant.

La dominance langagière est influencée par l'exposition à *l'input* parental et par la fréquence de cette exposition. Ainsi, la langue de la société devient souvent dominante, puisque l'enfant est exposé quantitativement plus aux contextes sociaux et interactionnels variés en cette langue.

Nous avons constaté les caractéristiques suivantes de *l'hypothèse de la dominance langagière* :

- L'enfant ne possède pas les mêmes compétences linguistiques dans ses deux langues ;
- De ce fait, cette inégalité est souvent rapportée au bilinguisme déséquilibré ;
- La langue dominante est souvent considérée comme la langue sociétale ;
- La dominance langagière est due notamment à la fréquence de *l'input* langagier ;
- Le rapport de la langue dominante et de la langue faible n'est pas figé ; il peut varier en fonction de l'exposition à *l'input* dans les deux langues, en fonction du contexte et de l'interlocuteur ;
- Ce rapport peut changer considérablement avec le début de la scolarisation de l'enfant ;
- La langue faible peut connaître un développement déviant les courbes développementales des enfants monolingues dans cette langue ;
- Cependant, la langue faible ne suit pas les mêmes voies développementales que l'apprentissage du L2 par l'adulte ;
- La langue faible peut aussi connaître un rebondissement rapide, ce qui est dû au changement du « paysage sonore » de l'enfant (De Houwer, 2009), induit par les voyages et les séjours dans le pays d'origine des parents ou d'un des parents (couples mixtes) ;
- Le maintien de la langue faible est souvent basé sur les relations d'affection entre l'enfant et le parent locuteur natif de la langue faible ;
- Cette relation peut avoir un impact important sur les préférences langagières de l'enfant et son envie de maintenir ses connaissances dans cette langue.

Cependant, cette hypothèse ne peut pas expliquer à elle seule la nature des mélanges langagiers et du choix de la langue. D'autres facteurs peuvent aussi être à l'origine du choix de la langue, tel que *le degré de la familiarité avec l'interlocuteur, la préférence individuelle de l'enfant et les relations d'affection que l'enfant entretient avec la langue faible*.

**La contrainte linguistique.** Suivant cette hypothèse, la langue matrice offrirait le cadre

morphosyntaxique aux énoncés, ou la langue faible serait représentée par les *items* lexicaux isolés. La difficulté dans cette approche réside en définition de la langue matrice notamment dans le langage d'une jeune enfant à l'étape de la production des énoncés à 2 mots.

**Les *gaps* lexicaux et la compétence linguistique de l'enfant.** Cette hypothèse permet d'expliquer les différents mélanges langagiers notamment au début de l'apparition du langage. Cette hypothèse est basée sur les considérations que les jeunes bilingues mélangent plus fréquemment dans leur langue faible, dans laquelle leurs compétences linguistiques sont plus réduites. Ainsi, l'enfant mélange les deux langues pour combler les écarts lexicaux interlangues dues aux limitations des connaissances lexicales de ce dernier à un âge précoce. Ainsi, les mélanges devraient régresser avec l'augmentation des capacités linguistiques de l'enfant dans ses deux langues.

Cependant, nous avons également constaté que de nombreuses recherches soulignent l'augmentation de mélanges langagiers avec l'âge. Cette augmentation est expliquée en termes de besoins communicationnels, notamment par le besoin de respecter le principe de coopération, qui participe au maintien de l'échange verbal. Ainsi, l'enfant produit des mélanges langagiers afin de « fluidifier » la conversation et participe activement à son maintien. Ceci est fait notamment avec les interlocuteurs bilingues qui comprennent les deux langues de l'enfant (Grosjean, 1999, 2015).

Donc, au début, l'enfant mélange les langues parce qu'il n'a pas la compétence égale dans les deux langues. Ceci est fait dans le but de remplir l'absence immédiate de l'équivalent de traduction. Mais plus tard, avec l'augmentation de la LME, l'enfant accède à un autre type de mélanges : les mélanges intraphrastiques diminuent et deviennent de plus en plus variés tout en impliquant des mots fonctions ; les mélanges interphrastiques deviennent plus nombreux. Ceci reflète l'augmentation de la compétence « créative » de l'enfant qui consiste en la combinaison de phrases et de syntagmes tout en respectant les règles syntaxiques des deux langues.

Par ailleurs, les différents taux de mélanges peuvent être conditionnés par *l'expérience*. Malgré le cadre authentique et naturel des interactions entre les parents et les enfants, la présence de la caméra et du caméraman pourraient influencer et fausser la production des éléments mixtes par ces derniers. L'enfant peut aussi faire plus d'effort pour parler une langue quand la caméra est allumée (Vihman, 1998 ; Comeau *et al.*, 2003).

Au vu de toutes ces approches et hypothèses, nous constatons que les fonctions attachées au *code-mixing* et au *code-switching* changent en fonction des besoins communicatifs et de l'augmentation des savoirs faire communicatifs et langagiers. Dans ce cas, les propos de Quay (2008) sont plus que vrais lorsqu'elle déclare que le *code-mixing* sert de prémisses au *code-switching*.

Dans la lignée des idées de Vygotski et de Bruner (1983), l'enfant bilingue prend conscience de ses deux langues et de ce fait des fonctions pragmatiques et sociales du *code-switching* grâce à l'étayage parental et notamment aux différentes stratégies monolingues parentales (Lanza, 1992). Ensuite, ces nouvelles compétences s'automatisent et le passage d'une langue à l'autre se déclenche

inconsciemment suite à des stimulations conversationnelles et linguistiques, telles que le cadre et les habitudes conversationnelles, l'interlocuteur ou encore la langue de l'interlocuteur (Clyne, 1967). L'enfant bilingue est ainsi guidé par des indices de contextualisation de la même manière que l'enfant monolingue. Mais il possède un choix plus large d'indices, tels que le choix de la langue, l'association de la langue à un interlocuteur, au contexte, au sujet de la conversation ou encore à son expérience.

Ainsi, la séparation des notions du *code-mixing* et du *code-switching* n'est pas due à la question intrinsèque de l'existence du système unique ou du système double. Ces deux notions peuvent se distinguer sur les prémisses des différentes fonctions pragmatiques qu'elles remplissent.

Pour comprendre l'ampleur du phénomène des mélanges langagiers chez les jeunes bilingues, il est important de prendre en compte toutes les hypothèses évoquées précédemment, telles que *l'input bilingue, le contexte interactionnel et sociolinguistique, la dominance langagière de l'enfant, le niveau du bilinguisme de ce dernier, ainsi que les différentes stratégies parentales face aux mélanges langagiers*. Chacun de ces aspects donne un aperçu d'un angle différent dans la compréhension des différents comportements pragmatiques d'un enfant bilingue.

Dans nos analyses, nous nous efforcerons de tenir compte de la compétence socio-pragmatique en plus de la compétence purement linguistique de l'enfant dans la définition de la langue dominante de notre sujet.

Dans notre recherche, nous observons donc la transmission des langues au sein de la famille, où les parents sont les premières figures dans la socialisation de l'enfant. Ceci nous mène au chapitre suivant dédié au rôle de la famille dans la socialisation langagière de ce dernier.





## **Chapitre 3. Le cadre premier du développement social et langagier de l'enfant**

Dans le présent chapitre, nous allons présenter les différents contextes de la socialisation première de l'enfant. Notamment, nous considérerons le rôle de la famille, en tant que premier berceau de la socialisation du jeune enfant, et le rôle de la mère et du père dans la construction de sa personnalité.

Nous verrons que le langage adressé à l'enfant (LAE) est une compétence sociocognitive qui consiste en adaptations phonétiques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques des adultes lors des interactions avec les jeunes enfants. Le LAE joue un rôle important dans l'acquisition du langage, puisqu'il facilite les processus d'acquisition langagière par ce dernier.

Nous présenterons également différents contextes culturels du LAE et nous verrons qu'il ne s'agit pas d'une capacité innée et universelle, mais spécifique et marquée culturellement. Entre autres, nous présenterons la conception selon laquelle le LAE reflète les attitudes et les croyances parentales, qui, à leur tour, reflètent les mœurs de la société dans laquelle l'enfant est socialisé.

Aussi, nous considérerons les différentes variables qui influencent les adaptations du LAE telles que l'âge, le sexe de l'enfant et du parent, le statut socio-économique et le contexte de l'interaction.

### 3.1. Le rôle de la famille dans la socialisation première de l'enfant

Les études dans le domaine de la sociologie, de la psychologie sociale et des sciences du langage partagent le même point de vue : la famille est le premier espace social de l'enfant, c'est la base de tous les liens sociaux que l'enfant établira dans sa vie future (Zaouche-Gaudon, 2015). Quant aux chercheurs, il s'agit d'un domaine privilégié pour l'étude des relations sociales du jeune enfant, ainsi que pour le développement des compétences langagières et cognitives de ce dernier (idem).

Doise (2007) constate que l'étude de l'environnement de la socialisation première de l'enfant est primordiale pour la compréhension des processus cognitifs de ce dernier, puisque les régulations d'ordre social conduisent un individu à des régulations de ses propres activités sur l'environnement, ainsi que son développement cognitif. C'est précisément le conflit sociocognitif, c'est-à-dire, la confrontation des différents points de vue lors d'une interaction sociale qui augmente le développement des capacités cognitives de l'enfant.

À la lumière de ce postulat, la sociologie et la psychologie de l'éducation se concentrent autour des questions suivantes : comment s'opère le modelage des conduites de l'enfant par les milieux sociaux ? Quelle est la nature du lien entre le social (extérieur à l'enfant) et le propre à l'enfant (génétique et intérieur) ?

Ces questions se trouvent au carrefour des conceptions développées au courant du XX<sup>ème</sup> siècle par les behavioristes, générativistes et (socio-)constructivistes. Dans le premier chapitre de la présente recherche, nous avons déjà souligné l'importance de ces courants et leur contribution dans le développement des idées actuelles dans le domaine de l'acquisition du langage.

Rappelons brièvement que dans la perspective inspirée du *behaviorisme*, la socialisation de l'enfant est conçue comme le résultat d'un modelage par le milieu environnant et notamment par les agents de socialisation qui sont principalement les parents dans la petite enfance.

D'après cette approche, les processus de socialisation de l'enfant sont souvent associés aux notions telles que *régulation* et *coordination* (Doise, 1991). Cette terminologie renvoie aux principes de l'approche dite « sociétale », selon laquelle la construction de la personnalité de l'enfant est le reflet des normes et des conditions sociales inculquées à l'enfant dès le plus jeune âge (Malewska-Peyre et Trap, 1991). Cette approche met en avant la prépondérance des institutions dans l'orientation de la socialisation, qui est souvent considérée comme un mécanisme de transmission et de survie d'une culture ou d'une subculture (idem).

Mais alors, si l'on suit cette approche, que devient la part de l'innée et de la génétique défendue par les partisans de l'approche générativiste ? Rappelons que Chomsky (1968) avait défendu sa conception de l'existence de la grammaire universelle, ce qui implique que l'activité langagière est innée et ne s'acquiert pas. Ainsi, l'enfant nécessiterait peu d'interactions sociales pour apprendre à interagir avec ses semblables.

À ce propos, Boysson-Bardies (1996) affirme que l'enfant naît avec un certain programme génétique, qui le guide dans la reconnaissance de la figure humaine et permet de donner des réponses aux sollicitations vocales, l'expression d'émotions à travers des mimiques. D'après l'auteure, le nourrisson est guidé par les prédispositions génétiques dans son intégration au sein d'un système de relations sociales :

« Les signaux de communication reposent sur un répertoire inné, universel, d'expressions faciales et de gestes. Un dispositif de reconnaissance des expressions, tout aussi inné et universel que le dispositif de production, en code le sens » (1996 : 89).

De même, dans la perspective wallonienne (1946), la part de l'innée dans le processus de la socialisation est expliquée par le fait que l'enfant naît social, il est, dès la naissance, génétiquement programmé pour être orienté envers la société et ses semblables. Pour Wallon (1946), la vie sociale d'un bébé commence par l'établissement des liens affectifs avec sa mère. Les premières conduites sociales et notamment les besoins physiologiques d'un bébé sont associés aux relations affectives avec elle. Ces conduites fonctionnent comme les prémisses des liens sociaux.

Zaouche-Gaudron (2015) constate également que la transformation du nourrisson en individu avec sa propre personnalité et les capacités à porter des jugements et s'approprier des normes et des valeurs est rendue possible grâce à la présence de la mère et du père au début de sa vie. Ces premiers liens lui permettront plus tard d'établir progressivement une relation avec un milieu autre que la famille et de structurer sa personnalité, qui évoluera tout au long de sa vie.

Ces conceptions reprennent les postulats de Vygotski (1934), selon qui l'enfant naît comme un être intentionnel et social. De même, les racines génétiques des comportements sociaux et langagiers de l'enfant sont d'origine émotionnelle et sociale. Les relations que l'enfant entretient avec ses parents sont réciproques : il établit le contact avec eux grâce aux premières vocalisations, le contact physique et oculaire et répond activement aux sollicitations sociales de la part de l'adulte. Ainsi, dans la première année de vie de l'enfant, il y a un riche développement de la fonction sociale. De même, d'après l'auteur, le développement cognitif de l'enfant, notamment l'intériorisation du langage égocentrique, ainsi que l'accès aux concepts se développent sur les prémisses de *l'input* langagier et des pratiques langagières et sociales avec l'adulte.

La socialisation s'accomplit dans le rapport que l'enfant instaure avec les *autres*, notamment ses parents. À ce propos, Zaouche-Gaudron étaye la conception wallonienne (1946), selon laquelle la socialisation s'accomplit dans le rapport que l'enfant instaure avec les autres. Pour l'enfant, l'autre a une fonction « d'organisateur affectif et cognitif du psychisme infantin qui sous-entend la construction de la personne » (Zaouche-Gaudron, 2015 : 23). En ce sens, au début de la vie de l'enfant, l'autre est représenté par l'autre maternel qui stabilise les réactions spontanées de ce dernier pour ainsi structurer son psychisme. Ainsi, la vie sociale et la vie affective sont intimement

liées chez le nourrisson.

Quant au père, Zaouche-Gaudron (2015) considère qu'il apporte également une contribution importante dans le développement social et psychique de l'enfant. Grâce à la présence de ces deux parents du sexe opposé, l'enfant pourra progressivement établir une relation avec le milieu et se différencier de lui. Aussi, la fratrie lui permettra de vivre des expériences singulières avec ses frères et sœurs qui participent tout autant à sa construction.

Nous constatons que la socialisation n'est pas un processus unidirectionnel, où la société et le milieu social agissent sur l'enfant. L'enfant est un être actif dans l'élaboration de ses représentations sociales, dans sa perception d'autrui et dans les relations sociales avec autrui.

Comme le souligne Bernstein (1975), la socialisation est un processus de contrôle complexe qui suscite chez l'enfant certaines dispositions morales, intellectuelles et affectives, et qui leur donne une forme et un contenu déterminés. Au cours de la socialisation, l'enfant prend conscience, à travers les différents rôles qu'il est appelé à tenir, des différents principes d'organisation à l'œuvre dans la société.

À ce propos, Trap (1991) soutient également que grâce à la socialisation, l'enfant devient un individu séparé et autonome par ses actes. Au sein de la famille, il apprend à jouer des rôles, il intériorise les personnages, des modèles et des manières d'être. De même, il assimile des systèmes de communication et apprend à tenir compte des conditions d'extériorisation et d'ouverture à l'égard des personnes.

Espinoza et Le Camus (1991) affirment que le processus de la socialisation première se base sur la notion de la **relation interpersonnelle**, qui s'établit au sein de la famille. D'après les auteurs, la compréhension de la genèse des rapports à autrui requiert l'étude des relations de l'enfant avec toute la variété de ses partenaires : la mère, le père, les grands-parents, les frères et sœurs, etc. Ces partenaires ont tous des fonctions et des rôles importants et différents. La définition de la famille par les auteurs intègre donc toutes ces variables :

« Ce sont (les lieux de la première socialisation) les lieux comme des tissus de relations interpersonnelles : des relations qui s'objectivent dans des interactions directement accessibles à l'observateur en éventuellement mesurables en termes de durées et de fréquences de comportements » (1991 : 75).

La thèse que l'édification d'un répertoire de conduites sociales de l'enfant débute au sein de la famille est soutenue aussi par la théorie de l'attachement, développée au sein de la psychologie.

D'après cette conception, pour l'organisation du psychisme et du développement social et émotionnel équilibré, un jeune enfant a besoin de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue (Bowlby, 2002). Ainsi, le milieu familial donne à l'enfant ce *sentiment de sécurité*, qui constitue l'élément essentiel qui va

permettre à l'enfant d'explorer le monde extérieur. Dans ce contexte, la confiance dégagée par la mère sert de déclencheurs du sentiment de sécurité de l'enfant.

Zaouche-Gaudron (2015) constate aussi que pour parvenir à construire sa personne et sa personnalité, l'enfant a besoin d'être pris dans un environnement stable et dans un réseau affectif stimulant et contenant. L'accommodation mutuelle qui existe entre la mère et son enfant nécessite une continuité d'expériences qui contribue à l'élaboration du sentiment de continuité interne et de ce fait au sentiment de sécurité.

D'après Malewska-Peyre et Trap (1991), ce sentiment, acquis par l'enfant au sein de la famille, pose les prémisses non seulement de la *construction de sa propre personnalité*, mais aussi des capacités de remises en question tout au long de sa vie grâce aux capacités acquises au sein de la famille telles que la discrimination, la compréhension et l'autonomie. L'enfant construit sa personnalité en intégrant et intériorisant les pratiques, les croyances et les rituels conformes à ses milieux de vie grâce à la médiation d'agents sociaux tels que les parents (Trap, 1991). Ainsi, la famille représente un berceau de transmission des valeurs sociales et culturelles nécessaires à l'intégration de l'enfant dans sa vie sociale ultérieure et à la construction de son identité.

Ces idées reflètent les travaux de Bernstein (1975), où la famille en tant qu'instance de socialisation principale, transmet les valeurs sociales et culturelles.

Pour l'auteur, au travers du langage que l'enfant entend autour de lui, la structure sociale devient le substrat de son expérience : à chaque nouvelle interaction sociale, il intériorise et façonne son identité sociale. *Le langage est donc un processus par lequel l'enfant acquiert une identité sociale spécifique*. De même, les rôles sociaux sont appris au travers du langage. L'auteur considère que grâce aux rôles, dont les significations sont apprises et partagées par l'enfant, il est capable d'entrer dans l'interaction avec autrui de façon cohérente et socialement admise.

Pour étayer ses propos, Bernstein (1975) définit les ensembles principaux de rôles qui sont appris dans les lieux de la première socialisation :

- i. *Le système de rôle fermé* réduit le nombre options linguistiques disponibles pour l'expression des significations. Plus grande est la réduction, plus l'organisation du discours est simple, plus les choix syntaxiques et lexicaux sont rigides et plus le code est restreint ;
- ii. *Le système de rôle ouvert* encourage l'expression de significations nouvelles et l'exploration d'un domaine conceptuel complexe. L'enfant apprend à énoncer des significations en surmontant le danger d'ambiguïté et d'isolement.

Ainsi, les systèmes de rôle qui sont les plus présents dans l'entourage verbal familial de l'enfant l'orienteront vers un ordre particulier d'apprentissage.

L'hypothèse principale de l'auteur est que les systèmes des rôles familiaux et les systèmes de communication en famille dépendent de la classe sociale à laquelle appartient la famille. Dans cette conception, ce serait donc la classe sociale qui déterminerait le plus profondément les formes de

socialisation.

Entre autres, pour Bernstein (1975), la structure de la classe influence le travail et les rôles éducatifs, commande les rapports que les différentes familles peuvent avoir les unes avec les autres et façonne profondément l'expérience sociale primaire acquise dans la famille. De même, l'appartenance de classe détermine la position professionnelle, les relations à l'intérieur de la famille et entre les familles, et les attitudes à l'égard de l'école.

La famille est donc le berceau de la toute première transmission de la culture qui se concrétise dans les formes verbales et non verbales. Pour étayer ses propos, Bernstein (1975) différencie deux types de familles avec des systèmes de communication radicalement différents et qui ont des conséquences importantes du point de vue linguistique et de socialisation de l'enfant :

- i. *Les familles « positionnelles »* : le champ de décision est établi en fonction du statut formel de leurs membres. Ces familles sont autoritaires et les interactions entre les parents et les grands-parents sont étroites. Dans la famille positionnelle, il existe une séparation de rôles et une division formelle des responsabilités selon l'âge, le sexe et les relations statutaires entre les âges. Le système de rôle n'encourage pas l'exploration verbale des intentions et des motifs individuels. L'enfant se développe soit à l'intérieur de la famille selon des rôles dépourvus d'ambiguïté, soit selon des rôles clairement structurés du groupe des camarades de son âge, soit encore dans ces deux milieux. Le contrôle social s'effectue beaucoup moins par l'intermédiaire de significations verbales élaborées ;
- ii. *Les familles à orientation « personnelle »* : les membres de la famille sont ouverts aux décisions, aux modifications, aux jugements de chacun. Ce type de famille valoriserait les qualités psychologiques des individus plutôt que leurs statuts formels. Si les rôles sociaux sont moins formels, les parents et les enfants disposent d'une gamme de choix plus étendue, ont plus d'initiatives dans l'accomplissement de leur rôle. Dans ces familles, les enfants assumeront un rôle, à l'intérieur du système de communication, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, sociales, affectives et intellectuelles. Dès les premières années de l'enfant, ces familles sensibilisent l'enfant au langage et favorisent son développement linguistique afin de pouvoir recourir au type de contrôle qu'elles privilégient.

Ces différents types d'organisation familiale offrent ainsi des modes de de la socialisation de l'enfant différents.

Quant aux orientations langagières, Bernstein constate que les familles « positionnelles » appliquent plus le mode impératif et les familles dites « personnelles » – plus d'incitation. Pour l'auteur, ces différentes orientations reflètent les modes d'organisation intrafamiliale. Ainsi, le *contrôle verbal impératif* réduit le degré d'initiative et ne laisse à l'enfant que le choix entre la révolte, le retrait ou l'acceptation. Il s'opère par l'intermédiaire du code restreint, de manière non verbale ou par la contrainte physique. Par exemple, dans le langage parental les directifs suivants sont souvent

présents : « tais-toi », « laisse-moi tranquille » (Bernstein, 1975 : 209-210).

À l'inverse, le contrôle exercé grâce aux incitations parentales régit l'initiative à des degrés variables dans la mesure où il dispose d'une série de choix, au niveau linguistique essentiellement. Les mécanismes de ce contrôle permettent la réciprocité dans la communication, un apprentissage réglé par le langage. Bernstein les distingue en 2 catégories : les incitations positionnelles, les incitations personnelles:

- i. *Les indications positionnelles.* Le mécanisme de contrôle positionnel implique une norme collective, la subordination du « moi » au « nous » et l'usage d'une variété linguistique spécifique. Par exemple, « Les petits garçons ne pleurent pas », « Maintenant tu devrais être capable de faire ça ». (1975 : 209-210) ;
- ii. *Les incitations personnelles* sont centrées sur l'enfant en tant qu'un individu plutôt que sur son statut formel et tiennent compte des dimensions interpersonnelles. Chaque enfant apprend la norme dans un contexte qui lui est personnellement adapté.

D'après l'auteur, il est possible que les deux parents pratiquent le même mode de contrôle ou, au contraire, que chacun utilise un mode différent.

Venons-en à présent à la question de l'influence de la famille sur les aspects du vocabulaire et de la structure du langage proprement dit dans la conception bernsteinienne.

Pour l'auteur, les différences linguistiques entre les couches inférieures de la classe ouvrière et les classes supérieures ne sont pas le reflet direct des différentes aptitudes, mais elles *résultent de la différence des types de discours dominants caractéristiques de chacune de ces catégories.*

Bernstein (1975) explique ces différences par le fait que l'organisation sociale des différentes classes confère une différence aux possibilités et au potentiel du langage. Ceci crée des formes de discours différentes et oriente l'enfant vers des types différents de relations avec les choses et avec les personnes.

Pour étayer ses idées à propos de l'incidence sur le langage de l'enfant de la l'appartenance à la classe sociale, Bernstein (1975) constate que le langage commun est le type de discours le plus souvent utilisé par la classe ouvrière. Il se distingue par la rigidité de la syntaxe et par l'utilisation restreinte des possibilités structurales d'organisation de la phrase. Cette forme du discours, relativement condensé, restreint l'expression de certaines significations dont les possibilités d'élaboration se trouvent réduites. Cette forme du langage oriente l'enfant vers des concepts descriptifs plutôt qu'analytique. Elle n'autorise pas l'usage des conjonctions, qui sont le relais logique important pour l'organisation du sens et du discours et ne permet pas d'introduire des qualifications personnelles puisque l'usage des adjectifs et des adverbes est limité.

À ce propos, il met l'accent sur le fait que cette utilisation du langage n'est pas toujours le résultat d'un vocabulaire limité, mais *le produit d'une sensibilité particulière à un mode d'organisation déterminé de l'expérience.*



Contrairement au langage commun, Bernstein (1975) constate que *le langage formel* domine dans les classes supérieures et a pour but de développer une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase. Pour étayer ses propos, il dégage les caractéristiques suivantes du langage formel :

- Précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe ;
- Nuances logiques et instances véhiculées par une construction de la phrase grammaticalement complexe, utilisation des conjonctions et de propositions subordonnées ;
- Usage fréquent des prépositions qui indiquent des relations logiques (proximité spatio-temporelle) ;
- Usage fréquent des pronoms impersonnels, « il » ou « on » ;
- Choix rigoureux des adjectifs et des adverbes ;
- Impressions individuelles verbalisées par l'intermédiaire de la structure des relations entre les phrases et à l'intérieur de la phrase, soit une manière explicite ;
- Symbolisme expressif différenciant dans le détail les significations au niveau des phrases, au lieu des renforcer les mots dominants ou d'accompagner les énoncés d'une manière indifférenciée ;
- Usage du langage qui rend attentif aux possibilités attachées à un système complexe des concepts hiérarchisés pour l'organisation de l'expérience.

Ce type du langage, d'après Bernstein (1975), facilite l'élaboration verbale des intentions subjectives et accroît la sensibilité aux distinctions. Entre autres, la reformulation est une caractéristique du langage formel.

Dans une série d'études portant sur le langage des enfants afro-américains issus des ghettos new-yorkais, le linguiste américain Labov (1969) a tenté de contester la thèse du code restreint et notamment l'existence d'un vocabulaire limité des enfants des classes défavorisées. Dans son ouvrage « *The logic of non standard English* » (1969), il met en garde contre la dichotomie du langage formel et commun :

« The notion of 'verbal deprivation' is a part of the modern mythology of educational psychology, typical of the unfounded notions which tend to expand rapidly in our educational system. In past decades linguists have been as guilty as others in promoting such intellectual fashions at the expense of both teachers and children. But the myth of verbal deprivation is particularly dangerous, because it diverts attention from real defects of our educational system to imaginary defects of the child; and as we shall see, it leads its sponsors inevitably to the hypothesis of the genetic inferiority of Negro children which it was originally designed to avoid » (Labov, 1969 : 2).

L'auteur admet qu'il existe des différences dans l'usage de l'anglais en fonction des classes

sociales. Mais en même temps, pour lui, les locuteurs de la classe ouvrière décrivent, raisonnent et créent un débat autour d'un thème conversationnel plus efficacement que les locuteurs de la classe moyenne qui, eux, temporalisent et portent davantage des jugements. Ce comportement langagier les laisse facilement perdre le fil de la pensée et du thème à cause de nombreux détails dénués de pertinence. De plus, les enfants de la classe ouvrière possèdent un spectre de compétences langagières plus large que ceux de la classe moyenne. Ainsi, le langage de ces enfants est caractérisé par l'ingéniosité et l'originalité observable, par exemple, lors des compétitions d'improvisation verbale (des poèmes ou des chansons). Cette particularité langagière s'adapte aux contextes socio-langagiers spécifiques des ghettos américains.

Nous avons donc vu que la famille est le lieu de la socialisation première qui a une répercussion importante sur les styles langagiers, les choix lexicaux et grammaticaux. Mais plus important encore, la famille crée une enveloppe dans laquelle les bases sont posées pour le développement cognitif et social futur de l'enfant. Il construit sa personnalité en se différenciant de sa mère et en s'ouvrant petit à petit au monde extérieur pour s'intégrer dans la vie scolaire au-delà de 3 ans.

Rappelons que dans notre recherche nous analysons le développement langagier de l'enfant Camille, qui est socialisée principalement au sein de la famille. L'étude des interactions avec ses parents nous permettra de définir les styles langagiers parentaux et observer leur impact sur le répertoire lexical et grammatical de l'enfant. Ceci nous permettra d'observer les théories bernsteniennes quant à la sensibilisation de l'enfant aux différentes caractéristiques langagières au travers des discours parentaux.

Maintenant, nous passons à la présentation des différents contextes de socialisation représentés par les mères et les pères.

### **3.1.1. Le rôle de la mère : l'hypothèse d'attachement et d'exploration de l'environnement**

Dans les précédents chapitres, nous avons vu que selon *attachment-exploration hypothesis* (hypothèse d'attachement et d'exploration de l'environnement), le besoin social de l'enfant est considéré comme primaire et fondamental. Au sein de ce modèle, l'enfant acquiert un sentiment de sécurité, ce qui constitue l'élément essentiel qui va lui permettre d'explorer le monde extérieur. Les deux parents présentent donc une base de sécurité pour ce dernier à travers les situations ritualisées telles que le change, les jeux et les conversations.

Dans les travaux de Bowlby (1954), psychiatre britannique, la théorie de l'attachement étaye la conception des besoins fondamentaux de l'enfant, qui consiste dans le développement des liens

émotionnels et affectifs avec sa mère pendant les premières années de sa vie. D'après l'auteur, pour connaître le développement social et émotionnel normal, l'enfant en bas âge a besoin de la présence maternelle :

« Le nourrisson et le jeune enfant devront avoir été élevés dans une atmosphère chaleureuse et avoir été unis à leur mère (ou à la personne faisant fonction de mère) par un lien affectif intime et constant, source pour tous deux de satisfaction et de joie. La complexité, la richesse et les bénéfices de ces liens affectifs tissés entre la mère et l'enfant au cours des premières années, et dont l'aspect est modifié à l'infini par les relations avec le père et les frères et soeurs, président, selon les psychiatres d'enfants, au développement du caractère et de la santé mentale » (Bowlby, 1954 : 11-12).

Pour l'auteur, l'importance de la présence maternelle durant les premières années de la vie de l'enfant s'explique par le fait que c'est la mère qui subvient aux besoins physiologiques de l'enfant : c'est elle qui le nourrit et lui donne sa chaleur et le bien-être. Dans la détresse, c'est vers elle que l'enfant se tourne.

Bowlby (1954) constate qu'avec l'âge, l'enfant devient de plus en plus indépendant de ce lien d'attachement avec sa mère, mais cependant entre 3 et 5 ans il reste très vulnérable à la présence maternelle. L'auteur l'explique par le fait que pendant cette période, les enfants ne vivent pas exclusivement dans le présent ; ils peuvent ainsi imaginer un temps où leur mère reviendra, alors que ce processus dépasse les capacités de la plupart des enfants de moins de trois ans.

L'étude longitudinale écossaise de Schaffer et Emerson (1964) avait pour objectif d'explorer la théorie de l'attachement des jeunes enfants. Les auteurs ont suivi un groupe de soixante enfants âgés de quatre semaines jusqu'à l'âge de 18 mois. Ils ont conclu qu'au début, les bébés montraient une préférence d'attachement pour leurs mères, mais qu'au fur et à mesure que l'enfant grandissait, le champ de figures d'attachement avait augmenté. Ainsi, durant le premier mois, la mère était la figure la plus importante et l'enfant (93 %), à 18 mois le rapport d'attachement commençait à baisser (69 %) et d'autres figures de socialisation et d'attachement apparaissaient : les pères occupaient une place importante (62 %), ensuite les grands-parents (23 %) et d'autres personnes de l'entourage de l'enfant (15 %).

L'étude longitudinale américaine de Clarke-Stewart (1973) avait également souligné l'importance des relations d'affinité entre la mère et son enfant. L'auteure avait observé 36 mères en interaction avec leurs premiers-nés âgés de 0;9 à 1;6 ans. *l'input* maternel était évolué en fonction de l'expression de l'affinité, de la stimulation sociale, de la sensibilité, de l'acceptation du comportement infantin et des stimulations diverses. Elle arrive aux conclusions suivantes :

- Il existe une corrélation entre les stimulations verbales maternelles et la compétence communicative de l'enfant ;

- Les relations entre les mères et les bébés sont bidirectionnelles : les mères répondent aux sollicitations de leurs bébés et établissent le contexte interlocutif avec eux ;
- L'attention maternelle telle que le regard influence la performance ultérieure de l'enfant dans leurs tests de compétence intellectuelle.

D'après cette auteure, le discours des mères était caractérisé par les stimulations sociales et verbales, les émotions positives, les réponses aux sollicitations de l'enfant, le temps passé avec lui. Ces aspects ont un effet positif sur le développement émotionnel et intellectuel de ce dernier.

Van Ijzendoorn et Bus (1995) étayaient également l'hypothèse de l'attachement. Selon les auteurs, les enfants sécurisés par leurs mères sont plus ouverts à l'interaction et communication avec d'autres personnes de leur entourage et sont plus motivés à explorer le langage. À l'inverse, les enfants insécurisés s'engagent moins, voire pas du tout, dans les échanges verbaux prolongés avec leurs parents, ce qui mène à l'exposition étroite à l'*input* verbal. Ces enfants s'engagent aussi moins dans les interactions avec leurs pairs et de ce fait ont un entourage verbal extrafamilial plus restreint. Quant aux parents des enfants insécurisés, ils sont moins disposés à répondre à leurs verbalisations, ce qui contribue au cycle d'une motivation appauvrie et d'une compétence langagière restreinte. Les auteurs concluent que l'attachement de l'enfant à sa mère est associé au développement langagier de l'enfant et la qualité de cet attachement est associée à son développement cognitif.

L'étude longitudinale de Barnetta, Gustafsson, Deng, Mills-Koonce et Cox (2012) souligne également le lien entre la sensibilité, l'attachement maternel et les capacités langagières et sociales de l'enfant. Les auteurs ont observé les interactions entre les parents et leurs enfants âgés de 24 à 36 mois dans 174 familles américaines. Ils ont conclu qu'il existe un lien bidirectionnel entre les attitudes positives des enfants et le parentage maternel. En particulier, le lien fort de l'attachement des parents avec leurs enfants de 2 ans pourrait prédire le niveau de la compétence sociale de l'enfant un an plus tard à 3 ans.

Quant au rôle des pères, Bowlby (1954) considère qu'aux yeux du petit enfant, il joue un rôle secondaire, et son importance n'augmente que lorsque l'enfant devient moins sensible à la carence de soins maternels. Néanmoins, l'auteur considère que le père joue un rôle important dans le bien-être de l'enfant : il apporte à la femme le soutien affectif grâce auquel elle peut offrir à l'enfant le bonheur et l'harmonie.

Dans la partie suivante, nous verrons que les études récentes ont mis au défi cette conception et ont démontré que les pères jouent un rôle primordial dans la socialisation de l'enfant, en transmettant les contenus sociaux et culturels à travers le jeu (Zaouche-Gaudron, 1997 ; Pierrehumbert *et al.*, 1999 ; Pancsofar et Vernon-Feagans, 2010 ; Cabrera, Hofferth et Chae, 2011 ; Malin, Cabrera et Rowe, 2014 ; Ransaw, 2014 ; Baker et Vernon-Feagans, 2015 ; Gaudin, Chaillou, Cornilleau, Moussu, Boivin et Nowak, 2015, entre autres).

Rappelons que dans la conception wallonienne (1946), l'enfant construit sa personnalité au

travers l'autre, qui est représenté par les deux sexes – la mère et le père. La mère est le plus souvent le premier autre avec qui l'enfant fusionne pour se différencier petit à petit. Le deuxième autre c'est le père.

À ce propos, Zaouche-Gaudron illustre cette relation par le fait que l'enfant garçon peut dire du père « il est comme moi » ou la petite fille, « il n'est pas comme moi » (2015 : 12). Ainsi, l'enfant se subjective grâce à la rencontre précoce de ces différents autres, qui lui permettent de prolonger ses attachements premiers et dont il dépend pour se réaliser et pour s'intégrer dans la vie sociale (idem).

Houzel (2005), spécialiste en psychanalyse infantile, considère aussi que la présence de deux parents de sexe opposé, joue un *rôle de complémentarité* et permet à l'enfant de *construire son identité et d'appartenance*, ainsi que *son identité sexuée et son psychisme* :

« C'est une structure groupale commune aux membres d'une même famille, qui assure la succession des générations et leurs différenciations, qui permet la complémentarité des rôles parentaux maternel et paternel, qui garantit la construction de l'identité de base et de l'identité sexuée de chacun des enfants, qui enfin contient dans une même filiation tous les membres de la famille et leur fait partager un même sentiment d'appartenance » (2005 : 136).

En parlant de la complémentarité et de la construction de l'identité sexuée de l'enfant, Houzel (2015) soutient que le complexe oedipien, décrit par Freud (1910) existe dès le début de la vie extra-utérine dans le système dyadique de la relation mère/bébé qui au départ exclut la participation parentale. C'est durant cette période que les premiers amours enfantins, ainsi que la construction de la personnalité sexuée de l'enfant se créent. Pour cette raison, l'auteur souligne l'importance de la place et du rôle du père dans les dyades mères / bébés. Ce qui nous mène à la partie suivante, consacrée à l'étude du rôle de *l'input* paternel.

### **3.1.2. Le père : l'hypothèse du pont vers le cercle extrafamilial**

Dans la partie précédente, nous avons vu que la mère est souvent qualifiée comme le premier repère d'attachement affectif, ce qui contribue au bon développement psychique de l'enfant. Cependant, nous avons souligné que dans les travaux récents, les mères et les pères jouent des rôles complémentaires dans la socialisation première de ce dernier et dans la construction de son psychisme.

Gleason (1975 : 293) a défini *bridge hypothesis* (l'hypothèse de pont vers l'extérieur), selon laquelle les pères sont qualifiés de pont vers le monde extérieur, parce que leurs styles exposent l'enfant au monde verbal d'adulte. L'auteure étaye cette hypothèse par le fait que, contrairement à la mère, qui tend à combler les besoins de l'enfant et reste très attentive à ses intentions

communicatives, les pères ne sont pas toujours conditionnés par l'enfant. Par exemple, ils ne sont pas aussi attentifs que les mères pour capturer les signaux de l'enfant pour comprendre et anticiper ses besoins et ses intentions. Pour elle, ceci motive les enfants à s'adapter à son interlocuteur et à corriger son langage pour être mieux compris par son entourage. Ainsi, l'enfant essaie de s'exprimer mieux, adapte la syntaxe pour s'engager dans la vie sociale, ou ses autres interlocuteurs ne sont pas centrés sur lui.

Mannle et Tomasello (1987) constate que la pression communicative, exercée par *l'input* paternel sur l'enfant, contribue au développement de la compétence langagière de ce dernier. Selon les auteurs, pour interroger cette hypothèse, il faut étudier les aspects pragmatiques de *l'input* paternel, tels que l'attention partagée et la réceptivité du langage enfantin.

Pour tester cette hypothèse, les auteurs ont observé les interactions entre les pères et les mères avec leurs enfants de 12 à 18 mois. Ils ont conclu que les pères de cette étude se sont engagés moins dans le contexte de l'attention partagée avec leurs enfants. En particulier, quand l'enfant montrait une préférence envers un nouvel objet, les pères n'ont pas toujours su deviner et suivre son intention. Entre autres, les mères avaient produit plus de réponses aux sollicitations de l'enfant qui étaient en rapport avec le sujet de l'interaction, quand les répliques paternelles traitaient souvent les sujets externes à l'intention de l'enfant.

Ces différences permettent d'étayer l'hypothèse de Gleason selon laquelle les pères, étant moins centrés sur l'enfant, créent un cadre de socialisation différent des mères : ils préparent l'enfant à la vie extérieure du cercle familial et augmentent les capacités linguistiques de l'enfant en produisant plus de demandes de clarification.

Entre autres, les travaux dans le domaine des différents styles interactionnels indiquent que les pères s'engagent plus souvent que les mères dans des interactions impliquant l'action physique, notamment au travers du jeu (Mac Donald et Parke, 1986 ; Ely et Gleason, 1995, etc.). Dans ce type d'activité, les pères font appel au répertoire verbal moins souvent que les mères en s'adressant à leur enfant (Pancsofar et Feagans, 2006).

À ce propos, Mac Donald et Parke (1986) ont mené une large enquête américaine, qui consistait à comparer les différents types de jeux dans lesquels s'engagent les pères et les mères avec leurs enfants. Les auteurs ont observé 390 familles en interactions avec leurs enfants âgés de 1 à 10 ans. Ils ont conclu que le jeu est un moyen de socialisation différenciée qui permet d'inculquer aux filles et aux garçons leurs rôles sexués respectifs. Les pères s'engagent dans les jeux physiques plus souvent que les mères et les garçons répondent positivement plus souvent à ce type de jeu que les filles. D'après les auteurs, au travers du jeu physique, l'enfant apprend à se rendre compte de la signification de ses actes et de comment ceux-ci opèrent dans ses relations avec autrui. Il acquiert la capacité à comprendre les signaux d'autrui, ce qui joue un rôle important dans son développement social.

Dans une étude française, Labrell (1996) avait également pour but d'interroger les différents contextes sociaux offerts à l'enfant au travers des styles maternel et paternel. Elle a observé 31 enfants âgés de 18 à 20 mois (17 filles et 14 garçons), qui ont été recrutés dans 4 crèches parisiennes. Les enfants étaient tous premiers nés et issus de classe moyenne. Dans cette étude, les parents ont été observés lors d'une interaction de jeu comportant une tâche d'encastrement type Légo.

Selon cette étude, les pères favorisent la prise d'autonomie plus souvent que les mères. Ceci est acquis grâce au comportement paternel : les pères fournissent moins d'aide lors de la réalisation de la tâche et ils répondent également moins que les mères aux demandes de réalisation de la tâche formulées par l'enfant. Par exemple, le père a moins tendance que la mère de réaliser la tâche à la place de l'enfant et il préfère lui montrer comment faire. L'enfant était plus motivé à résoudre le problème en présence du père et il avait tendance à davantage réussir en sa présence.

À ce propos, Zaouche-Gaudron (2015) constate que les jeux avec les parents au cours des six premiers mois procurent à l'enfant des expériences différenciées et peuvent faciliter, par leur caractère spécifique, des acquisitions sociales ou cognitives. Ainsi, les jeux maternels facilitent l'établissement et la consolidation des règles de l'échange qui constituent des habilités sociales de base et qui favorisent ultérieurement le développement du langage. Alors que les pères encouragent l'intérêt chez l'enfant pour de nouveaux stimuli et facilitent les jeux d'alternance. Le père est donc vu comme celui qui permet la mise à distance, la découverte des objets et du monde environnant, c'est-à-dire l'ouverture au monde social.

Miljkovitch et Pierrehumbert (2005) se sont intéressés dans la fonction que les interactions ludiques remplissent par rapport au sentiment de sécurité de l'enfant. Ils constatent que le père représente un partenaire de jeu privilégié, alors que la mère échange plus avec son enfant dans un contexte de soins (par exemple, le bain, la propreté). D'après les auteurs, ces différences apparaissent en dépit de l'investissement parental. Ces différences sont perceptibles au niveau des styles de jeu : celui des pères est plus actif, stimulant et physique. Quant à la mère, elle cherche davantage à attirer l'attention visuelle de l'enfant et utilise plus les jouets et intervient de façon plus intellectuelle et didactique.

Selon cette étude, le père joue aussi rôle particulièrement important dans la gestion de l'anxiété et la résolution de problèmes relatifs à l'attachement. Il sécurise l'enfant dans sa découverte de l'inconnu grâce au jeu physique. Les jeux vigoureux que le père met en place avec l'enfant représentent pour ce dernier une prise de risque. En poussant l'enfant à expérimenter des choses nouvelles, il développe une confiance en sa capacité à affronter le monde, qui l'aide à prendre son autonomie.

Ryckebusch et Marcos (2000) ont également constaté que les pères ont une préférence pour les activités de résolution de problème, quand les mères ont une préférence pour le jeu libre. Ces auteurs ont observé les jeunes enfants français âgés de 15 mois et 22 mois en interaction avec leurs

pères et leurs mères. Ils ont conclu que c'est en situation de résolution de problème que les parents utilisent plus d'énoncés directifs afin de guider l'enfant dans la résolution du problème. L'hypothèse avancée par ces auteurs est que la fréquence des requêtes plus élevée chez le père que chez la mère pourrait s'expliquer par le type d'activité dans laquelle ils s'engagent. Ce serait donc le type d'activité qui impose certains comportements verbaux aux pères.

L'étude longitudinale allemande de Grossmann *et al.* (2002) visait à observer les relations d'attachement des pères avec leurs enfants. Les auteurs ont observé 44 familles en interaction avec leurs enfants âgés de 6, 10 et 16 ans. Ils ont constaté que la sensibilité maternelle peut prédire la qualité de l'attachement avec son enfant à l'âge de 12 mois. Mais après l'âge d'un an, les mères ne consolident pas cet attachement au travers du jeu. À l'inverse, la sensibilité du père pendant le jeu à un an permet de prédire l'attachement de l'enfant à 10 ans et même à 16 ans, ce qui souligne encore une fois l'importance du jeu dans l'instauration d'attachement entre le père et son enfant.

Maintenant, nous passons à l'analyse des différences entre *l'input* maternel et paternel.

### **3.2. Les différences entre *l'input* maternel et paternel**

Le déplacement de l'intérêt vers l'étude de *l'input* paternel et le rôle des pères dans les processus de la socialisation et l'acquisition langagière résulte d'un changement de l'organisation de la famille et dans sa structure durant ces trente dernières années (Pancsofar et Vernon-Feagans, 2006).

La première question à ce sujet posée aux États-Unis portait sur le soutien émotionnel apporté par les deux parents : le père est-il aussi réconfortant que la mère lorsque l'enfant manifeste le désir d'être rassuré ? Cette question émergeait dans un contexte sociologique encore marqué par une forte séparation des rôles parentaux : mère nourricière, quasiment confinée dans les tâches domestiques et les soins aux enfants ; père pourvoyeur économique, presque uniquement investi dans le monde extrafamilial (Le Camus, 2002).

En résumant l'état de la recherche dans ce domaine, Lewis et Lamb (2003) constatent trois caractéristiques majeures de *l'input* paternel :

- Les pères paraissent moins sensibles dans les interactions quotidiennes avec leurs enfants et beaucoup d'enfants créent des liens d'affection plus facilement avec leurs mères ;
- Cependant, les pères jouent un rôle primordial dans la socialisation de l'enfant, ils transmettent les contenus sociaux et culturels à travers le jeu à son enfant ;
- Les styles interactionnels des pères lors du jeu prédisent le développement socioémotionnel de l'enfant et son insertion dans la vie sociale à l'âge adulte.

De nombreuses études constatent que le langage paternel ne diffère pas de manière



significative du langage adressé à l'enfant par sa mère (Gleason, 1975 ; Golinkoff et Ames, 1979 ; Kavanaugh et Jirkovsky, 1982 ; Lipscomb et Coon, 1983, etc.). Le langage des pères présente ainsi les mêmes caractéristiques communicatives et les simplifications syntaxiques (Rondal, 1980).

Florin (1999) résume que les études sur le langage des pères ont montré que ces derniers utilisent à peu près les mêmes procédés que les mères, et la similitude est d'autant plus élevée qu'ils consacrent du temps à leurs enfants, en participant comme leurs mères aux diverses activités de soins et de jeux avec eux. Lorsque des différences sont observées, elles témoignent d'une complexité un peu plus grande du langage paternel: il jouerait un rôle d'intermédiaire entre le langage maternel et celui qui est utilisé en général par les adultes.

Rondal (1980) constate que contrairement aux mères, les pères utilisent moins de mots, leurs phrases sont moins longues, et moins de phrases déclaratives, ainsi que moins de requêtes indirectes et de propositions d'action conjointe. De même, les pères corrigent moins les énoncés des enfants. Mais, à l'instar des mères, avec la croissance linguistique de l'enfant, le discours des pères représente une augmentation progressive de la diversité lexicale, de la longueur moyenne de production verbale et de la complexité syntaxique, la diminution graduelle des proportions des phrases impératives, d'autorépétitions et d'expansions du langage enfantin.

Dans une étude menée par Golinkoff et Ames (1979), les auteurs ont observé les comportements verbaux de 12 pères et de 12 mères en interactions dyadiques et triadiques avec leurs enfants âgés de 1;7. Ces auteurs ont conclu que dans les interactions triadiques, les pères prennent moins la parole que les mères, mais les caractéristiques langagières telles que la LME, la prise de tours de parole et le nombre de verbes différents par énoncé, ne diffèrent pas significativement du langage maternel.

Pareillement, dans une étude longitudinale, Kavanaugh et Jirkovsky (1982) sont arrivés à la conclusion que les pères et les mères représentent les mêmes caractéristiques du langage adressé à l'enfant. Ils ont observé les parents en interactions avec leurs quatre premiers-nés de l'étape préverbale jusqu'à la production des énoncés holophrastiques. Ils ont constaté que *l'input* parental représente les mêmes caractéristiques au niveau *morphosyntaxique*, au niveau des *types d'énoncés* (les répétitions et phrases déclaratives et interrogatives), et au niveau du contenu *lexico-sémantique*.

Bernstein Ratner (1988) constate que, même si *l'input* paternel et maternel ne représente pas de divergences lexicales majeures, le langage des pères comporte quelques particularités. Dans cette étude, elle avait observé les parents américains de classe moyenne en interaction avec leurs enfants âgés de 1;6 – 2;0. Cette étude a mis en évidence que le langage maternel est caractérisé par l'usage plus élevé des noms et que la fréquence de leurs usages a été considérablement plus élevée chez les mères. Cependant, les pères utiliseraient un vocabulaire plus rare et moins du lexique commun. Ce vocabulaire rare n'est pas pour autant compris par l'enfant. Par exemple, les pères prononçaient les points cardinaux – nord, sud, est, ouest – quand ils montraient le fonctionnement de la boussole à son

enfant. Les mères de cette étude étaient moins précises dans l'étiquetage verbal que les pères. Par exemple, elles appelaient le compas – une montre, ou « la Barbie » – le bébé. Ces nominations sont adaptées au niveau de la compréhension de l'enfant et présentent donc une caractéristique du LAE.

À ce propos, Marvis et Mervis (1982) soumettent l'hypothèse que *l'input* maternel serait caractérisé par un étiquetage verbal particulier. En effet, en s'adaptant au niveau lexical et cognitif de son enfant, la mère nomme les objets divers par leurs catégories de base afin de faciliter la compréhension par ce dernier. Les auteurs concluent que les mères ont des schémas représentationnels différents quant aux processus de catégorisation par l'adulte et enfant, ce qui les conduit à adapter leur niveau de langage.

Lors de l'observation des interactions dyadiques des pères américains avec leurs premiers-nés âgés de 2;0, Leech, Salo, Rowe et Cabrera (2013) ont constaté que les pères produisent un nombre important de questions de clarification telles que « pourquoi ? », « oui/non ? » et « quel ? ». Les questions « comment ? » et « où ? » n'étaient pas présentes de manière significative dans *l'input* paternel. De même, cette étude souligne la corrélation entre les questions ouvertes et le développement lexical de l'enfant. En effet, les pères qui posent un nombre plus élevé de questions de clarification ont des enfants avec un répertoire lexical plus élevé et plus diversifié. Les auteurs soumettent l'hypothèse que les questions de clarification représentent un contexte unique qui permet aux enfants d'utiliser et étendre leur vocabulaire.

Cette étude étaye les conclusions obtenues par Tomasello, Conti-Ramsden et Ewert (1990). Lors de l'observation des interactions dyadiques entre les pères et leurs enfants âgés de 1;3, les auteurs ont constaté que *l'input* paternel est également constitué d'un nombre important de questions de clarification non spécifique du type « quel ? », « où ? », contrairement aux mères, qui ont une nette préférence pour les questions spécifiques du type « Mettre ça où ? ». Entre autres, les auteurs ont constaté que les dyades père-enfant sont caractérisées par les ruptures conversationnelles, contrairement aux dyades impliquant les mères. D'après les auteurs, ces ruptures sont en lien avec un nombre important de questions non spécifiques posées par le père, ainsi que l'absence fréquente de l'accusé de réception par le père du message de l'enfant. Ainsi, quand le père ne répond pas à l'enfant, le sujet en cours est souvent abandonné par ce dernier et n'est plus repris dans l'échange. À l'inverse, dans le cas de l'absence de la réponse par la mère, l'enfant insiste et dans la plupart des cas, les participants retournent au sujet de l'échange. Tomasello et *al.* (1990) soumettent l'hypothèse que ce type de comportement paternel aurait pour objectif de développer les capacités communicatives de l'enfant et permettrait par la suite de surmonter les défis sociaux lors l'interaction avec d'autres personnes extérieures à son entourage.

Malone et Guy (1982) obtiennent des résultats similaires quant à l'usage des types d'énoncés. Ils ont observé 10 familles américaines de classe moyenne en interaction avec leurs fils premiers-nés âgés de 3 ans. Ces chercheurs ont constaté qu'il existe des similitudes entre *l'input* maternel et

paternel, notamment au niveau du nombre d'énoncés produits. Cependant, le langage des pères se diffère considérablement de celui de la mère. La LME paternelle était moins importante que celle des mères. De même, les pères de cette étude ont utilisé un nombre plus important d'énoncés impératifs que les mères. À l'inverse, les mères ont posé considérablement plus de questions que les pères. Quant au type de questions, les pères ont montré une nette préférence aux questions du type « oui / non ». Ce qui traduit, d'après les auteurs, l'intention paternelle de soumettre l'enfant au contrôle de son autorité.

Dans cette étude, le langage paternel était trois fois plus impératif que celui de la mère. Par exemple, les pères ouvraient l'échange par le type de phrase « Construis-moi le garage » quand les mères – par les phrases du type « Qu'est-ce que tu veux construire ? ». De même, dans cette étude, *l'input* maternel était beaucoup plus riche en questions que celui des pères. Les auteurs soutiennent l'hypothèse que le nombre important de questions dans le langage maternel reflète sa stratégie de questionner l'enfant sur sa compréhension de l'énoncé, ce qui mène à l'ajustement adéquat du langage maternel par rapport à l'enfant. Dans ce contexte, le langage paternel présente un défi à l'enfant et à ses capacités cognitives, ce qui, en même temps, le fait progresser.

D'après Gleason (1975) les caractéristiques du langage adressé à l'enfant telles que la simplicité, les phrases grammaticalement correctes, les répétitions sont présentes dans *l'input* paternel dans la même mesure que dans *l'input* maternel. Cependant, les mères et les pères ont leurs propres styles communicationnels, qui varient en fonction du genre de l'enfant, de son âge, du sujet et du cadre interactionnel. Entre autres, le discours paternel se différencie par son rôle au sein de la famille : c'est une figure autoritaire et celui qui est moins sensible aux besoins et aux intentions de l'enfant. Cette auteure constate également que les mères utilisent plus de questions ou de suggestions, les pères utilisent plus d'impératifs et de directifs, ce qui traduit leur envie d'instaurer la discipline au sein de la famille. Les pères utilisent plus de directifs quand ils s'adressent à leurs fils qu'à leurs filles. Pour Gleason (1975), ce discours joue un rôle de différenciation des rôles sexués des enfants : le père donne ainsi une image masculine aux fils et les garçons apprennent à donner des ordres, à commander.

À ce propos, l'étude de Reese, Fivush et Haden (1993) fait aussi la lumière sur les différents styles interactionnels des pères et des mères en fonction du genre de l'enfant. Les auteurs ont observé 24 familles américaines en interaction avec leurs enfants âgés de 3 ans, qui consistait en réminiscence des faits et des événements antérieurs tels que les anniversaires, les voyages, Noël, etc.

D'après cette étude, les styles narratifs des deux parents ne présentent pas de différences considérables. Par contre, les styles se différencient en fonction du genre de l'enfant. Ces auteurs ont conclu que les parents des filles ont un style narratif plus élaboré : la structure narrative était plus cohérente et la discussion perdurait dans le temps contrairement aux parents ayant des garçons. Quant aux enfants, les filles de cette étude participaient plus activement dans l'échange narratif. Le

discours parental était caractérisé par le ton émotionnel et positif, ce qui transmet la complicité du moment agréablement partagé en famille. Quant aux familles ayant un garçon, le style narratif était marqué par la fréquence des questions répétitives et des répétitions. Les auteurs expliquent ces différences en termes de différentes stratégies parentales : les parents ayant un garçon adoptent les stratégies basées plutôt sur la mémoire des événements, quand les parents des filles focalisent plus sur la succession des événements.

L'étude longitudinale américaine de Pancsofar et Vernon-Feagans (2006) visait à comparer les différences de la contribution de *l'input* des mères et des pères avec les enfants âgés de 2;0 et l'effet sur leur développement langagier à 3;0. Les auteurs ont observé 92 enfants âgés de 1 jusqu'à 3 ans. Les enfants étaient filmés en jeu libre avec leurs parents, notamment durant les activités impliquant les deux parents. Les auteurs ont conclu que, plus *l'input* paternel adressé à l'enfant de 2 ans est riche lexicalement, plus les capacités lexicales de ce dernier à l'âge de 3 ans seront augmentées. Donc, *l'input paternel serait un prédicteur du développement langagier de l'enfant.*

Les auteurs ont constaté que *l'input* paternel se différencie de *l'input* maternel de manière suivante :

- *L'output verbal.* Les pères répondent moins souvent aux sollicitations verbales des enfants dans la situation du jeu libre. Ils sont moins verbaux ;
- *La longueur des tours de parole.* Les tours de parole sont moins longs dans le discours paternel ;
- *L'usage des mots différents.* Le ratio type-token ne diffère pas de manière significative ;
- *La proportion des questions* ne diffère pas significativement en comparaison avec *l'input* maternel ;
- *Questions ouvertes « pourquoi ? ».* Les pères posent moins de questions ouvertes par rapport aux mères.

D'après les auteurs, ces différences pourraient s'expliquer par le fait que la contribution paternelle dans les interactions triadiques a un rapport avec les rôles de chacun dans la famille ou la mère domine dans les interactions.

Une autre étude longitudinale américaine, menée par Baker et Vernon-Feagans (2015) visait à étudier également les différences de *l'input* maternel et paternel, mais dans un contexte différent : lors de la lecture du livre d'images « Frog story » aux enfants d'âge préscolaire. D'après les auteurs, l'absence du texte dans ce type de livre permet de mesurer la diversité lexicale et morphosyntaxique de *l'input* paternel. Cette étude longitudinale était composée d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire jusqu'à la fin de l'école maternelle.

Les auteurs ont conclu que la LME des pères corrèle positivement avec le développement lexical de l'enfant d'âge de l'école maternelle. Les pères qui utilisent les phrases plus complexes, utilisent aussi plus de mots à contenu et construisent des énoncés plus riches syntaxiquement. Ceci s'expliquerait par le fait que les phrases complexes offrent plus d'informations au sujet des

significations des mots, ce qui permet aux enfants d'accéder au sens des mots plus facilement et de ce fait de les utiliser plus vite. Entre autres, *l'input* paternel a une incidence positive sur les capacités cognitives de l'enfant, notamment en matière de résolution des problèmes mathématiques, les problèmes impliquant les mots, telles que les mots croisés ou les calculs. D'après cette étude, ce type de raisonnement est acquis grâce à l'étayage paternel. Par exemple, les pères dans cette étude ont souvent posé la question du type : « Si je prends deux ballons, combien va-t-il en rester ? ».

Dans une autre étude transversale américaine, Pancsofar et *al.* (2013) ont observé chez 77 familles les pères en interaction avec leurs enfants âgés de 6 mois dans le but d'étudier l'impact du temps de travail paternel sur la qualité des échanges. La question à laquelle les auteurs ont tenté de répondre était la suivante : la nature des interactions entre les pères et leurs enfants dépend-elle des facteurs externes, tels que l'environnement du travail et le temps passé au travail ?

L'hypothèse soutenue par ces auteurs est que le nombre d'heures de travail restreint le temps que les pères passent avec leurs enfants. Les pères ayant une profession libérale et la possibilité d'aménager leurs horaires, passent plus de temps avec leurs enfants et ont moins de relations conflictuelles avec eux. Le travail en horaires aménagés favoriserait donc les interactions de qualité. Par ailleurs, ils ont plus de responsabilités familiales et s'impliquent davantage dans la vie quotidienne de leurs enfants. Ils ont également un vocabulaire plus diversifié.

Cette étude pourrait éclairer notre recherche et notamment certains phénomènes langagiers dans *l'input* du père de la petite fille Camille, le sujet de notre thèse. Le père de la fillette travaille également en tant que journaliste indépendant et a donc l'occasion de passer plus de temps avec sa fille.

Cabrera, Fitzgerald, Bradley et Roggman (2007) ont élaboré un modèle de paternité qui permet d'expliquer et prévoir le degré d'implication des pères dans l'éducation et le développement futur de leurs enfants. D'après ce modèle, la contribution paternelle doit évoluer en fonction des caractéristiques antérieures au statut paternel tel que le modèle du rôle paternel reçu durant son enfance au sein sa famille ; les caractéristiques culturelles et le contexte de la situation. Ces caractéristiques, d'après les auteurs, peuvent contribuer à la compréhension du rôle du père et notamment d'expliquer l'origine de ses comportements, ses réactions verbales, son degré de sensibilité, sa participation aux routines quotidiennes.

Au vu de toutes ces recherches, lors de l'analyse des contributions maternelles et paternelles dans notre recherche, nous allons tenir compte de la bipolarité parentale. Le père et mère ne sont pas fonctionnellement interchangeable. Nous soutenons l'hypothèse de la complémentarité des différents types de comportements paternels et maternels dans la socialisation de l'enfant et dans les processus acquisitionnels.

Nous allons à présent passer à la présentation des particularités du langage adressé à l'enfant.

### 3.3. Le langage adressé à l'enfant : le support à l'acquisition du langage

Vygotski (1934) avait soulevé la question du rôle des adultes dans le développement des compétences linguistiques et sociales de l'enfant : en guidant son activité, il lui permet de devenir un être socialement autonome. Dans cette perspective, les adultes développent des modalités particulières d'adaptation du langage lors des interactions avec les jeunes enfants qui vont faciliter le processus d'acquisitions langagières de ces derniers (Garnica, 1977 ; Newport, Gleitman et Gleitman, 1977 ; Papoušek, Papoušek et Bornstein, 1985 ; Kempe, Brooks et Gills, 2005 ; Clark, 2006 ; Bassano, 2007 ; Soderstrom, Blossom, Foygel et Morgan, 2008 ; Veneziano et Parisse, 2010 ; Kempe, Schaeffler et Thoresen, 2010 ; Ma, Golinkoff, Houston et Hirsh-Pasek, 2011 ; Hawthorne, Mazuka, Gerken, 2015).

Ces adaptations langagières sont souvent appelées « motherese » ou « baby talk », en français « parler bébé », « langage adressé à l'enfant » (LAE). Clark (1998) constate que le LAE fournit à l'enfant l'occasion d'associer les significations et les formes linguistiques, ce qui joue un rôle essentiel dans les processus d'acquisition. Ainsi, pour comprendre les processus acquisitionnels, il faut étudier la nature précise des structures employées dans le LAE.

La lecture de la littérature dédiée à LAE permet de constater que l'un des axes de recherche a pour but de décrire les caractéristiques générales du langage maternel. Suivant cet axe, nous constatons que les mères adaptent leur langage en s'adressant à l'enfant à plusieurs niveaux :

- *phonétique et phonologique* (Hirsh-Pasek, 1987 ; Papoušek, 1987, 1990 ; Jusczyk, Hirsh-Pasek, Kemler Nelson, Kennedy, Woodward, Piwoz, 1992 ; Nazzi et Ramus, 2003 ; Soderstrom, Blossom, Foygel et Morgan, 2008 ; Kempe, Schaeffler et Thoresen, 2010 ; Hawthorne, Mazuka et Gerken, 2015, etc.) ;
- *lexical et sémantique* (Philips, 1973 ; Glanze et Dodd, 1975 ; Brown, 1973 ; Newport, Gleitman, et Gleitman, 1977 ; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991 ; Gopnik, Choi et Baumberger, 1996 ; Bassano, 1998 ; Camaioni et Longobardi, 2001 ; Ma *et al.*, 2011, etc.) ;
- *morphosyntaxique* (Brown et Fraser, 1964 ; Nelson, 1977 ; Saffran, Newport et Aslin, 1996 ; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, Levine, 2002 ; Chenu et Jisa, 2005 ; Soderstorm, 2007, etc.) ;
- *pragmatique* (Werker et MacLeod, 1989 ; Newport, Gleitman et Gleitman, 1977 ; Gleitman, Newport et Gleitman, 1984 ; Veneziano, 1985, 1987, 1999 ; Clark, 2003, 2006 ; Chouinard et Clark, 2003 ; Svennevig, 2004 ; Bernicot et Clark, 2009, etc.).

Dans ces recherches, *l'input* maternel est décrit comme étant un registre simplifié et redondant, composé de nombreuses questions adressées à l'enfant et à l'intonation exagérée.

Quant aux aspects pragmatiques du LAE, les répétitions des adultes sont très fréquentes en situations naturelles et elles concernent tous les types d'erreurs faites par les enfants sur tous les niveaux. Rondal (1980) considère que les proportions moyennes sont de l'ordre de 6 % pour les

répétitions maternelles des énoncés des enfants âgés de 18 à 24 mois. Chouinard et Clark (2003) relèvent que les reformulations interviennent dans le discours adulte notamment quand une erreur de la part de l'enfant fut constatée ; 2/3 des énoncés erronés étudiés par les auteurs sont reformulés et repris par les adultes. Bernicot et Clark (2009) rapportent que les recherches dans le LAE en langue anglaise ont montré que les adultes corrigent jusqu'à 60 % des erreurs des enfants entre 2 ans et 3 ans et demi.

Newport *et al.* (1977) ont introduit le terme *motherese* pour désigner l'intention maternelle d'influencer le comportement de l'enfant et d'établir le contact avec lui par le biais de certaines adaptations langagières. D'après les auteurs, *motherese* n'est pas une stratégie d'apprentissage de la langue, mais plutôt un code de communication. Les mères veulent communiquer et échanger avec leurs bébés plutôt que leur apprendre la grammaire : « This language style arises primarily in response to the pressures of communicating with a cognitively and linguistically naive child in the here-and-now, not from the exigencies of the language classroom » (1977 : 124). La simplification syntaxique du LAE résulte de la volonté de l'adulte de centrer l'attention de l'enfant autour d'un seul sujet de conversation. Pour eux, les différences entre les mères sont reflétées dans leur input : les différents styles interactionnels posent les prémisses des différents environnements langagiers dans lesquels grandissent les enfants. Ces différents environnements contribuent à une diversification au niveau langagier, mais aussi social et cognitif des enfants.

Boysson-Bardies (1996) constate qu'au travers des contours mélodiques du LAE, la mère transmet non seulement les intentions, mais communique avant tout les valeurs affectives, attire l'attention de l'enfant, l'éveille au langage, ce qui l'oriente vers le monde de la communication orale.

Ce rôle affectif fut l'objet de l'expérience menée par Werker et MacLeod (1989), qui ont étudié des enfants âgés de 4-5 mois et 7-9 mois. Les données montrent que les jeunes enfants montrent une préférence marquée pour le LAE, que le langage adressé aux adultes (LAA). Les chercheurs conclurent que les enfants trouvent le LAA plus ambigu et moins affectueux que le LAE.

Des études plus récentes confirment cette hypothèse. Selon Singh, Morgan et Best (2002), les préférences pour le LAE de leurs jeunes sujets de 6 mois pour un discours adulte s'expliquent par le fait que le LAE leur transmet des émotions ou des états d'âme positifs.

Devialot (2011) précise que le LAE peut être une réponse naturelle et intuitive des adultes aux préférences biologiques chez le jeune enfant : « Ce langage (LAE) servirait de canal de communication privilégié entre le bébé et son entourage, c'est-à-dire, qu'elles (caractéristiques de ce langage) représenteraient une adaptation intuitive de l'adulte aux préférences perceptuelles du bébé » (2011 : 35).

Huttenlocher *et al.* (2002) concluent que la corrélation entre le LAE et l'acquisition souligne l'importance des études longitudinales. D'après les auteurs, cette corrélation peut être observée chez les enfants plus âgés, qui commencent à utiliser des structures langagières plus complexes, telles que

les énoncés à clauses multiples, phrases prépositionnelles.

En ce sens, notre recherche longitudinale peut montrer la corrélation entre la distribution des éléments linguistiques dans *l'input* parental et le développement langagier de Camille, notre sujet de recherche. Rappelons que nous analysons le développement langagier de l'enfant bilingue franco-russe de 2 à 4 ans.

Ce bref aperçu des différents aspects du LAE nous permet de constater l'importance de *l'input* dans les processus de l'acquisition du langage. Dans ce qui suit, nous allons détailler les différentes adaptations de ce LAE.

### 3.3.1. Les adaptations phonologiques et phonétiques

Boysson-Bardies (1996) constate que la question du comment l'enfant parvient à extraire, comprendre pour ensuite reproduire les mots, les phrases et les syntagmes du discours fluide des adultes, pourrait trouver ses réponses dans les capacités de l'enfant et surtout du nourrisson à discriminer les contours et les caractéristiques physiques des sons de la parole.

En effet, les recherches dans le domaine de la phonétique et phonologique du LAE ont permis d'établir un lien entre les caractéristiques spécifiques du LAE et les capacités de la segmentation phrastique et propositionnelle que l'enfant développe dès les premiers contacts avec son environnement verbal (Hirsh-Pasek *et al.*, 1987 ; Papoušek *et al.*, 1987; Jusczyk *et al.*, 1992 ; Nazzi et Ramus, 2003; Soderstrom *et al.*, 2008; Kempe *et al.*, 2010; Hawthorne *et al.*, 2015, etc.).

Ces recherches soutiennent **l'hypothèse du bootstrapping prosodique basé sur la rythmicité** (*rhythm-based prosodic bootstrapping hypothesis*), selon laquelle, au stade prélinguistique, les enfants sont sensibles aux différents marqueurs acoustiques du LAE, ce qui serait la première étape de leur découverte linguistique. Cette sensibilité leur permet de segmenter les structures syntaxiques et ainsi d'apprendre la syntaxe spécifique à leur langue. Entre autres, l'organisation prosodique du langage en unités propositionnelles augmente la mémoire des enfants.

Hawthorne *et al.* (2015) constate que, d'après cette hypothèse, les enfants seraient équipés de dispositifs qui leur permettent de discriminer les rythmes de différentes langues. Le fait d'entendre la prosodie de leur langue maternelle durant les premières années de la vie est un gage primordial pour l'acquisition de la syntaxe, puisque les mécanismes de discrimination prosodique dépendent des connaissances acquises à ce moment précis.

Avant d'aborder les différentes recherches, rappelons que la familiarisation avec la langue maternelle (LM) a lieu dans les derniers mois de la vie prénatale de l'enfant : le modelage des voies sensorielles et le calibrage perceptif pour certaines caractéristiques des sons de la parole commencent déjà in utero.

À ce propos, Boysson-Bardies (1996) résume que le nourrisson naît avec une certaine



expérience et une sensibilité aux contrastes phonétiques, et qu'il pourrait se représenter les syllabes. Les enfants âgés de 9 mois pourraient discriminer les indices et les propriétés phonotactiques, qui leur serviraient de moyen de traitement de la parole. Entre autres, « le modèle de la langue reçu de l'adulte, lui (à l'enfant) fournit des éléments qui caractérisent la structure de la langue à apprendre ainsi que son vocabulaire » (Boysson-Bardies, 1996 : 20). Ainsi, les marqueurs phonologiques du LAE facilitent la segmentation et l'identification des unités de paroles et de mots par les nourrissons. Selon l'auteure, c'est cet environnement linguistique, c'est-à-dire, le LAE, qui a infléchi certaines préférences des bébés, notamment pour la distribution des accents prédominant dans la langue de leur environnement. Pour elle, les indices prosodiques morphosyntaxiques et pragmatiques du LAE existent entre des frontières importantes comme les propositions et les phrases, les frontières faibles – entre les syntagmes ou les mots du contenu ; et permettent donc de segmenter le discours de l'adulte ce qui crée l'effet de *rythmicité prosodique* du LAE. Ainsi, le LAE présente des particularités phonétiques et phonotactiques adaptées à la compréhension et à la discrimination phonétique par l'enfant, pour qui la parole se présente comme « une onde acoustique relativement continue et les frontières entre les mots donnent lieu à peu d'indices acoustiques distincts » (Boysson-Bardies, 1996 : 115).

En résumant les recherches sur le LAE, Rondal (1980) constate que les aspects phonologiques suivants subissent une adaptation dans *l'input* maternel :

- *La présence des murmures occasionnels ;*
- *Le rythme d'élocution ralenti* et le LAE est caractérisé par les pauses régulières, ce qui procure la haute intelligibilité du langage maternel ;
- Le langage comporte un ou plusieurs *accents d'intensité* et les accents portent préférentiellement sur les mots à contenu sémantique. La durée d'émission des mots à contenu sémantique est plus longue ;
- *La hauteur tonale est plus élevée et l'éventail des fréquences fondamentales est plus large* dans le but de créer l'exagération du contour intonatoire habituel des énoncés. À ce propos, Boysson-Bardies (1996) rajoute que les schémas rythmiques de durée, des modulations de la hauteur de la voix, de l'intonation et des variations d'intensité sur les syllabes varient d'une langue à l'autre.

Entre autres, Rondal (1980) constate que les traits phonétiques et phonologiques du LAE permettent non seulement de mettre en évidence certains mots à fort contenu sémantique et les isoler plus facilement et plus rapidement du discours de l'adulte, mais aussi :

- 1) d'attirer l'attention du jeune enfant sur le discours maternel et le contexte extralinguistique des productions verbales maternelles ;
- 2) de mettre en place les procédés d'une analyse structurale (intellectuels et linguistiques) à la disposition de l'enfant. Les moyens prosodiques deviennent moins indispensables et leur

fréquence et leur usage diminuent dans le langage maternel avec l'âge de l'enfant.

Nous constatons que, depuis les années 1970, les études réalisées dans ce domaine étaient basées sur les méthodes expérimentales telles que l'habituation et la succion non nutritive. Ainsi, afin d'interroger le nourrisson sur ses capacités à discriminer les sons, Siqueland et Delucia (1969) ont tenté d'exploiter le comportement de la succion chez les nouveau-nés suivant la méthode HAS *High Amplitude Suction* (Succion non nutritive). Depuis ce temps, de nombreuses expériences, notamment celle de Eimas (1971) ont montré que le nourrisson peut discriminer de nombreux contrastes phonologiques de sa langue maternelle et qu'il distingue les sons et les syllabes non seulement en fonction de leurs différences acoustiques, mais aussi selon leurs appartenances grammaticales et catégorielles.

Hirsh-Pasek *et al.* (1987) ont interrogé des enfants américains d'âge moyen de 8 mois sur leurs préférences acoustiques et leurs capacités de segmentation des clauses au sein des phrases. Les auteurs ont effectué deux expériences : ils ont enregistré un échantillon du LAE d'une mère et ensuite ils l'ont modifié informatiquement en insérant des pauses aux frontières entre les mots. Ces deux échantillons ont été ensuite présentés aux enfants.

Les enfants de cette étude ont montré une nette préférence pour les pauses qui servaient à séparer les propositions. Les auteurs ont soumis l'hypothèse qu'à l'étape prélinguistique, les enfants possèdent déjà des capacités de détection des unités telles que les propositions, au sein desquelles les règles grammaticales s'appliquent. Cette capacité permet à l'enfant d'accéder aux mondes verbaux et d'apprendre la syntaxe. Pour les auteurs, une clause représente pour l'enfant l'unité perceptive ayant une structure interne cohérente, ce qui est étayé par les adaptations acoustiques du LAE.

Juszyk *et al.*, (1992) ont également mené une étude similaire à la précédente de la sensibilité des enfants à la segmentation acoustiques du LAE. Les auteurs ont observé 24 enfants âgés de 7 à 10 mois dans des conditions d'expérimentation. Mais à l'instar de l'expérience précédente, les auteurs ont modifié l'échantillon du LAE en raccourcissant les intervalles entre les clauses. Les deux enregistrements (du langage spontané et modifié informatiquement) ont été présentés aux enfants. Les enfants étaient plus sensibles au LAE naturel avec des pauses fréquentes (notamment entre les noms et les verbes). Ainsi, les auteurs soutiennent l'hypothèse que les enfants seraient sensibles aux pauses à l'intérieur des propositions et aux éléments acoustiques qui délimitent les unités syntaxiques. Pour soutenir cette hypothèse, ils ont procédé à une deuxième expérience impliquant 32 enfants américains d'âge moyen de 9 mois. L'expérience consistait à observer la durée du regard de l'enfant dans la direction des stimuli différents impliquant l'échantillon du LAE et l'échantillon modifié. Les résultats vont dans le même sens : les enfants regardent plus longtemps dans la direction des stimuli avec une segmentation acoustique interphrastique spécifique au LAE.

L'étude allemande de Papoušek *et al.*, (1987) avait interrogé les capacités acoustiques du langage adressé à des enfants plus jeunes. Ils ont observé les parents en interaction avec 14 enfants

âgés de 3 mois. Les auteurs ont conclu également que les parents utilisent les modèles mélodiques spécifiques pour faciliter la segmentation des clauses par l'enfant. Cette stratégie parentale est ajustée par rapport aux capacités de compréhension par l'enfant. D'après les auteurs, le LAE fait partie du *support didactique* appliqué par les parents dans le développement communicatif de l'enfant.

Dans cette étude, les deux parents ont utilisé des phrases simplifiées et répétées, composées de moins de 3 mots ou moins de 4 syllabes. Parmi les énoncés, 63 % n'avaient pas de structure grammaticale appropriée. La plupart des énoncés était ambigu, constitué d'interjections, d'exclamations émotionnelles, de sons musicaux rythmiques, imitatifs et onomatopéiques. Pour eux, ces caractéristiques avaient pour objectif de créer un échange lors d'un jeu, et d'attirer l'attention de l'enfant et de l'inciter à prendre son tour de parole par les interjections types « Hm? Ja? » et encouragements « Jaah! Fein! ».

Quant aux particularités acoustiques, les auteurs ont conclu qu'à cet âge, la fonction des contours mélodiques du LAE n'est pas liée à la segmentation des structures syntaxiques. C'est-à-dire qu'à l'âge de 3 mois, les parents adaptent leur langage non dans le but d'apprendre à l'enfant à parler, mais pour transmettre des *fonctions expressives* telles que d'établir le contact visuel, tactile et vocal avec leur enfant. Donc, le LAE serait adapté au niveau des particularités phonologiques en fonction de l'âge de l'enfant.

L'étude de Kempe *et al.* (2010) permet également d'éclairer les fonctions des adaptations phonologiques du LAE. Les auteurs ont étudié le LAE de 72 mères et 48 femmes adultes non mères s'adressant à des enfants de 2 à 4 ans. Ils ont remarqué qu'en s'adressant aux jeunes enfants les mères adoptent une prosodie marquée par leurs émotions et que ceci avait une influence négative sur la segmentation prosodique des clauses. Mais avec l'âge, le langage adressé à des enfants plus âgés est marqué par la diminution de l'aspect émotionnel et offre ainsi aux enfants des indices prosodiques fiables de la segmentation des clauses.

Dans une étude longitudinale, Foulkes, Docherty et Watt (2005) se sont également interrogés sur les variations phonétiques des mères en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant. Les auteurs ont observé 39 mères anglaises en interaction naturelle avec leurs enfants âgés de 2 à 4 ans. Les mères étaient issues de la classe ouvrière et présentaient des caractéristiques de l'anglais vernaculaire de l'est de l'Angleterre. Ils ont conclu que le LAE était caractérisé par une augmentation de la glottalisation de la consonne [t]. La proportion de glottalisation de cette consonne atteint 59 % dans le LAE contrairement à seulement 10 % dans le LAA. De même, en s'adressant aux filles, le LAE des mères a montré une tendance à l'augmentation : à l'âge de 2 ans, la consonne[t] est fortement présente dans le LAE, quand vers 4 ans les proportions de glottalisation augmentent drastiquement. Le LAE adressé aux garçons contenait plus de glottalisation et moins d'usage standardisé de la consonne [t]. Les auteurs soumettent l'hypothèse que les adaptations phonologiques du LAE

décroissent avec l'âge de l'enfant. Plus les capacités linguistiques de l'enfant augmentent, moins la mère adapte son LAE.

L'étude de Hawthorne *et al.* (2015) montre que même à l'âge de 19 mois, les enfants se basent sur les caractéristiques phonologiques pour segmenter la syntaxe de leur langue. Les auteurs ont observé les réactions enfantines lors de l'écoute d'un échantillon du LAE d'une autre langue. Les enfants japonais âgés de 19 mois ont écouté un échantillon du LAE anglais et les enfants anglais un échantillon du LAE japonais. Ils ont appliqué la méthode d'habituation pour familiariser l'enfant à l'énoncé. Après cette phase, les énoncés ont été déstructurés soit à l'aide d'un élément lexical nouveau, soit d'une réorganisation de la structure de l'énoncé.

Les chercheurs constatent que les mots groupés prosodiquement sont perçus par les enfants comme des éléments de cohésion, contrairement aux mots chevauchés. Ainsi, pour eux, les enfants acquièrent le langage par les *chunks*. Cette hypothèse a été présentée dans le premier chapitre (cf. 1.8.6, page 75). Les enfants ont reconnu les propositions même lorsqu'elles étaient prononcées différemment ou quand elles apparaissaient dans un nouvel énoncé ou dans une nouvelle combinaison de mots. Malgré le fait que les enfants japonais n'étaient pas familiers de l'anglais, qui est phonétiquement différent du japonais, ils ont su discriminer entre les clauses grammaticalement correctes et les clauses incorrectes. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que les éléments acoustiques faciliteraient l'acquisition de la syntaxe, même si l'enfant ne possède pas de connaissances préalables de la langue en question.

Papoušek *et al.* (1990) ont observé 32 enfants âgés de 4 mois en conditions expérimentales. Ils ont enregistré les expressions faciales et les contours mélodiques de l'approbation et désapprobation par les mères. Ces stimuli présentaient des contours exagérés du LAE. Ils ont conclu que les contours mélodiques de l'approbation attiraient l'attention de l'enfant, mais les contours de désapprobation éloignaient son attention. Suite à ce constat, les auteurs ont soumis l'hypothèse selon laquelle les contours mélodiques spécifiques au *LAE fonctionnent comme les messages dyadiques transmis par la mère à l'enfant*.

Dans une autre étude, Papoušek *et al.* (1991) ont étudié les différences culturelles des adaptations phonologiques du LAE et les préférences acoustiques des jeunes enfants âgés de 2 mois. Ils ont comparé le LAE de 10 mères américaines et 10 mères chinoises lors d'interactions spontanées. Ils décrivent la LME des mères américaines comme étant caractérisée par les glissandos beaucoup plus marqués que celui des mères chinoises, mais les deux utilisent les mêmes contours mélodiques exagérés pour transmettre le même sens. Ils soutiennent ainsi que les contours mélodiques du LAE peuvent avoir des origines universelles. Ces contours restent inconscients et relèvent d'une stratégie parentale dans l'interaction avec l'enfant à l'étape préverbale. Mais, malgré les ressemblances, les auteurs constatent que les langues ont une incidence significative sur les contours mélodiques. Ainsi, les mères chinoises produisaient plus d'énoncés aux contours descendants et aux contours en cloche

que les mères américaines.

D'après cette étude, les contours mélodiques exagérés ont pour fonction d'attirer et maintenir l'attention de l'enfant ; établir le contact émotionnel avec lui. Les propriétés acoustiques du LAE peuvent aider les enfants à détecter, catégoriser et abstraire des catégories élémentaires dans la langue. De même, les contours mélodiques facilitent la compréhension de l'information linguistique.

Cette recherche soutient également l'hypothèse avancée par Papoušek *et al.* (1987) que les fonctions de l'adaptation phonologique du LAE changent avec l'âge de l'enfant. Ainsi, dans la communication avec les bébés de 2 mois, les contours mélodiques ne sont encore liés ni au lexique ni à la syntaxe : la plupart des énoncés sont monosyllabiques, et deux tiers ne transmettent pas de signification lexicale. Ils transmettent les informations non liées au langage. Les contours mélodiques fonctionneraient plutôt comme les formes de l'attention que l'adulte porte à l'enfant. Les contours mélodiques analysés par Papoušek *et al.* (1991) fonctionnent plutôt comme l'encouragement par la mère de se retourner, d'imiter, d'inviter au jeu, d'attirer l'attention, etc. Par exemple, les auteurs ont constaté que la plupart des variations mélodiques survenaient pendant l'encouragement de l'enfant à se retourner (53,3 %). L'encouragement de l'imitation est marqué par la réduction des contours complexes, et l'augmentation de contours simples. L'apaisement a été, au contraire, marqué par la stabilisation des contours et l'absence de contours montants. D'après les auteurs, le contour ascendant serait employé pour attirer l'attention du bébé et un contour en cloche pour l'encourager et maintenir son attention.

Les auteurs font l'hypothèse que les contours mélodiques permettraient d'établir les prémisses de la prise des tours de parole. Pour étayer cette hypothèse, ils affirment que les ouvertures de prises de paroles des mères sont marquées par les contours ascendants, tandis que la fin par les contours descendants. De même, les variations acoustiques du LAE permettraient à l'enfant de traiter l'information plus facilement et l'aideraient à adopter le comportement respectif : alerter, se calmer, répondre et participer dans l'interaction grâce aux vocalisations, contact visuel ou gestuel, etc.

Mandela, Jusczyka, Kemler et Nelson (1994) soutiennent également cette hypothèse. Ils ont observé des enfants américains d'âge moyen de 2 ans lors de la lecture d'un livre d'image dans deux contextes différents : dans le premier, les parents adoptent le LAE, alors que dans le deuxième, ils choisissent le LAA. La conclusion est que les enfants retiennent mieux les propriétés phonétiques lorsque les mots sont liés prosodiquement au sein d'une proposition. D'après les auteurs, la prosodie est la première démarche de l'enfant prélinguistique dans la découverte de sa langue. L'organisation prosodique du langage en unités propositionnelles augmente la mémoire de l'information parlée, ainsi la prosodie permettrait d'organiser la syntaxe dans la mémoire à court terme, ce qui consolide la mémoire à long terme, grâce à l'exposition constante à l'*input* maternel.

Enfin, ces recherches nous montrent que l'hypothèse de *bootstrapping* prosodique pourrait

expliquer certains processus acquisitionnels.

Nous allons à présent évoquer mes adaptations lexico-sémantiques du LAE. C'est le propos du paragraphe qui suit.

### 3.3.2. Les adaptations lexico-sémantiques

Nous avons vu que depuis les années 1970, de nombreuses recherches se concentrent autour des questions suivantes : comment l'enfant arrive-t-il à extraire et apprendre des éléments lexicaux et syntaxiques de sa langue maternelle ? Est-ce que le LAE pourrait être à l'origine de l'acquisition du langage ? Si oui, quelles sont les caractéristiques phonologiques, lexicales et morphologiques du LAE ? Répondre à ces questions permet non seulement de comprendre le langage humain en général, mais également d'établir un aperçu des processus acquisitionnels d'une deuxième langue étrangère.

Pour évaluer le vocabulaire maternel, les chercheurs appliquent habituellement la méthode de l'indice de diversité lexicale (IDL) (Brown 1973 ; Rondal, 1978 ; Slobin, 1981, entre autres). Rondal (1983) constate que cet indice est déterminé par l'usage restreint des mots grammaticaux, c'est-à-dire, par la régularité d'emploi de termes lexicaux et le caractère télégraphique de l'expression du LAE.

En résumant l'état de la recherche en acquisition du langage, Rondal (1983) relève les particularités lexicales suivantes du LAE :

- Le lexique maternel comprend un nombre plus important *de mots dont le contenu se rapporte à des objets et/ou à des événements précis* ;
- *La diversité lexicale du LAE est réduite* par rapport au LAA ou du LAE à un enfant plus âgé. Cette réduction reflète la limitation et la redondance des sujets de conversation, ainsi que le caractère répétitif du LAE ;
- *La fréquence des termes lexicaux* : le vocabulaire maternel destiné aux enfants âgés de 1 à 3 ans est constitué de mots très fréquents dans la langue ;
- Le LAE est caractérisé par l'usage de *mots à référence concrète* et relativement peu de référence abstraite ;
- Le LAE est marqué par la *fréquence progressive d'usage des adjectifs, des pronoms personnels de 3ème personne et des adverbes*, notamment des adverbes interrogatifs ;
- La fréquence d'utilisation d'*adjectifs* et de *verbes augmente* considérablement avec l'âge de l'enfant ;
- L'usage des pronoms personnels, possessifs et des adjectifs possessifs semble différer quelque peu dans la langue adressée à l'enfant jeune de celui de l'enfant plus âgé.

Camarata et Leonard (1986) émettent l'hypothèse selon laquelle le LAE est caractérisé par

l'usage fréquent des noms, ce qui s'explique par le fait que les mots d'actions (les verbes) auraient une complexité sémantique plus importante que les noms. Pour ces auteurs, l'acquisition des verbes nécessite des capacités de traitement plus complexes, ce qui retarderait leur production par l'enfant. Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait qu'à l'étape préverbale, les mères étayaient verbalement les intentions de leurs enfants. Ainsi, lorsque l'enfant montre un objet du doigt, la mère attribue généralement un étiquetage verbal de l'objet désigné par l'enfant.

Quant à l'acquisition du français, Bassano (1998) constate également que les proportions de noms et d'items paralexicaux (interjections, *fillers*, formules) largement prédominants jusqu'à 20 mois, mais qu'ensuite ils diminuent avec l'âge et laissent la place aux prédicats (verbes et adjectifs) et mots grammaticaux. Comparé à l'anglais, le développement du français se caractérise par une plus grande fréquence initiale de prédicats et surtout par une expansion des mots grammaticaux.

Rondal (1983) souligne que les mères utilisent plus de verbes de préférence d'état, mais que la différence avec les verbes d'action n'est pas considérable. D'après l'auteur, il y a peu de différence dans la distribution de structures sémantiques dans le langage maternel. Parmi les seules différences catégorielles, il mentionne l'usage des catégories telles que « processus-locatif », « action-locatif », « action-processus » et des catégories plus complexes comme « processus expérientiel-bénéfactif-locatif » (par exemple, *Jean a vu le chien de Jaques dans le sous-bois*), ce qui reflète également le caractère développemental selon l'avancement linguistique de l'enfant.

Clark (1998) souligne l'importance du lien entre l'acquisition du lexique et de la syntaxe, qui joue un rôle central dans les processus d'acquisition. D'après la chercheuse, l'apprentissage des constructions dépend de l'apprentissage des mots eux-mêmes — verbes, noms, prépositions et adjectifs. Cependant, l'auteur soumet l'hypothèse selon laquelle, l'acquisition de la syntaxe va de pair avec l'acquisition du lexique et se réalise dans l'acquisition des constructions, apprises une à une. C'est en découvrant les compatibilités entre les mots et les constructions que les enfants apprennent la syntaxe. Ainsi, l'enfant apprend à généraliser au travers de l'apprentissage graduel des mots et des constructions. Cette auteure constate également qu'à l'âge de 2 ans le vocabulaire varie entre 200 et 600 mots. Et à l'âge de 6 ans, il comporte à peu près 14 000 mots<sup>7</sup>.

La rapidité de l'acquisition lexicale par l'enfant est souvent rapportée à l'exposition à *l'input* maternel. Ainsi, l'étude de Ma *et al.* (2011) montre le lien entre l'acquisition du lexique par les enfants anglophones de 21 à 27 mois et le LAE. Cette étude était organisée autour de la phase d'habituation, pendant laquelle les mères ont nommé les objets nouveaux. Durant la deuxième phase, les objets ont été changés de place et les mères ont demandé aux enfants de montrer l'objet précédemment présenté par la mère. Les enfants de 21 mois ont montré une préférence nette pour le

---

7. Cette estimation n'est qu'une moyenne, puisqu'il existe des variations interindividuelles dans le nombre de mots produits à un âge donné. De plus, l'évaluation exacte est rendue difficile par la diversité des approches expérimentales adoptées (Daviault, 2011 : 82).

LAE, c'est-à-dire, qu'ils ont retrouvé l'objet qui a été nommé par la mère ayant adapté son langage. Ces enfants ont regardé plus longtemps l'objet désigné.

Selon cette étude, les enfants de 21 mois se basent sur les propriétés distributionnelles de *l'input* maternel pour acquérir le lexique. Cependant, à l'âge de 27 mois, ils sont suffisamment conscients du langage pour acquérir de nouveaux mots à partir du LAA, si ces derniers sont présentés en état isolé. Les auteurs ont soumis l'hypothèse selon laquelle le LAE faciliterait la corrélation entre le mot et la signification au début de l'acquisition lexicale. Notamment, la prosodie spécifique des mères pourrait attirer l'attention de l'enfant sur les items lexicaux et de ce fait faciliterait l'acquisition du langage par ce dernier.

L'étude américaine de Huttenlocher *et al.* (1991) soutient également l'hypothèse que l'exposition à *l'input* maternel est un facteur important dans la croissance lexicale de l'enfant. Les mots récurrents dans le LAE sont acquis plus tôt par l'enfant. Ils ont observé 22 enfants de 14 à 26 mois en interaction avec leur mère.

D'après cette étude, la croissance lexicale de l'enfant dépendrait également de sa maturité cognitive : avant l'âge de 20 mois les variations liées à *l'input* ne semblent pas avoir un impact notable sur l'acquisition du langage. Ces variables seraient plus importantes à partir de cet âge. Selon les auteurs, au début de l'acquisition du langage, l'enfant développe les capacités cognitives générales qui dépendent de la maturation, de la discrimination phonologique et de la corrélation entre la forme et la fonction, ce qui limite la fréquence de *l'input*. Mais à partir de 20 mois, l'exposition à *l'input* pourrait avoir un impact sur des courbes de croissances lexicales des enfants.

Cette hypothèse étaye les conclusions de Brown (1973) et de Newport *et al.* (1977). Brown (1973) avait analysé la relation entre la fréquence des mots de classe fermée telle que les morphèmes grammaticaux dans *l'input* parental et l'âge auquel les enfants acquièrent ces morphèmes. Il constate qu'il n'y a pas eu de corrélation entre la fréquence de ces éléments et leur production par les enfants. De même, Newport *et al.* (1977) constatent que la fréquence des auxiliaires dans *l'input* parental n'est pas liée à la rapidité de l'acquisition. Ces résultats étayent l'hypothèse selon laquelle, pour apprendre certaines formes lexicales et grammaticales, l'enfant doit avoir atteint un seuil de maturité cognitive. Cependant, l'exposition à *l'input* reste primordiale pour l'acquisition de ces formes.

Quant aux variables de *l'input* maternel, Rondal (1983) constate également que le vocabulaire maternel se complique progressivement en fonction de l'âge de l'enfant et de ses capacités langagières, mais qu'il ne subit pas de changement significatif dans l'utilisation des principales structures sémantiques entre 20 et 35 mois. Pendant cette période, l'auteur observe l'augmentation notable d'usage des verbes d'action et des catégories agentives et objectives chez l'enfant, ce qui témoigne de l'allongement du discours chez ce dernier.

L'étude de Phillips (1973) avait pour objectif de comparer les caractéristiques lexicales du LAE et du LAA. La chercheuse a observé 30 mères américaines en interaction avec leurs enfants âgés



de 8, 10, 18 et 28 mois. Elle conclut que le langage adressé aux enfants plus jeunes est moins varié et plus concret. Avec l'âge, les mères utilisent un lexique plus élaboré, composé davantage de noms, de verbes et d'adverbes. À partir de 18 mois, le LAE des mères commence à ressembler à celui du LAA.

Dans une étude longitudinale allemande, Henning, Striano et Lieven (2005) ont conclu aussi que le LAE des mères est lexicalement plus riche lorsqu'elles parlent à un enfant âgé de 3 mois qu'à 1 mois.

Bornstein, LeMonda et Haynes (1999) se sont également penchés sur la question des variations lexicales du LAE. Les auteurs ont mené une étude longitudinale des productions lexicales de 30 mères en interaction avec leurs enfants âgés de 13 à 20 mois durant le jeu et le repas. Pour ces auteurs, le vocabulaire augmente avec l'âge de l'enfant. Selon cette étude, la diversité lexicale du LAE à l'âge de 13 mois pourrait prédire le développement lexical de l'enfant 7 mois plus tard. Il existe donc un lien étroit entre *l'input* et le développement lexical de l'enfant.

Les études de Kempe *et al.* (2005, 2007) soulignent une autre particularité lexicale du LAE, et notamment de *l'usage des diminutifs par les mères*.

D'après Gillis (1997), le LAE des mères danoises comporte entre 20 % et 30 % des « occurrences nominales » adressées à l'enfant. Pour évaluer le rôle des diminutifs, Kempe *et al.* (2005) ont exposé les adultes anglophones au discours danois, qui présente de nombreuses consonnes « affriquées », ce qui est typique des syllabes finales des diminutifs danois. Ils ont conclu que les participants ont appris que les « affriquées » postpositionnelles sont des indices fiables qui séparent les mots. Vu que les « affriquées » sont caractéristiques des diminutifs danois, les auteurs soutiennent que les diminutifs peuvent être des indices distributionnels importants dans la segmentation des mots. Ainsi, les enfants adopteraient la *stratégie métrique* en se basant sur le nombre de syllabes dans un mot. L'accent trochaïque régulier pourrait aider la reconnaissance des mots bisyllabiques danois. Ainsi, les adultes peuvent segmenter *l'input* d'une langue inconnue en se basant sur l'organisation métrique des mots.

Jusczyk (1997) constate également que le LAE des mères anglaises est caractérisé par l'usage important diminutif anglais tels que « *daddy* » (petit père), « *mommy* » (petite mère), « *doggie* » (petit chien). Ces diminutifs pourraient aider les enfants anglophones de développer les capacités de *patterns* trochaïques.

Kempe *et al.* (2007) ont observé les comportements de 168 enfants anglophones d'âge moyen de 21 mois lors de l'écoute du discours danois et russe. Ils ont conclu que la reconnaissance des mots est basée sur le rythme de la fin des syllabes, ce qui pourrait permettre de segmenter le discours dans de nombreuses langues. Ainsi, en russe par exemple, le suffixe diminutif des noms masculin *-ika* (cas nominatif singulier), *-iku* (cas accusatif singulier), *-ike* (cas datif singulier) peuvent être des indices potentiels pour la segmentation des mots par l'enfant.

Lors des observations de notre corpus, nous constatons que *l'input* de la mère de Camille, le

sujet de notre recherche, est riche en diminutifs, ce qui ajoute une nuance affective aux relations entre la mère et son enfant. Suivant l'hypothèse de Kempe *et al.* (2005, 2007) et de Jusczyk (1997), nous considérons que ces diminutifs pourraient servir d'indices importants pour l'enfant lors de son acquisition du vocabulaire russe. Ces aspects seront étayés dans la partie pratique de la présente recherche.

Voyons à présent les particularités morphosyntaxiques du LAE.

### 3.3.3. Les adaptations morphosyntaxiques

Dans les parties précédentes nous avons vu que la caractéristique prosodique du LAE permet aux enfants d'extraire non seulement les mots mais aussi les structures syntaxiques de leur langue. Les études récentes telles que celles de Hawthorne et Gerken (2014) et Hawthorne *et al.* (2015) mettent en évidence que les propositions sont perçues par les enfants comme des éléments de cohésion, dont les frontières sont marquées prosodiquement. De même, les enfants arrivent à reconnaître les clauses même si l'adulte change de contours mélodiques, déstructure l'énoncé et introduit de nouveaux items lexicaux inconnus à l'enfant. Ainsi, les clauses sont acquises par l'enfant comme des *chunks*, c'est-à-dire des unités à mots multiples, ce qui relève d'un processus cognitif de segmentation d'information *a priori* inconsciente. Rappelons que ce processus a été décrit dans le chapitre précédent (cf. 1.8.6, page 75).

Piérart et Harmegnies (1993) constatent que les domaines du lexique et de la morphosyntaxe ont fait l'objet de nombreux travaux. Ces études s'accordent sur le fait que le LAE est syntaxiquement plus simple que le LAA ou le langage destiné à un enfant plus âgé (Bellugi et Brown, 1964 ; Newport *et al.*, 1977 ; Gleitman *et al.*, 1984, entre autres).

Bassano (2007) constate que dans une approche fonctionnaliste, l'acquisition de la grammaire est conçue comme une construction progressive où l'enfant passe peu à peu d'un mode de langage immature à un langage de type adulte selon un processus d'abstraction et de complexification croissantes.

Pour Clark (1998), qui a étudié l'acquisition du français, les limites des premières constructions syntaxiques de l'enfant se reflètent dans la construction progressive des formes morphologiques : les verbes n'apparaissent qu'à l'infinitif ou à l'impératif, ensuite ils sont conjugués au présent, mais seulement au singulier, quand d'autres apparaissent à l'impératif au pluriel. Les enfants français combinent, d'une façon graduelle, les mots et les constructions. Ils ajoutent à un verbe un nom-objet direct, puis un autre. Plus tard, ils ajoutent au même verbe un nom-sujet, et ils auront une construction transitive pour ce verbe.

Pour évaluer le développement morphosyntaxique de l'enfant, les chercheurs utilisent

généralement comme moyen de mesure « la longueur moyenne des énoncés » (LME ou *Mean Length Utterance, MLU*), décrite par Brown (1973). D'après l'auteur, il s'agit de l'indice de maturité syntaxique, qui permet d'évaluer la complexité syntaxique de l'enfant. D'après Rondal (1983), qu'en français cette mesure n'est pas applicable à tous les âges : quand l'enfant fait des phrases de plus en plus complexes, la mesure de la LME perd sa valeur en tant que témoin du développement morphosyntaxique.

Brown (1973), qui a travaillé sur le développement morfo-syntaxique des anglais anglophones, affirme qu'il existe une relation notable entre la LME maternelle et infantile, qui peut être établie à partir de la longueur maximale des énoncés (*Upper bound*, Brown, 1973). D'après lui, l'évolution de la LME de la mère et celle de l'enfant corréleront positivement de manière linéaire à partir de 18 mois environ.

Sur le plan morphosyntaxique, nous constatons que le LAE possède les caractéristiques suivantes :

- Les phrases des adultes sont courtes et grammaticalement correctes, mais souvent inachevées (Rondal, 1983) ;
- Les syntagmes nominaux et verbaux du LAE sont structurellement plus simples et plus courts en longueur moyenne que le langage adressé à l'enfant plus âgé ou le LAA, il comporte beaucoup d'interrogatives et peu de phrases passives, négatives et subordonnées (*idem*) ;
- Les mots-phrases sont relativement rares dans le LAE, notamment dans le contexte d'apprentissage des nouveaux mots. Pour apprendre les nouveaux mots aux enfants, les mères les introduisent dans des phrases et non comme des mots isolés (*idem*) ;
- Le LAE comporte une grande majorité de phrases construites avec redoublement du nom par un pronom (Boysson-Bardies, 1996) ;
- Le LAE se caractérise aussi par sa redondance : un tiers des phrases des mères consistent en des répétitions, souvent simplifiées, de l'énoncé précédent ;
- Le LAE comporte une figure de style telle que la périphrase. Souvent les mères choisissent la technique d'explicitier leurs propos en les commentant. Cette technique est beaucoup plus rentable pour l'enfant (Rondal, 1983) ;
- Les mères emploient davantage de moyens pour faire émerger les mots nouveaux: ils les mettent en fin de phrase – 52 % des mots nouveaux. Cette position en fin de phrase s'emploie très souvent avec des noms, des verbes, et des adjectifs et moins souvent avec des prépositions. Quand ces mots n'apparaissent pas en fin de phrase, les adultes mettent l'accent tonique sur les mots nouveaux. Ce comportement est plus récurrent avec les enfants de 2 et 3 ans (74 %), qu'avec les enfants plus âgés (62 %) (Clark, 2006) ;
- Les caractéristiques de simplification grammaticale du LAE diminuent progressivement avec l'âge et varient en fonction des progrès langagiers de l'enfant. Entre environ 2 et 6 ans, la LME

maternelle surpasse celle de l'enfant, dont l'écart peut être comblé à partir de 3 ans environ. Cet écart se réduit lentement au cours des années qui suivent (Rondal, 1983).

L'étude longitudinale de Newport *et al.* (1977) visait à décrire les caractéristiques morphosyntaxiques du LAE de 15 mères américaines en interaction avec leurs filles. Les auteurs ont constitué trois groupes d'enfant âgés de 12 à 15 mois ; 18 à 21 mois ; 24 à 27 mois. D'après cette étude, le LAE possède les caractéristiques suivantes :

- une LME est plus courte que dans le LAA ;
- un discours fluide, grammaticalement bien formé et intelligible ;
- des structures subordonnées et coordonnées rares.

L'intelligibilité résulte du débit ralenti de la parole des mères. Les caractéristiques telles que le sujet restreint de conversation, la longueur des énoncés et certaines tournures syntaxiques participent activement à la construction du langage chez l'enfant. Les énoncés maternels sont plus courts puisqu'ils se réfèrent à un sujet à la fois. Ainsi, le LAE présente un modèle « en miniature » du langage adulte.

Mais les auteurs constatent aussi que le LAE est souvent plus complexe que le LAA. Ainsi, seulement 30 % des énoncés sont des déclaratifs, contrairement à 87 % de déclaratifs adressés à l'adulte. De même, les questions et les impératifs sont presque absents du LAA, quand dans le LAE, les impératifs représentent 18 % et les questions 44 % de tous les énoncés maternels. La présence élevée d'impératifs et d'affirmatifs dans le LAE ralentit l'acquisition des verbes auxiliaires, puisque ces énoncés sont dépourvus d'auxiliaires. À l'inverse, les mères qui produisent plus d'impératifs ont des enfants qui produisent un nombre plus élevé de syntagmes nominaux. Entre autres, les questions fermées du type « oui / non » et les expansions contribuent à l'acquisition des verbes auxiliaires.

D'après Newport *et al.* (1977), la syntaxe de l'anglais est acquise plus rapidement lorsque les énoncés maternels commencent par des tournures répétitives et déjà connues de l'enfant. Par exemple, l'enfant acquiert les auxiliaires plus vite lorsque le LAE est riche en questions fermées du type « *Can you sing?* » (Peux-tu chanter ?). Ceci s'explique par le fait que le verbe auxiliaire anglais dans ce type d'énoncé a une position initiale.

L'étude anglaise de Barnes, Gutfreund, Satterly et Wells (1983) souligne un autre aspect : les impératifs corrélaient positivement avec le développement morphologique de l'enfant. D'après les auteurs, la présence élevée des impératifs dans le LAE aurait un impact positif sur l'acquisition des syntagmes verbaux par l'enfant, puisque la position initiale du verbe au début de la phrase permettrait d'acquérir les verbes plus vite.

Snow (1977) avait également interrogé le lien entre les adaptations morphosyntaxiques des mères et l'acquisition de ces aspects par les enfants. L'auteure a observé 9 mères danoises en interaction avec leurs enfants âgés de 23 à 35 mois lors de la lecture des livres. Dans cette étude, les énoncés maternels qui servaient à désigner les relations par un seul mot (par exemple,

nominations, action) représentent 30 %. Les 70 % restants servaient à exprimer les relations complexes du type « agent-action-objet », « agent-action-préposition locative », ou « agent-action-objet-préposition locative ». Pour l'auteure, ces énoncés désignent les relations sémantiques et expriment l'idée que l'enfant est susceptible de comprendre à l'étape sensori-motrice par exemple la question « Qu'est-ce que c'est ? ». Elle soumet l'hypothèse que les adaptations morphosyntaxiques du LAE sont limitées par les discussions simples organisées autour de l'action, des objets, de l'endroit, de l'appartenance et des caractéristiques des objets. À l'âge précoce, le LAE est caractérisé par l'absence de discussions abstraites autour des sentiments, des pensées et des attitudes. Plus l'enfant est avancé en âge, plus ce type de discussions prévaudra entre la mère et son enfant, ce qui induira la complication syntaxique du LAE.

Sur ces bases, Snow (1977) a conclu que le LAE s'adapte à ce que l'enfant est susceptible de connaître et de comprendre, ce qui provoque sa simplicité grammaticale.

L'étude longitudinale francophone de Veneziano et Parisse (2010) souligne également l'hypothèse selon laquelle les adaptations morphosyntaxiques du LAE ont une influence sur la construction de la syntaxe chez l'enfant. Les auteurs ont observé les interactions dyadiques entre une mère suisse et ses deux enfants âgés de 1;3 à 2;2 ans et de 1;7 à 2;3 ans dans le jeu libre et de lecture d'un livre. Ils ont conclu que la mère de cette étude avait utilisé la forme morphologique restreinte, ce qui explique les productions restreintes de ces formes par l'enfant. Par exemple, la mère utilisait souvent le participe passé des verbes « s'asseoir » et « casser », ce qui concorde avec la production des formes comme « assis » ou « cassé », par l'enfant. Dans cette étude, 64 % des formes morphologiques produites par la fille et 80 % des formes morphologiques produites par le garçon correspondent aux formes dominantes du LAE. Par exemple, le participe passé et l'imparfait, qui dominent dans le LAE, sont présents dans la mesure de 90 % et 100 % des énoncés produits par les enfants. Ainsi, ils ont conclu que les enfants francophones sont influencés par les distributions morphologiques du LAE ; ces concordances s'expliquent par le fait que les enfants et leur mère se trouvent dans le même contexte interactif et portent leur attention sur le même objet lors du jeu.

Huttenlocher *et al.* (2002) arrivent aux mêmes conclusions : il existe des ressemblances entre l'usage d'énoncés multipositionnels dans le LAE et le discours de l'enfant. Les auteurs ont observé 34 enfants américains âgés de 4 ans en interaction avec leurs mères. Et ils ont conclu que *l'input* maternel est le meilleur indice du développement syntaxique de ces derniers. Dans cette étude, les phrases multipositionnelles constituaient 20 % de *l'input* parental. Les phrases avaient la distribution suivante : les propositions de complément – 68 %, les propositions coordonnées – 30 % et les propositions relatives – 2 %. Le langage de l'enfant est caractérisé par les mêmes pourcentages de distribution. La quantité de syntagmes nominaux était sensiblement similaire dans *l'input* parental et celui de l'enfant. Ce qui montre que les enfants sont bien sensibles aux aspects syntaxiques de

*l'input* maternel.

D'autres études soutiennent l'hypothèse selon laquelle la saillance perceptive du verbe dans la construction syntaxique facilite l'extraction de la forme. Ainsi, lors de l'apprentissage de nouveaux mots, les mères auraient une tendance intuitive de les mettre en position initiale ou finale ou de les accentuer par l'intonation montante et ascendante de la fin des syllabes (Slobin, 1973 ; Woodward et Aslin, 1990 ; Golinkoff et Alioto, 1995 ; Saffran *et al.*, 1996, Chenu et Jisa, 2005, entre autres).

Slobin (1973) a souligné que, pour organiser et stocker les informations langagières, l'enfant se base sur plusieurs stratégies, qu'il nomme « principes opérants » (*operating principles*). Pour lui, parmi ces principes, l'importance de la position des formes grammaticales et lexicales au sein de l'énoncé est indéniable : « For any given semantic notion, grammatical realizations in the form of suffixes or postpositions will be acquired earlier than realizations in the form of prefixes or prepositions » (Slobin, 1973 : 192).

Pour étayer ses propos, Slobin constate qu'en russe, langue flexionnelle, les flexions du datif et de l'accusatif qui sont des éléments post-positionnels sont acquises très tôt par l'enfant. À l'instar du russe, les enfants allemands les acquièrent plus tard, ce qui s'explique par le fait qu'ils occupent une place pré-positionnelle dans cette langue.

Cette hypothèse est également soutenue par l'étude de Saffran *et al.* (1996), qui visait à explorer la segmentation lexicale par l'enfant. En faisant le parallèle avec les apprenants adultes de L2, les auteurs ont fait écouter un échantillon du discours d'une langue artificielle à 24 étudiants de l'université de Rochester à New York. Les étudiants devaient reconnaître et mémoriser les mots en position pré- et post-positionnelle des énoncés. Ils ont conclu que les apprenants de L2 sont sensibles à la position finale des mots exactement comme les jeunes enfants. Il s'avère que les sujets de cette étude ont appris les mots post-positionnels plus rapidement. Les étudiants se basaient sur l'allongement post-syllabique pour segmenter les éléments lexicaux du flux verbal.

L'étude de Golinkoff et Alioto (1995) rejoint ces constats. Dans cette étude où les auteurs ont observé des apprenants américains du chinois (L2), il a été montré que ces derniers retiennent plus facilement les nouveaux mots de la langue étrangère lorsque ce mot se trouve en position finale. Les auteurs ont conclu que ces résultats permettent d'étayer l'hypothèse que le LAE, caractérisée par la post-position des *items* lexicaux, pourrait être bénéfique à l'apprentissage de nouveaux mots par l'enfant.

Woodward et Aslin (1990) arrivent également aux mêmes conclusions : pour introduire un nouvel item lexical, les mères les insèrent à la fin des énoncés et les accentuent prosodiquement (cité dans Aslin, Woodward, LaMendola et Bever, 1996). L'étude concernait 19 mères américaines en interaction avec leurs enfants âgés de 1 an à qui elles devaient apprendre de nouveaux mots. Les auteurs ont conclu que, pour apprendre les nouveaux mots, les mères isolent souvent les nouveaux

mots du discours maternel. Certaines mères n'ont pas utilisé cette stratégie et les enfants ont cependant réussi à extraire les nouveaux mots du flux verbal. Ces mères plaçaient ces mots à la fin des phrases dans 89 % des cas. De même, 68 % des mots post-positionnels ont été accentués prosodiquement.

L'étude de Chenu et Jisa (2005) a également interrogé l'hypothèse de la position initiale et finale des verbes dans l'acquisition des verbes par l'enfant. Les auteures ont observé une mère francophone en interaction avec ses deux enfants monolingues de 18 et 29 mois. Elles ont constaté que la position préférée pour le verbe dans le discours maternel était au milieu de la construction. D'après les auteures, ceci témoigne de la volonté des mères d'éviter la pronominalisation de l'objet dans les constructions transitives. Si les mères nomment un objet, elles font appel aux déictiques (par exemple *ça, celui-là*), ce qui évite le déplacement du verbe en position préverbale. Cette conclusion a permis aux auteures d'étayer l'hypothèse que la diversité des constructions d'un verbe permet à l'enfant d'augmenter ses connaissances sur ce dernier. En effet, elles soutiennent que plus un verbe est fréquent, plus il porte un potentiel d'être utilisé dans des positions diverses.

Par ailleurs, le discours de la mère dans cette étude était caractérisé par le respect de l'ordre canonique du français (SVO) et par l'absence de constructions disloquées. Ainsi, d'après Chenu et Jisa (2005), les constructions disloquées ne contribuent pas beaucoup à la diversité d'utilisation des verbes français.

L'étude interlangue de Stoll, Abbot-Smith et Lieven (2009) interrogeait les différences culturelles de *l'input* maternel. Les auteures ont observé les interactions entre des mères russophones, anglophones et germanophones avec leurs enfants âgés de 1;8 à 2;6 ans durant le jeu libre. Elles ont conclu qu'il existe des similitudes dans *l'input* maternel des trois langues. Cependant, elles ont trouvé quelques divergences importantes. Premièrement, les mères anglaises utilisent davantage de constructions syntaxiques répétitives du type « *that's* » ou « *do you?* ». Les mères russophones, elles, utilisent peu ces structures figées. Deuxièmement, ces dernières ont recours à des énoncés dont la LME est courte, tandis que la LME des mères anglophones est plus longue. Les auteures expliquent ceci par le fait qu'un énoncé anglais est rallongé, entre autres, par des verbes auxiliaires. Troisièmement, l'usage des auxiliaires en anglais mène à la ressemblance entre les structures. Les mères anglaises fournissent *l'input* le plus restreint lexicalement à cause de la répétitivité des structures syntaxiques. Ceci s'explique par le fait que l'anglais impose l'ordre syntaxique canonique. À l'inverse, *l'input* russe s'avère être le moins restreint lexicalement puisque le russe a un ordre syntaxique libre, ce qui permet la diversification lexicale au sein d'un énoncé. Ainsi, les mères russophones produisaient un *input* lexical plus riche et des structures syntaxiques plus diversifiées du fait de l'ordre morphologique libre.

D'après cette étude, ce n'est pas la répétitivité syntaxique qui serait une base pour

l'acquisition du russe, mais surtout la fréquence d'exposition à ces différentes structures et items lexicaux.

Après avoir vu les particularités morpho-syntaxiques du LAE et ses conséquences pour l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant, voyons à présent le rôle des variables telles que l'âge des enfants et des parents, ainsi que les caractéristiques socio-économiques familiales.

### 3.3.4. Les paramètres de variabilité du LAE

Nous avons souligné précédemment les différentes adaptations langagières du LAE au niveau de la phonologie, du lexique et de la morphosyntaxe., il faut ajouter que d'autres facteurs jouent un rôle important dans le LAE :

- *l'âge de l'enfant* : le LAE se complexifie avec l'âge de l'enfant. Par exemple, Papoušek *et al.*, (1987) constatent que le LAE adressé aux enfants de 3 mois est caractérisé par l'absence de mots concrets, d'interjections, d'exclamations émotionnelles et aussi par l'absence de structure grammaticale. Mais à 8 ans, le vocabulaire maternel est composé d'un lexique concret (Phillips, 1973). Avec l'âge, les mères utilisent un lexique plus élaboré davantage de noms, de verbes et d'adverbes, ainsi que de phrases grammaticalement correctes (Rondal, 1983). Quant aux variables de *l'input* maternel, Rondal (1983) constate également que le vocabulaire maternel se complique progressivement en fonction de l'âge de l'enfant et de ses capacités langagières, mais il ne subit pas de changement significatif dans l'utilisation des principales structures sémantiques entre 20 et 35 mois. Pendant cette période, l'auteur observe l'augmentation notable d'usage des verbes d'action et des catégories agentives et objectives chez l'enfant, ce qui reflète l'allongement de son discours ;
- *le sexe de l'enfant* : les parents parlent davantage avec leurs petites filles qu'à leurs garçons, ce qui joue un rôle important dans l'accélération du développement langagier des filles par rapport aux garçons (Devault, 2011). Les mères formulent davantage de questions, répètent plus les énoncés de l'enfant et produisent des énoncés plus longs et cherchent davantage à impliquer leurs filles dans les conversations (Cherry et Lewis, 1975). Les pères posent significativement plus de requêtes en dénomination à leurs fils qu'à leurs filles (Kauffman 1977). Ils utilisent aussi plus de directifs avec les garçons qu'avec les filles (Gleason, 1975). Ainsi, les filles recevraient davantage de langage de la part des parents, les échanges verbaux seraient plus prolongés et la longueur des tours de parole serait plus élevée (Rondal, 1983) ;
- *les parents* : le LAE des pères est caractérisé par des phrases moins longues, un usage restreint de phrases déclaratives, ainsi que par moins de requêtes indirectes et de propositions d'action conjointe (Rondal, 1983). Dans les interactions triadiques, les pères



prennent moins la parole que les mères (Golinkoff et Ames, 1979). Les mères ont davantage recours à des noms (Bernstein Ratner, 1988), leurs tours de parole sont plus longs et elles posent plus de questions ouvertes (Vernon-Feagans, 2006). Rappelons que dans la partie précédente, nous avons étayé ces différents aspects ;

- *le statut socio-économique (SSE)* : les parents avec un SSE élevé adoptent un langage plus riche en s'adressant à leurs enfants, ils utilisent un vocabulaire plus élaboré et varié et produisent des énoncés plus longs (Rowe, 2008). Les enfants des mères avec un SSE élevé ont une croissance lexicale plus rapide (Hoff, 2003) ;
- *les types d'activité* : les premiers jeux offrent souvent la première occasion à l'enfant d'utiliser de manière systématique la langue avec un adulte et les premières occasions d'explorer comment faire quelque chose avec les mots. Les situations routinières sont adaptées à l'étape préverbale de l'enfant de son développement cognitif (Bruner, 1983). La diversité lexicale serait plus riche lors de la lecture d'un livre. L'adulte présente à l'enfant des nouveaux mots sous forme d'échange dialogique. Le vocabulaire des enfants est lié avec celui utilisé par l'adulte lors de la lecture d'un livre (Arabia-Guidet, Chevrie-Muller et Louis, 2000). Nous présenterons en détail les différents contextes acquisitionnels en fonction du type d'activité dans le chapitre suivant.

Ces différents facteurs soulèvent la question du spécifique et de l'universel du LAE. Nous allons présenter cet aspect dans la partie suivante.

#### **3.3.5. Le LAE : universel ou spécifique ?**

Snow (1977) constate que les premières recherches en matière de langage maternel apparaissent dans le but de contester l'hypothèse générativiste selon laquelle la langue s'acquiert indépendamment de l'environnement verbal de l'enfant. En effet, nous avons déjà souligné que, suivant l'approche chomskyenne (1968), les compétences langagières, ainsi que les processus et les mécanismes acquisitionnels sont tributaires d'une structure innée, qui serait donc le domaine spécifique à l'espèce humaine et aux capacités cognitives de l'homme (cf. 1.2, pages 31-33). D'après cette approche, le LAE aurait le caractère universel et serait donc universellement présent dans toutes les ethnies et les cultures à travers le monde.

Les recherches actuelles sur le LAE ne renoncent pas entièrement à cette hypothèse. Elles s'accordent sur le fait que le LAE et l'acquisition résultent d'un modelage des capacités biologiques de l'enfant et l'exposition aux structures spécifiques de sa langue maternelle (Pinker, 1989 ; Huttenlocher *et al.*, 1991 ; Saffran, Newport et Aslin, 1996 ; Newport *et al.*, 1977 ; Theakston, 2004 ; Behrens, 2006, entre autres).

Rappelons que dans le premier chapitre de la thèse, nous avons présenté le rôle de la fréquence de *l'input* dans les processus acquisitionnels. Selon cette hypothèse, les enfants auraient besoin d'entendre de nombreuses fois l'occurrence des items langagiers dans *l'input* maternel pour acquérir la compétence langagière similaire à celle des adultes (Behrens, 2006 ; Bybee, 2006, entre autres).

L'hypothèse du caractère spécifique du LAE est également soutenue par Boysson-Bardies (1996), qui constate que les différences culturelles du LAE sont observables même au sein des cultures occidentales. Par exemple, l'intonation est modifiée de manière plus prononcée chez les parents américains ; les parents français et japonais modulent relativement peu leur intonation lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants ; dans les langues à tons où prévalent les contours tombants, l'élévation de la hauteur de la voix n'est pas toujours présente.

Gopnik *et al.* (1996) ont étudié les similitudes et les divergences du LAE des mères anglaises et coréennes en interaction avec leurs enfants de 1 an à 2 ans lors de la lecture d'un livre et du jeu libre. Elles ont conclu que le LAE des mères coréennes est caractérisé par l'usage élevé de verbes d'action tandis que les mères anglaises ont montré une préférence pour les noms. De même, les mères de ces deux cultures ont utilisé des noms et des verbes dans des contextes différents : les mères coréennes ont montré une préférence envers les verbes durant le jeu libre, tandis que les mères anglaises les ont plus utilisés lors de la lecture du livre.

D'après les auteures, ces différences reflètent le développement sémantique et cognitif des enfants, ce qui relève des variables culturelles. Ainsi, les enfants anglais développent plus vite la notion de la catégorisation des objets et utilisent plus souvent les noms dans leur discours. À l'instar des enfants anglais, les enfants coréens ont un développement catégoriel et nominal plus lent, mais ils développent les capacités « moyen-fin » plus vite que les enfants anglais.

L'étude de Camaioni et Longobardi (2001) soutient également l'hypothèse de la spécificité culturelle du LAE. Elles ont étudié la présence d'éléments nominaux et verbaux dans le LAE de 15 mères italophones en interaction avec leurs enfants de 1;4 ans et 1;8 ans et elles ont conclu que leur LAE est caractérisé par un usage plus élevé des verbes. Les verbes ont été placés en position saillante, c'est-à-dire au début de l'énoncé, tandis que les noms, à la fin. Les mères ont également produit davantage de verbes différents comparés aux noms.

Newport *et al.* (1977) constatent que l'exposition à *l'input* ne peut expliquer tous les processus acquisitionnels. Par exemple, l'exposition aux phrases complexes ne corrèle pas positivement avec leurs productions par l'enfant. D'après les auteurs, l'enfant acquiert ces aspects non en se basant sur la quantité de *l'input* mais en fonction de sa maturité cognitive et linguistique. Ils étayaient cette conclusion par le fait que le LAE varie d'une mère à l'autre, ce qui n'affecte pas l'acquisition de la syntaxe et du lexique. Ainsi, ces compétences pourraient refléter les propriétés universelles du système de la communication humaine. Les éléments universels seraient acquis sur

une base innée. Cependant, le LAE a une place importante dans leur étude puisque les structures spécifiques à la langue sont acquises grâce à l'exposition à l'*input* maternel : « where the language has special individual properties – maternal speech styles evidently do affect the rate of that learning » (1977 : 135). Il s'agit des formes grammaticales qui varient d'une langue à l'autre. En ce sens, les simplifications du LAE sont essentielles pour l'acquisition du langage, mais lorsque l'enfant atteint un certain seuil de compétence langagière, le LAE n'est plus pertinent pour la poursuite de l'acquisition.

D'après les auteurs, l'universalité du LAE consiste dans les capacités maternelles de préorganiser les données langagières pour faciliter leur traitement par l'enfant. Ainsi, la mère restreint, organise le flux langagier et filtre les données pertinentes à l'acquisition par l'enfant.

La thèse de la spécificité du LAE est mise en avant par les résultats obtenus par les ethnographes lors de l'observation de différentes cultures non occidentales. Rondal (1983) constate que ces divergences sont liées notamment au fait que la mère n'est pas la principale source d'*input* langagier pour le jeune enfant et la socialisation de ce dernier est faite par la famille au sens large.

D'après les recherches en ethnographie, la spécificité du LAE reflète les différentes attitudes parentales vis-à-vis à l'enfant (Blount, 1969 ; Ainsworth, 1967 ; Ochs et Schieffelin, 1976, 1979, 1994 ; Brown, 2001 ; LeVine et Norman, 2008, entre autres).

Hymes (1964) considérait que la culture relève des variations en connaissances entre les individus, ce qui contribue au dynamisme social et à la différenciation culturelle entre les individus. La culture et le langage ne peuvent pas être perçus séparément ; c'est ce qui permet d'interpréter et de définir les comportements des adultes et des enfants. Ainsi, la manière dont ils communiquent est liée au modèle culturel qui dépasse l'interaction même et a des conséquences en dehors de l'interaction.

Ochs et Schieffelin (1994) constatent également que pour comprendre la nature de l'acquisition langagière, il faut étudier les principes culturels qui opèrent dans cette société puisque l'organisation sociétale reflète les croyances et les attitudes parentales quant à l'éducation de l'enfant.

Ces conceptions nous mènent à la question du rôle des attitudes et des croyances parentales dans le LAE et les processus acquisitionnels. C'est ce que nous allons voir dans ce qui suit.

#### **3.4. Les attitudes parentales et différences interculturelles**

Harkness et Super (2006) soulignent que le lien entre la culture et le LAE ont été longtemps les points d'intérêt des anthropologues et des psychologues. Un des principaux axes des anthropologues est l'étude des modèles culturels, constitués de différents moyens d'organisation des idées et des croyances parentales. Ces croyances sont généralement partagées par toute une communauté et ont une influence conséquente sur l'organisation de la famille et les interactions

entre ses membres.

D'après Sigel et McGillicuddy-DeLisi (2002), la notion des croyances parentales et des connaissances sont des notions interchangeable, qui se réfèrent aux représentations parentales concernant leurs enfants et leurs rôles parentaux respectifs.

Les considérations que le langage des parents reflète leurs idées et croyances quant au développement langagier de l'enfant ont été soulignées par les recherches ethnographiques menées par des auteurs tels que Blount (1969) – acquisition du langage par les enfants de la communauté Luo au Kenya ; Ainsworth (1967) – relation mère-enfant en Uganda ; Ochs et Schieffelin (1976, 1979, 1994) – enfants du peuple de Kaluli en Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Ochs et Schieffelin (1982, 1994) – le peuple polynésien des Samoa ; Brown (2001) les particularités du peuple Tzeltal en Mexique ; LeVine et Norman (2008) – relation mère-enfant du peuple Gusii au Kenya ; Vaughan, Wigglesworth, Loakes, Disbray et Moses (2015) – observation de deux communautés indigènes en Australie – Yakanarra et Tennant Creek.

Blount (1969) avait observé l'acquisition du langage par les enfants âgés de 12 à 35 mois de la communauté Luo au Kenya. L'auteure a conclu que les caractéristiques sociétales, telles que l'organisation hiérarchique, influencent profondément les croyances parentales et les interactions entre l'adulte et l'enfant. L'auteur décrit l'organisation de la communauté Luo comme étant extrêmement stratifié. Le système politique est de type féodal. Tous les aspects de la vie quotidienne dépendent de l'affiliation à l'ignée. La séparation des responsabilités est également présente : les femmes s'occupent des tâches de culture de la terre et les filles les aident. Les filles aînées s'occupent très tôt des frères et soeurs cadets.

Lors de cette étude, les enquêteurs avaient posé la question suivante aux parents « Est-ce que l'enfant doit adapter son comportement quand il s'adresse à un autre enfant ou à un adulte ? ». Les parents ont toujours répondu qu'en s'adressant à l'adulte, l'enfant doit suivre certaines règles, ce qui est signe de respect envers l'adulte. Ainsi, il doit éviter les blagues et les sujets frivoles, être clair et direct. De même, l'enfant doit éviter de regarder les adultes lorsqu'il s'adresse à eux.

Ces règles sociales ont une influence sur le langage des enfants Luo : les sujets de conversations sont limités, ainsi que le nombre et le style d'énoncés que l'enfant est autorisé à parler. Entre autres, la hiérarchisation de la société Luo et les contraintes sociales imposées aux enfants limitent donc le nombre et la qualité d'interactions entre les adultes et les enfants. La mère Luo n'apprend pas le langage à l'enfant ; ce dernier passe plus de temps en compagnie d'autres enfants qu'avec ses parents. De ce fait, il apprend le langage au travers ses pairs et non grâce à l'adulte. Ceci reflète la croyance des mères Luo, qui considèrent que les enfants « vivent dans leur propre monde », puisqu'ils ne participent pas aux tâches des adultes et sont contraints de s'occuper d'eux-mêmes.

Le fait que les enfants Luo ne participent que très rarement aux interactions avec les adultes et ne sont pas autorisés à entrer en communication avec les étrangers a présenté un obstacle pour

son étude. En effet, lors de l'échange avec les enquêteurs, les enfants ont peu participé, le nombre de tours de parole était très limité ainsi que la LME. Blount attribue cela non au retard du langage mais aux contraintes sociales et hiérarchiques de la société Luo. D'après lui, l'acquisition langagière se déroule selon des schémas socioculturels spécifiques, des attitudes différentes et des croyances parentales et ne peuvent pas être généralisées à toutes les sociétés.

Les études menées par Ochs et Schieffelin (1994) rejoignent les résultats obtenus par Blount. Ces dernières soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'organisation de l'interaction reflète et apprend à l'enfant les valeurs socioculturelles de la société dans laquelle il vit. Elles ont étudié et comparé l'organisation sociale de l'interaction verbale entre l'adulte et l'enfant dans trois communautés différentes : américaine, kalulie en Nouvelle-Guinée et polynésienne des Samoa.

Pour elles, dans les familles américaines de classe moyenne, le processus de socialisation première passe par les interactions dyadiques. La capacité communicative de l'enfant est mesurée par sa participation au type d'interaction. L'interaction dyadique implique l'attention partagée entre la mère et son enfant, où ce dernier est considéré dès sa naissance comme un être social et interactif. Pour Ochs et Schieffelin (1994), ce type d'organisation est considéré comme étant centré sur l'enfant puisque les mères américaines attribuent une intention communicative aux premiers gestes, expressions faciales et vocalisations de l'enfant. Entre autres, elles constatent que les mères adaptent leur LAE de façon à faciliter la compréhension de l'enfant dans le but de construire un échange collaboratif avec lui. Elles utilisent des stratégies telles que la verbalisation de l'intention de l'enfant, des reformulations, des clarifications et de la périphrase. Pour les auteures, c'est grâce à ces stratégies parentales que l'enfant apprend à combiner et à interpréter le sens des énoncés. Ces stratégies reflètent la tendance générale des sociétés occidentales de créer des occasions d'échanges.

Contrairement aux sociétés occidentales, qui tendent à adapter l'état des choses aux besoins et aux capacités de l'enfant, pour les peuples de Kaluli en Nouvelle Guinée et polynésien de Samoa, c'est à l'enfant de s'adapter à l'adulte. Ceci est étayé par le fait que les adultes n'adaptent pas leur LAE.

Les enfants Kaluli et Samoa s'engagent le plus souvent dans des interactions triadiques et multipartenaires. Ce type d'interaction démontre, d'après les auteures, les attitudes parentales de ces communautés : l'enfant n'est pas considéré comme un être social et interactif puisqu'il ne peut pas comprendre l'événement verbal qui l'entoure. On lui attribue un rôle plutôt passif et impuissant. La mère et l'enfant n'établissent pas de contact direct. Les adultes parlent peu avec les enfants et de ce fait, l'enfant reçoit peu de langage, qui lui est adressé directement. Il se socialise au travers du langage qu'il entend autour de lui par d'autres membres de la famille.

Les adultes Kaluli considèrent que l'enfant entre dans le monde verbal seulement lorsqu'il est capable de prononcer les mots suivants : « mère » et « sein ». À partir de ce moment, son environnement langagier change et les adultes commencent à s'adresser à lui. Le rôle de l'adulte change également : la mère n'est plus considérée uniquement comme la nourrice, dont le seul rôle est

de satisfaire ses besoins biologiques ; maintenant, elle doit aussi lui apprendre à parler. Son nouveau rôle consiste à « montrer à l'enfant comment il faut parler ». Pour ce faire, Schiefflin (1979) constate que la mère utilise souvent des formules directives du type « Dis ça ». L'enfant se voit obligé de répéter. Entre autres, l'enfant doit également répéter les phrases à contenu social comme les salutations que les adultes utilisent entre eux. La mère encourage l'enfant à participer aux interactions même lorsque celui-ci ne le souhaite pas. D'après Schiefflin (1979), il s'agit de la stratégie parentale de socialisation de l'enfant : la mère a un rôle pour diriger l'activité de l'enfant et non pour ajuster son interaction en fonction de ses désirs. De même, les mères Kaluli corrigent beaucoup les énoncés des enfants, puisque leur objectif est de faire d'eux des êtres indépendants.

Schiefflin (1979) conclut que les adultes Kaluli considèrent que l'enfant ne possède pas la théorie de l'esprit, c'est-à-dire qu'il ne peut pas connaître l'état émotionnel d'autrui. De ce fait, les émotions et les sentiments de l'adulte et ceux de l'enfant ne sont jamais évoqués en sa présence.

Quant au peuple des Samoa, Ochs (1979) décrit que les échanges adulte / enfant reflètent l'organisation stratifiée de la communauté. De la même manière que les enfants Kaluli, les enfants Samoa sont très rarement présents dans les interactions dyadiques. Ils s'engagent dans les interactions avec des partenaires multiples. L'enfant a un rôle défini dans l'interaction, qui est organisée en fonction de la hiérarchie familiale et sociétale. Ainsi, le jeune enfant ne peut s'adresser qu'à un enfant plus âgé, qui, à son tour, peut s'adresser à un adulte ayant un rang hiérarchique au-dessus de lui, et ainsi de suite. Ainsi, les parents et les grands-parents apprennent les intentions et les désirs de leurs enfants sous forme de rapport fait par d'autres personnes.

De la même manière que les enfants Kaluli, les Samoa doivent répéter les phrases des adultes, qui utilisent les formes directives telles que « Dis ceci ». Ochs (1979) considère que ce type d'interaction avec les jeunes enfants a pour fonction de préparer les enfants à leur futur rôle de transmetteurs de message aux adultes.

Comme les Kaluli, les adultes Samoa ne considèrent pas l'enfant comme un être intentionnel. Ce dernier ne reçoit pas beaucoup de langage directement, mais les adultes parlent régulièrement de lui. Ainsi, l'enfant apprend le langage de manière indirecte. Les mères Samoanes n'interprètent pas les gestes et les vocalisations des enfants comme ayant une intention communicative. D'après elles, l'enfant exprime de cette manière ses besoins biologiques comme se nourrir ou dormir.

Sur ces bases, Ochs et Schieffelin (1994) concluent que le LAE n'est pas universel, mais il reflète les connaissances culturelles parentales et les attentes sociales de l'entourage. Les auteures admettent qu'il existe deux types d'organisation interactionnelle entre l'adulte l'enfant :

- *L'adulte adapte la situation à l'enfant.* Il s'agit des croyances et des attitudes des pays occidentaux. Le registre est alors simplifié, l'intention de l'enfant est négociée au travers des périphrases et des expansions. L'interaction est souvent dyadiques et elle est caractérisée par l'établissement de la coopération entre l'adulte et l'enfant ;

- *L'enfant s'adapte à la situation et à l'adulte* : Il s'agit des attitudes parentales des pays non occidentaux. Le registre n'est pas simplifié, l'adulte utilise davantage de directifs pour demander à l'enfant de répéter ce qui doit être dit aux adultes ayant un statut plus élevée. L'interaction implique souvent trois ou plus de personnes.

L'étude australienne récente de Vaughan *et al.* (2015) souligne que le LAE des mères des communautés indigènes en Australie – Yakanarra et Tennant Creek – présente quelques similitudes avec LAE des pays occidentaux, notamment l'usage des répétitions et le ralentissement du flux de la parole. L'observation a eu lieu en deux temps : de 1;8 à 3;6 ans et de 3;7 à 5;6 ans. Ces deux communautés australiennes sont caractérisées par la perte de leur langue traditionnelle et l'usage de deux dialectes du créole. Les auteurs ont constaté qu'il y a des différences ethniques entre le LAE de ces deux communautés. Les différences ont été observées au niveau de la quantité de tours de parole et de la LME.

Les auteures ont constaté que le LAE des mères de Yakanarra était caractérisé par l'usage plus élevé des tours, contrairement aux mères de Tennant Creek. Les mères de Yakanarra parlent plus avec leurs enfants. Cependant, la LME des mères de Tennant Creek est plus élevée que celle des mères de Yakanarra. Pour les chercheuses, ceci explique les différentes attitudes maternelles : les mères de Yakanarra préfèrent parler plus parce qu'elles attribuent à l'enfant le besoin de voir sa mère impliquée dans l'interaction avec lui, tandis que les mères de Tennant Creek parlent moins parce qu'elles croient que l'enfant a besoin de s'exprimer dans l'interaction et lui laissent donc un certain laps de temps pour prendre le tour de parole.

Quant au contexte bilingue, De Houwer (2009) considère que les attitudes et les croyances parentales pourraient expliquer le phénomène du bilinguisme passif, une situation qui implique la compréhension de deux langues par l'enfant, mais seulement une est parlée par ce dernier. Ces attitudes sont à la base des comportements verbaux des parents, ce qui à son tour, façonne la manière dont l'enfant utilise le langage :

« Attitudes and parental beliefs about the role of the language environment in young children's language learning, then, are crucial for the creation and maintenance of a bilingual input situation. They can be so because they are the basis for parents' own linguistic behavior towards their children and for parents' management of their children's linguistic environment ...If parental and / or environmental attitudes toward the two languages involved and child bilingualism are negative, there will be little support for child bilingual development. With positive attitudes, parental beliefs about the role of the language environment in young children's language learning become important » (2009 : 96).

L'auteure cite plusieurs aspects qui entraînent les attitudes négatives envers le bilinguisme.

Premièrement, il s'agit de l'absence d'attitudes positives vers une des langues parlées par les parents, ce qui crée une attitude négative envers le bilinguisme. Ceci est observable notamment lorsque la langue maternelle d'un membre du couple est minoritaire. Deuxièmement, un des parents, ou les deux, peuvent avoir une attitude négative envers le bilinguisme, en croyant que ceci peut induire un retard langagier et mental de l'enfant. Troisièmement, les parents ayant des langues maternelles différentes peuvent se sentir en insécurité langagière dans une des deux langues de la maison et de ce fait opter pour une éducation monolingue de leur enfant. Ce sentiment est d'autant plus fort chez les familles dont les parents n'ont pas été élevés eux-même dans une famille bilingue. À l'instar de cette attitude, De Houwer (2009) constate que les parents issus de familles bilingues auraient plus de facilité et de volonté à partager les deux langues avec leurs enfants.

Parmis d'autres facteurs externes aux parents qui peuvent influencer le contexte bilingue, la chercheuse cite des attitudes négatives en provenance d'autres personnes qui ne font pas partie de la famille, tels que les amis et les voisins. Les attitudes positives envers le bilinguisme des jeunes parents peuvent se transformer alors en attitudes négatives et conduire à l'arrêt du bilinguisme au sein du couple. Ces attitudes négatives peuvent être transmises implicitement (par exemple, « Peut-être que l'enfant sera embrouillé ? ») ou explicitement (par exemple, « J'ai lu quelque part que les enfants bilingues présentent un retard à l'école. C'est ce que tu veux pour ton enfant ? ») (De Houwer, 2009 : 91).

D'après l'auteure, les parents n'ayant aucune attitude envers le bilinguisme de leur enfant auront des chances très faible d'élever un enfant bilingue. Ceci s'explique par le fait que les parents ayant des attitudes positives entreprennent des mesures spécifiques pour que leurs enfants parlent les deux langues. Même s'ils ne sont pas conscients de cette attitude, ils encourageront l'enfant à explorer ses deux langues. Parmi ces mesures, l'auteure parle de supports audio et visuels (dessins aminés, chaînes télévisées en deux langues), la fréquentation d'autres personnes et d'autres enfants qui parlent ces langues. Ceci fait partie du réseau social de l'enfant, que De Houwer (2009) appelle *linguistic soundscape* (« paysage sonore linguistique »), un mot-valise crée par la fusion de deux notions *soundscape* (« paysage sonore ») et « linguistic landscape » (« paysage linguistique »).

### 3.5. La synthèse du chapitre 3

Pour terminer, nous souhaitons dégager les principaux aspects du présent chapitre :

- La famille est le premier berceau de la socialisation du jeune enfant, qui est aussi à la base de la construction de sa personnalité. Le processus de la socialisation première se base sur la notion de relations interpersonnelles, qui s'établissent au sein de la famille, ce qui est un domaine privilégié pour l'étude du développement des compétences langagières et cognitives



de l'enfant. Ces relations s'objectivent dans des interactions entre les parents et les enfants, ce qui souligne l'importance de l'étude des interactions entre les différents membres de la famille. Cependant, nous tenons compte des propos de Delamotte et Akinci (2014) soulignant que la conception classique et binaire de la socialisation (première dans le cadre familial et secondaire dans le cadre éducatif) doit être abordée avec réserve. En effet, en étudiant le contexte plurilingue de Mayotte, ces auteurs ont décrit diverses instances de socialisation des enfants mahorais. La socialisation langagière peut donc varier selon les milieux et leurs structurations déterminés par l'histoire propre. Par exemple, la socialisation plurilingue de ces enfants a lieu en même temps par des instances telles que la famille, le quartier, le bangas, les médias et l'école. En étudiant l'appropriation des compétences littéraires des enfants mahorais, aspect fondamental dans la socialisation langagière, en particulier dans la réussite scolaire et sociale, ils ont conclu que chaque espace de socialisation possède son propre usage de l'écrit (par ex. très peu d'écriture des langues locales qui sont en cours de standardisation dans la famille ; le français dans l'institution scolaire ; les mélanges des langues avec une dominance du français dans les espaces publics ou encore l'arabe (celui du Coran, lu et non écrit) dans les écoles coraniques ;

- Le LAE est une compétence sociocognitive qui consiste en l'adaptation du langage par les adultes lors des interactions avec les jeunes enfants. Les adultes adaptent leurs langages dans le but de créer une ambiance de coopération et d'entente mutuelle avec ce dernier. De même, ces adaptations facilitent les processus d'acquisition langagière par l'enfant. Mais avant tout, le LAE communique les valeurs affectives, attire l'attention et motive l'enfant à privilégier les échanges langagiers, et l'oriente vers le monde de la communication orale ;
- Le LAE est marqué culturellement et présente des différences significatives d'une culture à une autre. Mais malgré les différences culturelles, on observe que dans toutes les cultures, la transmission du langage s'accompagne de l'insertion de l'enfant dans une communauté sociale ;
- Afin d'observer la corrélation entre le LAE et l'acquisition du langage par l'enfant, il est primordial de mener une recherche longitudinale. La corrélation peut être observée chez les enfants plus âgés, qui commencent à utiliser des structures langagières plus complexes ;
- Le LAE s'adapte aux capacités langagières de l'enfant, mais il représente une autre fonction celle du « pont » vers l'extérieur. Ainsi, il s'agit d'un intermédiaire entre le langage maternel et le LAA ;
- Le LAE est grammaticalement bien formé et assez fluide ; il est souvent caractérisé par la segmentation en énoncés relativement courts avec des pauses, qui permettent d'éviter les collisions verbales entre la mère et son enfant. Ceci fournit à l'enfant des laps de temps durant lesquels il peut s'exprimer ;

- Le LAE est marqué par l'utilisation des requêtes en informations, de questions et des requêtes directes, puisqu'elles sont les plus simples à comprendre par un jeune enfant. La redondance du discours maternel est acquise grâce aux nombreuses autorépétitions, ainsi qu'aux répétitions correctives du langage des bébés ;
- Le LAE se complexifie en fonction de *l'âge et du sexe de l'enfant*. Les filles entendent davantage de langage de la part des parents, les échanges verbaux sont plus prolongés et la longueur des tours de parole est plus élevée avec les filles qu'avec les garçons ;
- Le LAE varie en fonction du type d'activité. La diversité lexicale est plus riche lors de la lecture d'un livre, où l'adulte présente à l'enfant de nouveaux mots sous forme d'échange dialogique. Le vocabulaire des enfants est lié à celui utilisé par l'adulte lors de la lecture d'un livre ;
- Le LAE reflète les idées et les croyances parentales quant au développement langagier et cognitif de l'enfant. Dans le contexte du bilinguisme, les attitudes et les croyances parentales pourraient expliquer le phénomène du bilinguisme passif ou du niveau du bilinguisme de l'enfant.

Nous avons donc vu que les caractéristiques sociologiques de l'acquisition langagière sont étroitement liées à l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Pour ces raisons, dans le chapitre suivant nous nous arrêterons en détail sur les aspects suivants :

- le cadre interactionnel entre l'adulte et l'enfant, et notamment les types d'interactions (dyadique, triadique) ;
- les caractéristiques des formats interactionnels (jeu, lecture du livre) ;
- la notion de l'étayage ;
- les comportements interactionnels des parents et des enfants tels que les reprises, les reformulations et les répétitions.



## **Chapitre 4. Le cadre interactionnel et pragmatique « parents / enfants »**

Dans le chapitre précédent nous avons présenté le cadre de la socialisation langagière première de l'enfant, qui est la famille. C'est au sein de la famille que l'enfant développe ses conduites sociales et psychiques sur lesquelles il pourra s'appuyer tout au long de sa vie. De même, c'est principalement au sein de la famille qu'il acquiert la compétence langagière et cognitive. L'adulte est alors la figure de référence, qui lui permet d'augmenter ses savoirs. Ses capacités sont acquises principalement dans des interactions avec les parents.

Dans le présent chapitre, nous allons présenter le cadre interactionnel dans lequel l'enfant acquiert ses compétences (sociale, communicative et cognitive). Pour ce faire, nous allons définir la notion de l'interaction et le rôle du contexte interactionnel dans les processus acquisitionnels. Parmi ces processus, nous définirons la compétence pragmatique et discursive en tant que centrale pour l'entrée de l'enfant dans le monde verbal et pour la participation de ce dernier dans l'interaction dyadique avec l'adulte. Par ailleurs, l'interaction dyadique sera présentée comme la forme interactionnelle privilégiée dans les échanges entre la mère et son enfant. Elle est caractérisée par une structure dialogique, le respect des tours de parole, l'attention conjointe et la synchronie interactionnelle. Ces paramètres seront définis comme principaux dans les échanges entre la mère et son enfant.

Nous présenterons également différents formats interactionnels, tels que les routines, les formats de jeu et de lecture d'un livre, qui sont les premiers « scénarios » routiniers auxquels participent l'adulte et l'enfant (Bruner, 1983). Comprendre la structure des différents scénarios nous

permettra d'accéder à la structuration des activités auxquelles participent les parents et l'enfant bilingue de notre recherche.

Nous présenterons aussi la notion de l'étayage, que nous définirons comme une stratégie pragma-discursive, qui permet de gérer la cohésion du discours, de maintenir le sujet de l'interaction et de garder l'attention de l'enfant. Nous verrons que l'étayage parental est acquis grâce aux différents comportements pragmatiques des parents, notamment les reprises et les reformulations des énoncés enfantines.

## 4.1. Les notions générales

Avant de passer à l'étude du cadre interactionnel et pragmatique de l'acquisition langagière, il nous semble important de faire appel à des notions phares des sciences du langage. Ainsi, nous trouvons que la compréhension des comportements verbaux des adultes et des enfants requiert l'éclaircissement des aspects suivants :

- La distinction entre la langue, le langage et la parole, d'où dérive la différenciation entre la compétence et la performance de Chomsky (1965). Ceci est d'autant plus important que le nom de Saussure (1916) est attaché à la naissance de la linguistique moderne, à la sémiologie (étude des signes linguistiques verbaux et non verbaux) et au déplacement de l'intérêt vers l'étude du langage en action, ce qui caractérise toute approche pragmatique ;
- La définition et la différenciation des notions telles que « discours », « énonciation » et « interaction ». Lors de notre lecture de la littérature, nous avons constaté que ces trois termes s'utilisent de manière différente tout en désignant un seul phénomène – l'étude de la situation dans laquelle se déroule l'échange entre deux (ou plus) locuteurs. Cependant, ces termes appartiennent à des branches différentes (la pragmatique, la théorie du discours ; la linguistique énonciative ; l'interactionnisme). Ainsi, nous soutenons l'idée que ces termes, très proches l'un de l'autre, sont des modes différents d'appréhension des unités transphrastiques ;
- La définition de la notion du contexte et des différents contextes (interactionnel, pragmatique, social et cognitif).

### 4.1.1. La langue, le langage et la parole

Dans le *Cours de la linguistique générale* (1916), Saussure a défini les concepts principaux, qui ont forgé l'ensemble des sciences du langage, ainsi que d'autres disciplines annexes telles que la philosophie et l'analyse littéraire. Parmi ces concepts, Saussure distingue le *langage* des langues : « La

conquête de ces dernières années est d'avoir enfin placé non seulement tout ce qui est le langage et la langue à son vrai foyer exclusivement dans le sujet parlant soit comme être humain soit comme être social » (Saussure, 1916 [2002] : 130).

Ainsi, le langage est un phénomène social et la linguistique devient l'étude de ce qui est consacré à l'usage social de la langue. Saussure constate que pour qu'il y ait *langage*, il faut une masse parlante qui se servira de la langue, puisque la langue réside dans l'âme collective : « Quand on défalque du *langage* tout ce qui n'est que *parole*, le reste peut s'appeler proprement la *langue* et se trouve ne comprendre que des termes psychiques entre idée et signe, ce qui ne serait pas vrai de la *parole* » (Saussure, 1916 [2002] : 334).

Le langage est, pour lui, la parole articulée, « digne de considération » (1916 [2002] : 145), puisqu'il est « l'engin d'action collective ». C'est la capacité langagière qui définit l'homme en tant qu'être social :

« L'homme sans le langage serait peut-être l'homme, mais qu'il ne serait pas un être se rapprochant même approximativement de l'homme que nous connaissons et que nous sommes, parce que le langage a été le plus formidable engin d'action collective d'une part, et d'éducation individuelle de l'autre, l'instrument sans lequel en fait l'individu ou l'espèce n'auraient jamais même aspiré à développer dans aucun sens les facultés natives » (Saussure, 1916 [2002] : 145).

Ainsi, le *langage*, pour l'auteur, est un phénomène et la faculté humaine de l'expression de l'exercice de la langue au moyen de signes. Dans ses travaux, Saussure a déplacé l'intérêt de l'étude des langues vers l'étude du langage, considérée comme la faculté de l'homme, un des signes distinctifs de son espèce.

Quant à la *langue*, l'auteur l'a définie comme « l'ensemble des formes concordantes qui prend ce phénomène chez une collectivité d'individus et à une époque déterminée » (1916 [2002] : 129). La langue est une corrélation entre la pensée et le phonème. En parlant du phénomène de la synonymie, il considère que le système de la langue ne se trouve pas dans les rapports parfait entre le signifiant et le signifié. En d'autres termes, les termes linguistiques ne correspondent pas entièrement aux choses qu'ils désignent. Pour l'auteur, la langue correspond plutôt aux premières impressions que reçoit l'esprit. Ces premières impressions établissent les rapports parfois même inattendus entre les choses totalement séparées.

De même, Saussure différencie la *langue* et la *parole*. La *parole*, pour lui, est « une force active » (1916 [2002] : 273), l'utilisation concrète des signes linguistiques dans un contexte précis. Ceci lui permet de distinguer l'usage concret de la langue de la langue elle-même. La parole est la *langue discursive*. La *phrase* n'existe que dans la parole, c'est-à-dire dans l'utilisation des signes linguistiques, tandis que le mot est « une unité vivante en dehors du tout discours dans le trésor

mental » (1916 [2002] : 117). La langue et la parole constituent un signe préalablement double par l'association intérieure qu'il comporte et double par son existence en deux systèmes.

D'après Saussure, le langage et la langue ne peuvent pas être étudiés séparément, puisque ces deux phénomènes sont complémentaires et réciproques : la langue est la source unique qui dessert l'acte d'usage du langage et le langage est à la fois l'application et le générateur continu de la langue. Langue et langage ne sont, pour lui, qu'une même chose : l'un est la généralisation de l'autre :

« Vouloir étudier le langage sans se donner la peine d'en étudier les diverses manifestations qu'évidemment sont les langues est une entreprise absolument vaine, et chimérique; d'un autre côté, vouloir étudier les langues en oubliant que ces langues sont primordialement régies par certains principes qui sont résumés dans l'idée de langage est un travail encore plus dénué de toute signification sérieuse, de toute base scientifique véritable » (1916 [2002] : 146).

Le rapport entre la langue et les productions linguistiques (parole) est conçu comme un rapport entre la *compétence* et la *performance*. Dans le premier chapitre dédié à l'étude des différents courants théoriques en l'acquisition du langage, nous avons vu que la distinction entre la compétence et la performance est une des hypothèses principales du courant générativiste. La distinction saussurienne de la *langue* et la *parole* est au coeur de cette hypothèse générativiste, mais contrairement à la vision saussurienne, Chomsky (1965) a proposé d'attribuer le caractère inné à la compétence. Ainsi, dans cette perspective, l'enfant n'acquiert pas la compétence linguistique, il naît avec des connaissances innées des mécanismes du langage. D'ailleurs, contrairement à Saussure, qui a mis l'accent sur l'importance de la parole et donc sur la performance, Chomsky postule qu'au sein de la grammaire générative, l'intérêt réside en l'étude de la compétence linguistique, puisque la linguistique doit étudier la parole pour dégager le système de règles sous-jacentes.

Contrairement à la conception innéiste chomskyenne, Saussure postule que la langue ne préexiste pas à la parole, elle est apprise et la compétence des sujets évolue au cours de leurs pratiques. La compétence ou la langue dans la terminologie saussurienne en ce sens correspond aux savoirs linguistiques des locuteurs, quand la performance est la réalisation ou l'application concrète de ce savoir lors de l'interaction qu'il s'agisse de la compréhension du message ou dans l'élaboration d'un message verbal. En ce sens, la performance ou la parole constitue les données observables du comportement langagier.

Ainsi, dans notre recherche nous appliquons la distinction initiée par Saussure (1916), à savoir la distinction de la compétence et de la performance, ce qui nous semble primordial dans l'étude des comportements langagiers et discursifs des enfants et des adultes.

Dans la présente recherche, qui vise à étudier les comportements pragmatiques de l'enfant et de l'adulte dans le contexte bilingue, la tâche principale serait alors d'élaborer à partir des données

observables un modèle de la performance linguistique en se basant sur l'usage de la langue. Nous allons également étayer la distinction des différentes notions de la compétence, telle que la *compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique*.

Ainsi, la distinction saussurienne entre la langue et la parole a ouvert la voie à une nouvelle génération dans la linguistique, caractérisée par le déplacement du centre d'intérêt vers le langage parlé et donc l'étude du langage en action. L'étude du langage en action est au coeur de nombreux courants interdisciplinaires, notamment de la pragmatique et du courant interactionniste. Bernicot (2005) résume qu'au sein de la pragmatique développementale, on privilégie la parole et non pas la langue. Le point essentiel de la pragmatique est donc d'étudier le langage et la communication comme des comportements humains réellement produits dans des situations quotidiennes.

Nous passons maintenant à la présentation des différentes notions telles que « discours », « énonciation » et « interaction », qui visent à décrire l'usage du langage en action.

#### **4.1.2. Les notions « discours », « énonciation » et « interaction » dans l'étude des pratiques langagières**

Au cours de la lecture des sources théoriques, il nous a paru important de dresser la différence entre les notions pragmatiques telles que « discours », « énonciation » et « interaction » qui sont souvent utilisées pour désigner les phénomènes liés au déroulement de pratiques langagières. Pour cela, nous souhaitons faire une parenthèse afin d'éclairer la terminologie adoptée dans notre recherche.

Nous soutenons l'idée que ces termes, très proches l'un de l'autre, sont des modes différents d'appréhension des unités transphrastiques.

Tout d'abord, *l'analyse du discours* entretient des relations étroites avec la pragmatique. Parmi les points communs, l'analyse du discours s'appuie sur l'étude des phénomènes comme les connecteurs, la référence nominale, les actes de langage et est marquée par les conceptions pragmatiques du langage telles que l'interactivité et le rôle crucial de l'implicite (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Mais, le discours ne reflète pas toujours l'interactivité, puisqu'il est appliqué également au genre monologal comme par exemple, le discours d'un conférencier ou celui d'un politicien. Chaque genre de discours a sa manière de gérer la multiplicité des relations interdiscursives, par exemple le discours d'une conférence n'est pas organisé de la même manière que le journal télévisé. Considéré de cette façon, le discours ne délimite pas un domaine d'étude spécifique, c'est plutôt une manière d'appréhender le langage (*idem*).

Donc, nous pouvons conclure que la notion de discours est plus large que celles de l'énonciation et de l'interaction. Dans notre recherche, nous appliquerons donc la notion du discours



des parents et des enfants pour nous référer à l'activité verbale de ces derniers, en général. Donc par ce terme nous abordons les phénomènes langagiers et acquisitionnels en *action*, ce qui suppose que le sens est « le résultat d'une interprétation complexe, incluant des circonstants et contextualisants » (Mazière, 2005 : 22).

De Weck (2005) souligne que le discours est étroitement lié à la notion du texte, et donc à la notion monologique. D'après l'auteur, les types de discours entrent dans la constitution de nombreux genres de texte. Par exemple, une partie des formes discursives du langage courant renvoient souvent au comportement verbal des personnes de raconter quelque chose. Ainsi, ce genre de texte peut être étudié comme la narration ou comme la production du discours, ou on s'intéresse principalement à la dimension énonciative et séquentielle.

D'après De Weck (2005), les actions et les conduites langagières de l'enfant, qui ont pour objectif d'agir sur autrui, de l'influencer, se réalisent sous forme d'emblée d'énoncés organisés, appelés textes. Leur production vise à ce qu'ils soient cohérents et adaptés à la situation dans laquelle ils sont produits, afin d'atteindre un maximum d'efficacité. Ces discours / textes présents constituent l'objet d'appropriation en matière de langage.

Contrairement à cette conception du discours, toute *énonciation* est interactive, qu'il s'agisse d'un échange explicite ou implicite avec deux (ou plus) locuteurs. Elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse le locuteur par rapport à la construction de son propre discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Nous retenons que l'énonciation est une notion plus étroite que le discours et elle est centrale dans une perspective d'analyse du discours. La conception de l'énonciation oscille souvent entre une conception discursive et linguistique. D'un côté, l'énonciation est considérée comme un événement dans un type de contexte, on appréhende dans la multiplicité de ses dimensions sociales et psychologiques, on opère plutôt du côté du discours. Mais l'énonciation peut aussi être envisagée dans un cadre strictement linguistique comme l'ensemble des opérations constitutives d'un énoncé (*idem*).

Benveniste définit l'énonciation comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. C'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé » (1970 : 13). Par ailleurs, l'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. La question principale posée par l'auteur est de savoir comment le sens des mots est créé et dans quelle mesure le sens interagit avec le mot. Pour lui, la sémantisation de la langue est au centre de l'aspect de l'énonciation puisqu'elle conduit à la théorie du signe et à l'analyse de la signifiante.

Dans l'énonciation, l'auteur considère l'acte même, les situations où il se réalise, les instruments de l'accomplissement. L'acte verbal individuel introduit la notion du locuteur comme paramètre nécessaire à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de désigner quelque chose, mais c'est au cours de l'énonciation qu'elle est réalisée et prend son sens discursif. L'énonciation est donc la réalisation individuelle de la langue, c'est un processus

d'appropriation de la langue (Benveniste, 1970).

Les notions de la situation d'énonciation et de la situation de communication se distinguent de la manière suivante : la situation de l'énonciation est définie comme « un système de coordonnées abstraites associées à toute production verbale » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 229) et la situation de communication est définie comme « le contexte effectif d'un discours » (*idem* : 229).

Quant à la conception de *l'interaction*, c'est une notion très générale utilisée dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales. En ce qui concerne l'analyse du discours, l'approche interactionniste a mis l'accent sur la nécessité de privilégier le discours dialogué oral dans diverses situations de la vie quotidienne (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Le fait que la notion de l'interaction se trouve à un carrefour interdisciplinaire lui confère un caractère varié allant de l'étude de la langue à la prise en compte des caractéristiques sociales et psychologiques des interlocuteurs. L'interaction met l'accent sur la notion de l'interactivité, les phénomènes de la description grammaticale, entre autres les marqueurs conversationnels, reprises et reformulations, ainsi que l'importance des dimensions relationnelle et affective dans le fonctionnement des communications humaines, qui ne sont pas réduits qu'à la transmission de l'information (*idem*).

Kerbrat-Orecchioni (1998) soutient que l'approche interactionniste considère que le sens d'un énoncé est le produit d'un « travail collaboratif », qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence. Ainsi, l'interaction est définie comme « le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en oeuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 29).

Quant à l'étude des comportements langagiers entre l'adulte et l'enfant, on se réfère souvent à la notion de l'interaction. L'aspect interdisciplinaire permet d'inclure dans l'analyse non seulement l'environnement linguistique de l'enfant, mais également les aspects dynamiques du développement, le processus de la socialisation langagière et les processus mentaux par lesquels le langage est entendu et analysé par l'enfant.

Marcos (1998) souligne l'importance des interactions dites « face à face », puisqu'elles ont pour fonction de maintenir l'échange. Durant ces interactions se produit une rencontre de face entre la mère et son enfant, maintenue grâce aux conduites expressives, telles que le sourire, les mimiques, les vocalisations, etc. Ce type d'interactions a un caractère cyclique, puisqu'elles sont formées par des séquences de conduites expressives mutuelles de durée variable. À l'intérieur de ces séquences, il existe des variations dans la densité de l'interaction : les interlocuteurs peuvent produire un seul type de conduite (par exemple, le sourire) ou plusieurs (par exemple, le regard associé au sourire).

Au sein de l'interaction, les comportements de compréhension et de production de l'enfant aux différents moments de son développement langagier sont ainsi observés. Rondal définit l'interaction entre l'enfant et l'adulte comme « les actions et les influences réciproques des protagonistes dans l'échange interpersonnel, qu'elles soient voulues ou non » (1983 : 11). Les

influences réciproques qu'exercent les enfants et les parents sont abordées dans le cadre des scénarios routiniers, définis par Bruner (1983).

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre dédié au développement des idées en acquisition du langage, Bruner (1983) a constaté que l'acquisition du langage commence quand la mère et l'enfant créent un « scénario » prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans ces scénarios constituent la base à partir de laquelle l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens, manifeste ses intentions par la communication.

Nous avons donc vu que les trois notions « discours », « énonciation » et « interaction » sont complémentaires dans le sens où le discours est une entité plus large qui englobe les notions telles que l'énonciation et l'interaction, qui, à leurs tours, mettent l'accent sur l'interactivité des pratiques langagières. Quant à l'interaction, elle apporte un degré interdisciplinaire dans l'étude des pratiques langagières entre l'adulte et l'enfant, ce qui offre un cadre privilégié de l'étude du langage chez l'enfant.

Ainsi, l'étude de l'acquisition de la compétence pragmatique par les enfants est inséparable de l'étude de l'interaction, puisque c'est au sein de l'interaction que l'enfant discrimine des éléments pragmatiques de *l'input* langagier, ce qui lui permet d'activer les représentations mentales de ces processus (Bates et MacWhinney, 1987).

Maintenant nous passons à la définition du contexte, ce qui nous permettra de définir la terminologie utilisée dans notre thèse.

### **4.1.3. La notion du contexte**

Bernicot et Bert-Erboul (2009) ont mis en évidence qu'au XXI<sup>ème</sup> siècle, les sciences du langage ont été marquées par le courant qui met l'accent sur la nécessité d'étudier le langage inséré dans son contexte d'utilisation. Ceci est étayé par la considération que l'acquisition du langage n'est pas un processus abstrait, mais s'opère dans des situations concrètes et en présence immédiate de l'interlocuteur linguistiquement compétent, qui est l'adulte. À ce propos, Jisa-Hombert et Cosnier (1987) constatent que pour comprendre les énoncés des enfants de 2 ans, il est nécessaire de se référer au contexte, puisqu'une phrase de l'enfant de cet âge peut avoir plusieurs fonctions telles que demander, informer, donner, etc.

Ainsi, dans le contexte d'exposition quotidienne au langage, l'enfant peut faire la corrélation entre la forme linguistique et les contextes spécifiques, ainsi que la construction d'un répertoire de conduites langagières (Florin, 1995). C'est également dans le contexte d'usage que l'enfant peut comprendre des requêtes indirectes, ce qui précède leur production : certaines sont comprises à 2

ans, si l'enfant peut s'aider du contexte non verbal pour deviner ce qu'on attend de lui (*idem*).

Nous constatons que l'étude du langage se trouve au carrefour de plusieurs disciplines telles que la pragmatique, l'interactionnisme et la linguistique énonciative, qui partagent un point en commun : l'étude du langage en contexte, ainsi que le rapport des événements langagiers avec leur environnement social et interactionnel.

Mongerstern (2011) souligne le caractère pluridisciplinaire de l'étude du contexte des interactions entre l'adulte et l'enfant. D'après l'auteure, lors de l'étude de l'acquisition du langage, il est important de s'appuyer sur les fondements notamment de la linguistique énonciative, puisque ces théories mettent l'accent sur les aspects discursifs et intersubjectifs de la parole et sur l'activité mentale des sujets qu'il soit enfant ou adulte au sein de la co-énonciation.

Donc, l'étude de l'acquisition du langage se base, d'un côté, sur les acquis du courant interactionniste, ou l'étude des interactions verbales qui s'est développée dans le champ de la sociologie (Sack et Schegloff). Quant à la linguistique, Kerbrat-Orecchioni souligne qu'elle « a pris le train en marche, et n'a découvert l'interactionnisme que sous la pression d'investigations menées hors de ses frontières » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55). Dans cette perspective, l'interaction conversationnelle entre l'enfant et l'adulte est le phénomène culturel intégré dans un système d'idées, de connaissances, de l'ordre social de la communauté dans laquelle l'enfant se socialise (Ochs et Schieffelin, 1986). L'acquisition du langage passe par le processus de socialisation de l'enfant, puisqu'il devient un membre compétent de la société. Le langage est donc vu comme un outil qui lui permet de participer à la vie sociale. De même, la socialisation passe par le processus de l'acquisition langagière, puisque c'est à travers du langage que l'enfant peut comprendre et acquérir les fonctions des situations sociales ( Ochs et Schieffelin, 1986 ).

Et, d'autre part, l'acquisition du langage se base sur les postulats de la pragmatique, qui étudie l'usage du langage en contexte : « l'analyse pragmatique vient donc compléter l'analyse linguistique pour donner une interprétation complète de la phrase » (Bracops, 2005 : 20). Ainsi, l'approche pragmatique permet d'analyser les éléments extérieurs au langage, puisque la mise en forme grammaticale d'une phrase ne permet pas d'interpréter la phrase dans son ensemble. Selon Bracops (2005), la pragmatique linguistique est vue comme une approche intégrant les aspects discursifs dans le code linguistique. Ainsi, par le biais de la pragmatique, la sémantique intègre la notion du sens de l'énoncé, qui résulte de la conjonction des éléments verbaux et non verbaux.

Coletta (2004) souligne que la notion du contexte n'est pas une notion stable dans le courant interactionniste, puisque le contexte interactionnel se construit au gré des événements. Dans cette perspective, les données contextuelles sont dynamiques, il y a donc une *dynamique contextuelle* de l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Cette dynamique peut être expliquée en terme des différents positionnements des locuteurs vis-à-vis du contexte : au départ de l'interaction, les interlocuteurs ont une vision précise du contexte, des attentes de cet échange et des rôles interlocutifs respectifs. Mais,

ces représentations sont susceptibles d'être modifiées au cours de la rencontre dans la mesure où les rôles sont négociés. C'est donc, dans cette dynamique que le *contexte cognitif commun* se construit. L'auteur distingue plusieurs types de contextes :

- le *contexte situationnel* correspond au cadre physique et social d'une interaction parlée ;
- le *contexte interlocutif* désigne les relations sociales (rôles, statuts, degrés de familiarisation et de connaissance) entre les interactants ;
- le *contexte discursif* est considéré comme l'activité en cours dans une situation communicative donnée au sein d'un cadre physique et social d'une interaction parlée (macro-situation ou le savoir partagé) ; il comprend le *co-texte simultané*, ensemble des éléments langagiers et extra-linguistiques qui accompagnent une production langagière ; le *co-texte amont*, ensemble des productions sémiotiques produites antérieurement ; et le *co-texte aval*, ensemble des productions sémiotiques ultérieures, qui, sans faire partie du contexte, environnent le texte et lui sont contiguës ;
- le *contexte cognitif* désigne les représentations relatives à ces trois contextes.

Ungerer et Schmid (2009) constatent que le contexte cognitif est un phénomène mental. Il s'agit d'une représentation cognitive de l'interaction que les interlocuteurs créent au cours de l'échange. Ils sont souvent connectés entre eux et encodent un grand nombre de connaissances et de représentations cognitives dans un domaine spécifique. D'après les auteurs, les modèles cognitifs sont une somme de contextes cognitifs d'un domaine particulier vécus et stockés dans la mémoire d'un individu. Donc, chaque participation de l'enfant dans un contexte donné s'ajoute à sa mémoire interactionnelle et l'ensemble des contextes dans le même domaine est regroupé au sein des modèles cognitifs.

La dynamique de représentations se décrypte au cours du déroulement de l'interaction par le biais des *indices de contextualisation*, qui sont définis comme « l'ensemble des éléments appréhendables lors de l'interaction, et qui fournissent aux parties en présence des informations pertinentes sur les différents paramètres constitutifs du contexte » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 103). Ces éléments sont des données immédiatement perceptibles de l'environnement physique, ou des données, qui sont fournies par la conversation elle-même au fil de la construction de cette dernière. D'après Kerbrat-Orecchioni (1998), les unités textuelles doivent être envisagées comme déterminées par le contexte et comme le construisant progressivement.

En parlant du langage en contexte, Goffman (1988) souligne l'importance de l'aspect social de l'interaction. D'après lui, l'interaction sociale est liée à la condition humaine, puisque la vie quotidienne se déroule dans le contexte de l'immédiate présence d'autrui. Les actes verbaux ont donc toute chance d'être socialement situés et la situation sociale. Pour lui, les conséquences d'une rencontre représentent les formes de la vie sociale dont les interactions qui en découlent peuvent être reconstruites et cataloguées sociologiquement, permettant de mettre en évidence ce qui est

intrinsèque à la vie interactionnelle.

Ces considérations priment également dans les travaux de Benveniste, pour qui « l'éveil de la conscience chez l'enfant coïncide toujours avec l'apprentissage du langage, qui l'introduit peu à peu comme individu dans la société » (1962 : 396). L'enfant ne possède pas de connaissances innées de la langue et de la société, ce sont donc les adultes qui lui inculquent l'usage de la parole au travers des échanges verbaux. Au fur et à mesure que l'enfant devient capable d'opérations intellectuelles plus complexes, il s'intègre à la culture qui l'entoure. Par la culture, Benveniste sous-entend « le milieu humain, tout ce qui, par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaine forme, sens et contenu. La culture est inhérente à la société des hommes, quel que soit le niveau de civilisation » (*idem* : 379).

Pour Bruner (1983), la notion du contexte de l'acquisition du langage est liée aux scénarios prévisibles d'interaction, qui peuvent servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. Nous présenterons la notion de format de manière détaillée dans les parties suivantes.

Le concept du langage en tant qu'action communicative et sociale a été introduit par l'anthropologue américain Malinowski (1923), considéré comme l'un des précurseurs de la pragmatique. L'auteur avait étudié le langage lors des rites des peuples indigènes. Suite à cela, il a introduit l'idée que la principale fonction du langage n'est pas d'exprimer la pensée, mais, au contraire, de jouer un rôle actif dans l'organisation du comportement humain. De même, il a introduit la notion de contexte en tant que principal véhicule dans le traitement et la compréhension de l'énoncé dans la communication interpersonnelle :

« A word without *linguistic context* is a mere figment and stands for nothing by itself, so in the reality of a spoken living tongue, the utterance has no meaning except in the *context of situation* » (Malinowski, 1923 : 306).

Plus tard, Morris (1971), le philosophe américain, a introduit la séparation entre la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Sous l'influence des idées de Mead, son directeur de thèse, il met l'accent sur le rôle essentiel de la pragmatique dans la structure sémiotique de l'énoncé. Il définit l'objet de la pragmatique en tant qu'étude de relations entre les signes et les interprètes, appelé « la dimension pragmatique de la semiosis ». La sémantique étudie, d'après lui, les relations des signes aux objets qu'ils désignent relève de « la dimension sémantique de la semiosis ». Et enfin, la syntaxe étudie, selon l'auteur, les relations des signes entre eux, ce qui constitue une troisième dimension appelée « la dimension syntaxique de la semiosis ». Ces trois pôles, d'après l'auteur, sont interconnectés et composent de manière indissociable la sémiotique, l'étude des signes.

Dans le courant de la philosophie anglo-saxonne, Austin (1962) s'intéresse au problème du sens et initie le courant de la philosophie du langage ordinaire au sein duquel il développe la théorie des actes de langage. Lors de la série de *Williams James Lectures* qu'il tenait à l'Université de Harvard

en 1955, il a introduit la dimension pragmatique du langage : les phrases, d'après lui, ne sont pas que des outils dont on se sert dans le discours pour représenter des états de choses et faire des affirmations. Pour lui, les actes de langage sont surtout des manifestations d'émotions et d'intentions. Les locuteurs peuvent transmettre un nombre infini d'émotions et d'intentions par le biais des actes de langage, comme de prescrire un mode de conduite ou bien d'influencer le comportement d'autrui. Les actes de langage correspondent aux phrases, mais chaque acte peut avoir plusieurs emplois discursifs. Nous nous arrêterons en détail sur la théorie d'Austin dans le chapitre suivant.

Vasseur (1993) constate également que l'interaction est une production collective et dynamique ; c'est un discours qui définit à son tour l'espace interactif où les partenaires communicatifs se rencontrent. La parole est un outil qui permet aux locuteurs de construire un cadre et de définir leurs actions et un objectif.

Jisa (2003) soutient le postulat de Bruner (1983), selon qui les interactions adultes / enfants sont caractérisées par une systématisme permettant à l'enfant de faire l'apprentissage des structures d'action, lesquelles constituent une véritable syntaxe interactionnelle d'où émergent le lexique et la grammaire.

Quant aux acquisitions bilingues, Pujol-Berché (1993) accorde également une importance primordiale à la notion du contexte interactionnel : c'est au sein de l'interaction sociale en dyades ou en petits groupes que les processus interpsychiques apparaissent d'abord pour ensuite être intériorisés par l'enfant. Ces processus impliquent la transformation des phénomènes sociaux en phénomènes psychologiques. Le langage, d'après l'auteure, est un outil permettant à l'enfant de construire de nouvelles connaissances et de nouveaux systèmes sémiotiques. Chacune des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales. Dans cette perspective, l'acquisition bilingue est abordée comme étant le résultat de processus sociaux et cognitifs entre les partenaires au sein des interactions verbales. Elle constate également que chez les enfants en bas âge, le type d'interaction privilégiée est la dyade, à savoir que l'enfant interagit avec un adulte qui peut-être soit la mère, soit le père, soit toute autre personne chargée de l'enfant. Ainsi, *le langage, contextualisé dans des interactions sociales, constitue un cadre adéquat à l'acquisition du langage.*

D'après Ninio et Snow (1983), l'apprentissage des règles pragmatiques et sociales, qui a lieu au sein de l'interaction sociale, permet à l'enfant d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné et en fonction de l'interlocuteur qui est en face de lui. Dans ce sens, l'usage approprié des marqueurs pragmatiques permet d'exprimer les intentions propres à l'enfant et de comprendre les intentions d'autrui, sans enfreindre le principe de coopération sur lequel se base toute organisation conversationnelle.

Donc, pour finir cette partie nous considérons que le langage s'acquiert dans un contexte spécifique sous forme d'interaction entre l'adulte et l'enfant. Nous définissons *le contexte comme une*

*situation de rencontre de deux personnes, à la fois physique, sociale et psychologique, qui rend possible la mise en parole des productions sémiotiques ; c'est un espace à la fois cognitif et sémiotique commun à deux interlocuteurs, qui permet de transmettre les connaissances de l'adulte à l'enfant et de lier le signifiant avec le signifié par l'enfant. C'est au sein du contexte que l'enfant acquiert la compétence langagière. Dans le paragraphe qui suit, nous allons présenter les différentes formes d'interactions entre l'enfant et l'adulte.*

## **4.2. Les formes des interactions verbales au sein de la famille**

Précédemment, nous avons vu que les formes d'interaction reflètent les attitudes parentales et les différents processus acquisitionnels, qui varient d'une culture à l'autre. À ce propos, nous avons remarqué que, lors de l'observation des différentes sociétés telles que les Kaluli et les Samoa étudiées par Ochs et Schieffelin (1994), il a été constaté que les enfants s'engagent dans différents types d'interaction : dyadique et triadique, impliquant plusieurs partenaires langagiers. D'après ces travaux, les différentes formes reflètent les connaissances culturelles parentales et les attentes sociales que l'entourage projette sur l'enfant.

L'interaction triadique reflète les situations naturelles dans lesquelles se trouvent les parents avec leurs enfants. À ce propos, Golinkoff et Ames (1979) constatent que dans les interactions triadiques, les pères prennent moins la parole que les mères. Pancsofar et Vernon-Feagans (2006) soumettent l'hypothèse selon laquelle ces différences s'expliqueraient par le fait que la contribution paternelle dans les interactions triadiques est en lien avec les rôles que chacun joue au sein de la famille où la mère souvent domine dans les interactions.

À ce propos, l'étude des interactions triadiques dans le contexte bilingue pourrait permettre de mieux comprendre le contexte langagier de l'enfant. De Houwer (2009) souligne que pour mener une étude en bilinguisme, il faut nécessairement comprendre toute la panoplie des pratiques langagières de l'enfant :

- la langue que les parents parlent entre eux ;
- si les deux parents comprennent les deux langues parlées à la maison ;
- si les choix langagiers restent stables au travers du temps ;
- le changement et / ou mélange des codes langagiers par les parents.

Ces aspects pourraient être compris dans le contexte triadique.

Quant à notre étude, peu de corpus impliquent les interactions triadiques. La majorité de notre corpus est constitué d'interactions dyadiques (mère / enfant ; père / enfant). Pour cette raison, nous nous concentrons principalement sur les aspects de l'interaction dyadique, que nous présenterons dans ce qui suit. Nous rejoignons Charaudeau et Maingueneau (2002), qui ont souligné



que la communication dyadique (en tête à tête) est considérée comme la forme prototypique de tout échange communicatif. L'enfant apprend cette forme dès le plus jeune âge, puisque c'est la base de la socialisation première.

#### **4.2.1. L'interaction dyadique : le cadre interactionnel privilégié de la mère et son bébé**

La lecture approfondie de la littérature dédiée à l'interaction dyadique nous permet de définir les dyades comme le genre de discours caractérisé par sa *structure dialogique* de l'échange spontané entre deux locuteurs. De même, les interactions dyadiques sont caractérisées par :

- la *coopération dyadique* (Meteyer et Perry-Jenkins, 2009) ;
- la *synchronie psychologique et émotionnelle* (Harrist et al., 1994) ;
- l'*engagement personnel et la sensibilité maternelle envers son enfant* (Kozlowski et Main, 1974) ;
- la *cohésion psychologique* qui se manifeste grâce à l'attention partagée (Kozlowski et Main, 1974) ;
- la *réciprocité et la réactivité maternelle envers son enfant* (Thompson et Walker, 1982 ; Lindsey et Mize, 2001).

À ce propos, Bakhtine (1975), l'historien russe de la littérature, met en valeur l'engagement personnel et les relations psychologiques conjointes que les deux locuteurs partagent au cours d'un échange. D'après lui, la fonction principale du dialogue ne réside pas en sa surface. C'est-à-dire, qu'il ne s'agit pas d'un simple moyen de communication, mais c'est l'essence même de la conscience et de l'activité humaine. L'homme est conçu en sorte de participer dans l'échange avec autrui et sa nécessité première est de mener un échange dialogique externe et interne, c'est-à-dire soit en présence, soit en l'absence d'un interlocuteur. Par le dialogue, l'homme se rapproche de ses semblables. C'est la fonction première de tout échange dialogique.

En résumant l'état de la recherche sur les interactions familiales, Thompson et Walker (1982) constatent que les dyades sont les principales unités de recherche permettant d'étudier les relations au sein de la famille et entre les hommes dans un contexte social plus large. Ils dégagent les caractéristiques suivantes d'une interaction dyadique :

- la problématique de la recherche des dyades se fait autour des formats relationnels entre deux personnes ;
- les formats interactionnels recréent les relations et les rôles sociaux des deux interlocuteurs. Par exemple, lors de l'apprentissage à l'école, c'est la maîtresse qui prend et qui donne la parole ;

- les interlocuteurs peuvent être évalués en fonction de leur rôle dans l'interaction et leurs « projections » sur soi-même ou sur leur relation ;
- l'analyse est interpersonnelle ou interdyadique, ce qui fournit l'information concernant les formats relationnels entre les locuteurs et les relations qu'ils entretiennent. Le relationnel est construit à partir des normes, des règles et du pouvoir. Les valeurs telles que les sentiments, l'affection sont en revanche des propriétés individuelles. Les dyades reflètent l'interdépendance entre l'individuel et le relationnel, c'est-à-dire, les sentiments de l'amour et de l'affection qui sont exprimés au sein des interactions sociales ;

Donc, les auteurs mettent l'accent sur l'aspect mutuel, conjoint et réciproque des relations entre l'adulte et l'enfant. Ainsi, la dyade implique une action conjointe sous forme de format interactionnel reconnaissable, où sont engagées les données personnelles et individuelles de chaque participant.

La relation de réciprocité et d'implication est également étayée par Cook et Dreyer (1984). D'après les auteurs, la dyade peut être influencée par les *caractéristiques individuelles* de chaque participant, telles que les intentions, réactions, humeurs, états mentaux ; et par le *contexte de l'interaction*, ce qui comprend l'ajustement de l'interlocuteur à son partenaire. Il s'agit donc de relations cognitives qui se créent au sein de la famille.

L'étude américaine menée par Harrist *et al.* (1994) avait pour but d'observer les interactions dyadiques des mères avec leurs enfants âgés de 5;5 ans. Dans cette étude longitudinale, les auteurs ont observé les interactions des enfants à la maison et à l'école. Les enfants sont issus de 30 familles américaines de classe moyenne : 16 familles avec des filles et 15 avec des garçons.

D'après les auteurs, chaque famille a son propre *dyadic interaction style* (style dyadique interactionnel), qui varie en fonction de la synchronie dyadique entre les parents et leurs enfants. La synchronie renvoie au concept de l'attention conjointe entre les partenaires de communication. Les auteurs ont soumis l'hypothèse que les variations dans la synchronie dyadique entre les parents et leurs enfants peuvent avoir des répercussions sur l'ajustement social de l'enfant à l'école. Ainsi, les enfants qui ne s'engagent pas beaucoup dans les interactions dyadiques avec leurs mères, s'engagent également moins dans les échanges collaboratifs avec d'autres enfants à l'école et ont un comportement hostile envers eux. D'après les auteurs, le critère de la synchronie dyadique se base sur la capacité maternelle et sa sensibilité de déduire, comprendre et répondre aux indices présents dans le comportement de l'enfant, qui traduisent ses intentions et son état d'âme. De surcroît, les auteurs constatent que la dyade est caractérisée par les aspects suivants :

- *L'engagement* se réfère à l'extension ou à la longueur de l'interaction (décrite en nombre de tours de parole ou en durée des tours de paroles) ;
- *Le ton affectueux* qui traduit les émotions exprimées dans les interactions dyadiques (par exemple, l'attitude positive ou négative) ;

- La *cohésion* qui désigne les relations de réciprocité en terme de l'attention partagée dans les interactions dyadiques (est-ce que les parents et les enfants sont concentrés autour du même objet ?) et l'équilibre de l'échange (est-ce qu'un des partenaires n'est pas suffisamment impliqué dans l'échange ?)

En se basant sur ces aspects dyadiques, les auteurs ont défini trois styles dyadiques, chacun ayant son impact sur la socialisation future de l'enfant :

1. La *synchronie dyadique positive*. Ce niveau est défini en fonction de l'étendue de l'interaction et l'attention portée à l'enfant de la part de l'adulte. Les enfants, dont les parents s'engagent dans la synchronie positive, s'adaptent facilement à leurs camarades. Les dyades synchronisées auraient un effet positif sur sa scolarisation et sur la socialisation de l'enfant avec ses semblables ;
2. La *synchronie dyadique négative*. Les interactions sont assez courtes, l'attention conjointe et la réciprocité ne sont pas suffisamment présentes. Les enfants, dont les parents s'engagent dans ce type de synchronie, ont souvent des comportements agressifs vis-à-vis de leurs camarades à l'école ;
3. *L'absence de synchronie dyadique*. Il s'agit des interactions qui ont peu de cohésion dyadique impliquant des échanges sociaux déséquilibrés. Ce type d'interaction a un caractère non coopératif, les adultes et les enfants sont agressifs les uns envers les autres. De même, les enfants ont les comportements agressifs envers leurs camarades à l'école. D'après les auteurs, les enfants, qui s'engagent dans ce type de dyades, présentent un niveau élevé d'anxiété et de rejet social.

Pour expliquer ce type de répercussion sociale, les auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle, dans la synchronie dyadique négative, l'enfant est confronté régulièrement aux situations où ses attentes ne coïncident pas avec les réactions de sa maman. L'enfant internalise ainsi ce type de format et le projette dans les interactions avec son environnement scolaire. Ainsi, certains enfants confrontés aux contraintes sociales préfèrent rester passifs face à cette contrainte sans réagir de manière agressive. Ceci pourrait expliquer le fait que ces enfants lâcheront prise face à des contraintes et des difficultés à l'école (Harrist *et al.*, 1994).

L'importance de la réciprocité et de l'engagement personnel a été également soulignée par Steenbeek et Van Geert (2006), qui définissent l'interaction dyadique comme suit :

« Interaction as a self-organizing process which is shaped by the interactive interplay between the participants. Note that we confine ourselves to psychological processes within individuals, to individual behavior and to the resulting dyadic interaction between individuals » (2006 : 3).

L'interaction dyadique est au cœur de la notion des formats de Bruner (1983). Ce dernier a

mis l'accent sur le fait que dans l'interaction mère-enfant certaines situations reviennent fréquemment et finissent par constituer des schémas d'action structurés appelés « formats ». Ces formats créent des microstructures dont les composantes internes ont un haut degré de prédictibilité. Pour l'auteur, l'acquisition du langage commence lorsque la mère et l'enfant créent un « scénario » prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans ces scénarios constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens, manifeste ses intentions par la communication. Nous relevons la caractéristique de l'interaction dyadique suivante : les scénarios ritualisés sont organisés autour des dyades mère / enfant, ce qui constitue les bases de la maîtrise de la grammaire, de la liaison entre le lexique et la sémantique de sa langue et de l'apprentissage d'expression de ses intentions communicatives par le jeune enfant. À ce propos, Veneziano (2000) avait souligné que la structure dialogique peut se ritualiser et constituer elle-même un format dans lequel les liens récurrents sont des liens interdiscursifs.

Tomasello (2003) constate que l'évolution sociale de l'enfant en tant qu'être intentionnel s'effectue en deux étapes, reflétée dans sa capacité à participer aux interactions dyadiques. Ainsi, dans ces interactions, le jeune enfant, âgé de 1 à 4 ans, passe de la participation dans l'intentionnalité partagée, comprenant l'internalisation des perspectives d'autres individus dans des contextes d'action spécifiques à celle caractérisée par l'intentionnalité collective. L'enfant commence à comprendre autrui comme un être intentionnel vers la fin de son premier anniversaire. Cette compréhension est vue par Tomasello (2003) comme un saut dans la cognition sociale, ce qui distingue l'enfant des primates et qui lui permet de participer et d'appréhender toutes sortes d'activités culturelles y compris l'activité langagière.

Dans les dyades, l'enfant participant à une activité partagée avec l'adulte, a la possibilité d'associer son point de vue à celui de l'adulte et de concevoir les choses sous différentes perspectives. Ainsi, grâce aux interactions dyadiques, le jeune enfant intériorise les intentions sociales qu'ils utilisent comme le point de référence pour la catégorisation des objets du monde physique et verbal. Au cœur de cette hypothèse se trouve la notion de *attention conjointe*. Tomasello (1999) l'a définie comme une panoplie de capacités socio-cognitives de l'enfant destinée à la compréhension d'autrui en tant qu'agent intentionnel. Ces capacités socio-cognitives émergent dans la synchronie développementale constituant les manifestations de la capacité socio-cognitive sous-jacente, c'est-à-dire, la compréhension d'autrui en tant qu'agent intentionnel. Il s'agit d'une ouverture sur le monde (vision), qu'on peut suivre, diriger et partager. Ainsi, une autre des caractéristiques fortes des interactions dyadiques est que les dyades adulte / enfant impliquent le triangle référentiel : l'enfant, adulte et l'objet auquel ils prêtent attention.

D'après Tomasello (2003), l'apparition de ces capacités socio-cognitives (c'est-à-dire, la compréhension d'autrui en tant qu'agent intentionnel et l'attention conjointe) sont précurseurs d'une

forme socio-cognitive plus évoluée et élaborée chez l'enfant, qui est celle d'attribuer des états mentaux à autrui, connue sous forme de *la théorie de l'esprit*. Rappelons que nous avons présenté la théorie de l'esprit dans les chapitres précédents (cf. 1.9, pages 79-86). Pour l'auteur, grâce aux interactions avec l'adulte sur une durée prolongée et à la participation à l'intentionnalité partagée avec lui, l'enfant accède à la compréhension d'autrui en tant qu'agent mental. Vers 3, 4 ans, l'enfant commence à attribuer des sentiments et des états psychologiques à son interlocuteur. À cette étape, l'enfant accède à l'intentionnalité collective. Par conséquent, l'autre caractéristique des interactions dyadiques est que grâce à la participation dyadique, l'enfant évolue en tant qu'agent intentionnel et accède à la capacité de comprendre les états psychologiques de son interlocuteur, ce qui est à l'origine de toute communication humaine.

Veneziano (2000) souligne également l'importance de l'attention conjointe dans les premiers échanges entre la mère et son enfant. Elle introduit la notion de focalisation commune qui fonctionne comme une sorte de segmentation du milieu environnant permettant d'en singulariser une ou plusieurs parties. Dès lors, la mère singularise un des aspects des objets environnants, le nomme et propose ainsi à l'enfant un cadre dans lequel la signification du mot peut devenir accessible à ce dernier. Les premiers moyens de l'attention conjointe tels que le regard et le pointage ont une place importante dans la genèse de la réalisation de l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Pour que l'attention conjointe puisse s'établir, le bébé doit comprendre qu'il y a quelque chose à regarder dans la ligne du regard de la mère et qu'il doit pouvoir se servir de ces comportements pour attirer l'attention de l'adulte sur un objet/événement extérieur.

Plus récemment, Veneziano (2005) a par ailleurs soutenu le lien entre l'attention conjointe et la théorie de l'esprit. Pour l'auteur, l'attention conjointe fournit les bases pour la compréhension des états internes, de type attentionnel, de son partenaire d'interaction. De plus, cette capacité permettrait à l'enfant de se projeter non sur l'immédiatement perceptible, mais sur l'action décontextualisée, où le langage sert à apporter des informations nouvelles. Ainsi, dans le présent immédiat, l'attention conjointe sert de moyen d'acquisition langagière. Ayant pour référent une situation et un énoncé concrets, elle fournit des indices pour la construction de schémas de phrase. Par exemple, l'auteure constate que, pour le français, l'attention conjointe permet à l'enfant d'accéder à la compréhension que l'agent précède l'action et l'objet de l'action. À long terme, l'attention conjointe permet à l'enfant de produire et de comprendre un récit, de justifier les comportements, d'argumenter affirmations et points de vue, ou encore de produire ou de comprendre un texte écrit. Il s'agit d'une capacité socio-cognitive nécessaire pour l'utilisation décontextualisée du langage. Plus précisément, l'expérience discursive cumulée à travers les interactions fournit à l'enfant des conditions supplémentaires susceptibles de déclencher l'émergence de l'utilisation décontextualisée du langage. Par exemple, l'acquisition des temps du passé, du futur et des justifications d'actes de langage (refus et requête).

Lors des observations des interactions sociales entre les membres de la communauté de l'île de l'archipel des Shetland, Goffman (1998) a mis en évidence que, dans une interaction, les individus partagent un centre d'attention commun. Il s'agit, d'un réseau d'influences, qui s'exerce sur une base de contexte partagé. D'après l'auteur, pour qu'une interaction réussisse, il faut qu'il y ait fusion des attitudes et l'engagement des deux parties dans l'instant précis de l'échange. Pour lui, l'engagement des participants est l'élément déterminant dans l'ordre de l'interaction. Il souligne que cet engagement entre deux locuteurs est observable à partir des émotions, de l'état d'esprit, de l'orientation du corps et de l'effort musculaire, qui sont intrinsèquement impliqués dans l'échange dyadique. Ainsi, nous pouvons relever une autre des caractéristiques de l'interaction dyadique : lors d'un échange, la mère et son enfant entrent dans une fusion des attitudes et l'engagement l'un envers l'autre, ce qui est un élément psychologique d'une interaction dyadique.

On notera qu'au centre même de la vie interactionnelle, Goffman (1998) distingue *la relation cognitive* que créent les deux participants d'un échange. Bien que cette relation cognitive puisse être modifiée au cours d'un contact social et qu'elle le soit régulièrement, la relation elle-même est extra-situationnelle, puisqu'elle est constituée de l'information que chaque membre possède à propos de l'information que l'autre possède sur le monde, et par l'information qu'il a (ou pas) à propos de la possession de cette information.

La notion gauffmanienne de la relation cognitive a été reprise par d'autres auteurs, notamment par Condon et Ogston (1966) qui ont introduit la notion de la « synchronisation interactionnelle », qui s'applique aux relations entre les interlocuteurs telles que les ajustements, la coordination, l'harmonisation des comportements des interlocuteurs lors de l'échange verbal.

Quant à l'interaction entre l'adulte et l'enfant, la synchronie interactionnelle est observable dès l'âge précoce. C'est vers l'âge de deux mois que le bébé manifeste très clairement ses capacités rythmiques dans l'interaction vocale (Gratier, 2001). En effet, les bébés participent à la synchronie interactionnelle en se basant sur le rythme du discours tel que les séquences de sons à intervalles réguliers ou encore les qualités musicales des interactions vocales précoces. À cet âge, les bébés semblent capables de se synchroniser aux adultes par leurs expressions corporelles et en particulier vocales. Gratier (2001) conçoit la mère et le bébé comme un véritable système dyadique où chaque modification chez l'un entraîne une réorganisation des deux. Par conséquent, nous pouvons de nouveau relever une autre des caractéristiques de l'interaction dyadique : l'échange en tête à tête implique une synchronie interactionnelle et une relation cognitive partagée par la mère et son enfant, qui s'applique aux relations telles que les ajustements, la coordination, l'harmonisation des comportements des locuteurs. La dyade représente donc un système en équilibre dynamique capable de s'accorder rythmiquement, et en réajustement continu.

Jacques (1979) conçoit le dialogue comme une activité discursive régie par les interlocuteurs et la relation entre eux est l'un des principaux objets de l'interprétation du contenu discursif. Il

postule que le dialogue est le créateur de code interlocutif caractérisé par la conversion de l'impersonnel à l'interpersonnel. Ainsi, les participants créent une relation interlocutive et réciproque au sein du même dialogue. C'est cette relation qui caractérise tout échange communicatif tout en créant une ambiance particulière à l'instant précis de l'interaction.

Le dialogue, d'après lui, est *une stratégie discursive* particulière qui s'appuie sur l'aspect sémantique afin d'approfondir l'aspect référentiel du message. Le dialogue est la forme transphrastique déterminée par la structure sémantico-pragmatique, ainsi que par la syntaxe, dont l'enchaînement séquentiel est régi par des règles pragmatiques assurant propriété et convergence.

Le dialogue acquiert ce caractère interlocutif puisque, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1998), la fonction principale du langage verbal est d'être adressé, ce qui implique que dès la phase d'encodage du message, la position du récepteur se trouve déjà inscrite dans le discours de l'émetteur dans la mesure où il tient compte de l'image qui s'est construite de son destinataire, et de la compétence qu'il lui attribue.

Nous terminons cette partie en résumant que l'interaction dyadique est une stratégie discursive et socio-cognitive adaptée par la mère dans le but de créer un échange collaboratif et réciproque avec son enfant ; caractérisée par la fusion des attitudes, synchronie entre la mère et son enfant et l'attention partagée vers un objet. La caractéristique principale de l'interaction dyadique est l'attention conjointe et la structure dialogique impliquant le respect des tours de parole par chacun. Ce qui nous mène à la partie suivante, dédiée à la présentation du rôle et des fonctions des tours de parole dans les interactions entre l'adulte et l'enfant.

#### **4.2.2. La notion des tours de parole**

Marcos précise que « les analyses des séquences de tours de parole permettent de préciser comment les énoncés de la mère contribuent à modifier les conduites communicatives du jeune enfant, et / ou comment la mère ajuste ses réponses au contenu et à la forme des productions de l'enfant » (1998 : 71).

L'étude du *turn-taking* (tours de parole) a été initiée au sein du courant de l'ethnométhodologie, où Sacks *et al.* (1974) ont dégagé la notion de tours de parole, son organisation et sa distribution en fonction du type d'activité verbale. D'après les auteurs, le système d'organisation de tours de parole est à la base de tout échange verbal entre les hommes. Ce système permet de distinguer un ensemble d'activités discursives dans lesquelles s'engagent des interlocuteurs. Par exemple, ils ont remarqué que lors de l'enregistrement des échanges téléphoniques entre des clients et des sociétés prestataires, l'épisode de présentation de la société au téléphone est typique de ce type d'échange et fonctionne comme la marque de fabrique de la société.

Les auteurs ont mis en évidence que l'organisation des tours de parole est *indépendante du contexte* (*contexte-free*, Sacks *et al.*, 1974 : 699), puisqu'elle peut s'adapter à n'importe quel contexte social et langagier. Par exemple, au sein d'un dialogue les interlocuteurs peuvent changer de sujet de conversation, l'arrêter et le reprendre sans que le tour de parole soit transgressé.

Le système des tours de parole est doté d'une *sensibilité contextuelle* (*contexte-sensitivity*, 1974 : 699), puisqu'il est sensible aux paramètres sociaux de l'interaction. Il s'adapte facilement en fonction du type de relation sociale que les interlocuteurs entretiennent. Par exemple, l'organisation séquentielle des interactions entre enfants et adultes dépend de l'interlocuteur, s'il s'agit de la mère ou de la maîtresse d'école.

En ce sens, Jimerson et Bond (2001) considèrent que le nombre de prises de parole est relativement identique chez les mères et leurs enfants. Elles émettent l'hypothèse que les mères et leurs enfants participent dans des formats interactionnels libres de toute convention sociale, ce qui implique l'adaptation réciproque de chacun. Par contre, en grandissant l'enfant participe à d'autres types d'interactions sociales. Notamment, le contexte scolaire implique l'apprentissage d'un système d'alternance des tours différent et plus rigide que celui fonctionnant dans le milieu familial.

À ce propos, Schegloff (1999) souligne qu'un être humain grandit et se socialise au sein des interactions familiales, ce qui présuppose un système d'alternance des tours de parole libre de toute convention hiérarchique et sociale. Quand l'enfant commence à être scolarisé, il doit apprendre à participer à d'autres types de gestion interactionnelle, imposés à la fois par l'institution scolaire et par le statut social de la maîtresse. Par contre, le temps de la récréation lui permet de retrouver ses habitudes interactionnelles libres avec ses pairs.

Ainsi, l'apprentissage de l'alternance des tours de parole en fonction du type d'interaction est un point important pour l'intégration de l'enfant à une vie sociale qu'il doit respecter pour le bon déroulement de l'activité langagière.

Sacks *et al.* (1974 : 722) constatent que le tour de parole s'intègre dans une série de tours de parole dite *turn-in-a-series* (« tour intégré dans une série de tours de parole »), ce qui lui confère le potentiel de se transformer en une séquence. Ce caractère séquentiel est acquis grâce à la structure tridimensionnelle du tour de parole : il traduit à la fois *ce qui a été dit* lors du tour précédent, *ce qui est dit* dans le présent tour, et préfabrique *ce qui sera dit* dans le tour suivant. Ceci est, d'après les auteurs, la base de l'organisation de tout système de gestion des tours de parole.

Le passage du tour de parole d'un interlocuteur à un autre s'effectue à des instants précis, que Sacks *et al.* (1974) appellent des *transition relevant place* (« moments pertinents de transition »). Au cours de ces transitions, les auteurs observent que le changement de locuteur s'effectue de trois manières suivantes :

- si le locuteur sélectionne un interlocuteur comme futur locuteur, celui-ci prend le tour et il n'a pas le droit de la passer à une troisième personne ;



- si le locuteur ne sélectionne personne comme prochain interlocuteur, n'importe quel participant peut prendre le prochain tour de parole ;
- si personne ne prend le tour de parole, le locuteur courant le reprend.

Au cours de ces moments de transition, les tours de parole sont transmis de manière fluide entre les participants. Cette fluidité est acquise grâce à plusieurs types de signaux, tels que *l'information verbale* et *extralinguistique*. Pour Sacks *et al.* (1974), ce sont des indices fiables sur lesquels les interlocuteurs se basent pour décoder les intentions du locuteur pour ce qui est de son souhait de prendre la parole ou de la laisser.

Quant aux moyens verbaux, les locuteurs se basent sur les indices lexicaux et syntaxiques pour anticiper une éventuelle prise de parole. Par exemple, les énoncés composés d'un seul mot du type « Quoi ? » transmettent le changement de tour de parole par l'intonation. De même, les questions tags du type « N'est-ce pas ? » signalent le changement du locuteur.

D'après Sacks *et al.* (1974), l'étude des éléments syntaxiques des tours de parole tels que les phrases, les clauses et les constructions lexicales sont primordiales pour la compréhension de leur fonctionnement :

« Sentential constructions are the most interesting of the unit-types, because of the internally generated expansions of length they allow – and, in particular, allow before first possible completion places... Sentential constructions are capable of being analyzed in the course of their production by a party hearer able to use such analyses to project their possible direction and completion loci. In the course of its construction, any sentential unit will rapidly (in conversation) reveal projectable directions and conclusions, which its further course can modify, but will further define » (Sacks *et al.*, 1974 : 709).

Quant au canal non-verbal, il comprend un ensemble de processus ayant des propriétés communicatives, en commençant par les comportements de relation spatiale avec les autres (des rapprochements, des prises de distance) et les mouvements du corps (des membres ou de la tête), jusqu'aux expressions faciales, les regards et les contacts visuels et les intonations vocales.

L'étude américaine de Craig et Washington (1982) a mis en évidence que les enfants âgés de 4 ans se basent principalement sur les éléments extra-linguistiques plus tôt que sur les éléments syntaxiques des énoncés. Cette étude visait à étudier l'alternance des tours de parole dans les interactions entre les adultes afro-américains issus de la classe moyenne et leurs enfants âgés de 4 ans. D'après cette étude, le changement des tours de parole est réalisé principalement grâce à des moyens non-verbaux dans à peu près 95 % des cas (95,4 % pour les filles 93,4 % pour les garçons). Dans les interactions triadiques, le regard et la proximité de l'enfant de son interlocuteur est un signal du choix de son interlocuteur : l'enfant pose son regard sur la personne à laquelle il s'adresse et se rapproche d'elle. Ces deux éléments sont des indices pour les interlocuteurs quant à leur tour de

prise de parole.

Rappelons que le système de l'alternance des tours de parole fait partie de la compétence pragmatique, que nous avons décrite dans le chapitre précédent. Cette capacité permet à l'enfant de participer à la vie sociale et interactive avec autrui et de devenir un membre social de la société. Le respect des tours de parole montre la prise en compte de l'interlocuteur par l'enfant et sa capacité de construire un dialogue coopératif. L'importance de ce système a été soutenue à plusieurs reprises notamment par les études réalisées dans le domaine de la pathologie du langage et de l'orthophonie.

À ce sujet, Piérart (2005) souligne que dans les troubles associés à des dysphasies pragmatiques, l'enfant peut commencer à parler à un âge à peu près normal, mais sa communication verbale manquerait d'adéquation pragmatique, notamment qu'il respecterait très peu le tour de parole.

De Weck (2005) soumet l'hypothèse que ces troubles pragmatiques, y compris les difficultés à gérer les tours de parole (leur alternance, les non-chevauchements, les relations de dépendance sémantique) traduisent la difficulté chez certains enfants à construire une représentation suffisamment précise des besoins de l'interlocuteur.

Quant au développement du langage sans pathologie socio-pragmatiques, Boysson-Bardies (1996) constate que les enfants commencent à acquérir cette capacité dès le plus jeune âge. En effet, le *turn-taking* est observable au cours des premiers dialogues auxquels ils participent. Ainsi, vers l'âge de 3 mois et seulement durant une courte période, apparaît la conduite dite « chacun son tour » (*idem*, 1996 : 93). L'enfant répond à des sollicitations vocales de l'adulte sous forme d'échos, il commence à vocaliser quand l'adulte cesse de lui parler. Cette situation se reproduit plusieurs fois, donnant l'impression d'une conversation. D'après l'auteure, cette conduite a une fonction encore mal connue, mais elle suppose que celle-ci pourrait déterminer certaines fonctions programmées pour la communication. Elle pourrait permettre à l'enfant de construire un système plus personnel d'échange dans un contexte de communication.

Plusieurs études anglo-saxonnes et francophones ont également mis en évidence que cette conduite est généralement respectée par l'enfant dès le plus jeune âge (Garvey et Berninger, 1981 ; Craig et Washington, 1986 ; Ninio et Snow, 1996 ; Bernicot et Roux, 1998 ; Marcos, Orvig, Bernicot, Guidetti, Hudelot et Prenenron, 2000 ; Jimerson et Bond, 2001 ; Ingram et Elliott, 2014, entre autres). Le principal résultat de ces études est que l'enfant âgé de 3-4 ans maîtrise bien cette conduite langagière dans l'interaction avec l'adulte et ceci dans toutes les situations contextuelles, sauf dans les cas de chevauchement de tours de parole, lorsque l'enfant souhaite introduire un nouveau sujet ou proposer une nouvelle direction pour le tour de parole suivant.

Malgré le fait que l'enfant de cet âge ait déjà développé des capacités linguistiques avancées, les éléments paralinguistiques et kinéthiques tels que le pointage, le regard, la proximité physique restent importants pour le bon déroulement de l'interaction. Ce sont ces éléments qui indiquent

tacitement à l'adulte le souhait de l'enfant de soit prendre la parole, de l'abandonner, soit de désigner son interlocuteur dans le cas des interactions triadiques.

En ce sens, l'étude américaine de Garvey et Berninger (1981) suggère que les enfants âgés de 3 à 6 ans sont sensibles à la longueur des pauses interphrastiques, ce qui leur permet de déduire le moment adéquat pour participer dans le dialogue. Ils ont conclu qu'aussi bien les adultes que les enfants gèrent l'alternance des tours de parole de la même manière en se basant sur la longueur de la pause.

Ces résultats ont ouvert la voie à d'autres études. Par exemple, l'étude américaine de Craig et Gallagher (1983) visait également à étudier le rôle des pauses interphrastiques dans l'alternance des tours de parole au sein des interactions entre les adultes et les enfants âgés de 2 à 3 ans. Cette étude a montré que les enfants indépendamment de leur âge répondaient différemment aux pauses interphrastiques. Seules quelques exceptions ont été décrites. Celles-ci concernaient notamment les réactions verbales des enfants plus âgés. Par exemple, quand la question de l'enfant plus jeune était suivie d'une pause de plus d'une minute, il abandonnait sa question. Contrairement à cela, l'enfant plus âgé considérait que les pauses supérieures à 1 seconde fonctionnaient comme des réponses négatives ou neutres de la part de son partenaire adulte et il produisait plus de reformulations et de reprises de son intention. En plus, les auteures ont constaté que le *turn-taking* est une capacité émergente et que les enfants plus âgés basent leur interprétation sur d'autres indices tels que la durée des pauses interphrastiques dans la gestion de l'alternance des tours de parole.

Donc, nous relevons que dans la gestion de l'alternance des tours de parole, l'enfant commence à se baser sur les pauses interphrastiques vers 3 ans, mais pas encore de manière systématique sur les éléments linguistiques tels que l'ordre syntaxique de l'énoncé de l'adulte.

L'étude américaine de Black et Logan (1995) consistait à étudier le lien entre les interactions au sein de la famille et entre enfants d'âge scolaire. L'étude concerne des enfants âgés de 2 à 5 ans en interaction avec leur entourage proche. Ils ont mis en évidence que la participation active dans les prises de parole par la mère lors des échanges avec son enfant d'âge préscolaire corrèle positivement avec la participation active dans la prise de tours de parole dans l'interaction avec d'autres enfants d'âge scolaire. Ceci montre que le nombre de tours de parole dans le discours maternel et enfantin à l'âge préscolaire augmente considérablement les capacités communicatives et interactives de l'enfant. Donc, d'après cette hypothèse, le nombre de tours de parole par la mère pourrait coïncider avec la prise de parole par son enfant.

Une autre étude anglo-saxonne de Jimerson et Bond (2001) avait pour but d'élucider cette hypothèse. Elle ont observé la prise de parole de 120 mères en interaction avec leurs enfants âgés de 3 à 6 ans. Les dyades mères / enfants ont été enregistrées en format de jeu libre et dans le contexte d'apprentissage. L'étude a conclu que les mères et les enfants produisent à peu près le même nombre de tours de parole (mères 51 %, enfants 49 %).

Les tours de parole maternelle ont les caractéristiques suivantes : ils sont principalement verbaux (seulement (4 % de tours non verbaux) et relativement courts (30 % de tours long). Les tours simultanés et les chevauchements étaient peu nombreux (seulement 2 % ou 3 %). Les mères ont interrompu leurs enfants seulement dans 1,3 % des cas et n'ont pas laissé le temps à l'enfant de répondre dans 1 % des cas. Quant au type d'activité, ceci a aussi une incidence sur la production des tours de parole maternelle. Les prises de parole maternelle étaient plus fréquentes lors des activités d'enseignement que lors du jeu libre (41,3 % contrairement 25 % lors du jeu libre). Ceci conforte l'idée de Bruner (1983) selon laquelle l'enfant acquiert la totalité de sa compétence langagière et communicative grâce à la socialisation première, c'est-à-dire, au sein des formats interactionnels avec sa mère.

L'étude de la prise de parole et du respect de l'alternance des tours permet également de dégager une autre capacité communicationnelle de l'enfant. Il s'agit de la capacité à *maintenir un thème conversationnel* et de le reprendre en cas d'interruption. En ce sens, Marcos *et al.* (2000) ont étudié le développement du langage et la prise de parole par les enfants âgés de 2 à 3 ans en fonction du mode d'accueil : mère, assistante maternelle et en crèche. Ils ont constaté qu'une distance moyenne, entre quatre et dix tours de parole, correspond le plus souvent à la reprise d'un thème mis en suspend par une autre activité, et une distance à long terme à la reprise au-delà de dix tours de parole.

En étudiant les tours de parole et la continuité thématique, les auteurs ont considéré trois types de continuité : *l'autocontinuité* qui constitue un prolongement ou une reprise du discours du locuteur, *l'hétérocontinuité* qui se situe en continuité avec le discours de l'interlocuteur, et la *continuité mixte* quand il poursuit un thème partagé par les deux interlocuteurs. D'après cette recherche, le discours des enfants gardés par les mères semble très lié à celui de leur mère (*hétérocontinuité*), alors que les enfants gardés par les assistantes maternelles participent davantage que ceux des autres groupes à des échanges construits par les apports respectifs des deux interlocuteurs (*continuité mixte*). Donc, la participation à ce type d'échanges constitue un *indice de maturité conversationnelle*.

L'étude française de Bernicot et Roux (1998) visait à étudier l'influence de la fratrie sur la prise de rôle par l'enfant. Elles ont composé deux groupes de 10 enfants uniques (5 filles et 5 garçons) et 10 enfants seconds nés (5 filles et 5 garçons) issus d'une fratrie de deux. Les enfants étaient âgés de 3;6. Les auteures ont constaté qu'il existe une différence notable de la prise de parole en fonction du rang dans la fratrie. Ainsi, les résultats des deuxièmes nés sont plus élevés que ceux des enfants uniques : les deuxièmes nés poursuivent un thème pendant plus de 5 tours de parole, alors que les premiers-nés le poursuivent pendant environ 4 tours de parole. Les enfants seconds nés maintiennent et développent avec leur mère un thème de conversation pendant un nombre de tours de parole plus élevé que les enfants uniques.

Il apparaît bien pour finir que le tour de parole est une capacité de maintien d'un thème conversationnel, ce qui témoigne de la maturité de l'enfant de participer dans un échange dialogique. Il s'agit d'une capacité émergente : les enfants plus âgés basent leur interprétation sur d'autres indices tels que la durée des pauses interphrastiques. Les jeunes enfants sont sensibles à la longueur des pauses interphrastiques, ce qui leur permet de déduire le moment propice pour participer au dialogue. En bas âge, le changement des tours de parole est réalisé principalement grâce à des moyens non-verbaux tels que le regard et la proximité de l'enfant vers l'adulte. Les enfants âgés de 3 - 4 ans maîtrisent bien cette conduite langagière. Chez l'adulte, le changement de tours de parole est marqué par l'intonation descendante à la fin des phrases, interrogative ou encore exclamative. Le système des tours de parole est doté d'une sensibilité contextuelle, puisqu'il est attentif aux paramètres sociaux de l'interaction et de relation sociale qu'entretiennent les interlocuteurs. Chez les mères et les enfants, cela implique une adaptation réciproque dans l'interaction dyadique.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les différents formats interactionnels impliquant la mère et l'enfant.

### **4.3. Les différents formats d'interaction sociale à l'âge précoce**

Bruner (1983) avait souligné que les formats et la tutelle de l'adulte sont les concepts clefs rendant compte des processus de l'acquisition du langage par le jeune enfant.

L'acquisition du langage commence, d'après l'auteur, quand la mère et l'enfant créent un « scénario » prévisible d'interaction. Ces scénarios servent de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée par l'adulte et l'enfant. C'est à partir des scénarios que l'enfant maîtrise la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison entre les mots et leurs fonctions, et exprime ses intentions communicatives.

Pour Bruner (1983), une propriété particulière des scénarios est qu'ils impliquent un enfant et un adulte. Ces deux participants entrent dans des relations asymétriques, qui concernent les connaissances dont ils disposent – l'adulte sait ce qui se passe, l'enfant ne le sait pas, ou très peu : « dans la mesure où l'adulte est disposé à transmettre ses connaissances, il peut fournir dans les scénarios, comme modèle, un échafaudage, et soutenir l'enfant jusqu'à ce que celui-ci acquiert la maîtrise souhaitée » (1983 : 124).

Ainsi, pour qu'il y ait une continuité entre la communication prélinguistique et le langage, des cadres ou des scénarios routiniers et familiers à l'enfant sont primordiaux, puisqu'ils l'aident à comprendre l'événement verbal compte tenu de ses capacités cognitives limitées. Ainsi, l'adulte utilise les scénarios pour aider l'enfant à apprendre le langage :

« Les scénarios constituent le système de support à l'acquisition du langage. Par la

focalisation sur des scénarios transactionnels familiaux de routine (c'est-à-dire, le passage d'une communication prélinguistique à une communication linguistique), il est possible à l'adulte de mettre en évidence les caractères du monde qui sont déjà très frappant pour l'enfant et qui ont une forme grammaticale de base ou simple » (Bruner, 1983 : 34).

L'auteur conclut que ce système encadre l'interaction entre les hommes de manière à aider l'entrée au langage du jeune enfant :

« C'est ce système qui fournit l'amorce fonctionnelle de départ qui rend l'acquisition du langage non seulement possible, mais encore la fait progresser dans l'ordre et à allure ou habituellement elle se produit. Ce système n'est pas exclusivement linguistique, mais il transmet également la culture dont le langage est à la fois l'instrument et le créateur .... l'enfant a pour la première fois l'occasion d'interpréter les « textes culturels ». En apprenant « comment dire », il apprend aussi ce qui est canonique, obligatoire, et valorisé chez ceux avec qui il communique » (Bruner, 1983 : 110-111).

Un scénario est donc un véhicule du système de support à l'acquisition du langage (SSAL). Il s'agit d'un modèle d'interaction standardisé entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue les rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. Les scénarios deviennent des exercices familiaux et routiniers dans l'interaction de l'enfant avec le monde social.

Quant au type de scénarios, l'auteur constate qu'il s'agit de formats routiniers tels que les soins donnés au bébé (le bain, le repas, etc.), les jeux et la lecture de livres. Dans ces scénarios routiniers, divers processus psychologiques et linguistiques s'enrichissent en s'étendant d'un scénario à l'autre. Par exemple, les premiers scénarios de jeux se détachent par la suite de leur contexte originel et peuvent s'appliquer à des activités et à des cadres nouveaux. Ceci témoigne de la capacité d'abstraction qui apparaît assez tôt chez l'enfant. Ainsi, « la contextualisation commence avec des scénarios souples et restreints, puis elle est étendue et plus tard soumise à d'autres modifications, comme le fait de transmettre des conditions de validité qui gouvernent les actes de parole » (Bruner, 1983 : 121).

Les scénarios ont donc un *caractère évolutif*. Avec le temps, ils sont regroupés en des pratiques familiales d'un ordre supérieur, et en ce sens, ils peuvent être envisagés comme des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes. Les scénarios deviennent comme « des foires itinérantes » (1983 : 111) : ils se détachent des cadres familiaux pour s'appliquer aux diverses situations. Bruner (1983) considère que lorsqu'ils atteignent cette forme évoluée, ils méritent l'appellation d'*actes de langage*.

Dans la perspective brunerienne, les scénarios peuvent se développer de plusieurs manières. Premièrement, ils peuvent incorporer de nouveaux moyens et de nouvelles stratégies pour parvenir

aux objectifs. Ils peuvent tendre à une coordination des objectifs de deux partenaires non seulement dans le sens d'un accord, mais aussi en ce qui concerne la division du travail et celle de l'initiative. Les scénarios sont également modulaires dans le sens qu'ils sont susceptibles d'être incorporés dans un ensemble plus vaste et plus étendu dans le temps. Par exemple, le scénario de salutation peut être incorporé dans un plus grand ensemble familial qui comprend d'autres formes d'actions conjointes. Ainsi, les scénarios sont un des principaux moyens par lesquels une communauté ou une culture contrôle l'interaction de ses membres. Ils peuvent également se conventionnaliser ou être canoniques de façon à permettre à d'autres membres d'une communauté symbolique d'entrer dans le scénario pour apprendre ses règles spéciales.

Le caractère conventionnalisé des scénarios est rendu possible grâce à la tutelle maternelle. Ainsi, quand l'enfant essaie de faire ses premières réponses vocalisées, la mère conventionnalise les signaux relatifs aux intentions de l'enfant, aux objets et aux événements, aussitôt que l'enfant peut les exprimer. Ensuite, elle les incorpore dans des activités routinières nouvelles : « à chaque degré de cette progression, elle établit un « tenant-lieu » auquel on peut substituer plus tard un plus grand nombre d'activités routinières symboliques » (Bruner, 1983 : 78).

Ces premiers scénarios, qui consistent en des jeux, fournissent un modèle d'élaboration des premières formes de communication :

« Ils jouent non seulement le rôle de microcosme transactionnel, mais ils ont aussi certaines propriétés déterminantes apparentées au langage qui leurs sont propres. Ces jeux sont des « modes de vie » à l'image du langage. Ce qui les apparente au langage c'est la présence d'une structure profonde, mais aussi celle d'une structure de surface, un ensemble de moyens restreints, mais hautement variables de réaliser la structure profonde » (Bruner, 1983 : 112).

Ainsi, grâce aux scénarios routiniers, l'adulte aide et encourage l'enfant dans sa découverte linguistique ; il modèle des mots et des expressions sur des gestes familiers et des vocalisations émises par l'enfant afin de leur attribuer des fonctions communicatives. Ceci se rapproche des propos de Ochs et Schiefflin (1994) en ce que les mères des pays occidentaux attribuent une intention communicative aux premiers gestes, expressions faciales et vocalisations de l'enfant, ce qui est typique de l'interaction dyadique.

La notion de scénario est introduite par Bruner dans le but de comprendre comment fonctionne le contexte dans les premières acquisitions langagières. D'après lui, le contexte est choisi et construit mutuellement par l'adulte et l'enfant. Les critères qui déterminent ce choix et sa construction varient en fonction des circonstances. La première règle relative à la construction du contexte est que l'adulte doit aider l'enfant à comprendre son intention communicative. Ainsi, les scénarios sont choisis à l'avance par la mère et « se présentent sous une forme de jeu limitant l'action

à un ensemble de mouvements permis qui définissent le contexte » (Bruner, 1983 : 120).

Il constate que le scénario est un moyen de réalisation de plusieurs fonctions dans l'acquisition du langage. Ainsi, ils ont des fonctions suivantes :

- intégrer les intentions de communication de l'enfant dans une matrice culturelle ;
- permettre à l'enfant de développer les concepts primitifs relatifs au temps ;
- fournir à l'enfant une sorte d'avenir ordonné et aménageable, défini par le cours de l'action plutôt que par le temps abstrait ;
- devenir d'importants véhicules pour le développement et de la signalisation des présuppositions ;
- fournir aussi un contexte pour interpréter ce qui est dit dans un temps et un lieu donnés ;
- augmenter le développement de différents aspects langagiers par l'enfant.

De plus, les scénarios permettent l'acquisition de la fonction référentielle par l'enfant grâce à l'usage élevé des déictiques par les mères. Dans des cadres familiers, la mère et l'enfant localisent ou placent des objets ou des événements auxquels ils se réfèrent, ce qui facilite la compréhension mutuelle. Entre autres, le contexte et la deixis dépendent de la possibilité de déplacer ou d'échanger une perspective. L'enfant acquiert la connaissance de l'interchangeabilité des rôles dans l'activité référentielle lors de jeux.

Bruner (1983) constate également qu'au sein des scénarios l'enfant apprend et maîtrise l'attention conjointe. D'après lui, la toute première phase d'attention conjointe est celle d'un contact prolongé des regards. Ce contact provoque des vocalisations de la part de la mère et, peu après, de la part de l'enfant. Ensuite, la mère commence à introduire des objets entre l'enfant et elle-même comme cibles d'attention conjointe. Lors de cette phase, l'enfant devient un agent actif et ne se contente plus uniquement de comprendre et de décoder les intentions des autres. Maintenant, l'attention conjointe est dominée par *l'action conjointe*, tandis que l'enfant développe les sortes de « schémas d'actions » et les « scripts » adaptés à son monde. La troisième phase de l'attention conjointe commence avec l'émergence du geste de montrer du doigt par l'enfant. L'enfant accède à l'attention conjointe notamment lors des activités ludiques et de la lecture de livre avec sa mère.

Veneziano (2000) soutient, par ailleurs, que le format est construit autour de l'idée que le langage de la mère est contextualisé, c'est-à-dire que la mère parle d'ici et de maintenant, ce qui permet à l'enfant de construire des relations de signification entre des signifiants langagiers et leur signifié. En outre, la structure des formats fournit à l'enfant un modèle « en action » semblable à certains des principes qui régissent la structure du langage. L'auteure soutient également que la structure dialogique peut se ritualiser et constituer elle-même un format. Pour étayer cette hypothèse, elle soutient que le cadre des formats est à la fois récurrent et structuré, ce qui rend les conduites des partenaires prévisibles et aide ainsi à leur interprétabilité et permet par la même



occasion à l'enfant de contribuer au bon déroulement de l'échange. D'après l'auteur, la particularité des formats dialogiques réside en verbalisation du cadre et des contenus des événements. Les formats dialogiques sont les formats de paire adjacente tels que « question-réponse » (Veneziano, 1985) et les enchaînements tels que « ordre-acceptation », « ordre-refus », « énoncé- reformulation », « ajout », « demande d'éclaircissement », « énoncé parallèle », « continuation », etc. (Garitte, 2005). Ou encore, ce sont les jeux de dénomination, qui constituent un des premiers formats de communication dans lesquels s'inscrit l'émergence des premiers mots chez l'enfant (Bassano, 2009).

L'étude de Berko Gleason et Weintraub (1976) avait également pour objectif d'interroger la structure jeu entre l'adulte et le jeune enfant. Elles ont observé 115 enfants âgés de 2 à 16 ans lors du jeu de Halloween « Farce ou friandise » dans la banlieue de Boston. Elles ont conclu que l'adulte marque les routines en tant que telles et les traite différemment d'autres comportements linguistiques. D'après cette étude, à l'étape préverbale, les routines du jeu sont adaptées au développement cognitif de l'enfant. Les routines sont importantes pour la socialisation langagière de ce dernier puisqu'elles apprennent à l'enfant les règles de base de tout échange communicatif : l'usage approprié des routines dépend de ce qu'il faut dire au bon moment.

Les auteures constatent que, dans des routines, l'enfant acquiert d'abord la performance (le langage) et ensuite la compétence, ce qui est contraire au processus acquisitionnel classique (l'enfant apprend d'abord la compétence et ensuite la performance). Ceci est dû au fait que les adultes produisent les mots et insistent sur le fait que l'enfant doit les répéter. Ce n'est que plus tard que l'enfant comprend la signification de ces mots. Donc, dans les routines, les parents sont centrés sur la performance de l'enfant et non sur les habiletés cognitives de ce dernier (tels que la compréhension des significations des mots et des gestes).

Kubicek et Le Houezec-Jacquemain (2002) constatent aussi que les relations parents / enfants sont fondées, au moins pour une part, sur les interactions récurrentes, quotidiennes, dans lesquelles l'enfant et l'adulte s'engagent. Pour elles, les routines familiales sont un cadre privilégié pour le renforcement des relations parent-enfant. Ce cadre propose des occasions régulières pour les parents comme pour l'enfant de se retrouver autour d'un objectif commun et de développer des *patterns* d'interactions ajustés et susceptibles d'encourager son développement. À travers la participation répétée de l'enfant à des activités partagées et significatives, comme le salut, les repas, les rituels du coucher et les jeux sociaux, en compagnie de l'adulte, les enfants commencent à internaliser les éléments de base du sens moral, et apprennent les valeurs et les pratiques de leur famille et de leur culture.

Nous constatons qu'à l'étape verbale, la mère et l'enfant s'engagent principalement dans deux formats interactionnels : l'activité ludique et la lecture d'un livre. Pour cette raison, nous allons présenter ces différents formats dans ce qui suit.

### 4.3.1. Le format de l'activité ludique

Bruner (1983) constate que les premiers jeux (comme le jeu de coucou) sont formés par le langage et le langage doit y être présent. Ils offrent la première occasion à l'enfant d'employer de manière systématique le langage avec un adulte et les premières occasions d'explorer comment utiliser les mots. Les jeux sont un scénario idéalisé et étroitement circonscrit. Ce caractère idéalisé est acquis par le fait que le jeu est composé d'un ensemble d'actes agencé en séquences dans un ordre précis et transformé également en fonction de règles. Entre autres, le jeu fournit une occasion de maintenir son attention sur une séquence ordonnée d'événements.

Les scénarios de jeu ont une structure profonde et un ensemble de règles de réalisation organisant le jeu en surface. Par exemple, la structure profonde du jeu « coucou » est la disparition et la réapparition contrôlées d'un objet ou d'une personne. La structure de surface peut-être élaborée en employant selon les cas des écrans, des tissus ou autres, en variant le temps et l'action entre la disparition et la réapparition, en modifiant les expressions propres au jeu.

D'après Bruner (1983), les jeux sont caractérisés par la permutation des rôles interchangeables. Le sens ou la valeur significative de tout acte ou de toute expression dans le jeu dépend du moment où ils paraissent dans la séquence et de la personne qui en est l'auteur. Un jeu est donc une petite préconversation.

Ratner et Bruner (1977) ont mené une étude longitudinale pour étudier les dyades mères-enfants lors du jeu libre et de la lecture de livre de deux enfants Jonathan et Richard âgés de 0;5 et 0;9. Ils ont conclu que le jeu représente un format restreint avec un nombre limité d'éléments sémantiques et un ensemble restreint de relations sémantiques. C'est une structure répétitive, qui permet l'anticipation de l'ordre de l'événement et la variation des éléments individuels. La structure du jeu est composée du début, du milieu et de la fin et implique la structuration verbale : la mère utilise les éléments temporels pour structurer le déroulement de l'action.

Entre autres, les auteurs ont également conclu qu'au sein du jeu, la prise d'initiative de l'enfant fait progresser sa motricité, ce qui permet d'initier et de contrôler le jeu. Ceci lui permet d'introduire des variables et le rythme différent du jeu, ainsi que l'expansion d'éléments sémantiques de l'activité ludique.

En plus, au travers le jeu, les enfants de cette étude avaient adapté leur langage au vocabulaire maternel. Ceci a permis aux auteurs de conclure que les formats du jeu influencent positivement le développement du langage.

Nelson (1987) a également interrogé l'aspect spécifique de l'activité ludique entre l'adulte et l'enfant. Il a observé 10 dyades de mères avec 6 filles et 4 garçons âgés de 2;3 à 2;9 ans dans trois contextes différents : le jeu libre, le jeu sans jouets et avec l'introduction d'un nouveau jouet. Pour lui, le langage des enfants est plus complexe dans des situations routinières. De même, la LME des

enfants est plus élevée dans le jeu habituel de l'enfant. Le caractère prédictible du jeu semble alors jouer un rôle dans l'implication de l'enfant dans l'interaction : dans le jeu libre et le jeu sans jouets, les enfants initient le plus souvent la conversation et produisent un nombre plus important d'énoncés dans le même tour de parole. Cette conclusion a permis d'étayer l'hypothèse selon laquelle le langage des enfants est plus complexe dans des situations routinisées : plus ils connaissent la situation, plus ils manipulent les structures linguistiques. Ainsi, la participation de l'enfant aux jeux de routines les libère linguistiquement de l'imitation du langage de la mère.

Les activités ludiques dans lesquelles s'engage la mère et l'enfant sont caractérisées par l'attention conjointe qu'ils portent au même objet. Tomasello et Farrar (1986) ont constaté, en portant l'attention sur le même objet lors du jeu, que la mère et l'enfant produisent quantitativement plus d'énoncés, qu'elles commentent plus souvent et désignent les objets et leurs caractéristiques. De plus, lors du jeu, les conversations sont plus longues autour d'un seul et même sujet. Dans cette étude américaine, les auteurs ont observé 24 enfants de 15 à 21 mois lors de jeux ludiques avec leurs mères. Ils ont constaté que le focus de l'attention sur le même objet restreint le sujet de conversation et le langage maternel. Ainsi, la mère se réfère plus souvent à l'objet auquel ils portent leur attention et ces épisodes de l'attention conjointe ont une influence positive sur la production du vocabulaire de l'enfant à l'âge de 21 mois. De plus, les mères de cette étude utilisaient le format du jeu pour introduire de nouveaux mots à l'enfant. Pour les auteurs, les enfants apprennent ces nouveaux mots plus rapidement lorsqu'ils prêtent leur attention au même objet que la mère.

Tamis-Le Monda et Rodriguez (2009) observent également que l'introduction dans l'interaction des jouets éducatifs adaptés à l'âge de l'enfant facilite le développement du langage et l'apprentissage chez le jeune enfant. Elles concluent que le jeu, centré autour des jouets adaptés à l'enfant, permet des échanges relatifs à des actions ou à des objets précis entre l'enfant et l'adulte. Dans de telles situations, les jouets servent d'outils qui favorisent la conversation sur un sujet d'intérêt commun. Plus précisément, les jouets, qui encouragent le jeu symbolique et aident à développer la motricité de l'enfant, sont associés à une meilleure compréhension du langage, à une motivation intrinsèque et à une attitude positive à l'égard de l'apprentissage chez le jeune enfant.

### **4.3.2. Le format de lecture d'un livre**

Marcos (1998) constate que les premiers travaux dans le domaine des particularités interactionnelles entre l'adulte et l'enfant ont été effectués dans le cadre de la situation de lecture d'un livre d'images. D'après l'auteur, les caractéristiques de cette situation, notamment un choix de conduites restreint, permettent de comprendre l'établissement des routines et l'étude de leurs effets sur les processus acquisitionnels.

Pour Bruner (1983), la lecture de livres repose sur des savoir-faire établis, tels que l'attribution de rôles, la permutation de ces rôles, une attention conjointe et une structure séquentielle. La mère règle sa participation dans la lecture du livre sur la compétence apparente de l'enfant. La variété des types d'énoncés maternels est limitée dans ce type de scénarios. Ceci est notamment étayé par le fait que la mère fait un usage répété de quatre types de vocables, avec un tout petit nombre de variantes pour chacun d'eux :

- Le vocatif pour attirer l'attention (par exemple, *regarde*) ;
- La question ;
- La désignation ou étiquette ;
- Les paroles en *feedback*.

Tamis-Le Monda et Rodriduez (2009) constatent également que la familiarité de l'enfant avec les livres d'histoires est liée au vocabulaire qu'il comprend et utilise pour s'exprimer ainsi qu'aux habiletés précoces en lecture. La participation régulière, dès le plus jeune âge, à des activités d'apprentissage, comme lire avec un parent, se faire raconter une histoire ou apprendre les lettres de l'alphabet, permet à l'enfant d'acquérir les bases essentielles aux premiers apprentissages, au développement du langage et aux habiletés fondamentales en lecture et en écriture. Les activités d'apprentissage régulières procurent au jeune enfant une structure familière qui lui permet d'interpréter les comportements et les paroles des autres, de prévoir la séquence temporelle des événements et de tirer des conclusions d'expériences nouvelles. De plus, la participation à de telles activités contribue à l'enrichissement de son vocabulaire et de ses connaissances conceptuelles.

Arabia-Guidet, Chevie-Muller et Louis (2000) considèrent que l'avantage du format de lecture pour l'acquisition de nouveaux mots consiste dans le fait qu'ils sont présentés à l'enfant sous une forme dialogique et non isolée. C'est grâce à l'étayage dialogique que le vocabulaire des enfants est lié à celui utilisé par l'adulte lors de la lecture d'un livre. Les auteurs ont observé la fréquence d'occurrence des mots dans les livres d'enfants de 3 à 5 ans. Ils ont mesuré le nombre de mots différents, le nombre de mots à occurrences uniques et à occurrences multiples. Ils ont conclu que la diversité lexicale, ainsi que le nombre de mots abstraits dans les livres est considérable, ce qui souligne l'importance de l'étude du format de lecture de livre pour la compréhension des processus acquisitionnels. Ceci est étayé par l'hypothèse, selon laquelle les mots qui sont les plus fréquents dans les livres font partie du vocabulaire actif des enfants.

Les résultats de l'étude de Sénéchal (2000) vont dans le même sens. L'auteur avait observé 80 familles canadiennes avec des enfants de 4 à 6 ans. Cette étude est basée sur des questionnaires et des échelles que les parents devaient compléter à la maison. La recherche montre que les parents ayant des grandes connaissances en littérature enfantine ont tendance à avoir des enfants avec plus de connaissances. Ces parents ont aussi tendance à avoir commencé à lire à leurs enfants lorsque ces derniers étaient très jeunes. Ces enfants ont tendance à fréquenter une bibliothèque plus souvent. De

plus, les connaissances de la littérature enfantine sont corrélées de façon positive au nombre de livres pour enfant au foyer. L'auteure soutient l'hypothèse selon laquelle les connaissances de la littérature pour enfant sont liées à la variété de livres à laquelle sont exposés les parents et leurs enfants. Les parents de cette étude qui lisent souvent, rapportent aussi que leurs enfants aiment la lecture et demandent qu'on leur lise des histoires.

Ninio et Bruner (1978) ont constaté que dans ce type de formats, les mères avaient tendance à interpréter les signaux émis par leurs enfants tels que le sourire, le pointage, le babillage, le bras tendus vers l'objet, comme des demandes de nommer l'objet auquel ils prêtent attention. Les auteurs ont observé les comportements maternels de dénomination lors de la lecture de livres entre les mères et leurs enfants de 0;8 jusqu'à 1;6. Dans cette étude, les mères demandaient à l'enfant de nommer l'objet. Si ce dernier prenait son tour de parole, les mères accusaient réception de son message soit par la validation, soit par la correction de la dénomination faite par l'enfant. Mais, si l'enfant ne répondait pas à la sollicitation de la mère, celle-ci répondait à la place de l'enfant, ce qui fait partie de la stratégie de l'étayage maternel général.

Ninio (1983) a également constaté que lors de la lecture d'un livre avec les enfants de 17 à 22 mois, les mères utilisaient des stratégies de dénomination telles que des questions ouvertes de type « quoi ? » et « où ? ». Ces questions ont pour objectif de faire participer activement l'enfant dans l'échange et de garder son attention sur le sujet en cours. Le jeu de dénomination permet d'interroger l'enfant sur ses connaissances et ses capacités linguistiques. De même, elle a constaté que durant la lecture partagée, l'enfant imite et reproduit souvent les dénominations faites par la mère. Cette reproduction est une stratégie d'apprentissage de nouveaux mots par l'enfant : à l'étape de l'imitation, l'enfant ne maîtrise ni le mot ni sa signification, mais ceci lui permet de comprendre, mémoriser et utiliser cet item par la suite. Pour elle, le mot imité lors de la lecture partagée aura 70 % de chance d'être compris et reproduit correctement par l'enfant.

Baudier, Fontaine et Pêcheux (1997) constatent également que la situation de lecture conjointe étaye les capacités attentionnelles de l'enfant. Dans cette étude longitudinale française, les auteures ont observé les comportements de 6 enfants entre 11 et 31 mois avec leurs mères respectives lors de la lecture d'un livre. Elles ont constaté que la situation de lecture conjointe est révélatrice des capacités attentionnelles des jeunes enfants et des stratégies éducatives des mères portant sur cette attention. D'après cette étude, durant la lecture, les plus jeunes enfants sont capables de soutenir leur attention pendant des durées supérieures à celles lors d'interactions autour de jouets. La durée moyenne d'un regard sur le livre double de 11 à 31 mois, passant de 12 à 90 secondes, quand la durée moyenne d'un regard sur un élément de distraction diminue régulièrement avec l'âge. Les regards vers la mère sont très rares et n'évoluent pas avec l'âge ; la posture typique de la lecture à deux ne favorise pas le face-à-face visuel, mais plutôt la co-orientation. De plus, les auteurs ont constaté que jusqu'à 19 mois, l'enfant porte intérêt au le livre comme sur un objet qu'il

peut explorer et manipuler. À partir de 19 mois, il commence à porter intérêt à l'image et à l'activité partagée : l'attention se centre majoritairement sur les images montrées, les bébés pointent, commencent à verbaliser et à répéter ce que dit la mère en montrant les images et à poser des questions.

Quant à la mère, les auteures ont remarqué que son attention est portée souvent sur le livre et sur l'enfant en même temps. Quand le visage de l'enfant est fixé pendant 20 % du temps, elle abandonne le livre et tente d'établir un regard mutuel. Quant à son comportement verbal, les informations liées au livre constituent environ 30 % de ses énoncés, les orientations 23 % et les commentaires 9 %, sans variations systématiques avec l'âge de l'enfant. Par contre, elles ont également constaté qu'à partir de 23 mois, lorsque la participation des bébés augmente, ainsi que leurs capacités à produire des mots, les questions relatives aux décrochages de l'attention diminuent, et l'ajustement maternel se traduit par l'augmentation des confirmations pour encourager l'enfant et des questions sur le livre. De surcroît, elles ont également observé une différence entre des livres racontant une histoire et des imagiers : chez les plus jeunes sujets, entre 11 et 19 mois, les questions sont peu fréquentes sur l'un et l'autre livre, alors que chez les plus âgés les questions sont significativement plus fréquentes pour les imagiers. Elles soutiennent l'hypothèse selon laquelle les mères des enfants les plus âgés commencent davantage par l'imagier qui, à cet âge plus qu'avant, permet des échanges mère-bébé.

Les auteures constatent que lors de la lecture d'un livre, le langage des mères est constitué d'énoncés suivants :

- les énoncés informatifs (dénominations, lecture de l'histoire), par exemple : *Elles vont aller à la pêche les petites filles ;*
- Les questions (sur le livre ou un autre thème), par exemple : *Tu me dis ce qu'il y a là ?*
- Les commentaires (sur le livre ou un autre thème), par exemple : *C'est de l'autre côté que ça s'ouvre ;*
- Les confirmations des réponses de l'enfant, par exemple : *Oui, c'est ça ;*
- Les énoncés visant à orienter l'attention, par exemple : *Regarde !*
- Les productions non verbales.

Nous terminons cette partie en affirmant que les formats ont des effets significatifs sur les processus acquisitionnels. Ils constituent une base permettant à l'enfant de participer activement à la régulation de la conversation. C'est dans les formats que certains types de conversation sont récurrents, ce qui favorise leur acquisition et usage dans le même contexte. C'est grâce au caractère répétitif et aux significations que la mère et l'enfant donnent à ces conduites, que l'enfant s'approprie le code de la communication (Marcos, 1998).

De même, ces études étayaient la conception de Vygotski (1934) et de Bruner (1983) quant à

l'importance du rôle de l'adulte dans les processus acquisitionnels par l'enfant. Ce qui nous mène à la partie suivante dédiée à la notion de l'étaillage parental.

#### **4.4. La notion de l'étaillage parental**

Dans les parties précédentes, nous avons vu que la notion de format était étroitement liée à l'étaillage parental. Notamment, dans les formats dialogiques, l'adulte utilise les stratégies de l'étaillage telles que dénommer l'objet (Ninio et Bruner, 1978), interroger l'enfant (Veneziano, 1985), répondre à la place de l'enfant (Veneziano, 1985), ou encore répéter et corriger les énoncés enfantines en proposant une forme conventionnelle (Ninio et Bruner, 1978 ; Clark, 2003, 2006 ; Chouinard et Clark, 2003 ; Bernicot et Clark, 2009, etc.). C'est grâce à ces formats et ces stratégies d'étaillage que l'enfant peut établir la notion de la continuité entre les formes et les fonctions, le signifiant et le signifié.

Pour Bruner (1983), nous avons vu que l'acquisition du langage commence lorsque la mère et l'enfant participent aux scénarios prévisibles d'interaction. Au sein des scénarios, l'adulte et l'enfant établissent une réalité partagée, ce qui permet au novice d'apprendre sa langue. Mais l'apprentissage d'une langue consiste non seulement en l'apprentissage de la grammaire, mais surtout en la manière de traduire ses propres intentions par l'usage approprié de cette grammaire. Pour cela, l'adulte est un principal partenaire disposé à négocier avec l'enfant. Cette négociation consiste en apport et en l'aide qu'il fournit à l'enfant : il l'aide à clarifier ses intentions et à les ajuster aux conditions et aux exigences de la communauté linguistique, ainsi que de la culture, dans laquelle l'enfant est socialisé. Ceci se réalise dans le contexte d'échanges routiniers, qui offrent à l'enfant des occasions privilégiées de dialoguer avec sa mère.

D'après l'auteur, l'enfant entre dans la communication verbale au travers de sa mère dès les premières semaines de sa vie : cela commence avec la possibilité d'imiter les mouvements du visage et des mains de la mère. Ainsi, un attachement et une réciprocité se créent entre l'enfant et la mère dès le plus jeune âge. Les premières formes de l'interaction entre la mère et son enfant, telles que les réactions sociales de la mère face aux sollicitations vocales de son enfant, créent une forme d'attention réciproque, une harmonie, une intersubjectivité.

Dans la perspective brunerienne, dès la naissance de l'enfant, l'adulte l'aide à trouver des régularités dans le monde qui l'entoure. Ainsi, la mère, attentive à son enfant, organise l'activité ludique en sorte que cette expérience lui permette de mettre en place des moyens orientés vers des buts, pour organiser et comprendre son espace.

La condition initiale pour tout apprentissage est la maîtrise de l'attention conjointe, ce qui est la base de l'acquisition des règles du dialogue et de l'acquisition de la référence. Pendant la période de l'acquisition de la fonction référentielle, la mère joue un rôle primordial : elle s'ajuste au niveau

cognitif de l'enfant, tient compte de ses nouveaux savoirs-faire, les encourageant et les soutient par les interventions verbales. Ces comportements restent constants, ce qui permet à l'enfant de mettre à l'épreuve et consolider ses acquis langagiers :

« Les indications que donnent les mères et l'enseignement référentiel sont de cet ordre : souvent, les mères ne savent pas ce à quoi pensent leurs enfants quand ils vocalisent ou font des gestes; elles ne sont pas sûres non plus que leur propre langage il été compris par les enfants, mais elles sont disposées à négocier sur la croyance tacite que quelque chose de compréhensible peut être instauré » (Bruner, 1983 : 80)

Ce rôle de la tutelle maternelle, sous laquelle l'enfant apprend petit à petit le langage et s'intègre dans la société, lui permet de franchir une étape après l'autre du développement de ces capacités. Cette conception de l'adulte dans l'apprentissage se rapproche avec la conception vygotkienne de la *zone proximale de développement*. Rappelons que les idées de Vygotski (1934) ont été décrites dans le premier chapitre de nos travaux (cf. 1.4, pages 40-46).

Pour Vygotski (1934), la collaboration spécifique entre l'enfant et l'adulte est l'élément central dans le processus éducatif et dans la transmission des connaissances à l'enfant. L'aide que l'adulte procure à l'enfant pourrait expliquer, d'après l'auteur, la maturation précoce des concepts scientifiques et le fait que leur niveau de développement représente une zone de possibilité immédiate pour les concepts quotidiens.

Ainsi, dans ses travaux, l'auteur met l'accent sur le fait que l'aide de l'adulte a une influence immédiate et médiate sur le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, quand un mot nouveau est assimilé par l'enfant, le développement de sa signification ne fait que commencer : le jeune enfant perçoit les mots comme des généralisations et ce n'est qu'après, au fur et à mesure de son développement, que l'enfant accède à la formation des véritables concepts liés au mot assimilé. Dans le processus d'enseignement d'un système de connaissances, l'adulte transmet à l'enfant ce qui ne lui est pas accessible directement, ce qui dépasse les limites de son expérience immédiate et actuelle.

L'auteur avait défini la *zone proximale du développement*, qui souligne la primauté du rôle de l'adulte : compte tenu des capacités mentales restreintes du jeune enfant, il a besoin de la tutelle de l'adulte dans la réalisation des tâches qu'il n'est pas capable de réaliser de manière autonome. Cette tutelle permet à l'enfant d'acquérir, petit à petit, certaines autonomies et d'augmenter ses capacités intellectuelles afin d'accéder à la réalisation de ces tâches par lui-même :

« Cela se manifeste avant tout dans la dynamique de leur développement intellectuel et dans leur réussite relative au cours de l'apprentissage scolaire. La zone proximale de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement » (Vygotski, 1934 : 352).



L'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la *zone de ses propres possibilités intellectuelles*, mais en collaboration, sous la direction de l'adulte, il peut toujours faire plus, résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul dans une certaine limite, étroitement définie par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles. Ainsi, l'enfant est, d'après Vygotski, plus fort et plus intelligent en collaboration avec l'adulte, que lorsqu'il se livre à un travail autonome ; il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur. Cependant, d'après l'auteur, il y a toujours un écart déterminé entre le travail autonome et le travail en collaboration. Pour Vygotski, cette limite varie selon les enfants :

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement » (Vygotski, 1934 : p.353)

Ainsi, la tutelle de l'adulte fait naître toute une série de fonctions qui se trouvaient avant au stade de la maturation dans la zone proximale de développement. Dans cette perspective, pour être efficace, l'étayage doit se situer entre ce que l'enfant sait et peut faire tout seul et ce qu'il peut apprendre et réaliser avec l'aide de l'adulte. À ce propos, Garitte (2005) soutient que l'étayage de l'adulte est efficace notamment à l'étape préverbale et jusqu'à ce que l'enfant ait acquis les compétences conversationnelles, c'est-à-dire, les capacités de mener une conversation avec n'importe quel individu, aborder et développer des thèmes nouveaux.

Nonnon (1989) constate que, pour comprendre les processus de l'acquisition du langage, il ne suffit pas d'étudier la tutelle de l'adulte, puisque d'autres stratégies d'apprentissage peuvent échapper à son champ d'influence. Par exemple, quand certains outils et certaines connaissances se basent sur la transmission verbale de l'adulte à l'enfant, d'autres supposent « une démarche personnelle de tâtonnement, de structuration et de prise de conscience » (1989 : 28). Cependant, elle observe que la tutelle de l'adulte vise à aider l'enfant dans cette démarche ; il l'aide à prendre conscience de ses propres capacités, de ses buts. Elle souligne trois champs d'influence de la tutelle de l'adulte sur le développement langagier et cognitif général de l'enfant :

- *La finalisation et maintien de l'orientation de l'échange.* L'aspect fondamental de l'interaction de tutelle est en rapport avec la finalisation, puisque le maintien de l'attention conjointe dépend de cet aspect. L'adulte a un rôle important pour rappeler le but, ou aider l'enfant à se le formuler. Il s'agit d'une des fonctions du feed-back : renvoyer à l'enfant ce qu'on pense qu'il essaie de dire, ou ce qu'il cherche à obtenir. L'auteure rattache à cette fonction les interventions de l'adulte qui impliquent les déroulements du dialogue, les phases de l'action,

les rappels des acquis, ce qui a été fait et ce qui reste à faire, le rappel des solutions déjà essayées, récapitulation des résultats obtenus précédemment. Dans cette perspective, l'adulte rappelle et fait intégrer à l'enfant le lien fin / moyen ;

- *L'apprentissage à anticiper l'action.* Il s'agit de la tutelle de l'adulte, sous laquelle l'enfant apprend à anticiper, rattacher les expériences précédentes avec les actions futures et prévoir les conséquences de son action. Ainsi, l'adulte facilite la résolution du problème ou la réalisation de l'activité et, en même temps, il cherche à aider l'enfant à construire des apprentissages transférables à d'autres situations, et à s'approprier des outils cognitifs et langagiers. Il l'aide à se construire une représentation des situations et du lien fin / moyens, devenir plus conscient de son action, intégrer certaines fonctions du langage pour la planifier et réguler son activité ;
- *La prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée de l'enfant.* Il s'agit de l'aide que l'adulte apporte à l'enfant dans le cas de la « surcharge cognitive ». En effet, quand la tâche est supérieure par rapport au niveau cognitif de l'enfant, celui-ci active ses capacités cognitives *a minima*. Dans ce contexte, l'adulte peut prendre en charge une partie de la tâche, qui présente une difficulté pour l'enfant en l'aidant ainsi dans sa réalisation. Cette conduite d'étaiyage permet à l'enfant d'explorer de nouvelles conduites.

De même, Nonnon (1989) attache à cette fonction les processus définis par Bruner (1983) tels que la *réduction des degrés de liberté* (nombre d'étapes requises pour arriver au résultat et du degré d'ouverture de la tâche), et les *signalisations des caractéristiques déterminantes* de la tâche. Ces aspects, y compris, la finalisation, impliquent, d'après l'auteure, une réduction de la tâche afin de la régler au niveau cognitif et intellectuel de l'enfant.

Hudelot (1993) argumente que l'étaiyage présente des degrés de contrainte plus ou moins fermes selon les situations. Par exemple, le cadre spatio-temporel n'est pas le même lorsque l'adulte demande à un enfant de raconter sa journée à l'école, de restituer une histoire, etc.

L'auteur soutient que, dans une situation interactive, l'adulte assure la continuité de son discours et de réalisation de la tâche; il se trouve en situation d'imposer ou de cogérer des genres discursifs. Ainsi, il aide l'enfant à raconter un événement, composer un récit, à décrire, à expliquer ou à argumenter. Il conclut que la tutelle de l'adulte varie également en fonction de l'âge de l'enfant :

- en interaction avec les plus jeunes, l'adulte vise à impliquer l'enfant comme partenaire de la tutelle ;
- avec les enfants de 4 ans, la tutelle de l'adulte s'étend autour des acquisitions langagières : il stimule et rectifie le langage de l'enfant ;
- avec l'enfant de 5 ans, l'adulte fait appel à l'étaiyage que lorsqu'il éprouve une difficulté ou pour faire vérifier une construction.

Ainsi, la fonction de l'étaiyage disparaît quand l'enfant devient capable de réaliser seul la

tâche attendue. Suivant cette conception, l'étayage est vu comme suit :

« Une conduite de l'adulte ne constitue un étayage langagier pour un enfant particulier engagé dans une activité particulière que parce que cette conduite se situe, à ce moment-là, dans sa zone de proche développement, parce qu'elle lui permet de produire un énoncé adapté à l'activité langagière en cours » (Hudelot, 1993 : 53).

De surcroît, l'auteur définit deux types d'étayage : *global* et *local*. L'étayage global, d'après lui, se réfère aux conduites de l'adulte qui « participent davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction qu'à la création d'un objet sémiologique commun sur lequel peut embrayer la communication proprement dite » (Hudelot, 1993 : 55). Ainsi, pour comprendre l'étayage global, on doit faire appel aux éléments para-verbaux: qualité de la voix, disposition spatiale des interlocuteurs, les regards, les gestes et les attitudes. À l'inverse, l'étayage local se réfère au contrôle que l'adulte exerce sur le langage de l'enfant et sur la gestion du discours. Par exemple, en encourageant l'enfant, l'adulte exerce l'étayage local, puisqu'il l'incite à produire de nouveaux énoncés avec un lien avec ce qui a été dit précédemment. Ainsi, *l'étayage local est vu comme l'un des principaux mécanismes de la gestion du discours*.

Florin (1999) adopte une vision argumentative de l'étayage. Pour elle, les conduites argumentatives sont une forme de conduite langagière, dont la finalité est de faire partager ou modifier des représentations :

« L'étayage amène à rendre crédible l'énoncé par un autre énoncé, sous forme d'une relation de causalité, de finalité ou d'exemplification. Le locuteur est ainsi amené à une prise en charge de l'énoncé, qui consiste à mettre une distance plus ou moins grande entre lui et son discours, par des marqueurs comme « je pense », « à mon avis », et à fournir des arguments factuels » (Florin, 1999 : 54).

Bignasca et Rezzonico (2010), les chercheurs canadiens, ont étudié l'étayage parental dans le cadre d'une situation de lecture de livre sans le texte, dans les interactions des mères avec leurs enfants dysphasiques et les enfants ayant un développement langagier normal. Les enfants étaient âgés de 4 ans. Les auteurs ont conclu que l'étayage maternel est marqué par des différences interindividuelles. Ils soumettent l'hypothèse selon laquelle les différentes adaptations de l'étayage relèvent des styles maternels différents. À ce propos, une connaissance du style interactionnel des mères concernant l'étayage de la tâche pourrait permettre d'observer l'ajustement du parent aux besoins spécifiques de l'enfant.

Dans cette étude, les mères étayaient autour de 34 % leurs enfants au niveau de l'accomplissement de la tâche et, en particulier, elles posent des questions permettant d'engager l'enfant d'une manière active dans l'activité de narration. D'après les auteurs, cela permet le transfert des responsabilités du locuteur expert au novice, basé sur le principe de la zone proximale de

développement, et aboutissant à une gestion polygérée de la tâche.

Labrell (2005) avait effectué une recherche française, qui consistait en l'observation de la tutelle des maîtres d'école avec les élèves scolarisés en moyenne section près de Tours. Deux groupes d'enfants ont été constitués, dont un avait bénéficié de séances de langage aménagées. Les séances de langage ont été organisées autour des images que les maîtres montraient aux enfants. Selon l'hypothèse de cette étude, la tutelle de l'adulte permet de stimuler la mémoire sémantique de l'enfant grâce à l'apport d'informations pertinentes et l'aide à développer des stratégies spécifiques de mémorisation des noms d'objets. L'auteure a conclu que, qu'il s'agisse de situations dyadiques parents-enfants, ou de enseignant-élève, l'étaillage de l'adulte augmente les activités cognitives telles que désigner, décrire, comparer, inférer, et augmente les capacités de mémorisation des nouveaux items langagiers.

L'étude franco-suisse de Salazar Orvig et De Weck (2008) avait pour objectif d'interroger les conduites dialogiques de l'étaillage procuré par les mères des enfants dysphasiques et tout-venant âgés de 4 à 7 ans. Cette étude était organisée autour du jeu de devinettes lors duquel la mère et l'enfant doivent, à tour de rôle, faire deviner à l'autre un item imagé sur une carte tirée dans une pioche. Elles constatent qu'il existe des différences quantitatives et qualitatives dans les stratégies d'étaillage des mères selon que l'enfant présente un développement langagier typique ou des troubles du langage. Les mères des enfants dysphasiques s'avèrent plus étayantes sur le plan linguistique que les mères d'enfants typiques. Elles sont également différentes sur le plan cognitif lorsqu'elles lisent un livre avec leur enfant, adoptant des stratégies proches de celles des mères d'enfants typiques plus jeunes. D'autre part, les stratégies des mères varient en fonction de la situation. Ces résultats contribuent à la complexité des profils dialogiques des mères et des enfants.

De même, les conduites d'étaillage non verbales jouent un rôle important dans les dyades mère / enfant, notamment avec les enfants dysphasiques. Ainsi, les conduites telles que les autres aspects de la mimo-gestualité (regards, gestes co-verbaux, gestes de confort) ont une valeur communicative. Les mères des enfants dysphasiques renforcent leur discours par du non-verbal, le rendant ainsi plus redondant et donc plus facilement interprétable. Elles s'ajustent comme leurs enfants aux spécificités de la situation et varient leurs conduites en fonction de ses enjeux. Les variations de la situation en fonction des rôles de chaque interlocuteur sont considérées par les auteurs comme un effet des conduites d'étaillage.

Selon Plumet (2008), la mère, cherchant à communiquer avec son enfant, lui apporte un double étaillage : exécutif et interprétatif. L'*étaillage exécutif*, pour Plumet (2008), se réalise par l'ajustement que la mère maintient dans ses stimulations au niveau d'éveil et d'intérêt de l'enfant. Elle favorise chez l'enfant l'attention, l'imitation et la différenciation de comportements expressifs qui acquièrent une valeur interactionnelle. Quant à l'*étaillage interprétatif*, il résulte, d'après elle, de l'application de la théorie de l'esprit de la mère envers son enfant : elle interprète les comportements

verbaux et non-verbaux de son enfant comme les signes de ses états émotionnels et intentionnels (par exemple, « tu as envie de jouer, on dirait »). À travers ses conduites l'enfant produit les états mentaux de son entourage, même s'il n'en a pas encore conscience.

Ingold, Gendre, Rezzonico, Corlatau et Da Silva (2008) distinguent deux types d'étaillage parental : l'*étaillage linguistique*, qui porte sur la forme de la mise en mots par l'enfant, et l'*étaillage cognitif*, qui vise à aider l'enfant dans la réussite de la tâche. Quant à l'étaillage linguistique, les auteurs distinguent les formes suivantes :

- *Les reformulations* reprennent et modifient des propos antérieurs. Elles peuvent être phonologiques, lexicales, syntaxiques ou énonciatives ;
- *Les demandes de dénomination* ;
- *Les propositions de dénomination* : la mère fournit une dénomination sans que ce soit une correction ;
- *Les ébauches* : la mère fournit un ou plusieurs phonèmes permettant à l'enfant de trouver un mot (par exemple, « c'est un che – (val) ») ;
- *Les demandes de clarification* : les demandes centrées sur la forme linguistique ;
- *Les propositions et demandes de définitions* : la mère interroge l'enfant sur le sens d'un mot ou elle lui en donne une définition.

Quant à l'étaillage cognitif, il s'agit des interventions qui visent à aider l'enfant dans l'accomplissement de la tâche. Parmi les formes de ce type d'étaillage, les auteurs distinguent :

- Le *guidage* concerne les interventions de l'adulte qui aide l'enfant dans la gestion de la planification de l'activité (par exemple, la situation de lecture de livre : *la mère : qu'est-ce qui arrive ? Enfant : une voiture*). L'intervention de la mère est considérée comme un guidage qui permet une progression de la planification du discours et/ou comme un guidage portant dans un cas sur l'avancement de la tâche et dans l'autre sur les règles régissant le jeu ;
- Les *conduites réflexives*, les interventions à travers lesquelles la mère rend explicite ses raisonnements en relation avec l'activité en cours. La mère propose une réflexion anticipative qui lui permet de montrer son modèle de narration à l'enfant et/ou elle montre à l'enfant son raisonnement pour arriver à une proposition de solution ;
- Les *réactions de la mère aux comportements de l'enfant* ont pour but d'évaluer, d'accepter ou de refuser les propositions de l'enfant.

Nous considérons également que l'étaillage parental permet à l'enfant d'interpréter les fonctions du langage, qui sont définies par Halliday (1985) comme étant les propriétés fondamentales de la langue :

« Functional variations not just variation in the use of language, but rather as something that is built in, as the very foundation, to the organisation of language itself, and particularly to the organisation of the semantic system. Function will be interpreted not

just as the use of language bus as a fundamental property of language itself, something that is basic to the evolution of the semantic system » (Halliday, 1985 : 17).

Dans cette perspective fonctionnaliste, grâce à l'étayage, l'adulte transmet à l'enfant ses expériences vécues, ses pensées, les représentations du monde, des événements et des objets qui entourent l'enfant. De même, l'adulte développe les représentations imaginaires de l'expérience qu'il lui transmet : « Certains featurers that can be thought of as representing the real world as it is apprehended in our experience. These could be said to display the experiential meaning of that sentence » (Halliday, 1985 : 19).

Quant aux fonctions, en communiquant avec l'adulte, l'enfant accède à la compréhension des fonctions suivantes :

- *la fonction instrumentale*, qui vise à obtenir quelque chose de l'interlocuteur ;
- *la fonction régulatrice*, qui vise au contrôle le comportement d'autrui ;
- *la fonction interactionnelle*, qui concerne les salutations, les marques de politesse et la prise de contact avec autrui ;
- *la fonction personnelle*, qui concerne l'expression de soi, de ses intérêts, de sa satisfaction ;
- *la fonction heuristique*, qui vise à l'augmentation du savoir ;
- *la fonction imaginative*, qui concerne l'expression de sa propre conception de l'environnement.

Dans la partie pratique, nous verrons quelles fonctions sont les plus récurrentes dans *l'input* de l'adulte, ce qui pourra nous montrer les orientations de l'étayage des deux parents de la petite fille Camille, le sujet de notre recherche.

Pour finir cette partie, nous constatons que l'étayage parental est une stratégie parentale pragma-discursive, qui vise à créer une ambiance de coopération entre l'adulte et l'enfant dans le but de partager avec ce dernier, de transmettre ses savoirs et ses expériences, ainsi qu'augmenter les capacités langagières et cognitives de ce dernier. L'étayage permet de gérer la cohésion du discours, maintenir le sujet de l'interaction et garder l'attention de l'enfant sur l'interaction en cours. Nous constatons que parmi ces stratégies, l'adulte a souvent recours aux reprises, répétitions et reformulations, que nous détaillerons dans les parties suivantes.

#### **4.4.1. Les reprises parentales des énoncés enfantins**

Les chercheurs tels que Seitz et Steward (1975), Golinkoff et Ames (1979), Rondal (1978, 1980), Saxton (1997), Clark (2003, 2006), Chouinard et Clark (2003), Bernicot et Clark (2009) se sont penchés sur le rôle, la nature et les fonctions des reprises parentales au sein des conversations « parents / enfants ». Ces recherches soutiennent l'*hypothèse des contrastes directs*

(*Direct Contrast Hypothesis*), selon laquelle les reprises de l'adulte offrent des contrastes langagiers entre les formes que l'enfant utilise et les formes conventionnelles de sa langue :

« The Direct Contrast hypothesis relies on the assumption that the child can make relevant comparisons between aspects of her own speech and those produced by the adult. Direct Contrast hypothesis suggests that the immediate juxtaposition of child and adult forms can provide the impetus for the child to compare the two forms » (Saxton, 1997 : 157).

Selon cette hypothèse, les répétitions des adultes comme celles des enfants sont très fréquentes en situations naturelles et reprennent tous les types d'erreurs faites par les enfants sur le plan phonologique, morphologique, lexical et syntaxique.

À travers les reprises, l'adulte présente à l'enfant un modèle de la forme et de l'usage de la langue ; l'enfant s'approprie ce modèle et ainsi apprend sa langue maternelle (Bernicot et Clark, 2009). De même, Chouinard et Clark (2003) considèrent que les reformulations jouent un rôle important dans l'acquisition du langage, puisqu'elles représentent les formes conventionnelles de la langue en acquisition. Les auteurs soutiennent l'hypothèse de Nelson (Nelson *et al.*, 1996), selon laquelle les indices négatifs sont les plus pertinents pour l'apprentissage de la langue maternelle. Il en va de même que les reformulations adultes offrent les informations conventionnelles primordiales pour l'acquisition de la grammaire par les enfants. Les enfants détectent les différences des reformulations adultes et leurs énoncés et mettent cette information à leur profit.

Ainsi, Clark (1987, 1993) voit dans ces répétitions un avantage pour l'enfant en voie d'acquisition dans le contraste immédiat entre la forme grammaticalement correcte de l'adulte et celle que l'enfant vient d'utiliser pour transmettre son intention. Ainsi, les reformulations offrent des contrastes de ce que l'enfant vient de dire et de ce qui est correct et conventionnel. Les enfants sont sensibles aux changements de forme de l'énoncé, car les contrastes leur montrent ce qui est acceptable ou pas dans la langue en acquisition (Chouinard et Clark, 2003).

Entre autres, Clark (2006) constate que la répétition sert à maintenir l'échange dialogique grâce au fait qu'elle reprend l'énoncé de l'interlocuteur précédent et ainsi augmente la base commune que l'adulte et l'enfant partagent. En remplissant la fonction du maintien du dialogue, la répétition accomplit trois fonctions :

- elle signale l'attention qu'on prête à ce que dit l'autre ;
- elle constate l'usage de l'interlocuteur à cette occasion ;
- elle ratifie ce que l'interlocuteur a dit. C'est cette ratification qui fait qu'une information nouvelle devient partie de la base commune. Chaque interlocuteur contribue ainsi à son tour à l'augmentation de cette base commune par l'information qu'il ajoute.

Lors de chaque répétition, une nouvelle information acquise est incluse dans la base

commune qui s'accumule au cours de l'échange. Chaque étape de l'augmentation de la base commune crée la continuité et la cohérence de l'échange entre les adultes et les enfants. Les adultes utilisent les répétitions pour augmenter la base commune de deux façons : d'une part, ils répètent dans le but de s'assurer de la bonne compréhension de l'intention de l'enfant (*construction de la base commune*), et, d'autre part, dans le but de vérifier que l'enfant a pris en compte l'énoncé (*fixation de la base commune*) (Chouinard et Clark, 2003 ; Bernicot et Clark, 2009).

Newport *et al.* (1977) ont constaté que les expansions maternelles constituaient 6 % des énoncés et servaient à verbaliser l'intention de l'enfant. D'après les auteurs, les expansions résultent du fait que les mères cherchent souvent les corrélations entre ce que l'enfant essaie de dire au travers des formes syntaxiques primitives. De plus, ils ont conclu que, plus souvent les mères produisent les expansions, plus vite les enfants apprennent les formes de surface des verbes auxiliaires.

Les expansions maternelles impliquent souvent les *deixis*, qui servent à fournir l'étiquetage nominal de l'objet que l'enfant désigne. Les enfants dont les mères font régulièrement appel aux phrases nominales avec les *deixis* ont un développement lexical plus rapide (Newport *et al.*, 1977). De même, les expansions contribuent largement à l'acquisition des verbes auxiliaires, puisqu'ils sont récurrents dans les expansions maternelles. De plus, les expansions représentent les questions maternelles du type « oui / non », ce qui contribue également à l'acquisition des verbes auxiliaires par l'enfant.

Quant à la fréquence des reprises, Rondal (1980) considère que les proportions moyennes sont de l'ordre de 6 % pour les répétitions maternelles des énoncés des enfants âgés de 18 à 24 mois.

Chouinard et Clark, (2003) relèvent que les reformulations interviennent dans le discours adulte notamment quand une erreur de la part de l'enfant est constatée ; 2/3 des énoncés erronés étudiés par les auteurs sont reformulés et repris par les adultes. Bernicot et Clark (2009) rapportent que les recherches dans le LAE en langue anglaise ont montré que les adultes corrigent jusqu'à 60 % des erreurs des enfants entre 2 et 3 ans et demi. Clark (2006) constate plus précisément que les adultes répètent les parties suivantes du discours : les noms 1,99 fois par séance, les verbes 3,77 fois, les adjectifs 3,17 fois, et les prépositions 3,16 fois. Pour elle, les parents répètent les mots nouveaux plus souvent quand il s'agit de verbes, d'adjectifs et de prépositions.

Chouinard et Clark (2003) ont effectué une recherche longitudinale dans le but d'étudier les reformulations maternelles des énoncés enfantins et le feedback de ses reformulations. Elles ont adopté l'approche de contrastes pragmatiques, créés au sein des échanges conversationnels entre adultes et enfants âgés de 2 à 4 ans, dont 3 enfants apprenaient l'anglais et 2 le français. Dans cette étude les auteures observent deux types de corrections, que les parents peuvent produire :

- Les séquences latérales (*Side sequence*, Schegloff, 1972), qui servent à clarifier les intentions, ratifier la compréhension et ensuite continuer la conversation. Les séquences latérales peuvent servir à vérifier tous les types d'erreurs que les enfants produisent, à savoir la



prononciation, morphologie, lexique et syntaxe. Ainsi, l'adulte repère et identifie l'élément incompris par l'enfant dans son énoncé précédent et répète, le corrige dans un nouvel énoncé pour clarifier ses intentions ;

- Les corrections emboîtées (*Embedded correction*, Jefferson, 1982) impliquent que le locuteur corrige les éléments erronés dans l'énoncé produit par l'enfant dans le but de clarifier ses intentions. Les corrections sont alors offertes comme une partie du tour de parole suivant.

Dans les deux cas, le locuteur propose une formulation alternative de l'énoncé, qui contraste avec la formulation d'origine (phonétique, lexicale ou morphosyntaxique). Chouinard et Clark (2003) ont constaté que la plupart des reformulations sont constituées de séquences latérales (entre 57 et 73 % en fonction de l'enfant). Les autres reformulations avaient pour but de maintenir le flux de la conversation grâce à l'usage des corrections implicites.

Clark (2006) fait la distinction entre les reformulations et les énoncés rejoués. Pour elles, les reformulations sont des répétitions de l'énoncé cible de l'enfant en corrigeant les erreurs. Ainsi, elles offrent un modèle conventionnel pour l'expression de la signification voulue. Quant aux énoncés rejoués, il s'agit de la répétition de l'énoncé de l'enfant, qui ne comporte pas d'erreur grammaticale. Quant au dernier type de répétition parentale, Newport *et al.* (1977) ont constaté que ce type de répétition constitue 23 % de tous les énoncés de leur corpus. D'après les auteurs, ce type de répétition peut avoir une incidence négative sur le développement langagier de l'enfant, puisqu'ils corrélaient négativement avec le développement des syntagmes nominaux et des verbes auxiliaires dans le langage de ce dernier. Ils soutiennent cette hypothèse par le fait que les mères répètent le plus souvent les impératifs, qui ne contribuent pas au développement de langage de l'enfant, parce qu'ils sont dépourvus de verbes auxiliaires. Mais à l'inverse, les impératifs répétés permettent à l'enfant de faire la corrélation entre l'état des choses et le contexte extralinguistique. Par exemple, quand le père répète « Lance-moi le ballon », l'enfant peut faire la corrélation entre la demande de l'adulte et le fait que le ballon n'a pas été lancé.

Chouinard et Clark (2003) mettent l'accent sur deux aspects importants pour que la reformulation soit efficace : la similitude de la signification et le contraste. Si l'adulte exprime la même signification que l'enfant, la reformulation de l'adulte mettra l'accent directement sur le contraste avec l'énoncé enfantin. Ce ne sont donc que les reformulations exprimant la même signification, mais d'une autre manière que l'énoncé de l'enfant, qui peuvent marquer l'erreur et présenter à l'enfant un autre moyen d'exprimer son intention. Selon les auteures, l'enfant va constamment opter pour la formulation conventionnelle proposée par l'adulte, car les formes conventionnelles sont programmées pour être choisies par l'enfant.

Quant à Veneziano (2000), elle souligne que les reprises parentales sont des formes évolutives des comportements parentaux à l'étape pré-verbale, notamment lorsque les parents

essayent d'attribuer une intention communicative aux premiers gestes et vocalisations de l'enfant. Rappelons qu'à ce propos, Ochs et Schieffelin (1994) ont constaté que dans les cultures occidentales les mères attribuent à l'enfant dès sa naissance des intentions communicatives ; ceci est lié au fait qu'elles le voient en tant qu'un être social et interactif, ce qui contribue au déroulement de l'interaction. L'auteur (1989, 1997, 2005) appelle ce type de conduites des « reprises réciproques », puisque dans ces séquences, les expansions maternelles et la reprise imitative de l'enfant sont réunies dans un même échange conversationnel et focalisent sur un seul élément lexical. Ceci est rendu possible grâce au fait que la mère et son enfant ont un objet langagier commun et lui portent une attention partagée au même moment. Dans ces propos, l'auteur dégage une caractéristique principale des reprises parentales, ce qui est la focalisation de deux interlocuteurs sur le même item linguistique. Il s'agit d'une focalisation commune, qui fonctionne comme une sorte de segmentation du milieu environnant permettant d'en singulariser une ou plusieurs parties du discours. Le mot ou la phrase devient alors un *référent potentiel*. La focalisation, d'après l'auteur, consiste à isoler certains éléments lexicaux du reste de l'énoncé par une pause ou à produire seulement un mot dans l'énoncé, qui résulte en une extraction du flux de la parole.

Pour Veneziano, l'enfant mémorisera et reproduira plus facilement un énoncé de la mère, qui est lui-même une reprise ou une expansion de l'énoncé de l'enfant, plutôt qu'un énoncé ne présentant pas cette relation. Ainsi, la reprise initiale encourage la reprise ultérieure parce que les reprises maternelles ne présentent pas uniquement une reformulation grammaticale, mais surtout un lien sémantique avec l'intention enfantine. Ceci est d'autant plus important dans le contexte où l'attention commune porte sur l'un de ses référés.

Veneziano (1997) constate que le lexique qui fait partie des reprises interprétatives de la part de la mère correspond positivement au développement lexical de l'enfant. De même, les reprises maternelles sont également répétées par l'enfant. Ainsi, les reprises imitatives réciproques de la part de la mère corrént de manière positive avec la croissance du vocabulaire de l'enfant quand ces reprises sont reproduites par ce dernier.

L'étude de Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano (2006) était également portée sur l'étude des fonctions des reprises parentales des énoncés enfantines. Les auteures ont observé 36 enfants âgés de 26 à 28 mois dans une situation de la vie quotidienne, le goûter. Elles ont décrit deux types de reprises : *auto reprises*, qui consiste en une reprise de l'adulte de son propre énoncé et de *hétéro reprises*, c'est-à-dire, une reprise de l'énoncé de l'enfant.

Pour elles, les reprises parentales et enfantines ne sont pas de simplement des reproductions des comportements langagiers, mais leur but principal est aussi de créer et d'organiser *une relation sociale* :

« C'est grâce à la reprise que se construit probablement la première relation de type dialogique, le premier lien de continuité intra discursive, ou la possibilité d'accomplir

différents actes avec le même matériau langagier, produit par soi-même ou repris à l'autre. Ces propriétés permettent de comprendre, en retour, la façon dont ces relations constituent une ressource fondamentale dans l'acquisition du langage » (Bernicot *et al.*, 2006 : 3).

Les reprises sont vues par les auteures comme des mouvements dans le dialogue, ayant les fonctions suivantes :

- *L'intelligibilité des énoncés*, la correction phonologique, syntaxique, sémantique ou interprétative de l'intention de l'enfant ;
- *L'ajustement des états mentaux*, grâce à l'appel aux états mentaux et intentions de l'enfant, l'adulte maintient le dialogue ;
- *La description du monde exprimée par les énoncés*, il s'agit de la valeur assertive de la taxonomie de Searle (1962) que nous décrirons dans le chapitre suivant ;
- *La transmission de la directivité*, cette fonction rejoint les propos de Newport *et al.* (1977) concernant le fait que les mères répètent le plus souvent les impératifs ;
- *L'imitation* : l'enfant reprend le dernier mot de l'énoncé précédent de la mère, ce qui manifeste l'insertion de l'enfant dans le dialogue concomitant à son développement linguistique

Bernicot *et al.* (2006) concluent qu'entre 2 et 3 ans, la reprise constitue un moyen privilégié de construction d'un espace dialogique intersubjectif et permet de réaliser des fonctions variées qui diffèrent chez la mère et chez l'enfant. Pour les mères, reprendre l'énoncé de l'enfant permet de demander, de préciser la description du monde, de s'accorder sur la forme des énoncés et d'ajuster les états mentaux des interlocuteurs. Pour les enfants, cette fonction permet donc d'acquérir les formes conventionnelles de leur langue maternelle, ainsi que de développer les *capacités pragmatiques* de participation dans un échange dialogique et les *capacités socio-cognitives*, qui ont un rapport avec la prise de conscience d'autrui en tant qu'un être mental et intentionnel.

### **4.4.2. Les reprises parentales et la transgression du principe de coopération**

Lorsque les enfants produisent des énoncés erronés, ils transgressent souvent les Maximes de Grice et compliquent la bonne compréhension de leurs intentions communicatives par les adultes. Le postulat de Grice (1979) est que tous les interlocuteurs ont un but commun au sein d'une interaction. Ce but se résume à maintenir la coopération : chaque participant tente de contribuer à la conversation de façon coopérative afin de faciliter la compréhension interpersonnelle. D'après l'auteur, tout échange communicatif se base donc sur le principe de coopération régi par plusieurs règles universelles. Elles permettent de se rendre compte des processus de décodage des messages

verbaux et du flux de l'interaction notamment lors de la transgression de ces règles et plus précisément de la façon dont les destinataires reconstruisent de façon implicite le sens suggéré par l'interlocuteur. Quant au domaine de l'acquisition du langage, le modèle de Grice offre une base pour comprendre les processus de l'acquisition par l'enfant des principes pragmatiques qui régissent la communication humaine tel que le rapport de qualité de parole entre l'adulte et l'enfant, ainsi que la manière d'adaptation de l'enfant à l'interaction avec l'adulte ( Bernicot, 2010 ).

Nous pouvons illustrer ce processus d'adaptation pragmatique par les exemples extraits de l'échange verbal entre la fillette bilingue Camille âgée de 2;2 ans et sa grand-mère paternelle francophone. Cet échange a été enregistré lors de l'activité ludique en plein air pendant que la grand-mère s'occupait du jardin et la fillette l'aidait :

**Exemple 1. (enregistrement 13.7.2 – 2;1).** *Contexte : la grand-mère paternelle (GMP) et l'enfant (C) font du jardinage :*

C0065 : ti fais °°i: i:°°? (*phon: qu'est-ce que tu fais ? à GMP*)  
 GMP060 : mamie elle coupe des branches tu vois?  
 C0066 : banʃ (*phon: branches*)  
 GMP061 : oui elle coupe des branches  
 pour que l'arbre il pousse mieux à côté

Dans cet exemple, le principe de coopération est respecté, puisque la *maxime de quantité* « donnez autant d'information qu'il est requis, et ne donnez pas plus d'information qu'il n'est requis » n'est pas transgressée. L'adulte s'adapte à l'enfant et offre autant d'information que nécessaire à la demande de cette dernière. Nous voyons que la répétition de l'énoncé de l'adulte joue dans ce cas précis le rôle de l'accusé de réception du message : l'information que l'adulte lui donne est totalement en accord avec sa demande.

**Exemple 2. (enregistrement 13.7.2 – 2;1).** *Contexte : dans le même échange, l'attention de l'enfant est attirée par l'arrivée de la troisième personne, le grand-père paternel (GPP) avec un casque audio, qu'il utilise habituellement pour tondre la pelouse :*

C0035 : voilà a tõnd papu a tõnd (.) (*phon: voilà tondre papou a tondre*)  
 a tõnd papu a tõnd (*regarde GPP et ensuite GMP*)  
 GMP037 : qu'est-ce ce que tu dis mon coeur? (*regarde C*)  
 C0036 : i tõnd tõnd (*désigne GPP*)  
 GMP03 : ah: papou il va tondre\  
 parce qu'elle voit qu'il a son casque sur les oreilles (*à M*)  
 non papou il ne va pas tondre  
 parce que c'est le dimanche  
 on n'a pas le droit de tondre le dimanche (*2s*)  
 C0037 : dimaʃ? (*phon: dimanche*)

Dans cet exemple nous voyons que la deuxième maxime de qualité : « que votre contribution soit véridique, n'affirmez pas ce que vous croyez être faux et n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuve » est respectée également. L'adulte déduit par inférence que l'enfant anticipe les

événements (le grand-père va tondre), ce qui aurait pu être le cas n'importe quel autre jour de la semaine, mais pas ce jour-là puisque c'est le dimanche. Ainsi, l'adulte n'induit pas l'enfant en erreur et constate la véracité de l'état des choses, à savoir que le grand-père ne tondra pas ce jour-là. Comme dans l'exemple précédent, l'enfant accuse la réception du message par la répétition, mais dans ce cas, elle ne répète que *l'item* lexical « dimanche ».

**Exemple 3. (enregistrement 13.7.2 – 2;1).** *Suite à l'écart du thème conversationnel principal, la grand-mère paternelle recadre cette activité :*

GMP039 : oui c'est dimanche oui  
 allez tu fais pas ton travail là/  
 il faut mettre les feuilles dedans  
 C0038 : feuilles do~da~n (phon: dedans)  
 GMP040 : ah bah oui hein/

Dans cet échange, les propos de la grand-mère respectent la maxime de relation « soyez pertinents ». L'adulte ne s'écarte pas du thème principal de l'activité et essaie de ramener l'activité au point où elle a été laissée quelques minutes auparavant. Nous remarquons que cette maxime est accompagnée par les éléments extra-linguistiques, à savoir les gestes de la grand-mère (elle ouvre le sac) pour inciter l'enfant à continuer l'activité de jardinage. Nous voyons aussi que l'enfant accuse la réception de la maxime par la répétition de l'item lexical (feuilles) et de l'adverbe (dedans), ce qui désigne l'activité en rapport avec le thème principal, et sa volonté de continuer cette activité.

**Exemple 4. (enregistrement 13.7.2 – 2;1).** *Au début de l'échange, la grand-mère paternelle propose une activité à l'enfant :*

GMP033 : tu fais assis?  
 tiens mamie elle te donne les feuilles  
 et toi tu les mets dans le sac d'accord? (ouvre le sac)  
 C0032 : °°da~ (.) sac°° (.) da~ (.) sac (phon: dans) (2s)  
 pra~ (phon: prend) (regarde GMP)

Dans cet exemple, nous voyons que les propos de la grand-mère respectent la maxime de manière : « soyez clair, évitez les obscurités, évitez d'être ambigu, soyez bref et soyez ordonné ». Le discours de la grand-mère est clair et sans ambiguïté. L'adulte lui donne des repères quant à son rôle dans cette activité. Ces repères sont : 1) l'usage de mode impératif (tiens), qui attire l'attention sur le rôle de l'enfant qui doit suivre les consignes de l'adulte ; 2) l'usage de l'acte de langage directif. Au niveau syntaxique, l'énoncé de l'adulte est composé de deux propositions coordonnées, chacune délimitant le rôle de chaque participant. L'énoncé respecte l'ordre canonique du français SVO. Au niveau lexical, l'adulte utilise les pronoms personnels et les verbes d'action, qui délimitent les futures actions de chacun.

De manière générale, lors de l'analyse de nos données, nous constatons que les échanges entre l'adulte et l'enfant respectent le plus souvent ces maximes, ce qui témoigne de la volonté de la part des adultes et de l'enfant de créer une ambiance de coopération. Les reprises et les expansions parentales reflètent l'intention de l'adulte de créer une ambiance de coopération.

Ceci concorde avec les propos d'Ochs et Schieffelin (1994), qui ont soutenu que dans le but de construire un *échange collaboratif* avec son enfant, les mères adaptent leur langage de façon à faciliter la compréhension de l'enfant, ce qui reflète la tendance générale des sociétés occidentales de créer l'ambiance coopérative et de compréhension mutuelle.

Dans leur étude interculturelle, Ochs et Schieffelin (1994) ont souligné que les mères américaines adaptent le LAE de façon à faciliter la compréhension de l'enfant dans le but de construire un échange collaboratif avec ce dernier. Elles utilisent les stratégies telles que les reformulations, les clarifications et la périphrase, ce qui permet à l'enfant d'apprendre à combiner et à interpréter le sens des énoncés. Pour les auteures, ces reformulations reflètent la tendance générale des sociétés occidentales de créer l'ambiance de la compréhension mutuelle. Rappelons que les études interculturelles de ces auteures ont été décrites dans le chapitre précédent (cf. 4.2, pages 215-216).

Ainsi, pour établir l'équilibre dans la communication et notamment le Principe de Coopération, les adultes répètent et reformulent souvent les énoncés que l'enfant vient d'exprimer soit pour vérifier les intentions de l'enfant, soit pour apporter les corrections ou proposer une forme conventionnelle de l'énoncé enfantin (Chouinard et Clark, 2003 ; Bernicot et Clark, 2009). Ces reformulations et répétitions s'accompagnent de l'intonation montante et incluent souvent des corrections des erreurs de l'enfant.

De même, Seitz (1975) considère que ces répétitions ont des fonctions pragmatiques suivantes dans la communication « parents/enfants » :

- 1) correction du message sur le plan acoustique ;
- 2) correction de sa référence perceptive ou conceptuelle ;
- 3) compréhension de l'intention.

Clark (2006) considère, quant à elle, que les répétitions maternelles servent à maintenir le dialogue, ou marque la volonté des parents de clarifier les intentions des enfants afin de réaliser les objectifs communicatifs communs. Ainsi, la répétition désigne l'attention que les parents prêtent à ce que dit l'enfant, en analysant la forme de l'énoncé que l'enfant a choisi, et en la ratifiant.

En ce qui concerne la cohésion du discours entre l'adulte et l'enfant, Chouinard et Clark (2003) constatent que les reformulations permettent de suspendre le flux de la conversation entre l'adulte et l'enfant dans le but de préciser et vérifier les intentions conversationnelles de l'enfant et de lui fournir la forme conventionnelle de l'énoncé erroné produit par ce dernier. *Les reformulations n'ont pas pour objectif de faire avancer la conversation, mais d'assurer la bonne conduite de la conversation, qui consiste, avant tout, en compréhension des intentions des locuteurs.*

Bernicot et Clark (2009) estiment qu'en répétant l'énoncé, les interlocuteurs (adultes et enfants) accusent réception de l'énoncé précédent. Ces accusés de réception indiquent que l'information a été repérée par le locuteur et fait partie de la base commune (des connaissances

partagées par les deux locuteurs). *Ainsi, une des principales fonctions des répétitions maternelles et enfantines serait de signaler que le message a été compris et que l'échange peut continuer.*

Brennan et Clark (1996) voient une autre fonction des répétitions maternelles, qui serait de valider les caractéristiques de l'objet ou l'événement en question.

### **4.4.3. Les reprises maternelles tendent-elles à diminuer avec l'âge de l'enfant ?**

Les reformulations, comme une source d'information, sont présentes dans le discours adulte adressé aux enfants dès le plus jeune âge. Chouinard et Clark (2003) ont constaté que les adultes reformulent les énoncés des enfants âgés de 2;0 et 2;6 plus souvent que les énoncés des enfants plus âgés. Les chercheurs expliquent cette diminution progressive par le fait que les parents sont sensibles aux progrès langagiers de leurs enfants et ils s'adaptent automatiquement au niveau linguistique de ces derniers.

La tendance de la diminution des répétitions parentales des énoncés enfantins peut être expliquée par le concept vygotkien de la « zone proximale de développement », que nous avons présenté précédemment. Le niveau du développement potentiel de l'enfant correspond au niveau cognitif, développemental et notamment linguistique qu'il peut atteindre grâce à l'aide de l'adulte à un moment donné. Plus l'enfant progresse, plus l'adulte « s'efface » pour lui laisser l'initiative et le contrôle dans la production des énoncés grammaticalement corrects. Ainsi, les parents s'adaptent au niveau langagier de leurs enfants et à un moment donné ils leur laissent la liberté de s'exprimer sans les corriger. L'enfant doit maintenant s'appuyer sur sa propre base de connaissances linguistiques pour exprimer ses désirs et ses intentions.

Ceci n'exclut pas la présence des corrections par les adultes des énoncés produits par les enfants plus âgés. Les reformulations sont toujours présentes dans le LAE plus âgé. Selon Saxton (2000), Chouinard et Clark (2003), les reformulations adultes des énoncés des enfants plus âgés remplissent une tout autre fonction : au début, les enfants ont besoin de plus d'indices négatifs (reformulations des erreurs) et positifs, qui leur permettent de mettre en place les représentations approximatives dans leur mémoire pour la compréhension des adultes. Une fois que les représentations sont stockées dans la mémoire, les reformulations continuent à être utiles pour vérifier et consolider leurs connaissances des formes conventionnelles pertinentes à la langue en acquisition.

Clark (2006) a étudié les répétitions maternelles dans le contexte d'introduction des nouveaux mots, notamment lors de la lecture d'un livre d'images. Pour elle, lors de la lecture aux enfants, les adultes emploient des formules figées typiques des adultes afin de mettre en valeur les

mots nouveaux. Elle a observé la tendance de diminution des répétitions maternelles de manière suivante :

<i>Age de l'enfant</i>	<i>Nombre de séquences</i>
2;5 ans	2,85 fois
3;4 ans	3,89 fois
4;5 ans	3,21 fois
5;4 ans et plus	3,03 fois

Tableau 1 : Stratégies de répétitions maternelles en fonction de l'âge de l'enfant (source : Clark, 2006).

Ainsi, on constate que les parents répètent les mots nouveaux moins souvent aux enfants âgés de 2 ans et 5 mois, qu'aux enfants plus âgés. Le pic de répétitions des mots nouveaux lors de la lecture est observé vers 3 ans et 4 mois. Cette tendance tend à diminuer progressivement dans les années qui suivent.

Selon Bernicot et Clark (2009) les répétitions maternelles ne disparaissent pas avec l'âge de l'enfant, mais acquièrent de nouvelles fonctions telles que :

- 1) les informations à inclure dans la base commune changent de nature ;
- 2) les transgressions du principe de coopération de Grice (1979) diminuent avec l'âge.

Les chercheurs ont mis en évidence qu'avec les enfants de l'âge de 2;3 ans, les mères répètent dans le but de vérifier :

- 1) l'intention de l'enfant ;
- 2) la forme de l'énoncé ;
- 3) l'intention de l'enfant, et corriger la forme de l'énoncé.

À l'inverse, avec enfants âgés de 3 ans et 6 mois les mères répètent plus souvent uniquement dans le but de ratifier l'énoncé de leurs enfants et d'ajouter de nouvelles informations.

#### **4.4.4. Le rôle des répétitions des enfants des reprises adultes**

Les répétitions des enfants ont souvent été considérées comme des imitations des adultes, qui ne jouent pas un rôle important dans l'acquisition de nouvelles structures langagières (Speidel et Nelson, 1989 ; Bloom, Hood, et Lightbown, 1974). Les résultats des recherches plus récentes ont permis d'affirmer que l'imitation n'est pas la seule fonction de la répétition, qu'elle a d'autres fonctions comme la confirmation, le choix, la contradiction ou la demande (Bernicot et Clark, 2009 ; Clark, 2007 ; Veneziano, 2001).

Dès le plus jeune âge, l'enfant semble saisir que le langage a un caractère conventionnel (Bernicot et Clark, 2009). Selon Clark (2003), les enfants peuvent ajuster leurs productions langagières en fonction des locuteurs qui sont en face d'eux et ainsi apprendre les conventions



phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques applicables à la langue maternelle en acquisition.

Suivant Veneziano (1998), l'enfant de 2;6 ans s'approprie les règles formelles et les usages de la langue en acquisition en répétant la correction de la mère ou la proposition d'interprétation de l'énoncé et ainsi il corrige ses propres erreurs faites dans l'énoncé précédent.

Ainsi, la répétition, dans laquelle les adultes présentent des formes grammaticalement correctes, permet à l'enfant de voir immédiatement l'erreur et de la corriger dans la base commune (Brown, 1998). Le fait que les enfants soient attentifs aux corrections adultes, qu'ils répètent ces corrections et en accusent réception, suggère qu'ils rajoutent la forme conventionnelle de l'expression du sens voulu à leur représentation mentale et à leur mémoire (Chouinard et Clark, 2003). Dans cette perspective, Clark (2006) estime que « la répétition par les enfants présente un moyen d'établir la contribution précédente de l'interlocuteur adulte comme partie de la base commune. Elle devient alors une contribution partagée de l'adulte et de l'enfant » (2006 : 67). En argumentant sur ce sujet, l'auteure propose de distinguer entre trois groupes de répétition de l'enfant :

- Dans le premier groupe, les enfants produisent les répétitions des énoncés adultes, lorsque ces derniers introduisent de mots nouveaux. Les enfants répètent les mots deux fois plus souvent quand ces mots fournissent une nouvelle information (Clark, 2007 ; Veneziano, 2001). D'après Clark (2006), la répétition de l'enfant d'un mot inconnu signale que l'enfant y prête attention et qu'il a détecté la présence d'un nouveau mot ; qu'il a saisi le sens et le ratifie, et que ce mot fait désormais partie de la base commune lors de la conversation. Elle constate que les enfants répètent très souvent soit le mot cible tout seul (énoncé d'un mot), soit ils l'incorporent dans leur énoncé suivant. Selon Veneziano (1988, 1989), la focalisation consiste à isoler certains éléments lexicaux du reste de l'énoncé par une pause ou à produire seulement un mot dans l'énoncé.
- Dans le deuxième groupe, l'auteur regroupe les répétitions qui interviennent dans les échanges à propos de la lecture d'un livre d'images, quand les adultes introduisent des nouvelles parties du discours (noms, verbes, adjectifs, prépositions).
- Le troisième groupe comprend des répétitions qui suivent les reformulations des erreurs faites par les enfants (erreurs lexicales, morphologiques, etc.).

Bernicot et Clark (2009) ont étudié les répétitions d'un nombre total de 978 échanges entre des adultes et des enfants âgés entre 2 ans 3 mois et 3 ans 6 mois. À cet effet, elles ont utilisé la méthode de microanalyse des tours de parole et des énoncés d'un grand corpus recueillis en situation naturelle. Les résultats de cette étude leur ont permis de mettre en évidence les tendances suivantes :

- les enfants de 2 ans et 3 mois répètent plus souvent dans le but d'approuver l'énoncé de leur

- mère que ceux de 3 ans et 6 mois ;
- les enfants de 2 ans et 3 mois vérifient aussi plus souvent l'intention de leur mère que ceux de 3 ans et 6 mois ;
  - après la répétition maternelle, les enfants de 2 ans et 3 mois répètent la répétition de la mère (ils ratifient son énoncé), alors que ceux de 3 ans et 6 mois répètent en y ajoutant l'information nouvelle ;
  - lorsque les enfants répètent les énoncés maternels, les fonctions de ces répétitions varient aussi avec l'âge des enfants : les 2 ans et 3 mois ratifient simplement l'énoncé de la mère et très rarement vérifient son intention; les 3 ans et 6 mois ajoutent une information nouvelle.

Ainsi, la répétition, dans laquelle les adultes présentent des formes grammaticalement correctes, permet à l'enfant de voir son erreur et de la corriger dans la base commune. En répétant, les enfants rajoutent la forme conventionnelle de l'expression du sens voulu à leur représentation mentale et à leur mémoire.

Pour finir, nous constatons que la participation de l'enfant dans les interactions quotidiennes implique la connaissance du rôle pragmatique et social des différents actes de langage, qui participent au maintien de la coopération de l'échange (Ninio et Snow, 1996). L'étude de la production des actes de langage par l'enfant permet d'observer l'adaptation de ce dernier au milieu en particulier aux situations de communication et pour accéder à la forme et aux fonctions des différents actes de langage (Guidetti, 2003).

Dans cette perspective, l'*acte de langage* apparaît comme une mise en action réelle, ce qui le rend indispensable dans toute analyse conversationnelle, puisqu'il est l'unité de base à partir de laquelle se créent les échanges langagiers (Kerbrat-Orecchioni, 1995). Pour cette raison, nous estimons qu'il serait essentiel pour notre recherche d'étudier la distribution des actes de langage dans l'*input* parental et l'acquisition des actes par Camille, la jeune fillette bilingue franco-russe. Pour cela, dans le chapitre suivant, nous allons présenter la notion de la compétence pragmatique et l'applicabilité de la théorie des actes de langage au domaine de l'acquisition du langage.



## **Chapitre 5. La théorie des actes de langage dans l'étude de l'acquisition du langage**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre interactionnel dans lequel l'enfant acquiert la compétence communicative et pragmatique. Nous y avons notamment défini le rôle de l'interaction sociale et celui du contexte interactionnel dans l'acquisition du langage par l'enfant.

De surcroît, nous avons défini que l'acte de langage et son usage approprié en fonction du contexte social et en fonction de l'interlocuteur fait partie intégrante de la compétence enfantine.

Dans le présent chapitre, nous allons étayer cette considération. Nous allons définir les actes de langage, indispensables à toute analyse conversationnelle, puisqu'il s'agit de l'unité de base à partir de laquelle se créent les échanges langagiers (Kerbrat-Orecchioni, 1995). Nous allons décrire la théorie des actes de langage d'Austin (1962) et de Searle (1979), ce qui nous servira de base pour la compréhension des différentes étapes d'acquisition des actes de langage par l'enfant. Nous allons également souligner l'importance de la compétence pragmatique et discursive pour la participation dans l'interaction dyadique de ce dernier avec l'adulte.

Nous nous arrêterons donc sur l'acquisition du répertoire des actes de langage par les jeunes enfants. L'enfant accède à la maîtrise des fonctions communicatives des actes de langage dans des formats interactionnels définis par Bruner (1983) comme des scénarios ritualisés.

## 5.1. La notion de la compétence pragmatique chez l'enfant

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la distinction saussurienne de la langue, du langage et de la parole. Nous avons dit que cette distinction a servi de base pour la distinction chomskienne (1965) des notions telles que la *compétence* et la *performance*. Ici, nous allons présenter les différents aspects qui constituent la notion de la compétence pragmatique de l'enfant. Rappelons que la compétence est le savoir-faire linguistique et pragmatique que l'enfant acquiert tout au long de sa vie grâce à sa participation à la vie sociale et culturelle, ce qui se passe en premier lieu, au sein des interactions quotidiennes avec l'adulte. Quant à la performance, il s'agit de l'application de son savoir-faire linguistique dans un contexte interactionnel tout en respectant des règles pragmatiques et socio-culturelles du déroulement de l'interaction.

Pour Jisa-Hombert et Cosnier (1987), la compétence de communication ne s'acquiert pas sur des bases purement linguistiques. En effet, c'est l'interaction entre l'adulte et l'enfant qui fournit un cadre privilégié pour la structuration des échanges verbaux, où les aspects pragmatiques ont une place primordiale, puisque ces aspects sont acquis dès la naissance. Donc, l'acquisition du langage passe par la compétence pragmatique de l'enfant, qui s'acquiert au sein des interactions sociales :

« L'acquisition du langage est enracinée dans les aspects pragmatiques, ce qui est lié à l'action verbale et aux interactions. C'est en effet l'action qui permet la segmentation des actes, la différenciation des actants, la socialisation de l'attention sur l'objet et sa différenciation, l'interprétation affective des mimiques, des gestes et de l'intonation, et, par la gratification des échanges, la valorisation de la communication elle-même » (Jisa-Hombert et Cosnier, 1987 : 511).

De Weck (2005) soutient également que les enfants acquièrent l'essentiel de la morphosyntaxe de leur langue en fonction des nécessités discursives. Par exemple, l'apparition des temps du passé est liée au besoin de les utiliser dans les récits d'expérience personnelle. Ce n'est donc pas parce que les enfants ont acquis certains temps du passé qu'ils peuvent en employer dans ces récits, mais bien l'inverse. Dans la perspective développementale, la question principale serait, pour elle, de savoir comment se développent les capacités langagières permettant d'évoquer des contenus absents et/ou abstraits, les événements passés ou que l'on pourrait anticiper au cours de l'échange entre l'adulte et l'enfant. Ceci est lié au fait que l'enfant apprend le langage dans les formats d'événements dialogiques, qui concernent notamment la présence de l'objet de la discussion immédiate telle que les personnes, les objets, etc. Donc, dans un premier temps, l'enfant apprend à participer dans les formats de l'attention partagée autour d'un objet ou d'une personne qui est en présence immédiate lors de l'échange. Ensuite, l'enfant apprend à participer dans les échanges dialogiques, où le sujet de la discussion se détache de la présence immédiate de l'objet de l'attention

partagée. C'est à ce moment que le langage devient représentationnel et se détache de la perception immédiate de l'enfant.

De Weck (2005) observe que, pour produire différents genres de discours (par exemple, la narration), l'enfant doit développer les capacités langagières suivantes :

- *Les capacités d'actions.* Il s'agit des capacités pragmatiques, c'est-à-dire les capacités à agir sur autrui avec le langage, à gérer l'échange verbal et à adapter son discours à la diversité des situations de production. Ces capacités supposent, d'une part, une compréhension de ce qu'il est possible de faire avec le langage, et, d'autre part, la construction de représentations des situations de production ;
- *Les capacités discursives.* Il s'agit du choix du type de discours particulier qui soit pertinent par rapport à l'action langagière à réaliser. Ce choix est en rapport avec les capacités d'actions pragmatiques et dépend aussi de la connaissance par le locuteur des différents types de discours ;
- *Les capacités linguistico-discursives.* Elles regroupent trois domaines relatifs à la production langagière elle-même, tels que la *planification*, la *structuration temporelle*, la *textualisation*. Le dernier domaine concerne la capacité de l'enfant à créer un discours *cohérent* avec l'usage des *connecteurs logiques*.

Quant au premier domaine, la planification concerne l'organisation d'un discours en différentes parties. Chaque type de discours se caractérise généralement par une planification particulière : par exemple, les scripts (séquences d'actions chronologiquement organisées) plus ou moins conventionnels pour les récits d'expériences personnelles et les descriptions d'actions. L'organisation du discours de l'enfant peut être réalisée grâce au changement de temps du verbe (impératif vs passé simple) et par des connecteurs tels que *tout à coup*, *soudain*.

Au deuxième niveau, la *structure temporelle* est l'organisation générale de la temporalité d'un discours, ou la chronologie peut être une des caractéristiques fondamentales.

Et finalement au dernier niveau de la textualisation, De Weck (2005) parle de la *cohésion* du discours enfantin, qui comprend deux dimensions : d'une part, la cohésion verbale qui concerne l'utilisation des temps des verbes et, d'autre part, la cohésion anaphorique qui traite la gestion des diverses chaînes anaphoriques, telles que les introductions et les reprises sous forme de pronoms et syntagmes nominaux. Quant à la *connexion*, elle concerne la mise en relation des énoncés entre eux au moyen d'unités linguistiques appelées organisateurs textuels et/ou connecteurs.

A ce propos, d'après Delamotte et Akinci (2012), il est essentiel d'étudier aussi le récit des enfants bi-plurilingues, qui reflète le contexte du contact de langues et de cultures. L'enfant bilingue, faisant appel à ses deux langues, construit le récit différemment d'un enfant monolingue. Ainsi, en étudiant les compétences narratives des enfants bilingues turc-français et monolingues français âgés de 5 à 10 ans, Akinci (1999, 2006) a conclu que chez les bilingues un développement dans la cohésion

du discours se plie aux contraintes communicationnelles et narratives, mais aussi aux contraintes liées au code langagier et la spécificité des langues.

Ninio et Snow (1996) soulignent également qu'un des aspects de la compétence socio-pragmatique de l'enfant est le savoir-faire de la gestion de la cohésion du discours. La cohésion correspond au discours bien formé et à la maîtrise du système des temps du verbe, des anaphores ( reprise / référence à des événements antérieurs ) et de divers marqueurs discursifs.

Moeschler (2002) définit les connecteurs discursifs comme « une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées telles que les conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales » (Moeschler, 2002 : 2). Les connecteurs ont pour rôle de faire les connexions entre les propositions, de montrer leur lien (causalité, temporalité, etc.) et d'imposer aux interlocuteurs de faire des conclusions sur le discours.

Ninio et Snow (1996) ont souligné que l'étude des capacités conversationnelles de l'enfant est un autre volet de la compétence pragmatique chez l'enfant. Par les capacités conversationnelles, elles entendent le développement des capacités à co-produire un dialogue, c'est-à-dire connaître et utiliser efficacement les règles des tours de parole, pouvoir gérer les interruptions et les retours en arrière par l'usage des anaphores. D'après les auteures, la participation de l'enfant aux interactions quotidiennes implique la connaissance du rôle pragmatique et social des différents actes de langage, qui participent au maintien de la coopération de l'échange. À ce sujet Guidetti (2003) a souligné que l'étude de la production des actes de langage par l'enfant permet d'observer l'adaptation de ce dernier au milieu en particulier aux situations de communication, et pour accéder à la forme et aux fonctions des différents actes de langage.

La compétence pragmatique de l'enfant implique la maîtrise des principes généraux de l'activité discursive, qui est en lien avec la compétence communicative définie par Hymes (1964). L'auteur a postulé que pour communiquer, seule la compétence linguistique (la langue) ne suffit pas, il faut aussi prendre en compte la capacité psychologique des locuteurs à produire et à comprendre l'énoncé. La linguistique doit donc avoir pour but de décrire les capacités individuelles qui participent dans la performance langagière des individus :

« The target of the description is the explication of abilities of the users of a language strengthens a truly structural approach, which directs itself toward the codes underlying messages, rather to the messages itself » (Hymes, 1964 : 30)

Ainsi, il met l'accent sur l'importance de l'événement verbal (*speech event*) produit dans un contexte social et culturel défini (*idem* : 23). La compétence communicative intègre les capacités individuelles de production et d'interprétation du sens de l'énoncé dans un contexte extralinguistique. Par exemple, la capacité de l'enfant d'adapter son discours en fonction du rôle de l'adulte : il n'appliquera pas les mêmes stratégies langagières en s'adressant à sa mère ou à son

instituteur.

En ce sens, Beaudichon, Bernicot et Laval (1992) ont mis en évidence que l'enfant doit apprendre à maîtriser les règles de la production de message pour que son action verbale soit conforme aux conventions sociales. Puisque les règles et les conventions sociales qui régissent la production des actes communicatifs reposent sur les caractéristiques de la situation, l'enfant doit savoir adapter son message verbal aux exigences de la situation. C'est-à-dire qu'il doit prendre en compte les caractéristiques de son interlocuteur, son statut social et hiérarchique, les rapports psychologiques des interlocuteurs, le lieu et le thème de l'interaction et d'autres aspects de l'interaction sociale.

D'après Bernicot (2000), les enfants prennent en compte les caractéristiques de l'interlocuteur très tôt et adaptent leur discours en fonction de l'adulte qui est en face d'eux. Par exemple, à l'âge de 4 ans, l'enfant est moins direct avec son père qu'avec sa mère, avec des visiteurs qu'avec leurs parents. Après 4 ans, l'enfant devient moins direct avec un autre enfant plus âgé qu'avec un autre enfant plus jeune, avec un adulte occupé qu'avec un adulte non occupé, avec un interlocuteur amical qu'avec un pair hostile. A cet âge, l'enfant commence à s'adapter de manière très subtile à son interlocuteur, à son genre et à sa popularité. Il arrive également à anticiper le degré de coopération de ce dernier. Pour le montrer, l'enfant utilise différentes formes de politesse : il utilise des formes plus directes avec un interlocuteur *a priori* coopératif (par exemple, la mère) qu'avec un interlocuteur moins coopératif (par exemple, le père).

Pour conclure cette partie, nous retenons que la compétence pragmatique de l'enfant consiste en l'acquisition des moyens linguistiques, ainsi que toute une panoplie des compétences communicatives, qui aident l'enfant à produire le langage adapté en fonction du contexte social et de son interlocuteur. Parmi ces capacités nous relevons les aspects définis par Ninio et Snow (1996), ainsi que d'autres aspects suivants :

- Les capacités conversationnelles à coproduire un dialogue (connaître et utiliser efficacement les règles des tours de parole, pouvoir gérer les interruptions, les retours en arrière) ;
- Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours : maîtrise progressive du système des temps du verbe, maîtrise des anaphores, acquisition de divers marqueurs discursifs ;
- Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale : l'étude des fonctions du langage et des actes de langage ;
- L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage ;
- L'acquisition des termes déictiques (maîtrise progressive du système des pronoms, acquisition des termes désignant le lieu et le temps) ;
- L'acquisition et l'usage approprié des actes de langage ;



- La compétence de l'inférence du sens indirect ;
- Les capacités cognitives pour s'engager mutuellement dans un format dialogique et dans l'attention conjointe ;
- le respect des maximes de coopérations afin de maintenir l'échange coopératif avec l'adulte.

Nous pouvons donc définir la **compétence pragmatique** comme l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue telles que les maîtrises des actes de langage, de la cohésion et de la cohérence du discours, de la production des différents genres discursifs, en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels.

Quant à la **compétence linguistique**, nous la définissons comme l'ensemble des savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, indépendants de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

De surcroît, nous pouvons distinguer la **compétence sociolinguistique**, qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Il s'agit de la maîtrise des normes sociales, telles que les règles de politesse, d'adresses aux locuteurs en fonction du genre, statuts, groupes sociaux qui fonctionnent dans la société où l'enfant est socialisé.

Ainsi, l'enfant acquiert ces différentes compétences dans l'échange avec l'adulte. Dans ce qui suit, nous allons étayer les différentes formes d'interactions entre l'adulte et l'enfant. L'acquisition des fonctions sociales des actes de langage est un des aspects essentiels dans le développement de ces compétences chez l'enfant. C'est pourquoi, dans les parties qui suivent nous allons présenter les différentes approches de l'étude des actes de langage.

## 5.2. L'acte de langage comme l'unité de base des échanges langagiers

Pour Marcos (1998), le développement des compétences communicatives accompagne l'émergence de certaines capacités à utiliser et à interpréter les messages de manière adéquate en fonction du contexte, ce qui suppose des compétences pragmatiques telles que la connaissance des diverses formes langagières et des différents types de contexte social. À ce propos, Guidetti (2003) soutient que l'étude de la production des actes de langage par l'enfant permet d'observer l'adaptation au milieu en particulier aux situations de communication et d'accéder à la forme et aux fonctions des différents actes.

Dans la partie précédente, nous avons souligné que la compétence pragmatique, comme l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue telles que la maîtrise des actes de langage et la production des différents genres discursifs, s'acquiert dans des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. C'est donc au sein des formats interactionnels définis par Bruner (1983) comme des

scénarios ritualisés que l'enfant accède à la maîtrise des fonctions communicatives des actes de langage.

La théorie des actes de langage, comme nous l'avons remarqué dans le premier chapitre, s'intéresse au langage en action et cherche à répondre à la question de comment les locuteurs établissent les influences mutuelles dans le but de créer un échange collaboratif (cf. 1.5, pages 46-54). Dans cette perspective, l'*acte de langage* représente la mise en action réelle (Austin, 1962 ; Searl, 1972, 1985 ; Searl et Vanderveken, 1985 ; Vanderveken, 1988, entre autres). Cet aspect attribue à l'acte de langage une valeur inestimable, qui le rend indispensable dans toute analyse conversationnelle, puisqu'il est l'unité de base à partir de laquelle se créent les échanges langagiers (Kerbrat-Orecchioni, 1995).

La pragmatique d'Austin (1962) et de Searle (1979) est caractérisée par la négligence des facteurs tels que les interlocuteurs et leurs caractéristiques sociales, tout en donnant la primauté aux dispositions internes des messages. Pour Vion (1992), par exemple, les approches pragmatiques seraient compatibles avec l'analyse interactive dès lors qu'elle intègre les sujets et les considère comme coproducteurs des actes et des significations.

Nous tiendrons compte de ce défaut de la taxinomie de Searle (1979) dans notre recherche et, en même temps, nous constatons qu'au sein de l'approche de la pragmatique intégrée, l'acte de langage s'intègre dans une perspective plus large, qui est celle de l'analyse de l'interaction, ce qui lui confère une valeur interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1995). Dans cette perspective, l'unité fondamentale de la description pragmatique n'est pas l'acte isolé, mais le couple d'actes appelés la « paire adjacente », qui constitue l'échange composé de plus de deux éléments. Les actes de langage dits monologiques deviennent des actes communicatifs intégrant les conceptions des interlocuteurs et le contexte de l'échange verbal :

« Dans une perspective interactive les *speechs acts* deviennent des actes communicatifs, et qu'au modèle « à une place » de la théorie standard se substitue un modèle à deux places, qui au lieu de rapporter les actes de langage à la seule intention du locuteur, les envisage comme le produit d'une collaboration active (et parfois conflictuelle) entre les interlocuteurs » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 10).

Donc, l'acte de langage fait partie intégrante de l'étude des interactions, qui considère que le sens d'un énoncé est « le produit d'un travail collaboratif » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 29) et l'interaction est définie comme « le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer » (*idem* : 29). Dans la partie suivante, nous allons présenter la notion de la compétence pragmatique et le rôle de l'interaction dans l'acquisition.

### 5.2.1. Les taxinomies des actes de langage

Nous constatons que, dans l'étude de la production des actes communicatifs par les enfants, les auteurs français tels que Beaudochon, Bernicoit et Laval (1992), Bernicot et Laval (1997), Laval (1997), Bernicot (2000), Marcos *et al.* (2000), Ryckebusch et Marcos (2000) se basent notamment sur la classification proposée par Searle (1979). Cependant, malgré le caractère dominant de la taxinomie de Searle (1979), on peut constater l'émergence de nouvelles taxinomies d'actes de langage pour l'analyse de la production et de la compréhension des actes communicatifs par l'enfant (Dore, 1978 ; Feider et Saint-Pierre, 1978 ; Folger et Chapman, 1987, Ninio, 1983, 1986, entre autres). Ninio et Snow (1996) expliquent cette tendance par la diversité des méthodes et des axes de recherche en pragmatique développementale. Pour elles, la taxinomie de Searle (1979) n'inclut pas non plus cette diversité d'axes de recherche dans le contexte social et culturel d'acquisition du langage.

Ainsi, Dore (1974) introduit la notion de l'acte de langage primitif (*primitif speech act*) qu'il définit comme une expression des intentions primitives par l'enfant en bas âge. La principale hypothèse de Dore (1974) est qu'avant d'acquérir le langage verbal, l'enfant construit un système de connaissances pragmatiques de sa langue, qu'il exprime par l'usage des actes primitifs. D'après Guidetti (2003), certains actes primitifs de la classification de Dore correspondent aux actes de la classification de Searle (1979). Par exemple, les actes de demander ou nommer sont assez proches des actes directifs et assertifs. Certains actes primitifs n'expriment pas l'acte social (tels que nommer et pratiquer) ou peuvent ne pas en exprimer (par exemple, répéter), alors que ceci est au cœur de la définition de l'acte de langage.

De même, Guidetti (2003) soutient que le nombre important de catégories de codage proposé par Ninio (1983, 1986) rend l'analyse complexe et son utilisation difficile. La taxinomie proposée par Ninio et Wheeler (1984, et ensuite reprise par Ninio et Snow, 1996) s'inspirant de la théorie searlienne des actes de langage. Celle-ci a été revisitée à plusieurs reprises et encode les actes de langage sur trois niveaux d'organisation du discours. Nous avons consulté la version de Ninio et Snow de 1996. Dans cette version, les actes de langage sont classés selon leurs fonctions discursives et leur nature interchangeable. Le niveau *de la fonction communicative* (total : 59 actes de langage groupés en 17 groupes selon leur fonction dans le discours). Par exemple, un des groupes centralise les actes de langage dont la fonction est de préserver le même sujet conversationnel tout au long de l'échange. Celui-ci intègre cinq actes de langage tel que les discussions autour de l'attention conjointe, discussion autour d'un événement récent, discussion des sentiments et des états d'âmes du locuteur, discussion des sentiments et des états d'âmes de l'auditeur, et la négociation autour du possesseur de l'objet. Le deuxième niveau est le niveau *des statuts interchangeables des actes de langage*. Ce niveau représente 10 catégories au sein desquels les auteurs regroupent 65 actes de langage différents. Par

exemple, dans la catégorie des directifs et des réponses, elles regroupent les actes tels que l'avertissement du danger, donner l'explication, justifier l'action, les questions du type « oui / non » qui fonctionnent comme des suggestions.

Guidetti (2003) précise que les différentes taxinomies telles que celle de Dore (1974 et 1975) et de Ninio et Wheeler (1984), et Ninio et Snow (1996) représentent une reprise partielle de la classification de Searle (1979). De même, ces classifications ont un certain niveau d'incohérence. De ce fait, elle constate que la proposition de Searle (1979) d'un nombre restreint de catégories, objectivement définies et correspondant à des actes sociaux de base, est mieux à même de décrire les fonctions des premières productions linguistiques. En outre ces catégories permettent de décrire l'ensemble des usages du langage, font l'objet d'un consensus et sont psychologiquement valides.

De plus, Guidetti (2003) souligne l'absence d'éléments extra-linguistiques dans les théories des actes de langage. Elle propose d'intégrer la catégorie des gestes dans la notion de l'acte de langage, dont la force illocutoire est équivalente à celle qui peut être exprimée verbalement. Cette catégorie est appelée par l'auteur les *actes de communication*. Par exemple, le geste de l'index tendu sur la bouche fermée exprime le force illocutoire qui est « d'ordonner verbalement » et le contenu propositionnel est de « se taire ». Cette force et le contenu sont équivalents à celles exprimées par les actes de langage directifs. Dès que l'enfant va combiner les gestes conventionnels avec des vocalisations ou des mots (en particulier à la période holophrastique), une prise en compte du contexte situationnel extra-communicatif est nécessaire afin d'interpréter ses productions. On intègre ainsi dans l'analyse les objets présents dans l'environnement ainsi que les réponses ou les éventuelles reformulations de l'interlocuteur adulte. On se fie à l'interprétation de l'adulte familier de l'enfant pour en déduire que l'intention et la fonction du message de l'enfant ont bien été comprises (Guidetti, 2003).

Dans notre recherche, nous rejoignons les considérations de Guidetti (2003) et retenons donc la taxinomie de Searle (1979), ainsi que la définition de l'acte de langage d'Austin (1962). Nous constatons également que l'acte de langage, s'intégrant dans une perspective interactionniste, ou il représente une unité langagière et communicative de base au sein du cadre interactionnel tel que les formats interactionnels.

Nous allons maintenant présenter les idées phares d'Austin et de Searle (1979) afin de délimiter notre champ de recherche.

### **5.2.2. La théorie des actes de langage d'Austin**

Bracops (2006) précise que c'est avec Austin que naît le véritable intérêt pour le langage comme un mode d'action. Dans les douze conférences qu'il tenait à l'Université de Harvard en 1955

dans le cadre de Williams James Lectures, Austin a abordé les sujets tels que la valeur performative du langage, notamment la valeur sociale de l'acte verbal, les situations d'échec et de succès des conversations, les intentions des locuteurs, ainsi que l'effet produit sur l'interlocuteur. Il a proposé, entre autres, la première approche de la systématisation des actes de langage. Sa théorie des actes de langage s'appuie sur le constat que le langage n'a pas pour unique fonction de décrire le réel, mais aussi de permettre d'agir. Donc, dans la théorie austinienne, un acte de langage en tant que *moyen d'agir* est composé de trois aspects (Austin, 1962 [1955]) :

- *L'acte locutionnaire* ou *locutoire*. C'est l'acte correspondant à la formulation d'une phrase par les moyens linguistiques et est sujet d'étude de la linguistique. Cet acte est accompli quand on prononce correctement un énoncé selon les règles syntaxiques et phonétiques d'une langue ;
- *L'acte illocutionnaire* ou *illocutoire*. C'est un acte que les locuteurs accomplissent en disant quelque chose. Ceci correspond à l'intention du locuteur de produire un effet particulier sur son interlocuteur ;
- *L'acte perlocutionnaire* ou *acte perlocutoire*. C'est un acte que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose. Ceci correspond à l'effet que nos propos ont sur le destinataire.

Par l'acte illocutoire Austin sous-entend un acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose. Ce sont des énonciations ayant une valeur conventionnelle, informer, commander, avertir, etc. Austin s'intéresse surtout aux illocutions. *L'acte illocutoire* correspond aux capacités pragmatiques de l'enfant d'adapter les moyens linguistiques pour transmettre son intention. Mais, pour produire un acte locutoire et par l'acte illocutoire c'est de produire un troisième acte, perlocutoire : « dire quelque chose provoquera le plus souvent certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore » (1962 : 114). Ainsi, l'acte perlocutoire est la réaction que les locuteurs provoquent par le fait de dire une chose (c'est-à-dire, convaincre ou encore persuader). Quant à l'*acte perlocutoire*, il s'agit de l'effet que les énoncés ont sur l'interlocuteur que ce soit l'adulte ou l'enfant.

Pour Austin, il existe trois manières dont les actes illocutoires sont liés à des effets, c'est-à-dire à l'acte perlocutoire :

- ***S'assurer d'avoir bien compris***. Un acte illocutoire n'aura pas été effectué avec bonheur ou avec succès, si un certain effet n'a pas été produit. L'effet consiste à provoquer la compréhension de la signification et de la valeur de la locution. L'exécution d'un acte illocutoire inclut donc l'assurance d'avoir été bien compris (*the securing of uptake*, 1962 : 124) ;
- ***Prendre effet***. Les actes illocutoires peuvent entraîner un changement dans le cours habituel des événements.
- ***Inviter à répondre***. Les actes illocutoires suscitent une réponse, qui peut être unilatérale ou bilatérale. Austin distingue les actes qui ont un objectif perlocutoire (convaincre, persuader)

de ceux qui entraînent des suites perlocutoires.

En se basant sur les valeurs illocutoires, il a proposé la typologie des actes de langage, qui se basent sur le classement des verbes au moyen desquels s'expriment les actes illocutoires :

1. **Les verdictifs** : ils sont caractérisés par le fait qu'un verdict est rendu par un jury, un arbitre ou un juge, une estimation, une évaluation, ou une appréciation. Il s'agit essentiellement d'actes associés aux verbes illocutoires tels que *évaluer, prononcer, acquitter, etc.* ;
2. **Les exercitifs** : ils renvoient à l'exercice de pouvoirs, de droits, ou d'influences. Il s'agit d'un jugement sur ce qui devrait être et correspond aux verbes tels qu'*approuver, avertir, conseiller, etc.* ;
3. **Les promissifs** : ce sont des énonciations, qui engagent à une action, mais qui comportent aussi des déclarations ou manifestations d'intentions et qui ne sont pas proprement des promesses, ainsi que des attitudes ; ils correspondent aux verbes tels que *promettre, convenir, garantir, etc.* ;
4. **Les comportatifs** : ils constituent un groupe très disparate, qui a trait aux attitudes et aux comportements sociaux, par exemple, les excuses, les félicitations, les condoléances, etc. Ils correspondent aux verbes tels qu'*approuver, critiquer, déplorer, etc.* ;
5. **Les expositifs** : d'après Austin, ils sont difficiles à définir. Les verbes qui participent dans ce type d'actes de langage permettent l'argumentation ou de la conversation, ainsi que l'exposé. Ce sont des verbes tels que *citer, formuler, illustrer, répondre, etc.*

La typologie des actes de langage d'Austin a rencontré diverses critiques, notamment la difficulté de la classification des valeurs illocutoires. Pour Searle (1979), son disciple, de nombreux actes peuvent être effectués sans faire appel aux verbes illocutoires, par exemple, il est tout à fait possible d'approuver quelque chose sans forcément prononcer le verbe « approuver ». C'est une caractéristique que nous observons dans les interactions entre l'adulte et l'enfant. Les actes de langage utilisés par l'adulte et l'enfant ne comportent pas de verbes, qui désignent la force illocutoire. Par exemple, le fait d'illustrer quelque chose fait partie des actes expositifs dans la théorie d'Austin. Dans notre corpus, nous constatons que l'illustration est un élément récurrent dans le comportement verbal de l'adulte en interaction avec un jeune enfant, qui, par cet acte, propose un mode de conduite à l'enfant. Notamment, l'adulte fait souvent appel à l'illustration dans des contextes d'apprentissage de l'autonomie de l'enfant, par exemple, le dessin, le puzzle, etc. Dans ces contextes, l'adulte ne produit pas de verbes tels qu'*illustrer*, le plus souvent les adverbes de manière *comme ça, c'est comme ça qu'il faut faire, etc.* Ces adverbes sont souvent accompagnés par des gestes, qui servent à attirer l'attention de l'enfant sur l'action des parents.

Pour cette raison, nous retenons de la théorie des actes de langage d'Austin, la distinction de trois composantes (acte locutoire, acte illocutoire, acte perlocutoire), mais nous nous baserons sur la taxinomie des actes revisitée par Searle, que nous présenterons dans la partie suivante.

De plus, la critique principale de la théorie d'Austin porte sur l'abandon de l'opposition entre constatif et performatif. En effet, au début de ses conférences, Austin distingue l'acte constatif du performatif. L'acte performatif, d'après lui, sert à accomplir des actions et agir sur l'état des choses. Les performatifs touchent aux réactions devant les comportements et aux comportements envers les autres. Ainsi, en disant un acte « je m'excuse », on accomplit l'action sociale et conventionnelle telle que « dire je m'excuse, c'est de s'excuser ».

Austin commence sa première conférence par la distinction de la valeur performative des énoncés. Selon lui, les performatifs peuvent avoir l'air d'affirmatifs ou porter le « maquillage grammatical » (Austin, 1962 : 47). Selon lui, un grand nombre d'énonciations qui ressemblent à des affirmations ne sont pas toutes destinées à rapporter ou à communiquer quelques informations pures et simples sur les faits : « des propositions peuvent manifester une émotion ou prescrire un mode de conduite, ou influencer le comportement de quelque façon » (*idem*, 1962 : 38).

Les performatifs servent à accomplir les actes. Austin ne considère pas cette action comme ne faisant que dire quelque chose, elle peut désigner une action physique, avoir une valeur contractuelle (par exemple, « je parie ») ou déclarative (par exemple, « je déclare la guerre ») :

« Énoncer une phrase (dans les circonstances appropriées, évidemment), ce n'est ni décrire ce qu'il faut bien reconnaître que je suis en train de faire en parlant ainsi, ni affirmer que je le sais : c'est de faire. Ce nom dérive du verbe (anglais) *perform*, verbe qu'on emploie d'ordinaire avec le substantif "action": il indique que produire l'énonciation est exécuter une action » (Austin, 1962 : 41-42).

Désormais, Austin parle des actes de langage en qualité d'actes de discours en soulignant leur nature d'action. Pour lui, les autres actes (non langagiers) sont des constructions logiques élaborées à partir de l'acte de discours.

Par l'introduction des énonciations performatives, Austin (1962 [1955]) souligne l'importance de la place du locuteur dans l'action communicative : une énonciation performative effectue une action ou fait partie de cette effectuation, c'est donc celui qui formule l'énoncé et c'est aussi celui qui effectue l'action.

Le philosophe introduit les critères grammaticaux et lexicaux qui permettent d'identifier les énonciations performatives : des performatifs doivent contenir un verbe performatif (par exemple, *promettre, marier*), être à la première personne du singulier et à l'indicatif présent (par exemple, le pronom « je » pour marquer que la personne qui parle effectue l'action), mais en même temps, il se rend compte qu'il serait impossible de dresser une liste exhaustive de tous les critères. De surcroît, ces critères ne permettraient pas de distinguer les performatifs des autres énonciations (par exemple constatifs), puisque, très souvent, la même phrase est employée, selon les circonstances, de plusieurs façons (par exemple, la phrase performative et constative).

Austin fait la distinction entre les *performatifs explicites* par opposition aux *performatifs primaires* (implicites). Les performatifs explicites sont des phrases qui désignent explicitement l'acte qu'elles viennent d'accomplir. Ces actes contiennent une expression très significative et très claire (par exemple, « Je serai là »). Les performatifs primaires sont des phrases qui font référence à une convention, mais ne désignent pas explicitement l'acte à accomplir (par exemple, « Je te promets que je serai là »).

Austin (1962 [1955]) parle des échecs de l'accomplissement de l'énonciation, qu'il appelle *insuccès* qui, selon lui, peut toucher tout acte de langage conventionnel (rite ou cérémonie). Pour lui, dans le cas de transgression des trois premières règles, l'acte n'est pas exécuté avec succès, n'est pas accompli. Dans le cas de transgression des deux dernières règles, l'acte sera accompli, même si l'accomplir en ces circonstances (par exemple, dans le cas où nous ne serions pas sincères), c'est abuser de la procédure. Dans les situations d'échec, les interférences se produisent généralement avec les *malentendus* – type d'échec auquel toutes les énonciations sont sans doute exposées – et avec les *erreurs*.

Comme nous l'avons dit précédemment, lors de sa 12<sup>ème</sup> conférence, Austin laisse de côté sa classification des performatifs et la distinction entre les performatifs primaires et explicites en faveur de la théorie des actes de langage, qui, selon lui, sont « les plus appropriés pour établir les relations de la vérité / fausseté et de la valeur-fait » (1962 : 153). D'après Bracops (2006), l'opposition constatif vs performatif aurait pu être maintenue dans la théorie austinienne des actes de langage puisque parmi les actes illocutoires, certaines assertions sont dotées d'une propriété supplémentaire et peuvent soit décrire la réalité, soit accomplir l'acte institutionnel qu'elle désigne.

Cependant, Bracops (2006) constate que malgré la critique des travaux d'Austin, il pose les bases essentielles de la pragmatique telles que la théorie des actes de langage, qui sera développée et affinée par ses successeurs et notamment par son disciple Searle. Dans la partie suivante, nous allons justement présenter les propositions faites par Searle (1979).

### **5.2.3. La notion de l'acte de langage chez Searle**

La théorie des actes de langage mise en place par Austin a été reprise et développée par divers auteurs, au tout premier rang desquels figure le philosophe britannique, Searle (1979). Bracops (2006) souligne que la théorie searlienne des actes de langage s'articule en deux volets : l'examen des conditions de réussite d'un acte de langage et une proposition de taxinomie des actes de langage en partant des propositions faites par Austin.

En mettant l'accent sur les points faibles de la typologie d'Austin (1962) et notamment l'association entre les actes illocutoires avec les verbes illocutoires anglais, Searl (1979) arrive à la



conclusion que tous les verbes anglais ne sont pas toujours illocutoires. Ainsi, il dissocie les verbes illocutoires, c'est-à-dire, les verbes porteurs d'intention communicationnelle des actes illocutoires. Pour lui, les verbes peuvent être de bons guides pour la compréhension des actes de langage. Les verbes illocutoires sont souvent spécifiques à la langue et ne sont pas présents de manière homogène.

Donc, Searle (1979) met au centre d'intérêt essentiellement les actes illocutoires, qui sont, d'après lui, l'unité de base de la communication verbale interpersonnelle.

Contrairement à Austin (1962), Searl considère que les actes illocutoires doivent être différenciés sur la base des dimensions de leurs différences, telles que la force illocutoire, la direction d'ajustement et l'expression de l'état psychologique du locuteur. Donc, l'acte de langage réalise, d'une part, l'*acte propositionnel*, c'est-à-dire, l'expression d'un contenu appelé propositionnel, et, de l'autre, par l'*acte illocutoire*, donc l'acte accompli en disant quelque chose (par exemple, *ordonner, demander, affirmer*). Le contenu propositionnel permet d'obtenir des indications sur la position du locuteur vis-à-vis des informations transmises, ainsi que la nature de l'acte accompli par l'énonciation (Searle, 1979).

Ainsi, Searle (1979) revisite la classification des actes de langage d'Austin et introduit les cinq classes d'actes suivants :

- **Les assertifs [assertifs]** (assertion, affirmation, etc.) : les mots s'ajustent au monde. Par ces actes de langage, le locuteur s'engage (avec un degré différent) et exprime un fait, la vérité de ce qu'il (elle) dit. Les assertifs répondent à la dimension vrai ou faux. Cette classe des actes de langage regroupe les actes expositifs et verdictifs d'Austin. Les locuteurs expriment des propositions dans le but de représenter comment les choses sont dans le monde ;
- **Les directifs** (ordre, demande, conseil, etc.) : le monde s'ajuste aux mots. La force illocutoire de ces actes de langage est que le locuteur essaie de faire faire quelque chose à quelqu'un. Ces actes peuvent avoir un degré d'ordre différent. Par exemple, un locuteur peut donner un ordre direct ou bien suggérer ou inviter quelqu'un à faire quelque chose. Parmi les verbes qui désignent les directifs sont : *demander, ordonner, prier, plaider, supplier, et aussi inviter et de conseiller*. D'après Searl, les verbes tels qu'*oser, défier*, classés par Austin en tant que comportatifs, sont regroupés sous la catégorie des actes directifs. Les locuteurs expriment des propositions dans le but de faire une tentative linguistique pour que l'allocataire accomplisse une action future dans le monde ;
- **Les promissifs** (commissifs) (promesse, offre, invitation, etc.) : le monde s'ajuste aux mots. Cette catégorie d'actes de langage est identique à celle des promissifs d'Austin. Mais, d'après Searl, plusieurs verbes qu'Austin énumère comme des verbes promissifs n'appartiennent pas à cette classe, comme le verbe anglais « *shall* », « *avoir l'intention* », « *favoriser* », et d'autres. Leur force illocutoire est de s'engager dans une certaine ligne de conduite dans le futur. Le contenu propositionnel est toujours dirigé vers l'action future ;

- **Les expressifs** (félicitations, remerciements, etc.) : dans ces actes il n'y a pas de direction d'ajustement. La force illocutoire de cette classe d'actes de langage est d'exprimer son état psychologique précisé par la condition de sincérité à propos de l'état des choses et exprimé par le contenu propositionnel. Les verbes expressifs sont « *remercier* », « *féliciter* », « *s'excuser* », « *exprimer ses condoléances* », « *déplorer* » ou encore « *souhaiter la bienvenue* ». En prononçant les expressifs, le locuteur transmet la vérité de la proposition exprimée. Les locuteurs expriment des propositions dans le but de manifester leur état mental à propos d'états de chose dont ils présupposent en général l'existence dans le monde ;
- **Les déclaratifs** (déclaration de guerre, nomination, baptême...) : direction d'ajustement double (mots - monde / monde - mots). Par l'acte déclaratif, le locuteur apporte la correspondance entre le contenu propositionnel et la réalité, la performance réussie garantit que le contenu propositionnel correspond au monde. Dans les déclaratif il n'y a pas de distinction syntaxique entre le contenu propositionnel et la force illocutoire, c'est-à-dire que nous déclarons notre volonté.

D'après Bracops (2006), Searle pose les bases pour l'étude des actes de langage indirects. Un acte indirect est un acte dont le marqueur de force illocutoire indique une force illocutoire donnée et en fait utilisée avec un but illocutoire tout à fait différent.

Dans la théorie searlienne, chaque énoncé produit dans un contexte donné consiste en accomplissement d'un ou de plusieurs actes illocutoires. De ce fait, Searle estime que les actes de langage peuvent être de nature mixte. Ainsi, la classe des actes assertifs et déclaratifs peut se superposer.

Malgré le caractère plus élaboré de la taxinomie des actes de langage de Searle et son intention de séparer les verbes des actes de langage, il lui a été souvent reproché le fait que sa taxinomie présente des chevauchements entre catégories. Par exemple, Bracops (2006) parle des problèmes liés à la polysémie du type *promettre = s'engager*.

Par exemple :

**ENONCE 1 : Engager – prédire :**

*Cette décision vous engage pour de nombreuses années.*

**ENONCE 2 : Engager – promettre :**

*Je te promets de revenir.*

Dans le premier cas, le verbe *promettre* est utilisé dans le sens de prédire quelque chose et dans l'autre cas de s'engager. Mais de toute évidence, dans les deux cas le même verbe apparaîtra dans des actes de langage différents : le premier – acte assertif, le deuxième – acte promissif. Dans notre recherche, ce type d'énoncés sera traité non pas sur la base du verbe associé, mais sur celle du contenu propositionnel et du marqueur de la force illocutoire, du contexte extra-linguistique et des caractéristiques des interlocuteurs.

De même, Bracops (2006) met l'accent sur un autre point faible de l'approche searlienne : elle se limite à l'identification de la force illocutoire et du contenu propositionnel sans faire appel à la situation de communication, au contexte, aux connaissances d'arrière-plan et à l'absence de la prise en compte de la volonté des interlocuteurs. À ce propos, nous avons vu que dans la tradition interactionnelle, l'acte de langage n'est plus étudié de manière isolée, mais en association avec ces aspects interlocutifs (Kerbrat-Orecchioni, 1995). Dans notre recherche nous prenons en compte les apports de la théorie de Searle (1979), et notamment sa taxinomie tout en nous appuyant sur les apports interactionnels et l'étude des actes de langage dans le contexte interlocutif.

Dans le prochain paragraphe, nous allons détailler l'acquisition et la compréhension des actes de langage par les jeunes enfants.

### **5.3. Les actes de langage au carrefour de la communication prélinguistique et linguistique**

Les auteurs tels que Bates, Camaioni et Volterra (1975), Marcos (1996) et Beaudichon *et al.* (1992) ont montré que l'usage des actes de langage et la compréhension de leur fonction commencent à l'étape préverbale. Par exemple, l'acte directif (la demande) est une des premières conduites, que l'enfant transmet par les vocalisations, les gestes et le regard. Pour Beaudichon *et al.* (1992), l'étude de l'évolution des caractéristiques de la conduite de demande à partir de 6-7 mois peut constituer un révélateur des processus d'évolution des signaux de communication depuis les toutes premières manifestations gestuelles et vocales jusqu'à la maîtrise des formes linguistiques élaborées.

Florin (1999) avait également souligné que l'enfant est dès un très jeune âge un partenaire actif. Dès les premières semaines, il tente d'établir une conversation avec l'adulte par des moyens non-verbaux tels que les gestes, les sourires et les mimiques, ainsi que par les moyens vocaux, le babillage rudimentaire puis canonique.

Boysson-Bardies (1996) soutient également que l'enfant développe des conduites de réciprocité assez tôt, ayant une valeur sociale et pragmatique. Parmi ces conduites, elle cite l'imitation, le *turn-taking* et l'expression des émotions, telles que le sourire social de réponse, qui servent à apaiser l'autre et à établir avec lui des liens affectifs. Les expressions du bébé produisent un effet de régulation sur le comportement de l'adulte.

À ce propos, Marcos (1996) souligne que les auteurs tels que Shatz (1978, 1983) et Shatz et Watson O'Reilly (1990) réfutent l'hypothèse de l'existence de la pragmatique prélinguistique parce que l'enfant de cet âge n'a pas de connaissances sociales nécessaires à la prise en compte du contexte. Pour la chercheuse, l'enfant reconnaît les indices qui évoquent une ou plusieurs situations connues,

avec les conduites réciproques qui en font partie. Cette conduite est rendue possible grâce aux formats d'interactions routiniers auxquels participent l'adulte et l'enfant.

Cette hypothèse étaye les conclusions de l'étude de Bates *et al.* (1975), qui ont appliqué la théorie d'Austin (1962) pour expliquer le développement pragmatique de l'enfant à l'étape prélinguistique. Les auteurs ont constaté qu'à l'étape *illocutoire*, les enfants commencent à utiliser intentionnellement les signaux non-verbaux pour transmettre une requête et pour attirer l'attention de l'adulte envers un objet ou un événement. Les illocutions peuvent être réalisées par un signal gestuel conventionnel, comme le pointage du doigt. À cette étape apparaît l'acte *proto-impératif* quand l'enfant utilise les éléments extralinguistiques pour transmettre le message, à l'instar des *proto-imperatifs* et des *proto-declaratifs* qui servent aussi à attirer l'attention de l'adulte vers un objet. Ces actes sont des précurseurs des actes verbaux tels que les déclaratifs et les directifs.

Ainsi, les auteurs ont conclu que les actes de langage émergent des gestes (par exemple, le pointage), et d'autres types de comportements non-verbaux (par exemple, donner un objet à l'adulte). Ils constatent que l'adulte attribue à ces comportements non-verbaux une valeur déclarative dans le but de créer un échange collaboratif avec l'enfant. La fonction principale des *proto-declaratifs* et des actes déclaratifs verbaux est justement d'attirer l'attention de l'adulte. Cette fonction demeure principale jusqu'au moins l'âge de 5 ans.

De même, les auteurs constatent que l'étape *illocutoire* apparaît à partir de 10 mois, ce qui correspond à l'étape du développement sensorimoteur de Piaget. Rappelons que ces étapes ont été décrites dans le premier chapitre de notre thèse. À partir de cet âge, les enfants commencent à faire appel aux objets qui les entourent pour entamer une interaction avec l'adulte pour obtenir les objets environnants. Ceci est rendu possible, d'après les auteurs, grâce au développement cognitif et social général de l'enfant, qui commence à accéder à l'analyse des relations « moyens-fin » dans lesquelles ils ne participent pas encore verbalement.

Lors de la dernière étape – *locutoire*, l'enfant commence à parler et à utiliser le langage comme moyen d'expression. D'après Bates *et al.* (1975), l'enfant âgé d'un an commence à produire les holophrases (phrases à un mot) et les sons de sa langue pour exprimer exactement les mêmes intentions qu'il exprimait auparavant par des gestes et le regard. L'action symbolique et verbale émerge graduellement de l'étape sensorimotrice définie par Piaget (1923). Au début de l'émergence de la parole, l'enfant passe des premières vocalisations aux vocalisations sémiotiques, à l'usage de parole en tant que signe, et finalement à l'usage des propositions avec la valeur référentielle. L'usage référentiel de la parole dépend des capacités représentationnelles de l'étape sensomotrice 6 de la classification piagétienne (1923).

L'étude française de Beaudichon *et al.* (1992) visait également à étudier le développement de l'acte *directif* (la demande) entre l'étape prélinguistique et linguistique. Les auteures soutiennent que l'acte directif dont la force *illocutoire* se rapproche à la demande est une conduite de communication

sociale qui émerge très tôt dans le comportement du jeune enfant. L'acte directif évolue de l'étape prélinguistique à travers des vocalisations et des gestes jusqu'à 18 mois, quand il acquiert une forme verbale. Pour être efficace, une demande doit obéir à des règles et à des conventions sociales. Ainsi, pour produire l'acte directif, l'enfant doit non seulement maîtriser les moyens linguistiques, mais également comprendre les règles pragmatiques de production du message pour que l'acte soit conforme aux conventions sociales.

La recherche a également conclu que les gestes associés à la demande non-verbale sont souvent les suivants : l'extension du bras vers l'objet, d'autres gestes de la main ou du corps. L'enfant peut produire chacun de ces types de comportements de manière isolée ou en les combinant avec d'autres types de comportements. Les formes peuvent également varier en fonction de l'intensité, c'est-à-dire que les gestes peuvent être plus ou moins souples ou tendus, le volume des vocalisations plus ou moins important, dont les caractéristiques tonales peuvent également varier en hauteur (grave ou aiguë) et en intonation.

De surcroît, l'étude a également montré que l'évolution des comportements pragmatiques, notamment le passage entre l'usage des actes de langage non verbal à l'étape prélinguistique à l'apparition des actes de langage à étape linguistique, implique le développement des moyens cognitifs et interactionnels suivants :

- *Le développement des moyens expressifs.* Durant les deux premières années, le recours aux moyens gestuels et paralinguistiques est indispensable pour la transmission du message. Pour définir les demandes produites pendant la période prélinguistique, il faut tenir compte des différents types de comportements : gestes, vocalisations, changement de direction de regard ;
- *Le développement cognitivo-social.* Parmi les nouveaux acquis cognitifs, l'enfant distingue petit à petit les différents statuts des interlocuteurs ;
- *L'association forme / fonction.* Avec l'âge, l'enfant met en relation la forme des messages et les caractéristiques des situations de production, ce qui lui permet d'accéder à la compréhension des actes de langage ;
- *L'accroissement du répertoire et l'adaptation à la situation sociale.*

Ryckebusch et Marcos (2000) constatent que seulement trois actes de langage de la taxonomie de Searle (1979) peuvent être appliqués à l'étude des enfants en bas âge. Ces actes concernent les *assertifs*, les *directifs* et les *expressifs*. Deux autres actes de langage – les *promissifs* et les *déclaratifs* – ne sont produits de manière significative ni par les parents dans leur discours adressé à l'enfant ni par les enfants de cet âge. D'un côté, l'étude a relevé un nombre très faible de *promissifs*, ce qui était dû au type d'activités engagées qui ne requiert pas la production des promesses de la part des parents, et, de l'autre, l'usage des *déclaratifs* n'a pas du tout été constaté par les auteurs. L'étude des ces premiers actes de langage, ainsi que les différentes formes de leur

expression en fonction de la situation sociale (plus au moins polies et explicites, etc.) chez les très jeunes enfants permet de constituer une indication de la continuité fonctionnelle entre le début de l'acquisition du langage et la communication langagière plus avancée.

Dans les parties ci-après, nous allons détailler les différents aspects de l'acquisition des actes de langage de la théorie de Searle (1979), telle que les assertifs, directifs et promissifs.

### **5.3.1. L'acquisition des actes assertifs**

D'après Bernicot (2000), les études de la production des assertifs prennent en compte les capacités de l'enfant à reformuler son propre énoncé assertif en cas d'échec de la compréhension par l'adulte. Cet aspect permet d'étudier le rapport de la production et la compréhension des actes de langage par l'enfant avec la compréhension des états mentaux par ce dernier. Les reformulations assertives sont donc un indice de la compréhension par l'enfant de l'état mental de l'interlocuteur. Nous allons étayer la théorie de l'esprit dans le chapitre suivant dédié au développement cognitif de l'enfant. De ce point de vue, les actes assertifs sont analysés du point de vue de l'échec de la communication et notamment de l'incompréhension des énoncés de l'enfant par l'adulte.

Dans son étude longitudinale, Golinkoff (1986) a observé les reformulations des énoncés des enfants âgés de 12 à 19 mois en interaction avec leurs mères. Elle soutient que les enfants âgés de 2 ans sont capables de comprendre et de procéder à la réparation de leurs énoncés en cas d'échec de compréhension par les adultes et de reformuler leurs énoncés afin que leurs intentions soient comprises. Elle a également observé cette capacité à l'étape prélinguistique, ce qui témoigne du caractère intentionnel de la communication de l'enfant même avant l'apparition du langage verbal. Par exemple, lorsque les mères ne comprenaient pas les signaux intentionnels de l'enfant, ou elles les ignoraient, l'enfant répétait les mêmes signaux, mais en les corrigeant ou en apportant un nouvel élément, comme l'ajout du geste ou l'accentuation du son prononcé.

L'expérience française de Marcos et Bernicot (1997) portait également sur l'étude des capacités de reformulation des assertions et de demandes des enfants âgés de 2;6 ans en interactions avec les adultes. Dans cette étude, les enfants avaient participé aux tâches impliquant la production des directifs et assertifs. Pour évaluer les capacités de reformulations des actes directifs, il a été proposé aux enfants la réalisation de puzzle avec les animaux de la ferme de formes différentes. Pour évaluer les capacités de production des assertifs, les enfants se sont vus proposer trois livres d'aventures incluant le même personnage – la souris en interaction avec ses parents. À chaque image du livre, l'expérimentateur posait les questions aux enfants du type « Qu'est-ce qu'ils font maintenant ? » et l'enfant devait répondre à la question par l'acte assertif.

L'hypothèse soutenue dans cette recherche est que les enfants de 2;6 ans utilisent des gestes

plus souvent dans la reformulation des demandes que des assertions et à l'inverse, ils utilisent plus souvent les moyens linguistiques pour reformuler les assertions. Les enfants de cette étude avaient une nette préférence pour des réponses impliquant les éléments mixtes : linguistiques et gestuelles dans le but de clarifier leurs intentions. Quand l'enfant reformule l'acte directif, il s'adapte au comportement de l'adulte. Pour les auteures, les connaissances sociales de ce type sont définies par le format des routines conversationnelles flexibles. Quant aux éléments extra-linguistiques, tel que le regard, elles ont observé que dans les situations où l'adulte accepte l'acte directif produit par l'enfant sans demander de le clarifier, l'enfant avait tendance à fixer son regard sur l'objet. Mais, à l'inverse, quand l'enfant produit un acte assertif, il bouge souvent son regard de l'objet vers l'adulte. Le changement de regard montre la volonté de l'enfant de vérifier l'attention et le champ visuel de l'adulte, tandis que le regard figé reflète plutôt le traitement de l'information par l'enfant. Les deux actes de langage – directif et assertif – étaient accompagnés par un regard fixe dans la situation de clarification plutôt que lors du refus du message par l'adulte.

Une autre hypothèse de l'étude est que les enfants de 2 ans et demi ont déjà atteint un niveau intermédiaire de compréhension de l'état mental de leur interlocuteur qui se situe entre la routine conversationnelle et la résolution du paradigme de la fausse croyance.

D'après Guidetti (2003), il est important d'étudier la gestualité d'un jeune enfant pour comprendre comment il transmet l'action assertive. Elle propose d'inclure dans la catégorie des assertifs le *pointage du type déclaratif, les gestes d'acquiescement et de refus*. Il s'agit de gestes qui soutiennent ou refusent une proposition formulée par l'enfant. Elle souligne qu'il n'est pas facile de distinguer le pointage assertif du pointage directif, puisque dans les deux cas il s'agit d'amener l'adulte à regarder dans la direction pointée par l'enfant. Dans le cas du pointage directif, l'enfant attire l'attention de l'adulte sur un objet convoité pour qu'il le lui donne. Dans le cas du pointage du type assertif, l'enfant attire l'attention de l'adulte vers un objet ou un événement dans le seul but de partager l'attention et l'intérêt de l'adulte, voire son état mental ( par ex., *tu as vu ? C'est un bateau*). Le développement du pointage semble être lié, d'après Guidetti (2003), à une conscience métacognitive précoce, ce qui met en évidence les capacités émergentes de planification. Le fait que le pointage a une fonction déclarative montre qu'il s'appuie sur des capacités relatives à l'attention conjointe, déjà mise en place précédemment, qui consistent en la compréhension de son partenaire interactionnel comme une source et un récepteur d'informations.

Ryckebusch et Marcos (2000) ont également étudié la distribution des actes de langage en fonction du type d'activité. Pour cela, elles ont observé les interactions des enfants âgés de 15 mois et 22 mois avec leurs pères et leurs mères. Les enfants ont été filmés en interaction avec chacun des deux parents autour de deux types de jeux : le jeu ouvert (par ex., jeu à la poupée avec ses accessoires et un ensemble d'objets relatifs à la ferme (animaux, tracteur et personnages) et le jeu de résolution de problèmes (par ex., un lapin en bois dont la tête, les oreilles, les pattes et la queue se démontent).

Dans la catégorie des actes assertifs produits par les parents, les chercheurs ont regroupé les énoncés parentaux qui servaient à nommer ou à décrire un objet, une situation, une personne, une action ou un lieu. Parmi ces énoncés, elles ont regroupé les actions verbales du type d'acceptation, consentement ou la contestation, qui ne comporte pas d'intonation montante (ce qui est le signe d'un acte expressif) et répondent à une question de l'enfant. Quant aux jeunes enfants, elles constatent que souvent à cet âge les assertifs sont des productions vocales et de nature non-verbale. Ce sont des gestes ou des regards, qui désignent un lieu, objet, action ou personne. À l'instar des énoncés de l'adulte, les auteurs incluent dans cette catégorie les actions verbales du type acceptation, consentement ou contestation, ou les actions gestuelles, en réponse aux questions d'information de l'adulte relative à la localisation des objets, personnes ou événements.

Ryckebusch et Marcos (2000) ont conclu que le genre du parent n'a pas d'effet significatif sur la production des énoncés assertifs dans le discours parental. En revanche, le type de jeu a une influence significative : les parents produisent plus d'assertifs dans le cas du jeu ouvert que dans celui de la résolution de problème. De même, l'âge a un effet important sur la production des énoncés assertifs par l'enfant. Ce type d'énoncé est plus nombreux à 22 mois qu'à 15 mois. De plus, chez les plus jeunes, il existe une forte variabilité interindividuelle pour la production des assertifs. Quant au genre des parents, il n'a pas d'effet significatif sur la production des énoncés assertifs par l'enfant. De même, le type de jeu n'a pas d'effet significatif sur la production de ce type d'énoncés.

Marcos, Salazar-Orvig, Bernicot, Guidetti, Hudelot et Preneron (2000) ont également observé la production des actes de langage chez les enfants de 2 à 3 ans en fonction du mode de garde. Dans cette recherche, trois groupes de parents ont été constitués : 1) ceux gardés par la mère depuis la naissance ; 2) ceux accueillis à temps plein depuis au moins 12 mois par une assistante maternelle agréée qui garde au maximum deux autres enfants ; et 3) ceux accueillis dans une crèche collective au minimum 4 jours pleins par semaine. Les auteurs soutiennent l'hypothèse selon laquelle le mode de garde influence différemment l'acquisition du langage et notamment la production des actes de langage. Suivant ce point de vue, les enfants pourraient participer différemment à l'interaction en fonction de type de régulation des conduites langagières. Dans cette étude, les assertions représentaient la majorité des énoncés des enfants de 2 à 3 ans, ce qui corrobore les résultats de la recherche précédente de Ryckebusch et Marcos (2000), qui postulaient que le nombre d'énoncés assertifs augmente considérablement à partir de 2 ans. Les auteurs définissent les sous-catégories de l'énoncé assertif en termes d'explications, annonces d'actions futures, reformulations d'une assertion précédente, acceptations, refus. La reformulation, d'après les auteurs, peut avoir pour fonction de répondre à une incompréhension par l'adulte ou de rectifier une interprétation erronée.

Cette étude a mis l'accent sur le fait que les énoncés assertifs occupent une place importante chez les trois groupes d'enfants, mais dans des proportions différentes. C'est dans le groupe d'enfants gardés par les assistantes maternelles et par les mères que la proportion de production de



reformulations assertives s'avère la plus élevée. Par contre, elle est moins élevée chez ceux gardés par leurs mères et encore plus faible chez ceux fréquentant les crèches. Les auteurs expliquent ces variations par le fait qu'à la crèche, le nombre d'enfants ne permet pas à cette stratégie d'aboutir à ses fins et d'être entendue. En revanche, dans les conditions d'accueil par une assistante maternelle, la reformulation prend réellement un sens, parce que les enfants doivent se faire entendre lorsqu'ils se trouvent à plusieurs, mais en même temps le nombre de participants étant faible pour ne pas nuire à cette stratégie. Ainsi, pour les auteurs, le cadre familial et celui de l'assistante maternelle, serait plus propice à la communication et prend en compte la dynamique de la reformulation comme outil d'insistance ou de persuasion.

Voyons à présent les diverses étapes d'acquisition des actes directifs.

### **5.3.2. L'acquisition des actes directifs**

Nous avons vu dans l'étude de Marcos et Bernicot (1997) que la production des assertifs, ainsi que des directifs est souvent liée aux contextes de l'interaction. D'après Bernicot (2000), la compréhension des actes de langage a une importance des caractéristiques de la situation de communication jusqu'à 5 ou 6 ans. L'acquisition des fonctions des actes de langage va d'une prise en compte des caractéristiques de la situation de communication vers une prise en compte de la structure de l'énoncé.

La production et la compréhension des directifs par les enfants ont constitué la première source d'études du répertoire d'actes de langage chez l'enfant. Ceci s'explique, d'après Bernicot (2000), par le fait que, d'une part, les directifs sont fréquents dans le LAE et, d'autre part, d'un point de vue méthodologique les directifs peuvent être opérationnalisés par des critères externes, c'est-à-dire, qu'ils sont plus faciles à être distingués en fonction du contexte par rapport à d'autres types d'actes de langage.

Pour Bernicot (2000), les directifs apparaissent dans le langage de l'enfant sous forme de demandes de clarification, ou certaines d'entre elles, apparaissent de manière très précoce vers l'âge de 1 an et demi ou 2 ans et sont liées à la confirmation et à la répétition. Les directifs liés à des demandes de précisions (par exemple « où ? ») apparaissent à partir de 3 ans. En ce qui concerne l'usage des directifs liés à la demande de droit et de faveur, ils s'établissent dès l'âge de 4 ans. De même, l'auteur constate que dans la production des directifs, les enfants prennent en compte les caractéristiques de l'interlocuteur assez tôt et adaptent leur discours en fonction de l'adulte qui est en face d'eux. Par exemple, jusqu'à l'âge de 4 ans, les enfants sont moins directs avec leur père qu'avec leur mère, avec des visiteurs qu'avec leurs parents. À partir de 4 ans, l'enfant devient moins direct avec un enfant plus âgé, avec un adulte occupé qu'avec un adulte non occupé et avec un

partenaire amical.

L'étude de Ryckebusch et Marcos (2000) a montré que les directifs apparaissent davantage dans des situations de résolution de problèmes, puisque les activités comportant l'accomplissement de tâches favorisent le rôle de la tutelle de l'adulte et, par conséquent, la production de directifs (par exemple, les demandes d'action destinées à guider l'enfant vers l'atteinte du but). Dans ce type d'activité, l'adulte est amené à produire plus de requêtes d'action dans les situations de résolution de problèmes.

Quant aux différences parentales d'usage d'actes de langage, elles constatent que les pères ont une préférence pour des activités de résolution de problème, ce qui pourrait expliquer la fréquence des requêtes plus élevée chez eux par rapport à la mère. Elles ont également observé que les directifs dans le LAE présentent plusieurs types de force illocutoire. Ainsi, en produisant des directifs, les parents accomplissent les intentions suivantes : *demande d'action*, *requête en information* et *les directifs attentionnels*. Les *demandes d'action* sont les plus utilisées dans l'activité de résolution de problèmes. Ce sont les comportements verbaux des parents qui visent à susciter chez l'enfant une réponse par l'action physique (par exemple, donner un objet, se déplacer, etc.). Parmi ces demandes, Ryckebusch et Marcos (2000) regroupent les instructions gestuelles ou verbales visant la réalisation de la tâche. Dans ce type de demandes, le genre du parent n'a pas d'effet significatif. Les *requêtes en information* apparaissent davantage dans des contextes d'échanges ouverts sur les caractéristiques des différents éléments de l'environnement. Elles ont regroupé dans cette catégorie des énoncés interrogatifs qui peuvent être de deux types : questions directes (« c'est quoi ça ? », « elle mange quoi la vache ? ») et les questions qui visent pas à obtenir une information (par exemple, les répétitions sous forme interrogative de ce que l'enfant a dit, « tu crois que ça va là ? », tout en plaçant l'objet). Pour elles, les parents produisent ce type de directifs plus dans le jeu ouvert qu'avec le jeu de résolution de problème. Le troisième type, les *directifs attentionnels* ont pour objectif d'établir ou de maintenir l'attention de l'enfant. Il s'agit des demandes directes d'attention (« regarde la poupée ») et de certaines formes interrogatives (« tu as vu le tracteur comment il roule ? »). Elles ont conclu que chez l'enfant, ces trois types de directifs peuvent être de nature différente : *verbale* (productions vocales), *gestuelle* (désignation gestuelle accompagnée du regard vers l'adulte) et *actionnelle* (l'enfant sollicite une action sur un objet ou une action de l'adulte telle que, par exemple, s'approcher ou s'éloigner). De plus, cette étude a montré qu'il existe un lien entre l'âge de l'enfant et le genre du parent : le genre du parent influence la production des directifs chez les enfants de 15 mois plus que chez les enfants plus âgés.

Marcos *et al.* (2000) distinguent parmi les directifs plusieurs types d'énoncés en fonction de leur force illocutoire et l'intensité de la contrainte. Ainsi, pour les demandes, les sous-catégories correspondent aux formes de la demande, qui vont des plus directes ou injonctives aux plus atténuées. Pour les questions, il s'agit des requêtes d'information, d'explication, de reformulation.

Quant à la différence du mode de garde, les auteurs constatent que les enfants gardés en crèches produisent plus de directifs (demandes), que les enfants gardés par les assistantes maternelles dans le but de réguler l'activité. Les enfants gardés par leurs mères produisent moins de directifs parmi les trois groupes observés. Le groupe des enfants gardés par les assistantes maternelles occupe une place intermédiaire. Les auteurs considèrent que cette différence d'usage de directifs est dû au fait que dans les situations de groupe, l'enfant doit s'imposer par le biais des demandes pour prendre une part plus active dans la régulation de l'activité. De plus, dans l'interaction avec sa mère, l'enfant fréquentant la crèche transpose le mode de communication acquis à la crèche et produit donc plus de directifs que les enfants gardés par leurs mères.

En revanche, pour réguler le comportement de leur mère, les enfants élevés à la maison sont plus directifs sur le plan de la communication, que ceux fréquentant des modes d'accueil extrafamilial. Les auteurs expliquent ces différences par plusieurs hypothèses. Premièrement, dans le cadre de la régulation des conduites, les enfants élevés par leur mère auraient l'habitude d'un adulte disponible à leurs différents types de requêtes. Ainsi, les enfants gardés par leurs mères produisent plus de requêtes visant à susciter une action (« demandes ») ou à obtenir une réponse verbale (« questions ») que les enfants de deux autres groupes. Et deuxièmement, le fait que les enfants se retrouvent à plusieurs chez l'assistante maternelle implique une plus grande explicitation dans l'usage du langage, alors qu'une relation mère-enfant implique un certain niveau d'implicite.

### 5.3.3. L'acquisition des actes expressifs

Pour Ryckebusch et Marcos (2000), les expressifs peuvent exprimer les aspects suivants :

1. L'état psychologique et émotionnel de l'enfant (par exemple, « t'en as marre de cette poupée hein ! ») ;
2. Les réponses « oui » ou « non » aux questions posées par l'adulte au sujet de son état psychologique (par exemple, l'adulte demande « tu es en colère ? » l'enfant répondra « oui ! » ou bien « non ! »).

Les auteures soutiennent que le genre des parents n'a pas d'effet significatif sur la production des expressifs, mais il existe un lien significatif entre le type de jeu et l'âge de l'enfant : avec les enfants de 15 mois, les parents produisent plus d'expressives dans le jeu de résolution de problème qu'en jeu ouvert. Dans ce type d'activité, les parents produisent souvent des félicitations (« bravo ! », « très bien ! ») qui servent à encourager l'enfant dans la réalisation de la tâche.

Quant aux enfants, l'âge a un effet important sur ce type de conduite. Les énoncés expressifs tendent à diminuer avec l'âge : les assertifs sont proportionnellement plus nombreux à 15 mois qu'à 22 mois. Quant à l'influence du genre des parents, contrairement aux actes de langage précédents, la

fréquence des expressifs est plus importante avec la mère qu'avec le père : les enfants utilisent plus d'actes assertifs avec leurs mères uniquement vers 15 mois. Passé cet âge, la différence tend à se neutraliser.

En résumé, l'étude de Ryckebusch et Marcos (2000) a montré que vers l'âge de 2 ans l'enfant produit et accroît son répertoire d'actes de langage. Il produit quantitativement plus d'assertifs et moins d'expressifs, ce qui peut s'expliquer par l'explosion lexicale qui touche l'enfant à cet âge. L'augmentation du répertoire de mots référentiels permet à l'enfant de produire davantage d'énoncés qui visent à décrire l'état des choses sous la forme de dénominations, d'où la production plus élevée d'actes assertifs. Le type de jeu a des effets significatifs sur la distribution des actes de langage chez les parents, alors que la différence distributionnelle est observée chez l'enfant en fonction du genre des parents.

#### **5.3.4. L'acquisition des actes promissifs**

L'acquisition de l'acte promissif est moins étudiée que l'acte directif ou l'acte assertif. D'après Bernicot (2000), les promissifs correspondent à une catégorie d'actes de langage très importante dans les interactions quotidiennes entre enfants et adultes, même si elle est moins fréquente que celle des directifs et des assertifs.

Laval (1997) constate que la promesse est un acte de langage dont l'étude présente un intérêt fort dans le domaine de la pragmatique. Pour justifier la recherche de l'usage de l'acte promissif, cette dernière présente plusieurs arguments :

- l'étude des promissifs donne la possibilité d'étudier des critères objectifs permettant de cerner l'intention du locuteur ;
- les caractéristiques textuelles de la promesse sont beaucoup plus spécifiques que celles de la demande. Par exemple, pour comprendre la promesse, les enfants doivent maîtriser les marques temporelles du futur.

L'étude française de Bernicot et Laval (1997) portait sur la compréhension et l'acquisition des actes promissifs chez les enfants de 3 à 9 ans. Dans cette étude, elles ont proposé à des enfants de 3 à 9 ans une épreuve où ils devaient compléter une histoire. Après avoir complété l'histoire, l'enfant devait expliquer son choix. Les histoires présentées aux enfants variaient selon deux facteurs : le temps du verbe (futur périphrastique, futur simple et passé composé) et la nature du contexte de production de l'énoncé (contexte spécifique respectant clairement la condition préparatoire et contexte neutre). D'après cette étude, le paramètre principal de l'acte promissif est le contexte, ainsi que l'enjeu social relatif au contenu propositionnel de l'énoncé. Laval (1997) définit l'enjeu social en terme des conséquences que pourrait avoir le non-accomplissement du contenu propositionnel

de l'énoncé pour un interlocuteur. Ainsi, les caractéristiques contextuelles spécifiques de la promesse sont importantes pour la compréhension de cet acte de langage par les enfants. Dans un contexte « enjeu social fort », seuls les énoncés « promesse » entraînent des bonnes réponses (99,3 %). À 3 ans, les enfants donnent davantage de meilleures réponses pour les énoncés « promesse » que pour les énoncés « non-promesse » faits sous forme d'une assertion. L'absence d'informations pragmatiques spécifiques de la promesse perturbe l'interprétation des enfants de 3 ans dans 50 % des cas. La moitié des enfants de 3 ans comprennent plus facilement les formes linguistiques de la promesse que celles de la non-promesse (assertion).

Bernicot et Laval (1997) soumettent l'hypothèse que les enfants de 3 ans basent leur interprétation d'un énoncé non sur les marqueurs textuels, mais sur le contexte de production de l'acte du langage. Pour interpréter les promesses faites par l'adulte, jusqu'à l'âge de 6 ans, les enfants se basent sur les caractéristiques contextuelles de la situation de l'interaction. Avant cet âge (de 3 à 6 ans), les enfants utilisent l'information pragmatique spécifique de la promesse en priorité les caractéristiques contextuelles de la situation de communication. Quant aux enfants de 6 ans, ils donnent les bonnes réponses pour les promesses faites sous forme de promissif et sous forme d'une assertion. Ce qui permet de conclure qu'à partir de 6 ans, en l'absence d'informations contextuelles spécifiques de la promesse, les enfants commencent à prendre en compte les marques temporelles de l'énoncé, si celui-ci est au futur périphrastique (par exemple, « je vais réparer le toit ») et à prendre en compte la forme linguistique des promesses.

Guidetti (2003) inclut dans la catégorie des actes promissifs les gestes tels que menace (par exemple, l'enfant est en train de goûter, la mère s'apprête à mettre du chocolat dans le bol de l'enfant, l'enfant lève et agit l'index, bras replié et dit : « C'est moi qui mets le chocolat »). L'auteur définit les différents moyens gestuels utilisés par les enfants de moins de 3 ans en association avec l'acte de communication qu'il désigne comme suit :

Forme/fonction	Assertif	Directif	Expressif	Promissif
Pointage	x	x	x	
Acquiescement	x	x	x	
Refus (formes diverses)	x	x	x	
Applaudir			x	
Au revoir	x		x	
Ça m'est également (haussement des épaules)			x	
Silence		x		
Attention !				x
À moi (pointage vers soi)	x			

Tableau 1. Correspondances entre les formes et les fonctions des gestes conventionnels chez l'enfant de moins de 3 ans (source : Guidetti, 2003 : 65).

Pour conclure, l'acquisition des actes de langage commence à l'étape préverbale : avant même d'acquiescer les conduites langagières de sa langue maternelle, l'enfant accède avant à la compréhension des fonctions sociales et interactionnelles de certains actes tels que les directifs. Ces fonctions sont transmises par un ensemble de gestes, de vocalisations et de contacts oculaires entre la mère et son enfant. À ce propos, nous rejoignons Guidetti (2003), qui avait souligné l'importance de l'intégration des gestes dans la notion de l'acte de langage.

À l'étape verbale, la production et la compréhension des actes de langage dépendent de facteurs externes tels que l'âge de l'enfant, le genre de l'interlocuteur, le mode de garde et le type d'activité. C'est pourquoi, il nous semble important de prendre en compte ces critères lors de notre analyse pratique des différentes conduites langagières dans notre recherche. À ce propos, Marcos *et al.* (2000) ont montré que la production des actes de langage dépend du contexte de la socialisation première de l'enfant. De même, la production des actes de langage corrèle positivement avec le développement d'autres conduites pragmatiques de l'enfant telles que le nombre des tours de parole, initiatifs et réactifs, la longueur moyenne des énoncés (LME), le nombre moyen des mots différents (RTO), le nombre d'énoncés compréhensibles et la capacité de maintenir le thème du dialogue.

## 5.5. La synthèse des chapitres 4 et 5.

Dans les deux chapitres précédents, nous avons vu qu'au sein de l'interaction sociale, l'enfant développe des capacités langagières, mais aussi pragmatiques, c'est-à-dire les capacités à agir sur autrui avec le langage, à gérer l'échange verbal et à adapter son discours à la diversité des situations

de production. De plus, l'enfant acquiert une palette de types de discours particuliers qui sont pertinents par rapport à l'action langagière qu'il vise à réaliser. Ce choix est en rapport avec les capacités pragmatiques et dépend aussi de la connaissance de l'enfant de ces différents types de discours (DeWeck, 2005).

La pragmatique développementale offre un cadre théorique à l'étude des interactions entre l'adulte et l'enfant et à l'acquisition de la compétence pragmatique de l'enfant. Dans cette perspective, l'interaction sociale fournit à l'enfant un cadre privilégié à l'acquisition de la compétence pragmatique. Nous avons défini, d'une part, la compétence comme le savoir-faire linguistique et pragmatique que l'enfant acquiert tout au long de sa vie grâce à sa participation dans vie sociale, culturelle, et, d'autre part, la compétence pragmatique comme l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue tels que la maîtrise des actes de langage et la production des différents genres discursifs qui s'acquièrent dans des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. C'est au sein des formats interactionnels, définis par Bruner (1983) comme des scénarios ritualisés, que l'enfant accède à la maîtrise des fonctions communicatives des actes de langage.

Ainsi, l'enfant devient un adulte linguistiquement et socialement compétent sur les bases quotidiennes d'interaction avec l'adulte. Dans ce contexte, la mère et l'enfant se trouvent souvent dans des interactions dyadiques, que nous avons définies comme une stratégie discursive et socio-cognitive adaptée par la mère dans le but de créer un échange collaboratif et réciproque avec son enfant. Les dyades sont caractérisées par la fusion des attitudes, la synchronie entre la mère et son enfant et l'attention partagée vers un objet. La caractéristique principale de l'interaction dyadique est sa structure dialogique impliquant le respect des tours de parole par chacun. Nous avons décrit le *turn-taking* comme une capacité de maintien d'un thème conversationnel, qui témoigne de la maturité de l'enfant à participer dans un échange dialogique. Il s'agit d'une capacité émergente : les enfants plus âgés basent leur interprétation sur d'autres indices tels que la durée des pauses interphrastiques.

De surcroît, les dyades mère / enfant constituent des scénarios ritualisés, qui fonctionnent comme les bases pour la maîtrise de la grammaire, de la liaison entre le lexique et la sémantique de sa langue et de l'apprentissage d'expression de ses intentions communicatives par le jeune enfant (Bruner, 1983). La structure dialogique peut se ritualiser et constituer elle-même un format (Veneziano, 2000).

Grâce à la participation dyadique, l'enfant évolue en tant qu'agent intentionnel et accède à la capacité de comprendre les états psychologiques de son interlocuteur, ce qui est à l'origine de toute communication humaine (Tomasello, 2003). L'interaction dyadique entre la mère et son enfant entraîne la fusion des attitudes et l'engagement l'un envers l'autre. De plus, l'échange en tête à tête implique une synchronie interactionnelle et une relation cognitive partagée par la mère et son enfant, qui s'applique aux relations telles que les ajustements, la coordination, l'harmonisation des

comportements des locuteurs.

Nous avons aussi défini l'étayage parental comme une stratégie pragma-discursive, qui vise à créer l'ambiance de partage, de transmission des savoirs et des expériences, ainsi qu'à l'augmentation des capacités langagières et cognitives de l'enfant. Dans l'interaction dyadique, l'étayage permet de gérer la cohésion du discours, de maintenir le sujet de l'interaction et à garder l'attention de l'enfant sur l'interaction en cours. Grâce à l'étayage, l'enfant acquiert les expériences interactionnelles, qui impliquent l'attention conjointe de l'adulte et de l'enfant. De plus, nous avons constaté que l'étayage parental est acquis aussi grâce aux comportements parentaux tels que les reprises et les répétitions des énoncés enfantins.

Dans la perspective interactionniste, la notion de l'acte de langage nous a paru comme primordiale, puisqu'il s'agit de la notion de base de tout échange conversationnel. L'étude de la production des actes de langage par l'enfant permet d'observer l'adaptation de ce dernier au milieu, en particulier aux situations de communication et d'accéder à la forme et aux fonctions des différents actes de langage (Guidetti, 2003).

Nous avons observé que l'acte de langage s'intègre dans une perspective interactionniste, où il représente une unité langagière et communicative au sein du cadre interactionnel tel que les formats. C'est dans des formats interactionnels définis par Bruner (1983), que l'enfant accède à la maîtrise des fonctions communicatives des actes de langage. La participation de l'enfant dans les interactions quotidiennes implique la connaissance du rôle pragmatique et social des différents actes de langage, qui participent au maintien de la coopération de l'échange (Ninio et Snow, 1996).

Nous avons remarqué que, dans l'étude des fonctions sociales des actes de langage, la proposition de Searle (1979) est la plus souvent adaptée. Comme l'a souligné Guidetti (2003), elle propose un nombre restreint de catégories, objectivement définies et correspondant à des actes sociaux de base ; ce qui permet au mieux de décrire les fonctions des premières productions linguistiques de l'enfant.

Nous avons également défini que les actes de langage ont une source à l'étape préverbale, où les enfants transmettent les contenus sociaux et pragmatiques grâce aux moyens non-verbaux tels que les gestes, les sourires et les mimiques. À l'étape verbale, la production et la compréhension des actes de langage dépendent des facteurs externes tels que l'âge de l'enfant, le genre de l'interlocuteur, le mode de garde et le type d'activité.

De plus, nous avons établi le lien entre l'acquisition des actes de langage et le développement socio-cognitif de l'enfant. Ainsi, Bernicot (2000) avait souligné que la production des assertifs par l'enfant témoigne des capacités de ce dernier à reformuler son propre énoncé assertif en cas d'échec de la compréhension par l'adulte. Ainsi, la reformulation assertive de son propre énoncé montre la compréhension de l'enfant des états mentaux de son interlocuteur.

Dans ce qui suit, nous allons présenter notre méthodologie de travail et de collecte de



données. Ensuite nous allons passer à l'analyse de notre échantillon en tenant compte des différentes théories en acquisition du langage et du bilinguisme décrites dans les chapitres précédents.

# **Deuxième partie : MÉTHODOLOGIE**



## Chapitre 6. La méthodologie

Dans cette partie dédiée aux méthodologies de la recherche, nous discuterons, dans un premier temps, de la spécificité des études de cas et nous soulèverons la question autour de notre posture de mère chercheuse qui travaille sur le corpus collecté à partir des productions langagières de son propre enfant. Notre attention portera également sur le milieu langagier et social de l'enfant de notre étude, ce qui nous permettra de reconstituer son portrait linguistique et social. Dans un deuxième temps, nous allons présenter notre méthodologie de construction de l'échantillon et de la collecte des données. Et enfin, le point final sera amené avec la comparaison du français et du russe, deux langues en acquisition par l'enfant de notre étude.

### 6.1. L'étude de cas : l'observation de son propre enfant

Les études de cas ne sont pas récentes. En effet, depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle les linguistes, les psychologues et les philosophes ont observé leurs propres enfants dans le but de comprendre comment l'enfant accède à la parole<sup>8</sup>. Dès cette période, les scientifiques ont commencé à constituer des corpus à partir des collectes de données. Tiedmann (1787), le psychologue allemand, décrit le développement phonétique, lexical et syntaxique de son fils. En 1876, Taine publie un article sur le développement langagier de sa fille. En 1877, Darwin, connu davantage pour sa théorie de l'évolution, publie les notes sur son propre fils. Ces précurseurs de la recherche ont construit les journaux dans lesquels ils notaient au jour le jour l'apparition de nouveaux comportements langagiers de leurs enfants.

Au XX<sup>ème</sup> siècle avec l'évolution technologique les données sont enregistrées au départ de manière sonore et ensuite sur support vidéo. Ainsi, les études en acquisition du langage comme objet d'étude à part entière se multiplient et deviennent plus systématiques (Roux, 2011). Cette tendance

---

8. Pour une liste exhaustive des chercheurs par cadre chronologique cf. Morgenstern (2009) et Roux (2011).

caractérise à la fois la recherche basée sur l'acquisition bilingue et monolingue de l'enfant. Ronjat (1913) décrit minutieusement le développement bilingue français-allemand de son fils Louis jusqu'à 4;10 ans en milieu familial bilingue français-allemand. Grégoire, linguiste belge, décrit précisément le développement langagier de ses deux enfants. Leopold (1939-1949) tient également un journal sur le développement bilingue de sa fille Hildegard en milieu bilingue anglais-allemand jusqu'à ses 15;7 ans. Piaget (1937) illustre ses concepts des stades de développement sensori-moteurs avec les notes prises sur ses trois enfants, Jacqueline, Laurent et Lucienne. Gvozdev (1949) a également suivi l'acquisition du russe de son fils Jenia jusqu'à 9 ans. Il a décrit le développement phonologique et morpho-syntaxique du langage. Tabouret-Keller (1963) effectue une observation longitudinale sur un seul enfant. Imedadze (1967) a également suivi le développement du bilinguisme russe-géorgien de son enfant. Volterra et Taeschner (1978) ont détaillé les différentes étapes du développement bilingue allemand-italien des deux filles de Taeschner, Lisa et Giulia. Vihman (1985, 1998) étudie le développement langagier chez ses enfants Virve et Raivo bilingues anglais-estonien. Et plus récemment, Deuchar et Quay (2010) ont décrit le développement du bilinguisme de la fille de Deuchar, bilingue anglais-espagnol. Dernièrement en France, la chercheuse Niklas-Salminen (2011) a fait également une thèse de doctorat sur les mélanges langagiers de sa fille bilingue français-finnois.

Ainsi, les études de cas sont courantes de nos jours. Selon Platt (1988), les recherches basées un échantillon restreint ont un caractère qualitatif, puisqu'elles permettent d'approfondir les connaissances sur le développement du langage d'un enfant. Dans ces études de cas, on peut suivre justement le développement des caractéristiques langagières spécifique à l'enfant à long terme, tout en préservant le cadre naturel et spontané des interactions :

« Les études de cas, détaillées, approfondies, ancrées dans la réalité quotidienne permettent de rendre compte du développement de l'enfant, de mettre au jour les liens entre le langage, la cognition, le psychisme, et le développement moteur » (Parijs et Morgenstern, 2010 : 2).

L'étude basée sur un échantillon restreint permet de décrire les différents phénomènes langagiers minutieusement dans leur évolution et de dégager les traits généraux de l'acquisition bilingue notamment dans les pairs de langues spécifiques.

De plus, cela permet d'éviter une difficulté supplémentaire liée à la constitution d'un groupe homogène d'enfants bilingues. Dans une étude à large échelle, les enfants bilingues doivent non seulement avoir les mêmes caractéristiques telles que l'âge ou encore le milieu socio-économique, mais aussi se conformer aux paramètres bilingues tels que le contexte acquisitionnel et familial, le rythme de l'exposition aux deux langues maternelles, ainsi que la maîtrise de leurs deux langues respectives (De Houwer, 2009).

La principale critique adressée à ce type d'études est l'impossibilité de généraliser les données.

À ce propos, Dromi (1978) soutient que travailler sur un échantillon restreint peut permettre de réfuter certaines conceptions généralisées et accentuer les hypothèses à démontrer. Par ailleurs, les études de cas permettent de dégager certains traits et procédés spécifiques à prendre en compte dans une étude à grande échelle.

À ce propos, on peut faire le constat que même les expériences à grande échelle avec une méthodologie fine et appliquée à la lettre peuvent donner des résultats contradictoires et non généralisables.

Il semble important de soulever la question de la position des études de cas, dont les résultats peuvent ne pas être explorés et validés par des recherches à grande échelle. Chacune de ces études pourrait apporter sa pierre à l'édifice dans la compréhension des processus développementaux, cognitifs, linguistiques et sociaux mis en œuvre dans l'acquisition précoce du langage.

De plus, de nombreux chercheurs s'accordent que l'étude de cas est la méthodologie la plus adaptée dans l'étude de l'apparition de la parole chez les très jeunes enfants, étant donné que les premières productions langagières sont étroitement liées au contexte langagier et familial (verbal et non verbal) (Dromi, 1987 ; Deuchar et Quay, 2000 ; De Houwer, 2009, etc.).

Par ailleurs, De Houwer (2009) soutient que, pris dans son ensemble, les études de cas peuvent permettre de dégager les traits généraux de l'acquisition bilingue notamment dans les paires de langues spécifiques.

Les recherches de cas menées par le parent-chercheur travaillant sur l'échantillon collecté à partir du langage de son propre enfant connaissent une problématique supplémentaire. Étant donné que notre recherche s'inscrit dans cette démarche, il nous semble pertinent d'évoquer les aspects spécifiques à ce type d'étude dans la partie suivante.

### **6.1.1. La position endogroupale de mère chercheuse**

Nous pouvons nous identifier en tant que chercheuse endogroupale dans la mesure où nous avons observé le développement langagier de notre propre enfant. Sur ce point, nos travaux connaissent le même problème que les recherches linguistiques effectuées par d'autres parents tels que Ronjat (1913), Leopold (1970 [1939-1949]), Bergman (1976), Vihman (1985, 1993), Imedadze (1967), Volterra et Taeschner (1978), Saunder (1986), ou encore Niklas-Salminen (2011).

Dans notre étude, nous pouvons nous considérer à la fois comme observateur et observé, dans la mesure où nous participions aux activités avec notre enfant pendant l'enregistrement de données et ensuite analysons les données nous concernant. Cette co-construction de la réalité partagée entre l'observateur et l'observé est désignée par Bertucci (2007 : 114) comme « un lieu d'investissement affectif et cognitif auquel se confronte le chercheur ».

La question de la relation de la position *ingroup* du chercheur et de la distanciation par

rapport à l'objet observé suscite la polémique dans ce type de recherche. Ce débat a été soulevé avant tout par les ethnologues suite à une série de missions d'observation participante menées au début du XXe siècle.

Comme le précise Lapassade (2006), dans la tradition de l'école de Chicago il était recommandé de pratiquer, en même temps, l'observation sur le terrain, la distanciation et de ne pas devenir indigène tout en vivant parmi la population observée. Ces préconisations ont deux sources d'explication. Tout d'abord, un ethnologue idéal est un membre intégré du groupe observé (Brogère, 2006). L'immersion dans le groupe observé permet de comprendre les processus qui s'y déroulent, d'y porter une compréhension empathique, comprendre son comportement et ses sentiments collectifs. Mais, la présence du chercheur pratiquant l'observation directe ne doit pas détourner l'action de son déroulement ordinaire (Peretz, 2006). À l'inverse, un observateur externe ne pourrait pas donner autant de profondeur à l'étude.

Parallèlement, il est nécessaire pour l'observateur d'adopter une position excentrique par rapport à l'objet observé afin d'objectiver l'expérience de ce groupe. D'après Nicklas (2006), cette étape est primordiale pour tout chercheur endogroupal, puisqu'en tant que membre du groupe observé, on est pris dans la routine quotidienne et on ne perçoit plus certains aspects importants, qui sont évidents aux yeux d'une personne extérieure.

La dichotomie de cette question a été soulevée par Benson et Hughes (1983) ainsi :

« L'observateur participant a besoin de s'impliquer dans la vie du groupe afin d'étudier les valeurs, les normes et le point de vue de ses membres, mais il doit en même temps se maintenir suffisamment détaché pour relier ce qu'il apprend sur le terrain avec des théories sociologiques. En s'efforçant de tenir ainsi les deux bouts de la chaîne, il court un double risque : il peut devenir tellement impliqué dans la situation que sa volonté de détachement et d'objectivité s'effondre selon un processus couramment désigné *going native* (devenir natif ou indigène). Le résultat sera alors qu'il décrira le monde social (qu'il est censé d'étudier) dans le langage profane et non dans celui de la science et de la sociologie. Le risque inverse est de maintenir un tel degré de détachement qu'il se privera quasi totalement de toute découverte significative (*significant insight*) » (Benson et Hughes, 1983, cité par Lapassade, 2006 : 23).

Dans la tradition sociologique, le chercheur doit faire la distinction entre « données objectives » et « points de vue subjectifs » : les propos des personnes observées doivent être complétés par les données empiriques (Beaud, 1996 : 241).

De même, un chercheur sur le terrain doit être capable de dissocier l'attitude scientifique de sa démarche d'observation sur le terrain (Schutz, 1970). Ainsi, d'après Lapassade (2006) l'attitude

scientifique ne détermine pas nécessairement le travail humaniste effectué par le chercheur sur le terrain :

« Cette dimension fait en effet partie de l'attitude naturelle en tant que chacun de nous, dans la vie de tous les jours, vit une sorte de dédoublement. Nous sommes à la fois, à chaque instant, acteurs et observateurs des autres et de nous-mêmes. Simplement, dans l'observation participante, ce dédoublement est plus systématique – il est mis volontairement au cœur de la méthode de travail » (Lapassade, 2006 : 26).

Cependant, un chercheur ne peut pas prétendre à rester neutre à l'égard de son objet de recherche (Thiault, 2009). L'objectivité scientifique d'un chercheur impliqué dans son objet d'étude peut être acquise grâce à son autoréflexivité, sa capacité à l'auto-analyse et à la remise en question (*idem*).

Sur ce point, nous pouvons soulever les questions suivantes du point de vue de notre position en tant que mère-chercheuse. Premièrement, Dromi (1987) soutient que les études de cas basées sur l'observation de son propre enfant peuvent être jugées comme subjectives dans la mesure où la mère peut surestimer le langage de son enfant. Sur ce point, nous constatons qu'aujourd'hui il est possible d'éviter cette polémique grâce à l'évolution technologique, qui permet d'enregistrer les données sur un support vidéo et de les revisualiser ultérieurement. Dans notre étude, nous analyserons uniquement les données empiriques qui ont été enregistrées et fidèlement transcrites. Ces données seront vérifiables grâce aux enregistrements vidéos.

Deuxièmement, du fait de notre position en tant que mère-chercheuse travaillant sur l'échantillon du langage de son propre enfant, nous avons pu avoir un comportement langagier différent d'une mère non-chercheuse. Nous sommes bien conscients que notre position endogroupale aurait pu favoriser l'établissement du bilinguisme chez Camille de manière différente que celle d'un autre enfant bilingue. Comme le souligne Niklas-Salminen (2011), la maman chercheuse d'un enfant bilingue peut prêter plus d'attention à la transmission de la langue faible et à la création de nombreux contextes monolingues afin de stimuler l'usage de la langue non-sociétale.

Quant à notre propre expérience de mère chercheuse, nous pouvons considérer que nos habitudes langagières spécifiques à notre position finissent par faire partie de notre comportement langagier inconscient lors des interactions avec l'enfant. En effet, nos connaissances en matière de bilinguisme alimentent notre motivation maternelle et l'envie de transmettre notre langue maternelle à notre enfant, ce qui joue un rôle décisif dans la création des contextes monolingues par nous-mêmes. Il faut préciser également que notre position particulière nous donne une curiosité renforcée pour ce sujet de recherche : ce projet de thèse est né à la suite des réflexions concernant le



développement du bilinguisme de notre enfant et le rapport de ses deux langues maternelles.

Cependant, notre intégrité en tant que chercheuse consiste à préserver autant que possible le cadre authentique et naturel des interactions avec notre enfant lors des séances vidéos et d'essayer de limiter notre influence les productions langagières de ce dernier avant et pendant les enregistrements. Les séances n'ont été ni prévues ni modelées à l'avance ; leur déroulement suivait le flux naturel et spontané autant que possible. Mais, il faut souligner que l'influence de l'adulte lors des interactions avec les enfants est fort présente notamment quand les échanges entre la personne proche et l'enfant. A ce propos, Delamotte-Legrand (2008 : 32) soulève la problématique de l'influence de la présence physique de l'observateur sur le comportement langagier de l'enfant : « L'adulte par sa seule présence réduit l'autonomisation des enfants qui le perçoivent, les corpus le montrent, comme un recours possible (un étayage en cas de difficultés ou discorde) ». Cette influence concerne donc également l'observateur externe.

Un autre aspect particulier aux études de cas est que en tant qu'observateur et observé, la spontanéité des comportements langagiers et sociaux des parents l'enfant peut être altérée par les conditions de l'expérience. À l'étape de la transcription de données, nous avons remarqué à plusieurs reprises que l'enfant était plus silencieux et timide que d'habitude. Ceci aurait pu altérer à son tour le comportement langagier de l'adulte, qui, en voulant combler l'absence de réponse de l'enfant, aurait multiplié ses interventions verbales. Cependant, il semble naturel pour une personne plus loquace de combler les vides dans une conversation si son interlocuteur est plus en retrait verbalement. D'ailleurs, notre position double de mère-chercheuse nous permet plus facilement d'identifier ces comportements inhabituels.

Dans notre démarche, nous revendiquons et assumons pleinement notre implication personnelle à l'objet observé. Toutefois, nous voyons cette implication non pas comme une source d'altération des données observées, mais plutôt comme un moyen favorisant la compréhension approfondie des phénomènes de l'acquisition des deux langues par un jeune enfant. Sur ce point, le fait d'observer le développement langagier de son propre enfant présente plus d'avantages que d'inconvénients. D'abord, le parent-chercheur connaît les habitudes langagières et sociales de son enfant. En tant qu'un membre de la famille, nous ne devons pas nous adapter au monde social qu'on veut étudier, et nous efforcer d'y trouver une place.

La plupart des problèmes qui se pose à un chercheur est déterminé par le type de relation qu'il va entretenir avec le milieu en tant qu'individu social et chercheur (Peretz, 2006). Le chercheur exogroupal doit se mettre dans une relation sociale à la fois artificielle et inédite (Beaud et Weber, 2010). Lorsqu'on occupe le rôle du chercheur exogroupal, il existe une contrainte par la situation, durant tout le temps de l'observation et de changement de rôle. Tandis que pour le parent-chercheur, ce problème ne se pose pas puisqu'il a déjà noué des liens avec les personnes observées. De ce fait, les enfants observés se comportent de manière habituelle : ils connaissent leurs interlocuteurs, ce qui

permet de préserver leur environnement naturel.

Ce type de recherche peut également permettre d'expliquer certains phénomènes langagiers, qui se produisent en dehors des enregistrements. Par exemple, Vihman (1998) constate que ses enfants tendent à produire moins de mélanges langagiers en estonien quand la caméra est allumée.

Parmi d'autres avantages, Niklass-Salminen (2011) cite également qu'un parent chercheur a la connaissance de l'historique langagier de l'enfant avant le début de l'étude. Ceci peut permettre de créer un lien entre le début du langage et le début de la recherche. De plus, l'auteure soutient qu'en tant que membre de la famille, l'observateur est toujours concerné par le phénomène qu'il étudie. Donc, on prête plus d'attention aux différents aspects langagiers de l'enfant et on saisit plus facilement les changements qui surviennent dans le langage de son enfant. De ce point de vue, un chercheur exogroupal ne pourrait pas apporter autant de profondeur à la recherche.

Par ailleurs, un autre avantage de ce type de recherche concerne la possibilité d'éviter le problème lié à la méthodologie, puisque les enregistrements de données sont spontanés et non planifiés. À l'inverse, le cadre d'une rencontre exogroupale est planifié, on peut dresser précisément le cahier des charges des thèmes à explorer, se focaliser sur la maîtrise technique de chacune de ses interventions, ce qui peut nuire à l'exploration progressivement des perspectives émergentes dans l'analyse (Barbot, 2010).

D'ailleurs, en tant que mère-chercheuse, on ne dépend pas de la disponibilité de la famille que nous allons observer puisqu'il s'agit de sa propre famille. De ce fait, nous pouvons faire l'enregistrement des données tout en respectant le rythme de l'enfant. Par ailleurs, nous pouvons faire l'enregistrement de données dans des contextes sociaux très variés et avec les interlocuteurs différents. Sur ce point, nous rejoignons les considérations de Parisse et Morgenstern (2010) concernant l'importance d'observation de l'enfant dans les différentes situations qui lui sont propres afin de créer l'image complète de son développement langagier :

« Il ne semble possible de construire une compréhension suffisamment fine des productions de l'enfant qu'à partir d'observations fréquentes qui nous permettent de nous acclimater à la musique propre à SA langue, aux situations particulières dans lesquels il se trouve et à ses capacités cognitives, motrices, pratiques, intellectuelles qui conditionnent ses pratiques langagières » (Parisse et Morgenstern, 2010 : 7).

Enfin, à l'évidence de ce qui précède, les études de cas basées sur l'observation de son propre enfant permettent d'avoir non seulement un aperçu des processus langagiers et cognitifs mis en œuvre dans l'acquisition précoce du langage, mais surtout une compréhension ample et détaillée du développement langagier de l'enfant.

Dans ce qui suit, nous présentons le portrait linguistique de l'enfant de notre étude, en

passant par la description de ses parents, les pratiques langagières au sein de leur famille, les langues parlées dans son entourage social et le type de bilinguisme de la fillette.

### **6.1.2. L'enfant observé**

Notre fille, Camille Cécile Fleur, est née le 12 juin 2011 à Marseille dans une famille bilingue, où le père est français et la mère – Ukrainienne, russophone, née à Kiev, la capitale de l'Ukraine. Elle est fille unique. La fillette n'a jamais eu de problèmes de santé qui auraient pu affecter son audition, sa compréhension et/ou sa production du langage. La famille de l'enfant vit en France. Nous avons suivi le développement de l'enfant entre ses 2;1 et 4;0 ans.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les portraits langagiers de ses parents, le paysage sonore de l'enfant, le type de bilinguisme de la fillette et les attitudes de son entourage envers le bilinguisme.

### **6.1.3. Le profil langagier de la mère de l'enfant**

La mère de l'enfant est bilingue russe-ukrainien de naissance dans un contexte de la diglossie. Depuis la chute de l'Union soviétique, l'ukrainien est la langue officielle de l'Ukraine, mais la langue russe reste très présente dans ce pays. La mère a appris le français dans le milieu institutionnel à partir de l'âge de 8 ans en Ukraine. Après le baccalauréat, elle a fait cinq ans d'étude en linguistique et langues étrangères (anglais, français et italien) à l'université nationale Tarass Chevtchenko à Kiev. Ensuite, elle a soutenu sa thèse de doctorat (BAC+8) dans le domaine de la linguistique anglaise toujours dans la même université. Elle parle couramment plusieurs langues étrangères : le français, l'anglais et l'italien.

La grand-mère maternelle de l'enfant est professeure aussi d'espagnol et d'italien à l'université nationale Tarass Chevtchenko à Kiev. Elle parle anglais et a également quelques notions du français. Le grand-père maternel de la fillette est journaliste et écrivain. Du côté de la mère, Camille a un oncle et deux cousins, dont un âgé de 9 à 11 ans au moment des enregistrements qu'elle côtoie quotidiennement lors de ses séjours en Ukraine.

Les parents de l'enfant se sont rencontrés à Kiev et ont déménagé en France en 2008. Suite au déménagement du couple en France, la mère parle principalement en français. Il y a donc l'usage inégal des deux langues au sein de la famille.

Les parents de l'enfant connaissent très peu de couples mixtes français-russe résidant en France et rencontrent principalement des amis français. Du fait d'avoir très peu d'interactions avec d'autres russophones, la mère de la fillette porte une attention particulière à la transmission de la langue russe à son enfant. Cette attention maternelle est soutenue par le constat de De Houwer

(2009) que si les parents parlent tous les deux la langue sociétale alors que seulement un parent parle la langue non sociétale à l'enfant, ce dernier n'aura que **36 %** de chances de parler couramment ses deux langues maternelles.

Par ailleurs, notre envie, en tant que mère chercheuse, de transmettre la langue et la culture slave à notre enfant, a créé ce projet de thèse. Ceci montre notre engagement et l'intérêt que nous portons à ce sujet de recherche.

#### **6.1.4. Le profil langagier du père de l'enfant**

Le père de l'enfant est journaliste spécialisé dans la presse informatique. Après le baccalauréat, il a obtenu un diplôme des études universitaires des langues et des civilisations orientales, spécialisé en langue japonaise (BAC+3) au Havre. Il parle couramment l'anglais et a aussi de bonnes notions du japonais, de l'allemand et du russe. Le grand-père paternel de l'enfant est ingénieur hydraulicien à la retraite. Sa grand-mère paternelle était agent préfectoral au Havre (en disponibilité), puis mère au foyer depuis 1983. Son père a grandi dans une famille où les parents ont insisté sur l'importance d'apprendre les langues étrangères. Les grands-parents parlent eux-mêmes couramment l'anglais et l'italien. Le père a un frère et une sœur. Sa sœur est mariée à un hellénophone ; ils ont habité en Angleterre pendant plusieurs années et de ce fait leur langue du couple est l'anglais. Du côté de son père, Camille a un cousin plus jeune âgé de 6 mois à la fin de nos observations.

Le père a appris le russe à Kiev, où il a travaillé pendant trois ans dans la même maison de presse que la mère. Le père avait témoigné l'envie d'apprendre le russe et avait même suivi les cours pour adultes, mais, la langue du couple demeure le français.

#### **6.1.5. Le paysage sonore de l'enfant**

Camille est l'enfant unique. Elle entend le russe par la mère sur les bases quotidiennes et le français, la langue du père et de son entourage (famille, école, etc.). L'enfant entend régulièrement d'autres langues parlées autour d'elle et notamment, l'ukrainien, lors de son séjour en Ukraine, l'anglais, un peu de grec en provenance de sa tante et de son oncle par alliance, hellénophone. De plus, nous avons commencé à lui apprendre l'anglais depuis ses 3 ans.

La famille de l'enfant, étant ouverte à l'international, voyage souvent à l'étranger. Le paysage sonore varié a permis à l'enfant de développer une conscience métalinguistique élevée dès le plus jeune âge et l'envie d'apprendre d'autres langues. Quelques anecdotes de la vie de l'enfant peuvent en être témoins. Ainsi, à l'âge de 2;6 ans, un ami français ayant quelques notions de russe a rendu visite à la famille de l'enfant. Il lui avait posé une question en russe avec un fort accent français. La réaction

naturelle de l'enfant, en raison de son accent, était de rire et de ne répondre ni en français ni en russe. Son accent lui a semblé étrange et amusant. Ensuite, à 3;1 ans après un séjour en Ukraine, où l'enfant parlait principalement en russe, la famille s'est rendue en Grèce chez la tante de l'enfant. Camille s'est adressée à son oncle hellénophone par alliance en russe et a changé aussitôt pour le français tout en riant. L'enfant s'est rendu compte d'elle-même que son interlocuteur ne parle pas le russe et a changé de langue en faveur de la langue que son interlocuteur est susceptible de comprendre. Pour en citer une autre anecdote, vers 3;11 ans, la famille séjournait dans les Carpates Ukrainiens, dont les habitants parlent l'ukrainien et non le russe. Une fois pendant la visite chez le médecin, ce dernier lui a demandé son prénom en ukrainien. Camille a réfléchi pendant quelques secondes et a répondu en anglais : « *I'm Camille* ». Ceci montre que l'enfant a une capacité métalinguistique élevée, elle raisonne et distingue la langue de son interlocuteur. En l'occurrence, elle a reconnu la langue ukrainienne et a compris qu'il s'agissait d'une langue autre que le russe et le français. Sa réponse naturelle à cette situation était de choisir une langue « neutre », qui était l'anglais. Elle a donc choisi la langue la moins fréquente dans son entourage pour communiquer avec le locuteur dont elle ne maîtrise pas la langue.

Avant la naissance de l'enfant, notre couple n'avait pas fait de projet linguistique. Nous avons suivi le principe « une personne – une langue » de manière inconsciente : le père lui parlait uniquement en français, tandis que la mère – en russe et occasionnellement en français.

Dès la naissance de l'enfant, sa mère s'est occupée d'elle à temps plein durant la première année et lui parlait principalement en russe. Occasionnellement, nous lui parlions en français. Étant donné que le français est la langue sociétale, nous lui parlions en cette langue dans les lieux publics (parcs, magasins, etc.) et en présence d'autres francophones. Nous nous sentions contrainte socialement de parler en français à notre enfant dans les lieux publics.

Occasionnellement, la mère lui parlait en français en présence du père afin qu'il comprenne et participe à la conversation. Les échanges en français étaient courts, puisque, pour nous en tant que mère, parler en français à son enfant n'a jamais été naturel et spontané et cela nous demandait un effort supplémentaire.

Par ailleurs, le choix de parler parfois en français à l'enfant par la mère était motivé également par l'inquiétude que l'enfant ne parlerait pas la langue sociétale (le français), étant donné que la mère était le seul interlocuteur au quotidien de l'enfant jusqu'à ses 13 mois.

Ainsi, notre enfant a été plus souvent exposé à l'*input* russe de la naissance à 13 mois. Le paysage sonore commence à changer en faveur du français à partir de 13 mois avec la reprise du travail de la mère. À partir de cet âge, l'enfant était gardé par les grands-parents paternels, le père ou l'assistante maternelle française. L'enfant devient alors exposé quantitativement plus à la langue française. De 13 à 18 mois, l'enfant a été gardée à mi-temps (20H par semaine) par l'assistante maternelle francophone et à mi-temps par le père (20H). Chez l'assistante maternelle, l'enfant entendait uniquement le français. À cette période, d'autres supports audiovisuels participent au

maintien du bilinguisme de notre enfant : quand notre fille était gardée par le père, elle regardait régulièrement les dessins animés en russe. À cette période, nos échanges avec l'enfant en russe étaient limités en moyenne à deux ou trois heures par jour durant les jours ouvrés. Ces échanges se limitaient aux rituels du soir, tels que le bain, le repas et la lecture du livre. Le week-end et les jours fériés, nous faisons d'autres activités plus variées.

De 20 à 26 mois, la famille de l'enfant habitait chez les grands-parents paternels et la fillette était gardée à temps plein par la grand-mère paternelle. Durant cette période, Camille entend principalement le français, mais les grands-parents emploient certains mots russes, qu'ils entendent de la mère. Ces mots étaient récurrents dans le discours de la mère et se rapportaient aux objets et à l'action que l'enfant entreprenait régulièrement. Par exemple, les objets animés et inanimés (*sova* (un hibou), *karandach* (un crayon), *volk* (un loup) et les verbes d'action (*davai* (vas-y), *risoui* (dessine), *kouchai* (mange), etc.). Ces mots sont prononcés avec un accent français. De plus, l'enfant continue de regarder les dessins animés en russe. Les échanges avec la mère en russe restent limités à deux ou trois heures par jour en moyenne durant les jours ouvrés. Pendant cette période, la mère parle aussi plus souvent en français à son enfant, ce qui s'explique par le sentiment de mal à l'aise de parler une langue étrangère en présence de sa famille française.

Ce paysage sonore se reflète également dans les pratiques langagières de l'enfant : Camille répond uniquement en français à sa mère même lorsqu'elle lui parle en russe. Certains mots russes, que les grands-parents et le père utilisent sont également prononcés avec un accent français par l'enfant. Ceci montre l'importance de la fréquence de l'exposition à l'*input* langagier dans l'acquisition du langage, et notamment dans l'acquisition du bilinguisme dans un contexte familial où les langues ne sont pas présentées de manière égale.

À cet âge, Camille bénéficie d'une autre source importante de l'*input* russe : l'enfant communique via *internet* (*Skype*) avec sa grand-mère maternelle et son cousin russophones en moyenne une heure par semaine.

Suite au déménagement dans notre nouvelle maison à l'âge de 2;2 ans, les changements linguistiques se produisent dans notre famille. D'abord, la mère parle uniquement en russe à son enfant le soir et le week-end, ce qui est motivé par l'absence au quotidien de sa famille française. De plus, la mère essaie de parler uniquement en russe à l'enfant dans les lieux publics (aires de jeux, magasins et en présence d'autres francophones). Ces nouvelles habitudes langagières et sociales s'installent progressivement, mais durablement. À l'âge de 3-4 ans, la mère s'adresse librement à l'enfant en russe dans les lieux publics en laissant de côté les préoccupations concernant l'attitude de l'entourage social. Par ailleurs, durant cette période les compétences linguistiques du père en russe augmentent également : il suit l'interaction entre la mère et son enfant en russe et y participe en français.

De 2;3 ans à 2;4 ans, l'enfant se fait garder par sa grand-mère maternelle pendant plusieurs

semaines et entend donc quantitativement plus du russe.

En général, pendant la période de 2;2 ans jusqu'à 2;9 ans, l'enfant entend plus du russe à la maison par rapport à la période précédente. Ceci s'explique également par son rythme de sommeil : les siestes se raccourcissent et les jours s'allongent ; ce qui nous permet de créer plus d'activités variées. Ce changement du paysage sonore se reflète dans l'usage du russe par l'enfant : Camille continue à progresser en russe et utilise de plus en plus de mots russes en s'adressant à sa mère. Cependant, elle continue à lui répondre en français.

Camille fréquente l'assistante maternelle francophone de 2;4 à 3;1 ans à mi-temps (20H par semaine) et le reste du temps elle est gardée par son père à son domicile. Dans la journée, le père lui parle en français, mais aussi un peu en russe. De plus, les parents continuent à introduire les supports audiovisuels en russe afin d'étayer ses compétences langagières en cette langue.

À l'âge de 2;9 ans, le paysage sonore de l'enfant change à nouveau. La mère arrête son travail et s'occupe de la fillette à temps plein. Pendant les vacances d'été en 2014, elles lisent beaucoup de livres en russe et apprennent l'alphabet cyrillique. À 3;1 ans, la famille passe quatre semaines à Kiev, où l'enfant parle principalement en russe avec les interlocuteurs différents sur les bases quotidiennes : la grand-mère, l'arrière-grand-mère, le cousin, les amis des parents, les enfants des amis des parents et d'autres enfants aux aires de jeux. Ainsi, de 2;9 jusqu'à 3;3 ans, l'enfant entend quantitativement plus de russe que de français. Ce changement a une influence profonde sur le bilinguisme de l'enfant. Suite à ce voyage, Camille commence à s'adresser spontanément en russe à sa mère à l'âge de 3;2 ans.

À 3;3 ans, le paysage sonore de la fillette change encore une fois avec le début de l'école maternelle en France. La fillette commence à fréquenter la petite section de la maternelle. Jusqu'à 3;6 ans, elle va à l'école à mi-temps (4 heures par jour et 20H par semaine). Le reste du temps, la fillette est gardée par sa mère. Ensuite, à partir de 2;6 ans, elle fréquente l'école à temps plein (32H par semaine). Elle passe les vacances scolaires avec sa mère.

Entre 3;11 et 4;0 ans, la famille effectue un autre voyage de 6 semaines à Kiev, pendant lequel Camille entend quantitativement plus de russe. À Kiev, la fillette fait connaissance avec des enfants russophones de son âge.

Voyons à présent le type du bilinguisme de l'enfant.

### 6.1.6. Le type du bilinguisme de l'enfant

La maîtrise des deux langues maternelles par l'enfant évolue tout au long de notre observation. Tout d'abord jusqu'à l'âge de 3 ans, l'enfant avait développé la **forme semi-passive du bilinguisme**, où le russe était dominé par le français. Dans le bilinguisme passif, l'enfant a une bonne

compréhension de ses deux langues premières, mais n'en choisit qu'une pour s'exprimer. Cependant, à cette période, la fillette utilise quelques mots russes en parlant avec sa mère et sa grand-mère maternelle. Ceci a conduit à l'installation de **conversations bilingues** entre Camille et sa mère.

À partir de 3 ans, la fillette ne cesse d'augmenter les capacités d'expression verbale en russe et à la fin de nos observations à l'âge de 4 ans, nous pouvons conclure que l'enfant a atteint **un degré d'équilibre dans son bilinguisme**. Nous définissons le bilinguisme équilibré en tant qu'une compétence similaire dans les deux langues de l'enfant. Cependant, on sait que l'enfant bilingue a rarement les compétences identiques dans ses deux langues, puisque l'acquisition langagière dépend des contextes sociaux. L'enfant se trouve rarement dans les contextes identiques dans ses deux langues, notamment à l'âge scolaire, ce qui conduit souvent à l'existence de la dominance langagière (Akinci, 2002 ; De Houwer, 2009).

À partir de 3 ans, l'enfant choisit donc la langue en fonction de son interlocuteur. Cependant, l'enfant distingue ses deux langues bien avant cet âge. Par exemple, jusqu'à l'âge de 3;3 ans, en interaction avec l'entourage russophone que Camille côtoyait lors de ses séjours en Ukraine, elle adopte souvent la position passive dans le dialogue : elle choisit ne pas participer dans l'interaction et sollicite sa mère par les moyens verbaux et non verbaux (le regard, les gestes ou la proximité physique) pour qu'elle réponde à sa place.

L'enfant de notre étude a toujours une langue qui domine l'autre, le plus souvent c'est le français qui l'emporte. Ce rapport entre le français et le russe est influencé par l'exposition de l'enfant à l'*input* langagier et à la quantité de cette exposition. Dans le quotidien, l'enfant est exposé quantitativement plus au français, qui est la langue sociétale. L'enfant entend cette langue en provenance d'interlocuteurs différents sur les bases régulières (le père, les grands-parents, la famille proche, l'assistante maternelle, les amis de la famille, l'école maternelle) et ceci dans des contextes sociaux variés. Tandis que le russe est parlé uniquement par sa mère. Ainsi, pendant la période scolaire, la langue française domine le russe. On observe plus de mélanges langagiers, d'hésitations, de pauses, de faux départs dans son discours en russe.

Par ailleurs, nous constatons qu'à plusieurs reprises le russe devient la langue dominante. Pendant les vacances scolaires, l'expression verbale de Camille en russe devient fluide, ce qui s'explique par l'exposition prolongée à cette langue. Mais à l'inverse, on observe plus d'hésitation dans son discours en français. Avec la reprise de l'école et donc avec l'exposition plus fréquente au français, la langue de la société reprend sa place. Cela renforce les considérations décrites dans la partie théorique de la thèse concernant l'importance de changement du paysage sonore de l'enfant bilingue et de l'influence de la scolarisation sur le rythme de l'acquisition de la langue faible.

Par ailleurs, le rapport entre la langue dominante et la langue faible peut s'inverser quand l'enfant est exposé à d'autres *patterns* de l'*input* langagiers impliquant le changement soudain et prolongé du « paysage sonore » de l'enfant (De Houwer, 2009), tel que les voyages par exemple. Ainsi,



nous voyons que vers 3 ans, suite au voyage de trois semaines en Ukraine en été 2014, l'enfant commence à s'exprimer spontanément en russe avec sa mère et corrige spontanément son choix de la langue en interaction avec elle.

De plus, la dominance langagière peut varier en fonction de *l'interlocuteur, du contexte, du sujet impliquant certains types de connaissances* (Lambert, 1955 ; Macnamara, 1969 ; Grosjean, 1999). La langue dominante de Camille varie aussi en fonction de ces paramètres. Par exemple, quand l'enfant raconte une histoire à sa mère en russe concernant les événements produits à l'école, la langue dominante est le français. L'enfant utilise les mots français qui sont en rapport avec le contexte de l'école et les phrases en français pour transmettre à l'adulte les propos d'autrui. Par exemple, quand Camille raconte sa journée à l'école à sa mère, elle produit plus de mélanges langagiers **au niveau interphrastique** (*ia kouchala v kantine ris = j'ai mangé du riz à la cantin (4;6 ans)*) aussi bien bien qu'**au niveau intraphrastique** (*mama, a Klemens mne skazala que je suis une rapporteuse = maman, Clémence m'a dit que je suis une rapporteuse (4;6 ans)*). Les mélanges langagiers n'enfreignent pas les règles morpho-syntaxiques du russe. Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant décline le nom *cantine* correctement selon le système morphologique du russe. Ainsi, ce nom est décliné en prépositionnel du féminin singulier. L'enfant a donc attribué le genre féminin de l'équivalent de traduction de ce terme en russe (*stolovaia – la cantine*) et l'a décliné correctement.

Pour en citer une autre anecdote, à l'âge de 4;6 ans, l'enfant séjournait en Ukraine et sa grand-mère maternelle l'avait questionnée sur le déroulement de sa journée à l'école. L'enfant a eu quelques difficultés à le faire. Elle voulait utiliser le lexique français associé à l'école pour décrire sa journée, mais elle ne pouvait pas tout en sachant que sa grand-mère maternelle ne la comprendrait pas. Son discours était accompagné de rallongement de syllabes et d'hésitation. Entre autres, elle faisait appel à sa mère pour qu'elle traduise certains noms tels que la cantine, la récréation et les verbes/phrases, qui désignent son activité à l'école (se ranger, faire la météo, etc.). Par ailleurs, elle a utilisé les gestes pour transmettre son état de frustration de ne pouvoir raconter certains passages de sa journée ni de pouvoir faire appel au français pour s'exprimer. Cette anecdote soutient nos constats théoriques que la dominance langagière est fortement contextualisée et se développe en fonction des besoins communicatifs de l'enfant (Jisa, 2000).

Notre enfant est **biculturelle**. En effet, Camille s'associe à la *culture française* et à celle *culture russe et ukrainienne*. La fillette est en contact des ces deux cultures slaves sur les bases quotidiennes : à la *culture russe*, au travers la langue, les livres et les supports multimédias (notamment, les dessins animés) ; et à la *culture ukrainienne* au travers les habitudes alimentaires, les éléments folkloriques et les voyages réguliers en Ukraine.

### 6.1.7. Les attitudes de l'entourage

La famille proche de l'enfant et les amis de la famille ont des attitudes positives envers l'acquisition précoce du russe et du français. Entre 20 et 37 mois, quand l'enfant était gardée par les grands-parents paternels, la grand-mère l'incite régulièrement à parler en russe. Cela se traduit par les demandes de sa part de traduire les mots isolés (principalement les noms).

Plus tard, entre 3;0 et 4;1 ans, sa grand-mère paternelle l'incite à lui apprendre de nouveaux mots en russe. Alors, l'enfant se livre à ce jeu très volontiers et occupe le rôle de la maîtresse : elle insiste sur la bonne prononciation des sons russes par la grand-mère, en lui faisant répéter correctement les mots. Ce jeu a lieu régulièrement quand Camille est gardée par ses grands-parents paternels. Par ailleurs, les attitudes positives familiales se traduisent par les félicitations et l'encouragement de l'enfant quand elle cite une poésie et quand elle chante dans les deux langues devant la famille ou les amis.

Son bilinguisme et ses origines ont été également mis en valeur à l'école maternelle à plusieurs occasions, où l'enfant est scolarisé. Occasionnellement, la maîtresse demande à l'enfant de chanter une chanson ou nommer les choses simples en russe devant la classe (comme traduire les noms des animaux ou compter). La maîtresse félicite alors l'enfant et incite ses camarades à l'applaudir. De plus, après chaque séjour en Ukraine, ses parents préparent un récit avec les photos de son voyage et la maîtresse le lit devant la classe, ensuite, elle questionne Camille sur son voyage.

Pour conclure, dans le cas de notre étude, le bilinguisme et le biculturalisme de l'enfant sont le fruit de travail et de l'effort parental, motivés par l'envie de la mère de lui transmettre sa langue et sa culture. Notre motivation est renforcée d'autant plus par l'absence d'autres russophones dans notre entourage proche en France, qui pourraient favoriser le maintien du bilinguisme familial. De ce fait, la démarche de la mère qui consiste à transmettre le russe à son enfant entre dans une dimension personnelle. Nous constatons que l'entourage proche français (la famille) comprend ce sentiment, ainsi que la volonté maternelle de transmettre le russe à son enfant et participe également au maintien de son bilinguisme.

## 6.2. L'enjeu social de la recherche

L'intérêt scientifique grandissant pour les processus acquisitionnels bilingues chez les jeunes enfants ne cesse de croître. Cependant, dans les pairs de langues impliquant le russe, on observe quantitativement plus de recherches sur l'acquisition de deux langues dans le contexte de la diglossie. Ces recherches se concentrent principalement sur les pairs de langues issues de la même famille des langues slaves du groupe balto-slave (l'ukrainien, biélorusse), des langues des anciennes républiques d'ex-Union soviétique, ainsi que les langues ayant le statut régional des républiques de la Russie. Ces

études décrivent principalement les influences translinguistiques et les mélanges langagiers dans le langage de l'enfant bilingue. Voici la liste non exhaustive de ces études :

<b>russe-géorgien</b>	développement langagier bilingue général	Uznadze (1978)
<b>russe-tatare</b>	<i>code-mixing</i>	Yusupova (2011)
<b>russe-touvan</b>	influences interlangues	Tomilova (2014)
<b>russe-biélorusse</b>	influences interlangues	Doubinina (2013)
<b>russe-adygéen (langue caucasienne)</b>	influences interlangues	Bliagoz (1982)
<b>russe-bouriate (langue mongole)</b>	<i>code-mixing</i>	Bajeeva (2002)
<b>russe-ukrainien</b>	<i>code-mixing</i>	Konovalova (2011)
<b>russe-ukrainien</b>	<i>code-mixing</i>	Krouty (2012)

Tableau 1. Études du contact précoce des deux langues chez l'enfant avec le russe dans le contexte de la diglossie.

D'autres chercheurs se sont intéressés à l'acquisition des deux langues des enfants d'origine russophone issus de l'immigration (Gagarina, 1984, 2009 ; Anstatt, 2008 ; Dieser, 2007 ; Pavlenko et Malt, 2010 ; Korovouchkine, 2013 ; Antonova-Unlu et Wei Li, 2014, entre autres). Ces études concernent les pairs de langues telles que russe-allemand, russe-anglais, russe-suédois ou encore russe-turc. Quant aux axes de ces recherches, elles exposent, entre autres, le développement la narration, les particularités lexicales et morpho-syntaxiques dans les deux langues, ainsi l'*input* bilingue. La liste non exhaustive de ces recherches est ci-dessus :

Paires de langue	Sujet	Chercheurs
<b>russe-allemand</b>	narration	Gagarina (1984, 2008, 2009)
	maîtrise des temps dans la narration	Anstatt (2008)
	développement morphologique	Krougliakova (2011)
	<i>code-mixing</i>	Dieser (2007)
	développement morphosyntaxique	Sherkina-Lieber (2013)
<b>russe-anglais</b>	<i>input</i> bilingue	Korovouchkine (2013)
	développement morphosyntaxique	Dyakonova (2004)
	développement de la négation dans le cas génitif	Modyanova (2006)
	mélanges langagiers	Pavlenko et Malt (2010)
<b>russe-finnois</b>	narration	Chernobilsky (2009)
	narration	Kangasaho (2013)
<b>russe-danois</b>	acquisition du genre	Janssen et Peeters-Podgayevskaia (2012)
<b>russe-italien</b>	développement du bilinguisme	Sokolova (2011)
<b>russe-suédois</b>	mélanges, <i>input</i> et stratégies discursives parentales	Ringblom (2011)
<b>russe-écossais</b>	développement phonétique	Gordeeva, Mennen, Scobbie, 2003
<b>russe-turc</b>	<i>input</i> russe et le développement morpho-syntaxique	Antonova-Unlu et Wei Li (2014)
	développement lexical	Yazici, Yuksel, Can Yasan (2010)

Tableau 2. Études du contact précoce des deux langues avec le russe dans le contexte d'immigration.

Malgré le nombre de paires de langues déjà étudiées, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude sur l'acquisition du bilinguisme précoce impliquant le *français et le russe*. Cependant, dans cette paire de langues, on peut noter notamment les recherches de l'acquisition du français en tant qu'une deuxième langue étrangère par les apprenants russophones en France. À ce propos, nous pouvons citer la recherche doctorale de Aleksandrova (2012) sur les productions des apprenants tardifs russophones de la langue française.

Nous constatons ainsi l'absence de recherches sur le développement du bilinguisme précoce des enfants issus de couples mixtes français-russes acquérant les deux langues au sein de la famille. Cependant, nous pouvons supposer qu'il existe de nombreux couples mixtes français-russes dont les enfants se retrouvent dans les situations du bilinguisme familial. Cette considération est soutenue par

le fait que le russe compte environ 280 millions de locuteurs comme langue première ou seconde. C'est la langue officielle de la Fédération de Russie, mais à la suite de la russification menée lors de la période soviétique, son usage est toujours très important dans de nombreux pays tels que l'Ukraine, la Biélorussie, le Kazakhstan, les pays baltes (Lituanie, Lettonie, Estonie) et dans certaines régions du Caucase et en Asie centrale.

Notre recherche pourrait éclairer le développement du bilinguisme français-russe dans le contexte familial avec le profil suivant :

- les couples résidants en France et qui ont adopté la stratégie « une personne – une langue » ;
- le russe étant la langue faible de l'enfant, puisqu'il en reçoit l'*input* restreint en cette langue ;
- les couples mixtes résidant en dehors de la communauté linguistique russophone.

### **6.3. La constitution de l'échantillon : l'enregistrement des données**

Dans notre recherche nous avons appliqué la méthode longitudinale d'observation. Ainsi, nous avons enregistré l'enfant bilingue en interaction spontanée avec ses deux parents respectifs sur une durée de deux ans (de 2;1 à 4;0 ans). Occasionnellement, nous avons filmé la fillette en interaction avec sa grand-mère paternelle, sa grand-mère maternelle et son cousin maternel, âgé de 10 ans.

Les différentes activités ont été enregistrées une à deux fois par semaine, à l'exception des périodes de vacances quand la famille était en voyage. À ces périodes elles étaient moins fréquentes et plus courtes. Par ailleurs, il nous a fallu, en tant que famille impliquée dans cette étude, en moyenne six mois pour nous habituer à cette nouvelle configuration et nous organiser en fonction. Ensuite, la caméra faisait partie de notre quotidien. Quand on ne démarrait pas la vidéo durant les activités avec notre enfant, cette dernière réclamait à ce qu'on la filme.

Pendant les deux premiers mois de l'expérience, la famille habitait chez les grands-parents paternels de l'enfant et les enregistrements ont eu lieu à leur domicile. Mais, la plupart des enregistrements se sont produits à domicile de la famille, dans le salon, la chambre de l'enfant, ou encore dans le jardin.

Le jour et l'heure des enregistrements n'ont pas été prévus. Les enregistrements ont eu lieu à certains moments de la semaine le soir et le week-end en fonction de la disponibilité et l'organisation des parents, ainsi que de la disposition de l'enfant.

La durée des séances vidéos était variable et dépendait de l'âge de l'enfant et de la disposition des participants. Durant les premiers mois de l'enregistrement, les vidéos étaient courtes, d'une durée moyenne de 5 minutes, ce qui s'explique par un âge très jeune de l'enfant et sa capacité limitée à rester concentrée longtemps. Les vidéos prises durant la deuxième année des enregistrements, de

3;0 à 4;0 ans, sont considérablement plus longues : d'une durée moyenne de 25 minutes.

Notre corpus est constitué de **68 heures et 34 minutes** d'enregistrement de données. L'échantillon transcrit sur lequel est fondée notre analyse est constitué de **28 heures, 23 minutes et 34 secondes**. Nous avons sélectionné les vidéos pour l'analyse suivant les objectifs de notre recherche et selon le degré de loquacité de l'enfant : dans les vidéos Camille était tantôt loquace, tantôt timide et en retrait.

### 6.3.1. Le corpus : les types d'interactions

Nos données ont été enregistrées à partir des interactions dyadiques, triadiques et du monologue de l'enfant dans les proportions suivantes :

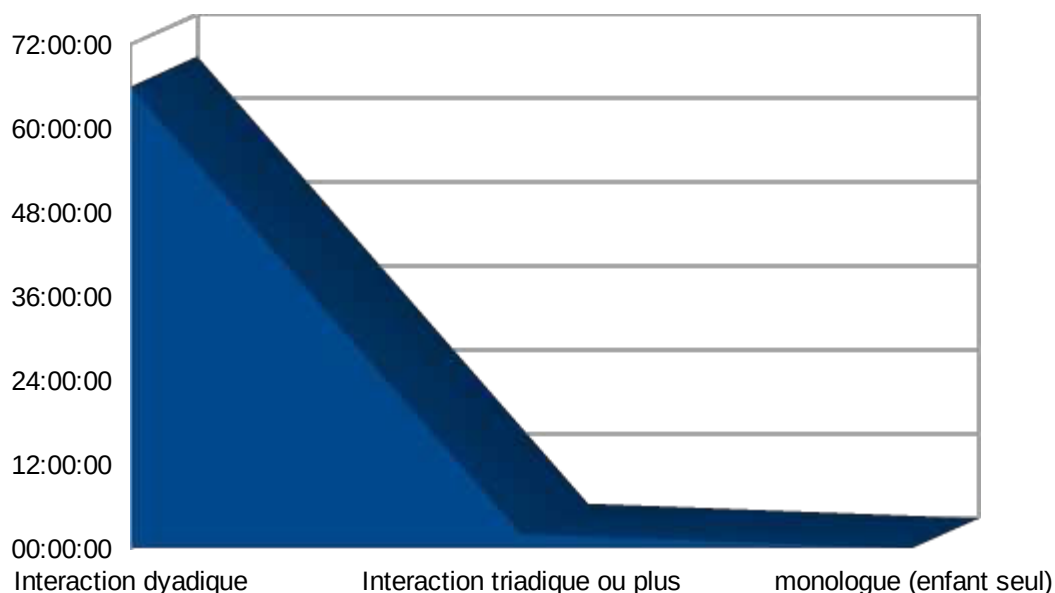


Figure 1. Distribution des données en fonction du type d'interaction.

Notre échantillon a été collecté principalement dans les interactions dyadiques, qui constituent 65 heures et 57 minutes d'enregistrement.

Les données ont été regroupées en quatre catégories d'âge, chacune représentant une tranche de 6 mois :

- a) **Groupe 1 (2;1-2;6 ans) ;**
- b) **Groupe 2 (2;7-3;0 ans);**
- c) **Groupe 3 (3;1-3;6 ans) ;**
- d) **Groupe 4 (3;7-4;0 ans).**

Dans ce qui suit, nous allons présenter les différents types d'activités en fonction de l'âge de

l'enfant et de l'interlocuteur dans chacune de ces catégories.

### 6.3.1.1. Le panel des formats interactionnels

Étant donné que nous ne n'avions pas d'objectif précis au début des enregistrements, nous avons filmé l'enfant dans des configurations très variées. Ces différents contextes et formats reflètent de manière authentique les activités dans lesquelles s'engagent les parents avec l'enfant. Ainsi, notre échantillon a été collecté dans des formats interactionnels montrés dans la figure ci-dessous :

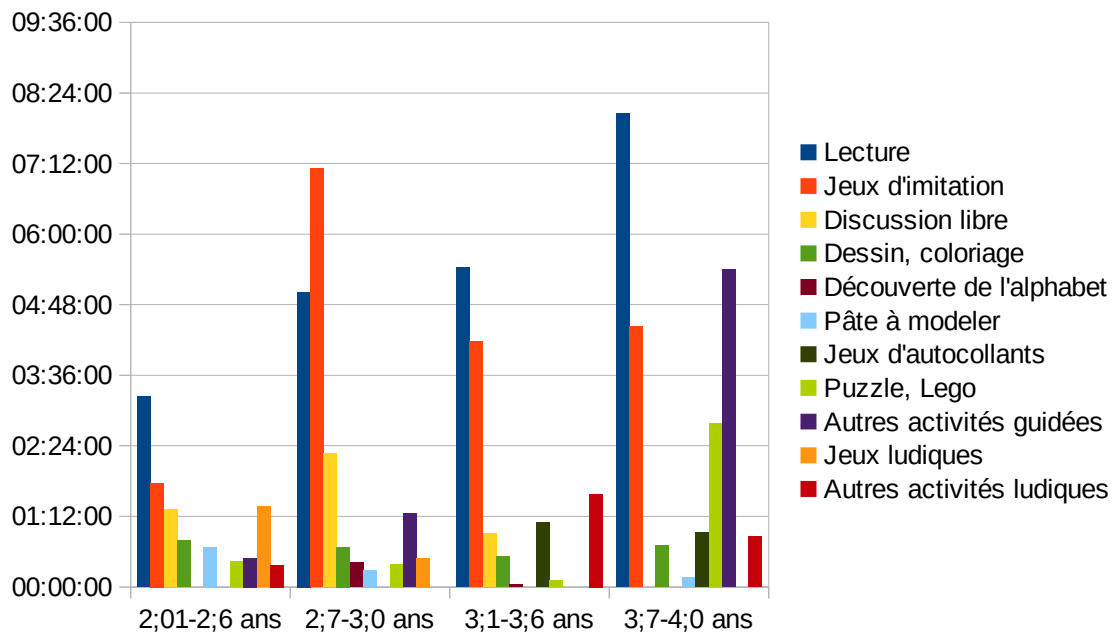


Figure 2. Distribution des activités : tout interlocuteur confondu.

Dans le premier groupe d'âge (2;1-2;6 ans), les interlocuteurs de l'enfant s'engageaient principalement dans les formats d'activités tels que *la lecture* (3 heures et 14 minutes), *le jeu d'imitation* (1 heure 46 minutes), *les jeux ludiques* (1 heure et 21 minutes), *la discussion libre* (1 heure et 19 minutes), *le coloriage* (47 minutes) et *la pâte à modeler* (40 minutes). Le détail des formats de cette tranche d'âge est présenté comme suit :

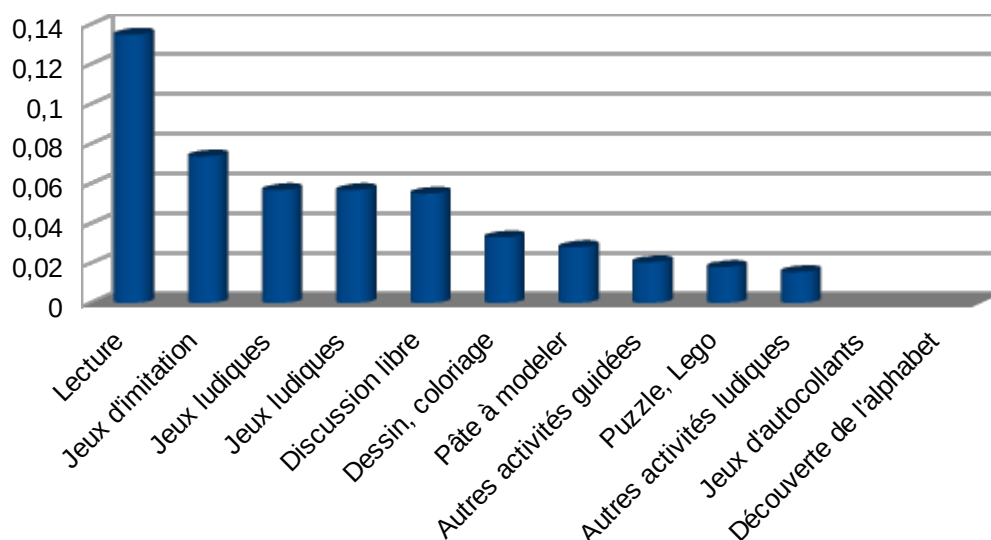


Figure 3. Distribution des activités entre 2;1 et 2;6 ans (tout interlocuteur confondu).

Dans le deuxième groupe d'âge (2;7-3;0 ans), une légère variation dans les formats interactionnels est observable. Ici, les formats les plus récurrents sont les suivants : *le jeu d'imitation* (7 heures et 6 minutes), *la lecture* (5 heures) et *la discussion libre* (2 heures et 16 minutes). L'apparition de nouveaux formats tels que *la découverte de l'alphabet* (24 minutes et 36 secondes) est également identifiée à cette période. Ceci est présenté de manière suivante :

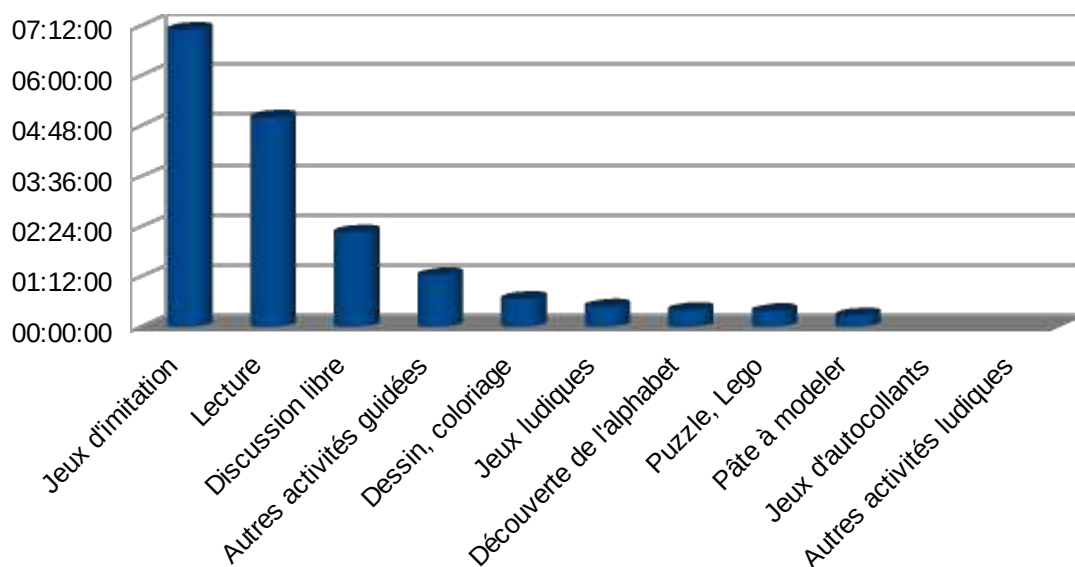


Figure 4. Distribution des activités entre 2;7 et 3;0 ans (tout interlocuteur confondu).

Parmi les formats interactionnels récurrents du troisième groupe d'âge (3;1 et 3;6 ans), on note la *lecture* (5 heures et 25 minutes), le *jeu d'imitation* (4 heures et 10 minutes), les *activités ludiques* (1 heure et 34 minutes) et les *jeux d'autocollants* (1 heure et 5 minutes). Ces formats sont



présentés comme suit :

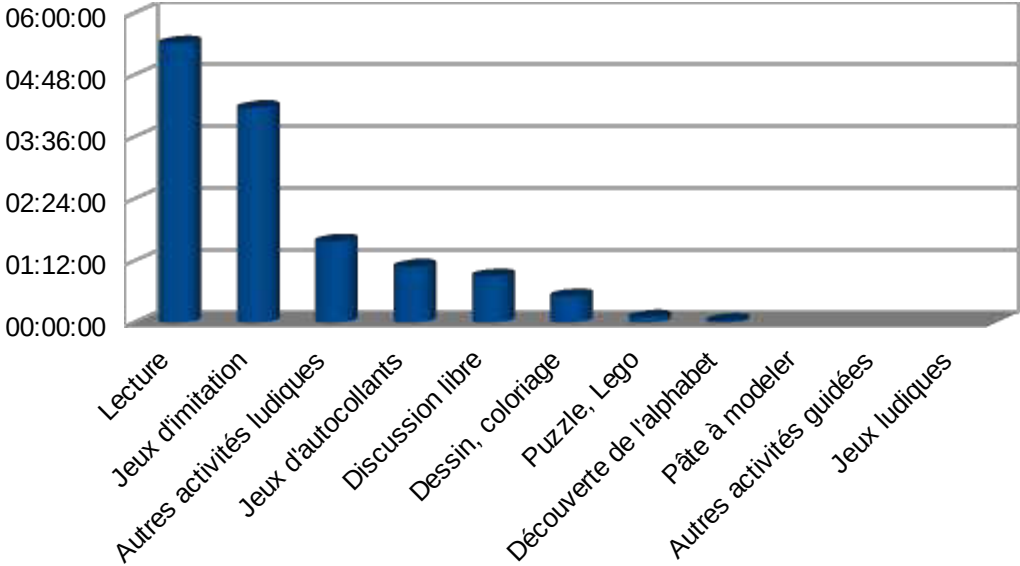


Figure 5. Distribution des activités entre 3;1 et 3;6 ans (tout interlocuteur confondu).

Dans la dernière tranche d'âge (3;7 et 4;0 ans), les formats les plus récurrents sont : la *lecture* (8 heures et 2 minutes) et le *jeu d'imitation* (4 heures et 25 minutes), les *activités guidées* (5 heures et 23 minutes), le *puzzle et le Lego* (2 heures et 40 minutes), ainsi que la *découverte de l'alphabet* (2 heures et 16 minutes). Ces différents formats sont représentés ci-dessus :

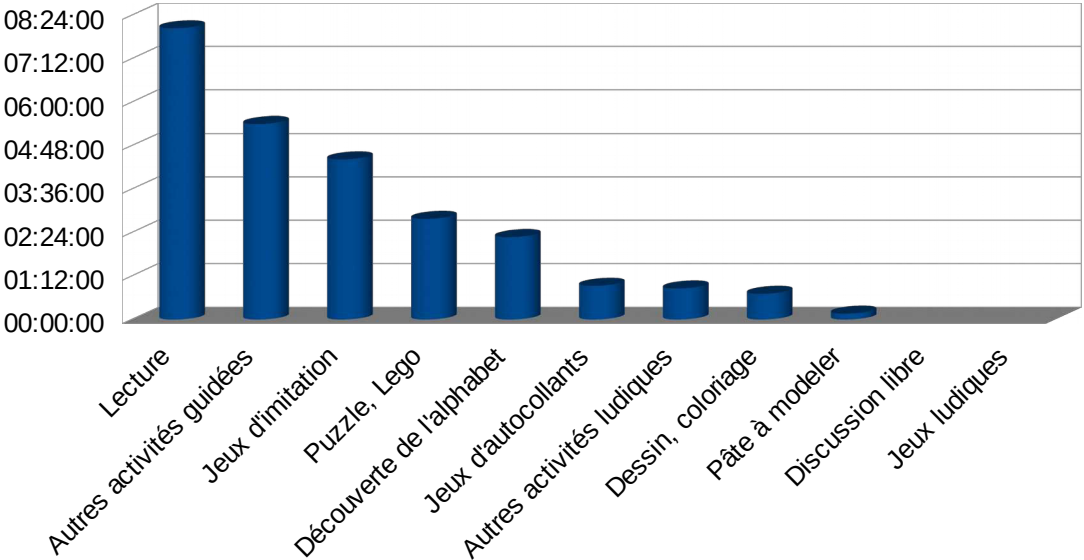


Figure 6. Distribution des activités entre 3;7 et 4;0 ans (tout interlocuteur confondu).

### 6.3.1.2. La distribution des formats interactionnels en fonction de l'interlocuteur

Notre échantillon a été collecté lors des interactions entre l'enfant et les membres de sa famille proche dans les proportions suivantes :

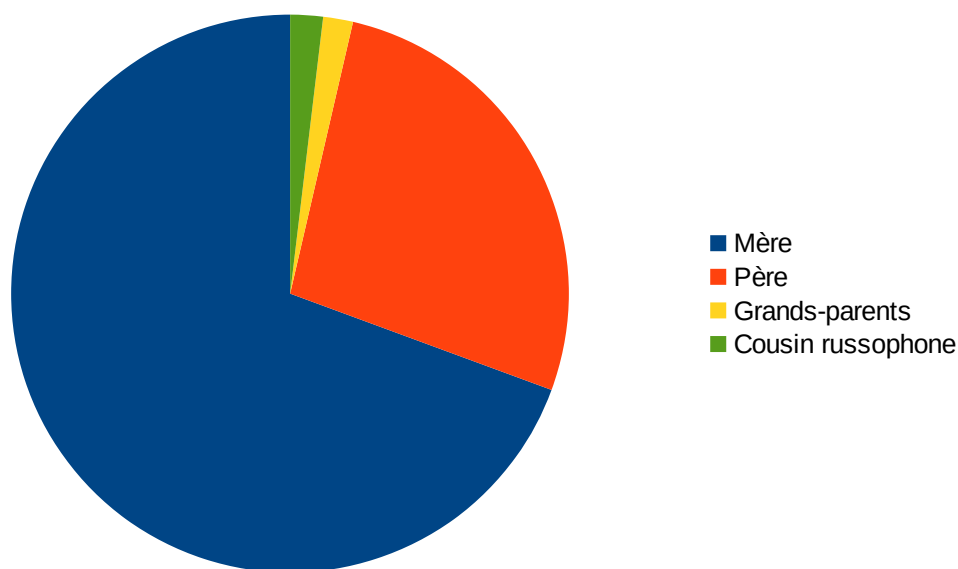


Figure 7. Distribution des activités en fonction de l'interlocuteur (tout âge confondu).

Les enregistrements des interactions entre la mère et l'enfant sont plus nombreux, ce qui s'explique par sa disponibilité, l'envie de créer plus de contexte monolingue en russe et son implication dans la recherche.

Nous avons enregistré un total de 45 heures et 54 minutes d'interactions dyadiques entre la mère et l'enfant, 17 heures et 51 minute des échanges dyadiques entre le père et l'enfant, 1 heure et 8 minutes de conversation avec les grands-parents paternels et l'arrière-grand-mère paternelle, 1 heure et 15 minutes avec son cousin maternel, ainsi que 5 minutes avec sa grand-mère maternelle.

### 6.3.1.3. La distribution des formats interactionnels entre la mère et l'enfant

On constate que la mère s'engage plus souvent que le père dans les activités telles que les *jeux d'imitation* (15 heures et 30 minutes), la *discussion libre* (3 heures), la *découverte de l'alphabet* (2 heures et 35 minutes) le *dessin* (1 heure et 47 minutes) et les *activités ludiques variées* (2 heures et 17 minutes). Cependant, le *format de lecture* (15 heures et 32 minutes pour la mère) reste en première position en termes quantitatifs chez les deux parents.

Dans la perspective transversale, on observe la distribution suivante des formats interactionnels entre la mère et l'enfant :

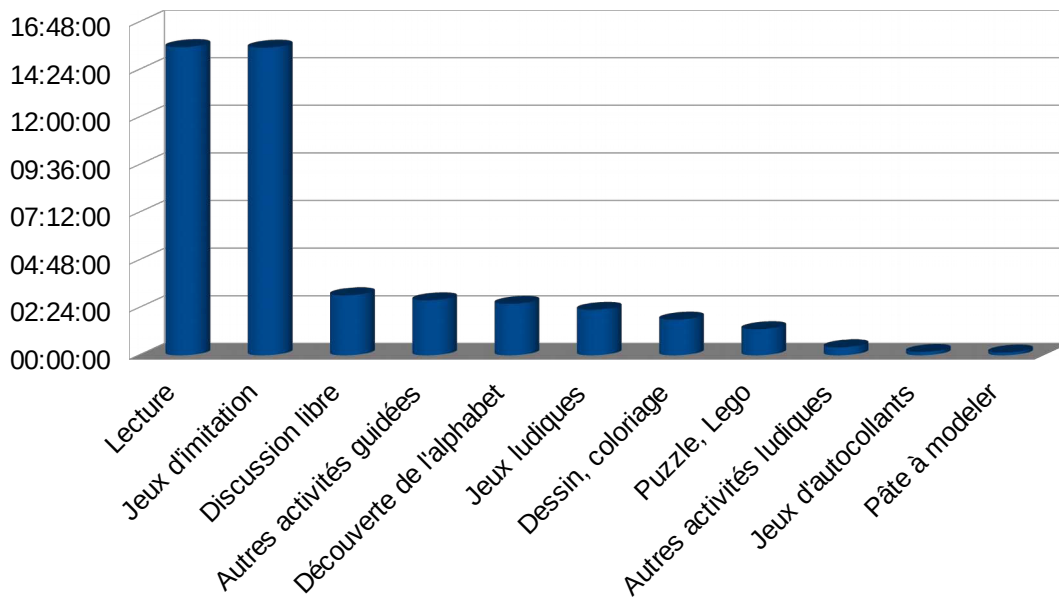


Figure 8. Distribution des activités en fonction de l'interlocuteur (tout âge confondu).

Les formats interactionnels entre la mère et l'enfant sont présentés dans une perspective longitudinale de manière suivante :

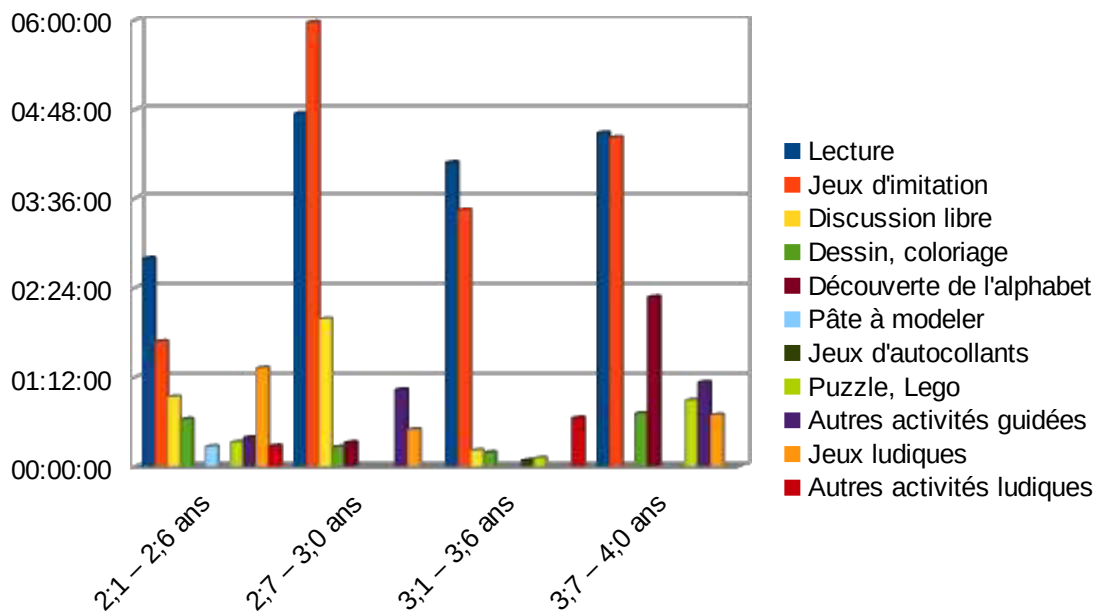


Figure 9. Distribution des activités par âge avec la mère.

Dans la première tranche d'âge (2;1-2;6 ans), la mère crée plus de format de *lecture* (2 heures et 47 minutes), de *jeux d'imitation* (1 heure et 40 minutes), de *jeux ludiques* (1 heure et 19 minutes), de *discussion libre* (55 minutes) et de *coloriage* (38 minutes). Les formats tels que les activités guidées, la pâte à modeler, puzzle, Lego, sont rares, tandis que la découverte de l'alphabet et les jeux

d'autocollants sont absents.

Dans la deuxième tranche d'âge (2;7-3;0 ans), la mère et l'enfant s'engagent également dans les activités telles que les *jeux d'imitation* (5 heures et 58 minutes), la *lecture* (4 heures et 44 minutes), la *discussion libre* (1 heure et 58 minutes). Cette tranche d'âge est caractérisée par la fréquence des activités guidées autres que le puzzle et la pâte à modeler. Les formats d'activités ludiques sont absents (jeux en plein air).

Le troisième groupe (3;1-3;6 ans) est marqué par la présence de deux formats majeurs tels que la *lecture* (4 heures) et les *jeux d'imitation* (3 heures et 26 minutes). D'autres formats sont plus rares.

Dans la quatrième tranche d'âge (3;6-4;0 ans), on note la régularité des courbes de fréquence des formats de *lecture* (4 heures et 29 minutes) et de *jeux d'imitation* (4 heures et 25 minutes). On observe la hausse dans la fréquence du format de la *découverte de l'alphabet* (2 heures et 16 minutes), ainsi que des *activités guidées* (1 heure et 7 minutes), *puzzle et Lego* (53 minutes)

#### 6.3.1.4. La distribution des formats interactionnels entre le père et l'enfant

Dans l'ensemble, le père crée plus d'activités guidées avec son enfant en comparaison avec la mère. Ces différents formats sont présentés comme suit :

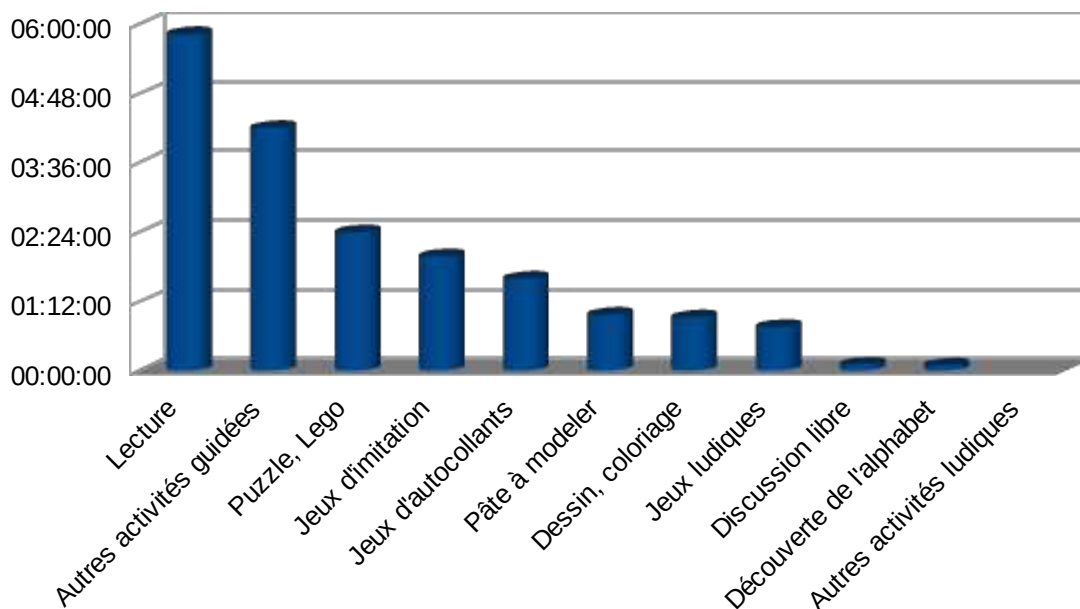


Figure 10. Distribution des activités dans les interactions « père – enfant » (tout âge confondu).

Dans une perspective longitudinale, l'évolution des formats interactionnels entre le père et l'enfant est la suivante :

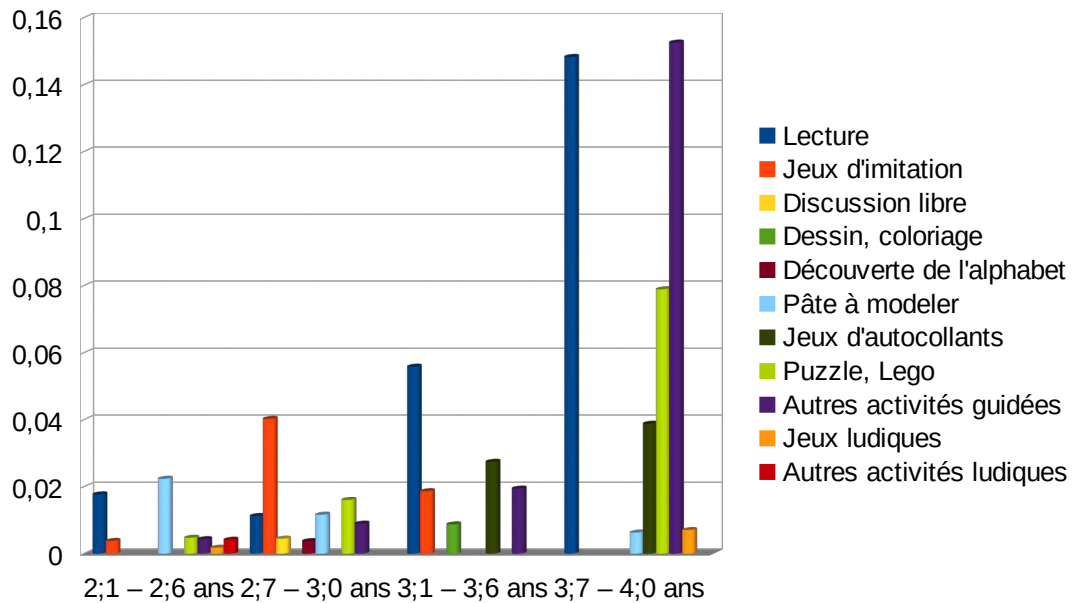


Figure 11. Distribution des activités par âge avec le père.

On constate que la distribution longitudinale des différents formats interactionnels entre le père et l'enfant connaissent une certaine stabilité, dans la mesure où le format de lecture et d'activités guidées, ainsi que le puzzle, la pâte à modeler sont constants.

D'abord, dans la première tranche d'âge (2;1-2;6 ans), le père crée plus de contextes de *lecture* et d'*activités guidées variées* (pâte à modeler, puzzle, Lego). Dans la deuxième tranche d'âge (2;7-3;0 ans), on observe la hausse dans la courbe d'évolution des formats de *jeux d'imitation* (58 minutes), *discussion libre*, ainsi que d'activités guidées telles que *puzzle et Lego*. Ensuite, dans le troisième groupe (3;1-3;6 ans), on note la hausse de fréquence des formats de *lecture* (1 heure et 20 minutes), ainsi que les *activités guidées* (28 minutes) et les *jeux d'autocollants* (39 minutes). Enfin, dans le quatrième groupe (3;7-4;0 ans), le format de *lecture*, les différentes *activités guidées* dominent également.

### 6.3.1.5. La distribution des formats interactionnels entre les grands-parents paternels et l'enfant

Occasionnellement nous avons filmé l'enfant en interaction avec ses grands-parents paternels. L'échantillon de données concernant les grands-parents (la grand-mère paternelle et le grand-père paternel) est constitué de 2 heures et 27 minutes. La moitié de ces échanges s'était produite lors des interactions triadiques ou avec plus de trois interlocuteurs, parmi lesquelles plusieurs configurations interactionnelles ont été observées :

*Configuration 1* : l'enfant, le grand-père paternel, la grand-mère paternelle, la mère et le père ;

*Configuration 2* : l'enfant, la grand-mère paternelle, la mère ;

*Configuration 3* : l'enfant, la grand-mère paternelle, le grand-père paternel;

*Configuration 4* : la grand-mère paternelle, l'arrière-grand-mère paternelle et l'enfant.

Par ailleurs, les interactions dyadiques concernent principalement les échanges entre la grand-mère paternelle et l'enfant. Une seule vidéo a été enregistrée lors de l'échange dyadique entre le grand-père paternel avec l'enfant. Ces données constituent une base d'une heure et huit minutes d'enregistrement.

Nous n'avons malheureusement pas pu enregistrer les interactions entre les grands-parents maternels et l'enfant que ce soit dans configurations dyadiques ou triadiques.

Les grands-parents paternels et l'enfant s'engageaient considérablement plus dans des formats interactionnels tels que la discussion libre, le dessin, le jeu d'autocollants, des activités ludiques et quelques activités guidées. La distribution de ces activités est présentée comme suit :

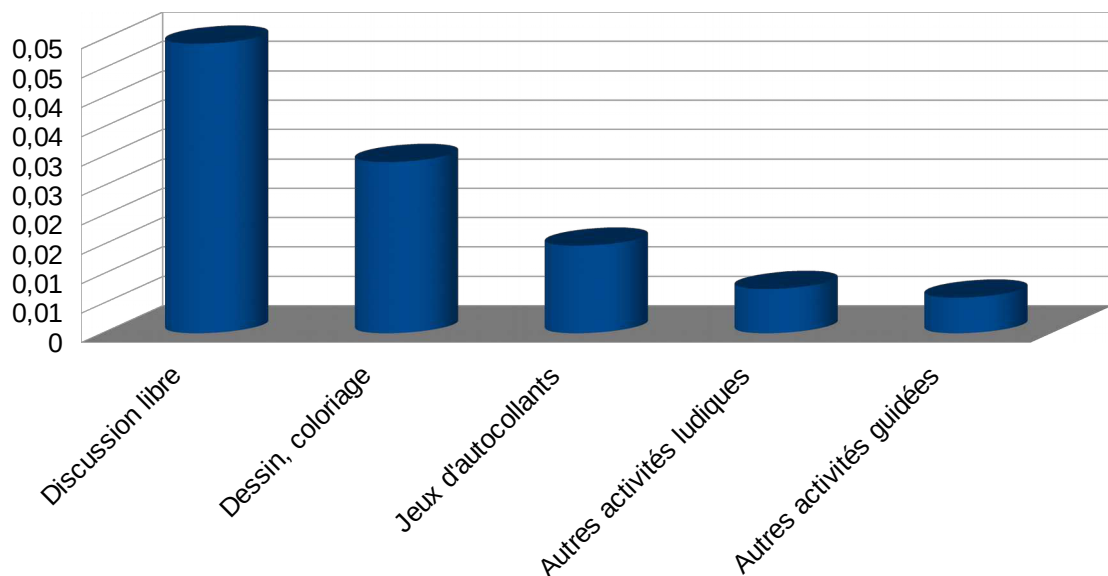


Figure 12. Distribution des activités en interaction avec la grand-mère paternelle.

Dans une perspective longitudinale, on constate que les formats interactionnels entre les grands-parents et l'enfant évoluent dans le temps. À l'âge de 2;1 à 2;6, nous avons donc enregistré l'échange entre la grand-mère et l'enfant uniquement dans le format de discussion libre. Dans la deuxième tranche d'âge (2 ;7-3;0 ans), l'échantillon du langage entre la grand-mère et l'enfant a été collecté dans les formats de lecture et de dessin. Entre 3;1 et 3 ;6 ans, l'interaction entre ces deux interlocuteurs a été filmée dans trois formats différents : discussion libre, jeux d'autocollants et la constitution du puzzle. Enfin, à l'âge de 3;7 à 4;0 ans, nous avons enregistré la discussion entre la grand-mère et l'enfant lors d'un jeu de cartes.

Par ailleurs, à 3;2 ans, lors d'un séjour de la famille à Kiev (Ukraine), nous avons enregistré un échantillon de l'interaction entre Camille et son cousin russophone d'une durée totale de 1 heure

et 15 minutes. Cet échantillon a été collecté dans les formats de jeu d'imitation (jeu à la poupée) et du dessin.

### 6.3.2. La transcription des données

Étant donné que notre corpus est large, nous avons choisi de transcrire et d'analyser uniquement une partie de nos données de manière sélective. Le choix des vidéos à transcrire était motivé par le respect des trois principaux critères suivants :

1. **Type d'activité.** Chaque type d'activité présent dans notre corpus est représenté dans notre analyse. Ainsi, nous avons transcrit les données concernant chaque type d'activité dans laquelle s'engageaient l'enfant et ses parents pendant la période observée. D'un côté, cela permet de refléter les différents contextes langagiers et sociaux dans lesquels l'enfant de notre étude se trouve régulièrement, à chaque étape de son développement. Nous pouvons ainsi mesurer l'évolution des contextes langagiers dans une perspective longitudinale et transversale (la comparaison des activités entre les différents interlocuteurs de l'enfant). Et de l'autre côté, l'analyse des interactions dans des contextes variés nous permet de saisir davantage le milieu langagier de l'enfant de notre étude, ainsi que les processus de la socialisation langagière spécifique à la famille de ce dernier.
2. **Interlocuteurs variés.** La transcription des données reflète les interactions de l'enfant avec les différents membres de sa famille proche. Ainsi, nous avons transcrit l'échantillon du langage de l'enfant en interaction avec ses parents, ses grands-parents paternels (langue française), ainsi que sa grand-mère maternelle (langue russe) et son cousin russophone lors des séjours de la famille en Ukraine. Cela nous permet, d'une part, de comprendre les différentes habitudes langagières de l'enfant en fonction de son interlocuteur et de la proximité entre eux. D'autre part, nous pouvons ainsi saisir plus amplement les différentes pratiques langagières au sein de la famille proche de l'enfant, aussi bien que le rôle de l'*input* langagier dans le développement bilingue de la fillette.
3. **Type de l'interaction.** Malgré le fait que la plupart de notre corpus soit composé d'interactions dyadiques, nous avons choisi de transcrire également les interactions triadiques, où les trois interlocuteurs prennent part active dans l'interaction. À présent, il faut souligner que lors des interactions dyadiques entre les parents et l'enfant, les deux parents étaient souvent présents dans la maison ou encore dans la pièce de vie où la vidéo a été filmée. De ce fait, même dans les interactions dyadiques que nous avons enregistrées, on note la présence de trois locuteurs tels que la mère, le père et l'enfant. Le troisième locuteur, que ce soit la mère ou le père, ne prend généralement pas la parole lors des séances vidéos. Mais,

étant donné que les deux parents de l'enfant ont adopté la stratégie « une personne – une langue », la présence d'un troisième locuteur (mère ou père) pourrait contribuer à l'établissement du mode bilingue même lorsque l'interaction se déroule dans une seule langue (Grosjean, 1999).

### **6.3.2.1. La transcription des données en fonction du type de l'interaction**

Nous avons transcrit un total de 27 heures d'échanges dyadiques tous interlocuteurs confondus, contre seulement 1 heure et 31 minutes d'interactions triadiques. Dans les échanges triadiques, nous avons relevé plusieurs formats tels que :

- Les interactions triadiques bilingues français-russe entre les deux parents et l'enfant.
- Les interactions triadiques bilingues français-russe entre la mère (russe), la grand-mère paternelle (français) et l'enfant.
- Les interactions triadiques monolingues français entre les grands-parents paternels et l'enfant, ou encore la grand-mère paternelle, l'arrière-grand-mère paternelle et l'enfant.

Le rapport entre les interactions dyadiques et triadiques transcrites est représenté comme suit :

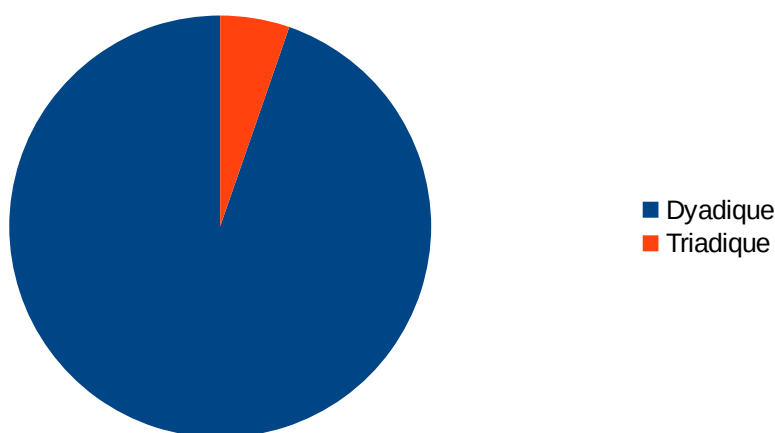


Figure 13. Transcription des données en fonction du type d'interaction.

### **6.3.2.2. Transcription des données : les formats interactionnels**

À l'image de l'intégralité de notre corpus, l'échantillon transcrit a été enregistré dans des formats très variés dans les proportions suivantes :



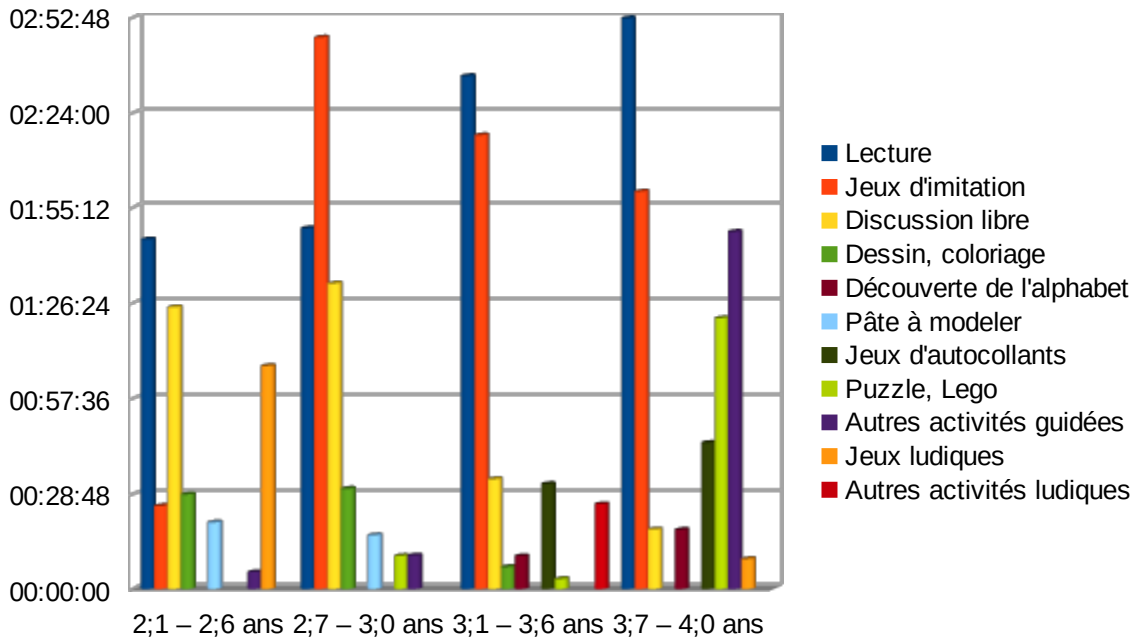


Figure 14. Types d'activité de l'échantillon transcrit (tout interlocuteur confondu).

Ainsi, dans la première tranche d'âge (2;1-2;6 ans), nous avons transcrit les données dans sept formats tels que la *lecture* (01:27:41), la *discussion libre* (01:11:55), les *jeux ludiques* (00:32:39) le *dessin* (00:25:20), la *pâte à modeler* (00:10:41) et les *jeux d'imitation* (00:09:46), *autres activités guidées* (00:05:05). La durée totale des transcriptions durant cette période est de **6 heures et 40 minutes**. Ci-dessus la présentation schématique du nombre d'heures de transcription par mois dans cette tranche d'âge :

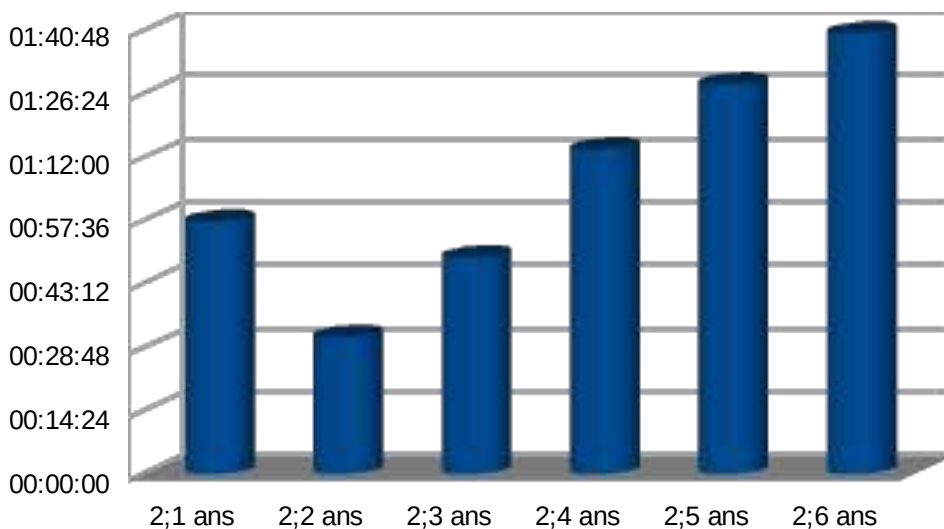


Figure 15. Nombre d'heure de transcription des données dans la tranche d'âge de 2;1 à 2;6 ans.

Dans la deuxième tranche d'âge (2;7-3;0 ans), nous avons transcrit les données dans six formats interactionnels : les *jeux d'imitation* (02:20:45), la *lecture de livres* (01:35:41), la *discussion libre* (01:10:44), le *dessin* (00:25:19), la *pâte à modeler* (00:16:14) et d'autres *activités guidées* (00:10:09). La durée totale des transcriptions de cette période est de **6 heures et 52 minutes** et peut être présentée comme suit :

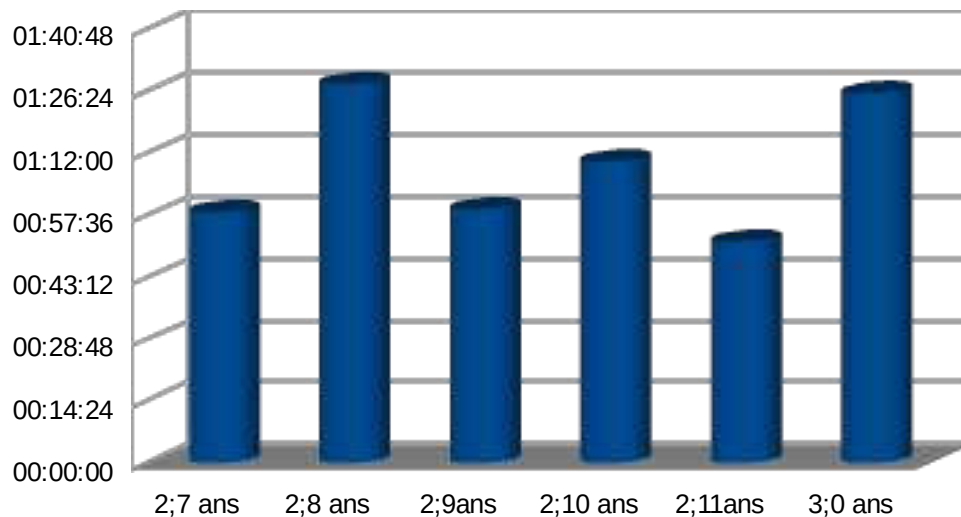


Figure 16. Nombre d'heure de transcription des données dans la tranche d'âge de 2;7 à 3;0 ans.

Durant la période de 3;1 à 3;6 ans, nous avons choisi de transcrire les données enregistrées dans sept formats interactionnels : la *lecture* (01:56:03), les *jeux d'imitation* (00:59:34), la *discussion libre* (00:33:13), le *dessin* (00:06:40), les *jeux d'autocollants* (00:15:13), le *puzzle et Lego* (00:03:01), les *activités ludiques* (00:07:50). La durée totale dans cette fourchette d'âge est de **6 heures**. Ci-dessous le détail du nombre d'heures transcrit durant cette période :

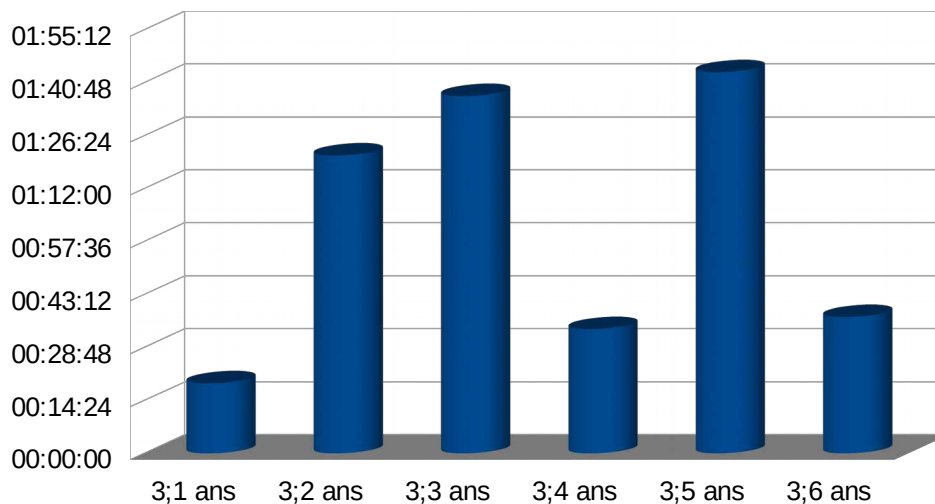


Figure 17. Nombre d'heure de transcription des données dans la tranche d'âge de 3;1 à 3;6 ans.

Enfin, dans la dernière période (3;7-4;0 ans), les données transcrites ont été enregistrées dans six formats suivants : la *lecture* (01:35:11), les *jeux d'imitation* (01:35:33), les *jeux d'autocollants* (01:35:33), le *puzzle et Lego* (01:12:23), les *activités guidées* (00:37:30) et *jeux ludiques* (00:09:05). La durée totale des transcriptions dans cette catégorie d'âge est de **10 heures**. Ci-dessous le détail des transcriptions de cette période :

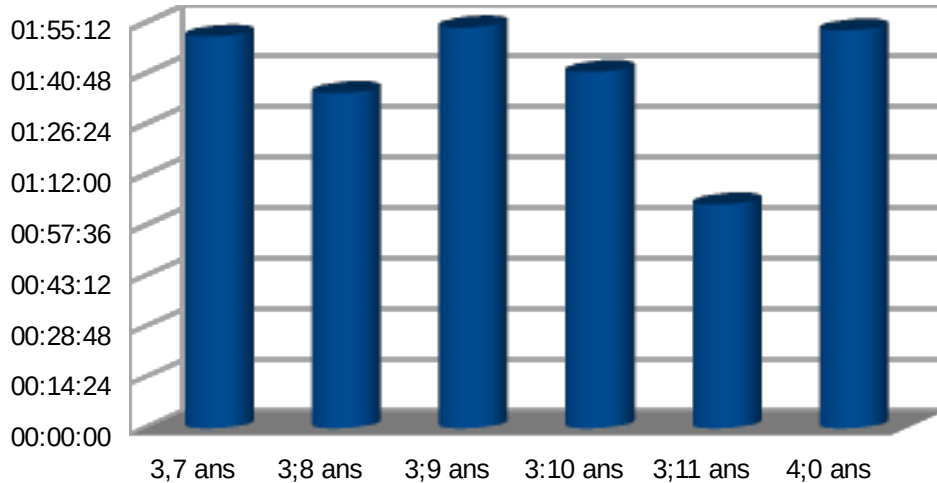


Figure 18. Nombre d'heure de transcription des données dans la tranche d'âge de 3;7 à 4;0 ans.

### 6.3.2.3. La transcription des données : les interlocuteurs de l'enfant

Notre corpus est constitué principalement d'interactions dyadiques entre les parents et l'enfant. Cependant, les échanges entre la mère et l'enfant sont plus nombreux, ce qui est également reflété dans nos transcriptions de données :

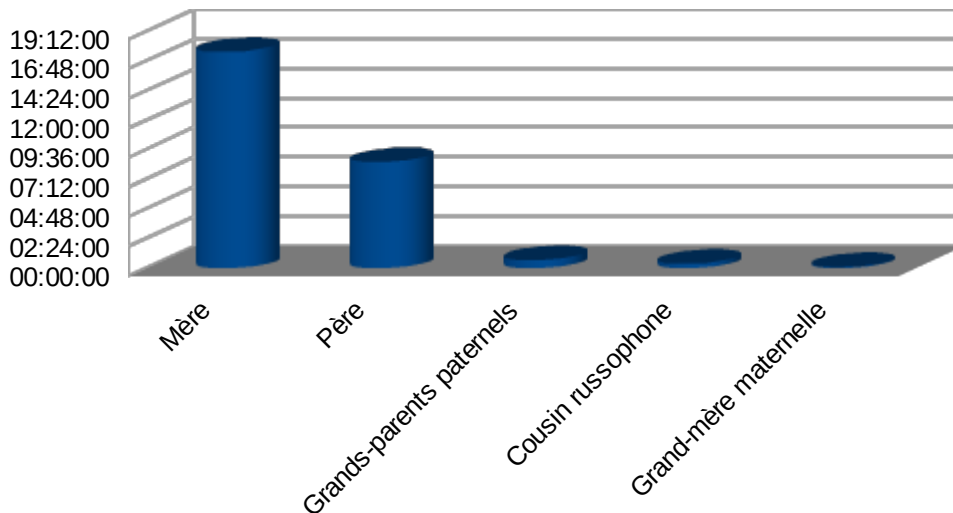


Figure 19. Transcription des données en fonction de l'interlocuteur (interactions dyadiques).

Nous sommes consciente que le déséquilibre dans la transcription des données (mère vs

père) peut entraîner une image altérée de l'exposition de l'enfant aux différents styles parentaux. Cependant, notre objectif n'était pas d'analyser les différents styles interactionnels, mais de comprendre la contribution de chaque membre de la famille dans le maintien du bilinguisme de l'enfant.

Le choix de la transcription de l'échantillon de l'échange entre les adultes et l'enfant est motivé, avant toute chose, par le potentiel de notre corpus. Ainsi, à l'instar de notre corpus présenté précédemment, nous avons transcrit l'échantillon « mère-enfant » enregistré dans les formats suivants :

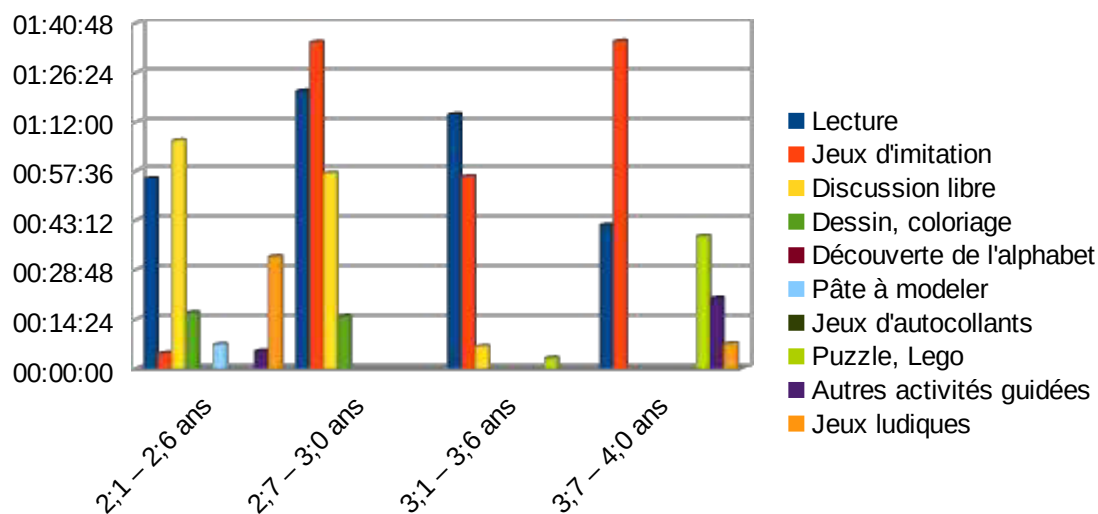


Figure 20. Transcription d'activités avec la mère.

Quant aux interactions entre le père et l'enfant, nous avons transcrit les données dans les formats interactionnels suivants :

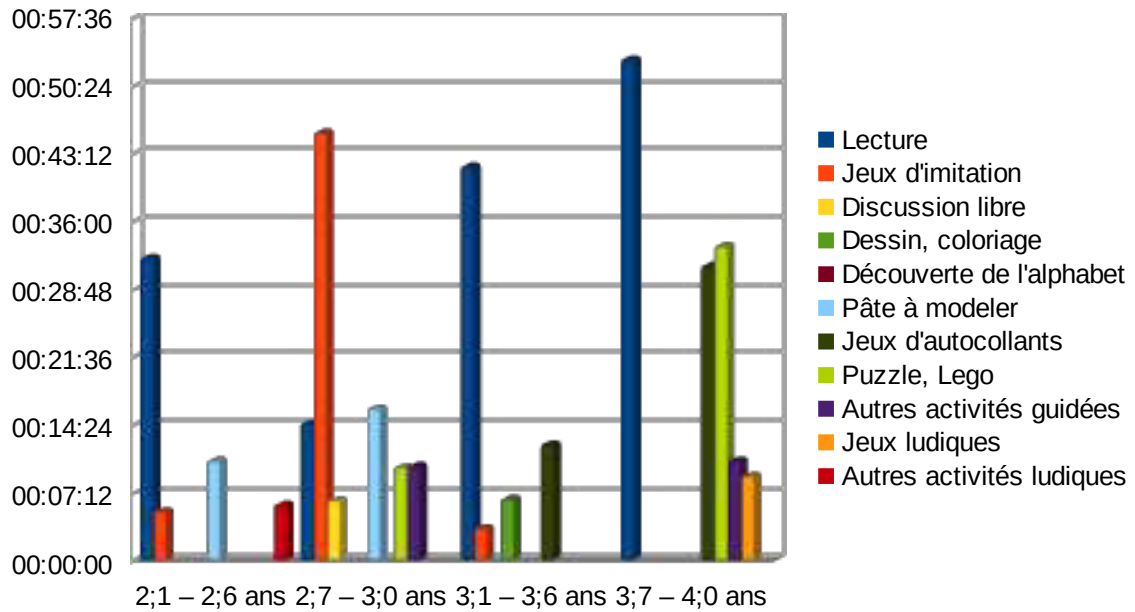


Figure 21. Transcription d'activités avec le père.

Finally, we transcribed the dyadic exchanges between the paternal grandmother and the child, which have been recorded in the interactional formats as follows :

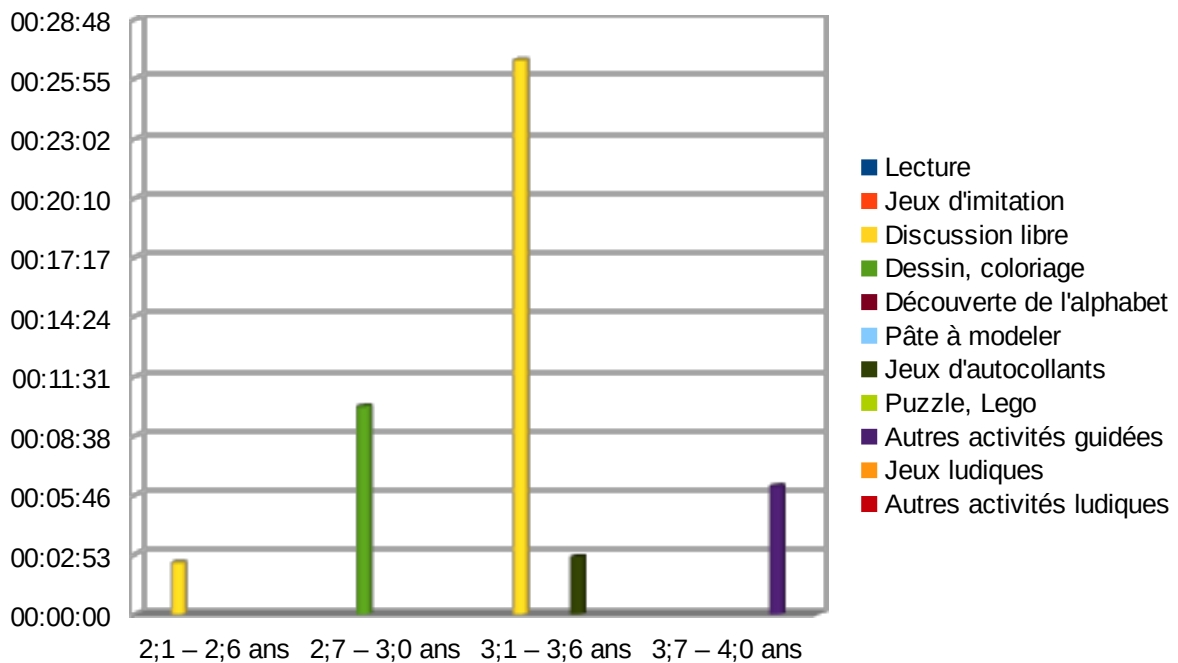


Figure 22. Transcription d'activités avec la grand-mère paternelle.

During the analysis of the data, we took into account these different parameters of variability such as the different interactional formats in which the interlocutors engage.

de l'enfant, l'âge de l'enfant, le sexe des parents, et le nombre d'heures d'enregistrement des données.

#### **6.3.2.4. La transcription et le codage des données**

Les données enregistrées ont été transcrites au format Word. Notre choix pour les conventions de transcriptions en français portait sur la transcription en écriture orthographiée. Ce choix se justifie par l'accessibilité des formes des phonèmes des productions orales. Quand les formes de phonèmes n'étaient pas identifiées, la transcription phonétique s'imposait. Ceci était principalement le cas quand notre enfant était âgé de 2 à 3 ans. Toutes les particularités liées à la prononciation, transcrites en alphabet phonétique, sont mises en notes de bas de page pour fluidifier la lecture, puisque les transcriptions phonétiques peuvent gêner énormément quand elles sont placées dans le corps du texte (Blanche-Benveniste, 2000).

Quant au russe, nous avons également opté pour la transcription et non la translittération, ce qui nous permet de traduire le plus fidèlement possible la phonétique originale du russe en français. Il s'agit de donner à chaque son russe son équivalent en français selon les règles établies. La translittération aurait compliqué la lecture et la compréhension des dialogues.

Les données ont été transcrites selon les consignes de transcriptions ICOR (Université de Lyon), puis vérifiées et enfin traduites en russe par nous-mêmes.

#### **6.3.2.5. L'identité des participants : les adultes et l'enfant**

Tous les interlocuteurs qui prennent la parole lors des enregistrements ont été identifiés par un code particulier. Ce codage permet, entre autres, d'identifier plus facilement l'âge de l'enfant, la date de l'enregistrement et la langue de l'interaction. Pour être plus précis, l'exemple ci-dessous permet d'illustrer ce codage.

Par exemple, C, GMP, M 7.13.1.-F2;3 :

- **C** – Camille, l'enfant
- **GMP** – grand-mère paternelle
- **M** – mère
- **7.13.1** – le premier enregistrement en juillet 2013
- **F** – langue française
- **2;3** – âge de l'enfant (2 ans et 3 mois).

D'autres interlocuteurs ont été encodés comme suit :

1. **P** – père
2. **GPP** – grand-père paternel

3. **GMM** – grand-mère maternelle
4. **Y** – cousin
5. **AGM** – arrière-grand-mère paternelle

### 6.3.2.6. Les tours de parole

Chaque tour de parole est accompli par un seul interlocuteur. Nous avons numéroté chaque tour de parole en commençant par 0001. Les aspects extralinguistiques, tels que les différentes vocalisations, la gestualité et le regard ont été aussi considérés comme les tours de parole à part entière.

#### Exemple 1. (enregistrement 13.12.1. – 2;6)

M2538: *davaï najmi khorochi na tcherneni'ki kroujok*  
*vas-y appuie bien sur le cercle noir*  
 C3159: *(appuie sur le stylo interactif)*  
 M2539: *molodets/*  
*bravo/*

Dans cet échange entre la mère et l'enfant enregistré à l'âge de 2;6 ans lors d'un jeu, l'action de l'enfant qui consiste à sélectionner une image avec le stylo interactif, est considérée comme un tour de parole.

#### Exemple 2. (enregistrement 13.12.4. – 2;5)

P0637: *fais des bras (2s) fais des bras pour la princesse (inaudible)*  
 C3537: *(colle les deux morceaux)*  
 P0638: *mais non mais non pas les bras sur la tête/*

Dans cet échange entre le père et l'enfant à l'âge de 2;5 ans, nous observons la même situation où la demande paternelle suscite une réaction gestuelle de la part de l'enfant. L'action que l'enfant entreprend est considérée comme un tour de parole non verbal.

### 6.3.2.7. Les enchaînements immédiats

L'enchaînement est marqué par l'absence de pause entre deux tours de parole, ce que nous avons traduit par l'insertion du symbole et à la fin du premier tour et au début du tour suivant.

L'enchaînement peut avoir lieu un sein d'un même tour de parole, ainsi que entre les deux tours.

#### Exemple 3. (enregistrement 15.1.11. – 3;7)

P2962 : *d'accord\ et comment il s'appelle (.) le livre?*  
 C12183: *il s'appelle (.) je sais pas (regarde P)*  
 P2963 : *tu sais pas?*  
*c'est écrit*  
*le voleur de lunettes*  
 C12184: *c'est lui le voleur?*

Dans cet échange, le père pose la question à l'enfant âgé de 3;7 ans et donne aussitôt la réponse à cette question sous forme interrogative.

**Exemple 4. (enregistrement 15.4.6. – 3;10)**

C14374 : oui je vais te montrer- (se lève et désigne le tapis)  
 P4198 : vas-yet  
 C14375 : et comment je fais les galipettes

Dans cet exemple à l'âge de 3;10 ans, trois tours de parole s'enchaînent : dans le premier, l'enfant répond par une action gestuelle et le père encourage l'enfant. Son encouragement est chevauché par l'enfant qui termine sa phrase du tour précédent.

### 6.3.2.8. Les chevauchements des tours de parole

Nous avons inséré les crochés [] encadrant le chevauchement dans chaque tour.

**Exemple 5. (enregistrement 15.1.3. – 3;6)**

M8459 : [smotri/  
 regarde  
 C11505 : i tortik] (prend un au autre jouet)  
 et (le) gâteau

Dans cet exemple, il y a un chevauchement des deux tours de parole entre la mère et l'enfant : les deux personnes portent l'attention sur deux objets différents.

Par ailleurs, il peut y avoir un chevauchement des tours de parole verbaux et non verbaux. De plus, dans un dialogue un seul mot peut être chevauché, ainsi que toute la séquence.

### 6.3.2.9. Les éléments paraverbaux et les productions vocales

Tous les éléments paraverbaux, qui se rapportent à l'action, les expressions faciales, l'aspiration, la gestualité ou le changement de la position du corps ont été mis entre parenthèses à droite des éléments verbaux pour des raisons de lisibilité des transcriptions. Ces éléments sont nécessaires à la compréhension du contenu de l'interaction.

**Exemple 6. (enregistrement 15.4.3. – 3;9)**

M9781 : Christophe menia zovut mal'tchik Cristophe  
 Christophe je m'appelle garçon Christophe  
 ia prichel k vam outchitsa/  
 je suis venu chez vous pour étudier/  
 C14508: (prend une autre poupée)  
 M9782 : a tchemu vy nas budete segodnia outchit' ?  
 et qu'est-ce que vous allez nous apprendre aujourd'hui?



### 6.3.2.10. Les pauses

Les pauses d'une durée inférieure d'une seconde ont été marquées en parenthèse par un point (.). Le temps de pause d'une seconde et plus est chronométré et marqué également en parenthèses (2s). Cette démarcation a été utilisée à l'intérieur d'un tour de parole, ainsi qu'entre les tours de deux locuteurs successifs.

#### Exemple 7. (enregistrement 13.7.1. – 2;1)

GPP0001: °ça y est j'ai fait mon tour°° (à GMP)  
 C0018 : à vélo papou à vélo  
           coucou coucou papou (1s) coucou papou (au GPP)  
 GMP018: coucou on te dit/ (au GPP)  
 C0019 : coucou (au GPP)

### 6.3.2.11. Les élisions

L'élision a été notée par l'apostrophe « ' ». L'élision non standard a été notée par une antiquote « ` ». Quand elle était produite à la fin du mot, nous avons fait suivre l'antiquote par un espace.

### 6.3.2.12. L'allongement

Les sons allongés ont été notés par des « : ». Ce symbole a été répété en fonction de la durée perçue de l'allongement.

#### Exemple 8. (enregistrement 13.7.1. – 2;1)

GMP026: °comment tu dis petit en russe?°  
 C0025: maïanka:/ (phon : malen'kaïa)  
           petite  
 M0011: molodets:/ malen'kaïa molodets/  
           bravo petite molodets

### 6.3.2.13. L'amorce de mots

Nous avons inséré le tiret « - » après les sons tronqués.

#### Exemple 9. (enregistrement 15.4.2. – 3;9)

P4268: le chat:\ °t'as bien dit le chat et le ch:/°  
 C14482: ?chiot?  
 P4269: ben Rexie c'est quoi?  
 C14483: un chien  
 P4270: un chien ben oui

Dans cette séquence, à l'âge de 3;10, le père amorce le mot dans le but de suggérer la réponse à l'enfant et ainsi le faire participer à l'échange.

### 6.3.2.14. Les segments inaudibles

Les segments inaudibles ont été marqués dans les parenthèses et mis en italique (*inaudible*).

#### Exemple 10. (enregistrement 14.6.8. – 3;0)

P1692: celui-là il va où? (*inaudible*)  
 C7474: celui-là/ [oui/  
 P1693: ah bien joué/  
 tu vois? t'es forte/

### 6.3.2.15. La prosodie

Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » respectivement. Les montées et chutes fortes ont été notées « // » et « \\ ». Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre ° °.

#### Exemple 11. (enregistrement 14.6.8. – 3;0)

P1680: il faut tous les- il faut toutes les retourner et bien les étaler (7s)  
 alors:\  
 C7462: alors:\  
 P1681: c'est bien\ alors lequel on fait?

### 6.3.2.16. Les paroles rapportées

Nous avons choisi de ne pas mettre de ponctuation dans les paroles rapportées. Le langage rapporté a été introduit par une nouvelle ligne.

#### Exemple 12. (enregistrement 14.11.5. – 3;5)

P2272: alors sa maman lui dit  
 tu peux les mettre  
 chic alors/ tout heureuse de pouvoir enfiler sa nouvelle paire de bottes  
 jaunes en caoutchouc

### 6.3.2.17. Le découpage en clauses

Après avoir transcrit les enregistrements, nous avons procédé au découpage en clauses définies par Berman et Slobin (1986). Ce choix est justifié par le fait que la phrase est l'unité syntaxique de l'écrit, dont les critères de découpage ne sont pas valables à l'oral. Une clause est une unité syntaxique de base pour l'analyse du discours oral. Nous adhérons à la définition d'une clause proposée par Berman et Slobin (1986) comme suit:

« Toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous voulons dire un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Les prédicats incluent des verbes fléchis et non fléchis ainsi que des prédicats adjectivaux. En général, les clauses comprennent un seul élément verbal. Cependant, les infinitifs et les participes qui sont compléments d'un verbe modal ou aspectuel sont inclus dans la matrice verbale et sont donc considérés comme formant une seule clause » (Berman et Slobin 1986 : 7).

Une clause peut ne pas comprendre un verbe fléchi/non fléchi. Ceci est valable pour les deux langues, le français et le russe. Cependant, dans les clauses en russe le verbe peut être omis.

### Exemple 13. (enregistrement 14.11.5. – 3;5)

M9561: dlia soupa nam noujna: (.) markovka:/ kapousta:/ echtche markovka  
 pour la soupe il nous faut les carottes le chou encore des carottes  
 eto chto takoe? (désigne un légume jouet)  
 c' (est) quoi?  
 ia ouje ne pomniou\  
 je ne me rappelle plus  
 C14403: ne znaïu  
 (je) ne sais pas  
 M9562: eto louk-poreï  
 c'est le poireaou  
 ty ne pomnich?  
 tu ne te rappelles plus?

Dans cet échange entre le mère et l'enfant enregistré à l'âge de 3;10 ans, nous voyons que le verbe être est omis, ce qui s'explique par la spécificité de cette langue.

Par ailleurs, une clause peut être constituée de formes verbales complexes dans les deux langues.

### Exemple 14. (enregistrement 13.8.4. – 2;2)

C0613 : zuə pajak Camille (phon: jouer parrain Camille)  
 M0543CS: jouer avec païak Camille ? (phon: parrain)  
 ty khotchech igrat's s païak s kresnym ?  
 tu veux jouer avec parrain?  
 C0614: mh (confirmation)  
 M0544: skaji khotchou igrat'sia  
 dis je veux jouer  
 C0615: khotchou igrat'sia  
 je veux jouer  
 M0545: molodets

Dans cet extrait enregistré à l'âge de 2;1 ans, nous voyons l'usage du mode impersonnel (infinitif) en russe dans le langage de la mère et ensuite dans le langage de l'enfant suite à demande maternelle de répéter.

### Exemple 15. (enregistrement 15.7.2. – 4;0)

GMP872: on ne va pas prendre les ciseaux  
 je vais juste- (Is) voilà te les dégager comme ça  
 GMP873: et après on va essayer de retrouver l'autre  
 C17496: oh/ une carte/

Dans cet exemple enregistré à l'âge de 4;0 ans entre l'enfant et sa grand-mère paternelle, nous voyons que la première clause est composée de trois verbes, dont un est fléchi (va) et les deux autres renvoient au mode impersonnel (essayer, retrouver).

**Exemple 16. (enregistrement 15.1.6. – 3;7)**

P2596: bah oui (*regarde le livre*) c'était là que se déroulait la soirée de Halloween  
ils font tous la fête dans une grande maison  
tu l'as vois la maison?  
C11698: oui

Dans cet échange en français entre le père et l'enfant à l'âge de 3;7 ans, nous observons l'usage de deux verbes fléchis utilisé dans un but emphatique.

De plus, dans le langage d'un jeune enfant une clause peut être caractérisée par l'étiquetage et ellipse du verbe, ou encore les mots-phrases.

**Exemple 17. (enregistrement 13.7.12. – 2;1)**

C0365: là/  
M0300: siuda  
par ici  
C0366: siuda (*tourne sur son cheval*)  
par ici  
kamouchek (1s) kamou-et (*prononciation : kamouchek*)  
caillou  
M0301: etgde kamouchek?  
où (est) (le) caillou?

Dans cet échange entre la mère et l'enfant enregistré à l'âge de 2,1 ans, l'enfant utilise à deux reprises les mots-phrases qui transmettent le sens de deux phrases entières.

**Exemple 18. (enregistrement 13.10.8. – 2;4)**

P0187: c'est pas évident de trouver  
c'est un poireau  
C1795: un puajo (*p: poireau*)

Dans cet échange entre le père et l'enfant à l'âge de 2;4 ans, l'enfant répète la réponse proposée par le père mais avec l'omission du verbe.

## 6.4. La typologie comparative du russe et du français

Le français et le russe sont des langues indo-européennes. Ces deux langues ont donc des racines communes éloignées. La langue russe s'est développée au sein dans la branche balto-balkanique commune et dans la sous-branche slave. Le français appartient à la branche italo-celtique commune, de la famille des langues romaines.

Gak (1977), le chercheur russe de la typologie comparative du russe et du français, a constaté que ces deux langues présentent notablement plus de **différences quantitatives** que qualitatives<sup>9</sup>.

9. D'après Gak (1977), les **différences quantitatives** des langues consistent en la présence de catégories linguistiques dans les deux langues, mais dans une des langues cette catégorie est plus marquée. Par exemple, en français, il y a deux catégories du genre, tandis que le russe en compte trois (féminin, masculin et neutre). Quant aux **différences qualitatives**, il s'agit de l'absence totale d'un élément linguistique dans une des deux langues comparées. Par exemple, l'article est totalement absent en russe et le cas du français).

Cela amène à dire qu'il existe plus de *différences sur le plan d'emploi et de fonctionnement* que sur le plan de structure inhérente des unités linguistiques.

Le russe est une langue accentuelle : l'accent tonique des mots est variable et peut se déplacer d'une forme à l'autre, ce qui conditionne la prononciation de voyelles. Les voyelles non accentuées sont brèves et réduites. L'accent peut également changer le sens des mots. Par exemple, *zámok* (un château) – *zamók* (serrure) ; *krújki* (les tasses) – *kroujki* (les cercles).

### 6.4.1. Le système phonétique du russe et du français

Notre analyse comparative des systèmes phonétiques de ces deux langues fait surgir les différences phonétiques significatives au niveau du *nombre de voyelles et de consonnes* : dans la langue russe, les consonnes dominent, tandis qu'en français, on trouve plus de voyelles. En phonétique russe, les voyelles nasales sont totalement absentes, contrairement à la langue française, qui possède quatre phonèmes nasaux [ã, ê, œ, õ].

La particularité de la phonétique des consonnes russes réside dans la présence des consonnes dures et des consonnes molles. Le système phonétique russe est composé de 5 voyelles (a [a], э [ɛ], о [o], и [i], у [ou]) et de 37 consonnes (п [p], п' [p'], б [b], б' [b'], ф [f], ф' [f'], в [v], в' [v'], т [t], т' [t'], д [d], д' [d'], с [s], с' [s'], з [z], з' [z'], ц [t͡s], ц' [t͡s'], ч [t͡ʃ], ш [ʃ], ш' [ʃ'], щ [ɕ:], ж [ʒ], ж' [ʒ'], к [k], к' [k'], г [g], г' [g'], х [x], х' [x'], м [m], м' [m'], н [n], н' [n'], р [r], р' [r'], л [l'], л' [l'], й [j]). Quant au système phonétique français, il est composé de 17 voyelles (a, a, e, ε, ε:, ə, i, œ, ø, o, ɔ, u, y, ã, ê, œ, õ), trois semi-voyelles [j, w, ɥ] et 18 consonnes [b, d, f, g, k, l, m, n, ɲ, ɳ, p, ɸ, s, ʃ, t, v, z, ʒ]. Ces différences se traduisent par la *densité consonante du russe* en comparaison avec le français.

Le russe possède également les différents styles phonétiques tels que la prononciation soutenue et familière (Chtcherba, 1957). Matousevitch (1976) constate que la clarté phonétique, le rythme et le choix stylistique dépendent des contraintes du milieu social dans lequel se trouve un locuteur russophone : dans son milieu familial ou entre amis, un locuteur russophone adoptera le style phonétique familier, ce qui se caractérise par la réduction des voyelles non accentuées. Le russe possède six voyelles accentuées : a [a], e [ɛ], u [i], y [ou], ы [ɨ], mais elles se prononcent différemment en fonction de leurs propriétés positionnelles et combinatoires, notamment, de leur place dans le mot, qu'elles se positionnent à côté des consonnes molles ou dures ou encore à côté des consonnes nasales ou non nasales. Gak (1977) constate que les voyelles russes dépendent plus de leurs propriétés positionnelles et combinatoires dans un mot que les voyelles françaises.

Les voyelles russes accentuées sont une fois et demie plus longues que les voyelles non accentuées (Chtcherba, 1957). Dans les deux langues, les voyelles accentuées peuvent être rallongées.

La réduction des voyelles russes dépend du style phonétique, de sa place dans le mot par

rapport l'accent, ainsi que de la consonne molle ou dure qui la précède. Tandis qu'en français, la réduction des consonnes se fait principalement dans le langage familier (par exemple, *t'as* au lieu de *tu as*, *v'avez* au lieu de *vous avez*).

Les consonnes sonnantes sont plus présentes en français qu'en russe. D'après Gak (1977), ces consonnes constituent de nombreux mots grammaticaux (les articles, les prépositions *par*, *pour*, *sur*, *entre*, etc.) et de morphèmes (les flexions des temps du futur, de l'infinitif, préfixes, etc.).

Les consonnes occlusives obstruantes prévalent en russe. Selon l'auteur (1977), ce type de consonnes participe à la formation de nombreux mots grammaticaux et les particules grammaticales (par exemple, les prépositions *к*, *о*, *но*, les pronoms *то*, *там*, les préfixes *но-*, *при-*, *про-*, etc., et les flexions verbales *-ть*, *-ся*, *-ят*). De plus, dans le discours oral en russe, les sons voisés sont souvent assourdis.

Les consonnes coronales sont plus courantes en russe, tandis qu'en français il y a plus de consonnes labiales, ainsi que de consonnes vélaires et uvulaires (Gak, 1977).

On note une autre différence entre ces deux langues : le dédoublement des voyelles est plus fréquent dans la langue russe. Cependant, en russe aussi bien qu'en français, il existe des restrictions dans ce type de dédoublement. Par exemple, ces langues évitent l'usage de deux voyelles consécutives à l'intérieur d'un mot (par exemple, *клоака* = *cloaque*), ceci est plus souvent admis avec les préfixes (par exemple, *приодеться* = *se mettre sur son trente et un*, *réorganiser*) ou à la frontière phonétique entre les mots (*Marie est là* ; *да он* = *oui et lui*). Cependant, suite à la réduction des consonnes dans le langage oral en russe, on peut trouver le dédoublement des voyelles au niveau de la phonétique au sein d'un mot (par exemple *будет* (*буит* = *il sera*, *il y aura*), *дует* (*дуит* = *souffle*)).

Le dédoublement des consonnes (supérieures à deux) est spécifique aux deux langues. Cependant, en russe, on observe l'usage plus fréquent de plusieurs consonnes consécutives (par exemple, *всплеск* [*vsplesk*] (*jaillissement*), *детство* [*detstvo*] (*enfance*), *лекарство* [*lekarstvo*] (*médicament*), *бодрствовать* [*boдрstvovat'*] (*veiller*). Dans ces deux langues, on observe la même tendance de réduction phonétique des consonnes à l'intérieur d'un groupe de consonnes supérieures à deux (par exemple, *quatre* (*kat*), *праз(д)ник* (*празник*) [*praz(d)nik*] (*fête*), *чу(в)ство* [*chu(v)stvo*] (*sentiment*)).

Par ailleurs, les mots russes sont plus longs que les mots français, puisqu'ils comportent plus de syllabes que les mots français. Par exemple, d'après Gak (1977), les mots composés sont présents dans les mesures suivantes dans les dictionnaires en français et russe :

- les mots composés de 3 syllabes – 30 % des mots russes, contrairement à 10 % en français ;
- les mots composés de 5 syllabes – 20 % des mots russes contre 6,5 % en français ;
- les mots de six syllabes et plus – 11 % en russe et 1 % en français.

Le rallongement des mots russes par rapport au français s'explique principalement par la morphologie de cette langue : en russe, il existe de nombreux suffixes et flexions, qui représentent

des syllabes à part entière.

En outre, le russe est une langue accentuelle, où l'accent tonique est une propriété constitutive d'un mot, il s'agit d'un moyen prosodique qui maintient la cohésion de ce mot et de son sens. Par ailleurs, 96 % des mots russes ont l'accent fixe, qui peut être placé sur la syllabe au milieu ou à la fin du mot. L'accent placé sur la première syllabe sera toujours mobile et peut changer de place dans la déclinaison de ce mot.

Entre autres, l'accent tonique en russe peut être aussi mobile et changer sa position au sein d'un mot. Le changement de l'accent permet de former un nouveau mot ou de le modifier. En russe, il y a très peu de mots avec l'accent mobile, mais ces mots forment la base du vocabulaire de cette langue (Fedianina, 1976). Le changement de l'accent survient souvent lors de la déclinaison des noms et dépend des catégories grammaticales telles que le nombre et le cas, notamment dans l'accusatif singulier des noms au féminin. Par exemple, вода́ [voda] (eau, nominatif), воду́ [vodou] (eau, accusatif). De même, l'accent mobile est présent dans la déclinaison des noms au pluriel au nominatif.

De plus, chaque catégorie morphologie de mots possède son propre caractère d'accentuation.

Étant donné le caractère complexe de l'accent tonique russe, le choix de l'accent devient souvent problématique non seulement pour les apprenants étrangers du russe, mais aussi pour les russophones adultes et enfants.

### 6.4.2. La prosodie du russe et du français

Dans ces deux langues les mots grammaticaux sont rattachés prosodiquement aux mots lexicaux. Cependant, on observe une différence considérable entre l'accent tonique russe et français. Tout d'abord, l'accent tonique français permet de délimiter les syntagmes et les groupes rythmiques, ce qui crée les enchaînements et les liaisons vocaliques. Ainsi, l'accent tonique français est essentiellement démarcatif, qui sert à découper un énoncé en unités de sens. Par ailleurs, il est toujours placé à la dernière voyelle à la fin d'un groupe des mots ou d'un seul mot. En russe, en revanche, n'importe quelle syllabe d'un mot et n'importe quel mot dans une phrase peuvent être toniques. Dans cette langue il remplit le rôle de démarcation du prédicat logique, c'est-à-dire, du rhème.

Par ailleurs, l'intonation en français est liée aux moyens lexicaux et syntaxiques d'une phrase, tandis qu'en russe elle est indépendante des moyens linguistiques. Ainsi, l'accentuation d'un élément (objet ou sujet) de la phrase en français peut être rendue parallèlement par une construction emphatique, accompagnée de l'intonation d'insistance. Par exemple, la phrase *c'est Pierre qui est venu*. En russe, en revanche, l'accent tonique est un moyen de l'emphase indépendant des constructions emphatiques (par exemple, *Piotr prichel* [Pjotr prişol] (*Pierre est arrivé*)).

En comparant l'intonation du russe et du français, Gak (1977) arrive à la conclusion que le rythme de la parole en français est plus rapide qu'en russe. Cela concerne principalement la phrase et les syntagmes dans le langage parlé. Cependant, les pauses entre les syntagmes et les phrases en français sont plus fréquentes. De ce fait, on pourrait avoir l'impression que le français est plus fluide que le russe.

### 6.4.3. La morphologie du russe et du français

On observe plus de différences au niveau de la morphologie qu'au niveau de la syntaxe entre le russe et le français. La principale différence est que le français est une langue **analytique**, tandis que le russe est **synthétique** (flexionnelle).<sup>10</sup>

Les deux langues, le russe et le français sont composés de quatre parties principales du discours : le nom, le verbe, l'adjectif et l'adverbe. Cependant, en russe toutes ces parties, à part l'adverbe, sont marquées par la déclinaison de cas, qui sert à lier des mots entre eux dans une phrase. Ainsi, les terminaisons accomplissent la même fonction que les prépositions et l'ordre des mots dans la phrase française.

Il existe six cas de déclinaison de noms, de prénoms et d'adjectifs qui changent de terminaisons selon le cas : nominatif, génitif, datif, accusatif, instrumental et prépositionnel ou locatif.

On observe également la différence au niveau du nom. **Le nom et les mots grammaticaux** sont plus fréquents en français, ce qui reflète les tendances analytiques du français. Tandis que la langue russe possède quantitativement plus de verbes que le français, ce qui s'explique par une liberté plus large de formation de verbes à partir des flexions.

Il y a trois **genres** de noms en russe : le masculin, le féminin et le neutre, tandis qu'en français on en compte deux (le masculin et le féminin). Dans les deux langues, le genre est lié aux catégories des objets animés et inanimés. Le pluriel du russe et du français est formé par les moyens tels que les flexions ([kniga - knigi] (*un livre – des livres*) ; cheval – chevaux) ; l'invariabilité ([eti kjengourou] (*ces kangourous*) – ces pays) et la supplétion ([t̪ɕelovek] – [ljudi] (*une personne – des hommes*) ; œil – yeux). Cependant, le pluriel du français peut être aussi formé grâce à l'agglutination (table – tables, cerf- cerfs), ce qui n'est pas le cas du russe.

En français, on observe sept catégories de mots grammaticaux. En russe, l'article, le déterminant, le pronom réfléchi, le pronom indéfini *on*, sont absents. Ici, ces notions se traduisent par d'autres moyens tels que les *moyens lexicaux* (les pronoms, etc.), les *moyens morphologiques* (le cas), les *moyens syntaxiques* (l'ordre de mots). Les **pronoms personnels** sont plus fréquents en français,

10. Dans les **langues analytiques**, le sens grammatical est exprimé par les moyens tels que l'ordre syntaxique et/ou l'ajout d'items lexicaux supplémentaires. Dans ces langues le contexte et la syntaxe sont plus importants que la morphologie. Dans les **langues synthétiques**, le sens grammatical de l'énoncé est transmis au niveau des mots à l'aide de morphèmes supplémentaires. L'ordre des mots est moins important et la morphologie prime sur la syntaxe.



tandis qu'en russe ils peuvent être omis. Par exemple, *comprends-tu ? Ponimaech ?* Le pronom français remplit plus de fonctions dans une phrase que le pronom russe. Il joue un rôle important dans l'organisation structurelle, sémantique et syntaxique de l'énoncé.

Les catégories grammaticales du verbe sont similaires dans les deux langues : le verbe exprime les différences de personne, de nombre, de genre, de mode, de voix et de temps. Le russe et le français possèdent trois formes impersonnelles du verbe : l'infinitif, le participe et le gérondif. Le participe et le gérondif sont plus spécifiques à la langue russe.

La principale différence concerne *l'aspect du verbe, la catégorie du temps et du genre*. En russe, **l'aspect du verbe** s'est plus développé par rapport au français. Tandis que la catégorie du temps des verbes est plus prépondérante en français qu'en russe. Les verbes russes ont deux formes : perfectif et imperfectif. Contrairement au français, l'aspect perfectif du verbe russe se forme principalement à l'aide de différents suffixes ajoutés aux verbes imperfectifs ([tʃitat' – protchitat'] (*lire*), [dʒelat' – sdʒelat'] (*faire*), [vstrefeat' – vstrjetit'] (*recontrer*), [priglaʃat' – priglasit'] (*inviter*), etc.), par la modification interne du verbe ([zabivat' – zabit'] (*oublier*), ou encore par dérivation à partir d'une racine totalement différente ([govorjit' – skazat'] (*dire*). Ce rapport entre l'aspect perfectif-imperfectif du verbe russe est transmis en français par le temps du verbe (par exemple, passé composé – imparfait).

Les temps du présent sont utilisés 50 % de fois plus fréquemment en français qu'en russe (Gak, 1977). En revanche, les temps du passé ou du futur sont utilisés plus souvent en russe qu'en français dans la même mesure. Là où le résultat de l'action est désigné par le temps de passé ou du futur en russe, on utilisera le temps du présent en français. Cela peut s'expliquer par le fait que la langue russe possède seulement cinq formes temporelles en indicatif, conditionnel et subjonctif et qu'il n'y a qu'une seule forme du présent. Il y a trois temps qui expriment le mode imperfectif – le passé ([tʃital] – *je lisais*), le présent ([tʃitajou] – *je lis*) et le futur composé (*ya boudou tchitat' – je lirai*). Et il y a deux temps pour exprimer l'action perfective – le passé ([proʃital] – *j'ai lu*) et le futur ([proʃitajou] – *j'aurai lu*).

En français, on compte huit formes temporelles en indicatif (présent, imparfait, futur simple, passé, simple, passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, passé antérieur) qui se rapportent à la relation du temps de l'action et au mode perfectif et/ou imperfectif ; deux formes du conditionnel (conditionnel présent et conditionnel passé) et quatre formes du subjonctif (présent, imparfait, passé, plus-que-parfait).

Quant au genre, les verbes russes et français possèdent trois personnes et deux nombres (singulier et pluriel). L'usage des phrases impersonnelles introduites par le pronom *on* et *il* (par exemple, *il pleut*) est plus marqué en français. Un ensemble de personnes, désigné par le pronom indéfini neutre *on* en français en troisième personne du singulier sera désigné le plus souvent par la deuxième personne du singulier en russe ou par d'autres moyens lexico-syntaxiques.

#### 6.4.4. La syntaxe du russe et du français

On observe moins de différences dans le domaine de la syntaxe qu'en morphologie. Ceci s'explique en partie par l'appartenance de ces deux langues aux langues *accusatives*, où la notion du sujet est indépendante de la transitivité du verbe de la proposition. Dans ces deux langues, on observe la présence des mêmes constructions syntaxiques, telles que les constructions transitives, intransitives, passives et impersonnelles. Cependant, nous observons quelques principales différences. Premièrement, les constructions transitives et passives sont plus fréquentes en français, tandis qu'en russe les structures intransitives et impersonnelles prévalent.

Les phrases impersonnelles sont trois à quatre fois plus fréquentes en russe qu'en français. Cela s'explique par un grand nombre de tournures impersonnelles en russe, qu'on ne trouve pas dans la langue française (*je me souviens – il me souvient* // [ja vspominajou – mnje vspominajetsia]). En russe, les tournures impersonnelles remplacent l'agent de l'action ([ja xot̞çou – mnje hot̞çetsa] (*je veux*), [on nje spit – jemou ne spitsa] (*il ne dort pas*). Par ailleurs, les tournures impersonnelles sont utilisées quand l'action est induite par un objet inanimé ([djerevo svalilo molnijek] (*l'arbre a été abbetu pas la foudre*). En français, on utilisera la construction active personnelle ou passive (*la neige a couvert la route ou la route a été couverte de neige*).

La langue **russe** est caractérisée par l'**omission du verbe**. Notamment, cela concerne le verbe *byt'* (être). La phrase descriptive peut être composée sans aucun verbe. Dans la langue parlée, d'autres verbes sont souvent omis également. Par exemple, [ti kouda? (idjoʂ)] – *où tu ? (vas)* // [a on ʂto? (skazal)] – *et qu'est-ce qu'il ? (a dit)*. Certaines expressions conversationnelles figées sont dépourvues du verbe, tandis qu'en français, elles requièrent son usage : [yasno] (*je comprends*) // [ladno] (*ça va*).

Ensuite, l'**usage des structures intransitives** est plus élevé en français, tandis qu'en russe on utilise plus de structures transitives, ce qui caractérise les langues analytiques et synthétiques. Les tournures avec l'infinitif sont aussi plus fréquentes en français. En russe, l'infinitif est utilisé principalement pour marquer le début ou la fin de l'action ([on stal pjet'] (*il a commencé à chanter*), ou encore elles s'utilisent couramment avec les verbes impersonnels.

Quant aux phrases complexes, on observe l'usage plus élevé de **conjonctions** en russe, y compris de corrélatifs (tot, to, togo (*ce, celui*), tandis qu'en français, les conjonctions sont formées principalement à partir de la conjonction *que*. De ce fait, en français, le nombre de phrases subordonnées est plus élevé, tandis qu'en russe, on note plus de phrases coordonnées (Gak, 1977).

Quant à l'ordre de mots, la flexion casuelle du russe présuppose une relative liberté de l'ordre des mots. En effet, le russe offre la possibilité d'adapter l'ordre syntaxique à des *fins communicatives et expressives*. Cependant, la corrélation « thème / rhème » est toujours respectée et est rendue possible grâce à la déclinaison de cas. L'intonation joue un rôle important dans la distinction entre le

thème et le rhème où l'ordre syntaxique n'est pas respecté. En cas d'intonation neutre, l'élément thématique sera placé devant.

Le français est typiquement une langue configurationnelle de type SVO. Mais comme le précise Blanche-Benveniste (1996), les constructions orales offrent quelques possibilités supplémentaires, comme le détachement du sujet ou de l'objet à gauche ou à droite avec le dédoublement de l'objet de l'action. Par exemple, *j'ai tout regardé, les dessins animés* (Camille, 3;8 ans).

Pour conclure, nous constatons que le français et le russe présentent plus de différences dans l'emploi et de fonctionnement des unités linguistiques. Ces langues possèdent des différences significatives notamment au niveau de la phonétique, de la prosodie et de la morphosyntaxe. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les éléments spécifiques à la langue pourront poser plus de difficultés dans l'acquisition précoce de l'enfant. L'acquisition des aspects du russe tels que la déclinaison de cas, l'emplacement de l'accent mobile et fixe, les aspects perfectif / imperfectif du verbe ou les phrases impersonnelles du russe peuvent être plus difficiles à cerner par un enfant bilingue français-russe ayant l'*input* langagier restreint en cette langue.

## 6.5. La synthèse du chapitre 6

Dans cette partie nous avons présenté notre méthodologie notamment la collecte et la transcription de données et notre position de mère chercheuse.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats de nos analyses. Ainsi, nos analyses, à la fois transversales et longitudinales, vont être décrites dans 3 principales parties, regroupées en fonction de l'âge de notre enfant et de l'évolution de ses compétences morpho-syntaxiques.

Dans un premier temps, nous allons décrire le développement phonétique, lexical (indice de la diversité lexicale) et morphosyntaxique (longueur moyenne de l'énoncé) à chaque étape de son développement.

Dans un deuxième temps, nous allons effectuer l'analyse quantitative et statistique de l'occurrence des tours de parole monolingues et bilingues de l'enfant avec ses interlocuteurs. Nous prêterons une attention particulière aux différents types d'activité que nous avons enregistrés.

Ensuite, nous allons répertorier les reprises et les corrections monolingues et bilingues parentales des énoncés de l'enfant, ainsi que les auto-reprises. En même temps, nous allons présenter l'occurrence de ces différentes reprises dans chaque type d'activités enregistré. Par ailleurs, nous allons analyser les reprises (auto-reprises et hétéroreprises) de l'enfant en rapport avec les tours de parole et les actes de langage dans lesquels elles se réalisent. Nous porterons une attention

particulière à la longueur des tours de parole de l'enfant, ainsi qu'au nombre de tours de parole verbaux et non verbaux et à leur évolution dans une perspective longitudinale.

Ces analyses nous permettront de comprendre le développement de la compétence linguistique et pragmatique de l'enfant de notre étude, ainsi que de saisir le rôle de l'étayage parental dans le développement du bilinguisme précoce dans un cas sociolinguistique précis où l'enfant reçoit l'*input* restreint dans une des deux langues.



# **Troisième partie :**

# **ANALYSES**



## Chapitre 7. Le développement langagier de l'enfant de 2;1 à 2;4 ans

Dans le présent chapitre, nous allons présenter l'analyse de notre échantillon enregistré entre 2;1 et 2;4 ans. Tout d'abord, l'analyse portera sur le contexte langagier de la socialisation première de l'enfant. Nous allons présenter les habitudes langagières des parents et d'autres interlocuteurs de la famille proche (les grands-parents paternels). Cette analyse complétera notre observation faite dans les parties précédentes concernant le paysage sonore de l'enfant. Ici, nous allons tester l'hypothèse de Lanza (1995), selon laquelle les stratégies discursives monolingues seraient le principal atout pour le développement du bilinguisme harmonieux dans le contexte de la présentation inégale des deux langues au sein de la famille. Les-dites stratégies n'impliquent pas une stricte séparation des deux langues.

Le deuxième volet de nos analyses sera dédié à l'étude de la compétence morphosyntaxique et lexicale de l'enfant dans ses deux langues maternelles. Pour cela, nous allons appliquer la méthode de la LME (longueur moyenne des énoncés) et RTO (ratio type-occurrences). Ici, plusieurs hypothèses seront testées. D'abord, l'hypothèse du système dual : malgré l'exposition à *l'input* restreint de la langue faible (le russe), l'enfant posséderait deux systèmes langagiers distincts et il ne passerait pas par l'étape de l'indifférenciation langagière.

La deuxième hypothèse est celle de Cummins (1980), selon laquelle un jeune enfant bilingue posséderait des compétences communes sous-jacentes impliquant les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse pour le traitement de ses deux langues maternelles. Ainsi, l'enfant se baserait sur les connaissances d'une langue pour analyser et comprendre le fonctionnement de



l'autre. L'analyse des propriétés distributionnelles morphologiques des langues éloignées, tel que le français et le russe pourraient donner des résultats concluants en faveur de cette hypothèse.

Dans le même ordre d'idées, avant l'usage systématique des marqueurs morphologiques spécifiques à la langue, notre enfant bilingue, ayant une langue dominante et une autre faible, appliquerait les mêmes *formes proto-morphologiques* dans ses deux langues maternelles. Si cette hypothèse est vérifiée, il sera possible alors de confirmer l'existence d'une base commune pour le traitement des deux langues, ce qui favorise le développement métalinguistique chez la fillette. Cependant, les fonctions des *fillers* auraient des modalités spécifiques à chaque langue : en français, l'enfant les utiliserait pour marquer la détermination nominale et verbale, tandis qu'en russe, ils marqueraient les relations casuelles.

Le troisième volet de l'étude portera sur l'analyse des énoncés bilingues. L'objectif ici est de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse du développement morpho-syntaxique plus avancé des énoncés mixtes par rapport aux énoncés monolingues.

Les résultats de nos analyses et nos conclusions concernent uniquement ce cas précis et ne peuvent pas être généralisés.

## **7.1. Les pratiques langagières au sein de la famille**

Dans cette partie, nous nous intéressons au cadre sociolinguistique dans lequel se trouve l'enfant, ainsi que d'éventuels changements des habitudes sociales et langagières qui peuvent survenir durant la période observée. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur le modèle socio-interactionnel présenté par les différents interlocuteurs de l'entourage proche de l'enfant. Et plus particulièrement, les modes de transmission de ses langues maternelles, ainsi que le rôle de chaque interlocuteur dans le maintien du bilinguisme de cette dernière. Pour cela, nous allons analyser les comportements langagiers en vue des stratégies discursives définies par Lanza (1997). Il s'agit des *patterns* de comportement langagier des parents face aux mélanges langagiers des enfants.

### **7.1.1. Les stratégies discursives de l'étayage maternel**

L'analyse des stratégies discursives de la mère montre une proportion importante de stratégies monolingues dans les trois tranches d'âge : elles avoisinent les 90 % de tous les énoncés analysés à 2;1 ans ; 88 % à 2;2 ans et elles constituent 91,3 % à 2;3 ans et 96 % à 2;4 ans. Cette analyse est basée sur un total de 286 énoncés à 2;1 ans, 280 énoncés à 2;2 ans, 216 énoncés à 2;3 ans et 89 énoncés à 2;4 ans.

Les stratégies bilingues telles que les changements de langue et l'autorisation à poursuivre

l'échange dans une autre langue, sont proportionnellement plus rares. Dans ce qui suit, nous allons détailler ces différentes stratégies.

### 7.1.1.1. Les stratégies discursives monolingues

Dans une perspective longitudinale, on observe une légère évolution des stratégies monolingues. Ceci est présenté sur le schéma suivant :

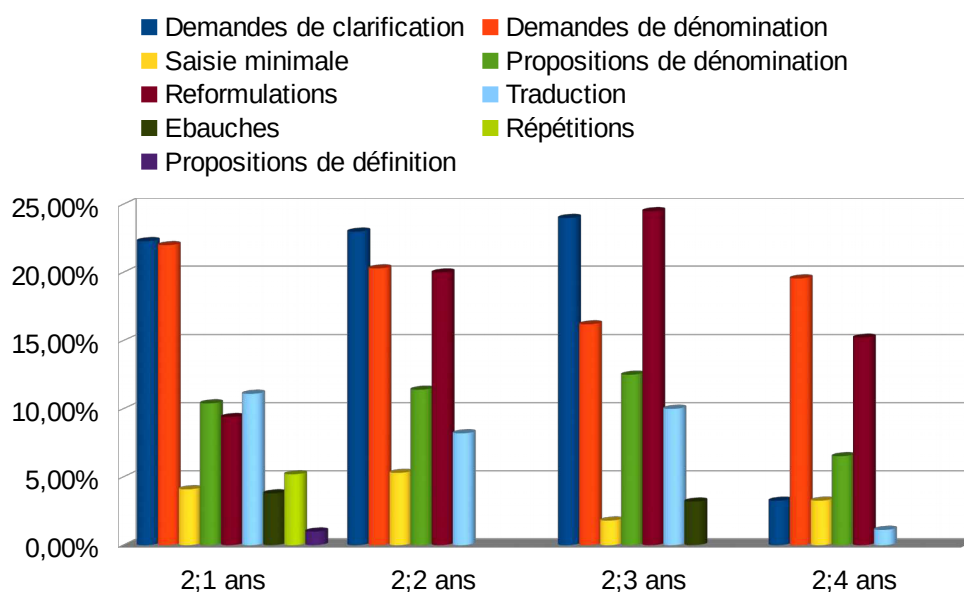


Figure 1. Distribution des stratégies monolingues maternelles de 2;1 à 2;4 ans.

La distribution inégale des stratégies s'explique par les différents formats interactionnels dans lesquels s'engagent la mère et l'enfant. Par exemple, les stratégies maternelles analysées à 2;3 ans ont été enregistrées dans le format de conversation libre<sup>11</sup>. Ici, l'adulte emploie quantitativement plus de stratégies telles que les reformulations (24,5 %), les demandes de clarification (24 %), les propositions de dénomination (12,5 %), les demandes de dénomination (16,2 %) et la traduction (10 %).

À 2;4 ans, les données analysées ont été enregistrées lors d'une activité guidée (lecture d'un livre d'images)<sup>12</sup>. On constate qu'ici, la mère emploie plus fréquemment les stratégies discursives telles que les demandes de dénomination (19,5 %) et les reformulations (15,2 %). Par ailleurs, la stratégie de l'étayage cognitif constitue 42 % de toutes les stratégies analysées dans ce format interactionnel. Cette stratégie vise à orienter l'enfant dans l'échange et centrer son attention sur le déroulement de l'histoire. Les stratégies telles que les demandes de clarification (3,2 %) et la traduction (1,12 %) sont moins fréquentes. Par ailleurs, les deux stratégies telles que l'ébauche et la traduction sont absentes. Ceci pourrait s'expliquer par le cadre monolingue de ce format, où les mots

11. Enregistrements 13.9.2 – 13.9.7.

12. Enregistrement 13.11.3.

employés par l'adulte pour décrire les images deviennent un référent potentiel par la focalisation de leur attention commune (Veneziano, 2005).

Les stratégies telles que les demandes de clarifications, les propositions de dénominations et les reformulations sont souvent présentées sous forme de *formulation d'hypothèse*, qui, d'après Lanza (1995), exerce une contrainte moins forte sur le choix de la langue par l'enfant. Il s'agit d'une demande implicite d'adapter la langue en fonction de l'interlocuteur. L'échange peut se poursuivre même si l'enfant n'accuse pas la réception de ce signal. Cette stratégie est réalisée par le biais de stratégies locales suivantes :

- **La correction phonétique.** Il s'agit des reformulations d'énoncés de l'enfant en russe. Ici, cette stratégie ne vise pas à changer le code langagier, mais à corriger la prononciation de l'enfant, ce qui permet d'étayer le cadre monolingue de l'interaction :

**Exemple 1. (enregistrement 13.7.8 – 02;01,09)**

C0178: iaiaïsta (phon : pojalouïsta)  
           s'il te plait  
 M0144: pojalouïsta  
           s'il te plait  
 C0179: poiasta  
           s'il te plait

- **Les reformulations avec l'extension syntaxique.** L'adulte ajoute un nouvel *item* langagier pour compléter l'énoncé de l'enfant. Ici, les énoncés reformulés sont principalement les phrases télégraphiques ou composées d'un seul mot. Ce type de reformulation est présenté sous forme de question fermée ou d'une affirmation. Les reformulations sous forme de question fermée permettent aussi de s'assurer de la bonne compréhension de l'intention de l'enfant :

**Exemple 2. (enregistrement 13.8.8 – 02;01,09)**

M0108: a chto on go- delaïet?  
           et que fait-il?  
 C0148: allo  
 M0109: on govorit alio?  
           il dit allo?

- **Les reformulations avec l'extension sémantique.** Dans ces reformulations, l'adulte paraphrase l'énoncé de l'enfant en y ajoutant une nouvelle information. Ce type de reformulations sert également à vérifier et à s'assurer de la bonne compréhension de l'intention de la fillette :

**Exemple 3. (enregistrement 13.9.5 – 02;03,13)**

C1126: ou niani?  
           chez (la) nounou?  
 M1052: koliaska ou niani ostalas'  
           (la) poussette est resté chez (la) nounou

- **Les reformulations de l'intention de l'enfant.** Ces reformulations sont présentées sous forme de question fermée. Ici, l'adulte signale à l'enfant sa compréhension de son intention et lui demande implicitement de la confirmer :

**Exemple 4. (enregistrement 13.9.6 – 02;02,05)**

C1148: i poñ mamanan ça mamanan/ (désigne les jouets)  
 M1073: a ty khotchech chtoby mama vziala?  
 ah tu veux que mamanan (le) prenne?

Ce type de reformulations est plus fréquent dans le langage maternel, ce qui s'explique par son envie de créer une ambiance de compréhension et de coopération dans l'échange. Ceci étaye les considérations de Veneziano (2000), pour qui, les reformulations parentales des énoncés des enfants d'âge préscolaire servent principalement à attribuer une intention à ce dernier et non à lui apprendre la grammaire de sa(ses) langue(s) maternelle(s). Par ailleurs, ces stratégies présentent le contraste immédiat entre l'énoncé enfantin et la forme conventionnelle (Chouinard et Clark, 2003).

Outre les reformulations, la stratégie de formulation d'hypothèse est réalisée par d'autres stratégies telles que :

- **Demande de clarification.** Dans cette catégorie, plusieurs types de demandes sont inclus. Ainsi, il s'agit de la demande qui vise à élucider l'intention de l'enfant sans reformulation. Cette stratégie est similaire à celle de la saisie minimale dans la mesure où l'enfant doit corriger et paraphraser son énoncé de lui-même. La différence est qu'ici, la demande ne concerne pas le changement du code langagier.

**Exemple 5. (enregistrement 13.11.3 – 02;04,29)**

M2155 : na tchem oni kataiutsia?  
 qu'est-ce qu'ils font?  
 C2584 : ?gougou? (phon : ?gorka?)  
 M2155 : na tchem oni kataiutsia?  
 qu'est-ce qu'ils font?  
 C2584 : ?gougou? (phon : ?gorka?)  
 M2156 : na tchem?  
 sur quoi?  
 C2585 : na ?gougou? (sourit)  
 M2157 : na gorke/ (hochement léger approbatif)  
 sur le togobban

Dans cet exemple, la mère signale à l'enfant son incompréhension, ce qui fonctionne comme une demande de répéter ou de corriger son énoncé. La mère laisse la possibilité à l'enfant de choisir le code langagier.

Les reformulations connaissent une augmentation importante entre 2;1 et 2;3 ans, où ils représentent respectivement 9,4 % et 24,5 % de tous les énoncés analysés.

Une autre type de cette stratégie concerne la clarification à la fois de l'intention de l'enfant et des caractéristiques de l'objet en question. Ici, la stratégie sert à impliquer l'enfant dans l'échange. Ce type de stratégie renvoie à la fois à l'*étayage cognitif*, qui vise à la réussite de l'enfant dans la réalisation d'une tâche et à l'*étayage linguistique*, qui sert à impliquer l'enfant verbalement. La fréquence de cette stratégie est également élevée : elle constitue respectivement 22,3 % et 24 % de tous les énoncés analysés à 2;1 et 2;3 ans :

**Exemple 6. (enregistrement 13.8.4 – 02;02,05)**

C0632: maska (regarde M)  
 (un) masque  
 M0572: a chto mama delaet s maskoi?  
 et que maman fait avec le masque?  
 C0633: idodo (désigne l'oreiller)  
 M0573: spit?  
 dort?

- **Demande de dénomination de l'objet ou de l'action.** Grâce à cette stratégie, l'adulte questionne l'enfant sur ces connaissances lexicales. Cela permet de l'impliquer verbalement dans l'échange. Cette stratégie reflète la représentation de la mère des connaissances lexicales de l'enfant. Sa fréquence est élevée à 2;1 ans (22 %) et connaît une légère baisse à 2;3 ans, où elle représente 16 % de tous les énoncés analysés.

**Exemple 7. (enregistrement 13.9.2 – 02;03,10)**

M0932: kto eto?  
 c'est qui?  
 C1008: kto eto? (regarde M et sourit)  
 c'est qui?  
 M0933: ty znaïech kto eto takoi?  
 tu sais qui est-ce?  
 C1009: a coso~ (phon : un cochon)

Ici, la mère insiste pour que l'enfant nomme l'objet en question. Dans le deuxième tour de parole, elle fait l'extension de son propre énoncé en faisant appel aux connaissances lexicales de l'enfant.

- **Traduction.** La différence entre cette stratégie et la traduction avec reformulation est qu'ici la mère traduit littéralement l'énoncé de l'enfant sans y ajouter d'information supplémentaire. Cependant, l'ordre syntaxique peut être modifié en raison des différences interlangues. Cette stratégie constitue 11 % à 2;1 et 10 % 2;3 ans.

**Exemple 8. (enregistrement 13.9.2 – 02;03,10)**

C0994: kekija~a:dañ? (phon : qu'est-ce qu'il y a là-dedans)  
 M0919: a chto vnoutri? (1,5s)  
 et que dedans?

- **Proposition de dénomination de l'objet ou de l'action.** Ici, la proposition de dénomination de l'objet peut avoir lieu suite à 1) l'impossibilité de l'enfant de répondre ou 2) l'absence de sa volonté. Ainsi, la mère l'aide en proposant une réponse à sa place. La fréquence de cette stratégie est en légère augmentation : elle représente 10,4 % de tous les énoncés à 2;1 ans contre 12,5 % à 2;3 ans.

**Exemple 9. (enregistrement 13.9.2 – 02;03,10)**

M1127: a eto chto eto?  
 c'est quoi?  
 eto formotchki?  
 ce (sont) des formes?

Cette stratégie s'inscrit dans le cadre de l'étayage parental défini par Vygotski (1934) comme

se situant entre ce que l'enfant sait et ce qu'il peut apprendre avec l'aide de l'adulte.

- **Les ébauches.** Suivant cette stratégie, la mère fournit un ou plusieurs phonèmes permettant à l'enfant de trouver un mot par lui-même. On constate que cette stratégie est très peu employée par la mère : elle ne constitue que 3,2 % et 3,8 % de tous les énoncés à ces âges.

**Exemple 10. (enregistrement 13.9.2 – 02;03,10)**

M1143: a eto chto?  
           c'est quoi?  
 C1217: chto?  
           quoi?  
 M1144: krou:/  
 C1218: hok (phon : jok)  
 M1145: jok\ skladyvai siuda  
           on range-le ici

On note que la stratégie de saisie minimale est également peu employée par la mère. Aux âges 2;1 et 2;2 ans, elle ne constitue que 4,1 % et 5,3 % de tous les énoncés analysés. À 2;3 ans, une baisse significative est observée (1,8 %). À 2;4 ans, cette baisse se confirme : ici, cette stratégie ne représente que 3,2 %. Ce changement peut être dû aux conditions de l'expérience. En effet, le début des enregistrements aurait pu modifier l'usage conventionnel des stratégies discursives par tous les membres de la famille et notamment l'usage plus fréquent des stratégies de saisie minimale, dans un premier temps. Cependant, même si les conditions de l'expérience a pu impacter les comportements verbaux habituels des adultes, ceci n'aurait pas une importance significative étant donné que son usage n'est pas très significatifs.

**Exemple 11. (enregistrement 13.8.4 – 02;02,05)**

C0595: apuset (phon : poussette)  
 M0525: a kak eto po-rousski? ko:/  
           comment c'est en russe? pou:-  
 C0596: jaska  
           sette  
 M0256: ko:lia:ska koliaska molodets  
           la poussette bravo

Dans cet exemple, la mère demande à l'enfant de donner un équivalent de traduction en russe. Ceci est accompagné par la stratégie de l'ébauche. Dans le deuxième tour de parole, elle emploie la troisième stratégie telle que la correction phonétique, associée à l'encouragement.

Notons qu'à ces âges, cette stratégie est réalisée uniquement par la demande de traduction ; aucune occurrence de demandes de clarification par les formules telles que : « *je ne comprends pas* », « *répète-moi ça* » n'est observée.

Voyons à présent les stratégies bilingues dans le langage de la mère.

### 7.1.1.2. Les stratégies discursives bilingues

Durant la période observée, les stratégies bilingues sont employées dans les proportions suivantes : *le changement de langue* est plus fréquent entre 2;1 et 2;2 ans (7,30 % et 8,20 % de tous les énoncés analysés) et connaît une baisse importante à 2;3 ans (0,9 %). A 2;4 ans, aucun usage du *code-switching* n'a été observé.

La stratégie de *l'autorisation à poursuivre* (absence de correction ou de reformulation) est également très faible à 2;1 (2,7 %) et 2;2 ans (3,2 %) et augmente légèrement à 2;3 ans (7,8 %). L'évolution de ces stratégies dans cette tranche d'âge est présentée comme suit :

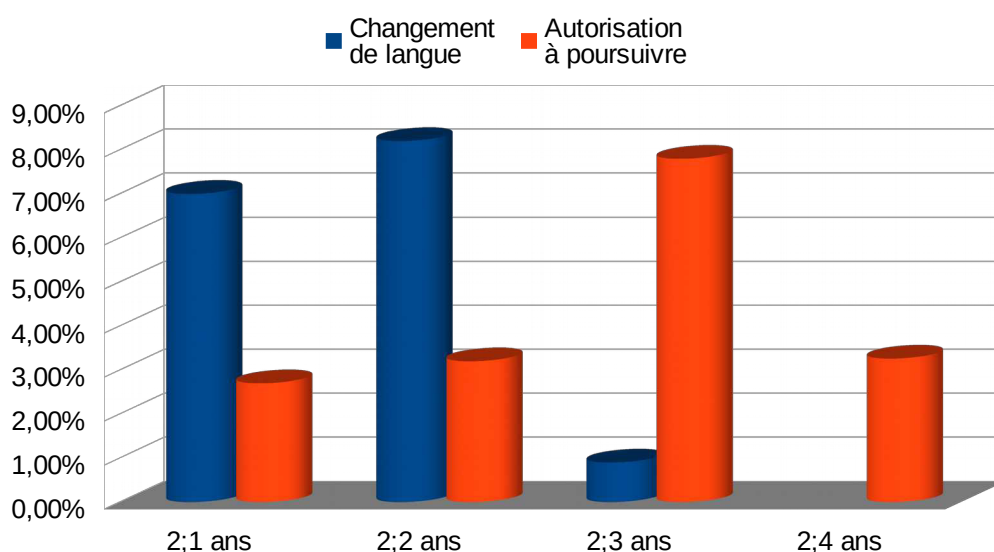


Figure 2. Distribution des stratégies bilingues maternelles de 2;1 à 2;4 ans.

L'absence de *code-switching* maternel à 2;4 ans s'explique par le format interactionnel de lecture du livre d'image. Comme il a été précisé dans la partie précédente, ce format crée un cadre monolingue, où l'enfant et la mère produisent moins de mélanges langagiers. Dans d'autres catégories d'âge, le *code-switching* est réalisé aux niveaux suivants :

- **Code-switching intraphrastique** lorsque la mère ne trouve pas d'équivalent de traduction immédiat. Plus loin dans le même tour de parole, elle propose systématiquement l'équivalent de traduction en russe. Ces mélanges permettent de fluidifier la conversation. Outre l'absence d'équivalent de traduction, la mère change de langue lorsque l'enfant ne connaît pas ce mot en russe :

**Exemple 12. (enregistrement 13.9.3 – 02;03,12)**

M0957 : a kabatchok? kouchai kabatchok (2s)

et (la) courgette)? mange (la) courgette

C1032 : c'est quoi? (désigne la courgette dans l'assiette)

M0958 : eto courgette kabatchok

c' (est) courgette

Cependant, ce type de mélanges reste occasionnel : on n'en observe que quelques occurrences isolées.

- **Code-switching phonétique** concernent principalement les noms propres français :

**Exemple 13. (enregistrement 13.9.5 – 02;03,13)**

M1027CS: Kamiï? (.) poi pesenkou pro Charlotte aux fraises  
Camille? chante la chanson de Charlotte aux fraises

- **Code-switching suite au changement de langue par l'enfant.** Les reprises avec changement de langue servent à corriger l'intelligibilité des énoncés français et l'ajustement de la mère à l'intention et à l'état d'esprit de la fillette.

**Exemple 14. (enregistrement 13.8.11 – 02;02,06)**

C0855: oh/ po glace:  
M0787CS: un pot d'glace? morojenoe?  
kak ty govorich morojenoe Kamiï hm? (2s)  
(de la) place? comment tu dis glace Camille hm?

Ici, la reprise des énoncés français de l'enfant fonctionne à la fois comme une correction phonétique et une extension syntaxique. Dans le même tour de parole, l'adulte propose un équivalent de traduction en russe, tout en demandant de le répéter. Ce type d'étayage est le plus fréquent de toutes les stratégies bilingues, ce qui indique l'adaptation de l'adulte à l'enfant.

Par ailleurs, les stratégies bilingues et monolingues ne sont pas complètement dissociées. Ceci concerne notamment la stratégie de changement de code par l'adulte et la reformulation avec l'extension sémantico-syntaxique. Ces deux stratégies sont fréquemment mélangées au sein d'un seul tour de parole. Leur usage sert à vérifier la bonne compréhension de l'intention de l'enfant et ensuite à créer un cadre monolingue.

**Exemple 15. (enregistrement 13.8.13 – 02;02,06)**

C0894: a tɛ: (phon : par terre)  
M0820CS: par terre? na zemliu?  
par terre?  
a: on oupal na zemliu\  
ah elle est tombée par terre

Dans cet exemple, la mère répète l'énoncé de l'enfant en français en le mettant en relief par l'accent d'insistance. Ensuite, elle le traduit en russe sous forme de question fermée. Ici, l'adulte emploie la paraphrase avec l'extension sémantique. Ceci souligne davantage la volonté de la mère de créer un échange basé sur la compréhension. Ce mélange de stratégies dans le même tour de parole est particulièrement fréquent entre 2;1 et 2;3 ans.

Pour conclure cette partie, la mère emploie principalement la stratégie monolingue de formulation d'hypothèse. Une légère augmentation des stratégies monolingues, telles que les reformulations, les demandes de dénomination et la proposition de dénomination sont observées entre 2;1 et 2;3 ans. De même, une légère baisse des stratégies bilingues est observée vers 2;3 ans. Ces variations reflètent les changements au sein de la famille : au début de notre observation, la



famille résidait chez les grands-parents paternels et donc les contextes dyadiques monolingues entre la mère et l'enfant étaient réduits. Avec le déménagement (vers la fin de 2;2 ans), la mère et l'enfant se retrouvent plus souvent dans les contextes monolingues. Ceci étaye les propos de Hudelot (1993) qui affirme que le cadre spatio-temporel de l'interaction a une influence importante sur le rôle et le choix de l'étayage maternel. Quant aux fonctions de ces stratégies, il a été constaté qu'en premier lieu, elles servent à impliquer l'enfant comme partenaire interactif, créer une ambiance coopérative et de partage, maintenir le dialogue, ainsi que de clarifier et de lui attribuer une intention communicative.

### 7.1.2. Les stratégies discursives de l'étayage paternel

L'échantillon du langage paternel durant la période observée est restreint. Ceci est lié à une nouvelle configuration familiale en rapport avec le début des enregistrements, où chaque participant doit trouver sa propre place. Par ailleurs, toutes les données le concernant ont été enregistrées dans le format d'interaction triadique à l'exception des enregistrements faits à 2;4 ans.

Malgré un échantillon restreint, ces données nous permettent de mieux comprendre les *patterns* de la socialisation langagière dans lesquels le père et l'enfant se trouvent. De plus, rappelons que le père a des notions de russe, puisqu'il a vécu en Ukraine pendant plusieurs années et, de ce fait, il peut donc participer au maintien du bilinguisme de sa fille.

Les stratégies suivantes ont été employées par le père à 2;1 ans :

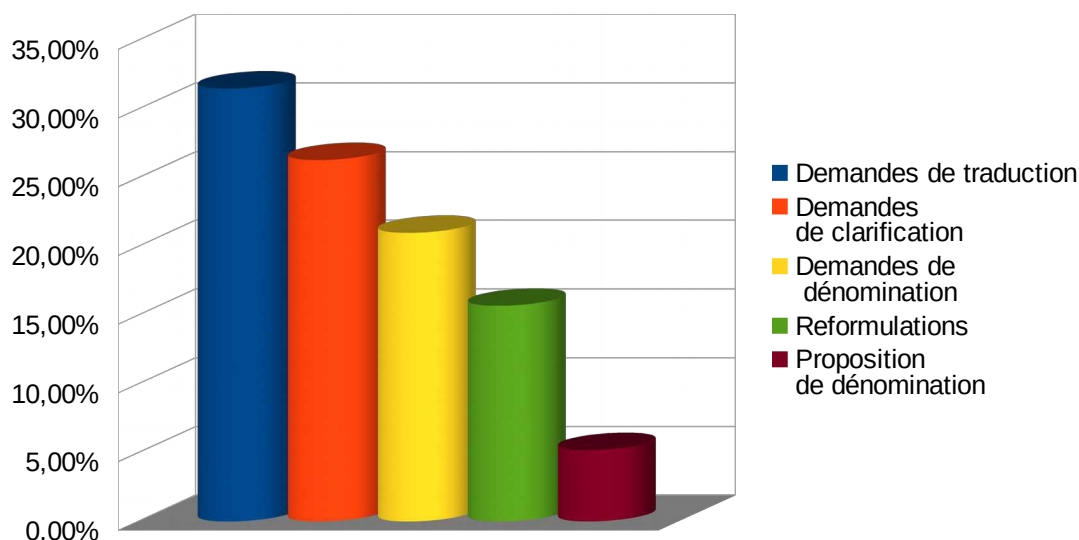


Figure 3. Distribution des stratégies discursives paternelles à 2;1 ans.

Le père emploie principalement les stratégies monolingues, telles que les demandes de traduction vers le français (31,5 %), les demandes de clarification (26,3 %), les demandes de dénomination (21 %), les reformulations (15,7 %) et les propositions de dénomination (5,2 %).

Cependant, les stratégies bilingues sont également observées.

**Exemple 16. (enregistrement 13.7.13 – 02;01,11)**

C0398: i chien i chien  
M0327CS: chien?  
P0024: [comment tu dis en russe le chien? (à C)]

Dans cet échange triadique, les rôles langagiers des adultes se renversent : la mère répète l'énoncé de l'enfant en français pour maintenir le flux de l'échange, tandis que le père demande à l'enfant de lui fournir l'équivalent de traduction du mot *chien* en russe.

Le père emploie aussi la stratégie de changement de code langagier, où l'élément mélangé en russe est fréquemment employé par l'enfant. Les mots russes que l'enfant emploie sont ainsi repris par les adultes français.

**Exemple 17. (enregistrement 13.7.13 – 02;01,11)**

C0380: kamouchik  
(un) caillou  
P0011CS: comment tu dis en français un kamouchik?  
C0381: ca:/illou:\  
P0012: [un caillou] c'est bien mon chat

Dans cet échange triadique, le père emploie la stratégie monolingue « saisie minimale », où il formule une demande de l'équivalent de traduction du mot *kamouchik*. Ici, le changement de langue est stipulé par le *code-switching* de l'enfant. Cette stratégie est poursuivie par l'encouragement de l'enfant lorsqu'il change de langue.

Les reprises des *items* langagiers russes employés par l'enfant ont été observées dans le langage du père aussi lorsqu'il s'adresse à un autre adulte (LLA).

**Exemple 18. (enregistrement 13.8.1 – 02;01,23)**

P0026CS: attention mamie tombe pas sur le lachadkaïa (ironie) (à GMP)  
GMP087: tu riras moins si je vais à l'hôpital (inaudible)

Dans cet échange entre le père et la grand-mère paternelle, le père emploie l'*item* langagier russe *lachadkaïa*, une forme phonologique inventée par l'enfant à partir du mot *lochadka* (*cheval*). En effet, l'enfant montre une préférence pour ce mot, malgré la connaissance de son équivalent en français. Ici, l'adulte l'utilise dans sa phrase pour y ajouter un aspect ironique. Ce mélange est adressé à la grand-mère paternelle, qui connaît ce mot en russe à son tour.

Les demandes de dénomination, employées par le père reflètent aussi ses représentations du niveau langagier de l'enfant et de ses connaissances lexicales.

**Exemple 19. (enregistrement 13.7.13 – 02;01,11)**

P0021: de quelle] couleur elle est sa voiture à papou? (2s)  
elle est de quelle couleur?  
C0394: jaune/  
P0022: non/ la voiture de papou elle n'est pas [jaune

Ainsi, les stratégies monolingues telles que la demande de traduction et la demande de dénomination se rejoignent sur l'axe de la théorie de l'esprit : elles reflètent l'image que le père a des

compétences lexicales de son enfant.

Le père emploie la stratégie de reformulation pour clarifier l'intention de l'enfant ou corriger sa prononciation.

**Exemple 20. (enregistrement 13.7.13 – 02;01,11)**

P0012 : il est où ton caillou?  
 C0382: sa mama (s'approche du P, le regarde)  
 P0013: hm? (regarde C)  
 C0383: pati a maman (phon: parti) (regarde rapidement M ensuite P)  
 P0014: il est parti maman? (2s)  
 C0384 : (regarde M et P)  
 P0015 : c'est maman qui l'a lancé? (2s)  
 C0385 : non Camille (regarde M)  
 P0016 : c'est Camille? (4s) (regarde C)  
 M0314 : elle te raconte qu'on était là (à P)  
 et on l'a perdu  
 moi je disais que kamouchik était allé voir sa maman

Dans cet échange, l'interjection fonctionne comme une demande de répéter. L'enfant perçoit ce signal comme tel et fait l'extension de son énoncé dans le tour de parole suivant. La paraphrase de cet énoncé sous forme interrogative fonctionne implicitement comme une demande de l'extension sémantique. Dans ce même échange, l'adulte emploie la stratégie de reformulation sous forme de question fermée (P0015 et P0016). Cette stratégie est suivie de demande de clarification pour vérifier l'intention de l'enfant.

À l'âge de 2;4 ans, nous avons cueilli un échantillon plus large du langage du père. A cette période, chacun des interlocuteurs adultes s'est fait à la configuration des enregistrements. Ainsi, à cette étape, le père emploie les stratégies suivantes<sup>13</sup> :

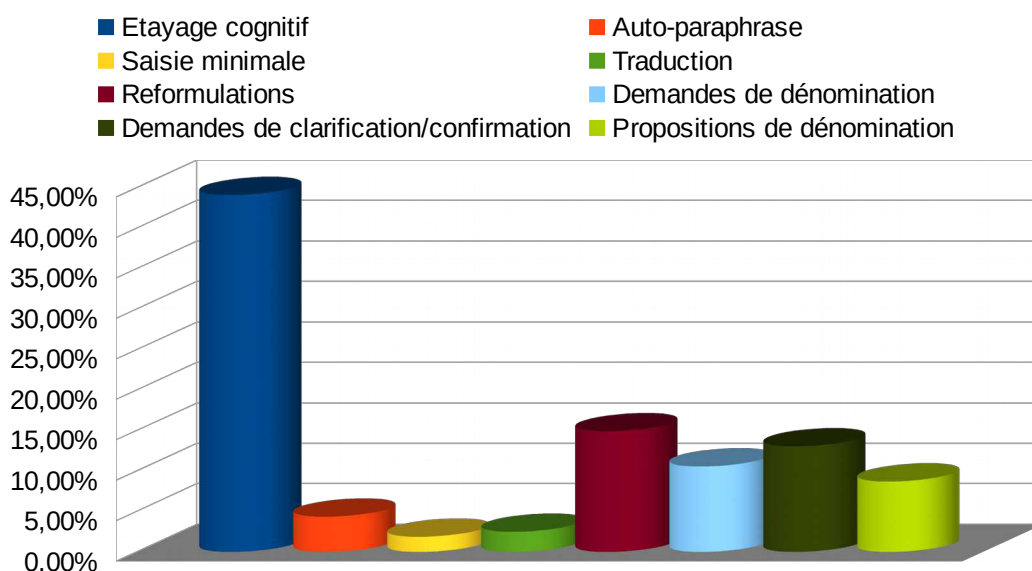


Figure 4. Distribution des stratégies discursives paternelles à 2;4 ans.

13. Enregistrements 13.10.7 et 13.10.8

A cet âge, les stratégies bilingues, qui visent à questionner l'enfant sur ses connaissances lexicales en russe, ne représentent que 4,35 %. Le père emploie quantitativement plus de stratégies de l'étayage cognitif (44 %), qui visent à guider l'enfant dans la réalisation de la tâche. Par ailleurs, il emploie la stratégie de reformulation avec ou sans extension sémantique (14,9 %), les demandes de clarification ou de confirmation (13 %), les demandes de dénominations d'objets (10,5 %), ainsi que les propositions de dénominations (8,7 %).

Par ailleurs, les stratégies discursives paternelles varient en fonction du type d'activité, ce qui est représenté sur le graphique suivant :

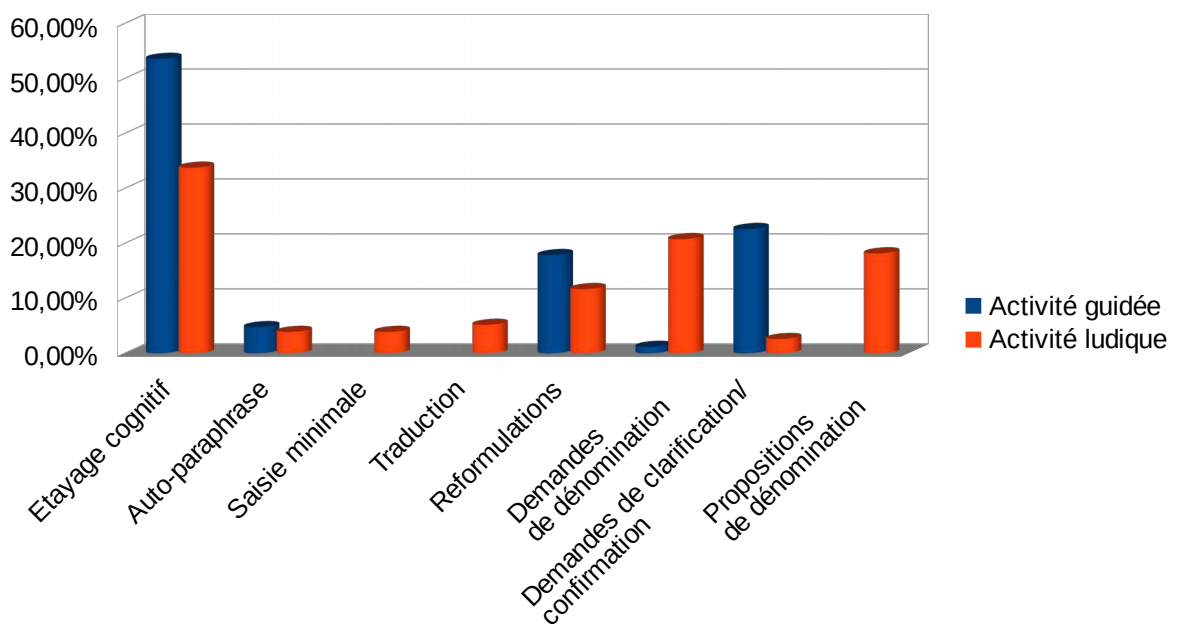


Figure 5. Distribution des stratégies discursives paternelles à 2;4 ans en fonction du type d'activité.

Ainsi, on constate que lors de l'activité guidée (pâte à modeler), le père emploie quantitativement plus les stratégies de l'étayage cognitif, ce qui lui permet de guider et orienter l'échange vers l'objectif de la réalisation d'une tâche.

**Exemple 21. (enregistrement 13.10.7 - 02;04, 12)**

P0110 : Camille aussi alors pour faire une tortue  
il faut faire les pattes heu:\

C1717 : oui

P0111 : on fait les pattes de la tortue  
on fait des petites boules

C1718 : *(roule la pâte à modeler)*

P0112 : ben non les casse pas/  
il faut faire les pattes de la tortue

Dans cet échange, le père emploie la stratégie de l'étayage cognitif dans chaque tour de parole. Grâce à cette technique, il oriente le déroulement de l'activité jusqu'à son achèvement. Entre

autres, dans ce type d'activité, les stratégies de reformulation et de demande de clarification sont également plus fréquentes :

**Exemple 22. (enregistrement 13.10.7 – 02;04, 12)**

C1682 : (inaudible) e pus twa pus twa asi (phon : pousse-toi, assis)  
 (s'assoit)  
 P0077 : tu t'assois?  
 C1684 : oui taswa Camille  
 P0078 : va-y assieds-toi

Ici, l'enfant commente son action en employant une forme télégraphique (*assis – je m'assois*). Le père paraphrase l'énoncé de l'enfant en faisant une extension à la fois sémantique et syntaxique. D'abord, il emploie l'acte de langage *interrogatif*, qui sert aussi à confirmer son intention et ensuite, l'acte *assertif*, qui sert à accuser la réception de l'intention de cette dernière.

**Exemple 23. (enregistrement 13.10.7 – 02;04, 12)**

C1739 : fait fait une pyl Camille (phon : poule)  
 P0133 : une poule?  
 C1740 : oui  
 P0134 : fais une poule  
 C1741 : une: poule  
 P0135 : (rit)  
 C1742 : une: poule/  
 P0136 : on casse la tortue et on fait une poule?  
 C1743 : oui  
 P0137 : allez  
 C1744 : on casse a totu (phon : la tortue)

Dans le même échange, on observe l'enchaînement de plusieurs stratégies de l'étayage. D'abord, l'adulte fait une paraphrase phonétique de l'énoncé de l'enfant grâce à l'acte *interrogatif*; ensuite il emploie l'acte *assertif* pour accuser la réception de son message. Dans le troisième tour de parole, il emploie la stratégie de demande de clarification de l'intention de cette dernière. Cette stratégie fonctionne comme la formulation de l'hypothèse de l'intention de la fillette sous forme de question fermée.

Quant à l'activité ludique (jeu à la dînette), son format interactionnel plus souple permet l'usage d'autres stratégies discursives, telles que les propositions et les demandes de dénominations. Cependant, l'étayage cognitif occupe une place majeure dans le déroulement de l'activité.

**Exemple 24. (enregistrement 13.10.8 – 02;04, 16)**

P0181 : qu'est-ce qu'elle met d'autre maman dans la soupe?  
 C1789 : hm: (hésitation)  
 P0182 : est-ce qu'elle met des œufs?  
 C1790 : ah:/ non\  
 P0183 : non o: pf d'accord on met pas d'oeufs  
 alors un autre champignon\  
 on le met dedans?

Dans cet échange, l'adulte emploie à la fois la stratégie de demande et de proposition de dénomination. Ces deux stratégies permettent d'impliquer l'enfant verbalement dans l'échange et en

même temps fluidifier le déroulement de cette activité.

En comparant les deux types d'activités, on constate que l'adulte emploie les stratégies bilingues dans le format de l'activité ludique, tandis lors de l'activité guidée, ces stratégies ne sont pas présentes :

**Exemple 25. (enregistrement 13.10.8 - 02;04, 16)**

```
P0225CS : comment dit maman?  
          perets?  
          poivron?  
C1833CS : perets  
          poivron?  
P0226CS : ça c'est perets hop  
          t'en as des rouges et des:/
```

Ici, le père emploie à la fois la stratégie de saisie minimale, qui exerce une contrainte forte sur le choix de la langue par l'enfant et le *code-switching* pour fournir l'équivalent de traduction de l'*item* lexical en russe.

Ainsi, dans cette partie, nous avons constaté que, malgré les stratégies majoritairement monolingues, le père emploie aussi la stratégie bilingue telle que le *code-switching*. Ceci est stipulé par le choix langagier de l'enfant et sa préférence pour certains mots russes. Les habitudes langagières de l'enfant influencent ainsi le style interactionnel du père.

### 7.1.3. Les stratégies discursives de la grand-mère paternelle

L'échantillon du langage des grands-parents paternels permet de comprendre le cadre socio-interactionnel de l'acquisition du langage par l'enfant. À ce âge (de 2;1 à 2;2 ans), ils sont en contact régulier avec la fillette.

La grand-mère paternelle est aussi familière de quelques phrases et mots en russe. L'analyse distributionnelle de ses stratégies d'étayage montre qu'elle emploie aussi des stratégies discursives bilingues, ce qui est représenté sur le graphique suivant :

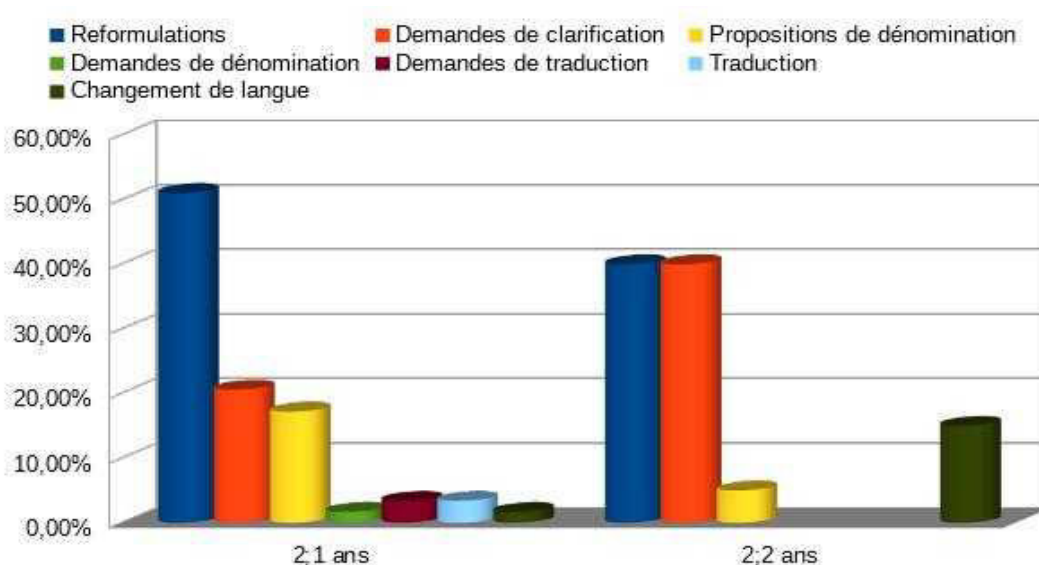


Figure 6. Distribution des stratégies discursives de la grand-mère paternelle de 2;1 à 2;2 ans.

La grand-mère emploie quantitativement plus de stratégies monolingues telles que les reformulations, les demandes de clarification et les propositions de dénomination. On voit une évolution de l'usage de ces stratégies entre 2;1 et 2;2 ans, ce qui s'explique par les différents types de formats interactionnels.

Les reformulations représentent 51 % de tous les énoncés analysés à 2;1 ans. Leur fréquence baisse légèrement à 40 % vers 2;2 ans.

Les demandes de clarification connaissent une augmentation importante : à 2;1 ans, ils représentent 20 % de toutes les données analysées, tandis qu'à 2;2 ans, ils sont de l'ordre de 40 %. Ici, l'adulte corrige l'enfant sur le plan phonétique et syntaxique en proposant une forme conventionnelle en français. Par ailleurs, ces reformulations fonctionnent comme une demande de clarifier son intention et montrent que la grand-mère attribue aussi une intention à la fillette.

On observe une diminution de la fréquence des propositions de dénomination : cette stratégie constitue 17 % de tous les énoncés analysés à 2;1 ans ; leurs occurrences baissent drastiquement à 2;2 ans, où ils ne constituent que 5 %.

On constate également la présence de l'étyage qui introduit les contextes bilingues. Ici, l'adulte initie les stratégies telles que les demandes de traduction et le changement du code langagier. Le taux de ces stratégies est de l'ordre de 5 % à 2;1 ans et 15 % à 2;2 ans :

**Exemple 26. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,09)**

GMP023: comment tu dis un gros? (*regarde C*)  
 comment tu dis en russe un gros?  
 mamie elle sait pas

C0024: bol'sa: (1s) (*regarde les deux adultes*)  
 grosse

Dans cet échange entre la grand-mère paternelle et l'enfant, l'adulte emploie la stratégie bilingue de demande de traduction vers le russe. Dans le même tour de parole, elle fait l'extension de son énoncé, où la langue cible est précisée. Sa demande est soutenue par l'ajout de l'information sémantique (la méconnaissance de ce mot). Ceci fonctionne comme la stratégie de saisie minimale avec une forte contrainte sur le choix de la langue par l'enfant.

Par ailleurs, la grand-mère fait aussi du *code-switching*, lorsqu'elle reprend les mots russes employés par l'enfant. Parmi ces *items* langagiers, on observe le **nom** *kamouchik* (*caillou*), le **pronom** *sama* (*seule*), employé en tant qu'adverbe de manière et l'**adverbe** *vot tak* (*comme ça*) :

**Exemple 27. (enregistrement 13.8.8 – 02;02,06)**

C0792: **sama** lət (*phon : l'autre*)  
 toute seule lət  
 GMP093: **sama** l'autre d'accord (3s) (*hochement approbatif*)  
 toute seule d'accord

Pour conclure cette partie, l'étayage de la grand-mère s'adapte également à l'enfant et à ses préférences linguistiques. Le *code-switching* permet de créer une ambiance coopérative de l'échange et la valorise le bilinguisme de la fillette.

Cependant, le changement de langue peut avoir une influence négative sur la catégorisation des mots russes en fonction de la langue, quand les adultes leurs attribuent les marques morphologiques du français.

**Exemple 28. (enregistrement 13.8.8 – 02;02,06)**

C0801CS: là i **kamouchik** (*l'accent sur la dernière syllabe*)  
 là sur le caillou  
 GMP102CS: ah sur **les kamouchik** d'accord  
 ah sur les cailloux d'accord

Ici, la grand-mère fait l'extension de l'énoncé de l'enfant en reprenant le mot russe, auquel elle attribue l'article défini au pluriel. Ce marqueur n'est pas conforme à la morphologie du russe.

#### 7.1.4. Les stratégies discursives du grand-père paternel

Quant au grand-père paternel, on constate qu'il emploie quantitativement plus de stratégies d'étayage cognitif qui visent à aider l'enfant à la réussite d'une tâche ou à lui permettre de s'orienter dans le déroulement de l'activité :

**Exemple 29. (enregistrement 13.7.6 – 02;01,09)**

GPP0014: fais un soleil (.) jaune (*donne le crayon à C*)  
 C0197: non non non non non (*pose le crayon à côté*)  
 GPP0015: là-bas sur l'autre page

Dans cet échange, l'adulte oriente l'enfant dans l'activité telle que le dessin.

Le grand-père emploie uniquement les stratégies monolingues suivantes :



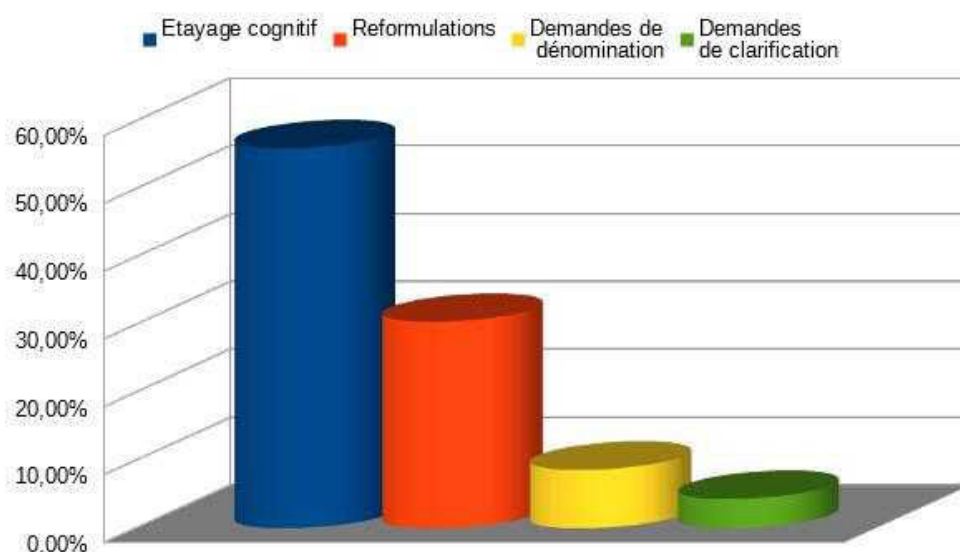


Figure 7. Distribution des stratégies discursives du grand-père paternel à 2;1 ans.

Le grand-père emploie principalement les reformulations notamment la correction phonétique (30 %) et les demandes de dénomination (8,6 %). On observe un nombre inférieur de la stratégie telle que les demandes de clarifications, qui constituent seulement 4,3 % de tous les énoncés analysés.

Pour conclure cette partie, nous avons constaté que le cadre sociolinguistique dans lequel se trouve notre enfant est varié, où chaque interlocuteur de l'entourage proche offre un modèle socio-interactionnel différent. On observe que, malgré l'usage dominant des stratégies monolingues, le cadre spatio-temporel des échanges reste bilingue : l'enfant se trouve régulièrement dans les interactions triadiques où ses deux langues maternelles sont parlées. Ce paysage sonore change vers 2;3 ans, ce qui a une influence sur le taux des stratégies bilingues par la mère. Ceci étaye les propos de Grosjean (1999), selon qui les facteurs externes liés au cadre de l'interaction tel que le lieu ou encore les habitudes langagières ou une simple présence physique d'autrui peuvent influencer l'établissement des contextes bilingues.

Par ailleurs, nos analyses confirment que l'enfant est plus souvent exposé à l'*input* français, ce qui rendrait les compétences morpho-syntaxiques et lexicales plus avancées en français par rapport au russe. Cette hypothèse sera testée dans les parties suivantes.

## 7.2. Le développement du français entre 2;1 et 2;4 ans

L'usage systématique des énoncés à 2 mots (après la phase des holophrases) vers la fin de la première année est la première manifestation de l'émergence de la grammaire chez un jeune enfant

(Bassano, 2008). Ces premières constructions syntaxiques dites « télégraphiques » sont principalement composées de mots à contenus et sont marquées par l'absence des mots-fonctions. Cependant, les premières marques de la morpho-syntaxe sont déjà présentes sous forme de proto-morphèmes (voyelles et syllabes isolées), connues sous le nom de *fillers* (Grégoire, 1937 ; Karmiloff-Smith, 1985 ; Veneziano, 2000, 2001, 2003 ; Clark, 1985, 2001 ; Morgenstern, 2009 ; Tsetlin, 2009, entre autres). Il s'agit des catégories émergentes, transitoires et à la fois en permanente évolution propre au langage de l'enfant (Clark, 2001).

Dans cette partie, nous allons appliquer la mesure de la longueur moyenne des énoncés, (*Mean Length Utterance*), introduite par Brown (1973). D'après plusieurs auteurs (Brown, 1973 ; Miller et Chapman, 1981 ; Rondal *et al.*, 1985 ; Wells, 1985), la LME évalue la maturité et la complexité syntaxique de l'enfant. Cette échelle se présente en six phases de développement :

<b>Phases</b>	<b>LME (en morphème par énoncé)</b>	<b>Âge (mois)</b>	<b>Caractéristiques</b>
<b>I</b>	1 à 2	12 à 26	Énoncés à 1 ou 2 mots
<b>II</b>	2 à 2,5	27 à 30	Énoncés à 2 mots et +
<b>III</b>	2,5 à 3	31 à 34	Phrases simples. Énoncés à 3 mots (ex. Bébé veut biscuit)
<b>IV</b>	3 à 3,75	35 à 40	Phrases complexes
<b>V</b>	3,75 à 4,5	41 à 46	Coordination de phrases (les connecteurs et / parce que)
<b>V+</b>	>4,5	>47	Construction de récits

Tableau 1. Six phases du développement morpho-syntaxique de l'enfant (Brown, 1973).

D'après Brown (1973), au-delà de la mesure V, le calcul LME cesse de constituer un indice satisfaisant de la compétence syntaxique. Cependant, Rondal (1987) considère que cet indicateur est valide seulement jusqu'à l'étape IV (3 à 3,5 mots / phrase). Au-delà de cette mesure, les différences interindividuelles sont tellement importantes que l'association entre la LME et la complexité syntaxique de l'enfant devient très faible. Les enfants atteignent ces stades à des âges différents, ce qui suggère une forte dépendance entre l'âge et les caractéristiques individuelles (Brown, 1973). Par ailleurs, en réanalysant les données de Brown, Moerk (1983) constate une corrélation entre la LME et les stratégies d'étayage maternel. Ceci confirme l'importance de la prise en compte du contexte interactionnel.

Les valeurs de LME doivent être prises en tant qu'indicateurs de tendance et non comme des mesures absolues (Parisse et Maillart, 2004). En effet, on peut trouver de légères variations selon la manière de calculer cet indice et selon les enfants (*idem*).

Dans notre recherche, nous allons appliquer le calcul non pas en morphèmes, mais en mots. Ce calcul est fréquemment utilisé dans les études monolingues (Parisse et Maillart, 2004 ; Parisse et Le Normand, 2007, entre autres) et plus particulièrement bilingues (De Houwer, 2009). Ceci s'explique par le fait que les résultats relatifs aux correspondances entre l'âge et la LME ne peuvent pas toujours être directement transposés aux autres langues en raison des différences typologiques (langues analytiques / synthétiques). Quant aux langues analysées dans notre étude, nous avons souligné qu'elles appartiennent aux langues synthétiques, bien que le russe possède une morphologie plus complexe.

De ce calcul, les énoncés suivants ont été exclus :

- Les phrases inachevées ;
- Les phrases inaudibles, la prononciation incertaine, les tours de parole chevauchés ;
- Les tours de parole non verbaux ;
- Les énoncés composés d'interjection, sauf les mots-phrases à contenu social ;
- Les onomatopées ;
- Les mots-phrases oui/non ;
- Les *fillers*.

### 7.2.1. La longueur moyenne des énoncés français

Le calcul de la LME en français montre les valeurs élevées et une évolution stable de l'indice morpho-syntaxique. Ainsi, l'enfant produit les phrases de 1,9 mot à 2;1 et 2;2 ans. Cette valeur connaît une augmentation à 2;3 ans – 2,3 mots/phrases, ainsi qu'à 2;4 ans – 2,4 mots/phrases. Ceci indique une légère évolution de la maturité morpho-syntaxique. L'enfant se trouve ainsi vers la fin de l'étape I à 25-26 mois (2;1 / 2;2 ans) et passe à la fin de l'étape II à 28 mois (2;4 ans). Ce rapport est présenté comme suit :

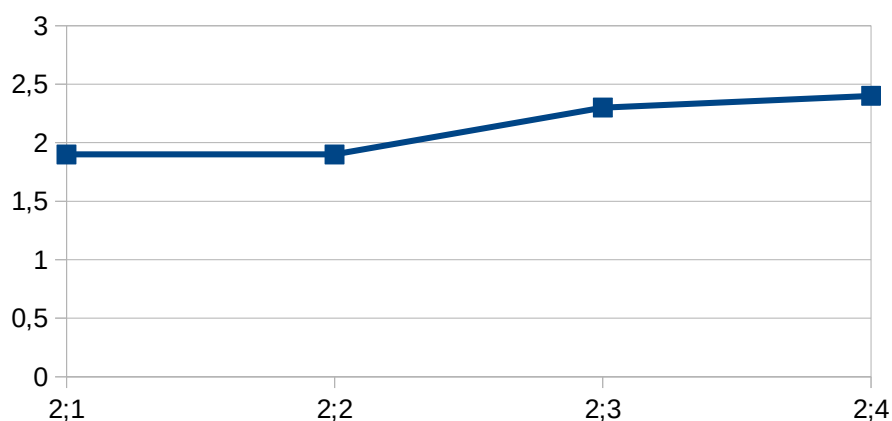


Figure 8. Évolution de la LME des énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

À 2;1 ans, un total de 246 énoncés et 487 mots ont été analysés. Parmi lesquels, 106 énoncés sont composés d'un mot, ce qui constitue 43 % de tous les énoncés à cet âge ; 78 phrases composées de 2 mots (32 %) ; 27 énoncés de 3 mots (11 %) ; 36 énoncés de 4 mots (14 %). À 2;2 ans, nous avons analysé 330 mots et 167 énoncés, repartis de manière suivante : 68 énoncés composés d'un mot (40,7 %), 52 énoncés de deux mots (31 %), 28 énoncés de 3 mots (16,7 %), 11 énoncés de 4 mots (6,5 %) et 3 énoncés de 5 mots (1,7 %). À l'âge de 2;3 ans, l'usage de 136 énoncés et 314 mots a été analysé. Les phrases sont réparties comme suit : 36 énoncés d'un mot (26,4 %), 39 énoncés de 2 mots (28,6 %), 47 énoncés de 3 mots (34,5 %), 11 énoncés de 4 mots (8 %) et 3 énoncés de 5 mots (2 %). A 2;4 ans, un total de 192 énoncés et 499 mots ont été analysés. A cette période l'enfant a employé les phrases suivantes : 37 énoncés d'un mot (19,2 %), 69 énoncés de 2 mots (35,9 %), 41 énoncés de 3 mots (21,3 %), 31 énoncés d'un mot (16 %), 8 énoncés de 5 mots (4 %) et 6 énoncés de 6 mots (3 %). La distribution des énoncés en pourcentages est présentée comme suit :

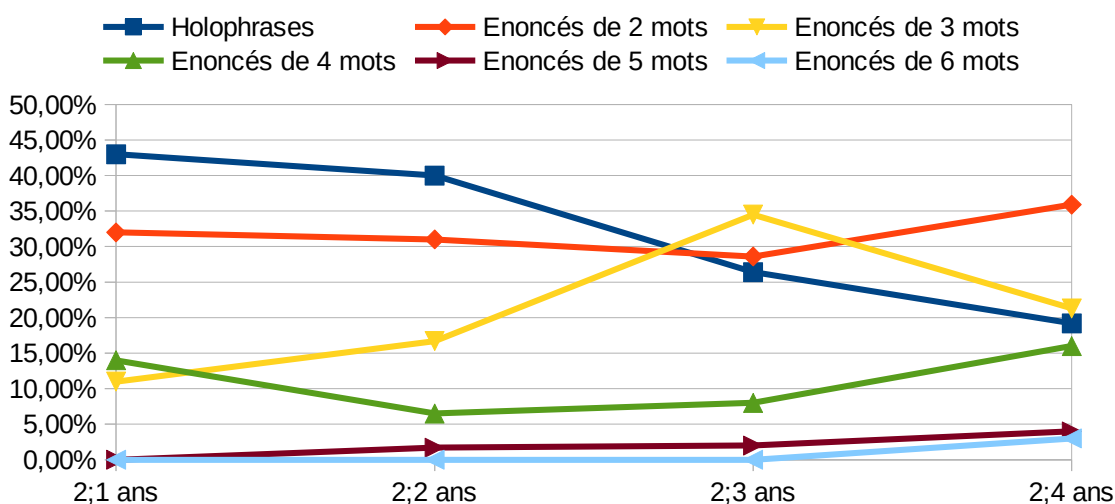


Figure 9. Évolution de la complexité syntaxique des énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

Ainsi, le nombre d'énoncés d'un mot diminue entre 2;1 et 2;4 ans. L'évolution des énoncés à 2 mots est relativement stable avec une hausse importante vers 2;4 ans. Une baisse des énoncés de 3 mots est observée à 2;4 ans, ce qui corrèle positivement avec l'augmentation des énoncés à 4 mots. Les phrases composées de 5 mots connaissent une augmentation plutôt lente, mais stable dans cette tranche d'âge. Les phrases de 6 mots apparaissent à 2;4 ans.

### 7.2.1.1. Les holophrases

Les énoncés d'un mot sont principalement composés de parties de discours telles que les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes. L'analyse de ces énoncés montre que chaque acte de

langage composé d'un mot a un rôle pragmatique et social. Les actes de langage composés d'un mot servent à attirer l'attention de l'adulte sur l'objet ou l'action, l'impliquer dans l'échange, insister sur la prise de l'autonomie dans la réalisation d'une tâche ou à demander de l'aide de l'adulte. Ceci est accompli par la dénomination de l'action ou l'objet, de ses qualités ou de son emplacement. Nous constatons que ces énoncés sont réalisés principalement dans les actes de langage tels que les assertifs, *déclaratifs* et *directifs*.

**Exemple 30. (enregistrement 13.7.2 – 02;01,09)**

GMP056: t'as vu?  
 C0056: i fjø (phon : la fleur)  
 a veux i fjø (phon : veux la fleur)

Dans cet échange avec sa grand-mère paternelle, l'enfant emploie d'abord l'acte de langage *assertif* composé du nom, qui a pour objectif de constater l'objet animé et de centrer l'attention de l'adulte. Dans le deuxième acte *directif* implicite, l'enfant fait l'extension de son énoncé et exprime son intention quant à cet objet en ayant recours à un énoncé à deux mots.

**Exemple 31. (enregistrement 13.8.11 – 02;02,06)**

M0784 : a eto chto za tsvetotchek?(3s) (désigne l'image)  
 et c'(est) quoi comme fleur?  
 roza?  
 (une) rose?  
 C0853 : mh (confirmation)  
 M0785 : rozovaïa roza  
 (une) rose rose  
 a eto chto?  
 et ça (c'est) quoi?  
 eto gorchok  
 c'(est un) pot  
 C0854 : oʃ (phon : rose)  
 M0786 : rozovy  
 rose

Ici, la fillette emploie l'acte *assertif*, composé d'un adjectif qualificatif (*rose*). Elle ajoute ainsi l'information sémantique afin d'attirer l'attention de l'adulte sur la qualité (*couleur*) de l'objet. Cet énoncé fonctionne également comme la mise en relief du choix de la langue par l'enfant : malgré la présence de l'équivalent de traduction en russe, l'enfant choisit d'employer le mot français.

Quant aux énoncés d'un mot composé d'un adverbe, leur fonction est également d'attirer l'attention de l'adulte et mettre en relief 1) l'objet par le biais de l'indice de son emplacement (adverbes de lieu : C0908 : là ; C1236 : ici ?) ou 2) la manière dont l'action est effectuée (C0750 : kosa = comme ça).

Par ailleurs, les énoncés d'un mot jouent aussi un rôle socio-pragmatique important dans le maintien des relations entre les participants de l'interaction. Ceci est atteint grâce aux mots-phrases, qui constituent les formules de politesse (C0019 : coucou ; C0148 : allo ; C0361 : aci = merci).

### 7.2.1.2. Les énoncés de plus d'un mot

Le langage de l'enfant durant cette période est caractérisé par une grande variété de structures syntaxiques. D'abord, on observe les phrases ayant l'ordre canonique du français :

<b>S+V+O</b>	C0045 : fise <sup>l</sup> est là (2;1 ans)	(phon : ficelle)
<b>S+V</b>	C0588 : busa <sup>~</sup> est pati (2;2 ans)	(phon : bouchon est parti)
<b>S+V</b>	C0616 : maman aussi i desca <sup>~</sup> n (2;2 ans)	(phon : descend)
<b>S+V+O</b>	C0089 : elle est là (.) ama <sup>~</sup>	(phon : la main)
<b>S+V+O</b>	C1087 : elle est là	

Tableau 2. Structures syntaxiques avec l'ordre SVO dans le langage de l'enfant de 2;1 à 2;4 ans.

Un total de 6 occurrences de construction type « elle est là » a été constaté sans différenciation de la langue de l'interlocuteur. Cette construction entre en compétition directe avec les énoncés d'un mot, composés du déictique *là*. Cependant, nous voyons que l'enfant emploie les constructions type « elle est là » et « là » dans les contextes langagiers différents. Prenons quelques exemples.

#### Exemple 32. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,09)

M005: vetka/ a gde listik? gde listik?  
 branche/ et où (est) la feuille? où (est) la feuille?  
 C0021: elle est là (désigne une feuille)  
 M006: vot listik molodets/  
 voici (la) feuille bravo

Dans cet exemple, la mère emploie la stratégie de demande de dénomination de l'emplacement de l'objet *listik*. Ici, l'enfant utilise l'énoncé composé de 3 mots pour verbaliser son emplacement.

#### Exemple 33. (enregistrement 13.8.5 – 02;02,05)

M0598: gde my echtche priatalis' ?  
 où (nous nous) cachions encore?  
 C0660: là

Dans cet autre échange, la mère demande de désigner l'emplacement de l'agent de l'action animé qui est présenté par le pronom de la première personne au pluriel *my (nous)*. Ici, l'enfant emploie l'adverbe de lieu *là*.

En comparant ces exemples, on constate que la LME dépend du sens exprimé par les constructions syntaxiques du langage adulte. Ceci montre que l'enfant analyse les propriétés distributionnelles de l'*input* langagier, tels que le rapport entre la syntaxe et la sémantique de l'énoncé.

Outre les énoncés SVO, on observe l'usage d'autres constructions syntaxiques où l'élément disloqué vers la gauche est le verbe :

Constructions syntaxiques	Enoncés	Phonétique
V+S (Objet direct)	C001 : mede maman mede maman	aide-moi maman
V fléchi+V non fléchi	C0054 : i veux oti	je veux retirer
V(inf)+O (Objet direct)	C0092 : i pode fjø	il pose fleurs
V(inf)+O (Objet direct)	C0094 : i bɔa: kafe	il boit café
V+O	C0159 : cherche i cahier	cherche le cahier
V+O	C0766 : oui cache pieds	
V+O	C0996 : e fe a:bizu	fait un bisou
V+O+N	C2824 : me basle Camille øgad/	mets bracelet Camille regarde
V+Prép+S (objet indirect)	C0234 : donne à Camille	
V+Prép+S (objet indirect)	C0383 : pati à maman	parti à maman
V+O (Objet direct)	C0546 : met akuetu	met la couvertue
Vinf+O	C0666 : fe fe izwa	cherche arrosoir
V+S+V	C2816 : ubije Camille kwafe	Camille (a) oublié (de) coiffer

Tableau 3. Constructions syntaxiques VO employées entre 2;1 et 2;4 ans.

Les constructions types V+O sont souvent accompagnées par un *filler*, qui remplace le pronom personnel (l'agent de l'action)<sup>14</sup>.

Par ailleurs, on observe une grande variété des constructions syntaxiques où la thématization se fait en détachant l'objet au début de la phrase en prolepse. L'élément disloqué peut être un objet direct ou indirect, ce qui sert à mettre en relief et attirer l'attention de l'adulte sur l'objet :

Constructions syntaxiques	Enoncés	Phonétique
O+S (Objet indirect)	C0018 : à vélo papou	papi sur le vélo
O+V (Objet direct)	C0051 : anø fait	un noued fait
O+V (Objet direct)	C0057 : i fje met	la fleur mets (de soi-même)
O+V (Objet direct)	C0608CS :lɔt\ epæn:/	l'autre je prends
O+V (Objet direct)	C0223 : e koka posé	posé le coca

Tableau 4. Constructions syntaxiques OS ou OV employées entre 2;1 et 2;4 ans.

Les mêmes fonctions emphatiques sont observées dans les constructions OVS suivantes :

Constructions syntaxiques	Enoncés	Phonétique
O+V+S (objet direct)	C0184 : poisson dessiné i mamie	
O+N+V+S	C0225 : beau papillon beau papillon attrapé Camille	
O+V+S (Objet indirect)	C0580 : a pois a pas lot'	(phon : pn'a pas de pois l'autre) (commente la robe à pois sur l'image)

Tableau 5. Constructions syntaxiques OVS employées entre 2;1 et 2;4 ans.

14. L'analyse des *fillers* sera présentée dans les parties suivantes.

Ici, ces constructions jouent le rôle emphatique, où l'enfant souhaite souligner l'objet de l'action, qui a attiré particulièrement son attention. L'exemple suivant nous le montre :

**Exemple 34. (enregistrement 13.7.2 – 02;01,09)**

C0224: mamie mamie/  
 GMP0071: je suis là (de loin)  
 C0225: beau papillon beau papillon atape Camille (phon : attrapé)  
 GMP0072: t'as vu un gros papillon?  
 C0226: oui

Dans cet échange, la fillette initie un nouveau thème de conversation. Elle met l'accent sur l'objet animé en soulignant ses qualités grâce au placement de l'objet à gauche (*beau papillon*). La construction OVS a pour objectif d'attirer l'attention de sa grand-mère paternelle et l'impliquer dans l'échange.

**Exemple 35. (enregistrement 13.7.2 – 02;01,09)**

GMP050: un nœud comme ça:/  
 C0051: voilà a nø  
           a nø fait  
           i fait a nø (phon : un noeud)  
 GMP051: tu veux que je te fasse voir comment on fait un nœud?

Ici, l'enfant emploie trois clauses différentes qui comportent le même *item lexical* (*le noeud*). Dans les deux dernières clauses, la fillette paraphrase son énoncé en changeant l'ordre syntaxique : OV – VO (avec le *filler i* qui remplace ici le pronom personnel *il*). Elle se sert de la syntaxe afin d'attirer et de centrer l'attention de l'adulte sur son action. Ici, le changement de l'ordre syntaxique joue le même rôle stylistique que les déictiques.

Pour conclure cette partie, l'enfant est sensible à l'organisation syntaxique du français et emploie les différentes constructions non canoniques du français dans le but emphatique. Cette sensibilité accrue à la sémantique des structures syntaxiques et la créativité dans le traitement de la syntaxe pourraient être dues au contact de ses deux langues maternelles dès la naissance et notamment à l'exposition du russe. Il s'agit d'une langue flexionnelle, où l'ordre syntaxique n'est pas figé et toutes les combinaisons syntaxiques sont admises. En effet, une exposition régulière à ces différentes constructions dans l'*input* russe pourrait augmenter ses compétences métalinguistiques liées au traitement de la grammaire et à l'attribution des fonctions emphatiques aux structures langagières.

Par ailleurs, une caractéristique sociopragmatique importante a été observée entre 2;1 et 2;4 ans : l'enfant commence à employer les actes *interrogatifs* vers 2;2 ans, qui connaissent une augmentation importante à 2;3 ans :



<i>Acte interrogatif</i>	<i>Phonétique/syntaxe</i>
C0146 : c'est quoi là?	
C0149 : c'est qui là?	
C0685 : ε zue quoi Camille?	jouer
C0994 : kekija~: da~?	qu'est-ce qu'il y a là-dedans?
C1039 : Eksi où elle est?	Rexie
C1060 : ti fais maman?	ti = qu'est-ce que
C1095 : ti fait haut?	ti = qu'est-ce qu'il fait en haut? (en parlant des nuages)
C1172bis : ti fait Camille?	qu'est-ce qu'elle fait Camille? (de soi-même)
C1313 : ti fais Eksi?	qu'est-ce que tu fais Rexie
C1325 : səsə quoi Camille?	cherche quoi Camille?
C1327 : où est Eksi?	où est Rexie?
C0941 : i pjø maman?	tu pleures maman?
C1359 : oh c'est quoi ça?	
C3523: tu fais quoi matnɑ~ papa?	maintenant
C3562 : œ: œ: œgad a fait quoi Camille?	regarde
C3568 : ti fais Camille e tu putit?	qu'est-ce que tu fais Camille toute petite? (de soi-même)

Tableau 6. L'usage des *interrogatifs* entre 2;1 et 2;4 ans.

L'usage des actes indique que la fillette commence à se projeter sur la perspective d'autrui et sur l'état d'esprit de son interlocuteur : elle verbalise sa réflexion quant à l'intention d'autrui<sup>15</sup>.

Dans ce qui suit, nous allons présenter l'usage du lexique en français par l'enfant.

### 7.3. La diversité lexicale des énoncés français

Afin de comparer l'évolution des catégories lexicales, nous avons choisi de présenter une partie des données en pourcentages. Ceci permet de comparer l'échantillon de données issu des enregistrements de durée différente (Parisse, Le Normand, 2007).

L'analyse du lexique montre l'usage de nombreux *items* lexicaux et grammaticaux. Cependant, l'indice ratio types-occurrences est faible dans cette tranche d'âge, mais il connaît une évolution constante. Ainsi, à l'âge de 2;1 ans, cet indice est de 40, ce qui indique la présence de la redondance du vocabulaire, ainsi qu'une richesse lexicale faible. Ce calcul est basé sur 60 mots types et 149 occurrences des enregistrements faits à 02;01,09<sup>16</sup>. À 2;2 ans, une légère baisse de la richesse lexicale a été observée : ici, cet indice est de 38. Ce calcul se base sur 76 mots différents et 197 occurrences,

15. Les actes *interrogatifs* initiés par le *filler* ti seront présentés dans les parties suivantes dédiées à l'analyse des *fillers*.

16. Enregistrements 13.7.4 ; 13.7.6 ; 13.7.7 ; 13.7.8

enregistrés à 02;02,05 ans<sup>17</sup>. À 2;3 ans, on observe une légère hausse de l'indice RTO (45). Dans ce calcul, nous avons inclus trois enregistrements faits à l'âge de 02;03,09 et 02;03,12 ans<sup>18</sup>. Ici, nous avons analysé 66 mots différents et 122 occurrences. Et à 2;4 ans, l'indice RTO est de 46, ce qui confirme une redondance élevée du vocabulaire de l'enfant dans cette tranche d'âge. Ce calcul est basé sur un total de 52 énoncés enregistrés à 02;04, 23 ans<sup>19</sup>. L'évolution de l'indice RTO est présentée schématiquement comme ce qui suit :

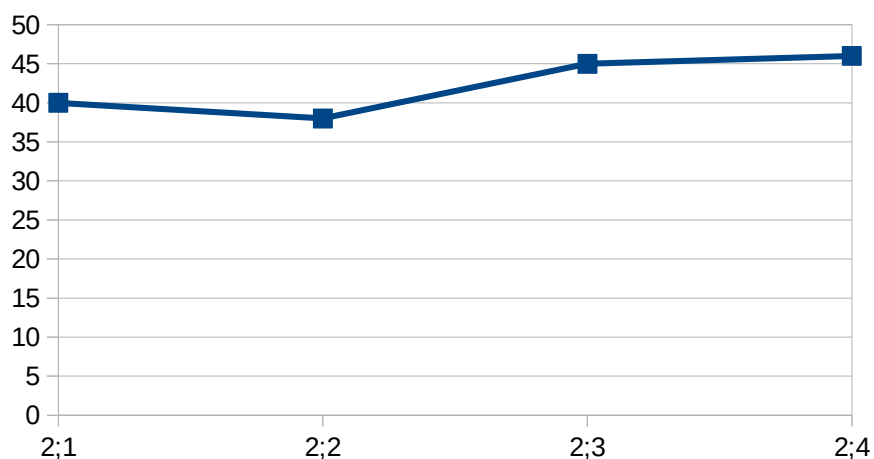


Figure 10. Évolution de l'indice de la diversité lexicale des énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

Le calcul de l'indice RTO sur une durée d'enregistrement limitée permet d'avoir un aperçu réel de la diversité lexicale de l'enfant à un âge précis. En étudiant un nombre de mots élevé, l'indice baisse automatiquement. Ainsi, les données de Parisse et Le Normand (2007) montrent que l'analyse de RTO entre 50 mots et 200 mots peut présenter des valeurs très différentes en fonction des enfants : le RTO de 50 mots est plus élevé que celle des 200 mots. Ceci s'explique par le vocabulaire limité de l'enfant à l'âge de 2 ans.

La distribution des mots-types et de leurs occurrences dans cette tranche d'âge est présentée comme suit :

17. Enregistrements 13.8.3 ; 13.8.4 ; 13.8.6 ; 13.8.8 ; 13.8.13 ;

18. Enregistrements 13.9.2 ; 13.9.3 ; 13.9.11

19. Enregistrement 13.11.1

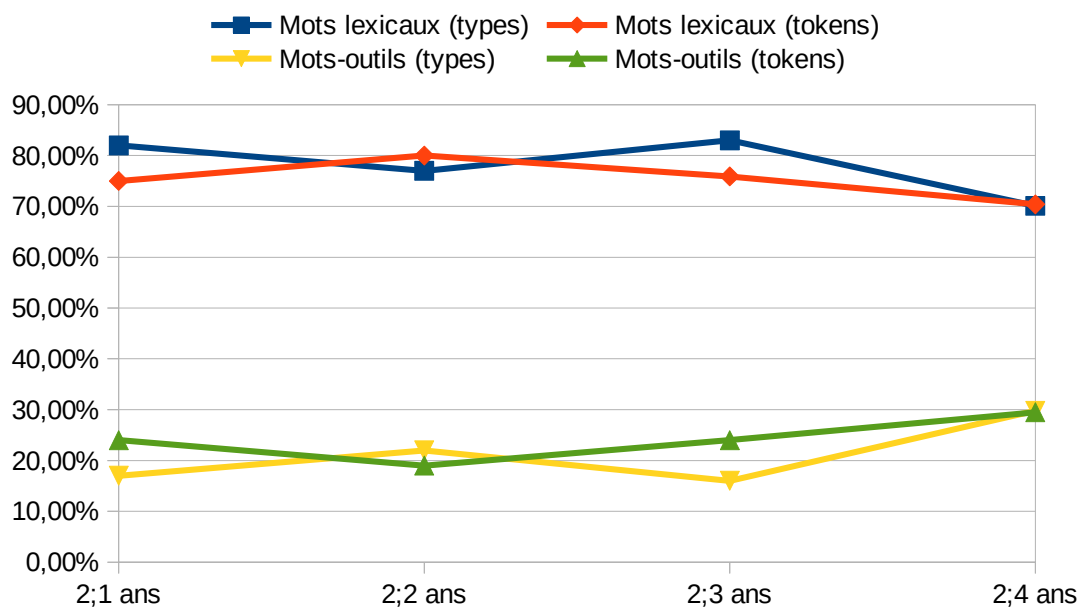


Figure 11. Rapport mots-types / occurrences entre 2;1 et 2;4 ans.

Les mots lexicaux sont ainsi plus nombreux dans le langage de l'enfant à cette étape. Ils constituent entre 77 % et 83 % de tous les mots différents et entre 70 % et 80 % de toutes les occurrences dans cette tranche d'âge. Quant à l'ensemble des mots grammaticaux, ils connaissent une importante évolution vers 2;4 ans, où ils constituent 29,8 % de tous les mots-types et 29,5 % de toutes les occurrences.

Dans une perspective longitudinale, on observe une évolution des différentes parties du discours. Ainsi, dans la catégorie des mots lexicaux, on constate une baisse de la part des noms : leur proportion diminue considérablement entre 2;1 et 2;3 ans : de 55 % de tous les mots lexicaux à 37 %. Ceci indique une expansion importante d'autres catégories telles que les verbes, les adjectifs et les adverbes. Ceci est présenté dans le tableau suivant :

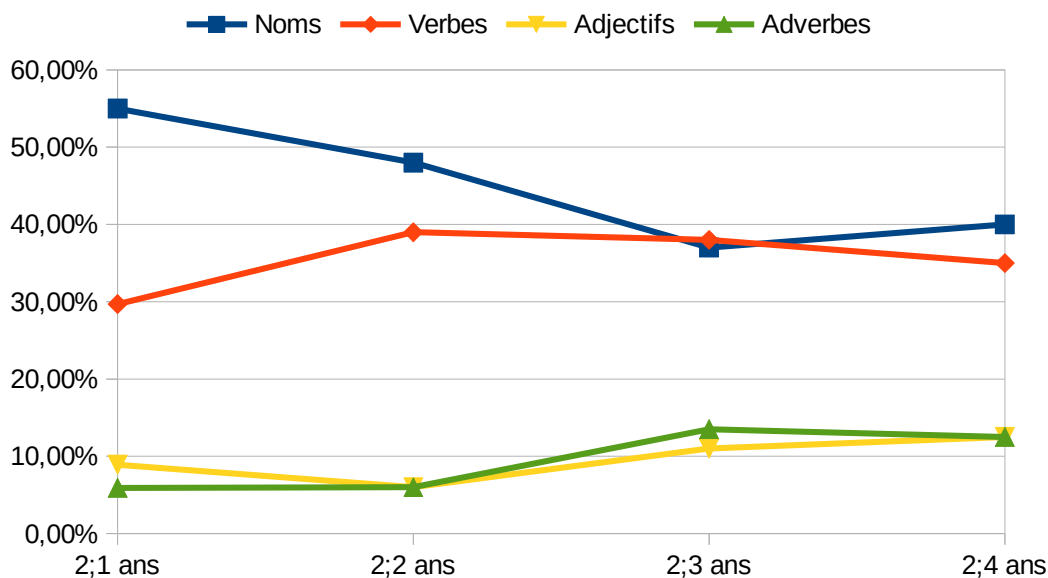


Figure 12. Évolution de l'usage des mots lexicaux français (types) entre 2;1 et 2;4 ans.

Les verbes-types connaissent une augmentation importante : à 2;1 ans, ils constituent 29 %, tandis qu'à 2;3 ans, ils en représentent déjà 38 % et à 2;4 ans – 33 % de tous les mots lexicaux différents. Les adverbes constituent 6 % de tous les mots lexicaux à 2;1 ans, contre 13,5 % à 2;3 ans et 12,5 % à 2;4 ans. À ces âges, l'enfant emploie les adverbes suivants :

- **Adverbes de lieu : là, voilà, ici, haut, dedans.** À 2;1 ans, la redondance est la élevée pour l'adverbe *là* (58 occurrences). Les premières occurrences spontanées de l'adverbe *haut* et *dedans* apparaissent vers 2;3 ans : C1040 : *a monté ici* ; C0641 : *non assis là non* ; C0453 : *voilà a kaje (phon : cahier)* ; C1095 : *ti fait ɔ ? (phon : haut)* ; C0038 : *feuilles dōdān (phon : dedans)* ;
- **Adverbes de manière : aussi, encore, vite.** Ces adverbes sont parmi les premiers à être employés spontanément par l'enfant à 2;1 ans : C0616 : *maman aussi i desānd (phon : descendre)* ; C1083 : *non akɔ a:tipø (phon : encore un petit peu)* ;
- **Adverbe de quantité : peu, plus, trop, plein.** Ces adverbes apparaissent vers 2;3 ans et ne sont pas fréquents : C1356 : *a plein a plein* ; C1128 : *a to: vite Camille (phon : trop)* ; C1083 : *non akor a: petit peu (phon : encore un petit peu)* ; C0993 : *ma: mafpu (phon : marche plus)* ;
- **Adverbe de négation « pas » :** C0674 : *ε: peux pas.*

Quant aux adjectifs, ils connaissent une évolution plus lente en comparaison avec d'autres mots lexicaux : à 2;1 ans, ils représentent 8,9 % et 12,5 % à 2;4 ans de tous les mots différents. On observe l'usage des adjectifs qualificatifs qui marquant les qualités suivantes :

- **La couleur de l'objet** (C0394 : *zøn (phon : jaune)* ; C0395 : *banf (phon : blanche)* ;
- **La manière d'effectuer une action** (C0293 : *a facile a facile ε maman* ; C0909 : *doucement* ;
- **La distinction de l'objet de la même catégorie** (C1364 : *un ot (phon : un autre)* ;

- **Les dimensions ou l'aspect physique de l'objet animé et inanimé** (C1018 : *i go: ça* ; C1015 : *i puti* ; C0219 : *là là oh voilà c'est beau*) ;
- **Les adjectifs qui marquent les qualités d'apparition plus récente** (C0670 : *sə dø nufo = c'est nouveau*).
- **Les adjectifs pour décrire les traits de caractères ou l'état d'esprit** (C2363 : *ε mesãnt la dame* (phon : *méchante*) ; C2370 : *ε: pas contente la dame*).

Quant aux mots grammaticaux, leur évolution est moins homogène, ce qui est présenté sur le graphique suivant :

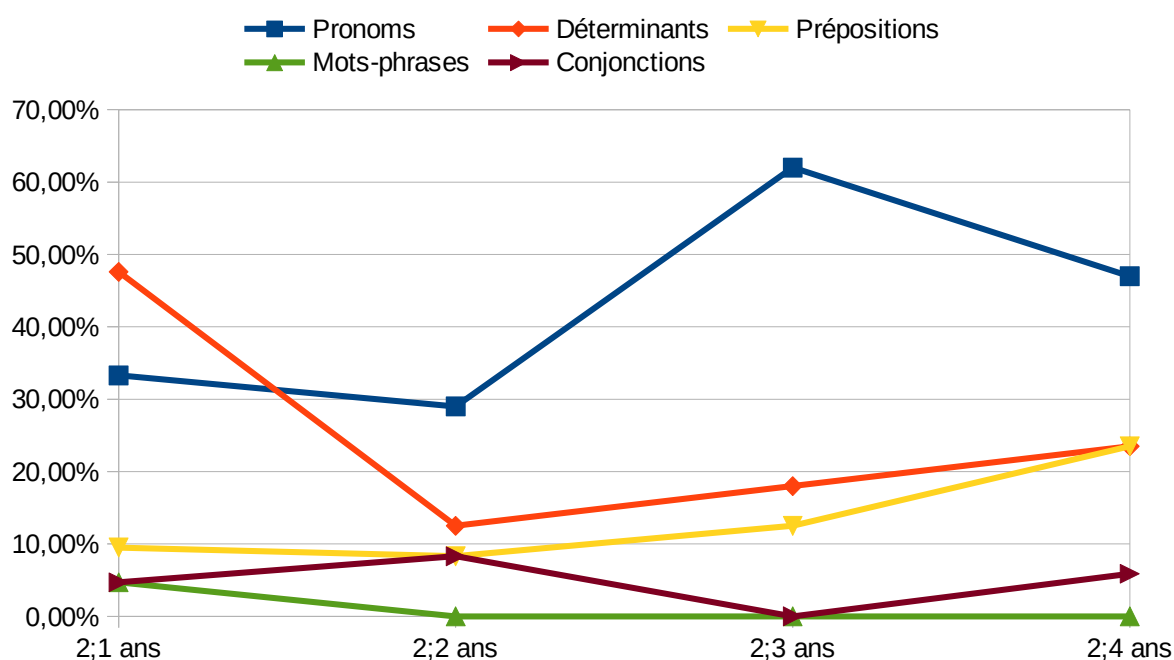


Figure 13. Évolution de l'usage des mots grammaticaux français(types) entre 2;1 et 2;4 ans.

Dans cette tranche d'âge, l'enfant emploie les mots-outils tels que les pronoms, les déterminants, les prépositions et les conjonctions. Les pronoms constituent 33 % de tous les mots-outils à 2;1 ans et 62 % à 2;3 ans. Une légère baisse de l'usage des pronoms est observée à 2;4 ans (47 %). Durant cette période, l'enfant emploie les pronoms suivants :

- **Les pronoms personnels elle et il.** Le pronom *elle* est employé plus fréquent ; seules 2 occurrences du pronom *il* ont été observées. Par ailleurs, le pronom féminin *elle* est employé sans différenciation du genre : ex. C1087 : *elle est là (désigne le ballon)* ;
- **Les pronoms personnels COI : moi, toi.** L'apparition de ces pronoms se situe vers 2;2 ans. Il s'agit de productions verbales spontanées : ex. C1145 : *i pã maman se toi/ (prends maman c'est toi)* ; C0787 : *se toi banane (c'est)* ;
- **Le pronom personnel COD : m'.** Il semble être appris comme une forme télégraphique non analysée du verbe pronominal *s'aider* : ex. C0636 : *a mede* (phon : *m'aider*) ;

- **Le pronom personnel indéfini : on.** Une seule occurrence de ce pronom a été observée à 2;2 ans et il s'agit de la production verbale spontanée : ex. C0188 : *ici ã peut pas (phon : on)* ;
- **Les pronoms interrogatifs : quoi, qui** sont employés sans différenciation du caractère animé/inanimé de l'objet : ex. C0146 : *se kwa là ? (phon : c'est quoi là)* ; C0149 : *se ki là ? (phon : c'est qui là ?)*. Le pronom *qui* est le plus fréquent à 2;1 ans (38 occurrences), tandis qu'à 2;3 ans, le pronom *quoi* connaît une évolution importante (17 occurrences) ;
- **Les pronoms indéfinis : tous, tout** : ex. C0998 : *tous à naze (phon : nager)* ;
- **Le pronom démonstratif : ça ou (c')** : ex. C0016 : *ako ça (phon : encore)*. Ce pronom est le plus récurrent dans les trois catégories d'âge. On en compte 47 occurrences à 2;1 ans, 21 occurrences à 2;2 ans et 33 occurrences à 2;3 ans.

Les prépositions connaissent une évolution constante. Ils constituent 9,5 % de tous les mots-outils à 2;1 ans ; 12,5 % à 2;3 ans, et 23,5 % à l'âge de 2;4 ans. À cette étape, l'enfant emploie les prépositions suivantes :

- **La préposition à** qui indique la relation d'appartenance : ex. C0234 : *Camille donne à Camille donne* ;
- **La préposition dā (dans)**, qui indique l'emplacement d'un objet à l'intérieur : ex. C0032 : *dā sac* ;
- **La préposition su (sur)**, qui indique la position surélevée : ex. C1058 : *ici su\_a zã mb (phon : sur la jambe)*.

On observe une baisse de l'usage des déterminants : ils représentent 47,6 % de tous les mots-outils à 2;1 ans et seulement 12,5 % à 2;2 ans. Cette baisse corrèle positivement avec une baisse de l'usage des noms aux mêmes âges. Cependant, les déterminants connaissent une évolution stable aux âges de 2;3 et 2,4 ans, où ils représentent 18 % et 23,5 % respectivement. L'enfant emploie les déterminants suivants :

- **L'article indéfini du genre masculin un** : ex. C1364 : *un ot (phon : un autre)* ;
- **L'article indéfini du genre féminin une**. Ces usages sont des productions spontanées de l'enfant et s'accordent avec le genre féminin du nom. L'enfant emploie plus fréquemment l'article indéfini du genre féminin : ex. C0857 : *une te (phon : une tête)*, C0914 : *une funet (phon : une fenêtre)* ;
- **L'article défini contracté du**. Cet article acquis comme une formule toute faite : ex. C0086 : *du pã (phon : du pain)* ;
- **Le déterminant démonstratif ce** : ex. C0195 : *oh non oh ce jaune* ;
- **Le déterminant possessif sa du genre féminin** : ex. C0382 : *sa mama*.

Ainsi, dans cette partie nous avons constaté que l'indice RTO est faible, ce qui se traduit par la redondance lexicale élevée de toutes les catégories lexicales. Une évolution de l'indice TTR a été aussi observée, ce qui est étayé par la diminution des noms et l'augmentation de la part d'autres mots

lexicaux et des mots grammaticaux à cet âge.

En comparant nos résultats pour le lexique et la morpho-syntaxe, nous pouvons admettre que l'indice LME et RTO ont des influences croisées : la LME augmente en raison de l'augmentation des mots lexicaux et grammaticaux tels que les pronoms et les prépositions. Par ailleurs, le taux faible des mots-outils est compensé par l'usage de nombreux *fillers*. Ces proto-marques grammaticales seront analysés dans les parties suivantes.

## 7.4. Les marqueurs morphosyntaxiques dans les énoncés en français

À l'aide des *fillers* prénominaux et préverbaux, l'enfant marque à la fois la détermination nominale (articles défini et indéfini) et verbale (pronoms), dont l'usage devient systématique et approprié entre 2;6 et 3;0 ans (Brown, 1973). Leur usage témoigne de la prise de conscience par l'enfant des propriétés et des contraintes grammaticales du langage adulte (Morgenstern, 2009).

L'analyse distributionnelle des *fillers* dans les énoncés français montre que l'enfant utilise une grande variété de *fillers* prénominaux, préverbaux, préadjectivaux, mais aussi en position initiale avant quelques adverbes, les locutions adverbiales et les conjonctions. Durant la période observée, nous avons répertorié 233 occurrences des *fillers*.

### 7.4.1. L'évolution des *fillers* prénominaux dans les énoncés français

L'analyse de notre échantillon montre une évolution stable des *fillers* prénominaux :

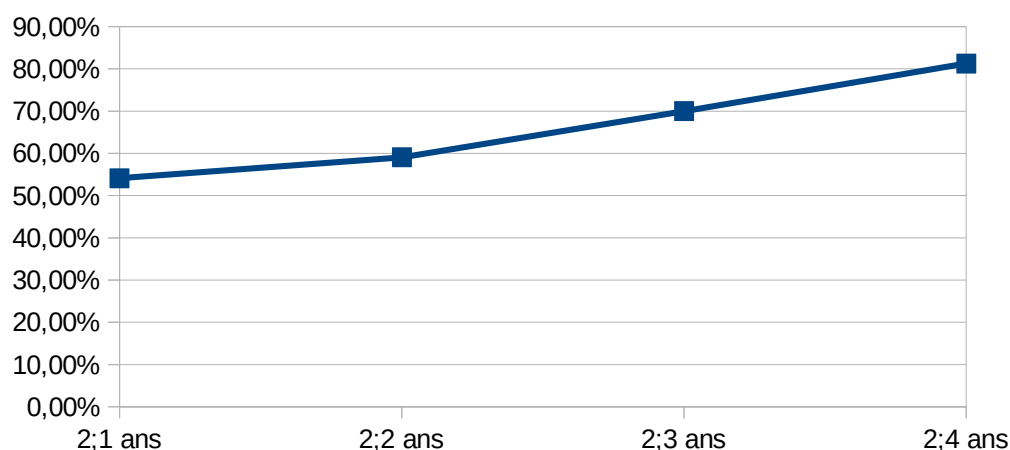


Figure 14. Évolution de la fréquence des *fillers* prénominaux dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

Nous avons répertorié 159 occurrences de *fillers* prénominaux dans cette tranche d'âge. Ils connaissent une évolution constante, ainsi que leur fréquence dans les les énoncés de l'enfant.

L'analyse de notre échantillon à 2;1 ans montre que les syllabes **a** et **i** sont les plus fréquentes dans le marquage de la détermination nominale dans les proportions suivantes : 24 % de l'usage du *filler a* et 20,4 % du *filler i*. D'autres *fillers* tels que **da**, **ab**, **ε**, **aj** ont également été observés avec une fréquence faible allant de 2 à 4 %. Ces différents *fillers* remplissent les fonctions morphosyntaxiques suivantes :

- **Préposition de position** : C0018 : *a vélo papou avélo (sur le vélo)* ;
- **Préposition de complément d'attribution** : C0057 : *a fjø me a fjø me butfisel (phon : à fleur met bout de ficelle)* ;
- **Préposition du complément du nom** : C0493 : *a a: glas (phon : à la glace)* ; C0503 : *mutaf i chocolat (phon : moustache au chocolat)* ;
- **Préposition de l'emplacement** : C0565 : *ab abej (phon : chez l'abeille)* ;
- **Préposition de lieu qui indique la possession** : C0570 : *ajaj abej (phon : (le château) à l'abeille)* ;
- **Le complément d'attribution en marquant la possession** : *à papou, à maman* ;
- **Le complément d'attribution** : C0798 : *sa amamie səsə ami\ səsə amami (phon : chausson à mamie)* ;
- **La préposition sur pour indiquer la direction** : C0799 : *a: akanapə : (phon : canapé)* ;
- **La locution adverbiale par terre** : C0893 : *a tε (phon : par terre)* ;
- **Le complément circonstanciel de lieu avec le déplacement vers l'endroit** : C0904 : *a papa (chez, vers papa)* ;
- **La préposition de lieu** : C0695 : *ozwa pakə i o sǽ (phon : arrosoir parce que au sceau)* ;
- **L'article contracté də (préposition de+l'article indéfini)** : C0809 : *patat i cajøt də pule (phon : patates, carottes, du poulet)*.

L'accroissement des *fillers* prénominaux à 2;2 ans corrèle positivement avec la diminution de l'absence de marqueurs nominaux : 59 % des noms sont marqués par un *filler*, tandis que 20 % des noms ne comportent pas de marquage nominal<sup>20</sup>.

À l'âge de 2;03 et 2;4 ans, le panel des *fillers* rétrécit, nous n'en comptons plus que quatre (**a**, **i**, **ε**, **ja**). Ceci coïncide positivement avec la diminution des noms dans les énoncés de l'enfant à cet âge. Ainsi, on observe une certaine stabilité dans le choix des *fillers*, ce qui indique que l'enfant se spécialise dans la détermination nominale en fonction du genre du nom : le *filler a* est placé devant les noms masculins dans 62 % ; le *filler i* accompagne 75 % des noms féminins. Cependant, le *filler i* est également employé devant les noms masculins là où l'adulte emploierait l'article défini du genre masculin. Le dernier *filler ε* est placé avant les noms féminins uniquement. Ci-dessus quelques exemples des noms accompagnés par les articles et les *fillers a*, **i**, **ε**<sup>21</sup> :

20. Les noms propres ont été exclus du calcul.

21. Enregistrements de 13.9.2 à 13.9.7 et 13.9.9



Nom masculin+filler/article associé	Nom féminin+filler/article associé
le vélo	i muʃ = la mouche
a: bizu = un bisou	i muʃ = la mouche
a cosɔ̃ = un cochon	ɛ ja:b = l'herbe
un cosɔ̃ = un cochon	a pupe = la poupée
a lapɑ̃ = un lapin	A: puset = la poussette
a: go: sjɑ̃ n = un gros chien	ɛ puset = la poussette
a pøti zazo = un petit oiseau	A zɑ̃ mb = la jambe
un zazo = un oiseau	i pijamid = une pyramide
un zazo = un oiseau	i sosis = une saucisse
i balɔ̃ = le ballon	a totu = la tortue
jɛ̃ ʃatɔ̃ = le chateau	a cajapas = la carapace
agato = un gâteau	i zɛl = les ailes
i dodo = le dodo	e kuije = une cuillère
a puajo = un poireau	a sup = la soupe
i jouets = les jouets	
i bruit = le bruit	
i poisson	
i bato = le bateau	
i: kana = le canard	
i zjœ = les yeux	
i kafe = le café	

Tableau 7. L'usage des *fillers* prénominaux en fonction du genre des noms entre 2;1 et 2;4 ans.

Dans les énoncés analysés à 2;3 ans, l'enfant attribue un *filler* aux noms dans 66 % des cas et un article dans 19 % des cas. Par ailleurs, les *fillers* prénominaux entrent en compétition avec les articles, ce qui marque une nouvelle étape dans l'évolution morphosyntaxique de l'enfant.

**Exemple 36. (enregistrement 13.9.2 – 02;03,10)**

M0933: ty znaïech kto eto takoi?  
 tu sais qui est-ce?  
 C1009: a cosɔ̃ (phon : un cochon)  
 M0934: svinka khriou+khriou (onomatopée russe)  
 (un) cochon khriou+khriou  
 C1010: un cosɔ̃ (phon : un cochon)

Dans cet échange, le *filler* **a** et l'article indéfini **un** sont mis en compétition. Dans le premier énoncé, l'enfant répond à la sollicitation de la mère qui consiste à dénommer l'image. En répondant, l'enfant utilise le *filler* **a** pour marquer le nom. Dans le deuxième énoncé, l'enfant insiste sur le mot français (*cochon*), malgré la proposition de son équivalent de traduction en russe par la mère par l'usage de l'article indéfini masculin.

Les *fillers* **a** et **i** restent les plus fréquents à 2;3 ans, ce qui confirme les tendances

grammaticales observées précédemment. Nous observons également la diminution des occurrences du *filler* **ε** (9,5 % contre 12,5 % à l'âge de 2;2 ans). De plus, une occurrence de *filler* **je** a été observée, ce qui marque le genre masculin du nom et se trouve dans une position intermédiaire entre le *filler* **a** et l'article défini masculin *le*.

On constate qu'à cet âge, l'enfant commence à utiliser de plus en plus d'adjectifs qualificatifs en les associant aux noms qu'ils qualifient. Les usages des *fillers* s'adaptent également à ce grand changement, dont l'usage respecte les règles de la grammaire française.

### 7.4.2. La distribution des *fillers* préverbaux

Les *fillers* qui accompagnent les verbes permettent à l'enfant de commenter sa propre action ou celle d'autrui, d'exprimer sa volonté ou de préciser la nature de son intention. Un vaste éventail de différents *fillers* préverbaux est employé comme suit :

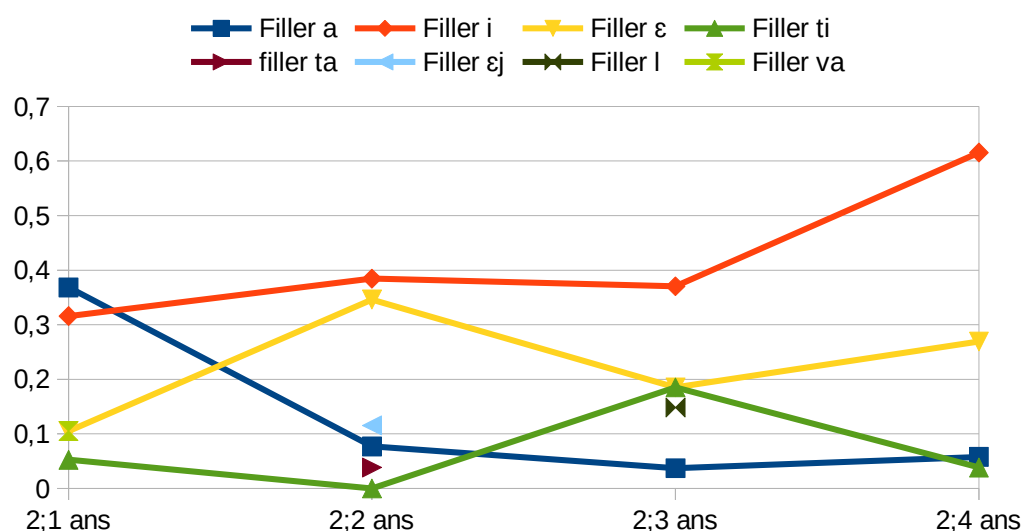


Figure 15. Évolution des *fillers* préverbaux dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

Quatre *fillers* prédominants **a**, **i**, **ε**, **ti** sont présents tout au long de notre observation. Quatre autres *fillers* **ta**, **εj**, **l**, **va** ont une nature statique, puisqu'ils ne connaissent pas d'évolution. Le *filler* **a** est prédominant à l'âge de 2;1 ans (36,8 % de toutes les occurrences) et il diminue drastiquement à 2;2 ans (7,6 %), dont la baisse se confirme à l'âge de 2;4 ans (5,7 %).

Une tendance opposée est observée dans l'usage du *filler* **i**. A 2;1 ans, il représente 31 % de toutes occurrences, tandis qu'à l'âge de 2;2 ans, sa part augmente à 38 %. Cette tendance se confirme à 2;4 ans, où il constitue 61,5 % de toutes les occurrences des *fillers* préverbaux à cet âge.

La fréquence du *filler* **ε** suit des courbes irrégulières. Nous observons le point culminant de sa fréquence à 2;2 ans (10,5 %), une diminution à l'âge de 2;3 ans (18,5 %) et une augmentation à 2;4

ans, où il constitue 26,9 % de toutes les occurrences des *fillers* préverbaux à cet âge.

Quant au *filler* **ti**, il suit également des courbes irrégulières : à 2;3 ans, il constitue 18,5 % de toutes les occurrences préverbales, tandis qu'à 2;4 ans, sa fréquence baisse drastiquement à 3,8 %.

Ces courbes irrégulières s'expliquent par le fait que ces premières marques grammaticales sont des formes instables et transitoires dans le langage d'un jeune enfant (Clark, 2001).

Dans ce qui suit, nous nous interrogeons en détail sur les différentes fonctions qu'ils remplissent.

### 7.4.3. L'évolution des fonctions grammaticales du *filler* **a**

L'usage du *filler* **a** en position préverbale a attiré particulièrement notre attention. Il s'agit des usages tels que *atõ nd* (*atond*), *a:tjã* (=atients), *avø* (*aveux*). En position préverbale, ce *filler* remplit les fonctions suivantes :

- **Désigner l'action à venir, qui remplace le futur immédiat :**

**Exemple 37. (enregistrement 13.7.2 – 02;01,09)**

C0035: voilà a tõ nd papu a tõ nd (.) a tõ nd papu a tõ nd  
 (phon : voilà tondre papou a tondre)  
 GMP037: qu'est-ce ce que tu dis mon coeur? (regarde C)  
 C0036: i tõ nd tõ nd (désigne GPP)  
 GMP038: ah: papou il va tondre\

Dans cet échange entre la grand-mère paternelle et l'enfant, ce dernier initie une nouvelle séquence commentative. La fillette fait une hypothèse quant à l'action à venir de son grand-père paternel en se basant sur les signes distinctifs associés à cette action : l'adulte tond la pelouse avec le casque pour écouter de la musique. Dans cet énoncé, le *filler* **a** remplace le futur immédiat (*va tondre*). Suite à l'incompréhension de l'adulte, l'enfant paraphrase son énoncé par l'introduction du *filler* **i** (*il*).

- **Expression de la valeur instrumentale :**

**Exemple 38. (enregistrement 13.7.4 – 02;01,09)**

C0087: a: tjã (phon : tien)  
 M0046: hm?  
 C0088: a tjã (phon : tien)  
 M0047: khleb kouçaiet khorek  
 (le) pain mange (le) furet  
 C0089: tjã a mã elle est là (.) amã (phon : a main)

Dans cet échange avec sa mère, l'enfant commente l'image par l'emploi d'un verbe du premier groupe précédé du *filler* **a**. Il s'agit d'un acte du langage initiatif. Suite à l'incompréhension de la mère, l'enfant fait l'extension de son énoncé, où elle introduit le moyen par lequel l'action est accomplie (*la main*), ce qui exprime la valeur instrumentale.

Par ailleurs, l'usage du *filler* **a** fonctionne comme une surgénéralisation de l'usage proto-

morphologique du verbe auxiliaire *avoir*. Cette hypothèse est soutenue par la comparaison des occurrences de ce *filler* et le participe passé, notamment des verbes auxiliaires *être* et *avoir*<sup>22</sup> :

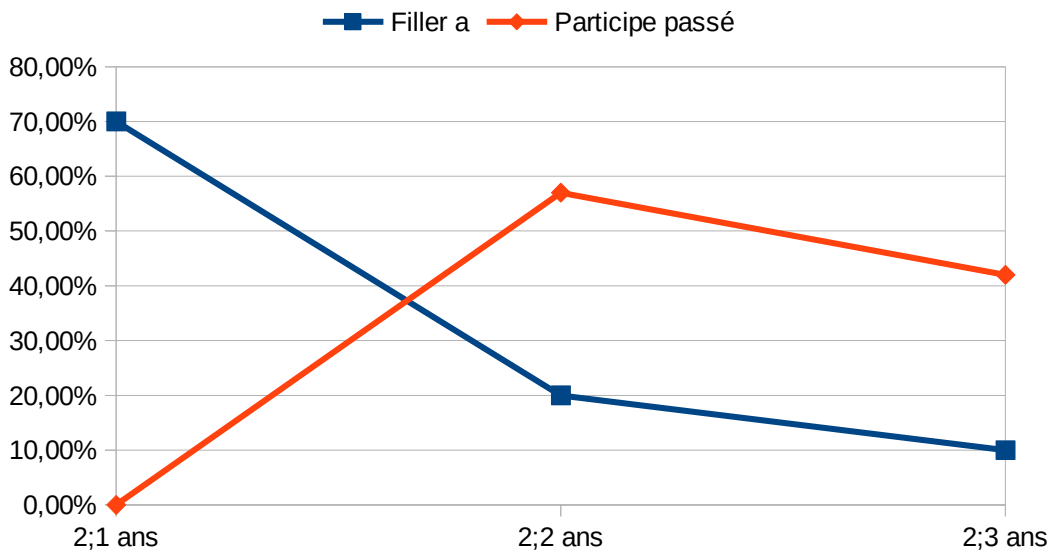


Figure 16. Corrélation entre les occurrences du *filler a* et du participe passé dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

Sur ce graphique, nous voyons que l'apparition des premiers usages du passé composé par l'enfant à 2;2 ans corrèle positivement avec la diminution des occurrences du *filler a* en position préverbale. Cette tendance est confirmée également à 2;3 ans. Ceci pourrait plaider en faveur de l'hypothèse de la surgénéralisation de l'auxiliaire *avoir* sous forme de *filler a* à l'étape où l'enfant est sur le point de produire les énoncés descriptifs des événements passés. Ces changements morphosyntaxiques sont observables à partir de quelques exemples suivants :

**Exemple 39. (enregistrement 13.8.5 – 02;02,05)**

C0674: [a kase tut (phon : a cassé toutes)  
M0633: chto ty delaech?]  
que fais-tu?  
C0675: a kase tut tut (phon : a cassé toutes)  
M0634: chto ty delaech Kamiï?  
que fais-tu Camille?  
C0676: kase tut a kase tut Camille (phon : a cassé toutes Camille)

Dans cet échange, l'enfant commente l'action de son grand-père paternel, qui avait acheté un nouvel arrosoir, parce que l'ancien était cassé. Ici, l'enfant utilise le participe passé (*cassé*) et l'auxiliaire (*a*) à trois reprises. La fonction de l'auxiliaire *a* est clairement définie.

**Exemple 40. (enregistrement 13.9.3 – 02;03,12)**

C1039: Eksi où elle est? (phon : Rexie)  
M0965: gde Rexie?  
ou est Rexie?  
C1040 : a montje ici (phon : a monté)

22. Dans ce graphique, les calculs en pourcentages ont été réalisés à partir de toutes les occurrences du *filler a*.

Dans cet autre exemple, l'enfant répond à la mère et raconte l'action passée : le chien est monté sur le barbecue. Ici, on note l'emploi du participe passé du verbe *monter* et l'auxiliaire *avoir*. Elle surgénéralise l'auxiliaire *avoir* et l'utilise à la place du verbe auxiliaire *être*.

#### 7.4.4. L'évolution des fonctions grammaticales des *fillers* *i* et *ε*

L'enfant désigne l'agent de l'action à l'aide des *fillers* *i* et *ε* en position préverbale<sup>23</sup>. Le *filler* *i* est le proto-pronom masculin (*i* = *il*) même lorsque l'agent de l'action est du genre féminin. Le *filler* *ε* se rapporte aux noms féminins entre 2;2 et 2;3 ans. Voici quelques exemples :

2;1 ans	Genre	Phonétique
i veut oti	elle (de soi-même)	i veut retirer
i pode fjœ	il (tsiplenok – le poussin)	i pose fleurs
i bqa: kafe	elle (tcherepakha – la tortue)	i boit café
I desã	elle (maman)	i descend
I desã idesã	elle (de soi-même)	
i sœte	elle (de soi-même)	i sauter
ε fε allo	il (tiulen' – phoque)	e fait allo
<b>2;2 ans</b>		
ε pēn:/ (X2)	elle (soi-même)	i prend
i: a:tap	elle (soi-même)	i attrape
i tiens	elle ((maman)	i tient
i kwase	il (jouet chien)	i coincé
ei plø	il	il pleut
ε plø	i l	il pleut
ε i: n εʃ	i l	il neige
<b>2;3 ans</b>		
ε manze	elle (soi-même)	e mangé
ε fe	elle (tcherepakha - tortue)	e fait
ε zjuε	elle (d'elle-même)	e joué
i pã n	elle (de soi-même)	i prends
i pã n (X6)	elle (de soi-même)	i prends
i glis	elle (de soi-même)	i glisse
i met	elle (de soi-même)	i mets
i jest	il	il reste

Tableau 8. L'évolution des fonctions grammaticales des *fillers* *i* et *ε* dans les énoncés français entre 2;1 et 2;4 ans.

23. Rappelons que le *filler* *ε* est également utilisé avec les participes pour former le passé composé ( ex. ε casje – est caché). Ces premières occurrences sont observables à 2;2 et 2;3 ans.

L'enfant utilise les deux *fillers* **i** et **ε** sans distinction du genre. Cependant, à l'âge de 2;3 ans, trois occurrences du *filler* **ε** correspondent au genre féminin du nom ( $\epsilon$  *manze*,  $\epsilon$  *fe*,  $\epsilon$  *zjuε*) quand l'enfant désigne soi-même en tant qu'agent de l'action.

**Exemple 41. (enregistrement 13.8.4 – 02;02,05)**

C0607:  $\epsilon$  peñ alle peñ (phon : aller prend) (prend le livre)  
 M0537: hm?  
 C0608CS: lət\  $\epsilon$  peñ:/ (phon : l'autre)

Dans cet échange entre la mère et l'enfant, ce dernier ne souhaite plus continuer le thème en cours, et exprime l'envie de descendre voir son oncle paternel. L'enfant initie ce nouveau thème par la verbalisation de son action. Ici, l'usage répété de ce *filler* remplit la fonction de l'accent d'insistance, ce qui est soutenu également par l'usage des équivalents de traduction (*allez viens – allez vniz*).

L'usage du *filler* **ε** qui sert à désigner soi-même en tant qu'agent de l'action se confirme à l'âge de 2;4 ans, où chacune de ces occurrences se rapporte à l'action de l'enfant (exemples, C1521 : *puj  $\epsilon$  manz Camille* (phon : puis elle mange mange) ; C1558 :  *$\epsilon$  vø ya Camille* (phon : elle veut voir Camille) ; C1711 :  *$\epsilon$  vø* (elle veut). Dans ces occurrences, ce *filler* remplit le rôle du pronom personnel de la troisième personne du singulier au féminin *elle*.

Les occurrences du *filler* **l'** sont observées à partir de 2;3 ans. Ce *filler* précède le verbe *être* conjugué à la troisième personne singulier (*l'est*). Ceci indique une progression de l'enfant dans l'acquisition du pronom personnel masculin **il**.

**Exemple 42. (enregistrement 13.9.9 – 02;03,06)**

M1262: piat'-  
           cinq  
 C1337: où l'est?  
           où **elle** est iabloko? (haussement des épaules)  
           où est (la) pomme?

Dans cet échange, Camille maintient le thème conversationnel en cours, mais elle attire l'attention sur un aspect précis de ce thème. Elle emploie deux actes de langage *interrogatifs*, où elle reformule son énoncé avec l'extension sémantique et syntaxique (le pronom personnel féminin *elle* et le nom *iabloko* (pomme), du genre neutre).

#### 7.4.5. L'évolution des fonctions grammaticales du *filler* **ti**

Les *fillers* **ti** et **ta** reflètent l'évolution de la vie interactionnelle de l'enfant. Les premières occurrences de ce *filler* indique que l'enfant prend une position active dans l'échange, où elle initie de nouveaux thèmes conversationnels et verbalise sa réflexion quant à l'intention d'autrui (*ti = tu, qu'est-ce que tu*).

**Exemple 43. (enregistrement 13.9.3 – 02;02, 12)**

C1060: ti fe maman? (phon : qu'est-ce que tu fais)

M0986: mama sniala tapy  
 chtoby tebia ne chtchikotili v nojki  
 maman a enlevé (les) chaussons  
 pour que (ils) ne chatouillent pas ton pied

Dans cet exemple, l'adulte retire les chaussons de l'enfant. A l'aide du *filler* **ti**, la fillette initie une séquence commentative, où elle s'interroge autour de l'intention de ce dernier.

Les usages du *filler* **ti** reflètent ainsi le changement dans le développement socio-cognitif de l'enfant, où ce dernier se projette sur l'état d'esprit de son interlocuteur (ses envies et intentions). L'apparition de l'intentionnalité, verbalisée par les usages du *filler* **ti** confirme le processus de décentration et la prise de conscience de la perspective d'autrui.

#### 7.4.6. La distribution des *fillers* préadjectivaux et préadverbiaux

Les *fillers* préadjectivaux déterminent et remplacent le nom qu'ils désignent. A l'âge de 2;1 ans, on compte 7 occurrences, ce qui constitue 9 % de tous les *fillers* confondus à cet âge. À 2;2 ans, 3 occurrences des *fillers* avant les adjectifs **autre** et **nouveau** sont observés (*aløt* = un autre, *dønufo*, *anufo* = un nouveau). Ils constituent 3 % de tous les *fillers* observés à cet âge.

##### Exemple 44. (enregistrement 13.8.5 – 02;02,05)

C0670: sə dø nufo se a nufo zwa (phon : c'est un nouvel arrosoir)

Dans cet exemple, l'enfant paraphrase son énoncé en y ajoutant un autre *filler*. La compétition se crée entre le *filler* **dø** qui désigne la préposition (de) et l'article défini (l') avec l'article indéfini (un), introduit par le *filler* **a**.

##### Exemple 45. (enregistrement 13.8.4 – 02;02,05)

C0608: ɛ peñ a løt i peñ:/ (phon : prend un autre)

Dans cet autre exemple, l'ajout du *filler* **a** montre que l'enfant perçoit l'article défini et l'adjectif comme un seul mot (*l'autre* = un l'autre), ce qui pourrait s'expliquer par l'articulation du phonème consonante [l] en position antérieure du phonème vocalique (voyelle labialisée [o]).

##### Exemple 46. (enregistrement 13.9.9 – 02;03;09)

M1289: idi Reksi kouchai̯ (.) iabloko  
 va Rexie mange (la) pomme  
 C1364: un ot (phon : un autre)  
 M1290: echtche odno  
 encore (un) autre

Dans l'exemple ci-dessus, nous voyons que l'enfant emploie cet adjectif correctement à 2;3 ans : elle a donc identifié l'article défini *l'* en tant qu'une unité langagière autonome.

À 2;3 ans, 15 occurrences de ces *fillers* ont été analysées, ce qui constitue 27 % de tous les *fillers* à cet âge. Tous les adjectifs analysés sont accompagnés par un *filler*. Voici quelques exemples :

<i>Fillers a</i>	<i>Fillers i</i>	<i>Fillers e</i>
a plã a plã (= a plein)	i tu pœti (=i tout petit)	e blanc
a gɔ (X2) (= a gros)	i gɔ(X3) (= i gros)	
a peti (= a petit)	i putit (X2) (= i petit)	
a to: vite (= a trop vite)	i jaune	
	i tut pœti (i tout petit)	

Tableau 9. *Fillers* préadjectivaux et préadverbiaux dans les énoncés français de l'enfant entre 2;1 et 2;4 ans.

Le *filler* préadjectival **a** remplit la fonction de la locution verbale *il y a*, qui désigne le présent de l'indicatif par l'inversion du sujet et de l'objet :

**Exemple 47. (enregistrement 13.9.9 – 02;03;09)**

C1356: a plã~ a plã~/ (phon : plein)  
M1282: chto?  
quoi?  
C1357: a plã~ i iabloko (.)aplã/  
a plein i pomme a plein  
M12833: plein? ikh mnogo?  
il y en a plien?  
C1358: oui  
M1284: mnogo iablok da: ikh mnogo  
beaucoup de pommes oui il y en a beaucoup

Ici, suite à l'incompréhension de l'adulte, l'enfant reformule son énoncé avec l'extension sémantique.

### 7.4.6.1. Les *fillers* préadverbiaux

Un total de 6 occurrences des *fillers i* et **ε** avant les adverbes a été analysé. Leur principale fonction est d'attirer l'attention de l'adulte sur un objet, ce qui remplace l'action physique de l'enfant telle que le pointage.

**Exemple 48. (enregistrement 13.8.4.-02;02,05)**

C0639: non non tsje~ amaman **i là là** (phon : c'est à maman)  
M0579: nou davaï eto mamina maska khoroch  
bon donne c'est le masque à maman d'accord  
ty tout oupadech Kamii  
tu vas tomber ici Camille  
C0640: **i là là/**

Dans cet échange, le *filler i* avant le déictique **là** fonctionne comme l'accent d'insistance ou une mise en relief de la volonté de l'enfant de rendre l'objet à sa mère.

**Exemple 49. (enregistrement 13.8.5 – 02;02,05)**

C0656: ε kase ε kase là ε kase là (phon : caché)  
M0595: ty priatchichsia zdes'?  
tu te caches ici?



C0657: **ε akote** ma: akote maman (se tourne légèrement vers M)

Ici, l'enfant emploie le *filler* **ε** pour ajouter de nouveaux éléments dans son récit des événements passés. Ici, il sert à mettre en relief l'emplacement avec une proximité de l'adulte, où l'enfant était cachée lors d'un jeu de cache-cache.

**Exemple 50. (enregistrement 13.9.2 – 02;03, 10)**

C0994: kekiʃɑ̃a: dɑ̃? (phon : qu'est-ce qu'il y a là-dedans)  
 M0919: a chto vnoutri? (1,5s) voda?  
 et que (il y a) dedans? (de l') eau?  
 C0995: oui (2s)

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant initie un nouveau thème d'interaction. Ici, le *filler* **a** se trouve entre deux formes phonologiques approximatives : d'abord, le pronom *interrogatif qu'est-ce que* et de l'adverbe *dedans*. Ce *filler* fonctionne comme une approximation du pronom *là-dedans*, indiquant l'eau qui se trouve à l'intérieur d'un jouet de bain. L'analyse de cet énoncé dans le PHON montre que ce *filler* est marqué par l'allongement syllabique :

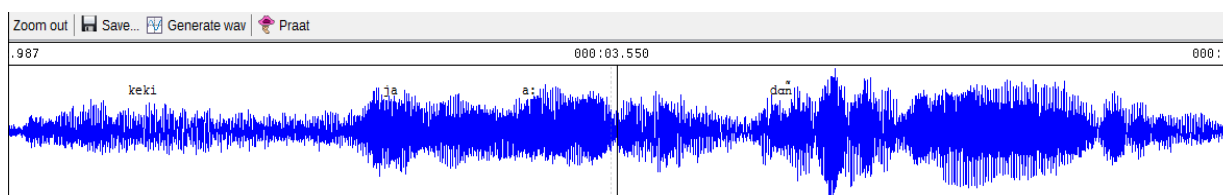


Figure 17. Représentation phonétique du *filler* **a** : allongement syllabique dans les énoncés français à 2;3 ans.

Pour conclure cette partie, on a donc constaté l'usage fréquent des *fillers* différents avant les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes. Ceci montre que la fillette est sensible à l'organisation morpho-syntaxique des énoncés et exprime un vaste panel de fonctions grammaticales. De plus, ces *fillers* jouent un rôle socio-pragmatique important dans le maintien de l'échange : ils expriment les fonctions telles que l'accent d'insistance, la mise en relief pour attirer l'attention de l'adulte. Dans ce qui suit, nous allons analyser les propriétés phonologiques des *fillers*.

### 7.4.7. Les *fillers* à la frontière de la phonologie et de la morphosyntaxe

En poursuivant notre objectif de décrire et de comprendre la nature et les fonctions des *fillers* employés par Camille, nous nous sommes penchée sur la question suivante : est-ce que ces *fillers* sont phonologiquement adjacents ou séparés des parties du discours qu'ils précèdent ? Dans le cas où ils seraient indissociés phonologiquement, nous pourrions supposer que l'enfant les perçoit comme des formules toutes faites, adjacents aux mots qu'ils désignent. Dans le cas inverse, il serait possible

d'affirmer que l'enfant les perçoit comme étant des *items* linguistiques autonomes et indépendants. Cette observation pourrait soutenir l'hypothèse que les enfants acquièrent les mots-fonctions séparément des mots lexicaux (Clark, 1985).

Dans cette démarche, nous avons analysé les productions spontanées de notre enfant avec le logiciel PHON, développé par Yvan Rose. Ce logiciel est fréquemment utilisé pour la transcription phonétique et l'analyse phonologique des données des jeunes enfants. Par ailleurs, les premières productions langagières de Camille ont été réécoutées, corrigées et retranscrites à l'aide de PHON<sup>24</sup>.

À l'âge de 2;1 ans, 83 % des *fillers* analysés possèdent les marques phonologiques spécifiques. Dans cette tranche d'âge, nous avons analysé 35 *fillers*. À l'âge de 2;2 ans, tous les *fillers* analysés (30 occurrences) sont démarqués phonologiquement. Ceci est confirmé à 2;3 ans (15 occurrences), où les *fillers* sont séparés par l'intonation montante et l'allongement syllabique. Par ailleurs, l'analyse des articles et des déterminants confirme cette tendance.

Exemple 51. (enregistrement 13.7.4 – 02;01,09)

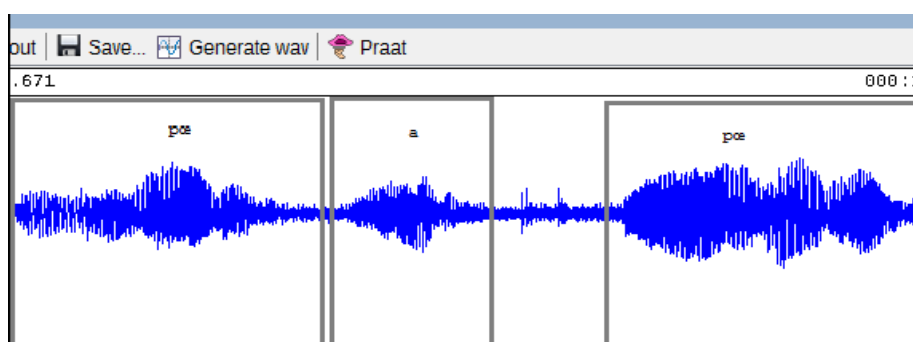


Figure 18. Représentation phonétique du *filler* préverbal *a* : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

Ce schéma correspond à l'échange suivant :

```
M0038: oulitka\ a eto chto ou neie?et
        escargot et qu'est-ce qu'elle a?
C0081: etpœ a pœ (phon : a peur)
M0039CS: boitsia peur?
        peur peur?
```

Dans cet échange, le *filler* préverbal *a* est clairement identifié par l'accent d'intensité, l'allongement syllabique et une pause entre les deux noms qu'il définit. Ici, il s'agit d'un tour de parole initiatif, où l'enfant change de thème, commente l'image et attribue un sentiment à l'animal sur l'image.

24. Enregistrements 13.7.1; 13.7.2; 13.7.4; 13.7.15; 13.8.2 et 13.8.4

Exemple 52. (enregistrement 13.8.4 – 02;02,05)

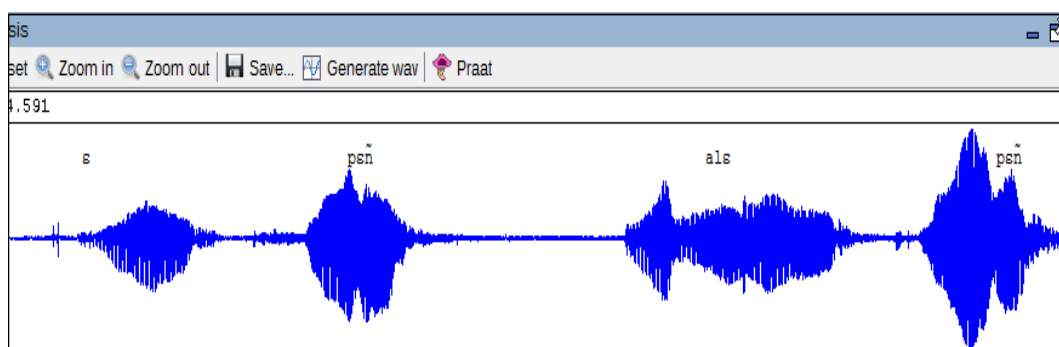


Figure 19. Représentation phonétique du *filler* préverbal ε : fonction pragmatique en français à 2;2 ans.

Ce schéma correspond à l'échange suivant :

C0607 : ε peñ ale peñ (phon : aller prend)

Ici, nous voyons que le *filler* préverbal ε est également séparé prosodiquement du verbe qu'il détermine. Il est marqué par l'allongement syllabique et une pause.

Par ailleurs, l'enfant attribue une fonction pragmatique à la modification de la prosodie lorsqu'il accentue les *fillers*. Le même *filler* peut avoir l'intensité, l'allongement, l'accentuation et le relief mélodique différents. Le choix prosodique dépend de l'élément que l'enfant souhaite souligner et accentuer dans la phrase.

Exemple 53. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)

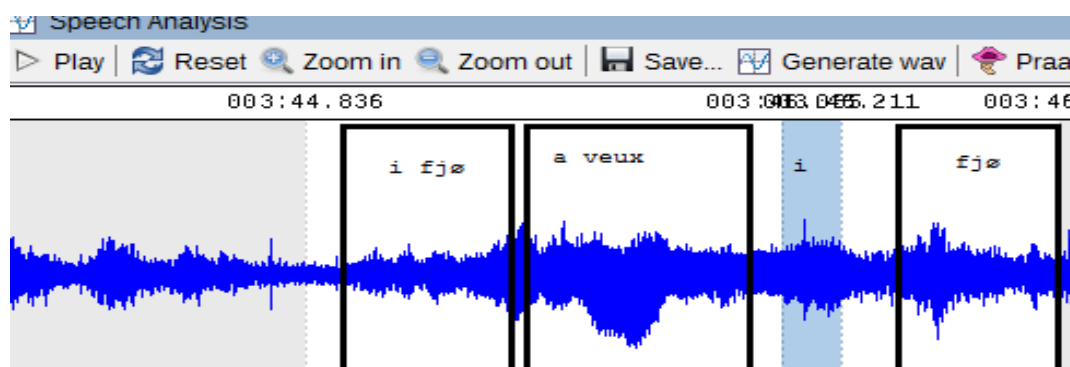


Figure 20. Représentation phonétique du *filler* prénominal i : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

Ce schéma correspond à l'échange suivant de l'enfant :

C0056: i fjø e a veux i fjø (phon : fleur)

GMP057: oui mamie va couper tout ça

Dans cet exemple, l'enfant emploie deux fois le *filler* i adjacent au nom fjø (*fleure*). Depuis la courbe phonologique, on voit que dans la première occurrence, ce *filler* forme un seul groupe

rythmique *i fjθ*. Tandis que dans sa deuxième occurrence, il est marqué par l'allongement syllabique, dont les contours sont clairement identifiables. Dans la première occurrence, il s'agit d'un acte de langage initiatif qui a pour but de constater la présence d'un objet. Ensuite, l'enfant exprime l'intention de prendre cet objet (*veux la fleur*). Elle marque ainsi le *filler i* par l'accent d'insistance.

Dans une autre interaction triadique à 02;01,05, l'enfant emploie le syntagme *a go (un gros)* à plusieurs reprises. Chaque nouvelle occurrence est caractérisée par les marques phonologiques différentes.

Exemple 54. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)



Figure 21. Représentation phonétique du *filler* préadjectival *a* : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

GMP014: oh celles-là elles sont petites (*donne une branche à C*)  
 C0014: a go (*phon : un gros*)

Il s'agit de la première occurrence de ce mot dans cet échange. Ici, l'enfant accentue le *filler a* par un glissando descendant pour introduire un sens opposé de ce qui a été dit par son interlocuteur : *petit – gros*. Le *filler a* n'est pas allongé, mais il est clairement défini par l'accentuation.

Exemple 55. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)



Figure 22. Représentation phonétique du *filler* préadjectival *a* : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

Cette image se rapporte à l'échange suivant :

C0015: a go maman/ (*phon : un gros*) (*regarde M*)  
 M0002: mh eto bol'chaïa vekta bol'chaïa vetka  
 mh c'est une grosse branche grosse branche

Plus loin dans le même échange, le *filler a (un)* est moins accentué. L'énoncé est caractérisé par le glissando descendant et l'accent tonique qui marque les dernières syllabes du nom. Le

changement de rythme et d'intonation permet à l'enfant de désigner le destinataire (la mère) dans les interactions triadiques et d'impliquer un nouvel interlocuteur dans l'échange en cours. Ceci s'accompagne par le regard vers l'adulte et le changement de la position du corps – l'enfant se tourne vers sa mère.

Exemple 56. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)

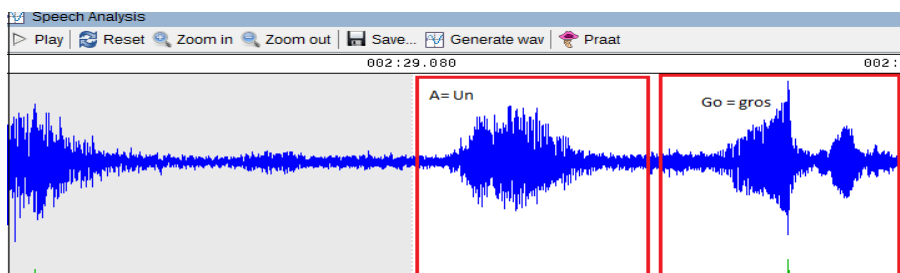


Figure 23. Représentation phonétique du *filler* prédjectival **a** : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

C0022: a go (phon : gros)  
 GMP022: un gros oui

Dans cet autre exemple, le *filler a* est marqué par l'accentuation et l'allongement syllabique. Le glissando montant à l'intérieur du *filler a* est également présent ; ses frontières phonologiques sont clairement définies. Ici, l'enfant insiste sur ce thème de conversation et en particulier sur la caractéristique de l'objet.

Exemple 57. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)

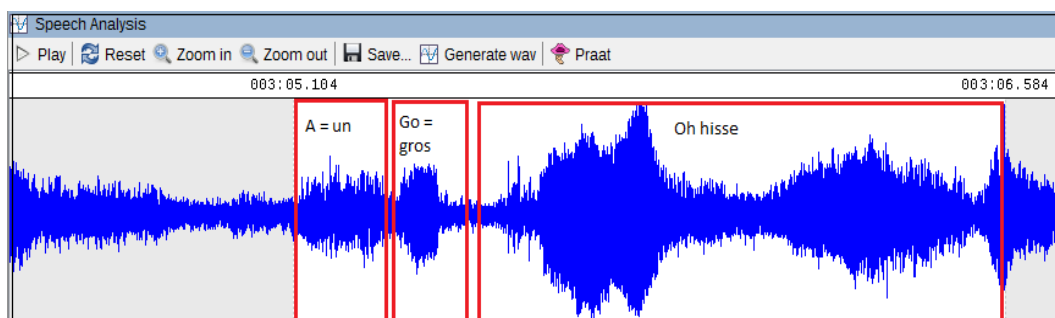


Figure 24. Représentation phonétique du *filler* prédjectival **a** : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

GMP028: tiens mon chat  
 C0027: a go: oh hisse/ (phon : gros)

Ici, le *filler a* est caractérisé par l'allongement syllabique et l'absence du glissando montant à l'intérieur du groupe rythmique **a go**. L'enfant porte un commentaire sur les caractéristiques de

l'objet que lui donne sa grand-mère paternelle.

Exemple 58. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)

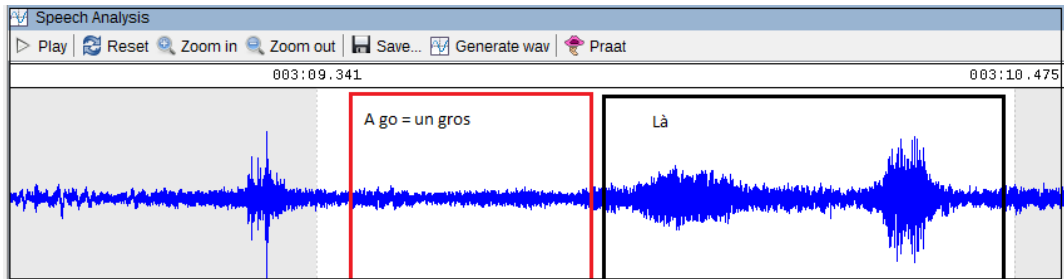


Figure 25. Représentation phonétique du *filler* prédjectival **a** : fonction pragmatique en français à 2;1 ans.

C0028: a go là (pose la branche) go (phon : gros)  
 GMP0230: tiens (.) là voilà un gros

Toujours dans le même échange, ce *filler* n'est pas identifié en tant qu'une unité lexicale autonome, il est adjacent à l'adjectif *gros*, qui se caractérise par un allongement syllabique, l'accentuation du déictique *là*, ainsi que par l'accent tonique en fin de phrase. Dans cet échange, l'enfant insiste sur l'emplacement de l'objet en premier lieu (*le déictique là*) et ensuite sur la qualité de cet objet (*un gros*).

Les premiers usages de l'article indéfini du masculin (*un*) suivent les mêmes modalités phonologiques.

Exemple 59. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,11)

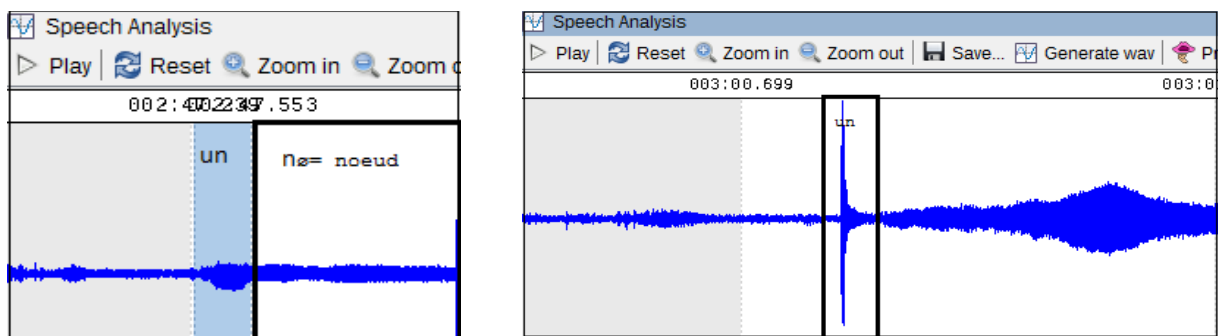


Figure 26. Représentation phonétique de l'article **un** à 2;1 ans.

GMP049: tu fais **un** **noeud**?  
 C0050CS: **un** **nø** vot/ un nø voilà (phon : un noeud)  
 un nø voilà

Dans cet échange l'enfant utilise l'article indéfini **un** du genre masculin. Il s'agit de la reprise

de la fin de l'énoncé de l'adulte. L'enfant utilise l'article à plusieurs reprises, mais à chaque occurrence de ce dernier n'a pas la même intensité d'accentuation même s'il est clairement défini par la phonétique. Ainsi, dans la première occurrence, l'enfant reprend la fin de l'énoncé de l'adulte, ce qui est marqué par une *accentuation allongée de la voyelle nasale œ* et par *l'accent initial*. Ici, l'énoncé est bilingue. Dans le deuxième cas, elle fait la traduction spontanée vers le français de son énoncé. Ici, *la voyelle nasale œ est marquée par l'accent court et l'accent tonique est placé en fin de phrase*.

Pour conclure, nous avons montré que les *fillers*, ainsi que les articles sont marqués par la prosodie et notamment par l'allongement syllabique, accentuation d'intensité et l'accent tonique ou l'accent initial. L'enfant attribue une fonction pragmatique à la modification de la prosodie, telle qu'insister sur un thème conversationnel, identifier son interlocuteur dans un échange triadique ou porter un commentaire sur les caractéristiques d'un objet. Ceci soutient l'hypothèse que l'enfant acquiert les mots grammaticaux tels que les articles, les déterminants, les pronoms personnels séparément des mots lexicaux (Clark, 1985).

Dans ce qui suit, nous allons présenter les modalités grammaticales, lexicales et phonétiques des énoncés de l'enfant en russe.

## 7.5. Le développement du russe entre 2;1 et 2;4 ans

D'après Gvozdev (1949), l'enfant russophone âgé de 2;0 à 2;6 ans, emploie couramment les mots-outils et les marques morphologiques de cas tels que le datif, l'accusatif et l'instrumental. Les verbes sont conjugués en fonction de la personne au présent et au passé (sauf la deuxième personne du pluriel). L'enfant russophone emploie également les pronoms personnels, les adverbes *plus, moins, plus vite, plus court*, etc. Les prépositions telles que *v (dans), na (sur), ou (près), s (avec)* apparaissent aussi à cette période, ainsi que les conjonctions *i (et), to (ce), a (et), potomou chto (parce que), togda (alors), kogda (quand)*.

Dans ce qui suit, nous allons présenter le développement syntaxique, lexicale et morphologique de l'enfant en russe.

### 7.5.1. Le développement syntaxique du russe entre 2;1 et 2;4 ans

L'analyse syntaxique des énoncés russes montre un LME faible, qui oscille entre 1,1 et 1,2 mot/phrase. À l'âge de 2;1 ans, un total de 77 énoncés et 92 mots ont été analysés. À cet âge, l'enfant emploie principalement les énoncés composés d'un mot. Cependant, les énoncés à deux mots sont également observés : 11 énoncés composés de deux mots et 2 phrases composées de trois mots. Ces énoncés constituent 16,8 % de tous les énoncés produits par l'enfant à cet âge. La LME à cet âge est

de 1,1, presque 1,2 mot par phrase.

À l'âge de 2;2 ans, 40 énoncés et 49 mots ont été analysés. À cet âge, on observe une légère évolution de l'indice LME : la longueur moyenne des énoncés est de 1,2 mot par phrase. Un total de 10 énoncés composés de 2 mots a été observé, ce qui constitue 25 % de tous les énoncés produits à cet âge. Ainsi, nous voyons une légère augmentation de la proportion d'usage des phrases à deux mots. Ces phrases restent majoritairement des reprises du langage adulte. Cependant, quelques usages isolés spontanés ont également été observés.

À l'âge de 2;3 ans, 54 énoncés et 60 mots ont été analysés. À cet âge, on observe la même tendance : la LME est de 1,1 mot/phrase. Seuls 4 énoncés composés de 2 mots et 1 énoncé composé de 3 mots ont été observés, ce qui constitue seulement 9,2 % de tous les énoncés produits à cet âge. Ainsi, nous voyons une baisse considérable d'énoncés de plus d'un mot par rapport aux âges précédents. Ceci peut s'expliquer par l'expansion des mots lexicaux (notamment les adjectifs et les adverbes) et des mots grammaticaux à cet âge, qui apparaissent d'abord comme *items* isolés.

À 2;4 ans, une croissance de la LME est observée : cet indice est de 1,4 mots / phrase. La maturité syntaxique de l'enfant à cet âge peut s'expliquer par une exposition régulière à l'*input* russe. En effet, les données ont été enregistrées pendant les vacances de la famille en Grèce et l'enfant entendait le russe plus souvent de sa mère.

L'évolution de la LME dans cette tranche d'âge est présentée comme suit :

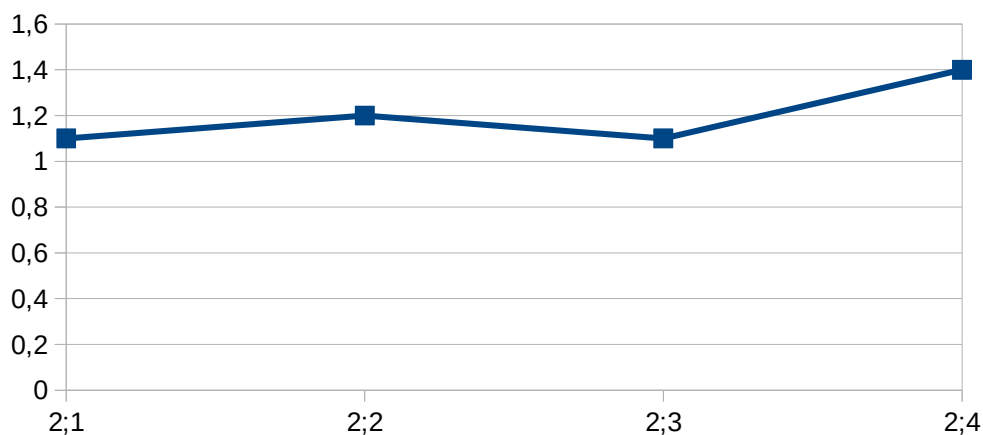


Figure 27. Développement de la LME des énoncés russes entre 2;1 et 2;4 ans.

Les énoncés d'un mot sont produits spontanément ou comme imitation du langage adulte. L'enfant emploie principalement les mots russes suite à la stratégie adulte de demande de donner un équivalent de traduction.

**Exemple 60. (enregistrement 13.7.1 – 02;01,09)**

GMP026: comment tu dis petit en russe?  
 C0025: maïanka:/ (phon : malen'kaïa)  
           petite  
 M0011: molodets:/ malen'kaïa molodets/



*bravo petite molodets*

Dans cet exemple, l'enfant emploie l'adjectif *malen'kaïa* (*petite*) suite à la demande de sa grand-mère paternelle de donner un équivalent de traduction de l'adjectif *petit* en russe.

L'enfant emploie aussi les mots russes spontanément sans demande de répétition ou de traduction de la part de l'adulte.

**Exemple 61. (enregistrement 13.7.4 – 02;01,09)**

M0057: i Lili kouchala arbouz pomnich?  
*et Lilie mangeait (de la) pastèque tu te rappelles?*  
 C0096: iubka (*commente l'image*)  
*(une) jupe*  
 M0057: iubka\ a chto delaïet devotchka?  
*(une) jupe et que fait (la) fille?*

Dans cet échange dyadique entre la mère et l'enfant, cette dernière emploie spontanément le mot russe *iubka* (*une jupe*). Ici, le changement de langue est un moyen de modifier le sujet de conversation : elle attire son attention sur une image du livre.

**Exemple 62. (enregistrement 13.7.12 – 02;01,12)**

M0309CS: derji ne tiens derji  
*tiens pas tiens tiens*  
 C0375: non (8s) idem mama i gav (*désigne la direction*)  
*allons-(y) maman i gav*  
 M0310: chto ty khotchech?  
*que veux-tu?*  
 C0376: idem mama idem (2s) idem mama idem

Dans cet autre exemple, le changement de langue vers le russe fonctionne aussi comme un accent d'insistance et de la mise en relief de son intention, ce qui est étayé par l'auto-répétition.

Les mots employés spontanément par l'enfant et sans demande de l'adulte sont principalement les mots à contenu social tels que *privet* (*salut*), *poka* (*au revoir*), *spokoïnoï notchi* (*bonne nuit*), *pojalouïsta* (*s'il te plaît*).

**Exemple 63. (enregistrement 13.8.1 – 02;01,23)**

M0478: koukli spiat?  
*(les) poupées dorment?*  
 C0551: mh (*confirmation*)  
 M0479: da?  
*oui?*  
 C0552: spokoi notchi (*phon : spokoiïnoï notchi*)  
*bonne nuit*  
 M0480: spokoiïnoï notchi koukly  
*bonne nuit (les) poupées*

Ici, l'enfant emploie la formule de politesse *spokoïnoï notchi* (*bonne nuit*) de manière spontanée. Il s'agit de la première occurrence de cette formule de politesse dans cet échange.

Les énoncés à deux mots sont souvent les reprises du langage adulte, mais aussi les combinaisons de mots appris par coeur par la fillette dans les poésies courtes ou les chansons.

**Exemple 64. (enregistrement 13.7.16 – 02;01,13)**

M0199: ouronili michkou/  
on a fait tomber (un) ours  
C0266: na pol (phon : na)  
par terre

Dans cet autre exemple, l'enfant participe dans le récit d'une poésie courte. Ici, elle emploie le prédicat en russe, ce qui fonctionne comme une formule apprise par coeur.

D'autres usages des phrases à deux mots produits spontanément par l'enfant sont observés à l'âge de 2;2 ans.

**Exemple 65. (enregistrement 13.8.4 - 02;02,05)**  
M0523: da? (1s) a kouda oni **idout** Kamiï?  
oui? où ils vont Camille?  
C0594: **idou** gouliat' (phon : idout)  
vont se promener  
M0524: idout gouliat' :/da/ (caresse les cheveux de C)  
vont se promener oui

Ici, l'enfant répond spontanément en russe suite à la demande de la mère de verbaliser l'action des personnages du livre. Elle reprend le verbe *idti* (*aller*) employé par l'adulte et y ajoute le verbe *gouliat'* (*se promener*) qui désigne l'action entreprise par les personnages.

**Exemple 66. (enregistrement 13.8.7 - 02;02,06)**

C0719: tchitat' mama  
lire maman  
M0677: mama tchitaïet etou knijetchkou?  
maman lit ce livre?  
C0720: oui  
M0678: a Kamiï etou knijetchkou da? (3s)  
et Camille ce livre(-là) oui?  
C0721: tchitat' mama tchitat'  
lire maman lire

Dans cet autre exemple, l'enfant emploie l'énoncé russe composé de deux mots à deux reprises. Ici, la langue est adaptée à son interlocuteur afin d'intensifier et souligner son intention. Le changement de langue fonctionne comme une mise en relief afin d'arriver à ses fins communicatives.

Ainsi, les stratégies discursives d'étayage maternel ont une corrélation avec la LME de l'enfant, ce qui soutient le constat de Brown et Moerk (1983). L'enfant produit une quantité plus importante de mots russes et de phrases à deux mots suite aux stratégies discursives telles que la demande de traduction et celle de dénomination.

Ci-suit, nous allons présenter le développement lexical de l'enfant en nous focalisant également sur les caractéristiques morphologiques ainsi que la diversité lexicale.

### 7.5.2. La diversité lexicale en russe

L'analyse de la richesse du vocabulaire russe de l'enfant montre un indice RTO élevé par rapport au lexique français : à 2;1 ans, cet indice est à 46 avec une baisse à 2;2 ans (RTO 38). A 2;3 ans, le vocabulaire russe connaît une expansion importante, où l'indice RTO est de 65. Cette tendance

est confirmée à 2;4 ans (RTO 62). L'évolution de l'indice RTO est présentée sur le graphique suivant :

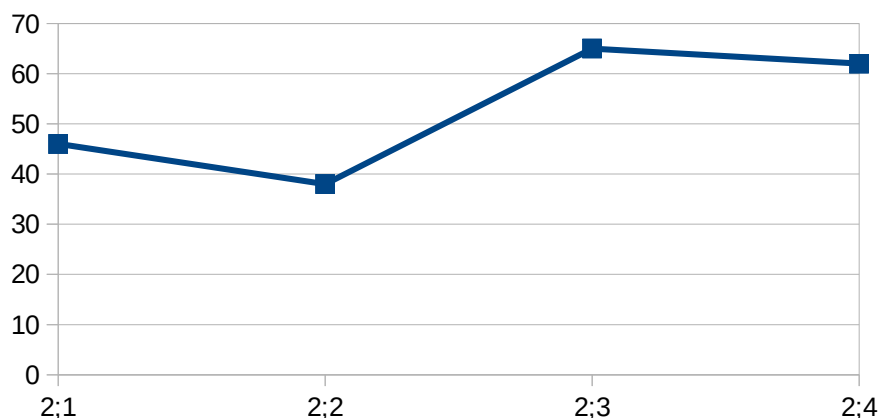


Figure 28. Évolution de la diversité lexicale des énoncés russes de 2;1 à 2;4 ans.

Au début de notre observation, la richesse lexicale de l'enfant est faible, accompagnée d'une grande redondance du vocabulaire de 2;2 à 2;3 ans. À 2;4 et 2;5 ans, cet indice montre une redondance des catégories lexicales peu élevée ; le vocabulaire de l'enfant est considérablement plus riche à ces âges.

Par ailleurs, aux âges de 2;2 à 2;4 mois, on observe une plus grande richesse des mots lexicaux par rapport aux mots-outils : **113 mots lexicaux**, soit **88,9 % de tous les mots analysés** ; et **14 mots grammaticaux**, ce qui en représente seulement **11 %** :

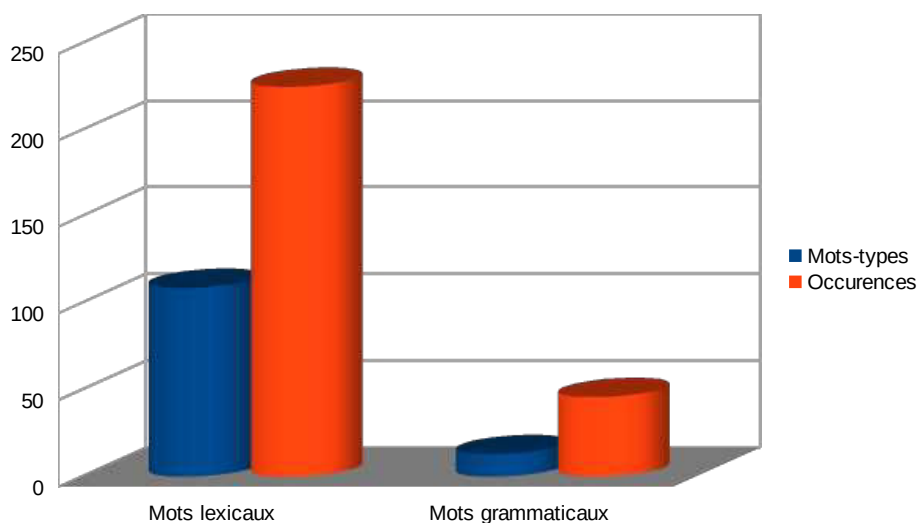


Figure 29. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés russes de 2;1 à 2;4 ans.

L'analyse des occurrences des mots lexicaux et grammaticaux rejoint ce résultat : **les occurrences des mots lexicaux constituent 84 % des mots analysés** (250 occurrences), tandis que **les mots grammaticaux en représentent 15 %** (47 occurrences). Ceci indique que les énoncés de l'enfant sont composés majoritairement de mots lexicaux.

Dans la catégorie des mots lexicaux, on observe l'emploi des parties de discours suivantes : **65 noms différents** (120 occurrences), **27 verbes différents** (72 occurrences), **10 adjectifs différents** (32 occurrences) et **11 adverbes différents** (26 occurrences) :

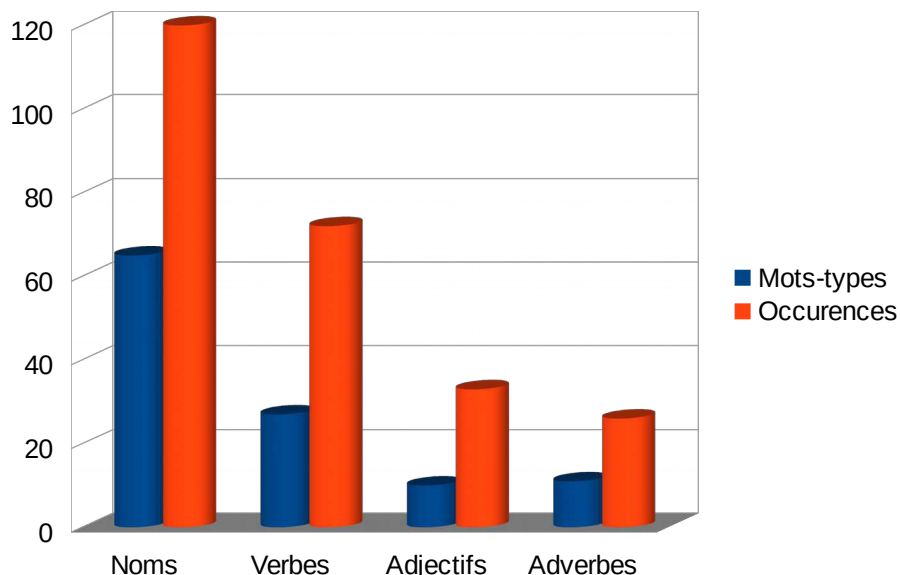


Figure 30. Rapport types / occurrences des mots lexicaux russes de 2;1 à 2;3 ans.

Le nom connaît une plus grande diversité lexicale (TTR = 53), tandis que les verbes (TTR = 37), les adjectifs (TTR = 31) et les adverbes (TTR = 42) sont plus répétitifs.

Dans la catégorie des mots grammaticaux, l'enfant utilise les parties du discours suivantes : **5 prépositions** (15 occurrences), **2 interjections dérivées** (5 occurrences), **1 conjonction** (2 occurrences) et **4 pronoms** (24 occurrences) :

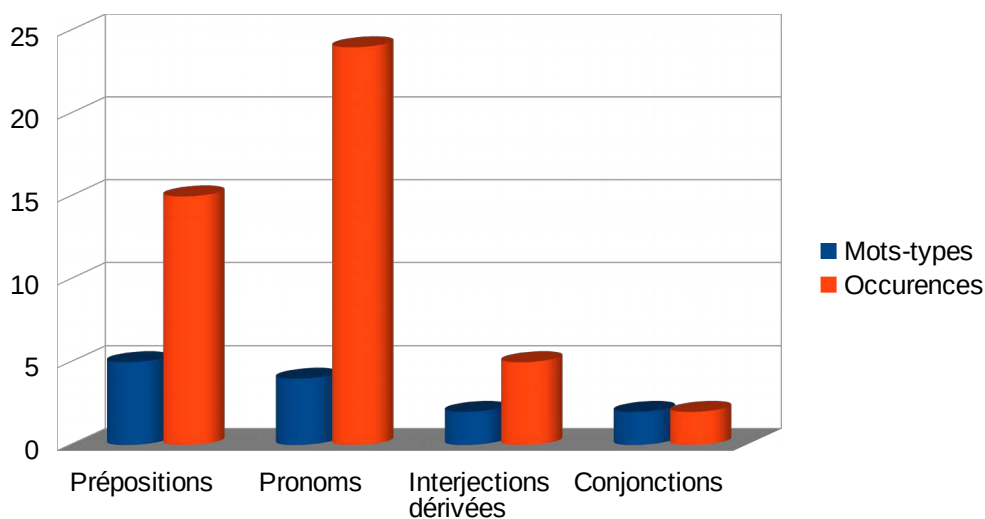


Figure 31. Rapport types / occurrences des mots grammaticaux russes de 2;1 à 2;3 ans.

Le pronom connaît une répétition lexicale élevée : l'indice TTR des pronoms est de 16. La même tendance est observée dans l'emploi des prépositions : le TTR est de 33, ce qui indique une forte redondance.

A 2;4 ans, on observe une expansion des mots grammaticaux : 17 mots grammaticaux différents ont été employés par l'enfant à cet âge. Cependant, l'indice faible de la diversité lexicale des mots-outils confirme les tendances observées précédemment : la redondance des mots grammaticaux est considérablement plus élevée que celle des mots lexicaux :

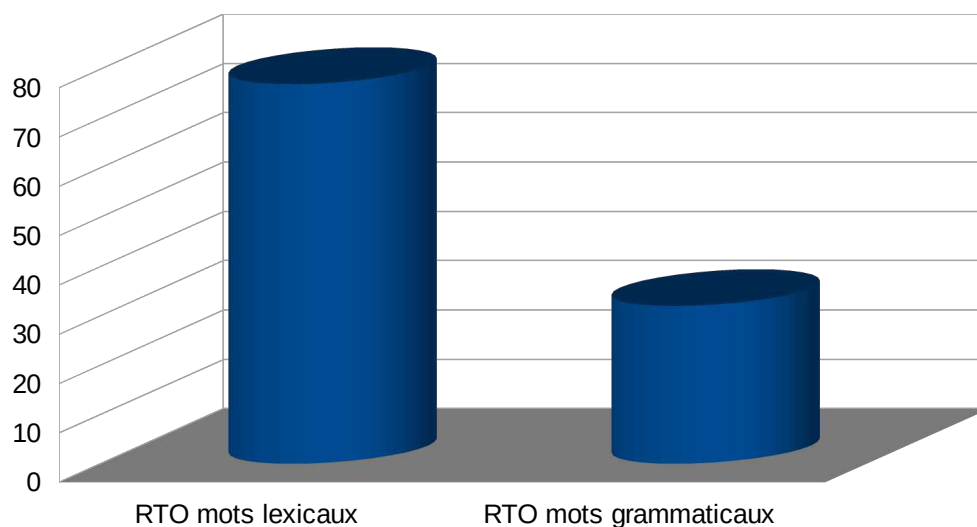


Figure 32. Ration types / occurrences des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés russes à 2;4 ans.

Ainsi, les performances lexicales en russe de l'enfant sont limitées à l'emploi de mots lexicaux et notamment les noms. Ces résultats corrént positivement avec ses performances morphosyntaxiques aux mêmes âges, où l'indice de la maturité morphosyntaxique est d'un mot en moyenne par phrase : la fillette fait des phrases composées principalement de noms. Cependant, une évolution de la fréquence d'usage des mots-outils a été observée à 2;4 ans, ce qui corrént positivement avec la croissance de la longueur moyenne des énoncés russes au même âge. Ce résultat soutient la conclusion de Parisse et Le Normand (2007) de l'existence d'une forte corrélation entre la LME, le nombre d'énoncés, d'occurrences et de types.

Dans ce qui suit, nous présenterons l'évolution longitudinale de ces parties du discours.

### 7.5.2.1 La distribution des mots lexicaux

Les noms constituent la majorité des mots lexicaux dans les trois tranches d'âge. Cependant, une baisse de la part des noms est observée : à 2;1 ans, ils constituent 65 % de tous les mots différents et 49 % de toutes les occurrences ; à 2;3 ans, ils représentent 55 % de tous les mots

différents et 50 % de toutes les occurrences ; à 2;4 ans, ils constituent 67,9 % de tous les mots lexicaux différents. Une baisse à 2;3 ans s'explique par une expansion d'autres mots lexicaux et notamment des verbes, qui augmentent considérablement comme ce qui suit :

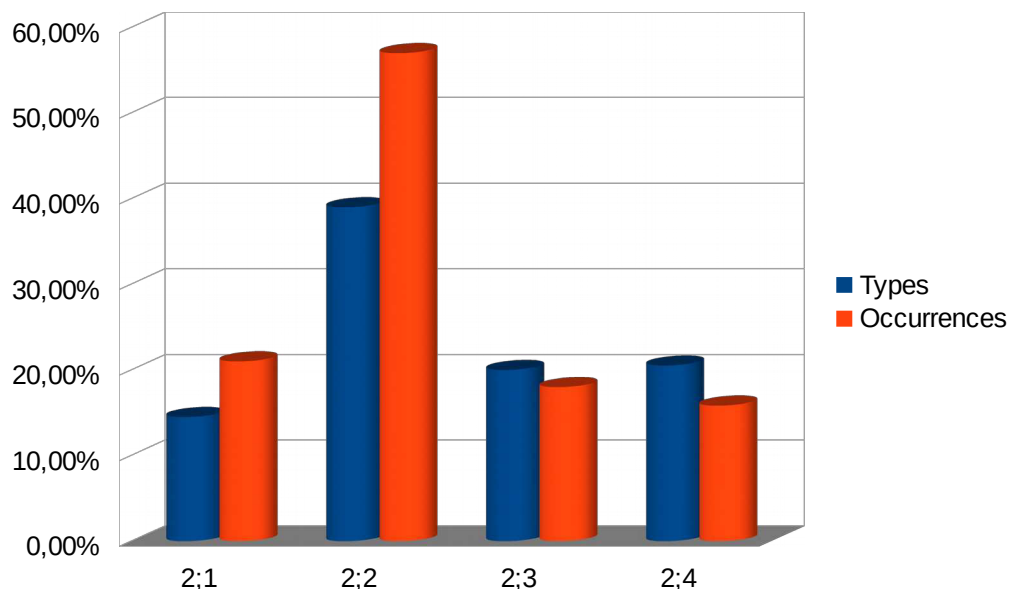


Figure 33. Distribution des mots lexicaux russes : la part des verbes russes de 2;1 à 2;4 ans.

Les verbes représentent 14,5 % des mots-types à 2;1 ans et 21 % de toutes les occurrences des mots lexicaux. À l'âge de 2;2 ans, ils constituent 39 % des mots-types et 57 % de toutes les occurrences. À l'âge de 2;3 ans, ils représentent 20 % de tous les mots lexicaux et une importante baisse dans leurs occurrences est observée : 18 %. À 2;4 ans, cette tendance se confirme : les verbes constituent 20,5 % de tous les mots lexicaux-types et 15,8 % de toutes les occurrences des mots lexicaux.

L'évolution des adjectifs est également observée comme suit : à l'âge de 2;1 ans, les adjectifs représentent 12,7 % de tous les mots lexicaux différents, et 16,8 % de toutes les occurrences des mots lexicaux. La part des adjectifs reste faible à ces âges. Cependant, à 2;3 ans, on observe une légère augmentation pour les adjectifs. Ici, ils représentent 16 % des mots-types et 14 % de toutes les occurrences des mots lexicaux à cet âge. Une baisse importante d'usage des adjectifs est observée à 2;4 ans : ils ne représentent plus que 5,2 % des mots lexicaux-types et 3,9 % de toutes les occurrences des mots lexicaux :

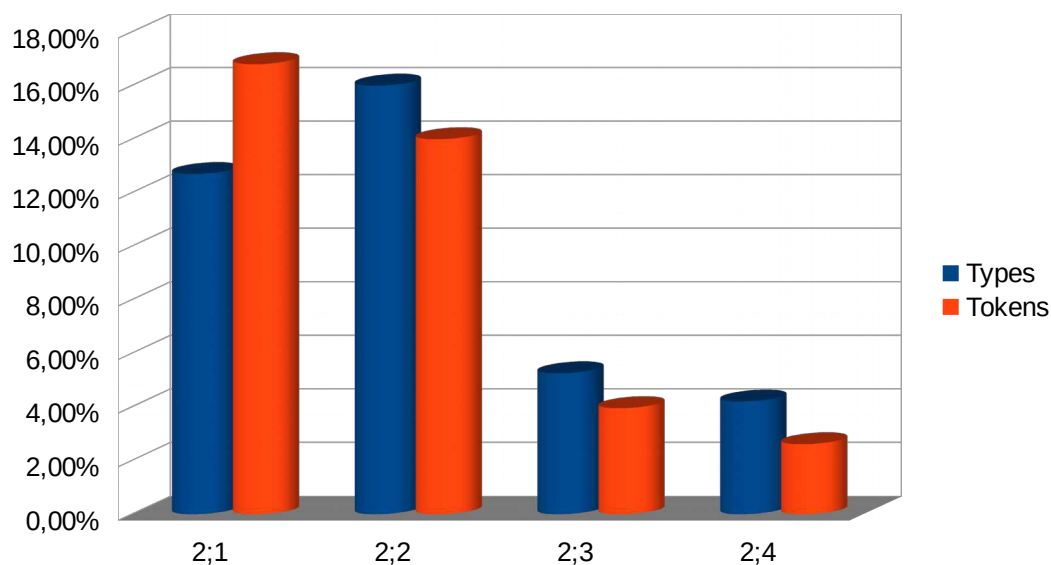


Figure 34. Distribution des mots lexicaux russes : la part des adjectifs de 2;1 à 2;4 ans.

La diversité lexicale des adjectifs est élevée : le RTO des adjectifs est de 58, ce qui indique une faible redondance des adjectifs à cet âge. L'indice de la richesse lexicale des adjectifs qualificatifs est élevé dans les deux tranches d'âge. Cet indice est de 80 à l'âge de 2;1 ans, et à 75 à 2;3 ans. A 2;4 ans, le RTO des adjectifs est à 100, ce qui montre que l'enfant emploie un nombre restreint des adjectifs et leurs occurrences sont réduites.

Quant aux adverbes, l'enfant emploie les *adverbes d'état, de manière et de lieu* avec la fréquence suivante :

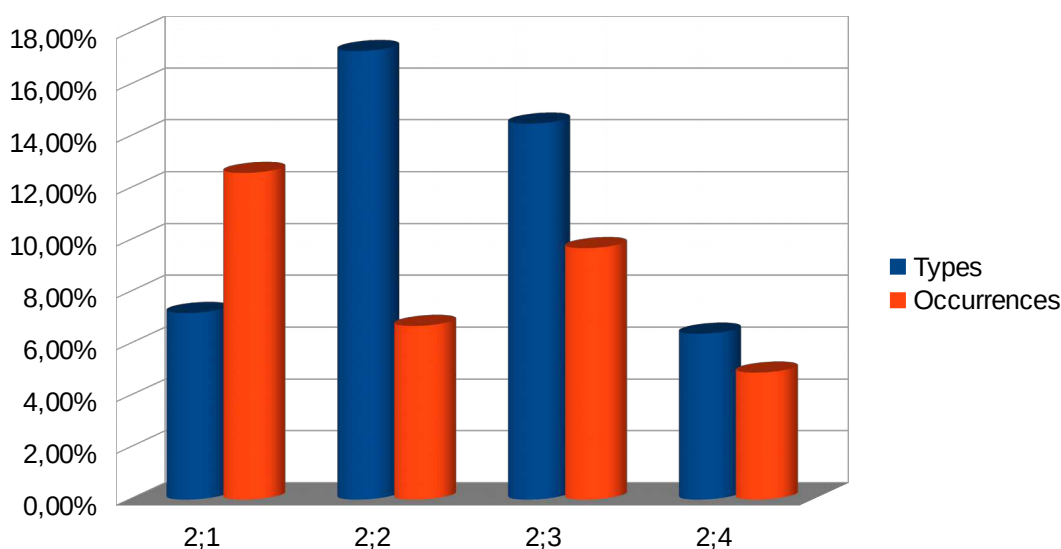


Figure 35. Distribution des mots lexicaux russes : la part des adverbes de 2;1 à 2;4 ans.

À l'âge de 2;1 ans, les adverbes constituent 7,2 % de tous les mots lexicaux et 12,6 % de toutes les occurrences des mots lexicaux à cet âge. Ceci montre un nombre faible d'usages des

adverbes dans les énoncés russes de l'enfant. La part des adverbes augmente quantitativement à l'âge de 2;2 et 2;3 ans. Cependant, une baisse importante des adverbes-types et de leurs occurrences est constatée : ils ne représentent que 6,4 % des mots différents et 4,9 % de toutes les occurrences.

À l'âge de 2;1 ans, 4 adverbes différents ont été observés : *vot = voici* (7 occurrences) et *tak = comme ça* (6 occurrences), ainsi que les **adverbes de lieu** *siuda = par ici* (1 occurrence) et *tam* (1 occurrence). À cet âge, l'indice **TTR** est de **26**, ce qui montre encore une fois une grande redondance lexicale.

À l'âge de 2;2 ans, les **adverbes de lieu** (*vniz, vot*), de **manière** (*riadom*) et **d'état** (*khoroch*) sont employés. À ce âge, l'indice **TTR** est de **100**, ce qui montre une forte diversité lexicale.

**Exemple 67. (Enregistrement 13.8.4 – 02;02,05)**

C0608CS: allez viens allez **vnis** (descend du lit)  
 allez en bas  
 M0538: kouda ty idech? vniz?  
 où tu vas? en bas?

Ici, l'adverbe de lieu apparaît dans un énoncé mélangé. Le *code-switching* intraphrastique sert à attirer l'attention de la mère et accentuer son intention et sa détermination d'accomplir l'action.

À l'âge de 2;3 ans, une croissance des adverbes est observée : **7 adverbes différents (7 occurrences)**. Le calcul TTR est de 100, ce qui confirme leur diversité lexicale élevée. Par ailleurs, les adverbes constituent 14,8 % de tous les mots lexicaux, ce qui confirme également une croissance de la part des adverbes dans le répertoire langagier russe de l'enfant. L'apparition de nouveaux adverbes tels que *goriatcho = chaud*, *opiat' = encore*, *nel'zia = il ne faut pas* est observée. Leurs occurrences sont principalement les reprises du langage adulte.

**Exemple 68. (enregistrement 13.9.3 – 02;03,12)**

M0955: douï esli **goriatcho** (2s)  
 souffle si (c'est) chaud  
 . . . . .  
 C1052: [**goatcho** (phon : goriatcho)  
 (c'est) chaud  
 M0978: Kamii net]- goriatcho?  
 Camille non - chaud?  
 C1053: mh (confirmation)

Dans cet échange, enregistré lors d'un repas, l'adverbe *goriatcho (chaud)* est employé par la mère au début de l'échange : 41 tours de parole séparent sa première référentiation et la reprise de l'enfant. Ici, l'adverbe fonctionne comme l'anaphore où l'enfant fait la référence au sujet du début de la conversation.

À 2;4 ans, 5 adverbes différents ont été employés par l'enfant. À cet âge, l'enfant introduit de nouveaux adverbes de lieu (*zdes' = ici*) de quantité (*bol'che = plus*) et de manière (*vkousno = bon*).

Pour conclure cette partie, on a constaté que la fréquence des verbes, des adjectifs et des adverbes corrèle positivement avec la fréquence des noms. Ainsi, une augmentation importante des



noms à 2;4 ans coïncide avec la diminution de la part d'autres mots lexicaux. Dans ce qui suit, nous allons présenter le développement des mots grammaticaux.

### 7.5.2.2. La distribution des mots grammaticaux

À l'âge de 2;1 ans, les mots grammaticaux suivants ont été employés : *les prépositions* (3 types / 5 occurrences), *les interjections dérivées* (2 types / 3 occurrences) et *les conjonctions* (1 type / 1 occurrence). Les interjections dérivées constituent 33 % de tous les mots grammaticaux. Tandis que les conjonctions constituent 11 % de tous les mots grammaticaux et 16 % de toutes les occurrences. Une seule occurrence de la conjonction *i* a été relevée à cet âge.

Les prépositions sont les plus fréquentes de tous les mots grammaticaux à cet âge. Ainsi, 3 prépositions *na* = *sur* (3 occurrences), *v* = *dans* (1 occurrence), *s* = *avec* (1 occurrence) ont été observés. Il s'agit de prépositions locatives, qui indiquent l'emplacement ou localisation de l'objet.

#### Exemple 69. (enregistrement 13.7.11 – 02;01,13)

M0282: a Kamii gde spit?  
 et Camille dort où?  
 C0349: v kaïat' (phon : krovat')  
 dans un lit  
 M0283: v krovate?  
 dans un lit?

Ici, l'enfant emploie la préposition locative *v*, mais le nom est employé en nominatif.

Dans une perspective longitudinale, on constate une évolution des mots grammaticaux. Le pronom est la catégorie des mots-outils la plus fréquente dans le langage de l'enfant à de 2;2 ans : ils constituent 57 % de tous les mots grammaticaux et 62 % de toutes les occurrences des mots-outils à cet âge. On en constate 4 types différents et de 17 occurrences. Le taux TTR est de 23, ce qui montre une redondance élevée : le pronom *sama* (*toute seule*), employé en tant qu'adverbe de manière (5 occurrences), le pronom personnel du genre neutre *ono* (*il = neutre*) (1 occurrence), le pronom possessif *mne* (*à moi*) (datif du pronom personnel de la première personne, 9 occurrences), le pronom qualificatif *vse* employé en tant que prédicat pour désigner l'achèvement de l'action (2 occurrences). Les premiers usages des pronoms, à part le pronom *sama* (*toute seule*), sont principalement les reprises du langage adulte.

#### Exemple 70. (enregistrement 13.8.5 – 02;02, 05)

M0641: vedro vozle taptchiana]  
 (le) sceau (està à côté (de la) chaise longue  
 C0683: ici: (prend le sceau)  
 M0642: vot ono vedro  
 le-voilà (le) sceau  
 C0684: vot ono  
 le-voilà

Dans cet échange, l'enfant reprend l'énoncé de la mère avec le pronom personnel du genre

neutre *ono* (*il = neutre*).

Quant aux prépositions, à l'âge de 2;2 ans, on observe l'emploi de la préposition *ko* (*vers*), une variante de la préposition *k* en datif employé avant certaines consonnes (7 occurrences) et *na* (2 occurrences). Ces prépositions constituent 28 % de tous les mots-outils et 33 % de toutes les occurrences des mots grammaticaux employés à l'âge de 2;2 ans. L'indice TTR est de 22, ce qui est un indice faible richesse lexicale des prépositions.

À l'âge de 2;3 ans, on constate l'emploi de 6 mots grammaticaux différents et 11 occurrences. Les mots-outils et leurs occurrences à cet âge sont repartis de manière suivante :

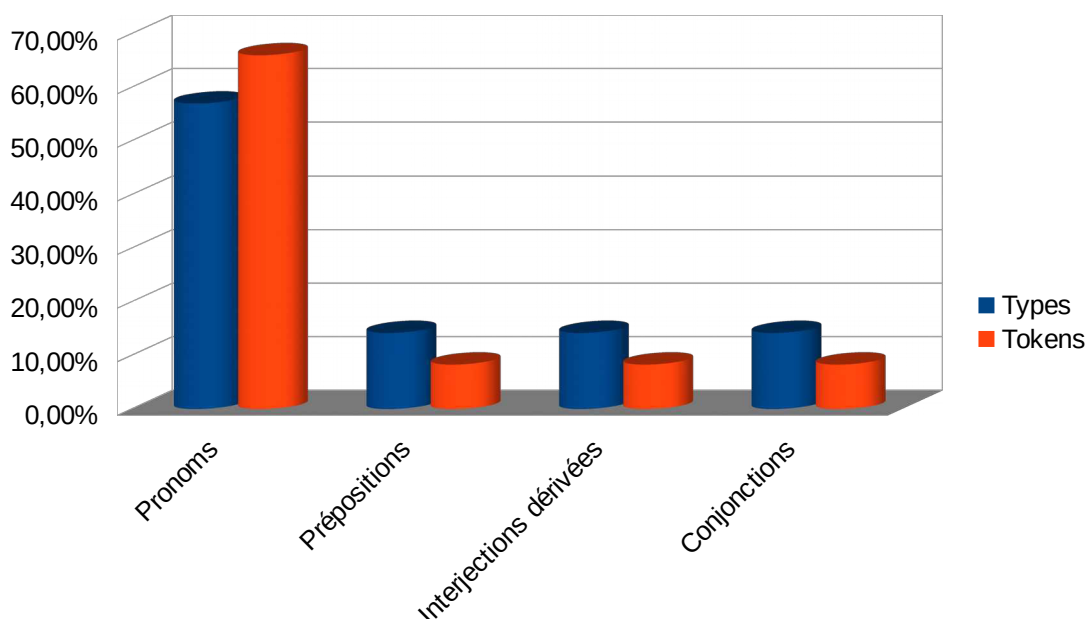


Figure 36. Distribution des mots grammaticaux russes à 2;3 ans.

Ici, certaines tendances observées précédemment se confirment. D'abord, on constate un nombre supérieur des pronoms par rapport à d'autres catégories, ainsi que de leurs occurrences : ils représentent 57 % de tous les mots grammaticaux, leurs occurrences en constituent 66 %. De plus, on observe un nombre restreint des catégories telles que les interjections dérivées, les prépositions, et les conjonctions : 8,3 % de tous les mots grammaticaux et 14,2 % de toutes les occurrences.

Quant aux prépositions, on observe l'usage d'une seule préposition *ou* (*chez*) à cet âge. Il s'agit du premier emploi de cette préposition par l'enfant.

**Exemple 71. (enregistrement 13.9.5 – 02;03,13)**

M1051: ah/ ona **ou niani** ostalas' Kamiia  
           elle est restée chez (la) nounou Camille  
 C1126: **ou niani?**  
           chez (la) nounou?  
 M1052: koliaska ou niani ostalas'  
           (la) poussette est restée chez la nounou

Ici, l'emploi de la préposition *ou* (*chez*) au génitif, accompagnée du nom au génitif (*niani = nounou*) est une reprise de l'énoncé adulte, qui fonctionne comme la demande de confirmer sa compréhension.

On observe l'apparition des pronoms *interrogatifs Kto ? Chto ?* (*Qui ? Quoi ?*), qui se différencient sur la base des caractéristiques animées/ inanimées.

**Exemple 72. (enregistrement 13.9.4 – 02;03,13)**

C1006: c'est quoi? (*désigne le dessin*)  
M0931: eto kto/?  
c'est qui?  
C1007: kto/?  
qui?  
M0932: kto eto?  
qui est-ce?  
C1008: kto eto? (*regarde M et sourit*)  
qui est-ce?  
M0933: ty znaïech kto eto takoi?  
tu sais qui c'est?  
.....  
M0936: eto chto/?  
c'est quoi?  
C1012: eto chto/?  
c'est quoi?

Dans cet échange, l'adulte traduit et adapte en russe l'énoncé français de l'enfant, ce qui fonctionne comme une demande de changer de langue. Ici, la mère emploie deux pronoms *interrogatifs* animé et inanimé pour désigner les animaux. Cependant, lors de la deuxième traduction, la mère fait une traduction directe de l'énoncé de l'enfant sans prise en compte du caractère animé de l'objet : *c'est quoi ça ? chto eto ?* (*tcherepakha = tortue – kto ? = qui ?*). L'enfant emploie ces pronoms *interrogatifs* comme la reprise des énoncés de l'adulte.

A l'âge de 2;4 ans, l'enfant emploie les mots-outils russes suivants :

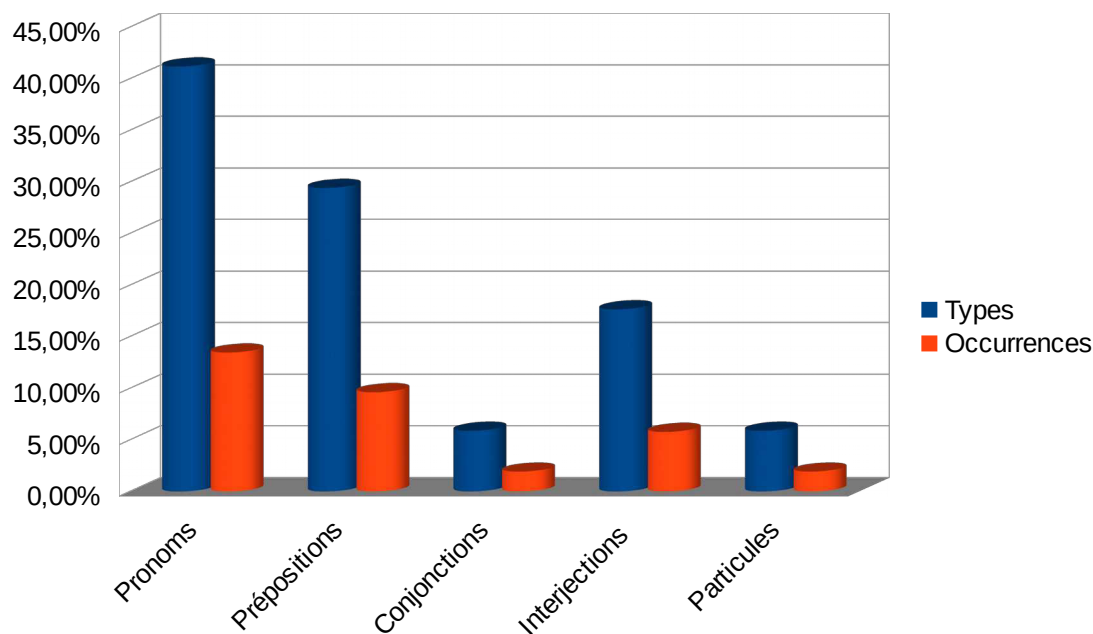


Figure 37. Distribution des mots grammaticaux russes à 2;4 ans.

Ainsi, on constate une augmentation importante de la part des pronoms, qui représentent 41 % de tous les mots grammaticaux-types et les prépositions (29,4 % de tous les mots grammaticaux-types au même âge). La caractéristique principale de l'usage de pronoms à 2;4 ans est la fréquence élevée des pronoms *interrogatifs kto ? = qui ?* (5 occurrences) *chto ? = quoi ?* (15 occurrences) et le pronom démonstratif *eto = ça* (13 occurrences). A cet âge l'enfant formule de nombreuses questions qui porte sur la nature ou la fonction des objets. Mais, ces pronoms fonctionnent comme les reprises du langage maternel.

**Exemple 73. (enregistrement 13.10.12 - 02;04,19)**

M1882 : da? a eto chto?  
oui? et c' (est) quoi?  
C2175 : eto chto?  
c' (est) quoi?  
sceau  
M1883 : a po-rousski? ve:/  
et en russe?  
C2176 : kou  
M1884 : vedro:et  
sceau  
C2177 : etvedo (phon : vedro)  
sceau  
M1885 : a eto chto?  
et c' (est) quoi?  
C2178 : eto chto?  
c' (est) quoi?

Dans cet échange, l'enfant imite à deux reprises l'énoncé maternelle, qui est une demande de dénommer l'objet. Rappelons, que nous avons constaté un grand nombre de ce type d'énoncés dans le langage de l'enfant en français à 2;1 ans.

Dans une perspective longitudinale, on observe une constante augmentation des mots-types à travers ces âges, ce qui indique que le répertoire lexical de l'enfant est en permanente évolution. Une baisse des occurrences des mots-types à 2;3 ans soutient cette hypothèse : l'enfant continue à acquérir de nouveaux *items* lexicaux russes par le biais des reprises du langage adulte, mais ces nouveaux acquis ne sont pas encore systématiques.

Ainsi, l'enfant augmente son vocabulaire de manière importante, mais ces acquis langagiers ne sont pas encore produits spontanément. *A contrario*, en français nous avons obtenu les valeurs du développement syntaxique élevée et l'indice de la richesse lexicale faible, ce qui est représenté comme ce qui suit :

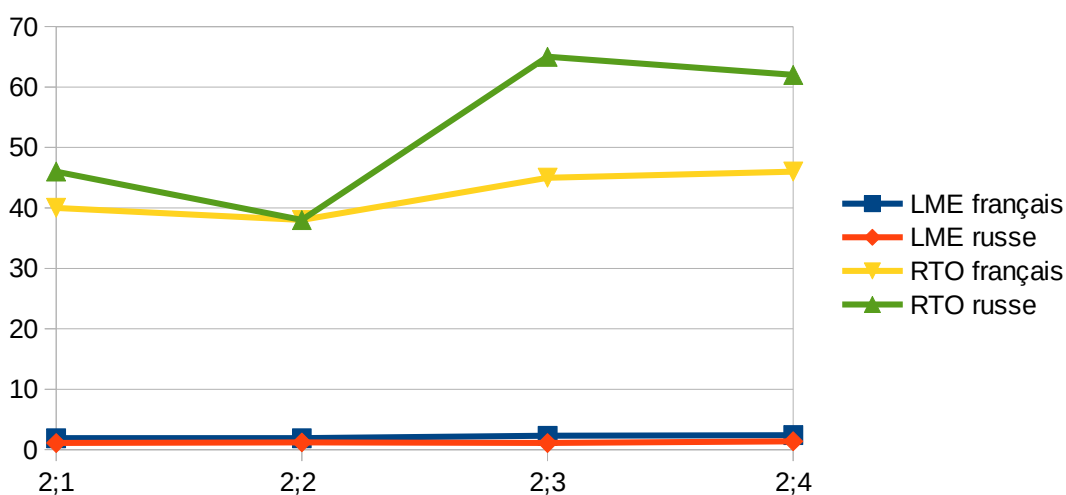


Figure 38. Corrélation entre la LME et le RTO en français et en russe de 2;1 à 2;4 ans.

Ce schéma montre les valeurs élevées de la richesse lexicale (65 à 2;3 ans et 62 à 2;4 ans) et la longueur des phrases restreinte (LME est entre 1,1 et 1,4) en russe. Ceci montre l'absence de corrélation directe entre la maturité syntaxique et la diversité lexicale de l'enfant dans sa langue faible. Ce constat soutient que le calcul RTO, pris de manière isolée, n'est pas un indice fiable du développement langagier de l'enfant. Ceci est notamment valable pour sa langue faible dans le cas du bilinguisme dominant de la fillette. Il serait donc nécessaire de superposer ce résultat à d'autres indices du développement langagiers et, notamment, à l'analyse de l'étayage parental.

Dans ce qui suit, nous présenterons les aspects morphologiques des énoncés russes de l'enfant.

### 7.5.3. Les aspects morphologiques des énoncés russes

Le russe, étant une langue synthétique, possède une morphologie plus développée que le français. Rappelons que les différences entre le russe et le français ont été présentées dans notre

méthodologie. En russe, les mots lexicaux tels que *le nom, le verbe, l'adjectif* à part l'adverbe, sont marqués par la déclinaison de cas, qui sert à lier des mots entre eux dans une phrase.

D'après Gagarina et Voeikova (2009), il n'y a pas de corrélation directe entre la LME et le développement morphologique (notamment du système de déclinaison de cas) de l'enfant russophone. Les auteures illustrent ces propos par l'exemple de la fillette Lisa âgée de 1;10 ans, dont la LME est seulement de 1,5 mot par phrase, mais elle marque correctement le cas des noms (ex. *a machinkou - na machinkou = sur la voiture, a majakam - za molokom = chercher le lait*, etc.). En d'autres termes, certains enfants russophones développent la morphologie avant l'apparition de la syntaxe, tandis que d'autres emploient les marqueurs morphologiques une fois que la syntaxe est acquise. Ceci étaye les propos de Ploungian (2000) que l'acquisition de la morphologie doit être analysée séparément de la syntaxe, puisque les cas de déclinaison en russe ont une valeur sémantique autonome.

Les noms employés par notre enfant à cet âge sont déclinés principalement en nominatif. Cependant, des usages isolés montrent que les noms ont des marques morphologiques spécifiques du russe.

**Exemple 74. (enregistrement 13.7.16 - 02;01,13)**

M0200: otorvali michke/  
           on a arraché à (l')ours  
 C0267: lapou  
           (la) patte

Dans cet échange, la mère et l'enfant récitent une poésie courte apprise par coeur. La mère emploie la stratégie d'ébauche, où l'enfant doit compléter la fin de la phrase. Dans son tour de parole, cette dernière décline le nom féminin *lapa* en accusatif singulier (*lapou = la patte*). On peut considérer qu'ici, l'accusatif du nom féminin a été appris par coeur comme une formule toute faite.

**Exemple 75. (enregistrement 13.7.11 - 02;01,13)**

M0265: smotri oh/ eto chto? (ouvre le livre)  
           regarde oh c('est) quoi?  
 C0332: doma  
           la maison

Dans cet autre exemple, la mère et l'enfant créent un scénario d'échange et de discussion autour d'un livre d'image. La mère initie la stratégie de demande de dénomination d'objet. L'enfant dénomme l'image en employant la déclinaison erronée du nom masculin *dom* au génitif (*doma = à la maison*), là où il devrait être employé en nominatif. Il s'agit de la production verbale spontanée.

**Exemple 76. (enregistrement 13.9.3 - 02;03,12)**

M0991: Kamii kouchai bystro **markovkoua** to Rexie seitchas skouchaïet  
           vidich ona jdet (Is)  
           Camille mange vite (la) carotte sinon Rexie la mangera maintenant  
           tu vois elle attend  
 C1066: **markovkou**  
           (la) carotte

Dans cet autre exemple, l'enfant reprend le nom féminin décliné en accusatif du langage adulte, ce qui fonctionne comme l'accusé de réception du message de la mère.

Par ailleurs, l'enfant emploie quantitativement plus des **noms féminins** (27 noms différents), que de **noms masculins** (15 noms différents). Sept types des **noms du genre neutre** sont également observés. De plus, elle utilise les **noms masculins au pluriel** (3 noms différents), les **noms féminins au pluriel** (4 noms différents) et les **noms neutres au pluriel** (1 type) :

Nom commun	56
<b>Genre masculin</b>	<b>15</b>
Pluriel masculin	3
<b>Genre féminin</b>	<b>27</b>
Pluriel féminin	4
<b>Genre neutre</b>	<b>7</b>
<b>Pluriel neutre</b>	<b>1</b>

Tableau 10. Occurrences des noms russes en fonction du genre entre 2;1 et 2;4 ans.

Les verbes comportent également les flexions grammaticales spécifiques à la langue russe telle que l'aspect (perfectif / imperfectif), le temps (présent, passé), la personne, le genre et le nombre : **oupalo** (tombé) = *passé perfectif+genre neutre, singulier* ; **kouchaïet** (mange) = *présent imperfectif, troisième personne singulière* ; **oupadou** (je vais tomber) = *futur perfectif, première personne singulière*.

Les phrases avec les verbes conjugués en fonction de ces paramètres sont souvent des reprises des énoncés adultes ou des formules toutes faites apprises dans des poésies courtes ou des chansons russes pour enfants :

**Exemple 77. (enregistrement 13.9.3 – 02;02,09)**

M0067: on ekhal  
           il roulait  
 C0107: ekhal  
           roulait  
 M0068: i oupal  
           et est tombé  
 C0108: oupal  
           est tombé

Les verbes conjugués en impératif sont les productions spontanées (*odevai* = mets, *idem* = viens, *pochli* = allez, *begi* = cours, *pokazivai* = montre, *otdai* = donne (rends), *prinesi* = amène, *sadis'* = assis, *joui* = mache). Ces formes grammaticales sont aussi plus fréquentes dans le LAE.

Les adjectifs qualificatifs employés par la fillette à ces âges sont également accordés en genre, en nombre et en fonction du cas de déclinaison :

Genre féminin	<i>bol'chaïa (grande), malen'kaïa (petite), z e l e n a ïa (verte)</i>
Genre neutre	<i>Plokhoe (mauvais), kisløe (acide)</i>
Le cas génitif	<i>spokoïnoi (tranquille)</i>
le pluriel des noms féminins	<i>sininke =sinin'kie (bleues)</i>

Tableau 11. Occurrences des adjectifs qualificatifs russes en fonction du genre entre 2;1 et 2;4 ans.

### Exemple 78. (enregistrement 13.9.9 – 02;03, 09)

M1270: ty khotchech skouchat' iabloko?  
 ono echtche plokhoe [Kamii  
 tu veux manger (la) pomme?  
 elle est encore mauvaises Camille  
 C1345: plokhoe?] (s'éloigne)  
 mauvaise?  
 M1271: ono kisløe  
 elle (est) acide  
 C1346: kisløe  
 acide  
 M1272: kak ty govorich kisløe?  
 comment tu dis acide?  
 C1347: kisløe (hochement léger d'approbation)  
 acide  
 M1273: kisløe  
 acide

Ici, deux adjectifs qui qualifient le nom du genre neutre au singulier *iabloko* (une pomme) sont utilisés. Le genre neutre singulier des adjectifs est formé grâce à l'afixe *-øe*. L'enfant emploie le premier adjectif *plokhøe* (mauvais) pour accuser la réception de l'intention de la mère. Le deuxième adjectif *kisløe* (amère) est utilisé suite à la stratégie maternelle de demande de répéter. Dans les deux cas, leurs usages par l'enfant sont des reprises des énoncés adultes.

Par ailleurs, l'enfant emploie usage les *fillers* dans les énoncés russes. Dans ce qui suit, nous allons présenter les fonctions de ces marques proto-morphologiques en russe.

#### 7.5.3.1. Les fillers dans les énoncés russes

L'analyse de la littérature russe sur l'acquisition du langage montre que le *filler a* est le plus fréquent chez les enfants russophones. Il remplace les prépositions qui comportent la voyelle *a*, mais aussi d'autres prépositions, où cette voyelle est absente. Tseïtline (2009) constate qu'ils marquent également la déclinaison de cas (ex. *akajasyu = na koľasky* (sur (la) poussette). D'après l'auteure, l'emploi de ces marques proto-prépositionnelles montre que l'enfant perçoit la nécessité de marquer le cas, mais il n'a pas encore intériorisé toutes les formes casuelles. Le *filler a* dans la position prénominale est donc la première construction morphologique généralisée, qui permet l'acquisition ultérieure de toutes les autres formes casuelles du russe. Par ailleurs, les proto-prépositions ne sont jamais employées là où les constructions casuelles-prépositionnelles du russe ne les prévoient pas.



Ceci indique une prise de conscience précoce des constructions morphologiques spécifiques au russe par les jeunes monolingues (*idem*).

### 7.5.3.2. Les fillers prénominaux

Quant à notre échantillon, on observe l'emploi de nombreux *fillers* en position nominale, verbale, adjectivale et adverbiale de même qu'en français. Un total de 12 occurrences des *fillers* russes a été observé. Ici, une seule occurrence du *filler* **a** en position nominale qui remplace la préposition **na** est employée. Cet usage corrèle positivement avec les descriptions de l'emploi des *fillers* par les jeunes monolingues russophones.

**Exemple 79. (enregistrement 13.8.5 – 02;02, 05)**

```
M0620: skaji na routchki
        dis dans les bras
C0682: a iutchkou (phon : routchki)
        dans les bras
M0621: na: rou:tchki
        dans (les) bras
C0683: a iutchki:/ (phon : routchki)
        sur (les) bras:/
```

Dans cet exemple, l'adulte réalise deux stratégies monolingues : la demande de répéter et la reformulation phonétique. Ainsi, l'enfant emploie le *filler* **a** à la place de la préposition *na* en accusatif, indiquant l'emplacement avec le mouvement (*dans les bras*). Le *filler* est suivi d'un nom décliné également en accusatif, ce qui respecte la morphologie du russe. Ici, cet usage est une reprise du langage adulte. L'analyse de cet énoncé avec le PHON montre que ce *filler* est marqué par l'allongement syllabique dans les deux occurrences. Cependant, dans la première occurrence, les courbes phonologiques sont plus régulières :

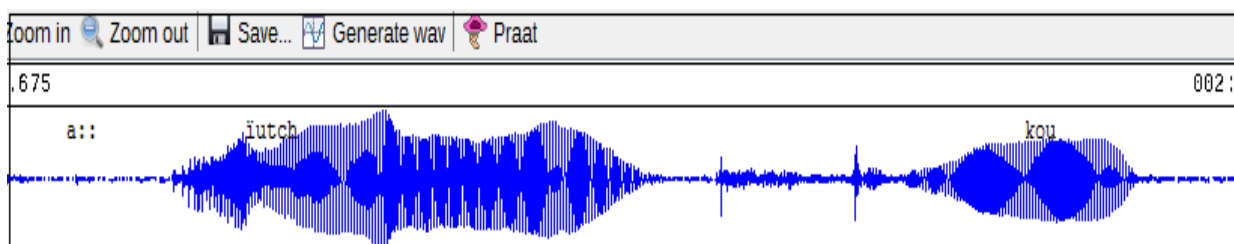


Figure 39. Représentation phonétique du *filler* prénominal **a** dans les énoncés russes à 2;2 ans.

Dans le deuxième tour de parole, le *filler* **a** est allongé et est démarqué par l'intonation d'accentuation :

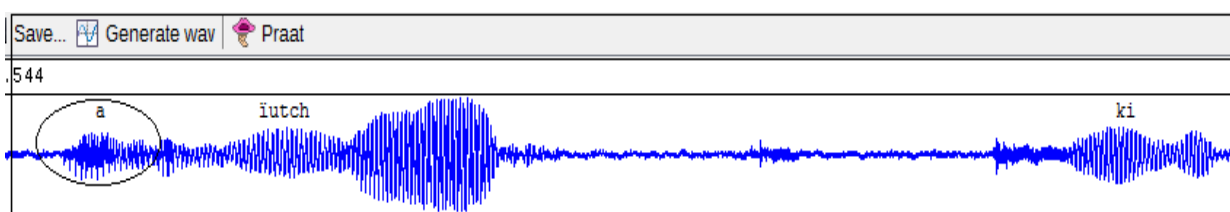


Figure 40. Représentation phonétique du *filler* prénominal *a* dans les énoncés russes à 2;2 ans : fonctions grammaticales.

Dans ces deux exemples, nous voyons que l'enfant adopte les caractéristiques spécifiques de la phonologie russe et notamment l'accent tonique sur les premières syllabes du mot et l'allongement des groupes de consonnes *tch*.

L'usage du *filler* *i* en position prénominale a également été observé :

**Exemple 80. (enregistrement 13.9.11 – 02;03,10)**

M1430: bol'choï: i vysoko smotri kak on vysoko letit  
 grand et haut regarde comment il vole haut  
 C1503: i samolet Camille (regarde M)  
 i avion Camille  
 M1431: samolet letit?  
 (l')avion vole?

Dans cet exemple, l'enfant emploie spontanément le *filler* *i* avant le nom. L'enfant perçoit la nécessité d'employer une préposition casuelle afin de lier les noms (le nom propre et le nom commun) et d'exprimer les relations de localisation. La fillette n'a pas encore intériorisé les formes casuelles du russe, elle emploie donc le *filler* *i* pour exprimer les relations locatives de cet énoncé.

**Exemple 81. (enregistrement 13.7.12 – 02;01,12)**

M0309CS: derji ne tiens derji  
 tiens pas tiens tiens  
 C0375: non (8s) idem mama i gav (désigne la direction)  
 viens maman i wouaf

Dans cet échange entre la mère et l'enfant, ce dernier emploie le *filler* *i* avant l'onomatopée russe, qui remplace le nom *chien*. Ce *filler* exprime la relation casuelle du datif (avec le mouvement) et remplace la préposition dative *k* (*k sobake* = vers le chien). L'analyse phonologique montre que ce *filler* est séparé phonologiquement d'autres parties du discours. Ici, il est démarqué par l'allongement syllabique :

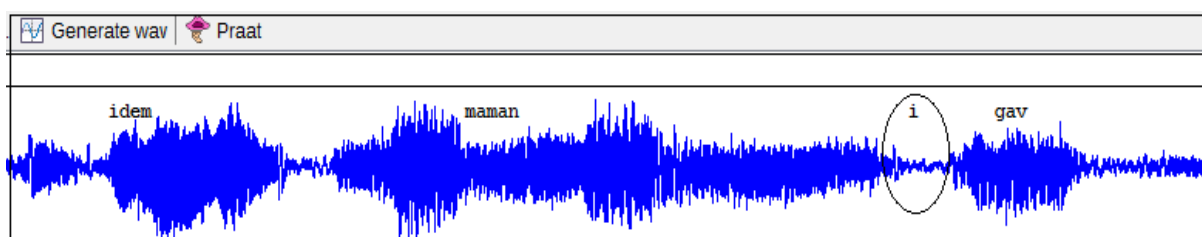


Figure 41. Représentation phonétique du *filler* prénominal *i* dans les énoncés russes à 2;2 ans : fonctions grammaticales.

Par ailleurs, les *fillers* sont également employés en position pré nominale dans les énoncés mélangés.

**Exemple 82. (enregistrement 13.8.10 – 02;02,06)**

C0833: gouliat' i: (s'approche du cheval jouet)  
           se promener i:  
 M0767: s lochadkoï?  
           avec le cheval?  
 C0834: assis (s'assoit sur le cheval jouet)  
           gouliat' i sa maman: (regarde M)  
           se promener i sa maman

Dans cet exemple, le *filler* **i** remplace la préposition à l'instrumentale **s**. Par ailleurs, la mère fait l'extension de l'énoncé de l'enfant en faisant une hypothèse de son intention : elle emploie la préposition à l'instrumental suivie d'un nom décliné en instrumental.

**Exemple 83. (enregistrement 13.8.11 – 02;02,06)**

C0859: mh makovka i nez (phon : markovka)  
           mh la carotte i nez  
 M0791: hm?  
 C0860: makovka i nez (2s) (désigne l'image)  
           mh la carotte i nez  
           makovka i nez nez (regarde M)  
           mh la carotte i nez  
 M0792: a: ou nego: nos iz morkovki?  
           ah il a (le) nez en carotte?

Dans cet autre énoncé mélangé, l'enfant emploie le *filler* **i** qui remplace la fonction de la préposition **iz = en** en génitif en russe (*nos iz morkovki = le nez en carotte*).

Ainsi, nous avons constaté que l'enfant emploie les mêmes *fillers* proto-morphologiques en position nominale dans ses deux langues maternelles, ce qui confirme l'existence d'une base de connaissances communes, qui permet de traiter les relations morphologiques des deux langues. Dans ce qui suit, nous allons présenter les *fillers* préverbaux dans les énoncés russes.

### 7.5.3.3. Les *fillers* préverbaux

Les *fillers* **a** et **ε** sont employés en position préverbale comme dans les énoncés français.

**Exemple 84. (enregistrement 13.7.2 – 02;01,09)**

M0057: iubka\ a chto delaïet devotchka?  
           (une) jupe et que fait (la) fille?  
 C0097: a zasil (phon : zachila)  
           et cousu

Ici, l'enfant emploie le *filler* **a** avant le verbe *chit'* (= *coudre*) conjugué à la troisième personne du singulier au passé. Ce *filler* est employé aussi avec les participes du français, ce qui nous amène à croire qu'il s'agit du transfère interlangue, où l'enfant emploie le passé du verbe russe en y ajoutant la

marque du passé en français (*a zachil – a cousu*). L'analyse avec le PHON montre qu'il est séparé phonologiquement du verbe :

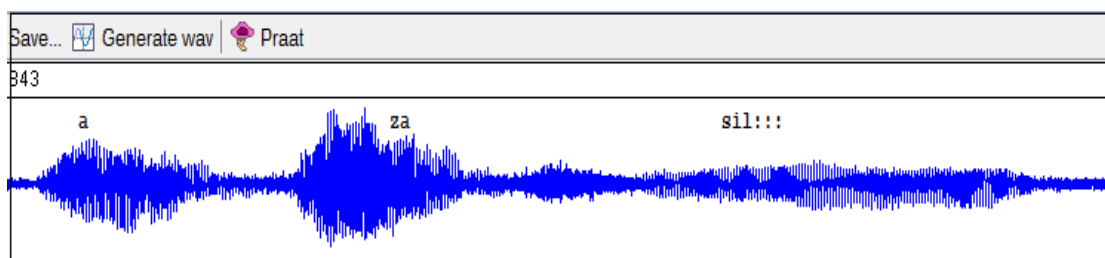


Figure 42. Représentation phonétique du *filler* préverbal **a** dans les énoncés russes à 2;2 ans.

Ici, la syllabe **a** est allongée et est séparée par une courte pause. Les mêmes modalités phonologiques des *fillers* préverbaux caractérisent les énoncés français.

**Exemple 85. (enregistrement 13.7.12 – 02;01,12)**

M0609CS: eta:/ ty govovich chercher arrosoir? (1s) da?  
 ah:/ tu dis chercher arrosoir? oui?  
 C0671: ε koupi papou koupil:  
 ε acheté papou acheté  
 M0610: papou koupil/ papou koupil bol'chouiu leïkou  
 papou a acheté papou a acheté un gros arrosoir

Ici, l'enfant emploie le *filler* ε avant le verbe *koupit'* décliné à la deuxième personne du singulier masculin au passé. Cet usage est aussi comparable aux *fillers* préverbaux français. Dans le même tour de parole, l'enfant paraphrase son énoncé spontanément, en adaptant la marque du passé spécifique au russe. L'analyse dans le PHON montre que ce *filler* est séparé par l'allongement syllabique. Ici, la fin de chaque mot comporte l'accent tonique du russe :

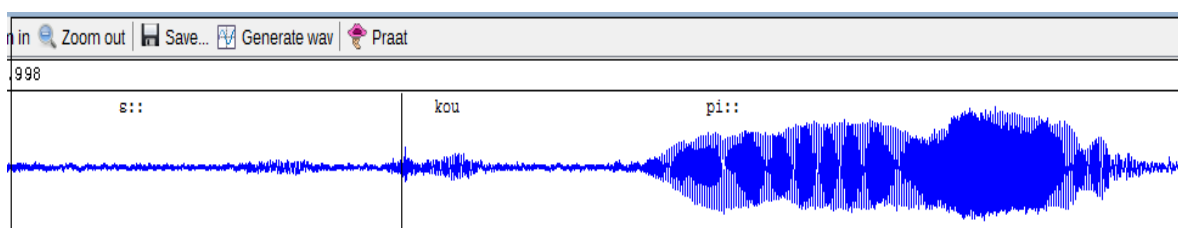


Figure 43. Représentation phonétique du *filler* préverbal **ε** dans les énoncés russes à 2;1 ans.

Dans la deuxième partie de cet énoncé, les dernières syllabes des mots sont également marquées par l'allongement syllabique et l'accentuation :

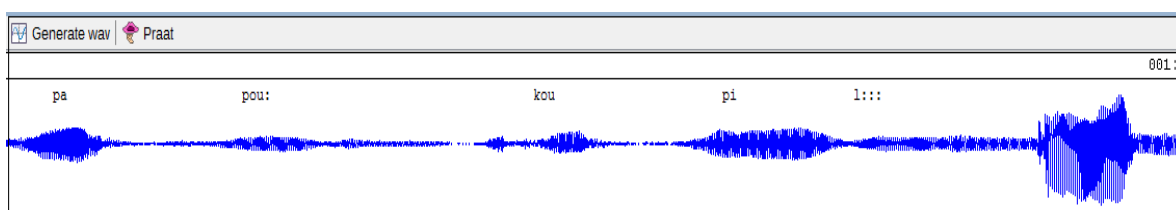


Figure 44. Représentation phonétique du *filler* préverbal *ɛ* dans les énoncés russes à 2;1 ans.

D'autres usages des *fillers* préverbaux ont été observés.

**Exemple 86. (enregistrement 13.8.11 – 02;02,06)**

C0907CS : e vø: i də sotet' (1s) də sotet' lə  
 (phon : smotret') (désigne la caméra)  
 e veux i regarder et regarder là

Dans cet échange, l'enfant emploie le *filler* *i* et *də* avant le verbe *smotret'* à l'infinitif. Le *filler* *də* est également employé par l'enfant en français. Ici, il remplit le rôle du verbe pronominal où l'enfant marque l'agent de l'action (*se voir dans la caméra*). L'enfant transpose les marques morphologiques du français vers le russe : la forme pronominale est placée devant les verbes pronominaux en français, tandis qu'en russe, elle est mise à la fin du verbe.

### 7.5.3.4. Les *fillers* avant les adverbes et les pronoms

Seulement deux occurrences des *fillers* avant les adverbes ont été observées.

**Exemple 87. (enregistrement 13.7.12 – 02;01,12)**

M0301: etgde kamouchek?  
 où (est) (le) caillou?  
 C0367: a tam (regarde l'objet)  
 et là  
 M0302: gde kamouchek?  
 où (est) (le) caillou?  
 C0368: là (désigne avec la main)

Dans cette éininteraction, l'enfant emploie le *filler* *a* avant l'adverbe de lieu *tam* (*là-bas*). Cet emploi est aussi comparable aux usages des *fillers* préadverbiaux français. Suite à l'incompréhension de l'adulte, l'enfant change de langue vers le français sans l'usage du *filler*. L'analyse phonologique indique que ce *filler* est séparé de l'adverbe *tam*. Ici, la syllabe *a* est allongée et séparée par une courte pause :

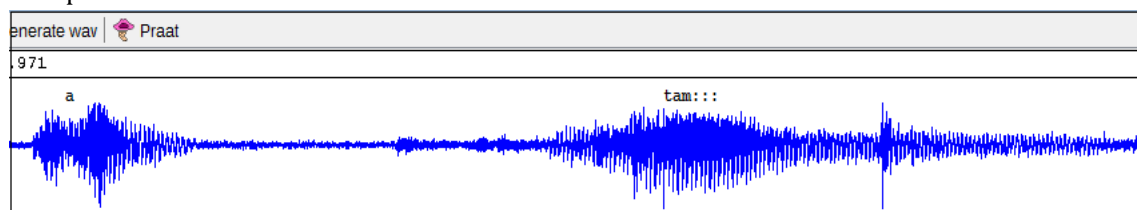


Figure 45. Représentation phonétique du *filler* pronominal *a* dans les énoncés russes à 2;1 ans.

Quant aux *fillers* pronominaux, une seule occurrence est observée.

**Exemple 88. (enregistrement 13.9.9 – 02;03,09 ans)**

M1233: wouyou povorot: i Kamiï poekhala sama (.) **sama** molodets:/  
 tourne et Camille est partie toute seule bravo  
 C1308: a **sama**:/  
 a toute seule  
 M1234: Kamiï Kamiï povoratchivai roul'  
 Camille Camille tourne le volant

Dans cet échange, l'enfant apprend à faire du vélo avec la guidance de la mère. Elle emploie le pronom *sama*, décliné en nominatif du genre féminin. Ici, ce pronom est employé en tant d'adverbe, dont la signification est *de manière individuelle*. Le *filler a* dans cet exemple, sert à souligner et à intensifier la volonté de l'enfant d'effectuer la tâche sans aide de l'adulte.

Pour conclure cette partie, l'enfant emploie les mêmes *fillers* dans ses deux langues maternelles. Cependant, leur fréquence est moins élevée dans les énoncés russes, ce qui est conforme à la compétence syntaxique et lexicale plus approfondie en français. Dans les énoncés russes, ils remplissent les fonctions des formes casuelles du russe. Cependant, d'autres usages non conformes à la morpho-syntaxique de cette langue ont été observés. Ces usages sont vus comme des transferts interlangues, où l'enfant transpose les proto-marques morphologiques de sa langue dominante (le français) vers sa langue faible (le russe). Ces transferts témoignent de l'existence d'une base des connaissances communes sous-jacentes.

Dans ce qui suit, nous présenterons les modalités syntaxiques et lexicales des énoncés mixtes.

## 7.6. Les énoncés bilingues

Les énoncés bilingues de l'enfant représentent seulement 4,4 % de tous les énoncés à 2;1 ans (un total de 15 énoncés), 7,2 % à 2;2 ans (16 énoncés), 2 % à 2;3 ans (4 énoncés) et 4,7 % à 2;4 ans (27 énoncés) :

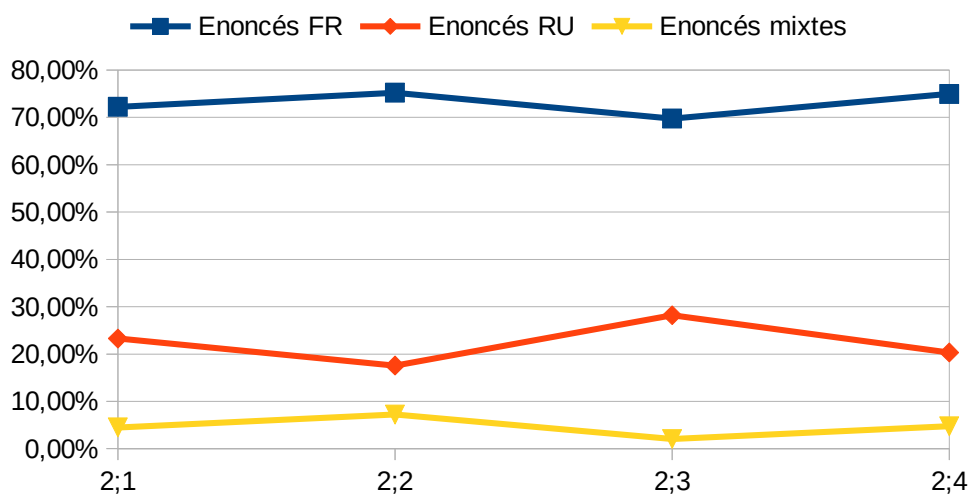


Figure 46. Évolution des énoncés monolingues et bilingues de 2;1 à 2;4 ans.

Le nombre d'énoncés mixtes corrèle positivement avec la croissance ou la diminution du nombre d'énoncés monolingues russes et français : ainsi, à 2;2 ans, le nombre d'énoncés mixtes baisse, tandis que le nombre d'énoncés monolingues russes et français augmente légèrement. A 2;3 ans, le taux des énoncés mixtes augmente considérablement, et on assiste à une baisse du nombre d'énoncés monolingues russes et français.

En analysant les énoncés mixtes d'après le modèle *Matrix language frame* (MLF) de Myers-Scotton et Jake (2000 [1995]), on observe qu'à un âge précoce, il est difficile d'établir le rapport entre la langue matrice et la langue subordonnée. Ceci s'explique par un grand nombre d'énoncés composés de deux morphèmes lexicaux en provenance des deux langues (ex. C0316 : *ptitchka i pjø* = *l'oiseau pleure* ; C0575 : *kamouchek ε prend* = *le caillou je prends* ; C0320CS : *boit moloko* = *boit le lait* ; C0059CS : *odevai i fje* = *habille (mets sur) la fleure* ; C0860 : *makovka i nez* = *carotte le nez* ; C0608CS : *allez vnis* = *allez en bas*), soit de deux morphèmes grammaticaux (C0895CS : *ko mne ça ko mne* = *vers moi ça*). Ces modalités concernent 73 % de tous les énoncés mixtes à 2;1 ans, 64 % d'énoncés à 2;2 ans et 25 % de toutes les phrases bilingues à 2;3 ans.

Par ailleurs, dans les énoncés comportant un morphème grammatical russe et un morphème lexical français, il s'agit souvent du caractère répétitif du mot russe, lié aux préférences langagières de la fillette.

**Exemple 89. (enregistrement 13.8.8 - 02;02,06)**

C0792: sama lət (phon : l'autre)  
 toute seule lət  
 GMP093: sama l'autre d'accord (3s) (hochement approbatif)

Ici, l'enfant emploie le morphème grammatical russe (le pronom) et le morphème lexical du français (l'adjectif). Cependant, il n'est pas possible de constater avec certitude que le russe est la langue matrice dans cet énoncé, en raison d'une phrase courte. Aussi, l'enfant porte une préférence

particulière à l'usage de ce pronom même lorsqu'elle s'adresse aux interlocuteurs français.

Cependant, une partie de ces énoncés permet de constater que le français apparaît comme la langue matrice dans les proportions suivantes : 20 % de tous les énoncés bilingues à 2;1 ans, 33 % à 2;2 ans et 75 % à 2;3 ans.

**Exemple 90. (enregistrement 13.7.10 – 02;01,15)**

C0301CS: c'est samolet (c'est l'avion)  
 M0235: samoletik daï podojdi ne rvi  
 petit avion vas-y attends ne l'arrache pas

La langue matrice de cet énoncé mixte est le français. Ici, on observe un seul morphème lexical russe (*le nom*) et un morphème grammatical français (*le pronom démonstratif ça*), ainsi que le verbe fléchi.

**Exemple 91. (enregistrement 13.8.8 – 02;02,06)**

C1092: e tout mouillé lochadkaïa  
 est tout mouillé (le) cheval  
 M1017: ona mokra:/ mokraïa?  
 elle est mouillée?

Dans cet autre énoncé bilingue, la langue matrice est également le français. Ici, un seul morphème lexical russe est employé, ainsi qu'un morphème lexical et grammatical français (le verbe et le pronom).

Dans les énoncés mixtes, les mots-lexicaux et les mots-outils russes sont mélangés dans les proportions suivantes :

Âge	Noms	Verbes	Adverbes	Mots-phrases	Pronoms	Prépositions
<b>2;1 ans</b>	57	14	14	7	0	0
<b>2;2 ans</b>	37	25	18	0	12	6,25
<b>2;3 ans</b>	100	0	0	0	0	0
<b>2;4 ans</b>	66,6	3,7	11,1	0	14,8	3,

Tableau 12. Occurrences du lexique russe dans les énoncés français (en pourcentages).

Le nom russe est la catégorie la plus utilisée dans les énoncés bilingues. On observe une légère augmentation du mélange des verbes et des adverbes entre 2;1 et 2;2 ans. Ces parties du discours ne figurent que dans les énoncés mélangés à 2;3 ans. De même, on constate le mélange des mots-outils tels que les mots-phrases, les pronoms et les prépositions russes (*ex. C1357 : a plein i iabloko(plein de pommes) ; C0804CS : non sama Camille*).



### 7.6.1. La LME des énoncés mixtes

La LME des énoncés mixtes à 2;1 et 2;2 ans est légèrement supérieure à celle des énoncés français : cet indice est de 2 et 2,1 mots/phrased aux âges respectifs. Cependant, on constate une évolution importante de cet indice, qui est de 2,75 mots/phrased à 2;3 ans et 3,1 mots/ phrased à 2;4 ans, ce qui montre la maturité morpho-syntaxique très élevée de l'enfant à ces âges :

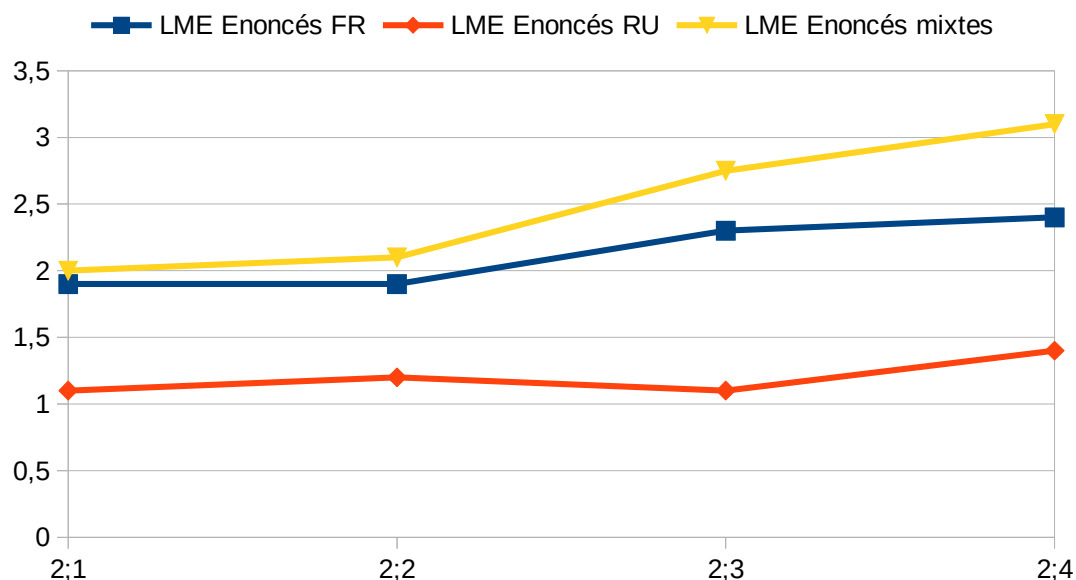


Figure 47. Évolution de la LME des énoncés monolingues et bilingues de 2;1 à 2;4 ans.

L'évolution de la LME des énoncés mixtes indique que l'enfant se situe entre l'étape 4 et 5 d'après l'échelle de Brown (1973) à 27 mois, tandis que cette étape est acquise vers 40 mois par les enfants monolingues.

La LME des énoncés bilingues est en permanente croissance grâce à l'augmentation du taux d'énoncés composé de 3-4 mots/phrased. Dans ces énoncés, les doublons sous forme d'équivalents de traductions n'ont pas été constatés durant toute la période observée.

## 7.7. La synthèse du chapitre 7

Dans ce chapitre, nous avons insisté sur deux principaux aspects : les pratiques langagières dans la famille et le développement langagier de l'enfant dans ses deux langues maternelles entre 2;1 et 2;4 ans. Nos analyses confirment que l'approche « une personne – une langue » adoptée par les parents et d'autres membres de la famille n'exclut nullement les stratégies bilingues. Durant la période observée, l'enfant se trouve régulièrement dans des interactions triadiques où ses deux

langues maternelles sont parlées. Dans les interactions dyadiques, le cadre de l'interaction reste majoritairement bilingue, ce qui est lié au lieu de l'interaction et aux habitudes langagières en rapport avec ces lieux. Ainsi, chaque interlocuteur de l'enfant (à part le grand-père paternel) emploie les stratégies bilingues : ils avoisinent les 10 %–15 % de tous les énoncés analysés.

L'exposition plus fréquente au français en provenance d'interlocuteurs différents a un impact considérable sur le développement morpho-syntaxique de l'enfant. Ainsi, la LME en français se situe entre 1,9 et 2,4 mots / phrase. La LME en russe est significativement plus faible – 1,1 et 1,4 mot / phrase. L'enfant choisit souvent le français en interaction avec sa mère. De plus, la LME des énoncés bilingues connaît une expansion importante à 2;3 et 2;4 ans, où elle se situe à l'étape 4 et 5 d'après l'échelle de Brown (1973). Ceci indique que la maturité morpho-syntaxique de l'enfant à cet âge est très élevée. Par ailleurs, une corrélation positive entre la LME et les stratégies d'étayage parentale a été observée.

Il a été constaté que le cas du bilinguisme dominant, où la langue faible connaît une évolution plus lente, le calcul RTO, pris de manière isolée, n'est pas un indice fiable du développement lexical de l'enfant. Ainsi, ce calcul indique la valeur élevée pour la diversité lexicale du russe – 65 à 2;3 ans, contre une valeur faible pour le français – 47 au même âge. Paradoxalement, l'enfant emploie quantitativement plus de mots différents et notamment de mots-outils en français à cet âge. Cette discordance s'explique par le nombre faible de leurs occurrences en russe et leur fréquence élevée en français.

Dans les stratégies monolingues, la mère emploie quantitativement plus de stratégies de clarification et de formulations d'hypothèse, qui exercent une contrainte moins forte sur le choix de la langue par l'enfant. Ceci est acquis grâce à de nombreuses reformulations avec extension, ainsi que des traductions vers le russe. Cette stratégie permet à l'adulte de présenter un contraste immédiat entre l'énoncé de l'enfant et la forme conventionnelle dans une autre langue. La stratégie monolingue de la « saisie minimale », qui constitue une contrainte forte sur le choix de la langue de l'enfant, est peu utilisée par la mère. Elle constitue 4,1 % et 5;3 % de tous les énoncés analysés. Cette stratégie est principalement réalisée à travers les demandes de traduction, qui visent à valoriser les connaissances lexicales de l'enfant dans ses deux langues et jouent donc un rôle primordial dans la maintien de son bilinguisme. Ceci est étayé par les félicitations et encouragements quand l'enfant propose un équivalent de traduction du mot demandé.

Cependant, nos analyses montrent que les stratégies d'étayage dépassent le cadre de l'acquisition du langage. L'usage de la stratégie telle que la formulation d'hypothèse souligne la volonté de la mère de créer une ambiance de compréhension et de coopération lors de l'échange avec son enfant. Ceci étaye les considérations de Veneziano (2000) que les reformulations parentales servent principalement à attribuer une intention à l'enfant et de créer un échange de partage plutôt que de lui apprendre les règles de sa (ses) langue(s) maternelle(s). Le maintien du russe, qui est sa

langue faible, est basé aussi sur les relations d'affection entre l'enfant et la mère, locutrice native de cette langue. Ces stratégies entrent dans l'axe des influences réciproques qu'exercent les enfants et les parents, abordées dans le cadre des scénarios routiniers (Bruner, 1983).

Les reformulations et clarifications des énoncés de l'enfant fonctionnent aussi comme les formats structurés où l'adulte s'adapte à ce dernier, son intention et ses compétences langagières. Dans ces formats, l'enfant apprend alors la compréhension d'autrui en tant qu'agent intentionnel, ce qui lui donne accès à la culture et à l'apprentissage culturel (Tomasello, 2003). L'enfant acquiert donc la théorie de l'esprit au sein de ces formats interactionnels. Ceci est étayé par l'usage des actes *interrogatifs* par notre enfant, qui servent à préciser l'intention de son interlocuteur adulte. Grâce à ces stratégies monolingues, l'adulte crée ce que définissait Goffman (1998) par la fusion des attitudes, l'engagement vers autrui et la relation cognitive.

Quant à notre hypothèse de la séparation des langues, l'analyse de notre échantillon permet de soutenir la séparation des deux langues chez notre enfant. Tout d'abord, les productions verbales présentent les caractéristiques morphologiques spécifiques à chacune des langues. Ainsi, les noms et les adjectifs qualificatifs russes employés par l'enfant comportent les flexions de cas en fonction de la personne, du genre et du nombre. Les verbes sont aussi marqués par les flexions du temps, de la personne, du genre, du nombre, de l'aspect perfectif ou imperfectif de l'action. L'usage du pronom reflète aussi les voies acquisitionnelles spécifiques à la langue russe : il désigne le genre neutre et la déclinaison des pronoms possessifs en accusatif et datif. Même si la majorité de ces usages fonctionnent comme des reprises du langage adulte, les productions spontanées des *items* langagiers russes montrent que l'enfant se base sur les indices morphologiques spécifiques à cette langue.

La même tendance est observée dans les énoncés français de l'enfant. La fillette emploie plus de mots-fonctions, ce qui reflète les tendances analytiques du français. Là où elle emploie les morphèmes flexionnels de cas en russe, elle utilise les mots-fonctions en français. Les articles et les déterminants, spécifiques au français sont également employés dans les énoncés français.

Par ailleurs, nos résultats sont conformes au modèle *Common Underlying Proficiency*, avancé par Cummins (1980). D'après cette hypothèse, la compétence langagière et cognitive d'un enfant bilingue se développe dans la même zone du traitement neuronal, appelée compétences communes sous-jacentes. Ainsi, en surface, les énoncés de l'enfant présentent les traits spécifiques à chacune des langues en acquisition au niveau de la prononciation, du lexique et de la morpho-syntaxe. Mais, le contact précoce des deux langues permet à ce dernier de développer une compétence complexe commune, d'où l'enfant puise et développe les stratégies cognitives et métalinguistiques pour l'analyser la compréhension et le fonctionnement de ces deux langues maternelles.

Ainsi, on a d'abord constaté un vaste éventail de constructions syntaxiques du type OVS, OV, VO, VV, OS, OV que l'enfant emploie en français dans le but d'attirer et de centrer l'attention de l'adulte. La fillette a donc développé une sensibilité particulière à l'organisation syntaxique des

énoncés français en y attribuant des fonctions emphatiques. D'après Clark (1985), l'enfant monolingue français acquiert l'ordre OSV et OVS après l'âge de 4 ans. Le russe, étant une langue synthétique, présuppose une liberté de l'ordre syntaxique. *l'input* en russe aurait pu contribuer à l'enrichissement de la base des connaissances communes sous-jacentes, qui servent, entre autres, à l'analyse métalinguistique de la syntaxe.

En comparant l'usage des *fillers* en français et en russe, on a observé l'existence des marques proto-morphologiques communes aux deux langues. La sur-extension de ces marqueurs aux noms, verbes, adjectifs, adverbes et locutions adverbiales montre également une sensibilité accrue de l'enfant à l'organisation morpho-syntaxique des énoncés. En effet, ces *fillers* connaissent une systématisme et expriment une large gamme de fonctions grammaticales complexes (ex. *le complément du nom, préposition de l'emplacement avec le déplacement de l'objet, préposition de possession, etc.*).

Le contact des deux langues ayant des systèmes grammaticaux distincts pourrait augmenter les compétences métalinguistiques de notre enfant et la sensibiliser davantage à l'organisation morpho-syntaxique des énoncés en français et en russe. Par ailleurs, cette interdépendance est étayée par nos analyses de *l'input* russe de la mère et les réponses spontanées de l'enfant en français. Ainsi, l'enfant transpose des marques morphologiques qui indiquent des relations sémantiques dans l'énoncé maternel en russe vers le français et son choix du *filler*, qui va remplir ces relations.

L'analyse des *fillers* a permis également de soutenir l'hypothèse de l'existence d'une base commune pour le traitement des deux systèmes morphologiques : elle utilise les mêmes marques proto-morphologiques en français et en russe. Cependant, l'hypothèse de l'usage du *filler* en fonction de la spécificité de langue a été confirmée partiellement. En effet, en français, ils expriment les fonctions grammaticales telles que préposition de position ou d'emplacement, préposition de complément d'attribution et du complément du nom, du complément circonstanciel du lieu, etc. Tandis qu'en russe, ils expriment les relations casuelles et notamment les prépositions au datif, à l'instrumental et au génitif. Cependant, quelques occurrences isolées montrent que la fillette fait des transferts interlangues de ces proto-marques morphologiques du français (la langue dominante) vers le russe (la langue faible). Ainsi, l'enfant emploie les *fillers* dans les énoncés en russe là où ils ne sont pas prévus par les constructions casuels-prépositionnelles du russe. Il s'agit donc des modalités spécifiques au bilinguisme de cette dernière.

Nos analyses des *fillers* à l'aide du logiciel PHON montrent également que l'enfant les perçoit comme étant des *items* linguistiques autonomes et indépendants dans les deux langues, ce qui soutient l'hypothèse que l'enfant acquiert les mots-fonctions séparément des mots (Clark, 1985).



## Chapitre 8. Le développement langagier de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans

Dans le chapitre précédent nous avons constaté que la maîtrise des deux langues par l'enfant est inégale avec des compétences linguistiques plus avancées en français, ce qui implique des transferts interlangues du français vers le russe (la langue faible). En même temps, bien que les formes proto-morphologiques employées par l'enfant entre 2;1 et 2;4 ans témoignent de l'existence des compétences communes sous-jacentes pour le traitement des deux langues, elles reflètent les modalités spécifiques à chacune des langues.

Dans ce chapitre notre étude comportera deux volets : le développement langagier de l'enfant dans ses deux langues et les pratiques langagières et familiales.

En premier lieu, nous allons examiner le développement du français et du russe en respectant les mêmes modalités d'analyse qu'à l'étape précédente, à savoir la LME et le vocabulaire, en passant par la morphologie (notamment, les *fillers*). Ici, nous poursuivons notre objectif principal : déceler d'éventuels transferts interlangues et comprendre l'évolution des deux langues de l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans. L'hypothèse de la « masse lexicale critique » sera testée dans les deux langues (Plunkett et Marchman, 1993 ; Marchman et Bates, 1994 ; Bates et Goodman, 1997 ; Bassano, 2005, entre autres). Selon cette hypothèse, le déclenchement du processus de la grammaticalisation est lié à un certain stock lexical. Autrement dit, il est possible d'anticiper l'augmentation des indicateurs de la complexité

grammaticale chez l'enfant en fonction de l'accroissement du vocabulaire. D'après Bassano (2005), l'explosion de la grammaticalisation est précédée de 2 mois en moyenne de l'accroissement du vocabulaire.

En second lieu, nous allons interroger les comportements langagiers parentaux et ceux de l'enfant dans différents formats interactionnels, tels que la lecture, l'activité ludique et guidée. Ici, nous allons tester deux hypothèses. La première découle du constat du chapitre précédent : les deux parents de l'enfant emploient des stratégies bilingues. L'hypothèse mise à l'épreuve ici est que les stratégies bilingues employées par les deux parents varieraient en fonction des formats interactionnels. Ces stratégies seraient moins fréquentes lors de la lecture conjointe, ce qui favoriserait l'usage de la langue faible de l'enfant. Cette hypothèse est étayée par le fait que les parents portent une attention particulière à l'usage de la langue pendant la lecture et emploient plus souvent les stratégies de dénomination dans ce contexte (Ninio et Bruner, 1978 ; Ninio, 1983). Par ailleurs, le choix langagier de l'enfant dépendrait également des formats interactionnels de même que des stratégies bilingues parentales. Si cela est vérifié, nos résultats pourront soutenir l'hypothèse de Lanza (1992) concernant le rôle que ces stratégies jouent dans l'établissement progressif du bilinguisme précoce chez l'enfant, puisqu'elles exercent une contrainte plus ou moins expressive sur l'enfant dans le choix de la langue. Par ailleurs, ici, nous allons vérifier l'hypothèse de Nelson (1987) qui défend l'idée que la LME des enfants âgées de 2;3 à 2;9 ans varie en fonction des formats interactionnels. D'après l'auteur, la LME des énoncés enfantins est plus élevée dans l'activité ludique, où ils utilisent plus de tours de parole initiatifs et produisent un nombre plus important d'énoncés.

La mise en question de ces différentes hypothèses pourrait nous permettre de comprendre le rôle des différents formats socio-interactionnels et familiaux dans le développement de la langue faible de l'enfant dans le contexte du bilinguisme dominant.

## **8.1. Le développement morpho-syntaxique et lexical des énoncés mono- et bilingues de l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans**

L'analyse des propriétés morpho-syntaxiques des énoncés français de l'enfant montre une évolution de l'indice de la LME comme ce qui suit :

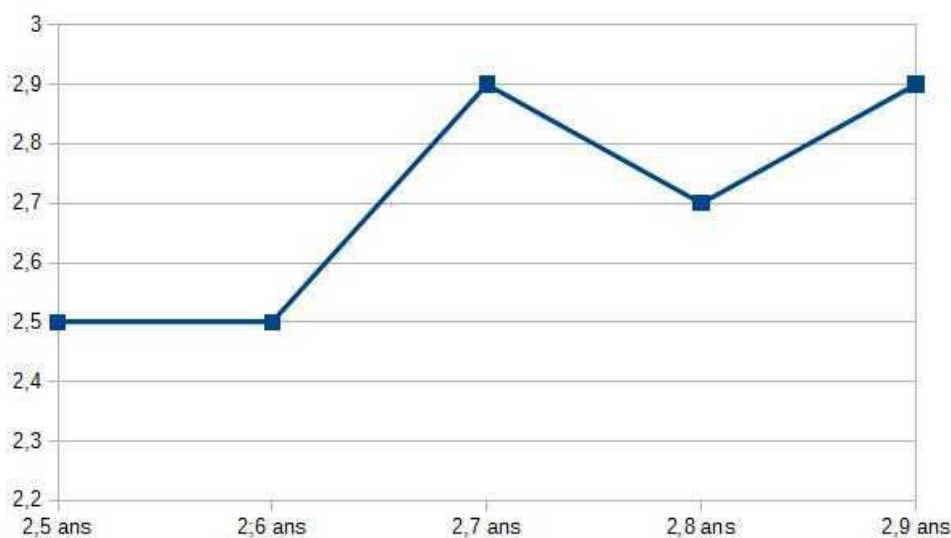


Figure 1. Évolution de la longueur moyenne des énoncés français de 2;5 à 2;9 ans.

Dans cette tranche d'âge, on constate que la LME des énoncés français connaît une croissance permanente. En même temps, une légère baisse de cet indice est observée à 2;8 ans, ce qui s'explique par les variations de la LME en fonction du format interactionnel. Cet aspect sera abordé dans les parties suivantes. Ainsi, à 2;5 et 2;6 ans, la LME des énoncés français est de 2,5 mots / phrase, ce qui correspond au début de l'étape III d'après le tableau de Brown (1987). Ensuite, à 2;7 et 2;9 ans, cet indice connaît une croissance élevée – 2,9 mots / phrase, ce qui correspond à la fin de l'étape III (*idem*). D'après l'auteur, à cette étape, les enfants produisent plus souvent les énoncés composés des phrases simples du type « sujet – verbe – objet ».

Dans ce calcul, il a été analysé 192 énoncés et 499 mots à 2;5 ans (enregistrements 13.11.4, 13.11.7., 13.11.8 et 13.11.9). À 2;6 ans, un total de 127 énoncés et 321 mots ont été examinés (enregistrement 12.13.5). À 2;7 ans, ce calcul se base sur 292 énoncés et 850 mots (enregistrements 14.1.1., 14.2.1, 14.2.2, 14.2.3, 14.2.4 ). À 2;8 ans, nous avons analysé 192 énoncés et 338 mots (enregistrements 14.2.6, 14.2.8 et 14.3.1). Et à 2;9 ans, 157 énoncés et 460 mots ont été calculés (enregistrements 14.3.5 et 14.4.1).

L'analyse syntaxique montre que l'enfant produit un nombre élevé de structures syntaxiques du type VO et VOS (*ex. C2800 : fɛ dodo a une: ɔt pupɛ (phon : fait dodo une autre poupée) ; C3110 : a donɛ Lilie a donɛ (phon : donné)*). L'usage de ce type est particulièrement saillant dans les actes de langage *assertifs*, qui servent à commenter sa propre action lors de la réalisation d'une tâche. Dans ces énoncés descriptifs, l'enfant place son nom propre à la fin de la phrase pour marquer l'agent de l'action (*ex. C3042 : koloji Camille (phon : colorie), C3539 : ɛ fait ça Camille, C3567 : ɛ vø fɛ Camille (phon : veut faire), C3566 : e: vø gadɛ Camille (phon : veut regarder), C2797 : i fɛ dodo Camille, C2816 : ubijɛ Camille kwafɛ (phon : oublié Camille coiffer), C2824 : mɛ basɛ Camille øgad/ (phon : mets bracelet*



*Camille regarde*), C2842 : *oui ɔti ça Camille* (phon : retire), C2999 : *oh kase a kejõ Camille* (phon : a cassé le crayon Camille), C3697 : *i pa tɛ i netwa Camille* (phon : par terre et nettoie), etc.). Ces usages sont particulièrement fréquents entre 2;5 et 2;6 ans.

Les énoncés connaissent une évolution à 2;7 ans : l'enfant commence à employer plus souvent le pronom personnel *moi* pour se marquer soi-même en tant qu'agent de l'action (C4251 : *i tout mouillée moi maintenant*, C4228 : *voilà: mets mets sosu moi*, C4273 : *moi jouer avec le prince*, C4259 : *non c'est moi coiffer*, C4967 : *aie ça fait mal moi*, etc.). À cette période, on observe l'apparition du pronom personnel *je* employé dans les constructions syntaxiques canoniques du français (C4328 : *ze l'ai deux Camille*, C4258 : *ze veux coiffer moi*). Cependant, ces usages sont isolés.

De même qu'à l'étape précédente, on observe l'usage de structures syntaxiques du type *Objet+Verbe* (ex. C3510 : *i i boku fəvø i fait* (phon : beaucoup cheveux).

À ces âges, les verbes ont les caractéristiques morphologiques suivantes :

- Conjugaison des verbes d'action à l'**indicatif présent de la troisième personne** (C2898 : *i pjø* (phon : pleure) ; C2901 : *elle monte* ; C2761 : *øgad i ça vole hou:* (phon : regarde) ; C2944 : *em ε suji*(phon : elle sourie) ; C2941 : *ɔi dɔn a susu?* (phon : lui donne la chaussure) ;
- **À l'indicatif présent de la deuxième personne** (C3523 : *tu fais quoi matnã papa ?* (phon : maintenant) ; C5783 : *tompɛ toi* (phon : trompée) ;
- En tant que **participé passé** (C2993 : *maze a mamie ?* (phon : mangé) ; C2857 : *i pedu sapo* (phon : perdu chapeau) ; C3110 : *a done Lilie a done* (phon : donné) ; C2824 : *mɛ baslɛ Camille øgad/* (phon : mets bracelet Camille regarde) ; C3513 : *ægad a: fait a: totu Camille* (phon : regarde a fait une tortue) ; C3495 : *assis døsu?* (phon : dessus) ;
- **Participe passé employé en tant qu'adjectif qualificatif** (ex. C2909 : *ε sosu pedu* (phon : chaussure perdue) ; et à l'**infinitif** (C2842 : *oui ɔti ça Camille* (phon : retire) ;
- Les verbes modaux faisant partie des **formes verbales complexes** dans les combinaisons suivantes : **oublier+coiffer** (C2816 : *ubije Camille kwafɛ* (phon : oublié Camille coiffer), **oublier+ranger** (C5873 : *ublije ã nze* (oublié ranger), **vouloir+regarder** (C3566 : *ε vø gade Camille* (phon : veut regarder), **vouloir+voir** (C3936 : *ε veux voir Camille*), **pouvoir+faire** (C3913 : *ε peut pas faire ça*), **falloir+ouvrir** (C3944 : *i faut ouvrir ça*), **avoir envie de faire quelque chose** (C5897 : *ãvi mã nze son ballon* (phon : envie manger) ;
- La conjugaison du verbe auxiliaire « être » à l'**imparfait** (ex. C3959 : *c'était le Noël ?*). Cette forme temporelle est une reprise du langage adulte. En même temps, on observe les premiers usages spontanés de l'imparfait des verbes auxiliaires par l'enfant. L'imparfait est employé sous une forme télégraphique non analysée en tant que *filler tɛɛ* = *il y était, il y avait* (ex. C6298 : *ε tɛɛ Sébastien chez la nounou (était)* ; C4466 : *tɛɛ pas Enora* (= il n'y avait pas) ;

C4500 :  $\epsilon$  **te**le coupé (= c'était) ; C4515 : **te**le pas voir a mémé (= étions) ; C4131 :  $\epsilon$  **te**le tombé comme ça (= était). Cette forme phonétique de l'imparfait est observable à partir 2;5 ans, quand l'enfant fait appel aux événements passés pour raconter sa journée chez la nounou ;

- La conjugaison du **verbe auxiliaire** « être » et « avoir » à l'**indicatif présent, première personne du singulier** ( C4152 : suis pas belle moi ; C4366 : moi moi **ai** fini) ;
- **L'emploi du futur proche sous forme d'infinitif** (ex. C6237 : du: du lait aller mettre ; C4503 : moi aller aller manger chocolat) ;
- L'usage du **verbe pronominal** « se faire », « s'appeler » (C4416 : e s'est fait mal elle ; C5808 : comment s'appelle monsieur?)

Il a été constaté que le développement de la maturité syntaxique des énoncés français de l'enfant est accompagné par l'accroissement du vocabulaire en cette langue. Voyons à présent les usages lexicaux par la fillette dans cette tranche d'âge.

## 8.2. Le développement lexical du français entre 2;5 et 2;9 ans

Dans cette partie, nous avons examiné le développement lexical de l'enfant à trois âges différents, chacun espacé de deux mois : à 2;5, 2;7 et 2;9 ans. Notre analyse est basée sur les données suivantes : à 2;5 ans, nous avons étudié 121 mots et 355 occurrences (enregistrements 13.11.4, 13.11.7, 13.11.8, 13.11.9, d'une durée totale de 43 minutes). À 2;7 ans, un total de 132 mots et 507 occurrences ont été analysés (enregistrements 14.1.1, 14.2.1 et 14.2.2, d'une durée de 43 minutes) . À 2;9 ans, il a été examiné 122 mots différents et 467 occurrences (enregistrements 14.3.5 et 14.4.1 d'une durée de 34 minutes). Un nombre comparable d'énoncés a été analysé : 160 énoncés à 2;5 ans, 168 énoncés à 2;7 ans et 157 énoncés à 2;9 ans.

L'examen du développement lexical en français entre 2;5 et 2;9 ans montre des variations dans la distribution des mots lexicaux et grammaticaux durant cette période comme ce qui suit :

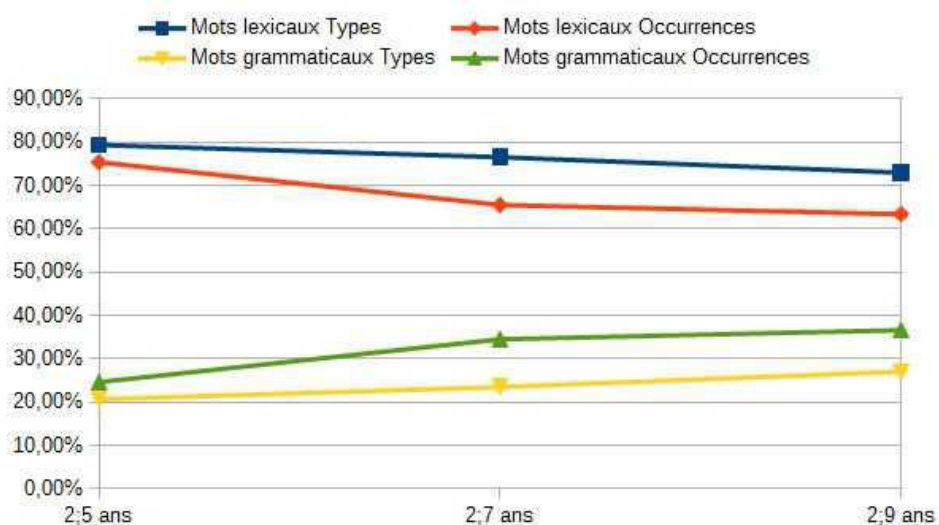


Figure 2. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;5 à 2;9 ans.

Les mots grammaticaux différents connaissent une expansion progressive et constante : leur part dans les énoncés français de l'enfant constitue 20,6 %, 23,4 % et 27 % à ces âges. De même, leurs occurrences connaissent un accroissement durant la période observée : leur part passe de 24,6 % à 2;5 ans à 36,2 % à 2;9 ans. En même temps, les occurrences de mots lexicaux connaissent une régression importante : ils représentent 75,3 % de toutes les productions lexicales en français à 2;5 ans et 63,3 % à 2;9 ans. La croissance de la part des mots-outils dans les énoncés français de l'enfant permet d'expliquer les indices élevés du développement morpho-syntaxique de la fillette à ces âges.

La comparaison des productions lexicales de l'enfant avec la tranche d'âge précédente montre les courbes suivantes :

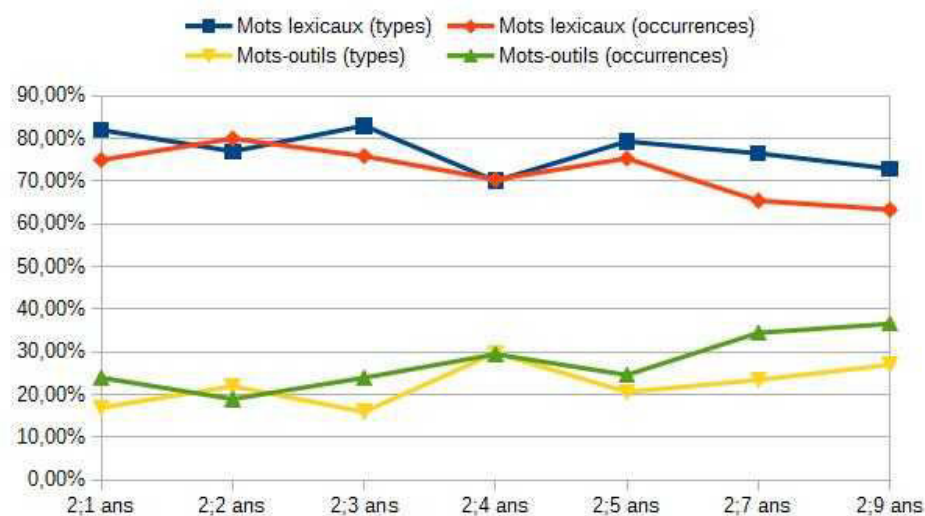


Figure 3. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;1 à 2;9 ans.

L'emploi élevé des mots-outils entre 2;7 et 2;9 ans dans les énoncés français de notre enfant corrèle positivement avec les observations de Bassano et Van Geert (2007) et Bassano (2008). Les auteurs ont constaté que dans les productions spontanées des enfants monolingues français, le taux des mots grammaticaux s'élève à 40 % vers l'âge de 30 mois. Dans le cas de notre enfant, ce taux oscille entre 36,6 % et 39,4 % entre 2;7 et 2;9 ans. D'après les auteurs, cette progression confirme que l'âge de 30 mois est une des étapes critiques dans l'acquisition du système grammatical chez l'enfant. Passons à présent à l'analyse de l'évolution de chacun des mots lexicaux et grammaticaux français employés par l'enfant dans cette tranche d'âge.

### 8.2.1. La distribution des mots lexicaux dans les énoncés français de 2;5 à 2;9 ans

Il a été observé une baisse régulière de la part des noms et des adjectifs dans les énoncés français de l'enfant, ainsi qu'une légère hausse des verbes et des adverbes. La part des noms connaît une constante décroissance : à 2;7 et 2;9 ans, leur part baisse à 39 % de tous les mots lexicaux, contre 48 % à 2;5 ans. Cette baisse est observable également dans le nombre des occurrences des noms, comme ce qui suit :

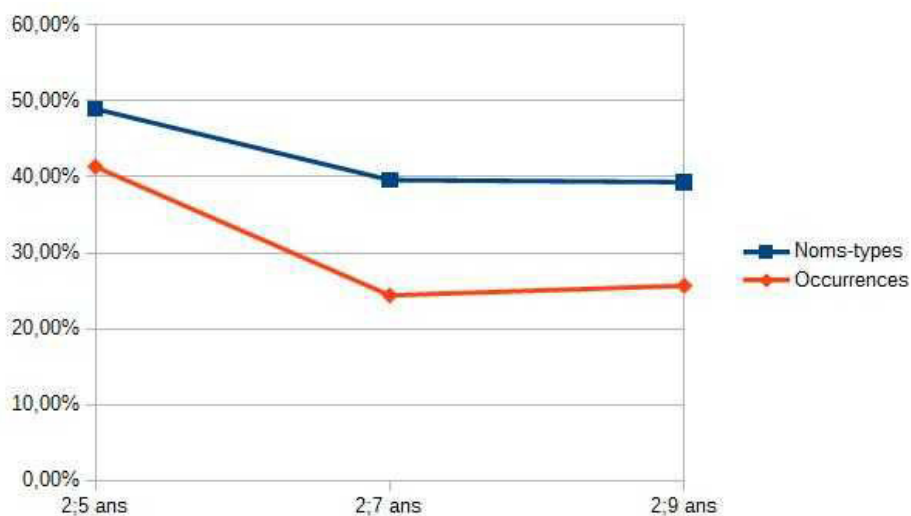


Figure 4. Distribution des noms types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.

Cette baisse est proportionnelle à l'expansion des verbes dans les énoncés français aux mêmes âges : à 2;5 ans, la part des verbes représente 23,9 %, contre 33,6 % et 35,9 % à 2;7 et 2;9 ans. Ceci est présenté sur le graphique suivant :

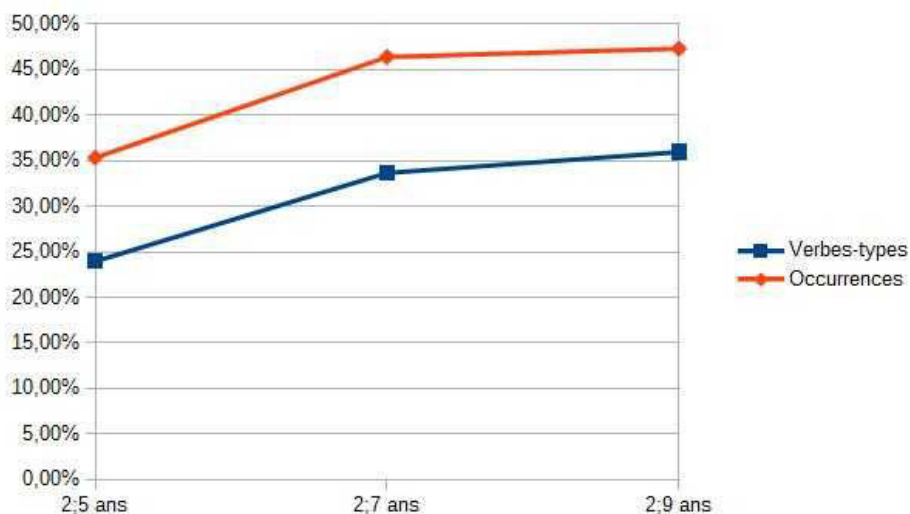


Figure 5. Distribution des verbes types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.

Il a été répertorié 47 *verbes différents* et 94 *occurrences* à 2;5 ans, 34 *verbes différents* et 154 *occurrences* à 2;7 ans et 32 *verbes* et 140 *occurrences* à 2;9 ans.

Quant aux adjectifs, on constate une légère baisse de leur part dans les proportions suivantes :

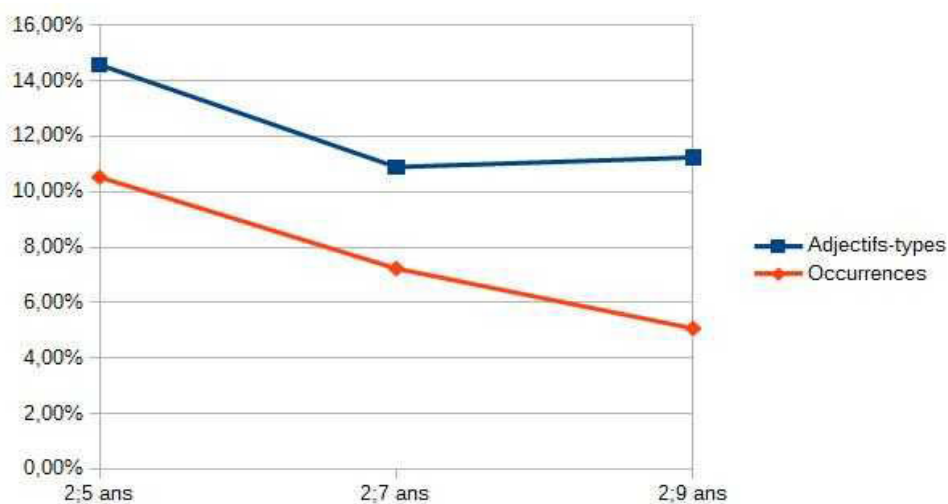


Figure 6. Distribution des adjectifs types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.

Les adjectifs constituent 14,5 % de tous les mots lexicaux employés par l'enfant à 2;5 ans et 10,5 % de toutes leurs occurrences. Leur part baisse de 10,8 % à 11,2 % de tous les mots lexicaux types et à 7,2 % et 5 % de toute leur occurrence à 2;7 et 2;9 ans. Cependant, en comparant avec la tranche d'âge précédent, l'apparition de nouveaux adjectifs est observée. Les adjectifs sont déclinés au féminin et au pluriel : **vieille** (C2929 : *wjej watu ? (phon : vieille voiture)*); **bizarre** (C2932 : *oui ε biza (phon : bizarre)*), **joyeux** (C3961 : *veux voir veux voir joyeux Noël Camille*), **belle** (C4152 : *suis pas belle moi*), **longs** (C4257 : *pakə elle a i longs cheveux (phon : parce que)*), **gentille** (C5834 : *elle est gentille la maîtresse ?*), **prêt** (C6278 : *c'est pe (phon : prêt)*), **facile** (C5723 : *am: c'est facile Okjana (phon : Oksana)*); **bon / bonne** (C6322 : *oui: elle est bonne*).

Quant aux adverbes, cette partie du discours connaît un accroissement nettement marqué à 2;7 ans, suivi d'une légère baisse à 2;9 ans. Ceci est présenté sur le graphique suivant :

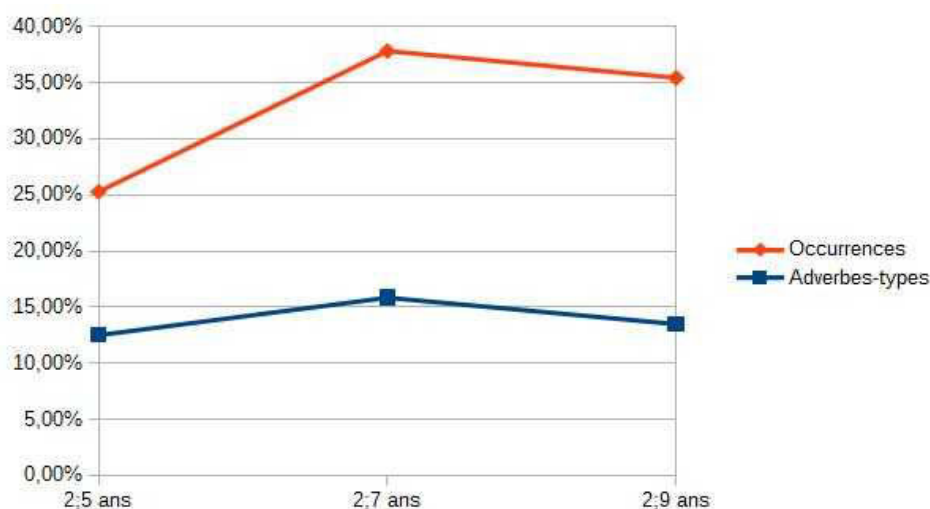


Figure 7. Distribution des adverbes types et de leur occurrence en français de 2;5 à 2;9 ans.

À 2;5 ans, les adverbes constituent 12,5 % et 12,7 % de tous les mots-types lexicaux et toutes les occurrences. À 2;7 ans, ils en constituent 15,8 % et 21,9 % et à 2;9 ans, ces indices s'élèvent à 13,4 % et 21,9 % respectivement. La comparaison du taux de la part des adverbes aux âges précédents montre une croissance continue de cette partie du discours dans le langage de l'enfant. À cet âge, l'apparition de nouveaux adverbes a été relevée, comme ce qui suit :

- **Adverbes de manière : alors, comme** (ex. C3086 : *alɔ* (phon : *alors*) ; C3015 : *kɔm sa mamã* ? (phon : *comme ça maman*) ;
- **Adverbe de quantité : beaucoup** (ex. C3510 : *i : i boku fəvø i fait* (phon : *beaucoup cheveux*) ;
- **Adverbe de temps : maintenant, déjà, alors** (ex. C3523 : *tu fais quoi matnã papa ?* (phon : *maintenant*), C4261 : *kɥafe la pupe déjà* (phon : *coiffé la poupée*) ; C3086 : *alɔ* (phon : *alors*) ;
- **Adverbes de négation : n' pas** (ex. C6285 : *i n'en a pas*) ;
- **Adverbes de lieu : dessus, dehors** (ex. C3495 : *assis dɔsu ?* (phon : *dessus*) ; C4158 : *i jest ici le cheval dɔɔ* (phon : *dehors*) ;
- **Adverbes interrogatifs : où, pourquoi, comment** (ex. C3083 : *il est où dɔɔ ?* (phon : *dehors*), C5845 : *pukɥa ij dit ah ?* (phon : *pourquoi il dit ça ?*) ; C5808 : *comment s'appelle mɔsje* (phon : *monsieur ?*).

Voyons à présent l'évolution des mots grammaticaux dans les énoncés français de l'enfant.

### 8.2.2. La distribution des mots grammaticaux dans les énoncés français de 2;5 à 2;9 ans

De manière générale, une croissance constante des mots-outils et de leurs occurrences dans les énoncés français de l'enfant a été observée entre 2;5 et 2;9 ans. Ainsi, la distribution des pronoms connaît une croissance élevée à 2;7 ans, où ils constituent 36 % de tous les mots grammaticaux et 39 % de toutes leurs occurrences. Une légère baisse sans grande ampleur est observée à 2;9 ans, où ces valeurs se situent entre 42,4 % (types) et 56,1 % (occurrences). Ce rapport est présenté sur le graphique suivant :

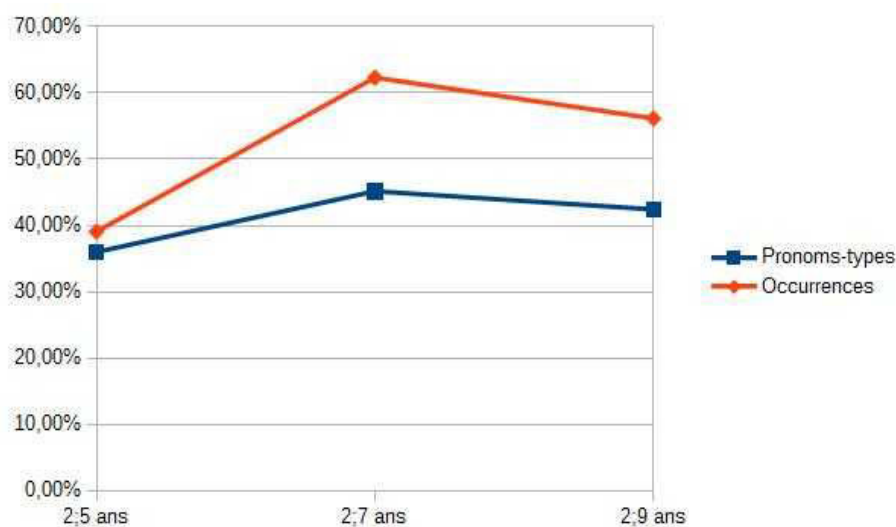


Figure 8. Distribution des pronoms types et de leurs occurrences en français de 2;5 à 2;9 ans.

Dans cette tranche d'âge, l'apparition des pronoms suivants a été observée :

- **Le pronom personnel : je** (ex. C4258 : *ze veux coiffer moi* (phon : *je*). Il s'agit des premières occurrences isolées du pronom personnel de la première personne au singulier dans le langage de l'enfant ;
- **Les pronoms possessifs de la première personne du singulier : mon** (ex. C2885 : *mon papa a gros bidon*) ;
- **Le pronom personnel : lui** (ex. C2941 : *ɥi dɔn a susu ?* (phon : *lui donne la chaussure*) ;
- **Le pronom personnel : tu** (ex. C3523 : *tu fais quoi matnã papa ?* (phon : *maintenant*) ;
- **Le pronom personnel de la troisième personne du pluriel du genre masculin : ils** (ex. C3932 : *ils ont tout fini ?*) ;
- **Le pronom possessif de la troisième personne du singulier du genre féminin et masculin : sa, son** (C4195 : *dans sa tu*: (phon : *tour*), C4239 : *c'est sa maman*, C5897 : *ãvi mã nze son ballon* (phon : *envie manger*) ;
- **Le pronom démonstratif : cela, celui-là** (ex. C3948 : *i veut cela Camille* ; C4255 : *est belle celui-là est belle*).

Les prépositions connaissent également une progression, mais elle est moins marquée par rapport à d'autres mots-outils. En effet, à 2;5 et 2;7 ans, les prépositions types constituent 16 % de tous les mots-types grammaticaux et seulement 8 % de toutes leurs occurrences. À 2;9 ans, ils représentent 18 % de tous les mots-types, mais seulement 5,8 % de toutes les occurrences des mots-outils. Ceci est présenté comme ce qui suit :



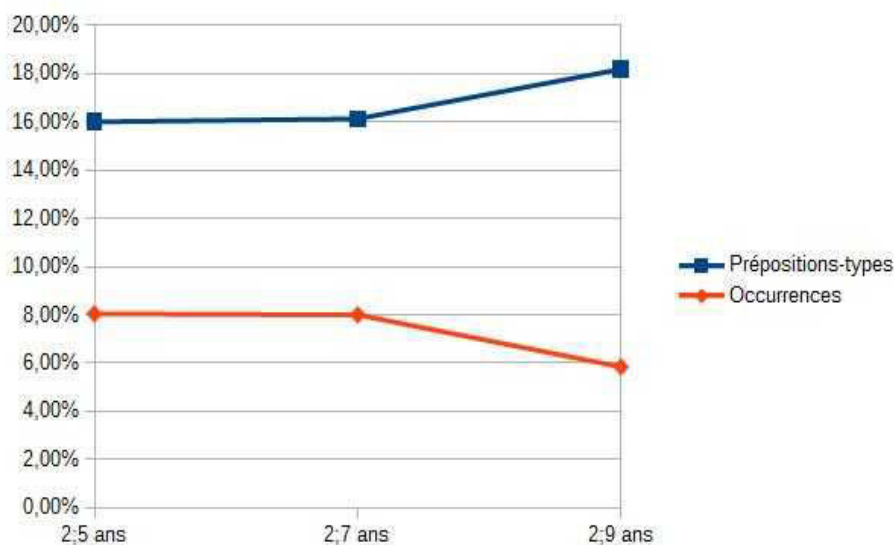


Figure 9. Distribution des prépositions types et de leurs occurrences en français de 2;5 à 2;9 ans.

À cet âge, l'apparition de quatre nouvelles prépositions est observée :

- **La préposition : avec** (ex. C6223 : avec du syk (phon : sucre) ; C2888 : avec a ballon ; C2955 : oui avec une capuche) ;
- **La préposition : pour** (ex. C3540 : une job pu ja pincesse (phon : une robe pour la princesse) ;
- **La préposition : de** (ex. C3947 : une maison de poupée) ;
- **La préposition : chez** (ex. C6298 : ε tele Sébastien chez chez la nounou).

Entre autres, l'apparition des mots-phrases suivants a également été constatée :

- **La particule : est-ce que** (C2877 : où est-ce que c'est ?) ;
- **La formule de politesse : s'il te plaît** (C2906 : sipitle (phon : s'il te plaît). Nous avons décidé d'inclure cette formule dans la catégorie des mots-phrases étant donné que l'enfant pourrait la percevoir comme un seul mot pour les raisons phonétiques.

Quant aux déterminants, on a constaté que dans cette tranche d'âge, leur part dans les énoncés français est considérablement plus élevée qu'aux âges précédents. Ainsi, à 2;3 et 2;4 ans, ils ne représentaient que 18 % et 23 %, tandis qu'entre 2;5 et 2;9 ans, ils constituent entre 24 % et 27,2 % de tous les mots grammaticaux différents. En même temps, une baisse de leurs occurrences a été observée, comme ce qui suit :

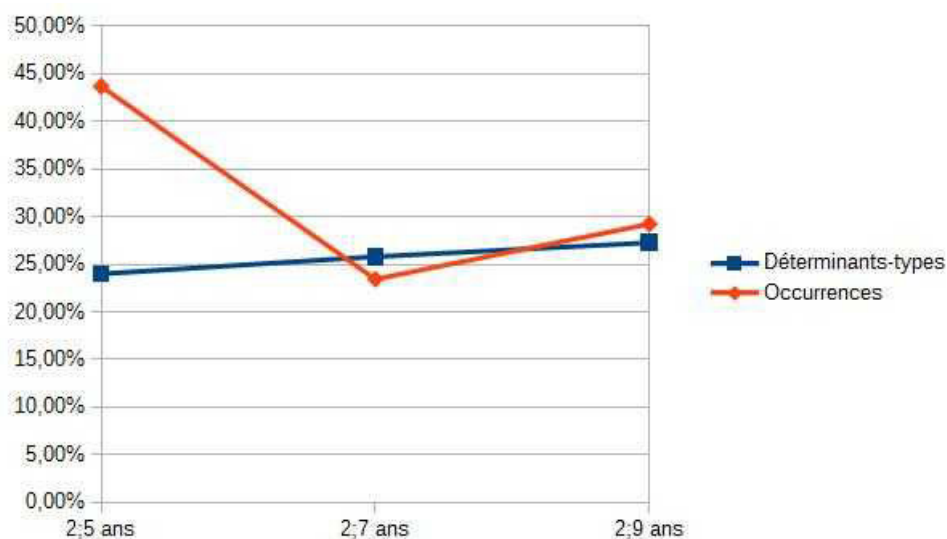


Figure 10. Distribution des prépositions types et de leurs occurrences en français de 2;5 à 2;9 ans.

À 2;4 ans, les déterminants constituent seulement 11 % de toutes les occurrences des mots-outils, tandis qu'entre 2;5 et 2;9 ans, ils représentent entre 43,6 % et 29,2 %. L'expansion des déterminants dans les énoncés français de l'enfant dans cette tranche d'âge s'explique par les occurrences élevées des pronoms personnels définis *le*, *la* et indéfinis *une*, *un*, ainsi que l'apparition de nouveaux déterminants. Par exemple, à 2;5 ans, on a comptabilisé 16 occurrences de l'article *une*, 5 occurrences de l'article *la* et seulement 3 occurrences de l'article *le*. À 2;7 ans, on a constaté 20 occurrences de l'article *le* et 13 occurrences de l'article *là*. À 2;9 ans, il a été observé un total de 20 occurrences de l'article *le*, 7 occurrences de l'article *la*, et 10 occurrences de l'article *du*. Par ailleurs, contrairement aux âges précédents, on voit apparaître les déterminants suivants :

- **L'article défini du genre masculin et du féminin au singulier : le** (ex. C2992 : vole le lit papa? ; C3508 : i zjə ja bouche: (phon : les yeux) ; C2873 : la bouche maman ; C2874 : ici c'est le nez) ;
- **L'article défini au pluriel : les** (ex. C3497 : je: jido ? (phon : les rideaux) ; C4011 : les enfants ;
- **L'article indéfini au pluriel : des** (ex. C3564 : ε fait də sɔvə Camille a tête aussi (phon : fait des cheveux Camille) ;
- **L'article partitif défini : du, de l'** (C5762 : du lait) ; C4173 : ε pas donné de l'eau) ;
- **Le déterminant complexe : tout** (ex. C4112 : veux prendre tout le monde Camille).

Quant aux conjonctions, on en constate aussi une hausse à 2;5 ans. Ici, elles constituent 12 % de tous les mots-outils différents, suivi d'une légère baisse aux âges ultérieurs (9 %). À l'inverse, les occurrences des conjonctions deviennent de plus en plus nombreuses. Ainsi, à 2;5 ans, elles

constituent seulement 4,6 % de toutes les occurrences des mots-outils. À 2;7 et 2;9 ans, ce taux augmente à 5,1 % et 8,1 % respectivement. Ceci est présenté sur le graphique suivant :

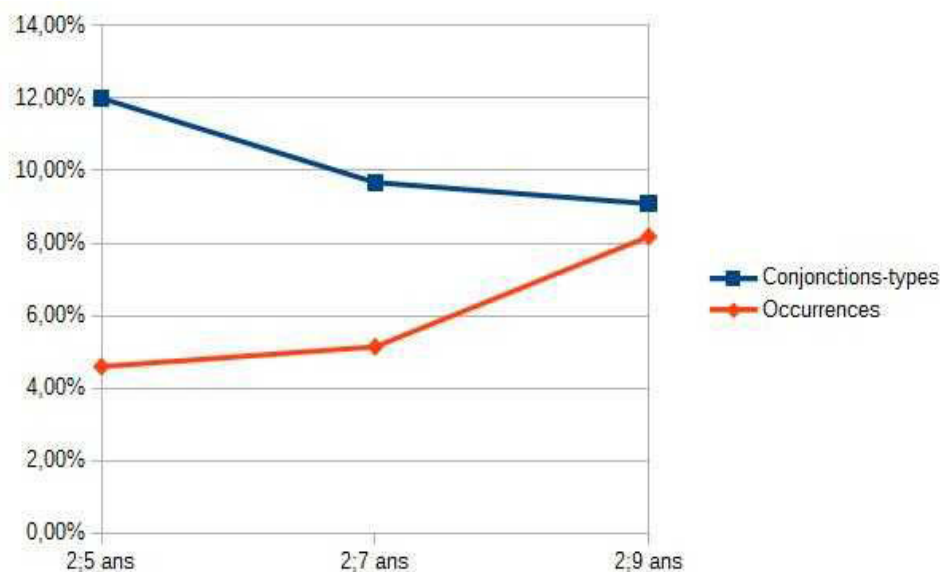


Figure 11. Distribution des conjonctions types et de leurs occurrences en français de 2;5 à 2;9 ans.

À cet âge, l'enfant emploie de nouvelles conjonctions telles que :

- **La locution conjonctive - parce que** (ex. C2985 :oui pakœ i plø (phon : parce qu'il pleut) ;
- **La conjonction : quand** employé dans la locution adverbiale quand même (ex. C3559 :une chaise de go kamem (phon : gros quand même) ;
- **La conjonction : comme** employée pour comparer les événements passés et présents (ex. C2770 : kœm ça su a pjaʒ (phon : comme sur la plage) ; C3015 : kœm sa mamã ? (phon : comme ça maman) ;
- **La conjonction de coordination : ou** (ex. C6231 : oui un café ou le thé) ;
- **La conjonction de coordination : et** (ex. C3032 : oui et prend ça Camille).

Dans cette partie, nous avons observé l'évolution des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés français de l'enfant. Dans la catégorie des mots lexicaux, nous avons observé l'acquisition de nouvelles formes de la morphologie verbale (formes verbales complexes employées spontanément par l'enfant, emploi des verbes pronominaux, emploi des premières formes de l'imparfait, la déclinaison des verbes auxiliaires à la première personne au singulier (*être (suis), avoir (ai)*) et à la deuxième personne au singulier. Les adjectifs sont déclinés en fonction du genre (ex. bon/ bonne, vieille) et du nombre (longs cheveux). La part des adjectifs différents connaît également une croissance par rapport aux âges précédents : ici, cette partie du discours représente entre 10,8 % et

14,5% de toutes les productions lexicales à ces âges. L'apparition de nouveaux adverbes a été également décrite (adverbes *interrogatifs*, de manière, de lieu, de temps). Par ailleurs, nous avons observé la croissance de la part des adverbes différents dans les énoncés français de l'enfant par rapport à la tranche d'âge précédent : cette partie du discours représente entre 12,5 % et 15,8 % de toutes les productions lexicales à ces âges.

Dans la catégorie des mots grammaticaux, on a également constaté l'augmentation de la « masse lexicale » de l'enfant en français. Ceci est observable à partir de l'apparition de *nouveaux pronoms* (personnel de la première et deuxième personne (ex. je, tu), les *pronoms possessifs à la première et troisième personne au singulier* (ex. mon, sa, son), les *prépositions* (avec, pour, de, chez), les *mots-phrases complexes* (ex. est-ce que), les *déterminants partitifs définis* (du, de l'), les *déterminants complexes* (ex. tout le monde), les *déterminants définis à la troisième personne en pluriel au masculin* (les), le *déterminant indéfini au pluriel* (des), ainsi que les nouvelles *conjonctions* (parce que, quand, comme, ou). Par ailleurs, une augmentation de la part des mots grammaticaux a été observée par rapport à la tranche d'âge précédente. Par exemple, les pronoms constituaient seulement 5,8 %, de tous les mots différents à 2;1 ans, contre 14 % à 2;9 ans. Ou encore, les prépositions en constituaient seulement 1,6 %, contre 7 % aux âges respectifs.

L'analyse de la distribution des mots lexicaux français de notre sujet confirme en partie les résultats de la recherche sur l'acquisition du lexique et de la grammaire par les enfants monolingues français, menée par Bassano (2005). En étudiant le corpus de Benjamin (de 2 à 4 ans) et de Pauline (de 1 à 3 ans), ainsi que d'autres corpus transversaux, l'auteure constate qu'entre 20 et 30 mois, l'inversion des hiérarchies de fréquence se produit : les prédicats (verbes et adjectifs), puis les mots grammaticaux deviennent les éléments dominants dans la production spontanée du français vers 30 mois. L'analyse de nos données montre qu'effectivement vers 30 mois, les occurrences des verbes deviennent plus nombreuses que celles des noms (les noms : 24 % – 25 %, les verbes : 46 % - 47 % de toutes les occurrences des mots lexicaux). En revanche, les adjectifs ne suivent pas ce même chemin : leurs occurrences sont considérablement moins élevées (entre 7 % et 5 % au même âge). En même temps, malgré la progression de la part des occurrences des mots-outils, la fréquence des mots lexicaux reste dominante dans les énoncés français de l'enfant à 2;9 ans, où ils constituent 63,3 % de toutes les productions lexicales de l'enfant.

Voyons à présent l'évolution des *fillers* dans les énoncés français de l'enfant.

### 8.2.3. Évolution des *fillers* dans les énoncés français de l'enfant

Dans cette partie, les *fillers* ont été analysés dans les interactions avec la mère et le père. Notre analyse a été effectuée à partir de 192 énoncés enregistrés à 2;5 ans (enregistrement 13.11.7, 13.11.8, 13.11.9, 13.12.4, d'une durée totale de 36 minutes de transcription), 174 énoncés à 2;7 ans (enregistrements 14.1.1, 14.2.2, d'une durée totale de 43 minutes), 278 énoncés à 2;8 ans (enregistrements 14.2.6, 14.2.8, 14.3.1, 14.3.2, d'une durée totale de 48 minutes) et 157 énoncés à 2;9 ans (enregistrements 14.3.5, 14.4.1, d'une durée totale de 34 minutes).

L'analyse longitudinale des occurrences des *fillers* dans les énoncés français de l'enfant montre une décroissance constante de leur part. Le calcul a été effectué à partir du nombre total des énoncés et d'énoncés comportant un ou plusieurs *fillers*. Cette tendance développementale est présentée sur le graphique suivant :

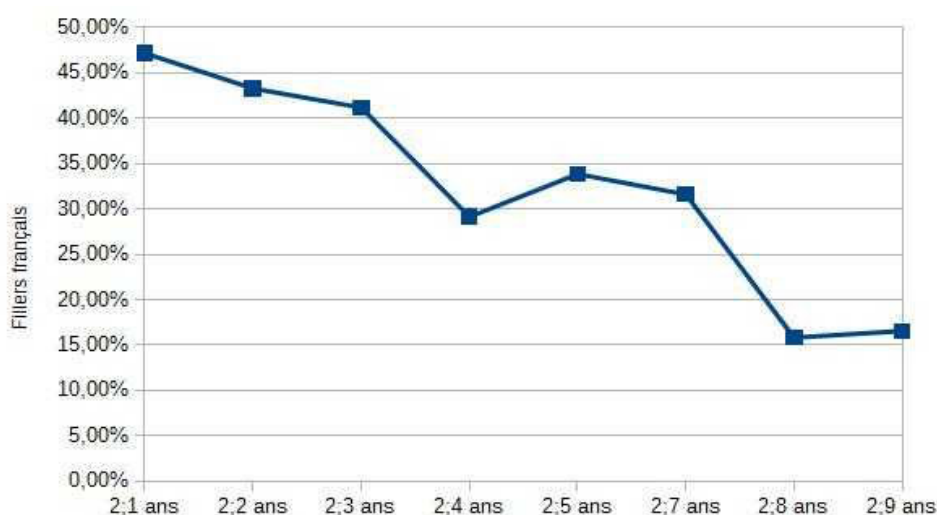


Figure 12. Développement des occurrences des *fillers* dans les énoncés français de l'enfant de 2;1 à 2;9 ans (tout interlocuteur confondu).

Sur ce graphique, on constate que les occurrences des *fillers* représentent entre 47,1 % et 41,1 % entre 2;1 et 2;3 ans. En d'autres termes, à ces âges, les énoncés ayant au moins un *filler* représentent presque la moitié de toutes les productions verbales de la fillette. À 2;4 ans, on observe une baisse importante de leur part dans les énoncés français (29,1 %), tandis qu'entre 2;5 et 2;7 ans, une légère stagnation est observée (33,8 % et 31,6 %). Ensuite, à 2;8 et 2;9 ans, une baisse soudaine de leur taux est constatée : à ces âges, les *fillers* ne constituent qu'entre 15 % - 16 % de toutes les données analysées. De ce calcul nous avons exclu les données analysées à 2;6 ans en raison des enregistrements effectués uniquement lors des dyades bilingues entre la mère et enfant. La comparaison transversale des occurrences des *fillers* en fonction de leur position dans l'énoncé

montre les tendances suivantes :

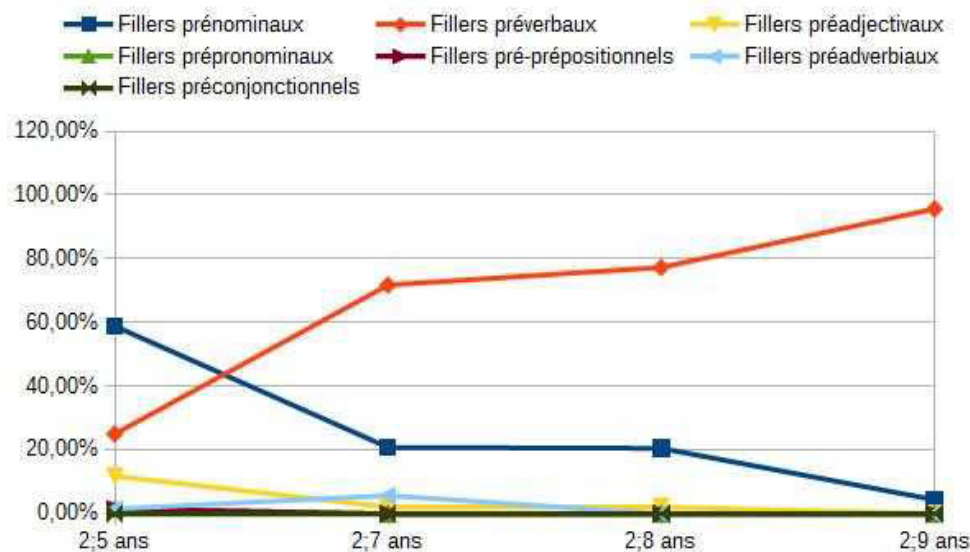


Figure 13. Évolution des types des *fillers* dans les énoncés français de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.

Sur ce graphique, on constate que les occurrences des *fillers* prénominaux connaissent un décroissement important : à 2;5 ans, ils constituent 58,8 %, tandis qu'à 2;9 ans, leur part s'élève seulement à 4,3 %. De même, les *fillers* qui précèdent d'autres parties du discours tels que les adverbes, les prépositions et les conjonctions ont des occurrences très faibles et statiques. Par ailleurs, ils connaissent un décroissement important à partir de 2;5 ans. Par ailleurs, les occurrences des *fillers* en position préadjectivale connaissent également une décroissance (11,7 % à 2;5 ans et 2,2 % à 2;8 ans), jusqu'à leur absence totale dans les énoncés français de l'enfant à 2;9 ans.

À l'inverse, les *fillers* en position préverbale connaissent l'accroissement conséquent : ils constituent 25 % à 2;5 ans, 71,7 % et 77 % à 2;7 et 2;8 ans, tandis qu'à 2;9 ans, ils représentent déjà 95,6 % de toutes les occurrences. On peut donc constater que vers 2;9 ans, l'enfant emploie presque uniquement les *fillers* préverbaux dans les énoncés français.

### 8.2.3.1. Les *fillers* prénominaux

En comparant les occurrences des *fillers* prénominaux et des déterminants, on constate que ces *fillers* connaissent un décroissement important, tandis que les déterminants deviennent de plus en plus fréquents. Ce calcul a été réalisé à partir du nombre total des occurrences des noms, des déterminants et des *fillers* prénominaux à un âge donné. Ce rapport est présenté sur le graphique suivant :

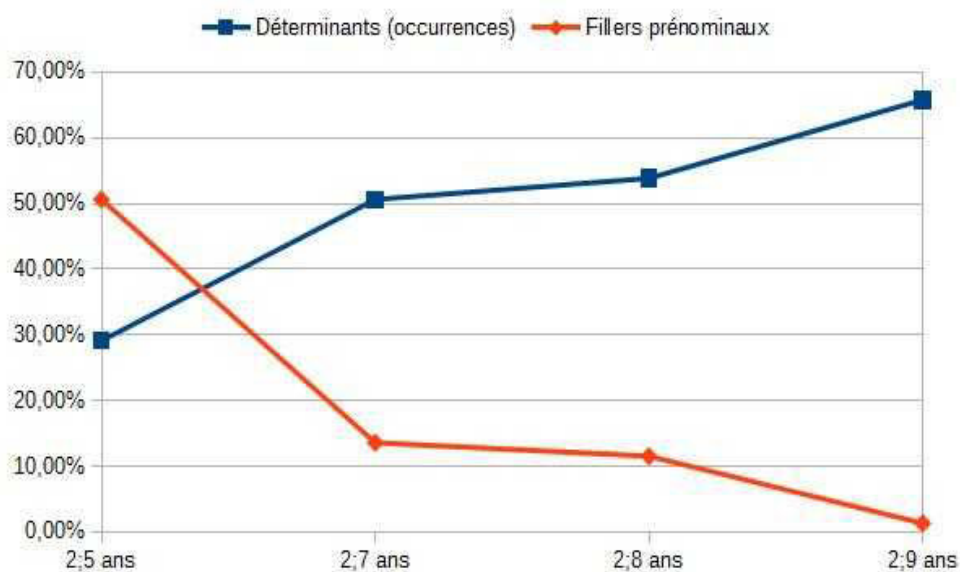


Figure 14. Corrélation entre les *fillers* prénominaux et l'accroissement des occurrences des déterminants dans les énoncés français de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.

On constate qu'entre 2;5 et 2;9 ans, les occurrences des déterminants deviennent de plus en plus fréquentes. Ainsi, à 2;5 ans, l'enfant attribue un déterminant aux noms dans 30 % de cas, et un *filler* dans 50 %, tandis qu'à 2;9 ans, les déterminants accompagnent 65,7 % de tous les noms français, contre 1,3 % des *fillers*.

A ces âges, l'enfant emploie les *fillers* prénominaux *a*, *i* et *ε*. De même qu'à l'étape précédente, on constate que les *fillers* *a* et *i* sont plus récurrents dans le marquage de la détermination nominale. Les occurrences du *filler* *a* connaissent une baisse importante : à 2;5 ans, ils constituent 28,5 % et seulement 5 % à 2;9 ans, ce qui correspond à une seule occurrence à cet âge (ex. C6219 : *də a fajin* (phon : farine). Les occurrences du *filler* *ε* n'apparaissent qu'à 2;5 et 2;8 ans, où ils représentent 7,1 % et 6,8 %. À ces âges, ce *filler* est employé à la place du verbe auxiliaire « être » (ex. C2883 : *oui ε bébé dedans* ; C2763 : *ε papa* ; C3107 : *ε kadɔ mamã* ; C5582 : *ε gâteau* ; C5586 : *ε cadeau aussi*) et « avoir » (ex. C5538 : *moi aussi ε les mains (j'ai)*).

Quant au *filler* *i*, ces occurrences connaissent un décroissement progressif – ils constituent 20 % à 2;5, 12,9 % à 2;7 ans et seulement 6,8 % à 2;8 ans. Aucune occurrence de ce *filler* n'est observée à 2;9 ans. A ces âges, le *filler* *i* est mis en compétition avec l'article défini du genre masculin *il*. Ainsi, on constate ainsi qu'à 2;7 ans, à plusieurs reprises l'enfant attribue à la fois le *filler* *i* et l'article *il* au même nom (ex. C3890 : *c'est là i le sapin* ; C4020 : *non avec i le tapis*). Ceci est également observé dans l'usage du *filler* *a* : à 2;5 ans, il est mis en compétition avec l'article indéfini du genre féminin, accompagné par l'allongement syllabique (ex. C2800 : *fε dodo a une: ɔt pupe* (phon : fait dodo une autre poupée). À 2;8 ans, ces productions verbales ne sont plus observées ; seules trois

occurrences du *filler i* sont employées par l'enfant pour désigner l'aspect défini des noms au *singulier* (C5486 : *i école ?* ; C4655 : *là i sojej (phon : soleil)*) et au *pluriel* (ex. C4788 : *e: i koket (phon : croquettes)*).

### 8.2.3.2. Les *fillers* préverbaux

L'analyse lexicale a montré une croissance constante des pronoms dans le vocabulaire de l'enfant et les courbes déviantes des occurrences des *fillers* préverbaux entre 2;5 et 2;9 ans. Ce calcul est basé sur le nombre total d'occurrences des verbes (toutes les formes verbales), des pronoms personnels et des *fillers* préverbaux à un âge donné. Ceci est présenté sur le graphique suivant :

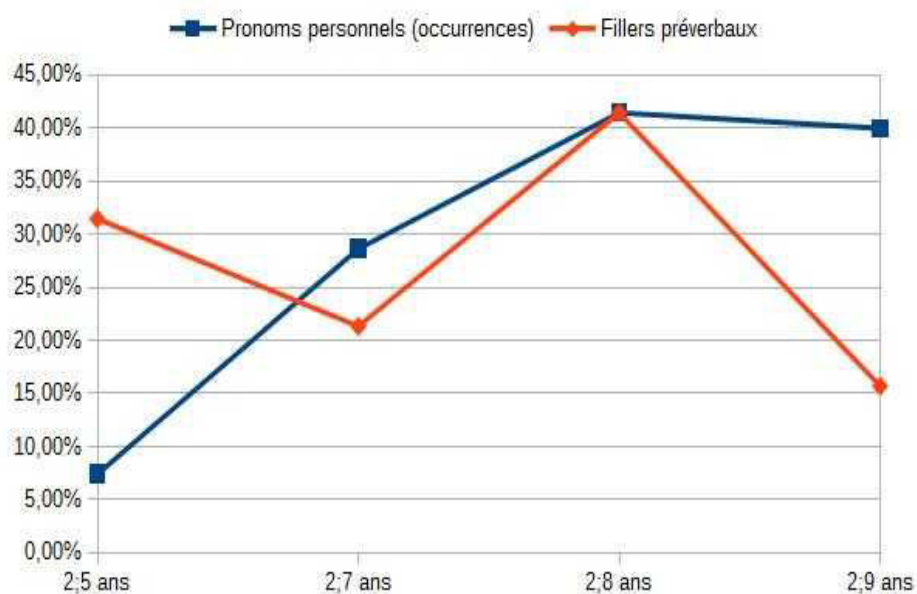


Figure 15. Corrélation entre les *fillers* préverbaux et l'accroissement des occurrences des pronoms personnels dans les énoncés français de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans.

À 2;5 ans, les *fillers* préverbaux accompagnent les verbes dans 31,4 % des cas, tandis que les pronoms personnels déterminent seulement 7,4 % des verbes. Ensuite, à 2;7 ans, la part des pronoms personnels s'accroît (28,6 %), tandis que la part des *fillers* préverbaux baisse à 21,3 %. À ces âges, le *filler i* est prédominant et il constitue 17,7 % et 42,5 %, contre 7,1 % et 25,9 % du *filler ε* aux âges respectifs. À 2;8 ans, les taux des occurrences des pronoms personnels et des *fillers* préverbaux atteignent des valeurs identiques (41,4 %), tandis qu'à 2;9 ans, il atteint le seuil le plus bas (15,7 %), tandis que les pronoms personnels deviennent plus fréquents (40 %).

À ces âges, le *filler i* accomplit les fonctions suivantes :

- **Introduit le pronom personnel de la troisième personne au singulier** en parlant de soi-même, ce qui est accompagné par l'usage du nom propre (ex. C2797 : *i fε dodo Camille* ; C2766 : *non i zu Camille (phon : joue)* ; C3553 : *hop hop i fε ji sɔvə Camille (phon : cheveux)* ;



C3948 : *i veut cela Camille* ; C4130 : *i tombée moi est tombée* ; C4149 : *c'est moi i conduit c'est moi i conduit*). Mais aussi pour décrire l'action des animaux, des poupées ou des personnages du livre (ex. C2898 : *i pjø* (phon : *il pleure (en parlant du bébé)*) ; C2918 : *i fe kwa i fa ?* (phon : *il fait quoi le chat*) ; C4190 : *i jest ici le søval* (phon : *cheval*) ;

- **Introduit la deuxième personne au singulier en désignant son interlocuteur comme l'agent de l'action** (ex. C3505 : *papa i fait je jido toi* (phon : *les rideaux*) ; C4263 : *i donner donner maintenant/*) ;
- **Remplace la troisième personne du pluriel au masculin** (ex. C4078 : *i dansent*) ;
- **Introduit les verbes impersonnels** (ex. C3944 : *i faut uvji ça* (phon : *ouvrir*).

Le filler  $\epsilon$  est employé principalement pour introduire soi-même en tant qu'agent de l'action.

À 2;5 ans, ce filler remplace le pronom personnel à troisième personne du genre féminin (*elle*), ce qui soutient nos résultats qu'entre 2;3 et 2;4 ans, il se réfère principalement au genre féminin. Ceci est étayé par le placement du nom propre (le prénom de l'enfant) à la fin des énoncés (ex. (ex. C3566 :  $\epsilon$  vø gade Camille (phon : *elle veut regarder*), C3567 :  $\epsilon$  vø fe Camille (phon : *veux faire*), C3569 :  $\epsilon$  fe tu putit Camille (phon : *elle fait toute petite*), etc.).

À 2;7 ans, la compétition se crée entre l'usage du nom propre Camille et du pronom personnel moi (ex. C3936 :  $\epsilon$  veux voir **Camille** / C4248 :  $\epsilon$  tout mouillée **moi**). Dans cette nouvelle configuration, le filler  $\epsilon$  connaît également quelques usages instables. Ainsi, l'enfant emploie à la fois le filler *i* et  $\epsilon$  pour désigner soi-même en tant qu'agent de l'action, ce qui accompagne le nom propre (ex. C3937 :  $\epsilon$  ça  $\epsilon$  veut ça **Camille** / C3948 : **i veut cela Camille**) ou le pronom personnel moi (ex. C4248 :  $\epsilon$  tout mouillée **moi** / C4251 : **i tout mouillée moi maintenant**). Les énoncés dans lesquels apparaissent ces doubles fillers sont souvent les autoreprises qui servent à insister sur son intention ou attirer l'attention de l'adulte sur un aspect particulier de son action. Le changement de filler dans les autoreprises enfantines pourrait donc poursuivre les objectifs emphatiques.

Ainsi, le filler  $\epsilon$  remplit principalement les fonctions suivantes :

- **Désigner soi-même en tant qu'agent de l'action**, ce qui remplace le pronom personnel de la première personne au singulier du genre féminin *je* et accompagné du pronom moi (ex. C4659 :  $\epsilon$  peux pas moi, C4856 :  $\epsilon$  veux moi, C4798 :  $\epsilon$  prends ça moi (prend d'autres cartes) ; C4996 : *oui e kune* (phon : *connais*), C5060 : *une pyc:  $\epsilon$  kune moi  $\epsilon$  kune* (phon : *puce connais moi*), C6336 :  $\epsilon$  préfère le bain (de soi-même), C6313 :  $\epsilon$  fais manger toi/ (de soi-même) ;
- **Désigner son interlocuteur en tant qu'agent de l'action**, ce qui remplace le pronom personnel de la deuxième personne au singulier du genre masculin *tu*, accompagné d'un pronom toi (ex. C6253 :  $\epsilon$  veux du lait ? (au père) ; C5536 : moi  $\epsilon$  lis ça toi  $\epsilon$  lis ça ; C3897 : non ça  $\epsilon$  lis ça ; C5544 :  $\epsilon$  voit  $\epsilon$  voit pas toi ?). Ces usages servent donc à combler l'absence des pronoms personnels *je* et *tu* dans le vocabulaire de l'enfant à ces âges, à part quelques occurrences isolées. Par ailleurs, ils peuvent être les précurseurs de leur apparition dans les

mois à venir.

Outre ces deux *fillers* préverbaux, à 2;7 ans, on observe trois occurrences du *filler le* qui est une forme contractée entre le pronom personnel *il* et le verbe auxiliaire « être » (ex. C4143 : *où le là ?* (phon : *où il est là ?*). Au même âge, on voit apparaître le *filler tele*, qui sert à présenter l'action passée dans son déroulement. Il s'agit d'une catégorie grammaticale émergente et transitoire de l'imparfait dont l'enfant s'est construit une représentation mentale (ex. C4131 : *ε tele tombé comme ça* ; C6298 : *ε tele Sébastien chez la nounou* ; C6299 : *ε tele Sébastien* ; C6310 : *oui moi aussi i tele*).

Voyons à présent le développement des énoncés russes de l'enfant aux mêmes âges.

### 8.3. La longueur moyenne des énoncés russes

L'examen de la complexité morpho-syntaxique des énoncés russes de l'enfant montre qu'entre 2;5 et 2;9 ans, la LME des énoncés russes de l'enfant varie entre 1,1 mot / phrase à 1,4 mot / phrase. Cependant, à ces âges, la LME ne connaît pas d'évolution progressive ; elle est caractérisée par des pics et des légères régressions, comme ce qui suit :

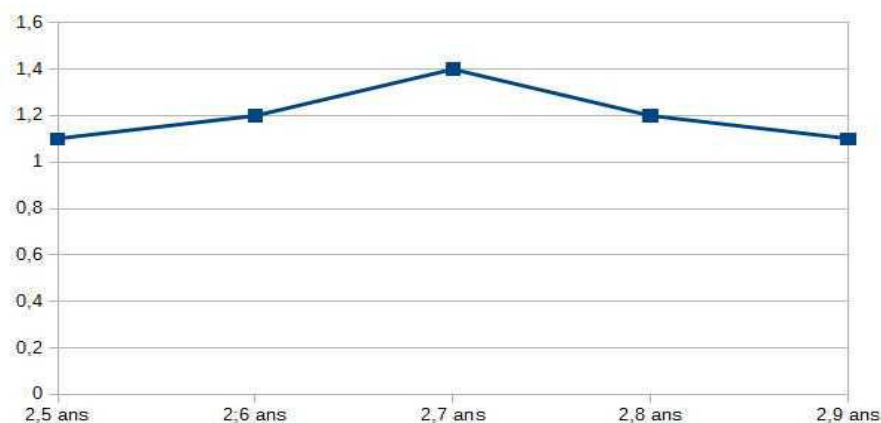


Figure 16. Évolution de la longueur moyenne des énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.

À l'âge de 2;5 ans, il a été analysé un total de 34 énoncés et 39 mots (enregistrements 13.11.7 et 13.11.9 d'une durée totale de 20 minutes). À 2;6 ans, ce calcul est basé sur 18 énoncés et 22 mots (enregistrement 12.13.5 d'une durée totale de 25 minutes). À 2;7 ans, nous avons analysé 81 énoncés et 115 mots (enregistrements 14.2.1, 14.2.2, 14.2.3, 14.2.4 d'une durée d'une heure). À 2;8 nous avons examiné 30 énoncés / 37 mots (enregistrement 14.2.6, dont la durée est de 21 minutes). Et à 2;9 ans, 21 énoncés / 24 mots ont été étudiés (enregistrement 14.3.5 avec la durée de 20 minutes).

Ces légères variations s'expliquent par les différents formats interactionnels dans lesquels les enregistrements ont eu lieu, mais aussi par la durée des enregistrements. Ainsi, à 2;7 ans, où nous avons observé le pic de la LME des énoncés russes, la durée des enregistrements est d'une heure,

contrairement aux autres enregistrements dont la durée est de 20 minutes en moyenne.

Malgré la LME des énoncés russes faible, on constate la progression de la part des énoncés composés de deux mots dans les productions langagières de l'enfant comme ce qui suit :

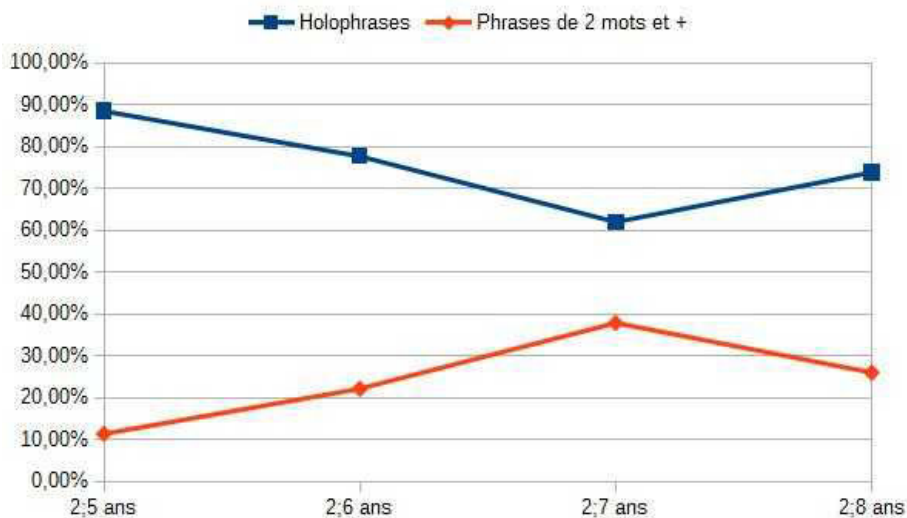


Figure 17. Distribution des énoncés russes en fonction de la complexité syntaxique de 2;5 à 2;9 ans.

Sur ce graphique on constate que le taux des holophrases baisse et la part des énoncés composée de plus de 2 mots connaît une progression constante. De ce calcul ont été exclues les données relatives à l'âge de 2;9 ans pour les raisons des variations élevées en fonction du format interactionnel. Ainsi, le taux des énoncés de plus d'un mot constituent 11,4 % à 2;5 ans et 26 % à 2;8 ans. Malgré une légère baisse de la part des holophrases dans les productions verbales de l'enfant, leur taux reste important (88,5 % et 77,7 % à 2;5 et 2;6 ans et 62 % et 73,9 % à 2;7 et 2;8 ans). Contrairement à la tranche d'âge précédente, où l'enfant emploie les phrases de plus d'un mot suite à la stratégie discursive maternelle de « saisie minimale », ici, le taux de leur production spontanée devient plus fréquent, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 1. (enregistrement 12.13.5 - 02;06)**

M2882 : da?/ a vy ezdili kormit' jivotnykh?  
oui? vous étiez partis nourrir (les) animaux?

C3596 : i pijet: (phon : privet)

salut

M2883 : privet Sonia  
salut Sonia (à la poupée)

C3597 : i:i:idem gouliat'  
on va se promener

Ici, lors du jeu, l'enfant change de sujet et porte l'attention de l'adulte sur son souhait de commencer le jeu (C3596). Elle emploie un énoncé composé de 2 verbes (*idti* = aller et *gouliat'* se promener) spontanément.

Cependant, les énoncés composés de 3 mots restent des reprises du langage adulte, suite à

l'emploi des stratégies discursives maternelles telles que la traduction et la demande de répéter :

**Exemple 2. (enregistrement 12.2.2 – 02;07)**

C4108 : a pose a pose dans: la table  
 M3309 : poloji siuda  
           pose ici  
 C4109 : poloji: poloji siuda/  
           pose pose ici

Dans cet extrait, la mère emploie la stratégie de traduction, où elle traduit l'énoncé français de l'enfant vers le russe. L'usage de l'acte assertif comporte une contrainte et exigence élevée sur le choix de la langue par l'enfant (M3309). La fillette, à son tour, répète l'énoncé employé par la mère (C4109).

Dans ce qui suit, nous allons présenter nos analyses des *fillers* dans les énoncés russes.

### 8.3.1. Le développement lexical du russe entre 2;5 et 2;9 ans

D'après Gvozdev (1949), les enfants russophones âgés de 2;5 à 2;9 ans commencent à produire les phrases complexes de subordination grâce à l'apparition de nombreux mots-outils. Ils emploient couramment les principaux cas de déclinaison au singulier et au pluriel ; ils ont déjà acquis presque toutes les formes des verbes pronominaux, ainsi que les préfixes. De plus, les adjectifs et les noms sont correctement déclinés en fonction du cas. Les enfants commencent aussi à employer le participe. Quant à la phonétique, les sons chuintants tels que *tch, ch, zh, chtch* sont acquis, ainsi que le dédoublement des consonnes. Cependant, l'auteur souligne qu'à cet âge, ne sont pas rares les confusions, par exemple de la déclinaison des pronoms possessifs en fonction du genre et les surextensions des différentes formes morphologiques du russe telles que les préfixes.

Dans cette tranche d'âge, l'examen du ratio types-occurrences (RTO) montre des valeurs élevées tout comme aux âges précédents : à 2;5 ans, le RTO des énoncés russes est de 72, ce qui montre une diversité lexicale élevée. Nous avons analysé un total de 26 types et 36 occurrences employées dans 34 énoncés (enregistrements 13.11.7 et 13.11.9 d'une durée totale de 20 minutes). À 2;6 ans, cet indice est de 86. Ici, nous avons répertorié 19 types et 22 occurrences des lexèmes russes employés dans 18 énoncés monolingues (enregistrement 13.12.5 d'une durée totale de 24 minutes). Ceci montre une légère baisse d'usage des lexèmes russes.

À 2;7 ans, l'indice RTO est de 56, ce qui s'explique par une durée d'enregistrement plus longue. À cet âge, nous avons analysé un total de 59 types et 104 occurrences des mots russes et 79 énoncés monolingues russes (enregistrements 14.2.1, 14.2.2 et 14.2.3 d'une durée totale de 49 minutes). À 2;8 ans, cet indice est de 76. Ce calcul est basé sur un total de 19 types et 25 occurrences employées dans 22 énoncés russes (enregistrement 14.2.6 d'une durée de 21 minutes). Et à 2;9 ans,

on constate que le RTO est de 83. À cet âge, l'enfant a employé 20 mots-types et 24 occurrences dans 21 énoncés (enregistrement 14.3.5 d'une durée de 20 minutes). Ces données nous montrent que dans cette tranche d'âge, l'enfant continue à appliquer les stratégies bilingues en interaction avec sa mère, en employant principalement le français, ce qui crée le cadre bilingue de l'interaction. En même temps, l'analyse du lexique russe employé par la fillette à ces âges montre une évolution stable. Ainsi, durant la période de 2;5 à 2;9 ans, on constate une évolution légère dans le rapport des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés russes de l'enfant comme ce qui suit :

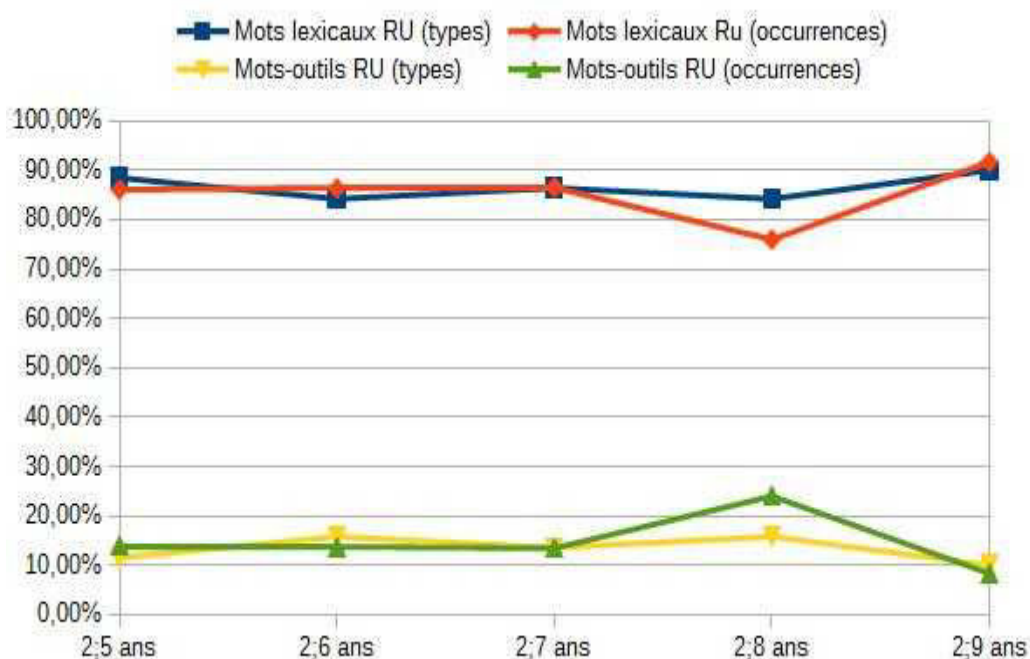


Figure 18. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux russes et leurs occurrences de 2;5 à 2;9 ans.

Les mots lexicaux différents et leurs occurrences connaissent une légère baisse de 2;5 à 2;8 ans où ils constituent entre 88,4 % et 84,2 % respectivement. En parallèle, les mots-outils connaissent une progression jusqu'à 2;8 ans, où leur part progresse de 11,5 % à 15,7 % (de tous les mots différents) et 13,8 % à 24 % de toutes les occurrences des mots-outils entre 2;5 et 2;8 ans. Puis, une baisse de leurs occurrences est observée, ainsi qu'une augmentation importante des mots lexicaux (90 % des mots lexicaux différents et 91 % des occurrences des mots lexicaux), ce qui s'explique par les différents formats interactionnels. Cet aspect sera étayé dans les parties suivantes. Voyons à présent ces évolutions en détail.

### 8.3.1.1. La distribution de mots lexicaux

L'analyse des productions lexicales de l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans montre une évolution constante pour les noms dans les énoncés russes comme ce qui suit :

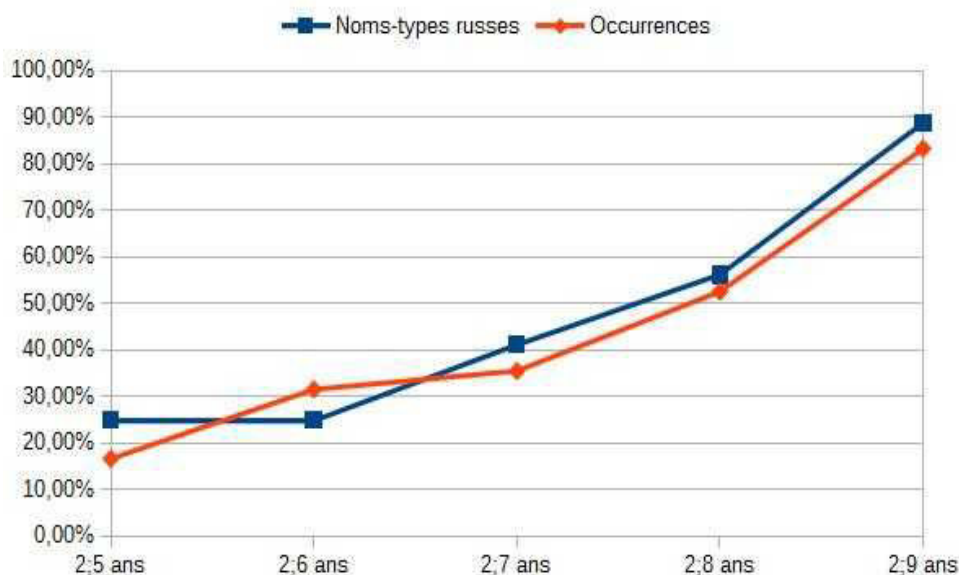


Figure 19. Évolution des noms et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.

Durant cette période, les noms constituent 25 % de tous les mots lexicaux à 2;5 et 2;6 ans. Ils connaissent une croissance importante à 2;7 ans (41 %) et 2;8 ans (56,2 %). À l'âge de 2,9 ans, ce taux est de 88,8 %, ce qui s'explique par le format interactionnel de lecture de livre d'images. Dans ce format, l'enfant participe dans le déroulement de l'activité en décrivant les différents objets et les personnages du livre.

Le taux élevé des noms dépend aussi des stratégies discursives maternelles telles que les demandes de dénomination et les demandes de reformulation qui portent sur les objets, les agents de l'action ou les saisons de l'année. Ces demandes représentent 10 % et 5,1 % respectivement comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 3. (enregistrement 14.3.5 – 02;09)**

M4592 : a potom chto mama delaet ei? (regarde le livre)  
 et après que fait mama (pour) elle?  
 C5752 : kositchkou  
 (une) tresse  
 M4593 : chto?  
 quoi?  
 C5753 : kositchkou  
 (une) tresse

Par ailleurs, dans le format de lecture à 2;9 ans, aucune occurrence d'autres productions lexicales à part les noms et les verbes n'est observée.

Les noms russes sont souvent déclinés en nominatif, comme à l'étape précédente. Cependant, l'enfant commence à attribuer spontanément les marques morphologiques de cas aux noms,

contrairement aux reprises et aux phrases apprises par coeur (ex. poésies) dans la tranche d'âge précédente. Ainsi, l'enfant décline les noms au **génitif du féminin devant les adjectifs numériques** (C4063 : *tri kotika* = trois chats), au **locatif** (C4162 : *na oulitse* = dehors, 4369 : *koupila v magazine* = acheté au magasin, C4712 : *do vetchera* = à ce soir), à l'**accusatif** (C4527 : *voditchkou* = de l'eau, C5752 : *kositchkou* = une tresse, C5869 : *da pijamkou* = oui pyjama) et à l'**instrumental** (C5765 : *povidlom* = (avec de la) confiture). L'apparition de la déclinaison spontanée est accompagnée par quelques erreurs de la déclinaison de cas (ex. C2741 : *kak kouklou* = comme la poupée, la déclinaison en accusatif au lieu du nominatif).

Quant aux verbes, on constate une évolution moins homogène, comme ce qui suit :

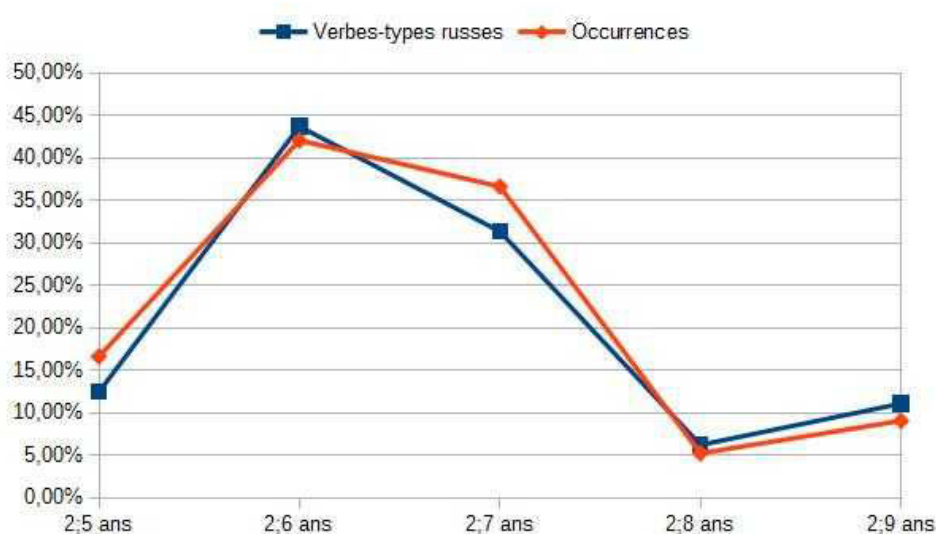


Figure 20. Évolution des verbes et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.

Sur ce graphique, on constate une croissance importante de la part des verbes dans les énoncés de l'enfant à 2;6 et 2;7 ans, où ils représentent 43,7 % et 31,3 % de tous les mots lexicaux différents et 42,1 % et 36,6 % de toutes leurs occurrences. Les inégalités dans la distribution des verbes s'expliquent par les différents formats interactionnels. Ainsi, l'échantillon des données analysées à 2;6 et 2;7 ans a été enregistré lors du jeu libre (à la poupée), contrairement aux données enregistrées à 2;8 ans (création d'une histoire à partir des cartes d'image) et à 2;9 ans (lecture des livres d'images). Dans le format de lecture, l'enfant emploie les verbes relatifs au déroulement de l'activité qui imite la vie quotidienne de l'enfant (*kouchat'* (manger), *odevat'* (habiller), *simat'* (enlever), *derjat'* (tenir), *oubejat'* (s'enfuir), *tantsevat'* (danser), etc.). Il s'agit des verbes employés fréquemment par la mère dans la vie de tous les jours. À titre d'exemple, dans ce format à 2;7 ans, l'enfant emploie 16 verbes différents et 22 occurrences. Ces usages sont majoritairement dus aux stratégies discursives maternelles telles que la traduction ou la saisie minimale (les demandes de répéter et de traduire vers le russe), ainsi que des reprises spontanées du langage maternel par l'enfant, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 4. (enregistrement 14.2.2 – 02;07 ans)**

C4491 : j'ai tout fini  
 M3734 : ia vse s'iela  
           j'ai tout fini  
 C4492 : ia vse s'iela  
           j'ai tout fini  
 M3735 : vse s'iela  
           tout fini

Ici, la mère emploie la stratégie de traduction de l'énoncé français de l'enfant vers le russe. L'usage de l'acte du langage assertif exerce une forte contrainte sur le choix de la langue par l'enfant. La fillette répète l'énoncé de la mère en changeant la langue de l'interaction.

Par ailleurs, la déclinaison des verbes en fonction des caractéristiques morphologiques suivantes a été observée :

<b>Aspect perfectif VS Imperfectif</b>	C4605 : <b>pomogai</b> mama (aide maman) VS C4235 : <b>pomogi</b> paz'ia (aide s'il te plaît) (phon : <b>pomogi</b> pojalousta)	pomogat' (aider)
<b>Impératif des verbes imperfectifs</b>	C3814 : <b>otkryvai</b> (ouvre) C3981 : ne <b>snimai</b> mama (n'enlève pas maman)	otkryvat' (ouvrir) snimat' (enlever)
<b>Présent, 3<sup>e</sup> p.p.</b>	C4080 : <b>tatsouïut</b> (dansent)	tansvevat' (danser)
<b>Présent indicatif, 1<sup>ère</sup> p.s.</b>	C4230 : a <b>odevaiu</b> obouv' (mes chaussures) C4571 : ia <b>beiou</b> vsekh (phon : berou) (je prends tout le monde)	odevat' (mettre) brat' (prendre)
<b>Présent indicatif, 3<sup>e</sup> p. s.</b>	C4271 : <b>blestit</b> (brille) C4284 : <b>stoit</b> (debout)	blestet' (briller) stoiat' (rester debout)
<b>Passé, 1<sup>ère</sup> p. s. au féminin des verbes perfectifs</b>	C4369 : <b>koupila</b> v magazine (acheté au magasin) C4492 : ia vse <b>s'iela</b> (j'ai tout mangé)	koupit' (acheter) s'iest' (manger)
<b>Passé, genre neutre</b>	C2872 : <b>ostylo</b> (ça) a refroidi)	oupast' (tomber) ostyt' (se refroidir)
<b>Passé, 3<sup>e</sup> p. s. au masculin</b>	C3054 : <b>oupal</b> (tombé)	oupast' (tomber)
<b>Futur, 3<sup>e</sup> p. s. des verbes perfectifs et imperfectifs</b>	C4608 : seitchas <b>oupadet</b> (va tomber maintenant) C3653 : <b>boudet</b> (il y aura)	oupast' (tomber) byt' (être)
<b>Formes verbales complexes</b>	C4186 : mojet oubejat' (peut s'échapper) C3597 : idem gouliat' (on va se promener)	

Tableau 1. Aspects morphologiques des verbes russes employés par l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans.



Ainsi, malgré l'usage restreint de la catégorie des verbes, ces occurrences possèdent le caractère spécifique du russe de même que dans la tranche d'âge précédente. Cependant, ici, on observe une croissance de la déclinaison des verbes par l'enfant en fonction de ces différentes caractéristiques et notamment la déclinaison des verbes perfectifs / imperfectifs.

Les adjectifs dans cette tranche d'âge connaissent une évolution dégressive : à 2;5 ans, ils constituent 37,5 % de tous les mots lexicaux différents et 33,3 % de toutes leurs occurrences. Tandis qu'entre 2;6 et 2;8 ans, leur part baisse progressivement à 6,2 % et 5,2 %. À 2;9 ans, aucune occurrence d'adjectifs n'est observée. Ceci est présenté sur le graphique suivant :

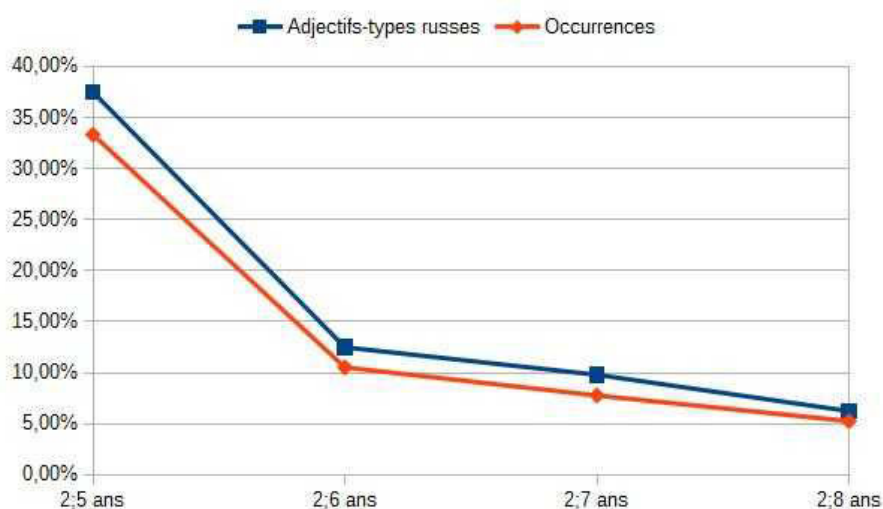


Figure 21. Évolution des adjectifs et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.

En comparant le taux des adjectifs avec celui de la tranche d'âge précédente, on constate que leur fréquence est plus basse entre 2;5 et 2;9 ans par rapport à 2;1 et 2;2 ans, où ils constituaient 16,8 % et 14 % de toutes les occurrences des mots lexicaux. Ceci indique des usages restreints de cette partie du discours à ces âges. La baisse de la part des verbes et des adjectifs s'explique, entre autres, par l'expansion de la part des adverbes dans les énoncés russes dans cette tranche d'âge. En effet, cette partie du discours connaît une croissance élevée, comme ce qui suit :

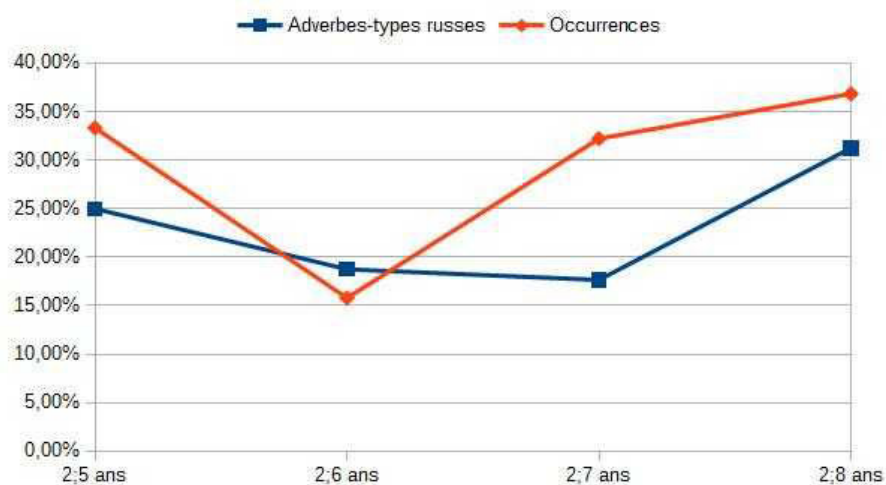


Figure 22. Évolution des adverbess et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.

La part des adverbess connaît une légère baisse entre 2;6 et 2;7 ans, où ils constituent 18,7 % et 17,6 % de tous les mots lexicaux différents. Le taux relativement bas de ces occurrences se situe à l'âge de 2;6 ans (15,7 %). En même temps, à 2;7 ans, on observe un taux élevé de la redondance des adverbess, où ils constituent 32,2 % de toutes les occurrences des mots lexicaux. Cette tendance se confirme à l'âge de 2;8 ans avec une hausse importante de cette partie du discours à 31,2 % de tous les mots différents et 36,8 % de toutes les occurrences. À ces âges, on voit apparaître des nouveaux adverbess tels que :

- **Les adverbess de manière :** *kak = comme, tak = comme ça, strachno = effrayant, opiat' = encore, vse = c'est tout, khorocho = d'accord* (ex. C3636 : *opjat'* (phon : *opiat'*) = encore, C4492 : *ia vse s'ïela = j'ai tout mangé*, C4423 : *kaïaso* (phon : *khorocho*) = bien, C4781 : *tak = donc*, C2748 : *kak moïe* (phon : *more*) = comme (la) mer) ;
- **Les adverbess de lieu :** *tam = là-bas* (ex. C4685 : *kto tam ? = qui est là ?*) ;
- **Les adverbess de lieu indiquant la direction :** *siuda = par ici* (ex. C4109 : *poloji poloji siuda = pose pose ici*) ;
- **L'adverbe de négation :** *ne = ne* (ex. C4667 : *ne strachno = ce n'est pas grave*) ;
- **Les adverbess de temps :** *seitchas = tout de suite* (ex. C4608 : *seitchas oupadet = (ça) va tomber tout de suite*).

Voyons à présent l'évolution des mots grammaticaux.

### 8.3.1.2. La distribution des mots grammaticaux dans les énoncés russes entre 2;5 et 2;9 ans

On observe une évolution importante de la part des pronoms et des prépositions dans les énoncés russes de l'enfant. Plusieurs occurrences de la *conjonction* « *i* » (*et*) (3 occurrences, ex. C3020 : *i zdes' ? = et ici ?*, C3098 : *i krycha = et le toit*, C3802 : *i Kamii = et Camille*, de l'*interjection dérivée* « *pojalouïsta* » = *s'il te plaît* (5 occurrences, ex. C3616 : *pojastia (phon : pojalouïsta)*, de la *particule* « *spasibo* » = *merci* (6 occurrences, ex. C2853 : *pasiba (phon : spasibo)*) sont également employés par l'enfant à ces âges.

Les pronoms et les prépositions sont les parties du discours dont les occurrences sont parmi les plus fréquentes et les plus stables. La distribution des pronoms dans les énoncés russes est répartie comme ce qui suit :

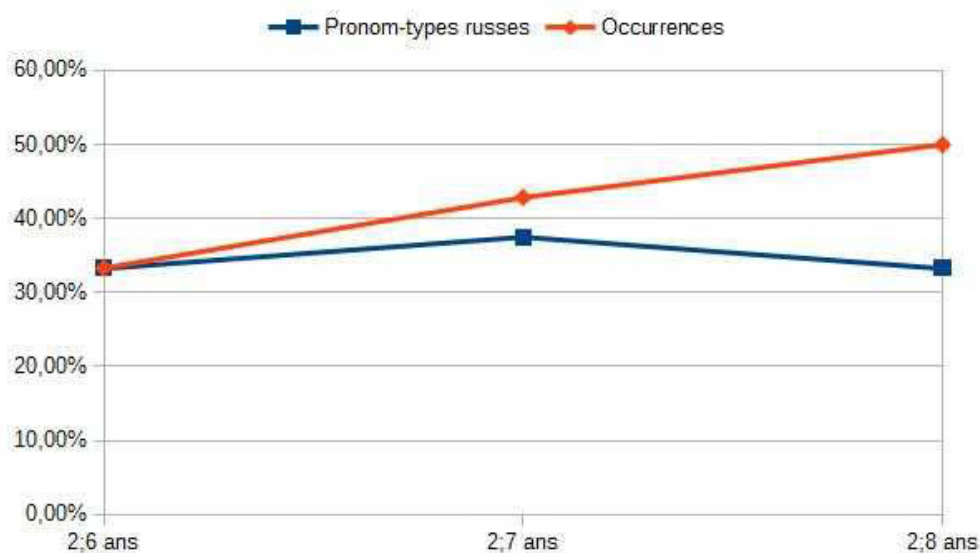


Figure 23. Évolution des pronoms et leurs occurrences dans les énoncés russes de 2;5 à 2;9 ans.

Les occurrences des pronoms deviennent plus fréquentes à partir de 2;7 ans, où on en compte 3 pronoms différents (6 occurrences), ce qui représente 37,5 % de tous les mots-outils différents et 42,8 % de toutes les occurrences. À 2;8 ans, la part du pronom augmente à 33,3 % et 50 % respectivement. On constate une baisse considérable de la part des pronoms dans les énoncés russes de l'enfant par rapport à la tranche d'âge précédente, où cette partie du discours constituait entre 57 % de tous les mots-outils et 66 % de toutes leurs occurrences à 2;3 ans. Ce qui s'explique par l'expansion d'autres mots grammaticaux. À cet âge, on voit l'apparition de nouveaux pronoms :

- **Le pronom personnel de la 1<sup>ère</sup> p.s. : *ia* (*je*)** (ex. C4230 : *ia odevaiu obouv' = je mets (mes) chaussures*). Les productions spontanées de ce pronom suivent les mêmes modalités

syntaxiques que le pronom personnel français *moi*, à savoir, il est souvent mis en fin de phrase (ex. C4581 : *e Macha ia = Macha je*, C4229 : *odevai obouv' moi = mets (mes) chaussures moi*). En comparant les usages du pronom *je* et *ia*, on constate que l'enfant emploie quantitativement plus ce pronom en russe, tandis qu'en français seules quelques occurrences isolées sont observées ;

- **Les pronoms personnels de la troisième personne du singulier au féminin et masculin : on (il), ona (elle)** (ex. C4453 : *vot ona = elle est là*, C4029 : *vot on = il est là*) ;
- **Le pronom personnel « vsio » décliné en accusatif : vsekh (tous)** (ex. C4571 : *ia berou vsekh = je prends tout le monde*).

Quant aux prépositions, elles représentent entre 33,3 % et 37,5 % de tous les mots-outils et entre 16,6 % et 21,4 % de toutes leurs occurrences à 2;7 et 2;8 ans. La part des prépositions dans les énoncés russes de l'enfant connaît un accroissement par rapport à la tranche d'âge précédente (ex. 28 % de tous les mots-outils différents et 33 % de toutes leurs occurrences à 2;2 ans). À cet âge, l'enfant emploie les prépositions suivantes :

- **La préposition accusative « v »** (sans mouvement), suivie d'un nom décliné en accusatif (ex. C4369 : *koupila v magazinje = acheté au magasin (phon : magazine)*) ;
- **La préposition accusative « na »** (avec mouvement), suivie d'un nom décliné en accusatif (ex. C4162 : *na oulintse = dehors (phon : oulitse)*) ;
- **La préposition instrumentale « s »**. Dans les clauses instrumentales, l'enfant omet la déclinaison du nom à l'instrumental (ex. C4059 : *s kartochki = avec les pommes de terre*) ;
- **La préposition génitive « do »**, qui fonctionne comme une reprise du langage adulte (ex. C4712 : *do vetcheia = à ce soir (phon : vetchera)*).

Voyons à présent l'évolution des fillers dans les énoncés russes de l'enfant.

### 8.3.1.3. Les fillers dans les énoncés russes

L'analyse distributionnelle des *fillers* dans les énoncés monolingues russes montre des taux restreints. Ces tendances reflètent le décroissement des proportions des *fillers* dans les énoncés français aux mêmes âges.

Leurs occurrences dans les énoncés russes témoignent des transferts des marques proto-morphologiques du français vers le russe. Ainsi, à 2;5 ans, on observe 2 occurrences du *filler* pronominal *a* qui sert à déterminer le nom (ex. C2817 : *a koukla = poupée*). Au même âge, on observe une autre occurrence du *filler a* que l'enfant attribue au nom russe en interaction avec le père :

**Exemple 5. (enregistrement 13.11.8 – 02;07)**

P0565 : c'est qui ça? (regarde C)  
 C2967CS : ã sova  
           hibou  
 P0566CS : sova\ comme tu dis en français sova?  
           hibou

Ici, l'enfant transfère les marques de la détermination nominale du français vers le russe, là où cette langue ne le prévoit pas. Rappelons que le russe ne possède pas de déterminants tels que les articles. Cet usage peut être stipulé par l'adoption des stratégies bilingues paternelles en interaction avec son enfant.

À 2;7 ans, seules deux occurrences des *fillers* prénominaux sont observées :

**Exemple 6. (enregistrement 14.2.2 – 02;07)**

C4291 : i fais quoi maman? (regarde M)  
 M3523 : mama boudet delat' koukolkam tchai?  
           maman va faire du thé pour les poupées?  
 C4292 : da: (ls) a pas d'sosu elle a pas d'sosu (phon : chaussures)  
           a: a poupée [elle a pas-et  
 M3524 : etkak ty] govorich po-rousski?  
           et comment tu dis en russe?  
 C4293 : a: bosonojki  
           (les) sandales

Ici, suite à la stratégie de la saisie minimale employée par la mère (M3524), l'enfant change de langue et traduit le mot demandé vers le russe (C4293). Cependant, elle attribue la marque de nominalisation du français à ce mot russe, là où la langue russe ne la prévoit pas. Dans ce même échange, l'enfant emploie le *filler* prénominal ε fréquemment employé en français pour désigner soi-même en tant qu'agent de l'action ou remplacer le verbe auxiliaire « être » :

**Exemple 7. (enregistrement 14.2.2 – 02;07)**

C4586 : ε Macha ĭa (donne la poupée à M)  
           Macha je (suis)  
 M3830 : a tebia- a menia zovout Macha/ skaji  
           et toi- moi je m'appelle Macha/ dis

Ici, la fillette fait le transfert de la marque proto-morphologique du verbe auxiliaire « être » du français vers le russe, là où on fait l'omission de ce verbe en russe.

Ces usages isolés montrent que le lien morpho-syntaxique entre les deux langues de l'enfant : d'un côté, les transferts morphologiques du français vers le russe et de la baisse des occurrences des *fillers* en russe, ce qui a une corrélation avec une baisse des *fillers* en français.

Ainsi, l'analyse des productions lexicales de l'enfant en russe entre 2;5 et 2;9 ans montre une richesse lexicale, malgré la LME faible des énoncés russes. Contrairement aux âges précédents, où la fillette employait le lexique russe principalement suite à des stratégies discursives maternelles, ici, l'enfant commence à employer spontanément de nombreux mots lexicaux et grammaticaux tels que les adverbes, les prépositions, la conjonction *i* (*et*), la particule *et* et les interjections dérivées. Cependant, les reprises des énoncés maternels occupent encore un taux élevé. Dans la partie suivante, nous allons présenter l'analyse comparative des productions lexicales de l'enfant de ses

deux langues afin de comprendre le rythme de ses acquisitions.

#### 8.3.1.4. La comparaison des mots lexicaux et grammaticaux russe et français

En comparant la production lexicale de l'enfant en français et en russe, on constate que, de manière générale, les courbes suivent les tendances développementales comparables notamment dans l'usage des mots différents. Dans cette comparaison, nous avons exclu les données relatives à l'âge de 2;9 ans, pour les raisons des différences élevées en fonction des formats interactionnels dans lesquels elles ont été enregistrées. Ainsi, en comparant la distribution des mots lexicaux types en français et en russe, on obtient le graphique ci-dessous :

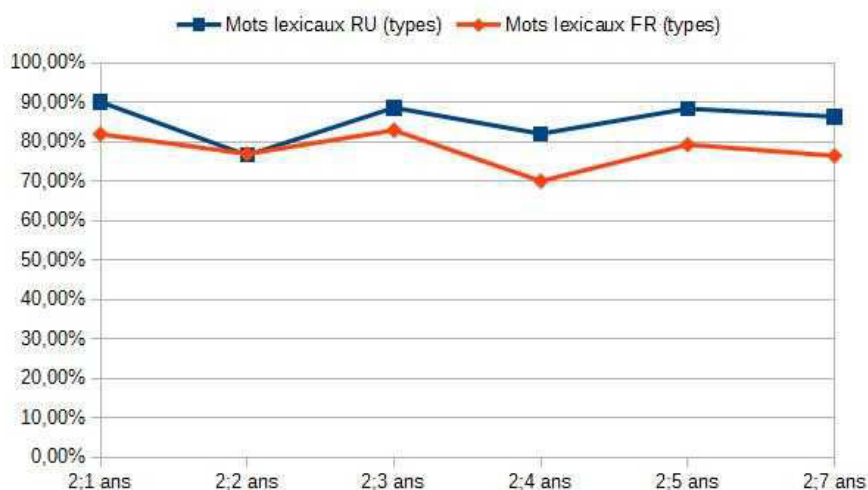


Figure 24. Évolution des mots lexicaux types russes et français de 2;1 à 2;7 ans.

Sur ce graphique, on constate qu'à tous les âges, à l'exception de 2;2 ans, les mots lexicaux sont quantitativement plus fréquents dans les énoncés russes par rapport au français. Par ailleurs, ils suivent les mêmes courbes développementales dans les deux langues avec les amplitudes similaires. Par exemple, la part des mots lexicaux différents dans les énoncés français de l'enfant est de 83 % à 2;3 ans. Elle est de 88 % dans les énoncés russes. À 2;4 ans, ils connaissent une baisse à 70,1 % dans les énoncés français. La baisse des mots lexicaux différents est également observée dans les énoncés russes au même âge (82,1 %). Ensuite, à 2;6 ans, on assiste à une légère hausse de la part des mots lexicaux différents dans les énoncés français (79,3 %). Cette tendance est également présente dans les énoncés russes (88,4 %).

Ces mêmes tendances sont observées dans la distribution des mots-outils différents, comme le montre le graphique qui suit :

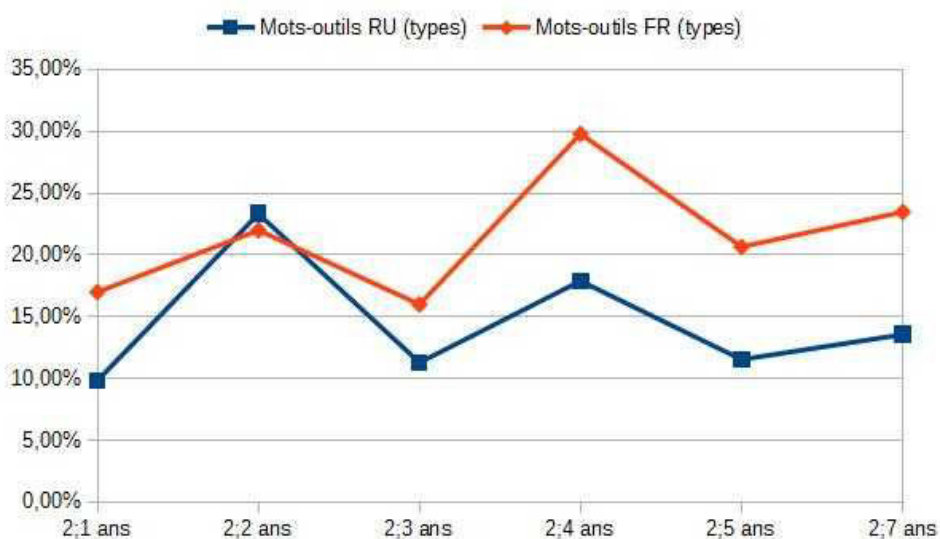


Figure 25. Évolution des mots grammaticaux types russes et français de 2;1 à 2;7 ans.

Ainsi, on constate que la part des mots grammaticaux dans les énoncés français et russes suit les mêmes courbes avec des amplitudes plus élevées que celles des mots lexicaux. On remarque que les mots-outils différents sont plus fréquents dans les énoncés français de l'enfant à tous les âges à l'exception de 2;2 ans, où leur taux se rejoint (22 % et 23,3 % respectivement) de même que les mots lexicaux.

Quant aux occurrences des mots lexicaux et grammaticaux dans les énoncés russes et français de l'enfant, on observe les amplitudes plus larges entre les deux langues. Ainsi, les occurrences de tous les mots lexicaux russes connaissent des variations élevées de 2;1 à 2;5 ans. Une stabilité de la part des noms est observable à l'âge de 2;5 ans et 2;7 ans. Les occurrences des mots lexicaux à ces âges se trouvent en haut de la courbe (86 %). À l'inverse, la part des mots lexicaux français connaît une baisse progressive tout au long de notre observation. Cette baisse est fluide sans grande ampleur. Ce rapport est présenté sur le graphique suivant :

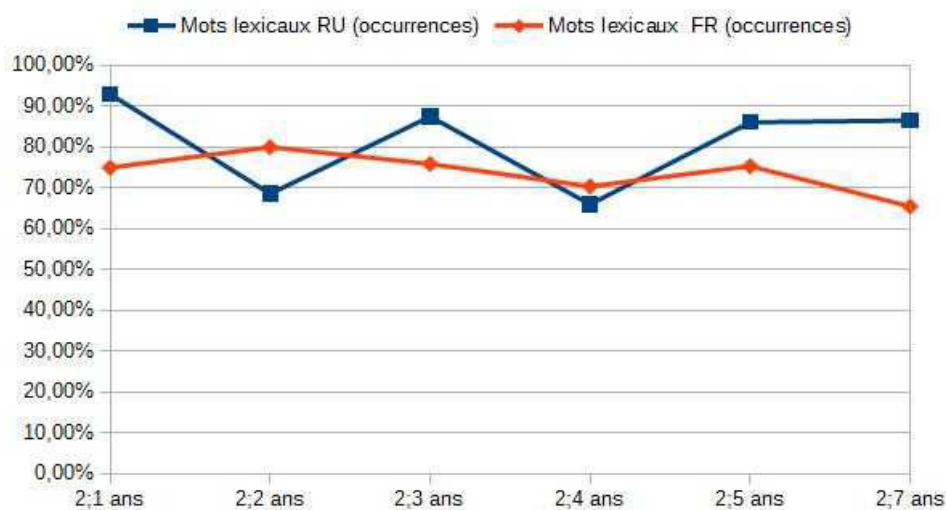


Figure 26. Évolution des occurrences des mots lexicaux russes et français de 2;1 à 2;7 ans.

Les occurrences des mots-outils connaissent les mêmes tendances développementales, comme on le voit ci-dessous :

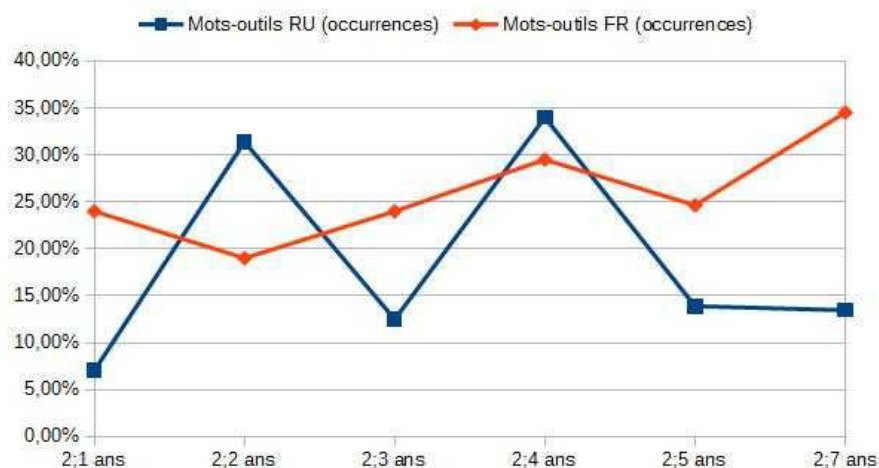


Figure 27. Évolution des occurrences des mots grammaticaux russes et français de 2;1 à 2;7 ans.

Ainsi, les mots-outils russes connaissent aussi des variations importantes jusqu'à 2;5 ans, de même que celles des mots lexicaux. Ceci montre l'instabilité de l'usage des mots grammaticaux russes par l'enfant. Par ailleurs, ces amplitudes élevées varient en fonction du taux d'usage des stratégies discursives maternelles telles que les demandes de répéter ou de traduire vers le russe. Une certaine stabilité des occurrences mots-outils russes est observée entre 2;5 et 2;7 ans, où ils constituent 13 % de toutes les productions lexicales de l'enfant.

Quant au français, on assiste à une augmentation constante des occurrences des mots-outils durant toute la tranche d'âge observée avec une légère baisse à 2;5 ans. Contrairement au russe, le



taux de ces occurrences augmente brusquement à 2;7 ans (34 % de toutes les productions lexicales de l'enfant). Ces variations permettent d'expliquer l'écart entre la LME des énoncés français et russes à ces âges. En même temps, une certaine stabilité des occurrences des mots lexicaux et des mots-outils russes vers la fin de notre observation nous permet de supposer que l'enfant est sur le point d'un progrès morpho-syntaxique dans sa langue faible (le russe), ce qui soutiendrait l'hypothèse de Bassano (2000, 2005) quant à l'« amorçage lexico-sémantique de la grammaticalisation », selon laquelle la grammaticalisation pourrait être liée, non seulement à la taille du vocabulaire, mais aussi à la structure et la nature de celui-ci. Selon cette hypothèse, l'explosion de la grammaticalité serait anticipée de quelques mois d'un accroissement des productions lexicales de l'enfant. Cette hypothèse sera vérifiée dans les chapitres suivants dédiés à l'analyse des productions lexicales et du développement morpho-syntaxique de l'enfant aux âges ultérieurs.

Voyons à présent les modalités distributionnelles des énoncés mixtes.

#### 8.4. Les énoncés bilingues entre 2;5 et 2;9 ans

Les énoncés mixtes sont considérablement plus complexes par rapport aux énoncés monolingues français et russes à 2;5 et 2;9 ans. À ces âges, les valeurs élevées de LME des énoncés mixtes se situent aux alentours de 4 mots / phrase. La comparaison longitudinale et transversale de l'évolution de cette valeur durant toute la période observée est présentée sur le graphique suivant :

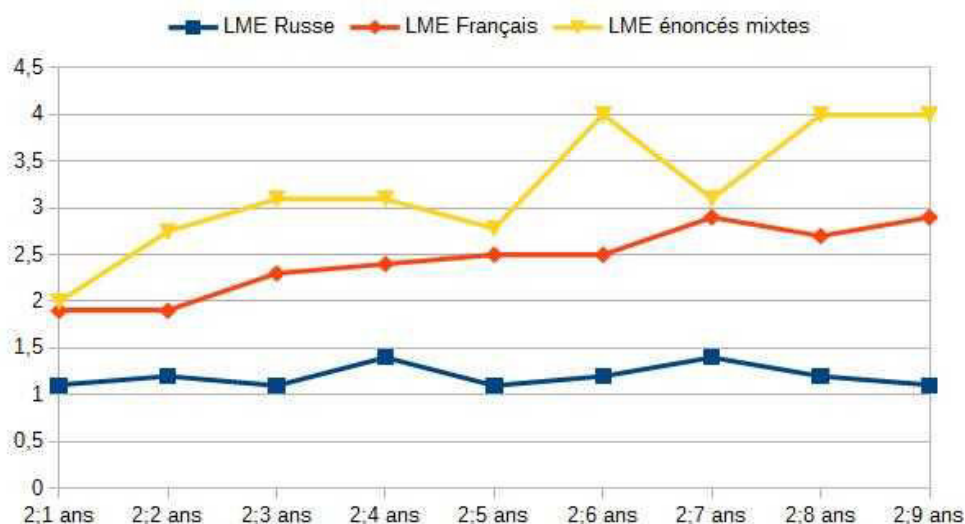


Figure 28. LME des énoncés monolingues français, russes et bilingues de 2;1 à 2;9 ans.

Les énoncés mixtes analysés ici sont employés par l'enfant dans les dyades « mère – enfant » pour des raisons des mélanges langagiers très peu significatifs en interaction avec le père. On observe

une corrélation entre la baisse de la LME et une légère croissance de la LME des énoncés monolingues : à 2;5 ans, la LME connaît une légère augmentation (2,5 mots / phrase), tandis que la LME des énoncés mixtes connaît une légère baisse au même âge (2,7 mots / phrase). Ensuite, l'augmentation de la LME des énoncés français et russes à 2;7 ans s'accompagnent par une légère baisse de la LME des énoncés mixtes au même âge (3,1 mots / phrase).

À ces âges, l'enfant produit principalement le *code-switching* intra-phrastique, où l'élément mélangé constitue les mots lexicaux russes tels que les noms, les verbes, les adjectifs ou les adverbes. Les noms comportent souvent les marqueurs du cas spécifique à la langue russe tel que **l'accusatif** (ex. C3883CS : *i cherche rybkou Camille = poisson*, **le génitif** (C3426CS : *non pa dā sūt i zu ananasa* (phon : *pas tout de suite i zu d'ananas*) **et le datif** (ex. C2852 : *koukolke asi = merci (à la) poupée*) (phon : *merci*). Cependant, quelques occurrences des mots-outils russes sont également observées : les pronoms personnels **ia** (je) et **menia** (moi), décliné en génitif (C4304 : *ia ça monte la maison a monte la maison* : C4305 : *a pour menia i prend ça*).

À 2;9 ans, on observe l'apparition des premières occurrences du *code-switching* inter-phrastique, où l'enfant change de langue entre deux propositions (ex. C5793CS : *elle dit ne strachno devotchka = elle dit ce n'est pas grave fille*). Tous les énoncés mixtes employés par l'enfant lors de l'échange avec la mère à ces âges sont répertoriés sur le tableau suivant :

## Chapitre 8. Le développement langagier de l'enfant de 2;5 à 2;9 ans

Énoncés mixtes	Mots russes	Caractéristiques Morphologiques
<b>2;5 ans</b>		
C2834 : krasivaïa un: autre ( <i>belle</i> )	Adjectif	Nominatif, fém., sing.
C2847 : où est molotchko? ( <i>du lait</i> )	Nom	Nominatif, neutre
C2852 : koukolke (.) asi ( <i>phon: merci</i> ) (à poupée)	Nom	Datif, fém.
C2875bisCS : pa ici Sonje ( <i>phon: pas</i> ) (à Sonia)	Nom propre	Datif, fém.
C2867 : oui goriatchee ako ( <i>phon: encore</i> ) (plus chaud)	Adverbe de manière	Comparatif
C2998CS : kom sa derji kejo? ( <i>tiens</i> ) (phon: comme ça derji crayon)	Verbe	Imperatif
C3004CS : &tapel pomnich mama? ( <i>te rappelle maman</i> )	Verbe+Nom propre	Présent 2ème pers. sing
C3080 : pomogi mama ici ( <i>aide maman</i> )	Verbe+Nom propre	Impératif
C3114 : oh machina ça ( <i>voiture</i> )	Nom	Nominatif
<b>2;6 ans</b>		
C3607CS : potchemou i pjæ? ( <i>phon: il pleure</i> ) (pourquoi?)	Adverbe interrogatif	
C3645 : e fe chliapkou Kamiï ( <i>phon: fait</i> ) (chapeau)	Nom	Accusatif, fém., sing.
C3654CS : boudet mama i papa: / ( <i>il y aura</i> )	Verbe	Futur, 3ème pers. sing.
C3655CS : boudet mama i papa: / ( <i>il y aura</i> )	Verbe	Futur, 3e pers. sing.
C3883CS : i cherche rybkou Camille* ( <i>poisson</i> )	Nom	Accusatif, Fém, sing.
C3700 : te ape i bua vodou te' ( <i>de l'eau</i> ) (phon: tiens après i boit vodou tiens vodou)	Nom	Accusatif, Fém, sing.
C3717CS : e là i limona t'as vu?	Nom	Génitif, Fém., sing.
C3842CS : e va là-bas tam vè wya pşaso'n voir (phon: veut voir poisson) ( <i>là-bas</i> )	Adverbe de lieu	sans déplacement
C3426CS : non pa da suit i zu ananasa (phon: pas tout de suite i zu ananasa)	Nom	Génitif fém., sing.
<b>2;7 ans</b>		
C4070 : non ici platchet ( <i>pleure</i> )	Verbe	Présent 3e pers. Sing.
C4175 : voditchkou sipitle (phon: s'il te plaît) ( <i>de l'eau</i> )	Nom	Accusatif Fém., sing.
C4215 : non c'est c'est elle Avora ( <i>Aurore</i> )	Nom propre	Nominatif
C4229 : odevaï obouv' moi ( <i>mets (les) chausures</i> )	Verbe+Nom	Présent, 1re pers. sing. Nom à l'accusatif
C4237 : c'est: Avora? ( <i>Aurore</i> )	Nom propre	Nominatif
C4250 : joue mama	Nom propre	Nominatif
C4269 : platie zabiij mama zabiij (phon: s'habille plat'ie)	Nom+nom commun	Accusatif, Neutre, sing.
C4295 : non c'est Zolouchka ( <i>Cendrillon</i> )	Nom commun	Nominatif
C4305 : a pour menia i prend ça ( <i>moi</i> )	Pronom personnel	Génitif, 1ère pers. sing.
C4304 : ia ça monte là maison a monte La maison ( <i>je</i> )	Pronom personnel	Nominatif 1ère pers. sing.
C4346 : goriatcho voilà ( <i>chaud</i> )	Adverbe de manière	
C4396 : a donné jabka Kamiï ( <i>grenouille</i> )	Nom	Nominatif
C4456 : où: est vilki? ( <i>fourchettes</i> )	Nom	Pluriel
C4458 : confond toi i kiye vilki toc toc Kamiï ah? ( <i>phon: les cuillères</i> ) ( <i>fourchettes</i> )	Nom	Pluriel
C4602 : ia ia assise ( <i>je</i> )	Pronom persl	Nominatif, 1ère pers. sing.
<b>2;8 ans</b>		
C4653 : où est où elle est krovatkou? ( <i>gilet</i> )	Nom	Accusatif, Fém, sing.
C4683 : da: elle est où: mama?	Nom propre	Nominatif
C4719 : elle est là mama	Nom propre	Nominatif
C4753 : e veux: veux molotchko? ( <i>lait</i> )	Nom	Accusatif, neutre
C4822CS : e veut pit' ( <i>boire</i> )	Verbe	Infinitif
C4777 : a zdes' là: le soleil ( <i>ici</i> )	Adverbe de lieu	sans mouvement
C4821 : no: hop pour elle pour le tonton Francis Pour la princesse pour potchal'ion voilà ( <i>facteur</i> )	Nom	Nominatif
C4852 : oh: oublié:: samolet/ ( <i>avion</i> )	Nom	Accusatif masc, sing.
<b>2;9 ans</b>		
C5732 : regarde là il a zima: / ( <i>hiver</i> )	Nom	Nominatif
C5733 : il a zima ( <i>hiver</i> )	Nom	Nominatif
C5746CS : vidit' ba côté maman hein? ( <i>voir</i> )	Verbe	Infinitif
C5758CS : c'est facile à dire koftotchka (phon: dire) ( <i>gilet</i> )	Nom	Nominatif
C5792 : pourquoi? pour quoi mama?	Nom propre	Nominatif
C5793CS : ej dit ne strachno devotchka ( <i>ce n'est pas grave fille</i> )	Particule de négation, Adverbe de manière nom	Nominatif
C5837CS : pourquoi elle dit spat'? ( <i>dormir</i> )	Verbe	Infinitif
C5848CS : moi il est où bratik? ( <i>frère</i> )	Verbe	Nominatif
C5850 : et là est' bratika ( <i>frère</i> )	Verbe	Génitif, masculin, sing.

Tableau 2. Caractéristiques morphologiques du lexique russe dans les énoncés mixtes entre 2;5 et 2;9 ans.

Dans ces énoncés, l'enfant transmet les attitudes métalinguistiques, où elle **porte un jugement sur les composantes phonétiques du russe** (ex. C5758CS : *c'est facile à dire koftotchka = c'est facile à dire (le) gilet*, **rapporte les propos d'autrui** (ex. C5793CS : *ej dit ne strachno devotchka = elle dit ce n'est pas grave fille*, **attire l'attention de l'adulte sur un trait particulier de l'objet** (ex. C2867 : *oui goriatchee akc = encore plus chaud (phon : encore)* et **fait des anaphores en insistant sur les événements passés grâce à l'usage des doublets** (ex. C3004CS : *tapel pomnich mama ? = (tu) te rappelles, (tu) te rappelles maman ?*

Par ailleurs, l'analyse des énoncés mixtes permet de soutenir l'hypothèse du triangle référentiel des interactions dyadiques : *l'enfant, l'adulte et l'objet auquel ils prêtent l'attention*, où les mots et/ou les phrases deviennent un *référent potentiel* (Tomasello, 2003 ; Veneziano, 2005). Dans les énoncés mixtes lors des échanges entre la mère et l'enfant, celui-ci emploie les éléments lexicaux russes (mots lexicaux), auxquels ils portent leur attention conjointe dans cette langue. En soutenant les propos de Veneziano (2005), on constate que les éléments lexicaux russes qui apparaissent dans les énoncés mixtes sont souvent associés aux objets langagiers communs, auquel les interlocuteurs portent l'attention partagée au même moment.

Pour conclure cette partie, nous avons constaté que les compétences lexicales et morpho-syntaxiques sont toujours inégales dans les deux langues de l'enfant. D'ailleurs, l'enfant continue à employer le français en interaction avec sa mère. En français, l'enfant atteint la fin de l'étape III d'après le tableau de Brown (1987) à 2;9 ans avec la LME de 2,9 mots / phrase. En même temps, la LME des énoncés russes connaît très peu d'évolution par rapport à l'âge précédent. Dans cette langue, l'enfant se situe toujours à l'étape I. Contrairement à cela, la LME des énoncés mixtes connaît une expansion importante et se situe aux alentours de 4 mots / phrase entre 2;5 et 2;9 ans (étape V d'après Brown).

Quant au vocabulaire, on a observé que les mots-outils français connaissent une expansion progressive et constante : leurs occurrences constituent entre 24,6 % et 36,2 % de toutes les occurrences lexicales à ces âges. Par ailleurs, on a observé une augmentation des pronoms et des déterminants, ce qui est accompagné par une baisse marquée du taux des *fillers* : les *fillers* prénominaux ne constituent plus que 4,3 % à la fin de notre observation. Vers 2;9 ans, l'enfant n'emploie presque qu'uniquement les *fillers* préverbaux dans les énoncés français.

Pour le russe, on a observé une progression dans l'usage spontané du lexique par l'enfant et l'expansion des adverbes dans le langage de l'enfant. À 2;8 ans, ils constituent 31,2 % des mots différents et 36,8 % de toutes les occurrences lexicales. Par ailleurs, on a constaté l'apparition de nouveaux mots-outils russes tels les pronoms personnels et les prépositions. Il a également été remarqué les transferts morphologiques du français (langue dominante) vers le russe (langue faible)

et notamment l'attribution de la détermination nominale par les fillers aux noms russes là où cette langue ne le prévoit pas. Ceci caractérise l'acquisition des deux langues éloignées dans le contexte du bilinguisme dominant. Malgré cela, nous avons noté que l'enfant attribue spontanément les marques morphologiques spécifiques au russe, telles que les flexions nominales et verbales.

Par ailleurs, selon l'hypothèse de la « masse lexicale critique », le déclenchement du processus de la grammaticalisation est lié à un certain stock lexical (Marchman et Bates, 1994 ; Bates et Goodman, 1997). Cette hypothèse est soutenue par les recherches de Bassano (2005), qui constate que chez la fillette monolingue Pauline, un des enfants observés, la production des noms connaît un accroissement considérable à partir de 2;1 mois, suivi de l'explosion de la grammaticalité deux mois plus tard. Quant à nos données, une baisse régulière des noms à partir de 2;2 ans indique que « la masse lexicale critique » nécessaire à l'acquisition de la morphologie et de la syntaxe a été acquise durant le premier mois de l'observation, c'est-à-dire à 2;1 ans, ou légèrement avant. À cet âge, le taux des verbes est à 55,4 % de toutes les productions lexicales de l'enfant. Ceci est suivi d'une croissance constante de la part de toutes les autres parties du discours en français, telles que les verbes, les adjectifs, les adverbes, les pronoms, les prépositions, les déterminants et les conjonctions à partir de 2;2 ans. Quant au russe, l'hypothèse de la « masse lexicale critique » pourrait prédire une explosion grammaticale imminente dans les mois à venir. Ainsi, on constate un accroissement nettement marqué des noms à partir de 2;8 ans, où la part des noms représente 56,2 % de toutes les productions lexicales en russe à cet âge. Cette tendance est confirmée à 2;9 ans : ici, les noms constituent 88,8 % de toutes les productions lexicales de l'enfant. Par ailleurs, les noms russes employés dans les énoncés monolingues et mixtes respectent les aspects morphologiques de la langue russe. Ainsi, d'après cette hypothèse, on pourrait s'attendre à assister à un accroissement lexical et syntaxique des énoncés russes dans la tranche d'âge suivante. Si cela est vérifié dans nos chapitres suivants, nos données pourront contribuer à la validité de cette hypothèse dans le contexte du bilinguisme dominant, où l'enfant est exposé à un *input* restreint dans sa langue faible.

Dans ce qui suit, nous allons présenter nos analyses des interactions entre les parents et l'enfant, et notamment les stratégies discursives parentales et les variations de la LME de l'enfant en fonction du format interactionnel.

## **8.5. Stratégies discursives monolingues maternelles**

Dans la présente partie, nous allons présenter d'abord notre analyse transversale : les données cumulées sur toute la période en fonction du type d'activité. Ensuite, nous allons faire l'analyse longitudinale de leurs occurrences au sein du même format interactionnel.

Dans cette partie, nous avons analysé les stratégies discursives maternelles dans le format de *l'activité ludique* (jeu à la dinette) à 2;7 ans et 2;9 ans dans les enregistrements 14.2.3 et 14.5.1, d'une durée totale de 27 minutes des données transcrites. Les données analysées du format de *lecture* à 2;6, 2;8 et 2;9 ans sont d'une durée totale de 36 heures (données transcrites) et figurent sur les enregistrements 13.12.2, 14.2.9 et 14.3.5. Un total de 549 énoncés produits par la mère lors de l'activité ludique et 666 énoncés dans le format de lecture ont été analysés.

L'analyse des stratégies monolingues montre une forte corrélation entre le type d'activité et les stratégies discursives. Ces stratégies sont employées dans les proportions suivantes :

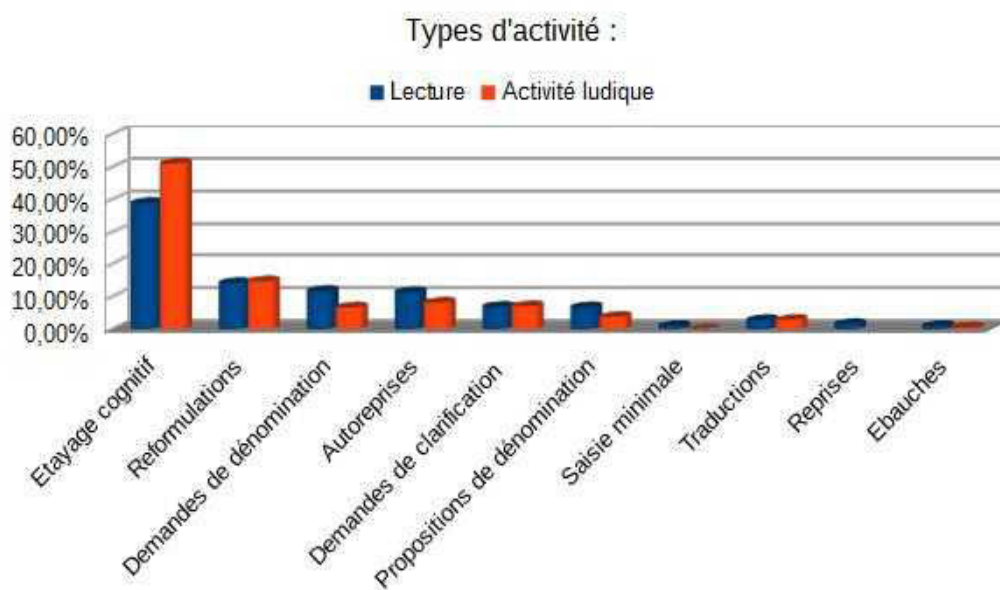


Figure 29. Stratégies discursives monolingues maternelles en fonction du type d'activité.

Dans le format de l'activité ludique, la mère emploie plus souvent les stratégies de l'étayage cognitif (51 % de tous les énoncés analysés contre 38,3 % dans le format de lecture). Dans ce format libre, ces stratégies servent à orienter l'enfant dans le déroulement de l'activité, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 7. (enregistrement 14.2.3 – 02;07)**

M3531 : nou khorocho davaï sadi koukol  
 bon d'accord fais s'asseoir (les) poupées  
 boudem koukol- [boudem ikh ougochtchiat'  
 on va les servir

C4300 : à moi] (prend une cuillère)

M3532 : my im sdelali tortik  
 nous leur avons fait (des) gâteaux

C4301 : [ça c'est (inaudible)

M3533 : nesi divan nesi divna]  
 apporte le canapé apporte le canapé  
 my ikh posadim na divan  
 on va les faire s'asseoir sur (le) canapé

Ici, lors du jeu à la poupée, la mère verbalise les actions consécutives qui sont entreprises par

elle-même et l'enfant pour maintenir l'orientation et le flux de l'échange. Grâce à cette stratégie, l'enfant apprend à anticiper l'action, ce qui soutient les propos de Nonnon (1989) qui affirme que la stratégie d'étayage aide l'enfant à construire une représentation des situations communicatives et de comprendre le lien entre les moyens et la fin. Ainsi, l'enfant devient plus conscient de son action et peut intégrer certaines fonctions du langage, qui servent à planifier et à réguler son activité.

Quant aux reformulations, on observe un taux comparable dans les deux formats (14,26 % dans le format de lecture et 14,75 % dans l'activité ludique). Par ailleurs, la fréquence de la stratégie de clarification de l'intention est également comparable (6,91 % dans le format de lecture et 7,10 % dans l'activité ludique).

En comparant les deux formats, on constate que lors de la lecture, la mère emploie plus fréquemment les stratégies de dénomination (11,86 % contre 6,74 % dans l'activité ludique), les propositions de dénomination (6,77 % contre 3,83 % dans l'activité ludique), les autoreprises avec ou sans extension (11,41 %), les reprises des énoncés de l'enfant (1,65 %) et les ébauches (1,05 % contre 0,55 % dans l'activité ludique). Par ailleurs, dans ce format, la stratégie de la saisie minimale est également plus fréquente (1,05 % contre 0,04 % dans l'activité ludique). L'usage de cette stratégie est conditionné par le format en lui-même : la mère construit et raconte l'histoire à partir d'un livre d'images et implique l'enfant verbalement dans cet échange. Ceci soutient les propos de Hudelot (1993), qui constate que dans une situation interactive, l'étayage de l'adulte assure la continuité de son discours et de la réalisation de la tâche, tout en aidant l'enfant à construire son récit, de décrire et d'expliquer les images du livre. Ces stratégies monolingues ont une forte implication dans la création des contextes monolingues (Lanza, 1992). Voyons justement à présent l'évolution de ces stratégies.

### **8.5.1. Les stratégies discursives bilingues maternelles**

À ces âges, les stratégies bilingues constituent moins de 10 % de tous les énoncés examinés. Le type et la fréquence d'usage de ces stratégies connaissent la variation suivante :

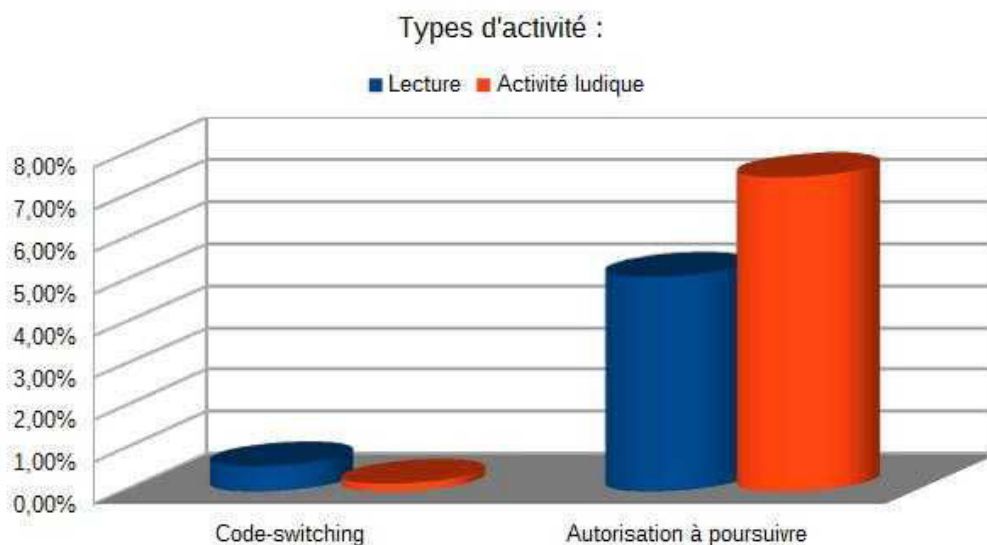


Figure 30. Stratégies discursives maternelles bilingues en fonction du type d'activité.

Parmi les stratégies bilingues, la mère emploie plus souvent l'autorisation à poursuivre dans ces deux formats. Cependant, la part de cette stratégie est en légère hausse dans le format de l'activité ludique – 7,4 % contre 5,1 % dans le format de lecture. Lors de la lecture, la mère emploie légèrement plus la stratégie de changement de langue (0,6 % contre 0,1 % dans le format de l'activité ludique). Dans le format de lecture, la mère prête une attention particulière au choix langagier de l'enfant, ainsi qu'à la forme syntaxique et phonétique de ses énoncés en russe et en français. En effet, une légère hausse du *code-switching* dans ce format s'explique par la fréquence plus élevée des corrections phonétiques et syntaxiques des énoncés français de la fillette. Ceci est observable dans l'exemple suivant :

**Exemple 8. (enregistrement 13.12.2 – 02;06)**  
M2693 : a drouz'ia chto delaïut? ee drouz'ia?  
          et (les) amis font quoi? ses amis?  
C3313 : ils maf (phon : marche)  
M2694 : ils marchent?  
C3314 : oui

Dans cet échange, nous voyons que la mère change de langue et corrige la prononciation de l'énoncé français de l'enfant. Tandis que dans l'exemple suivant, elle reprend l'énoncé français de l'enfant lorsqu'elle ne comprend pas son intention :

**Exemple 9. (enregistrement 13.12.2 – 02;06)**  
M2719 : a ou tebia rozovy nosik? (sourit et désigne le nez de C)  
          et (toi) tu as le nez rose?  
C3339 : da  
          oui  
M2720 : net  
C3340 : pas tout de suite maman pas tout de suite  
          (hochement légère désapprobation)



M2721CS: pas tout de suite ? khorocho\ (caresse les cheveux de C)  
d'accord

Ici, le *code-switching* sert à clarifier l'intention de la fillette, ce qui est accompagné par les gestes non-verbaux, qui servent à atténuer l'atmosphère de l'incompréhension.

Dans le format ludique, la mère est moins centrée sur la grammaticalité des énoncés et de la langue choisie par l'enfant, ce qui explique le taux plus élevé de la stratégie de l'autorisation à poursuivre. Ici, l'adulte et l'enfant se focalisent sur le déroulement de l'activité, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 10. (enregistrement 14.2.3 – 02;07 ans)**

C4291 : i fait quoi maman?

(regarde M)

M3523 : mama boudet delat' koukolkam tchai?

maman va faire le thé pour les poupées?

Dans cet échange, lors du jeu à la poupée, la stratégie de l'autorisation à poursuivre permet de fluidifier le déroulement de l'échange.

Le format de lecture permet ainsi de créer un cadre monolingue plus facilement que celui de l'activité ludique, ce qui est acquis grâce à la structure même de l'interaction : l'activité ludique possède un format plus souple et permet l'emploi des stratégies bilingues telles que l'autorisation à poursuivre. Ceci étaye les propos de Ryckebusch et Marcos (2000) qui rapportent que les comportements langagiers des parents s'ajustent aux conduites interactionnelles, définies par le format de l'interaction. Passons à présent à l'analyse longitudinale des stratégies monolingues maternelles.

### **8.5.2. Les stratégies monolingues maternelles dans le format de lecture**

Les données analysées ici ont été enregistrées lors de la lecture des livres connus et lus régulièrement à l'enfant par ses deux parents respectifs. Cependant, au sein de ce format, quelques variations ont été observées : à 2;6 ans, les données ont été enregistrées lors de la lecture du livre français, à 2;8 ans, l'échange enregistré se déroulait autour du livre russe et à 2;9 ans, l'interaction se déroulait autour d'un livre d'images, lu à l'enfant par ses deux parents respectifs.

L'analyse distributionnelle montre que dans le format de lecture entre 2;6 et 2,9 ans, la mère emploie les stratégies monolingues listées ci-dessous avec leur taux d'utilisation :

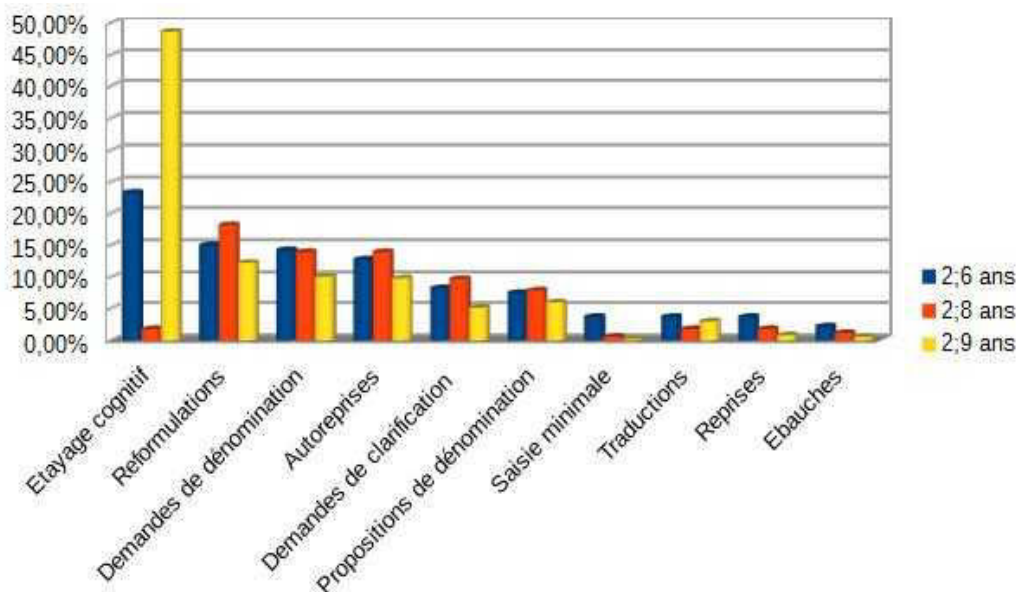


Figure 31. Évolution des stratégies monolingues maternelles dans le format de lecture de 2;6 à 2;9 ans.

Les variations de la fréquence de ces stratégies dépendent à la fois de l'âge de l'enfant, ses compétences linguistiques en russe, mais aussi du type de lecture. Par exemple, lors de la discussion autour du livre français à 2;6 ans, on constate que les stratégies monolingues telles que l'étayage cognitif (23,3 %), les reformulations (15 %), les autoreprises (12,78 %) et les demandes de clarification (8,2 %) occupent une position intermédiaire des trois catégories. Ce format est caractérisé par l'usage plus fréquent des stratégies telles que les demandes de dénomination (14,2 %), la saisie minimale (3,7 %), la traduction (3,7 %), les reprises du langage de l'enfant (3,7 %) et les ébauches (2,2 %). Le taux des propositions de dénomination est légèrement inférieur si l'on compare avec le format la lecture du livre russe à 2;8 ans. Ici, cette stratégie constitue 7,52 % de tous les énoncés analysés. Pendant la lecture du livre russe à 2;8 ans, la mère emploie quantitativement plus de reformulations (18,1 %), d'autoreprises (13,9 %), de demandes de clarification (9,7 %) et de proposition de dénomination (7,8 %). L'absence du *code-switching* a également été observée.

Lors de la lecture du livre d'images « La journée des tout petits » à 2;9 ans, la stratégie d'étayage cognitif est plus fréquente. Elle vise à orienter l'enfant dans les différentes étapes du déroulement de la journée des jeunes enfants (48,6 %). En comparant les stratégies employées, on observe un nombre inférieur de reformulations (12,2 %), de demandes de dénomination (10 %), d'autoreprises (9,7 %), de demandes de clarifications (5,1 %) et de propositions de dénomination (5,9 %), des reprises (0,8 %) et des ébauches (0,5 %) dans ce format précis. Voyons à présent les stratégies bilingues employées par la mère dans ce même format.

### 8.5.3. Les stratégies bilingues maternelles dans le format de lecture

Dans ce format, le *code-switching* connaît un décroissement, tandis que la stratégie de l'*autorisation à poursuivre* augmente considérablement à 2;9 ans :

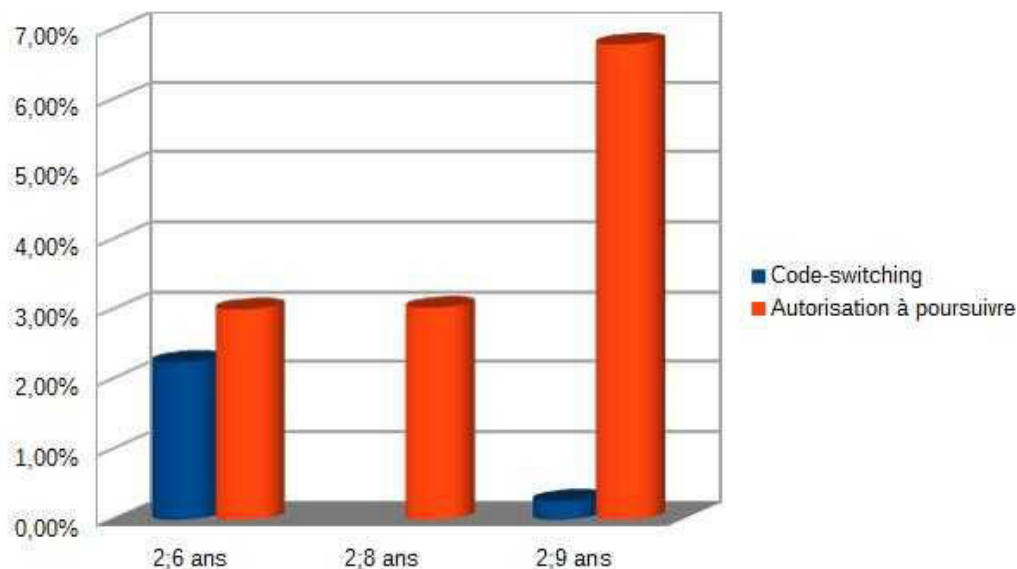


Figure 32. Évolution des stratégies bilingues maternelles dans le format de lecture de 2;6 à 2;9 ans.

À 2;6 ans, le *code-switching* constitue 2,26 % de tous les énoncés analysés dans cette tranche d'âge. À 2;9 ans, cette stratégie ne constitue plus que 0,27 % des données analysées. Ceci soutient une baisse progressive de l'usage du *code-switching* par la mère, observée entre 2;1 et 2;5 ans.

Par ailleurs, le type du livre lu à l'enfant a aussi une répercussion sur les stratégies discursives maternelles. Ainsi, on constate que lors de la lecture du livre français à 2;6 ans, la mère emploie quantitativement plus de *code-switching*. Ceci soutient l'hypothèse du code bilingue de Grosjean (1999) que le contexte situationnel et la présence physique d'un support visuel ou audio dans une autre langue peuvent créer le contexte bilingue de l'interaction. Dans notre cas, l'usage du *code-switching* est stipulé par la lecture du livre français « Camille la chenille ». L'exemple suivant illustre nos propos :

**Exemple 11. (enregistrement 14.2.2 – 02;06)**

M2705 : gde on stoit?

où il est?

C3325 : c'est un gros

et les copains elle elle est toute petite (regarde M)

M2706CS : eto malen'ki domik drouzeï Camille la chenille da:\

c'est (une) petite maison (des) amis (de) Camille la chenille oui

skol'ko domikov?

combien (il y a) de maisons?

Dans cet échange, la mère reformule l'énoncé français de l'enfant en russe, en employant le nom propre français. Cet usage est stipulé par l'habitude de la mère à agir ainsi lors de la lecture de ce

livre.

Lors de la lecture du livre russe à 2;8 ans, aucune occurrence de *code-switching* n'est observée, ce qui soutient l'hypothèse du mode monolingue de Grosjean (1999) et la lecture du livre écrit dans la langue de l'interaction permet de créer plus facilement un cadre monolingue entre la mère et l'enfant dans sa langue faible. Cependant, parallèlement à la baisse du *code-switching* dans le langage maternel à 2;9 ans, la stratégie de l'autorisation à poursuivre augmente considérablement entre 2;6 et 2;9 ans. Ici, elle constitue entre 3,01 % et 6,79 % des énoncés respectivement.

Ainsi, au sein du format de lecture, les stratégies monolingues et bilingues employées par la mère dépendent de l'âge de l'enfant, de ses compétences langagières dans sa langue faible, mais aussi de la langue du livre. Nos constats soutiennent les propos de Baudier, Fontaine et Pêcheux (1997) pour qui dans les interactions avec les enfants de plus de 23 mois, l'ajustement maternel se traduit par des confirmations, des reprises des énoncés de l'enfant, des reformulations, des demandes et des propositions de dénomination dans le but d'attirer l'attention de l'enfant sur l'échange. Voyons à présent les comportements langagiers de l'enfant en interaction avec sa mère lors de la lecture.

### 8.5.3.1. Le choix langagier de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant »

L'analyse distributionnelle du choix de la langue de l'enfant montre les occurrences suivantes :

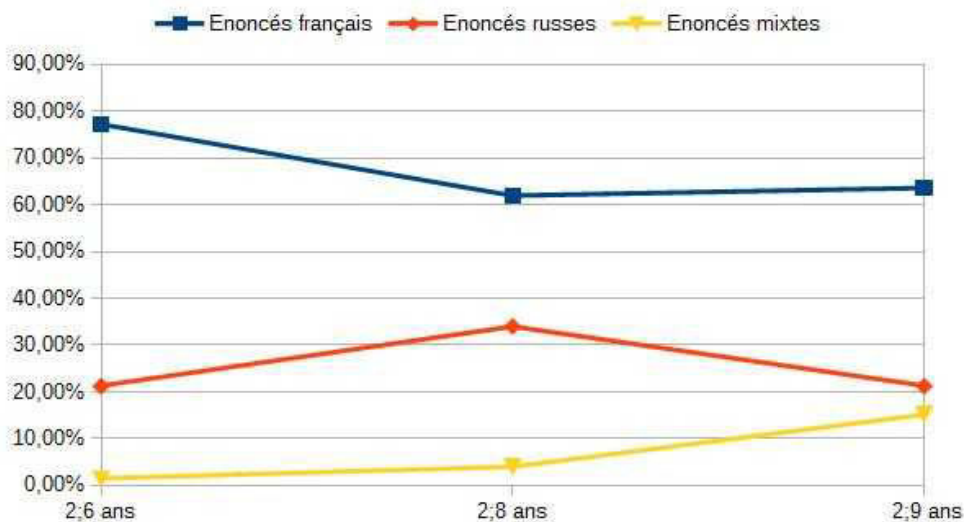


Figure 33. Énoncés monolingues / bilingues lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9.

Outre les hypothèses développementales, le type de lecture a une corrélation positive avec le choix langagier de l'enfant. Ainsi, le *code-switching* maternel à 2;6 ans corrèle positivement avec le

taux élevé des énoncés français (77,2 %). À l'âge de 2;8 ans, lors de la lecture du livre russe, le taux des énoncés monolingues français atteint le seuil le plus bas de toutes les trois catégories d'âge (62 % de tous les énoncés analysés) et le taux des occurrences des énoncés monolingues russes est en hausse (34 %). Ceci corrèle positivement avec l'absence de *code-switching* dans le langage de la mère au même âge.

À 2;9 ans, lors de la lecture du livre d'images, lu régulièrement par les deux parents dans leurs langues respectives, une légère baisse du taux des énoncés monolingues russes est observée, ainsi qu'une hausse des énoncés mixtes (67,7 % d'énoncés français, 9,6 % d'énoncés mixtes). Ceci s'explique par l'exposition régulière de l'enfant au lexique et aux structures morpho-syntaxiques en français et russe lors de cette lecture.

Par ailleurs, on observe également les variations de la LME des énoncés monolingues et bilingues de l'enfant dans ce format comme le montre le graphique ci-suit :

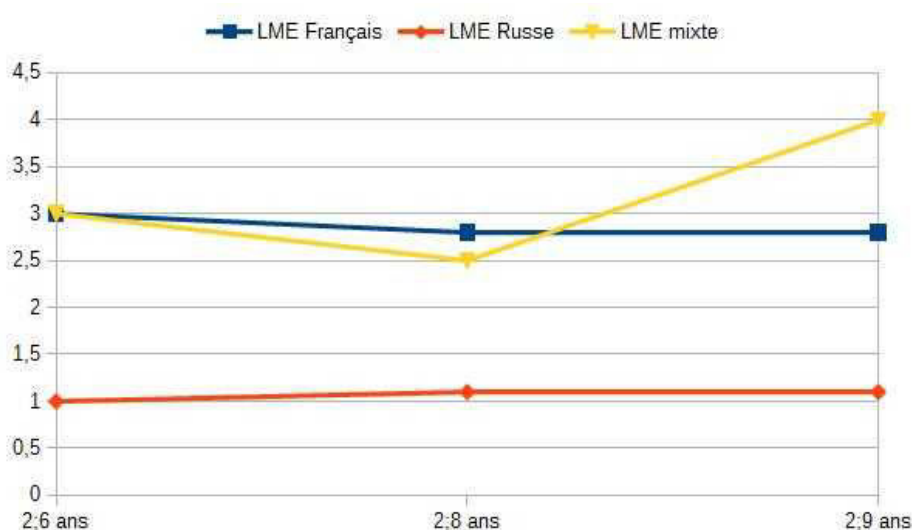


Figure 34. Évolution de la LME lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9 ans.

À 2;6 ans, les énoncés français sont non seulement plus nombreux, mais leur LME est également plus importante (3 mots / phrase). À cet âge, la LME des énoncés mixtes est similaire (3 mots / phrase), tandis que la LME des énoncés russes reste basse (1 mot / phrase).

À 2;8 ans, lors de la lecture du livre russe, la LME des énoncés français baisse légèrement de même que leurs occurrences (2,8 mots / phrase). La LME des énoncés mixtes suit les mêmes tendances (2,5 mots / phrase), tandis que la LME des énoncés russes connaît une légère hausse (1,1 mot / phrase). Ces mêmes propriétés distributionnelles sont observées à 2;9 ans, lors de la lecture de livre d'images à l'exception d'une croissance de l'indice de la LME des énoncés mixtes (4 mots / phrase).

### 8.5.3.2. Les énoncés monolingues français dans le format de lecture avec la mère

L'analyse des énoncés français employés par l'enfant de 2;6 à 2;9 ans montre les variations illustrées dans le graphique ci-dessous :

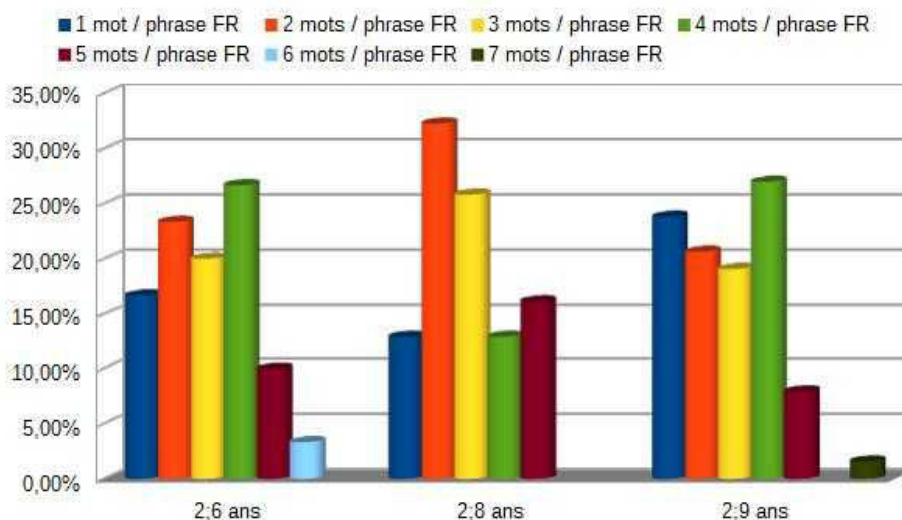


Figure 35. Énoncés monolingues / bilingues lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9.

Entre 2;6 et 2;9 ans, les énoncés de l'enfant connaissent de grandes variations entre les holophrases et les énoncés composés de 6 et 7 mots / phrase. Pour comprendre ces variations distributionnelles, nous avons comparé les occurrences des actes de langage et les stratégies maternelles dans ces mêmes formats, comme le montre le graphique ci-suit :

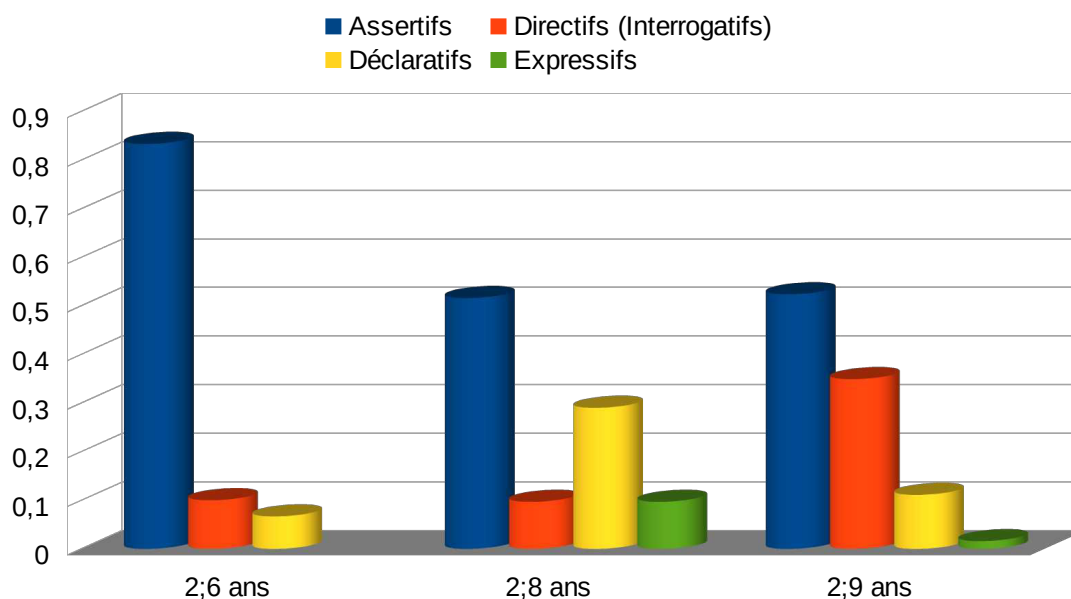


Figure 36. Actes de langage de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9 ans.

À 2;6 ans, les actes *assertifs* sont plus fréquents dans le langage de l'enfant (83,3 %), tandis que la part des *interrogatifs* et des *déclaratifs* est inférieure à 10 %. Ici, les *assertifs* sont employés principalement dans les tours de parole réactifs, suite à la demande maternelle de clarifier son intention ou de dénommer l'image / l'objet du livre. Dans ces tours de parole, l'enfant emploie principalement des phrases composées de 3 mots, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 12. (enregistrement 13.12.2 – 02;06)**

M2708 : chto delaet Kamii? (*tourne la page*)  
 que fait Camille?  
 C3328 : elle fait dodo  
 M2709 : a po-rousski skaji (*caresse les cheveux de C*)  
 dis en russe  
 C3329 : ça e Camille dodo (*désigne l'image*)  
 M2710 : chto ty govorich?  
 tu dis quoi?  
 C3330 :ça e voit le papillon (*désigne l'image*)

Ici, la mère emploie la stratégie de demande de dénomination (M2708) et la saisie minimale (M3709), qui servent à créer le contexte monolingue. Cependant, l'enfant préfère répondre en français tout en paraphrasant son énoncé précédent.

À 2;8 ans, le taux des *assertifs* connaît une baisse (51,6 %), ce qui s'explique par l'expansion d'autres types d'actes de langage tels que les *déclaratifs* (29 %), les *interrogatifs* (9,6 %) et les *expressifs* (9,6 %). Ces actes sont employés principalement dans les tours de parole réactifs, qui servent à commenter sa position quant au déroulement de l'activité. Les occurrences des *déclaratifs* et des *expressifs* corréleront positivement avec le taux élevé d'énoncés composés de 2 et 3 mots à cet âge (32,2 % et 25,8 % respectivement).

La LME des *déclaratifs* est plus importante lorsque l'enfant initie une séquence latérale par rapport au sujet de l'échange et exprime son intention ou sa volonté (*ex. C5217 : là ε veut le gâteau moi*).

Les actes *assertifs* composés de 5 mots deviennent plus fréquents (16,1 %, *ex. C5214 : ε peut papa faire le gâteau ; C5110 : c'est mamie a acheté ; C5113 : c'est pas le même*, etc.). Grâce à ces actes, l'enfant se projette sur l'histoire du livre et juxtapose son expérience personnelle avec celle vécue par les personnages du livre, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 13. (enregistrement 14.2.9 – 02;08)**

M4310 : ou nikh ne poloutchaïetsia  
 potomou chto oni ne oumeïut nitchego delat' bez volchebnykh palotchek  
 elles n'y arrivent pas  
 parce qu'elles ne savent rien faire sans (leur) baguettes magiques  
 C5213 : ε peut papa  
 M4311 : chto?  
 quoi?  
 C5214 : ε peut papa faire le gâteau  
 M4312 : papa oumeïet delat' tortik?  
 papa sait faire (le) gâteau?  
 C5215 : da  
 oui

Ici, suite à la stratégie de l'étayage, où la mère exprime son attitude envers l'action et les capacités des personnages du conte de fées, l'enfant fait une comparaison entre l'histoire et son vécu (M4310 et C5213). Suite à la demande de clarification de la mère, elle fait l'extension de son énoncé précédent pour être comprise par sa mère (C 5214).

À 2;9 ans, on observe une baisse des occurrences des actes *déclaratifs* et *expressifs* (11,1 % et 1,5 %). Par ailleurs, les actes *interrogatifs* deviennent plus fréquents (34,9 %). Ces actes sont réalisés dans les tours de parole réactifs, dans lesquels l'enfant se projette sur les qualités et l'intention des personnages du livre, leur action verbale et non verbale (ex. C5890 : *ij fait quoi lui ?* ; C5859 : *elle dit quoi la maman ?* ; C5845 : *pourquoi ij dit ah/ ?* ; C5842 : *øgad e fait quoi elle ?* ; C5834 : *elle est gentille la maîtresse ?*, etc.).

Par ailleurs, l'usage de ces actes explique en partie le taux élevé des holophrases à cet âge. En effet, on observe 6 occurrences de l'acte *interrogatif* réalisé par l'holophrase *pourquoi ?* (ex. C5729 : *pukya ?* (*phon : pourquoi ?*). Ces usages sont étayés par les habitudes langagières des parents, qui portent une attention à la description des états d'âme et des intentions des personnages lors de la lecture de ce livre. Ceci étaye les observations de Villiers et de Villiers (2000) pour qui dans l'interaction l'enfant est amené à prendre en compte les états mentaux et intentionnels d'autrui en se basant sur les éléments linguistiques dans la phrase. L'usage de ces actes lors de la lecture des livres d'images portée sur l'intentionnalité des personnages et leurs états d'esprit soutient aussi les propos de Tomasello (2003), selon lesquels l'évolution de la cognition sociale de l'enfant est acquise grâce au développement de l'intentionnalité et de la compréhension d'autrui en tant qu'être intentionnel. Voyons à présent la distribution des énoncés russes de l'enfant dans ce même format.

### **8.5.3.3. Les énoncés monolingues russes dans le format de lecture avec la mère**

Les énoncés russes connaissent la distribution suivante dans le format de lecture :



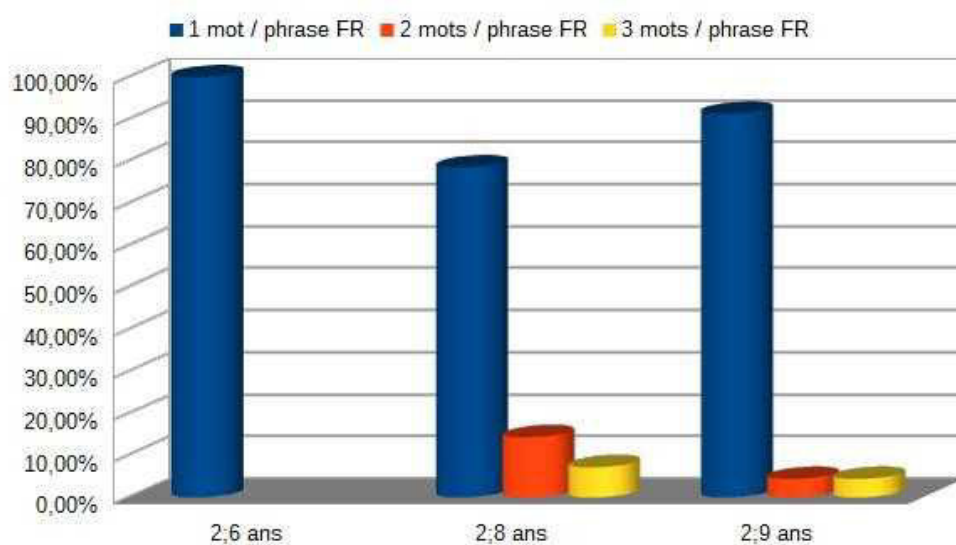


Figure 37. Distribution des énoncés monolingues russes lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9 ans.

À 2;6 ans, l'enfant utilise uniquement les holophrases. Il a été constaté qu'à cet âge, aucune occurrence d'actes de langage autre que les *assertifs* n'est observée par l'enfant dans le format de lecture. Les holophrases sont constituées principalement des mots lexicaux tels que les noms, les verbes et les adjectifs numériques. Malgré la LME faible à cet âge, l'enfant commence à corriger son choix langagier spontanément, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 14. (enregistrement 13.12.2 – 02;06)**  
M2764 : eto Ded Moroz da?  
c' (est) (le) Père Noël oui?  
C3384 : i: pal maman (phon : parle)  
M2765 : chto?  
quoi?  
C3385 : i: i: pal (phon : parle)  
M2766CS : pale?  
C3386 : i: govorit  
parle  
M2767 : on govorit? (désigne le dessin et regarde C)  
il parle?

Dans cet échange, suite à l'incompréhension maternelle de son énoncé, la fillette change de langue et traduit son énoncé vers le russe sans modifier le *filler* i.

À 2;8 ans, lors de la lecture du livre russe, on constate une baisse des occurrences des holophrases (78,5 %) et l'usage des énoncés de 2 et de 3 mots (3 occurrences et 1 occurrence, ce qui représente 14,2 % et 7,1 % respectivement). Quant aux actes de langage, une seule occurrence de l'acte *interrogatif* est observée (ex. C5174 : *potchemou zdes'?* = *pourquoi ici?*).

À 2;9 ans, une hausse de la part des holophrases est observée (91,3 %), tandis que les énoncés de 2 mots et plus connaissent une baisse importante (les énoncés de 2 et de 3 mots

constituent 4,3 % respectivement). Les actes de langage, autres que les *assertifs*, nécessaires à la réalisation des intentions de la fillette sont compensés par les énoncés monolingues français et mixtes, ce qui étaye les compétences langagières inégales dans les deux langues de l'enfant.

#### 8.5.3.4. Les énoncés mixtes dans le format de lecture avec la mère

Les énoncés mixtes connaissent une variation distributionnelle, comme ce qui suit :

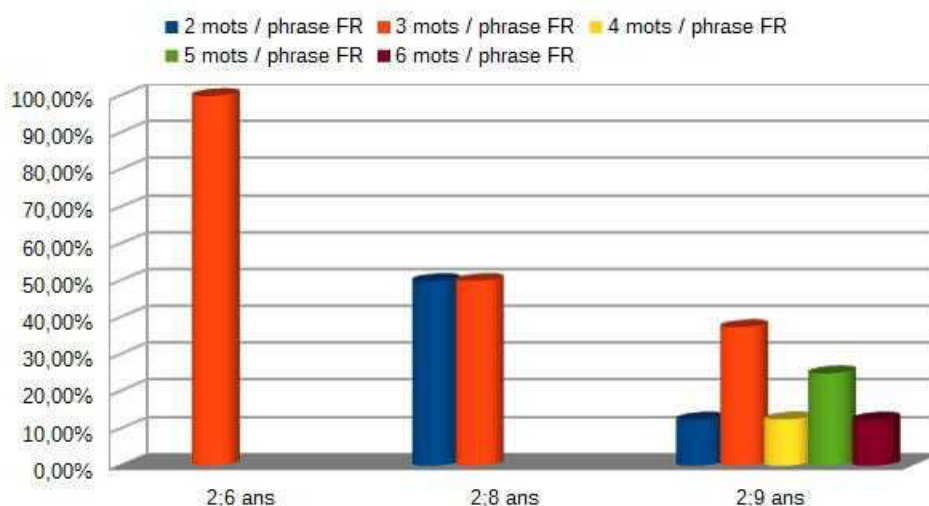


Figure 38. Distribution des énoncés mixtes lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;9.

À l'âge de 2;6 ans, l'enfant emploie le *code switching* intraphrastique, en employant l'adverbe de manière russe (ex. C3376 : *i ça vole vysoko = ça vole haut*). À 2;8 ans, deux occurrences des mélanges langagiers sont observées. Il s'agit d'acte de langage *interrogatif*, où l'élément mélangé est le verbe russe (ex. C5198 : *i comme oumret ? = et comme mourra ?* ; C5200 : *oumjet comme ça ? = mourra comme ça ? (phon : oumret, gestes : pose la tête sur l'épaule)*).

À l'âge de 2;9 ans, lors de la lecture de livre d'images, d'autres occurrences des énoncés mixtes sont observées, comme ce qui suit :

- **Actes assertifs** représentent 44,4 % de tous les énoncés mixtes. Dans ces énoncés, on observe l'emploi du *code-switching* intraphrastique où un seul mot lexical est mélangé (ex. C5733 : *il a zima = il y a (l') hiver*), où encore deux mots lexicaux russes sont employés tels que le verbe et l'objet (ex. C5850 : *et là est' bratika = là il y a (le petit) frère*) ;
- **Actes interrogatifs** représentent 44,4 % de tous les énoncés mixtes (ex. C5746CS : *vidit' ba: côté maman hein ? = voir ba (le petit frère) côté maman hein ?* ; C5837CS : *pourquoi elle dit spat' ? = pourquoi elle dit dormir ?* ; C5848CS : *moi il est où bratik ? = moi il est où (mon petit) frère ?*), etc.) ;
- **Actes déclaratifs** constituent 11,1 % (ex. C5732 : *regarde là il a zima = il y a l'hiver*).

Nos observations soutiennent que le format de lecture et, notamment le *triangle référentiel* « l'enfant, l'adulte et l'objet auquel ils prêtent l'attention » décrit par Tomasello (1999) permettent l'acquisition du nouvel *item* lexical dans les deux langues de l'enfant et notamment du lexique dans sa langue faible. Ceci est étayé par l'analyse du vocabulaire de l'enfant : la fillette emploie quantitativement plus de mots lexicaux russes, et notamment de noms dans ce format. Par exemple, à 2;9 ans, les noms constituent 80 % (16 noms différents), les verbes – 10 % (2 verbes) et les prépositions – 10 % (2 prépositions) de tous les mots différents. Ceci soutient également le constat d'Arabia-Guidet *et al.* (2000) pour qui l'avantage du format de lecture réside dans l'acquisition de nouveaux mots présentés à l'enfant sous forme dialogique et non isolée (ex. *boumajka* = papier, *pijamkou* = pyjama, *samokat* = trotinette, *kotik* = (petit) chat, *domik* = maisonnette, *zaïtchik* = (petit) lapin, *noutella* = nutella, *sok* = jus, *molotchko* = (petit) lait, *sneg* = neige, *snegovik* = bonhomme de neige, *osen'* = printemps, *tapotchki* = chaussons, *kositchkou* = tresse, *koftotchka* = (petit) gilet, *povidlom* = (avec de la) confiture, etc.). Ceci est acquis grâce à un taux élevé des stratégies monolingues telles que les demandes de dénomination et les propositions de dénomination par la mère.

La comparaison de la distribution des énoncés monolingues et bilingues de la fillette dans le format de l'activité ludique nous permettra de valider ou d'infirmer l'hypothèse de l'influence du format interactionnel sur le choix langagier de l'enfant. Ceci sera étayé dans la partie suivante, consacrée aux comportements langagiers de la mère et de l'enfant dans l'activité ludique.

#### **8.5.4. Les stratégies monolingues maternelles dans l'activité ludique**

Les données analysées ici ont été enregistrées à l'âge de 2;6 et 2;7 ans lors du jeu à la poupée (enregistrement 12.13.5, en date du 18 décembre 2013 d'une durée totale de 24 minutes ; enregistrement 14.2.3, en date du 5 février 2014, d'une durée totale de 15 minutes). Cette activité est caractérisée par une relative liberté de son format interactionnel : elle se construit spontanément et progressivement tout au long de l'échange grâce aux moyens verbaux et non verbaux. La distribution des stratégies discursives monolingues maternelles dans ce format a été observée comme ce qui suit :

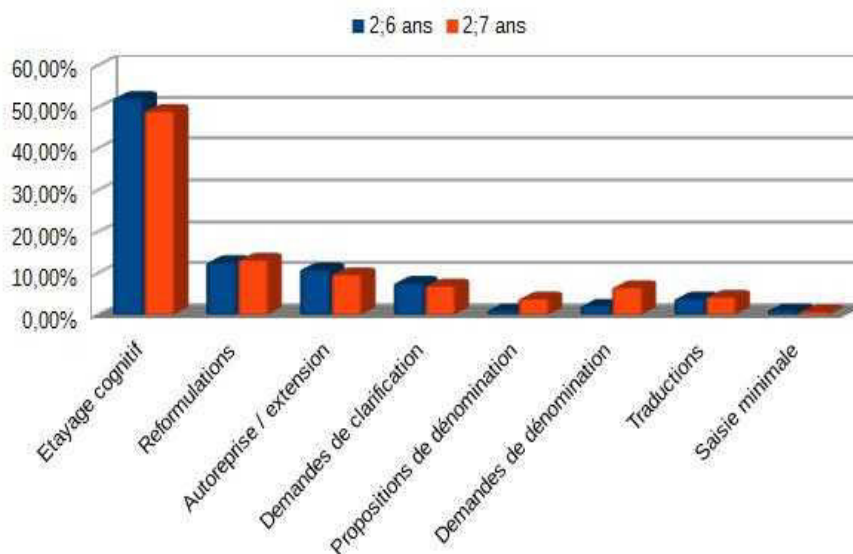


Figure 39. Évolution des stratégies monolingues maternelles dans l'activité ludique à 2;6 et 2;7 ans.

Dans ce format, il a été observé une hausse des reformulations (13,2 % contre 13,2 % aux âges respectifs), des demandes de dénomination (1,1 % et 3,8 %) et des propositions de dénomination (2,2 % et 6,6 %). En même temps, une légère baisse est observée de *l'étayage cognitif*, qui représente 52,2 % et 49 % aux âges respectifs. D'autres stratégies telles que les *autoreprises* (10,9 % et 9,7 %), les *demandes de clarification* (7,6 % et 7 % aux âges respectifs), et les *traductions* (3,8 % et 4,2 %) ne connaissent pas ou très peu d'évolution dans ce format. La stratégie « *saisie minimale* » est également très rare et avoisine 1 %.

Voyons à présent la distribution des stratégies bilingues dans ce même format.

#### **8.5.4.1. Les stratégies bilingues maternelles dans l'activité ludique**

Le taux de stratégies bilingues est légèrement plus élevé dans le format de l'activité ludique que lors de la lecture. Ici, le taux de leurs occurrences oscille entre 7 % et 8 % de tous les énoncés maternels, comme ce qui suit :

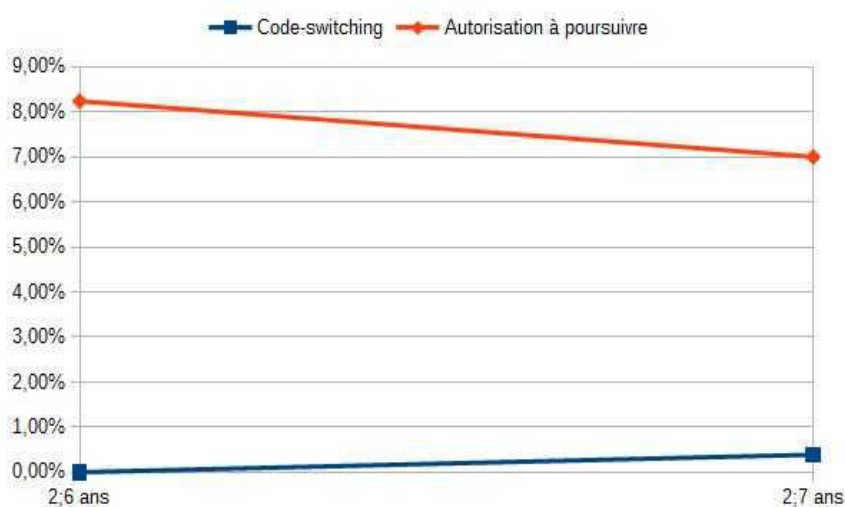


Figure 40. Évolution des stratégies bilingues maternelles dans l'activité ludique de 2;6 et 2;7 ans.

En comparant les habitudes langagières de la mère lors du jeu, une légère variation dans l'usage des stratégies bilingues a été observée. Ainsi, les occurrences de la stratégie bilingue « autorisation à poursuivre » connaissent une légère baisse à 2;7 ans, où 7 % de tous les énoncés analysés contre 8,2 % à 2;6 ans. En même temps, les occurrences du *code-switching* dans le langage maternel sont très basses dans ce même format : elles ne représentent que 0,3 % de tous les énoncés maternels à 2;7 ans. À l'âge de 2;6 ans, aucune occurrence du *code-switching* n'est observée.

Voyons à présent l'impact l'influence de ces comportements verbaux maternels sur le choix langagier de l'enfant.

#### **8.5.4.2. Le choix langagier de l'enfant dans l'activité ludique dans les dyades « mère-enfant »**

Dans le format ludique, les énoncés monolingues et bilingues sont employés dans les proportions suivantes par l'enfant :

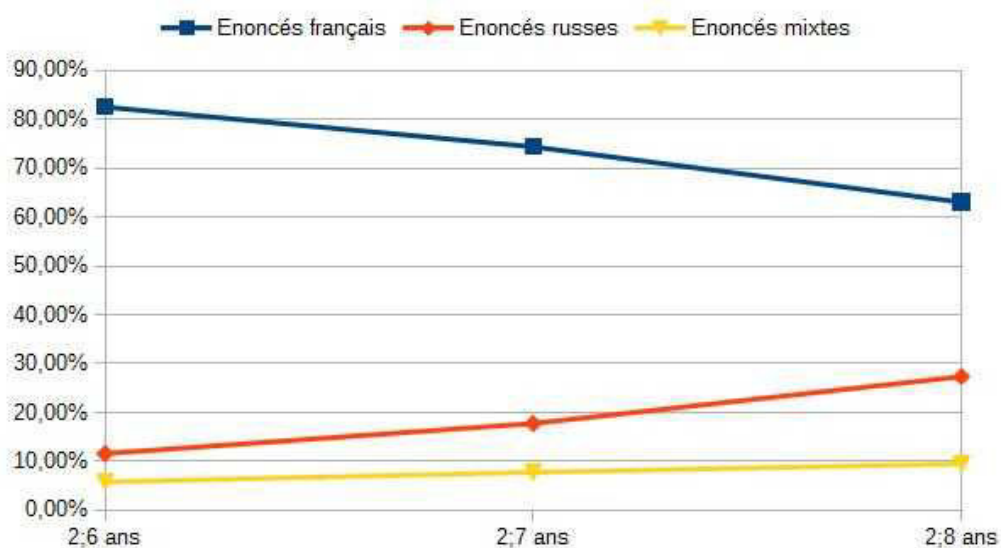


Figure 41. Distribution des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère - enfant » dans le format de l'activité ludique de 2;6 à 2;8 ans.

Les énoncés français connaissent une baisse progressive dans les dyades « mère - enfant », malgré un taux plus élevé des stratégies bilingues maternelles par rapport au format de lecture. En même temps, les occurrences des énoncés monolingues russes deviennent plus fréquentes à 2;6 et 2;7 ans, tandis que le taux des énoncés mixtes connaît une très faible évolution.

En comparant le choix langagier de l'enfant dans le format de lecture et de l'activité ludique, on constate la distribution suivante à l'âge de 2;6 ans :

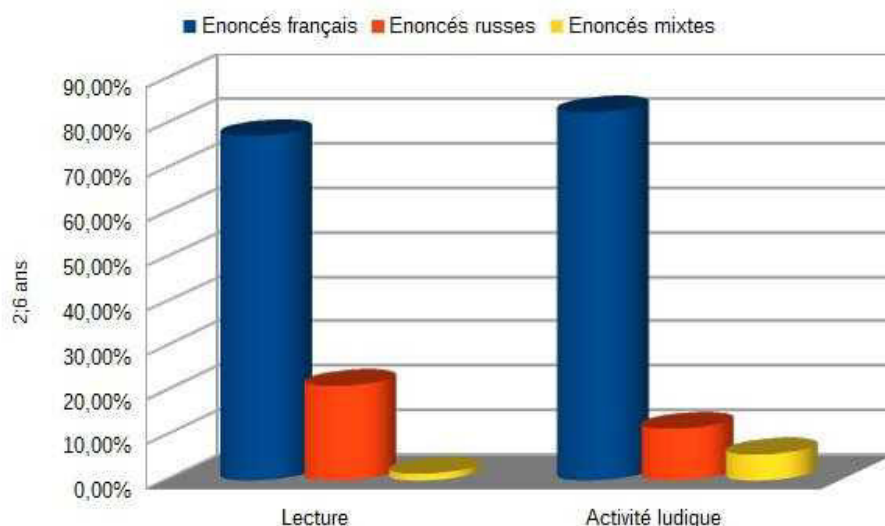


Figure 42. Distribution des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère - enfant » dans le format de l'activité ludique et de lecture à 2;6 ans.

Dans le format de lecture, les occurrences des énoncés monolingues russes sont considérablement plus élevées que dans le format de l'activité ludique. Elles constituent 21,2 % et 11,6 % respectivement. En même temps, les énoncés monolingues français sont moins fréquents (82,5 % contre 77,2 % lors de la lecture). Par ailleurs, le taux des énoncés mixtes est considérablement plus élevé dans le format de l'activité ludique : ces énoncés représentent 1,5 % dans le format de lecture, contre 5,8 % dans l'activité ludique. Ces résultats sont confirmés à l'âge de 2;8 ans, comme ce qui suit :

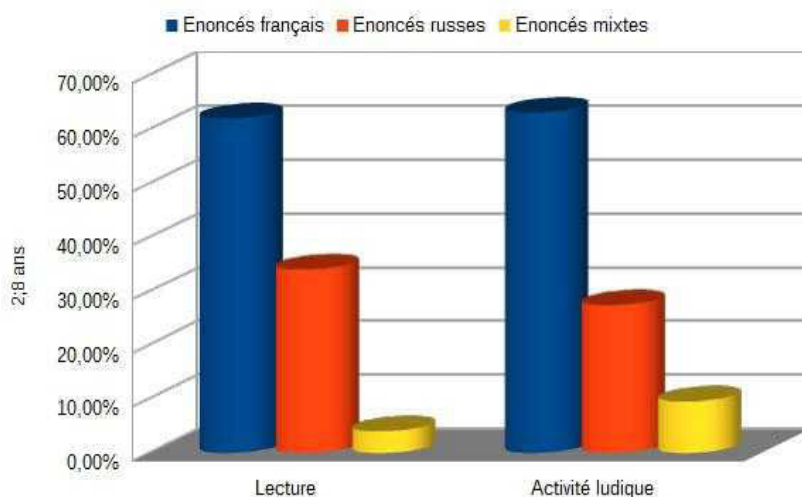


Figure 43. Distribution des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère – enfant » dans le format de l'activité ludique et de lecture à 2;8 ans.

À cet âge on observe une baisse important des énoncés monolingues français dans les deux formats d'interactions avec la mère, ce qui confirme notre constat de l'augmentation des compétences lexicales de l'enfant en russe durant cette période. Les énoncés français constituent entre 62 % et 63 % dans le format de lecture et de l'activité ludique. Cependant, le taux des énoncés russes est plus élevé dans le format de lecture (34 %, contre 27 % dans le format de l'activité ludique). Parallèlement, les énoncés mixtes sont plus fréquents dans le format de l'activité ludique (9,5 % contre 4 % dans le format de lecture).

Quant au choix lexical en russe, ici, l'enfant emploie considérablement plus de mots différents (mots lexicaux et grammaticaux) dans le format de l'activité ludique. Par exemple, les verbes sont plus fréquents (31 % de tous les mots différents), ainsi que les adjectifs (9,8 %), les adverbes (17,6 %), les pronoms 37,5 %, les prépositions (37,5 %) et les particules (12,5 %). Ceci témoigne le fait que chaque format avec la structure interactionnelle qui lui est propre offre un cadre différent et précieux à la socialisation langagière de l'enfant.

L'analyse de la LME des énoncés monolingues et bilingues dans le format de jeu montre les variations suivantes :

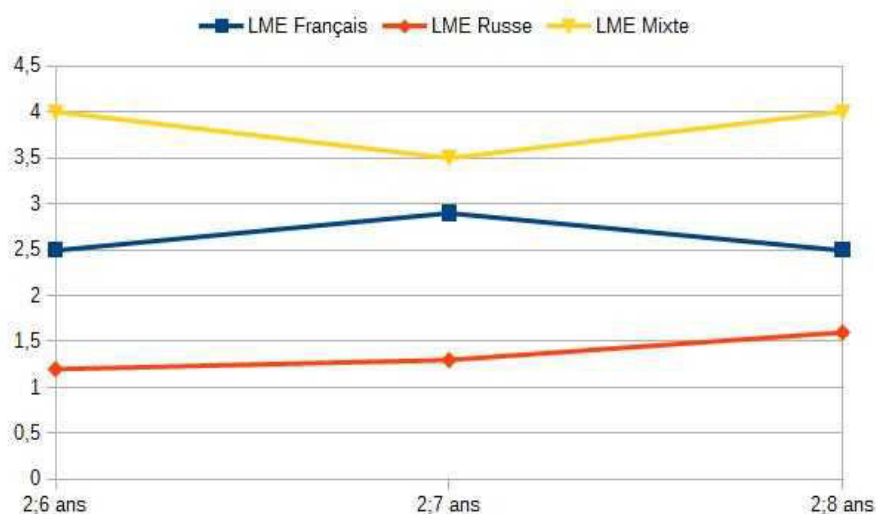


Figure 44. LME des énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades «mère – enfant » dans le format de l'activité ludique et de lecture à 2;8 ans.

La LME des énoncés français corrèle positivement avec les amplitudes de la LME des énoncés mixtes. Par exemple, à 2,6 ans, la LME est de 2,5 mots / phrase pour les énoncés français et de 4 mots / phrase des énoncés mixtes. À 2;7 ans, elle augmente à 2,9 mots / phrase dans les énoncés français, tandis que dans énoncés mixtes elle baisse à 3,5 mots / phrases. Ensuite, à 2;8 ans, on observe les mêmes amplitudes qu'à 2;6 ans. Quant aux énoncés russes, on observe une croissance constante de la LME malgré les variations de cet indice dans les énoncés français et mixtes. La LME des énoncés russes passe de 1,1 mot / phrase à 2;6 ans à 1,6 mot / phrase à 2;8 ans.

La comparaison de la LME des énoncés monolingues et bilingues de l'enfant dans le format de l'activité ludique et de la lecture avec la mère montre les variations suivantes :



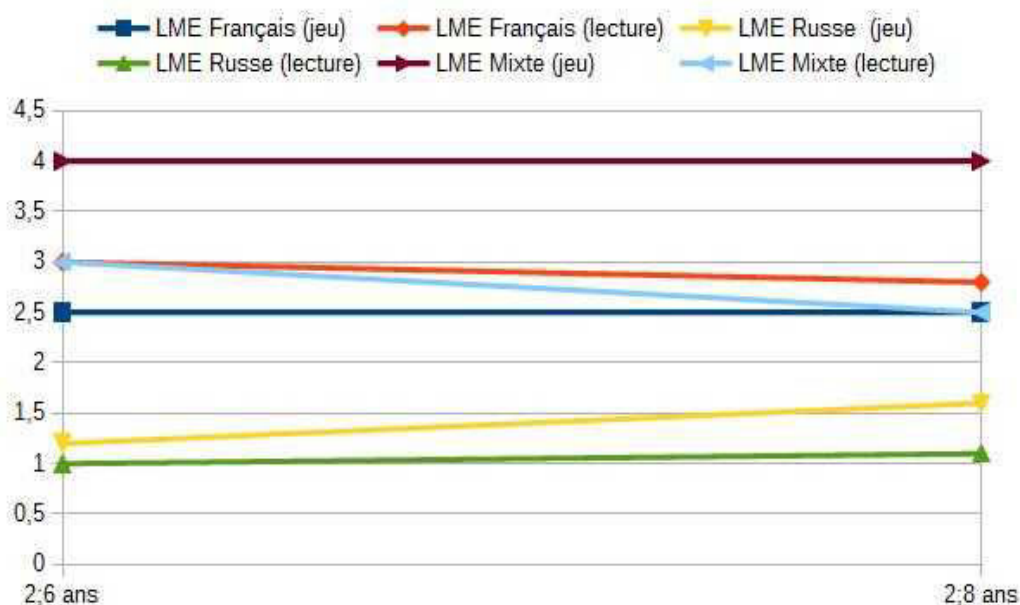


Figure 45. Comparaison transversale de la LME des énoncés monolingues et bilingues lors du jeu et de la lecture dans les dyades « mère-enfant » à 2;6 et 2;8 ans.

La comparaison de la LME des énoncés monolingues et bilingues dans le format de l'activité ludique et de lecture montre les variations suivantes :

- La LME des énoncés français est plus élevée dans le format de lecture : elle est de 3 mots / phrase, contre 2,5 mots / phrase dans le format de jeu à 2;6 ans. Cette observation se confirme à 2;8 ans, où cet indice est de 2,8 mots / phrase contre 2,5 mots / phrase dans le format de jeu ;
- À l'inverse, la LME des énoncés russes est plus élevée dans le format de l'activité ludique : elle constitue 1,2 mot / phrase à 2;6 ans et 1,6 mot / phrase à 2;8 ans. À ces âges, la LME des énoncés russes dans le format de lecture est considérablement plus restreinte (1 et 1,1 mot / phrase aux âges respectifs) ;
- La même tendance est observée dans les énoncés mixtes : leur LME est plus élevée dans le format de l'activité ludique (4 mots / phrases dans les deux tranches d'âge, contre 3 et 2,5 mots / phrase aux âges respectifs).

Ces observations soutiennent l'idée que dans le format de l'activité ludique, la LME est plus élevée par rapport au format de lecture. En même temps, la LME des énoncés français est plus élevée dans le format de lecture, ce qui dépend des compétences morpho-syntaxiques de l'enfant davantage développées dans cette langue. Par ailleurs, l'enfant participe plus souvent au jeu à la poupée et à la dînette en interaction avec la mère : dans ce format, elle est plus souvent exposée au vocabulaire et aux structures langagières de la langue russe. Ceci expliquerait la LME des énoncés russes et mixtes

plus élevée dans ce format précis. À l'inverse, dans le format de lecture, l'enfant est souvent exposé aux propriétés distributionnelles des structures morpho-syntaxiques dans ses deux langues en raison de la lecture des livres similaires, voir identiques par ses parents respectifs.

### 8.5.4.3. Les énoncés monolingues français dans le format ludique

Lors du jeu avec la mère, l'enfant emploie les énoncés français suivants :

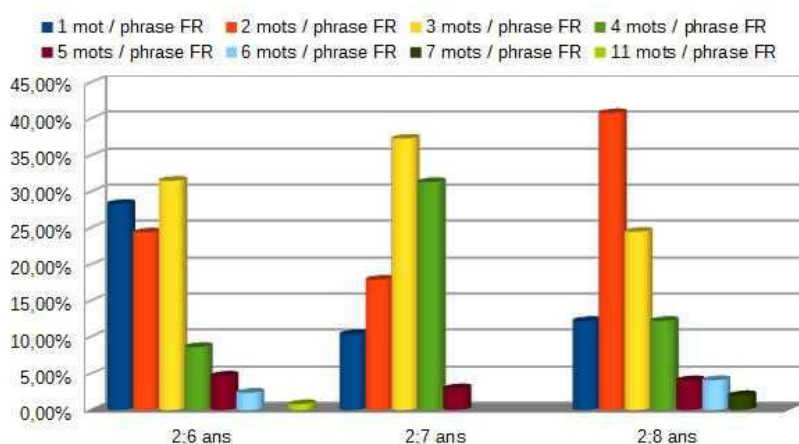


Figure 46. Énoncés monolingues français lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8.

À 2;6 ans, les holophrases et les les énoncés de 2 mots sont plus fréquents dans le format ludique (28,3 % et 24,4 %, 31,5 % contre 16,6 %, 23,3 % et 20 % dans le format de lecture). À l'inverse, les énoncés complexes composés de 4 à 6 mots sont plus fréquents dans le format de lecture : les énoncés de 4 et 5 mots constituent 26,6 % et 10 % dans le format de lecture, contre 8,6 % et 4,7 % dans le format de l'activité ludique. Dans le format de l'activité ludique, on observe également l'apparition des phrases coordonnées composées de 11 mots (*ex. C3759 : ε: va fεfε i sapε avek i bul: i puti mεsjœ ε bonɔm ø nef: se tu (phon : va chercher i sapin avec i boules i petit monsieur et bonhomme de neige c'est tout).*

Ces mêmes tendances sont confirmées à 2;8 ans à quelques exceptions près : la part des holophrases et des énoncés de 4 mots est comparable dans les deux formats (12 %). De même, les énoncés de 3 mots sont employés dans les proportions similaires, leurs taux oscillent entre 24 % et 25 %. tandis que les énoncés de 2 mots sont plus considérablement plus fréquents dans l'activité ludique (40,8 % contre 32,2 % dans le format de lecture). Les énoncés composés de 5 mots sont plus fréquents dans le format de lecture (16,1 %, contre 4,8 % dans le format ludique). Par contre, à cet âge, on observe l'usage des énoncés complexes composé de 6 et 7 mots.

Le fonctionnement de ces énoncés dans une perspective socio-pragmatique est présenté sur le graphique suivant :

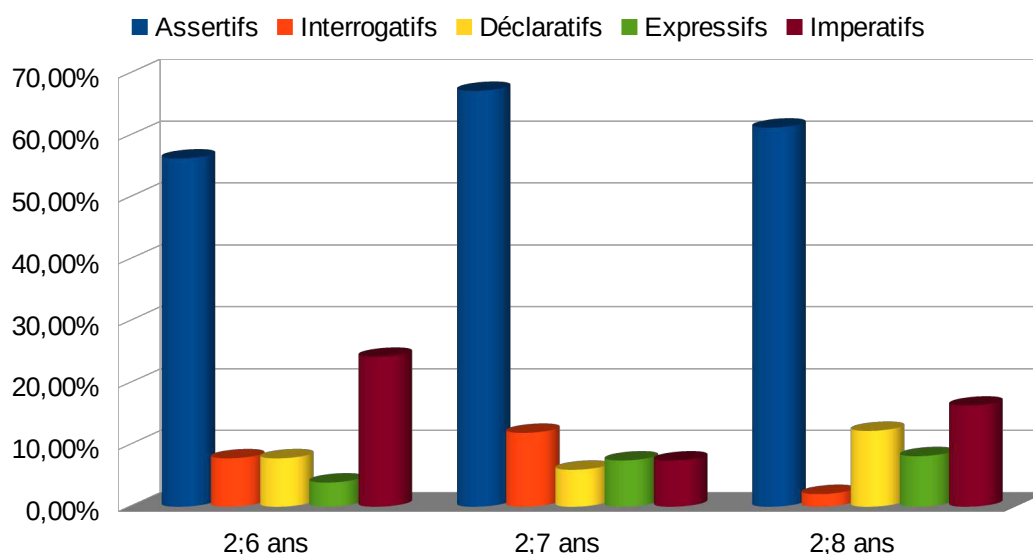


Figure 47. Actes de langage français lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.

Sur ce graphique, on observe que les *assertifs* sont les plus fréquents dans les trois tranches d'âge : ils constituent 56,2 %, 67,1 % et 61,2 % respectivement. Dans le format de lecture à 2;6 ans, les *assertifs* sont quantitativement plus nombreux (83,3 %), mais à 2;8 ans, leur part est moindre (51,6 %). Dans le jeu, ces actes remplissent les fonctions suivantes :

- **Commenter sa propre action** (ex. C3794 : *va dodo Camille* ; C3833 : *i nage Camille*, C3839 : *i va là-bas Camille* ; C3869 : *i touche Camille* ; C4655 : *là i sojej (phon : soleil)* ; C4798 : *ε prends ça moi* ; C4819 : *aller chercher moi*, etc.);
- **Commenter l'action d'autrui** (ex. C4841 : *c'est maman a donné* ; C4370 : *non c'est elle*) ;
- **Commenter l'action réalisée en commun** (ex. C4399 : *nous on fait yoga*) ;
- **Porter un commentaire sur les caractéristiques d'un objet ou d'une action** (ex. *elle a pas d'søsu (phon : chaussure)*) ;
- **Attirer l'attention sur le résultat d'une action** (ex. C4863 : *voilà: est: tout: toute mouillée maintenant*) ;
- **Commenter l'action achevée ou inachevée** (ex. C4361 : *moi moi pas:/ tout fini* ; C4366 : *moi moi ai fini* ; C4367 : *moi moi aussi ai fini*) ;
- **Introduire la proposition de condition pour explication de sa propre action** (ex. C3769 : *e pakø e va à pjaž Camille pakø (phon : parce que va à la plage Camille)*, **de manière** (ex. C4365 : *avec i le: chocolat*), **et de possession** (ex. C4328 : *je l'ai deux Camille/* ; C4383 : *e elle: elle a couteau* ; C4386 : *ça c'est à Sonia ça*).

Les actes *assertifs*, qui sont réalisés à partir des holophrases servent également à commenter son action, mais aussi son intention, ou encore d'attirer l'attention de son interlocuteur (ex. C3808 : *a majõ (phon : maison)* ; C3784 : *a kalē* ; C3806 : *i pupe* ; C3783 : *a bisu*, C3848 : *i caché*, etc.). Les

*interrogatifs* sont moins fréquents dans le format de l'activité ludique ( 7,8 % et 2 %, contre 10 % et 9 % dans le format de lecture à 2;6 et 2;8 ans). Contrairement à l'activité de lecture, où ils remplissent le rôle de questionnement de l'enfant autour des intentions, des caractéristiques (ex. gentil / méchant) des personnages du livre, ici, ces actes portent sur la **précision de l'action d'autrui** (ex. C4291 : *i fais quoi maman ?*) ; **planification de l'action** (ex. C3667 : *ape (.) 5 ã n3 pupe pupe ?* (phon : après on range poupée), C4778 : *on fait quoi maintenant ?*) et **l'emplacement des objets** (ex. C4302 : *où il est?* ; C3426 : *où l'est le café ?* ; C4354 : *oh/ on met- on met où?* ; C4441 : *on met on met où ça?* ; C3774 : *ti peux i met à côté à Sonia ?* (phon : mettre) ; C3881 : *attention qu'el est ?* (phon : où elle est).

Les *déclaratifs* sont plus fréquents dans le format de lecture : leur part s'élève à 6,6 % à 2;6 ans et 29 % à 2;8 ans dans le format de lecture, tandis que dans l'activité ludique, ils représentent seulement 7,8 %, 5,9 % et 12,2 % à 2;6, 2;7 et 2;8 ans. Ici, ces actes remplissent les fonctions suivantes :

- **Exprimer sa volonté ou son intention** (ex. C3854 : *ø pas toucher* (phon : veux) ; C3827 : *ø pas a pjaz Camille* (phon : veux pas à plage) ; C4383 : *elle ø couteau* (phon : veut) ; C4801 : *ø ma job/*(phon : veux robe) ;
- **Déclarer sa capacité / incapacité d'effectuer une action, ses connaissances / méconnaissances** (ex. C3849 : *i voit voit pas Camille* ; C3714 : *m: sais pas* ; C4659 : *ε peux pas moi*) ;
- **Se positionner en tant que possesseur d'objets** (C3684 : *à mɥa sa à mɥa/* (phon : à moi ça à moi ça) ; C4300 : *à mɥa/*). Ces énoncés sont caractérisés par l'intonation montante en fin de phrase ;
- **Insister sur les caractéristiques de son personnage lors du jeu d'imitation** (ex. C4646 : *a pices moi/* (phon : princesse).

À l'inverse, les occurrences des *expressifs* et *impératifs* sont plus récurrentes dans le format ludique et ils connaissent une évolution constante : ils constituent 3,9 % à 2;6 ans, 7,4 % à 2;7 ans et 8,1 % à 2;8 ans. Dans le jeu, ces actes servent à l'enfant d'exprimer ces sentiments, les sensations de la douleur, de la peur, ainsi que son appréciation (ex. C3863 : *ε mal Camille/* ; C4416 : *aïe e s'est fait mal elle/* ; C3879 : *oui ε pø Camile* (phon : ai peur) ; C4348 : *c'est: c'est bon/* ; C4782 : *c'est lourd/*).

Les *impératifs* sont spécifiques au format ludique : ils constituent 24,2 % à 2;6 ans, 7,4 % à 2;7 ans et 16,3 % à 2;8 ans. Rappelons qu'aucune occurrence de ces actes n'a été observée lors de la lecture. Ici, les impératifs servent à **réguler le déroulement du jeu et les rôles de chacun** (C4847 : *viens viens viens majen/* (phon : marraine) ; C4340 : *bois le thé* ; C4308 : *amène ici pas ici* ; C3602 : *vas-y pjœ/* (phon : pleure) (à la poupée) ; C3610 : *pjœ* (phon : pleure) (à la poupée) ; C3614 : *dœn a pat à modljε* (phon : donne la pâte à modeler) ; C3633 : *sufl vazi sufl* (phon : souffle vas-y souffle) ; C3619 : *zu pupe osi i zu:\* (phon : joue poupée aussi joue) ; **d'attirer l'attention de l'adulte** (ex. C4864 : *εgade* (phon : regarde) ; **réguler le comportement verbal de l'adulte** (ex. C4405 : *non dis pas ça dis pas ça*

*dis pas ça*) ; solliciter de l'aide d'auprès de l'adulte dans la réalisation d'une tâche (C4866 : *med maman* (phon : *aide-moi*). Voyons à présent la distribution des énoncés russes dans le format ludique.

#### 8.5.4.4. Les énoncés monolingues russes dans le format ludique

L'analyse morpho-syntaxiques des énoncés russes montre une distribution inégale des énoncés, comme le montre le graphique ci-suit :

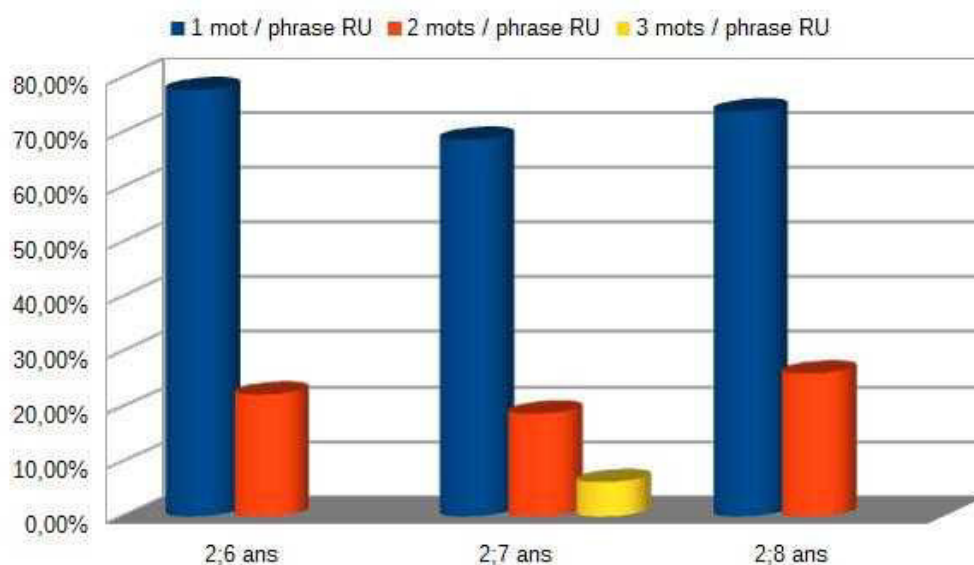


Figure 48. Énoncés russes de l'enfant lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.

Les holophrases en russe sont toujours dominantes dans le format de l'activité ludique. Cependant, on voit une progression stable de leurs occurrences tout au long de notre observation. En comparant ces données dans les deux formats, on constate que les énoncés de 2 mots sont plus fréquents dans le format de l'activité ludique : ils constituent entre 22 % et 26 % de tous les énoncés employés par l'enfant à ces âges. Ces énoncés sont employés dans les actes de langage suivants :

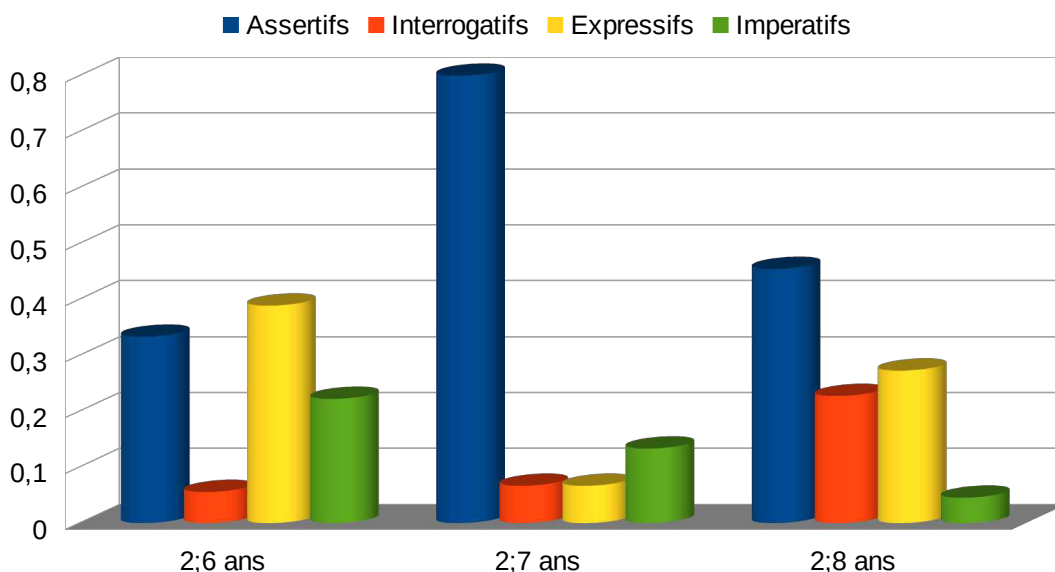


Figure 49. Distribution des actes de langage russes lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.

En comparant les occurrences d'actes de langage dans les deux formats, on remarque que le répertoire d'actes de langage russes de l'enfant est considérablement plus diversifié aux mêmes âges. Rappelons que dans le format de lecture tous les énoncés constituaient majoritairement les *assertifs*, une occurrence d'acte *interrogatif* a été répertoriée.

Les proportions des *assertifs* connaissent des variations très importantes : à 2;6 ans, ils constituent 33,3 % de tous les énoncés analysés ; à 2;7 ans, ce taux est de 80 %, tandis qu'à 2;8 ans, ils représentent 45,4 %. Les *assertifs* sont composés d'holophrases et, principalement, de mots lexicaux. Cependant, on observe une progression des occurrences des actes *assertifs* composés de 2 mots tels que les mots lexicaux et grammaticaux, deux mots lexicaux ou deux mots grammaticaux. Ces énoncés servent à démarquer le commentaire de sa propre action (ex. C4286 : *ia stoïu* = je suis debout) ; **l'emplacement d'un jouet** (ex. C4327 : *zdes'* = ici, C4453 : *vot ona* = elle est là) ; **désigner la couleur** (ex. C3627 : *sini* = bleu) ; **dénommer l'objet** (ex. C4335 : *sakhaï* = sucre (phon : sakhar) ; **se référer à la persistance d'une action** (C3636 : *opjat'* = encore (phon : opiat') ; **désigner la manière dont l'action s'effectue** (ex. C4654 : *spat' khoroch* = dormir d'accord ; C3640 : *vot tak* = comme ça) **et sélectionner les agents de l'action** (C3802 : *i Kamii* = et Camille).

Les actes *interrogatifs* connaissent une évolution constante : leur part progresse de 5,5 % à 2;6 ans à 22,7 % à 2;8 ans dans ce format (ex. C4339 : *goriatcho ?* = chaud ? ; C4732 : *kto tam ?* = qui est là ? ; C4797 : *bilet ?* = ticket ? ; C4667 : *ne stachno ?* = (ce n'est) pas grave ?).

L'usage des actes *expressifs* est également dans la courbe haute : ils constituent 38,8 % à 2;6

ans et 27,2 % à 2;8 ans. Contrairement aux actes *expressifs* français, ces actes employés en russe sont principalement des formules de politesse, de salutations et de remerciements (ex. C4670 : *privet* = salut ; C4780 : *poka* = au revoir ; C4679 : *spasibo* = merci ; C3616 : *pojastia* = s'il te plaît (phon : *pojalousta*) ; C3797 : *spokoïnoï notchi* = bonne nuit).

Contrairement aux énoncés français, la part des actes *directifs* en russe connaît une baisse progressive : leur part passe de 22,2 % à 2;6 ans à 4,5 % à 2;8 ans (ex. C3814 : *otkryvai* = ouvre ; C3597 : *idem gouliat'* = viens te promener ; C4424 : *derji* = tiens, etc.). Voyons à présent la distribution des énoncés mixtes dans ce même format.

#### 8.5.4.5. Les énoncés mixtes dans le format ludique

Dans le format ludique, les énoncés mixtes adressés à la mère connaissent la distribution suivante :

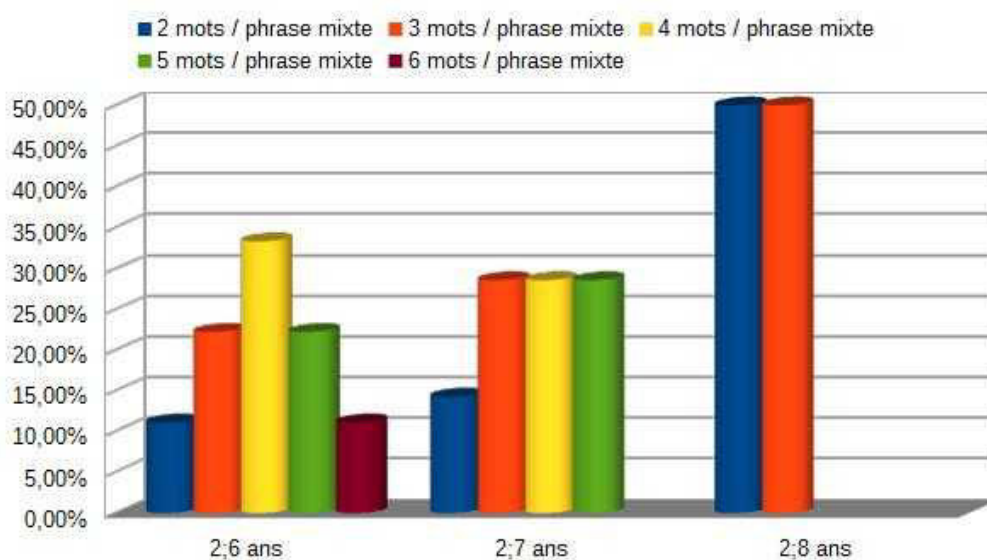


Figure 50. Énoncés mixtes lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.

À 2;6 ans, l'indice de la maturité morpho-syntaxique des énoncés mixtes est considérablement plus conséquent que celui des énoncés monolingues. L'enfant emploie plus d'énoncés composés de 3 à 5 mots, ce qui constitue entre 22,2 % et 33,3 % à 2;6 ans et à 28,5 % à 2;7 ans. À 2;8 ans, seuls les énoncés de 2 et de 4 mots sont employés. Ces énoncés sont employés dans les actes suivants :

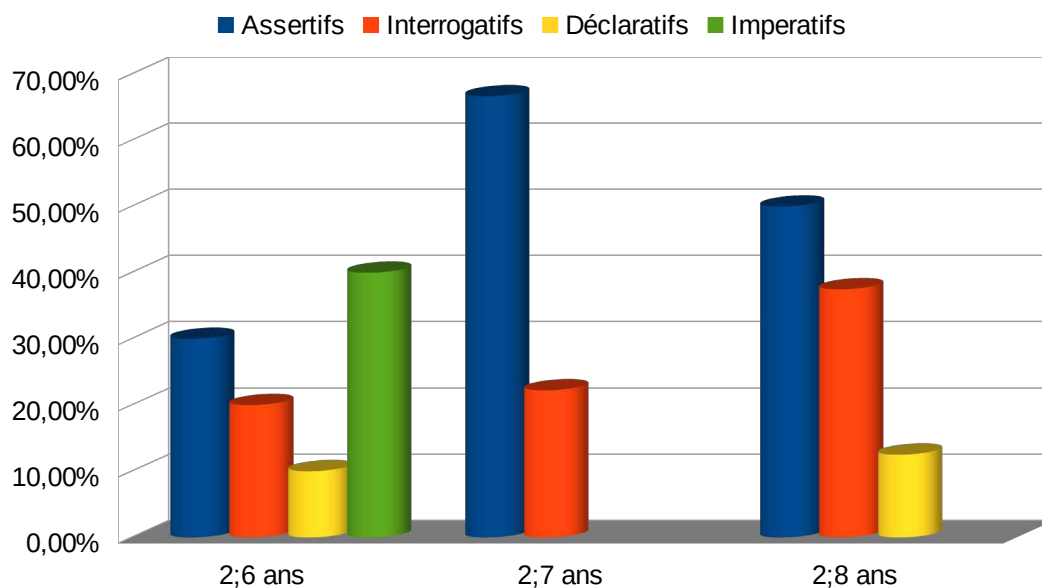


Figure 51. Distribution des actes de langage mixtes lors du jeu dans les dyades « mère-enfant » de 2;6 à 2;8 ans.

En comparant les actes de langage mixtes dans les deux formats, l'enfant emploie un éventail plus vaste de ces actes lors du jeu. Ici, les actes *assertifs* connaissent la distribution similaire des énoncés monolingues russes : ils constituent 30 % à 2;6 ans, 66,6 % à 2;7 ans et 50 % à l'âge de 2;8 ans. Les éléments mélangés dans les actes *assertifs* sont souvent les mots lexicaux et déclinés selon les règles morphologiques du russe (ex. C3883CS : *i cherche rybkou Camille = cherche le poisson Camille* ; C3426CS : *non pa dā sūit i zu ananasa = jus d'ananas (phon : pas tout de suite i jus)* ; C4305 : *a pour menia i prend ça = pour moi i prends ça* ; C4304 : *ia ça monte la maison a monte la maison = je, etc.*). Les *interrogatifs* mixtes sont plus fréquents dans le format de lecture : ils représentent 44,4 %, contre 20 % à 2;6 ans et 37,5 % à 2;8 ans dans le format de l'activité ludique (ex. C4753 : *veux molotchko = veux du lait ?* ; C4653 : *où est où elle est krovatkou ? = où est le lit ?* ; C4456 : *où : est vilki ? = où est les fourchettes ?* ; C3607CS : *potchemou i pjœ ? = pourquoi i pleure ? (phon : pleure)* ; C3717CS : *ε là i limona t'as vu ? = là i citron, etc.*). Les actes *déclaratifs* sont employés dans des proportions similaires dans les deux formats : 11,1 % dans le format de lecture et entre 10 %-12 % dans l'activité ludique. Ici, ils remplissent les mêmes fonctions que dans les énoncés monolingues (ex. C4822CS : *ε veut pit'*). Les occurrences des actes impératifs constituent 40 % à 2;6 ans, tandis que dans le format de lecture aucune occurrence n'est observée (ex. C4269 : *platle zabij mama zabij = le robe s'habille maman (phon : s'habille)* ; C3700 : *tē ape i bya vodou tē = boit l'eau (phon : tiens après i boit l'eau tiens l'eau)* ; C3655CS : *boudet mamā i papa = il y aura maman et papa*).

Pour conclure cette partie, il a été constaté que le choix des stratégies discursives maternelles dépend de facteurs tels que le type d'activité, l'âge de l'enfant et ses compétences dans la langue



faible. Ceci étaye les propos de Ryckebusch et Marcos (2000) pour qui les comportements langagiers des parents s'ajustent aux conduites interactionnelles, définies par le format de l'interaction. Par ailleurs, nos résultats soutiennent l'hypothèse de Lanza (1992) concernant le rôle des stratégies parentales dans la transmission de langue à l'enfant au sein d'un couple mixte. Ainsi, les occurrences plus élevées des stratégies bilingues maternelles dans le format ludique corréleront positivement avec le *code-switching* plus fréquemment employé par l'enfant. À l'inverse, dans le format de lecture, la mère emploie moins de stratégies bilingues telles que l'autorisation à poursuivre, et les énoncés monolingues russes sont considérablement plus élevés dans le langage de l'enfant. Par ailleurs, la LME des énoncés russes est plus élevée dans le format de l'activité ludique (1,6 mot / phrase). De même, le répertoire d'actes de langage russe est considérablement plus diversifié dans le format de l'activité ludique, tandis que dans le format de lecture, tous les énoncés étaient constitués majoritairement d'actes *assertifs*.

## **8.6. Les stratégies de l'étayage paternel entre 2;5 et 2;9 ans**

L'analyse des stratégies paternelles dans cette tranche d'âge a été effectuée à partir de trois formats différents : la lecture de livre, l'activité guidée et l'activité ludique. Dans le format de lecture de livre, un total de 415 énoncés paternels adressés à l'enfant ont été analysés. Ces énoncés sont repartis de manière suivante : 124 énoncés enregistrés à 2;5 ans (enregistrement 13.11.8) ; 134 énoncés enregistrés à 2;7 ans (enregistrement 14.1.1) ; et 157 énoncés enregistrés à 2;8 ans (enregistrement 14.3.1).

Quant à l'activité guidée, deux formats différents ont été analysés : la pâte à modeler et le jeu interactif « Jeu éducatif des animaux ». Nous avons analysé ainsi un total de 125 énoncés enregistrés à 2;5 ans (enregistrement 13.12.4) et 186 énoncés paternels à 2;8 ans (enregistrement 14.2.8).

Dans l'activité ludique, il a été analysé 221 énoncés lors du jeu à la dinette à 2;8 ans (enregistrement 14.3.2) et 108 énoncés enregistrés dans le jeu d'imitation à 2;9 ans (14.4.1).

### **8.6.1. Les stratégies discursives paternelles en fonction du type d'activité**

L'analyse de l'échantillon du langage paternel montre l'usage des stratégies suivantes :

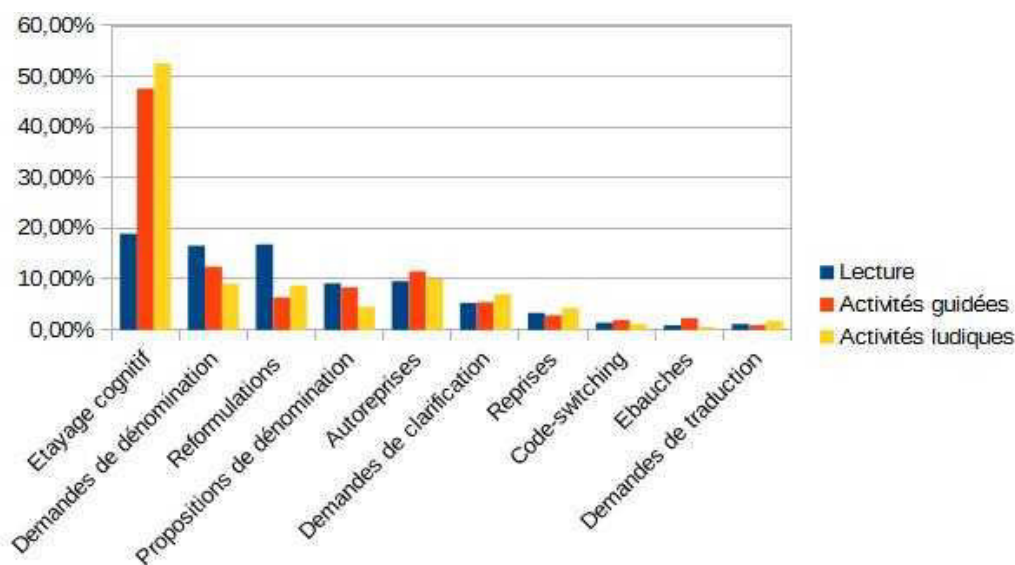


Figure 52. Stratégies d'étayage maternelles en fonction du type d'activité : tous âges confondus.

Dans le format de lecture, nous avons observé des taux de stratégies d'étayage cognitif plus faible que pendant les activités guidées et ludiques. Ici, cette stratégie ne représente que 19,4 % de tous les énoncés analysés. La même tendance était observée dans la distribution des stratégies maternelles : la mère emploie plus fréquemment des stratégies d'étayage cognitif dans le format d'activité ludique que pendant la lecture du livre. Les stratégies telles que les demandes et les propositions de dénominations, les reformulations et les reprises sont les plus fréquentes dans le format de lecture. Dans le langage paternel, elles connaissent la distribution suivante :

- Les **demandes de dénomination** constituent 52,5 % de tous les énoncés analysés dans le format de lecture. Leur part est de 12,5 % dans le format de l'activité guidée, contre seulement 9,1 % de tous les énoncés dans l'activité ludique ;
- Les **propositions de dénominations** représentent 9,1 % lors de la lecture. Cette stratégie est légèrement moins fréquente dans l'activité guidée 8,3 % et considérablement moins fréquente dans le format de l'activité ludique (4,5 %) ;
- Les **reformulations** constituent 16,8 % dans le format de lecture, tandis que lors de l'activité guidée et ludique, elles ne représentent que 6,4 % et 8,8 % respectivement.

Ces observations montrent que le format de lecture est un lieu privilégié entre l'adulte et l'enfant, où l'adulte porte une attention particulière à la grammaticalité des énoncés de l'enfant. Dans ce format, le père emploie quantitativement plus de corrections des énoncés enfantins sur le plan phonétique aussi bien que sur le plan syntaxique. Ceci est observable dans l'exemple suivant :

**Exemple 15. (enregistrement 13.11.8 – 02;05)**

P0496 : qu'est-ce qu'elle fait là? (regarde C)  
 C2898 : i pjø (phon : pleure)  
 P0497 : elle pleure?  
 C2899 : oui (hochement approbatif)

P0498 : oh/ elle pleure parce que la méchante elle a pris son bébé?  
 C2900 : oui (3s)  
 P0499 : qu'est-ce qu'elle fait la dame là?  
 C2901 : e: elle monte  
 P0500 : elle monte?  
 C2902 : elle monte

Dans cet échange, on observe l'enchaînement de plusieurs stratégies discursives. D'abord, le père emploie la stratégie de *demande de dénomination* de l'état émotionnel et physique d'un des personnages du livre (P0496). Ensuite, il utilise la stratégie de *reformulation phonétique* sous forme de question fermée (P0497) qui sert à confirmer la bonne compréhension de l'énoncé de l'enfant. Suite à cela, il emploie la *reformulation avec l'extension sémantique et syntaxique* (P049). Dans ses tours de parole suivants, on observe la répétition de ces mêmes stratégies (P0499 et P0500).

Quant à l'activité ludique, les stratégies d'étayage cognitif représentent 52,5 % de tous les énoncés analysés. Les demandes de clarification (6,9 %) et les reprises des énoncés de l'enfant (4,2 %) sont les plus fréquentes par rapport au format de lecture (5,3 % et 3,3 % respectivement) et de l'activité guidée (5,4 % et 2,8 %). Les reformulations sont plus fréquentes dans le format ludique, contrairement au format guidé (8,8 % contre 6,4 %), tandis que dans l'activité guidée, un taux élevé de l'étayage cognitif est observé (47,59 %). En l'occurrence, cette stratégie permet au père de guider l'enfant dans la réalisation de la tâche, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 16. (enregistrement 14.4.4 – 02:09)**

P1453 : c'est un gros serpent/  
 C6581 : un petit serpent  
           øgad moi/ elle a réussi? (1s) (phon : regarde)  
 P1454 : ça c'est un serpent ça?  
 C6582 : oui  
 P1455 : on dirait une crevette plutôt (3s)  
           il a une drôle de tête mon serpent  
           je voulais faire un cobra  
           mais je l'ai écrasé (regarde C)  
           est-ce que un serpent ça a des yeux?  
 C6583 : non:/  
 P1456 : ben oui ça a des yeux un serpent/ (regarde C de près)

Ici, l'étayage cognitif (P1453, P1455, P1456), permet au père de verbaliser son action et de porter un commentaire sur les objets qu'ils sont en train de créer en pâte à modeler. L'usage de ces stratégies s'explique par une nécessité de donner une forme verbale à une activité constituée principalement par les actions manuelles.

Le taux des autoreprises est légèrement plus élevé dans le format de l'activité guidée. Ici, cette stratégie représente 11,5 %, contrairement à 9,6 % dans le format de lecture et 10 % dans l'activité ludique. La même tendance est observée dans l'usage de la stratégie de l'ébauche : dans le format de l'activité guidée, elle constitue 2,2 % de tous les énoncés analysés, contre 0,9 % et 0,6 % dans les deux autres formats. En comparant ces deux derniers formats, il a été constaté que les occurrences des demandes de dénomination, des propositions de dénomination et des ébauches sont plus fréquentes dans le format guidé.

Quant aux stratégies bilingues, on observe également une variation de leurs occurrences en fonction du format interactionnel. Ainsi, le *code-switching* vers le russe est plus fréquent dans les formats de l'activité guidée, où elle constitue 1,9 %, contre 1,4 % dans le format de lecture et 1,2 % dans l'activité ludique. Voyons un exemple :

**Exemple 17. (enregistrement 14.2.8 – 02;08)**

P0885CS : comment elle dit maman? comment elle dit en russe?  
 kit c'est ça?  
 C5069CS : kit (hochement approbatif)  
 P0886 : baleine c'est kit  
 bon ça nage une baleine

Ici, lors de l'activité interactive de découverte des animaux, les dénominations des animaux deviennent un référent commun, ce qui pourrait donner lieu à des stratégies bilingues, telles que le *code-switching* et la demande de traduire vers une autre langue.

La stratégie de demande de traduction est plus récurrente dans le format de l'activité ludique. Elle représente ici 1,8 % de tous les énoncés paternels, contre 1,2 % et 0,9 % lors de la lecture du livre et de l'activité ludique. Dans ce qui suit, nous allons détailler les occurrences de ces différentes stratégies dans une perspective longitudinale.

### 8.6.2. Les stratégies discursives paternelles dans le format de lecture

L'analyse de l'échantillon du langage paternel entre 2;5 et 2;9 ans montre une évolution constante de l'usage des stratégies discursives dans le format de lecture, comme ce qui suit :

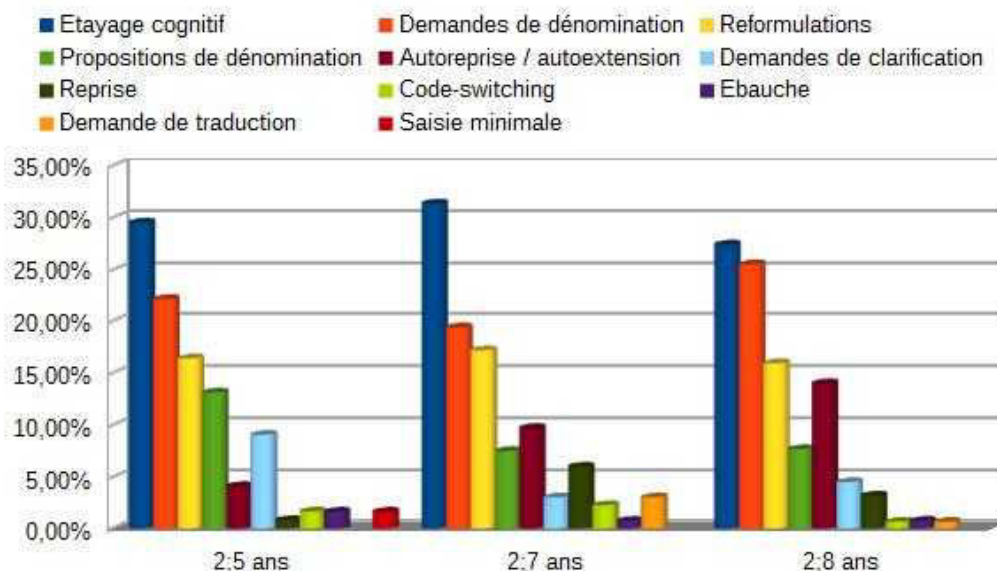


Figure 53. Stratégies d'étayage paternelles entre 2;5 et 2;9 ans dans le format de lecture.

De même qu'en interaction avec la mère, les différents types de lecture pourraient influencer

le choix des stratégies paternelles. En effet, dans les deux premiers livres, le père utilise un support textuel, tandis que dans la dernière activité à 2;8 ans, l'histoire du livre est présentée uniquement sous forme d'images.

On constate une légère évolution de l'usage des stratégies d'étayage cognitif dans le format de lecture. À 2;5 et 2;7 ans, cette stratégie représente 29,5 % et 31,3 % respectivement. Dans le format de lecture de livre d'images à 2;8 ans, une légère baisse de cette stratégie est observée (27,3 %).

La stratégie de demande de dénomination est élevée dans les trois catégories d'âge : elle constitue 22,1 % et 19,4 % entre 2;5 et 2;7 ans. Une évolution de ses occurrences est observée à 2;8 ans, où elle représente 25,4 %. Ceci montre que le père pose quantitativement plus de questions à l'enfant lors de la lecture du livre d'images qu'avec le support textuel.

Quant aux reformulations, leur distribution reste similaire dans les trois tranches d'âges : 16,3 % à 2;5 ans, 17,1 % à 2;7 ans et 15,9 % à 2;8 ans. À l'inverse, une baisse des occurrences de demande de dénomination a été observée : à 2;5 ans, elle constitue 13,1 %, contre 7,46 % et 7,64 % aux âges ultérieurs. La même tendance est observée dans l'usage de la stratégie de demande de clarification : à 2;7 et 2;8 ans, elle représente 2,9 % et 4,4 %, contre 9,02 % à 2;5 ans.

On observe une légère hausse du *code-switching* paternel vers le russe entre 2;5 et 2;7 ans (1,6 % et 2,2 %) avec une baisse considérable à 2;8 ans (0,6 %). Quant à la stratégie de demande de traduction, à 2;5 ans cette stratégie n'a pas été observée, tandis qu'à 2;7 ans, elle représente 2,9 % de tous les énoncés analysés à cet âge. Ensuite, à 2;8 ans, elle baisse à 0,6 %. Cette hausse des stratégies bilingues à 2;7 ans pourrait s'expliquer par le fait que l'enfant était moins exposé au russe durant cette période pour des raisons familiales. Le père pourrait employer donc plus des stratégies bilingues pour combler les interactions limitées en russe entre la mère et l'enfant et ainsi maintenir le bilinguisme de sa fille.

### **8.6.2.1. La distribution des énoncés mono- et bilingues de l'enfant dans le format de lecture avec le père**

Le *code-switching* de l'enfant dans les dyades « père-enfant » lors de la lecture oscille entre 2,5 % et 4,8 % entre 2;5 et 2;8 ans. Ce taux connaît une baisse progressive, comme ce qui suit :

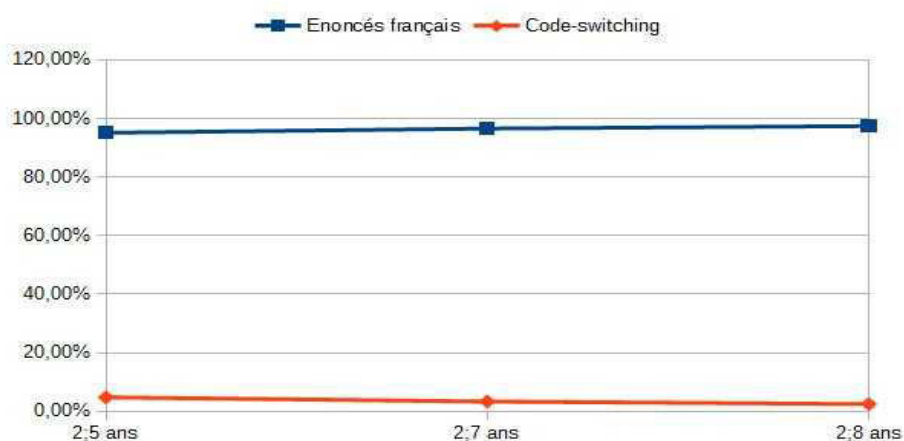


Figure 54. Énoncés monolingues / bilingues de l'enfant dans les dyades « père – enfant » à 2;5 ans.

La comparaison transversale entre les stratégies bilingues paternelles et le *code-switching* de l'enfant ne montre pas de corrélations positives. Par exemple, le père emploie quantitativement plus de *code-switching* et de demandes de traduction à 2;7 ans, tandis que le taux de *code-switching* de l'enfant connaît une baisse par rapport à 2;5 ans. Par ailleurs, le changement de langue par l'enfant ne répond pas toujours aux stratégies bilingues paternelles. Voici quelques exemples :

**Exemple 18. (enregistrement 13.11.8 – 02;05)**

P0565 : c'est qui ça? (regarde C)  
 C2967CS : α sova (phon : un)  
 hibou  
 P0566CS : sova\ comment tu dis en français sova?  
 C2968 : doudou i sojej ici (phon : soleil)  
 P0567 : il y a un soleil  
 comment tu dis en français un sova?  
 C2969 : mh  
 P0568 : un hi: (regarde C de près)  
 C2970 : Ia (anaphore: l'âne oslik Ia)  
 P0569 : mais non un hibou  
 C2971 : hi:bou

Dans cet exemple, l'enfant emploie un énoncé mixte, où elle attribue l'article français indéfini *un* au nom russe *sova* (*hibou*, C2967CS). On constate qu'en interaction avec la mère, la fillette n'effectue pas de transferts morphologiques du français vers le russe. Ici, ce mélange est déterminé à la fois par le cadre majoritairement monolingue français de l'interaction. Ces modalités du *code-switching*, spécifiques aux comportements langagiers des enfants bilingues, peuvent donc s'expliquer soit par les préférences personnelles que l'enfant porte aux *items* langagiers d'une ou d'une autre langue, soit par la fréquence de l'exposition aux mots mélangés dans une des deux langues de l'enfant.

Voyons à présent les particularités des énoncés français de l'enfant en interaction avec le père.

### 8.6.2.2. Longueur moyenne des énoncés français dans le format de lecture avec le père

L'analyse morpho-syntaxique des énoncés français de l'enfant adressés au père montre la croissance illustrée ci-dessous :

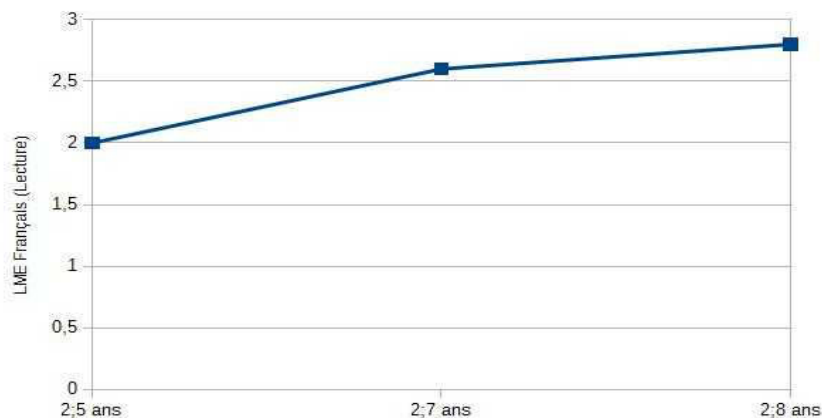


Figure 55. LME des énoncés français de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « père – enfant » entre 2;5 et 2;8 ans.

La LME des énoncés français augmente de 2 mots / phrase à 2;5 ans à 2,8 mots / phrase à 2;8 ans. La complexité syntaxique des énoncés français de la fillette dans ce format en interaction avec le père est présentée comme ce qui suit :

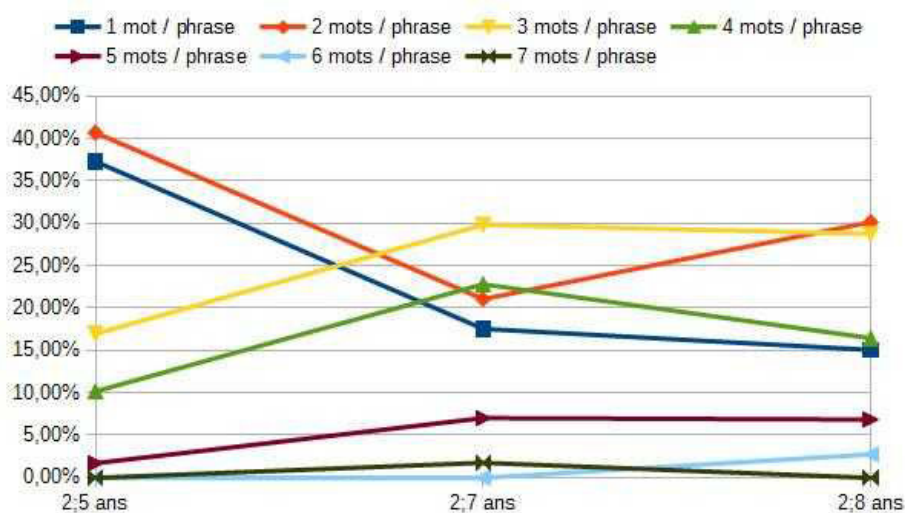


Figure 56. Distribution d'énoncés monolingues français de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « père – enfant » de 2;5 à 2;8 ans.

Les holophrases et les énoncés composés deux mots connaissent une baisse importante entre

2;5 et 2;7 ans, ce qui explique la croissance de la LME à ces âges. Les holophrases et les énoncés de 2 mots constituent 37,2 % et 40,6 % à 2;5 ans, contre 15 % et 30,1 % à 2;8 ans. En même temps, les énoncés complexes composés connaissent une augmentation importante : ils constituent entre 10 % – 16 % à 2;5 ans, contre 16,4 % et 28,7 % à 2;8 ans.

Outre les hypothèses développementales, la croissance de la LME dans ce format corrèle positivement avec le taux élevé des stratégies de demandes de dénomination paternelles, qui constitue entre 19,4 % et 22,1 % entre 2;5 et 2;7 ans, contre 25,4 % à 2;8 ans. Ceci est observable dans l'exemple suivant :

**Exemple 19. (enregistrement 13.11.8 – 02;05)**

P0507 : c'est quoi ça?  
 C2909 : e sosu pedu (phon : chaussure perdue)  
 P0508 : c'est la chaussure qui est perdue?  
 C2910 : oui  
 P0509 : tu connais l'histoire toi en fait? (regarde C)  
 C2911 : oui  
 P0510 : ah/ qu'est-ce qu'elle fait?  
 elle fait le ménage?  
 C2912 : oui e fe menaz (phon : fait mélange)  
 P0511 : c'est quoi ça?  
 C2913 : mh læzɔ (phon : l'oiseau)

Dans cet exemple, le père emploie trois stratégies de demande de dénomination d'objet et de l'action entreprise par le personnage du livre (P0507, P0510, P0511). L'enfant emploie des énoncés composés de 2 mots à chaque tour de parole. Ces énoncés sont des productions verbales spontanées (C2909 et C2913) et des reprises du langage adulte (C2912).

Par ailleurs, ces énoncés desservent les actes de langage suivants :

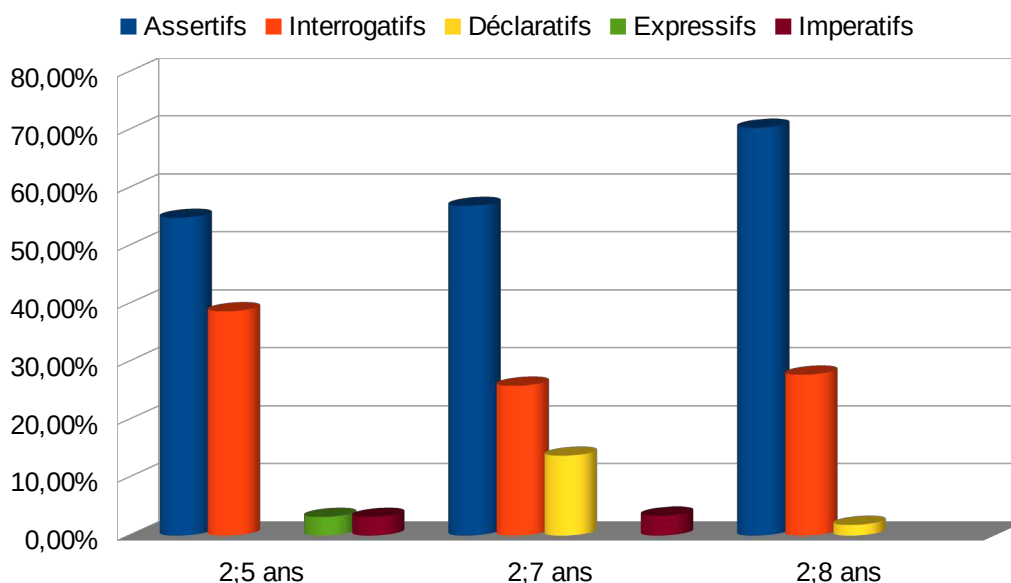


Figure 57. Actes de langage français de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « père – enfant » de 2;5 à 2;8 ans.



On observe une croissance constante et régulière de la part des *assertifs* en interaction avec le père : ils constituent 54,8 % à 2;5 ans, 56,9 % à 2;7 et 70,3 % à 2,8 ans. Ces actes sont souvent les productions spontanées de l'enfant, mais aussi les reprises du langage de l'adulte :

**Exemple 20. (enregistrement 13.11.8 – 02;05)**

P0481 : elle a un bébé dedans?

C2883 : oui e bébé dedans

.....

P0493 : ah c'est qui elle?

C2895 : m: bébé ici

.....

P0515 : oh c'est quoi ça?

C2917 : mh a chat i dodo

Dans ces trois exemples, on constate que les actes *assertifs* sont souvent composés de 2 *items* langagiers et notamment de deux mots lexicaux (nom+adverbe, nom+nom) et de l'omission du verbe. Dans ces actes, l'enfant répond aux sollicitations paternelles, qui consistent en une verbalisation de l'action ou en agent de l'action de l'histoire.

En comparant l'usage des *assertifs* en fonction du parent, on constate qu'avec la mère, la répartition de ces actes est moins régulière dans ce même format. Rappelons que leur taux connaît une baisse considérable aux mêmes âges (entre 83,3 % à 52,3 %). De plus, à 2;8 ans et 2;9 ans, les *assertifs* sont considérablement plus fréquents en interaction avec le père (70,3 %) qu'avec la mère (52,3 %).

Les *interrogatifs* sont également très fréquents dans le langage de l'enfant. Sur le plan locutoire, ces actes sont souvent les imitations du langage paternel. On observe aussi une croissance de la LME de ces actes. Sur le plan illocutoire, ils témoignent de la projection de l'enfant sur les intentions d'autrui et leurs états d'esprit. Ceci est observable dans les exemples suivants :

**Exemple 21. (enregistrement 13.11.8 – 02;05)**

P0495 : c'est une méchante?

C2897 : une: une mejɑ̃nt?

une: une ʒiɑ̃nti? (phon : méchante, gentille)

.....

P0518 : on sait pas trop

C2920 : i pa tɔ? (phon : pas trop)

.....

P0516 : un chat? il fait dodo tu crois?

C2918 : i fe kwa i ʃa? (phon : il fait quoi le chat)

P0517 : je ne sais pas

.....

P0539 : mais le prince il a ramassé la chaussure (regarde C)

alors du coup il lui redonne sa chaussure

t'as vu? (regarde C)

C2941 : oui (3s) ʁi don a susu? (phon : lui donne sa chaussure)

Ci-dessus, l'enfant reprend la fin des énoncés paternels afin de préciser les caractéristiques

des personnages du conte (C2897), préciser le message (C2920), clarifier l'intention et l'action de ses personnages (C2941 et C2918).

Cette observation se confirme aux âges ultérieurs, où les actes *interrogatifs* employés par l'enfant à 2;7 et 2;8 ans deviennent des productions spontanées et portent principalement sur la précision de l'intention des personnages (*ex. C3953 : il fait quoi ça papa et maman ? ; C3954 : il fait quoi ? ; C4014 : a i tombée ? ; C5460 : tu dis quoi papa ? ; C5473 : oh/ il fait quoi lui ? ; C5492 : i veut fe quoi ? (phon : faire) ; C5494 : et elle kji ? (phon : crie)*, ainsi que sur les capacités physiologiques (*ex. C5543 : on les voit moi ? ; C5544 : e voit e voit pas toi ?*).

La comparaison du fonctionnement des actes *interrogatifs* en fonction du parent montre qu'ils sont plus fréquents dans les dyades « père - enfant », où ils représentent 38,7 % à 2;5 ans. Leur taux à 2;7 et 2;8 ans ne connaissent presque pas d'évolution (25,8 % et 27,7 %), tandis qu'avec la mère, leurs occurrences sont relativement basses à 2;5 et 2;8 ans (9 % – 10 %). Ces variations peuvent être dues, entre autres, aux différents types de lecture. En comparant les lectures identiques à 2;8 (père) et 2;9 ans (mère), on constate que l'enfant emploie légèrement plus d'*interrogatifs* avec la mère (34,9 %, contre 27,7 % avec le père).

Quant aux actes *déclaratifs*, leur taux est considérablement bas et varie aussi en fonction du type de lecture : à 2;7 et 2;8 ans, ils constituent 13,7 % et 1,8 % (*ex. C3913 : ε peut pas faire ça/ ; C3936 : ε veux voir Camille/ ; C3937 : ε ça ε veut ça Camille/ ; C3948 : i veut cela Camille/ ; C3961 : veux voir veux voir joyeux Noël Camille/, etc.*).

À ces âges, l'enfant emploie quantitativement plus de *déclaratifs* avec la mère (11,1 % contre 1,8 %). La même tendance est observée dans la distribution des actes *expressifs* : aucune de leurs occurrences n'est observée en interaction avec le père, tandis qu'avec la mère, ils constituent entre 9,6 % et 1,5 % à 2;8 et 2;9 ans. À l'inverse, les *impératifs* sont plus fréquents en interaction avec le père. Ils représentent 3,2 % et 3,4 % à 2;5 et 2;7 ans (*ex. C2903 : lis/ lis papa lis/ ; C2907 : lis sipitle (phon : s'il te plaît) ; C3944 : i faut uvji ça (phon : ouvrir) ; C3980 : non ne oti pas ça (phon : retire)*).

Pour conclure cette partie, nous avons donc constaté que le *code-switching* de l'enfant connaît une baisse importante dans les dyades « père - enfant » lors de la lecture du livre (4,8 % à 2;5 ans à 2,5 % à 2;8 ans). Le changement de langue est motivé à la fois par le choix des stratégies bilingues paternelles, mais aussi par la lecture des mêmes histoires par les deux parents dans leurs deux langues respectives. Le *code-switching* vers le russe de la fillette s'explique, entre autres, par des préférences personnelles et la fréquence de l'exposition plus fréquente à certains mots dans sa langue faible.

Par ailleurs, la LME des énoncés français de l'enfant est considérablement plus élevée en interaction avec la mère qu'avec le père dans les mêmes formats : 3 mots / phrase (avec la mère à 2;6 ans), contre 2,6 mots / phrase (avec le père à 2;7 ans). De plus, il a été observé la distribution

différentielle des actes de langage en fonction de l'âge de l'enfant, du parent et de type de lecture. De même, le potentiel locutoire des *assertifs* et des *interrogatifs* a montré un allongement important de ces énoncés entre 2;5 et 2;8 ans, ce qui explique la croissance de la LME. Les *assertifs* sont les plus fréquents dans le langage de l'enfant dans les trois tranches d'âge. Lors de la lecture, les *assertifs* sont considérablement plus fréquents en interaction avec le père, qu'avec la mère. En comparant les lectures identiques à 2;8 et 2;9 ans, on a constaté que l'enfant emploie plus d'actes *interrogatifs*, *expressifs* et *directifs* avec la mère.

Voyons à présent les comportements langagiers du père et de l'enfant dans le format ludique.

### 8.6.3. Les stratégies discursives paternelles dans le format ludique

Le graphique ci-dessous présente les modalités distributionnelles des stratégies discursives paternelles suivantes :

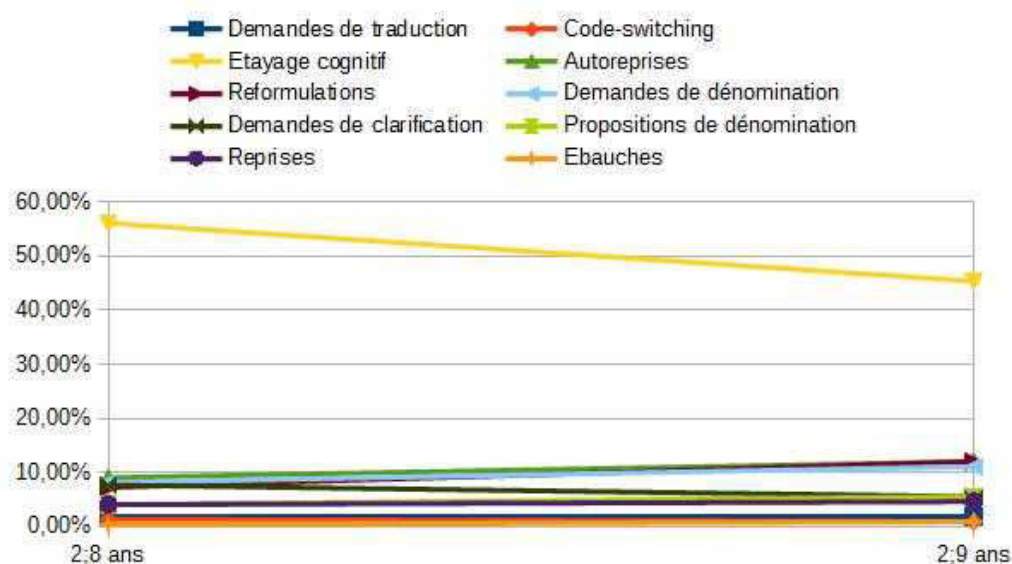


Figure 58. Stratégies d'étayage paternelles entre 2;5 et 2;9 ans dans le format de l'activité ludique.

Dans une perspective longitudinale, on constate une baisse considérable des stratégies de l'étayage cognitif dans l'activité ludique. Ici, elle représente 56,1 % et 45,3 % à leurs âges respectifs. Quant aux demandes de clarifications, on observe une légère baisse, ce qui a également été constaté dans le format de lecture. Ici, ces demandes représentent 7,6 % à 2;8 ans, contre 5,5 % à 2;9 ans. Cette diminution confirme notre observation antérieure : les demandes de clarifications deviennent de moins en moins fréquentes.

Les stratégies suivantes connaissent une hausse importante entre 2;8 et 2;9 ans :

- Les *reformulations* représentent entre 7,2 % et 12 % aux âges respectifs ;

- Les *demandes de dénomination* augmentent de 8,1 % à 11,1 % à 2;9 ans ;
- Les *autoreprises* augmentent également de 9 % à 12 % aux mêmes âges ;
- Les *propositions de dénominations* connaissent une augmentation plus restreinte : à 2;8 ans, elles représentent 4 %, tandis qu'à 2;9 ans, leur part augmente à 5 %.

Quant aux stratégies bilingues, les demandes de traductions ne connaissent pas d'évolution dans ce format, elles constituent 1,8 % dans les deux tranches d'âges analysées. Le *code-switching* connaît une très légère baisse : 1,3 % à 2;8 ans, contre 0,9 % à 2;9 ans.

En comparant la distribution des stratégies paternelles dans le format de l'activité ludique et de la lecture au même âge, on remarque d'abord que le père emploie plus souvent des stratégies bilingues lors du jeu que pendant la lecture : ici, à 2;8 ans, le *code-switching* représente 1,3 % et les demandes de traduction – 1,8 %, contre 0,6 % dans le format de lecture au même âge.

Par ailleurs, une différence significative dans la distribution de ces stratégies a été observée : à 2;8 ans, le père emploie quantitativement plus de stratégies d'étayage cognitif dans le jeu (56,1 %, contre 27,3 % dans le format de lecture au même âge), tandis que les reformulations (15,9 %, contre 7,2 % lors du jeu) et les demandes / propositions de dénominations (25,4 % et 7,6 %, contre 8,4 % et 4 % lors du jeu) sont plus fréquentes pendant la lecture. Dans ce format, l'étayage cognitif se rapporte au déroulement de l'activité, mais aussi aux actions entreprises par l'enfant, ainsi que la fin possible de cette action. Voyons à présent quelques exemples.

**Exemple 22. (enregistrement 14.4.1 – 02;08)**

P1301 : attends/ pas tout pas tout mon chat ramène pas tout  
on ne peut pas jouer avec tout

C6204 : oui

P1302 : viens

C6205 : non i veux prendre tout  
i veux de prendre tout

P1303 : tu veux prendre la dînette aussi?

C6206 : (pose la boîte)

P1304 : attends il ne faut pas mélanger  
viens  
là c'est pour faire le gâteau  
là c'est pour servir le gâteau d'accord?et  
etd'abord on fait le gâteau  
et ensuite on le sert

C6207 : beaucoup i veux beaucoup (regarde la dînette et ensuite P)

P1305 : qui va ranger ça après?

C6208 : em:

P1306 : c'est Camille

C6209 : non/ papa

Ci-dessus, l'étayage cognitif paternel sert à évoquer les règles du jeu par la précision de support (P1301), des conditions du jeu (P1302) et par la délimitation de l'espace et la consécutive de l'action grâce aux connecteurs logiques *d'abord, ensuite*. Dans les tours de parole P1305 et P1306, l'étayage du père sert à apprendre l'enfant à comprendre le lien entre l'action de l'enfant et ses conséquences.

Grâce à ces stratégies, le père et la mère portent une attention particulière à l'usage de la

langue par l'enfant et la grammaticalité des énoncés dans le format de lecture. Dans le format de jeu, les deux parents se concentrent sur le déroulement de l'activité et l'étayage cognitif permet de donner une structure et une forme à cette activité. Ainsi, dans chacun de ces formats, l'enfant est confronté aux différents modes de socialisation langagière avec ses deux parents respectifs et dans ces deux langues (le français et le russe).

Passons à présent à l'analyse des comportements langagiers de l'enfant dans le format de l'activité ludique avec le père.

### **8.6.3.1. La distribution des énoncés mono- et bilingues de l'enfant dans le format ludique en interaction avec le père**

L'analyse des énoncés de l'enfant montre que le *code-switching* connaît une baisse importante en interaction avec le père dans le format ludique : à 2;8 ans, il constitue 4 %, contre 1 % à 2;9 ans. Ceci correspond à l'usage de 2 énoncés en russe à 2;8 ans (C5594 : *gai* (phon : *popougai* = *perroquet*) ; C5632 : *ousy* = (les) *moustaches*), et à un seul énoncé mixte à 2;9 ans (ex. C6197CS : *non c'est pas ptitchka*). Le faible taux de *code-switching* dans le langage de l'enfant et celui du père ne nous permet pas d'observer de corrélation entre les stratégies discursives paternelles et le choix langagier de l'enfant. Par exemple, les stratégies bilingues paternelles constituent 3 % et 2,8 % à 2;8 et 2;9 ans, et le *code-switching* de l'enfant – 4 % et 1 % aux âges respectifs. En effet, à ces âges, on observe qu'à certaines occasions, l'enfant ne répond pas aux sollicitations du père de traduire vers le russe, comme dans l'exemple suivant :

#### **Exemple 23. (enregistrement 14.4.1 – 02;08)**

P1272CS : comment tu comptes en russe? (3s) (regarde C)  
 odi:n/  
 un  
 C6175 : non (inaudible)  
 P1273 : quoi?  
 C6176 : dis pas ça/ (s'éloigne)  
 P1274 : pourquoi tu sais pas compter en russe?  
 C6177 : non  
 P1275 : si tu sais compter/  
 C6178 : non

Ici, nous voyons qu'à plusieurs reprises, le père adopte les stratégies bilingues (la demande de traduire et le *code-switching* : P1272, P1274 et P1275). Cependant, l'enfant refuse de répondre en russe (C6175, C6176, C6177 et C6178). Ces séquences latérales, où le père emploie les stratégies bilingues, ralentissent le déroulement de l'activité ludique, ce qui pourrait contrarier la volonté et l'intention de la fillette.

### ***8.6.3.2. La complexité syntaxique des énoncés français de l'enfant dans l'activité ludique avec le père***

La LME des énoncés français de l'enfant est la plus élevée de tous les autres formats aux mêmes tranches d'âge : à 2;8 ans, la LME est de 3,2 mots / phrase et à 2;9 ans, cet indice est à 3 mots / phrase. En comparant ces données avec la LME des énoncés français dans les autres formats en interaction avec la mère et le père à 2;8 ans, on obtient les résultats suivants :

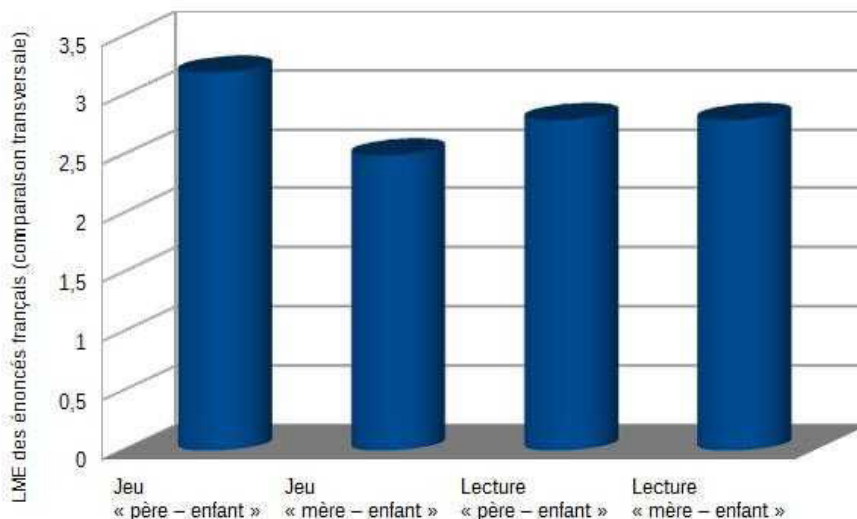


Figure 59. LME des énoncés français de l'enfant à 2;8 : comparaison transversale.

À 2;8 ans, la LME des énoncés français de la fillette est considérablement plus élevée dans les dyades « père – enfant » lors du jeu. Au même âge, cette valeur est de 2,5 mots / phrase en interaction avec la mère dans le même format. Cette différence peut être due à l'usage de nombreux énoncés mixtes dont l'enfant fait l'usage en interaction avec la mère. Rappelons que la LME des énoncés mixtes est à 4 mots / phrase dans ce même format et au même âge. De plus, la LME est plus élevée dans le jeu que dans l'activité de lecture, où cet indice est de 2,8 mots / phrase en interaction avec les deux parents respectifs.

Les énoncés français de l'enfant connaissent la distribution suivante :

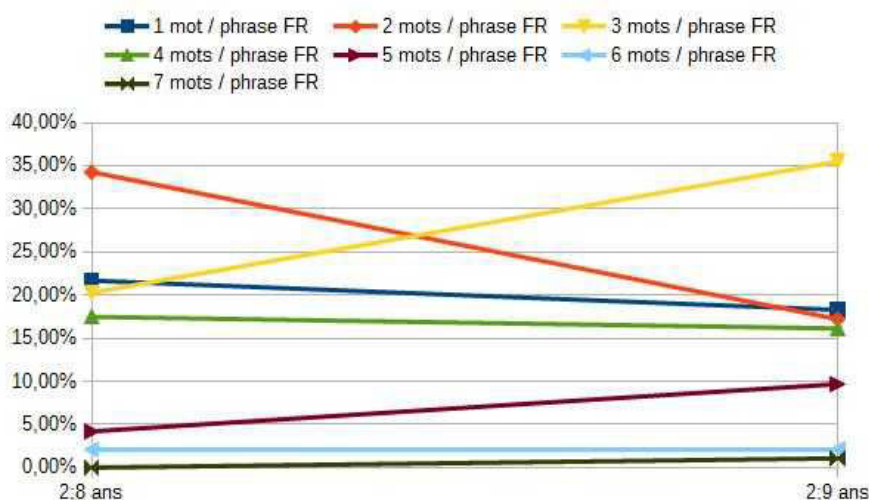


Figure 60. Énoncés français de l'enfant dans les dyades « père - enfant » lors du jeu à 2;8 et 2;9 ans.

Les holophrases et les énoncés de 2 mots connaissent une baisse progressive : ils constituent 21,6 % et 34,2 % à 2;8 ans, contre 18,2 % et 17,2 % à 2;9 ans. En même temps, les énoncés composés de 3 mots et plus connaissent une croissance importante dans cette tranche d'âge. Ceci concerne notamment les énoncés de 3 mots, qui constituent 20,2 % à 2;8 ans et 35,4 % un mois plus tard. Ces énoncés réalisent les actes de langage suivants :

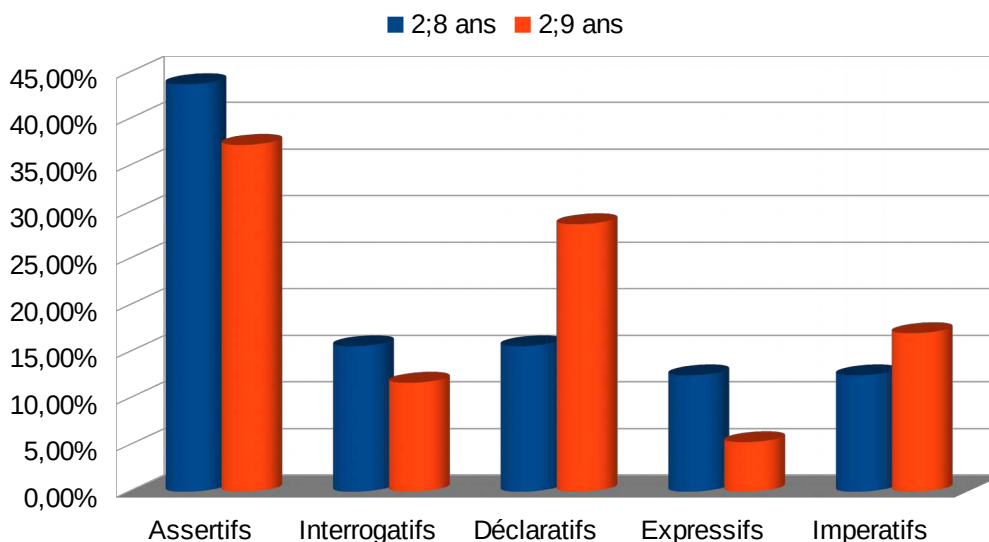


Figure 61. Actes de langage de l'enfant dans les dyades « père - enfant » lors du jeu à 2;8 et 2;9 ans.

Dans une perspective longitudinale, on constate que les actes *assertifs* connaissent une légère baisse dans le format de l'activité ludique (43,7 % et 37,2 % à 2;8 et 2;9 ans), de même que les *interrogatifs* (15,6 % et 11,7 %) et les *expressifs* (12,5 % et 5,3 %). À l'inverse, les *déclaratifs* (15,6 %, contre 28,7 %) et les impératifs (12,5 %, contre 17 %) connaissent une légère augmentation.

Outre les hypothèses développementales, ces variations reflètent les axes différents des activités. Ainsi, à 2;8 ans, l'activité ludique s'articule autour du jeu d'imitation des cadeaux du Père Noël, où les agents de l'action sont les peluches du conte Winnie l'Ourson. Ce contexte explique donc un taux élevé des actes *expressifs* et des *interrogatifs* dans le langage de l'enfant, ainsi que les proportions des impératifs légèrement plus faibles. À l'inverse, à 2;9 ans, l'activité ludique se construit autour du jeu à la dinette, où l'enfant prend la position dominante dans le jeu : elle imite la maîtresse de maison, tandis que le père est l'hôte et doit donc respecter les règles de la maîtresse. Dans cette configuration, l'enfant emploie quantitativement plus d'actes impératifs et *déclaratifs*. Ceci est observable dans l'exemple suivant :

**Exemple 24. (enregistrement 14.4.1 – 02;09)**

C6233 : mange toi mange (regarde P)  
 P1331 : oui je mange je mange (fait semblant de manger)  
 C6234 : moi e fais de le thé ou le café et le lait  
           e fait le lait  
 P1332 : oh non/ je ne veux pas de lait moi dans mon café/ (regarde C)  
 C6235 : oui i veux: du lait/ (regarde P)  
 P1333 : non:/ je veux juste du sucre  
 C6236 : non i veux du lait  
 P1334 : mais non j'en veux pas/  
 C6237 : du lait aller mettre  
           ze cherche le lait (phon : je)  
 P1335 : mais non je ne veux pas de lait hop merci

L'enfant emploie *l'impératif* (C6233) qui sert à imposer au père une conduite à tenir. Le *assertif* sert à accompagner et à verbaliser son action (C6234), ainsi que le *déclaratif* – à s'affirmer en tant que maîtresse de maison et à imposer sa volonté à son interlocuteur adulte (C6235 et 6236).

En comparant la distribution des actes de langage dans le format de l'activité ludique et la lecture à 2;8 ans, on arrive aux conclusions suivantes : dans le format ludique, les comportements langagiers de l'enfant se différencient par l'usage d'un nombre plus varié d'actes de langage, qui servent à initier les séquences dialogiques et orienter l'échange selon les intentions de l'enfant. Rappelons qu'au même âge, l'enfant n'emploie que 3 actes (les *assertifs*, les *déclaratifs* et les *interrogatifs*) dans le format de lecture. En même temps, les actes *assertifs* sont considérablement plus fréquents lors de la lecture (70,3 % contre 43,7 % dans le format ludique). La même tendance est observée dans les occurrences des actes *interrogatifs* (27,7 %, contre 15,6 % dans le format ludique).

Ceci confirme nos résultats concernant le répertoire d'actes de langage plus vaste dans l'activité ludique, qui ont la force illocutoire suivante :

- Les *assertifs* servent à **constater l'état des choses** (ex. C5551 : il est coincé) ; à **désigner les agents de l'histoire** (C5583 : c'est le père Nojel (phon : Noël) ; à **faire appel aux événements passés** (ex. C6298 : ε tele Sébastien chez la nounou) ; à **préciser le motif ou la cause** (C5559 : oui c'est pour sauter regarde) ; à **se positionner dans l'interaction** (ex. C5601 : moi i m'appelle Père Nojel (phon : Noël) ; à **constater ou verbaliser sa propre action** (C5609 : moi



*e mange de miel* ; C6203 : *amène la dînette aussi amène la dînette aussi* ; C6220 : *e coupe le gâteau* ; C6226 : *i donne un couteau* ; C6227 : *i coupe moi*) ; **à attirer l'attention de l'adulte sur une des caractéristiques des agents de l'action dans le jeu** (C5634 : *moi elle a grandes les ojej* (phon : oreille)). Sur le plan locutoire, on constate que la longueur moyenne des *assertifs* se rallonge : ils sont composés de 5 et 6 mots (ex. C5642 : *il a un gros ventre Rexie* ; C5587 : *c'est pour l'autre c'est pour le petit* ; C6298 : *ε tele Sébastien chez la nounou* (gramm : il y était) ; C6252 : *oui elle met du sucre aussi* ; C6237 : *du: du lait aller mettre*). Mais en même temps, on observe un taux important de *assertifs* composés d'holophrases, qui servent à préciser son intention évoquée dans le tour de parole précédent ou de répondre aux sollicitations de l'adulte (ex. P1108 : *là il est habillé en Père:/*, C5577 : *Nojel* (phon Noël)).

- Les *déclaratifs* ont pour objectifs de **verbaliser ses propres intentions et souligner sa détermination** (ex. C6256 : *em: veux pas manger/*; C6259 : *i veux pas moi/*); **d'insister ces positions** (ex. C6235 : *oui i veux: du lait/*) ; **d'introduire une action et souligner son caractère obligatoire** (ex. C6240 : *il faut mélanger* ; C6292 : *oui il faut mettre de lait hop i hop i hop voilà*) ; **de verbaliser ses propres connaissances ou méconnaissances** (ex. C6249 : *non je sais pas*) ; **de qualifier un objet / une action** (ex. C5605 : *moi c'est: c'est bon/*); **de se positionner en tant que le propriétaire d'un objet** (ex. C5627 : *non c'est à moi mes kajot/* (phon : carotte)).
- La force illocutoire des *interrogatifs* vise à **clarifier les propos du père** (ex. C5639 : *tu dis quoi ?* ; C5624 : *e dit quoi ?*) ; **à spécifier l'objet en se basant sur les caractéristiques visuelles, sonores** (ex. C5628 : *regarde il a quoi ?* ; C6311 : *c'est quoi e fait de bruit ?*) ; **à demander l'avis du père** (ex. C5620 : *c'est bon ?*) ; **à préciser l'intention de l'adulte** (ex. C5598 : *encore ?*) ; **expliciter la nature du rôle du père dans le jeu** (ex. C5600 : *est gentil toi ?*) ; **à clarifier l'intention du père** (ex. C6297 : *pourquoi ?*) ; **à spécifier la disponibilité / indisponibilité du père dans l'avenir immédiat** (ex. C6295 : *oui ? a fini de travailler ?*). La LME des *déclaratifs* qui portent sur l'action à entreprendre par l'un des agents de l'action (soi-même ou le père) est plus conséquente que celle des actes qui servent à transmettre son état d'esprit, son intention, ou qui portent sur les caractéristiques d'un objet (ex. C5627 : *non, c'est à moi mes kajot/* (phon : carotte) ; C6215 : *et l'autre aussi i faut mettre* ; VS C6291 : *du lait, C5563 : veux sauter* ; C5582 : *e gâteau/*).
- Les *expressifs* servent à **initier le jeu et à introduire les personnages par les salutations** (ex. C5597 : *a coucou toi* ; C5602 : *bonjour*) ; **à verbaliser la fin d'une séquence communicative** (ex. C5621 : *oui au revoir/*) **et à verbaliser la réussite d'une tâche** (ex. C6282 : *eh: hop voilà voilà/*). Ces actes sont souvent composés d'holophrases.
- L'enfant emploie les *impératifs* dans le but de **solliciter de l'aide dans la réalisation d'une tâche** (ex. C5552 : *m'aide moi m'aide-moi/*) ; **de réguler le comportement verbal du père** (ex.

*C6176 : dis pas ça/), ainsi que son comportement physique (ex. C6316 : assis ; C6319 : assieds-toi s'il te plait (reprise) et d'insister sur l'action que le père doit entreprendre dans le jeu et déterminer son rôle dans le jeu (ex. C5614 : toi e mange les carottes(au jouet) ; C6202 : tiens l'autre gâteau ; C6229 : tiens i mange toute seule ; C6233 : mange toi mange ; C6262 : i mange le gâteau).* La LME des impératifs varie également en fonction de la nature de la demande : ainsi, les actes qui servent à accompagner le geste de l'enfant sont principalement composés d'holophrases (ex. C5603 : oui tiens (fait semblant de donner un cadeau), tandis que les actes qui visent à réguler le comportement d'autrui sont considérablement plus longs (ex. C5568 : c'est toi e cueille les kajot (phon : carottes).

À présent, nous passons à l'analyse des stratégies discursives paternelles et les comportements langagiers de l'enfant dans l'activité guidée en interaction avec le père.

#### **8.6.4. Les stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité guidée**

Les données analysées ici ont été enregistrées lors de deux types d'activités guidées : le modelage (2;5 ans) et la découverte interactive des animaux (2;8 ans). Dans ce jeu, l'enfant doit sélectionner les animaux sur les images proposées avec un stylet interactif en fonction de leur habitat naturel (la forêt, l'étang, la jungle, etc.) ou de leurs caractéristiques spécifiques (les animaux qui rampent, qui courent, qui sautent, etc.). Le format de cette activité est hautement structuré par la présence du support visuel et auditif (stylet). Ici, l'adulte joue un rôle primordial : sa participation permet de guider l'enfant dans la réussite de cette tâche. Étant donné les activités différentes, nous pouvons supposer que les stratégies discursives paternelles peuvent varier dans chacun de ces formats.

À 2;5 ans, lors de cette activité de modelage, on constate d'autres modalités d'étayage paternel :

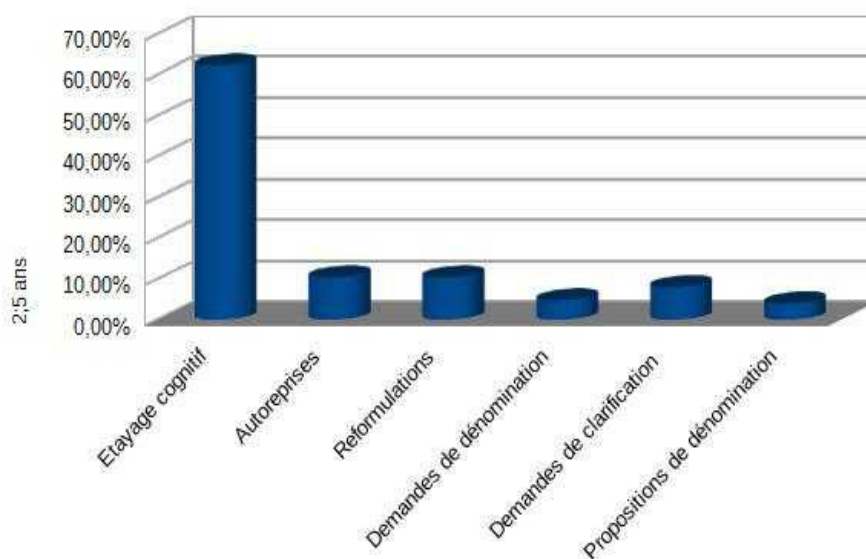


Figure 62. Stratégies d'étayage paternelles à 2;5 ans dans le format de l'activité guidée.

Le père n'emploie pas de stratégies bilingues dans ce format. Ici, l'étayage cognitif constitue 62,4 % de tous les énoncés analysés. Les demandes et les propositions de dénomination ici sont relativement rares et représentent seulement 4,8 % et 4 %. Les reformulations et les autoreprises constituent 10,4 % respectivement et les demandes de clarification représentent 8 %. Grâce à ces demandes, le père se projette sur l'intentionnalité de l'enfant et lui confère une place en tant que l'interlocuteur actif au sein l'échange, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 25. (enregistrement 13.12.4 – 02;05)**

P0672 : oui comment ça s'appelle?  
 c'est quoi?  
 C3572 : e: une: sez  
 P0673 : ben oui c'est une chaise  
 Camille tu veux faire ça toi? (1s)  
 est-ce que tu veux faire une chaise? (4s)  
 C3573 : hop hop (3s) oh se lud (phon : c'est lourd)  
 P0674 : c'est quoi? (1s) c'est lourd?  
 C3574 : oui  
 P0675 : pourquoi c'est lourd?  
 C3575 : ægad-et  
 P0676 : etregarde  
 C3576 : c'est quoi?  
 P0677 : c'est un dé

Dans le tour de parole P0673, la demande de clarification sert à comprendre l'intention de l'enfant. Dans le tour P0674, la demande de clarification concerne l'incompréhension du père de l'énoncé de l'enfant, suivi d'une reformulation de son énoncé enfantin sous forme de question fermée. Cette reformulation fonctionne aussi comme une demande de clarification de l'intention de la fillette.

À 2;8 ans, lors de l'activité interactive, le père emploie les stratégies suivantes :

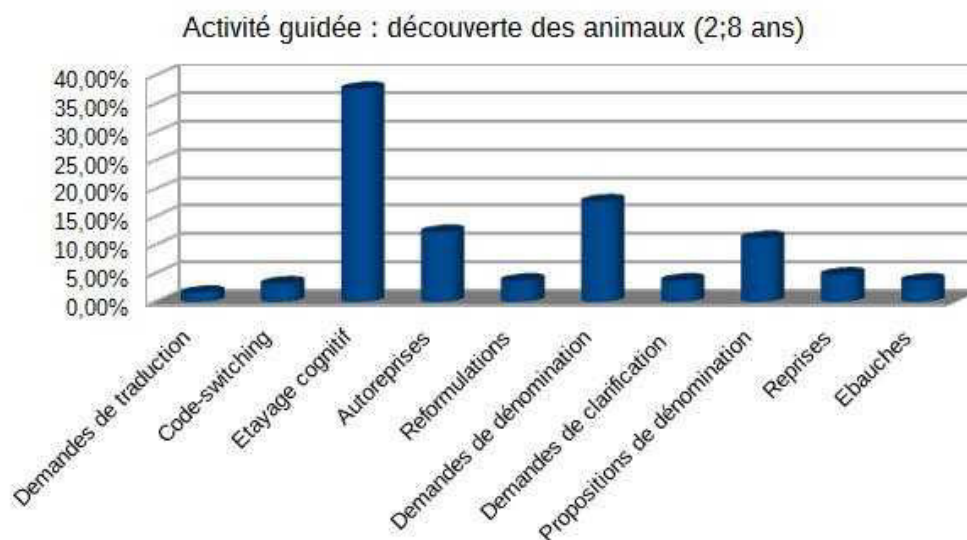


Figure 63. Stratégies d'étayage paternel à 2;8 ans dans le format de l'activité guidée.

L'étayage cognitif ne représente que 37,6 % de tous les énoncés analysés. Les stratégies telles que les demandes de dénomination (17,7 %), les propositions de dénominations (11,2 %) et les autoreprises avec l'extension (12,3 %) sont fréquentes dans ce format d'activité. Grâce à elles, le père verbalise l'action que l'enfant doit entreprendre, propose une solution dans la réalisation de cette tâche et fait l'extension sémantique autour de cette activité, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 26. (enregistrement 14.2.8 – 02;08)**

P0793 : où est-ce qu'il y a un autre animal de la ferme?  
 C4979 : ça  
 P0794 : non:/ non c'est un sanglier ça  
 c'est là un animal de ferme  
 c'est un animal de la forêt ça  
 qu'est-ce qui est l'animal de la ferme?  
 C4980 : ici  
 P0795 : ben non  
 C4981 : non?  
 P0796 : ben non regarde c'est un hippocampe  
 ça vit dans l'eau

Dans cet échange, le père emploie la demande de dénomination (P0793 et P0794) et l'étayage cognitif (P0794 et P0796). Ces stratégies implicites permettent à la fillette de s'orienter dans l'activité et de réaliser la tâche de manière autonome.

Quant aux stratégies bilingues, ce type d'activité offre plus de possibilités de l'usage du *code-switching* (3,2 %) et de demandes de traduction (1,6 %).

**Exemple 27. (enregistrement 14.2.8 – 02;08)**

P0790 : ça c'est quoi ça?  
 C4976 : cochon  
 P0791 : cochon  
 comment tu dis en russe?  
 C4977 : svinka (appuie sur le stylet interactif)  
 cochon

P0792 : svinka  
cochon

Dans cet échange, le père emploie la stratégie de demande de traduction. Suite à la réponse de l'enfant, il change de langue et répète le mot en russe, ce qui fonctionne comme une confirmation.

On constate donc que les stratégies discursives paternelles, et notamment le choix de stratégies bilingues, varient en fonction du type de l'activité guidée. Ainsi, le *code-switching* et les demandes de traductions vers la langue faible sont plus fréquents lors de l'activité de découverte des animaux (3,2 % et 1,6 % respectivement). Quant aux stratégies monolingues, le père emploie plus souvent la stratégie de l'étayage cognitif (62,4 %, 37,6 % dans le format du jeu à la pâte à modeler) et les reformulations (10,4 %, contre 3,7 %) dans l'activité de modelage. Dans l'activité de découverte des animaux, les occurrences des demandes de dénomination et des propositions de dénominations sont plus fréquentes (17,7 % et 11,2 %, contre 4,8 % et 4 % dans l'activité de modelage). Ces stratégies reflètent les modalités qui sont propres à ces deux formats interactionnels.

Voyons à présent les comportements langagiers de l'enfant dans ce même format.

#### 8.6.4.1. La distribution des énoncés mono- et bilingues de l'enfant dans le format de l'activité guidée en interaction avec le père

L'analyse des énoncés de l'enfant montre des variations dans les propriétés distributionnelles des énoncés français et russes dans le format de l'activité guidée. Ainsi, lors de l'activité de modelage, aucune occurrence de *code-switching* n'est observée dans le langage de l'enfant. Rappelons que dans cette activité, le père n'emploie pas de stratégies bilingues non plus. Dans l'activité de découverte des animaux, le *code-switching* constitue la part suivante dans les énoncés de la fillette à 2;8 ans, comme ce qui suit :

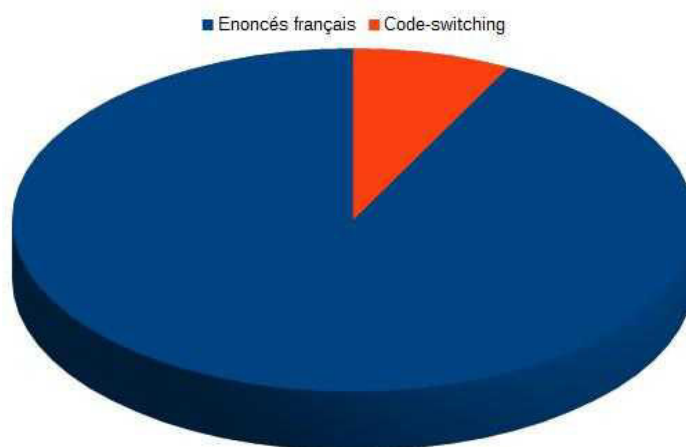


Figure 64. Énoncés monolingues et bilingues dans le format guidé en interaction avec le père à 2;8 ans.

Sur ce graphique, on constate que dans l'activité de découverte des animaux à 2;8 ans, ce taux s'élève à 7,5 %. Dans cette activité, les stratégies bilingues paternelles représentent 4,8 % de tous les énoncés analysés. Ici, le père et l'enfant portent une attention conjointe aux dénominations des animaux sur les images, ce qui pourrait influencer le taux des demandes paternelles de traduire les mots vers le russe et le taux plus élevé du *code-switching* par l'enfant. Ainsi, le changement de langue vers le russe est motivé avant tout par les demandes paternelles de traduire :

**Exemple 28. (enregistrement 14.2.8 – 02;08)**

```
P0826 : c'est quoi ça? (2s) c'est une: une tortue (s'approche de C)
C5011 : une tortue
P0827 : comment tu dis en russe?
C5012CS: tcherepakha/
         tortue
P0828CS: tcherepakha\ vas-y
         tortue
```

Ici, le père emploie la stratégie de demande de traduction du nom de l'animal, auquel ils portent l'attention conjointe (P0827). L'enfant change de langue et emploie l'équivalent de traduction en russe.

La comparaison transversale du choix langagier de l'enfant dans le format guidée et le format de lecture avec le père à 2;8 ans montre les taux de *code-switching* plus élevés dans le jeu guidé (7,5 %, contre 2,5 % dans le format de lecture). Ceci corrèle positivement avec les proportions plus fréquentes des stratégies bilingues dans ce format (4,8 %, contre 1,2 % dans le format de lecture), ce qui montre une corrélation forte entre le taux des stratégies bilingues paternelles et le *code-switching* de l'enfant à 2;8 ans.

#### **8.6.4.2. La complexité syntaxique des énoncés français de l'enfant dans l'activité guidée en interaction avec le père**

La LME des énoncés français de l'enfant varie en fonction du type de l'activité, comme le montre le graphique suivant :

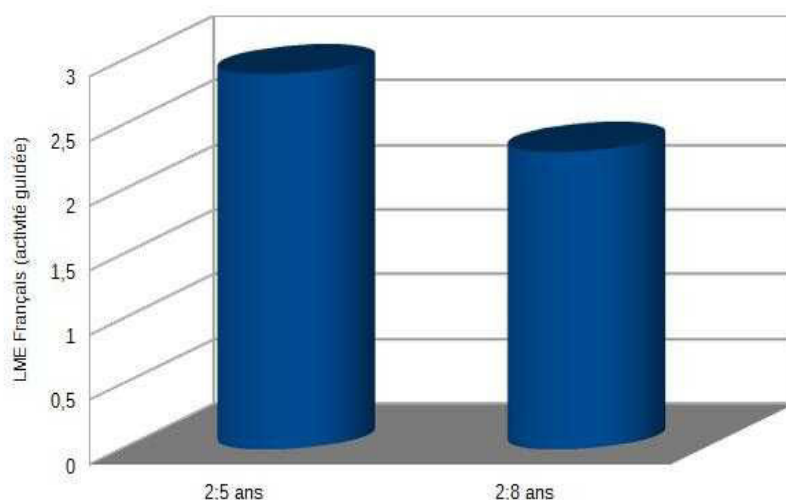


Figure 65. LME des énoncés français dans le format guidé en interaction avec le père à 2;5 et 2;8 ans.

À 2;5 ans, la LME est considérablement plus élevée lors du modelage, qu'à 2;8 ans dans le format de la découverte des animaux : 2,9 mots / phrase, contre 2,3 mots / phrase. La comparaison transversale de la LME en fonction du format et du parent à ces âges montre que les énoncés français de l'enfant à 2;5 ans sont considérablement plus complexes dans le format de l'activité de modelage que lors de la lecture ou activité ludique avec les deux parents respectifs.

À 2;8 ans, lors de l'activité guidée de découverte des animaux, cette valeur est considérablement inférieure que dans les formats de lecture et de l'activité ludique. Ces variations sont étayées par l'analyse distributionnelle des énoncés français, comme ce qui suit :

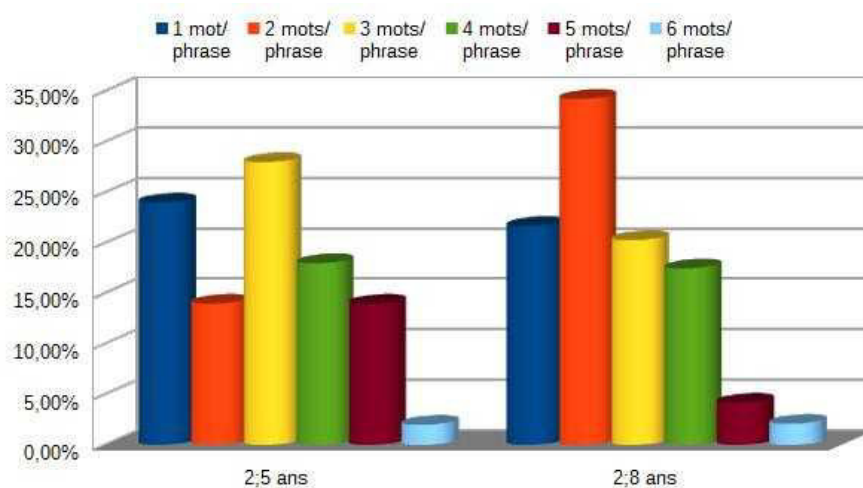


Figure 66. Distribution des énoncés français dans le format guidé en interaction avec le père à 2;5 et 2;8.

À 2;5 et 2;8 ans, le taux des holophrases est comparable dans les deux formats guidés.

Cependant, une légère baisse est observée à 2;8 ans (24 %, contre 21,6 % aux âges respectifs). Cette baisse, observée également dans d'autres formats, s'explique par les hypothèses développementales, c'est-à-dire, la maturité morpho-syntaxique du français, ce qui est étayé par le taux plus élevé des énoncés composés de 2 mots à 2,8 ans (34,2 %, contre 14 % à 2;5 ans). Parallèlement, les énoncés composés de 3 à 6 mots sont plus récurrents à 2;5 ans, om ils représentent 28 %, contre 20 % (3 mots), 18 %, contre 17,4 % (4 mots), 14 %, contre 4,2 % à 2;8 ans (5 mots).

Ces variations distributionnelles de la LME dépendent à la fois des stratégies d'étayage paternel et du type d'activité guidée. Ainsi, le père emploie quantitativement plus de demandes de dénomination dans l'activité de découverte des animaux à 2;8 : 17,7 % contre 4,8 % dans le format de modelage à 2;5 ans. Ces demandes portent principalement sur les caractéristiques des animaux, ce qui nécessite des réponses courtes de la part de l'enfant :

**Exemple 29. (enregistrement 14.2.8 – 02;08)**

P0800 : c'est quoi (.) comme bête comme animal?  
 C4986 : un cochon  
 P0801 : mais non c'est quoi?  
 C4987 : un cheval  
 P0802 : ah presque c'est un âne  
 C4988 : un âne

Dans cet échange, les demandes du père portent uniquement sur la dénomination des différents animaux sur le dessin. Ces demandes motivent l'emploi des actes *assertifs* par l'enfant, composé uniquement de 2 mots (article+nom), qui servent à nommer l'animal. Ici, la maxime de quantité de l'information demandée est respectée. Le père emploie également la stratégie de la proposition de dénomination (C0802), suite à laquelle l'enfant répète le fin de son énoncé qui sert à verbaliser le nom de l'animal en question (C4988).

Dans le format de l'activité de modelage à 2;5 ans, la LME des énoncés français de l'enfant corrèle positivement avec la stratégie de l'étayage cognitif, qui visent à porter un commentaire sur l'action de l'enfant, son intention. Ceci contribue, entre autres, au bon déroulement de l'activité. Cette stratégie constitue 62,4 % des données paternelles à 2;5 ans, contre 37,6 % à 2;8 ans. Dans ce contexte, l'enfant reproduit le comportement langagier de l'adulte et verbalise son action et son intention, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 30. (enregistrement 13.12.4 – 02;05)**

P0623 : beh non hein/ ah: elle a d'beaux cheveux là  
 t'as vu comment papa il a fait d'beaux cheveux?  
 C3523 : ti fais quoi matnā papa? (phon : maintenant)  
 P0624 : encore les cheveux et après on va lui faire la bouche (ls) le nez  
 C3524 : a pas a pas œgad a pas (ls)  
 a pas a pas i joues aussi i zjø (phon : regarde)  
 P0625 : regarde l'y a oeil  
 .....  
 C3562 : œ: œ: œgad a fait quoi Camille?] (phon : regarde)  
 P0663 : je sais pas mon chat c'que tu fais



C3563 : *(inaudible)*  
 P0664 : c'est quoi?  
 C3564 : e fait də sɔvə Camille a tête aussi (*phon : cheveux*)  
 P0665 : c'est des cheveux et une tête?

Ici, le père et l'enfant ont recours aux stratégies discursives d'étayage cognitif pour porter un commentaire sur leur action et verbaliser l'activité en cours. Dans le tour de parole C3524, l'énoncé est composé de 3 mots (*a pas regarde*) pour attirer l'attention du père. N'ayant pas obtenu de réponse de l'adulte, elle fait l'extension syntaxique de son énoncé précédent en y ajoutant l'information supplémentaire (*a pas a pas i joues aussi i zjø*). Ensuite, la fillette porte un commentaire sur le résultat de son action sous forme de l'acte *interrogatif* (C3562) et explicite son intention (C3564). Par ailleurs, ces énoncés sont réalisés dans les actes de langage suivants :

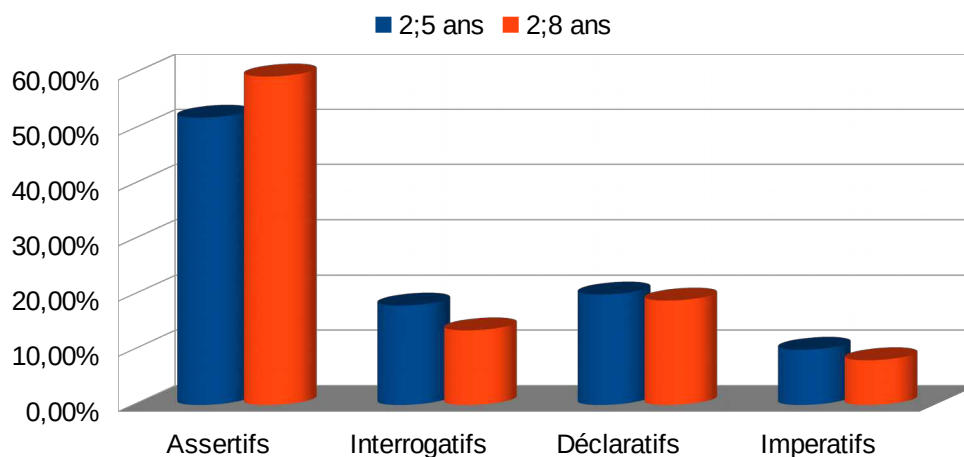


Figure 67. Actes de langage français dans le format guidé en interaction avec le père à 2;5 et 2;8 ans.

Les *assertifs* connaissent une distribution comparable dans les deux types d'activité avec une légère hausse à 2;8 ans (52 %, contre 59 %). Dans l'activité de modelage, ils sont constitués d'énoncés holphrases et d'énoncés complexes. Les holphrases servent à répondre à la demande paternelle de clarification et de dénomination de l'objet modelé par la fillette, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 31. (enregistrement 13.12.4 – 02;05)**

P0618 : c'est quoi ça? c'est quoi ça?  
 C3518 : une bus (*phon : bouche*)  
 P0619 : c'est une bouche?  
 C3519 : i zjø (*phon : les yeux*)  
 P0620 : non c'est là qu'il faut le mettre sur la tête (3s)  
 C3520 : e sɔvə (*phon : les cheveux*)

Les *assertifs* composés d'holphrases ou de 2 mots sont plus récurrents dans l'activité de découverte des animaux à 2;8 ans, ce qui s'explique par un taux élevé de demandes de dénomination paternelles à cet âge (*ex. C5021 : un us (phon : un ours) ; C5039 : u: bølet (phon : belette) ; C5048 : un lapin ; C5050 : kakuju (phon : kangourou) ; C5057 : ça nage ; C5052 : oui ça saute, etc.*). Les *assertifs*

complexes visent à porter un commentaire sur sa propre action et son les reprises du comportement langagier du père, caractérisé d'un taux élevé des occurrences de l'étayage cognitif à 2;5 ans (ex. C3514 : *non a: fait a: a: totu* (phon : *a fait une tortue*) ; C3510 : *i: i boku fəvø i fait* (phon : *beaucoup cheveux*) ; C3528 : *ε dā n je sɔvə papa* (phon : *et dans les cheveux*) ; C3553 : *hop hop i fε ji sɔvə Camille* (phon : *cheveux*).

Les *déclaratifs* sont légèrement plus fréquents dans l'activité de modelage à 2;5 ans, où ils constituent 20 %, contre 18,8 %. Ces actes sont souvent composés de plus de 3 mots dans les deux catégories d'âge et servent à **attirer l'attention de l'adulte sur son action** (C3559 : *une chaise de go quand même/* (phon : *gros*) ; à **exprimer son attitude, ses sentiments et sa volonté** (ex. C4967 : *ça fait mal moi/* ; C3566 : *e: vø gadε Camille* (phon : *veut regarder*) ; C3567 : *ε vø fε Camille* (phon : *veux faire*) ; C5082 : *non e peux pas e peux pas mā nze moi/*) ; à **attirer l'attention sur un trait particulier de l'objet** (ex. C3551 : *ici pas deux papa/*) et à **déclarer ses connaissances / méconnaissances** (ex. C5060 : *une pyc: ε kune moi ε kune* (phon : *puce connais moi*).

Les actes *interrogatifs* sont aussi légèrement plus élevés dans l'activité de modelage à 2;5 ans (18 %, contre 13,5 %). la LME de ces actes est souvent élevée et ils remplissent les fonctions suivantes :

- **Attirer l'attention sur le résultat de son action** (ex. C3568 : *ti fais Camille e tu putit ?* (phon : *petite*) ; C3562 : *œ: œ: œgad a fait quoi Camille ?* (phon : *regarde*) ;
- **Préciser l'action à venir du père** (ex. C3523 : *tu fais quoi matnā papa ?* (phon : *maintenant*).
- **Souligner un mot inconnu ou peu employé** (ex. P0841 : *c'est pas un ours c'est un castor* C5025 : *un castor ?*) ;
- **Se positionner dans l'échange par l'imitation du comportement langagier de l'adulte.** Cette fonction est remplie principalement dans l'activité de découverte des animaux à 2;8 ans, où les rôles communicatifs de chacun se renversent et c'est l'enfant qui questionne le père (ex. C4992 : *comment s'appelle ça ?* ; C5016 : *elle est où étoile de mer ?* ; C5045 : *c'est qui là* ; C5080 : *ça mā nz quoi ?* (phon : *mange*).

Quant aux *impératifs*, ils sont aussi légèrement plus fréquents dans l'activité de modelage à 2;5 ans, où ils constituent 10 %, contre 8,1 % dans le format de découverte des animaux à 2;8 ans. La LME des impératifs varie en fonction de l'aspect que l'enfant souhaite mettre en valeur. Par exemple, la longueur moyenne des *impératifs* est plus importante lorsque l'enfant souhaite attirer l'attention de l'adulte sur un autre volet de l'activité et d'imposer une activité au père (ex. C3505 : *papa i fait je jido toi* (phon : *les rideaux*) ; C5017 : *maintenant par ici papa/* ; C3556 : *fais i maïs papa*), ou la désignation des agents de l'action (ex. C3571 : *fε avec Camille*) plutôt que d'insister sur la continuité d'une tâche (ex. C5067 : *akov* (phon : *encore*).

En comparant la distribution des actes de langage lors de l'activité guidée et ludique au même âge, on constate qu'à 2;8 ans, l'enfant emploie quantitativement plus d'*interrogatifs*, d'*expressifs* et

d'impératifs dans l'activité ludique en interaction avec le père, tandis que les actes tels que les *assertifs* et les *déclaratifs* sont plus nombreux dans le format guidé, ce qui corrèle positivement avec le taux élevé des demandes de dénominations et de clarification paternelles dans ce même format (17,7 %, contre 8,1 % dans le format ludique).

## 8.7. La synthèse du chapitre 8

Dans ce chapitre, il a été confirmé que la maîtrise inégale des deux langues avec des compétences plus avancées en français s'installe progressivement chez notre enfant durant la période de 2;1 à 2;9 ans. L'enfant continue à employer le français en interaction avec sa mère. En français, la fillette produit des phrases de plus en plus complexes : à 2;5 et 2;6 ans, la LME des énoncés français est de 2,5 mots / phrase et à 2;7 et 2;9 ans, cet indice est de 2,9 mots / phrase, ce qui correspond à la fin de l'étape III de Brown (1973). En russe, en revanche, la LME ne connaît pas de variation de grande ampleur : la LME des énoncés russes se situe entre 1,1 mot / phrase et 1,4 mot / phrase. D'après le tableau de Brown, la complexité syntaxique des énoncés russes se place toujours à l'étape I. Cependant, la LME des énoncés mixtes avoisine les 4 mots / phrase, ce qui correspond aux phrases complexes et coordonnées, dont l'apparition est observée vers 3;5 ans (*idem*).

La croissance de la LME des énoncés français de l'enfant corrèle positivement avec une expansion progressive et constante des mots grammaticaux (types et occurrences). Nos résultats confirment les observations des productions lexicales des enfants monolingues français. Bassano et Van Geert (2007) et Bassano (2008) ont constaté que le taux des mots grammaticaux s'élève à 40 % vers l'âge de 2;6 mois, ce qui confirme qu'à cet âge, l'enfant passe par une des étapes-clefs dans l'acquisition du système grammatical. En étudiant le corpus de Benjamin (de 2 à 4 ans) et de Pauline (de 1 à 3 ans), ainsi que d'autres corpus transversaux, Bassano (2005) constate qu'entre 20 et 30 mois, l'inversion des hiérarchies de fréquence se produit : les prédicats (verbes et adjectifs), puis les mots grammaticaux deviennent les éléments dominants dans la production spontanée du français vers 2;6 ans.

Quant à nos données, il a été constaté qu'en français, le prédicat (verbes et adjectifs) constitue 44,1 % à 2;5 ans et 47,1 % à 2;9 ans de toutes les productions lexicales de l'enfant en français. La part des mots-outils connaît également une croissance importante : 24,6 % à 2;5 ans à 36,6 % à 2;9 ans. À ces âges, on a observé l'apparition de nouvelles formes de la morphologie verbale telles que les formes verbales complexes employées spontanément par l'enfant, l'emploi des verbes pronominaux, premières formes de l'imparfait, la déclinaison des verbes auxiliaires à la première personne au singulier (*être, suis ; avoir, ai*) et à la deuxième personne au singulier. Quelques occurrences d'adjectifs déclinés en fonction du genre et du nombre ont également été observées. On a

constaté l'apparition de *nouveaux pronoms* (personnel de la première et deuxième personne (ex. je, tu), les *pronoms possessifs à la première et troisième personne au singulier* (ex. mon, sa, son), les *prépositions* (avec, pour, de, chez), les *mots-phrases complexes* (ex. est-ce que), les *déterminants partitifs définis* (du, de l'), les *déterminants complexes* (ex. tout le monde), les *déterminants définis à la troisième personne en pluriel au masculin* (les), le *déterminant indéfini au pluriel*.

Par ailleurs, on a constaté une baisse soudaine des *fillers* dans les énoncés français de l'enfant à 2;8 et 2;9 ans, où ils ne constituent qu'entre 15 % - 16 %, contre 47,1 % et 41,1 % entre 2;1 et 2;3 ans. Les quelques occurrences des *fillers* présentent encore dans le langage de l'enfant à 2;9 ans accompagnent majoritairement les verbes, ce qui montre que l'acquisition des pronoms personnels est en cours.

En russe, en revanche, l'analyse des productions lexicales de l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans montre une évolution constante de la part des noms. Le taux élevé des noms dépend aussi des stratégies discursives maternelles telles que les demandes de dénomination et les demandes de reformulations qui portent sur les objets. De plus, l'accroissement de la part des adverbes russes a également été observé à ces âges (ex. à 2;3 ans, ils constituent 8,3 %, contre 27,8 % à 2;7 ans). Les occurrences du prédicat (verbes + adjectifs) et des mots-outils connaissent des variations importantes jusqu'à 2;5 ans. Ceci indique l'instabilité d'usage des mots grammaticaux russes. Par ailleurs, ces amplitudes élevées varient en fonction du taux d'usage des stratégies discursives maternelles telles que les demandes de répéter ou de traduire vers le russe. Une stabilité de l'usage des mots-outils russes est observée entre 2;5 et 2;8 ans. À ces âges, l'enfant commence à employer des mots russes spontanément. Cependant, les reprises du langage maternel restent très fréquentes. Entre autres, l'enfant commence à attribuer spontanément les marques morphologiques de cas aux noms telles que le *génitif*, le *locatif*, l'*accusatif* et l'*instrumental*. L'apparition de la déclinaison spontanée est accompagnée par quelques erreurs de la déclinaison de cas (ex. C2741 : *kak kouklou* (comme la poupée) = déclinaison en accusatif au lieu du nominatif). De plus, l'enfant commence à attribuer des marques morphologiques aux verbes tels que le temps (présent, futur, passé) en fonction du genre et du nombre et marque l'aspect perfectif et imperfectif du verbe. À ces âges, seules quelques occurrences isolées des transferts de marques proto-morphologiques du français vers le russe ont été observées, ce qui reflète le décroissement des *fillers* dans les énoncés français aux mêmes âges.

Ces observations nous permettent de supposer que l'enfant est sur le point d'un progrès morpho-syntaxique en russe. Si cette hypothèse est confirmée dans le chapitre suivant, nous pourrions alors soutenir l'hypothèse de Bassano (2000, 2005) de l'« amorçage lexico-sémantique de la grammaticalisation », selon laquelle l'explosion de la grammaticalité serait anticipée de quelques mois d'un accroissement des productions lexicales de l'enfant.

Notre deuxième volet de l'étude a permis de soutenir l'hypothèse de la variation des stratégies bilingues en fonction du contexte interactionnel. D'abord, nous avons mis en évidence que chaque format interactionnel possède son propre répertoire de stratégies discursives parentales. Par exemple, lors de l'activité ludique, l'étalement cognitif est plus fréquent que pendant la lecture, ce qui est commun aux deux parents et aux deux langues (ex. 51 %, contre 38,3 % pendant lecture avec la mère et 52,5 % contre 19,4 % pendant la lecture avec le père). Dans le jeu, ces stratégies permettent à l'enfant d'apprendre à anticiper l'action, mais aussi à devenir plus conscient de son action et de pouvoir intégrer certaines fonctions du langage, qui servent à planifier et réguler son activité (Nonnon, 1989). Par ailleurs, dans le format de lecture, les deux parents emploient plus fréquemment les stratégies de dénomination (11,86 %, contre 6,74 % dans l'activité ludique avec la mère et 9,1 %, contre 4,5 % dans le jeu avec le père) et les propositions de dénomination (6,77 % contre 3,83 % dans le jeu avec la mère et 9,1 %, contre 4,5 % dans le jeu avec le père). Les taux de ces stratégies sont comparables d'un parent à l'autre et en fonction de la langue de l'interaction, avec quelques variations sans grande ampleur en fonction du genre du parent.

Quant aux reformulations, on observe également des taux comparables dans le format de lecture (14,2 % en interaction avec la mère, contre 16,8 % avec le père). Cependant, la mère emploie davantage de reformulations dans le jeu (14,7 %, contre 8,8 % avec le père). Ceci est motivé par le contexte bilingue de l'acquisition et notamment les reformulations maternelles des énoncés français de l'enfant vers le russe. Ces résultats rejoignent les conclusions de Ryckebusch et Marcos (2000) que les conduites des parents dépendent du type d'activité plutôt que de leur genre.

Les comportements langagiers de l'enfant varient également en fonction du type d'activité. En effet, la fillette adapte son répertoire d'actes langagiers en fonction du contexte interactionnel, ainsi que la LME des énoncés monolingues et bilingues. Ainsi, le répertoire d'actes de langage de l'enfant est plus vaste dans l'activité ludique que pendant la lecture indépendamment du parent et de la langue de l'interaction. Par exemple, les *assertifs* sont considérablement plus fréquents pendant la lecture avec les deux parents, ce qui s'explique par les occurrences élevées des demandes de dénomination parentales dans ce format. Dans le jeu, les *assertifs* servent à *commenter sa propre action ou celle d'autrui, mais aussi son intention, à porter un commentaire sur les caractéristiques d'un objet ou d'une action, ou à attirer l'attention de son interlocuteur*. Les *déclaratifs* servent à *exprimer sa volonté ou son intention, à déclarer sa capacité / incapacité d'effectuer une action, ses connaissances / méconnaissances, à se positionner en tant que propriétaire d'objets ou encore à insister sur les caractéristiques de son personnage lors du jeu d'imitation*.

Quant aux *interrogatifs*, dans l'activité de lecture, ils remplissent le rôle de *questionnement de l'enfant autour des intentions, des caractéristiques (ex. gentil / méchant) des personnages du livre*, tandis que dans le jeu ils portent sur *la précision de l'action d'autrui, la planification de l'action et l'emplacement des objets, la clarification des propos et des intentions des adultes, la précision de l'objet*

*en se basant sur les caractéristiques visuelles, la spécification de la disponibilité / indisponibilité de l'adulte dans l'avenir immédiat. Les directifs sont spécifiques au format ludique, aucune occurrence de ces actes n'a été observée lors de la lecture avec les deux parents respectifs. Dans le jeu, les directifs servent à réguler le déroulement du jeu et les rôles de chacun, à attirer l'attention de l'adulte, à réguler le comportement verbal de l'adulte ou encore à solliciter de l'aide d'auprès de l'adulte dans la réalisation d'une tâche. Dans le jeu, les expressifs servent à initier le jeu et introduire les personnages par des salutations, verbaliser la fin d'une séquence communicative ou la réussite d'une tâche, ainsi qu'à exprimer ses sentiments, les sensations de la douleur, de la peur ou son appréciation.*

Nos résultats rejoignent les propos de Golinkoff (1986), Marcos et Bernicot (1997) et Bernicot (2000) que la production des *assertifs* est basée sur les capacités de l'enfant de reformuler son propre énoncé en cas d'échec de la compréhension par l'adulte. Par l'auto-reformulation, l'enfant clarifie ses intentions et s'adapte au comportement de l'adulte. Ceci soutient également l'hypothèse de Marcos et Bernicot (1997) selon laquelle les enfants de deux ans et demi ont déjà atteint un niveau intermédiaire de compréhension de l'état mental de leur interlocuteur qui se situe entre la routine conversationnelle et la résolution du paradigme de la fausse croyance.

Nous rejoignons également les propos de Bernicot (2000) qui affirme que la compréhension des actes de langage a une importance sur les caractéristiques de la situation de communication chez les enfants d'âge préscolaire. L'acquisition des fonctions des actes de langage va d'une prise en compte des caractéristiques de la situation de communication vers une prise en compte de la structure de l'énoncé. Par ailleurs, nous adhérons aux témoignages de Ryckebusch et Marcos (2000), qui soutiennent qu'à partir de 2 ans, l'enfant emploie quantitativement plus d'*assertifs* et moins d'*expressifs*, ce qui peut s'expliquer par l'explosion lexicale qui touche l'enfant à cet âge. L'accroissement du répertoire de mots référentiels permet à l'enfant de produire davantage d'énoncés qui visent à décrire l'état des choses sous la forme de dénominations, d'où la production plus élevée d'actes *assertifs*. Ceci est également valable pour l'acquisition du langage en contexte bilingue.

Quant à la LME des énoncés de l'enfant, on a constaté qu'en interaction bilingue avec la mère, la LME des énoncés français est plus élevée dans le format de lecture, ce qui dépend des compétences morpho-syntaxiques de l'enfant plus développées dans cette langue et de l'exposition aux propriétés des structures morpho-syntaxiques dans ses deux langues en raison de la lecture identique par ses parents. Ici, la LME est de 3 mots / phrase, contre 2,5 mots / phrase pendant la lecture à 2;6 ans et à 2,8 mots / phrase contre 2,5 mots / phrase dans le jeu à 2;8 ans.

À l'inverse, la LME des énoncés russes est plus élevée dans le format de l'activité ludique (1,2 mot / phrase à 2;6 ans et 1,6 mot / phrase à 2;8 ans, contre 1 et 1,1 mot / phrase pendant la lecture). De même, la LME des énoncés mixtes est plus élevée dans le format de l'activité ludique avec 4 mots / phrases, contre 3 et 2,5 mots / phrase aux âges respectifs.

En interaction avec le père dans un contexte majoritairement monolingue français, ces tendances se confirment : la LME des énoncés français de l'enfant adressés au père est considérablement plus conséquente dans le format de jeu. Ceci soutient l'hypothèse de Nelson (1987) que la LME des jeunes enfants est plus élevée dans l'activité ludique, où ils utilisent plus de tours de parole initiatifs et produisent un nombre plus important d'énoncés.

Ensuite, dans ce chapitre nous avons essayé de mettre en corrélation les stratégies bilingues parentales avec le choix langagier de l'enfant. Il a été constaté que l'usage de ces stratégies dépend de l'âge de l'enfant, ses compétences langagières dans sa langue faible, mais aussi du format interactionnel. Le père emploie plus souvent le *code-switching* dans les formats de l'activité guidée (1,9 %, contre 1,4 % dans le format de lecture et 1,2 % dans l'activité ludique). Ici, l'adulte et l'enfant prêtent une attention conjointe aux dénominations des noms d'animaux, qui deviennent donc un référent commun, ce qui donne lieu à des stratégies bilingues, tels que le *code-switching* et la demande de traduire vers une autre langue. La stratégie de demande de traduction est plus récurrente dans le format de l'activité ludique. Ici, elle représente 1,8 % de tous les énoncés paternels, contre 1,2 % et 0,9 % pendant la lecture et de l'activité ludique.

Quant à la mère, on a constaté qu'elle emploie plus souvent la stratégie de l'autorisation à poursuivre dans le format du jeu (7,4 %, contre 5,1 % pendant la lecture), tandis que le *code-switching* est plus fréquent dans le format de lecture (0,6 %, contre 0,1 % dans le jeu). Le *code-switching* maternel est motivé par le type de lecture, mais aussi par le format même de cette activité : ici, la mère prête une attention particulière au choix langagier de l'enfant, elle est plus soucieuse de la forme syntaxique et phonétique des énoncés de l'enfant en russe et en français, ce qui est étayé par la fréquence plus élevée des corrections phonétiques et syntaxiques des énoncés français de l'enfant. Dans le jeu, la mère prête plus d'attention au déroulement de l'activité et à la structure du jeu qu'aux contraintes linguistiques et au choix langagier de l'enfant, ce qui explique les taux plus élevés de la stratégie de l'autorisation à poursuivre dans ce format. Par ailleurs, nos observations confirment le constat de Tamis-Le Monda et Rodriguez (2009) que dans les formats de l'activité ludique, les jouets servent d'outils qui favorisent la conversation sur un sujet d'intérêt commun. Ceci rejoint l'hypothèse de l'attention conjointe portée vers le(s) même(s) objet(s) dans ces formats (Bruner, 1983 ; Tomasello et Farrar, 1986).

Le type d'activité, les taux et les types des stratégies bilingues maternelles ont une corrélation positive avec le choix langagier de l'enfant. Ainsi, dans le format de lecture, les occurrences des énoncés monolingues russes de l'enfant sont considérablement plus élevées (21,2 %, contre 11,6 % dans le format de l'activité ludique) ; les énoncés monolingues français et mixtes sont moins fréquents. Ceci montre que malgré les taux légèrement plus élevés du *code-switching* maternel vers le français dans le format de lecture, l'enfant emploie plus souvent le russe comme langue d'interaction.

Ceci est acquis grâce à un taux élevé de stratégies discursives monolingues tel que les reformulations des énoncés français de l'enfant vers le russe sous forme de question fermée et de demandes de dénomination.

Par ailleurs, nous avons relevé que les stratégies bilingues maternelles et le *code-switching* de l'enfant dépendent du support textuel et du type de lecture. Ainsi, lors de la lecture du livre rédigé en français à partir des images, le *code-switching* maternel (2,2 %) corrèle positivement avec le taux élevé des énoncés français (77,2 %) à 2;6 ans. À l'âge de 2;8 ans, lors de la lecture du livre russe, le taux des énoncés monolingues français atteint le seuil le plus bas des trois catégories d'âge (62 % de tous les énoncés analysés), tandis que le taux des occurrences des énoncés russes est en hausse (34 %). Ceci corrèle positivement avec l'absence du *code-switching* dans le langage de la mère. À l'inverse, à 2;9 ans, le taux bas des stratégies bilingues maternelles (0,2 %) est accompagné d'une légère augmentation des énoncés français et mixtes (67,7 % et 9,6 % respectivement) et une baisse des énoncés monolingues russes (22,5 %). Ceci s'explique par l'exposition à la lecture du même livre d'images par les deux parents dans leurs langues respectives.

Ces constats soutiennent l'hypothèse que le mode monolingue ou bilingue puisse être influencé par la présence physique d'un support visuel ou audio (Grosjean, 1999).

Nos résultats confirment l'hypothèse de Lanza (1992) concernant l'influence des stratégies discursives bilingues et monolingues sur le choix langagier de l'enfant. De plus, nous proposons d'y ajouter le rôle de l'ajustement des stratégies bilingues parentales au type d'activité, ainsi que l'ajustement du choix langagier de l'enfant à ces conduites parentales et aux caractéristiques des formats interactionnels. Ainsi, nos résultats rejoignent les propos de Bruner (1983) que la lecture de livres repose sur des savoir-faire établis, tels que l'attribution de rôles, la permutation de ces rôles, une attention conjointe et une structure séquentielle. La mère règle sa participation dans la lecture du livre sur la compétence apparente de l'enfant.

Nous rejoignons Tamis-Le Monda et Rodriguez (2009) qui soutiennent que les activités de lecture régulière procurent au jeune enfant une structure familière qui lui permet d'interpréter les comportements et les paroles des autres, de prévoir la séquence temporelle des événements et de tirer des conclusions d'expériences nouvelles. De plus, la participation à de telles activités contribue à l'enrichissement de son vocabulaire et de ses connaissances conceptuelles. Nos résultats adhèrent également aux propos de Arabia-Guidet, Chevrie-Muller et Louis (2000) pour qui l'avantage du format de lecture pour l'acquisition de nouveaux mots consiste dans le fait qu'ils sont présentés à l'enfant sous une forme dialogique et non isolée. C'est grâce à l'étayage dialogique que le vocabulaire des enfants est lié à celui utilisé par l'adulte lors de la lecture d'un livre.

En d'autres termes, dans notre contexte acquisitionnel, où la présentation langagière est inégale au sein d'un couple mixte, le format de lecture avec le support d'un livre rédigé dans la langue faible de l'enfant permet de créer plus facilement le cadre monolingue de l'interaction, ce qui exerce



une forte contrainte sur le choix langagier de l'enfant et contribue au développement de la « masse lexicale » dans sa langue faible.

Pour terminer, dans ce chapitre, nous n'avons pas pu confirmer l'hypothèse de la « masse lexicale critique » chez notre enfant dans la langue russe pour des raisons de productions lexicales restreintes en cette langue. Cependant, nous avons constaté que selon cette l'hypothèse, notre enfant serait sur le point d'un progrès morpho-syntaxique en russe. Cette hypothèse sera vérifiée dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 9. Le développement langagier de l'enfant de 2;10 à 4;0 ans**

Dans les chapitres précédents, nous avons constaté que le bilinguisme dominant s'est installé progressivement chez notre enfant. La fillette possède des compétences plus avancées en français, qui est la langue sociétale. Ce constat est soutenu par la mesure de la LME, ainsi que du lexique : la part des mots-outils français connaît une croissance importante, tandis que la LME des énoncés russes ne connaît pas de variation de grande ampleur. De plus, on a observé une croissance ralentie des catégories grammaticales dans cette langue. Ensuite, nous avons observé un accroissement lexical en russe vers 2;9 ans, ce qui nous a permis d'émettre l'hypothèse que ceci pourrait correspondre au point de départ de la constitution de la « masse lexicale critique » nécessaire pour le déclenchement des acquisitions grammaticales (Bates et Godman, 1997, 1999 ; Marchman et Bates, 1994 et Bassano, 2000, 2005, entre autres). Si cette hypothèse est vérifiée, il sera possible de soutenir l'hypothèse de la « masse lexicale critique » et d'un « amorçage lexico-sémantique de la grammaticalisation » (Bassano, 2000, 2005) dans le contexte du bilinguisme dominant et du passage vers le bilinguisme harmonieux.

Pour ce faire, dans ce chapitre il est question de poursuivre l'analyse lexicale et morpho-syntaxique dans les deux langues de l'enfant, ce qui nous permettra, entre autres, de comprendre les nouveaux rapports émergents entre ces deux langues.

Ensuite, nous allons interroger l'usage des différentes stratégies d'étayage parental, ce qui nous permettra de confirmer les résultats précédents concernant la validité et le fonctionnement de chacune des stratégies dans les différents contextes interactionnels. De plus, ici nous soumettons

l'hypothèse suivante : si le rapport de la dominance langagière entre le français et le russe est modifié à partir de 3;0 ans, il est possible que le taux des stratégies bilingues maternelles et paternelles puisse être réduit à leur tour. Si cette hypothèse est vérifiée, il sera alors possible de confirmer leur rôle dans l'établissement progressif du bilinguisme harmonieux chez l'enfant (Lanza, 1992, 1997).

## 9.1. Le développement morphosyntaxique des énoncés mono- et bilingues de l'enfant entre 2;10 et 4;0 ans

L'analyse comparative de l'indice de la LME des énoncés monolingues et bilingues montre qu'entre 3;0 et 4;0 ans, la maîtrise de la langue faible (le russe) connaît une croissance importante. En même temps, la LME du français continue à augmenter, comme ce qui suit :

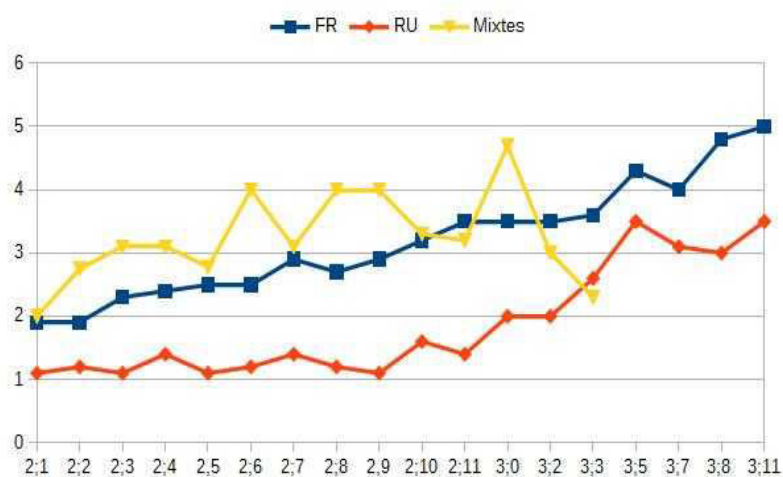


Figure 1. Évolution de la longueur moyenne des énoncés monolingues et bilingues de 2;1 à 4;0 ans.

Durant cette dernière période, il a été analysé un total de **1 233 énoncés monolingues français** repartis de manière suivante : 257 énoncés à 2;10 ans (enregistrements 14.2.2, 14.4.4, 14.5.1 et 14.5.4 d'une durée totale de 39 minutes et 21 secondes), 162 énoncés à 2;11 ans (enregistrements 14.5.6, 14.6.1 et 14.6.2 d'une durée totale de 44 minutes et 12 secondes), 120 énoncés à 3;0 ans (enregistrements 14.6.5, 14.6.6, 14.6.7 et 14.7.1 d'une durée totale de 43 minutes et 28 secondes), 17 énoncés à 3;2 ans (enregistrement 14.9.6 d'une durée de 7 minutes), 149 énoncés à 3;3 ans (enregistrements 14.9.16 et 14.10.1 dont la durée globale des transcriptions est de 26 minutes et 34 secondes), 142 énoncés à 3;5 ans (enregistrements 14.11.4, 14.11.5 et 14.11.6 avec la durée globale est de 30 minutes et 52 secondes), 15 énoncés à 3;6 ans (enregistrement 15.1.2, dont la durée est de 17 minutes et 10 secondes), 167 énoncés à 3;7 ans (enregistrements 15.1.6, 15.2.2 et 15.1.11 d'une durée de 33 minutes 45 secondes), 141 énoncés à 3;8 ans (enregistrements 15.2.5 et

15.2.6 d'une durée de 27 minutes et 9 secondes), et 41 énoncés à 2;11 ans (enregistrement 15.5.4 d'une durée de 13 minutes).

Ensuite, nous avons examiné **1 218 énoncés monolingues russes et 74 énoncés mixtes**. Les énoncés monolingues russes sont employés par l'enfant dans les proportions suivantes : 10 énoncés à 2;10 ans (enregistrements 14.4.2 et 14.5.1, dont la durée globale est de 27 minutes et 20 secondes), 46 énoncés à 2;11 ans (enregistrements 14.6.1 et 14.5.6 d'une durée de 30 minutes et 20 secondes), 132 énoncés à 3;0 ans (enregistrements 14.6.5, 14.6 et 14.7.1, dont la durée est de 34 minutes et 21 secondes), 257 énoncés à 3;2 ans (enregistrements 14.9.2 et 14.9.7 d'une durée de 42 minutes et 38 secondes), 180 énoncés à 3;3 ans (enregistrements 14.9.8, 14.9.9 et 14.9.14, dont la durée est de 31 minutes et 32 secondes), 155 énoncés à 3;5 ans (enregistrements 14.11.3 et 14.12.1, dont la durée est de 17 minutes et 48 secondes), 124 énoncés à 3;6 ans (enregistrements 14.12.7, 14.12.8, 14.12.9 et 14.12.10 d'une durée de 18 minutes et 53 secondes), 126 énoncés à 3;7 ans (enregistrements 15.1.5 et 15.2.4 d'une durée de 17 minutes et 51 secondes), 124 énoncés à 3;8 ans (enregistrement 15.2.12 d'une durée de 24 minutes et 25 secondes) et 74 énoncés à 3;11 ans (enregistrement 15.6.2 d'une durée de 18 minutes et 12 secondes).

Les analyses montrent que le développement morpho-syntaxique du français atteint le stade V à l'âge de 2;10 ans et le stade VI à 3;8 ans (Brown, 1974). La LME des énoncés français de l'enfant passe de 3,2 et 3,6 mots / phrase entre 2;10 et 3;3 ans pour atteindre les valeurs de 4,3 et 5 mots / phrase entre 3;5 et 3;11 ans. Par ailleurs, on constate une légère stagnation de l'indice LME des énoncés français de 2;11 jusqu'à 3,2 ans (3,5 mots / phrase).

Quant au russe, on constate un progrès important à partir de 3,0 ans. À cet âge, la LME des énoncés russes passe à 2 mots / phrase et connaît une expansion significative 5 mois plus tard avec les valeurs de 3,5 mots / phrase. À 3;0 ans, l'enfant atteint l'étape II de Brown (1974). L'étape 3 est atteinte deux mois plus tard à 3;3 ans avec les valeurs de 2,6 mots / phrase et l'étape IV – un mois plus tard à 3;4 ans (3,5 mots / phrase). Ainsi, on constate que l'enfant a mis quantitativement moins de temps pour atteindre l'étape III en russe (4 mois), qu'en français (10 mois de 2;1 à 2;11 ans). Cette rapidité de l'acquisition de la morpho-syntaxique du russe s'explique, sans doute, par le *stock* des connaissances lexicales et morpho-syntaxiques dans cette langue, que l'enfant avait acquis durant les années précédentes.

Entre 3;5 et 4,0 ans, la LME connaît une stagnation en variant entre 3,1 et 3,5 mots / phrases. Ces variations peuvent être dues aux différents types d'activités dans lesquelles s'engagent la mère et l'enfant, ce qui confirme certains de nos résultats du chapitre précédent. Une autre explication possible réside dans les différences morphologiques entre ces deux langues : en effet, étant donné que le russe est une langue flexionnelle, les flexions remplissent les fonctions de nombreux mots-

outils français, leur LME (calcul en mots) pourrait être moins importante.

Durant cette période, la croissance de la valeur LME en russe s'explique en partie par la poursuite de l'usage des stratégies monolingues maternelles, qui permettent à l'enfant d'entendre cette langue sur les bases quotidiennes. Mais aussi par les changements du paysage sonore de l'enfant, survenus entre 3;1 et 3;2 ans. Durant cette période, la famille a effectué un séjour prolongé dans le pays natal de la mère de la fillette d'une durée de quatre semaines. Comme il a été précisé dans notre partie méthodologie, à cette période l'enfant entend quantitativement plus du russe en provenance d'interlocuteurs variés (la famille proche, les amis russophones des parents, d'autres enfants aux aires de jeux, aux parcs, etc.). Au retour en France vers 3;2 ans, l'enfant commence à employer le russe spontanément avec la mère et choisit la langue en fonction de l'interlocuteur.

Quant aux énoncés mixtes, on constate que leur LME connaît une croissance irrégulière, ce qui confirme nos observations précédentes. En même temps, cette mesure ne connaît pas d'ampleurs conséquentes en comparaison avec la LME des énoncés français, sauf à l'âge de 3;0 ans, où elle atteint 4,0 mots / phrase, contre 3,5 mots / phrase (énoncés monolingues français). Par ailleurs, le taux des énoncés mixtes commence à baisser à partir de 3;2 ans, ce qui correspond à la croissance des compétences langagières en russe chez la fillette. Rappelons que les mélanges langagiers ont été employés par l'enfant uniquement en interaction avec la mère. La nature de ces énoncés sera étayée dans les parties suivantes. À présent, voyons le développement morpho-syntaxique du français.

## **9.2. Le développement lexical et syntaxique des énoncés français de l'enfant**

L'évolution lexicale entre 2;1 et 3;11 ans est marquée par la baisse régulière des mots lexicaux et l'augmentation constante des mots-outils, comme ce qui suit :

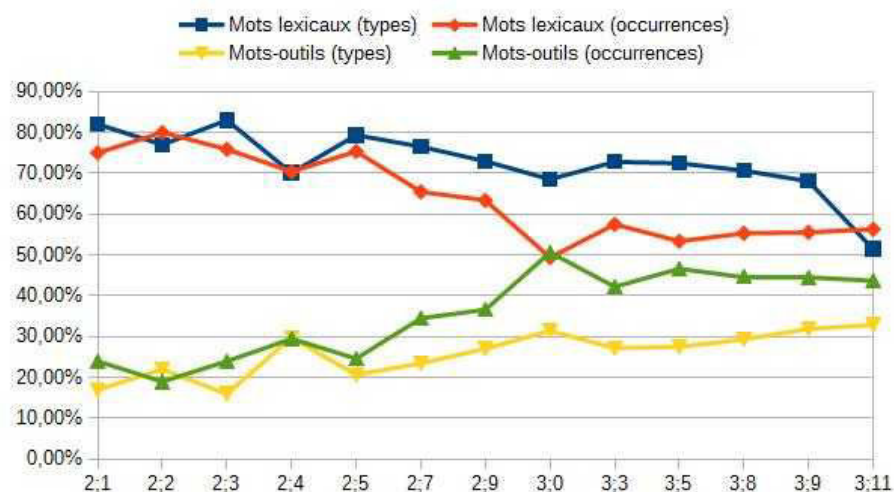


Figure 2. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;1 à 3;11 ans.

Entre 2;10 et 3;11 ans, les tendances développementales observées dans les chapitres précédents se confirment. Ainsi, dans cette tranche d'âge, la part des mots lexicaux continue à baisser. Cette tendance caractérise les occurrences des mots lexicaux avec 53 % et 57 % de tous les mots employés par l'enfant à ces âges. Par ailleurs, à 3;0 ans, ces valeurs atteignent le seuil le plus bas de toute la période analysée avec un taux de 49,3 %. En même temps, la part des mots lexicaux différents se situe aux alentours de 68 % et 72 %. On observe une nette régression des taux des mots lexicaux différents vers la fin de nos observations : leur part dans les énoncés français baisse à 51,4 % à 3;11 ans.

Ces pics et régressions dans l'usage des mots lexicaux (types et occurrences) s'accompagnent par des variations des proportions des mots-outils dans les énoncés français de l'enfant. Ainsi, on observe une croissance ralentie de la part des mots-outils différents en français, contrairement à l'étape précédente. Ici, après une légère stagnation de leur part à 2;9 et 2;10 ans (27 %), on observe un accroissement soudain des mots grammaticaux différents à 3;0 ans (31,4 %). Ensuite, entre 3;3 et 3;5 ans, leur part connaît encore une autre période de stagnation (27 %). Par la suite, à partir de 3;8 ans et jusqu'à la fin de nos observations (3;11 ans), leur part dans les énoncés français ne cesse d'augmenter et passe de 27 % à 32,8 %.

Quant aux occurrences des mots-outils, on constate des amplitudes plus grandes. Le taux des occurrences des mots-outils connaît une légère baisse à 2;10 ans (32,4 %) pour ensuite atteindre le sommet de la courbe à 3,0 ans (50,6 %), ce qui correspond proportionnellement à la baisse des occurrences des mots lexicaux au même âge. Ceci montre qu'à 3;0 ans, 50 % des énoncés français de l'enfant sont composés de mots grammaticaux, ce qui reflète les tendances analytiques du français.

Cependant, à 3;3 ans, leurs proportions connaissent une nette régression avec un taux de 42,2 %. Aux âges ultérieurs, ces proportions oscillent entre 43,6 et 46,6 %.

Une baisse des mots-outils (types et occurrences) dans les énoncés français à 3;3 ans survient suite au changement du paysage sonore de l'enfant. En effet, il a déjà été mentionné qu'entre 3;1 et 3;2 ans, l'enfant avait passé 4 semaines en Ukraine, où elle entendait principalement le russe en provenance d'interlocuteurs variés. Tout en sachant que le français était une langue dominante jusqu'à cette période, l'exposition prolongée à la langue faible aurait pu affecter le rapport de dominance langagière chez l'enfant.

### 9.2.1. La distribution des mots lexicaux dans les énoncés français de 2;10 à 3;11 ans

L'analyse lexicale montre la distribution suivante des mots lexicaux dans les énoncés français de l'enfant :

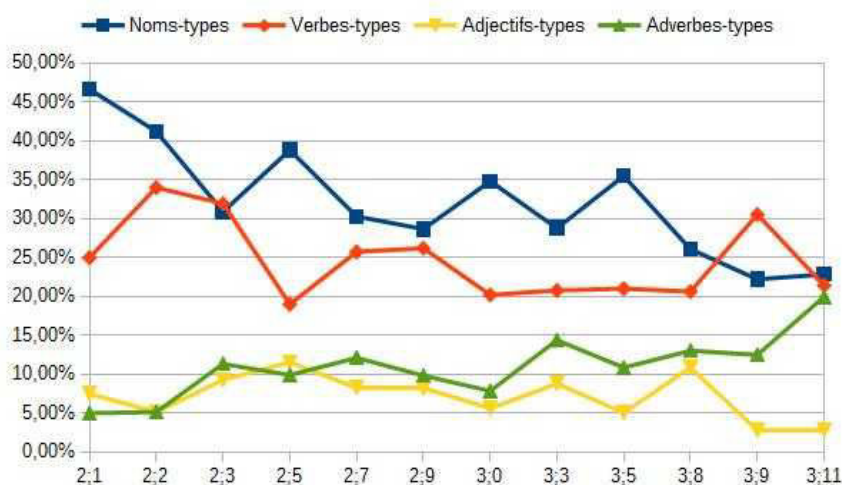


Figure 3. Distribution des mots lexicaux français de 2;1 à 3;11 ans<sup>25</sup>.

Sur ce graphique une baisse stable et constante de la part des noms différents dans les énoncés français a été observée. En effet, dans la tranche d'âge analysée, leur part baisse de 34,8 % à 3;0 ans à 22,8 % à 3;11 ans. Les occurrences des noms reflètent ces mêmes tendances : une baisse régulière caractérise leurs occurrences avec des taux avoisinant 14 % et 15 % entre 3;0 et 3;11 ans.

À partir de 3;0 ans, une certaine stabilité dans la production des verbes différents est observée. Ainsi, les proportions des verbes oscillent entre 20,6 % et 21 % dans les énoncés français à

25. Les calculs présentés sur ce graphique comprennent tous les mots lexicaux et grammaticaux employés par l'enfant à un âge donné.

part les données analysées à 3;9 ans, où ce taux s'élève à 30,5 %. Ces variances sont proportionnelles aux variations d'autres catégories lexicales (mots lexicaux et grammaticaux). Les occurrences des verbes dans les énoncés français varient de 21 % à 26 % entre 3;0 et 3;5 ans avec une baisse importante à 3;8 ans (18 %). Ensuite, le taux de leurs occurrences se stabilisent pour en représenter 26 % à 3;9 et 3;11 ans.

Durant la période observée, les tendances morphologiques spécifiques au langage de notre enfant, observées dans le chapitre précédent connaissent une progression rapide et constante. Ainsi, entre 3;0 et 3;11 ans, l'enfant continue à employer le **futur proche** et ses usages deviennent plus fréquents et connaissent l'évolution suivante :

- **L'usage du futur proche sous forme de l'infinitif du verbe « aller » entre 2;10 et 3;0 ans.** (ex., à 2;10 ans – C6571 : *moi aller fe: (phon : faire)* ; C6589 : *aller pas toucher moi* ; C6678 : *aller casser* ; à 2;11 ans – C7545 : *parce que aller laver et après aller mettre à l'autre princesse celle-là* ; C7732 : *oui on va aller appeler aujourd'hui*).
- **Le verbe « aller » est conjugué à la première, deuxième et troisième personne au singulier vers 3;5 ans** (ex. à 3;5 ans – C10745 : *on va faire dodo ici/* ; C10772 : *attends je vais me prépare* ; C10775 : *oui je vais te préparer de la soupe* ; C10821 : *demain tu vas manger un petit peu de viande* ; C11411 : *on va piquer à maman* ; à 3;8 ans – C13479 : *mais dans le dessin animé, elle va encore rester la sirène* ; à 3;11 ans – C16236 : *mais où on va faire ?*).

Durant cette période, on observe aussi plusieurs dédoublements du verbe « aller », qui comprennent ce verbe conjugué à la deuxième personne du singulier et l'infinitif (ex. C13478 : *elle va aller voir le prince* ; C12824 : *elle va aller jouer à: (hésitation)*). Ce passage à l'usage du futur proche a également été décrit par Clark (1985), selon qui l'usage du futur apparaît d'abord sous forme de l'infinitif (ex. « aller faire ») vers l'âge de 3;0 ans, puis progressivement donne lieu à des flexions temporelles du futur. D'après l'auteure, ceci est commun à l'acquisition des langues romaines.

Vers 3;5 ans, l'enfant commence à employer spontanément le **passé récent**. Cependant, ces occurrences sont limitées à quelques usages isolés (ex. C10787 : *non c'est pas chaud je viens de goûter c'est pas chaud*).

Ces observations soutiennent le constat de De Weck (2005) pour qui les enfants acquièrent l'essentiel de la morphosyntaxe de leur langue en fonction des nécessités discursives. Ainsi, l'apparition du passé récent n'est pas motivée par son acquisition à ce moment précis mais parce qu'il y a eu le besoin discursif de l'utiliser dans le récit d'expérience personnelle.

Les premières occurrences spontanées du **subjonctif** apparaissent vers 2;10 ans (ex. C6757 : *non attends qu'il soit bon bon bon*) et du **conditionnel** à 3;8 ans (ex. C13539 : *moi je voudrais aller ici (désigne l'image)*). L'usage du subjonctif corrèle positivement avec l'apparition d'autres verbes qui



remplacent le verbe modal *vouloir*, tels que *avoir envie* et *préférer* (ex. C6661 : *non e envie veni que: que Sonia (phon : venir) ; C6786 : non elle préfère mais le lait* à 2;11 ans).

Les usages de **l'imparfait**, appliqué à toute une panoplie de nouveaux verbes deviennent également plus fréquents. Rappelons que les premiers usages de l'imparfait étaient observés vers 2;5 ans lorsque l'enfant racontait sa journée chez l'assistante maternelle. À cette période, elle employait qu'une seule forme télégraphique **te** pour conjuguer les verbes auxiliaires *avoir* ou *être* à l'imparfait. On constate que cette forme est particulièrement tenace, dont les occurrences continuent à être observées jusqu'à 3;9 ans (ex., à 3;3 ans – C9952 : *te* plein plein plein de jouets (= il y avait) ; C10798 : *te* ici (= c'était) et à 3;8 ans – C12398 : *c'est te* un chasseur, mais *te* gentil (= c'était, il était) ; C12427 : *le chien te* pas comme ça (= il était).

Outre ces usages, l'enfant commence à conjuguer à l'imparfait le **verbe auxiliaire « avoir »** et le **verbe semi-auxiliaire « faire »** (ex., à 3;6 ans – C12428 : *oui et il avait d'la même couleur/ ; C12399 : oui mais les p'tits lapins avaient peur ; C12404 : ils faisaient ils s'étaient cachés et encore* et les **verbes modaux** (ex., à 3;5 ans – C10794 : *papa voulait pas la coller ; C11399 : moi aussi je voulais être comme ça ; à 3,8 ans – C12795 : elle voulait acheter les nouvelles bottes ; à 3,11 ans – C16263 : mais parce que je pensais doucement doucement).*

Le **verbe auxiliaire « être »** est conjugué à l'imparfait dès 3;5 ans et uniquement en association avec le pronom de la première personne singulier *je*. Ces usages corrélaient positivement avec l'introduction des conjonctions « comme », employées ici à la place de la conjonction de subordination « quand » (ex., à 3;5 ans – C10805 : *comme j'étais petite je n'aimais pas les petits pois ; C10806 : non comme j'étais petite*). Ensuite, à 3;8 ans, les verbes « faire » et « être » sont également employés à l'imparfait de la troisième personne au pluriel (ex. C12404 : *ils faisaient ils s'étaient cachés et encore*).

Quant à la personne, on observe la conjugaison des verbes au singulier (la première, la deuxième et la troisième personne : C17585 : *em je sais pas où: (3;0 ans) ; C9764 : je veux (.) ça/ (3;3 ans) ; C7380 : toi tu prends jaune et moi je prends rouge (3;0 ans)*. De plus, vers 3;3 ans apparaît l'usage systématique et spontané des verbes conjugués à la troisième personne au pluriel (ex. C9772 : *ils sont ici ; C9773 : ils sont comme ça ? ; C9838 : oui elles sont déchirées ; C9924 : mais pourquoi ils sont magiques ? ; C10024 : regarde Minnie et Kitty elles regardent ; C10026 : elles voient ; C10055 : qu'est-ce qu'elles font ?*).

Par ailleurs, on observe durant cette période une légère confusion de la conjugaison du verbe auxiliaire « avoir » et le semi-auxiliaire « aller » en fonction de la personne. Ceci corréla positivement avec le passage progressif de l'usage du pronom personnel « elle » à pronom « moi » et ensuite, au pronom « je » lorsque l'enfant désigne soi-même en tant qu'agent de l'action. Ceci est observable notamment dans une série de phrases avec le complément d'objet direct. Ainsi, lorsque l'enfant commence à employer plus fréquemment les pronoms personnels « moi » et « je » vers 3;3 ans, le

verbe auxiliaire est conjugué à la troisième personne au singulier (ex., à 3;3 ans – C9795 : *non moi je l'a déchiré* ; C9872CS : *je l'a mangé* ; C12812 : *regarde papa je l'a des bottes en ça (.) coutchouc* ; C12841 : *non c'est moi qui va lire* ; à 3;8 ans – C12456 : *a moi je l'a deux chiens moi (prend son jouet)* ; C12459 : *je l'a un ici je l'a un ici et l'un est là-bas (désigne la fenêtre)* ; C12474 : *oui je va acheter un livre (se lève)* ; C12500 : *je l'a que Kitty*).

Cette observation soutient les propos de Grégoire (1947) qui constate que l'apparition des pronoms est marquée par une période de confusion de l'accord entre le pronom et le verbe. D'après Clark (1985), ces erreurs morphologiques restent rares et sont principalement observées dans la conjugaison des verbes de la troisième personne du singulier avec le pronom.

L'enfant cesse d'employer ces formes morphologiquement erronées à partir de 3;9 ans (ex. C13910 : *je l'ai trouvé* ; C13913 : *les rennes j'ai trouvé c'est ici* ; C13983 : *tiens j'ai trouvé des silex (regarde l'image)* ; C16179 : *oui ah moi j'ai pas une marraine une fée* ; C16189 : *j'ai trouvé un petit peu de têtes* ; C16239 : *mh j'ai un petit peu perdu moi* ; à 4;0 ans – C16713 : *alors moi je vais ouvrir* ; C16725 : *c'est facile j'ai trouvé*).

Les verbes pronominaux constituent une autre difficulté acquisitionnelle. Leurs occurrences deviennent plus fréquentes à 3;3 ans (*se rappeler, se souvenir, s'amuser, se casser*). Ces premiers usages spontanés en association avec le pronom personnel « je » sont caractérisés par quelques erreurs dans le choix du pronom réfléchi (ex. à 3;3 ans – C10062 : *non je te rappelle plus* ; C9958 : *mais je veux s'en aller* ; C9959 : *oui ça t'amuse (= m'amuse)*). Ces usages erronés ne sont plus observés à partir de 3;8 ans (ex., C12854 : *il a mis un dauphin tu te rappelles ?* ; C12856 : *et moi je me rappelle* ; C13859 : *je me rappelle plus*). Ce constat soutient l'observation de Clark (1998) quant à la durée prolongée du développement du système pronominal à toutes les personnes du singulier et du pluriel. D'après l'auteure, cette progression lente se fait peut-être même verbe après verbe.

Quant aux adjectifs, une relative stagnation a été observée dans leur usage durant la période observée. De plus, on observe certaines variations d'usage des adjectifs différents avec grande ampleur entre 3;0 et 3;8 ans, où elles représentent entre 5 % et 10,8 % de tous les lexèmes employés par l'enfant à ces âges. L'usage restreint des adjectifs différents dans les énoncés français se confirme à 3;9 et 3;11 ans, où ces valeurs sont de l'ordre de 2,7 % et 2,8 % respectivement. Les occurrences des adjectifs ne connaissent pas de croissance stable de même que les adjectifs-types. Dans cette tranche d'âge, ils représentent entre 3,3 % et 8,5 % entre 3;0 et 3;8 ans. Leurs occurrences ne représentent que 1,5 % et 1,8 % à 3;9 et 3;11 ans. En même temps, on observe l'apparition de nouveaux adjectifs qualificatifs dans le langage de notre enfant :

- **L'usage des antonymes dans les paires des adjectifs tels « chaud / froid », « petit / grand », « gentil / méchant »** (ex. C6723 : *non c'est froid* ; C6770 : *c'est chaud* (2;10 ans) ; C12400 : *un méchant et un gentil* (3;8 ans), etc.) ;

- **L'adjectif « même »** (ex. C12428 : *oui et il avait d'la même couleur*, à 3;8 ans) ;
- **L'adjectif « raisonnable »** (ex. C10037 : *ça c'est raisonnable*, à 3;3 ans) ;
- **L'adjectif « magique »** (ex. C9924 : *mais pourquoi ils sont magiques ?*) ;
- **L'adjectif démonstratif du féminin « cette »** : ex. C10010 : *mais pourquoi tele cette musique là-bas ?* à 3;3 ans ; C12393 : *non je l'a pas cette histoire*, à 3;8 ans ;
- **L'adjectif possessif de la troisième personne du pluriel « leur »** : ex. C10033 : *oui c'est leur papa* à 3;3 ans ;
- **L'adjectif possessif à la première personne du pluriel « mes »** : ex. C6571 : *remonte mes manches pour pas salir les manches*, à 2;11 ans.

Contrairement à la tendance instable des adjectifs-types et leurs occurrences, on observe une grande stabilité dans l'accroissement de la part des adverbes dans les énoncés français de l'enfant. Ainsi, la part des adverbes-types se situe à 7,8 % à 3;0 ans et 10 % à 3;5 ans et s'élève à 20 % à 3;11 ans. *A contrario*, leurs occurrences ne connaissent pas d'augmentation conséquente par rapport à la tranche d'âge précédente avec les taux avoisinant 12 % - 13 % de tous les mots employés par l'enfant à ces âges. En même temps, leur taux subit un décroissement important à 3;0 ans, où ils ne constituent que 5,8 %. La croissance de la part des adverbes dans les énoncés français de l'enfant témoigne de l'apparition des adverbes suivants :

- **Adverbes de temps tels que « tout de suite », « d'abord », « demain », « ensuite »** : (ex. C6967 : *tout de suite papa e viens* (2;10 ans) ; C9876 : *puofon tout de suite puofon* (phon : poisson) à 3;3 ans ; C6622 : *dans mes ba: fajen dans mes ba: dabø toi* (phon : d'abord toi) à 2,10 ans ; C7444 : *après on fait une pomme une pomme*, à 3;0 ans ; C10821 : *demain tu vas manger un petit peu de viande (à la poupée*, à 3;5 ans) ; C12844 : *et ensuite tu montres les bras* à 3;8 ans). L'apparition de ces déictiques permet à l'enfant de positionner son discours dans le temps et d'introduire les propositions consécutives ;
- **Adverbes de quantité « presque » et « que »** (ex. C6661 : *non e envie veni que Sonia*, à 2,10 ans). En même temps l'enfant emploie couramment les adverbes de quantité répertoriés aux âges précédents (peu, plus, plein, etc.) ;
- **Locution adverbiale du verbe impersonnel « il y a »** (ex. C13505 : *dans la récréation il n'y en a pas d'toboggan*, à 3;5 ans). Ici, on observe la compétition de deux formes phonétiquement instables telles que « il a » et « elle a » (ex. : à 3;6 ans – C11436 : *il a de lait* (phon : il y a) ; à 3;8 ans – C12838 : *ici aussi elle a une fleur rouge* (phon : il y a) ; C12420 : *non el avait encore un p'tit chien em comme moi (désigne un jouet)* ; C12467 : *bah oui elle a que deux Rexie* ; à 3;11ans – C16218 : *el a plein de fleurs* (phon : il) ; à 4;0 ans – C16726 : *oui en plus el a deux*

(*phon : il y a*) ; C16717 : *oui il a une autre petite fille*). Cette forme impersonnelle n'est pas entièrement acquise à la fin de nos observations.

- **Locution adverbiale de relation logique « quand même »** (ex. C10723 : *ça c'est quand même un chien, mais ça*, à 3;5 ans) ;
- **Adverbe de lieu « partout », « voici »** (ex. C10054 : *partout regarde/ (3;3 ans)* ; C16221 : *il est voici (prend la pièce, 3;11 ans)* ;
- **Adverbe de doute « peut-être »** (ex. C10739 : *peut-être on peut jouer ? (3;5 ans)* ; C12886 : *ah peut-être Soren ? à 3;8 ans)* ;
- **Adverbe de manière « doucement »** (ex. C16263 : *mais parce que hem je pensais doucement doucement*, à 3;11 ans) ;
- **Adverbe d'affirmation « d'accord », « bon »** (ex. C10830 : *d'accord*, à 3;5 ans ; C7423 : *bon on fait quoi maintenant ? à 3;0 ans)* ;
- **Adverbe de négation « n'rien »** (ex. C6772 : *oops c'est rien*, 2;11 ans ; C10619 : *rien du tout ? à 3;5 ans)* ;
- **Adverbe d'énonciation « juste »**, qui transmet l'attitude de l'enfant par rapport à son propre discours (ex. C13507 : *on peut juste courir*, à 3;9 ans).

L'apparition de ces nouveaux adverbes et notamment des adverbes de temps dans le discours de l'enfant corrèle positivement avec le début de la scolarisation de la fillette (petite section de l'école maternelle). Une des hypothèses est que leur usage serait plus fréquent dans le langage de la maîtresse afin de permettre à l'enfant de se repérer dans la journée. Ceci est étayé par les propos de Labrell (2005) qui affirme que les situations « enseignant-élève » augmentent les activités cognitives de l'enfant telles que désigner, décrire, comparer, inférer, et les capacités de mémorisation des nouveaux *items* langagiers.

### 9.2.2. La distribution des mots grammaticaux dans les énoncés français de 2;10 à 4;0 ans

Les mots grammaticaux connaissent également un accroissement élevé durant la période observée, comme ce qui suit :

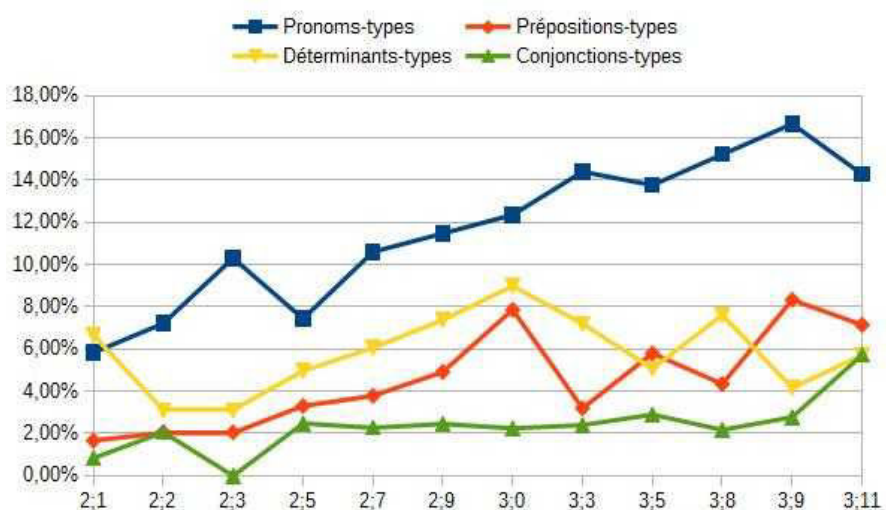


Figure 4. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux français de 2;1 à 3;11 ans.

Sur ce graphique on constate une croissance constante des pronoms différents dans les énoncés français de l'enfant. Ainsi, cette partie du discours représente 12,3 % de tous les mots employés par l'enfant à 3;0 ans. À 3;9 ans, elle constitue déjà 16,6 %. Une légère baisse des pronoms est observée à 3;11 ans (14,2 %). Quant aux occurrences, les tendances similaires sont observées. Ainsi, à 3;0 ans, les occurrences des pronoms constituent 23,6 % de toutes les occurrences, contre 27,3 % à 3;9 ans. De même, les productions lexicales de l'enfant à 3;11 ans sont caractérisés par une légère baisse des occurrences des pronoms (25,2 %). À cette étape, l'enfant emploie les pronoms suivants :

- **Le pronom personnel : je** (C8240 : *je veux jouer au ballon avec toi, 3;0 ans* ; C9937 : *mais parce que je veux les laisser blancs, 3;5 ans*). À 2;10 ans, on en compte une seule occurrence de ce pronom, tandis qu'à 3;0 ans, ces usages sont de l'ordre de 5 occurrences. Plus tard, à 3;3 ans, on observe déjà 16 occurrences, ce qui est confirmé à 3;5 ans. Rappelons qu'à l'étape précédente, ces usages étaient isolés et employés dans les structures syntaxiques avec le dédoublement de l'agent de l'action (*ex. moi, je*) ;
- **Le pronom personnel : tu** (*ex. C10784 : tu peux boire comme ça, 3;5 ans*). Le pic de ces occurrences se trouve à 3;5 ans (11 occurrences), lors d'une discussion ludique entre le père et l'enfant ;
- **Le pronom tonique de la troisième personne du pluriel masculin : eux** (*ex. C8167CS : non c'est eux, 3;0 ans*). Les premières occurrences sont observées vers 3;0 ans ;
- **Le pronom personnel de la troisième personne du pluriel au féminin : elles** (*ex. C9838 : oui elles sont déchirées (= les manches), 3;3 ans*). Rappelons que le pronom ils a déjà été répertorié dans le langage de l'enfant à l'étape précédente ;

- **Le pronom possessif de la troisième personne du pluriel : ses** (ex. C10793 : *ah elle a perdu ses ailes elle, 3 ;5 ans*). Rappelons que les pronoms possessifs *son* et *sa* ont été analysés aux âges antérieurs :
- **Le pronom de la troisième personne du singulier indéfini : on** (ex. C7401 : *on fait la coquille comme ça, 3;0 ans*). Ce pronom personnel est l'un des plus fréquents dans le langage de l'enfant à partir de 3;0 ans (8 occurrences à 3;5 ans et 7 occurrences à 3;11 ans) ;
- **Les pronoms personnels de la deuxième personne du singulier en datif COI : te** (ex. C10775 : *oui je vais te préparer de la soupe, 3;5 ans*) ;
- **Le pronom personnel de la première et deuxième personne dans les verbes pronominaux : me, te** (ex. C10062 : *non je te rappelle plus, C9959 : oui ça t'amuse, C9958 : mais je veux s'en aller, 3;3 ans*). L'acquisition des formes réfléchies des pronoms COD est anticipée d'une période de confusion vers 3;3 ans : les premières occurrences fonctionnent comme des reprises du langage adulte. Leurs premiers usages spontanés sans erreur morphologique se situent aux alentours de 3;8 ans (ex. *il a mis un dauphin tu te rappelles ? ; C12856 : et moi je me rappelle, 3;8 ans*). Dans les constructions COD, on constate que l'enfant porte une préférence à l'usage du pronom tonique *toi* à la place du pronom COD (ex. C7754 : *bon e laisse toi parce que hm;, 2;11 ans*). Malgré la présence de quelques occurrences des pronoms COD, nos observations confirment que l'usage des pronoms d'objet direct est rare dans le langage de l'enfant avant l'âge de 4 ans (Clark, 1985) ;
- **Le pronom personnel de la troisième personne au singulier COD : le, la** (ex. C9872CS : *je l'a mangé ; C9912 : je le fais: rouge, C10011 : mh il la entendait ?, 3;3 ans ; C10794 : papa voulait pas la coller, 3;5 ans*). Ces occurrences sont observées à partir de 3;3 ans avec quelques erreurs de l'ordre syntaxique (ex., C9831 : *j'ai la trouvé ici ; C12500 : je l'a que Kitty, 3;7 ans*). Cet aspect semble être caractéristique à l'acquisition du français par les enfants monolingues quand apparaissent les pronoms d'objets. D'après Clark (1985), les enfants les placent, par exemple, avant le pronom sujet au lieu de les placer entre le pronom sujet et le verbe ;
- **Le pronom personnel de la troisième personne du pluriel COD : les** (C9937 : *mais mais parce que je veux les laisser blancs, 3,3 ans*) ;
- **Le pronom interrogatif : qu'est-ce que** (ex. C10055 : *qu'est-ce qu'elles font ? 3,3 ans ; C10578 : qu'est-ce qu'elle fait maman et papa ? (désigne l'image), 3;5 ans ; C12887 : oh qu'est-ce qu'il fait ici ? 3;8 ans*) ;
- **Le pronom personnel de la première personne du pluriel : nous** (C12383 : *ah oui on a mangé les galettes nous, 3;8 ans*) ;

- **Les pronoms COD et COI : en, y** sont également employés par l'enfant durant toute la période observée. Leur acquisition semble se faire verbe après verbe. Par exemple, le pronom **en** est principalement attribué aux phrases types *n'en a pas* ou *s'en aller*. À 3;3 ans, l'enfant emploie trois occurrences de cette construction (C9986 : *maintenant n'en a pas*, C9985 : *non il n'en a pas* ; C10012 : *ah moi n'en a pas ici*). Cette même structure syntaxique est retrouvée à 3;8 ans (ex. C12817 : *et en plus il n'en a pas de: (sourit et regarde son père)*). La même tendance est observée avec le pronom **y**, employé principalement dans les locutions adverbiales « il y a » et « ça y est » (ex. C10774 : *oui ça y est* ; C10781 : *il n'y a plus de l'école, à 3;5 ans* ; C13505 : *dans la récréation il n'y en a pas d'toboggan, 3;9 ans* ; C16188 : *là il y a les petites souri:s, 3;11 ans*).

Nos analyses montrent qu'à la fin de nos observations vers 4;0 ans, l'acquisition du système pronominal français n'est pas complètement terminée, ce qui caractérise l'acquisition du français par les enfants monolingues (Clark, 1985). Vers la fin de nos observations, il semble que certaines formes pronominales (COI et COD) sont acquises verbe après verbe, mais ce développement n'est pas fini à 4;0 ans.

Quant aux prépositions, leur acquisition connaît des courbes moins homogènes que celles des pronoms. Ainsi, on observe un pic de leurs occurrences vers 3;0 ans (7,8 %), suivi d'une baisse considérable à 3;3 ans, où les prépositions-types ne représentent que 3,2 % de toutes les données analysées.

Une relative stabilité est constatée à 3;9 et 3;11 ans avec les taux variables de 8,3 % et 7,1 % aux âges respectifs. Les occurrences des prépositions reflètent ces mêmes tendances : à 3;0 ans, ils constituent 6,6 %, ce qui indique un accroissement important de cette partie du discours dans le langage de l'enfant à cet âge.

Cependant, à 3;3 ans ce taux connaît une baisse importante. Les occurrences des prépositions ne constituent que 1,9 % de tous les mots lexicaux et grammaticaux réunis. À 3;9 et 3;11 ans, une stabilité de leurs occurrences est observée (9,4 % et 8,9 %), ce qui corrèle positivement avec les usages des prépositions différentes aux mêmes âges. À ces âges des nouvelles prépositions apparaissent :

- **La préposition par** : ex. C6894 : *i faut jouer pate avec (phon : par terre), 2;10 ans*. Une seule occurrence de cette préposition est observée à 2;10 ans. L'usage de la combinaison de cette préposition en association avec le nom *terre* pourrait être perçu par l'enfant comme un seul *item* lexical ;
- **La préposition en** : ex. C7454 : *alors/ en pâte à modeler faire ?, à 3;0 ans* ; C12813 : *il dit mon lapin les bottes en caoutchouc, à 3;8 ans*. Les premières occurrences de cette préposition se situent vers 3;0 ans. À 3;8 ans, on en compte 6 occurrences de cette préposition, ce qui est dû

à la répétition du syntagme *bottes en caoutchouc*. Malgré cela, l'usage de cette préposition se limite à quelques *items* lexicaux isolés tout au long de cette période ;

- La préposition **devant** : ex. C10636 : *et toi tu travailles devant un ordinateur ?* Une seule occurrence de cette préposition est observée à 3;5 ans lors d'un échange ludique avec le père ;
- La préposition **après** : ex. C6649 : *et amène Sonia après et viens amène Sonia* ; C6790 : *après e fait quoi Sonia? (2;10 ans)*.

Les occurrences restreintes de ces nouvelles catégories témoignent que les enfants monolingues français âgés de 3 à 4 ans ne peuvent pas encore donner de descriptions spatiales précises et montrent encore quelques difficultés lorsqu'ils doivent raconter l'agencement des objets dans l'espace (Clark, 1998). Cependant, outre ces nouvelles apparitions, on observe l'usage d'autres prépositions employées par l'enfant aux étapes précédentes. Parmi les prépositions les plus employées, on observe les prépositions suivantes :

- La préposition **à** (29 occurrences – C8176 : *maintenant là-bas donné le bateau à tout le monde, 3;0 ans* ; C10769 : *mais à l'école on ne fait pas comme ça, 3;5 ans* ; C12483 : *oui c'est à manger, 3;8 ans* ; C13551 : *eh à la cantine, 3;9 ans*) ;
- La préposition **de** (23 occurrences – C9961 : *ah il est où le bouchon de: ça ? 3;3 ans* ; C10678 : *le livre de l'école ; 3;5 ans* ; C12429 : *la même couleur de lui, 3;8 ans* ; C13528 : *eh beaucoup regarde de dessins animés, 3;9 ans*) ;
- La préposition **dans** (21 occurrences – C8224 : *ça c'est pour jouer dans l'eau, 3;0 ans* ; C10671 : *elle fait dodo dans la piscine/(amusée), 3;5 ans* ; C12520 : *et elle peut pas aller dans une fleur, C12396 : attends dans les lapins il y avait un monstre, 3;8 ans*) ;
- La préposition **pour** (10 occurrences – C8160 : *non ça c'est pour la maison pour faire dodo, 3;0 ans* ; C9983 : *oui ça c'est un lit pour les grandes, 3;3 ans*) ;
- La préposition **avec** (20 occurrences – C8240 : *je veux jouer au ballon avec toi, 3;0 ans*) ;
- La préposition **sur** (2 occurrences – C10755 : *sur sa tête, 3;5 ans* ; C12835 : *sur ma robe, 3;8 ans*) ;
- La préposition **chez** (1 occurrence – C9951 : *oui chez marraine, 3;3 ans*).

Ces usages montrent qu'entre 3;0 et 3;11 ans, l'enfant marque fréquemment le complément d'objet indirect, d'attribution, du nom, de l'adjectif et définit les relations sémantiques d'agent de l'action, d'attribution, de lieu, de la possession, du but et de l'accompagnement. Cependant malgré l'usage de ces prépositions, l'enfant âgé de 3;0 à 4;0 ans ne peut pas encore donner la description de



situation spatiale précise ou d'expliquer comment il faut ranger les objets dans l'espace (Clark,1998).

Les déterminants-types atteignent un pic à 3;0 et 3;8 ans, où ils constituent 8,9 % et 7,6 % respectivement. Ensuite, une légère baisse est observée : cette partie du discours constitue entre 4,1 % et 5,7 % à 3;9 et 3;11 ans. Ces pics et décroissements corrélient avec l'évolution et l'expansion d'autres catégories lexicales tels que les adverbes et les pronoms. Les occurrences des déterminants connaissent une évolution hétérogène : leur pic se situe à 3;0 ans avec les valeurs de 17 %, suivi d'un décroissement important à 3;3 ans (8,8 %). Par la suite, un accroissement de leur part est observé entre 3;5 et 3;8 ans, qui connaît une baisse à 3;9 et 3;11 ans, où leurs occurrences ne représentent qu'entre 5,1 % et 3,6 %. Ces tendances reflètent une baisse constante de la part des noms dans les énoncés français. À cet âge, on voit apparaître deux nouveaux déterminants partitifs suivants :

- *L'article partitif indéfini du masculin **au** : ex. C8240 : je veux jouer au ballon avec toi, 3;0 ans) ;*
- *L'article partitif défini du pluriel **aux** : ex. C13514 : ils vont aux toilettes, 3;9 ans).*

En même temps, l'enfant continue à employer les articles et les déterminants répertoriés à l'étape antérieure tels que : **le** (61 occurrences : ex. C16246 : et aussi on a oublié un coussin (désigne la pièce), 3;11 ans), **la** (29 occurrences : ex. C12451 : non elle est pas la plus belle, 3;8 ans), **un** (58 occurrences : ex. C16245 : eh on a oublié un un bout de coussin encore, 3;11 ans), **une** (42 occurrences : ex. C16179 : oui ah moi j'ai pas une marraine une fée, 3;11 ans), **les** (31 occurrences : ex. là il y a les petites souris, 3;11 ans), **des** (31 occurrences : ex. C13557 : il l'a encore des questions, 3;9 ans), **du / de la** (8 occurrences : ex. C13502 : on fait de la peinture, 3;9 ans).

Quant aux conjonctions-types, il n'a pas été observé de variations avec grandes ampleurs entre 2;5 et 3;9 ans. Ici, cette partie de discours constitue entre 2,2 % et 2,9 % de toutes les données analysées. Cependant, un léger accroissement de la part des conjonctions différentes est observé à 3;11 ans, où ils représentent déjà 5,7 % de toutes les productions lexicales de l'enfant en français. Leurs occurrences montrent toute une autre image : en effet, un accroissement important de leur part se produit à partir de 2;10 ans (3 %, contre 1,7 % à 2;7 ans) et continue d'augmenter pour atteindre le seuil de 5,7 % à 3;11 ans. Contrairement à d'autres mots-outils, on n'observe pas de nouvelles conjonctions à part la conjonction **que** (ex. C6757 : non e attends qu'il soit bon bon bon, 2;10 ans). À cet âge, l'enfant emploie les mêmes conjonctions qu'à l'étape précédente : **parce que** (12 occurrences : C6888 : parce que elle a pas froid, 2;11 ans ; C10596 : parce que il y a un bébé, 3;5 ans), **mais** (23 occurrences : C9937 : mais parce que je veux les laisser blancs, 3;3 ans), **comme** (3 occurrences : C16280 : et maman a eu peur comme c'est dans le verre ici, 3;11 ans), **et** (27 occurrences : C10034 : gilets cache-nez oui et hop dans la neige ; C10025 : ça c'est Minnie et celle-là c'est Kitty, 3;3 ans).

Pour conclure, il a été constaté qu'entre 2;11 et 3;11 ans, l'enfant continue à progresser dans

l'acquisition du français. Ces chemins acquisitionnels reflètent l'acquisition comparable à ceux d'un enfant monolingue du même âge. Ainsi, nous avons remarqué que la part des mots lexicaux continue à baisser. Les occurrences des mots-outils ont atteint le sommet de la courbe à 3;0 ans (50,6 %), ce qui correspond proportionnellement à la baisse des occurrences des mots lexicaux au même âge. Aux âges ultérieurs, ces occurrences oscillent entre 43,6 et 46,6 % de tous les mots employés par la fillette à ces âges. L'analyse lexicale a montré que la part des noms connaît une baisse importante et avoisine 14 % et 15 % de toutes les occurrences lexicales. En même temps, une légère croissance des occurrences des verbes dans les énoncés français a été observée à 3;9 ans, où leur taux s'élève à 26 % à 3;9 et 3;11 ans. Quant à la morphologie verbale, il a été constaté qu'entre 3;0 et 3;11 ans, l'enfant a passé une étape-clé dans leur acquisition du français. En effet, cette période est caractérisée par l'apparition de nouveaux temps (futur proche, passé récent) et la fréquence augmentée de l'imparfait, ainsi que les premiers usages spontanés du conditionnel et du subjonctif. Aussi, cette période est marquée une grande stabilité dans l'accroissement de la part des adverbes dans les énoncés français : ils passent de 7,8 % à 3;0 ans à 20 % à 3;11 ans.

Quant aux mots-outils, on a observé un accroissement des occurrences des pronoms dans les énoncés français : à 3;0 ans, ils constituent 23,6 %, contre 27,3 % à 3;9 ans.

Une stabilité des occurrences des prépositions est observée à 3;9 et 3;11 ans avec les taux avoisinant les 9 % de toutes les productions lexicales de l'enfant à cet âge. Durant cette période, l'enfant emploie les prépositions pour marquer le complément d'objet indirect, d'attribution, du nom, de l'adjectif et pour définir les relations sémantiques telles que l'agent de l'action, l'attribution, le lieu, la possession, le but et l'accompagnement. Les occurrences des déterminants, en revanche, connaissent une évolution hétérogène : ils constituent 17 % à 3;0 ans et les valeurs inférieures à 5 % à 3;9 et 3;11 ans. Ces variations sont dues, en partie, aux types d'activité, durée d'enregistrement et l'expansion d'autres catégories lexicales. Ensuite, nous avons constaté un accroissement de la part des occurrences des conjonctions, qui constituent seulement 3 % à 2;10 ans et 5,7 % à 3;11 ans. Ceci correspond à l'augmentation des occurrences des énoncés complexes (coordonnées et subordonnées) vers l'âge de 4 ans (Brown, 1974).

L'influence du changement du paysage sonore de l'enfant sur la fréquence des mots-outils de ses énoncés français a été observée. Ainsi, entre 3;1 et 3;2 ans, l'enfant était exposé principalement au russe. Suite à cela, à 3;3 ans on a observé une baisse nette de la part des mots-outils tels que les pronoms, prépositions et les déterminants dans ses productions verbales en français. Rappelons que la catégorie des déterminants (articles) n'existe pas en russe. De même, l'usage des pronoms est plus récurrent en français ; certaines fonctions grammaticales des prépositions sont remplies par le cas dans cette langue. Suite à un nouveau changement du paysage sonore (début de la scolarisation de l'enfant en français), il a été observé un accroissement conséquent et progressif de ces parties du

discours dans son langage. Ces tendances ont été confirmées à 3;11 ans, c'est-à-dire, à la fin de nos observations. Ainsi, ce volet des analyses soutient l'hypothèse de la fréquence de l'exposition à l'*input* langagier de l'enfant à ses deux langues afin qu'il puisse développer une sorte d'équilibre dans l'usage de ses deux langues premières (Lanza, 1992 ; Döpke, 1992 ; Nicoladis, 1994 ; Genesee *et al.*, 1995 ; Quay, 1993 ; Py, 1986, De Houwer, 2007, 2009, entre autres). Voyons à présent le développement du russe entre 2;10 et 3;11 ans.

### 9.3. Le développement lexical et syntaxique du russe entre 2;11 et 4;0 ans

Durant la période observée, le développement lexical du russe est caractérisé par une forte croissance des mots grammaticaux, comme le montre le graphique suivant :

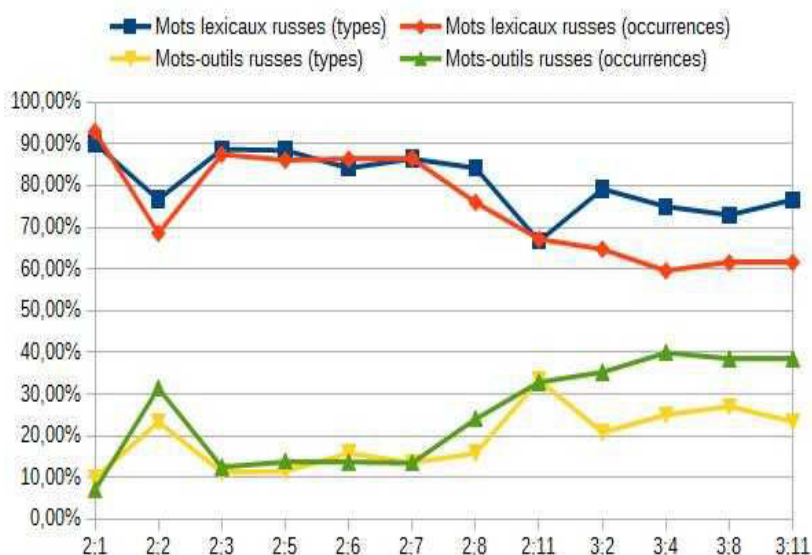


Figure 5. Distribution des mots lexicaux et grammaticaux russes entre 2;1 et 3;11 ans.

Ainsi, sur ce graphique on constate qu'à partir de 2;11 ans et jusqu'à 3;11 ans la part des mots-outils russes (types et occurrences) dans les énoncés monolingues de l'enfant connaît une progression constante. Rappelons qu'entre 2;1 et 2;9 ans, la part des mots-outils différents en cette langue représentait entre 9 % (à 2;1 ans) et 15 % à l'exception de la période de 2;2 ans (23,3 %), ce qui s'explique par le type d'activité et les stratégies maternelles telles que les demandes de répéter. Entre 2;11 et 3;11 ans, ces taux varient entre 23,3 % et 33 % avec une baisse à l'âge de 3;2 ans (20,8 %). Quant aux occurrences des mots-outils, ils représentaient seulement 7 % à 2;1 ans et 13,6 % de 2;5 à 2;7 ans.

Entre 2;8 et 3;2 ans, ce taux connaît un accroissement qui passe de 24 % à 35,4 % pour atteindre le sommet entre 3;4 et 3;11 ans, où ils constituent entre 38,4 % et 39,9 % de toutes les occurrences lexicales dans les énoncés monolingues russes. Cet accroissement est accompagné par une baisse constante des mots lexicaux (types et occurrences) à partir de 2;11 ans. Ainsi, de 2;1 jusqu'à 2;8 ans, les types des mots lexicaux russes représentent les valeurs suivantes : 90,1 % à 2;1 ans et 84 % à 2;8 ans. Entre 3;2 ans et 3;11 ans, ils continuent à baisser pour atteindre le seuil de 72,9 % à l'âge de 3;8 ans et 76,6 % à 3;11 ans. Les occurrences des mots lexicaux russes continuent également à baisser durant la période observée et atteignent les valeurs de 59,5 % et 61,6 % entre 3;4 et 3;11 ans, contre 92 % et 87 % aux étapes précédentes. Cette expansion des mots grammaticaux russes témoigne des progrès que la fillette a effectués dans cette langue entre 2;11 et 3;11 ans. Voyons à présent les usages et l'évolution de chacune des catégories lexicales russes employées par l'enfant durant la période observée.

### 9.3.1. L'évolution des mots lexicaux dans les énoncés monolingues russes entre 2;11 et 4;0 ans

Durant la période observée, le nom connaît une légère baisse dans les énoncés russes de l'enfant, ce qui s'explique par l'expansion d'autres mots lexicaux tels que les verbes et les adjectifs. Ceci est observable sur le graphique suivant :

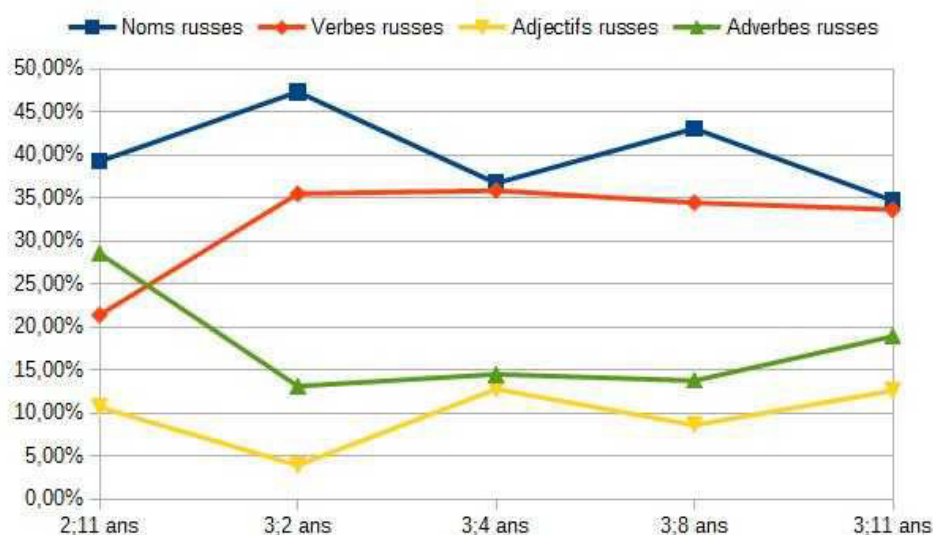


Figure 6. Évolution de la part des mots lexicaux différents dans les énoncés russes de l'enfant entre 2;11 et 4;0 ans.

Sur ce graphique une certaine stabilité est observée dans la distribution des parties du

discours telles que les verbes et les adjectifs. Les noms et les adjectifs connaissent quelques légères variations. Voyons à présent le détail de chacune des catégories des mots lexicaux russes dans le langage de notre enfant.

### 9.3.1.2. Les noms russes

À partir de 2;11 ans, la part des noms différents connaît une baisse constante et régulière dans les énoncés monolingues russes de l'enfant. Rappelons qu'entre 2;1 et 2;8 ans, cette baisse était très accentuée par un décroissement important de 65 % à 2;1 ans jusqu'à 56,2 % à 2;8 ans. Dans la tranche d'âge analysée, la part des noms continue à décroître et atteint les valeurs de 39,2 % à 2;11 et 34,7 % à 3;11 ans. En même temps, deux pics d'accroissement se situent à 3;2 et 3;8 ans (47,3 % et 43,1 % respectivement). Les occurrences des noms connaissent une légère variation entre 28,1 % et 33,1 % tout au long de la période observée.

Durant cette période, l'enfant décline couramment les noms en **datif** (3;2 ans : C8662 : *devotchka oulybaietsia malychou = la fille sourit au garçon* ; C8663 : *a chto ona delaïet malycham ? = et que fait-elle aux tous petits ?*, 3;8 ans : C13334 : *da nou smotri zdes' net prinza = oui mais regarde ici il n'y a pas de prince*), **accusatif** (à 3;2 ans : C8670 : *i drougaïa devotch'ka risouïet zaïtchika = et une autre fille dessine le lapin* ; C8671 : *i zaïtchik kouchaïet morkovkou = et le lapin mange une carotte* ; C8695 : *net ona ne koupila molotchko smotri = non elle n'a pas acheté le lait regarde* ; C8704 : *kotik toje smotrit moul'tik = le chat regarde aussi le dessin animé* ; à 3;4 ans : C10284 : *my slomaïem machinkou ? = nous allons casser la voiture ?* ; à 3;8 ans : C13296 : *ïa vam koupila oukrachenïïa = je vous ai acheté des bijoux* ; C13334 : *ona ne vstretyla svoego prinza = elle n'a pas rencontré son prince* ; C13361 : *a mne nado vilotchkou = et moi j'ai besoin d'une fourchette*) et **génitif** (à 3;4 ans : C10182 : *den' malycheï = la journée des tout petits* ; à 3;4 ans : C10315 : *no ou neïo netou obroutchia = mais elle n'a pas de serre-tête*). Outre ces usages, d'autres cas de déclinaison des noms introduits par les prépositions ont été observés. Ces occurrences seront décrites dans les parties ultérieures dédiées à l'analyse des mots-outils russes.

### 9.3.1.3. Les verbes russes

Quant aux différents verbes, les grandes variations que l'on a pu observer à l'étape précédente commencent à s'estomper à partir de 2;11 ans. Les verbes russes connaissent une grande stabilité et représentent entre 33,6 % et 35,9 % de tous les mots lexicaux russes employés par l'enfant sur la période de 2;11 à 3;11 ans. L'accroissement des différents verbes dans le répertoire

langagier de l'enfant est soudain à partir de 3;2 ans : par exemple, on en compte seulement *10 verbes différents à l'âge de 2;11* dans les 95 énoncés adressés à la mère y compris les énoncés mixtes, tandis qu'à 3;2 ans, ils sont déjà 27 (70 énoncés adressés à la mère). Les occurrences des verbes atteignent un pic à 3;2 ans, où ils constituent 40,4 % de tous les mots lexicaux, suivi d'une légère baisse à 3;4 ans (32,6 %). Aux âges ultérieurs, ces taux connaissent une stabilité plus accentuée avec les taux de 38,8 % et 35,7 % à 3;8 et 3;11 ans.

À cette période, les verbes connaissent les caractéristiques morphologiques suivantes :

- **L'accroissement de la part des verbes pronominaux russes** : 2 occurrences à 2;11 ans (*ponravit'sia = se plaire, ispatchkat'sia = se salir*) ; 6 occurrences à 3;2 ans (*oulibat'sia = sourire, katat'sia = se balancer, vstrechat'sia = se rencontrer, odet'sia = s'habiller, myt'sia = se laver, zakonchit'sia = se terminer*) ; 6 occurrences à 3;4 ans (*tsarapat'sia = se griffer, zakontchit'sia = se terminer, spriatat'sia = se cacher, ostat'sia = rester, igrat'sia = jouer, oulybat'sia = sourire*) ; 9 occurrences à 3;8 ans (*poloutchiat'sia = réussir, sadit'sia = s'asseoir, kroujit'sia = se tourner, kroutit'sia = se tourner ou pivoter, zapoutat'sia = se prendre les pieds dans quelque chose, zakonchit'sia = se terminer, igrat'sia = jouer, poigrat'sia = jouer – aspect perfectif, vernout'sia = revenir*) ; 6 occurrences à 3;11 ans (*sadit'sia = s'asseoir, igrat'sia = jouer, zakonchit'sia = se terminer, vliubit'sia = tomber amoureux, rodit'sia = naître, lojit'sia = s'allonger*) ;
- **L'omission du verbe « être » au présent**, ce qui est conforme au système morphologique du russe : C8742 : *i oni na karousele na lochadke = ils (sont) sur (le) manège sur (le) cheval* ; C8745 : *i byla toje Kamii no seitchas netou = et il y avait aussi Camille mais maintenant pas*, à 3;2 ans ; C10185 : *a on khorochii on ne tsarapaietsia = il (est) gentil, il ne griffe pas* ; C10250 : *potomou chto ona bol'chaia = parce qu'elle (est) grande* ; C10261 : *potchemou zdes' tchachetchki dve ? = pourquoi ici (il y a) deux tasses* ; C10294 : *potomou chto oni ne pokhoji ia toje ne pokhoja = parce qu'ils ne se ressemblent pas, je je ressemble pas non plus* (le verbe « ressembler » est traduit par un adjectif en russe) ; C10315 : *no ou neio netou obrouthia = mais elle (n'a) pas de serre-tête*, à 3;4 ans. Cependant, on observe quelques usages erronés, là où le verbe « être » est habituellement omis, l'enfant l'emploie tout de même : C10351 : *nou: ou menia est' chto-to narisovano = mais j'ai quelque chose de dessiné*. Ce type d'énoncé a été considéré comme le transfert interlingue du français vers le russe ;
- **L'usage systématique du présent des verbes transitifs, 1ère, 2ème, 3ème personne du singulier et du pluriel** : ex. C10309 : *da no my ne beiom skakalotchkou (phon : berem) = oui mais nous prenons la corde à sauter* ; C10313 : *ia begaiu ia igraius' s detkami i my igraiemsia v dogonialki = je cours je joue et avec les enfants et nous jouons à chat* ; C13227 : *ty znaech = tu sais* ; C1369 : *net ty ne govovich = non tu ne dis pas* ; C13306 : *oni mogout poiti posmotret' naverkhou = ils peuvent aller regarder en haut (3;8 ans)* ; C16623 : *my byli na Spiachtchey*

*krasavitse* = nous étions à La Belle au bois dormant (au spectacle), à 3;11 ans ;

- **L'usage du présent pour désigner l'action répétitive dans le temps** : ex. C10247 : *vetcherom my oujimaïem* = le soir nous dînons, à 3;4 ans ;
- **L'usage systématique du passé des verbes pronominaux, conjugués en fonction du genre (féminin, masculin, neutre) et du nombre (singulier / pluriel)** : ex. C8744 : *i vse zakontchilos'* = et tout est terminé, à 3;2 ans ; C10184 : *i kotik prichol* = et le chat est arrivé ; C10198 : *potomou chto pochel dojdik i groza zakontchilas' i prichlo em:* (hésitation) = parce que la pluie est arrivée et l'orage est passé et est arrivé em ; C10201 : *potchemou ono spriatolos' za toutchiami ?* = pourquoi il (genre neutre) est caché derrière les nuages ? ; C10234 : *net ia hotela takoï obrouch' i takoï obrouch'* = non je voulais un serre-tête comme ça et comme ça ; C10297 : *a chto ona narisovala ?* = et qu'est-ce qu'elle a dessiné ? ; C10295 : *net ty propoustila ?* = non t'as raté (une page) ; C10302 : *da a potchemou ona piïa stoïe ?* (phon : *pila stoïa*) = oui mais pourquoi elle buvait debout ? ; C10349 : *ou nikh chto-to narisovano* = ils ont quelque chose de dessiné.
- **L'apparition des formes verbales impersonnelle** : C10325 : *mne ne razrichali smotret'* = je n'ai pas été autorisée de regarder.
- **L'usage du futur imperfectif VS futur perfectif** : ex. C10425 : *zdes' my boudem tchitat'* = ici nous n'allons lire, à 3;4 ans ; C10273 : *ia toje tak boudou delat'* = je vais faire aussi comme ça ; C10279 : *on boudet outchit'* = il va enseigner ; C10235 : *ia vyberou tsvet* = je choisirai la couleur ; C16551 : *echtche odna pridet* = une autre viendra ; C13193 : *ne poloutchitsa* = ça ne marchera pas, 3;8 ans. En même temps, on observe quelques usages erronés de la conjugaison des verbes, notamment à la troisième personne du pluriel tels que *khÓtiat*, *khotchout* – *khotiat* = (ils) veulent ; *khodiut* = (ils) marchent ; *perekhodiut* = (ils) traversent) au lieu de *khodiat*, *perekhodiut* ; *vstavaïut* = (ils) se lèvent ; *rosivaïet* = (ils) dessinent au lieu de *vstaiut*, *risouiut* (C8662 : *i oni perekhodiut dorogou i toje oni vstavaïut* = et ils traversent la route et aussi se lèvent ; C8668 : *risovaïet mal'tchik*, *rosivaïet kotik* = dessine le garçon, dessine le chat, à 3;4 ans ; C10356 : *oni khodiut* = ils marchent, à 3;8 ans ; C13397 : *oni khÓtyat voditchkou* = ils veulent de l'eau.
- **La distinction de la forme perfective et imperfective des verbes.** Rappelons que l'aspect perfectif des verbes russes se forme à l'aide des différents préfixes ajoutés aux verbes imperfectifs, mais ils peuvent aussi avoir des racines différentes (*idti* – *priïti* (aller-venir), à 3;11 ans ; *igrat'sia* – *poigrat'sia* (jouer), *smotret'* – *posmotret'* (regarder), à 3;8 ans ; *znat'* – *ouznat'* (savoir, connaître), *ezdit*, *ekhat'* – *poekhat'*, *ouyekhat'* (aller ou s'en aller grâce à un moyen de transport), *khodit* – *poïti* (aller à pied), *darit'* – *podarit'* (offrir), à 3;11 ans). Par ailleurs, on constate un accroissement de l'usage de l'aspect perfectif des verbes entre 3;2 et 3;4 ans, comme ce qui suit :

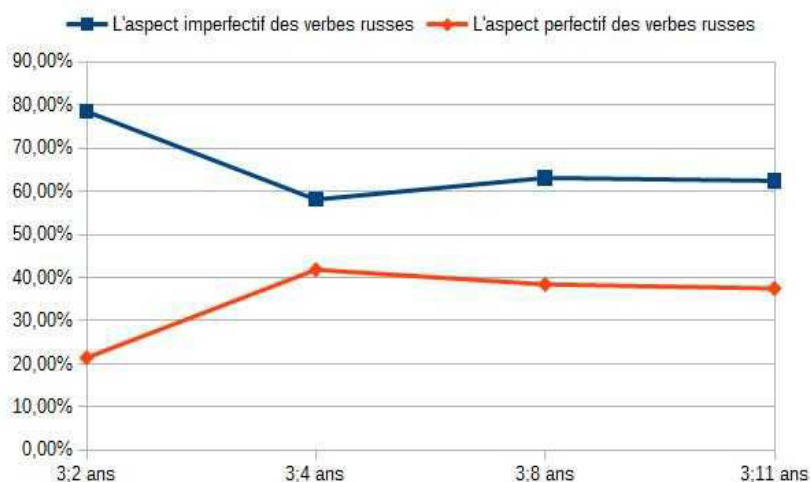


Figure 7. Évolution de l'aspect perfectif et imperfectif dans les énoncés monolingues russes de l'enfant.

À 3;2 ans, l'enfant a une préférence pour l'aspect imperfectif des verbes russes (78,5 %, contre seulement 21,4 % des verbes perfectifs). Cependant, aux âges ultérieurs, cette tendance s'inverse et on observe un accroissement des verbes perfectifs dans le langage de l'enfant, qui oscillent entre 37,5 % et 41,8 % de tous les verbes employés par cette dernière entre 3;4 et 3;11 ans.

#### 9.3.1.4. Les adjectifs russes

Les différents adjectifs représentent entre 10,7 % à 12,8 % de tous les mots lexicaux, à l'exception de deux périodes à 3;2 et 3;8 ans (respectivement 3 % et 8 %). Les occurrences des adjectifs suivent les tendances similaires : ils constituent entre 10,5 % à 11 %, à l'exception de deux périodes à 3;2 et 3;8 ans, (respectivement 2 % et 5 %). À cette période, les adjectifs qualificatifs et numéraux, qui précèdent les noms, sont déclinés de la même manière que les noms en fonction du genre (féminin, masculin, neutre) et du nombre (singulier/pluriel) : 3;2 ans : C8670 : *i drougaïa devotch'ka risouïet zaïtchika* = *et une autre fille dessine le lapin* ; C8679 : *dnevnoï son* = *la sieste* ; 3;4 ans : C10185 : *a on khorochïï, on ne tsarapaïetsia* = *il est gentil, il ne griffe pas* ; C10195 : *ne khorochaïa (pogoda)* = *pas bon (temps)* ; C10261 : *potchemou zdes' tchachetchki dve ?* = *pourquoi il y a deux tasse ici ?* ; C10292 : *na nee ne pokhoj* = *(il) ne lui ressemble pas* ; C10322 : *no oni ne zelenyïe* = *mais ils ne sont pas verts* ; 3;8 ans : C13238 : *zemlia krouglaïa* = *la terre est ronde* ; C13229 : *raznie rybki i tcherepakhi* = *différents poissons et tortues* ; C13323 : *nou eto prostoe otchen' (kol'ie)* = *c'est très simple (le collier)* ; 3;11 ans : C16592 : *moï dvoïurodny bratik* = *mon cousin* ; C16606 : *da tam est' tchernyïe rybki* = *oui il y a des poissons noirs* ; C16705 : *a drugiïe potom- seïchas pridut* = *et les autres après-maintenant arriveront*, etc. Quant aux cas, on constate que les adjectifs sont déclinés au **génitif** (pluriel : C10181 : *em malen'kih* = *les petits*, à 3;4 ans ; C16623 : *my byli na Spiacheï krasavitse* = *nous*



étions à *La Belle au bois dormant* (au spectacle), à 3;11 ans), **datif** (ex. C16633 : *potomu chto ia hotela drugoi podarit* (ballerinke) = *parce que je voulais offrir à une autre* (ballerine), à 3;11 ans), **locatif** (ex. C10283 : *potchemou na drougoi ?* = *pourquoi sur une autre ?*, à 3;4 ans), et **accusatif** (ex. C10336CS : *on pokhoj na malen'kogo Timéo Loumeney* = *il ressemble au petit iméo Loumeney* ; C16601 : *na blizkoe* (ozero) = *au proche* (lac), à 3;11 ans ; C13348 : *potchitat' skazkou no pora idti na detskouiou plochadkou* = *lire un conte, mais il est l'heure d'aller à l'aire de jeux* ; C13358 : *odnogo i a derjou, a potom vtorogo a potom tatata* = *je tiens un et après l'autre et après tatata* ; C13359 : *derji tebe odnou* = *tiens voilà une*, à 3;8 ans ; C16619 : *ia khodila na Spiajuyu krasavitsu i na Lebedinoe ozero* = *je suis allée à La Belle au bois dormant et au Lac des cygnes* (au spectacle), à 3;11 ans).

### 9.3.1.5. Les adverbes russes

La part des adverbes connaît également une grande stabilité durant la période observée : entre 3;2 et 3;8 ans, ils constituent entre 13,1 % et 14,5 % de tous les mots lexicaux différents russes. En même temps, à 3;11 ans, un léger accroissement de leur part a été observé (18,9 %). Leurs occurrences connaissent une stabilité entre 3;4 et 3;11 ans avec les taux oscillants entre 20,1 et 28,6 %. Cette stabilité est précédée d'une légère hausse à 2;11 ans (33,3 %) et d'une légère baisse à 3;2 ans (13,9 %). À cette période, on voit apparaître un vaste éventail d'adverbes suivants :

- **Les adverbes de manière** : *toje* (aussi), *vmeste* (ensemble), *stoïa* (debout), *tikho* (doucement), *vsoukh* (à haute voix), *tak* (comme ça), *vkousno* (bon) : ex. C8655 : *i oni i mama i kotik toje kouchaïet moloko* = *et eux et maman et le chat aussi mange le lait* ; C8730 : *da vse vmeste* = *oui tous ensemble*, à 3;2 ans ; C10302 : *a potchemou ona piïa stoïe ?* (phon : *pila stoïa*) = *pourquoi elle buvait debout ?* à 3;4 ans ; C13205 : *vsloukh* = *à haute voix* ;
- **L'adverbe de manière comparatif** : *vkousneïe* (meilleur) : ex. C7645 : *tak vkousneïe* = *c'est meilleur comme ça*, à 2;11 ans ;
- **Les adverbes de lieu** : *naverkhou* (en haut), *vnizou* (en bas), *vnoutri* (à l'intérieur), *vozle* (à côté) : ex. C10215 : *net on vnizou* = *non il est en bas*, à 3;4 ans ; C13306 : *oni mogout poïti posmotret' naverkhou* = *ils peuvent aller regarder en haut*, 3;8 ans ; C1665 : *ïa kuchala na terrasse i toje vnutri ïa kuchala* = *je mangeais sur la terrasse et aussi à l'intérieur je mangeais* ; C16670 : *i toje ta- tam bil vozle terassy detskaïa plochadka* = *et aussi il y avait à côté de la terrasse une aire de jeux*, à 3;11 ans ;
- **L'adverbe de lieu indiquant la destination** : *domoï* (à la maison) : ex. C8701 : *domoï* = *à la maison*, à 3;2 ans ;
- **Les adverbes de temps et d'aspect** : *zavtra* (demain), *dal'che* (plus loin), *ouje* (déjà),

**seïtchas (tout de suite, maintenant), vetcherom (le soir), potom (après), vseгда (toujours), teper' (maintenant)** : ex. C8658 : *zavtra mama otkryvaïet kholodil'nik i dal'che dojd' idiot = demain maman va ouvrir le frigo et après il pleut* ; C8745 : *i byla toje Kamii, no seïtchas netou = et il y avait aussi Camille, mais plus maintenant*, à 3;2 ans ; C10247 : *vetcherom my oujimaïem = le soir nous dînons*, à 3;4 ans ; C16705 : *a drugie potom- seïchas priïdut et les autres après- maintenant vont arriver*, à 3;11 ans ; C13369 : *vsegda kouchaet = toujours mange*, à 3;8 ans ;

- **Les adverbess de quantité : tol'ko (seulement, que), otchen' (très), echtche (encore), nemnogo (un peu)** : ex. C13237 : *nado tolko saditsa i tolko slouchat' = il faut juste s'asseoir et écouter* ; C13323 : *nou eto prostoe otchen' = c'est très simple* ; C13378 : *echtche khotchou = (je) veux encore* ; C13406 : *nemnogo tchaïa = un peu de thé*, à 3;8 ans ;
- **Les adverbess de négation : nichego (rien), nel'zia (il ne faut pas)** : ex. C16615 : *eto je na dat'che ia skazala chtoby- nichego ne skazala = c'est à la campagne que j'ai dit pour que- (j'ai) rien dit* ; C16667 : *potomu chto nel'zia vot tak kuchat' = parce qu'il ne faut pas manger comme ça*, à 3;11 ans ;
- **Les adverbess interrogatifs tels que Potchemou ? (Pourquoi ?) Kogda ? (Quand ?) Kak ? (Comment ?) Gde ? (Où ?)** : ex. C10302 : *a potchemou ona piïa stoïe ? (phon : pila stoïa) = mais pourquoi elle buvait debout ?* ; C10178 : *net kogda notchiu = non quand la nuit* ; C10203 : *a kak zaslonili ? = et comment (ils) ont caché ?* ; C10210 : *a gde ee tapotchki ? = et où sont ses chaussons ?* à 3;4 ans.

L'expansion de l'utilisation de différents adverbess russes se situe à l'âge de 3;4 ans. Ainsi, nous avons relevé un total de 7 adverbess différents à 2;11 ans, 10 adverbess à 3;2 ans, 17 adverbess à 3,4 ans. Cette tendance se confirme aux âges ultérieurs : 16 et 18 adverbess différents sont employés à 3;8 et 3;11 ans.

Pour conclure cette partie, il a été constaté une expansion des mots lexicaux tels que les verbes, les adjectifs et les adverbess différents, ainsi qu'une stabilité de leurs occurrences. Les noms connaissent un léger décroissement durant cette période. En même temps, les noms et les adjectifs sont déclinés selon le système morphologique spécifique à la langue russe en fonction du genre (féminin, masculin, neutre) et du nombre (singulier/pluriel) et du cas (ex. datif, accusatif, génitif, locatif, instrumental, etc.). Il s'agit des productions langagières spontanées de l'enfant. Par ailleurs, nous avons observé un accroissement de la compétence morphologique liée à la conjugaison des verbes en fonction de l'aspect perfectif / imperfectif. Ainsi, nous avons constaté l'accroissement des verbes perfectifs dans les productions spontanées de l'enfant à partir de 3;4 ans et jusqu'à la fin de nos observations. De plus, il a été observé l'usage systématique du présent lors de l'utilisation des

verbes transitifs, ainsi que du passé et du futur y compris des verbes pronominaux, conjugués en fonction du genre (féminin, masculin, neutre) et du nombre (singulier / pluriel). En plus, on a vu apparaître un vaste éventail de nouveaux adverbess (adverbess *interrogatifs*, de manière, de lieu, de temps, d'aspect, de quantité, de négation) durant cette période. Voyons à présent l'acquisition des mots-outils russes durant cette période.

### 9.3.2. L'évolution des mots-outils dans les énoncés monolingues russes entre 2;11 et 4;0 ans

L'analyse lexicale des mots-outils dans les énoncés monolingues russes de l'enfant montre un accroissement important de la part des pronoms et une stabilité d'usage des prépositions et des conjonctions, comme ce qui suit :

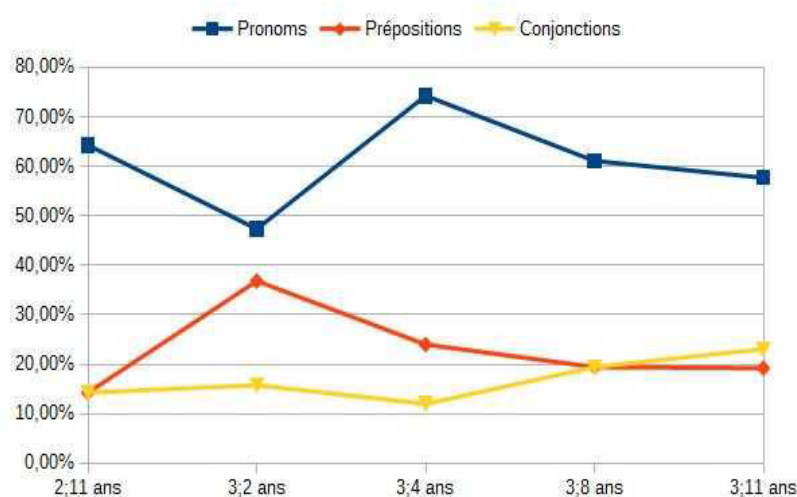


Figure 8. Distribution des mots-outils russes différents de 2;11 à 3;11 ans.

L'usage des mots grammaticaux est caractérisé par une expansion de nouvelles catégories lexicales, notamment les pronoms. Après une baisse à 3;2 ans (47,3 %), les pronoms russes employés par l'enfant durant la tranche d'âge constituent entre 57,6 % et 64,2 % de tous les mots-outils. Le pic de leurs usages est observé à 3;4 ans, où ils en constituent 74,2 %. Rappelons que ces usages reflètent l'apparition et l'expansion d'autres catégories lexicales à ces âges. Quant aux occurrences des pronoms, on constate qu'ils représentent entre 55,2 % et 66 % de tous les mots-outils à l'exception de l'âge de 3;2 ans, où ils ne constituent que 35,6 %. À ces âges, on voit apparaître une nouvelle gamme des pronoms différents et l'usage répandu des catégories évoquées précédemment :

- **Tous les pronoms personnels déclinés en nominatif « ia (je), ty (tu), on (il), ona (elle), ono (pron. neutre), my (nous), vy (vous), oni (ils) »** : ex. C10313 : *ia begaiu ia igraius' s detkami =*

*je cours je joue avec les enfants ; C10289 : ty propoustila = tu as raté ; C10291 : i ona poïdiot vot zdes' = et elle viendra ici ; C10294 : potomou chto oni ne pokhoji, ia toje ne pokhoja = parce qu'ils ne se ressemblent pas, moi non plus je me ressemble pas ; C10309 : no my ne beïom skakalotchkou (phon : berem) = mais nous ne prenons pas la corde à sauter, 3;4 ans ; C13364 : vy: odenite vachi pal'to = vous mettez vos manteaux ; C13415 : net oni poigraïutsia = non ils vont jouer, 3;8 ans.*

- **La déclinaison du pronom personnel « oni » (ils) à l'instrumental du pluriel « nimi » (eux, ils) :** ex. C8689 : a mama za nimi prichla = et maman est venu les chercher, à 3;2 ans.
- **La déclinaison des pronoms personnels en datif « mne (moi), tebe (toi), emou (lui), vam (vous) » :** ex. C10223 : ty mne rasskazivaï = tu me racontes, 3;4 ans ; C13359 : derji tebe odno = tiens voilà un pour toi ; C13295 : podojdite ia zaputalas', no ia vam skajou chto ia khotela = attendez je me suis trompée, mais je vais vous dire ce que je voulais, à 3;8 ans ; C16653 : da a potom balerinki emu pomogli = oui et après les ballerines l'ont aidé, à 3;11 ans.
- **La déclinaison des pronoms personnels en génitif « menia (je), nee (elle), nego (il), nas (nous), nikh (ils) » :** ex. C13400 : u menia u menia bol'che net = je n'en ai plus, à 3;8 ans ; C10229 : ou neïoe net Minnie = elle n'a pas Minnie ; C10361 : nou ou nego vidno = mais chez lui ça se voit ; C10282 : ou nas nebol'chaïa machinka = nous avons une petite voiture ; C10349 : ou nikh chto-to narisovano = ils ont quelque chose de dessiné, à 3;4 ans.
- **Les pronoms possessifs déclinés en fonction du genre (féminin, masculin et neutre) et du nombre « moïa (ma), moi (mon), moe (mon, genre neutre), ee (sa), ego (son), vachi (vos), nachi (nos), ikh (leurs) » :** ex. C7625 : gde nachi tortiki ? = où sont nos gâteaux ? à 2;11 ans ; C13313 : nou eto moïa = c'est la mienne ; C13322 : net nou eto moïe kol'ie = non mais c'est mon collier, à 3;8 ans ; C10376 : ee igrouchetka ? = son jouet ? ; C10216 : oni zdes' ia ego- ih ne vijou = ils sont ici je ne le- les vois pas, ) 3;4 ans ; C16592 : moi dvoïurodny bratik = mon cousin.
- **La déclinaison des pronoms possessifs en datif « svoïeï (sa), moïeï (ma) » :** ex. C10359 : ona oulybaetsia svoïeï mame = elle sourit à sa maman, à 3;4 ans ; C16597 : s moïeï mami i babuchkoï Ninoï = avec ma mamie et babouchka Nina, à 3;11 ans.
- **La déclinaison des pronoms possessifs au datif masculin « svoïego » (son) :** ex. C13334 : ona ne vstretyla svoego prinza = elle n'a pas rencontré son prince, à 3;8 ans.
- **La déclinaison des pronoms possessifs au datif féminin « moïu » (ma) :** ex. C16684 : moïu rodinu ? = ma patrie ?, à 3;11 ans.
- **La déclinaison du pronom « vsie » (tous) à l'instrumental au pluriel « vseï » :** ex. C13353 : so vseï = avec tous, à 3;8 ans.

- **Le pronom « kakaïa » (laquelle) décliné à l'accusatif féminin « kakoïu-to »** : C13366 : *nou ia boudou igat'sia, no mne noujno deïat' rabotou kakouiou-to (phon : igrat'sia, delat') = je vais jouer, mais il faut que je fasse du (quelque) travail, 3;8 ans.*
- **Les pronoms interrogatifs kto ? (qui ?) chto ? (quoi ?) potchemou ? (pourquoi ?)** : ex. C10386 : *a chto ona deïaïet ? (phon : delaet) = et que fait-elle ? ; C10401 : potchemou on ne oulybaet'sia kotik ? = pourquoi il ne sourit pas le chat ?, à 3;4 ans ; C16564 : podojdite nado uznat kto otsutstvuet = attendez il faut savoir qui qui est absent, à 3;11 ans.* On observe l'usage du pronom interrogatif « kto ? » à la place du pronom interrogatif possessif « tch'ïe » (à qui ?) : ex. C1319 : *kto eto plat'ïe ? = qui est cette robe ?, à 3;8 ans.*
- **Le pronom démonstratif « eto » décliné en génitif au masculin : « etogo » (celui-ci), et les pronoms « takoï » (comme ça) déclinés en fonction du genre, nombre : « takoï (genr. masc., sing.), takaïa (genr. fém., sing.), takoïe (genr. neutre, sing.), takiïe (pl.) »** : ex. C10233 : *ia hotela vot etogo i vot etogo = je voulais celui-là et celui-là ; C10234 : net ia hotela takoï obrouch' i takoï obrouch' = non je voulais un serre-tête comme ça et un serre-tête comme ça ; C10236 : da ia hotela vot takoïe i vot takoïe = oui je voulais aussi comme ça et comme ça ; C10321 : da vot takie = oui comme ça, à 3;4 ans.*
- **Le pronom « chto-to » (quelque chose)** : ex. C10349 : *ou nikh chto-to narisovano = ils ont quelque chose de dessiné, à 3;4 ans ;*
- **Les pronoms de négation « nikto » (personne) et « nichto » (rien) déclinés à l'accusatif « nikogo, nitcheho »** : ex. C10307 : *ou nas netou nikogo = nous n'avons personne ; C10308 : net nitcheho = il n'y a rien, à 3;4 ans.*

L'apparition de ces nouvelles catégories lexicales est particulièrement prononcée à partir de 3;4 ans. Par exemple, à 2;11 ans, il a été observé seulement 9 pronoms différents (13 occurrences), à 3;2 ans – 9 pronoms (26 occurrences), tandis qu'à 3;4 ans, on en compte déjà 26 pronoms types (91 occurrences). Cette tendance est confirmée aux âges ultérieurs.

### 9.3.2.1. Les prépositions russes

Outre l'expansion de la part des pronoms dans les énoncés monolingues russes, il a été observé un accroissement des différentes prépositions. Cette partie du discours constitue 14,2 % (13,6 % des occurrences) de tous les mots-outils à 2;11 ans. Entre 3;4 et 3;11 ans, ils représentent entre 19,2 % et 24 % et leurs occurrences – entre 12,1 % et 21,1 %. Le pic de l'usage de prépositions différentes est observé à 3;2 ans avec les taux de 36,8 % et 20,5 % de toutes les occurrences des mots-outils. Outre les prépositions décrites aux étapes précédentes, durant cette période l'enfant

emploie couramment les prépositions suivantes :

- **La préposition instrumentale « za » (après, derrière)** : ex. C8689 : *a mama za nimi prichla = maman est venue après eux (les chercher), à 3;2 ans* ; C16643 : *on brosil ego za v okno = il l'a jeté derrière la fenêtre, à 3;11 ans*. Dans ces exemples nous voyons que les pronoms personnels, qui suivent les prépositions sont également déclinés à l'instrumental ;
- **La préposition génitive « ou » (chez)** : ex. C10361 : *ou nego vidno = chez lui on voit, à 3;4 ans*. Comme avec la préposition précédente, ici, les pronoms personnels sont également déclinés selon le même cas, à savoir, le génitif.
- **La préposition accusative « pro » (à propos de)** : C8736 : *tchitaïet skazkou pro kotika = lit un conte à propos d'un chat, à 3;2 ans*.
- **La préposition génitive « iz » (pour indiquer le lieu de départ, lieu : dans ou hors de quelque chose)** : ex. C10251 : *iz stakantchika = dans un verre* ; C10256 : *iz misotchki = dans un bol, à 3;4 ans*.
- **La préposition instrumentale « pod » (en dessus)** : C13231 : *smotri pod nizom = regarde en dessus, à 3;8 ans*.
- **La préposition dative « k » (vers)** : C16574 : *ïa ezdila k babuchke Nine (regarde le globe) = j'étais partie chez (vers) babouchka Nina* ; C16589 : *k babuch- net k Sereje = chez babouch- non chez Sereja, à 3;11 ans*. Ici, le nom propre est décliné également au datif.

Outre ces nouvelles prépositions, un grand nombre d'occurrences des **prépositions locatives « v » (dans), et accusatives « na » (sur), la préposition instrumentale « s » (avec) et la préposition génitive « do » (jusqu'à)** sont également observées. Ces prépositions sont suivies d'un nom ou d'un pronom décliné selon le même cas que ces prépositions (ex. C13241 : *podojdite smotrite ou nas zdes' planeta kroujitsia vot tak. A kto boudet v etom plat'ïe ? = attendez regardez nous avons la planète ici (qui) tourne. Et qui sera dans cette planète ?* ; C13306 : *oni mogout poiti na oulizou = ils peuvent aller dehors* ; C13362 : *net ne do zavtra nou ïa poïdou s vami↑ nou potomou chto↓ = non pas jusqu'à demain beh j'irai avec vous mais parce que, à 3;8 ans*). L'analyse des occurrences des prépositions montre que l'enfant a une préférence pour l'usage des propositions accusatives introduites par la préposition « na ». Ainsi, à 3;2 ans, on en compte 5 occurrences, à 3;4 ans – 4 occurrences, à 3;8 ans – 8 occurrences et à 3;11 ans – 7 occurrences. De même, on constate les occurrences plus fréquentes de la préposition locative avec la préposition « v » : 4 occurrences à 3;2 ans et 5 occurrences à 3;11 ans. D'autres prépositions connaissent des usages plus restreints (en raison de trois à quatre occurrences par enregistrement), ce qui montre que les propositions datives, génitives et instrumentales sont moins fréquentes dans son langage. Ceci pourrait être dû à la

complexité du système de la déclinaison de cas du russe.

### 9.3.2.2. Les conjonctions russes

Une stabilité dans la distribution des différentes conjonctions russes a été observée. Ainsi, à 2;11 et 3;2 ans, cette partie du discours représente entre 14,2 % et 15,7 % de l'ensemble des différents mots-outils, suivi d'une légère baisse à 3;4 ans (12%). Ensuite, on observe un accroissement des conjonctions différentes : 19,4 % à 3,8 ans et 23% à 3;11 ans. Quant aux occurrences, on observe une courbe moins homogène, ce qui est dû à une redondance élevée de cette partie du discours dans les énoncés monolingues russes. Ainsi, le pic de leurs occurrences se situe à 3;2 ans avec le taux de 43,8 %, tandis qu'entre 3;4 et 3;11 ans, ils représentent entre 19 % et 23,5 % de toutes les occurrences des mots-outils. À ces âges, on voit apparaître les conjonctions suivantes :

- **La conjonction de coordination « i » (et)** : ex. C8745 : *i byla toje Kamii = et il y a vait aussi Camille* ; C8677 : *i toje oni risouiut i kouchaiut i p'iut = et aussi eux dessinent et mangent et boivent*, à 3;2 ans. Il s'agit d'une des premières conjonctions employées par l'enfant à partir de 2;11 ans.
- **La conjonction de coordination « ili » (ou) permettant à son interlocuteur de faire le choix**. Les premières occurrences de cette préposition se situent à 2;11 ans : ex. C7600 : *tchai ili kofe ? = le thé ou le café ?*
- **La conjonction de coordination introduisant une antithèse « no » (mais)** : ex. C13348 : *potchitat' skazkou, no pora idty na detskouyou plochadkou = lire un conte, mais il est l'heure d'aller à l'aire de jeux*, à 3;8 ans.
- **La conjonction de coordination introduisant une antithèse « nou »** : ex. C13313 : *nou eto moia = mais c'est la mienne*, à 3;8 ans. Cette partie du discours en russe peut être considérée comme une interjection, particule ou la conjonction en fonction de son rôle dans l'énoncé. Nous l'avons comptabilisée en tant que conjonction quand elle remplissait les fonctions de liaison entre deux propositions.
- **La conjonction de coordination permettant d'introduire une idée opposée « a »** : ex. C8725 : *odelas' ne pyjamka, a khalatik = (je) ne suis habillée pas pyjama, mais peignoir*, à 3;2 ans ; C10367 : *a potom mama s Kamii i s malychom idet v supermarket za pokoupkami = et après maman et Camille et le bébé vont au supermarché après les courses (faire les courses)*, à 3;4 ans.

- **La conjonction subordonnée « potomou chto » (parce que)** : ex. C16633 : *potomu chto ia hotela drugoi podarit'* = *parce que je voulais offrir à une autre*, à 3;11 ans.
- **La conjonction « chto » (que) introduisant les phrases de subordination** : ex. C13390 : *ia znayou chto tebe mama tak skazala* (*je sais que maman t'a dit ça*) ; C13295 : *podojdite ia zaputalas', no ia vam skajou chto ia khotela* = *attendez je me suis trompée, mais je vais vous dire ce que je voulais*, à 3;8 ans.
- **La conjonction subordonnée « chtoby » (pour que)** : ex. C13278 : *eto voda chtoby ona kroujitsia-prikroujitsia* = *c'est de l'eau pour qu'elle tourne*, à 3;8 ans ; C16615 : *eto je na dache ia skazala chtoby* = *c'est moi qui l'ai dit à la campagne pour que*, à 3;11 ans ;
- **La conjonction subordonnée « kak » (comme)** : ex. *kak ia hotelia smotret, mama mne zaprechala kak ia kuchala* = *comme je voulais regarder, maman m'interdisait comme je mangeais* ; C16627 : *dala- kak eto zakonchilos' ia darila tzvetochki* = *donné- comme c'est terminé j'offrais des fleurs*, à 3;11 ans.

Le pic de l'apparition des nouvelles conjonctions est situé à 3;8 ans ; ici, on voit apparaître 7 conjonctions différentes avec 25 occurrences, contre, par exemple, 3 conjonctions différentes et 27 occurrences à 3;4 ans. Parmi les conjonctions les plus fréquentes, on note la conjonction de coordination « i » (30 occurrences à 3;2 ans, 14 occurrences à 3;4 ans). À partir de 3;8 ans, avec l'apparition de nouvelles catégories lexicales, cette préposition connaît une baisse considérable (entre 4 et 8 occurrences à 3;8 et 3;11 ans).

Outre les mots grammaticaux décrits, on observe également l'usage des particules (*ex. eto = ça, je = donc, net = non*) et des interjections (*pojalousa = s'il te plaît*) ayant un rôle socio-pragmatique dans l'interaction. On observe l'emploi systématique des particules à partir de 3;4 ans (*ex. C13371 : eto byl apelsinovy = c'était à l'orange ; C16675 : da Vladik, no on je ouiexhal = oui Vladik, mais il était donc parti, à 3;11 ans*).

Ainsi, dans cette partie, l'analyse des mots-outils dans les énoncés monolingues russes de l'enfant montre un accroissement important des mots grammaticaux différents et leurs occurrences telles que les pronoms, les prépositions et les conjonctions. Il a été observé que cette étape est caractérisée par la croissance de nouveaux cas de déclinaison des pronoms personnels, possessifs, les pronoms démonstratifs et de négation en fonction du genre, du nombre et du cas tel que le génitif, le datif, l'accusatif et à locatif. Par ailleurs, l'apparition de 9 conjonctions de coordination et de subordination a été observée.

Nos analyses permettent de soutenir l'hypothèse de la « masse lexicale critique » chez notre enfant dans la langue russe. Rappelons qu'il a été constaté un accroissement nettement marqué des



mots lexicaux à partir de 2;8 ans, où la part des noms représente 56,2 % de toutes les productions lexicales en russe à cet âge. Cette tendance est confirmée à 2;9 ans : ici, les noms constituent 88,8 % de toutes les productions lexicales de l'enfant. À 3;2 ans on assiste à l'apparition de la grammaticalisation des énoncés monolingues russes, soit quelques mois après les premiers signes d'un accroissement du stock lexical dans cette langue. Ainsi, il est possible de soutenir l'hypothèse d'un « amorçage lexico-sémantique de la grammaticalisation » dans une perspective bilingue, avancée par Bassano (2000, 2005). D'après l'auteur, la grammaticalisation pourrait être liée non seulement à la taille du lexique, mais aussi à la structure et la nature de celui-ci.

#### **9.4. La distribution des énoncés monolingues et bilingues entre 2;11 et 4;0 ans**

Dans le précédent chapitre, il a été constaté que le taux des énoncés monolingues russes et français, ainsi que des énoncés mixtes en interaction avec la mère variaient légèrement en fonction du format. Rappelons que dans le format de lecture, les occurrences des énoncés monolingues russes de l'enfant sont considérablement plus élevées (21,2 %, contre 11,6 % dans le format de l'activité ludique). Afin d'éviter les variations en fonction du format, les données analysées ici ont été enregistrées dans le même format de l'activité ludique. De plus, à plusieurs occasions, nous y avons ajouté les données langagières enregistrées lors de la lecture des livres d'images. Ceci nous permettra de valider ou d'invalider nos résultats. L'analyse distributionnelle de ces mêmes paramètres dans cette dernière tranche d'âge montre l'image suivante :

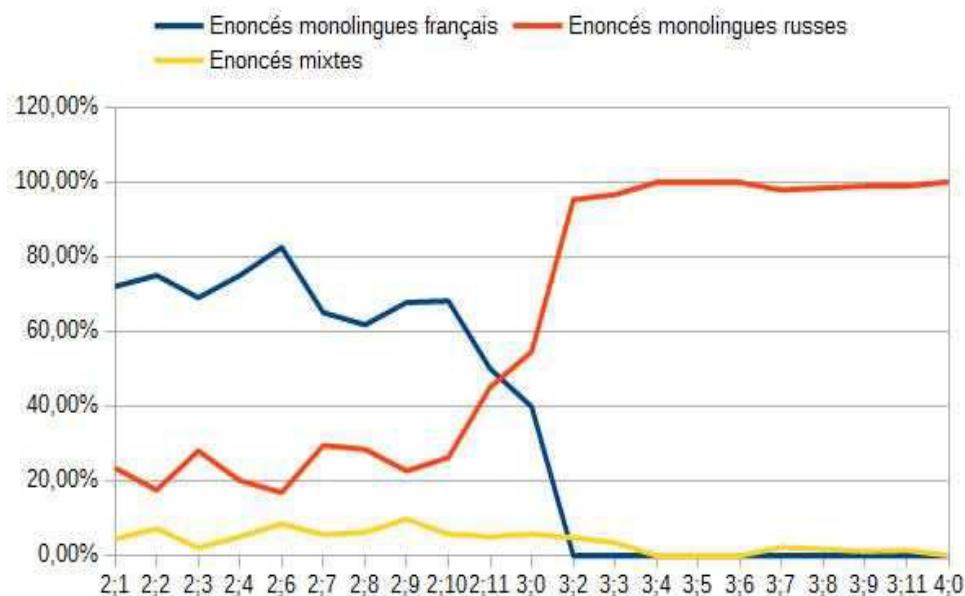


Figure 9. Évolution des énoncés monolingues russes, français et mixtes en interaction avec la mère entre 2;1 et 4;0 ans.

Sur ce graphique, on constate que la tendance de la dominance langagière du français en interaction avec la mère commence à s'inverser à 2;11. À cet âge, le taux d'énoncés russes et français se rapproche drastiquement (50 % d'énoncés monolingues français et 45 % en russe). En même temps, le taux d'énoncés mixtes reste au même point qu'à l'âge précédent (5 %). Il est donc possible de considérer cette période comme le début de l'usage harmonieux des deux langues par l'enfant. Cette tendance se confirme aux âges ultérieurs. Ainsi, à 3;0 ans, le taux d'énoncés monolingues russes connaît un léger accroissement (54,5 %), contrairement une baisse d'énoncés français (39,7 %).

Le point culminant dans le rapport entre les énoncés monolingues et bilingues en interaction avec la mère se situe à 3;2 ans : à partir de cet âge, l'enfant choisit presque uniquement la langue russe pour communiquer avec sa mère. Entre 3;2 et 3;3, les énoncés monolingues russes constituent entre 95,2 % et 96,3 % de toutes les données analysées. Cependant, à ces âges, quelques occurrences isolées d'énoncés mixtes sont également observées (4,7 % et 3,3 %). Ensuite, entre 3;4 et 3;6 et 4;0 ans, les énoncés russes constituent 100 % des productions langagières de l'enfant. Entre 3;7 et 3;11 ans, on voit apparaître les énoncés mixtes dans les faibles proportions avoisinant 1 % ou 2 %.

Quant aux actes de langage, rappelons qu'à l'étape précédente (entre 2;5 et 2;9 ans) l'enfant n'employait que les actes *assertifs* (*assertifs*) lors de la lecture du livre, à l'exception de quelques occurrences des *interrogatifs*. En revanche, dans l'activité ludique les occurrences d'autres actes tels que les *déclaratifs*, les *directifs* et les *expressifs* monolingues russes sont légèrement plus fréquentes. Cependant, leurs taux sont considérablement moins élevés que ceux des énoncés monolingues

français. Nous avons également constaté que les actes de langage, autres que les *assertifs*, nécessaires à la réalisation des intentions de la fillette sont compensés par les énoncés monolingues français et mixtes, ce qui, encore une fois, souligne les compétences langagières inégales dans les deux langues de l'enfant. Dans cette tranche d'âge, on observe l'accroissement des différents actes de langage, comme ce qui suit :

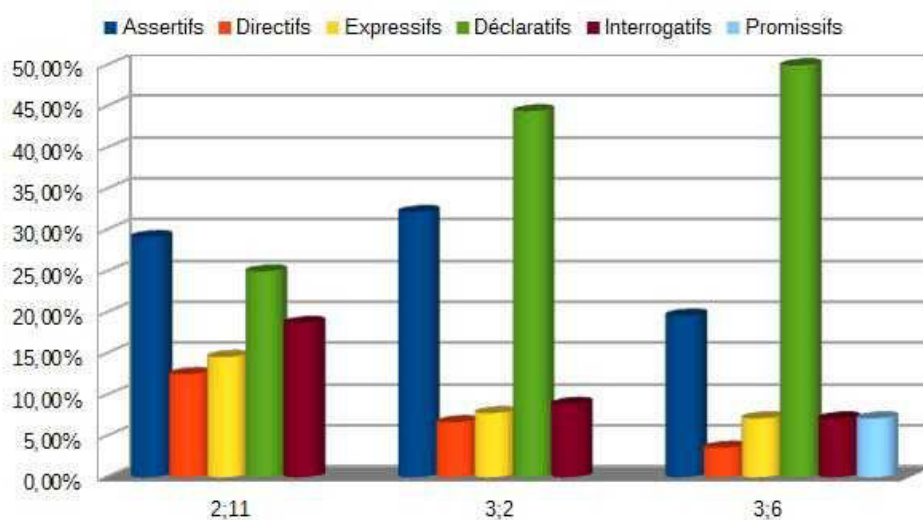


Figure 10. Actes de langage russes dans l'activité ludique avec la mère de 2;11 à 3;6 ans.

Ainsi, on constate une baisse d'actes *assertifs* par rapport à l'étape précédente (45,4 % à 2;8 ans, contrairement à 29,1 % à 2;11 et 19,6 % à 3;6 ans). Cependant, une légère hausse est observée à 3;2 ans (32,2 %). Un accroissement d'actes *directifs* est observé à 2;11 ans (12,5 %), suivi d'un décroissement important aux âges ultérieurs (6,6 % et 3,5 %). Un décroissement constant des actes *expressifs* est également constaté (14,5 % à 2;11 ans, contre 6 % aux âges ultérieurs). Les actes *déclaratifs* connaissent un accroissement constant et conséquent par rapport aux âges précédents (22,7 % à 2;8 ans, contre 44,4 % à 3;2 et 50 % à 3;6 ans). De plus, on voit apparaître les actes *promissifs* à 3;6 ans (7,1 %).

Ces données montrent que l'augmentation des énoncés monolingues russes est accompagnée par une variété de nouveaux actes de langage dans l'activité ludique : l'enfant passe de la référentiation exprimée par les actes *assertifs* à une variété de nouvelles fonctions socio-pragmatiques telles que **les rappels des événements passés, ce qui permet de faire le lien discursif avec les événements présents et ainsi situer son discours dans le temps** (C11281 : *a eto babouchka Nina mne dala = et ça (c'est) babouchka Nina (qui) me l'a donné ; C11309 : podojdi eto mami mne nakleïela etiketotchkou, chtoby znat' chto ia Kamii = attends c'est mamie (qui) m'a donné l'étiquette pour savoir que je suis Camille, à 3;6 ans*) ; **se projeter sur les intentions d'autrui** (ex. C11290 : *a kakoï vy khotchite moultik ? = et quel dessin animé voulez-vous ? à 3;6 ans*) ; **proposer une alternative**

**dans le jeu** (ex. C33114 : *a vy khotchite tchai ili moloko, voditchkou ili sok ? = vous voulez le thé ou le lait, l'eau ou le jus ? à 3;6 ans*) ; **faire des suppositions** (ex. C11342 : *mojet ona ou menia ? = peut-être qu'elle est chez moi ? à 3;6 ans*) ; **prendre une part active et réguler le jeu** (ex. C9046 : *tak vse louk ouje svarilsia, derjite = c'est bon l'oignon est déjà cuit, tenez ; C9059 : vse gribok ouje svarilsia = c'est bon le champignon est déjà cuit, à 3;2 ans*) ; **exprimer sa volonté dans le jeu** (ex. C9090 : *nou potomou chto a ia ne khotchou = mais parce que je ne veux pas ; C9111 : ia khotchou kouchat' eto = je veux manger ça, à 3;2 ans*), ou encore **faire des promesses** (ex. C11284 : *babouchka Nina priedet i ia iei otdam = babouchka Nina viendra et je le lui rendrai ; C11289 : a ia seitchas vam vkliutchou moultik = et maintenant je vais vous allumer le dessin animé (aux poupées), à 3;6 ans*). Rappelons que l'enfant exprimait déjà ces fonctions dans les énoncés monolingues français en interaction avec la mère et le père.

D'après De Weck (2005), l'apparition de ces différents genres de discours est accompagnée par le développement des capacités langagières telles que : 1) la planification concernant l'organisation d'un discours (les scripts pour les descriptions d'actions et les récits d'expérience personnelle), accompagné par le changement des temps du verbe et l'usage des connecteurs logiques ; 2) la structure temporelle ; 3) et la cohésion du discours enfantin (cohésion verbale, anaphorique et thématique). L'apparition de nouveaux actes de langage dans son discours en russe témoigne que l'enfant possède déjà ces compétences langagières dans cette langue, même si elles sont légèrement décalées par rapport au français. De plus, nos observations soutiennent que la production d'actes de langage par un jeune enfant reflète l'adaptation de ce dernier aux situations de communication et à la compréhension de la forme / fonction pragmatique et communication des différents actes communicatifs (Guidetti, 2003). L'usage d'actes de langage variés dans les deux langues de l'enfant témoigne ainsi d'une étape majeure dans le passage du bilinguisme dominant vers le bilinguisme harmonieux.

En interaction avec le père, l'enfant choisit également les énoncés monolingues français, à l'exception des âges 3;5 et 3;7 ans (1,3 % et 1,9 %). Aussi, à l'âge de 3;11 ans, l'enfant emploie légèrement plus de *code-switching* avec le père (95,3 %). Rappelons qu'à l'étape précédente, il a été constaté que le taux de *code-switching* de l'enfant en interaction avec ses deux parents varient en fonction des stratégies discursives parentales et notamment des occurrences des stratégies bilingues telles que *l'autorisation à poursuivre* et *le changement de langue* par les parents. Cet aspect sera étayé dans les parties suivantes. Voyons à présent la spécificité des énoncés mixtes employés par l'enfant entre 2;11 et 4;0 ans.

### 9.4.1. Les énoncés mixtes entre 2;10 et 4;0 ans

Les données montrent qu'entre 2;10 et 4;0 ans, les énoncés mixtes sont généralement composés d'au moins un *item* lexical russe. Les mots russes employés dans ce type d'énoncés appartiennent aux catégories grammaticales suivantes :

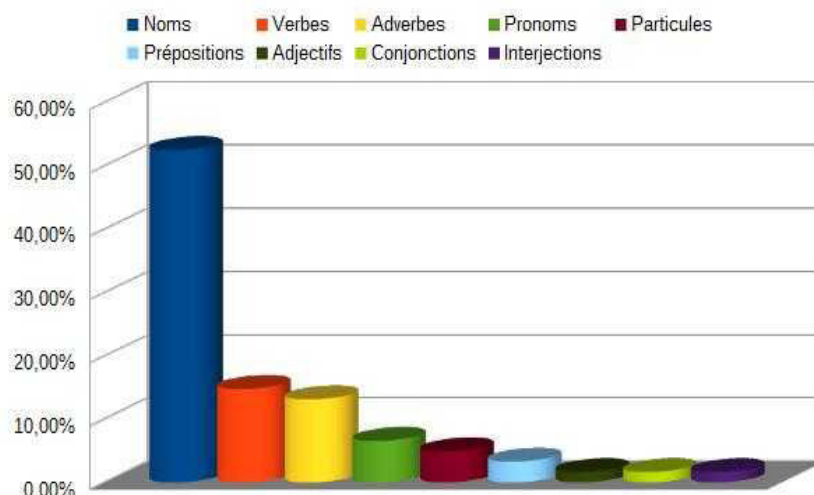


Figure 11. Types des mélanges langagiers entre 2;10 et 3;0 ans.

Le nom est donc la catégorie la plus fréquemment employée dans les énoncés mixtes (52,4 %). Ensuite, les verbes et les adverbes apparaissent dans des proportions similaires avec une légère hausse de la part des verbes (14,7 %, contre 13,1 % des adverbes). Les pronoms constituent 6,5 %, tandis que les particules – 4,9 %. De plus, l'enfant emploie les prépositions russes, qui constituent 3,2 % de tous les mots mélangés. Quant aux adjectifs, les conjonctions et les prépositions, ils représentent seulement 1,6 % respectivement.

A cet âge, les noms et les verbes mélangés possèdent des marques de grammaticalité spécifique à la morphologie du russe, de même qu'à l'étape précédente.

#### Exemple 1. (enregistrement 14.6.6 – 03;00)

C7338 : zo voulais retirer les cheveux (phon : je)  
 parce: après ai fait mal **goubkou**  
 et elle a dit doudou doudou  
 et moucher moucher moucher/  
 M5718 : ty- tebe mechali volosy  
 les cheveux te dérangent  
 volosy padali na litso  
 les cheveux tombaient sur (le) visage  
 ty khotela ikh oubtrat' vot tak da/ za ouchko  
 tu voulais les retirer comme ça derrière l'oreille  
 i ne ouderjalas' i stouknoukas' goubkoï i potom zaplakala?  
 et (tu) as lâché et (tu t'es) cognée la lèvre et après (tu) as pleuré?

Dans cet extrait, l'enfant emploie le nom russe dans un énoncé français (C7338). Le nom est décliné en accusatif, ce qui respecte les règles morphologiques du russe. En effet, il est possible de

traduire la phrase française vers le russe (*se faire à la lèvre = sdelat' sebe bol'no v goubou*). Suite à cet énoncé mixte, la mère traduit l'énoncé de l'enfant vers le russe. Cependant, elle paraphrase cette proposition à l'instrumental (*stouknout'sia goubkoï = se cogner la lèvre*).

On observe également quelques occurrences isolées d'erreur dans la déclinaison des noms, lorsque l'enfant les décline en fonction de la syntaxe du français. Prenons l'exemple suivant :

**Exemple 2. (enregistrement 14.6.6 – 03;00)**

M5700 : a chto my boudem delat' na detskoï plochtchadke?  
 et qu'est-ce que nous allons faire à l'aire de jeux?  
 C7321 : aller faire lochadkou/  
 aller faire (du) cheval  
 M5701 : my: (.) boudem (.) katatsia na locha[dke  
 nous allons nous rouler (nous balancer) sur (le) cheval  
 C7322 : dke]

Ici, l'enfant décline le nom en accusatif (C7321), ce qui est serait correct, si le russe autorisait l'emploi de la construction type « delat' lochadkou » (*faire du cheval*). Or, le verbe « faire » est remplacé par le verbe d'action, qui ne possède pas d'équivalent direct en français (*katat'sia – se balancer, se rouler, se balader, faire, etc.*). Ce verbe nécessite l'usage de la préposition « na » (*sur*), suivi d'un nom à l'instrumental (*katat'sia na lochadke*).

À l'âge de 3;0 ans, on observe pour la première fois, l'intégration d'un lexème français à un énoncé russe :

**Exemple 3. (enregistrement 14.6.6 – 03;00)**

M6261 : oni boudout zagorat'?  
 elles vont prendre du soleil?  
 C8187CS : net ia idou na piscine  
 je vais être sur (la) piscine  
 M6262 : oni boudout koupat'sia v vode/  
 elles vont nager dans l'eau

Dans l'énoncé C8187, composé de mots lexicaux (verbe) et grammaticaux (pronoms, préposition+particule) russes, l'enfant emploie le nom français (piscine) en le déclinant selon les règles morphologiques du russe (au locatif : v basseine), cependant, elle emploie la préposition *na* (*sur*) au lieu de *v* (*dans*). Dans son tour de parole suivant, la mère paraphrase l'énoncé de l'enfant en ajustant la préposition.

À 3;7 ans, on observe une autre occurrence de l'attribution des marques morphologiques russes aux noms français :

**Exemple 4. (enregistrement 15.1.5 – 03;07)**

M8621 : a Kamii chto boudet kouchat'?  
 et Camille va manger quoi?  
 C11670 : em: nitcheho ia ia ouje kouchala v cantine  
 rien j'ai déjà mangé à la cantine  
 M8622 : ne v cantine a v?  
 pas à la cantine mais à?  
 C11671 : stolovoï  
 la cantine

Ici, l'enfant décline le nom français *cantine* à l'accusatif en lui attribuant les marques du masculin. Ensuite, la mère emploie la stratégie de l'ébauche, ce qui permet à l'enfant de chercher et employer le mot correct, décliné en accusatif au féminin.

Voyons à présent d'autres exemples des mélanges langagiers produits par notre enfant à ces âges :

## Chapitre 9. Le développement langagier de l'enfant de 2;10 à 4;0 ans

Énoncés mixtes	Mots russes	Caractéristiques Morphologiques
<b>2;10 ans</b>		
C6341 : e dessine <b>domik</b> (une maison)	nom	nominatif
C6460 :belle patle ( <i>phon: plat'ie</i> ) ( <i>la robe</i> )	nom	nominatif
C6498 :e <b>moiu</b> aussi (je lave)	verbe	première personne du singulier au présent
C6503 : elle dit quoi <b>Zemlianitchka?</b>	nom propre	nominatif
C6509 : c'est em: quand e tout petite <b>ia porvala</b> (j'ai cassé)	pronom personnel +verbe	première personne du singulier au Passé, genre féminin
C6513 : mais: elle fait quoi <b>Slivka?</b>	nom propre	nominatif
C6546 : e boit <b>Zemlianitchka</b>	nom propre	nominatif
C6550 : e dit <b>khorocho</b> (bien)	adverbe de manière	
C6668 : <b>iz</b> ça/ (en, de)	préposition	
C6743 : attends i <b>jarit'</b> ( <i>frire</i> )	verbe	infinitif
C6769 : <b>markovkou/</b> non:\ ( <i>carotte</i> )	nom	accusatif
C6776 : da <b>ne</b> <b>khotchet</b> tout le monde e veut pas (veut pas)	particule de négation + verbe	troisième personne du singulier au présent
C6802 : ne peut <b>patchkaet</b> ( <i>se salit</i> ) ( <i>gram</i> )	verbe	troisième personne du singulier au présent
C6928 : <b>otpouskaiech</b> da <b>sama</b> après avec toi (relanche, seule)	verbe+pronom	deuxième personne du singulier au présent
C6929 :à friction à friction <b>mama</b>	nom	nominatif
C6552 : e dit quoi <b>Limona?</b>	nom propre	nominatif
C6624 : non e joue pas au <b>magazine</b> ( <i>magasin</i> )	nom	locatif
C6496 :non mais: mais moi <b>moi</b> ( <i>lave</i> )	verbe	impératif au présent du singulier
<b>2;11 ans</b>		
C7580 : <b>spasibo</b> la poupée <b>spasibo</b> (merci)	particle	
C7628 : non c'est <b>makarony/</b> ( <i>les pâtes</i> )	nom	nominatif
C7639 : tu veux <b>limon?</b> ( <i>le citron</i> )	nom	nominatif
C7682 : da attends viens <b>machinka/</b> ( <i>la voiture</i> )	nom	nominatif
C7713 : ça y est <b>tchistaia</b> ( <i>propre</i> )	adjectif	féminin du singulier
C7736 : oui elle a nagé <b>vperiod-zanad</b> <b>vperiod-nazad</b> ( <i>en avant et b en arrière</i> )	adverbe de lieu	
C7089 : ça c'est <b>korova?</b> ( <i>la vache</i> )	nom	nominatif
C7107 : <b>potchemou</b> elle est cachée? ( <i>pourquoi?</i> )	adverbe	
C7110 : <b>bantik</b> ( <i>rit et regarde M</i> ) n'en a pas ( <i>un noeud</i> )	nom	nominatif
C7163 : ça y est <b>poterial sapog</b> ( <i>a perdu une botte</i> )	nom+ verbe	Verbe - troisième personne du singulier au Passé, genre masculin Nom - accusatif
C7221 : ça c'est <b>lisa?</b> ( <i>le renard</i> )	nom	nominatif
C7183 : <b>mama</b> tu peux lire tu peux lire tu peux lire? ( <i>mamanâ</i> )	nom	nominatif
<b>3;0 ans</b>		
C17560 :il a donné <b>sobatchka</b> ( <i>le chien</i> )	nom	nominatif
C17623 : il a dessiné <b>privet</b> Bel' ( <i>salut</i> )	nom	
C17628 : non elle dit <b>privet</b> Bel'( <i>salut</i> )	nom	
C17643CS:une <b>krabik</b> ( <i>le crab</i> )	nom	nominatif
C17657 : o elle a mangé tout <b>tcherepakha</b> les poissons ( <i>la tortue</i> )	nom	nominatif
C7321 : allez faire <b>lochadkou/</b> ( <i>le cheval</i> )	nom	accusatif au lieu de l'instrumental
C7331 : eto <b>ia</b> avec toi le prince/ ( <i>je</i> )	pronom personnel	première personne du singulier
C7335 : mais elle a fait mal <b>goubkou</b> ( <i>la lèvre</i> )	nom	accusatif
C7370 : regarde <b>solnychko prichlo/</b> ( <i>le soleil est arrivé</i> )	nom+verbe	troisième personne du singulier au présent Du genre neutre
C17655CS: smotri elle mange elle mange regarde <b>rybok</b> regarde/ ( <i>les poissons</i> )	nom	accusatif
C7338 : je voulais retirer les cheveux parce que e fait mal <b>goubkou</b> ( <i>la lèvre</i> ) et elle a dit dou dou et moucher	nom	accusatif
C7372bis : <b>opiat'</b> regarde ( <i>encore</i> )	adverbe de manière	
C7365 : o/ il n'en a pas <b>sneg</b> ( <i>la neige</i> )	nom	nominatif
C8142 : il est là <b>vot on</b> ( <i>il est là</i> )	adverbe+pronom personnel	
C8157 : tout le monde v <b>machinkou</b> ( <i>la voiture</i> )	préposition+ nom	accusatif
C8187CS :net <b>ia idou na</b> piscine ( <i>je vais sur</i> )		
C8189CS :ils jouent à <b>miatchik</b> ( <i>le ballon</i> )	nom	nominatif
C8203CS : <b>korova</b> tu peux donner ( <i>la vache</i> )	nom	nominatif
C8245CS :o/ il est tombé on <b>ouplyl/</b>		
C8246CS :o/ <b>rybki rybki</b> je vous vois <b>rybki/</b> ( <i>les poissonsâ</i> )	nom	nominatif, pluriel
C8250CS : <b>rybkou</b> non c'est moi <b>rybkou</b> ( <i>le poisson</i> )	nom	accusatif
C8251CS :da <b>zdes'</b> elle mange des poissons ( <i>ici</i> )	adverbe de lieu	
<b>3;3 ans</b>		
C9945CS : comme ça <b>vpered nazad</b> ( <i>en avant et en arrière</i> ) <b>vpered nazad vpered nazad</b> et plouf	adverbe de manière	
C9326CS : i Bourriquet <b>opua:l</b> ( <i>et tombé</i> )	conjonction de coordination +verbe	troisième personne du singulier au présent
C9423 : <b>eto</b> cochon (ça)	particle	

Tableau 1. Mélanges langagiers entre 2;10 et 3;0 ans.



Aux âges ultérieurs quand l'enfant commence à respecter le principe de la langue du partenaire, on observe quelques occurrences isolées d'énoncés bilingues, où l'élément mélangé est le lexème russe en interaction avec son père. Voyons quelques exemples.

**Exemple 5. (enregistrement 15.1.11 – 03;07)**

P3022 : et en plus c'est quoi ça comme bête?  
C12241CS: c'est un **begemot**/  
P3023 : comment tu dis en français?(2s)  
C12242: (sourit)  
P3024 : un hippo-  
C12243 : potame  
P3025 : un hippopotame

Ici, lors de la lecture du livre, le père a recours à la stratégie de demande de dénomination (P3022), suite à laquelle l'enfant emploie spontanément le mot russe *begemot* (*hippopotame*). Ensuite, l'adulte utilise la stratégie de l'ébauche, ce qui permet à l'enfant de compléter le mot en français.

**Exemple 6. (enregistrement 15.3.2 – 03;09)**

P3615 : bah oui bon là c'est que maman qui vient chercher(.) toujours avec le bébé (2s)  
et ils viennent chercher la petite fillette  
après des fois (.) qu'est-ce qu'ils font?  
C13522CS: des fois achètent des **tortiks** (désigne l'image)  
P3616CS : comment on dit en français des tortiks?(rit)  
des gâ:/  
C13524 :teaux\  
P3618 : bah oui des tortik c'est des gâteaux

Dans cet autre exemple lors de la lecture d'un livre d'images, l'enfant emploie le nom russe *tortik* (*gâteau*), auquel elle attribue les marques morphologiques du français (l'article indéfini au pluriel). De même que dans l'exemple précédent, suite à la stratégie de l'ébauche employée par le père, la fillette complète le mot en français.

Ces observations soutiennent les propos de De Houwer (1995) qui soutient que le nom en tant que catégorie la plus mélangée est indépendante de l'âge du bilingue ou de ses capacités et ses connaissances linguistiques. Ainsi, les enfants bilingues plus âgés tout comme les adultes bilingues utilisent le plus souvent des noms et des groupes nominaux dans les énoncés mélangés.

À partir du moment où l'enfant commence à adapter la langue en fonction de son interlocuteur et ne choisit que le russe en interaction avec sa mère, on observe l'apparition de nombreux transferts interlangue, appelés les créations lexicales « externes » dues au croisement des deux langues chez un jeune bilingue (Deprez, 1994).

### 9.4.2. Les transferts interlangues entre 2;10 et 4;0 ans

Dans les créations lexicales, l'enfant transfère les règles syntaxiques, morphologiques et lexicales du français vers le russe. En outre, on voit aussi des fusions phonétiques des mots apparentés (les cognats) dans ses deux langues. Les transferts syntaxiques du français vers le russe concernent principalement l'ordre syntaxique aux niveaux suivants :

- **Dédoubllement de l'agent de l'action (nom et pronom), disloqué à droite** : ex. C8715 : *doudou on ne khotchet, doudou = il ne veut pas, le doudou, à 3;2 ans* ; C10401 : *potchemou on ne oulybaet'sia, kotik ? = pourquoi il ne sourit pas, (le) chat ?, à 3;4 ans* ; C9640 : *on prichel, kotik = il n'est pas venu, (le) chat* ; C10538 : *ona zovet menia, Sonia = elle m'appelle, Sonia* ; C10930 : *ona zdes' oupadet, koliaska = elle va tomber ici, (la) poussette* ; C17730 : *my ikh rezali, kartotchki = nous les avons coupé, (les) pommes de terre, à 3;5 ans*). Ces structures sont fréquentes dans la langue parlée en français (ex. C10710 : *il fait quoi, le lion ?* ; C10592 : *elle a un nœud, ma Kitty, 3;5 ans* ; C12582 : *il faut pas toucher ça, le feutre, à 3;7 ans*, etc.). En russe, en revanche, même si cette langue présuppose une certaine liberté dans l'ordre syntaxique, le dédoublement de l'agent de l'action avec la dislocation du nom n'est pas employé.
- **Placement de la particule de négation devant les verbes au lieu des noms** (ex. C10138 : *ou tebia ne boudout krasiiyeie zoubu = tu n'auras pas (de) jolies dents, à 3;4 ans*). Ces usages, assez rares dans les énoncés monolingues russes, témoignent de la dominance langagière du français.
- **Omission de la double négation** : ex. C15090 : *nikto menia naoutchil = personne m'a appris, à 3;10 ans*. Le français parlé est souvent caractérisé par l'omission de l'adverbe de négation *ne*. Contrairement au français, le russe ne prévoit pas ce type d'omission.
- **Traduction littéraire des phrases type «il y a quelque chose de »** : C10351 : *ou menia est' chto-to narisovano = j'ai quelque chose de dessiner, à 3;4 ans*.

Les transferts interlingues touche également la **morphologie verbale et nominale du russe**. Dans les constructions possessives françaises, le verbe « avoir » est remplacé par le verbe « être » en russe et il est généralement omis au présent. Cependant, plusieurs de ces occurrences sont observées dans le langage de notre enfant (ex. C11606 : *ou vas est' mnogo = vous avez beaucoup, à 3;6 ans*). Par ailleurs, l'enfant attribue *des flexions russes aux noms français* tel que le locatif (ex. C11670CS : *nitcheho ia ouje kouchala v kantine = c'est pas grave, j'ai déjà mangé à la cantine, à 3;7 ans*) et l'accusatif (ex. C13007 : *my poedem v kantinou au lieu de v stolovuiu = nous irons à la cantine, 3;8 ans*). Outre ces usages, on observe également les cas de transferts suivants :

- **Transfert du cas prépositionnel du français vers le russe**. Là où le russe prévoit l'usage du

cas instrumental, l'enfant emploie le cas prépositionnel de même qu'en français : ex. C8957 : *s nojikom tchistit'* au lieu de *tchistit' nojom* = *nettoyer avec (le) couteau* ; C8499: *igralis' s miatchikom* au lieu de *v miatchik* = *(nous) avons joué avec (le) ballon*, à 3;2 ans.

- **Transfert du cas nominatif du français vers le russe.** L'enfant emploie le cas nominatif à la place de de l'accusatif en russe : C14326 : *ou nee kositchki kak Anna* au lieu de *kak ou Anny* = *ou Anny, elle a (les) tresses comme Anna*.
- **Transfert du genre.** Il s'agit de quelques occurrences isolées, qui concernent notamment les noms russes employés par l'entourage français de l'enfant en leur attribuant le genre de leurs équivalents français : ex. C9494 : *on khotchet napisat' konkours, sova* au lieu de *ona (sova)* = *il veut écrire (un) concours (le) hibou*.
- **Emploi du mode imperfectif à la place des verbes perfectifs.** Entre 3;2 et 3;11 ans, il s'agit de l'un des transferts les plus fréquents dans le langage de notre enfant. En effet, là où le russe prévoit l'emploi des verbes perfectifs, l'enfant a tendance à employer le mode imperfectif, comme il le fait en français : ex. C9140 : *ïa boudou biïat' (phon : brat')* au lieu de *ïa voz'mou* = *je vais prendre* ; 3;2 ans ; C10104 : *i oni boudout khodit' v chkolou* au lieu de *oni poïdout v chkolou* = *ils vont aller à l'école*, à 3;4 ans ; C10485 : *ona byla slomana, no teper' my ee potchinili* au lieu de *ona slomalas'* = *elle était cassée, mais maintenant nous l'avons réparée* ; C10503 : *ïa tebia boudou nakryvat'* au lieu de *ïa tebia nakroïou* = *je vais te couvrir* ; C10852 : *i my boudem ikh boudit'* au lieu de *i my ikh razboudem* = *et nous allons les réveiller*, à 3;5 ans.
- **Noms au pluriel employés à la place des noms collectifs désignant un ensemble de référents tels que « kartochka » (pomme de terre), « markovka » (carottes) :** ex. C17730 : *my ikh rezali, kartotchki* au lieu de *kartochkou* = *nous les avons coupés (les) pommes de terre*.
- **Transfert morphologique des conjonctions « ou » et « ili » (ou) : « ouli » :** ex. C10648CS : *ouli un lapin* ; C10826CS : *ouli une petite compote*, 3;5 ans ; C11286CS : *a posle obeda vy boudete kouchat' grouchkou ouli makarony ?* = *et après le déjeuner vous allez manger une poire ou les macarons ?* à 3;6 ans ; C10826 : *ouli une petite compote* ; C10648 : *ouli un lapin*, 3;5 ans ;
- **Transfert morphologique du français vers le russe « merci » + « spasiba » : « merciba » :** C8962 : *merciba* ;
- **Transfert phonétique des cognats tels que « méduse »+ « médousa » = « médouse » ; « mouche »+ « moukha » = « moukh », « pantoufles »+ « toufli » = « pantoufli » :** C9916 : *ça c'est une médouse* ; C15036 : *moukh*, à 3;10 ans ; C16274 : *la toufle*, à 3;11 ans.

De plus, nous avons observé les transferts lexicaux du français vers le russe :

- **Transfert lexical des phrases comportant le verbe productif français « faire ».** En effet, ce

verbe dans de nombreuses combinaisons lexicales en russe est remplacé par un verbe spécifique qui désigne cette action : par exemple, *delat' rabotou* (faire le travail) – *rabotat'* (travailler), *delat' choum* (faire du bruit) – *choumet'*, *delat' poka* (faire salut) – *prochat'sia* (ex. C8690 : *i toje outchitel'nitsa delaïet poka* = et la maîtresse fait aussi au revoir, à 3;2 ans ; C10264 : *nou ona ne delaïet bystreïe* = mais elle ne fait pas plus vite, à 3;4 ans ; C13366 : *nou ïa boudou igratsia, no mne noujno delat' rabotou kakouiou-to* = je vais jouer, mais je dois faire le travail ; C13345CS : *Kalista no tolko chut' ne delaïte chouma* = Calista ne faites pas de bruit, à 3;8 ans ; C14965 : *ïa delaïu champoun'* au lieu de *ïa moïu champounem* = je fais le shampoing, à 3;10 ans.

- **Transfert lexical dans les phrases types « chercher quelque chose »** : C11322 : *my pochli kak bylo temno iskat' ïolkou* au lieu de *kogda bylo temno za ïolkoi* = nous sommes partis comme il était nuit chercher le sapin, 3;6 ans. Dans cet exemple, cette phrase en russe serait remplacée par la préposition *za*, suivi d'un nom à l'instrumental (*za ïolkoi*).

Les transferts interlangues restent toujours présents même entre 5 et 6 ans. Parmi eux, on observe l'usage des unités lexicales avec les **verbes suivants** : « **prendre** » (ex. *my vozmem samolet* au lieu de *my poletim na samolete* = nous allons prendre l'avion) ; « **faire** » (ex. *ty mne sdelala strachno* au lieu de *ty menia napougala* = tu m'as fait peur ; *sdelat' risounok* au lieu de *narisovat'* (faire un dessin) ; *sdelat' fotografiïu* au lieu de *sfotografirovat'* (faire une photo) ; *ïa boudou delat' ostorojno* (= *kouchat'*) au lieu de *ïa boudou kouchat' ostorojno* = je vais faire attention (manger) ; *ïa tebe sdelala choutkou* au lieu de *pochoutila* = je t'ai fait une blague ; *papa delal pylesos* au lieu de *pylesosil* = papa faisait l'aspirateur ; *ïa mogu sdelat' bol'chouïu gorkou ?* au lieu de *s'ïekhat' s bol'choï gorki* = je peux faire le grand toboggan ? ; *ïa otchen' liubliu delat' sport* au lieu de *zanimat'sia sportom* = j'aime faire du sport) ; *ïa tebe sdelaïu pesenkou* au lieu de *spoïu* = je vais te faire une chanson ; *eto ochen' delaet khorochou* au lieu de *otchen' khorochou* = ça fait du bien ; « **perdre** » (*ty poteriala* au lieu de *proigrala* = t'as perdu) ; « **mettre** » (*polojit' v mousornoe vedro* au lieu de *vybrosit'* = mettre dans la poubelle ; *polojit' sakhar* au lieu de *nasypat'* = mettre du sucre ; *ïa polojou pomadou* au lieu de *pomajous'* = je vais mettre du rouge à lèvres) ; « **fermer** » (*potchemou ty zakryla televizor ?* au lieu de *vykliutchila* = pourquoi t'as fermé la télé ? ; *ïa zakryla svet* au lieu de *vykliutchit'* = j'ai fermé la lumière) ; « **avoir** » (ou *menia piat' let* au lieu de *mne piat' let* = j'ai cinq ans), ou *menia est' ouchki krasneïut* au lieu de *ou menia krasneïut ouchki* = j'ai les oreilles qui rougissent), ainsi que **l'usage des prépositions à l'instrumental à la place des noms déclinés à l'instrumental** (ex. *ïa trogala s odnim pal'tchikom* au lieu de *ïa trogala odnim pal'tchikom* = j'ai touché avec un doigt ; *sdelala bol'no sebe s lojkoï* au lieu de *sdelala bol'no sebe lojkoï* = je me suis fait mal avec la cuillère).

Ainsi, ces occurrences des transferts du français vers le russe montrent que, malgré un certain équilibre dans la maîtrise et l'usage des deux langues par notre enfant, le français a plus

d'influence sur le russe et reste la langue dominante.

## 9.5. Les stratégies discursives maternelles dans le format de lecture

Dans cette partie, nous avons examiné un total de 100 tours de parole maternels repartis sur deux tranches d'âges – 50 tours à 3;2 ans (enregistrement 14.9.2) et 50 – à 3;4 ans (enregistrement 14.11.1). Ces deux vidéos ont été enregistrées lors de la lecture du même livre d'image « La journée des tout petits », lu régulièrement à l'enfant par ses deux parents respectifs. Les tours de parole analysés figurent tout au début des enregistrements en rapport avec l'activité de lecture. Dans l'enregistrement à 3;4 ans nous avons omis les premiers tours, qui ne se rapportent pas à l'activité en cours. Ce choix s'explique par le fait qu'au début des enregistrements, l'enfant est le plus souvent concentré sur l'activité en cours, tandis qu'à la fin il est souvent distrait et fatigué.

L'analyse de nos données montre une variation importante dans la distribution des stratégies maternelles, comme ce qui suit :

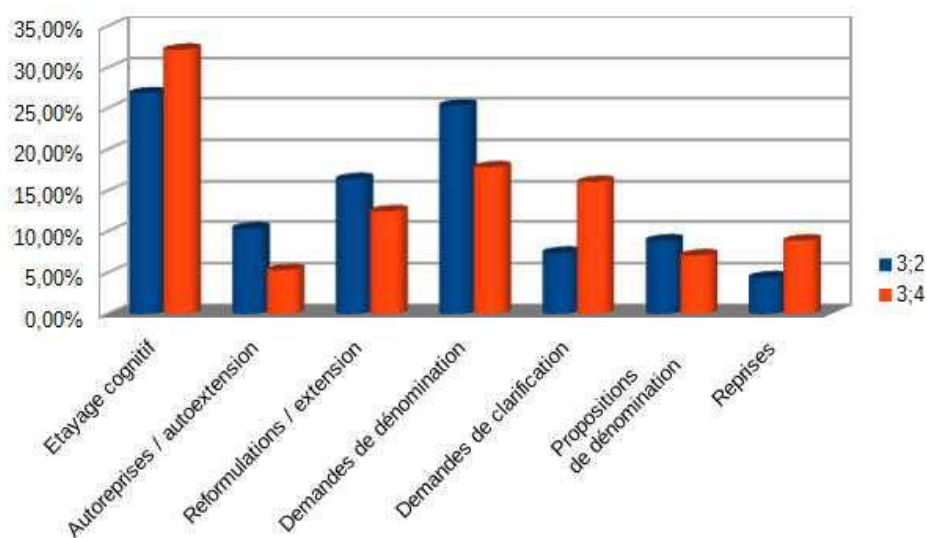


Figure 12. Distribution des stratégies discursives maternelles dans le format de lecture entre 3;2 et 3;4 ans.

Le premier constat est l'absence de stratégies bilingues (*code-switching*, *autorisation à poursuivre*) et de stratégies monolingues que la mère employait précédemment dans un contexte bilingue (*traduction*, *saisie minimale*). Rappelons que ces stratégies, décrites par Lanza (1992) constituent le répertoire langagier et pragmatique de la mère dans toutes les tranches d'âges antérieures. Ceci est dû au fait qu'à partir de 3;2 ans, l'enfant commence à choisir uniquement le russe en interaction avec sa mère. Ainsi, à partir de cet âge seules les stratégies monolingues,

appliquées également dans les familles monolingues, sont employées par la mère.

Quant à l'évolution de ces stratégies monolingues, on observe que leur choix s'adapte à la loquacité de l'enfant, ses compétences langagières, son âge, sa participation et sa position dans l'interaction. Ainsi, dans l'enregistrement fait à 3;2 ans, l'enfant se livre volontiers à cette activité ; la fillette est concentrée sur l'histoire en images et prend l'initiative de décrire les événements qui se succèdent. Dans ce contexte, la mère se concentre également sur le langage de l'enfant, ce qui est observable à partir d'un taux plus élevé des stratégies telles que les demandes de dénomination (25,3 %) ; les reformulations (16,4 %), les autoreprises, les extensions de ses propres énoncés (10,4 %), ainsi que les propositions de dénomination (8,9 %). Le taux de l'étayage cognitif est plus bas (26,8 %), ainsi que les reprises du langage de l'enfant (4,4 %).

**Exemple 7. (enregistrement 14.9.2 – 03;02)**

C8654 : devotchka oumyvaïetsia i kotik (.) prichiol  
 la (fille) se lave le visage et (le) chat est arrivé  
 M6594 : i chto iechtche detki delaiut dal'che?  
 et que font encore les enfants après?  
 C8655 : i oni odevaïutsia na obed (tourne la page)  
 et ils s'habillent pour (aller) déjeuner  
 i oni i mama i kotik toje kouchaïet moloko  
 et eux et maman et (le) chat aussi mange (le) lait  
 toje kouchaïet kot i moloko  
 aussi mange le chat et (le) lait  
 M6595 : a mama chto delaïet?  
 et que fait maman?  
 C8656 : smotri  
 regarde  
 M6596 : mama otkryvaïet kholodil'nik?  
 maman ouvre (le) frigo?  
 C8657 : da  
 oui

Dans cet exemple, la mère se sert de deux stratégies de demandes de dénomination de l'action entreprise par les personnages di livre (M6594 et M6595). De plus, suite à l'absence de réponse verbale à sa dernière sollicitation (C8656), elle emploie la stratégie de proposition de dénomination, ce qui permet de maintenir la fluidité de l'échange (M6596).

À l'inverse, à 3;4 ans, l'enfant occupe la posture de quelqu'un qui souhaite échanger autour des événements et des intentions des personnages, plutôt que de se livrer dans un simple récit. Par ailleurs, elle souhaite impliquer la mère dans le récit et se positionner en tant qu'auditrice dans cet échange :

**Exemple 8. (enregistrement 14.9.2 – 03;02)**

C10223: ty mne rasskazivaï  
 tu me racontes  
 M7642 : ia tebe boudou rasskazivat'?'  
 je vais te raconter?  
 a potchemou ty ne hotchech tchitat'?'  
 et pourquoi tu ne veux pas lire?  
 C10224 : nou ty mne rasskazivaï  
 mais tu me racontes  
 M7643 : tebe tak interesnei?  
 c'est plus intéressant pour toi?

C10225 : da  
oui

Dans cette situation communicative, la mère adapte plus de stratégies de l'étayage cognitif (32,1 %), et de demandes de clarification (16 %) pour s'aligner avec l'état d'esprit de l'enfant à ce moment et créer une ambiance de partage et de l'échange. Ici, elle emploie quantitativement moins de stratégies telles que les demandes de dénomination (17,8 %), les reformulations (12,5 %), les autoreprises (5,3 %) et les propositions de dénomination (7,1 %). En outre, on constate un taux plus élevé des reprises des énoncés de l'enfant (8,9 %).

### Exemple 9. (enregistrement 14.11.1 – 03;02)

M7608 : smotri chto proiskhodit na etoi kartinke?  
regarde qu'est-ce qui se passe sur cette image?  
chto delaïet Kamii?  
que fait Camille?

C10190 : o:na vstaiet  
elle se lève

M7609 : ona vstaiet?  
elle se lève?  
ee razboudila mama?  
sa maman l'a réveillée?

C10191 : a potchemou?  
pourquoi?

M7610 : potomou chto pora (.) idti v chkolou  
nado vstavat'  
parce qu'il est l'heure d'aller à l'école  
il faut se lever

C10192 : a potchemou idiot dojdik? (désigne l'image)  
et pourquoi il pleut?

M7611 : nou potomou chto na oulitse takaïa pogoda,  
mais parce que dehors il fait ce temps  
ou nas toje idiot tchasto dojdik da?  
chez nous il pleut aussi souvent oui?

C10193 : da  
oui

M7612 : seïtchas idiot dojdik na oulitse?  
il pleut maintenant dehors?

C10194 : net  
non

M7613 : net? a na oulitse khorochaïa pogoda?  
non? est-ce qu'il fait beau dehors?

C10195 : net ne khorochaïa  
non pas beau

Dans cet extrait plusieurs stratégies discursives sont observables. D'abord, la mère essaie d'attirer l'attention de l'enfant sur l'histoire du livre par les demandes de dénomination de l'action du personnage principal du livre (M7608), suivi d'autre autoreprise dans le même tour de parole. Cette autoreprise permet de préciser la question formulée précédemment. Ensuite, la mère reprend l'énoncé de l'enfant (M7609) sous forme interrogative, suivie de l'étayage cognitif, qui vise à préciser l'intention d'un autre personnage du livre. Ceci est suivi des tours de parole comportant l'étayage cognitif (M7610 et M7611), qui visent à répondre à la sollicitation de l'enfant (C10191 et C10192). Ainsi, la mère et l'enfant initient une séquence latérale en s'écartant du sujet de l'histoire et en transposant l'expérience vécue par la fillette du livre avec celle de notre enfant (la météo).

En comparant la distribution de ces stratégies avec celles analysées à 2;9 ans lors de la

lecture du même livre d'images, on constate une baisse considérable du taux de l'étayage cognitif (ex. 48,6 % à 2;9 ans, contre 32,1 % à 3;4 ans), des autoreprises (9,7 % à 2;9 ans, contre 5,3 % à 3;4 ans). De plus, un accroissement important a été observé dans les demandes de dénomination (10 % à 2;9 ans, contre 17,8 % à 3;4 ans) et les demandes de clarification qui servent à transposer l'histoire en images avec l'expérience de notre enfant, le questionnaire sur son attitude et ses sentiments (5,1 % à 2;9 ans, contre 16 % à 3;4 ans). L'évolution de ces stratégies entre 2;9 et 3;4 ans sont accompagnés par les changements dans l'entourage social de l'enfant : la fillette a commencé à fréquenter la petite section de l'école maternelle à 3;2 ans, ce qui permet de créer des contrastes et comparer la vie scolaire de notre enfant avec celle de l'enfant de l'histoire. Voyons à présent l'évolution des stratégies discursives dans le format ludique.

### **9.5.1. Les stratégies discursives maternelles dans le format ludique**

Dans cette partie il a été analysé les données enregistrées dans trois tranches d'âge suivantes : à 3;2 ans (enregistrement 14.9.7 en date du 10 septembre 2014), 3;6 ans (enregistrement 14.12.9 en date du 14 décembre 2014) et 3;11 ans (enregistrement 15.6.2 en date du 10 juin 2015). Ici, nous avons examiné un total de 150 tours de parole maternels repartis de manière homogène sur ces trois périodes. Les données ont été enregistrées pendant l'activité guidée telle que le jeu d'imitation (à la poupée et à la dînette).

Par ailleurs, on constate une évolution de la nature même du jeu d'imitation. Ainsi, à 3;11 ans, la mère et l'enfant se livrent à l'imitation de la journée de l'école de l'enfant et la fillette initie des séquences commentatives, qui reproduisent les propos et les actions de sa maîtresse.

Dans le format de l'activité ludique, les stratégies discursives maternelles connaissent l'évolution suivante :



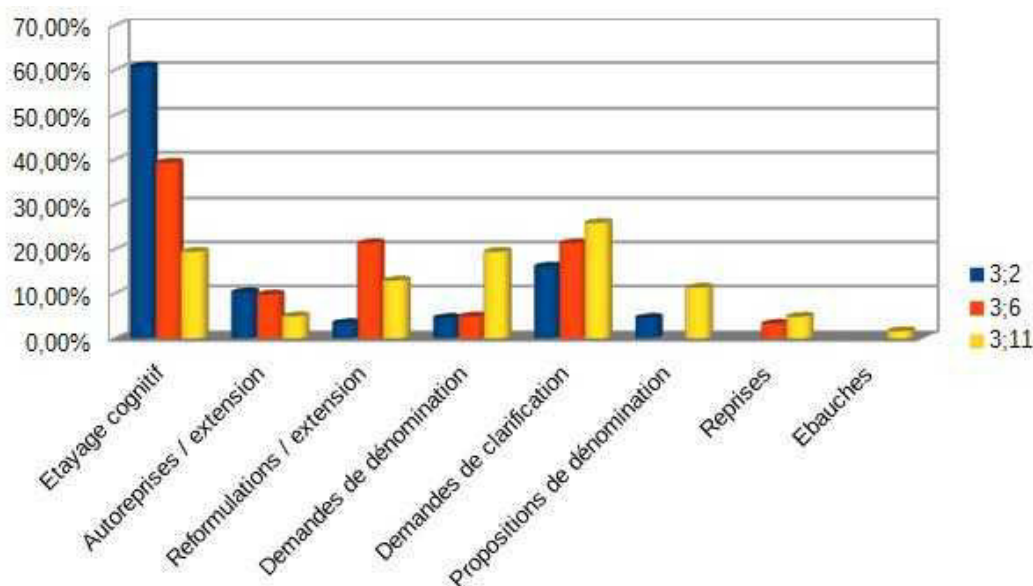


Figure 13. Stratégies discursives maternelles dans le format de l'activité ludique de 3;2 à 3;11 ans.

De même que dans l'activité de lecture, on n'observe que l'usage des stratégies monolingues maternelles. Cependant, une occurrence du code-switching phonétique a été observée :

**Exemple 10. (enregistrement 15.6.2 – 03;11)**

```

M10636 : a gde Oukraina?
          pokajech mne hm?
          naïdi zdes' Oukrainu
          ona gde-to zdes'
          et où est l'Ukraine?
          tu me montres?
          trouve l'Ukraine ici
          elle est quelque part ici
C16582 : (désigne le globe)
M10637CS : da zdes' na frantsuzskom Ukraine
           oui ici en français Ukraine
C16583 : da
           oui
M10638 : a gorod?
           et la ville?
C16584 : Ukraina
           Ukraine
M10639 : Kiev
    
```

Dans cet exemple, lors du jeu à la poupée avec le support visuel (le globe), la mère demande à l'enfant de montrer l'Ukraine sur le globe. Dans le but de faire le lien entre le nom russe et le nom français écrit sur le globe, elle a recours au *code-switching* vers le français.

Parmi les stratégies discursives qui connaissent un décroissement constant, on note l'étayage cognitif (60,9 % à 3;2 ans, contre 19,3 % à 3;11 ans) et l'autoreprises ou l'extension de ses propres énoncés (10,3 % à 3;2 ans, contre déjà 4,9 % à 3;11 ans).

**Exemple 11. (enregistrement 14.9.7 – 03;02)**

M6767 : ta:k\ Kamiï/ a sprosi koukol  
 chto oni khotiat kouchat'?  
 bon Camille demande aux poupées  
 qu'est-ce qu'elles veulent manger?

C8952 : a: vy khotchite tortiki? (se tourne vers M) (grammaire : khotite)  
 [da (regarde M)  
 vous voulez (des) gâteaux? oui

M6768 : nou kakie tortiki?  
 quels gâteaux?  
 snatchal noujno solenoe a potom sladkoe  
 d'abord il faut manger le salé et après le sucré  
 ty je znaech (caresse les cheveux de C)  
 tu sais

C8953 : nou koïoso (phon : khorochko)  
 bon d'accord

M6769 : da? davaï svarim (.) souptchik  
 oui? on va cuire (la) soupe

C8954 : da souptchik  
 oui (la) soupe

M6770 : vot etomou gorchkou zdes' ne mesto:  
 ce n'est pas ici (la) place de ce pot  
 potom my boudem im delat' tchai [iz tchaiïnika  
 parce que nous allons leur faire du thé dans (la) théière

C8955 : da:]  
 oui

M6771 : kouda my polojim ovochtchi?  
 où allons-nous mettre (les) légumes?  
 ikh nado pomyt': potchistit' (donne une carotte jouet)  
 il faut les laver éplucher

C8956 : potchistit'  
 éplucher

M6772 : da snatchala pomyt' potom potchistit'  
 oui d'abord laver ensuite éplucher

C8957 : etnou ia: boudou: s nojikom tchistit'  
 je vais éplucher avec le couteau

Dans ce dialogue la mère utilise principalement les stratégies de l'étayage cognitif, qui visent à réguler l'activité du jeu en lui donnant une forme et un rythme. Dans les tours de parole consécutifs M6768, M6769, M6770, elle introduit la séquentialité des démarches à suivre afin de mener à bien cette activité. L'enfant suit les instructions données par l'adulte.

Par ailleurs, la diminution de ces stratégies montre une modification des rôles de chacun dans le jeu avec le temps : au début, la mère occupe le rôle de la « modératrice » du jeu – c'est elle qui guide le déroulement de l'activité et crée de nouveaux événements ; l'enfant occupe la place d'un « disciple » et assiste à l'activité. Avec le temps, l'enfant prend de plus en plus d'initiatives dans le jeu et c'est lui qui guide le déroulement de cette activité. Dans l'exemple suivant, la mère et l'enfant construisent le jeu avec les poupées autour de la journée de l'école de la fillette :

**Exemple 12. (enregistrement 15.6.2 – 03;11)**

M10618 : ourok nachinaetsia/  
 le cours commence/

C16564 : podojdite/ nado uznat kto kto (ls) otsutstvuet  
 attendez/ il faut savoir qui qui est' absent

M10619 : kto otsutstvuet my je skazali Pritz-  
 qui est' absent nous avons dit le prince-

C16565 : br: br: nado smotret kto kto o:tsutstvuet (l'usage du temps imperfectif)  
 il faut regarder qui qui est' absent

M10620 : posmotret?  
 regarder? (correction pour le temps perfectif)

C16566 : Avrora/ eh printz i: Elza

**Aurore le prince et Elza**

M10621 : ty smotrich na spisok?  
tu regardes la liste?

C16567 : mg (confirmation)

M10622 : u ouchitel'nitsi est' spisok detok da?  
la maîtresse a une liste d'enfant c'est ça?

C16568 : mg da/  
mh oui

M10623 : poniatno\ nou sadites detki/  
d'accord asseyez-vous les enfants/

C16569 : sadites'  
asseyez-vous

M10624 : segodnia:/(Is) k nam koe-kto priche:l: kto o:chen davno otsutstvoval v chcole/  
(regarde C et sourit)  
aujourd'hui quelqu'un est venu qui était absent depuis bien longtemps de l'école/

C16570 : (regarde M)

M10625 : mh eto Kamii?  
c'est Camille?

C16571 : da  
oui

Dans cet échange, l'enfant emploie deux tours de parole initiatifs, dans lesquels elle introduit de nouveaux thèmes conversationnels d'elle-même (C16564, C16565 et C16666). Ces thèmes se rapportent au déroulement de sa journée à l'école. La mère maintient ce thème en introduisant des hypothèses qui complètent le sens sous-entendu des énoncés de la fillette (M10621 et M10622).

Les stratégies telles que les reformulations, les demandes de dénomination, les demandes de clarification et les propositions de dénomination connaissent une légère hausse durant la période observée. Ainsi, les reformulations constituent 3,4 % à 3;2 ans et 21,3 % à 3;6 ans, suivi d'une baisse à 3;11 ans (12,9 %). L'objectif de cette stratégie discursive est de corriger la morphologie et la syntaxe des énoncés monolingues russes.

### Exemple 13. (enregistrement 14.12.9 – 03;06)

C11281 : a eto babouchka Nina mne dala (désigne le biberon)  
et ça (c'est) babouchka Nina (qui) m'a donné  
no ou menia est' ouje molotchko  
mais j'ai déjà (le) lait

M8320 : da ou tebia dve boutilotchki moloka?  
oui tu as deux biberons pour (le) lait?

C11282 : da no babouchka Nina mne dala echtche nou  
oui mais babouchka Nina m'a donné encore  
ne strachno ia: ieï otdaïou  
(c'est) pas grave je lui rends

M8321 : ia ieï otdam  
je lui rendrai

C11283 : da em: ia ieï otdam  
oui je lui rendrai

M8322 : khorocho  
d'accord

C11284 : babouchka Nina priedet i ia ieï otdam  
babouchka Nina viendra et je lui rendrai

Ici, la mère a recours à la stratégie de reformulation pour corriger la syntaxe (M8320) et la morphologie verbale, quand l'enfant choisit le présent au lieu de futur (M8321). Nous voyons que cette stratégie atteint son objectif puisque l'enfant s'autocorrige à deux reprises (C11283 et C11284).

Dans un autre exemple, la mère reformule l'énoncé de l'enfant comportant une erreur de déclinaison de cas :

**Exemple 14. (enregistrement 15.6.2 – 03;11)**

M10630 : Kiev eto gorod ili strana?  
 Kiev c'est' la ville et le pays?  
 C16576 : ia poehala tri samolety:kakh (désigne le globe)  
 j'étais partie (avec) trois avions  
 M10631 : ty poletela na treh samoletikah?

Ici, dans son tour de parole, la mère corrige l'usage erroné du verbe d'action par l'enfant (*poekhat' – poletet'* (= *prendre l'avion*), ainsi que l'absence de la préposition « na » en locatif, suivi de l'adjectif numéral et le nom déclinés en locatif.

Les demandes de dénomination connaissent une stagnation de 3;2 à 3;6 ans avec le taux de 4,6 % et 4,9 % aux âges respectifs. Ceci est suivi d'un accroissement conséquent à 3;11 ans (19,3%). Les demandes de clarification connaissent une hausse constante : ils constituent 16% à 3;2 ans, 21,3 % à 3;6 ans et augmentent à 25,8 % à 3;11 ans. Les propositions de dénomination sont observées seulement à 3;2 et 3;11 ans avec un accroissement permanent (4,6 % et 11,2 % aux âges respectifs).

**Exemple 15. (enregistrement 15.6.2 – 03;11)**

M10642 : a dalche chto?  
 et après quoi?  
 C16588 : ia ezdila na da:datchu/  
 j'étais partie à la datcha  
 M10643 : na datchu? k komu?  
 à la datcha? chez qui?  
 C16589 : k babuch- net k Sereje (regarde M)  
 chez babuch- non chez Serioja  
 M10644 : k diade Sereje? i ĭarik?  
 kto takoi ĭarik?  
 chez (l') oncle Serioja? et ĭarik?  
 qui est' ĭarik?  
 C16590 : eto moi droug  
 c'est' mon ami  
 M10645 : tvoï droug? on tol'ko droug?  
 ton ami? seulement ton ami?  
 C16591 : da  
 oui  
 M10646 : ili on tvoï dvoïurogny\ bra:tik?  
 ou bien il est' ton cousin?  
 C16592 : moi dvoïurodny bratik (sourit)  
 mon cousin

Dans cet extrait la mère endosse le rôle de la maîtresse pour questionner l'enfant et connaître son voyage en Ukraine, qui a eu lieu quelques semaines avant cet enregistrement. Pour ce faire, elle emploie de nombreuses demandes de dénomination (M10642, M10643, M10644), ainsi que des demandes de clarification (M10645 et M10646).

En comparant la distribution des stratégies avec la tranche d'âge précédente, on constate une baisse considérable de *l'étayage cognitif* (52,7 % à 2;10 ans, contre 19,3 % à 3;11 ans), ce qui soutient notre constat qu'avec l'âge et dans sa langue faible, l'enfant prend une part de plus en plus active dans la régulation du jeu, ce qui réduit drastiquement le taux de cette stratégie dans le langage maternel. En plus, on voit une augmentation de la part des *demandes de dénomination* (6,8 % à 2;10 ans, contre 19,3 % à 3;11 ans), *demandes de clarification* (7,1 % à 2;10 ans, contre 25,8 % à 3;11 ans) et de

*propositions de dénomination* (3,7 % à 2;10 ans, contre 11,2 % à 3;11 ans). Cet accroissement est soutenu par notre deuxième constat qu'avec l'âge et le début de la scolarisation de l'enfant, la nature du jeu d'imitation change ; la mère et l'enfant initient plus de séquences commentatives qui permettent de reproduire le déroulement de la journée d'école en russe.

## 9.6. Les stratégies d'étayage paternel dans le format de lecture

Dans le format de lecture, il a été analysé 100 tours de parole paternels répartis sur deux périodes : 50 tours à 3;5 ans (enregistrement 14.11.4. en date du 25 novembre 2014) et à 3;9 ans (enregistrement 13.3.2. en date du 13 mars 2015). Ces deux vidéos ont été enregistrées lors de lectures de deux livres lus régulièrement à l'enfant. À 3;5 ans, il s'agit du livre « Camille grande soeur », tandis qu'à 3;9 ans, du livre d'images « La journée des tout petits ».

Lors de cette activité, le père emploie les stratégies discursives parentales suivantes :

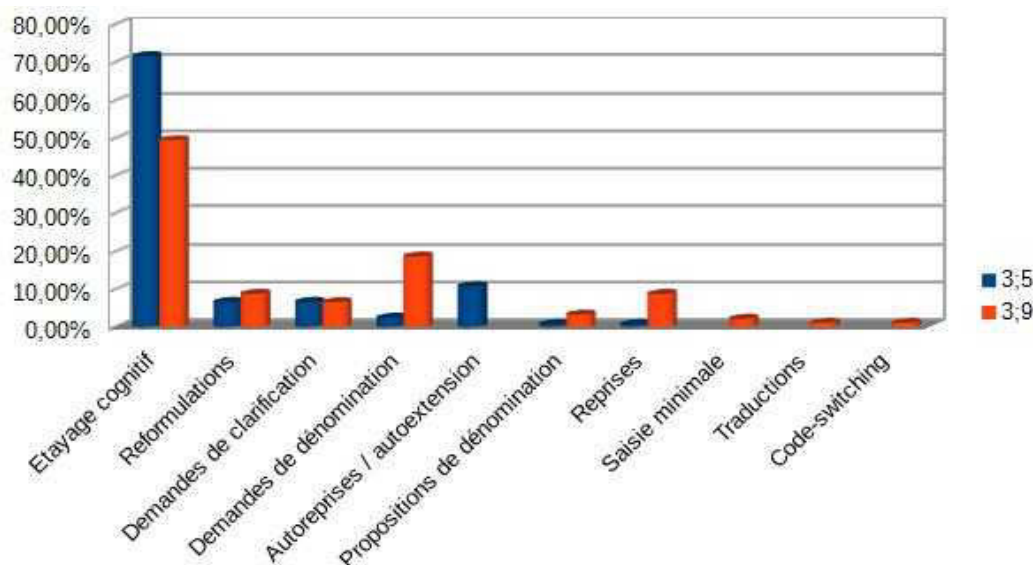


Figure 14. Stratégies d'étayage paternel dans le format de lecture entre 3;5 et 3;9 ans.

On constate que le père n'emploie pas de stratégies bilingues qu'à 3;9 ans, ce qui s'explique par quelques occurrences isolées de *code-switching* de l'enfant vers le russe à cet âge.

### Exemple 16. (enregistrement 13.2.2 – 03;09)

P3615 : bah oui bon là c'est que maman qu vient chercher(.) toujours avec le bébé(2s)  
 et ils viennent chercher la petite fillette  
 après des fois (.) qu'est-ce qu'ils font?  
 C13522CS : des fois achètent des tortiks (désigne l'image)  
 P3616CS : comment on dit en français des tortiks? (rit)  
 des gâ:/  
 C13524 : teaux\  
 P3618 : bah oui des tortik c'est des gâteaux  
 C13525 : eh de des- (désigne l'image)

P3619 : des [gâteaux] du [pain] pour le soir peut-être

Dans cet échange, suite à la demande de dénomination des objets sur l'image (P3615), l'enfant emploie un énoncé bilingue, où le lexème mélangé est un nom russe (C13522). Suite à cela, le père emploie deux stratégies suivantes dans le même tour de parole : la saisie minimale+le *code-switching* et la traduction (P3616). Le changement de langue vers le russe dans le cadre monolingue français s'explique en partie par la lecture de ce même livre d'images par les deux parents respectifs. En même temps, ce livre est lu plus fréquemment par la mère en russe. Il peut s'agir également d'une préférence lexicale chez l'enfant (*tortik – petit gâteau*).

À part quelques occurrences isolées de stratégies bilingues paternelles, qui répondent au changement de langue chez l'enfant, le père emploie principalement les stratégies d'étayage monolingue. La stratégie de l'étayage cognitif reste ainsi la plus fréquente dans le format de lecture. Elle constitue 71,6 % à 3;5 ans et 49,5 % à 3;8 ans. Comme il a été constaté le chapitre précédent, cet écart peut s'expliquer non seulement par l'âge de l'enfant, mais aussi par le type de lecture. Ainsi, à 3;5 ans, lors de la lecture du livre, le père se livre principalement à la lecture de l'histoire et dans les séquences latérales, qui servent à commenter ou à questionner l'enfant sur le déroulement de l'histoire :

#### Exemple 17. (enregistrement 14.11.4 – 03;05)

P2224 : il est tout petit on ne le voit pas encore  
 alors un soir alors qu'elle se glisse sous sa couette  
 papa et maman viennent s'asseoir sur le bord de son lit  
 ils ont des grands sourires dans les yeux  
 on a quelque chose d'important à te dire  
 dit maman  
 on attend un bébé  
 un bébé (.) on attend un bébé?  
 un vrai de vrai?  
 je vais être grande soeur?

C10587 : oui  
 P2225 : tu vois?  
 C10588 : elle c'est Kitty  
 P2226 : oh c'est Kitty qu'est-ce qu'elle fait là?  
 C10589 : ah oui avec la fleur  
 P2227 : avec une fleur sur sa tête  
 C10590 : et moi je- elle n'a pas de fleurs  
 P2228 : elle n'a pas de fleurs Kitty?  
 C10591 : non ma Kitty n'a pas de fleurs  
 P2229 : donc Camille la petite fille a appris qu'elle va être grande soeur

Dans cet échange, le père d'abord lit un passage de l'histoire (P2224) et ensuite initie la séquence latérale permettant de créer un échange autour de ce passage. Pour cela, il utilise la stratégie telle que *demande de clarification*, qui a pour but d'attirer l'attention de l'enfant sur une image (C2225), *demande de dénomination de l'action* (P2226), suivi de *reformulation syntaxique* (P2227 et P2228) et la *stratégie de l'étayage cognitif*, qui a pour but de faire une conclusion ou une synthèse du passage lu (P2229).

Dans ce format, le taux élevé de l'étayage cognitif est accompagné par une baisse des

stratégies suivantes en comparaison avec la lecture du livre d'images à 3;9 ans : les demandes de dénomination (2,5 %, contre 18,6 %), les propositions de dénomination (0,8 %, contre 3,3 %) et es reprises du LAA (0,8%, contre 8,7 %).

**Exemple 18. (enregistrement 13.2.2 – 03;09)**

P3584 : c'est la toilette  
 elle se brosse les dents  
 et se coiffe les cheveux avec la maman  
 après qu'est-ce qu'elle fait?  
 C13491 : elle s'habille  
 P3585 : elle s'habille: (hochement léger d'approbation)  
 après?  
 C13492 : après:\n  
 P3586 : qu'est-ce qu'elle fait? (désigne l'image)  
 C13493 : elle boit le lait  
 P3587 : elle boit du laitet  
 etelle prend le petit déjeuner (hochement léger d'approbation)  
 C13494 : ouais  
 P3588 : il y a écrit  
 il faut manger pour être en forme toute la journée  
 C13495 : oui et le bébé aussi:/  
 P3589 : le bébé aussi\ ensuite (.) avant d'sortir  
 C13496 : il fait quoi le bébé là? (désigne l'image)  
 P3590 : ah bah il est dans la poussette  
 il attend sa grande sœur  
 pour enfiler son manteau  
 on le met par terre et hop/  
 comme tu as montré à marraine tout à l'heure

Dans ce passage, enregistré lors de la lecture du livre d'images, on observe que le père sert d'abord l'*étayage cognitif*, pour introduire une séquence communicative (P3584). Ensuite, il initie une autre séquence dialogique grâce aux *demandes de dénomination* de l'action (P3584, P3585), *autoreprises* avec l'extension syntaxique de sa demande précédente (P3586), les *reformulations* (P3587) et les *reprises de LAA* qui servent à maintenir l'échange en cours et valider la réponse de l'enfant (P3585, P3587). Ici, l'*étayage cognitif* permet d'étayer le déroulement de l'histoire en se concentrant sur les actions des personnages du livre et de répondre à des sollicitations verbales de l'enfant (P3590).

En comparant les occurrences de ces stratégies dans le même format (lecture du même livre d'images) à 2;8 et 3;9 ans, on observe les tendances suivantes :

- Accroissement des stratégies de l'*étayage cognitif* (27,3 %, contre 49,5% à 3;9 ans), ce qui corrèle positivement avec l'augmentation des demandes de clarification de la part de l'enfant ;
- Décroissement des stratégies telles que les *reformulations* (15,9 %, contre 8,7 % à 3;9 ans), les *demandes de dénomination* (25,4 %, contre 18,6 %), les *propositions de dénomination* (7,6 %, contre 3,3 %). La diminution des reformulations s'explique par le fait que les phrases de l'enfant deviennent syntaxiquement et phonétiquement correctes. En même temps, la baisse des demandes de dénomination et de propositions de dénomination est accompagnée par la participation verbale de plus en plus active de la part de l'enfant dans l'échange – la fillette prend plus de tours initiatifs et initie de nouvelles séquences commentatives en

rapport avec l'histoire du livre.

Voyons à présent l'usage des stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité guidée.

### 9.6.1. Les stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité ludique

Dans le format de l'activité ludique, nous avons analysé un total de 150 tours de parole paternels répartis sur trois périodes suivantes : 50 tours à 3;3 ans (enregistrement 14.9.16 en date du 29 septembre 2014), 50 tours à 3;6 ans (enregistrement 15.1.1. et 15.1.2 en date du 10 janvier 2015) et 50 tours à 3;9 ans (enregistrement 15.3.6 en date du 23 mars 2015). Dans le premier enregistrement à 3;3 ans, le père et l'enfant choisissent créent un échange autour de la dénomination des objets à coller et leurs fonctions. Dans les deux autres enregistrements le père et l'enfant participent toujours à la même activité qui consiste à un jeu d'autocollants autour d'un sujet défini (par exemple, à 3;6 ans, le père et l'enfant créent un échange basé sur le thème de recyclage alimentaire, tandis qu'à 3;9 ans, l'échange a lieu autour du thème de la préhistoire).

Il a été observé la distribution des stratégies discursives parentales suivantes :

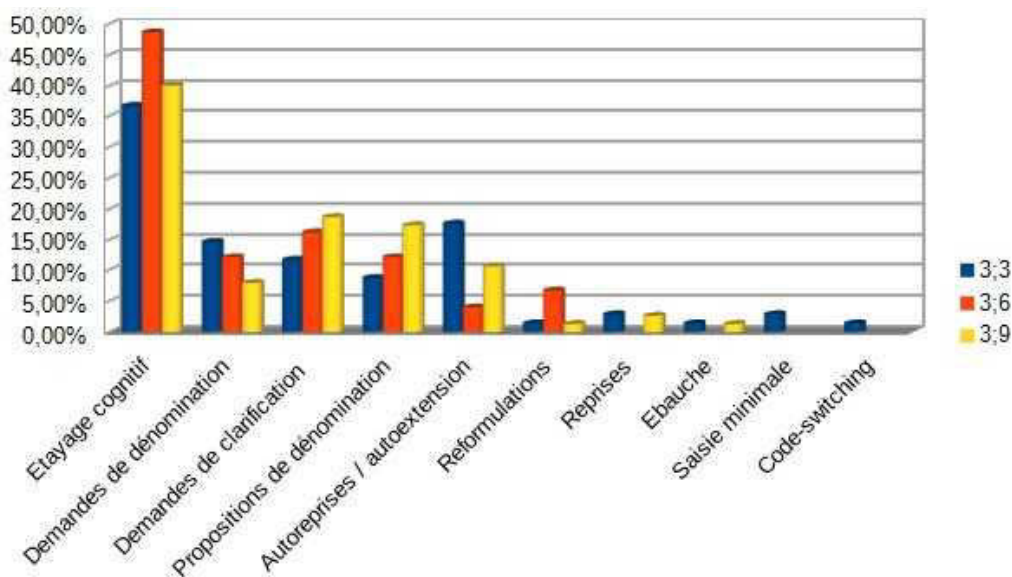


Figure 15. Stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité guidée de 3;3 à 3;9 ans.

Dans cette activité on observe quelques occurrences isolées de la stratégie bilingue telle que le *code-switching* parental, suivie de la stratégie monolingue qui est la saisie minimale. De même que dans l'activité de lecture, le taux du *code-switching* paternel est souvent dû au changement de langue chez l'enfant. Le père connaissant le lexème russe le répète et fait une demande d'équivalent de



traduction en français. Ce type de stratégie est rare dans le langage paternel dans la mesure où l'enfant ne change de langue que très rarement dans une interaction monolingue française (1,4 %).

**Exemple 19. (enregistrement 14.9.16 – 03;03)**

P2148 :trouve aut'chose  
 et ça c'est quoi ça? (désigne un objet)  
 C9769CS :sapogi  
 (des) bottes  
 P2149CS :sapogi  
 (des) bottes  
 comment tu dis en français? (regarde C)  
 C9770 :em: (hésitation, lève la tête)  
 P2150 : des bottes\  
 C9771 : des bottes/  
 P2151 :bah oui\ ils sont où les bottes? (regarde les objets)  
 C9772 : ils sont ici:\  
 (désigne l'objet)  
 P2152 : bien joué oui:\  
 (désigne l'objet)

Dans cet exemple, l'enfant emploie le lexème russe (C9769) suite à la demande de dénomination par le père (P2148). Dans son prochain tour de parole le père reprend cet *item* lexical et emploie la stratégie de saisie minimale, qui consiste ici à faire une demande de traduire ce mot en français (P2149). Suite aux hésitations de l'enfant, le père ensuite propose un équivalent de traduction en français (P2150).

Quant aux stratégies monolingues, on observe un accroissement constant des stratégies telles que l'étayage cognitif (36,7 %, 48,6 % et 40 % aux âges respectifs), les demandes de clarification (11,7 %, 16,2 % et 18,6 %) et les prépositions de dénomination (8,8 %, 12,1 % et 17,3 %). À l'inverse, les demandes de dénomination connaissent une baisse (14,7 %, 12,1 % et 8 % respectivement). Les reformulations des énoncés enfantins ne sont pas fréquentes dans ce type d'activité (1,4 %, 6,7 % et 1,3 % respectivement).

Un accroissement des occurrences de l'étayage cognitif observé à cette période s'explique par la nature de l'activité et l'âge de l'enfant. Dans ses tours de parole, le père porte souvent le commentaire sur l'activité en cours, guide l'enfant dans la réalisation de la tâche, mais également porte des explications sur de nouvelles notions et des objets de l'image.

**Exemple 20. (enregistrement 15.1.1 – 03;06)**

P2503 : et si on faisait une poubelle jaune et une poubelle grise? (regarde C)  
 C11415 : eh oui/  
 P2504 : oui? et puis on va mettre tout ce qui va dans la poubelle jaune au recyclage et  
 et tout ce qui va dans la poubelle grise: à la poubelle  
 C11416 : oui  
 P2505 : tu sais qu'on a deux poubelles ? (regarde C)  
 C11417 : oui  
 P2506 : tu les as déjà vues les deux poubelles dehors-là une jaune et une grise?  
 C11418 : (hochement approubatif)  
 P2507 : dans la grise- dans la jaune tu mets ce qui peut être recyclé les bouteilles:\  
 C11419 : de lait  
 P2508 : les bouteilles de lait: les bouteilles d'eau:\ (hochement approubatif)  
 em: tu mets quoi d'autre?  
 eh: les bouchons eh: et tout le reste- tu vois\ les petits flacons comme ça/  
 l'aluminium aussi  
 et tout le reste tu le mets à la poubelle  
 C11420 : mh (confirmation)

Ce dialogue est extrait d'une interaction basée sur le thème de recyclage alimentaire. Le père



P3729 : un ma-  
C13898 : un mammouth  
P3730 : un mammouth  
C13899 : oh/  
P3731 : ça n'existe plus les mammouths  
          il n'y en a plus  
C13900 : ils sont tous morts?  
P3732 : ils sont tous morts les mammouths

Dans cet autre dialogue, le père a recours également à la stratégie de proposition de dénomination, suivie d'une demande de clarification dans le même tour de parole (P3723). Dans le tour suivant, il propose la définition du mot *mammouth*, basée sur les caractéristiques physiques de l'animal et sa ressemblance avec un animal connu à l'enfant (P3724). Ensuite, trois tours de parole après, le père emploie la stratégie de demande de dénomination afin de vérifier si l'enfant a retenu le mot (P3728), suivi de l'ébauche pour l'aider à trouver le mot (P3729).

En guise de conclusion, il a été constaté que les stratégies discursives bilingues et monolingues employées par les parents entre 3;0 et 3;11 ans connaissent un développement divergent par rapport aux précédentes étapes. D'abord, on a observé une diminution importante des stratégies bilingues parentales telle que la *code-switching* et l'absence de la stratégie de *l'autorisation à poursuivre*. Cette tendance s'accompagne par le respect du principe « une personne - langue » par l'enfant, ce qui est dû au développement lexical et morphosyntaxique accéléré dans sa langue faible aux âges respectifs.

De plus, nos observations permettent de soutenir le rôle des stratégies discursives parentales décrites par Lanza (1992, 1997) et notamment parce qu'elles exercent une contrainte plus ou moins forte sur le choix langagier de l'enfant (contexte monolingue), ou encore lui donne une plus grande liberté dans l'alternance codique (contexte bilingue).

## 9.7. La synthèse du chapitre 9

Dans ce chapitre il a été question de décrire et d'analyser la poursuite du développement du bilinguisme de Camille entre 2;10 et 3;11 ans. Nous avons abordé deux principaux aspects : le développement lexical et morphologique des énoncés monolingues et bilingues, ainsi que les stratégies discursives parentales. Dans les chapitres précédents il a été constaté que l'enfant avait développé une forme du bilinguisme dominant, où la langue non sociétale (le russe), transmise uniquement par la mère sur des bases quotidiennes subissait une évolution considérablement plus lente. Ceci se manifestait non seulement en nombre restreint de catégories lexicales et grammaticales, mais aussi en choix langagier de l'enfant lors de l'interaction avec sa mère – la fillette s'engageait principalement dans l'interaction dialingue avec cette dernière. En même temps, nous avons constaté un accroissement des classes lexicales et grammaticales russes vers l'âge de 2;9.

Cet accroissement a donné lieu à l'hypothèse de la masse lexicale critique nécessaire pour le

déclenchement des acquisitions grammaticales, soutenues par les auteures telles que Bates et Godman, 1997, 1999 ; Marchman et Bates, 1994 et Bassano, 2000, 2005, entre autres. Par la suite, nous avons soumis l'hypothèse que cet accroissement pourrait être le point de départ pour la constitution de la masse lexicale critique en russe et ainsi le début de l'apparition de la grammaticalisation dans cette langue. Dans ce chapitre, les analyses lexicale et morpho-syntaxique nous ont permis de valider cette hypothèse. Ainsi, à 3;2 ans on a assisté à l'apparition de la grammaticalisation des énoncés monolingues russes, soit quelques mois après les premiers signes d'un accroissement du stock lexical dans cette langue. À partir de 2;11 ans et jusqu'à 3;11 ans la part des mots-outils russes (types et occurrences) dans les énoncés monolingues connaissent une progression constante. L'usage des mots grammaticaux est caractérisé par une expansion de nouvelles catégories lexicales, notamment des pronoms, des prépositions et des conjonctions. Les pronoms personnels et possessifs deviennent systématiquement déclinés en fonction du cas (nominatif, datif, accusatif, instrumental), du nombre et du genre (masculin, féminin et neutre). Entre autres, une expansion des mots lexicaux tels que les verbes, les adjectifs et les adverbes différents, ainsi qu'une stabilité de leurs occurrences a été observée. Les noms et les adjectifs sont déclinés selon le système morphologique spécifique à la langue russe en fonction du genre (féminin, masculin, neutre) et du nombre (singulier / pluriel) et du cas (ex. datif, accusatif, génitif, locatif, instrumental, etc.). Quant aux verbes russes, il a été constaté un accroissement des verbes perfectifs dans les productions spontanées de l'enfant à partir de 3;4 ans et jusqu'à la fin de nos observations. De plus, on a observé l'usage systématique du présent des verbes transitifs conjugué au présent, passé et futur, ainsi que la conjugaison des verbes pronominaux, en fonction du genre (féminin, masculin, neutre) et du nombre (singulier / pluriel). De plus, on a répertorié l'apparition d'un vaste éventail de nouveaux adverbes (adverbes *interrogatifs*, de manière, de lieu, de temps, d'aspect, de quantité, de négation).

Quant au français, l'enfant a continué à développer ses compétences lexicales et morpho-syntaxiques avec un accroissement des occurrences des mots-outils, qui constituent entre 43,6 et 46,6 % durant la période observée. Entre 3;0 et 3;11 ans, le développement des verbes se caractérise par l'apparition de nouveaux temps (futur proche, passé récent), les occurrences plus élevées de l'imparfait, les premiers usages spontanés du conditionnel et subjonctif, ainsi que l'accroissement des verbes pronominaux. Aussi, de même qu'en russe, cette période est marquée par l'accroissement important de la part des adverbes français. Dans les catégories grammaticales, un accroissement important des occurrences des pronoms français a également été observé. Une stabilité des occurrences des prépositions est observée entre 3;9 et 3;11 ans. Durant cette période, les prépositions marquent le complément d'objet indirect, d'attribution, du nom, de l'adjectif et définissent les relations sémantiques telles que l'agent de l'action, l'attribution, le lieu, la possession, le but et l'accompagnement. De plus, le développement des catégories grammaticales est marqué par

un léger accroissement des occurrences des conjonctions. Ceci correspond à l'augmentation des occurrences des énoncés complexes (coordonnées et subordonnées) vers l'âge de 4 ans (Brown, 1974).

L'examen de la complexité morpho-syntaxique montre qu'à cette étape l'enfant a effectué des progrès importants dans les deux langues et plus conséquents en russe. À partir de 3;0 ans, la LME des énoncés russes passe à 2 mots / phrase et connaît une expansion importante 5 mois plus tard avec des valeurs de 3,5 mots / phrase. Ainsi, à 3;0 ans, l'enfant atteint l'étape II de Brown (1974). L'étape 3 est atteinte deux mois plus tard à 3;3 ans avec des valeurs de 2,6 mots / phrase et l'étape IV – un mois plus tard à 3;4 ans (3,5 mots / phrase). Ceci montre que l'enfant a mis seulement quatre mois pour arriver à l'étape III en russe, tandis qu'en français, elle aura mis 10 mois au total (de 2;1 à 2;11 ans). La LME des énoncés monolingues français continue à croître : elle atteint le stade V de Brown (1974) à l'âge de 2;10 ans et le stade VI à 3;8 ans. La LME passe de 3,2 et 3,6 mots / phrase entre 2;10 et 3;3 ans pour atteindre des valeurs de 4,3 et 5 mots / phrase entre 3;5 et 3;11 ans.

Ces changements langagiers (lexicaux et morpho-syntaxiques), ainsi que le passage du bilinguisme dominant vers une forme harmonieuse de l'usage des deux langues est également accompagné d'un décroissement important du nombre d'énoncés bilingues et monolingues français en interaction avec la mère. Par exemple, à 2;11 ans, le nombre d'énoncés russes et français se rapproche énormément (50 % d'énoncés monolingues français et 45 % en russe). À 3;0 ans, le taux d'énoncés monolingues russe connaît un léger accroissement (54,5 %), contrairement à une baisse d'énoncés français (39,7 %). Le point culminant se situe à 3;2 ans quand l'enfant commence à employer uniquement des énoncés monolingues russes avec la mère. Par exemple, les énoncés mixtes ne constituent qu'entre 1 % et 2 % entre 3;7 et 3;11 ans. En interaction avec le père, l'enfant choisit également uniquement le français, à l'exception des âges 3;5 et 3;7 ans (1,3 % et 1,9 %).

L'augmentation du taux d'énoncés monolingues russes est accompagné par une variété de nouveaux actes de langage dans cette langue tels que *les directifs, les expressifs, les déclaratifs et les promissifs*. Ainsi, l'enfant passe d'une simple référenciation exprimée par les actes *assertifs* à une variété de nouvelles fonctions socio-pragmatiques telles que les rappels des événements passés, ce qui permet de faire le lien discursif avec les événements présents et ainsi situer son discours dans le temps, se projeter sur les intentions d'autrui, proposer une alternative dans le jeu, faire des suppositions, prendre une part active et réguler le jeu, ou encore faire des promesses. Il a été conclu que l'usage d'actes de langage variés dans les deux langues de l'enfant témoigne de l'étape majeure dans le passage du bilinguisme dominant vers le bilinguisme harmonieux. Ceci est étayé par les constats de De Weck (2005) que l'apparition de ces différents genres est accompagnée par le développement des capacités langagières telles que la planification concernant l'organisation d'un discours, la structure temporelle et la cohésion verbale, anaphorique et thématique du discours infantin. Dans une perspective bilingue, la production de ces nouveaux actes de langage en russe

reflète l'adaptation de la fillette aux situations de communication et à la compréhension de leur forme / fonction pragmatique et communication dans les deux langues (Guidetti, 2003).

À partir du moment où l'enfant adapte la langue en fonction de son interlocuteur et ne choisit que le russe en interaction avec sa mère, on observe l'apparition de nombreux transferts interlangues, appelés les créations lexicales « externes » due au croisement des deux langues chez un jeune bilingue (Deprez, 1994). Dans ces créations, l'enfant transfère les règles syntaxiques, morphologiques et lexicales du français vers le russe, ce qui indique que la maîtrise du français, langue sociétale, reste toujours prépondérante malgré l'usage harmonieux des deux langues. Les transferts syntaxiques du français vers le russe concernent principalement l'ordre syntaxique tel que dédoublement de l'agent de l'action (nom et pronom), disloqué à droite, le placement de la particule de négation devant les verbes au lieu des noms, l'omission de la double négation en russe. Ces transferts touchent également la morphologie verbale et nominale du russe, tel que le transfert du cas prépositionnel du français vers le russe (ex. C8957 : *s nojikom tchistit'* (nettoyer avec (le) couteau), transfert du cas nominatif du français vers le russe, le transfert du genre (ex. C9494 : *on khotchet napisat' konkours, sova* (il veut écrire (un) concours (le) hibou), l'emploi du mode imperfectif à la place des verbes perfectifs (ex. C9140 : *ia boudou biiat'* (phon : *brat'*) (je vais prendre), les noms au pluriel employés à la place des noms collectifs désignant un ensemble de référents tels que « kartochka » (pommes de terre), « markovka » (carottes), le transfert morphologique des conjonctions « ou » et « ili » = « ouli », le transfert morphologique du français vers le russe « merci » + « spasiba » = « merciba », le transfert phonétique des cognats tels que « méduse » + « medousa » = « médouse » ; « mouche » + « moukha » = « moukh », « pantoufles » + « toufli » = « pantoufli ».

En outre, nous avons observé des transferts lexicaux du français vers le russe tel que le transfert lexical des phrases comportant le verbe productif français « faire » (ex. *delat' choum* (faire du bruit) – *choumet'*, *delat' poka* (faire salut) – *prochat'sia*, *delat' chapmoun'* (*myt' champounem*, faire le shampoing. On avait aussi constaté que ces les transferts restaient toujours présents même entre 5 et 6 ans. Ainsi, à 5;10 mois la fillette continue à faire des transferts des verbes productifs français tels que « **faire** » (ex. *ty mne sdelala strachno* (= *ty menia napougala*, tu m'as fait peur), « **perdre** » (*ty poteriala* (= *proigrala*, t'as perdu), « **mettre** » (*polojit' v mousornoe vedro* (= *vybros'*, mets dans la poubelle) « **fermer** » (*potchemou ty zakryla televizor?* (= *vykliutchila*, pourquoi t'as fermé la télé ?), « **avoir** » (*ou menia piat' let* = *mne*, j'ai cinq ans), ainsi que **l'usage des prépositions à l'instrumental à la place des noms déclinés à l'instrumental** (ex. *sdelala bol'no sebe s lojkoy* (je me suis fait mal avec la cuillère).

Aussi, l'enfant produit les mêmes erreurs que les enfants monolingues russophones. Ainsi, on retrouve les mêmes erreurs décrites par Tseitline (2000) :

- Fixation de l'accent sur une syllabe spécifique, tandis qu'en russe l'accent est mobile notamment lorsque les noms sont déclinés (vodá – vódou (eau), khótiat, khótchout – khotiat (veulent). En russe, l'accent tonique peut être déplacé de la racine à flexion ou *vice versa*. D'après la chercheuse, les adultes ne corrigent pas souvent ce type d'erreurs, parce qu'ils ne leur attribuent pas une importance particulière ;
- Les voyelles telles que « o » et « e » (э) ne sont pas toujours réduites lors de la formation du pluriel des noms. Cependant, les règles du russe prévoient la réduction des voyelles (*ex. pios (chien) – pesov (= psov, chiens, génitif au pluriel) ;*
- Absence de l'alternance des consonnes lors de la formation du pluriel : *oukho – oukhi (au lieu de ouchi (les oreilles) ;*
- Le phénomène de supplétion. Il s'agit de créations lexicales enfantines, lorsque l'enfant crée le singulier à partir de la racine du pluriel du nom, lorsque le singulier et le pluriel du même nom ont des racines différentes (*ex. liudi – lud au lieu de tchelovek (gens – une personne) ;*
- Tout comme les jeunes enfants russophones, la fillette omet souvent l'alternance des consonnes lors de la conjugaison des verbes (*ex. vstavaet = vstaet (se lève), davaet = daet (donne), risovaet = risouet (dessine), etc.*).

Ces erreurs montrent que notre enfant fait face aux mêmes difficultés dans sa langue faible que les enfants monolingues russes, ce qui est dû à la complexité morphologique de cette langue.

Un autre volet de notre étude était l'analyse du paysage sonore de l'enfant et l'usage des stratégies d'étayage parentales. Rappelons que les stratégies bilingues, décrites par Lanza (1992) telles que le *code-switching* et *l'autorisation à poursuivre* constituent le répertoire langagier et pragmatique de la mère dans toutes les tranches d'âges antérieures.

À partir de 3;0 ans quand l'enfant commence à adapter la langue en fonction de l'interlocuteur, la mère n'utilise que des stratégies monolingues. Quant à l'évolution de ces dernières, on observe que leur choix s'adapte à la loquacité de l'enfant, ses compétences langagières, son âge, sa participation et sa position dans l'interaction. En comparant la distribution des stratégies monolingues à 2;9 et 3;4 ans lors de la lecture du même livre d'images, on observe une baisse considérable du taux de l'étayage cognitif (*ex. 48,6 % à 2;9 ans, contre 32,1 % à 3;4 ans*), des auto-reprises (*9,7 % à 2;9 ans, contre 5,3 % à 3;4 ans*). De plus, un accroissement important a été observé dans les demandes de dénomination (*10 % à 2;9 ans, contre 17,8 % à 3;4 ans*) et les demandes de clarification qui servent à transposer l'histoire en images avec l'expérience de notre enfant, le questionner sur son attitude et ses sentiments (*5,1 % à 2;9 ans, contre 16 % à 3;4 ans*). L'évolution de ces stratégies entre 2;9 et 3;4 ans sont accompagnés par des changements dans l'entourage social de

l'enfant : la fillette a commencé à fréquenter la petite section de l'école maternelle à 3;2 ans, ce qui permet de créer des contrastes et comparer la vie scolaire de notre enfant avec celle de l'enfant de l'histoire.

En comparant la distribution des stratégies avec la tranche d'âge précédente, on constate une baisse considérablement de *l'étayage cognitif* (52,7 % à 2;10 ans, contre 19,3 % à 3;11 ans), ce qui soutient notre constat qu'avec l'âge et dans sa langue faible, l'enfant prend une part de plus en plus active dans la régulation du jeu, ce qui réduit drastiquement le taux de cette stratégie dans le langage maternel. En plus, on voit une augmentation de la part des *demandes de dénomination* (6,8 % à 2;10 ans, contre 19,3 % à 3;11 ans), *demandes de clarification* (7,1 % à 2;10 ans, contre 25,8 % à 3;11 ans) et de *propositions de dénomination* (3,7 % à 2;10 ans, contre 11,2 % à 3;11 ans). Cet accroissement est soutenu par notre deuxième constat qu'avec l'âge et le début de la scolarisation de l'enfant, la nature du jeu d'imitation change ; la mère et l'enfant initient plus de séquences commentatives qui permettent de reproduire le déroulement de la journée d'école en russe.

En interaction « père – enfant » lors de la lecture, on constate que le père n'emploie pas de stratégies bilingues qu'à 3;9 ans, ce qui s'explique par quelques occurrences isolées de *code-switching* de l'enfant vers le russe à cet âge. À part ces occurrences, qui répondent au changement de langue chez l'enfant, le père utilise principalement les stratégies d'étayage monolingue. En comparant les données langagières en interaction avec le père dans le même format de lecture à 2;8 et 3;9 ans, on a constaté l'accroissement des stratégies de *l'étayage cognitif*, ce qui corrèle positivement avec l'augmentation des demandes de clarification de la part de l'enfant. De plus, on a observé un décroissement des stratégies telles que les *reformulations* (15,9 %, contre 8,7 % à 3;9 ans), les *demandes de dénomination* (25,4 %, contre 18,6 %), les *propositions de dénomination* (7,6 %, contre 3,3 %). La diminution des reformulations s'explique par le fait que les phrases de l'enfant deviennent syntaxiquement et phonétiquement correctes. La baisse des demandes de dénomination et de propositions de dénomination est accompagnée par la participation verbale de plus en plus active de la part de l'enfant dans l'échange – la fillette prend plus de tours initiatifs et initie de nouvelles séquences commentatives en rapport avec l'histoire du livre.

Dans l'activité guidée avec le père on a également observé quelques occurrences isolées de la stratégie bilingue telle que le *code-switching* parental, suivie de la stratégie monolingue qui est la saisie minimale. De même que dans l'activité de lecture, le taux du *code-switching* paternel est dû au changement de langue chez l'enfant. Le père, connaissant le lexème russe, le répète et fait une demande de donner un équivalent de traduction en français. Ce type de stratégie est rare dans le langage paternel (1,4 %).

Pour conclure, nos observations permettent de soutenir le rôle des stratégies discursives



parentales décrites par Lanza (1992, 1997). L'effet de ces stratégies est observé à la fois à court terme (lorsque l'enfant change de langue suite à la demande parentale) et sur le long terme. Ceci soutient les considérations de Comeau *et al.* (2003) pour qui les enfants bilingues sont sensibles au choix langagier et à la stratégie discursive de leurs interlocuteurs. D'après cette étude, les enfants avaient utilisé les mêmes propriétés distributionnelles que celles de l'énoncé de l'adulte dans le tour de parole suivant : par exemple, les mélanges parentaux sont suivis de reprises des mélanges par les enfants ; les énoncés monolingues parentaux sont généralement suivis par les énoncés monolingues enfantins. Cependant, cette observation est applicable à notre échantillon de données uniquement à partir de 3;2 ans, ce qui correspond à un accroissement important du vocabulaire dans la langue faible de l'enfant. Ceci soutient l'hypothèse de la « masse lexicale critique » nécessaire pour que la grammaticalisation puisse s'effectuer dans cette langue (Bates et Godman, 1997, 1999 ; Marchman et Bates, 1994 ; Bassano, 2000, 2005, etc.). Les stratégies monolingues parentales dans le contexte de l'exposition réduite à la langue non sociétale (langue faible) sont une condition primordiale pour que l'enfant puisse constituer cette masse lexicale critique à long terme. L'application des stratégies monolingues par les parents est une condition importante pour la constitution de la masse lexicale critique, ce qui permet, à son tour, de passer du bilinguisme dominant vers l'usage harmonieux et équilibré des deux langues par l'enfant. Ce rôle des stratégies discursives est particulièrement saillant chez les couples mixtes dont l'enfant est exposé à *l'input* inégal de ses deux langues et notamment lorsque les contextes socio-interactionnels sont réduits dans la langue non-sociétale.

# Conclusions

Dans nos travaux il a été question de suivre le développement du bilinguisme précoce simultané d'une enfant dans un contexte de mixité familiale (français-russe), où les deux parents ont adopté la stratégie « une personne – une langue ». Il a été souligné que l'enfant de notre étude est exposé à ses deux langues dès la naissance de manière régulière, ce qui nous a permis de définir avec certitude le type de bilinguisme de cette dernière. Les deux langues en question ont été décrites comme ayant des racines communes éloignées. Il existe plus de différences sur le plan de l'emploi et du fonctionnement entre elles que sur le plan de la structure des unités linguistiques. Dans notre méthodologie, il a été présenté leurs différences et leurs similitudes aux niveaux phonétique, morphologique et syntaxique.

## **a) Le contexte acquisitionnel du bilinguisme précoce**

L'acquisition de deux langues par cette enfant est accompagnée par la présentation langagière asymétrique, ce qui implique l'usage inégal des deux langues au sein de la famille. La langue du couple est le français. C'est aussi la langue du pays de résidence de la famille. L'enfant entend cette langue dans de nombreux contextes sociaux et langagiers tels que le cercle familial et extra-familial (l'assistante maternelle, l'école et les espaces publics). Le russe, en revanche, est transmis uniquement par la mère sur les bases quotidiennes. En même temps, d'autres sources *d'input* langagier en cette langue ont également été décrites (par exemple, les supports audiovisuels,

les voyages réguliers en Ukraine, le pays d'origine de la mère, la communication via internet avec sa famille, etc.). Il a été noté que, selon l'étude de De Houwer (2009 [2007]), l'enfant n'a que 36 % de chances de parler couramment ses deux langues dans ce contexte familial et langagier.

En partant de cette observation, nous avons analysé le développement du français et du russe des points de vues lexical, morpho-syntaxique et pragmatique pour tenter de comprendre les rapports émergents entre ces deux langues et d'éventuelles influences interlangues. Pour expliquer ces différents phénomènes, nous avons eu recours à l'analyse des pratiques langagières familiales, et notamment à l'usage des stratégies discursives monolingues et bilingues des parents. Pour Lanza (1992, 1997), ces différentes stratégies jouent un rôle important dans l'établissement progressif du bilinguisme harmonieux chez l'enfant, puisqu'elles exercent une contrainte plus ou moins forte sur le choix langagier de ce dernier. Selon les termes de Grosjean (1999, 2015), cela correspond aux modes monolingue et bilingue.

## **b) L'approche psycholinguistique et socio-interactionnelle**

Dans nos travaux, nous avons adopté l'approche psycholinguistique basée sur la primauté des interactions sociales dans le développement langagier et cognitif de l'enfant. Au sein de l'interaction sociale, l'enfant développe des capacités langagières, mais aussi pragmatiques, c'est-à-dire des capacités à agir sur autrui avec le langage, à gérer l'échange verbal et à adapter son discours à la diversité des situations de production (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983 ; De Weck, 2005 ; Zaouche-Gaudon, 2015, entre autres). L'étayage parental a été vu comme une stratégie pragma-discursive, qui vise à créer l'ambiance de partage, de transmission des savoirs et des expériences, ainsi qu'à l'augmentation des capacités langagières et cognitives de l'enfant ( Ninio et Bruner, 1978 ; Bruner, 1983 ; Nonnon, 1989 ; Hudelot, 1993 ; Clark, 2003, 2006, ou encore Salazar Orvig et De Weck, 2008). Grâce à l'étayage l'enfant acquiert des expériences interactionnelles, qui impliquent l'attention conjointe de l'adulte et de l'enfant. Ainsi, l'enfant évolue en tant qu'agent intentionnel et accède à la capacité de comprendre les états psychologiques de son interlocuteur, ce qui est à l'origine de toute communication humaine (Tomasello, 2003).

## **c) La dominance langagière et le changement**

Plusieurs hypothèses ont été vérifiées dans notre recherche. Tout d'abord, l'existence de la langue dominante. Suivant cette hypothèse, on peut observer une différence au niveau de la maîtrise des deux langues. Le développement peut être avancé dans une langue, tandis que l'autre langue peut connaître une évolution plus lente (Schlyter, 1993, 1995 ; Deuchar et Muntz, 2003 ; Genesee et

Nicoladis, 2007 ; Genesee *et al.*, 2004).

#### **d) La dominance et la LME dans les deux langues de l'enfant**

Entre 2;1 et 3;2 ans, la dominance du français a été définie grâce à l'analyse de la morpho-syntaxe (la LME), du lexique (rapport entre les mots lexicaux et grammaticaux) et du choix langagier de l'enfant avec ses deux parents. La LME des énoncés français est considérablement plus élevée qu'en russe. Cette valeur connaît une croissance stable en français tout au long de nos observations. Quant au russe, cet indice connaît une stagnation jusqu'à 2;9 ans et ne dépasse pas 1,4 mot / phrase. Une légère croissance est observée seulement à partir de 2;10 ans avec un accroissement conséquent à 3;3 ans, confirmé aux âges ultérieurs.

#### **e) La dominance et le développement du lexique dans les deux langues de l'enfant**

La dominance langagière est également confirmée au niveau lexical : en français, l'expansion des mots-outils a été observée considérablement plus tôt qu'en russe : à 2;5 ans, les mots-outils types connaissent un accroissement soudain et conséquent (20,6 %), tandis qu'en russe ils ne constituent que 11,5 % au même âge. En même temps, une progression lente et constante de l'usage des mots-outils types russes durant cette période a été observée. Ceci indique que, malgré la dominance du français, l'enfant continue à progresser dans l'acquisition du russe. La dominance du français a été également confirmée par le calcul des occurrences des mots-outils : il a été observé un accroissement important de ces catégories à 2;7 ans (34,5 %) en français, tandis qu'en russe elles ne constituent que 13,4 % au même âge. Ceci explique le décalage existant entre la LME de ses deux langues : l'enfant emploie considérablement plus de mots ayant un rôle syntaxique en français qu'en russe. Par ailleurs, l'analyse du choix langagier de l'enfant a montré que la fillette a une préférence pour le français même lorsqu'elle s'adresse à sa mère russophone. En effet, les énoncés monolingues russes ne constituent qu'entre 20 % et 30 % de toutes les productions verbales de l'enfant adressées à la mère de 2;1 à 2;4 ans. Cette tendance a été confirmée entre 2;6 et 2;9 ans. En interaction avec ses interlocuteurs français (le père, les grands-parents paternels), elle choisit majoritairement le français comme langue de communication.

## f) Le développement des deux langues de l'enfant bilingue comparé avec celui des enfants monolingues

L'analyse lexicale des productions langagières de l'enfant montre un décalage entre l'apparition des catégories grammaticales dans ses deux langues. Ainsi, l'acquisition du français suit des modalités générales observées chez les enfants monolingues français (Clark, 1985, 1998 ; Bassano et Van Geert, 2007 ; Bassano, 2008). D'après Bassano (2005), entre 1;8 et 2;6 ans, l'inversion des hiérarchies de fréquence se produit : les prédicats (verbes et adjectifs), puis les mots grammaticaux deviennent les éléments dominants dans la production spontanée du français vers 2;6 ans. Pour Bassano et Van Geert (2007) et Bassano (2008), dans les productions spontanées des enfants monolingues français, le taux des mots grammaticaux s'élève à 40 % vers l'âge de 2;6 ans. Dans le cas de notre enfant, ce taux oscille entre 36,6 % et 39,4 % entre 2;7 et 2;9 ans. De plus, nos analyses soutiennent l'hypothèse de la « masse lexicale critique » chez notre enfant dans les deux langues (Plunkett et Marchman, 1993 ; Marchman et Bates, 1994 ; Bates et Goodman, 1997 ; Bassano, 2005). Selon cette hypothèse, le déclenchement du processus de la grammaticalisation est lié à un certain stock lexical. Autrement dit, il est possible d'anticiper l'augmentation des indicateurs de la complexité grammaticale chez l'enfant en fonction de l'accroissement du vocabulaire.

À l'inverse, l'acquisition du russe connaît un décalage substantiel avec le développement langagier des enfants monolingues russes. Ainsi, d'après Gvozdev (1949), les enfants russophones âgés de 2;5 à 2;9 ans commencent à produire des phrases complexes de subordination grâce à l'apparition de nombreux mots-outils. Chez notre enfant, l'accroissement des mots-outils en cette langue ne sont observées qu'à partir de 3;2 ans. Ensuite, à ces âges, les enfants monolingues russes emploient couramment les principaux cas de déclinaison au singulier et au pluriel. De plus, ils ont déjà acquis presque toutes les formes des verbes pronominaux, ainsi que les préfixes (Gvozdev, 1949 ; Tseïtline, 1989, 2000 ; Gagarina, 2003). Quant à notre enfant, on observe la production spontanée et régulière des principaux cas de déclinaison, des suffixes et des verbes pronominaux seulement à partir de 3;3 ans.

En même temps, l'enfant produit les mêmes erreurs phonétiques et morphologiques que les enfants russophones (Tseïtline, 2000). Par exemple, elle fixe l'accent sur une syllabe spécifique, tandis qu'en russe l'accent est mobile notamment dans la déclinaison des noms (*vodá* – *vódou* = eau, *khótiat*, *khótchout* – *khotiat* = veulent) ; les voyelles telles que « o » et « э » (e) ne sont pas toujours réduites lors de la formation du pluriel des noms. Cependant, les règles du russe prévoient la réduction des voyelles (*píos* – *pesov* au lieu de *psov*, génitif au pluriel = chien, chiens) ; l'absence de l'alternance des consonnes lors de la formation du pluriel : *oukho* – *oukhi* au lieu de *ouchi* = les oreilles). Tout comme les jeunes russophones, la fillette omet souvent l'alternance des consonnes lors de la conjugaison des verbes (*vstavaet* au lieu de *vstaet* = se lève ; *davaet* au lieu de *daet* = donne ;

*risovaet* au lieu de *risouet = dessine*). Ces erreurs montrent que notre enfant fait face aux mêmes difficultés dans sa langue faible que les enfants monolingues russes aux mêmes âges, ce qui est dû à la complexité morphologique de cette langue.

### **g) Le passage de la dominance au bilinguisme harmonieux**

Nos analyses soutiennent également que le rapport entre la langue dominante et la langue faible peut s'inverser, notamment au moment où l'enfant commence à être scolarisé ou exposé à d'autres *patterns* de *l'input* langagiers impliquant le changement soudain et prolongé du « paysage sonore » de l'enfant, tels que les voyages (Schlyter, 1995 ; Jisa, 2000 ; Akinci, 2002 ; De Houwer, 2009).

Notre enfant passe du bilinguisme dominant vers une forme harmonieuse du bilinguisme à l'âge de 3;2 ans suite à un voyage en Ukraine d'une durée de 3 semaines. Ce changement de paysage sonore a eu un effet profond sur le choix langagier de l'enfant. Ainsi, les analyses lexicales et morphosyntaxiques ont permis de soutenir que l'âge de 3;2 ans est une étape-clé dans l'évolution de nouveaux rapports émergents entre ses deux langues. Le français est caractérisé par l'usage stable des mots-outils, l'accroissement de la LME, l'apparition de nouveaux temps (futur proche, passé récent), les occurrences plus élevées de l'imparfait, les premiers usages spontanés du conditionnel et du subjonctif, ainsi que l'accroissement des verbes pronominaux. Quant au russe, à partir de 3;2 ans, l'usage des mots grammaticaux est caractérisé par une expansion de nouvelles catégories lexicales, notamment des pronoms, des prépositions et des conjonctions. La conjugaison des verbes et la déclinaison des noms, des adjectifs et des pronoms en fonction du cas, du nombre et du genre devient systématique, ce qui est spécifique à la morphologie du russe. De plus, à cet âge, l'enfant commence à adapter la langue en fonction de l'interlocuteur : il a été observé un décroissement important du nombre d'énoncés bilingues et monolingues français en interaction avec la mère. À partir de 3;2 ans, l'enfant emploie uniquement le russe en interaction avec la mère ; les énoncés mixtes ne constituent qu'entre 1 % et 2 % entre 3;7 et 3;11 ans. Ceci est accompagné par une variété de nouveaux actes de langage que l'enfant n'exprimait pas auparavant dans cette langue, tels que *les directifs*, *les expressifs*, *les déclaratifs* et *les promissifs*. Ainsi, l'enfant passe d'une simple référenciation exprimée par les actes *assertifs* à une variété de nouvelles fonctions socio-pragmatiques telles que les rappels des événements passés, ce qui permet de faire le lien discursif avec les événements présents et ainsi situer son discours dans le temps, se projeter sur les intentions d'autrui, proposer une alternative dans le jeu, faire des suppositions, prendre une part active et réguler le jeu, ou encore faire des promesses. L'usage d'actes variés dans les deux langues de l'enfant témoigne de l'étape majeure dans le passage du bilinguisme dominant vers le bilinguisme harmonieux. D'après De Weck (2005),

l'apparition de ces différents genres est accompagnée du développement des capacités langagières telles que la planification concernant l'organisation d'un discours, la structure temporelle et la cohésion verbale, anaphorique et thématique du discours enfantin. Dans une perspective bilingue, la production de ces nouveaux actes en russe reflète l'adaptation de notre enfant aux situations de communication et à la compréhension de leur forme / fonction pragmatique dans ses deux langues (Guidetti, 2003). Ce nouveau rapport harmonieux entre le français et le russe est confirmé à l'âge de 4;0 ans.

Les énoncés russes atteignent l'étape IV de l'échelle de Brown (1974) plus tardivement, mais plus rapidement (4 mois de 3;0 à 3;4 ans) qu'en français (10 mois de 2;1 à 2;11 ans). Cette rapidité de l'acquisition de la morpho-syntaxique du russe s'explique par le *stock* des connaissances lexicales et morpho-syntaxiques dans cette langue, que l'enfant avait acquises durant les années précédentes.

Rappelons qu'un accroissement nettement marqué des mots lexicaux a été observé à partir de 2;8 ans, où la part des noms représente 56,2 % de toutes les productions lexicales en russe à cet âge. Cette tendance est confirmée à 2;9 ans : ici, les noms constituent 88,8 % de toutes les productions lexicales de l'enfant. À 3;2 ans on assiste à l'apparition de la grammaticalisation des énoncés monolingues russes, soit quelques mois après les premiers signes d'un accroissement du stock lexical dans cette langue. Ainsi, il est possible de soutenir l'hypothèse d'un « amorçage lexico-sémantique de la grammaticalisation » dans une perspective bilingue, avancée par Bassano (2000, 2005).

## **h) L'hypothèse des compétences sous-jacentes dans le traitement de la morphosyntaxe des deux langues**

Dans le bilinguisme composé, quand l'enfant possède deux équivalents de traduction des deux langues, qui correspondent à une seule unité sémantique, on peut observer un certain nombre de transferts interlangues (Ervin et Osgood, 1954 ; Weinrech, 1968 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Romaine, 1995, entre autres). Ce type du bilinguisme soutient que l'enfant bilingue n'est pas une somme de deux enfants monolingues. Une des hypothèses soutenues dans notre recherche est que l'enfant produirait plus de transferts interlangues du français vers le russe (sa langue faible). Aussi, entre 2;1 et 2;5 ans, nous avons également testé l'hypothèse avancée par Cummins (1980), selon laquelle un jeune enfant bilingue posséderait des compétences communes sous-jacentes impliquant les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse pour le *traitement* de ses deux langues.

Les analyses ont montré que notre enfant se base sur les connaissances d'une langue pour analyser et comprendre le fonctionnement de l'autre. Cette hypothèse a été vérifiée à partir de l'analyse des *formes proto-morphologiques*, des *fillers*, dans les deux langues. Nous avons soumis

l'hypothèse que dans le traitement de la morphologie du russe (la langue faible), l'enfant se baserait sur ses compétences plus profondes en français. L'analyse a fait surgir l'existence des marques proto-morphologiques communes aux deux langues.

La fillette effectue des transferts interlangues des proto-marques morphologiques du français : en russe, elle les emploie là où ils ne sont pas prévus par les constructions casuels-prépositionnelles de cette langue. De plus, l'extension de ces marqueurs aux noms, verbes, adjectifs, adverbes et locutions adverbiales a montré une sensibilité de l'enfant à la structure des énoncés. En effet, ces *fillers* connaissent une systématisme et expriment une large gamme de fonctions grammaticales complexes (ex. *le complément du nom, préposition de l'emplacement avec le déplacement de l'objet, préposition de possession, etc.*).

Malgré la présence des *fillers* communs aux deux langues, nos analyses ont également permis de soutenir l'hypothèse de la spécificité des fonctions morpho-syntaxiques des *fillers* en fonction de la langue. En français, ils expriment des fonctions grammaticales telles que préposition de position ou d'emplacement, préposition de complément d'attribution et du complément du nom, du complément circonstanciel du lieu. Tandis qu'en russe, ils expriment les relations casuelles et notamment les prépositions au datif, à l'instrumental et au génitif.

On a aussi constaté un vaste éventail de constructions syntaxiques non canoniques du français que l'enfant emploie entre 2;1 à 2;5 ans. La fillette a donc développé une sensibilité particulière à l'organisation syntaxique des énoncés français en y attribuant des fonctions emphatiques. D'après Clark (1985), l'enfant monolingue français acquiert l'ordre OSV et OVS après l'âge de 4 ans. Le russe, étant une langue synthétique, présuppose une liberté de l'ordre syntaxique. *l'input* en russe aurait pu contribuer à l'enrichissement de la base des connaissances communes sous-jacentes, qui servent, entre autres, à l'analyse métalinguistique de la syntaxe.

Ainsi, nos analyses sont conformes au modèle *Common Underlying Proficiency*, avancé par Cummins (1980). D'après cette hypothèse, la compétence langagière et cognitive d'un enfant bilingue se développe dans la même zone de traitement neuronal, appelée compétences communes sous-jacentes. En surface, les énoncés de l'enfant présentent les traits spécifiques à chacune des langues en acquisition au niveau de la prononciation, du lexique et de la morpho-syntaxe. Mais, le contact précoce des deux langues permet à l'enfant de développer une compétence complexe commune, où il puise et développe des stratégies cognitives et métalinguistiques pour l'analyse, la compréhension et le fonctionnement de ses deux langues.

Outre ces influences inter-langues, entre 3;2 et 4;0 ans, on a observé l'apparition de nombreux transferts inter-langues, appelés les créations lexicales « externes » dues au croisement des deux langues chez un jeune bilingue (Deprez, 1994). Dans ces créations, l'enfant transfère les règles syntaxiques, morphologiques et lexicales du français vers le russe, ce qui indique que la maîtrise du français, langue sociétale, reste toujours prépondérante malgré l'usage harmonieux des



deux langues. Ces transferts touchent la morphologie verbale et nominale du russe, tel que le cas prépositionnel (par exemple, C8957 : *s nojikom tchistit'* = *nettoyer avec (le) couteau*), le mode imperfectif, employé à la place des verbes perfectifs russes (par exemple, C9140 : *ïa boudou bïiat'* (phon : *brat'*) = *je vais prendre*), les fusions des conjonctions *ou + ili (ou) = ouli*, ou des mots à contenu socio-pragmatique, tels que *merci + spasiba (merci) = merciba*, des constructions *faire + quelque chose*, employés à la place des verbes russes. Par exemple, lorsque l'enfant traduit littéralement l'expression française *faire du bruit = delat' choum* au lieu d'employer le verbe *choumet'* (*faire du bruit*). Nous avons souligné que ces les occurrences sont toujours élevées entre 5 et 6 ans.

Ce constat soutient que la notion du bilinguisme équilibré qui désigne la compétence équivalente dans les deux langues de l'enfant est plutôt une exception que la norme. L'enfant bilingue a rarement des compétences identiques dans ses deux langues, puisque l'acquisition langagière dépend des contextes sociaux et interactionnels différents dans lesquels se trouve ce dernier (De Houwer, 2009 ; Akinci, 2002). De plus, nous soutenons De Houwer (2009), pour qui la stratégie « une personne – une langue » n'aboutit pas toujours au développement du bilinguisme équilibré chez l'enfant. D'après elle, certains enfants de parents ayant adopté cette stratégie ne parlent pas la langue minoritaire, tandis que dans d'autres contextes langagiers bilingues, les enfants peuvent utiliser les deux.

À présent, voyons notre réflexion sur les différentes hypothèses permettant d'expliquer le passage du bilinguisme dominant vers l'usage harmonieux des deux langues de l'enfant.

## **i) Les facteurs socio-interactionnels dans le développement du bilinguisme harmonieux**

Le passage du bilinguisme dominant vers l'usage harmonieux des deux langues par notre enfant est accompagné par les changements de paysage sonore, l'usage des stratégies parentales et la fréquence de l'exposition à *l'input*.

## **j) Les stratégies d'étayage parental**

Il a été exploré l'hypothèse des stratégies parentales (monolingues et bilingues), qui pourrait expliquer la dominance langagière de l'enfant en français entre 2;1 et 3;0 ans, ainsi que le passage au bilinguisme harmonieux à partir de 3;2 ans. Rappelons que dans l'observation de la fillette Siri, bilingue norvégien-anglais âgée de 2;0 à 2;7 ans, Lanza (1992) constate que les stratégies bilingues parentales (le *code-switching* et la stratégie d'autorisation à poursuivre) donnent une plus grande liberté à l'enfant. Les stratégies monolingues (la stratégie de la saisie minimale, la formulation

d'hypothèses et la traduction), en revanche, exercent une contrainte forte sur le choix langagier de cette dernière. Outre ces stratégies, dans notre étude, il a été considéré comme stratégies monolingues l'étayage cognitif, les auto-reprises et les auto-extensions, les diverses reformulations (sous forme de questions fermées ou paraphrases), les demandes de dénomination et de clarification, les propositions de dénomination, les reprises et les ébauches.

L'usage de ces stratégies dépend du contexte socio-acquisitionnel, de l'âge de l'enfant, de ses compétences langagières dans sa langue faible, mais aussi du format interactionnel.

## **k) Les stratégies bilingues parentales et le contexte socio-acquisitionnel**

Le pic des occurrences des stratégies bilingues dans le langage maternel et notamment des occurrences du *code-switching* est observé entre 2;1 et 2;2 ans (7,30 % et 8, 20 %) et connaît une baisse importante à partir de 2;3 ans. La stratégie de *l'autorisation à poursuivre* (absence de correction ou de reformulation) est assez faible à ces âges, mais connaît une augmentation légère à partir de 2;3 ans. Nous avons conclu que ces variations reflètent les changements au sein de la famille : au début des observations la famille résidait chez les grands-parents paternels et les échanges dyadiques entre la mère et l'enfant en russe étaient réduits. En présence du père et des grands-parents, la mère employait souvent le *code-switching* pour ne pas les exclure de l'échange. Suite au déménagement de la famille (vers la fin de 2;2 ans), les contextes monolingues en russe deviennent plus fréquents. À ce moment, la stratégie de *l'autorisation à poursuivre*, qui sert à fluidifier l'échange, augmente également. Cette observation rejoint les propos de Hudelot (1993) qui soutient que le cadre spatio-temporel de l'interaction a une influence importante sur le rôle et le choix de l'étayage maternel. De même, nous soutenons les propos de Grosjean (1999, 2015) que les facteurs externes liés au cadre de l'interaction tels que le lieu ou encore les habitudes langagières ou la simple présence physique d'autrui peuvent influencer l'établissement des contextes bilingues. Quant aux fonctions de ces stratégies, en premier lieu, elles servent à impliquer l'enfant comme partenaire interactif, créer une ambiance coopérative et de partage, de maintenir le dialogue, ainsi que de clarifier son intention communicative ou de lui en attribuer une.

Quant au père de l'enfant, il emploie majoritairement les stratégies monolingues dès le début des observations. En même temps, le taux du *code-switching* vers le russe est inférieur à 5 %. Ces stratégies bilingues visent à questionner l'enfant sur ses connaissances lexicales en russe, mais aussi le *code-switching* fonctionne comme une reprise du vocabulaire russe employé par l'enfant.

La grand-mère paternelle emploie également les stratégies bilingues en interaction avec l'enfant, telles que les demandes de traduction et le changement du code langagier vers le russe.

L'étayage de la grand-mère s'adapte donc à la compétence linguistique de l'enfant dans ses deux langues. Le *code-switching* lui permet de créer une ambiance coopérative de l'échange et de valoriser le bilinguisme de la fillette. Le grand-père paternel n'emploie que des stratégies monolingues en français.

Nous avons soumis l'hypothèse que le *code-switching* vers le russe par les adultes monolingues français peut avoir une influence négative sur leur catégorisation en fonction de la langue, puisque les adultes leur attribuent les marques phonétiques (l'accentuation) et morphologiques du français, tels que les articles.

### **l) Les stratégies bilingues parentales et les styles interactionnels spécifiques aux familles bilingues**

En outre, nous avons également noté que les mots russes à haute fréquence dans le langage de l'enfant acquièrent le statut d'un référent potentiel dans le langage des interlocuteurs français (Tomasello, 2003 ; Veneziano, 2005). Certains de ces mots sont aussi employés dans le LAA par le père et par la grand-mère paternelle. Par exemple, à 2;1 ans le père emploie le mot *lochadka* (cheval) lorsqu'il s'adresse en français à la grand-mère de l'enfant, qui, elle, connaît ce mot. Cette observation soutient les propos de Lanza (1995) que les stratégies bilingues parentales, face aux mélanges langagiers de l'enfant, deviennent des *styles interactionnels* spécifiques aux familles bilingues.

### **m) Les stratégies bilingues parentales et les formats interactionnels**

Les variations des stratégies bilingues en fonction du format interactionnel ont également été décrites. Rappelons que la distribution de ces stratégies a été analysée dans trois formats, tels que la lecture, l'activité guidée et l'activité ludique. Par exemple, entre 2;6 et 2;10 ans, le père emploie plus souvent le *code-switching* dans les formats de l'activité guidée (1,9 %, contre 1,4 % dans le format de lecture et 1,2 % dans l'activité ludique). Ici, l'adulte et l'enfant prêtent une attention conjointe aux dénominations des objets, qui deviennent donc un référent commun. Ceci donne lieu à des stratégies bilingues, tels que le *code-switching* et la demande de traduire vers une autre langue. La stratégie de demande de traduction est plus récurrente dans le format de l'activité ludique. Ici, elle représente 1,8 % de tous les énoncés paternels, contre 1,2 % et 0,9 % pendant la lecture et de l'activité ludique.

Quant à la mère, on a constaté qu'elle emploie plus souvent la stratégie de *l'autorisation à poursuivre* dans le format du jeu (7,4 %, contre 5,1 % pendant la lecture), tandis que le *code-*

*switching* est plus fréquent dans le format de lecture (0,6 %, contre 0,1 % dans le jeu). Le *code-switching* maternel est motivé par le type de lecture, mais aussi par le format même de cette activité : ici, la mère prête une attention particulière au choix langagier de l'enfant, elle est plus soucieuse de la forme syntaxique et phonétique des énoncés de cette dernière. Ceci est soutenu par la fréquence plus élevée des corrections phonétiques et syntaxiques des énoncés russes et français de l'enfant. Dans le jeu, la mère prête plus d'attention au déroulement de l'activité et à la structure du jeu, qu'aux contraintes linguistiques et au choix langagier de l'enfant. Ceci explique le taux plus élevé de la stratégie de l'autorisation à poursuivre dans ce format. Par ailleurs, nos observations confirment le constat de Tamis-Le Monda et Rodriguez (2009) que, dans les formats de l'activité ludique, les jouets servent d'outils qui favorisent la conversation sur un sujet d'intérêt commun. Ceci rejoint l'hypothèse de l'attention conjointe portée vers le(s) même(s) objet(s) dans ces formats (Bruner, 1983 ; Tomasello et Farrar, 1986).

## **n) Les stratégies bilingues et le choix langagier de l'enfant**

Le type d'activité et les stratégies parentales corrélient positivement avec le choix langagier de l'enfant. Ainsi, entre 2;6 et 2;10 ans, dans le format de lecture en interaction avec la mère, les occurrences des énoncés monolingues russes sont considérablement plus élevées (21,2 %, contre 11,6 % dans le format de l'activité ludique) et les énoncés monolingues français et mixtes sont moins fréquents (1,5 % d'énoncés français contre 5,8 % dans le jeu et 77,2 % d'énoncés mixtes, contre 82,5 % dans le jeu). Ceci montre que, dans le format de lecture, l'enfant emploie plus souvent le russe comme la langue d'interaction, suite à un taux élevé de stratégies discursives monolingues tel que les reformulations des énoncés français de l'enfant en russe.

## **o) Les stratégies bilingues parentales et la compétence linguistique de l'enfant dans sa langue faible**

Une autre conclusion concerne le rapport entre les occurrences des stratégies bilingues et la compétence linguistique de l'enfant dans sa langue faible. Ainsi, à partir de 3;2 ans lorsque l'enfant commence à adapter la langue en fonction de l'interlocuteur, aucune occurrence des stratégies bilingues n'est observée dans le langage de la mère. Seules quelques occurrences isolées sont toujours présentes dans celui du père. Par exemple, il emploie les stratégies bilingues qu'à 3;9 ans, ce qui s'explique par quelques occurrences isolées du *code-switching* de l'enfant vers le russe à cet âge.

## p) L'évolution des stratégies parentales et l'âge de l'enfant

Quant à l'âge de l'enfant, une baisse progressive des reformulations dans le langage parental a été observée. Il s'agit notamment de reformulations portant sur la clarification de l'intention de l'enfant dans une autre langue. Ce type de reformulations connaît le pic entre 2;1 et 2;5 ans. Ceci s'explique par son envie de créer une ambiance de compréhension et de coopération dans l'échange. Ceci soutient l'observation de Venziano (2000), pour qui, les reformulations parentales des énoncés des enfants d'âge préscolaire servent principalement à attribuer une intention à ce dernier et non à lui apprendre la grammaire de sa(ses) langue(s). Ces stratégies présentent un contraste immédiat entre l'énoncé enfantin et la forme conventionnelle (Chouinard et Clark, 2003).

En outre, l'évolution de stratégies monolingues parentales en fonction du format interactionnel a été décrite. Ainsi, dans les dyades « mère – enfant » dans le format de lecture des livres d'images et dans l'activité ludique, on constate une baisse considérable du taux de *l'étayage cognitif* et des *auto-reprises* entre 2;10 et 3;11 ans. Nous avons soumis l'hypothèse que dans l'activité ludique, avec l'âge et l'accroissement de la compétence dans sa langue faible, l'enfant prend une part de plus en plus active dans la régulation du jeu, ce qui influence les occurrences de cette stratégie dans le langage maternel.

De plus, on a observé un accroissement important de demandes de dénomination et de clarification qui servent à transposer l'histoire en images avec l'expérience de l'enfant, le questionner sur son attitude et ses sentiments. L'évolution de ces stratégies est accompagnée par les changements dans le paysage social de l'enfant : la fillette a commencé à fréquenter la petite section de l'école maternelle à 3;2 ans, ce qui permet de créer des contrastes et de comparer sa vie scolaire avec celle de l'enfant de l'histoire (livre *La Journée des Tous Petits*). Avec l'âge et le début de la scolarisation, la nature du jeu d'imitation change : la mère et l'enfant initient plus de séquences commentatives qui permettent de reproduire le déroulement de la journée de l'école en russe. Ainsi, les contextes interactionnels en russe deviennent plus variés durant cette période.

Dans les dyades « père – enfant », en revanche, on a observé l'accroissement de *l'étayage cognitif*, ce qui corrèle positivement avec l'augmentation des demandes de clarification de la part de l'enfant aux mêmes âges. De plus, on a observé un décroissement des stratégies telles que les *reformulations*, les *demandes de dénomination* et les *propositions de dénomination*. La diminution des reformulations s'explique par l'accroissement des compétences morpho-syntaxiques de l'enfant (la LME) et le rapprochement de la prononciation de l'enfant au langage adulte. La baisse des demandes de dénomination et des propositions de dénomination est accompagnée par la participation verbale de plus en plus active de la part de l'enfant dans l'échange – la fillette prend plus de tours initiatifs et initie de nouvelles séquences commentatives en rapport avec l'histoire du livre.

Les analyses nous permettent de soutenir le rôle des stratégies monolingues et bilingues dans

le développement du bilinguisme harmonieux de l'enfant dans un contexte acquisitionnel où l'enfant reçoit un *input* langagier restreint dans sa langue faible (non sociétale) (Lanza, 1992). Les stratégies monolingues et bilingues ont un impact immédiat sur le choix langagier de l'enfant et procurent un effet positif à long terme qui consiste en la constitution de la « masse lexicale critique » nécessaire au déclenchement du processus de la grammaticalisation dans cette langue (Plunkett et Marchman, 1993 ; Marchman et Bates, 1994 ; Bates et Goodman, 1997 ; Bassano, 2005, entre autres).

## **q) L'approche « une personne – une langue » et les mélanges parentaux**

De plus, l'analyse des stratégies discursives parentales permet de soutenir que les parents des couples mixtes, ayant adopté l'approche « une personne – une langue », produisent eux-mêmes régulièrement des mélanges langagiers en raison de leur maîtrise des deux langues. Les mélanges langagiers et les stratégies bilingues parentales font partie de la compétence intrinsèque des locuteurs bilingues (Hélot, 1988 ; Goodz, 1989 ; Lanza, 1992, 1995, 1997 ; Romaine, 1995 ; Lyon, 1996 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 1998 ; Döpke, 1998 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009 ; Byers-Heinlein, 2012).

D'après l'hypothèse des *modes monolingue et bilingue* définis par Grosjean (1999, 2015), dans le premier mode, l'enfant désactiverait de manière inconsciente sa deuxième langue de sorte qu'elle ne nuise pas à la poursuite de la communication. Quant à notre échantillon, l'enfant continue à produire des mélanges langagiers entre 3;2 et 4;0 ans même lorsqu'il se trouve dans un cadre monolingue en français ou en russe. En même temps, leur taux est réduit. Par exemple, lorsque la fillette parle avec sa grand-mère maternelle, qui n'a que quelques notions de base du français, elle continue à faire des mélanges lexicaux et des transferts au niveau de la syntaxe et de la morphologie du français vers le russe. Ces transferts sont observables lorsqu'elle lui raconte son quotidien en France et notamment le déroulement de sa journée à l'école. Ceci soutient le constat que la maîtrise d'une des deux langues de l'enfant est hautement contextualisée. Ces mélanges indiquent donc que les deux langues sont activées lorsque la fillette en emploie seulement une. Cet aspect peut être expliqué en termes du processus d'ancrage, qui, d'après la linguistique fondée sur l'usage (*usage-based theories*), présuppose que la fréquence d'usage de certains éléments linguistiques s'enracine dans la mémoire de l'enfant (Tomasello, 2000 ; Bybee, 1999, 2006, entre autres).

## r) La fréquence de l'exposition à l'*input*

Il a été défini que la LFU permet d'expliquer les processus acquisitionnels en prenant en compte à la fois la vie interactionnelle de l'enfant et les aspects cognitifs mis en oeuvre lors de l'acquisition langagière (Givon, 1979 ; Tomasello, 2000, 2003 ; Chevrot, 2012 ; Behrens, 2006 ou Bybee, 2006). Pour ce courant, la grammaire devient ancrée dans la mémoire par les événements répétitifs d'usage et est schématisée par la catégorisation des exemplaires (Givon, 1979 ; Bybee, 2006). Ces derniers sont donc des représentations mentales des *items* lexicaux, des constructions morphosyntaxiques et des échantillons phonologiques que l'enfant stocke dans sa mémoire.

L'analyse de notre échantillon a montré que, appliquée au domaine de l'acquisition du bilinguisme précoce, cette approche permet d'expliquer les sources des mélanges langagiers produits par l'enfant bilingue, malgré la séparation globale de ses deux langues en fonction du contexte et de l'interlocuteur. Ainsi, les mélanges et les transferts interlangues produits par notre enfant, notamment entre 3;2 et 4;0 ans, peuvent s'expliquer par la fréquence de l'exposition à l'*input*, qui, elle, détermine l'ancrage des unités ou des modèles langagiers ainsi que leur disponibilité immédiate dans la mémoire de l'enfant (Behrens, 2006 ; Chevron, 2012). En d'autres termes, la fréquence et la répétitivité de certains *items* linguistiques dans l'*input* donnent lieu au processus de généralisation et à la mémorisation de ces *items* (Bybee, 2006).

Dans une perspective bilingue, l'enfant mélange plus souvent le vocabulaire et les structures morpho-syntaxiques qui sont plus récurrents dans l'*input* langagier dans une de ses deux langues. Ces items mélangés ou assujettis à des transferts interlangues, sont stockés dans des schémas, qui sont à leur tour, créés par le processus d'ancrage. La rencontre répétée des éléments linguistiques laisse des traces dans la mémoire de l'enfant et s'y enracinent (Bybee, 2006). Par exemple, dans notre échantillon il a été observé qu'avec le début de la scolarisation de l'enfant (3;2 ans), le *code-switching* de la fillette est caractérisé par l'usage des mélanges intra-phrastiques et inter-phrastiques des mots et des phrases liés à la vie scolaire. Ainsi, l'usage répété des mots tels que *la cantine, la récréation, les activités (extra-scolaires), la maîtresse* ou encore *les comptines (formules d'élimination)* et les phrases types *faire la météo, se ranger*, sont souvent employés dans son discours en russe malgré la langue de son interlocuteur. L'usage répété de ces éléments en français, associés à un contexte donné (scolaire), a déclenché leur ancrage dans la mémoire de l'enfant plus profond que celui de leurs équivalents en russe, malgré la connaissance de leurs équivalents dans cette langue. Un autre exemple concerne les transferts interlangues du français vers le russe. Ainsi, les constructions types « faire quelque chose » ou « mettre quelque chose », qui sont très fréquents en français, sont souvent transposées vers le russe là où d'autres constructions et d'autres verbes doivent être employés (par exemple, *ty mne sdelala strachno = tu m'as fait peur* au lieu de *ty menia napougala* ou encore *polojit' v mousornoe vedro = mettre dans la poubelle* au lieu de *vybrosit'*). Les représentations cognitives, qui se forment

autour de ces unités lexicales et des constructions morpho-syntaxiques, sont stockées dans un vaste réseau fait de connexions entre différents éléments phonétiques, léxico-sémantiques, morpho-syntaxiques et pragmatiques (contextuels), qui, à leur tour, déclenchent le *code-switching* de l'enfant vers une autre langue (Bybee, 2006).

Nos constats soutiennent les propos de Paradis *et al.* (2010) pour qui l'imparité de la fréquence de l'exposition de l'enfant à certains *items* lexicaux et à des structures morphosyntaxiques de ses deux langues diffère des enfants monolingues et bilingues. Ces différences résultent de la fréquence avec laquelle les enfants bilingues entendent les structures spécifiques à leurs langues. Cette exposition est moins élevée que chez leurs homologues monolingues. Ceci est notamment observable dans notre contexte acquisitionnel précis, où les parents parlent tous les deux la langue sociétale et l'enfant entend sa deuxième langue en provenance d'un seul des deux.

### s) L'hypothèse du système unique et double

Les mélanges langagiers, produits par les enfants bilingues en bas âge, ont été une source de l'hypothèse de l'existence d'un **système unique** (Volterra et Taeschner, 1978) et d'un **système double** (Genesee, 1989). Suivant la première hypothèse, la différenciation langagière se produit entre 2 et 3 ans. À l'inverse, selon l'hypothèse du système double le jeune enfant bilingue posséderait deux systèmes langagiers distincts et ne passerait pas par l'étape de l'indifférenciation langagière (Py, 1986 ; Jisa, 1989 ; Genesee, 1989 ; Quay, 1993, 2008 ; Nicoladis, 1994 ; De Houwer, 1990, 2009 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genesee, 1996, 2006 ; Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005, entre autres). À l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus autour de la question de savoir si les mélanges langagiers résultent de la compétence ou de la performance langagière (Nicoladis, 1994 ; De Houwer, 2009).

Quant à nos données, comme nos observations ont débuté à l'âge de 2 ans, notre échantillon ne nous permet pas de soutenir l'hypothèse de la séparation des deux langues avant cet âge (Lanvers, 2001 ; Cantone, 2005 ; Quay, 2008). Cependant, nous souhaitons partager notre réflexion à ce sujet.

Rappelons que les propos des partisans de l'hypothèse unique reposent sur les mélanges langagiers que l'enfant produit indifféremment de la langue de son interlocuteur. C'était notamment le cas des deux sœurs Lisa et Giulia, bilingues italien-allemand, observé par Volterra et Taeschner (1978). D'après ces auteures, ces deux fillettes passent par l'indifférenciation langagière et arrivent à séparer les deux langues progressivement entre 1;0 à 4;0 ans. L'âge jouerait donc un rôle important dans la séparation des deux langues par les jeunes bilingues. Dans nos observations, on a également constaté que l'enfant emploie une seule langue en interaction avec tous les interlocuteurs, y compris les russophones. Ainsi, avant l'âge de 3;2 ans, la fillette s'adresse à sa mère principalement en français. Dans le même temps, nous avons observé une progression constante d'énoncés monolingues



russes. Cependant, nous ne considérons pas que ce comportement peut être tributaire de l'indifférenciation des deux langues par notre enfant pour plusieurs raisons. D'abord, dans ce contexte acquisitionnel, où les parents de l'enfant parlent le français (la langue sociétale), l'enfant est exposé à *l'input* en cette langue plus souvent. *l'input* en français est présenté non seulement par le père et les deux parents dans les interactions triadiques (LAA), mais aussi par un ensemble de différents interlocuteurs (grands-parents, amis des parents, d'autres enfants) et dans des contextes socio-interactionnels très variés (assistante maternelle, aires de jeux, magasins, transports en commun, supports audiovisuels, etc.). De ce fait, non seulement l'enfant entend le français plus souvent, mais elle est aussi exposée à des styles interactionnels différents en cette langue. Ceci soutient le constat de Newport *et al.* (1977) que les différents styles interactionnels et les différents environnements langagiers contribuent à une diversification au niveau langagier, mais aussi social et cognitif de ces derniers. La différence de la fréquence et de la quantité de *l'input*, qui caractérise l'environnement sonore jusqu'au moins ses 3 ans, ont eu un impact considérable sur la maîtrise de ses deux langues. Ainsi, l'enfant a des compétences plus performantes en français, ce qui influence son choix langagier en interaction avec sa mère. Notre considération rejoint les chercheurs tels que Meisel (1989), Lanza (1992), Nicoladis (1996), Genesee *et al.* (1996), Deuchar et Quay (2000) ou encore Lanvers (2001) pour qui la dominance langagière joue un rôle important dans la production des mélanges langagiers par les jeunes bilingues.

De même, nous avons observé quelques occurrences d'intégration de mots russes dans les énoncés français lorsque la fillette s'adresse aux adultes français. Cependant, l'analyse des habitudes langagières de ses interlocuteurs français tels que le père et la grand-mère paternelle a montré qu'ils emploient aussi régulièrement certains mots russes dans leur discours même lorsqu'ils communiquent entre eux. De plus, ils répètent régulièrement les mots russes qui sont fréquents dans le vocabulaire de l'enfant. Ces mélanges langagiers par les adultes français sont aussi à l'origine de certains mélanges produits par la fillette. Cette conclusion soutient le constat que les jeunes bilingues sont sensibles aux propriétés distributionnelles de *l'input* parental bilingue (Huerta-Macia, 1981 ; Goodz, 1989 ; Lanza, 1992 ; Comeau *et al.*, 2003 ; De Houwer, 2009). Cependant, nous soutenons les propos de Genesee (1989), Nicoladis (1994), Jisa (2000) ou encore de Quay (2008) qui affirment que seuls les mélanges parentaux ne peuvent pas expliquer le taux des mélanges langagiers des enfants.

Ensuite, vers 2 ans, à plusieurs reprises il a été observé que l'enfant change de langue lorsque l'adulte (la mère, le père et la grand-mère paternelle) lui demande de traduire un mot du français vers le russe et *vice versa*. L'enfant s'adapte ainsi à la stratégie discursive de son interlocuteur, ce qui témoigne de la prise de conscience de l'existence de ses deux langues. Peu avant le début de nos observations, l'enfant a montré également cette prise de conscience. Ainsi, à 1;8 ans, lorsque la fillette se promenait dans le jardin avec sa mère, elle a attiré l'attention de l'adulte sur une pomme de pin

tombée par terre. Pour cela, elle a employé le mot français (*pomme de pin*). La mère n'ayant pas compris, lui a demandé de répéter à plusieurs reprises. À la fin, l'enfant a employé l'équivalent de traduction en russe (*chichka – pomme de pain*). Ces constats nous permettent de soutenir l'hypothèse discursive du *code-switching*, selon laquelle le jeune enfant bilingue différencie très tôt ses deux systèmes linguistiques et altère les langues en fonction de l'interlocuteur et du contexte situationnel (Lanvers, 2001 ; De Houwer, 1995, 2009 ; Cantone, 2005 ; Quay, 2008). À ce sujet, Lanvers (2001) et Cantone (2005) arrivent à la conclusion qu'à un âge précoce (vers 1 an), les fonctions du *code-switching* des enfants ressemblent déjà à celles des adultes. Ceci soutient l'hypothèse que les enfants, même très jeunes, sont sensibles aux paramètres et aux besoins de la communication.

Ainsi, la fréquence de l'exposition à l'input, la dominance langagière, les facteurs socio-linguistiques tels que l'input parental, les mélanges parentaux ou encore les différents contextes de la socialisation langagière peuvent donc permettre d'expliquer le *code-switching* d'un jeune enfant, plutôt que l'hypothèse de l'indifférenciation langagière (Redlinger et Park, 1980 ; Nicoladis, 1994 ; Nicoladis et Genessee, 1996 ; Genessee *et al.*, 1996 ; Quay, 2008).

Nos propos sont soutenus par les observations d'autres chercheurs, qui ont également travaillé sur le développement du bilinguisme précoce simultané dans le contexte socio-interactionnel similaire au nôtre. Par exemple, en étudiant le développement de la négation (la gestualité et les productions verbales) chez Antoine, un jeune enfant bilingue français-italien âgé de 1;5 à 3;5 ans, Benazzo et Morgenstern (2014) observent le passage du bilinguisme dominant vers l'usage harmonieux des deux langues à partir de l'âge de 3;0 ans. L'enfant observé par ces auteures se trouve dans un contexte acquisitionnel comparable à celui du nôtre : sa famille habite en France, l'enfant est scolarisé dans une école française. En famille, la mère lui parle en italien (langue non sociétale) et le père – en français (langue sociétale). Benazzo et Morgenstern (2014) ont conclu que le bilinguisme dominant développé par cet enfant reflète l'exposition plus fréquente à l'input langagier en français (langue sociétale), malgré le respect du principe « une personne – une langue » par les deux parents. En français, l'enfant emploie plus de prédicats pour décrire les événements et plus de noms précédés des *fillers* pour définir les objets. De plus, il emploie plus souvent le langage verbal pour exprimer la négation. À la même période, l'enfant emploie plus d'énoncés mixtes en interaction avec ses interlocuteurs italophones en utilisant les particules de négation du français. Vers l'âge de 3;0 ans, les auteures observent le passage vers le bilinguisme équilibré, tout en précisant que cette compétence équilibrée chez les jeunes bilingues reste rare. Ainsi, l'enfant commence à exprimer certains concepts dans les deux langues et construit un double répertoire langagier. Ceci est confirmé à 3;6 ans. En même temps, l'usage harmonieux des deux langues n'exclut pas quelques occurrences d'énoncés mixtes adressés à ses interlocuteurs italophones (*idem*).

Pour conclure, il est essentiel de préciser que notre enfant ne possède pas, et probablement ne possèdera jamais, les mêmes compétences linguistiques dans ses deux langues, étant donné

qu'elle est scolarisée en français. Suivant Cummins (1984), elle développerait à long terme des compétences de base de communication interpersonnelle (BICS) en français et en russe, mais la compétence langagière cognitive et académique ne sera acquise qu'en français (CALP). Ainsi, en russe, l'enfant a des compétences langagières nécessaires pour communiquer dans la vie quotidienne, mais en français, elle développe en plus les compétences liées à la littératie et au développement cognitif appris dans un cadre académique. Ces différents contextes vont engendrer la maîtrise inégale de ses deux langues à long terme. Dans l'impossibilité de scolariser l'enfant dans un cadre académique bilingue, le rôle de l'adulte et de l'étayage soutenu par Vygotski (1934) et Bruner (1983) est d'importance primordiale pour le maintien du bilinguisme de cette dernière. Pour que notre enfant puisse continuer à progresser de manière harmonieuse dans la maîtrise de ses deux langues, les parents, et notamment la mère est l'élément central dans le processus éducatif et dans la transmission des diverses connaissances à l'enfant (par exemple, celles qui sont liées à la littératie). L'aide que la mère lui procurera en apprentissage semi-formel du russe pourrait permettre à cette dernière de développer des compétences complexes avec des capacités d'analyse, d'interprétation, de synthèse en combinant les apports de la L1 et de la L2 (Cummins, 1980).

# Bibliographie

- ABDELILAH-BAUER, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : Éditions La Découverte.
- AINSWORTH, M. (1983). « L'attachement mère-enfant ». *Enfance*, 36/1, pp. 7–18.
- AKINCI, M.-A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München : LINCOM Studies in Language Acquisition, 03.
- AKINCI, M.-A. (2006). « Du bilinguisme à la bilittéracie ? Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ». *Langage et société*, 116, pp. 93–110.
- AKINCI, M.-A. (2012). « Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France ». In Sauvage, J., Dodane, C. et Auger, N. (éds.), *Acquisition et didactique des langues. Travaux de didactique du français langue étrangère*, 65/66, pp. 71–104.
- AKINCI, M.-A. (2013). « Différentes approches de l'analyse des narrations enfantines ». In Laroussi, F. et Penloup, M. C. (eds.), *Identités langagières. Mélanges offerts à Régine Delamotte*. Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 35–43.
- AKINCI, M.-A., JISA, H. (2001). « Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, pp. 87–110.
- ALEKSANDROVA, T. (2012). « Construction de récits et encodage de procès par des bilingues russes/français ». *Corela* [en ligne], <http://corela.revues.org/2357>
- ALVAREZ-CÁCCAMO, C. (1999). « Towards a reconceptualisation of communicative codes ». In Auer, P. (éd.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*, 29, Londres : Routledge, pp. 29– 48.
- ANSTATT, T. (2008). « Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children ». In Schweier, U (éd.), *Russian Linguistics. International Journal for the Study of Russian and other Slavic Languages*, Berlin : Springer, pp. 1–26.
- ANTONOVA-ÜNLÜ, E., WEI, L. (éd.) (2016). « Aspect acquisition in Russian as the weaker language: Evidence from a Turkish–Russian child ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20/2, pp. 210–228.
- ARABIA-GUIDET, C., CHEVRIE-MULLER, C., LOUIS, M. (2000). « Fréquence d'occurrence des mots dans les livres d'enfants de 3 à 5 ans ». *European Review of Applied Psychology*, 50/1, pp. 3–17.
- ARMENGAUD, F. (1993). *La pragmatique*. Paris : PUF, Collection « Que sais-je ».
- ASLIN, R. N., WOODWARD, J. Z., LAMENDOLA N. P., BEVER G. (1996). « Models of word segmentation in fluent maternal speech to infants ». In Morgan, J. L. et Demuth, K. (éds.), *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Mahwah, NJ : Erlbaum, pp. 117–134.
- ASTINGTON, J.W. (2001). « The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences ». *Child Development*, 72/3, pp. 685–687.

- ASTINGTON, J.W., JENKINS J.M. (1999). « A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development ». *Journal of Applied Developmental psychology*, 35/5, pp. 1311-1320.
- AUCAMP, A.J. (1926). *Bilingual education and nationalism with special reference to South Africa*. NY : Arno Press.
- AUER, P. (1996). « Bilingual conversation, dix ans après ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, pp. 9-34.
- AUER, P. (1999). « From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech ». *International Journal of Bilingualism*, 3/4, pp. 309-332.
- AUER, P. (2007). « The monolingual bias in bilingualism research, or why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics ». In Heller, M. (éd.), *Bilingualism: A Social Approach*, Londres : Palgrave MacMillan, pp. 319-339.
- AUSTIN, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- BAIN, B., YU, A. (1980). « Cognitive consequences of raising children bilingually: One parent, one language ». *Canadian Journal of Psychology*, 34/4, pp. 304-313.
- BAKER, C. E., VERNON-FEAGANS, L. (2015). « Fathers' language input during shared book activities: Links to children's kindergarten achievement ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, pp. 53-59.
- BAKHTINE, M. (1963). *Problème de la poétique de Dostoïevski*. 2<sup>e</sup> édition. Moscou : L'écrivain soviétique.
- BALKAN, L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles : AIMAV (Association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audio-visuelles et structuro-globales).
- BARBOT, J. (2012). « Mener un entretien de face à face ». In Paugam, S. (éd.), *L'enquête sociologique*, Paris : PUF, pp. 115-141.
- BARNES, S., GUTFREUND, M., SATTERLY, D., WELLS, G. (1983). « Characteristics of adult speech which predict children's language development ». *Journal of Child Language*, 10/1, pp. 65-84.
- BARNETT, M. A., GUSTAFSSON, H., DENG, M., MILLS-KOONCE, W. R., COX, M. (2012). « Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence ». *Infant and Child Development*, 21/4, pp. 374-393.
- BARON-COHEN, S., CAMPBELL, R., KARMILOFF-SMITH, A., GRANT, J., WALKER, J. (1995). « Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? ». *British Journal of Developmental Psychology*, 13/4, pp. 379-398.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., FRITH, U. (1985). « Does the autistic child have a "theory of mind"? ». *Cognition*, 21/1, pp. 37-46.

- BARON-COHEN, S., NADEL, J. (1998). « La cécité mentale : un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit ». *Enfance*, 52/3, pp. 285-293.
- BARUS-MICHEL, J., ENRIQUEZ, E., LÉVY, A. (2006). *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Ramonville Sainte-Agne : ERES.
- BASSANO, D. (1998a). « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité ». *Enfance*, 51/4, pp. 123-153.
- BASSANO, D. (1998b). « Premiers pas dans l'acquisition du lexique ». *Rééducation orthophonique*, 36/196, pp. 117-126.
- BASSANO, D. (1998c). « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français ». *Langue française*, 118, pp. 26-48.
- BASSANO, D. (2005a). « Développement du lexique et émergence de la grammaire ». *Le Langage et l'homme*, 402, *Hommage à E. Bates* (vol. 2), EME Éditions : Louvain-la-Neuve, pp. 7-22.
- BASSANO, D. (2005b). « Production naturelle précoce et acquisition du langage. L'exemple du développement des noms ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 31, pp. 61-84.
- BASSANO, D. (2005c). « Le développement lexical précoce : état de questions et recherches récentes sur le français ». In Grossmann, F., Paveau, M. A. et Petit, G. (coord.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG, pp. 15-35.
- BASSANO, D. (2007). « Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes ». In Demont, E., Metz-Lutz, M.-N. (dir.), *L'acquisition du langage et ses troubles*, Louvain-la-Neuve : De Boek SOLAL, pp. 13-46.
- BASSANO, D. (2008). « Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français ». In Labrell, F. et Chasseigne, G. (éds.), *Aspects du développement conceptuel et langagier*, Saint Denis : Edition Publibook Université, Collection « Psychologie », pp.17-50.
- BASSANO, D. (2009). « L'émergence du langage chez l'enfant : l'acquisition des noms et des verbes en français ». *Roczniki Humanistyczne (Annales de Lettres et Sciences Humaines)*, 57/5, pp. 177-214.
- BASSANO, D. (2010a). « L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexique / grammaire ». *Synergies France*, 6, pp. 27-39.
- BASSANO, D. (2010b). « L'acquisition du déterminant nominal en français: une construction progressive et interactive de la grammaire ». *Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, 5. CogniTextes [en ligne]. <http://cognitextes.revues.org/315>
- BASSANO, D., LABRELL, F., CHAMPAUD, C., LEMÉTAYER, F., BONNET, F. (2005). « Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français ». *Enfance* 57/2, pp. 171-208.
- BASSANO, D., MAILLOCHON, I., EME, E. (1998). « Developmental changes and variability in the early lexicon: a study of French children's naturalistic productions ». *Journal of Child Language*, 25/3, pp. 493-531.

- BASSANO, D., VAN GEERT, P. (2007). « Modeling continuity and discontinuity in utterance length: a quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development ». *Developmental Science*, 10/5, pp. 588–612.
- BATES, E., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V. (1975). « The acquisition of performatives prior to speech ». *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21/3, pp. 205–226.
- BATES, E., GOODMAN, J. C. (1999). « On the emergence of grammar from the lexicon ». In MacWhinney, B. (éd.), *The emergence of language*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 29–79.
- BATES, E., MACWHINNEY, B. (1987). « Competition, variation, and language learning ». In MacWhinney, B. (éd.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 157–193.
- BATES, E., MACWHINNEY, B. (1981). « Second-language acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic, and perceptual strategies ». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379/1, pp. 190–214.
- BATES, E., MACWHINNEY, B. (éds.) (1989). « Functionalism and the competition model ». *The crosslinguistic study of sentence processing*, 3, pp. 73–112.
- BAUDIER, A., FONTAINE, A.-M., PÊCHEUX, M.-G. (1997). « Étayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans ». *Enfance*, 50/2, pp. 229–245.
- BEAUD, S., WEBER, F. (2010). « Le raisonnement ethnographique ». In Paugam, S. (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris : PUF, Quadriges Manuels, pp. 225–246.
- BEAUD, S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique ». *Politix*, 35/9, pp. 226–257.
- BEAUDICHON, J., MARCOS, H., BERNICOT, J. (1992). « La communication prélinguistique et linguistique : quelques questions à propos du développement de la demande ». *Bulletin de psychologie*, 409/46, pp. 1–10.
- BEHRENS, H. (2006). « The input-output relationship in first language acquisition ». *Language and Cognitive Processes*, 21/1-3, pp. 2–24.
- BELLUGI, U. Ed., ROGER, B. (1964). « The acquisition of language ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41/4, pp. 692-709.
- BENAZZO, S., MORGENSTERN, A. (2014). « A bilingual child's multimodal path into negation ». *Gesture*, 14/2, pp. 171 – 202.
- BENTAHILA, A., DAVIES, E. (1992). « Code-switching and language dominance ». *Advances in Psychology*, 83, pp. 443–458.
- BENVENISTE, É. (2006). *Problèmes de linguistique générale*. Tome I, collection 7. Paris : Gallimard.
- BENVENISTE, É. (1970). *Structure de la langue et structure de la société*. Milan : Edizioni di comunità, Linguaggi nella società e nella tecnica.

- BEN-ZEEV, S. (1977). « The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development ». *Child development*, 68/6, pp. 1009–1018.
- BERGMAN, C.R. (1976). « Interference vs. independent development in infant bilingualism ». In Keller, G. D., Teschner, R. V., Vierra, S. (réd.), *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*, Arizona : Bilingual Press (Arizona State University), pp. 86–96.
- BERMAN, R. A., KATZENBERG, I. (1998). « Cognitive and linguistic factors in the development of picture-series narration ». *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 27/1, pp. 21–46.
- BERMAN, R. A., SLOBIN, D.I. (1994). « Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study ». In Berman, R. A. et Slobin, D. I. (éds.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 71/4, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 39–84.
- BERNICOT, J., TROGNON, A. (2002). « Aspects pragmatiques du langage, de la communication et de la cognition : état des recherches et perspectives ». In Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. et Musiol, M. (éds.), *Pragmatique et psychologie*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 13–32.
- BERNICOT, J. (2000). « La pragmatique des énoncés chez l'enfant ». *Acquisition du langage*. Vol. II, Paris : PUF, pp. 45–82.
- BERNICOT, J. (2006). « L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique: quand la parole est utile aux enfants ». *Langage et l'homme*, 41/2, pp. 1–5.
- BERNICOT, J., BERT-ERBOUL, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.
- BERNICOT, J., CLARK, E. V. (2010). « La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : Une étude sur un grand corpus ». *Psychologie de l'Interaction*, 25/26, pp. 221–251.
- BERNICOT, J., LAVAL, V. (1997). « Acquisition de la syntaxe et contexte: l'exemple du futur dans les énoncés de promesse ». In Gonzales, A. (dir.), *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, 631. *Dialogues d'histoire ancienne*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 135–152.
- BERNICOT, J., ROUX, M. (1998). « La structure et l'usage des énoncés : Comparaison d'enfants uniques et d'enfants second nés ». In Day, C., Guidetti, M., Marcos, H. et Bernicot, J. (éds.), *De l'usage des gestes et des mots chez les enfants*, Paris : Éditions L'Harmattan, pp. 157–178.
- BERNICOT, J., SALAZAR-ORVIG, A., VENEZIANO, E. (2006). « Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse ». *La linguistique*, 42/2, pp. 29–49.
- BERNINGER, G., GARVEY, C. (1981). « Complementary balance in the use of the interrogative form by nursery school dyads ». *Journal of Child Language*, 8/2, pp. 297–311.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- BERTUCCI, M.-M. (2007). « Chronique « linguistique ». Le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? » *Le français aujourd'hui. Les genres : corpus, usages, pratiques*, 159/4, pp. 113–118.



- BIALYSTOK, E. (1986). « Children's concept of word ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 15/1, pp. 13-32.
- BIALYSTOK, E. (1986). « Factors in the growth of linguistic awareness ». *Child development*, 57/1, pp. 498-510.
- BIALYSTOK, E. (1987). « Words as things: Development of word concept by bilingual children ». *Studies in Second Language Acquisition*, 9/2, pp. 133-140.
- BIALYSTOK, E. (1987). « Influences of bilingualism on metalinguistic development ». *Interlanguage studies bulletin*, 3/2, pp. 154-166.
- BIALYSTOK, E. (1990). *A psychological analysis of second-language use*. Londres: Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. (2011). « Reshaping the mind: The benefits of bilingualism ». *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65/4, pp. 229.
- BIALYSTOK, E., FERGUS, I.M., CRAIK, F.I., KLEIN, R., VISWANATHAN, M. (2004). « Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task ». *Psychology and aging*, 19/2, pp. 290-303.
- BIALYSTOK, E., FERGUS, I., CRAIK, F.I., LUK, G. (2012). « Bilingualism: consequences for mind and brain ». *Trends in cognitive sciences*, 16/4, pp. 240-250.
- BIALYSTOK, E., MARTIN, M., VISWANATHAN, M. (2005). « Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control ». *International Journal of Bilingualism*, 9/1, pp. 103-119.
- BIALYSTOK, E., POARCH, G., LUO, L., FERGUS, I.M., CRAIK, F. I. (2014). « Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory ». *Psychology and aging*, 29/3, pp. 696-705.
- BIALYSTOK, E., SHAPERO, D. (2005). « Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures ». *Developmental Science*, 8/6, pp. 595-604.
- BIGNASCA, T., REZZONICO, S. (2010). « Étayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration ». *Langages et Pratiques*, 46, pp. 32-42.
- BLACK, B., LOGAN, A. (1995). « Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status ». *Child development*, 66/1, pp. 255-271.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1996). « Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée ». *Langue française*, 111/1, pp. 109-117.
- BLOOM, P., GERMAN, T.P. (2000). « Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind ». *Cognition*, 77/1, pp. 25-B31.
- BLOUNT, B.G. (1969). *Acquisition of language by Luo Children*. CA : University of California, Berkley.
- BORNSTEIN, M. H., TAMIS-LEMONDA, C. S., HAYNES, O. M. (1999). « First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context ». *Infant Behavior and Development*, 22/1,

pp. 65–85.

- BOWLBY, J. (2002). *Attachement et perte*. Paris : PUF, Collection « Le fil rouge ».
- BRACOPS, M. (2010). *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée; avec exercices et corrigés*. 2e éd. Champs linguistiques manuels. Bruxelles : De Boeck–Duculot.
- BRASSAC, C., TROGNON, A. (1992). « Analyse de conversations et théorie des actes de langage ». *Cahiers de linguistique française*, 13, pp. 62–76.
- BRENNAN, S.E., CLARK, H.H. (1996). « Conceptual pacts and lexical choice in conversation ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22/6, pp. 1482–1493.
- BROUGÈRE, G. (2006). « Les enfants, les adultes et l'observateur ». In Hess, R. et Weigand G. (sous la dir.), *L'observation participante*, Paris : Economica.
- BROWN, H. D. (1973). « Affective variables in second language acquisition ». *Language learning*, 23/2, pp. 231–244.
- BROWN, P. F., DESOUZA, P. V., MERCER, R. L., DELLA PIETRA, V. J., LAI, J. C. (1992). « Class-based n-gram models of natural language ». *Computational linguistics*, 18/4, pp. 467–479.
- BROWN, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- BROWN, R., BELLUGI, U. (1964). « Three processes in the child's acquisition of syntax ». *Harvard educational review*, 34/2, pp. 133–151.
- BRUNER, J. S. (1975). « From communication to language—a psychological perspective ». *Cognition*, 3/3, pp. 255–287.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Éditions RETZ-C.E.P.L.
- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H. (1995). « Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate ». *Reading Research Quarterly*, 30/2, pp. 998–1015.
- BYBEE, J. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Vol. 9. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- BYBEE, J. (1995). « Regular morphology and the lexicon ». *Language and cognitive processes*, 10/5, pp. 425–455.
- BYBEE, J. (1999). « Usage-based phonology ». In Darnell, M., Moravcsik, E., Newmeyer, F., Noonan, M. et Wheatley, K. (éds.) *Functionalism and formalism in linguistics, 1: General papers*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 211–242.
- BYBEE, J. (2006). « From usage to grammar: The mind's response to repetition ». *Language*, 82/4, pp. 711–733.

- BYBEE, J. (2008). « Usage-based grammar and second language acquisition ». In Robinson, P. et Ellis, N. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, NY : Routledge, pp. 216-236.
- BYBEE, J., THOMPSON, S. (1997). « Three frequency effects in syntax ». *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 23, pp. 378-388.
- BYERS-HEINLEIN, K., FENNELL, C. T., WERKER, J. F. (2013). « The development of associative word learning in monolingual and bilingual infants ». *Bilingualism: Language and Cognition*, 16/1, pp. 198-205.
- BYRNE, R.W., WHITEN, A. (1991). « Computation and mindreading in primate tactical deception ». In Whiten, A. (éd.), *Natural theories of mind: Evolution, development and stimulation of everyday mindreading*. Oxford : Basil Blackwell, pp. 127 - 141.
- CABRERA, N., FITZGERALD, H. E., BRADLEY, R. H., ROGGMAN, L. (2007). « Modeling the dynamics of paternal influences on children over the life course ». *Applied Development Science*, 11/4, pp. 185-189.
- CABRERA, N., HOFFERTH, S. L., CHAE, S. (2011). « Patterns and predictors of father-infant engagement across race/ethnic groups ». *Early childhood research quarterly*, 26/3, pp. 365-375.
- CALDAS, S. J., CARON-CALDAS, S. (1997). « Cultural influences on French/English language dominance of three Louisiana children ». *Language, Culture and Curriculum*, 10/2, pp. 139-155.
- CAMAIONI, L., LONGOBARDI, E. (2001). « Noun versus verb emphasis in Italian mother-to-child speech ». In *Journal of Child Language*, 28/3, pp. 773-785.
- CAMARATA, S., LEONARD, L. B. (1986). « Young children pronounce object words more accurately than action words ». *Journal of Child Language*, 13/1, pp. 51-65.
- CANTONE, K. F. (2005). « Evidence against a third grammar: Code-switching in Italian-German bilingual children ». In Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. et MacSwan, J. (éds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Sommerville, MA : Cascadia Press, pp. 477-496.
- CASSIDY, K. W., FINEBERG, S. D., BROWN, K., PERKINS, A. (2005). « Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin ». *Child Development*, 76/1, 97-106.
- CHALON-BLANC, A. (2011). *Piaget Constructivisme Intelligence : L'avenir d'une théorie*. Lille : Presses Universitaires Septentrion.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002). *Analyse du Discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- CHARMAN, T., RUFFMAN, T., CLEMENTS, W. (2002). « Is there a gender difference in false belief development? ». *Social Development*, 11/1, pp. 1-10.
- CHENU, F., JISA, H. (2005). « Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 31, pp. 85-100.
- CHERRY, L. LEWIS, M. (1975). « Mothers and two-year-olds: A study of sex-differentiated aspects of

- verbal interaction ». *ETS Research Report Series, 2*, pp. i–17.
- CHEVALIER, J.-M. (2010). *Les Lois de l'esprit chez Charles S. Peirce*. Paris : Philosophie, Université Paris-Est.
- CHEVALLIER, C., BAUMARD, N., GRÈZES, J., POUGA, L. (2010). « Comprendre les actions, émotions et états mentaux d'autrui : psychologie et neurosciences ». In Berthoz, A., Ossola, C., Stock, B. (dir.), *La pluralité interprétative : Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue*, Paris : Collège de France, pp. 139–152.
- CHEVROT, J.-P. (2012). « Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories fondées sur l'usage ? ». *Mémoires XXI de la Société Linguistique de Paris. Nouvelle Série, 21*, Paris : Peeters Publisher, pp. 49-68.
- CHOMSKY, N. (1959). « A review of BF Skinner's Verbal Behavior ». *Language, 35/1*, pp. 26–58.
- CHOMSKY, N. (1969). *Deep structure, surface structure, and semantic interpretation*. Bloomington : Indiana University Linguistics Club.
- CHOMSKY, N. (2007). « Language and thought: Descartes and some reflections on venerable themes ». In Brook, A. (éd.), *The prehistory of cognitive science*, Londres : Palgrave MacMillan, pp. 38–66.
- CHOMSKY, N. (1968). « Trois modèles de description du langage ». In Gross, M. (dir.), *Langages. Les modèles en Linguistique, 9*, Paris : Éditions Didier-Larousse, pp. 51–76.
- CHOUINARD, M., CLARK, E.V. (2003). « Adult reformulations of child errors as negative evidence ». *Journal of Child Language, 30/3*, pp. 637–669.
- CLARK, E.V. (1985). « The acquisition of Romance, with special reference to French ». In Slobin, D. (éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition, 1*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 687–782.
- CLARK, E. V. (2006). « La répétition et l'acquisition du langage ». *La linguistique, 42/2*, pp. 67–80.
- CLARK, E. V. (2014). « Conversation et reformulation dans l'acquisition du langage ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 60*, pp. VII–XVII.
- CLARKE-STEWART, K. A., ALISON, K. (1973). « Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences ». In Bauer, P. (éd.), *Monographs of the society for research in child development*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, pp. 1–109.
- CLYNE, M. (1987). « Constraints on code switching: how universal are they? ». *Linguistics. An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences, 25*, pp. 739-764.
- COLE, K., MITCHELL, P. (2000). « Siblings in the development of executive control and a theory of mind ». *British Journal of Developmental Psychology, 18/2*, pp. 279–295.
- COLLETTA, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- COMEAU, L., GENESEE, F., LAPAQUETTE, L. (2003). « The modeling hypothesis and child bilingual codemixing ». *International Journal of Bilingualism, 7/2*, pp. 113–126.

- COMEAU, L., GENESEE, F., MENDELSON, M. (2007). « Bilingual children's repairs of breakdowns in communication ». *Journal of Child Language*, 34/1, pp. 159-174.
- COMEAU, L., GENESEE, F., NICOLADIS, E., VRAKAS, G. (1997). « Can young bilingual children identify their language choice as a cause of breakdown in communication ». *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville MA : Cascadilla Press, pp. 1-79.
- COOK, W., DREYER, A. (1984). « The social relations model: A new approach to the analysis of family-dyadic interaction ». *Journal of Marriage and the Family*, 46/4, pp. 679-687.
- COSTA, A., SANTESTEBAN, M. (2004). « Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners ». *Journal of Memory and language*, 50/4, pp. 491-511.
- CRAIG, H. K., WASHINGTON, J.A. (1986). « Children's turn-taking behaviors Social-linguistic interactions ». *Journal of Pragmatics*, 10/2, pp. 173-197.
- CUMMINS, J. (1978). « Bilingualism and the development of metalinguistic awareness ». *Journal of cross-cultural psychology*, 9/2, pp. 131-149.
- CUMMINS, J. (1979). « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children ». *Review of educational research*, 49/2, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. (1980). « The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue ». *TESOL Quarterly*, 14/2, pp. 175-187.
- CUMMINS, J. (1980). « The entry and exit fallacy in bilingual education ». *NABE Journal of Research and Practice*, 4/3, pp. 25-59.
- CUMMINS, J. (1989). « Language and literacy acquisition in bilingual contexts ». *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 10/1, pp. 17-31.
- CUMMINS, J. (1991). « Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children ». In Bialystock, E. (éd.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 70-89.
- CUMMINS, J. (2008). « BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction ». In Street, B. et Hornberger, N. H. (éds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2/2. NY: Springer Science et Business Media LLC, pp. 71-83.
- CUMMINS, J., MULCAHY R. (1978). « Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children ». *Child development*, 49, pp. 239-242.
- DAVIAULT, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière éducation.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DE HOUWER, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DE HOUWER, A. (1999). « Environmental factors in early bilingual development: The role of parental

- beliefs and attitudes ». In Extra, G. et Verhoeven, L. (éds.), *Bilingualism and migration*, Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 75–96.
- DE HOUWER, A. (2006). « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille ». *Langage et société*, 2, pp. 29–49.
- DE HOUWER, A. (2007). « Parental language input patterns and children's bilingual use ». *Applied psycholinguistics*, 28/3, pp. 411–424.
- DE HOUWER, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. MM Textbooks, NY : Multilingual Matters.
- DE SAUSSURE, F. (1971). *Cours de linguistique générale*. In Bally, C., Sechehaye, A. et Riedlinger, A. (éds.), Paris : Éditions Payot.
- DE VILLIERS, J. G., DE VILLIERS, P. A. (2000). « Linguistic determinism and the understanding of false ». In Mitchell, P. et Riggs, K. (éds.), *Children's Reasoning and the Mind*, Londres : Psychology Press, pp. 191–228.
- DE VILLIERS, J. G., PYERS, J.E. (2002). « Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding ». *Cognitive Development*, 17/1, pp. 1037–1060.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997). « Reprises, impositions, résistances et autres inventions : enfants de quatre ans et adultes face au récit ». *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 17, pp. 59-81.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2006). « Ecart langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité ». In Hélot, C., Hoffmann, E., Cheidhauer, M.-L. et Young, A. (éds.), *Ecart de langue, écart de culture. À l'école de l'autre*, Frankfurt am Main : Peter Lang, pp. 37-57.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2008). « Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 49, pp. 29–44.
- DELAMOTTE, R., AKINCI, M.-A. (2012). *Récits d'enfants: développement, genre, contexte*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- DENNETT, D. C., HAUGELAND, J. (1987). *Intentionality*. Oxford : Oxford University Press.
- DEPREZ, C. (1999). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Saint Cloud : CREDIF.
- DESCHAMPS, J.-C., DOISE, W., MUGNY, G. (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.
- DEUCHAR, M., MUNTZ, R. (2003). « Factors accounting for code-mixing in an early developing bilingual ». In Müller, N. (éd.), *Vulnerable Domains in Multilingualism*, Amsterdam : John Benjamins Publishing, pp. 161–190.
- DEUCHAR, M., QUAY, S. (2001). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford : Oxford University Press.
- DIESER, E. (2007). « Early language separation. A longitudinal study of a Russian-German bilingual

- child ». *Roots: Linguistics in search of its evidential base*, 96, pp. 133–160.
- DODSON, C. J. (1985). « Second language acquisition and bilingual development: A theoretical framework ». *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 6/5, pp. 325–346.
- DÖPKE, S. (1998). « Can the principle of ‘one person–one language’ be disregarded as unrealistically elitist? ». *Australian Review of Applied Linguistics*, 21/1, pp. 41–56.
- DÖPKE, S. (1998). « Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children ». *Journal of Child Language*, 25/3, pp. 555–584.
- DÖPKE, S. (1999). « Cross-linguistic influences on the placement of negation and modal particles in simultaneous bilingualism ». *Language Sciences*, 21/2, pp. 143–175.
- DORE, J. (1978). « Conditions for the acquisition of speech acts ». In Markova, I. (éd.), *The social context of language*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, pp. 87–111.
- DORTIER, J.-F. (2001). *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences humaines.
- DROMI, E., BERMAN, R.A. (1982) « A morphemic measure of early language development: data from modern Hebrew ». *Journal of Child Language*, 9/2, pp. 403–424.
- DUNN, J., BROWN, J., SLOMKOWSKI, C., TESLA, C., YOUNGBLADE, L. (1991). « Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents ». *Child development*, 62/6, pp. 1352–1366.
- DURANTI, A., OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. B. (2011). *The handbook of language socialization*. Chichester : John Wiley et Sons.
- EDELMAN, M. (1969). « The contextualization of schoolchildren’s bilingualism ». *The Modern Language Journal*, 53/3, pp. 179–182.
- EIMAS, P. D., SIQUELAND, E.R., JUSCYK, P., VIGORITO, J. (1971). « Speech perception in infants ». *Science*, 171/3968, pp. 303–306.
- ELLIS, N. C., LARSEN-FREEMAN, D. (2009). *Language as a complex adaptive system*. Chichester : John Wiley et Sons.
- ELLIS, N. C., LARSEN-FREEMAN, D. (2006). « Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue ». *Applied linguistics*, 27/4, pp. 558–589.
- ELLIS, R. (2009). « Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings ». *International Journal of Applied Linguistics*, 19/3, pp. 221–246.
- ELMAN, J. L. (2004). « An alternative view of the mental lexicon ». *Trends in cognitive sciences*, 8/7, pp. 301–306.
- ELY, R., BERKO GLEASON, J., NARASIMHAN, B., MCCABE, A. (1995). « Family talk about talk: Mothers lead the way ». *Discourse Processes*, 19/2, pp. 201–218.
- ERVIN, S. M., OSGOOD, C.E. (1954). « Second language learning and bilingualism ». *Journal of personality and social psychology*, 58, pp. 139–145.

- ERVIN-TRIPP, S. (1989). *Speech acts and syntactic development: Linked or independent?* Berkeley Cognitive Science Report, 61, Berkeley : Institute of Cognitive Studies, University of California.
- ERVIN-TRIPP, S. (2014). *Child discourse*. Amsterdam : Elsevier Psychology.
- ERVIN-TRIPP, S. (1981). « Social process in first-and second-language learning ». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379/1, pp. 33–47.
- ERVIN-TRIPP, S. (1973). *Language acquisition and communicative choice*. Palo Alto, CA : Stanford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S., REYES, I. (2005). « Child codeswitching and adult content contrasts ». *International Journal of Bilingualism*, 9/1, pp. 85–102.
- ESPINOZA, O., LE CAMUS, J. (1991). « Les relations interpersonnelles précoces ». In Malewska-Peyre, A. et Tap, P. (sous dir.) *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : PUF, Collection «Psychologie d'aujourd'hui », pp. 75–100.
- EZEIZABARRENA, M.-J., AEBY, S. (2010). « Les phénomènes de code-switching dans les conversations adulte-enfant (s) en basque-espagnol: une approche syntaxique ». *Corpus. La Syntaxe de Corpus*, 9, pp. 53-80. <http://corpus.revues.org/1960?etid=1960etfile=1>
- FANTINI, A. E. (1985). *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective (To Age Ten)*. Bristol : Multilingual Matters.
- FEIDER, H., SAINT-PIERRE, M. (1987). « Étude psycholinguistique des capacités pragmatiques du langage chez les enfants de cinq à dix ans ». *Revue québécoise de linguistique*, 16/2, pp. 163–186.
- FERGUSON, CH. (2000). « Diglossia ». In Li Wei (éd.), *The bilingualism reader*. Londres : Routledge, pp. 58–73.
- FISHMAN, J. A. (1965). « Bilingualism, intelligence and language learning ». *The Modern Language Journal*, 49/4, pp. 227–237.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- FODOR, J. A., GARRETT, M. F. (1975). « The psychological unreality of semantic representations ». *Linguistic Inquiry*, 6/4, pp. 515–531.
- FODOR, J. A. (1975). *The language of thought*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- FOGLE, L. W., KING, K.A. (2013). « Child agency and language policy in transnational families». *Applied linguistics*, 19, pp. 1–25.
- FOULKES, P., DOCHERTY, G. J., WATT, D. (2005). « Phonological variation in child-directed speech ». *Language*, 81/1, pp. 177–206.
- FRITH, U., FRITH, C. D. (2003). « Development and neurophysiology of mentalizing ». *Philosophical Transactions of the Royal Society of Londres: Biological Sciences*, 358/1431, pp. 459–473.
- GADET, F., VARRO, G. (2006). « Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguisme ». *Langage et Société*, 116, pp. 9–28.



- GAGARINA, N.V. (2003). « The early verb development and demarcation of stages in three Russian-speaking children ». In Bittner, D., Dressler, W. U. et Kilani-Schoch, M. (éds.), *Development of verb inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective*, Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 131–169.
- GAGARINA, N.V. (2016). « Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung ». *Applied Psycholinguistics*, 37/1, pp. 91–122.
- GAGARINA, N.V., VOEIKOVA, M. (2009). « Acquisition of case and number in Russian ». In Bittner, D., Dressler, W. U. et Kilani-Schoch, M. (éds.), *Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*, Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 179–215.
- GAK, V. G. (1977). *Сравнительная типология французского и русского языков*. Saint Petersburg : Prosvechtchenie.
- GARDNER-CHLOROS, P. (1983). « Code-switching : approches principales et perspectives ». *La linguistique*, 19/2, pp. 21–53.
- GARITTE, C. (2005). « Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant ». *Rééducation orthophonique*, 43/221, pp. 57–66.
- GARNICA, O. K. (1977). « Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children ». In Snow, C. et Ferguson, C. (éds.), *Talking to children. Language Input and Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 63–88.
- GARVEY, C., BERNINGER, G. (1981). « Timing and turn taking in children's conversations ». *Discourse Processes*, 4/1, pp. 27–57.
- GAUDIN, S., CHAILLOU, E., CORNILLEAU, F., MOUSSU, C., BOIVIN, X., NOWAK, R. (2015). « Daughters are more strongly attached to their mother than sons: a possible mechanism for early social segregation ». *Animal Behaviour*, 102, pp. 33–43.
- GENESEEE, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? ». *Journal of Child Language*, 16/1, pp. 161–179.
- GENESEEE, F. (2004). « What do we know about bilingual education for majority language students ». In Tej, K. B. et Ritchie, W. C. (réd.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, pp. 547–576.
- GENESEEE, F. (2006). « Bilingual first language acquisition in perspective ». In MacCardle, P. et Hoff, E. (éds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*, Bristol : Multilingual Matters, pp. 45–67.
- GENESEEE, F., BOIVIN, I., NICOLADIS, E. (1996). « Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence ». *Applied psycholinguistics*, 17/4, pp. 427–442.
- GENESEEE, F., NICOLADIS, E. (2006). *Bilingual acquisition. Handbook of Language Development*. In Hoff, E. et Shatz, M. (éds.), Oxford : Wiley-Blackwell.
- GENESEEE, F., NICOLADIS, E., HOFF, E., SHETZ, M. (2007). *Blackwell handbook of language development*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell.

- GENESE, F., NICOLADIS, E., PARADIS, J. (1995). « Language differentiation in early bilingual development ». *Journal of Child Language*, 22/3, pp. 611-631.
- GENESE, F., PARADIS, J., CRAGO, M.B. (2004). *Dual language development et disorders: A handbook on bilingualism et second language learning*, 11, Baltimore : Brookes Publishing.
- GHIMENTON, A. (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : étude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble III.
- GILLIS, S. (1997). « The acquisition of diminutives in Dutch. In W. U. Dressler (ed.), *Studies in Pre- and Protomorphology* ». *Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung*, 26, pp. 165-179.
- GIVÓN, T. (1979). « From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy in Discourse and Syntax ». *Syntax and Semantics*, 12, pp. 81-112.
- GLEASON, J. B. (1975). « Fathers and other strangers: Men's speech to young children ». In Dato, P. D. (éd.), *Developmental psycholinguistics: Theory and applications*, Washington : Georgetown University Press, pp. 289-297.
- GLEASON, J.B., WEINTRAUB, S. (1976). « The acquisition of routines in child language ». *Language in Society*, 5/2, pp. 129-136.
- GLEITMAN, L.R. (1990). « The structural sources of verb meanings ». *Language acquisition*, 1/1, pp. 3-55.
- GLEITMAN, L. R., NEWPORT, E.L., GLEITMAN, H. (1984). « The current status of the motherese hypothesis ». *Journal of Child Language*, 11/1, pp. 43-79.
- GLÜER, K., PAGIN, P. (2003). « Meaning theory and autistic speakers ». *Mind et Language*, 18/1, pp. 23-51.
- GOBET, F., LANE, P. CR., CROKER, S., CHENG, P .CH., JONES, G., OLIVER, I., PINE, J.M. (2001). « Chunking mechanisms in human learning ». *Trends in cognitive sciences*, 5/6, pp. 236-243.
- GOFFMAN, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Minuit.
- GOLINKOFF, R. M. (1986). « I beg your pardon? The preverbal negotiation of failed messages ». *Journal of Child Language*, 13/3, pp. 455-476.
- GOLINKOFF, R. M., ALIOTO, A. (1995). « Infant-directed speech facilitates lexical learning in adults hearing Chinese: Implications for language acquisition ». *Journal of Child Language*, 22/3, pp. 703-726.
- GOLINKOFF, R. M., AMES, G.J. (1979). « A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children ». *Child development*, 50/1, pp. 28-32.
- GOODMAN J.C., BATES, E. (1997). « On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing ». *Language and Cognitive Processes*, 12/5-6, pp. 507-584.
- GOODZ, N. (1989). « Parental language mixing in bilingual families ». *Infant Mental Health Journal*,

10/1, pp. 25–44.

- GOPNIK, A. (2003). « The theory theory as an alternative to the innateness hypothesis ». In Anthony, L. M. et Hornstein, N. (éds.), *Chomsky and his critics*, Oxford : Blackwell Publishing, pp. 238–254.
- GOPNIK, A., ASTINGTON J.W. (1988). « Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction ». *Child development*, 59/1, pp. 26–37.
- GOPNIK, A., CHOI S., BAUMBERGER T. (1996). « Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development ». *Cognitive Development*, 11/2, pp. 197–225.
- GOPNIK, A., WELLMAN H.M. (1994). *The theory theory. Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GRATIER, M. (2001). « Rythmes et appartenances culturelles : Etude acoustique des échanges vocaux entre mères et bébés autochtones et migrants ». *Champs psychologiques*, 54/2, pp. 35–46.
- GRESHAM, F. M., WATSON, T. S., SKINNER, C. H. (2001). « Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future direction ». *School Psychology Review*, 30/2, pp. 156–172.
- GRICE, H. P. (1979). « Logique et conversation ». *Communications. La conversation*, 30/1, pp. 57–72.
- GROSJEAN, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19, pp. 13–41.
- GROSJEAN, F. (1998). « Transfer and language mode ». *Bilingualism: Language and Cognition*, 1/3, pp. 175–176.
- GROSJEAN, F. (1999). « Le bilinguisme : une compétence communicative à part entière ». *L'Éducateur : revue pédagogique bimensuelle de l'Institut coopératif de l'école moderne*, 12, pp. 18–21.
- GROSJEAN, F. (2001). « The bilingual's language modes ». In Nicol, J. (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Oxford: Blackwell, pp. 1–22.
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- GROSSMANN, K., FREMMER-BOMBIK E., KINDLER H., SCHEUERER-ENGLISCH H. (2002). « The uniqueness of the child–father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study ». *Social development*, 11/3, pp. 301–337.
- GUIDETTI, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement: comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin.
- GUMPERZ, J. (1989). « Contextualization cues and metapragmatics: The retrieval of cultural knowledge ». *CLS Journal*, 25, pp. 77–88.
- GUMPERZ, J. (1972). « Introduction' in JJ Gumperz and D. Hymes ». In Gumperz J. et Hyme, D. (éds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, pp. 1–25.

- GUPTA, P., MACWHINNEY, B. (1997). « Vocabulary acquisition and verbal short-term memory: Computational and neural bases ». *Brain and Language*, 59/2, pp. 267–333.
- GVOZDEV, A. N. (2007). *Вопросы изучения детской речи*. Moscou : Detstvo Press.
- HAGÈGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HAKUTA, K. (1986). *The mirror of language: The debate on bilingualism*. NY : Basic Books.
- HAKUTA, K., DIAZ, R. M. (1985). « The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data ». *Children's Language*, 5, pp. 319–344.
- HALLIDAY, M. (1988). *An introduction to functional grammar*. Londres : Edward Arnold.
- HAMERS, J. F., BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Ixelles : Éditions Mardaga.
- HARKNESS, S., SUPER, C. M. (2006). « Themes and variations: Parental ethnotheories in Western cultures ». In Rubin, K. H. et Chunk, O. C., (éds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*, Oxford : Psychology Press, pp. 61–79.
- HARRIS, P. L. (1994). « The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35/1, pp. 3–28.
- HARRIS, P. L., KAVANAUGH, R. D., WELLMAN, H. M., HICKLING, A. K. (1993). « Young children's understanding of pretense ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58/1, pp. 1–107.
- HARRIS, A. W., PETTIT, G. S., DODGE, K. A., BATES, J. E. (1994). « Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment ». *Family Relations*, 43, pp. 417–424.
- HARRIS, A. W., WAUGH, R. M. (2002). « Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development ». *Developmental Review*, 22/4, pp. 555–592.
- HAUGEN, E. I. (1953). *The Norwegian language in America; a study in bilingual behavior*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- HAWTHORNE, K., GERKEN, L. N. (2014). « From pauses to clauses: Prosody facilitates learning of syntactic constituency ». *Cognition*, 133/2, pp. 420–428.
- HAWTHORNE, K., MAZUKA, R., GERKEN, L.N. (2015). « The acoustic salience of prosody trumps infants' acquired knowledge of language-specific prosodic patterns ». *Journal of Memory and Language*, 82, pp. 105–117.
- HÉLOT, C. (1988). « Bringing up children in English, French and Irish: Two case studies ». *Language, Culture and Curriculum*, 1/3, pp. 281–287.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan, Collection «Espaces Discursifs».
- HICKMANN, M. (1991). « Le discours rapporté : aspects méta-pragmatiques du langage et de son développement ». *Bulletin de Psychologie. Les processus de contrôle dans la résolution de tâches*

*complexes*, XLIV, 399, pp. 121-137.

HIRSH-PASEK, K., KEMLER NELSON, D. G., JUSCZYK, P. W., WRIGHT CASSIDY, K., DRUSS, B., KENNEDY, L. (1987). « Clauses are perceptual units for young infants ». *Cognition*, 26/3, pp. 269–286.

HOFF, E. (2003). « Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech ». In Marc, H. et Bradley, R. H. (éds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 147–160.

HOFF, E. (2003). « The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech ». *Child development*, 74/5, pp. 1368–1378.

HOSSEIN KESHAVARZ, M., INGRAM, D. (2002). « The early phonological development of a Farsi-English bilingual child ». *International Journal of Bilingualism*, 6/3, pp. 255–269.

HOUZEL, D. (2015). « Fonctions du tiers dans la relation entre la mère et le bébé ». In Mellier, D. (éd.), *Le bébé et sa famille. Place, identité et transformation*, Malakoff : Dunod, pp. 81–104.

HOUZEL, D. (2005). « Le concept d'attention ». In Appell, G. (dir.), *Prendre soin d'un jeune enfant*, Toulouse : Éditions ERES, pp. 21–35.

HUDELLOT, C. (1993). « Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant ». *Cahiers de Linguistique Sociale. Identités en difficultés*, 23, pp. 51–83.

HUERTA-MACÍAS, A. (1981). « Codeswitching: all in the family ». *Latino Language and Communicative Behavior*, 6, pp. 153–68.

HUGHES, C., ADLAM, A., HAPPE, F., JACKSON, J., TAYLOR, A., CASPI, A. (2000). « Good test—retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities ». *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41/4, pp. 483–490.

HUGHES, C., CUTTING, A. L. (1999). « Nature, nurture, and individual differences in early understanding of mind ». *Psychological Science*, 10/5, pp. 429–432.

HUGHES, C., DUNN, J. (1997). « Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play ». *Cognitive Development*, 12/4, pp. 477–497.

HUGHES, C., DUNN, J. (1998a). « Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends ». *Developmental psychology*, 34/5, pp. 1026.

HUGHES, C., DUNN, J. (1998b). « Young children's understanding of emotions within close relationships ». *Cognition et Emotion*, 12/2, pp. 171–190.

HUGHES, C., ENSOR, R. (2007). « Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4 ». *Developmental psychology*, 43/6, pp. 73–92.

HULK, A., POLLOCK, J.-Y. (2001). *Subject inversion in Romance and the theory of Universal Grammar*. Oxford : Oxford University Press.

HUTTENLOCHER, J., HAIGHT, W., BRYK, A., SELTZER, M., LYONS, T. (1991). « Early vocabulary growth: Relation to language input and gender ». *Developmental psychology*, 27/2, pp. 236–248.

HUTTENLOCHER, J., VASILYEVA, M., CYMERMAN, E., LEVINE, S. (2002). « Language input and child

- syntax ». *Cognitive psychology*, 45/3, pp. 337–374.
- HYMES, D. H. (1964). *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. NY, Manhattan : HarperetRow.
- IANCO-WORRALL, A. D. (1972). « Bilingualism and cognitive development ». *Child Development*, 43/4, pp. 1390–1400.
- IBBOTS/ON, P., LIEVEN, E., TOMASELLO, M. (2013). « The attention-grammar interface: eye-gaze cues structural choice in children and adults ». *Cognitive Linguistics*, 24/3, pp. 457–481.
- IMEDADZE, N. V. (1967). « On the psychological nature of child speech formation under condition of exposure to two languages ». *International Journal of Psychology*, 2/2, pp. 129–132.
- INGOLD, J., GENDRE, S., REZZONICO, S., CORLATEANU, C., DA SILVA, C. (2008). « Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 49, pp. 69–82.
- INGRAM, J., ELLIOTT, V. (2014). « Turn taking and 'wait time' in classroom interactions ». *Journal of Pragmatics*, 62, pp. 1–12.
- JACQUES, F. (1979). « Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue ». *Revue Philosophique de Louvain*, 79/43, pp. 415–416.
- JENKINS, J. M., ASTINGTON, J. W. (1996). « Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children ». *Developmental psychology*, 32/1, pp. 70–78.
- JIMERSON, T. L., BOND, L. A. (2001). « Mothers' epistemologies, turn-taking, and contingent interaction with preschoolers ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22/4, pp. 379–396.
- JISA, H. (1987). « Sentence connectors in French children's monologue performance ». *Journal of Pragmatics*, 11/5, pp. 607–621.
- JISA, H. (2000). « Language mixing in the weak language: Evidence from two children ». *Journal of Pragmatics*, 32/9, pp. 1363–1386.
- JISA, H. (2004). « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme ». *Terrain. Anthropologie et sciences humaines*, 40, pp. 115–132.
- JISA-HOMBERT, H., COSNIER, J. (1987). « L'évolution de la fonction communicative ». *Pédiatrie*, 2, pp. 509–517.
- JØRGENSEN, J.N. (2003). « Bilingualism and minority languages ». *International Journal of the Sociology of Language*, 159, pp. 72–92.
- JUAN-GARAU, M., PEREZ-VIDAL, C. (2001). « Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition ». *Journal of Child Language*, 28/1, pp. 59–86.
- JUSCZYK, P. W. (1997). *The Discovery of Spoken*. Language, Cambridge: MIT Press.
- KAIL, M. (1995). « L'acquisition du langage : comparer pour généraliser ». In *Actes du Colloque International sur l'Acquisition en langue maternelle et langue étrangère. Besançon, 95*. Paris :

Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, 631 Diffusion Les Belles Lettres, pp. 107–34.

- KAIL, M. (2015). *L'acquisition du plusieurs langues*. Paris : PUF, Collection « Que sais-je ? ».
- KAIL, M., HICKMANN, M. (1992). « French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge ». *First language*, 12/34, pp. 73–94.
- KALISH, C. (2005). « Becoming status conscious: Children's appreciation of social reality ». *Philosophical Explorations*, 8/3, pp. 245–263.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). « Micro-and Macrodevelopmental Changes in Language Acquisition and Other Representational Systems ». *Cognitive science*, 3/2, pp. 91–118.
- KARMILOFF-SMITH, A. (2009). « Nativism versus neuroconstructivism: rethinking the study of developmental disorders ». *Developmental psychology*, 45/1, pp. 56.
- KASUYA, H. (1997). *Sociolinguistic aspects of language choice in English/Japanese bilingual children*. Cambridge, MA : Harvard University Graduate School of Education.
- KASUYA, H. (1998). « Determinants of language choice in bilingual children: The role of input ». *International Journal of Bilingualism*, 2/3, pp. 327–346.
- KAVANAUGH, R. D., JIRKOVSKY, A. M. (1982). « Parental speech to young children: A longitudinal analysis ». *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, pp. 297–311.
- KEMPE, V., BROOKS, P. J., GILLIS, S. (2005). « Diminutives in child-directed speech supplement metric with distributional word segmentation cues ». *Psychonomic Bulletin et Review*, 12/1, pp. 145–151.
- KEMPE, V., BROOKS, P. J., MIRONOVA, N., PERSHUKOVA, A., FEDOROVA, O. (2007). « Crosslinguistic evidence for the diminutive advantage: gender agreement in Russian and Serbian children ». *Journal of Child Language*, 34/1, pp. 111–131.
- KEMPE, V., MACWHINNEY, B. (1998). « The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German ». *Studies in second language acquisition*, 20/4, pp. 543–587.
- KEMPE, V., SCHAEFFLER, S., THORESEN, J. C. (2010). « Prosodic disambiguation in child-directed speech ». *Journal of Memory and Language*, 62/2, pp. 204–225.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995). « Où en sont les actes de langage ? ». *L'information grammaticale*, 66/1, pp. 5–12.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : Origines, apports, bilan ». In Martinot, C. (éd.), *Langue française*, Paris : Armand Colin, pp. 51–67.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- KILLEEN, P. R. (2004). « Minding behavior ». In Burgos, J. E. (éd.), *Behavior and Philosophy*, Concord, MA : Cambridge Center for Behavioral Studies, pp. 125–147.
- KING, K. A., FOGLE, L. W. (2013). « Family language policy and bilingual parenting ». *Language Teaching*, 46/2, pp. 172–194.

- KÖPPE, R. (1992). « Codeswitching and language choice in young bilingual children.(German-French) Strategies of language use in a “monolingual” situation ». In *Actes de colloque ESF Network on Codeswitching and Language Contact*. Ljouwert/Leeuwarden : Fryske Academy, pp. 209–222.
- KÖPPE, R. (1996). « Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence ». *Linguistics*, 34/5, pp. 927–954.
- KOVÁCS, A. M., MEHLER, J. (2009). « Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants ». In *Actes de Colloque National Academy of Sciences*, 106/16, pp. 6556–6560.
- KRAVIN, H. (1992). « Erosion of a language in bilingual development ». *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 13/4, pp. 307–325.
- KROLL, J. F. et DE GROOT, A. M. (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford : Oxford, University Press.
- KROLL, J. F., BOBB, S. C., MISRA, M., GUO, T. (2008). « Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes ». *Acta psychologica*, 128/3, pp. 416–430.
- KUBICEK, L. F., LE HOUEZEC-JACQUEMAIN, F. (2002). « L'évaluation des pratiques familiales de routine dans les trois premières années de la vie ». *Devenir*, 14/4, pp. 377–388.
- LABOV, W. (1969). « The logic of nonstandard dialect ». *Monograph Series of Languages and Linguistics*, 22, pp. 1–43.
- LABRELL, F. (1995). « Interactions père-bébé et incidences sur le développement cognitif précoce ». In Robin, M., Candilis-Huisman, D. Et Casati, I. (éds.), *La construction des liens familiaux pendant la première enfance : approche francophone*, Paris : PUF, Collection « Psychologie d'aujourd'hui », pp. 147–166.
- LABRELL, F. (1996). « Interactions de tutelle paternelle et maternelle avec le jeune enfant : la sollicitation de l'autonomie dans la deuxième année ». *Enfance*, 49/4, pp. 447–464.
- LABRELL, F. (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? ». *Revue française de pédagogie*, 151/1, pp. 17–28.
- LAKOFF, G. (1990). « The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? ». *Cognitive Linguistics*, 1/1, pp. 39–74.
- LAMBERT, W. E. (1955). « Measurement of the linguistic dominance of bilinguals ». *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50/2, pp. 197 – 200.
- LAMBERT, W. E. (1977). « The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences ». In Hornby, P. (éd.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*, Cambridge, MA : Academic Press, pp. 15–27.
- LANGACKER, R. W. (2008). *Cognitive grammar: À basic introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Palo Alto, CA : Stanford University Press.



- LANVERS, U. (2001). « Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching ». *International Journal of Bilingualism*, 5/4, pp. 437–464.
- LANZA, E. (1992). « Can bilingual two-year-olds code-switch? ». *Journal of Child Language*, 19/3, pp. 633–658.
- LANZA, E. (1997). « Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind? ». *International Journal of Bilingualism*, 1/2, pp. 135–162.
- LANZA, E. (2001). « Bilingual first language acquisition. A discourse perspective on language contact in parent-child interaction ». In Cenoz, J. et Genesee, F. (réd.), *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam : John Benjamin Publishing, pp. 201–229.
- LAROUSSI, F. (1991). *L'alternance de codes arabe dialectal français: étude de quelques situations dans la ville de Sfax (Tunisie)*. Mont-Saint-Aignant : Université de Rouen.
- LAVAL, V. (1997). « La compréhension des promesses par les enfants de 3 à 9 ans ». *Enfance*, 50/4, pp. 483–500.
- LE CAMUS, J., LABRELL, F., ZAUCHE-GAUDRON, C. (1997). *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Éditions Nathan.
- LEECH, K. A., SALO, V. C., ROWE, M. L., CABRERA, J. (2013). « Father input and child vocabulary development: the Importance of wh questions and clarification requests ». *Seminars in Speech and Language*, 34, pp. 249–259.
- LEGALLOIS, D., FRANÇOIS, J. (2011). « La linguistique fondée sur l'usage: parcours critique ». *Travaux de Linguistique*, 62/1, pp. 7–33.
- LENNEBERG, E. H. (1969). « On explaining language ». *Science*, 164/3880, pp. 635–43.
- LEOPOLD, W. F. (1970). *Speech Development of a Bilingual Child: Sound-learning in the first two years*. Premstaetten : Ams Press.
- LEVINE, R. A., NORMAN, K. (2008). « Attachment in anthropological perspective ». In LeVigne, R. A. et New, S. N. (éds.), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, pp. 127–142.
- LEWIS, C., LAMB, M. E. (2003). « Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families ». *European Journal of Psychology of Education*, 18/2, pp. 211–228.
- LIEVEN, E. (2010). « Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency ». *Lingua*, 120/11, pp. 2546–2556.
- LINDHOLM, K. J., PADILLA, A. M. (1978). « Language mixing in bilingual children ». *Journal of Child Language*, 5/2, pp. 327–335.
- LINDSEY, E. W., MIZE, J. (2001). « Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development ». *Sex Roles*, 44/3, pp. 155–176.
- LIPSCOMB, T. J., COON, R. C. (1983). « Parental speech modification to young children ». *The Journal of Genetic Psychology*, 143/2, pp. 181–187.

- LOHMANN, H., TOMASELLO, M. (2003). « Language and social understanding: Commentary on Nelson *et al.* ». *Human Development*, 46/1, pp. 47–50.
- LOHMANN, H., TOMASELLO, M. (2003). « The role of language in the development of false belief understanding: A training study ». *Child Development*, 74/4, pp. 1130–1144.
- LÜDI, G., PY, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang Publishing.
- LUK, G., BIALYSTOK, E., CRAIK, FERGUS, I. M., GRADY, C. L. (2011). « Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults ». *Journal of Neuroscience*, 31/46, pp. 16808–16813.
- MA, W., GOLINKOFF, R., HOUSTON, D. M., HIRSH-PASEK, K. (2011). « Word learning in infant-and adult-directed speech ». *Language Learning and Development*, 7/3, pp. 185–201.
- MACDONALD, K., PARKE, R. D. (1986). « Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents ». *Sex roles*, 15/7, pp. 367–378.
- MACKEY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues. Initiation à la linguistique : Problèmes et méthodes*. Paris : Éditions Klincksieck.
- MACNAMARA, J. (1969). « How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? » In Kelly, L. (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar, University of Moncton*. Toronto : University of Toronto Press, pp. 79–97.
- MACWHINNEY, B. (2004). « A multiple process solution to the logical problem of language acquisition ». *Journal of Child Language*, 31/4, pp. 883–914.
- MACWHINNEY, B. (2005). « A unified model of language acquisition ». In Kroll, F. et De Groot, A. M. (éds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. NY : Oxford University Press, pp. 49–67.
- MACWHINNEY, B. (2000). « Lexicalist connectionism ». In Broeder, P. et Murre, J. (éds.), *Models of language acquisition: Inductive and deductive approaches*. Cambridge, MA : MIT Press, pp. 9–32.
- MACWHINNEY, B. (2002). « The gradual emergence of language ». In Givón, T. et Malle, B. F. (éds.), *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam : John Benjamins Publishing, pp. 231–263.
- MACWHINNEY, B. (1992). « Transfer and competition in second language learning ». *Advances in Psychology*, 83, pp. 371–390.
- MACWHINNEY, B., BATES, E. (1989). *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MACWHINNEY, B., BATES, E., KLIEGL, R. (1984). « Cue validity and sentence interpretation in English, German, and Italian ». In Craig, F. (éd.), *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23/2, San Diego, CA : Harcourt Publisher, pp. 127–150.
- MALEWSKA-PEYRE, H., TAP, P. (dir.) (1993). « Les enjeux de la socialisation – La socialisation de l'enfance à l'adolescence ». *Revue Française de Pédagogie*, 105/1, Lyon : ENS Éditions, pp. 134–137.

- MALIN, J. L., CABRERA, N. J., ROWE, M. L. (2014). « Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills ». *Early Childhood Research Quarterly*, 29/4, pp. 425-432.
- MALINOWSKI, B. (1923). « The Problem of Meaning in Primitive Languages ». In Ogden, C. K. et Richards, I. A. (éds.), *The Meaning of Meaning*, NY : Harcourt Publisher, pp. 296-336.
- MALONE, M. J., GUY, R. F. (1982). « A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 11/6, pp. 599-608.
- MANDEL, D. R., JUSCZYK, P. W., KEMLER NELSON, D. G. (1994). « Does sentential prosody help infants organize and remember speech information? ». *Cognition*, 53/2, pp. 155-180.
- MANNLE, S., TOMASELLO, M. (1987). « Fathers, siblings, and the bridge hypothesis ». *Children's Language*, 6, pp. 23-42.
- MARCHMAN, V. A., BATES, E. (1994). « Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis ». *Journal of Child Language*, 21/2, pp. 339-366.
- MARCOS, H., RYCKEBUSCH, C. (1998). « Gestes et langage avec le père et la mère chez le jeune enfant : différences et similitudes ». In Bernicot, J. (dir.), *De l'Usage des Gestes et des Mots chez l'Enfant*, Paris : Armand Colin, pp. 51-80.
- MARCOS, H., SALAZAR-ORVIG, A., BERNICOT, J., GUIDETTI, M., HUDELLOT, C., PRÉNERON, C. (2000). « Influence du mode d'accueil sur le développement du langage et de la communication entre deux et trois ans ». *Recherches et Prévisions*, 62, pp. 57-71.
- MARCOS, H. (1997). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- MAZIÈRE, F. (2005). *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*. Paris : PUF, Collection « Que sais-je ».
- MCALISTER, A., PETERSON, C. (2007). « A longitudinal study of child siblings and theory of mind development ». *Cognitive Development*, 22/2, pp. 258-270.
- MEISEL, J. M. (1994). « Code-switching in young bilingual children ». *Studies in Second Language Acquisition*, 16/4, pp. 413-439.
- MEISEL, J. M. (1989). « Early differentiation of languages in bilingual children ». In Opler, L. K. et Hyltenstam, K. (éds.), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 13-40.
- MEISEL, J. M. (1985). « Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action : Étude basée sur le langage d'enfants bilingues Français-Allemand ». *Lingua*, 66/4, pp. 321-374.
- MEISEL, J. M. (1990). *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht : Foris.
- Meltzoff, A. N. (1999). « Origins of theory of mind, cognition and communication ». *Journal of Communication Disorders*, 32/4, pp. 251-269.
- MERVIS, C. B., MERVIS, C. A. (1988). « Role of adult input in young children's category evolution. An

- observational study ». *Journal of Child Language*, 15/2, pp. 257–272.
- METEYER, K. B., PERRY-JENKINS, M. (2009). « Dyadic parenting and children's externalizing symptoms ». *Family Relations*, 58/3, pp. 289–302.
- MILJKOVITCH, R., PIERREHUMBERT, B. (2005). « Le père est-il l'égal de la mère ? Considérations sur l'attachement père-enfant ». *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, 2, pp. 115–129.
- MILLER, J. F., CHAPMAN, R. S. (1981). « The relation between age and mean length of utterance in morphemes ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24/2, pp. 154–161.
- MOERK, E. L. (1983). « A behavioral analysis of controversial topics in first language acquisition: Reinforcements, corrections, modeling, input frequencies, and the three-term contingency pattern ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 12/2, pp. 129–155.
- MOESCHLER, J. (2002). « Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural ». *Cahiers de linguistique française*, 24, pp. 265–292.
- MONTAGUE, P. R., BERNS, G. S. (2002). « Neural economics and the biological substrates of valuation ». *Neuron*, 36/2, pp. 265–284.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et l'école*. Paris : Les Éditions Didier, Collection LAL.
- MORENO, S., BIALYSTOK, E., BARAC, R., SCHELLENBERG, E., CEPEDA, N., CHAU, T. (2011). « Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function ». *Psychological science*, 22/11, pp. 1425–1433.
- MORENO, S., BIALYSTOK, E., WODNIECKA, Z., ALAIN, C. (2010). « Conflict resolution in sentence processing by bilinguals ». *Journal of Neurolinguistics*, 23/6, pp. 564–579.
- MORGENSTERN, A. (2009). « Ecllosion de la morphosyntaxe: le rôle des fillers pré-nominaux dans un corpus longitudinal ». *Rééducation orthophonique*, Isbergues : Ortho Éditions, pp. 63–82.
- MORGENSTERN, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- MUYSKEN, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MYERS-SCOTTON, C., JAKE, J. L. (1995). « Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: Evidence from intrasentential code switching ». *Linguistics*, 33, pp. 981–1024.
- NAIGLES, L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. (1993). « Syntactic bootstrapping and verb acquisition ». In Dromi, E. (éd.), *Language and cognition: a developmental perspective*. Norwood, NJ : Ablex, pp. 87–102.
- NAZZI, T., RAMUS, F. (2003). « Perception and acquisition of linguistic rhythm by infants ». *Speech Communication*, 41/1, pp. 233–243.
- NELSON, K. (1974). « Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development ». *Psychological review*, 81/4, pp. 267.

- NELSON, K. (1987). « Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition ». *Children's language*, 6, pp. 289–331.
- NESTLER, E. J., MALENKA, R. C. (2004). « The addicted brain ». *Scientific American*, 290/3, pp. 78–85.
- NEWPORT, E., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. (1977). « Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style ». In Catherine E. Snow et Charles A. Ferguson (éds.), *Talking to Children*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 109–149.
- NICOLADIS, E., GENESEE, F. (1996). « A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children ». *Language learning*, 46/3, pp. 439–464.
- NICOLADIS, E., GENESEE, F. (1998). « Parental discourse and codemixing in bilingual children ». *International Journal of Bilingualism*, 2/1, pp. 85–99.
- NICOLADIS, E., SECCO, G. (2000). « The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family ». *First Language*, 20/58, pp. 3–28.
- NIKLAS-SALMINEN, A. (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant. Etude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- NINIO, A. (1983). « Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device ». *Developmental Psychology*, 19/3, pp. 445–451.
- Ninio, A., Bruner, J. (1978). « The achievement and antecedents of labelling ». *Journal of Child Language*, 5/1, pp. 1–15.
- NINIO, A., SNOW, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, Co. : Westview Press.
- NINIO, A., WHEELER, P. (1987). « A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction – Revised ». *Working Papers in Developmental Psychology*, 1, pp. 30–73.
- NOËL, M.-P. (2007). *Bilan neuropsychologique de l'enfant*. Ixelles : Éditions Mardaga.
- NONNON, E. (1989). « Que voudrait dire aider à comprendre ? ». In Brassart, D. G. (coord.), *Spirale*, 1. *Les aides à la compréhension*. Toulouse : Éditions ERES, pp. 26–63.
- NOWAK, M. A., KOMAROVA, N. L., NIYOGI, P. (2001). « Evolution of universal grammar ». *Science*, 291/5501, pp. 114–118.
- OCHS, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*, Cambridge : Cambridge University Press.
- OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. (2008). « Language socialization: An historical overview ». In Hornberger, N. (éd.), *Encyclopedia of language and education*, Berlin : Springer, pp. 2580–2594.
- OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. (1995). « The impact of language socialization on grammatical development ». In *The handbook of child language*. In Fletcher, P. et MacWhinney, B. (éds.), Oxford : Blackwell, pp. 73–94.
- OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. (2012). « The theory of language socialization ». In Duranti, A., Ochs, E. et Schieffelin, B. (éds.), *The handbook of language socialization*, Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, pp. 1–21.

- OKER, A., AKINCI, M.-A. (2012). « Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans ». *Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, 8. *CogniTextes*. DOI : [10.4000/cognitextes.778](https://doi.org/10.4000/cognitextes.778)
- PADILLA, A. M., LIEBMAN, E. (1975). « Language acquisition in the bilingual child ». *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 2-1/2, pp. 34-55.
- PADILLA, A. M., LINDHOLM, K. L. (1978). « Child bilingualism: Report on Language mixing, switching and translations ». *Linguistics*, 16, pp. 23-44.
- PAN, B. A. (1995). « Code negotiation in bilingual families: 'My body starts speaking English' ». *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 16/4, pp. 315-327.
- PANCOSOFAR, N., VERNON-FEAGANS, L. (2010). « Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities ». *Early childhood research quarterly*, 25/4, pp. 450-463.
- PANCOSOFAR, N., VERNON-FEAGANS, L., ODOM, E. C. (2013). « Work characteristics and fathers' vocabulary to infants in African American families ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34/2, pp. 73-81.
- PAPOUŠEK, H., PAPOUŠEK, M. (1987). « Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence ». In Osofsky, J. (éd.), *Handbook of Infant Development* (2<sup>e</sup> édition). New York : Wiley.
- PAPOUŠEK, M., BORNSTEIN, M. H., NUZZO, C., PAPOUŠEK, H., SYMMES, D. (1990). « Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech ». *Infant Behavior and Development*, 13/4, pp. 539-545.
- PAPOUSEK, M., PAPOUSEK, H., BORNSTEIN, M. H. (1985). « The naturalistic vocal environment of young infants: On the significance of homogeneity and variability in parental speech ». In Field, T. M. et Fox, N. A. (éds.), *Social Perception in Infants*, NY : Ablex Publishing Corporation, pp. 269-297.
- PAPOUŠEK, M., PAPOUŠEK, H., HAEKEL, M. (1987). « Didactic adjustments in fathers' and mothers' speech to their 3-month-old infants ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 16/5, pp. 491-516.
- PAPOUŠEK, M., PAPOUŠEK, H., SYMMES, D. (1991). « The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages ». *Infant Behavior and Development*, 14/4, pp. 415-440.
- PARADIS, J., GENESEE, F. (1997). « On continuity and the emergence of functional categories in bilingual first-language acquisition ». *Language acquisition*, 6/2, pp. 91-124.
- PARADIS, J., GENESEE, F. (1996). « Syntactic acquisition in bilingual children ». *Studies in Second Language Acquisition*, 18/1, pp. 1-25.
- PARADIS, J., NICOLADIS, E. (2007). « The influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/3, pp. 277-297.
- PARADIS, J., NICOLADIS, E., CRAGO, M., GENESEE, F. (2011). « Bilingual children's acquisition of the

past tense: A usage-based approach ». *Journal of Child Language*, 38/3, pp. 554–578.

PARISSE, C., LE NORMAND, M.-T. (2007). « Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans ». *Glossa*, 97, pp. 10–30.

PARISSE, C., MAILLART, C. (2004). « Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage: données francophones ». *Enfance*, 56/1, pp. 20–35.

PARISSE, C., MORGENSTERN, A. (2010). « Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant ». In Veneziano, E., Salazar, A. et Bernicot, J. (éds.), *Acquisition du langage et interaction*, Paris : L'Harmattan, pp. 201–222.

PAVLENKO, A., MALT, B. C. (2011). « Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian–English bilinguals ». *Bilingualism: Language and Cognition*, 14/1, pp. 19–45.

PEAL, E., LAMBERT, W. E. (1962). « The relation of bilingualism to intelligence ». *Psychological Monographs: General and Applied*, 76/27, pp. 1–23.

PETERS A. M., MENN L. (1993). « False starts and filler-syllables: Ways to learn grammatical morphemes ». *Language*, 69, pp. 742–777.

PETERSEN, J. (1988). « Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar ». *Linguistics*, 26, pp. 479–493.

PHILLIPS, J. R. (1973). « Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: Age and sex comparisons ». *Child Development*, 44/1, pp. 182–185.

PIAGET, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant*. Lonay : Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lonay : Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution*. Paris : Gallimard.

PIAGET, J. (1942). *Recherches sur le développement des perceptions*. Lonay : Delachaux et Niestlé.

PIÉRART, B., HARMEGNIES, B. (1993). « Dysphasie simple de l'enfant et langage de la mère ». *L'année psychologique*, 93/2, pp. 227–268.

PIERCE, L., GENESEE, F. (2014). « Language input and language learning ». In Grüter, T et Paradis, J. (éds.), *Input and Experience in Bilingual Development*, 13, Amsterdam : John Benjamins Publishing, pp. 59.

PIERREHUMBERT, B., MILJKOVITCH, R., PLANCHEREL, B., HALFON, O., ANSERMET, F., (2000). « Attachment and temperament in early childhood; implications for later behavior problems ». *Infant and Child Development*, 9/1, pp. 17–32.

PLATT, J. (1992). « "Case study" in American methodological thought ». *Current Sociology*, 40/1, pp. 17–48.

PLUMET, M.-H. (2008). « Développement des interactions sociales et théorie de l'esprit: fonctionnement et dysfonctionnements ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*,

49, pp. 9–28.

- PLUNKETT, K., MARCHMAN, V. (1993). « From rote learning to system building: Acquiring verb morphology in children and connectionist nets ». *Cognition*, 48/1, pp. 21–69.
- POARCH, G. J., BIALYSTOK, E. (2015). « Bilingualism as a model for multitasking ». *Developmental Review*, 35, pp. 113–124.
- POPLACK, S. (1980). « Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching ». *Linguistics*, 18/8, pp. 581–618.
- PORSCHÉ, D. C. (1983). « Bilingualism during Initial Language Acquisition ». *TESOL Quarterly*, 17/2, pp. 311–312.
- POULIN-DUBOIS, D., BLAYE, A., COUTYA, J., BIALYSTOK E. (2011). « The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning ». *Journal of Experimental Child Psychology*, 108/3, pp. 567–579.
- POULISSE, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- PREMACK, D., PREMACK, A. J. (2003). *Original intelligence*. NY : McGraw-Hill.
- PREMACK, D., WOODRUFF, G. (1978). « Does the chimpanzee have a theory of mind? ». *Behavioral and Brain Sciences*, 1/4, pp. 515–526.
- PUJOL B. (1993). « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 2, pp. 109–142.
- QUAY, S. (2008). « Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context ». *First Language*, 28/1, pp. 5–33.
- QUAY, S. (1993). *Language choice in early bilingual development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- QUICK E. A., LIEVEN, E., BACKUS, A., TOMASELLO M. (2017). « Constructively combining languages: The use of code-mixing in German-English bilingual child language acquisition », *Sous press*.
- RAKOCZY, H. (2006). « Pretend play and the development of collective intentionality ». *Cognitive Systems Research*, 7/2, pp. 113–127.
- RANSAW, T. (2014). « The good father: African American fathers who positively influence the educational outcomes of their children ». *Spectrum: a Journal on Black men*, 2/2, pp. 1–25.
- RATNER, N., BRUNER, J. (1978). « Games, social exchange and the acquisition of language ». *Journal of Child Language*, 5/3, pp. 391–401.
- REDLINGER, W. E. (1979). « Early developmental bilingualism: A review of the literature ». *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 6/1, pp. 11–30.
- REDLINGER, W. E., PARK, T. Z. (1980). « Language mixing in young bilinguals ». *Journal of Child Language*, 7/2, pp. 337–352.



- REESE, E., HADEN, C. A., FIVUSH, R. (1993). « Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time ». *Cognitive Development*, 8/4, pp. 403–430.
- RINGBLOM, N. (2012). *The acquisition of Russian in a language contact situation: a case study of a bilingual child in Sweden*. Stockholm : Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm Slavic Studies.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. NY : Wiley-Blackwell.
- RONDAL, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Éditions Mardaga, Collection « Psychologie et sciences humaines, 113 ».
- RONDAL, J. A. (1980). « Fathers' and mothers' speech in early language development ». *Journal of Child Language*, 7/2, pp. 353–369.
- RONDAL, J. A., GHIOTTO, M., BRÉDART, S., BACHELET, J.-F. (1987). Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14/3, pp. 433–446.
- RONDAL, J. A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux : théorie, évaluation et intervention*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- RONJAT, J. (2013). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Berne : Peter Lang Publishing.
- ROUX, G. (2011). « La problématique de l'acquisition du langage par le jeune enfant dans l'histoire ». *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, 65/66, pp. 13–42.
- ROUX, G. (2012). *Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale*. Université Paul Valéry-Montpellier III.
- ROWE, M. L. (2008). « Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill ». *Journal of Child Language*, 35/1, pp. 185–205.
- ROYCOURT, D. (2001). « Noam Chomsky : une théorie générative du langage ». In Dortier, J.-F. (éd.), *Le langage : nature, histoire et usage*, Auxerres : Éditions Sciences Humaines, pp. 29–33.
- RUBIN, K. H., CHUNG, O. B. (éds.) (2013). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*. Hove : Psychology Press.
- RUFFMAN, T., SLADE, L., CROWE, E. (2002). « The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding ». *Child Development*, 73/3, pp. 734–751.
- RUFFMAN, T., SLADE, L., ROWLANDSON, K., RUMSEY, C., GARNHAM A. (2003). « How language relates to belief, desire, and emotion understanding ». *Cognitive Development*, 18/2, pp. 139–158.
- RYCKEBUSCH, C., MARCOS, H. (2000). « La communication du jeune enfant avec le père ou la mère: influence de l'interlocuteur et du type d'activité ». *Enfance*, 53/2, pp. 127–147.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. (1974). « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». *Language*, 50/4, pp. 696–735.
- SAER, D. J., SMITH, F., HUGHES, J. (1924). *The Bilingual Problem: A Study Based Upon Experiments and*

- Observations in Wales*. Aberystwyth : University College of Wales.
- SAFFRAN, J. R., NEWPORT, E. L., ASLIN, R. N. (1996). « Word segmentation: The role of distributional cues ». *Journal of Memory and Language*, 35/4, pp. 606–621.
- SALAZAR ORVIG, A. (1998). « Espace discursif et interprétations dans le dialogue : remarques à partir de l'analyse d'entretiens cliniques ». *Dialoganalyse*, VI/2, pp. 89–102.
- SALAZAR ORVIG, A. (2002). « Remarques sur continuité et engagement dans le dialogue chez le jeune enfant ». In Danon Boileau, L., Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (éds), *Les usages du langage chez l'enfant*, Paris : Ophrys, pp. 61–81.
- SALAZAR ORVIG A, HUDELOT, C. (2004). « Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité ». In Marcos, H, Salazar Orvig, A. (éds). *Apprendre à parler : les effets du mode de garde*, Paris : l'Harmattan, pp. 151 – 190.
- SAUNDERS, G. (1982). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Bristol : Multilingual Matters.
- SAUNDERS, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Bristol : Multilingual Matters.
- SAXTON, M. (1997). « The contrast theory of negative input ». *Journal of Child Language*, 24/1, pp. 139–161.
- SCHAFFER, H. R., EMERSON, P. E. (1964). « The development of social attachments in infancy ». *Monographs of the Society for Research in Child Development* 29/3, pp. 1–77.
- SCHEGLOFF, E. A. (1988). « Discourse as an interactional achievement II: An exercise in conversation analysis ». In Tannen, D. (éd.), *Linguistics in context: Connecting observation and understanding*, NY : Ablex Publishing Corporation, pp. 135–158.
- SCHEGLOFF, E. A. (1999). « Discourse, pragmatics, conversation, analysis ». *Discourse studies*, 1/4, pp. 405–435.
- SCHIEFFELIN, B. B. (éd.) (1986). « Teasing and shaming in Kahili children's interactions ». *Language socialization across cultures*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 165–181.
- SCHIEFFELIN, B. B., OCHS, E. (1986). « Language socialization ». *Annual Review of Anthropology*, 15/1, pp. 163–191.
- SCHIEFFELIN, B. B., OCHS, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SCHLYTER, S. (1993). « The weaker language in bilingual Swedish-French children ». In Hyltenstam, K. et A. Viberg (eds.), *Progression et regression in language: sociocultural, neuropsychological, et linguistic perspectives*, 289. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 289–309.
- SCHLYTER, S. (1995). « Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, pp. 129–152.
- SCHMITT, N. (2000). « Key concepts in ELT ». *ELT Journal*, 54/4, pp. 400–401.
- SCHÜTZE, C. T. (1997). *INFL in child and adult language: Agreement, case and licensing*. Cambridge, MA : MIT Press.

- SCOTTON, C. M. (1988). « Codeswitching as indexical of social negotiations ». In Heller, M. (éd.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*, 151, Berlin : Walter de Gruyter, pp. 151–186.
- SEARLE, J. R. , VANDERVEKEN, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann, pp. 228–254.
- SEARLE, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (2004). *Mind: a brief introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- SEITZ, S., STEWART, C. (1975). « Imitation and expansions: Some developmental aspects of mother-child communications ». *Developmental Psychology*, 11/6, pp. 763–768.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). « Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire ». *Enfance*, 53/2, pp. 169–186.
- SERRATRICE, L. (2005). « Language mixing and learning strategy ». *International Journal of Bilingualism*, 9/2, pp. 159–177.
- SHATZ, M., WELLMAN, H. M., SILBER, S. (1983). « The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state ». *Cognition*, 14/3, pp. 301–321.
- SIGEL, I. E., MCGILLICUDDY-DE LISI, A. V. (2002). « Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model ». Bornstein, Marc H. (éds.), *Handbook of parenting: Being and Becoming a Parent*, 3/2, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 485-508.
- SINGH, L., MORGAN, J. L, BEST, C. T. (2002). « Infants' listening preferences: Baby talk or happy talk? ». *Infancy*, 3/3, pp. 365–394.
- SKINNER, B. F. (1953). *Science and human behavior*. NY : Simon et Schuster.
- SKINNER, B. F. (2014). *Verbal behavior*. Cambridge, MA : BF Skinner Foundation.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). « Why aren't all children in the Nordic countries bilingual? ». *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 5/3-4, pp. 301–315.
- SKUTNABB-KANGAS, T., TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere : Tukimuksia Research Reports. In *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon : Multilingual Matters.
- SLOBIN, D. I. (1973). « Cognitive prerequisites for the development of grammar ». *Studies of Child Language Development*, 1, pp. 75–208.
- SLOBIN, D. I. (1985). « Crosslinguistic evidence for the language-making capacity ». In Berman, R. A. et Slobin, D. I. (éds.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 2, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 1157–1256.

- SLOBIN, D. I. (1986). *The crosslinguistic study of language acquisition: Theoretical issues*. Londres : Psychology Press.
- SLOBIN, D. I. (1982). « Universal and particular in acquisition ». In Wanner, E. et Gleitman, L. R. (éds.), *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 128–70.
- SNOW, C. E. (1977). « The development of conversation between mothers and babies ». *Journal of Child Language*, 4/1, pp. 1–22.
- SNOW, C. E., FERGUSON, C. A. (1977). *Talking to children*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SÖDERBERG A., J., JØRGENSEN, J. N. (2003). « Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish ». *International journal of applied linguistics*, 13/1, pp. 23–53.
- SODERSTROM, M. (2007). « Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants ». *Developmental Review*, 27/4, pp. 501–532.
- SODERSTROM, M., BLOSSOM, M., FOYGEL, R., MORGAN, J. L. (2008). « Acoustical cues and grammatical units in speech to two preverbal infants ». *Journal of Child Language*, 35/4, pp. 869–902.
- SPEIDEL, G. E., NELSON, K. E. (1989). *The many faces of imitation in children*. New York : Springer-Verlag.
- STEENBEEK, H. W. (2006). *Modeling dyadic child-peer interactions: Sociometric status, emotional expressions and instrumental actions during play*. Groningue : University of Groningen.
- STOLL, S., ABBOT-SMITH, K., LIEVEN, E. (2009). « Lexically Restricted Utterances in Russian, German, and English Child-Directed Speech ». *Cognitive Science*, 33/1, pp. 75–103.
- STONE, V. E., BARON-COHEN, S., KNIGHT, R. T. (1998). « Frontal lobe contributions to theory of mind ». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10/5, pp. 640–656.
- SWAIN, M. (1976). « Bilingual first-language acquisition ». In Von Raffler-Engel, W. et Lebrun, Y. (éds). *Baby Talk and Infant Speech*. Amsterdam : Swets et Zeitlinger, pp. 277–280.
- TABOURET-KELLER, A. (2012). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert-Lucas.
- TAMIS-LEMONDA, C. S., RODRIGUEZ, E. T. (2008). « Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants ». In Tremblay, R. E. (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 3, [en ligne], <http://www.enfant-encyclopedie.com/habiletés-parentales/selon-experts/role-des-parents-pour-favoriser-l'apprentissage-et-l'acquisition-du>
- TAP, P. (éd.) (1991). « Socialisation et construction de l'identité personnelle ». In Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (éds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF, pp. 49–74.
- TAYLOR, I. (1990). *Psycholinguistics: Learning and using language*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

- TERRACE, H. (2001). « Chunking and serially organized behavior in pigeons, monkeys and humans ». In Cook R. G. (éd.), *Avian visual cognition*, Medford, MA : Comparative Cognition Press, [en ligne], <http://pigeon.psy.tufts.edu/avc/terrace/default.htm>
- THEAKSTON, A L. (2004). « The role of entrenchment in children's and adults' performance on grammaticality judgment tasks ». *Cognitive Development*, 19/1, pp. 15-34.
- THIAULT, F. (2009). « Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherche ». *Études de communication : langages, information, médiations*, 32 [en ligne]. <http://edc.revues.org/914>
- THOMPSON, L., WALKER A. J. (1982). « The dyad as the unit of analysis: Conceptual and methodological issues ». *Journal of Marriage and the Family*, 44/4, pp. 889-900.
- THORNDIKE, E. L. (1898). « Animal Intelligence. An experimental Study of the Associative Processes in Animals ». *Psychological Review*, 5/5, pp. 551-553.
- THORNTON, R., TESAN, G. (2007). « Categorical acquisition: Parameter-setting in universal grammar ». *Biolinguistics*, 1, pp. 49-98.
- THURBER, C., TAGER-FLUSBERG, H. (1993). « Pauses in the narratives produced by autistic, mentally retarded, and normal children as an index of cognitive demand ». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23/2, pp. 309-322.
- TITONE, R., VAN GUSTAVO, S. (1990). *Le bilinguisme précoce*. Liège : Madraga.
- TOLMAN, E. C. (1948). « Cognitive maps in rats and men ». *Psychological review*, 55/4, pp. 189-202.
- TOMASELLO, M. (1999). « The human adaptation for culture ». *Annual review of anthropology*, 28/1, pp. 509-529.
- TOMASELLO, M. (2000). « Do young children have adult syntactic competence? ». *Cognition*, 74/3, pp. 209-253.
- TOMASELLO, M. (2000). « First steps toward a usage-based theory of language acquisition ». *Cognitive linguistics*, 11/1-2, pp. 61-82.
- TOMASELLO, M. (éd.) (2003). « Introduction: Some surprises for psychologists ». *The New Psychology of Language*, 2, pp. 1-14.
- TOMASELLO, M., CARPENTER, M. (2007). « Shared intentionality ». *Developmental Science*, 10/1, pp. 121-125.
- TOMASELLO, M., CONTI-RAMSDEN, G., EWERT, B. (1990). « Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair ». *Journal of Child Language*, 17/1, pp. 115-130.
- TOMASELLO, M., FARRAR, J. F. (1986a). « Joint attention and early language ». *Child Development*, 57/6, pp. 1454-1463.
- TOMASELLO, M., FARRAR, J. F. (1986b). « Object permanence and relational words: A lexical training study ». *Journal of Child Language*, 13/3, pp. 495-505.
- TOMASELLO, M., RAKOCZY, H. (2003). « What makes human cognition unique? From individual to

- shared to collective intentionality ». *Mind et Language*, 18/2, pp. 121–147.
- TSEÏTLINE, S. N. (2000). *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи* (La langue et l'enfant : linguistique du langage de l'enfant). Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — Moscou : Edition VLADOS.
- TSEÏTLINE, S. N. (2009). « Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго » (Erreurs grammaticales dans l'acquisition du russe comme langue première et seconde). *Вопросы психолингвистики (Aspects psycholinguistiques)*, 9, Moscou : Académie internationale de Moscou, pp. 43–52.
- TSEÏTLINE, S. N. (2017). *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи* (Essais sur l'acquisition lexicale chez l'enfant), Moscou : Язык Словянской культуры.
- UNGERER, F., SCHMID, H. J. (2013). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. NY : Routledge.
- UNSWORTH, S. (2013). « Current issues in multilingual first language acquisition ». In Mackey, A. (éd.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 21–50.
- VALGINA, N.S. (1978). *Синтаксис современного русского языка*. Moscou : Vychtchaïa chkola.
- VAN GEERT, P. (2008). « The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction ». *The Modern Language Journal*, 92/2, pp. 179–199.
- VAN ZAAANEN, M. (2000). « ABL: Alignment-based learning ». In *Actes de Colloque 18th conference on Computational linguistics*, 2, Saarbrücken : Association for Computational Linguistics, pp. 961–967.
- VANDERVEKEN, D. (1988). *Les actes de discours : essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Bruxelles : Pierre Mardaga, Collection « Philosophie et langage ».
- VAUGHAN, J., WIGGLESWORTH, G., LOAKES, D., DISBRAY, S., MOSES, K. (2015). « Child-caregiver interaction in two remote Indigenous Australian communities ». *Frontiers in psychology*, 6/514 [en ligne] <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00514>
- VENEZIANO, E. (1999). « L'acquisition de connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer ». *Parole*, 9, pp. 1–28.
- VENEZIANO, E. (2005). « Langage dans le jeu de faire-semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant ». *Langage et Pratiques*, 35, pp. 5–15.
- VENEZIANO, E. (2008). « L'émergence des explications de type « pourquoi » dans l'interaction naturelle mère-enfant avec attention particulière aux situations conflictuelles : méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition ». In Hudelot, C., Salazar Orvig, A. et Veneziano, E. (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Paris, Louvain : Peeters Éditions, pp. 151–172.
- VENEZIANO, E. (2014). « Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage ». *Contraste : Enfance et Handicap. Orthophonie chez le jeune enfant*, 39/1, pp. 31–49.

- VENEZIANO, E., PARISSÉ, C. (2010). « The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech ». *First Language*, 30/3-4, pp. 287-311.
- VERNON-FEAGANS, L., BLAIR, C. (2006). « Measurement of school readiness ». *Early Education and Development*, 17/1, pp. 1-5.
- VIHMAN, M. M. (1998). « A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings ». *International Journal of Bilingualism*, 2/1, pp. 45-84.
- VIHMAN, M. M., MCLAUGHLIN, B. (1982). « Bilingualism and second language acquisition in preschool children ». In Brainerd, C. J. et Pressley, M. (éds.), *Verbal Processes in Children*, Berlin : Springer, pp. 35-58.
- VION, M. (1988). « Le rôle de l'intonation dans la compréhension des phrases simples transitives en français ». *Przeglad Psychologiczny*, 31/1, pp. 201-219.
- VOLTERRA, V., TAESCHNER T. (1978). « The acquisition and development of language by bilingual children ». *Journal of Child Language*, 5/2, pp. 311-326.
- VYGOTSKI, L. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Dispute.
- WALLON, H. (1959). « Le rôle de l'autre dans la conscience du moi ». *Enfance*, 12/3, pp. 277-286.
- WATOREK, M., LENART, E., TREVISIOL, P. (2014). « The reference to entities in the narrative and descriptive discourses in French L2: the information structure and the use of determination system ». *Linguistik Online*, 63-1/14 [en ligne] [http://www.linguistik-online.de/63\\_14/](http://www.linguistik-online.de/63_14/)
- WATOREK, M., BENAZZO, S., HICKMANN, M. (éds) (2012). *Comparative Perspectives to Language Acquisition : Tribute to Clive Perdue*. Clevedon: Multilingual Matters.
- WATOREK, M. (2004). « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, Analyses Comparatives des Processus d'Acquisition en L1 et L2*, 20, pp. 129-171 [en ligne] <http://aile.revues.org/1185>
- WATSON, J. B. (1913). « Psychology as the behaviorist views it ». *Psychological review*, 20/2, pp. 158-177.
- WEI, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. Londres : Routledge.
- WEI, L., MILROY, L., CHING, P. S. (2000). « A two-step sociolinguistic analysis of code-switching and language choice: The example of a bilingual Chinese community in Britain ». In Li Wei (éd.), *The Bilingualism Reader 1*, Londres : Routledge, pp. 175-197.
- WEINREICH, U. (2011). *Languages in contact: French, German and Romansch in twentieth-century Switzerland*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- WELLMAN, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA : MIT Press, Collection « Learning, Development, and Conceptual change ».
- WELLMAN, H. M., CROSS, D. (2001). « Theory of mind and conceptual change ». *Child Development*, 72/3, pp. 702-707.
- WELLMAN, H. M., CROSS, D. WATSON, J. (2001). « Meta-analysis of theory-of-mind development: the

- truth about false belief ». *Child Development*, 72/3, pp. 655–684.
- WERKER, J. F., MCLEOD, P. J. (1989). « Infant preference for both male and female infant-directed talk: A developmental study of attentional and affective responsiveness ». *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 43/2, pp. 30–46.
- WHITWORTH, N. (2002). « Speech rhythm production in three German–English bilingual families ». *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, 9, pp. 175–205.
- YANG, C. D. (2002). *Knowledge and learning in natural language*. Oxford : Oxford University Press.
- ZAUCHE-GAUDRON, C. (2015). *Le développement social de l'enfant : du bébé à l'enfant d'âge scolaire*. Paris : Dunod.
- ZAUCHE-GAUDRON C., FLORIN, A. (2010). *Le développement social de l'enfant : du bébé à l'enfant d'âge scolaire*. Paris : Dunod.
- ZEMSKAYA, E.A. (1973). *Современный русский язык*. Moscou : Prosvechtchenije.





# Table des matières

RÉSUMÉ.....	5
ABSTRACT.....	6
РЕЗЮМЕ.....	7
REMERCIEMENTS.....	8
SOMMAIRE.....	9
INDEX DES FIGURES.....	10
INDEX DES TABLEAUX.....	14
INDEX DES ABBRÉVIATIONS.....	15
INTRODUCTION.....	17
<b>PREMIÈRE PARTIE : LES THÉORIES.....</b>	<b>25</b>
<b>CHAPITRE 1. LES THÉORIES EN ACQUISITION DU LANGAGE.....</b>	<b>27</b>
1.1. <i>Le behaviorisme : théorie de l'acquisition externe à l'individu.....</i>	28
1.2. <i>Le générativisme : théorie innéiste de l'acquisition du langage.....</i>	31
1.3. <i>Le constructivisme de Piaget.....</i>	34
1.4. <i>Le socio-constructivisme de Vygotski.....</i>	40
1.4.1. <i>Les racines sociales du langage et de la pensée de l'enfant.....</i>	40
1.4.2. <i>Le développement de la pensée conceptuelle.....</i>	43
1.5. <i>L'approche pragmatique et interactionnelle.....</i>	46
1.6. <i>La linguistique fondée sur l'usage.....</i>	54
1.6.1. <i>Le rôle de la fréquence de l'input.....</i>	58
1.6.2. <i>Les représentations mentales chez l'enfant.....</i>	61
1.7. <i>Les processus de catégorisation de l'enfant.....</i>	64
1.8. <i>Le modèle de compétition.....</i>	65
1.8.1. <i>Les composantes du modèle de compétition.....</i>	67
1.8.2. <i>Les domaines de compétition.....</i>	68
1.8.3. <i>Les indices de validité.....</i>	70
1.8.4. <i>Les indices de validité du français et du russe.....</i>	71
1.8.5. <i>Le stockage des connaissances.....</i>	73
1.8.6. <i>Les représentations du lexique et de la morphosyntaxe.....</i>	75
1.8.7. <i>Les codes langagiers.....</i>	78
1.8.9. <i>La résonance.....</i>	75
1.9. <i>La théorie de l'esprit.....</i>	79
1.9.1. <i>Le lien entre l'input et la théorie de l'esprit.....</i>	81
1.9.2. <i>Les simulations mentales et la théorie théorique.....</i>	83
1.9.3. <i>Les variables sociales et génétiques.....</i>	85
<b>1.10. La synthèse du chapitre 1.....</b>	<b>87</b>
<b>CHAPITRE 2. L'ENFANT BILINGUE : LES APPROCHES DANS L'ÉTUDE DU BILINGUISME PRÉCOCE.....</b>	<b>89</b>
2.1. <i>Les définitions du bilinguisme.....</i>	90
2.1.1. <i>Le degré du bilinguisme en fonction de la compétence langagière de l'enfant.....</i>	92
2.1.2. <i>Les types de bilinguisme en fonction du contexte de la socialisation langagière.....</i>	94
2.1.3. <i>Le bilinguisme familial.....</i>	96
2.1.4. <i>Le bilinguisme précoce simultané.....</i>	98
2.1.5. <i>Les avantages du bilinguisme précoce.....</i>	99
2.1.6. <i>L'identité sociale et culturelle de l'enfant bilingue précoce.....</i>	103
2.2. <i>Les comportements pragmatiques intrinsèques des enfants et des adultes bilingues.....</i>	104

2.2.1. La définition du <i>code-mixing</i> et du <i>code-switching</i> .....	105
2.2.2. L'âge de l'enfant dans la définition du <i>code-mixing</i> et du <i>code-switching</i> .....	108
2.2.3. Les fonctions pragmatiques du <i>code-switching</i> .....	111
2.2.4. Le taux de mélanges langagiers dans le discours d'un jeune enfant bilingue.....	114
2.2.5. Les types de mélanges langagiers dans le discours d'un enfant bilingue.....	116
2.3. <i>Les différentes hypothèses expliquant la production des mélanges langagiers</i> .....	119
2.3.1. L'hypothèse du système unique.....	120
2.3.2. L'hypothèse du système double.....	122
2.3.3. L'hypothèse des stratégies discursives parentales.....	124
2.3.4. L'impact de l' <i>input</i> bilingue sur les mélanges langagiers des enfants.....	131
2.3.5. L'hypothèse de la dominance langagière.....	134
2.3.6. Les critères de la définition de la langue dominante.....	137
2.3.7. L'hypothèse de la langue faible : quelles voies développementales ?.....	138
2.3.8. L'hypothèse du niveau du bilinguisme de l'enfant.....	140
2.3.9. L'hypothèse de la contrainte linguistique.....	141
2.3.9. L'hypothèse des <i>gaps</i> lexicaux.....	142
2.3.10. L'hypothèse de la compétence langagière.....	144
<b>2.4. La synthèse du chapitre 2</b> .....	<b>145</b>
<b>CHAPITRE 3. LE CADRE PREMIER DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET LANGAGIER DE L'ENFANT.</b>	<b>153</b>
3.1. <i>Le rôle de la famille dans la socialisation première de l'enfant</i> .....	154
3.1.1. Le rôle de la mère : l'hypothèse d'attachement et d'exploration de l'environnement.....	161
3.1.2. Le père : l'hypothèse du pont vers le cercle extrafamilial.....	164
3.2. <i>Les différences entre l'input maternel et paternel</i> .....	167
3.3. <i>Le langage adressé à l'enfant : le support à l'acquisition du langage</i> .....	173
3.3.1. Les adaptations phonologiques et phonétiques.....	175
3.3.2. Les adaptations lexico-sémantiques.....	181
3.3.3. Les adaptations morphosyntaxiques.....	185
3.3.4. Les paramètres de variabilité du LAE.....	191
3.3.5. Le LAE : universel ou spécifique ?.....	192
3.4. <i>Les attitudes parentales et différences interculturelles</i> .....	194
<b>3.5. La synthèse du chapitre 3</b> .....	<b>199</b>
<b>CHAPITRE 4. LE CADRE INTERACTIONNEL ET PRAGMATIQUE « PARENTS / ENFANTS »</b> .....	<b>203</b>
4.1. <i>Les notions générales</i> .....	204
4.1.1. La langue, le langage et la parole.....	204
4.1.2. Les notions « discours », « énonciation » et « interaction » dans l'étude des pratiques langagières.....	207
4.1.3. La notion du contexte.....	210
4.2. <i>Les formes des interactions verbales au sein de la famille</i> .....	215
4.2.1. L'interaction dyadique : le cadre interactionnel privilégié de la mère et son bébé.....	216
4.2.2. La notion des tours de parole.....	222
4.3. <i>Les différents formats d'interaction sociale à l'âge précoce</i> .....	228
4.3.1. Le format de l'activité ludique.....	233
4.3.2. Le format de lecture d'un livre.....	234
4.4. <i>La notion de l'étagage parental</i> .....	238
4.4.1. Les reprises parentales des énoncés enfantins.....	245
4.4.2. Les reprises parentales et la transgression du principe de coopération.....	250
4.4.3. Les reprises maternelles tendent-elles à diminuer avec l'âge de l'enfant ?.....	254
4.4.4. Le rôle des répétitions des enfants des reprises adultes.....	255

<b>CHAPITRE 5. LA THEORIE DES ACTES DE LANGAGE DANS L'ETUDE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE.....</b>	<b>259</b>
5.1. <i>La notion de la compétence pragmatique chez l'enfant.....</i>	260
5.2. <i>L'acte de langage comme l'unité de base des échanges langagiers.....</i>	264
5.2.1. Les taxinomies des actes de langage.....	266
5.2.2. La théorie des actes de langage d'Austin.....	267
5.2.3. La notion de l'acte de langage chez Searle.....	271
5.3. <i>Les actes de langage au carrefour de la communication prélinguistique et linguistique.....</i>	274
5.3.1. L'acquisition des actes assertifs.....	277
5.3.2. L'acquisition des actes directifs.....	280
5.3.3. L'acquisition des actes expressifs.....	282
5.3.4. L'acquisition des actes promissifs.....	283
<b>5.5. La synthèse des chapitres 4 et 5.....</b>	<b>285</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>289</b>
<b>CHAPITRE 6. LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>291</b>
6.1. <i>L'étude de cas : l'observation de son propre enfant.....</i>	291
6.1.1. La position endogroupale de mère chercheuse.....	293
6.1.2. L'enfant observé.....	298
6.1.3. Le profil langagier de la mère de l'enfant.....	298
6.1.4. Le profil langagier du père de l'enfant.....	299
6.1.5. Le paysage sonore de l'enfant.....	299
6.1.6. Le type du bilinguisme de l'enfant.....	302
6.1.7. Les attitudes de l'entourage.....	305
6.2. <i>L'enjeu social de la recherche.....</i>	305
6.3. <i>La constitution de l'échantillon : l'enregistrement des données.....</i>	308
6.3.1. Le corpus : les types d'interactions.....	309
6.3.1.1. Le panel des formats interactionnels.....	310
6.3.1.2. La distribution des formats interactionnels en fonction de l'interlocuteur.....	313
6.3.1.3. La distribution des formats interactionnels entre la mère et l'enfant.....	313
6.3.1.4. La distribution des formats interactionnels entre le père et l'enfant.....	315
6.3.2. La transcription des données.....	318
6.3.2.1. La transcription des données en fonction du type de l'interaction.....	319
6.3.2.2. Transcription des données : les formats interactionnels.....	322
6.3.2.4. La transcription et le codage des données.....	325
6.3.2.5. L'identité des participants : les adultes et l'enfant.....	325
6.3.2.6. Les tours de parole.....	326
6.3.2.7. Les enchaînements immédiats.....	326
6.3.2.8. Les chevauchements des tours de parole.....	327
6.3.2.9. Les éléments paraverbaux et les productions vocales.....	327
6.3.2.10. Les pauses.....	328
6.3.2.11. Les élisions.....	328
6.3.2.13. L'amorce de mots.....	328
6.3.2.14. Les segments inaudibles.....	329
6.3.2.15. La prosodie.....	329
6.3.2.16. Les paroles rapportées.....	329
6.3.2.17. Le découpage en clauses.....	329
6.4. <i>La typologie comparative du russe et du français.....</i>	331
6.4.1. Le système phonétique du russe et du français.....	332
6.4.2. La prosodie du russe et du français.....	334
6.4.3. La morphologie du russe et du français.....	335
6.4.4. La syntaxe du russe et du français.....	337
<b>6.5. La synthèse du chapitre 6.....</b>	<b>338</b>

<b>TROISIÈME PARTIE : ANALYSES.....</b>	<b>341</b>
<b>CHAPITRE 7. LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT DE 2;1 À 2;4 ANS.....</b>	<b>343</b>
7.1. <i>Les pratiques langagières au sein de la famille.....</i>	344
7.1.1. Les stratégies discursives de l'étayage maternel.....	344
7.1.1.1. Les stratégies discursives monolingues.....	345
7.1.1.2. Les stratégies discursives bilingues.....	350
7.1.2. Les stratégies discursives de l'étayage paternel.....	355
7.1.3. Les stratégies discursives de la grand-mère paternelle.....	357
7.1.4. Les stratégies discursives du grand-père paternel.....	359
7.2. <i>Le développement du français entre 2;1 et 2;4 ans.....</i>	360
7.2.1. La longueur moyenne des énoncés français.....	362
7.2.1.1. Les holophrases.....	363
7.2.1.2. Les énoncés de plus d'un mot.....	365
7.3. <i>La diversité lexicale des énoncés français.....</i>	368
7.4. <i>Les marqueurs morphosyntaxiques dans les énoncés en français.....</i>	374
7.4.1. L'évolution des <i>fillers</i> prénominaux dans les énoncés français.....	374
7.4.2. La distribution des <i>fillers</i> préverbaux.....	377
7.4.3. L'évolution des fonctions grammaticales du <i>filler a</i> .....	378
7.4.4. L'évolution des fonctions grammaticales des <i>fillers i</i> et <i>ε</i> .....	380
7.4.5. L'évolution des fonctions grammaticales du <i>filler ti</i> .....	381
7.4.6. La distribution des <i>fillers</i> préadjectivaux et préadverbiaux.....	382
7.4.6.1. Les <i>fillers</i> préadverbiaux.....	383
7.4.7. Les <i>fillers</i> à la frontière de la phonologie et de la morphosyntaxe.....	384
7.5. <i>Le développement du russe entre 2;1 et 2;4 ans.....</i>	390
7.5.1. Le développement syntaxique du russe entre 2;1 et 2;4 ans.....	390
7.5.2. La diversité lexicale en russe.....	393
7.5.2.1 La distribution des mots lexicaux.....	396
7.5.2.2. La distribution des mots grammaticaux.....	400
7.5.3. Les aspects morphologiques des énoncés russes.....	404
7.5.3.1. Les <i>fillers</i> dans les énoncés russes.....	407
7.5.3.2. Les <i>fillers</i> prénominaux.....	408
7.5.3.3. Les <i>fillers</i> préverbaux.....	410
7.5.3.4. Les <i>fillers</i> avant les adverbes et les pronoms.....	412
7.6. <i>Les énoncés bilingues.....</i>	413
7.6.1. La LME des énoncés mixtes.....	416
<b>7.7. La synthèse du chapitre 7.....</b>	<b>416</b>
<b>CHAPITRE 8. LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT DE 2;5 À 2;9 ANS.....</b>	<b>421</b>
8.1. <i>Le développement morpho-syntaxique et lexical des énoncés mono- et bilingues de l'enfant entre 2;5 et 2;9 ans.....</i>	422
8.2. <i>Le développement lexical du français entre 2;5 et 2;9 ans.....</i>	425
8.2.1. La distribution des mots lexicaux dans les énoncés français de 2;5 à 2;9 ans.....	427
8.2.2. La distribution des mots grammaticaux dans les énoncés français de 2;5 à 2;9 ans.....	430
8.2.3. Évolution des <i>fillers</i> dans les énoncés français de l'enfant.....	436
8.2.3.1. Les <i>fillers</i> prénominaux.....	437
8.2.3.2. Les <i>fillers</i> préverbaux.....	439
8.3. <i>La longueur moyenne des énoncés russes.....</i>	441
8.3.1. Le développement lexical du russe entre 2;5 et 2;9 ans.....	443
8.3.1.1. La distribution de mots lexicaux.....	445
8.3.1.2. La distribution des mots grammaticaux dans les énoncés russes entre 2;5 et 2;9 ans.....	450
8.3.1.3. Les <i>fillers</i> dans les énoncés russes.....	451
8.3.1.4. La comparaison des mots lexicaux et grammaticaux russe et français.....	453

8.4. Les énoncés bilingues entre 2;5 et 2;9 ans.....	456
8.5. Stratégies discursives monolingues maternelles.....	460
8.5.1. Les stratégies discursives bilingues maternelles.....	462
8.5.2. Les stratégies monolingues maternelles dans le format de lecture.....	464
8.5.3. Les stratégies bilingues maternelles dans le format de lecture.....	466
8.5.3.1. Le choix langagier de l'enfant lors de la lecture dans les dyades « mère-enfant ».....	467
8.5.3.2. Les énoncés monolingues français dans le format de lecture avec la mère.....	469
8.5.3.3. Les énoncés monolingues russes dans le format de lecture avec la mère.....	471
8.5.3.4. Les énoncés mixtes dans le format de lecture avec la mère.....	473
8.5.4. Les stratégies monolingues maternelles dans l'activité ludique.....	474
8.5.4.1. Les stratégies bilingues maternelles dans l'activité ludique.....	475
8.5.4.2. Le choix langagier de l'enfant dans l'activité ludique dans les dyades « mère-enfant ».....	476
8.5.4.3. Les énoncés monolingues français dans le format ludique.....	481
8.5.4.4. Les énoncés monolingues russes dans le format ludique.....	484
8.5.4.5. Les énoncés mixtes dans le format ludique.....	486
8.6. Les stratégies de l'étayage paternel entre 2;5 et 2;9 ans.....	488
8.6.1. Les stratégies discursives paternelles en fonction du type d'activité.....	488
8.6.2. Les stratégies discursives paternelles dans le format de lecture.....	491
8.6.2.1. La distribution des énoncés mono- et bilingues de l'enfant dans le format de lecture avec le père.....	492
8.6.2.2. Longueur moyenne des énoncés français dans le format de lecture avec le père.....	494
8.6.3. Les stratégies discursives paternelles dans le format ludique.....	498
8.6.3.1. La distribution des énoncés mono- et bilingues de l'enfant dans le format ludique en interaction avec le père.....	500
8.6.3.2. La complexité syntaxique des énoncés français de l'enfant dans l'activité ludique avec le père.....	501
8.6.4. Les stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité guidée.....	505
8.6.4.1. La distribution des énoncés mono- et bilingues de l'enfant dans le format de l'activité guidée en interaction avec le père.....	508
8.6.4.2. La complexité syntaxique des énoncés français de l'enfant dans l'activité guidée en interaction avec le père.....	509
<b>8.7. La synthèse du chapitre 8.....</b>	<b>514</b>
<b>CHAPITRE 9. LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT DE 2;10 À 4;0 ANS.....</b>	<b>521</b>
9.1. Le développement morphosyntaxique des énoncés mono- et bilingues de l'enfant entre 2;10 et 4;0 ans.....	522
9.2. Le développement lexical et syntaxique des énoncés français de l'enfant.....	524
9.2.1. La distribution des mots lexicaux dans les énoncés français de 2;10 à 3;11 ans.....	526
9.2.2. La distribution des mots grammaticaux dans les énoncés français de 2;10 à 4;0 ans.....	531
9.3. Le développement lexical et syntaxique du russe entre 2;11 et 4;0 ans.....	538
9.3.1. L'évolution des mots lexicaux dans les énoncés monolingues russes entre 2;11 et 4;0 ans.....	539
9.3.1.2. Les noms russes.....	540
9.3.1.3. Les verbes russes.....	540
9.3.1.4. Les adjectifs russes.....	543
9.3.1.5. Les adverbes russes.....	544
9.3.2. L'évolution des mots-outils dans les énoncés monolingues russes entre 2;11 et 4;0 ans.....	546
9.3.2.1. Les prépositions russes.....	548
9.3.2.2. Les conjonctions russes.....	550
9.4. La distribution des énoncés monolingues et bilingues entre 2;11 et 4;0 ans.....	552
9.4.1. Les énoncés mixtes entre 2;10 et 4;0 ans.....	556
9.4.2. Les transferts interlangues entre 2;10 et 4;0 ans.....	561

9.5. <i>Les stratégies discursives maternelles dans le format de lecture</i> .....	564
9.5.1. Les stratégies discursives maternelles dans le format ludique.....	567
9.6. <i>Les stratégies d'étayage paternel dans le format de lecture</i> .....	572
9.6.1. Les stratégies discursives paternelles dans le format de l'activité ludique.....	577
<b>9.7. La synthèse du chapitre 9</b> .....	<b>578</b>
<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>585</b>
a) Le contexte acquisitionnel du bilinguisme précoce.....	585
b) L'approche psycholinguistique et socio-interactionnelle.....	586
c) La dominance langagière et le changement.....	586
d) La dominance et la LME dans les deux langues de l'enfant.....	587
e) La dominance et le développement du lexique dans les deux langues de l'enfant.....	587
f) Le développement des deux langues de l'enfant bilingue comparé avec celui des enfants monolingues .....	588
g) Le passage de la dominance au bilinguisme harmonieux.....	589
h) L'hypothèse des compétences sous-jacentes dans le traitement de la morphosyntaxe des deux langues .....	590
i) Les facteurs socio-interactionnels dans le développement du bilinguisme harmonieux.....	592
j) Les stratégies d'étayage parental.....	592
k) Les stratégies bilingues parentales et le contexte socio-acquisitionnel.....	593
l) Les stratégies bilingues parentales et les styles interactionnels spécifiques aux familles bilingues.....	594
m) Les stratégies bilingues parentales et les formats interactionnels.....	594
n) Les stratégies bilingues et le choix langagier de l'enfant.....	595
o) Les stratégies bilingues parentales et la compétence linguistique de l'enfant dans sa langue faible.....	595
p) L'évolution des stratégies parentales et l'âge de l'enfant.....	596
q) L'approche « une personne – une langue » et les mélanges parentaux.....	597
r) La fréquence de l'exposition à <i>l'input</i> .....	598
s) L'hypothèse du système unique et double.....	599
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>603</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>641</b>