



HAL
open science

Évaluation des compétences langagières plurilingues d'enfants saoudiens âgés de 6 à 12 ans à partir d'un récit à l'école saoudienne de Paris

Abeer Dkiel Aldkiel

► **To cite this version:**

Abeer Dkiel Aldkiel. Évaluation des compétences langagières plurilingues d'enfants saoudiens âgés de 6 à 12 ans à partir d'un récit à l'école saoudienne de Paris. Linguistique. Normandie Université, 2020. Français. NNT : 2020NORMR100 . tel-03195818

HAL Id: tel-03195818

<https://theses.hal.science/tel-03195818>

Submitted on 12 Apr 2021

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

Évaluation des compétences langagières plurilingues d'enfants saoudiens âgés de 6 à 12 ans à partir d'un récit à l'école saoudienne de Paris

Présentée et soutenue par

Abeer Dkiel ALDKIEL

Thèse soutenue publiquement le 14 décembre 2020 devant le jury composé de

Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur / Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
Monsieur Mohamed EMBARKI	Professeur / Université de Franche-Comté Besançon	Rapporteur
Madame Maria KIHLESTEDT	MCF HDR / Université Paris Ouest Nanterre-La Défense	Rapporteuse
Monsieur Foued LAROUSSE	Professeur / Université de Rouen Normandie	Examineur
Madame Ewa LENART	MCF HDR / Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis	Examinatrice

Thèse dirigée par Mehmet-Ali AKINCI, Laboratoire Dynamique du Langage in Situ (DYLIS EA 7474).



*À ma première école de la vie, ma mère Heelah
À mon étoile, mon fils Tariq ...*

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	5
RESUME EN FRANCAIS	7
RESUME EN ANGLAIS	9
RESUME EN ARABE	11
LISTE DES ABREVIATIONS	13
TABLE DE TRANSLITTERRATION DE L'ALPHABET ARABE	15
INTRODUCTION	17

Première partie *Cadre théorique général*

CHAPITRE 1	27
POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT EDUCATIF : LE FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE	
1.1. LA NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE EN ARABIE SAOUDITE	28
1.2. LA POLITIQUE DE DIFFUSION DU FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE	35
CHAPITRE 2	
LA POLITIQUE EDUCATIVE EXTERIEURE DE L'ARABIE SAOUDITE	41
2.1. CONTEXTE SAOUDIEN FAVORABLE AU DEVELOPPEMENT EDUCATIF	41
2.2. PROGRAMME DE BOURSES D'ETUDES A L'ETRANGER : VISION ET DEFIS	42
2.3. LES ECOLES SAOUDIENNES A L'ETRANGER	43
CHAPITRE 3	47
ACQUISITION DU LANGAGE EN CONTEXTE PLURILINGUE	
3.1. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT	47
3.2. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE SECONDE LANGUE CHEZ L'ENFANT	67
3.3. LE PRINCIPE DU BILINGUISME PARMI LE CONCEPT PLURLINGUISME	74
CHAPITRE 4	103
PRESENTATION ET COMPARAISON LINGUISTIQUE DE L'ARABE, DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS	
4.1. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE ARABE	103
4.2. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE	105
4.3. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE ANGLAISE	108
4.4. LA COMPARAISON MORPHOSYNTAXIQUE TRI	110
CHAPITRE 5	117
TRAVAUX ANTERIEURS SUR L'EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES	
5.1. EVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES	117
5.2. DIMENSIONS ÉVALUATIVES DU RÉCIT	121
5.3. LE DEVELOPPEMENT DU DISCOURS NARRATIF CHEZ LES ENFANTS	128

Deuxième partie *Cadre méthodologique*

CHAPITRE 6	137
MÉTHODOLOGIE	
6.1. UNE ETUDE DE COMPREHENSION ET DE PRODUCTION ORALE	138
6.2. MÉTHODE TRANSVERSALE	140
6.3. POSITION DU CHERCHEUR	142
6.4. LE TERRAIN D'ENQUETE : UN ETABLISSEMENT SAOUDIEN BIEN PARTICULIER	146
6.5. L'ÉCHANTILLON DU SUJET	150
6.6. LE MATÉRIEL	163
6.7. PROCÉDURE	172
6.8. LES PRODUCTIONS DES SUJETS	175
CHAPITRE 7	179
LES PRATIQUES LANGAGIERES FAMILIALES	
7.1. LE BILINGUISME FAMILIAL	181
7.2. LES LANGUES DANS LA SOCIETE	189
7.3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES GÉNÉRALES	196

7.4. LES OBSERVATIONS DES RESULTATS LIES AU QUESTIONNAIRE ECRIT	198
7.5. SYNTHÈSE DE CHAPITRE	226
CHAPITRE 8	229
DEVELOPPEMENT DE LA MACROSTRUCTURE	
8.1. LE CODAGE	230
8.2. NOMBRE DE COMPOSANTES MENTIONNÉES	234
8.3. ETUDES DES FORMES LINGUISTIQUES DES COMPOSANTES	243
8.4. SYNTHÈSE DE CHAPITRE	282
CHAPITRE 9	285
DEVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITE	
9.1. REPÈRES THÉORIQUES	287
9.2. LES ETAPES D'ACQUISITION DU SYSTEME ASPECT-TEMPOREL	293
9.3. LE SYSTEME ASPECTO-TEMPOREL DE L'ARABE, DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS	298
9.4. HYPOTHÈSES ET CODAGE	314
9.5. DÉVELOPPEMENT TEMPOREL	324
9.6. SYNTHÈSE DE CHAPITRE	364
CONCLUSION GENERALE ET DISCUSSION	369
BIBLIOGRAPHIE	387
ANNEXES	405
TABLE DES MATIERES	561

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse, Monsieur Mehmet-Ali AKINCI pour sa disponibilité, sa patience, son soutien illimité et ses précieux conseils et de m'avoir témoigné sa confiance en acceptant de diriger cette thèse et guidée tout au long de ce travail.

Je remercie très chaleureusement Monsieur Foued LAROUSSE, pour m'avoir encouragée et soutenue dès le début de mes études supérieures en France jusqu'à la finalisation de ce travail.

Je remercie également les membres du jury, Mesdames Maria KIHLESTEDT et Ewa LENART, Messieurs Mohamed EMBARKI et Foued LAROUSSE qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Mes pensées se dirigent également vers l'école saoudienne de Paris et les enseignants qui ont accepté de participer à la réalisation de cette recherche malgré leurs contraintes professionnelles. En particulier, j'adresse mes remerciements aux responsables de Primaire Mesdames Nagwa ELKAYAL et Nour MALA qui m'ont ouvert les portes de leur classe et m'ont généreusement apportée leur aide ainsi que leur participation.

Je remercie les familles pour leur participation et leur confiance. J'adresse également mes remerciements aux enfants sans qui ce travail n'aurait pu être possible, et dont le regard sur le monde me stimule et m'inspire au sein de mon métier de chercheuse.

J'exprime aussi mes remerciements et ma gratitude à Nathalie Duval, pour sa patience et la relecture de cette thèse

Merci à mes voisins José, Cristina et leurs enfants André et Vanessa pour leur disponibilité et leur soutien.

Merci à mon ami Clément, qui a toujours eu l'art et la manière de me soutenir et de m'accompagner inconditionnellement dans mon projet.

Une grande pensée à Sara pour la générosité de son amitié. Ta rencontre est un beau cadeau que cette thèse m'a offert.

Je tiens à remercier les membres de ma famille de m'avoir, malgré la distance, accompagnée en toute confiance dans ce travail. Je pense particulièrement et de manière affectueuse à ma mère qui m'a permis de voler de mes propres ailes, à mes sœurs Sara, Naima, et Wejdan que j'admire pour leur force, et à mes frères Saad, Abdullah, Mohammed, Rabia et Moayed pour qui je porte une affection indéfectible.

Je remercie mes ami(e)s et tous ceux qui ont directement ou indirectement participé à ce travail, Badriah, Ghada, Inès, Wejdan, Noha, Basma, Yves, Rose-Mery, Lucie, et Seta.

Plus particulièrement je remercie mes trésors, Tariq, Khouzama et Ward, qui sont ma source de force et de motivation. Mes enfants ont beaucoup souffert avec moi et pour moi, en particulier depuis le début du confinement en mars dernier suite à la crise sanitaire mondiale due au virus du Covid-19.

Enfin, mes remerciements et ma profonde gratitude vont également à mon mari. Merci à toi Soliman de m'avoir généreusement accompagnée lors de cette aventure.

Résumé en français

Depuis quelques années, dans la perspective d'ouverture au monde, l'Arabie Saoudite développe dans son système éducatif l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Cette ouverture se traduit aussi par la possibilité offerte aux enfants d'expatriés (diplomates ou étudiants) d'être scolarisés dans des établissements saoudiens à l'étranger, comme à l'école saoudienne de Paris. L'objectif de cette recherche est, justement, de s'intéresser au plurilinguisme des enfants saoudiens fréquentant cette école. Ces derniers, qui habitent donc la France, sont au contact de trois langues : i) l'arabe (L1), langue première et familiale, enseignée à l'école ; ii) l'anglais (L2), première langue vivante étrangère enseignée dans les écoles et pratiquée par certaines familles ; iii) le français (L2/L3), deuxième langue vivante étrangère, enseignée également à l'école et langue de l'environnement dominant par ailleurs.

Afin d'évaluer les compétences langagières de ces élèves nous avons eu recours au livre d'images sans texte *Frog, where are you ?* (Mayer, 1969). Deux aspects des narrations, la macrostructure (étude de la continuité thématique) et la temporalité (usage des temps verbaux), ont fait l'objet d'analyses dans les productions orales en arabe, anglais et français des 20 élèves, âgés de 6 à 12 ans, ayant participé à notre étude. Des questionnaires à destination des parents et des enseignants ont permis de préciser les biographies langagières et de cerner les facteurs sociolinguistiques qui influencent le bi-/plurilinguisme desdits élèves.

Nos résultats ont montré l'inter-influence parents-enfants non seulement sur les choix de la langue de la narration mais aussi sur les compétences langagières en L1 des enfants. Par ailleurs, l'étude a également montré l'importance des facteurs tels que l'âge et la durée de séjour pour les enfants, surtout pour les compétences en français. En dernier lieu, il a été observé que les pratiques langagières familiales qui favorisent le bi-/plurilinguisme avaient un impact positif sur les compétences langagières bi-/plurilingues des enfants.

Mots-clés : plurilinguisme, narration, macrostructure, temporalité, sociolinguistique, arabe-anglais-français, enfant, familles saoudiennes, France.

Abstract in English

Over the past few years, with a view to opening up to the world, Saudi Arabia has been developing the learning of foreign languages in its educational system. This openness is also reflected in the possibility offered to the children of expatriates (diplomats or students) to be educated in Saudi institutions abroad, such as the Saudi school in Paris. The aim of this research is, precisely, to focus on the multilingualism of Saudi children attending this school. The latter, who therefore live in France, are in contact with three languages:

- i) Arabic (L1), first and family language, taught in school;
- ii) English (L2), the first foreign language taught in schools and used by some families;
- iii) French (L2 / L3), a second foreign language, also taught in schools and language of the dominant environment elsewhere (France).

To assess the language abilities of these children, we used the textless picture book *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Two aspects of narratives, the overall plotline (study of thematic continuity) and temporality (use of verbal tenses), were analyzed in spoken productions in Arabic, English, and French of 20 children, aged 6 to 12 years old, having participated in our study. Furthermore, a parental and teacher questionnaire made it possible to specify the language biographies and to identify the sociolinguistic factors which influence the bi-/multilingualism of said children.

Our results show a parent-child inter-influence not only on the choice of language in order to tell the story but also on children's L1 language abilities. Besides, our research shows the importance of factors such as age and length of stay in France for children, especially for French skills. Finally, it was observed that family language practices that promote bi-/multilingualism had positive impact on children's bi-/multilingualism language competencies.

Key words: multilingualism, narrative, overall plotline, temporality, sociolinguistics, Arabic-English-French, child, Saudi families, France.

مختصر البحث

في السنوات الأخيرة، وبهدف الانفتاح على العالم، طورت المملكة العربية السعودية برامج تعلم اللغات الأجنبية الحديثة في نظامها التعليمي. انعكس هذا الانفتاح على ابناء العوائل السعودية في الخارج بغرض العمل او الدراسة (دبلوماسيين أو طلاب دراسات عليا) اللذين يتلقون تعليمهم في مؤسسات سعودية بالخارج، كالمدرسة السعودية في باريس. الهدف من هذا البحث هو التركيز على دراسة التعددية اللغوية للأطفال السعوديين الملتحقين بهذه المدرسة. هؤلاء الاطفال، الذي يعيشون في فرنسا، يمارسون ثلاث لغات مختلفة:

- العربية (ل1)، اللغة الأولى لهؤلاء الأطفال ولغة العائلة، ويتم تدريسها في المدرسة؛
- الإنجليزية (ل2)، وهي أول لغة أجنبية حية تدرس في المدارس وتمارسها بعض العائلات؛
- الفرنسية (ل2، ل3)، لغة أجنبية حية ثانية، يتم تدريسها أيضاً في المدرسة ولغة البيئة والبلد المضيف (فرنسا).

من أجل تقييم المهارات اللغوية لهؤلاء الاطفال، استخدمنا كتاب مصور بدون نص، أين أنت أيها الضفدع؟ (ماير، 1969). تم تحليل جانبين من جوانب السرد، وهما البنية الكلية (دراسة الاستمرارية الموضوعية) والزمانية (دلالة الفعل الزمنية)، في السرد الشفهي باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية لهؤلاء الاطفال وعددهم ٢٠ وتتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٢ عامًا. كما أتاح استبيان تم توجيهه للوالدين والمعلمين تحديد الممارسات اللغوية في العائلة وتحديد أيضاً العوامل الاجتماعية اللغوية التي تؤثر على ثنائية / تعددية اللغات لهؤلاء الاطفال.

أظهرت نتائجنا التأثير المتبادل بين الوالدين والطفل ليس فقط على اختيار لغة السرد ولكن أيضاً على مهارات اللغة الاولى لهؤلاء الاطفال. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت الدراسة أهمية عوامل أخرى كالعمر وطول الإقامة في البلد المضيف لهؤلاء الأطفال، وتأثيرها على مهاراتهم اللغوية وخاصة في اللغة الفرنسية. أخيراً، لوحظ أن الممارسات اللغوية العائلية التي تعزز وتشجع الثنائية / التعددية اللغوية لها تأثير إيجابي على مهارات الأطفال اللغوية الثنائية / التعددية اللغة.

الكلمات المفتاحية: التعددية اللغوية، السرد، البنية الكلية للسرد، الزمانية، دلالة الفعل الزمنية ، اللغويات الاجتماعية، العربية، الإنجليزية، الفرنسية، الطفل، العائلة السعودية، فرنسا

LISTE DES ABREVIATIONS

AB	Assez bien
ACC	Accompli
ALT	Alternance
AM	Assez mal
AN	Anglais
AR	Arabe
BI AA	Bilingue Arabe-anglais
BI AF	Bilingue Arabe-français
Consé	Conséquence
DS	Durée de séjour
DS	Durée de séjour
ÉSAP	École saoudienne à paris
EX	Exemple
F	Fille
FR	Français
G	Garçon
GL	Groupe linguistique
IMP	Imparfait
IMPE	Impératif
INA	Inaccompli
INF	Infinitif
ISD	Il se débrouille
JMS	Jamais
L1	Langue première
L2	Langue seconde
L3	Troisième langue
LC	Langue cible
LE	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
MONO A	Monolingue arabe
N	Nombre
NS	Nombre de sujet
NS	Niveau scolaire
P	Passé
PC	Passé composé
PC	Passé Composé
PF	Parfois
PH.N	Phrase nominale
PH.V	Phrase verbale
PR	Présent
PRES	Présent
PRES APO	Présent apocopé
PRES IND	Présent indicatif
PRES SUBJ	Présent subjonctif
PS	Passé simple
PT	Pas de tout
RESU	Résultatif
RESU	Résultatif
RETRO	Rétrospection
RÉTRO	Rétrospection
S	Sujet

SIMU	Simultanéité
ST	Souvent
ST ÉPO	Structure épisodique
SUB	Subordonné
TB	Très bien
TRI AFA	Trilingue Arabe-français-anglais
V	Verbe

TABLE DE TRANSLITTÉRATION DE L'ALPHABET ARABE

lettre	nom	fin	milieu	début	phonétique
ا	alif	ا	ا	ا	a
ب	ba	ب	ب	ب	b
ت	ta	ت	ت	ت	t
ث	ṭa (tha)	ث	ث	ث	ṣ (t ou th)
ج	ǧim (jim)	ج	ج	ج	j
ح	Ḥa	ح	ح	ح	ḥ
خ	ḥa (kha)	خ	خ	خ	kh
د	dal	د	د	د	d
ذ	ḍal (dhal)	ذ	ذ	ذ	ḏ (ḍ)
ر	ra	ر	ر	ر	r
ز	zay	ز	ز	ز	z
س	sin	س	س	س	s
ش	šīn (shin)	ش	ش	ش	sh
ص	Ṣad	ص	ص	ص	ṣ
ض	Ḍad	ض	ض	ض	ḍ
ط	Ṭa	ط	ط	ط	ṭ
ظ	Ẓa	ظ	ظ	ظ	ẓ
ع	ʿayn	ع	ع	ع	ʾ
غ	ǧayn (ghayn)	غ	غ	غ	ǧ
ف	fa	ف	ف	ف	f
ق	qaf	ق	ق	ق	q
ك	kaf	ك	ك	ك	k
ل	lam	ل	ل	ل	l
م	mim	م	م	م	m
ن	nun	ن	ن	ن	n
ه	ha	ه	ه	ه	h
و	waw	و	و	و	w, u:
ي	ya	ي	ي	ي	j, i:
ء	hamza	أ و إ ئ			ʾ
Voyelle arabes				[i], [y], [u], [ɔ] et [â],	
article arabe				al- (même devant les lettres solaires)	

MUMINOV A., RICHARD F., SZUPPE M. (dir.), (1999). « Patrimoine, manuscrit et vie intellectuelle de l'Asie centrale islamique ». *Cahiers d'Asie cenetrale*. p. 7.

INTRODUCTION

La langue¹ est le premier et le plus important outil de communication et d'intégration dans une communauté quelconque : vecteur essentiel d'interaction sociale et culturelle, elle est l'une des facultés fondamentales qui permet de distinguer l'homme des autres êtres vivants.

Il est en effet, primordial que l'homme comprenne le fonctionnement des langues par lesquelles il communique vu leur importance et l'insertion sociale qu'elles garantissent tout comme il est judicieux d'assurer leur transmission et leur mise en pratique. L'évolution linguistique est régie par l'évolution culturelle et les influences de ces dernières, ainsi que l'interaction est le moyen le plus sûr à leur continuité.

L'acquisition du langage devient, par la suite, un thème abordé par plusieurs disciplines à travers des théories et des visions diverses et variées, ce qui rend ce processus d'assimilation linguistique et de didactique pluridisciplinaire (Kern, 2019).

C'est donc à travers le questionnement linguistique qu'il est possible de comprendre les manières d'assimilation et de transmission du langage.

Il existe dans le monde environ sept milliards d'individus qui pratiquent près de 7000 langues différentes. L'anglais et le chinois représentent les langues les plus parlées dans le monde, alors que d'autres se voient disparaître à jamais avec le temps, faute de transmission. Certaines langues servent de langues véhiculaires alors que d'autres ne seront utilisées que dans la sphère familiale et seront éventuellement vouées à disparaître (Calvet, 1999 : 7).

Le nombre considérable de langues différentes implique que l'on en parle souvent plusieurs en un même lieu, ce qui crée des situations de multilinguisme qui ne cessent de croître avec la mondialisation, et notamment des multiples migrations.

À partir de ce constat, il serait légitime de se questionner quant à la manière et aux techniques d'apprentissage et d'acquisition d'une langue première (L1) d'une part, et d'une seconde langue (L2), d'autre part. L'acquisition d'une langue première (L1) ou d'une langue seconde chez l'enfant implique (Daviault, 2011 : 1) :

« L'acquisition rapide d'un ensemble de connaissances complexes, un grand nombre de mots ainsi que ses prononciations, savoir fabriquer de nouveaux mots à partir de mots déjà connus, et pouvoir combiner les mots afin de former des phrases ».

¹ Ce qui permet à une communauté de se comprendre et de communiquer, mais aussi ce qui varie et se montre sous des jours divers, suivant qui la parle, ou l'écrit et pour qui, et encore ce qui change et évolue sans cesse. Une langue est quelque chose qui se vit avant d'être quelque chose qui s'apprend. (Graci, Rispaïl et Totozani, 2017 : 55).

La maîtrise de la langue débute donc par l'acquisition de la langue première (L1). Mais qu'elle est-elle ? Quelle est sa particularité et quel est son contexte de développement propre ? La philosophe et linguiste B. Cassin, a tenté d'apporter des éléments de réponse dans son essai intitulé *Plus d'une langue* (2012 : 11) :

« La langue maternelle est la langue de la maman, elle peut aussi être la langue du papa, et ce ne sont pas forcément les mêmes. C'est la langue que nous parlons, dans laquelle nous baignons à la naissance, la langue qui nous environne à la maison, en famille. (...) Telle est la singularité de la langue maternelle ».

Par conséquent la famille représente en conséquence le socle nourricier principal de la première langue entendue et parlée par l'enfant, celle transmise par le ou les parent(s). Nous comprenons alors le rôle capital que jouent l'entourage et le mode de vie dans la construction de l'identité langagière. La langue acquise dans le cadre familial sera inévitablement marquée par une dimension sentimentale, ce qui assure toute la complexité de l'enjeu. Nos observations analytiques prendront donc en compte l'aspect social et psychologique des langues.

Une autre question se pose ; celle de la relation entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2) : langue apprise en milieu scolaire notamment appelée langue étrangère (LE) (Cassin, 2012 : 11) :

« La langue que parle leur famille, et dans laquelle ils baignent, est immédiatement liée à, ou concurrencée (...) par la langue du pays dans lequel ils sont (...) hors de la maison, la crèche, à l'école ».

Partant, cette étude porte sur le plurilinguisme² en résonance avec les conditions scolaires d'apprentissage et l'environnement de vie familiale de l'enfant. Elle a pour objectif de montrer que les circonstances familiales et scolaires impactent fortement les chances qu'ont les enfants d'acquérir un usage approprié d'une ou de plusieurs langues et de le conserver.

Pour ce faire, nous allons aborder la question du développement langagier chez les enfants de 5 à 12 ans dans trois langues. Il est clair que ce développement ainsi que l'apprentissage de ces langues chez les enfants scolarisés en école BI ou plurilingue à l'étranger sont différents de ceux scolarisés en école BI ou plurilingue en Arabie Saoudite, territoire source de ce travail de recherche.

En nous appuyant sur des travaux de spécialistes, nous nous intéresserons dans cette recherche au cas de 20 enfants saoudiens scolarisés à l'école saoudienne de Paris, notre terrain d'étude.

² De nos jours, de nombreux linguistes recommandent de respecter la distinction entre le terme « multilinguisme » qui se réfère à la connaissance de plusieurs langues chez un même individu et le terme « plurilinguisme » qui désigne la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique (Hélot, 2007 : 27).

Pour ce faire, il a fallu se poser la question quant aux choix de la méthode à adopter, qu'elle soit quantitative ou qualitative. Comme le fait remarquer Julien (1997) la méthode quantitative n'est pas désuète grâce à la nécessité de ses informations. L'auteur poursuit en affirmant que la méthode qualitative, quant à elle, doit être complétée par une « réinterprétation sociologique » qui permet de restituer les chiffres dans leur contexte et d'apporter les éclairages, les corrections et les interprétations nécessaires à leur exploitation.

En effet, ces approches qualitatives ou quantitatives nécessitent un complément de données recueillies, tels que les indicateurs des performances des dispositifs ou des élèves, par le biais d'interprétations qualitatives permettant de mieux intégrer la réalité et d'en transmettre une image plus fidèle (dans Groux et Porcher, 1997 : 31).

Il sera étudié dans cette recherche la situation des enfants saoudiens scolarisés à l'école saoudienne de Paris ainsi que leurs familles. Le but est de décrire leurs compétences et pratiques langagières multilingues en France dans leurs trois langues :

- En langue première (L1), la langue arabe ; pratiquée à l'école saoudienne de Paris et dans le cercle familial.
- En langue deuxième (L2), l'anglais ; deuxième langue enseignée à l'école saoudienne de Paris et deuxième langue pratiquée en Arabie Saoudite.
- Et en langue troisième (L3), le français ; troisième langue enseignée à l'école saoudienne de Paris et la langue du pays d'accueil.

Il reste à noter que parallèlement à la langue arabe, l'anglais en Arabie Saoudite joue un rôle primordial. C'est une langue privilégiée et désirée, car elle marque un certain prestige social élitiste. Il est même possible de dire que sa pratique devient de plus en plus fréquent, non seulement dans un contexte professionnel et économique, mais aussi dans le cercle personnel et familial depuis environ une dizaine d'années.

Cette recherche dont les thématiques se rapportent aux compétences plurilingues et à l'assimilation langagière dans des contextes familiaux et scolaire propice, vise à faire converger deux approches méthodologiques complémentaires :

La première approche, ayant comme appui le récit oral, est un moyen efficace de donner la parole aux enfants afin d'évaluer leurs compétences narratives et langagières. Brès (1994) note que converser oralement est l'une des formes les plus anciennes, les plus utilisées et les plus significatives de l'interaction entre les humains, dans toutes les cultures et ce sans considération d'âges (dans Delamotte et Akinci, 2012 : 10). La maîtrise du récit relève à la fois du niveau linguistique général (les modèles plus ou moins fixes du genre), divers (les sous-genres en perpétuelle fabrication) et particulier (l'originalité et la créativité propre à chacun).

Les narrations produites oralement ont été obtenues à partir du livre d'images sans texte *Frog where are you ?* (Mayer, 1969). Cette histoire comprend vingt-quatre images en noir et blanc et illustre les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de

leur grenouille fugueuse. Elle a été utilisée dans de très nombreuses recherches translinguistiques (Berman et Slobin, 1994).

La deuxième approche consiste à utiliser un questionnaire à l'attention des enseignants, d'une part, pour obtenir des informations sur leurs pratiques langagières et, d'autre part, pour évaluer le rapport des enfants multilingues aux trois langues (arabe, français et anglais), à l'aide d'un second questionnaire destiné aux familles et qui met en avant certaines dimensions cognitives, à savoir le sentiment de compétence et de pratique des différentes tâches écrites et orales, ainsi que les attitudes portées à ces langues pour recueillir des informations sur leurs pratiques langagières et sur les situations professionnelles et sociales des parents. Dans le cadre de cette étude, nous allons donc principalement nous intéresser aux compétences langagières de ces enfants afin d'évaluer les acquis, voire éventuellement les difficultés de chacun.

En parallèle, nous prendrons en compte également le contexte familial dans lequel chaque enfant évolue.

Les enfants saoudiens vivent en France pour de nombreuses raisons, notamment parce que leurs parents poursuivent leurs études supérieures, ou encore occupent un poste dans la diplomatie. Par conséquent, ces enfants, au contact de la société française, sont dans la nécessité d'apprendre un autre mode de vie et une nouvelle langue qui est susceptible de devenir, avec le temps, leur langue première.

Le français viendra ainsi se superposer à la langue des parents : l'arabe dialectal saoudien. De fait, les enfants développent ou acquièrent les deux langues simultanément et ce par un processus complexe, que nous étudierons dans cette thèse. Ce processus complexe d'acquisition de deux langues entre dans le cadre de ce que les spécialistes ont appelé bilinguisme. Chez les linguistes français, c'est Meillet (1912) qui utilise le terme bilinguisme pour la première fois au sens de « *fait de pratiquer deux langues* » (dans Jisa, 2003 ou Cavali, 2005). Selon Akinci (2002), cette notion reste tellement floue qu'il n'existe pas encore de définition qui fasse l'unanimité. Et la première distinction simple est faite habituellement entre bilinguisme individuel et bilinguisme sociétal (Hamers et Blanc, 1983).

Le premier est le fait qu'un individu qui, pour des circonstances particulières (changement de pays, mobilité liée au travail, aux études, à des raisons politiques, etc.) parle différentes langues. Le second se définit par la présence sur un même territoire de deux ou plusieurs langues. Dans notre étude, nous allons nous intéresser à ces deux types de bilinguisme.

Nous avons choisi ce thème pour plusieurs raisons :

- La première est la connaissance particulière de l'Arabie Saoudite (pays d'origine). Le choix s'est porté sur la France et la langue française, car le sol français est le terrain de l'étude durant toute la période de l'apprentissage stimulé par la curiosité de connaître, de l'intérieur, cette langue et cette culture.
- La deuxième raison est due à la circonstance personnelle qui nous positionne dans le même cas que celui des personnes étudiées, c'est-à-dire notre présence en France depuis des années dans un contexte familial, qui nous permet d'être au premier plan de l'observation du développement des enfants saoudiens au sein de la société et de leur apprentissage des langues. Ces enfants qui sont venus d'Arabie Saoudite ont, pour langue maternelle, l'arabe et ont généralement un bon niveau d'anglais. A leur arrivée en France, ils intègrent l'école saoudienne de Paris où ils apprennent l'arabe et l'anglais qui représentent la langue de l'école et de la famille. Ils apprennent aussi par la suite le français qui est la langue de l'environnement et de la société qui les entoure.
- Notre recherche présente un double intérêt. Le premier est théorique, car il permet de combler le manque de travaux en psycho-sociolinguistique sur ce sujet. En effet, ce travail de recherche est une des rares études à notre connaissance, en France et en Arabie Saoudite à s'intéresser au cas des enfants plurilingues d'origine saoudienne scolarisés en France, d'où son intérêt scientifique pour les domaines de la linguistique en général, et de la psycho-sociolinguistique en particulier.

Il existe peu de travaux, en France particulièrement, qui étudient la situation de ces familles : notons bien que nous ne pouvons décrire cette situation particulière comme étant une immigration, car l'installation de ces familles et les durées de séjour en France sont relativement courtes, et souvent accompagnées de l'idée d'un retour inévitable en Arabie Saoudite.

Ce travail de recherche soulève alors un certain nombre de questionnements légitimes dans un contexte français sur le plurilinguisme arabe-anglais-français.

- De quelle manière les pratiques langagières familiales influent-elles sur les performances langagières dans les deux/trois langues ?
- Quels sont les rôles des institutions scolaires dans l'acquisition et l'apprentissage plurilingue ?
- Comment les familles réagissent-elles par rapport à la diversité linguistique dans laquelle leurs enfants grandissent ?

A partir de ces questionnements nous avons posé la problématique suivante : en quoi le rôle du cadre familial et scolaire influe sur la pratique de plusieurs langues des enfants saoudiens scolarisés dans une école saoudienne à Paris ?

A partir de nos observations et de nos lectures, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Le choix éducatif des parents dans l'apprentissage des langues de leurs enfants joue un rôle principal sur la qualité de la maîtrise de plusieurs langues.
- La durée, le but et le sens donné par les parents à leur présence impactent la motivation d'apprentissage de la langue française par l'enfant.
- Le degré du contact avec l'environnement français a un rôle influant sur l'évolution langagière plurilingue de l'enfant.

Le but de ce travail est d'analyser les compétences plurilingues des enfants saoudiens de l'école saoudienne de Paris grâce aux productions narratives recueillies. Nous avons choisi de centrer notre recherche sur trois aspects linguistiques de la production orale de l'enfant (soit l'arabe, le français et l'anglais) :

A l'échelle du récit, nous déterminerons la présence effective des quatre composantes macrostructurales nécessaires à la cohérence narrative globale. Ainsi, les étapes attendues dans la production du récit sont (Berman et Slobin, 1994) :

- Le début de l'action.
- La continuation de l'action.
- La résolution du problème.
- Le résumé.

Nous étudions également le développement de la temporalité. Nous verrons les temps d'ancrage, les temps verbaux, les alternances temporelles ainsi que l'aspect lexical dans les productions.

A l'échelle de la linguistique contrastive, nous considérerons la question du contact entre les langues, plus précisément incarné par l'interférence (ou erreur interférentielle), de quatre types : lexico-sémantique, morphosyntaxique et culturelle (Selon Calvet, 1993 : 29 ; Sander, 2009 :10). En effet, dans le cadre de l'étude menée, il a été observé trois types d'enfants :

Les enfants de type 1 sont monolingues (arabophones), ceux de type 2 sont bilingues (arabophones et anglophones ou francophones) et ceux de type 3 sont trilingues (arabophones anglophones et francophones).

Cette thèse est l'une des rares études en France et en Arabie Saoudite à s'intéresser au cas des enfants saoudiens BI ou polyglottes scolarisés en école saoudienne à l'étranger ainsi qu'à la politique linguistique des familles saoudiennes. C'est de là qu'émane l'intérêt scientifique de cette dernière pour la littérature dans les domaines de la psycholinguistique et de la sociolinguistique.

Le présent travail s'articule en 9 chapitres :

Le chapitre 1 a pour objectif de présenter la politique linguistique et l'aménagement éducatif en Arabie Saoudite, tout en abordant la place donnée à l'enseignement des langues étrangères par le Royaume. Nous y exposerons enfin les enjeux de la langue française en Arabie Saoudite.

Le chapitre 2 présentera, plus spécifiquement, la politique éducative extérieure de l'Arabie Saoudite ainsi que le programme de bourses qui concerne essentiellement, et tout aussi bien, les Saoudiens à l'étranger et leur famille, que les écoles saoudiennes à l'étranger et leur système éducatif.

Le chapitre 3 exposera plus spécifiquement l'acquisition du langage en contexte plurilingue en abordant les grandes théories du bilinguisme, ainsi que ses différents types et tentera de les définir. Il sera présenté ensuite le processus d'apprentissage et d'acquisition de la deuxième langue.

Le chapitre 4 représentera une description et une comparaison des systèmes syntaxiques des langues arabe, française et anglaise.

Le chapitre 5 sera consacré à la partie théorique et aux travaux antérieurs sur l'évaluation des compétences langagières : d'abord, par la présentation de l'évaluation des compétences langagières, et ensuite par la définition des dimensions évaluatives du récit. Et enfin, par le développement du discours narratif chez les enfants.

Le chapitre 6 de cette thèse présentera la méthodologie de la recherche. Il exposera la présentation des choix méthodologiques sur lesquels s'appuie cette thèse. Nous présenterons notre lieu de collecte de données : l'école saoudienne de Paris qui nous a accueillies tout au long de la période de collecte. Nous présenterons également les familles avec lesquelles nous avons travaillé et leurs enfants qui ont été notre base d'étude. Enfin, nous exposerons toutes les données que nous avons recueillies durant deux ans, auprès des enfants, des familles et des enseignants.

Le chapitre 7 concerne les effets des pratiques langagières familiales sur la qualité de la compétence de plusieurs langues. Cette étude explore les pratiques langagières de familles saoudiennes à Paris et étudie leurs effets sur la compétence langagière dans les trois langues.

Le chapitre 8 concernera le développement de la macrostructure. Il va nous permettre d'évaluer les compétences narratives des enfants concernant l'introduction et le maintien d'une continuité thématique en abordant les narrations au niveau de leur microstructure (locale), de leur structure épisodique et de leur macrostructure (globale) grâce à des composantes de la macrostructure établies par Berman et Slobin (1994).

Le chapitre 9 se chargera d'étudier le développement de la temporalité. Nous verrons les temps d'ancrage, les temps verbaux ainsi que les alternances temporelles dans les productions.

Pour conclure, nous ferons une récapitulation des principaux résultats, notamment ceux des évaluations des thèmes abordés : les pratiques langagières familiales, la macrostructure et la temporalité. Nous espérons que toutes ces évaluations permettront de faire progresser l'étude du bilinguisme des enfants dans une perspective éducative.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE GENERAL

CHAPITRE 1

POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT EDUCATIF : LE FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE

Bien que l'anglais demeure la langue étrangère de prestige par excellence en Arabie Saoudite, du fait de sa notoriété et de sa légitimité internationale, et que les Saoudiens l'apprennent en priorité, le français n'en demeure pas moins une langue importante et prestigieuse, notamment au point de vue culturel. Toutefois, l'apprentissage des LE en Arabie Saoudite gagne à être amélioré, beaucoup déplore le manque de moyens ou d'implication de la part de l'État pour favoriser, améliorer et surtout encourager l'apprentissage de ces langues. Dans ce contexte cette thèse revêt toute sa pertinence. Les recherches en sociolinguistique accusent un manque certain, et il va sans dire qu'une analyse de la qualité ou non des méthodes d'apprentissages du français en Arabie Saoudite est essentielle pour juger des mécanismes déjà mis en place par les apprenants saoudiens et de leur marge de facilité ou de difficulté à l'égard de l'apprentissage des langues en général.

Avant d'aborder la politique linguistique et l'aménagement éducatif eu égard à l'apprentissage du français en Arabie Saoudite, il est incontournable de définir la spécificité des élèves apprenants saoudiens. Le bilinguisme, voire le plurilinguisme anglo-arabe ou franco-anglo-arabe, qui les caractérise au départ influence, de façon déterminante, leur ouverture, leur curiosité vis-à-vis de la langue française. De plus, ils ont déjà mis en place un certain nombre de mécanismes cognitifs à même d'influencer la qualité ou non de leur apprentissage d'une autre langue, en l'occurrence le français. Pour ce faire il est indispensable de comprendre comment ils apprennent les langues dans leur pays d'origine, l'Arabie Saoudite, quelles sont les méthodes utilisées et les résultats obtenus. Plus spécifiquement, compte tenu de l'objet initial de notre recherche, la place de la langue française dans le système éducatif saoudien mérite d'être rigoureusement appréhendée et analysée, car cela permet d'avoir un éclairage pertinent sur l'échantillonnage des 20 élèves saoudiens, scolarisés en école saoudienne à Paris, retenus pour étayer notre recherche.

En ce sens, le présent chapitre a pour vocation d'aborder, de façon explicite, la politique linguistique et l'aménagement éducatif actuel de l'Arabie Saoudite en présentant les faits marquants de son histoire afin d'éclairer le lecteur sur la place donnée à la langue française par le Royaume. Il offre, en premier lieu, un cadrage théorique indispensable au préalable de toute analyse rigoureuse et approfondie. Nous aborderons ainsi la naissance de l'enseignement moderne en Arabie Saoudite, ce qui nous permettra d'identifier et d'expliciter les dynamiques de la politique de diffusion de la langue française.

1.1. LA NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE EN ARABIE SAOUDITE

1.1.1. L'Arabie Saoudite : quelques données générales

- *Un aperçu historique*

L'Arabie Saoudite a été fondée officiellement le 22 septembre 1932 par la fusion des provinces du Nejd et du Hedjaz. Abdel-Aziz Ibn Saoud en devient officiellement le premier roi. La découverte du pétrole en 1937 transforme le pays sur le plan économique. Les produits pétroliers sont devenus les ressources les plus importantes du pays. Depuis cette découverte, l'Arabie Saoudite est l'un des plus gros producteurs de pétrole sur la scène internationale et il détient les plus importantes réserves mondiales.

L'Arabie Saoudite a connu sept rois depuis la naissance de l'État en 1932. Le fondateur et le premier roi est Abdul-Aziz ben Abderrahmane Al Saoud (1932 -1953), et aujourd'hui il s'agit de Salman ben Abdul-Aziz Al Saoud (23 janvier 2015).

- *Un aperçu géographique*

Figure 1.1 : Carte de l'Arabie Saoudite



Le royaume d'Arabie Saoudite fait quatre fois la France et couvre une superficie de 2 253 000 km. Il se trouve en Asie, plus précisément dans la péninsule arabique.

Les pays limitrophes sont :

- Au Nord, la Jordanie.
- Au Nord-Est, l'Irak et le Koweït
- A L'Est, les Emirats Arabes Unis, le Qatar et le Bahreïn.
- Au Sud-Est, le Sultanat d'Oman.
- Au Sud, le Yémen.

L'Arabie Saoudite est bordée, à l'ouest par la Mer Rouge, et à l'est par le Golfe Arabo Persique. Elle est divisée en treize régions différentes : (la région de Riyad au centre (capitale Riyad) ; la région de la Mecque, à l'ouest ; la région Médine, à l'ouest ; la région Orientale, à l'est ; la région d'Asir, au sud ; la région Al-Baha, au sud-ouest ; la région du Tabuk, au nord-ouest ; la région du Qassim, au nord ; la région de Hail, au nord ; la région du Jouf, au nord ; la région de la frontière nord, au nord ; la région du Jizan, au sud ; la région du Najran, au sud-est.

- ***La population***

D'après les données du Département Central Saoudien pour les Statistiques et les Informations³, le nombre total de la population a été estimé en 2019 à 34 218 169 habitants dont environ 20 768 627 Saoudiens et 13 449 542 étrangers. Le Royaume est un État jeune, car, selon le dernier recensement (2019), le nombre de jeunes Saoudiens (10-29 ans) est de plus de 40,9 % de l'ensemble de la population saoudienne.

- ***La religion***

L'Islam est la religion de l'Arabie Saoudite. Cette dernière possède un riche patrimoine historique et culturel, diversifié et complexe émanant de la longue histoire de la péninsule arabique qui a connu des évolutions constantes au cours des siècles. Ce patrimoine tient d'abord sa richesse du fait que l'Arabie Saoudite est une terre d'accueil où se sont côtoyées pacifiquement, toutes les nationalités depuis la nuit des temps avec les routes de la soie, du commerce et de l'encens, puis avec l'avènement de l'Islam.

L'Islam est l'une des premières, voire la principale composante de la culture saoudienne. Ses rendez-vous annuels et ses événements font partie intégrante de la vie culturelle. Ces célébrations vivifient les coutumes et les traditions du pays.

- ***La langue arabe et ses variétés***

L'Arabie Saoudite est considérée comme un pays monolingue, du moins de prime abord. En effet, l'arabe, vu dans sa globalité (des variations dialectales), est l'unique langue nationale et officielle du pays.

« Malgré la présence de plus de 8 millions d'étrangers sur le territoire saoudien, l'Arabie Saoudite se distingue par son monolinguisme officiel : l'arabe (moderne ou standard) est la langue nationale. Cette langue découle de l'arabe classique (coranique), une langue qui actuellement n'est plus pratiquée qu'à l'écrit. Et c'est précisément pour cette raison, parce qu'elle est issue de l'arabe classique – la langue du Coran, le Livre Sacré de l'Islam – que l'arabe est la langue officielle » (Turkestani, 2012 : 23).

³ Source : [http://www.cdsi.gov.sa/en/indicators/1%20Central%](http://www.cdsi.gov.sa/en/indicators/1%20Central%20) (accès le 30 octobre 2019).

L'arabe littéraire est la langue de l'enseignement dans tous les cycles ainsi que dans l'enseignement supérieur (universités, instituts, grandes écoles, ...). Elle est la langue utilisée pour la majorité des affaires intérieures au pays. Elle est aussi la langue principale des médias, des journaux, des affiches publicitaires et des revues.

L'arabe dialectal⁴ est parlé sur tout le territoire saoudien sous forme de plusieurs dialectes diversifiés. Les dialectes⁵ varient d'une région à l'autre, d'une ville à l'autre, voire d'un milieu familial à un autre. Tous ces dialectes se rapprochent plus ou moins les uns des autres sans qu'il y ait de problème d'intercompréhension car il s'agit de variations de l'arabe littéraire.

Les néogrammairiens perçoivent déjà le dialecte comme foyer de transformation du système. Selon Paul, figure emblématique de ce courant linguistique, le dialecte est plus proche de l'idiolecte – le langage d'un individu donné – que du langage standard commun. Pour eux, le dialecte est plus réel et plus stable que le système de la langue considéré comme une sorte d'abstraction. La parole dialectale est beaucoup plus « réelle », plus « concrète » que la norme idéale employée par la communauté linguistique (Tchougounnikov, 2004 : 59).

Nous pouvons considérer que l'arabe est en situation diglossique, car nous trouvons, d'une part, l'arabe littéraire qui est la langue nationale et officielle ainsi que la langue de l'administration et de l'enseignement, obligatoire dès la première année de scolarisation ; d'autre part, nous avons l'arabe parlé qui est la langue première de la majorité des Saoudiens. Il est important de noter qu'il y a beaucoup de ressemblances entre la variété de l'arabe parlé en Arabie Saoudite et les autres dialectes des pays du Moyen-Orient, surtout avec ceux des pays du Golfe. Il y a une forte intercompréhension entre les locuteurs arabophones de ces pays en raison des relations historiques, culturelles, économiques et géographiques qui existent entre les populations.

- ***Les dialectes en Arabie Saoudite***

La notion de dialecte est étroitement liée à celle de territoire. Ainsi, si deux communautés qui parlent au départ la même langue se trouvent séparées durant une période prolongée, leur façon de parler évoluera différemment, et, en conséquence, elles en viendront à la longue à présenter plusieurs différences. Lorsqu'elles ne diffèrent que par la prononciation, on dit des communautés concernées qu'elles ont des accents différents, alors que si les deux variantes présentent des différences sur le plan du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation, on dit que ce sont deux dialectes de la même langue.

⁴ Dans le monde arabe, les dialectes sont appelés *lahajât 'ammīyya* ou *dârija* - mot-à-mot, « parlars populaires » ou « courants », selon Dichy, 2003, La variation linguistique comme fait culturel : le cas de l'arabe et de son enseignement en France, Actes du colloque - Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes 4-5 décembre 2003.

⁵ Le dialecte est subordonné à la langue, il en fait partie ; il constitue un sous-ensemble de quelque chose de plus grand, et le critère de délimitation qui détermine ce sous-ensemble relève de l'espace et non du temps, des classes sociales ou de la catégorie socio-professionnelle. Il s'agit donc évidemment d'une construction intellectuelle, d'un objet abstrait qui résulte d'un certain découpage de la réalité (Haugen 1966 dans Castello, 2013).

Généralement, il y a intercompréhension entre les différents dialectes d'une langue, mais si deux variantes de la même langue sont séparées de façon absolue durant une très longue période, les façons de parler divergeront de façon qu'il n'y aura plus d'intercompréhension possible. Selon Calvet (1993) chaque façon de parler est un dialecte, puisque chaque façon de parler constitue une variante d'une langue donnée (Daviault, 2011 : 184).

Les dialectes arabes au cœur de la péninsule arabique sont nombreux. Tout Saoudien, sans exception, parle un arabe dialectal assez différent de l'arabe littéraire qu'il apprend à l'école, qu'il lit et écrit dans la vie quotidienne.

Albalawi, dans sa thèse de doctorat (2000 : 59-63), a tracé de manière succincte l'histoire des dialectes répandus aux quatre coins de l'Arabie Saoudite. Selon lui, il existe deux sortes de dialectes : les dialectes sédentaires et les dialectes de type nomade. Les premiers sont le résultat d'un processus historique lié à la proximité géographique. Ils sont nés d'une forme issue de l'arabe local – lequel représente lui-même une forme simplifiée de l'arabe classique – d'un mélange dialectal de divers types. Ces dialectes sont toujours basés sur une seule langue qui est l'arabe classique. Les seconds sont les dialectes de type nomade. Ce sont plus ou moins les descendants directs des anciens dialectes de l'Arabie. Ils constituent une variation superposée dont la base est vraisemblablement l'ancien dialecte de la péninsule arabique. Par exemple, à l'ouest de l'Arabie Saoudite dans des villes comme Djeddah, Médine et la Mecque, les Saoudiens parlent un dialecte de type « sédentaire » « arabe hijazi ». Celui-ci est généralement plus « libéral » et ressemble plus au dialecte égyptien. Alors que la majorité des Saoudiens parlent un dialecte de type nomade plus « conservateur » dérivé plutôt de l'arabe classique auquel il ressemble plus qu'à celui de type sédentaire. Albalawi (*Ibid.*) ajoute par ailleurs qu'il existe dans les dialectes sédentaires des termes et des expressions étrangères hérités plutôt de l'ancienne présence de l'empire turc, du pèlerinage et de l'immigration dans la région de l'ouest Alhijaz, ce qui a contribué à la formation des parlers de cette région. Or chaque région, en Arabie Saoudite, a un dialecte spécifique marqué par un accent particulier et des expressions propres (dans Heliss, 2014 :19).

Adarsony (2012) dans son dictionnaire qui s'intitule « *les dialectes parlés : les mots et les vocabulaires des tribus et des régions en Arabie Saoudite* » aborde ce sujet en détail. Il parle des caractéristiques et des phénomènes qui concernent chaque dialecte. Par exemple, le dialecte de la région Riyad et ses villes situées dans la vallée de Hanifa ou à proximité prononce la lettre de (kaf) (ك) dans le mot: prononce la lettre Kef dans le mot (Ts) (تس), exemple⁶ :

- (grand : tseber)
- (demain : batser)
- (un chien : tsib)

⁶ L'extrait original en arabe :

«نطق الكاف في الكلمة: يلفظ حرف الكاف في الكلمة (تس)مثال على ذلك: (كبير: تسيبر) (باكر: باتسر)،(كلب: تسلب)،(حكي: حتسي). وتشتهر اللهجة النجدية بهذه الخاصية من بين لهجات الجزيرة العربية».

Le dialecte Najjah est célèbre pour cette caractéristique des dialectes de l'île Arabe (2012 : 17).

Quelques phénomènes et particularités du dialecte de la région d'Al- Hijaz (2012 : 453)⁷ :

- Remplacement la lettre (**th**) à (t) : thoum: tom, (L'ail).
- Remplacement la lettre (**dh**) à (z): lathith : laziz. (Délicieux).
- Remplacement la lettre (**dh**) (d) : thakar : daker, (Masculin).
- Remplacement la lettre (**d**) (z) : thabt: officier, (Officier).

1.1.2. Apprentissage et représentations des langues en Arabie Saoudite

1.1.2.1. Présentation générale du système éducatif

Dès la fondation de l'État, le roi Abdul Aziz commence à créer les bases d'un système éducatif public. Puis, la Direction de la Connaissance a été fondée et a représenté le premier édifice de l'enseignement moderne en Arabie Saoudite. La création du Ministère de l'Éducation date du règne du roi Saoud (1932-1953). Ce ministère est le premier établissement à avoir été créé dans le Royaume et à avoir jeté les bases de la politique d'enseignement en Arabie Saoudite. C'est à partir de sa création que l'enseignement a commencé à se structurer, c'est-à-dire avec des curricula stabilisés. Cela marque le début de la modernisation des moyens d'enseignement.

L'autre fait à signaler est, qu'à partir de cette période, le Royaume a commencé à être représenté dans les conférences et les rencontres du monde arabe, au niveau régional (Moyen-Orient) et international.

Au cours du règne de roi Khaled (1975-1982), nous pouvons signaler la mise en place du Ministère de l'enseignement supérieur. L'arrivée du roi Fahad, qui était le premier ministre de l'éducation pendant les règnes précédents, marque un tournant en rapport avec notre recherche. C'est sous son règne que nous voyons la création de la première école maternelle du royaume. L'importance qu'il accorde à l'éducation peut être illustrée dans cette citation :

« L'éducation doit entrer dans chaque maison de ce pays. Pour les citoyens, la lumière de la connaissance doit être leur lumière dans leurs champs et leurs lieux de travail » (Roi Fahad ben Abdelaziz al-Saoud, 1982)⁸.

En revanche, c'est sous le règne du roi Abdallah ben Abdelaziz (2005-2013) que la première université pour filles est créée : il s'agit de l'Université Princesse Nora bint

⁷ L'extrait original en arabe :

- إبدال الثاء تاء : (ثوم: توم).
- إبدال الذال إلى زاي : (لذئذ: لزئز).
- إبدال الذال إلى دال : (ذكر : دكر).
- إبدال الضاد إلى زاي: (ضابط: زابط).

⁸ <http://www2.moe.gov.sa/historical/kingFahad.html>, consulté le 12/03/2019.

Abdelaziz. C'est également à lui que l'Arabie Saoudite doit la nomination de la première femme au poste de vice-ministre de l'Éducation.

Durant le règne du roi Abdallah, nous pouvons noter un vaste mouvement qui illustre le développement rapide dans le domaine de l'enseignement supérieur. En plus du développement des départements de l'enseignement supérieur dans toutes les universités du Royaume, le gouvernement a préparé un programme pour donner une chance aux étudiants saoudiens de continuer leurs études à l'étranger. Il a ainsi signé plusieurs accords de coopération avec les universités dans le monde. On peut citer la France, le Royaume-Uni, les États-Unis, etc.

Ces apports de coopération reflètent, à partir de cette période, la volonté du gouvernement d'accélérer le développement du citoyen saoudien et de son ouverture sur le monde.

Selon les statistiques du ministère de l'éducation pour l'année 2018/2019 le nombre d'élèves dans l'enseignement s'élève à plus de cinq millions qui étudient dans plus de trente mille écoles.

Comme l'ont mentionné les auteurs de l'Encyclopédie d'Histoire de l'Enseignement en Arabie Saoudite (2003), les caractéristiques du système éducatif les plus saillantes sont :

- Le système se base strictement sur la religion ainsi que l'histoire de la civilisation arabe et islamique.
- L'arabe est la langue principale d'enseignement dans toutes les matières et tous les niveaux.
- L'objectif est d'encourager et de développer l'esprit de recherche scientifique, la pensée et le renforcement de la capacité d'observation et de méditation.
- L'éducation est gratuite selon le principe de l'égalité, avec un système de bourses pour les étudiants à l'université.

1.1.2.2. L'enseignement des langues étrangères en Arabie Saoudite

Selon l'*Encyclopédie d'Histoire de l'Enseignement en Arabie Saoudite* (2003 : 241), le système éducatif mentionne l'importance de l'apprentissage de la langue étrangère par le *code de l'éducation d'Arabie Saoudite* et plus précisément l'article 50 :

« Munir les étudiants, à côté de leur langue maternelle, au moins d'une autre langue parmi les langues vivantes pour qu'ils puissent acquérir les sciences, les connaissances, les arts et les inventions utiles, transmettre nos sciences, nos connaissances des autres sociétés et contribuer à divulguer l'Islam dans l'humanité ».

L'anglais est une LE privilégiée en Arabie Saoudite. Elle est enseignée à partir de la 4^{ème} année du primaire. Elle est la première LE et la seule langue enseignée de façon obligatoire dans les écoles publiques.

C'est dès 1929 que l'anglais a intégré le système de l'enseignement. En effet, à partir de

cette date le parcours à l'école élémentaire a été divisé en deux niveaux : la période préparatoire qui dure 3 ans et la période élémentaire 4 ans. L'enseignement de la langue anglaise dans la période élémentaire était de 4 heures par semaine jusqu'en 1942. Plus tard, ces deux périodes ont été regroupées en une seule de 6 ans dans le système de l'école élémentaire où la langue anglaise a été supprimée.

La renaissance de l'enseignement de l'anglais en Arabie Saoudite aura lieu en 1953, c'est-à-dire onze ans plus tard. Les horaires d'enseignement dans cette langue sont ainsi répartis de façon suivante : au lycée, 11 heures par semaine d'étude de la langue anglaise pour les 4 premières années (de la sixième à la troisième) et 9 heures par semaine pour les 3 dernières années (seconde, première, terminale).

Dans les années 1960, le Ministère de l'Éducation a élaboré un nouveau plan pour l'enseignement de la langue anglaise : 6 heures par semaine pour le collège et 8 heures par semaine pour le lycée. En 1970 le ministère de l'Éducation a supprimé la langue française (introduite pour une courte période dans les années 1960), mais a conservé la langue anglaise à raison de 6 heures d'enseignement par semaine.

Nous pouvons ainsi constater qu'entre 1953 et 1978, le programme de l'enseignement de la langue anglaise a été modifié plusieurs fois et les heures ont été réduites jusqu'à 4 heures par semaine. Même si à un moment donné le Code de l'éducation obligeait les écoles publiques primaires à n'enseigner qu'en arabe classique, il a permis aux écoles privées d'enseigner dans d'autres langues en plus de l'arabe, la langue officielle.

Ce qui est constant depuis l'avènement de l'éducation moderne en Arabie Saoudite, c'est que les différents gouvernements qui se sont succédés encouragent l'enseignement des LE. L'anglais constitue une véritable langue privilégiée en tant qu'outil de communication important en Arabie Saoudite. Ce statut de langue privilégiée est sans doute imputable à son usage et sa vitalité dans les domaines scientifique, mais aussi dans les échanges et les relations internationales.

Plus récemment, en 2012, l'anglais est devenu une matière obligatoire dès la quatrième année. On peut noter également qu'il existe en Arabie Saoudite des écoles anglaises et américaines où l'enseignement est dispensé en anglais comme vecteur principal.

En effet, il très rare, voire impossible, de trouver un domaine d'études (quelle que soit la spécialité) dans l'enseignement secondaire et dans les universités où l'enseignement de l'anglais soit exclu. En outre, les disciplines scientifiques, telles que la physique, la chimie, la médecine et les études d'ingénieur sont enseignées en anglais dans ces universités.

Aussi, le Royaume d'Arabie Saoudite encourage ses étudiants à poursuivre leurs études en anglais à l'étranger. Le nombre d'étudiants en provenance d'Arabie Saoudite étudiant à l'étranger s'élève à 139 914 comme l'indique les statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur. Les États-Unis constituent le pays qui accueille le plus d'étudiants saoudiens avec

94 165 étudiants, suivi des pays européens avec 21 701 (selon le Ministère de l'enseignement Supérieur 2017)⁹.

Si le choix de l'apprenant saoudien s'effectue d'abord en fonction de critères spécifiques qui font que l'image de la langue joue un rôle important, la majorité des personnes interrogées souhaitent apprendre l'anglais qui est, à leurs yeux, une langue internationale importante (Aref, 2014). Quant au français, ils l'apprennent en raison de son prestige et de sa culture. La plupart d'entre eux le perçoivent comme la langue « de l'amour » (Albalawi, 2001). En effet, ce stéréotype est courant et ne cesse de s'enraciner dans l'esprit des gens à cause de la célébrité des maisons de produits de beauté (parfumerie, couture, ...). De plus, les slogans publicitaires ont aussi contribué à la propagation de ces idées (Albalawi, 2000).

Donc, la langue anglaise occupe une place prépondérante en Arabie Saoudite et constitue de loin la première LE et le français se positionne au deuxième rang et a réussi à s'intégrer dans l'enseignement universitaire et privé. Le retour du français sur la scène, après une régression de plusieurs années, est remarquable dans la dynamique de l'enseignement des LE. Nous allons justement aborder dans la section suivante la politique de diffusion du français en Arabie Saoudite.

1.2. LA POLITIQUE DE DIFFUSION DU FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE

1.2.1. Le développement de l'apprentissage du français

Le français est sans conteste une langue internationale, parlée dans une trentaine d'États sur les cinq continents. Elle est l'une des rares langues à être enseignée dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays et à bénéficier du statut de langue officielle ou de travail dans les organisations internationales.

Contrairement à une idée reçue, le nombre de locuteurs du français dans le monde ne cesse d'augmenter. Grâce à la croissance démographique en Afrique, les francophones pourraient être plus de 700 millions en 2050¹⁰. La mondialisation et la révolution numérique leur apportent une possibilité inédite de tisser des liens, de partager des informations, des savoirs et des contenus culturels. Elles leur offrent la chance de renforcer leur unité et leur identité. La culture francophone, par l'apprentissage de sa langue, est en fort développement en Arabie Saoudite depuis ces 40 dernières années.

Précisons à ce stade que la thèse d'Albalawi (2001) constitue une somme exhaustive sur le sujet. Nous nous contenterons ici d'une présentation succincte de la situation de la langue française. Pour ce faire, il nous est nécessaire de revenir sur la langue française dans le système éducatif saoudien, d'un point de vue historique, afin de mieux comprendre l'évolution de l'enseignement de cette langue et son statut actuel.

⁹https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Docs/Table7-01_37-38.html, consulté le 20/03/2017.

¹⁰ Source : <https://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html> (consulté le 30/10/ 2016).

D'un point de vue historique, l'enseignement du français en Arabie Saoudite a toujours eu une place singulière et cela depuis la création du présent système éducatif qui fut influencé par celui de l'Égypte (Albalawi, 2003 : 79). Il est à noter que l'enseignement du français était dispensé dans les établissements publics avant 1971 ; mais à partir de la rentrée de l'année scolaire 1970/1971, et par un décret ministériel, son enseignement fut supprimé.

Il faut attendre les années 1980 pour constater que l'enseignement du français connaisse de nouveau un développement. En effet, la croissance économique, scientifique, culturelle entre les États et les peuples du monde entier ont rendu impératif l'enseignement des LE.

Et le français est enseigné dans quatre départements universitaires, notamment ceux de l'université du roi Saoud à Riyad et de l'université du roi Abdelaziz à Djeddah, ainsi que dans certaines écoles privées comme l'Institut militaire des langues. En septembre 2013, un nouveau département de français a été ouvert à l'université privée Al-Faisal et à l'université publique la Princesse Nora à Riyad.

Le Royaume soutient l'expansion de l'apprentissage du français par diverses actions. L'octroi de bourses linguistiques et le développement de cursus professionnalisant en sont quelques exemples. Le développement de l'enseignement du français reste un élément majeur. Environ 10 000 Saoudiens et étrangers apprenaient le français dans le Royaume d'Arabie Saoudite en 2013. L'Alliance française en Arabie Saoudite s'est développée dans ces trois villes : Riyad, Jeddah et Al-khobar¹¹.

La politique de coopération en Arabie Saoudite vise à renforcer la présence du français dans certains domaines culturels et académiques. L'attractivité du système universitaire français et la recherche scientifique attirent de plus en plus d'étudiants saoudiens.

La langue française a su dépasser certains obstacles pour se développer. Elle s'est finalement bien intégrée dans le programme universitaire des centres franco-saoudiens de Riyad, Al Khobar et Djeddah qui se sont transformés, depuis 2 ou 3 ans, en trois Alliances Françaises (AFAS). Ces centres s'adressent aux adultes et à des publics plus spécialisés, comme ceux des entreprises.

Ces institutions préparent les futurs étudiants boursiers pour les études supérieures dans les pays francophones dans le cadre de partenariat culturel entre les pays francophones et l'Arabie Saoudite.

C'est la richesse considérable des relations scientifiques et culturelles établies entre l'Arabie Saoudite et la France depuis l'arrivée au Bureau Culturel de nos deux docteurs rouennais : Alkhateeb et Albalawi, preuve manifeste que leur formation normande a été profitable si l'on en juge par les progrès accomplis depuis leur arrivée :

- Nombreuses traductions, du français vers l'arabe et de l'arabe vers le français.
- Organisation de forums franco-saoudiens pour le dialogue des civilisations.

¹¹The Alliance Française of Saudi Arabia, <https://www.af-ksa.com>, consulté le 04/04/2019.

- Créations de chaires universitaires.
- Expositions.
- Publications et diffusions de thèses.
- Développement d'un programme médical franco-saoudien d'une grande importance tant en quantité qu'en qualité.
- Développement de l'apprentissage du français en Arabie Saoudite.
- Nombreux accords scientifiques signés avec de multiples partenaires prestigieux.
- Création de la revue *Synergies monde arabe*¹².

1.2.2. Le français en Arabie Saoudite : les enjeux

Selon Helaiss (2014 : 211), deux facteurs expliquent la motivation des Saoudiens dans l'apprentissage du français : l'attitude et l'orientation. L'attitude concerne, par exemple, les représentations, positives ou négatives, que les Saoudiens se font, vis-à-vis de l'image socioculturelle de la communauté et de la langue française. Quant à l'orientation, elle porte sur l'aspect utilitaire du français en Arabie Saoudite, satisfaisant des besoins de communication ou des besoins professionnels.

Nous pouvons ainsi considérer que la motivation pour apprendre la langue étrangère en Arabie Saoudite est soumise à la théorie de Gardner et Lambert (1972, cité dans Helaiss, 2014 : 211). Cette dernière distingue deux types de motivation :

- La motivation intégrative ou intrinsèque : elle est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de les connaître, de déménager dans une nouvelle communauté ou dans un nouveau pays.
- La motivation instrumentale ou extrinsèque est caractérisée par le désir d'obtenir quelque chose de pratique ou de concret par l'étude de la langue cible, comme réussir des examens à l'université, accroître ses chances de trouver un emploi, pouvoir se former par la lecture dans une langue étrangère, etc.

Même si les Saoudiens font preuve d'une grande motivation pour l'apprentissage du français, il faut souligner qu'il existe un certain nombre de freins dans l'apprentissage de cette langue :

- Le majeur est que l'apprenant n'a jamais étudié le français à l'école, le système éducatif scolaire n'y ayant intégré que l'anglais. Albalawi (2001) déplore, à cet égard, l'absence de choix d'une seconde LE.
- Manque d'environnement francophone en Arabie Saoudite, d'où la compétence linguistique faible, surtout en expression orale.
- La faible présence de la langue française sur le marché du travail, contrairement à

¹² *Le Gerflint (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale)* est un programme mondial d'édition et de diffusion scientifiques francophones rattaché à la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme*, et dont le Siège est en France, <http://gerflint.fr/synergies-monde-arabe>, consulté le 04/02/2017.

l'anglais.

Après le niveau de Licence en Arabie Saoudite il n'est pas possible pour les étudiants de faire des études en langue française. Ils sont obligés de les poursuivre à l'étranger dans des pays francophones. Cependant récemment, quelques départements ont ouvert des programmes de Masters en langue française, mais ils restent limités comme les universités de Princesse Noura¹³ et Roi Saoud à Riyad¹⁴.

L'image de la langue française comme langue de culture ressemble à un couteau à double tranchant, c'est-à-dire favoriser et défavoriser son apprentissage et sa diffusion dans la région. Favoriser, dans la mesure où elle attire les apprenants car le français est perçu comme une langue de culture et de prestige réservée aux élites. Défavoriser l'apprentissage dans la mesure où les jeunes sont maintenant ouverts aux autres pays, avec le développement des nouvelles technologies de communication comme Internet, majoritairement en langue anglaise. Le rêve de la France n'est plus forcément ce qu'il était chez les jeunes.

L'Arabie Saoudite est rentrée dans un processus dynamique d'apprentissage de la langue française sur ses terres, porté par le royaume depuis plusieurs années. Différentes mesures et objectifs ont été posés afin de faciliter son apprentissage auprès notamment de la population jeune. L'apprentissage de la langue française a été renforcé dans le système éducatif, avec l'augmentation d'octroi de bourses d'études internationales pour la France. Cette volonté est à mettre en corrélation avec la vision positive de la culture française en Arabie Saoudite (Klett, 2015)¹⁵.

Pour conclure sur ce premier chapitre, plusieurs éléments de notre analyse retiennent notre attention. L'intérêt porté par l'Arabie Saoudite à l'enseignement du français dans les écoles et à l'université remonte à plusieurs décennies, le français se démarque de l'anglais d'un point de vue qualitatif plutôt que quantitatif. Le français reste la langue du luxe, du raffinement et de la diplomatie, aux côtés de l'anglais qui s'impose du fait de son succès dans le monde professionnel. En effet, les représentations et les stéréotypes ont une incidence sur le statut des langues en contact ainsi que sur le mode d'appropriation et de développement des compétences et des répertoires langagiers (Klett, 2015).

Depuis la création du Ministère de l'Éducation Nationale l'anglais est devenue la deuxième langue officielle aux côtés de l'arabe littéraire. Il était enseigné dès la primaire et ce jusque dans le supérieur. Ensuite, une deuxième langue étrangère, en l'occurrence le français, a commencé à devenir elle aussi importante. La maîtrise du français, de même que celle de l'anglais, doit permettre la diffusion de la culture saoudienne à l'étranger et la transmission des savoirs venus de l'étranger. Toutefois, encore aujourd'hui, l'anglais demeure incontournable et prestigieux pour les Saoudiens. Ils peuvent ainsi accéder aux plus grandes écoles et universités à l'étranger aux USA, en Grande-Bretagne et en Australie, et surtout

¹³ <https://www.pnu.edu.sa/arr/Faculties/Languages/Pages/About/admission-requirements-F.aspx>

¹⁴ <https://graduatestudies.ksu.edu.sa/ar/node/886>

¹⁵ Quelques données générales sur ce programme et son rôle principal voir le chapitre 2.

s'insérer professionnellement dans ces pays. Les motivations à apprendre une LE sont multiples, extrinsèques ou intrinsèques. L'avènement de relations plus étroites avec la France et, dans le futur avec l'Afrique francophone, implique la nécessaire mise en place d'une politique éducative pour favoriser et encourager l'apprentissage du français dans les écoles en Arabie Saoudite. Ce phénomène va s'intensifiant principalement dans les institutions privées, même si son avancée dans le supérieur et dans les écoles publiques est encore trop velléitaire. La politique éducative de l'Arabie Saoudite offre un grand nombre de bourses à ses sujets pour les encourager à travailler, voyager et étudier à l'étranger. Dans ce contexte, de nombreuses familles s'installent un temps à l'étranger et vivent l'expérience du plurilinguisme et des problématiques d'apprentissage des langues cibles, et de la transmission de leur langue d'origine. D'un point de vue sociolinguistique, ces expériences immersives sont très riches pour les enfants scolarisés à l'étranger. Face à ce contexte, une prise de conscience s'impose pour reconnaître la pénurie de travaux en linguistique sur ce sujet.

CHAPITRE 2

LA POLITIQUE EDUCATIVE EXTERIEURE DE L'ARABIE SAOUDITE

En premier lieu, la naissance de l'enseignement moderne par opposition à l'enseignement classique témoigne de la ferme volonté de l'Arabie Saoudite à s'ouvrir économiquement et culturellement vers l'extérieur. Propulsée dès sa création sur la scène internationale, l'Arabie Saoudite compte désormais parmi les plus grands noms de l'échiquier mondial aux niveaux socio-économique et politique. Elle est devenue le premier fournisseur de pétrole au monde et doit soutenir cette percée, ce qui la place dans une dynamique d'expansion et de développement. La connaissance et l'ambition de devenir une civilisation éclairée l'ont conduit à moderniser ses méthodes et ses contenus d'enseignement.

Le développement de l'enseignement supérieur, en particulier, faisait partie des grands projets sur lesquels l'Arabie Saoudite avait misé. Le programme de bourses qui ciblent les Saoudiens à l'étranger et leur famille est l'un des projets les plus importants pour contribuer à ce développement. Certes, la mobilité étudiante constitue une source d'enrichissement pour les apprenants sur plusieurs plans qui dépasse le cadre individuel de l'étudiant. La famille, en effet, récolte le fruit de cette mobilité.

Ainsi, dans le cadre de la présentation des enjeux de la politique éducative extérieure de l'Arabie Saoudite, nous apporterons ci-dessous un éclairage sur le programme de bourses d'études à l'étranger et les conditions d'enseignement des enfants saoudiens scolarisés à l'étranger.

2.1. CONTEXTE SAOUDIEN FAVORABLE AU DEVELOPPEMENT EDUCATIF

La politique éducative extérieure de l'Arabie Saoudite repose sur deux dimensions fondatrices qui sont :

- L'aisance économique de l'Arabie Saoudite qui lui permet de financer des projets de développement éducatif extérieur. Ces données ont renforcé le succès de cette politique éducative et accru ses résultats positifs, malgré les défis auxquels elle est confrontée.
- L'Arabie Saoudite représente, à la fois, le berceau de l'identité arabo-musulmane et un point de référence international auprès les musulmans du monde. Cette représentation, nous la voyons, dans les projets et les programmes éducatifs de la langue arabe et l'identité arabo-musulmane.

2.2. PROGRAMME DE BOURSES D'ETUDES A L'ETRANGER : VISION ET DEFIS

Durant cette dernière décennie, nous pouvons noter un vaste mouvement qui illustre le développement rapide dans le domaine de l'enseignement supérieur. En plus du développement des départements de l'enseignement supérieur dans toutes les universités du Royaume, le gouvernement a préparé un programme pour donner une chance aux étudiants saoudiens de poursuivre leurs études à l'étranger. Il a ainsi signé plusieurs accords avec les universités dans le monde, en France comme au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis, etc.

Ce projet reflète la volonté et la puissance du gouvernement d'accélérer le développement. L'objectif de ce programme est le développement humain global du citoyen saoudien. L'Arabie Saoudite veut avoir un niveau élevé de normes académiques et professionnelles à travers ce programme. Les premières étapes de ce projet ont commencé sous le règne du roi Abdelaziz, le fondateur du royaume, qui a établi une école pour préparer les étudiants à poursuivre les études à l'étranger avec l'aide de bourses gouvernementales. Le programme du roi Abdallah est une extension du projet de son père.

L'Arabie Saoudite compte aujourd'hui plus de 93 000 étudiants à l'étranger¹⁶. Depuis le lancement du programme des bourses il y a 13 ans, des milliers d'étudiants partent chaque année pour les États-Unis (51 000 étudiants saoudiens au total), le Canada, l'Australie, la Grande-Bretagne, la France, etc. Le nombre de boursiers saoudiens en Grande-Bretagne est de 21 701 ; ils étaient moins de 100 en 2008. La tenue annuelle d'un Salon de l'enseignement supérieur à Riyad permet d'exercer une réelle attractivité auprès des étudiants saoudiens. Les Saoudiens à l'étranger apprennent différentes langues grâce à ce programme ainsi que leurs enfants. Ils sont un exemple qui illustre le bilinguisme, soit dans le pays d'étude, soit lorsqu'ils vont rentrer en Arabie Saoudite.

Nous pouvons voir le rôle important de ce programme qui donne une chance aux étudiants saoudiens pour renforcer la langue anglaise ou d'autres langues (selon le pays d'accueil). Grâce à ce programme, les étudiants apprennent la langue étrangère par l'enseignement d'immersion linguistique et culturelle. Du point de vue de la didactique des langues, l'intérêt majeur des méthodes d'immersion est de permettre l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère à travers son utilisation dans des situations de communication authentique (Hagège, 2006 : 137).

De plus, le nombre de ces boursiers ne cesse d'augmenter d'année en année. Par ailleurs, les facultés des langues et de traduction dans toutes les universités, comme l'université de princesse Nora, ont profité de ce tournant important dans l'enseignement supérieur en concluant des programmes d'échanges et de jumelages avec des universités françaises. Beaucoup d'étudiants ont déjà bénéficié de ces accords d'échanges interuniversitaires pour de courts séjours en France, surtout en été. De plus, ces accords se sont développés ces dernières années en offrant aux apprenants, après un an de préparation linguistique, un séjour d'une année académique dans des instituts et centres de langues

¹⁶ <https://safeer.moe.gov.sa/Sites/Student/Pages/default.aspx>

universitaires comme ceux de Besançon, Dijon, Grenoble, etc.

Les étudiants mariés ont la possibilité de ramener leurs familles¹⁷ avec eux. Le programme assure la bourse pour l'étudiant et sa famille. Cependant quelques étudiants trouvent que la famille et leurs enfants peuvent être source de défi pour eux en termes d'intégration sociale et linguistique. Quelques mères quittent temporairement le travail¹⁸ en Arabie Saoudite pour aider leurs maris à continuer leurs études, en conséquence, elles ont la responsabilité des enfants.

2.3. LES ECOLES SAOUDIENNES A L'ETRANGER

Les écoles saoudiennes à l'étranger permettent aux enfants saoudiens établis hors d'Arabie Saoudite de suivre une scolarité similaire à la scolarité suivie par les enfants résidant en Arabie Saoudite. Les élèves suivent notamment les mêmes programmes et passent les mêmes examens. Les enfants dont les parents sont amenés à habiter dans différents pays peuvent ainsi suivre une scolarité classique, de la maternelle à la terminale, comme en Arabie Saoudite.

Pour prendre en compte le contexte local (langue, culture) de l'implantation de ces écoles, des modalités particulières de mise en œuvre des programmes et des objectifs pédagogiques sont possibles, ainsi que des aménagements du calendrier et des rythmes scolaires dans le respect du volume annuel d'heures d'enseignement. De plus, ces écoles saoudiennes contribuent au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs saoudiens et étrangers au bénéfice des élèves.

2.3.1. Naissance des écoles saoudiennes à l'étranger

L'origine de la création des écoles saoudiennes à l'étranger revient à des initiatives individuelles des ambassadeurs de l'Arabie Saoudite dans certains pays.

Le premier établissement d'enseignement saoudien qui porte le nom de Islamic Saudi Academy¹⁹, a été créé à Washington en 1984-1985 avec le consentement du Roi Fahd bin Abdelaziz, suivi par l'ouverture de l'académie du Roi Fahad²⁰ en 1986-1987 à Londres. Par la suite, une vingtaine d'écoles saoudiennes ont vu le jour dans plusieurs pays du monde.

Ces écoles sont ouvertes pour les familles saoudiennes qui profitent de bourses d'études, les délégués saoudiens et leurs enfants et toute autre personne arabe et musulmane qui vivent dans ces pays.

¹⁷<https://mvrmedia.net/c-1206/> consulté le 04/04/2016.

¹⁸ Selon Le code de travail en Arabie Saoudite, l'employeur peut prendre des congés de quelques années sans salaire mais il peut garder son poste. <https://safer.moe.gov.sa/sites/student/Pages/empruq.aspx>, consulté le 04/04/2019.

¹⁹ Islamic Saudi Academy, <http://www.saudiacademy.net/>

²⁰ L'Académie de Roi Fahad, <http://www.thekfa.org.uk/wp/>

2.3.2. Les objectifs des écoles saoudiennes à l'étranger

Les écoles saoudiennes à l'étranger se fixent les objectifs suivants :

- Fournir aux enfants saoudiens un enseignement, selon le système éducatif de l'Arabie Saoudite afin de faciliter leur intégration après leur retour.
- Approfondir le sentiment d'appartenance et de loyauté à la patrie.
- Soutenir l'Arabie Saoudite à travers les médias grâce aux activités que ces écoles organisent.
- Donner l'opportunité à ceux qui souhaitent étudier dans un établissement de type arabo-islamique.

2.3.3. Le développement du programme et du processus éducatif

Albarrak (2005) dans son étude sur les écoles saoudiennes à l'étranger, les définit comme suit (2005 : 13) :

« Un établissement éducatif saoudien qui offre une éducation publique pour les garçons et les filles sous la supervision du ministère des Affaires étrangères administrativement et financièrement et sous la supervision du ministère de l'éducation pour tous qui est enseignement et éducation dans tous les pays où se trouvent ces écoles » (2005 :13)²¹.

Mais ce développement éducatif doit faire face à des contraintes. La multiplicité des organismes de réglementation sur ces écoles a créé un chevauchement dans la relation entre les écoles, l'ambassade, le ministère des affaires étrangères et le ministère de l'éducation, ce qui entraîne un retard dans certaines résolutions.

A cela il faut ajouter, qu'en raison des spécificités culturelles de chaque pays, les écoles saoudiennes à l'étranger sont confrontées à des difficultés par rapport à la mise en œuvre des programmes. De plus, les cursus scolaires doivent toujours s'adapter aux réalités des pays d'accueil.

Pour faire face à ces difficultés éventuelles, en 1995 et par un décret ministériel, une administration générale des écoles saoudiennes à l'étranger a été mise en place. Sous la tutelle du ministre des Affaires étrangères et du ministère de l'Education, jusqu'en 2015- 2016, c'est cette administration générale qui assure le suivi de vingt établissements scolaires homologués dont la liste est fixée par un arrêté annuel.

²¹ Original traduit par nos soins.

المجتمع التعليمي السعودي الذي يوفر التعليم العام للبنين والبنات تحت اشراف وزارة الخارجية إداريا وما ليا، وزارة التربية والتعليم تعليميا والتربوية في كل الدول التي تتواجد فيها المدارس السعودية. البراك، ١٤٢٥، ص ١٣.

Dans les écoles saoudiennes à l'étranger, les cursus scolaires sont en conformité avec le système éducatif de l'Arabie Saoudite, avec l'ajout de quelques éléments théoriques (histoire et géographie) du pays d'accueil.

Nous pouvons noter que l'apprentissage de la langue anglaise est renforcé dans toutes les écoles saoudiennes à l'étranger sauf à l'Académie islamique de Washington et l'Académie du roi Fahd à Londres²². Dans ces deux établissements ils sont autorisés à proposer le programme primaire de l'IB depuis septembre 2011.

En suivant l'exemple de ces deux écoles, l'administration générale des écoles saoudiennes à l'étranger²³ a déployé beaucoup d'efforts afin d'appliquer le même programme pour toutes les écoles saoudiennes à l'étranger. C'est le cas, par exemple, de l'école de Madrid depuis 2012 et de l'Académie du Roi Fahd à Bonn depuis 2014. Ce programme sera appliqué à la plupart des écoles saoudiennes à l'étranger pour coupler le système éducatif d'Arabie Saoudite aux expériences éducatives des pays d'accueil.

Le baccalauréat international (BI)

Les enfants saoudiens scolarisés à l'étranger peuvent prolonger leurs études avec le baccalauréat international (désormais BI)²⁴. C'est un diplôme de fin d'études secondaires reconnu dans plusieurs pays qui permet l'accès à l'université. Il est proposé dans des écoles à vocation internationale pour des élèves de 3 à 19 ans. Son programme est proposé en trois langues officielles : l'anglais, l'espagnol et le français. Suivant la région du monde où les études ont été effectuées, les examens finaux se déroulent traditionnellement en mai ou en novembre. Ces deux sessions annuelles peuvent également servir de session de rattrapage.

Figure 2.1. : Programme de diplôme de l'IB (www.ibo.org/fr)



²² L'Académie du roi Fahd à Londres, <http://www.thekfa.org.uk/wp/curriculum/ib-diploma-programme-ibdp/>

²³ Direction des Écoles Saoudiens à l'Étranger.

<https://departments.moe.gov.sa/ExternalSaudiSchools/Pages/default.aspx>

²⁴ <http://www.ibo.org/fr/>

Ce programme est international et vise à préparer des générations qui aiment l'apprentissage, la recherche de la connaissance, l'esprit de tolérance et qui veulent acquérir la capacité de participer à la création d'un monde plus pacifique. Ces programmes d'enseignement, permettent, aux élèves, de nombreuses occasions de s'ouvrir à des cultures du monde et d'enrichir ainsi leur expérience interculturelle.

Le programme du BI se compose de trois sections :

- Le programme d'enseignement de primaire (PYP).
- Le programme d'enseignement du collège (MYP).
- Le programme d'enseignement du lycée (DP).

Les matières de ce programme offrent aux élèves une perspective mondiale que le BI appelle « International esprit ». Il existe actuellement dans le monde environ 3 315 écoles dans 141 pays qui appliquent le programme du BI. Les établissements scolaires qui souhaitent proposer un ou plusieurs programmes d'enseignement du BI doivent entreprendre un processus d'autorisation. Après avoir obtenu cette autorisation, l'établissement est appelé « école du monde du BI ».

Nous retrouverons dans le chapitre méthodologique une présentation fine de la seule école saoudienne en France qui se trouve à Paris. C'est celle-ci que nous avons choisie comme lieu d'enquête de terrain pour réaliser notre étude.

Au terme de ce chapitre il en ressort une ferme volonté de la part de l'Arabie Saoudite de civiliser et d'éduquer son peuple afin de l'amener à relever le défi de modernité à l'aube du XXI^e siècle. L'apprentissage des LE est un moyen opérationnel nécessaire et indispensable pour y parvenir. L'ouverture à l'extérieur en premier lieu d'un point de vue économique avec l'exportation principalement de l'or noir engendre un certain nombre de contraintes et implique une vision d'un monde mondialisé où les langues prennent de plus en plus de place. En formant ses citoyens à l'étranger et en leur octroyant des bourses d'étude pour les encourager à l'excellence, l'Arabie Saoudite anticipe sur le monde de demain : renforcer sa présence à l'étranger, favoriser la diffusion du savoir, faciliter l'insertion de ses citoyens, gagner la loyauté et la fidélité de ses sujets et donc assurer le développement économique du Royaume.

CHAPITRE 3

ACQUISITION DU LANGAGE EN CONTEXTE PLURILINGUE

Le terme *acquisition du langage* implique de savoir comment l'enfant acquiert la ou les langue(s) du milieu dans lequel il évolue. Il faut savoir que l'enfant est tout particulièrement réceptif aux langues jusqu'à ses 12 ans. Si le plurilinguisme est un phénomène que l'on rencontre à l'international, il reste à savoir que l'apprentissage du français par des enfants saoudiens en contexte plurilingue revêt, à bien des égards, des aspects spécifiques. L'intérêt de ce chapitre consiste à décrire et à comprendre les mécanismes d'apprentissage mis en place par des enfants saoudiens en France scolarisés dans des écoles saoudiennes à Paris. Leur langue source est la langue arabe, l'anglais est le plus souvent leur seconde langue et le français la langue cible. Leur milieu, à savoir, les familles, l'entourage et l'école, manient régulièrement ces trois langues à des degrés divers et au quotidien. Le contexte plurilingue peut éventuellement constituer un frein ou un avantage à l'acquisition du langage selon l'enfant et son histoire. Néanmoins on s'accorde à reconnaître qu'un enfant, habitué à manipuler et à entendre des LE, développe une plus grande aptitude et réceptivité dans l'acquisition des langues (Davialt, 2011). De ce fait, il semble incontournable de faire un point théorique et méthodologique en interrogeant les recherches effectuées à ce sujet, et de définir le concept de bilinguisme, de plurilinguisme en analysant les mécanismes du processus d'acquisition du langage.

3.1. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

Ce chapitre, constitué de trois parties, a pour objectif de présenter les différentes circonstances d'acquisition et d'apprentissage de la langue seconde ainsi que leurs conséquences sur la pratique langagière. Nous allons aborder premièrement le processus d'acquisition et le développement du langage chez l'enfant. Le processus d'acquisition a, d'après Berthoz-Proux (1975 : 117), la particularité de se mettre en place « naturellement » sans intervention extérieure ou guidage, dans le contexte de l'enfant qui acquiert sa ou ses premières langues de naissance. À l'inverse, le temps d'enseignement de la langue implique une tentative de facilitation, une surveillance qualitative constante, voire une évaluation (Geiger-Jaillet, 2005). Nous connaissons la distinction classique introduite par Krashen (1985) entre « apprentissage explicite et acquisition ». Cette dernière est supposée mettre en œuvre des processus inconscients de structuration des phénomènes langagiers ; ces processus sont favorisés par la communication naturelle et permettent la maîtrise implicite des structures syntaxiques (dans Gaonac'h, 2006 : 91). Gaonac'h (2006 : 93) ajoute que l'apprentissage implique au contraire une référence aux règles explicites du fonctionnement de la langue, et la connaissance des règles constitue plutôt un facteur favorable à l'utilisation

d'une langue. Ainsi, Klein affirme que (1989 : 15) « On a souvent fait une distinction parallèle entre « apprendre » et « acquérir », le premier de ces verbes correspondant au cas guidé, le second au cas non guidé ».

D'après Akinci (2002), l'acquisition est le développement de savoir-faire (correspondant aux connaissances dont une langue) en milieu naturel et de façon spontanée. Il s'agit d'un processus d'appropriation naturel basée sur une construction langagière inconsciente et implicite qui se focalise sur le sens. L'apprentissage est le développement de savoir-faire en milieu institutionnel de façon guidée (milieu scolaire ou professionnel), comme l'a cité Aguerre (2010) donc, sous une forme plus artificielle, consciente et explicite, qui impliquerait une focalisation sur la forme.

L'acquisition, d'après Piaget (2002), évolue dans un milieu non-scolaire en tant que processus involontaire. En effet, l'individu communique sans penser aux structures, au processus qui mène à la communication. Au contraire, l'apprentissage se produit toujours en milieu scolaire et est un processus volontaire. L'individu parcourt à nouveau le chemin pour arriver à la structure qu'il est en train de découvrir. Avant de s'exprimer il visualise la formule, avant d'être produite, la réponse est donc réfléchie.

Pour parler de ce processus d'acquisition et de développement du langage chez l'enfant, nous allons faire un état des lieux des différentes théories de l'acquisition du langage. Ensuite, nous allons expliquer ses différentes étapes en insistant plus particulièrement sur le développement lexical et morphosyntaxique.

3.1.1. Les premières théoriques linguistiques

En France, les premiers textes d'observation en la matière remontent à l'aube du XIX^e siècle. L'exemple du mémoire du docteur Itard écrit en 1801 sur l'histoire de Victor de l'Aveyron, le jeune sauvage, est mémorable. Cet enfant retrouvé dans le Tarn alors qu'il n'avait que douze ans, est un enfant probablement abandonné à la naissance par sa famille et est devenu autiste. L'enfant est confié au Docteur Itard qui l'appelle Victor car il ne sait prononcer que la lettre O. Contre toute attente, pendant cinq années, il travaille à la réinsertion sociale de cet enfant que tout le monde considère comme perdu, mais en vain, il ne parviendra pas à le faire parler.

Ingram répertorie les recherches en acquisition du langage en trois grandes phases :

- Les carnets, témoignages et monographies parentaux entre 1876 et 1926

Le point de départ de cette période remonte aux « Notes sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine » de Taine (1876), dans le numéro un de la *Revue Philosophique*, en 1876. Les premiers écrits témoignant des modalités d'apprentissage des enfants en contexte plurilingue sont établis par des parents, de vrais amateurs en la matière qui ont voulu observer, décrire et analyser une expérience qui leur était propre et qui était singulière. Ce sont eux les pionniers, ceux qui laisseront un témoignage non négligeable sur le

phénomène de l'acquisition du langage constitué de notes, de remarques. Après les parents, d'autres écrits descriptifs et détaillés voient le jour. Ils sont souvent le fait de profanes bien documentés, également de philosophes, de scientifiques, mais surtout de psychologues, ayant pour premiers modèles leurs enfants. Ces carnets de bord sont encore aujourd'hui de précieux témoignages cognitifs sur l'évolution de l'apprentissage linguistique de leur enfant.

Déjà Darwin s'était prêté à ce jeu d'observation sur l'un de ses fils, entre sa première semaine de vie et sa première année, aussi déclare-t-il : « Je suis persuadé, d'après ce que j'ai pu observer auprès de mes propres enfants, que la période de développement des différentes facultés révélera des différences considérables d'un enfant à l'autre » (1877 : 285).

Nous recensons également à la même période, dans l'œuvre de Bréal qui rédige dans la même lignée les *Mémoires de mon fils Edouard Auguste Bréal* (1869, dans Ottavi 2007 : 1). Ce dernier considère que pour étudier le mécanisme de l'acquisition du langage en général, il faut en premier lieu observer l'enfant et les différentes phases de son apprentissage.

Pareillement, le psychologue Preyer (*Kinder Seele*, 1882) révèle le développement général de son fils Axel de 0 à 3 ans.

Enfin, *Die Kindersprache* est une étude significative menée par deux psychologues, Wilhelm et Wilhelm-Stern (1907), reconnus comme des pionniers dans leur tentative de dégager des étapes d'apprentissage du langage de l'enfant en s'appuyant sur l'analyse de leurs trois enfants.

Impulsées par le mouvement du behaviorisme les recherches de type expérimental, quantitatif et comparatif, se développent en parallèle des monographies parentales.

- Les études de type expérimental, quantitatif, comparatif et transversal, 1926-1957

Elles constituent la seconde grande période dans l'étude de l'acquisition du langage. Elles sont fondées sur des prises de notes et, plus tard, sur des enregistrements et concerne un échantillon d'enfants quantitativement dense.

Les présupposés du behaviorisme comme le cite Parot-Locatelli, influencé par les travaux de Pavlov (1963) et de Watson (1914) impactent considérablement les méthodes d'analyse de l'acquisition du langage considéré comme un comportement, testé entre autres par une série d'épreuves répétitives et standardisées et visant à l'identification d'une norme comportementale. De ce fait, la quantité des échantillons se fait plus nombreuse par nécessité. Les normes identifiées vont servir de référence pour l'analyse du langage ; notons le *Manuel de psychologie de l'enfant* de Carmichael dans lequel on trouve un chapitre de McCarthy (1952) qui analyse « *Le développement du langage chez l'enfant* ». Au regard de 8 des principales études réalisées entre les années 20 et les années 40, elles tentent de constituer une séquence de développement du langage à partir des 126 aspects du développement linguistique.

Le tournant de cette nouvelle approche dont l'objectif est de systématiser l'acquisition du langage commence avec la double monographie de Grégoire, linguiste de renom, (*L'apprentissage du langage*, 1947) qui porte sur l'observation détaillée de ses deux fils, de la première année à trois ans et au-delà. Tout est passé au crible de l'observation de façon méthodique et scientifique : le développement phonétique et phonologique, les mots, les phrases, les catégories du discours, les temps. Il introduit par ailleurs des outils d'analyse imparables comme la transcription phonétique des données collectées en prenant appui sur le système de l'Association internationale de phonétique.

Ainsi, Weir (1962), profite de cette nouvelle méthode et enregistre les monologues de son fils le temps de son endormissement au berceau, durant deux mois ; après quoi elle se livre à une analyse phonologique, grammaticale, et discursive de la transcription phonétique complète du corpus « *in rough phonetics* » (1962 : 147).

- Les recueils d'échantillons de langage longitudinaux, à partir de 1957

Contrairement aux études quantitatives, ce type d'échantillons porte sur un nombre d'enfants entre un et cinq, pas plus ; le but étant de recueillir des échantillons de langage dit « représentatifs ». Les parents sont invités à tenir un journal et à consigner les énoncés à un ou deux mots de leurs enfants ; toute manifestation singulière d'éléments dans les tranches d'âge sensibles doit être repérée (Braine, 1963). Il faut noter également que les sujets des études en question ne font plus partie de la famille des intervenants et sont choisis en fonction de leur profil et du stade de développement que l'on veut analyser. Brown (1973) a ainsi identifié des normes systématiquement devenues une référence dans la plupart des études actuelles. Les trois enfants testés avaient pour particularité de varier en âge et de prononcer plusieurs mots sur un même énoncé. Les transcriptions enregistrées proviennent de situations de la vie quotidienne dans sa famille. Au terme de cette expérience 5 stades de développement ont été identifiés dans l'acquisition du langage. Ces catégories sont encore aujourd'hui utilisées.

3.1.2. Le béhaviorisme et l'innéisme

Le béhaviorisme et l'innéisme sont deux théories antagonistes de l'acquisition des langues qui s'intéressent aussi bien à l'acquisition qu'à l'apprentissage en tentant de définir les facteurs favorisant la transmission et l'acquisition des savoirs. Elles s'interrogent sur la frontière entre l'acquis et l'innée. L'une relève plutôt de l'acquis, de l'expérience, et l'autre de l'innée, de savoirs intrinsèques. Ces deux théories sont prépondérantes dans la seconde moitié du XX^e siècle. Toutes deux sont néanmoins controversées par la critique et s'opposent par leur vision (Salazar-Orvig, 2019).

Pour rappel, le behaviorisme ou comportementalisme a été pour la première fois cité par Watson (Nicolas et Ferrand, 2009) qui explique qu'il faut observer les comportements pour en tirer des lois systématiques. L'apprentissage est par ailleurs défini comme un entraînement particulier et répétitif, lequel modifie durablement le comportement. À partir de 1959, Skinner élargit cette théorie et l'adapte aux problématiques de l'apprentissage du langage entendu comme comportement (Skinner, 1957). L'enfant est envisagé comme un récepteur qui sera

rempli au fur et à mesure par les enseignements et les renforcements positifs de ses proches. Quelques principes méritent, en l'occurrence, d'être évoqués.

En 1959 le linguiste américain Chomsky réagit de façon très virulente à la théorie de Skinner, en montrant les insuffisances et les manques ; les hypothèses de Skinner sur l'acquisition du langage sont mises à mal et rejetées point par point.

Chomsky (2006) vante en revanche « l'innéisme ». Cette doctrine philosophique considère que l'individu comporte en lui des structures mentales innées, c'est-à-dire présentes en lui dès la naissance et qui conditionnent son comportement. En ce sens, Chomsky avance l'idée de *la grammaire universelle* comme une structuration linguistique de l'esprit qui est commune à tout individu et qui conditionne son apprentissage du langage. Ainsi, Chomsky joue un rôle très déterminant dans la révolution cognitive qui va suivre. Sa critique du béhaviorisme cité dans l'œuvre de Reynaud (2018) est une véritable avancée dans le domaine des connaissances liées à l'acquisition du langage chez l'individu.

Avec la découverte de l'innéisme on passe ainsi d'une étude sur le comportement et ses productions textuelles à une étude sur les mécanismes internes de l'esprit. « Depuis la publication en 1957 de *Structures syntaxiques*, Chomsky exerce sur la linguistique une influence considérable » (...) (Parisse, 2006).

Chomsky instaure ainsi le début de la grammaire générative considérant les suites de mots comme relevant d'une syntaxe intuitive dont il s'agit d'identifier les mécanismes. Plus précisément, comme en parle Josef (2018), il s'agit d'une grammaire, structurelle et donc hors-contexte. Chomsky affirme que les enfants possèdent de façon innée une connaissance de la grammaire de base commune à tous les langages humains, d'où le terme de la « grammaire universelle ». Ce dispositif biologique inné est indépendant de l'intelligence, il l'appelle Le Langage Acquisition Device ou LAD « dispositif d'acquisition du langage ». Il affirme ainsi, lors de son discours notoire à l'Abbaye de Royaumont en 1975, que ce qui est enseigné est ce qui varie d'une langue à l'autre et qui constitue la partie visible de l'iceberg. C'est grâce à lui que l'enfant peut acquérir toute forme de langage sans prédisposition particulière et de façon autonome, en procédant par déduction et en se référant à des éléments linguistiques universaux. Les travaux de Chomsky ne manqueront pas de susciter beaucoup d'enthousiasme et ses épigones en la matière seront nombreux. Il n'en reste pas moins que d'autres chercheurs ambitieux tenteront également de mettre à défaut cette théorie.

Le béhaviorisme comme l'innéisme sont deux théories majeures dans le champ des connaissances sur les capacités d'acquisition du langage chez l'enfant. Bien qu'opposées elles nourriront la pensée de nombreux chercheurs en linguistique et ne seront jamais lettre morte. Tout le monde s'accorde à dire que ces deux théories ont lancé le débat et dynamisé un bouillonnement intellectuel autour du thème de l'acquisition du langage.

3.1.3. Du constructivisme à l'interactionnisme

En parallèle les théories de Piaget (1966), fondateur du constructivisme, se développent et acquièrent de l'autorité. Piaget est un psychologue suisse pour qui l'acquisition du langage relève de l'acquis. Elle procède par étape en interaction avec l'environnement extérieur, comme par exemple l'école. Le langage est vu comme un sous-produit de l'intelligence, il se construit au fil des expériences et du développement progressif de l'intelligence, de la naissance à l'âge adulte. Il compare les différentes phases de l'acquisition du langage à un escalier, d'où l'appellation théorie de l'escalier. L'intelligence se complexifie au fur et à mesure que l'enfant grandit : intelligence sensori-motrice de 0 à 2 ans ; préopératoire de 2 à 6 ans ; opératoire de 7 à 12 ans et enfin opératoire formelle à partir de l'adolescence. Le développement des compétences langagières débute dès la deuxième phase. C'est à partir de là que l'apprenant accède à la pensée symbolique et qu'il met en place le principe du langage articulé. Le langage se construit en fonction des expériences passées en procédant par une réorganisation des conceptions mentales antérieures. Il parle ainsi du processus de l'assimilation pour caractériser l'intégration d'éléments nouveaux à une structure préexistante et d'accommodation pour expliquer comment l'organisme peut s'adapter à des variations externes qu'il ne peut assimiler (Bächtdd, 2012 : 38).

Vygotsky (1997) avance, quant à lui, la théorie du socioconstructivisme, qui ajoute à la vision constructiviste de l'acquisition du langage, un rôle social. Ainsi, les interactions entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves eux-mêmes sont un facteur clé de l'apprentissage (Doise et Mugny, 1997). Il définit la notion de *zone proximale de développement* comme les tâches que les élèves peuvent accomplir grâce à l'adulte, ces tâches sont accessibles, elles augmentent le potentiel et la performance de l'apprenant car elle permet l'élaboration d'exercices appropriés (Vygotsky, 1980). Le concept du débat et du travail en groupe, ainsi que l'erreur comme outil d'apprentissage sont préconisés.

En 1960, Bruner reprendra la théorie socioconstructiviste en insistant sur le fait que l'enseignant doit accorder plus d'autonomie aux élèves, il doit éviter que l'élève devienne dépendant de lui.

3.1.4. La révolution cognitive et les nouvelles théories sur l'acquisition du langage

À la fin des années cinquante on assiste à une révolution des savoirs concernant les procédés de l'acquisition du langage. Les chercheurs en la matière, dont les connaissances étaient d'abord approximatives et qui procédaient à tâtons sous forme d'observations, de notes et de classifications provisoires, adoptent ensuite une démarche et un discours de plus en plus scientifiques. Gardner (1996) est le premier à caractériser ce mouvement de scientifique en l'appelant *les sciences cognitives* (Britt-Maris, 1998 : 176).

Les premiers psychologues cognitivistes sont le britannique Broadbent (1958) qui se penche sur le mécanisme de l'attention et les américains, Atkinson et Shiffrin (1968) sur la mémoire. Plus largement, ils vont s'intéresser à la complexité mentale de l'individu et en

particulier à la fameuse *boîte noire*²⁵ des behavioristes. Le cognitivisme est né contre le behaviorisme et s'est développé à partir des années 50 de manière assez lente et progressive. Pour les cognitivistes l'important est d'étudier l'étape intermédiaire qui se situe entre le moment du stimulus et celui du comportement qui en découle, c'est-à-dire la réponse finale. Pour rendre compte du comportement, il faut comprendre tout ce qui se passe derrière ; il faut donc entrer dans *la boîte noire*. La psychologie cognitive s'attache, en ce sens, à décrire de manière scientifique le langage, le raisonnement, la mémoire et les mécanismes mentaux. À partir des années 70 on constate une accélération dans l'avancement des recherches. Elle hérite de la révolution technologique et des données sur l'ordinateur, et s'approprie ainsi le modèle du traitement de l'information pour étudier le cerveau humain. Turing, Shannon et Weaver comparent l'individu à un ordinateur, ce qui explique l'analyse du fonctionnement des étapes de la mémorisation qui s'en inspire : à savoir les processus d'encodage, de stockage et de récupération de l'information en mémoire. La psychologie identifie ainsi la mémoire sensorielle très brève, la mémoire à court et à long termes. L'apport principal de la psychologie consiste en une méthodologie de recherche innovante pour étudier les processus cognitifs, ce qui permet de mieux comprendre les comportements et d'influer sur la performance intellectuelle par le biais de stratégies cognitives.

La révolution cognitive va faire connaître à la psycholinguistique, qui étudie les processus engagés dans les activités langagières, et notamment dans l'acquisition du langage, un essor considérable à partir des années 70. Le terme psycholinguistique date de 1951, il a été utilisé lors d'un colloque réunissant psychologues et linguistes à l'Université Cornell aux États-Unis. La théorie de Shannon en 1958, *A Mathematical Theory of Communications* donne naissance à la première génération de psycholinguistes. Cette collaboration fructueuse des deux disciplines s'attache à étudier l'activité du langage dans le cerveau humain. Ce rapprochement ne dure pas longtemps par suite d'un conflit d'idées sur la nature du langage. Ce n'est qu'à partir des années 70 que ces deux disciplines se rejoignent avec le développement des travaux en neuropsychologie et les modélisations informatiques qui enrichiront beaucoup et étofferont ce domaine de connaissance. La phonologie, la phonétique, le lexique, la syntaxe, la morphologie et la sémantique sont les angles de vue par lequel le psycholinguiste opère pour caractériser le processus d'acquisition du langage, en particulier chez l'enfant. Parmi les psycholinguistes importants il faut retenir les thèses de Pinker (1994) qui défend l'idée de la part innée dans l'apprentissage du langage et le concept de la grammaire universelle évoqué par Chomsky (1981) (dans Fortis, 2007).

²⁵ En psychologie, cette théorisation de la boîte noire est utilisée pour désigner l'être conscient qui répond aux stimulations de l'environnement et dont on ne souhaite pas étudier le fonctionnement interne menant à cette réponse. Rattaché aux principes du comportementalisme (ou behaviorisme) il est pourtant antérieur et distinct du concept de boîte noire. La notion de boîte noire n'a été intégrée au comportementalisme qu'à partir de la théorisation proposée par Norbert Wiener en 1948.

3.1.5. L'intérêt de la sociolinguistique à l'acquisition du langage

La sociolinguistique est une discipline assez récente ; née après la seconde guerre mondiale elle associe les théories de la sociologie à celle de la linguistique. Elle s'intéresse aux rapports entre langue, culture et société. Fasold (1990) distingue la sociologie du langage dont parle Calvet (2017), qui vise à comprendre le fonctionnement d'une société en analysant son langage, de la sociolinguistique, qui établit un lien étroit entre l'appartenance sociale et les usages langagiers. La sociolinguistique étudie la part d'universel et de spécifique chez les enfants de toutes cultures dans l'apprentissage du langage, les invariants et les variants (Delalande, 2006). Au regard des variantes d'interaction adulte-enfant, on constate que les contextes d'apprentissage de la langue chez l'enfant varient d'une culture à l'autre. La *variabilité culturelle* est donc un élément-clé dans la compréhension des modalités d'acquisition du langage chez l'enfant. Les travaux de Schieffelin (1972) et Ochs (1984) sont, à ce sujet, révélateurs et démontrent que la *socialisation* commence dès la naissance dans l'interaction entre l'adulte et le bébé et que tous les enfants contribuent à la construction de leur langage dans leur environnement.

Les travaux sur les langues amérindiennes des linguistes Hymes, Gumperz et Haugen, datant des années 60, les ont conduits à s'intéresser à l'ethnologie et au bilinguisme après les observations de Sapir en 1949. De ce mouvement va naître toute une génération de chercheurs au Canada et aux Etats-Unis. A partir de variantes du bilinguisme observées sur des communautés linguistiques non anglophones ou parlant traditionnellement anglais, nous pouvons caractériser la manière dont parlent les différents groupes sociaux, ethniques ou régionaux.

Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL, 2001) établi que l'enseignement d'une langue seconde doit porter sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ces objectifs impliquent un apprentissage au-delà des simples règles grammaticales : les apprenants doivent acquérir une flexibilité sociolinguistique permettant des échanges en langue cible dans des contextes divers. La compétence sociolinguistique est définie comme « la capacité à reconnaître et à produire un langage socialement adapté selon le contexte » (Lyster, 1994 : 263). L'acquisition de cette compétence a fait l'objet de plusieurs études dans le domaine des langues étrangères. La particularité du processus de l'acquisition sociolinguistique vient de la difficulté des apprenants à intégrer et assimiler les normes sociolinguistiques en langue cible. En effet, comme l'affirment Dewaele et Wourm (2001 : 130), il est beaucoup plus simple d'expliquer aux étudiants des règles grammaticales « que de faire comprendre qu certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques », notamment par les « nuances que ceux-ci transmettent et les innombrables facteurs dans la situation qui déterminent leur usage » (Santos, Buson et Chevrot : 2018).

Bigot (2016) étudie le concept de « socialisation langagière » qu'elle préfère à celui, plus étroit, d'appropriation langagière qui s'appuie sur trois postulats :

- L'impossibilité d'isoler les processus cognitifs des activités dans lesquelles ils sont mis en œuvre.
- Le caractère fondamentalement social (et donc interactionnel) de ces activités.
- L'interdépendance entre les différentes compétences que développe un individu.

L'étude du développement de la compétence langagière d'un sujet passe obligatoirement par l'étude des interactions sociales dans lesquelles cette compétence est mise en œuvre et éventuellement développée. Ceci suppose la reconnaissance du caractère situé de tout processus cognitif dont Pekarek (2006 : 10) rappelle ainsi que les fondements : « *La cognition ne peut (...) pas être extraite des situations et activités concrètes, ni analysée comme universellement disponible indépendamment de ces situations et activités* ».

3.1.6. Les théories sur le développement du langage chez l'enfant

Nous présentons dans cette partie une synthèse des connaissances issues des travaux accumulés par des chercheurs de tout horizon théorique (Daviault, 2011 : 6).

C'est donc à travers le prisme de diverses approches qu'ont été étudiés l'émergence et le développement de tous les aspects de langage chez l'enfant. Un résumé des variétés de travaux et de découvertes qui a trait au développement du langage.

Tableau 3.1 : Les théories sur le développement du langage chez l'enfant (par Daviault, 2011 : 6).

Théorie	Auteur de référence	Principe
Théories basées davantage sur l'inné		
Grammaire universelle	Chomsky (1981)	Les enfants naissent dotés de règles et de catégories communes à toutes les langues. Ils se servent des exemples fournis par le langage parlé dans leur entourage pour découvrir les éléments spécifiques à la langue qu'ils acquièrent
Initialisation sémantique	Pinker (1984, 1987)	Les enfants utilisent leur connaissance du sens des mots pour émettre des hypothèses sur leur catégorie syntaxique
Initialisation syntaxique	Gleitman (1990)	Les enfants utilisent leur connaissance des catégories grammaticales des mots pour émettre des hypothèses sur leur signification
Initialisation prosodique	Peters (1983), Gleitman et Wanner (1982), Morgan et Gemuth (1996)	Les enfants utilisent des indices prosodiques comme indicateurs sur le plan syntaxique
Théorie basée à la fois sur l'inné et sur l'appris		
Connexionnisme	Elman <i>et al.</i> (1996)	Le langage est organisé en un réseau de nœuds et de connexions neuronales qui changent constamment en fonction des acquis linguistiques

Théorie basée davantage sur l'apprentissage		
Fonctionnalisme (basé sur l'utilisation)	Tomasello (2003)	L'enfant est attentif aux intentions des gens qui l'entourent et se base sur son interprétation de ces intentions pour en interpréter les mots et les phrases
Fonctionnalisme (probabiliste)	Bates et Mac Whinney (1987, 1989)	L'exposition répétée à des échantillons valables de la langue renforce chez l'enfant une vision grammaticale correcte de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe
Cognitivism (constructionnisme)	Piaget (1923), Karmiloff-Smith (1988) Slobin (1985)	Le développement linguistique est prédé et dépend du développement cognitif
Socio-interactionnisme	Burner (1975), Vigotsky (1978)	Le langage est appris à travers les interactions sociales et son développement est initialement lié à celui des capacités cognitives

3.1.7. Le processus d'acquisition du langage

Deux psycholinguistes font autorité pour définir le processus d'acquisition du langage aujourd'hui. Karmiloff-Smith et Karmiloff (2001) font une entorse aux idées reçues et déclarent que l'apprentissage du langage ne se joue pas à la naissance, mais bien avant, au stade du fœtus. Elles reprennent les conceptions les plus courantes sur l'apprentissage du langage en les confrontant aux nouvelles découvertes scientifiques, notamment sur le cerveau pour infirmer ou confirmer la validité de certaines thèses. Selon certaines études expérimentales il a été démontré que l'enfant entend la voix de sa mère dans son ventre. Le rythme cardiaque du bébé nous informe sur ses réactions et ses impressions. Par exemple il s'accélère quand il entend une chose nouvelle. À la naissance et durant les premiers mois il se familiarise à la prosodie de sa voix et commence à discriminer les sons, les syllabes, les mots, les phrases ainsi que les intonations de voix. Le langage n'en reste pas moins une construction, un apprentissage qui va se mettre en place en plusieurs étapes :

« Les circuits spécialisés pour le traitement du langage, localisés dans le cerveau humain, n'ont donc rien d'inné : ils émergent au cours du développement de l'interaction du cerveau avec l'environnement linguistique. » En conséquence : *« Le langage n'est pas d'emblée une fonction spécialisée du cerveau humain, il le devient »,* affirme Karmiloff-Smith.

Grâce aux recherches sur le fonctionnement du cerveau, Karmiloff-Smith a pu montrer que le langage n'était pas inné et qu'il s'élaborait au fur et à mesure des interactions avec l'environnement linguistique. Karmiloff et Karmiloff-Smith, reconnues pour leurs travaux, ont mis en évidence les différentes étapes de l'acquisition du langage en passant par la période fœtale, postnatale et l'adolescence, à savoir de la reconnaissance de la parole maternelle, à l'acquisition de la grammaire et à l'étape de la performance langagière complexe.

3.1.7.1. Période pré-linguistique (0-18 mois)

- De 0 à 18 mois

Déjà in utero, comme cela a été démontré par les sciences expérimentales, le babillage opère ainsi que la production du mot. Dès la naissance ces premiers acquis sont réinvestis dans l'acquisition du langage et l'interaction avec l'adulte. On entend communément par babillage l'émission de sons puérils en dehors de toute expérience auditive externe. La période pré-linguistique consiste en une appropriation progressive du langage oral, et va du babillage au récit.

L'acquisition du langage se fait selon Tomasello (2003) par différentes étapes identiques à chaque enfant et qui sont énumérées par Bernicot (1998b). Le babillage consiste tout d'abord entre 0 à 6 mois en une étape de vocalisation à caractère universel, quel que soit l'environnement linguistique, exprimé par une série de cris, de pleurs, d'émissions de sons qu'ils soient volontaires ou non. Au même moment on identifie *le parler adulte de la mère* à son bébé, soit *le motherese* ou *le mamanaï*. Dès 3 mois, *le turntaking* est, selon Maise, une étape importante car elle permet pour la première fois au bébé d'interagir de façon plus poussée et de communiquer avec l'adulte par le biais des « areuh » et donc de développer ses capacités langagières. Ce premier babillage permet au nourrisson d'imiter l'adulte tout en se repérant aux mouvements de sa bouche.

Le *turntaking* est défini par Maise et Pitou (2009 : 31) comme une

« Observation d'interactions en face-à-face qui a mis en évidence le caractère cyclique de l'interaction. En effet, on observe une succession de moments où la mère et le nourrisson interagissent, et de moments où l'interaction semble suspendue. Le nourrisson rythme ces phases en étant attentif, replié sur lui-même ou en portant son attention sur un autre objet environnant. La mère essaye alors d'adapter ses propres communications en fonction du rythme du bébé. Au cours du premier semestre, la durée de chaque cycle interaction/repli s'accroît, ce qui traduit l'augmentation de la disponibilité du bébé pour l'interaction. La nature et le type des messages évoluent chez les deux partenaires, vers 2 mois et demi, le sourire et les vocalisations réciproques diversifient les communications du nourrisson au cours de ces échanges en face-à-face. On observe alors un échange spectaculaire de vocalisations au cours duquel l'enfant et sa mère se répondent en vocalisant chacun à leur tour. L'enfant répond à la sollicitation vocale de l'adulte sous forme d'échos, il commence à vocaliser quand l'adulte cesse de lui parler et cette situation se reproduit plusieurs fois donnant l'impression d'une 'conversation' ».

Un second babillage prend le relais, il s'agit du **babillage linguistique** (Lentin, 1975 ; Daviault, 2011) qui s'imprègne de la langue qui l'environne. À ce stade, les enfants ne sont pas tous égaux et chacun évolue en fonction de son rythme et du degré d'entraînement de son appareil phonatoire. L'étape du pointage (Morgenstern 2009 :13) ou attention conjointe illustre le moment où le bébé peut nommer un objet ou une action à distance.

À partir de 12 mois l'enfant commence à prononcer quelques mots, il est en outre capable de comprendre une cinquantaine de mots. Il accède au langage durant cette étape et jusqu'à ses 18 mois. Cela se manifeste par l'apparition d'une pensée symbolique (Sinclair de Zwart, 1967) durant le stade et la capacité d'associer un mot à un concept, soit le signifiant et le signifié. De plus, il manifeste la volonté de communiquer ; le contexte social est un paramètre qui entre en jeu également. Les sons produits peuvent ainsi varier selon qu'ils s'adressent à la mère ou au père, un stade que Piaget a défini de sensori-moteur.

- De 18 à 24 mois

Il s'agit **du stade holophrastique** où un mot vaut pour une phrase. Ce stade se subdivise en plusieurs étapes également. La période de **l'explosion lexicale et les réorganisations qualitatives** (Dromi, 1987 ; Barrett, 1995 ; Bates *et al.*, 1995 ; Clark, 1993, 2003 ; Bassano, 2000, 2003, 2005a ; Kern, 2003) ; vers 18 mois et ce pendant trois jours, voire plusieurs semaines, le bébé va émettre un grand nombre de mots nouveaux par jour.

Il s'agit également de la période des mots isolés ou phrases non-verbales qui prennent la plénitude de sens grâce à la prosodie, l'intonation et les gestes ou expressions du visage, le langage extra-verbal (Dodane et Martel, 2008).

- De 2 à 5 ans

L'enfant commence à s'approprier le **langage syntaxique**, il devient capable de construire des phrases verbales par imitation du type sujet-verbe et combine une cinquantaine de mots. Entre 2 et 5 ans il commence à construire des phrases par analyse. La phrase se complexifie et s'enrichit de pronoms personnels et de prépositions, l'enfant peut faire des accords et opérer des sur-généralisations grammaticales (Paraisse, 2003).

- À partir de 5 ans et plus

L'enfant possède une meilleure prononciation et maîtrise les fonctions fines de la langue. Il manipule l'implicite, les métaphores, les structures passives et les formes indirectes. Il cherche à s'exprimer en fonction du contexte et sait jouer de la fonction expressive du langage. Il comprend le sens inhérent aux intonations de voix et sais en jouer lui-même. Il maîtrise également les implications et les codes de la communication para-verbale, à savoir les gestes, les expressions du visage, le regard, etc.

3.1.7.2. Période linguistique

L'enfant maîtrise désormais suffisamment le langage oral et est prêt à passer à l'étape suivante de l'apprentissage du langage écrit, tout en performant ses compétences à l'oral. La mise en texte a été analysée relativement par le biais du récit. La capacité à produire un récit oral ou écrit relève de la période linguistique. L'aptitude à communiquer chez l'enfant fait

l'objet d'un phasage bien reconnu aujourd'hui comme le spécifie Gentilhomme lors d'un stage au CRDP de Strasbourg²⁶.

- A 2 ans, il est apte à exprimer ses sentiments et à les partager.
- A 2 ans et demi, il peut émettre un message cohérent, respecter ou non le tour de parole et interagir avec à propos avec son interlocuteur.
- A 3 ans, il sait répondre à son interlocuteur par le biais d'informations verbales et non verbales.
- Enfin, à 3-4 ans, il sait adapter son récit selon qu'il dispose ou non d'une image pour l'appuyer.

À partir de 2 ans, le développement de l'acquisition du langage s'accélère du point de vue du lexique, de la sémantique, de la syntaxe, de l'appropriation des codes de la langue et de son usage et du point de vue culturel.

3.1.7.2.1. L'acquisition du lexique

Selon Lehmann et Martin-Berthet (2008), le lexique correspond à l'ensemble des mots structurés par des relations internes et modulables en fonction d'un certain nombre de variables. Tout apprentissage d'une langue présuppose la maîtrise du lexique comparable à l'épine dorsale de la langue. Au cours de la vie, le lexique devient plus important, l'environnement joue un rôle déterminant pour expliquer ce phénomène (Abdelilah-Bauer, 2006). Nelson (1973), Furrow et Nelson (1984), chercheurs américains théorisent le style référentiel et le style expressif. L'un référant à des objets concrets et l'autre plutôt à dimension sociale du langage ce qui explique la variante plus expressive et diversifiée (Jisa et Richaud, 1994 : 4).

Daviault (2011) identifie quatre grandes périodes dans l'acquisition du lexique :

- L'acquisition du lexique précoce entre 1 an et 1 an et demi.
- L'explosion lexicale entre 1 an et demi à 2 ans.
- L'âge préscolaire entre 2 ans et demi ou 3 ans à 5 ou 6 ans.
- L'âge scolaire entre 5 ou 6 ans à 12 ans.

C'est une étape déterminante pour le développement du langage oral chez l'enfant et sur l'acquisition du vocabulaire inégale selon l'enfant d'après Scott, Nippold, Norris et Johnson (1992) et Biemiller (2007), les plus avancés justifiant de 6 000 mots supplémentaires sur les moins avancés (dans Daviault, 2011 : 94).

Abdelilah-Bauer (2006 : 119) constate qu'à 6 ans, un enfant possède déjà un bagage linguistique et cognitif significatif dans sa langue d'origine. L'acquisition du lexique et de la sémantique, selon Daviault (2011 : 141), implique une compréhension de plus en plus fine des indications spatio-temporelles, des termes de mesure dimensionnels et de parenté, de

²⁶ Le développement lexical précoce de la naissance à trois ans, Michèle Kail et Michel Fayol - Synthèse élaborée par Corinne Gentilhomme, Le développement du langage : le lexique, la syntaxe, les conduites langagières (Catherine Loisy)
http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/produits/langage_oral/docs/B_CONSTRUCTION_LANGAGE.pdf

l'implicite de la polysémie, d'expressions idiomatiques ou encore de métaphores. Les verbes liés au savoir, aux sentiments finissent par être maîtrisés, puis ceux exprimant la probabilité vers 8 ans. L'acquisition du vocabulaire est favorisée par la lecture de livres d'histoire et la lecture répétée du même livre pour les enfants d'âge préscolaire ; tandis que pour les enfants plus âgés la lecture de livres est un passage obligé pour enrichir son vocabulaire (Anderson et Nagy, 1992 ; Becker, 1977).

3.1.7.2.2. *L'acquisition de la morphologie*

L'habileté phonologique qui permet de maîtriser le système alphabétique du français écrit est un préalable qui facilite l'acquisition de compétences morphologiques pour lire et déchiffrer les mots, les orthographier. Chez l'enfant dyslexique notamment, il est souvent préconisé un entraînement morphologique reconnu pour faciliter la performance de la lecture. On entend par morphologie la structure des mots et l'ensemble des règles qui la régissent. Elle s'intéresse aux morphèmes, plus petite unité de sens et de forme, et à leurs combinatoires. Le morphème revêt un contenu lexical ou grammatical. Ainsi, *de*, *table*, *ici*, *-ant* sont des morphèmes Casalis, Colé et Royer, 2003).

Les morphèmes lexicaux renvoient au lexique, au vocabulaire, tandis que les morphèmes grammaticaux qualifient les éléments grammaticaux d'une phrase qui jouent un rôle logique, tels les pronoms, articles, prépositions et conjonctions, de même que les affixes utilisés pour construire une variété de mots. En ce sens, la morphologie flexionnelle consiste en une combinaison d'une racine de mot avec un affixe flexionnel, quant à la morphologie dérivationnelle, il s'agit également de l'ajout d'un ou plusieurs affixes, mais ils changent le sens et la classe grammaticale du mot et créent ainsi une nouvelle entrée lexicale (Bonami et Boyé 2010).

Ces éléments nous amènent à nous interroger en ces termes : comment l'enfant met-il en place ces relations morphologiques entre les mots dans son apprentissage du langage ? Quelles sont ses compétences dans ce domaine et comment se développent-elles ?

Dès ses 2 ans, l'enfant commence à manipuler les combinaisons morphologiques, et ce avec des erreurs (un *attacheur*, il a *dégaré* la voiture) comme le souligne Aimard (1992). Il possède tout d'abord une sensibilité à la morphologie dérivationnelle, les enfants développent très tôt une compétence à l'implicite pour combiner les morphèmes à propos et créer du sens. Ils sont capables au CP de repérer les familles de mots, de racine commune. Quant à repérer la base du mot cela se vérifie au CE1 pour certains, et la moitié des enfants d'une classe au CE2. L'avancement dans l'âge permet d'accéder à cette maîtrise morphologique. Ce n'est que vers 6 ans, le stade des opérations concrètes de Piaget (1923), que l'enfant est totalement apte à convoquer l'implicite dans les combinaisons morphologiques. L'apprentissage et la performance dans la lecture est concomitante de la maîtrise de l'implicite. Entre 7 et 8 ans, nous remarquons chez l'enfant l'usage de connaissances morphologiques explicites dues à une lecture plus performante encore et à l'apprentissage systématique de la morphologie à l'école (Daviault, 2011 : 82).

3.1.7.2.3. L'acquisition de la sémantique

Entre 2 et 3 ans l'enfant apprend en moyenne un mot nouveau par jour, puis le rythme devient plus lent. Déjà à 6 ans, il justifie de 2500 à 3000 mots. Le lien entre signifiant et signifié devient de plus en plus pertinent et précis. L'enfant développe la compétence de catégorisation (Gopnik et Meltzoff, 1987), de trier et classer les appartenances lexicales des mots, puis celle de l'analyse des propriétés des référents, qualités, défauts, etc., enfin celle de la généralisation des représentations, à savoir repérer les hyperthèmes. Ces trois étapes permettent à l'enfant de comprendre le sens des mots. La mémoire sémantique étant plus puissante il serait intéressant d'un point de vue pédagogique de la développer en premier plutôt que la mémoire lexicale.

Pour développer son vocabulaire l'enfant doit être capable d'analyser les morphèmes. C'est à cette condition qu'il sera à même de lire, comprendre et écrire des mots plus complexes d'un point de vue morphologique et de développer son stock lexical (Casalis *et al.* 2004).

L'obtention progressive d'une conscience morphologique solide amène l'enfant à maîtriser l'orthographe lexicale, la transcription orthographique en est facilitée, notamment en langue française. Pacton (2003) affirme que l'enfant possède en ce sens une compétence sélective qui le rend apte à faire le tri adéquat entre graphème et morphème, selon le mot ciblé. Pour le son /o/ il saura, par exemple, choisir la graphie appropriée pour choisir l'orthographe du mot *chapeau* comme évoqué plutôt que *chapo*. Ou encore par mise en relation avec le verbe *respecter* il pourra en déduire la bonne orthographe pour la consonne muette finale du nom *respect*.

L'apport complémentaire de la morphologie dérivationnelle est indéniable pour lire et écrire certains mots complexes quand le déchiffrage mené lors de l'étape phonologique est inopérant.

3.1.7.2.4. L'acquisition de la syntaxe

Le développement syntaxique dans le processus de l'acquisition du langage se développe parallèlement au lexique. Fort de cette compétence, l'enfant formule ou lit des énoncés plus longs et plus complexes, et stabilise son agencement des mots dans la phrase. Sont ainsi concernés les pronoms personnels sujets ; les temps des verbes ; les procédés de formation de la phrase complexe permettant l'enchâssement des phrases simples et le compte rendu des relations temporelles (concomitance, antériorité, postériorité), de causalité, de but ; les prépositions (à, dans, par, pour, en, vers, sans, sous).

La suite du pronom groupe verbal est un ordonnancement de base qui préside à la construction d'une phrase et qui sert de repère à l'enfant amené à faire trois opérations successives.

- En premier lieu, il se charge de différencier les pronoms les plus pertinents en fonction de l'intention cherchée et de la situation donnée, ce qui renforce la

performance du groupe Pronom-Groupe Verbal. La différenciation du pronom commence par *il, elle, ils, elles, je, tu*, puis *on, nous, vous* en dernier lieu.

- Dans un second temps, la qualité de la phrase s'affirme de plus en plus avec l'étape de la différenciation des temps verbaux renforcée avec la maîtrise progressive du système des temps, et de ses nuances. Chez les petits après l'usage de l'infinitif, l'enfant commence cette différenciation temporelle avec le présent, puis le passé composé et le futur. Chez l'enfant l'utilisation de l'imparfait devient notable, elle se combine avec l'emploi du plus-que-parfait et du futur. En somme, la structuration de type aspectuel (en cours d'accomplissement, accompli, à accomplir) précède précocement la structuration de type temporel (passé, présent, futur).
- Dans un troisième temps, dans la section des moyens, alors que la différenciation des temps n'est pas encore terminée, on observe en parallèle le processus de la complexification, à savoir l'enchâssement des phrases (du type pronom-verbe) les unes dans les autres ; le but étant de restituer la complexité des relations temporelles, de causalité, mais également de finalité. En grande section de maternelle et en élémentaire l'enfant est devenu maître dans l'art de complexifier les phrases enchâssées et il commence également à complexifier les groupes nominaux en fonction sujet. Ce n'est qu'à la fin de la primaire qu'il recourt à la déclarative simple.

Plusieurs fonctions langagières ou types d'oraux sont alors progressivement mis en place au cours de l'acquisition du langage :

Vers 12 mois :

- La fonction instrumentale pour obtenir ce que l'on veut.
- La fonction personnelle pour exprimer ses émotions, ses impressions, son ressenti.
- La fonction régulatrice afin de contrôler le comportement d'autrui et le guider sur ce qu'il doit ou ne doit pas faire.
- La fonction interpersonnelle pour interagir avec l'autre « bonjour ».

Plus tardivement :

- La fonction heuristique qui renvoie à la découverte du monde.
- La fonction imaginative liée au récit d'histoire.
- La fonction informative.

Une même fonction peut passer par plusieurs types de phrases : déclarative, interrogative, injonctive ou impérative. Nous remarquons à ce sujet que jusqu'à 2 ans, l'enfant recourt à l'intonation pour opérer une différenciation entre énoncés impératifs et affirmatifs, négatifs et affirmatifs. À partir de 4 ans il peut utiliser des énoncés négatifs construits avec « pas » et poser des questions avec la périphrase interrogative « Est-ce-que ». Après 6 ans, le développement du langage est en apparence moins rapide, mais les changements qui surviennent portent sur des aspects subtils du langage. Par exemple, alors qu'avant 6 ans l'enfant acquiert les règles de base de la syntaxe entre 6 et 12, il apprend à gérer certaines

exceptions (Daviault, 2011 : 157).

3.1.8. Les divers facteurs influençant l'acquisition du langage

L'acquisition du langage chez l'enfant n'est pas une expérience uniforme, elle revêt un caractère spécifique ; chaque processus est unique dans la mesure où il est influencé par l'action concomitante de cinq facteurs reconnus par les chercheurs : social perceptif, cognitif conceptuel et linguistique. L'expérience et les capacités humaines sont unanimement retenues comme des facteurs influents.

a. Facteurs sociaux

L'enfant, à partir de 1 an, perçoit intuitivement les intentions de son interlocuteur en se référant à l'intonation de la voix ainsi que tous les autres indices para-verbaux ; il peut également, grâce au contexte de la situation, situer l'objet de la conversation. Il reproduit par ailleurs et ce, par effet mimétique, ces indicateurs pour développer son propre apprentissage du langage. Entre 1 an et 3 ans, les expériences menées ont démontré que le niveau du vocabulaire de l'enfant est soumis à l'influence de son environnement social. Ces premiers constats sur le *langage précoce* (Kail, 2015 : 19-20) de l'enfant permettent de prédire le niveau du langage à neuf ans.

b. Facteur perceptuel

Dès la naissance nous pouvons prédire la qualité langagière de l'enfant de 23 mois. La perception et la qualité auditive perceptuelle entre 6 et 12 mois constitue des données prédictives. La perceptibilité joue en outre une fonction déterminante. En anglais on observe que les formes inaccentuées ou dans un groupe de consonnes posent plus de problèmes durant l'acquisition, notamment des enfants souffrant de troubles.

c. Processus cognitifs

La fréquence dans le rythme de l'apprentissage est un élément révélateur de la performance de ce dernier. On note également un phénomène de substitution quand l'enfant doit convoquer plus que d'ordinaire ses ressources mentales et ne peut y parvenir. Il arrive ainsi que dans le cas d'une phrase complexe l'enfant, plutôt habitué aux phrases simples, se trompe sur la terminaison des verbes et les prépositions.

d. Facteur conceptuel

Selon l'âge de l'enfant, on constate qu'il ne possède pas le même potentiel à construire une pensée conceptuelle en usant des termes dits relationnels, à savoir se référant au temps, à la causalité, à l'ordre, au lieu, etc., en fonction de l'âge de l'enfant qui au début est plus apte à maîtriser des références aux objets et aux événements et ne parvient que plus tard à employer avec pertinence les termes relationnels.

La connaissance des mots est soumise au degré de familiarité et de connaissance avec les objets auxquels il se réfère.

e. Facteur linguistique

L'enfant trouve plusieurs stratégies pour se repérer et donner du sens à un mot, il peut, par exemple, recourir aux terminaisons du verbe comme indice de signification du verbe. En enlevant la terminaison du verbe il peut en déduire grâce au radical le sens de ce verbe. Le lexique assimilé permet d'établir des liens avec les nouveaux mots et de les définir.

3.1.9. L'école et le langage

La priorité de l'école, d'après Bailly (2010) et ce, dès les premières années de scolarisation, porte sur la maîtrise du langage oral verbal et paraverbal, puis écrit dans la mesure où il est au cœur des apprentissages et de l'éducation à la citoyenneté. Le langage étant en premier lieu un outil de communication il est investi d'une fonction sociale, il construit et renforce le sentiment d'appartenance à un groupe, il est en ce sens porteur d'une culture commune. Le langage permet à l'enfant de développer son identité, sa conscience, ses émotions, son intelligence et sa relation à l'autre. L'enfant apprend et se sociabilise grâce au langage et son interaction avec son environnement. Parler, c'est « être » aux autres, et au monde, c'est un acte émancipateur qui permet à l'enfant de grandir. L'école encourage donc l'enfant dès son plus jeune âge à le pratiquer et l'expérimenter dans des situations variées. Si le langage est un outil de communication qui permet la mise en place des apprentissages, il revêt en outre un rôle de régulation des échanges. Au départ, le langage convoqué fait appel à la fonction référentielle comme nous l'a expliqué Jakobson (1963), la communication procède par des questions concrètes du type *quoi ?* ou *pourquoi ?* et s'accompagne au début de la scolarisation de gestes, de mimiques et de postures ; ensuite, le langage oral en interaction devient continu sous forme de monologue qui nécessite chez l'enfant un long et rigoureux apprentissage. C'est au terme de la maîtrise de ces prérequis que vient ensuite l'apprentissage de l'écrit.

À l'école l'enfant suit des activités de réception et de compréhension : écouter, lire ; et des activités de production : parler, écrire. Le langage est ancré dans la communication, il est également pivot dans les apprentissages et objet de manipulation. L'acquisition du langage est primordiale pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages, ce prérequis lui permet d'acquérir d'autres compétences.

Dans sa famille et avec ses proches, l'acquisition du langage chez l'enfant se développe dans un contexte où le paramètre affectif avec l'adulte est plus fort, même si l'assimilation de l'appartenance socio-culturelle de son entourage et l'intégration de codes verbaux et paraverbaux sont de mise. L'environnement personnel de l'enfant détermine donc la performance lexicale et syntaxique de son activité langagière, cette dernière étant par ailleurs le miroir de son appartenance à une classe sociale et un groupe culturel (Neill *et al.*, 2006).

Il a été démontré que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures des enfants tiraient leur source de leur niveau de performance langagière. En ce sens l'objectif de l'école, dès la petite section, est de jouer un rôle préventif contre l'échec scolaire, développer chez l'enfant cette compétence et de lui faire acquérir un vocabulaire riche.

La parole du maître est déterminante dans les progrès de l'enfant et de son apprentissage du langage ; de même que les mots que l'enfant connaît lui ont été apportés par son entourage, sa famille et ses proches, le vocabulaire qu'il développera à l'école dépendra du maître. Le maître, ou également un ou plusieurs enfants de la classe introduisent de nouveaux mots qui seront ensuite réutilisés et réinvestis dans la construction d'autres savoirs.

L'apprentissage du lexique et de la syntaxe se fait dans le cadre d'une démarche transversale lors des situations de la vie quotidienne à l'école (accueil, habillage, cantine, récréation, hygiène corporelle, par exemple se laver les mains, etc.) et le maître se sert régulièrement de ces situations pour mettre en place des objectifs linguistiques.

L'école étant un premier lieu de vie collective où l'on apprend à vivre ensemble autour de valeurs et de codes communs, l'enfant construira et développera son sentiment d'appartenance à une communauté, un groupe, en intégrant les aspects socio-culturels qui les régissent. Le langage est le premier prérequis de cette intégration dans la vie collective et permet à l'enfant de s'épanouir, en prenant place et en faisant partie intégrante de ce groupe. Il apprend ainsi à s'exprimer, à prendre la parole, à interagir, à partager son ressenti, ses sentiments. L'école, en ce sens, joue un rôle citoyen qui consiste à insérer l'enfant dans un système de pensée en phase avec les valeurs de la société dans laquelle il évolue, sans pour autant gommer la spécificité de l'enfant, son identité individuelle et familiale. L'acquisition du langage ne revêt donc pas une fonction uniquement linguistique à l'école, elle permet à l'enfant de décoder et d'assimiler les codes de vie qui régissent tant la vie en société, qu'entre amis, ou encore en famille ou avec des proches. Il apprend à moduler et adapter le langage au paramètre social, voire culturel, d'une situation donnée par le biais de l'utilisation des registres de langues, des implicites du langage par le biais d'inférences, de l'intonation, du langage paraverbal, etc. (Aguerre, 2010).

3.1.10. Enfants face aux nouvelles technologies : de nouveaux modes d'apprentissage

La révolution du numérique et des nouvelles technologies survenues dans le monde depuis une trentaine d'années a considérablement renouvelé le mode d'apprentissage des enfants. Les écoles se sont à tour de bras équipées d'ordinateurs, de tableaux numériques, de

tablettes, et pour certaines utilisent à des fins ludiques et didactiques des applications éducatives. De même les foyers se sont emparés pour la plupart de ces objets attrayants modernes et interactifs que nous trouvons parfois dans toutes les pièces de la maison (Bach *et al.*, 2013). Relayée par les commerçants de jeux et les médias la vente de ces objets numériques ne cesse d'augmenter. Aucune instance ne semble s'alarmer ou s'inquiéter de cet envahissement massif et pathogène. Aux États-Unis les premières annonces préventives commencent en 1999 alors qu'en France le CSA ne se manifeste qu'en 2008 et sans succès (Leblanc, 2017). Les publicités sont toujours prosélytes et les industries des jeux et du matériel pour les enfants ne cesse d'inventer des appareils modernes aux compétences numériques parfois insolites, tel le siège bébé avec iPad intégré ou encore le pot pour bébé équipé d'un porte-tablette.

Les études et enquêtes qui ont suivies ont cherché à comprendre l'impact de ces nouveaux compagnons de jeu dans le développement et l'apprentissage langagier de l'enfant. Il en est ressorti une forme d'isolement des différents individus du foyer, tous accaparés d'une manière ou d'une autre par ces objets captivants aux effets addictifs. Les parents, comme les enfants, sont tout autant victimes de leur utilisation, ils ne comprennent pas à quel point ces objets obstruent le développement de l'enfant, son éveil et retardent son apprentissage du langage (Desmurget, 2019).

Ainsi, Bach *et al.* (2013) dans leur rapport sur l'enfant et les écrans, on peut lire :

« Chez les bébés, l'apprentissage à l'autorégulation face aux écrans devrait débiter dès le plus jeune âge. Dans ce cadre d'éveil précoce en présence d'un autre, l'interaction avec l'écran est à la fois visuelle et tactile ; cet apprentissage peut déjà participer au développement cognitif du bébé... ».

Les auteurs préconisent, en somme, l'utilisation « *d'une pédagogie différenciée selon l'âge, sans interdit ni liberté absolue, ni stigmatisation des parents* » (2013).

Un psychologue en CMP²⁷ explique que les écrans sont souvent utilisés pour désennuyer, occuper, divertir l'enfant, or ils réduisent le temps des interactions nécessaires entre l'adulte et l'enfant qui lui permettent de s'éveiller, grandir et acquérir le langage. Un médecin de PMI²⁸ constate qu'une utilisation moyenne entre 6h et 12h par jour entraîne des troubles du comportement chez l'enfant et laisse poindre le spectre autistique dont les symptômes retenus sont le plus souvent le regard dans le vide, l'absence de réactions, et des comportements agressifs et inattendus (Desmurget, 2019). L'apparente tranquillité de l'enfant jouant à la tablette, avec son smartphone ou encore regardant la télévision, cache en vérité

²⁷ Le CMP (Centre Médico-Psychologique) est une structure centrale du service public hospitalier qui a pour mission d'accueillir toutes les demandes de soins émanant de personnes souffrant psychologiquement (Boussion Raphaël et Silke Schauder, « Chapitre 4. Le psychologue clinicien au CMP », Silke Schauder éd., *Pratiquer la psychologie clinique auprès des enfants et des adolescents*, Dunod, 2007. 211-255.

²⁸ La PMI (Protection Maternelle et Infantile) est un système de protection de la mère et de l'enfant, créé en France par une ordonnance du 2 novembre 1945 voulue par le ministre de la Santé, François Billoux. Cette création fut très largement inspirée par l'Association Alsacienne et Lorraine de Puériculture créée en 1920 par le pédiatre alsacien Paul Rohmer (1876-1977).

toute une agitation intérieure qui bouleverse les structures mentales d'apprentissage, voire les altèrent.

Au terme de ces remarques, il en ressort que le langage ne peut se construire que dans le cadre d'une interaction affective et communicative avec l'enfant. Les étapes de l'apprentissage du langage relèvent de l'expérimentation avec l'autre. L'enfant a besoin d'observer et d'imiter l'autre, de reproduire ses comportements ; après quoi il détourne la fonction des objets grâce au langage, ce qui lui permet d'accéder à une pensée symbolique. Les écrans ne peuvent donc pas se substituer à une fonction sociale du langage.

3.2. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE SECONDE LANGUE CHEZ L'ENFANT

Kihlstedt (2013) explique que les idées reçues sont ataviques. Elle déclare ainsi que l'apprentissage d'une L2 chez l'enfant n'est pas nocif et ne crée pas de confusion mentale comme certains semblent encore aujourd'hui le croire en affirmant qu'il faut d'abord maîtriser sa L1 avant d'aborder une LE. Il n'en est rien, comme le montrent les recherches en psycholinguistique et en sciences cognitives, apprendre une L2 dans l'enfance est tout à fait compatible, voire même encouragée.

L'enseignement d'une L2 est un phénomène qui se répand après la seconde guerre mondiale avec l'ouverture économique des pays et les accords qui en découlent. En fonction des paramètres politiques, socio-économiques et culturels, les pays concernés mettent en place des politiques éducatives linguistiques.

Le bilinguisme et l'acquisition d'une L2 vont être les éléments déclencheurs et le moteur de travaux de recherches sur l'acquisition du langage et les comparaisons entre les langues dans les années cinquante, dont Fries (1945), Lado (1975) et Weinreich (1953) en seront les pionniers. Les théories behavioristes seront en premier lieu rejetées pour leur inaptitude à expliquer le phénomène du bilinguisme, notamment dans les travaux de Chomsky en 1959, *Verbal Béhavioraux* de Skinner (1957). La pensée chomskienne fait plus ou moins autorité jusque dans les années 80, ses épigones utilisent ses travaux comme modèle ou point de départ.

Les travaux sur l'acquisition du langage ne sont pas cloisonnés, en ce sens les travaux menés en milieu scolaire sont autant d'éléments que les chercheurs vont vouloir prendre en compte pour formuler à leur tour des propositions didactiques. Notons le *Monitor Model* de Krashen publié en 1981 militant pour l'enseignement des langues en milieu scolaire ou la théorie de l'enseignabilité ou *teachability* prônée par Pienemann (1984,1985), si l'on considère les propos de Daniel Coste, *Recherches linguistiques sur l'acquisition* (cité par Daniel, 2005 : 11).

Un certain nombre de variables influant dans l'acquisition d'une L2 sont aujourd'hui clairement identifiées. L'âge de l'apprenant, le degré d'influence de sa L1 sur sa L2, sa personnalité, sa disposition linguistique, la méthode d'apprentissage qu'il utilise, de même que ses motivations sont autant de paramètres à prendre en compte (De Houwer, 2019).

Selon Daviault (2011) nous pouvons apprendre une L2 de deux manières, formelle ou informelle.

La première se fait de manière systématique et volontaire par le biais d'une méthode, à l'école ou en dehors de l'école, et l'apprentissage se fait à partir d'une L1 ou en immersion totale avec des cours dispensés en LC pour toutes les matières. L'expérience et les recherches effectuées, en ce sens, montrent que l'apprentissage d'une L2 procédant de façon transversale avec l'apprentissage des autres matières, comme les mathématiques ou l'histoire-géographie, est plus performante. Notons en ce sens les observations des chercheurs Groux et Porsher (1997) sur une expérience d'immersion précoce en milieu scolaire menée au Québec pendant 3 ans à partir de la maternelle avec des enfants anglophones. Au sortir de ce protocole, les enfants justifiaient de meilleures compétences linguistiques tant dans leur langue d'origine que dans la langue d'immersion et avaient développé en outre des compétences interculturelles.

La manière informelle est une autre voie possible d'acquisition d'une LE. Pour l'enfant ou l'adulte, ce mode d'apprentissage ne se fait pas de façon systématique et ne recourt pas à une méthode réfléchie. Il s'agit plutôt d'une approche ludique, d'interaction avec d'autres enfants dont la L1 est la LC. Cette technique obtient de très bons résultats pour les enfants de moins de 7 ans. La maîtrise de l'accent est notable et les progrès sont contestés.

3.2.1. La langue maternelle ou la langue première

Nelson Mandela²⁹ disait « *Parler à quelqu'un dans une langue qu'il comprend, c'est toucher son cerveau, mais lui parler dans sa langue maternelle, c'est le toucher au cœur* ».

La langue maternelle d'un enfant couvre à peu près la première année de vie et c'est celle qu'il entend le plus souvent dans son environnement. Selon Martinez (1996), elle est simplement la langue d'un individu acquise chronologiquement en premier, au moment du développement de sa capacité de langage. Cette période pré-linguistique est celle où le jeune enfant se familiarise avec les aspects prosodiques et phonétiques de sa LM et construit les connaissances pratiques qui alimenteront la base sémantique de son futur langage (Comblain et Rondal, 2001).

Selon une enquête auprès des élèves de nationalité portugaise vivant au Luxembourg, et qui a été menée par Tonner-Mayer, Unsen et Vleedo (2005), les chercheurs constatent que l'emploi de la LM à l'école permet aux jeunes enfants de se sentir eux-mêmes. Ceci constituerait un aspect sécurisant et valorisant extrêmement important pour l'équilibre personnel et la construction de l'identité, bases indispensables à une bonne intégration. Il est indéniable que la valorisation de la LM, que ce soit dans le cadre de cours intégrés dans l'horaire scolaire normal ou de cours parallèles (en dehors de l'horaire scolaire), a un effet bénéfique sur des aspects personnels extra-scolaires, tels que le sentiment d'appartenance à la

²⁹ Message de la Directrice générale de l'UNESCO, I. Bokova, à l'occasion de la Journée internationale de la langue maternelle, UNESCO, le 21 février 2012, l'article est disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/images/0021/002153/215319f.pdf>, consulté le 05/05/2014

communauté de l'enfant ou un rapprochement à des origines parfois lointaines.

Selon Cummins (2001), un enfant apprend sa LM lorsque nous lui donnons de bons modèles de langage et lorsque nous lui parlons souvent. Il apprendrait donc en écoutant et en parlant avec les membres de sa famille. Lorsque nous partageons les chansons, les comptines et les histoires apprises dans notre LM, nous aidons alors l'enfant à parler tout en l'aidant à découvrir sa culture et son identité. Les parents doivent consacrer un moment, au récit d'histoires ou à la discussion de façon à développer son vocabulaire et des notions dans sa LM. L'enfant sera alors prêt à apprendre la langue de l'école et à entreprendre avec succès sa scolarité. Les enfants, qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur LM, développent de plus grandes capacités à lire dans la langue qui est employée à l'école. Quand la LM est à l'honneur à l'école (dans des programmes d'études BI par exemple), les notions et les compétences en lecture que les enfants s'approprient dans la langue de la majorité, sont transférées à la langue qu'on parle à la maison. En peu de mots, les deux langues se nourrissent l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux.

Cummins (2001) ajoute que l'ampleur de la perte de la LM varie en fonction de la concentration de locuteurs de la langue en question, à l'école et dans le voisinage. Quand son usage est intense en dehors de l'école, la perte de la langue apprise chez les enfants sera moindre.

Aussi, Deprez (1987) s'alarme-t-elle quand elle constate que le plus souvent les enfants d'origine arabe ne connaissent pas leur LM ; elle remarque en outre que les enfants d'origine espagnole scolarisés en région parisienne réussissent mieux à l'école et parlent mieux leur LM que leurs camarades arabes. Ce phénomène s'explique du fait des origines latines de la langue espagnole, langue romane au même titre que la langue française, avec des structures syntaxiques et lexicales communes favorisant l'apprentissage de ces deux langues (Akinici, De Ruiter et Sanagustin, 2004).

Contrairement aux idées reçues, le bilinguisme s'avère donc être un puissant levier d'apprentissage dans le processus de l'acquisition du langage chez des enfants non natifs du pays d'accueil. Le bilinguisme précoce s'impose donc comme un atout didactique qui doit être préconisé auprès des enfants migrants afin de faciliter leur intégration grâce à l'apprentissage de la langue d'accueil, sans altérer l'image de soi et leur appartenance culturelle d'origine en renforçant leur apprentissage de la L1 (Lüdi, 2007). La LM doit être renforcée et maîtrisée afin de continuer le travail de structuration mentale entamé chez l'apprenant, cette étape lui facilitera l'apprentissage de la langue d'accueil et permettra par le biais d'un savant aller-retour entre les deux langues de structurer les savoirs (Rezzoug *et al.*, 2008).

3.2.2. Comparaison entre les apprentissages de la L1 et l'apprentissage de la L2

L'introduction d'une L2 à l'école primaire suppose que l'on s'intéresse à la LC en tant qu'objet et que l'on s'interroge sur la posture didactique et pédagogique que son

apprentissage implique ; à savoir, les choix théoriques et institutionnels qui président à son enseignement. Plusieurs questions émergent d'emblée à notre esprit : faut-il apprendre une L2 le plus tôt possible ? Comment doit-on mettre en place cet enseignement ? Quelle place doit-il occuper par rapport à la langue maternelle appelée L1 ? La L1 peut-elle être un atout pour l'apprentissage d'une L2 ? Quel est l'impact de la L1 sur la L2, comment s'opère le passage et le va-et-vient entre ces deux langues ? Autant de questions qui préoccupent les théoriciens de l'enseignement en quête de protocoles didactiques efficaces et performants.

Aujourd'hui, à l'heure de la mondialisation, l'enseignement des LE devient une composante essentielle des programmes scolaires, la maîtrise d'une L2 est un gage de réussite et elle est introduite à l'école dès la primaire, les études ayant montré la prédisposition précoce des enfants pour l'apprentissage des langues.

Vygotski affirme que :

« L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle (...). L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention » (2009 : 374).

L'apprentissage d'une L2 se fait le plus souvent dans un cadre scolaire dit *captif* ou *institutionnel*, dans une complémentarité moindre avec le *milieu naturel* de l'enfant, à savoir avec l'entourage personnel où il évolue. Son apprentissage, en accord avec les choix théoriques préconisés par les spécialistes du langage et retenus par les établissements en France notamment, se fait de façon transversale avec les autres matières. En somme, le professeur de maternelle pourra faire un cours de sport dans la L2. L'apprentissage de la L2 n'est pas une fin en soi mais un moyen. Girard (1995) remarque que la L2 est à la fois instrument et objet d'apprentissage, comme ce fut le cas pour l'enfant de l'acquisition de sa LM à l'école. Ainsi, la langue est utilisée de façon transversale dans d'autres matières de la même manière que l'enfant a acquis sa LM, en l'occurrence, celle du français. La L2 est apprise à travers son utilisation, aussi les tâtonnements et les erreurs sont inclus dans les présupposés de l'apprentissage de la langue. Les erreurs sont des indices du processus d'acquisition, comme cela s'était vérifié pour l'apprentissage du français lui-même. Petit (1987) considère en ce sens que les erreurs sont structurantes et ne sont aucunement dues à une interférence avec la L1.

La notion d'inter-langue ou langage intermédiaire témoigne du processus d'acquisition de la L2, l'apprentissage est vu comme un continuum qui suit plusieurs paliers non linéaires comme le laisseraient croire les manuels scolaires ; l'apprenant procède par allers-retours, par retouches correctives, il joue un rôle actif, fait des hypothèses, teste, ce qui l'amène à mettre en place des stratégies d'apprentissage et d'évitement de l'erreur. L'apprentissage du langage passe par la manipulation de l'objet-langue et l'expérience communicative.

La L1 et L2 revêtent des zones de complémentarité et d'interaction, néanmoins, force est de constater que l'on ne peut pas mettre sur le même plan les objectifs d'apprentissage de

l'enseignement de ces deux langues. Il y a des divergences à prendre en compte dans leur apprentissage respectif, on ne se contente d'appliquer à la lettre les méthodes employées pour l'une et l'autre.

L'acquisition d'une L2 doit être effectuée, de préférence, dans l'enfance selon Chomsky car le principe du module humain de langue n'est disponible que dans cette période, il s'estompe à la puberté ; pour les cognitivistes comme Krashen, l'âge n'intervient pas sur la performance de l'acquisition de la L2, il n'y pas de différences notables entre l'acquisition d'une L1 et d'une L2. Les théories actuelles sont moins antagonistes et prônent une voie intermédiaire entre les deux (cité par Vandeloise, 1991 : 69).

3.2.3. Facteurs influençant l'apprentissage d'une LE

Le bilinguisme est un élément clé pour analyser les mécanismes d'apprentissage du langage chez l'enfant. Chaque individu BI peut en effet posséder des différences interindividuelles s'expliquant selon son âge, son appartenance sociolinguistique ou encore selon l'input reçu dans chacune des deux langues. L'âge, le contexte sociolinguistique et l'input instaurent une variable sur l'apprentissage du langage et donc l'acquisition des deux langues (De Houwer, 2019).

Nous avons déjà vu que la majorité des chercheurs s'entendent pour déclarer que seule la L2 acquise avant l'âge de 10/11 ans pourra être apprise sans accent. Néanmoins, et selon Baker (2000), plusieurs recherches montrent que les enfants plus âgés, et même les adultes, peuvent apprendre une autre langue plus facilement que les jeunes enfants (Baker, 2000 dans Daviault, 2011 : 178). La motivation joue également un grand rôle dans l'apprentissage et la rétention d'une L2. Également, il est important de tenir compte du degré de similitude entre la L1 et la LE en apprentissage. Abdelilah-Bauer (2006 : 114) note aussi que la similitude peut faciliter l'apprentissage de la seconde langue.

Selon Nuttin (1980) :

« Apprendre relève aussi d'une conduite volontaire et durable. Une attitude positive face à la L2 détermine le processus dès la motivation initiale, même si le choix n'en est pas vraiment un : c'est le cas lorsqu'il est opéré par la famille de l'apprenant ou n'appartient qu'aux autorités politiques et éducatives. La famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société plaquent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs. Ils ont face à elles des attitudes, mais l'apprenant à aussi un projet de vie qui n'appartient qu'à lui et une motivation » (Nuttin, 1980 dans Martinez, 1996 : 32).

La fréquence et la qualité d'exposition à la L2 jouent aussi un rôle important. Avec des parents parlant des langues différentes, le temps d'exposition à chacune de ces langues doit être réparti également. Selon Hagège (2013 : 241), chez l'enfant d'un couple linguistiquement mixte, au début de l'apprentissage BI, c'est-à-dire entre 2 et 3 ans, on observe plutôt un mélange de langues qu'une alternance, mais à mesure que l'enfant grandit, le mélange fait progressivement place à l'alternance. Cependant, les circonstances sociales interviennent : si

la langue d'un des parents est aussi celle de la majorité ethnolinguistique, il est possible que ce soit cette langue que l'enfant entendra le plus souvent.

Par ailleurs, apprendre une autre LE ou L2, c'est entrer en contact avec une nouvelle culture et être confronté à la diversité culturelle. Cette diversité peut être incarnée par le modèle multiculturel ou l'orientation interculturelle. Le multiculturalisme s'attache en effet au traitement de la diversité d'entités culturelles distinctes (reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc.) pour gérer l'hétérogénéité à l'intérieur d'un espace donné (ville, région, pays, etc.). Il additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Cette reconnaissance de la diversité culturelle, de la pluralité, se limite souvent à un simple constat : il y a des différences (Robert, 2009 : 102).

La fratrie offre à l'enfant une occasion supplémentaire de s'engager dans un contexte socio-interactionnel (Ninio et Snow, 1999). En outre, si les enfants de la famille ont approximativement le même âge, les frères et les sœurs jouent le rôle de premiers pairs (Barton et Tomasello, 1994). La proximité des âges et l'appartenance à la même génération donneraient à l'interaction entre frères et sœurs davantage de réciprocité, voire de complicité, comparée aux échanges avec les parents. Les interactions frère aîné/sœur aînée/enfant et les interactions parent/enfant ne présentent pas tout à fait les mêmes caractéristiques (Heurdière, 2015 : 77).

Ainsi, au vu de notre réflexion méthodologique et théorique, il en ressort un certain nombre de remarques utiles pour étayer l'objet de notre recherche. En premier lieu le bilinguisme, en l'occurrence pour les enfants qui nous intéressent, arabe-anglais, influe de façon certaine sur la qualité d'acquisition de la langue 3, à savoir le français. Les enfants ont plus de facilité à apprendre une langue 3 quand ils maîtrisent déjà une L2 (Cenoz, 1997). Le contexte plurilingue est donc un terrain d'apprentissage favorable plutôt qu'un frein. Loin de s'égarer et de se mélanger les pinceaux, l'enfant est plus réceptif que jamais, il développe une compétence et une habileté supérieures à la norme. Aussi peut-on considérer le contexte plurilingue comme un atout. Par ailleurs, le statut de l'apprenant est un facteur déterminant dans le processus d'acquisition du langage. L'enfant saoudien, compte tenu de son jeune âge, est d'un point de vue cognitif plus avantagé qu'un adolescent ou un adulte. Son cerveau est beaucoup plus réceptif pour mettre en place un processus de structuration des phénomènes langagiers inconscients. L'enfant jusqu'à ses 5 ans apprend bien plus de manière inconsciente que de manière explicite. Il est alors en phase d'acquisition, au-delà, l'apprentissage d'une L2 ou d'une L3 se fait de façon plus systématique et consciente. Ainsi, plusieurs facteurs peuvent favoriser cet apprentissage : la fréquence d'immersion avec la langue cible, sa motivation personnelle, sa relation avec la culture cible, son milieu et sa fratrie. Mais surtout la ressemblance ou dissemblance entre sa langue d'origine et la langue 2 ou 3 qu'il apprend ou acquiert. En ce sens une description comparative des systèmes de langue s'impose pour donner du corps à notre propos.

3.2.4. Le maintien, le changement ou la perte de la L1

Faut-il envisager la mondialisation et la globalisation comme un processus de mort de certaines langues au profit de l'émergence d'une langue unique, encouragée par la politique linguistique des pays respectifs (Le Goff, 2014) ? Le tableau est un peu trop noir, même s'il faut reconnaître que la disparition d'une langue commence en premier lieu par celle de ses locuteurs.

La méthode de scolarisation des enfants de parents non natifs francophones en France, qui consistait dans les premiers temps à immerger l'enfant dans la langue officielle (Boquel, 2011 : 6) d'accueil du pays, sans prendre en compte sa LM, ni sa culture d'origine, a suscité de nombreux débats dans la sphère psycho-cognitiviste. Certains y voient une condition indispensable de son intégration et de sa réussite scolaire, d'autres y perçoivent les raisons d'un échec scolaire et d'une mauvaise intégration, due entre autres à une dévalorisation identitaire et un déficit de l'image de soi. L'imposition de l'oubli de la L1 jugée peu importante et le refus d'une coexistence des deux langues, sont cause d'un traumatisme identitaire. Néanmoins, tous les chercheurs s'accordent à reconnaître la nécessité de construire et renforcer la notion de *langue de référence* pour le développement de l'intelligence et de l'épanouissement de l'enfant.

Il arrive qu'un enfant en contexte plurilingue, ou plus précisément entre plusieurs langues, soit perdu (Lucchin, 2005) et développe le concept de langue de référence. Hansegard figure parmi les premiers à avoir réfléchi en ce sens, en s'appuyant notamment sur l'exemple des immigrés finnois en Suède (1962, 1968, dans Skutnabb-Kangas, 1984). Entre temps le sujet a fait couler beaucoup d'encre en France avec Nonnon (1991), en Suisse avec Perregaux (1994), et au Canada avec les travaux D'armand (2000). Des enquêtes internationales menées par Lafontaine en 1996 et en 2002 témoignent de plus belle des fragilités scolaires de ces enfants allochtones dont les parents ne sont pas natifs du pays.

Les difficultés scolaires rencontrées, notamment dans l'acquisition de la langue écrite, sont le plus généralement dues à leur capital économique et aux cassures formées par leur langue d'origine et leur langue de culture de l'école du pays de résidence. La rupture du développement langagier de leur langue d'origine apparaît comme la cause principale de leur retard scolaire dans l'apprentissage de la L1 du pays de résidence, d'où les préconisations visant à maintenir l'apprentissage de L1 par le biais d'un enseignement BI (Baetens Beardsmore Hugo, 2000). Ce point de vue demeure encore aujourd'hui sujet de polémique (Hakuta, 1991).

Selon les propos de Hamers et Blanc (1983), c'est en plaçant la langue de scolarisation sur un piédestal et en lui attribuant des connotations plus prestigieuses, et ce involontairement, que la L1 reléguée acquiert un rôle dévalorisé et c'est cela qui met l'enfant en situation d'échec. Il oublie sa LM sans acquérir la langue du pays de résidence. En effet, amené à choisir entre sa LM et la LC il serait face à un dilemme, un *conflit de loyauté* dont parle Silvia Lucchini (2005) qui démotiverait son acquisition de la langue de scolarisation.

La solution au problème consiste donc en la revalorisation des langues dites minoritaires mal connotées par le pays d'accueil, et plus largement le maintien de la L1 dans la scolarisation de l'enfant, à côté de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Ce bilinguisme est d'autant plus valorisé et encouragé aujourd'hui dans la mesure où il accélère le développement de l'intelligence de l'enfant. Notons le rapport de l'Assemblée parlementaire en date de février 2007 déclarant que :

« Des études récentes ont démontré que les idées selon lesquelles chaque langue est liée à une culture particulière et que le bilinguisme finit par exclure les deux cultures à la fois sont fausses. L'idée que le bilinguisme ou le plurilinguisme est une charge pour les élèves est, elle aussi, fausse, il s'agit plutôt d'un atout ».

3.3. LE PRINCIPE DU BILINGUISME PARMIS LE CONCEPT PLURILINGUISME

L'objet d'étude de cette recherche porte sur le plurilinguisme. Cette partie vise à faire un état des lieux de cette notion attachée à celle du bilinguisme. Ce sera l'occasion de distinguer ses différentes définitions et compétences, également d'appréhender les représentations qui l'entourent, mais aussi d'en définir le champ selon différentes dimensions et d'en décrire ses causes. Mais tout d'abord, nous allons distinguer le bilinguisme du plurilinguisme. En effet, l'usage du concept du bilinguisme est employé dans une perspective différentielle : il s'agit de distinguer le bilingue qui parle deux langues du monolingue qui n'en parle qu'une seule. Cependant, le concept du bilinguisme rejoint celui du plurilinguisme dans sa désignation générale des individus qui parlent plusieurs langues (Rodi, 2009 : 2 ; Graci, Rispaïl et Totozani, 2017 : 64). Ainsi, nous aborderons la manière dont le bilinguisme se définit. Enfin, nous considérerons ces différents types évoluant selon certains critères.

Le phénomène du bilinguisme se manifeste dans presque tous les pays du monde, dans toutes les classes de la société, et dans tous les groupes d'âge. Dans une première approche, nous pouvons citer Grosjean (2015 : 13) qui indique qu'« il se développe lorsqu'un individu a besoin de communiquer en plusieurs langues, et dû à de nombreux facteurs ». Il affecte différemment les individus selon leur milieu familial, social et national. C'est une réalité qui touche chacun à des degrés divers et se diversifie de plus en plus avec les migrations, la mondialisation des activités économiques, politiques et culturelles, ainsi que le développement de l'instruction (Breton, 2003).

3.3.1. La notion de compétences plurilingues

À ce stade, il nous apparaît intéressant de commencer par faire un point sur la notion de compétences, et en particulier de compétences plurilingues afin de poser un socle à ce cadre théorique et de faire le lien entre plurilinguisme et bilinguisme.

Pour commencer, la compétence plurilingue a une dimension dynamique qui permet de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer selon ses expériences personnelles, de mettre de côté certaines langues à un moment donné puis de les réapprendre dans un autre contexte. Cette notion n'est pas synonyme de la maîtrise d'une, deux ou trois langues, envisagée de façon additive, mais elle implique plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle contribuent toutes connaissances et toutes expériences des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (Hélot, 2007 : 178).

Le cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :11) en propose la définition suivante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs cultures. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Hélot, 2007 :179).

Selon cette définition, Hélot (2007) trouve que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes. Il ne classe pas ses langues et ses cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Elle est l'intégration et la mise en relation entre ses différentes composantes (Hélot (2007 : 181).

Ainsi, elle apparaît comme une compétence déséquilibrée. Elle est une maîtrise différente dans chacune des langues du locuteur, des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques. Aussi, cette compétence est évolutive

« suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme » (Hélot, 2007 : 180).

En effet, une compétence évolue selon le parcours de vie de celle-ci.

Elle est une compétence dynamique permettant de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer selon les expériences personnelles du locuteur, de mettre de côté certaines

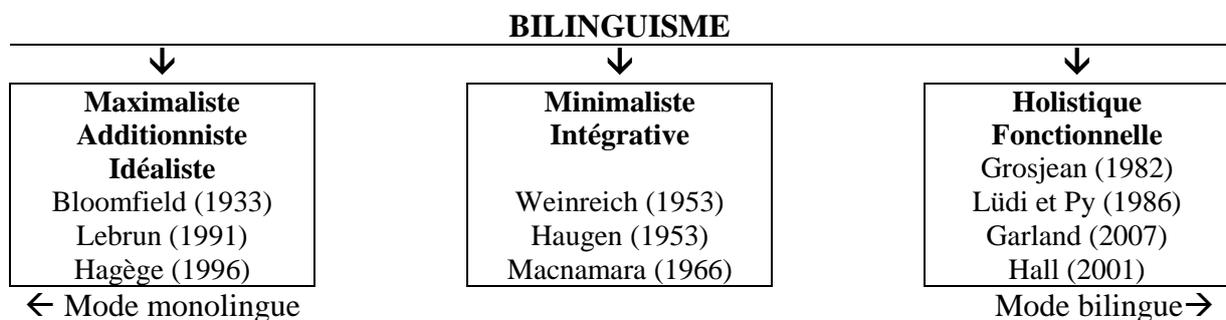
langues à un moment donné puis de les réapprendre dans un autre contexte (Hélot, 2007 :181).

3.3.2. Le bilinguisme : approche définitionnelle

Le bilinguisme a reçu des définitions très variées au cours de l’histoire. Il est à la fois un terme technique scientifique et une notion linguistique utilisée par des non-spécialistes. Il est défini à l’aide de critères divers qui sont souvent non explicités (Elmiger, 2000).

En effet, nombreux chercheurs ont traité du bilinguisme en choisissant chacun leur terrain d’investigation et en adoptant une approche différente de celle, entre autres, de l’autre (Paradis, 1987 ; McNamara, 1967 ; Titone, 1972 ; Bloomfield ,1935 ; Haugen, 1953). Il en résulte une abondance de définitions sans qu’il y ait toujours consensus entre elles.

Figure 3.1 : La définition du bilinguisme (Baetens Beardsmore, 1986 : 15 ; Perregaux, 1995 : 25 ; Hélot, 2006 : 193 ; Akinci, 2016 : 206)



Parmi ces définitions, nous rappellerons les suivantes :

1. Conception additionniste, maximaliste

Lorsque l’individu connaît parfaitement deux langues (Bloomfield, 1934 ; Lebrun, 1982 ; Hagège, 1996) et qu’il maîtrise deux langues d’après Bloomfield (1934). Dans cette perspective, ceux qui maîtrisent deux langues au même degré qu’un natif peuvent être considérés comme BI. Dans son ouvrage *Language*, Bloomfield retient la formule « native-like control of two languages » (1933: 56), qui insiste sur une bonne maîtrise des langues en question.

2. Conception intégrative, minimaliste

Weinreich (1953), Mackey (1976), Grosjean (1982) proposent une définition plus générale en caractérisant en tant que BI un individu qui alterne ses deux langues (ou plus).

3. Conception fonctionnelle holistique

Grosjean (1982, 1984, 2010) les rejoint et insiste, lui aussi, sur l’usage régulier des deux langues et non pas sur les compétences dans les deux.

Ces définitions reprises dans de nombreuses recherches nous semblent quelque peu limitatives. Dans ce qui suit, nous allons en expliquer les raisons :

- La première définition utilise le vocable « connaît » qui demeure ambiguë et assez vaste car il signifie plusieurs choses indéfinies. Cela nous pousse à poser les questions suivantes : Quel est le degré de cette connaissance ? Quelles compétences linguistiques ce vocable inclut-il et quelles sont celles qu'il exclut ? Ainsi, est-ce que ce terme inclut toutes les compétences, à savoir celles d'écoute, de parole, de lecture, et d'écriture ? Est-ce que la connaissance de certaines de ces compétences suffit à aborder le concept de bilinguisme ?

Par ailleurs, cette définition met comme condition du bilinguisme le degré de maîtrise. Or, qu'en est-il pour les milliers de personnes qui connaissent deux langues avec des degrés de maîtrise différents ? Est-ce qu'on peut les qualifier de monolingues ?

- La deuxième définition fait usage du mot « utilise ». Que signifie-il ? Est-ce que c'est parler ou lire ou écrire ou entendre ? Est-ce qu'il s'agit des quatre compétences à la fois ? Ou bien est-il juste question d'une de deux ou des trois à la fois ?

C'est pour cela que certaines études comme celle de Moreau (1997 : 61) trouvent que la définition du bilinguisme est incapable de rassembler tous les types du bilinguisme dans une seule approche. Ce qui prouve cette vision est la différenciation des cas du bilinguisme, de ses circonstances, de ses degrés, et de ses types qui rendent difficile une définition unanime. Néanmoins, il existe une troisième définition plus simple qui se rapporte à des millions de cas de locuteurs et serait l'utilisation en alternance d'au moins deux langues par un même individu. Mais les conditions et les niveaux de maîtrise des langues des BI sont également différenciés, rendant la définition ou le statut du BI complexe (Bijeljic-Babic, 2017 : 21).

Pour terminer, il apparaît moins intéressant de savoir quelle langue on maîtrise « le plus », mais plutôt de savoir dans quelle situation, avec qui, pour quels objectifs, on se servira d'une langue plutôt que d'une autre, voire de certains mots plutôt que d'autres : par exemple, à qui dit-on « ok » plutôt que « oui » ? « salut » plutôt que « bonjour » ? etc. (Graci, Rispaill et Totozani, 2016 : 65).

3.3.3. Les causes du développement du bilinguisme

Le bilinguisme trouve son origine dans certaines circonstances parmi lesquelles nous pouvons citer :

- L'immigration de masse

Elle est due, dans la plupart des cas, à des causes politiques, économiques ou religieuses. Les immigrés fuient la persécution politique, ethnique, religieuse ou les maladies et la pauvreté à la recherche de la sécurité ou de meilleures conditions de vie (Mackey, 1976 : 27). En général, les immigrés apprennent la langue du pays hôte. C'est le cas des immigrés de l'Europe vers l'Amérique, quand ils ont appris l'anglais. Il arrive également des situations dans lesquelles les immigrés apprennent la langue du pays hôte et le pays hôte apprend la

langue des immigrés comme c'était le cas pour les immigrés espagnols au Paraguay. Dans un autre cas, le pays hôte apprend la langue des immigrés comme l'ont fait certains britanniques quand ils ont appris le latin qui était la langue de leur colonisateur romain. Pour prendre un exemple plus récent, depuis 2004, 200 000 immigrés sont arrivés en France par an, ce qui correspond à 0,3 % de la population française, contre 0,6 % ailleurs en Europe ou au Canada et aux États-Unis (Megana et Saturno, 2015 : 26).

- Les invasions militaires

Plusieurs cas de bilinguisme sont dus aux invasions militaires après une longue période de colonisation. Les Romains ont transporté le latin derrière les frontières italiennes. Alexandre premier a transporté la langue grecque au Moyen-Orient (Ballard, 2013 : 26). L'Espagne, le Portugal, la France, la Grande Bretagne ont transporté l'espagnol, le portugais, le français, l'anglais en dehors de ces pays à travers les conquêtes militaires. Plusieurs facteurs permettent la réussite et la continuité de la propagation de la langue du colonisateur. Parmi ces facteurs, il y a la durée de colonisation. En effet, en fonction de la durée de la présence coloniale, les possibilités de diffusion de cette langue augmentent. Il y a aussi le facteur lié aux motivations extrinsèques, c'est-à-dire à l'intérêt que les populations ont à apprendre une langue donnée. Par exemple, si les citoyens ont découvert que la langue du colonisateur leur serait bénéfique en termes de recherche d'emploi, d'éducation et d'enseignement, ils se précipitent de l'apprendre, ce qui permet à cette langue de se propager et de s'installer au sein des populations.

- Le mariage

Le mariage entre les différentes nationalités et les ethnies donne naissance à une génération BI. En général, les enfants acquièrent la langue de la mère et celle du père en même temps. Parfois, les deux parents insistent pour que leur enfant acquière les deux langues. Ceci prouve la fierté de chacun des parents par rapport à son origine, sa langue et son ethnie (Varro, 2003 : 107).

Il se peut que les deux parents se mettent d'accord sur une seule langue pour garantir sa croissance linguistique. Selon l'étude de Yamamoto (2001) et Okita (2002) sur des familles mixtes anglo-japonaises au Royaume-Uni, le bilinguisme est automatique dans les familles mixtes (dans Hélot, 2007 : 61).

- L'enseignement et la culture

Au passé comme au présent, les frontières officielles de la langue diffèrent de ses frontières culturelles. D'habitude, les frontières officielles de la langue sont identiques aux frontières politiques du pays. Quant aux frontières culturelles de la langue, elles peuvent dépasser les frontières officielles. À titre d'exemple, la langue grecque était la langue de la science, de la philosophie, de la littérature en Europe dans l'antiquité. Ensuite, le latin a pris sa place quand le christianisme s'est diffusé en Europe. La connaissance du latin était un indicateur de culture. Au XIV^e siècle, le français est devenu la langue de la culture, de la

littérature et de la science en Europe. A la Révolution, la langue italienne a pris la place du français. Ainsi, dans un état plurilingue comme la Suisse, tous les individus ne sont pas plurilingues, ni même BI (Lüdi, 1998), mais peuvent le devenir grâce au système éducatif. Selon Hoffmann (1998), la plupart des luxembourgeois sont d'abord monolingues, puis BI, puis deviennent TRI ou plurilingues grâce à leur système éducatif (Hélot, 2007 : 27).

- L'industrialisation

Les mouvements d'industrialisation dans plusieurs pays nécessitent l'emploi de plusieurs ouvriers de différentes nationalités. Cela mène à des situations de bilinguisme ou de plurilinguisme. La plupart des immigrés en Arabie Saoudite et dans les pays du Golfe sont des ouvriers ourdophones. Ils pratiquent la langue du pays d'accueil sans délaisser leur langue d'origine.

- La propagation de la religion

Dans certains cas, la religion concourt à la diffusion de la langue. En effet, le christianisme a apporté le latin, l'islam a apporté l'arabe. C'est pour cela partout où l'islam est pratiqué, la langue arabe est présente dans l'environnement linguistique (Déroche, 2005 : 111).

3.3.4. Devenir BI

Nous observons que selon Deprez (2009 : 26) le BI, enfant ou adulte, est un être communicant global au même titre que le monolingue. Il dispose, comme les autres, d'un répertoire verbal constitué de différents parlars, codes et sous-codes.

Ainsi, pour ce qui est des enfants, qui vivent et grandissent dans un contexte plurilingue, ils développent une relation privilégiée avec chaque langue ainsi qu'avec les cultures qui leur sont associées.

3.3.4.1. Le contexte familial

La famille est un facteur immédiat et étendu qui mène au bilinguisme. Elle doit assurer une pratique régulière de chaque langue dans une ambiance d'encouragement (Grosjean, 2015 : 89).

Dans les familles BI, trois possibilités sont décrites : l'usage exclusif de la langue du pays d'accueil ou de la langue d'origine et l'usage conjoint des deux langues. La famille est un lieu de choix linguistiques plus ou moins élaborés (Hélot, 2007). Les choix linguistiques des adultes sont influencés par leur histoire personnelle et familiale et ils sont en partie inconscients (Hamad, 2004).

Quand des parents de même nationalité résident à l'étranger, ils décident souvent de parler la langue minoritaire à l'enfant à la maison et laissent l'autre – normalement la langue majoritaire – être celle des contacts à l'extérieur (Grosjean, 2015 : 108). Pour certaines familles, il s'agit d'une approche planifiée à l'avance, alors que pour une majorité d'autres, notamment celles qui habitent dans un pays qui n'est pas celui de naissance, elle correspond à la manière de faire la plus naturelle. Selon Deshays (2003), l'enfant a une représentation mentale pour chaque langue, celle de sa maison et celle de l'extérieur. La problématique de la motivation de l'apprenant se poserait peu, car ce bilinguisme présente pour lui un caractère de nécessité (Scola, 2015 : 67). L'enfant apprend sa L1 comme un monolingue, puis la L2 pour satisfaire le besoin vital de communiquer avec ses camarades. En dehors de la maison, l'enfant perfectionnera sa L2 à l'école ainsi que sa L1 à la maison. La L2 pourrait également passer de la langue dominée à celle de dominante sur la L1 du fait que les sollicitations verbales, ainsi que la fréquence de l'exercice linguistique y seront supérieures (*Ibid*).

Si c'est la langue de la famille qui est dévalorisée, l'enfant parlera la langue du pays d'accueil à son parent qui répondra soit dans la même langue, soit dans celle d'origine. Une forme d'incompréhension est possible du fait de ce type d'échanges croisés.

Si, dans la langue de la terre d'accueil, l'apprentissage n'est pas encouragé par les parents, l'enfant, en dépit de sa bonne compréhension, y effectuera peu d'expression verbale en dehors de son domicile. Cet état de bilinguisme peut faire l'objet d'un faux diagnostic de phobie sociale, de désintérêt pour la scolarité, voire de retard de langage ou de mutité.

Il semblerait que les parents monolingues motivés par le bilinguisme précoce, le soient du fait d'une représentation positive idéalisée de l'apprentissage de deux langues par leurs jeunes enfants.

Les écoles anglophones établies à l'étranger connaissent une attractivité comparable, même chez des parents ne parlant pas anglais eux-mêmes. Les souffrances observées chez les enfants issus de cette catégorie de familles, s'expriment de manière variable : attitude de repli dans la classe où les cours sont donnés dans la langue la plus faible, agressivité, refus de participer aux activités de groupe, pleurs en quittant la mère à l'entrée à l'école (Scola, 2015 : 78).

Si les familles changent souvent de pays de résidence, selon Scola (2015 : 74) l'enfant aura à sa disposition une exposition riche de modèles culturels et d'environnements linguistiques variés. Divers types de bilinguisme peuvent s'observer chez les enfants, et outre la variabilité du rapport de dominance entre ses langues, une attrition des langues délaissées peut s'opérer. Ce type d'enfant est généralement né de parents acculturés et par conséquent l'est également. Les changements de terre de résidence sont alors des atouts capables de lui conférer une grande adaptabilité aux situations transculturelles et à l'apprentissage de nouvelles langues.

Les types de bilinguisme issus de ces contextes seront aussi variés que dans les précédents cas (Hélot et Rubio, 2013 : 43).

Le développement du bilinguisme précoce simultané se fait dans un contexte d'apprentissage informel, souvent familial, celui des BI précoces consécutifs peut se faire de façon informelle, comme c'est le cas pour les enfants issus de familles immigrées, mais peut aussi être la conséquence d'une intervention pédagogique, comme par exemple dans des programmes d'éducation BI ou lors de l'enseignement précoce des langues (Akinici, 2016 : 211).

1. Actif devenant passif et inversement.
2. Équilibré devenant dominant.
3. Ajout d'une troisième, quatrième langue, etc. facilité par la compétence métalinguistique ainsi développée.

3.3.4.2. Le contexte scolaire

Nous parlons de « bilinguisme d'apprentissage », lorsqu'on indique le cas des enfants qui, n'ayant pas la possibilité d'apprendre une deuxième langue ni dans la famille, ni directement dans le milieu social, apprennent la LE consécutivement à leur LM, à l'âge préscolaire ou scolaire. Calvetti (1991) le qualifie également de bilinguisme précoce car le bas âge auquel la langue est pratiquée justifie la notion de précocité.

Les parents sont évidemment les premiers acteurs impliqués dans l'éducation BI de leur enfant. L'éducation BI précoce correspond à une initiative familiale d'élever son enfant dans deux langues dès les six premières années de sa vie. Cela dit, il est important de remarquer que seule la décision d'élever un enfant dans plusieurs langues ne suffit pas pour lui assurer un bilinguisme effectif et épanoui (Scola, 2015 :77).

Les circonstances et les motivations d'une éducation BI sont diverses. Elles répondent parfois à un besoin, celui d'apprendre la langue du sol habité, parfois à un désir, celui de maintenir une langue familiale, de préserver une langue régionale, d'investir dans une ambition de vie à l'étranger ou de future carrière internationale.

L'éducation BI peut être définie comme un système d'enseignement dans lequel l'instruction est donnée dans deux langues, dont l'une est en général la langue première de l'élève et l'autre une deuxième langue (Hélot, 2007 : 93). Ce système peut prendre l'une des formes suivantes :

- Enseigner tous les cours dans la L1 et enseigner un cours de la LE dans la L2. Enseigner quelques matières dans la L1 et d'autres dans la L2. Les matières littéraires sont enseignées dans la L1 et les matières scientifiques dans la L2.

- Subdiviser l'enseignement des deux langues : consacrer la L1 à certains jours de la semaine et la L2 à d'autres de telle sorte qu'il y ait un équilibre.
- Consacrer la L1 à la matinée et la L2 à l'après-midi.

Rappelons que l'école est la seule institution où passent obligatoirement tous les citoyens. Ils s'y forment donc une identité vécue comme partagée (Groux et Porcher, 1997 : 12).

Si la langue est reconnue et appréciée par l'école, à défaut d'être utilisée dans le programme scolaire, l'enfant sera encouragé à continuer à s'en servir. Et si elle est pratiquée à l'extérieur du domicile, par ceux que l'enfant côtoie, cela sera d'un grand secours (Grosjean, 2015 : 89). Donc, l'école BI est une bonne solution pour faire vivre la langue faible de l'enfant dans un cadre extrafamilial. Un de ses avantages indéniables est qu'elle permet un apprentissage de l'écriture dans la seconde langue de l'enfant.

La lecture-écriture repose sur d'autres mécanismes d'acquisition que l'oral, qui permettent à la langue de s'inscrire dans de nouveaux circuits neuronaux et lui donnent plus de chances d'être conservée dans la durée (Abdelilah-Bauer, 2015 : 131 : 132).

Gaonac'h (2006 : 93) ajoute que l'apprentissage implique au contraire une référence aux règles explicites du fonctionnement de la langue. La connaissance de ces règles constitue plutôt un facteur favorable à l'utilisation d'une langue.

L'école BI offre aussi aux enfants, en dehors de l'accès à une seconde langue, un environnement multiculturel enrichissant. Cependant le choix de scolariser l'enfant dans une école BI ne doit pas être fait au détriment du bien-être de l'enfant.

Il existe également des écoles étrangères financées par les pays eux-mêmes. Celles-ci s'adressent principalement aux enfants d'expatriés qui passent un temps limité dans le pays.

Par exemple, en France, on peut citer l'école allemande de Saint Cloud, le lycée espagnol Luis-Bunuel et l'école saoudienne de Paris. Il existe également des établissements qui suivent le programme d'enseignement de leur pays. Si on opte pour un tel système, il faut prendre en compte le fait que le système scolaire peut être très éloigné de la réalité culturelle du pays dans lequel grandit l'enfant (Hélot et Erfurt, 2016).

La famille joue un rôle central, mais l'impact de l'école est tout aussi important. Concernant la question de l'éducation BI, il est possible de dégager deux types d'école : celle qui décourage le bilinguisme, notamment celui des enfants appartenant à une minorité linguistique, et celle qui favorise la connaissance et l'utilisation de différentes langues en plus du français (Grosjean, 2015 : 121) :

L'école qui décourage le bilinguisme

Certes, l'école saura encourager un bilinguisme dans la langue majoritaire et dans une langue prestigieuse comme l'anglais, ou une langue régionale, mais elle fera peu ou pas d'effort pour un bilinguisme qui concerne une langue minoritaire « étrangère », alors que parfois celle-ci est présente dans le pays depuis des générations et largement parlée (Grosjean, 2015 :122).

L'école qui encourage le bilinguisme

Il y a de nombreuses manières d'encourager les langues et le bilinguisme afin que les enfants de la langue majoritaire acquièrent une deuxième langue et que ceux qui sont natifs d'une autre langue apprennent la langue du pays tout en maintenant leur langue d'origine.

Les professeurs des écoles incarnent pour les enfants une référence didactique et affective, en qualité de titulaires de leur classe et responsables des projets pédagogiques, et puis évidemment, en tant qu'adultes avec lesquels ils passent la majeure partie du temps hebdomadaire. Auprès d'élèves de trois à dix ans, les enseignants d'écoles maternelle et primaire exercent, précise Scola, à titre de généralistes, ayant en charge la gestion de la classe, l'articulation des disciplines et des apprentissages selon les rythmes scolaires et les objectifs pédagogiques (Scola, 2015 : 231). *Le destin scolaire des élèves se forge en grande partie dans l'enseignement primaire* » (Auduc, 2006 : 38).

Calvetti (1991) explique dans son article « Le bilinguisme à l'école primaire » qu'il y a trois questions à soulever si nous voulons aborder dans de bonnes conditions le bilinguisme à l'école : « A quel âge commencer ? », « Quelle langue enseigner ? » et « Qui enseignera la langue étrangère ? ».

Il faut aborder la question de savoir qui devra enseigner à l'école maternelle ou à l'école primaire la LE ? L'acquisition de la LE peut se faire grâce à un enseignant natif du pays de la langue d'enseignement, grâce à l'instituteur(trice) qui connaît une langue étrangère ou bien grâce à un(e) spécialiste qui intervient de façon extérieure à l'école. (Calvetti, 1991) trouve qu'après avoir examiné beaucoup d'expériences d'apprentissage de LE dans les différents pays, il observa que souvent l'insuccès de l'apprentissage est strictement dû à l'enseignant.

L'enseignant doit connaître de manière adéquate la langue qu'il doit enseigner et connaître de façon sérieuse la didactique de cette langue : une importante formation linguistique et une remarquable habileté méthodologique sont donc demandées. Nous ne croyons pas qu'un étranger parlant sa langue puisse avoir plus de succès auprès des enfants que l'enseignant qui a appris la langue sur laquelle s'appuie l'apprentissage des enfants. Il est important de noter qu'une très bonne préparation didactique amène même à des résultats très positifs pour des personnes ayant quelques défaillances dans la langue qu'ils enseignent (Calvetti, 1991).

Le véritable enjeu est de pouvoir faire référence à des cours rigoureux et de qualité pour tous les enseignants qui font preuve d'attention et d'intérêt pour cette activité. En attendant que la formation préalable au recrutement puisse se faire, il faut mettre sur pied des stages de formation pour les enseignants en service.

D'après les échanges de Scola (2015 : 231) avec des enseignants d'école maternelle et de primaire, travaillant en classe monolingue ou BI, localisés en France ou au-delà des frontières de la France, s'est dégagée la conviction de la nécessité d'inclure dans leur formation des notions dans les champs suivants, allant au-delà du simple fait d'enseigner un contenu :

- Le développement langagier chez l'enfant BI.
- Le processus d'apprentissage d'une LE pendant l'enfance.
- Les problématiques psycho-affectives et sociales propres aux familles migrantes.
- La communication interculturelle.

3.3.4.3. Le contexte glottopolitique

L'énonciation des quatre champs évoqués supra amorce la transition avec un concept essentiel en Sciences du Langage et en particulier essentiel à notre thématique du bilinguisme en sociolinguistique, celui de la glottopolitique. Il est intéressant de montrer, qu'hormis le contexte scolaire, les contextes social et politique jouent également un rôle majeur dans le développement linguistique d'un territoire, et pour ce qui nous intéresse en particulier, pour le développement du bilinguisme. Il s'agit du contexte glottopolitique. Nous mettrons davantage l'accent sur les situations politiques et économiques des pays, raisons au développement du bilinguisme, quand bien même, comme nous allons le mentionner infra, la notion de glottopolitique est plus large.

En sociolinguistique, la glottopolitique est l'ensemble des influences d'un état ou d'un autre système de pouvoir sur une langue ou son usage (Marcellesi et Guespin, 1986). Ces influences peuvent être ou non délibérées ou conscientes, et sont de natures très diverses, par exemple :

- Action sur la langue elle-même, quand l'état légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple.
- Action sur la parole orale, quand sont jugés ou réprimés certains emplois chez certains groupes de personnes.
- Action sur le discours écrit, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen.

« La glottopolitique est (...) une pratique sociale, à laquelle nul n'échappe (on "fait de la glottopolitique sans le savoir", qu'on soit simple citoyen ou ministre de l'économie) » (Guespin et Marcellesi, 1986 : 16).

Si nous revenons à l'enseignement BI, Trézeux (1995) nous indique qu'il n'est pas nouveau puisque de nombreux établissements scolaires, au Moyen-Orient notamment, le pratiquent depuis des dizaines d'années, parfois même pour certains établissements de Turquie ou d'Égypte depuis le siècle dernier. Ce qui est nouveau c'est, d'une part, l'apparition

récente d'un enseignement BI dans des pays où il n'existait pas, et d'autre part, son renforcement dans des pays où il avait tendance à s'essouffler. Les raisons de son développement dans le monde, et notamment de l'enseignement BI francophone, sont donc multiples et prennent souvent leurs racines dans une situation politique et économique qui, à certains moments de l'histoire des peuples, pose le problème éducatif sous la forme d'une alternative entre ouverture aux autres et repli sur soi-même (Trézeux, 1995).

La France elle-même, qui mène depuis longtemps une politique linguistique extérieure déterminée, a modifié en partie sa stratégie en accordant une importance plus grande à l'enseignement BI francophone (Trézeux, 1995). En cela, les autorités locales sont des acteurs en première ligne en vue d'appliquer les décisions qui aboutiront à ce développement, également les chefs d'établissement, mais aussi les parents. Au Vietnam, par exemple, ce sont d'abord les familles qui ont poussé à la création de classes BI, suivies ensuite par les chefs d'établissement puis, avec des nuances, voire parfois des réticences au début, par les autorités locales et nationales (Trézeux, 1995). Dans beaucoup de pays, au Moyen Orient en particulier, l'enseignement BI francophone est d'abord synonyme d'ouverture au monde.

Trézeux (1995) rappelle cependant qu'une condition est première : que ces « autres » dont il est question soient perçus comme non dangereux pour l'identité culturelle des peuples qui recherchent cette ouverture. Lorsque, par exemple, un passé colonial est encore trop présent dans les mémoires, le retour de la langue du colonisateur est rarement bien venu, sauf si elle peut servir de langue véhiculaire permettant d'éviter la prééminence d'une langue vernaculaire sur les autres, en Afrique par exemple.

Ainsi, l'enseignement BI est généralement le résultat d'un choix politique de la part du pays où il est dispensé ; c'est pourquoi il a le plus souvent été mis en place par les autorités de ce pays, soit directement, soit, on l'a vu, sous la pression de familles particulièrement motivées. Il est rare que le choix de l'implantation d'un tel enseignement vienne du pays « exportateur » de sa langue, la France dans le cas qui nous intéresse. Même si, en Pologne par exemple, l'enseignement du français a été introduit en 1990 à la suite de la visite officielle d'un ministre français, une négociation est de toute façon nécessaire à plus ou moins long terme avec le pays « importateur » pour donner un statut à ce type d'enseignement lorsqu'il n'existe pas encore et dans tous les cas pour réfléchir aux contenus et aux validations. (Trézeux, 1995)

Trézeux (1995) ajoute que pour ce qui est de l'environnement francophone dans un pays, il n'est pas directement lié à l'appartenance officielle de ce pays à la communauté francophone. Il convient en effet de remarquer que coexistent deux francophonies : une francophonie linguistique, qui correspond à un véritable « partage » de la langue française et qui concerne les pays où le français est réellement langue maternelle ou langue seconde ; une francophonie géopolitique qui relève en partie du dialogue Nord-Sud et qui rassemble des pays souvent bien peu francophones au sens linguistique du terme, mais qui trouvent au sein d'un groupe de près de cinquante pays des intérêts politico-économico-culturels communs. C'est ainsi que le Vietnam, désireux de trouver la légitimité internationale qui lui manque, a

présenté sa candidature pour accueillir le prochain sommet des chefs d'États francophones en 1997, sans pour autant développer un environnement linguistique qui permettrait au français d'occuper une place privilégiée dans le pays.

3.3.5. Typologies du bilinguisme

3.3.5.1. *La diversité des individus BI*

Nous abordons le bilinguisme comme un phénomène individuel comme les autres phénomènes individuels à savoir l'intelligence, la capacité linguistique et le niveau scolaire. Si nous parlons de l'individu qui parle deux langues ou plusieurs, nous parlons alors d'un bilinguisme individuel ou d'un plurilinguisme. Le bilinguisme individuel est le fait d'un individu qui, pour des circonstances particulières de son existence, se trouve être ou devient BI.

Nombreux sont les linguistes qui recommandent de respecter la distinction entre le multilinguisme qui se réfère à la connaissance de plusieurs langues chez un même individu et le plurilinguisme qui désigne la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique (Hélot, 2007 : 27).

Hamers et Blanc (1983) ont fait la distinction entre *bilinguisme* et *bilingualité*. Alors que la notion de *bilinguisme* s'apparente à la notion d'aménagement linguistique du fait qu'elle réfère à l'état d'une société où deux langues sont employées ; *la bilingualité* est un concept psycholinguistique du fait qu'elle réfère à la manière dont un individu, qui a accès à plus d'un code linguistique pour communiquer, est à même de tirer parti des langues auxquelles il a accès tant au niveau de son expression, de sa pensée que de ses relations sociales. Grosjean (1982) insiste sur le fait que l'individu BI n'est pas la somme de deux individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une compétence communicative égale à celle des monolingues, mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des BI inclut, non seulement la connaissance de deux langues, mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication.

Hélot (2007) souligne que le bilinguisme individuel est toujours déséquilibré car la compétence dans chaque langue est liée aux situations dans lesquelles elle est utilisée. Suivant Mackey (1968), le bilinguisme individuel peut être décrit selon les quatre caractéristiques :

- Le degré : la connaissance que l'individu possède des deux langues qu'il emploie.
- La fonction : le rôle que ces langues jouent dans la structure globale de son comportement ou les buts visés par l'usage de ces langues.
- L'alternance : les conditions et la manière permettant le passage d'une langue à l'autre.
- L'interférence : la condition dans laquelle l'individu BI arrive à maintenir les deux langues séparées.

Dans le cas d'un bilinguisme social, ce sont les facteurs linguistiques contradictoires au sein de cette société et leurs réactions ainsi que leurs effets politiques et démographiques qui sont étudiés. Ceci nécessite l'étude de la langue dominante, la langue de la majorité, la langue de la minorité, la langue d'enseignement dans le but de prendre des décisions politiques et administratives concernant la situation politique et d'enseignement.

Ainsi, les conséquences des décisions politiques se feront ressentir dans le choix de la langue officielle du pays, la langue ou les langues d'enseignement, de même que la langue des médias, à savoir la presse, la radio et la télévision.

Chaque bilinguisme se situe sur un continuum pour chaque critère allant d'une compétence minimale à maximale. La description du bilinguisme est complexe et elle peut être décrite selon différents points de vue que nous allons détailler.

3.3.5.1.1. Bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant

Sous la dimension de la compétence linguistique de deux langues, il faut distinguer le bilinguisme équilibré du bilinguisme dominant. Nous entendons par le bilinguisme équilibré que l'on appelle également le bilinguisme additif ou encore le bilinguisme balancé, une compétence dans les deux langues, un individu qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec la même efficacité. Selon Deprez (2009), il y a un autre avatar du bilinguisme « idéal », c'est celui qu'on appelle l'équilinguisme ou « bilinguisme équilibré ». L'équilingue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais. L'équilinguisme est souvent attribué au seul bilinguisme précoce, c'est-à-dire au fait de parler les deux langues très jeunes ou d'apprendre à parler dans les deux langues. Pourtant il n'y a pas de lien nécessaire entre les deux. L'expérience prouve que l'état de bilinguisme équilibré est fragile, difficilement atteint et instable, disparaissant dès que l'une des langues est dominante dans l'environnement. Le BI dominant possède une compétence dans une langue qui est supérieure à celle de l'autre langue.

Nous pouvons donc en conclure que le concept de bilinguisme équilibré ne s'avère être que théorique car en pratique l'une des langues est dominante sur l'autre.

Au regard de ce qui précède, la distinction entre les différents types de bilinguisme relève d'un concept idéal qui ne reflète pas la réalité de la majorité des individus BI dont les compétences dans les deux langues varient en fonction des situations, de leurs interlocuteurs et de leurs objectifs (Grosjean, 2015). De plus, cette distinction pose des problèmes de mesure des compétences pour évaluer le caractère dominant ou équilibré du bilinguisme. Enfin, cette catégorisation présente des limites lorsqu'il s'agit d'un niveau de compétence certes équilibré mais faible dans les deux langues. Chaque BI possède une compétence linguistique globale, unique et déséquilibrée, c'est-à-dire une compétence dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que très rarement identiques (Rachidi, 2011 : 21).

3.3.5.1.2. Bilinguisme composé, coordonné et subordonné

Selon Hamers et Blanc (1983 :31) :

*« Le **BI composé** est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive, alors que chez le **BI coordonné**, des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes ».*

Un enfant serait un BI composé s'il a appris les deux langues très jeunes et dans le même contexte ; alors qu'il serait de type coordonné s'il a appris la deuxième langue dans un contexte différent de celui de l'apprentissage de la première langue.

Les chercheurs se sont intéressés à l'organisation cognitive du système BI qui a été fait par Ronjat (1913). La plupart des recherches se sont basées sur les distinctions faites par Weinreich (1953) et Ervin et Osgood (1954) entre les systèmes composés et coordonnés. À ces deux types, Weinreich a rajouté le système subordonné (El Euch, 2010, 41-50).

Dans le système BI **composé**, une unité de sens (ou signifié) est combinée à une unité d'expression (ou signifiant) dans chacune des langues du BI, c'est-à-dire qu'il y a deux signifiants pour un même signifié. Ce bilinguisme composé caractérise la bilinguisme d'un enfant qui grandit dans un milieu où les deux langues sont parlées par les mêmes personnes et dans les mêmes situations, et ce, de manière interchangeable. Le système composé a été associé à un haut niveau de compétence langagière.

Le système BI **coordonné** se met en place lorsqu'un enfant acquiert ses deux langues dans différents contextes, dans des conditions qui rendent la correspondance, entre les langues, difficile. La séparation des systèmes sémantiques des langues faciliterait ainsi le maintien séparé du fonctionnement des différents systèmes linguistiques (Ervin et Osgood, 1954).

Certains chercheurs ont utilisé des termes différents pour décrire la temporalité du bilinguisme. D'autres ont utilisé le terme bilinguisme coordonné pour indiquer le bilinguisme simultané (Hagège, 1996, Hamers et Blanc, 1983, Ervin et Osgood, 1954). Car en cas de simultanéité, la langue première et la langue seconde bénéficient d'une place, d'une chance et d'une fonction égale.

Selon Hamers et Blanc, si cette différence, entre les BI composés et coordonnés, est une réalité psychologique, il ne faut pas oublier que ces différences varient non seulement en fonction des individus, mais aussi en fonction de la tâche et du matériel linguistique utilisé.

Quant au système **subordonné**, il caractérise l'individu qui a un ensemble d'unités de sens, construit à partir de sa L1, et deux modes d'expression, l'un correspondant à sa L1 et l'autre à des termes plus ou moins équivalents dans la L2. Dans ce système, le BI traite les mots provenant de sa L2 à travers les mots de sa L1. Le système subordonné a été associé à un faible niveau de compétence langagière.

Le lexique mental d'un BI serait donc structuré selon l'un de ces trois types. (Hagège, 2005 : 225).

3.3.5.1.3. *Bilinguisme précoce ou tardif*

Il s'agit d'une expérience BI où l'enfant n'a pas atteint l'âge de maturité, selon Owens (2001) avant l'âge de trois ans (dans Daviault, 2011 : 175). Et selon Padilla et Lindhom (1984), ce bilinguisme concerne les enfants qui acquièrent deux langues dès la naissance ou au tout début de l'enfance (dans Hélot, 2007 : 40).

Cette expérience BI se manifeste au même moment que le développement général de l'enfant. Ce type de bilinguisme découle de situations familiales du type couple mixte, constitué d'un parent parlant la langue du pays où est élevé l'enfant et de l'autre parent parlant une langue étrangère. Ce type de bilinguisme peut également concerner un enfant dont les deux parents parlent une autre langue que celle du pays de vie de l'enfant.

L'enfant pourrait faire face à deux langues dès sa naissance. C'est le cas d'un enfant qui a des parents BI. Ceci permet au bébé d'acquérir deux langues en même temps. La langue première et la langue seconde deviennent égales dans l'ordre d'apprentissage. Dans ce contexte, les termes *langue première* et *langue seconde* perdent leurs sens. Un enfant évoluant dans une telle réalité devient comme ceux qui ont deux langues premières. Il s'agit du bilinguisme précoce (Hamers et Blanc, 1983). Certains le décrivent comme un bilinguisme sous la forme d'une seule langue ou d'une langue première double.

En revanche, selon De Houwer, (2019), la compétence linguistique du BI précoce n'est pas nécessairement parfaite dans chacune des langues, ni même dans une seule des deux. Enfin, précisons que l'exposition avant l'âge de 6 ans à un contexte plurilingue n'assure pas systématiquement un état de bilinguisme effectif (dans Scola, 2015 : 32).

Ce bilinguisme peut se subdiviser en deux catégories :

- Le bilinguisme précoce simultané (2 L1).
- Le bilinguisme précoce consécutif, séquentiel ou successif (L2P)

Les deux catégories concernent la question de l'âge à partir duquel le jeune enfant est en contact avec ses deux langues.

Le bilinguisme précoce simultané se caractérise par le développement chez l'enfant de deux langues maternelles LA et LB (le cas d'un enfant de mariage mixte où les parents utilisent chacun sa langue avec l'enfant). Ce bilinguisme est le produit d'un apprentissage informel, comme dans le cas d'un enfant issu d'une famille immigrée. Il existe aussi des bilinguismes précoces simultanés occasionnés par la présence auprès de l'enfant d'une baby-sitter qui parle une langue étrangère (Couëtoux-Jungman et *al.*, 2010).

Pour certains auteurs, nous pouvons même parler de bilinguisme comme langue de naissance (Abdelilah- Bauer, 2006). Il s'agit de situations où le bilinguisme simultané précoce permet l'acquisition de deux langues.

Certaines recherches font état d'un bilinguisme précoce comme étant le résultat d'une exposition à deux langues avant l'âge de six ans. C'est la période dite précoce pendant laquelle s'étale l'acquisition du langage. Elles estiment que cette condition est importante pour la maîtrise parfaite d'une langue dans ses moindres subtilités phonologiques (prononciation, accent, intonation). Swain (1972) fut la première à montrer dans sa thèse que le développement langagier du bébé exposé à deux langues avant l'âge de 3 ans en contexte naturel ne différait pas de celui de l'enfant en situation monolingue. Elle utilisa l'expression souvent citée depuis de « *bilingualism as first language* ». Meisel (1991) exprima le même phénomène en termes « *d'acquisition de deux langues maternelle* » et Varro (2004) de « *bilinguisme natif* ». (Hélot et Rubio, 2013 : 42- 43).

Grosjean (2015 : 90) indique que le bilinguisme simultané a lieu lorsque chaque parent utilise une langue différente avec l'enfant, ou bien que les parents se servent d'une langue et les autres personnes autour de lui d'une autre. L'enfant reçoit alors deux apports linguistiques et développe les deux langues en même temps, voire plusieurs langues dans certains cas.

Certains chercheurs (Petit, 1985 ; Guberina, 1991 ; Dalgalian, 1981 ; Luria, 1974) ont tenté de fixer à l'âge de dix ans la limite du début d'apprentissage de la langue seconde.

Pour le bilinguisme précoce consécutif, séquentiel ou successif, la L2 est acquise chez l'enfant en bas âge, mais après la L1. Nous appelons ce phénomène le bilinguisme séquentiel ou « *apprentissage d'une langue seconde L2* » (Daviault, 2011 : 177). Ce bilinguisme peut être le résultat d'un programme d'éducation BI.

D'après Abdelilah- Bauer (2006 : 128) des enfants qui, ayant grandi dans une famille avec une seule langue, et ne parlant donc qu'une seule langue, découvrent, à leur entrée à l'école, une seconde langue qui est celle de l'école ou celle de la société qui les entoure.

Kuure (1997) opère une distinction supplémentaire et utilise le terme « *subordinative* » pour le bilinguisme qui se développe à l'âge de la scolarisation (dans Hélot, 2007 : 41). Ce bilinguisme consécutif pourra être passif ou actif :

- Passif, s'il entend parler seulement la langue seconde en y répondant dans sa langue première.
- Il ne sera actif qu'à condition qu'il soit encouragé à formuler des productions verbales dans sa langue seconde, d'où la « *précarité* » de ce type de bilinguisme selon Deshays (2003).

Lorsque l'apprentissage de la L2 tarde jusqu'à l'âge d'adolescence, il s'agit du bilinguisme d'adolescence. Dans une situation où il dépasse l'âge des 18 ans, nous parlerons alors de bilinguisme adulte.

En effet, l'absence de consensus sur la notion d'âge critique a opposé deux écoles, chacune fixant différemment la période de l'enfance où le bilinguisme n'est plus précoce mais tardif (Scola, 2015 : 32).

Dans le cas présent, l'apprentissage de la langue seconde a commencé après l'apprentissage de la langue première. Il s'agit du bilinguisme précoce, successif ou séquentiel.

Par conséquent, l'apprentissage de la L2 avant cet âge est appelé bilinguisme précoce et l'apprentissage après cet âge est appelé bilinguisme tardif. En atteignant, vers 11-12 ans, le seuil fatidique (Hagège, 1996) de son développement, l'enfant perd une grande partie de sa richesse perceptive, avec la perte de sa malléabilité cérébrale. On observe une apparente inhabileté à assimiler une prononciation authentique. L'articulation devient pesante. Le processus d'imitation, il est vrai, n'est plus aussi bon passé l'âge de 8 ans. Le conditionnement progressif de l'oreille à la structure phonologique de la L1 est pratiquement achevé et provoque une véritable surdité sélective aux contrastes existant dans d'autres langues et non pertinents dans la L1. Entre 6 et 8 ans, l'enfant a complètement établi les habitudes de sa langue maternelle et à partir de 9 ans, il se met à entendre les phonèmes en fonction de celle-ci et éprouve des difficultés à se corriger. En effet, le cerveau se comporte du point de vue auditif en fonction de la première langue et sa configuration ne se modifie guère après 12 ans, car la myélinisation des zones secondaires et tertiaires est achevée (dans Dodane, 2009 : 7).

Si le bilinguisme est non simultané ou tardif, les choses changent. Dans ce cas, la plupart du temps, la L1 domine la L2, et cette dernière se soumet à la L1. C'est le bilinguisme composé, s'opposant au bilinguisme symétrique (Pauline, 1994 : 126).

Le bilinguisme précoce est l'opposé du bilinguisme d'adolescence et le bilinguisme simultané est l'opposé du bilinguisme successif. Le bilinguisme précoce est l'opposé du bilinguisme tardif. Ces concepts ne sont pas toujours parallèles dans des groupes disparates. En effet, le bilinguisme infantile est simultané précoce et symétrique. Le bilinguisme mature est successif tardif et composé. Or, le bilinguisme précoce peut ne pas être un bilinguisme infantile, ni simultané, ni symétrique. C'est l'exemple d'un enfant qui apprend la L2 à l'âge de 9 ans. C'est la question de l'âge à partir duquel le jeune enfant est en contact avec ces deux langues (Hélot, 2007 : 41).

3.3.5.1.4. Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif

Lambert (1974, 1980) explique que la bilingualité peut prendre deux formes selon le contexte dans lequel elle se développe (Hélot, 2007 : 33, Geiger-Jaillet, 2005 : 32). Le bilinguisme résultant peut profiter aux deux langues (bilinguisme additif, balancé, équilibré) ou à l'inverse ne favorise que la langue dominante aux dépens de la langue dominée (bilinguisme soustractif).

Le bilinguisme est additif quand la deuxième langue s'ajoute à la première mais ne la menace pas. Les deux langues sont complémentaires. En ajoutant une langue au répertoire de la personne, elle lui fournit un outil de communication et de pensée supplémentaire. Nous pouvons parler de bilinguisme additif si les deux langues sont suffisamment valorisées. Dans ce cas, l'enfant est capable de développer une plus grande flexibilité cognitive par rapport à

l'enfant monolingue qui n'a pas cette expérience. Les langues n'ont pas de rapport de dominance l'une par rapport à l'autre, et les systèmes symboliques se distinguent sans interférence. Ainsi, l'apprentissage de la langue et de la culture seconde n'ont pas eu d'incidence sur la langue et la culture premières. Il s'agit là de certaines des qualités cognitives développées par le sujet BI.

Ce type du bilinguisme est le résultat recherché par les parents ambitieux d'une éducation BI.

Le bilinguisme est additif quand le sujet bénéficie de sa situation de BI et que l'acquisition de plusieurs langues le fait progresser non seulement dans chaque langue, mais aussi dans le domaine métalinguistique, avec une augmentation de la flexibilité cognitive et des facultés d'apprentissage. Ronjat (1913) linguiste français, étudia le bilinguisme de son fils. Il a décrit une méthode à l'usage des parents qui consiste à appliquer une règle simple dès la naissance : chaque parent est encouragé à s'adresser à son enfant dans sa langue maternelle. Cette méthode est dénommée le principe de Grammont-Ronjat (Hagège, 2005).

A l'inverse, le bilinguisme est dit soustractif lorsque la deuxième langue se développe au détriment des acquis dans la première langue. Les difficultés de langage sont globales et il est question alors de semilinguisme. L'effet de ce type de bilinguisme serait négatif sur l'acquisition des deux langues et sur les connaissances métalinguistiques (Hamers et Blanc, 1983). Ce bilinguisme soustractif a été mis en relation avec la valeur attribuée aux langues.

Le bilinguisme soustractif selon Lambert (1974) concerne une situation où une deuxième langue, de statut élevé, est acquise au détriment d'une première langue peu valorisée, et peut constituer une menace pour la survie ou le développement de la langue minorée (dans Scola, 2015 : 27). Dans cette situation, les deux langues sont en concurrence puisque l'une d'entre elles est économiquement et socialement plus prestigieuse. Ce type de bilinguisme correspond à un niveau de compétence inférieur dans les deux langues à celui d'un monolingue. Il s'observe des contextes socio-culturels ou politiques où la langue et la culture maternelles sont dévalorisées par l'entourage.

Lorsque la L1 est dévalorisée dans le milieu socioculturel de l'enfant, le développement cognitif de ce dernier risque d'être ralenti (*ibid*). Ce bilinguisme survient accidentellement, en l'absence de soins portés à celle-ci.

3.3.5.1.5. *Bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse*

La distinction bilinguisme additif/bilinguisme soustractif a peut-être aussi renforcé une vision dichotomique qui associe le bilinguisme additif à l'acquisition de langues dominante par des groupes de statut socio-économique supérieur alors que le bilinguisme soustractif est associé aux langues minorées de groupes défavorisés. A la suite de cette distinction est venue une autre distinction celle de « bilinguisme d'élite » et de « bilinguisme de masse » (Hélot, 2007 : 36).

Le rôle du réseau social est très important par rapport aux types de normes, de valeurs et de modèle langagier auquel l'enfant est exposé. De nombreuses études (Lüdi et Py, 1986 ; Billiez, 1990 ; Varro, 1990 ; Deprez-de Heredia, 1994, entre autres) ont souligné qu'en pratique, on ne donne pas la chance de développer pleinement leur bilinguisme aux minorités ethniques ou classes sociales défavorisées. De la même façon, d'autres études ont montré le paradoxe qu'il y a à décourager le bilinguisme des enfants de migrants alors que le même phénomène est encouragé pour l'élite par l'acquisition d'une seconde langue à l'école. Étudions à présent le cas du bilinguisme chez les enfants d'immigrés. Le bilinguisme des élites, soutenu par l'école, choisi par les parents, reconnu socialement.

3.3.5.1.6. *Bilingue biculturel, mono-culturel*

Selon Grosjean (2015 : 166), il y a plusieurs manières de définir le terme « culture », il considère tous les aspects de la vie d'un groupe comme faisant partie de la culture de ce groupe soit l'organisation sociale et politique, règles, comportements, attitudes, croyances, valeurs, habitudes, traditions, art, etc.

Langue et culture sont donc indissociables. La langue est forgée par la culture et reste l'outil privilégié d'expression de la culture. La langue est le ciment d'une culture d'une société. Bijeljac et Breton (1997) affirment que « *ceux qui ne la maîtrisent pas ont une difficulté d'accès à cette culture* » (cité par Lefebvre, 2008 : 19).

Selon Hamers (1983), nous pouvons distinguer le BI biculturel qui s'identifie simultanément à deux cultures, du BI monoculturel qui est BI tout en gardant sa culture seulement (L1). Un individu BI qui renonce à l'identité culturelle de son groupe pour adopter celle du groupe L2 est considéré comme un BI acculturé à L2.

Nous parlons de BI biculturel, lorsque celui-ci s'identifie positivement aux deux groupes culturels auxquels il appartient et est reconnu par chacun des groupes comme un des leurs.

Néanmoins, il convient de noter que l'acquisition d'une compétence BI élevée n'est pas forcément associée à un biculturalisme. Un individu peut très bien devenir parfaitement BI tout en restant mono-culturel et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance (Grosjean, 2015 : 164). Alors, un sujet BI peut être amené à renoncer à l'identité culturelle de son propre groupe d'appartenance et à adopter celle du groupe de L2 :

il est alors acculturé à L2. Grosjean (2015) pose la question suivante : quel est le biculturel qui ne s'est pas posé la question de savoir qui il était et à quelle culture il appartenait ? Selon lui, il est difficile d'admettre que nous puissions appartenir à deux ou plusieurs groupes. Maalouf nuance et s'élève contre cette mise en demeure de « choisir son camp » à cause des habitudes de pensée et d'expression ancrées en nous qui réduisent l'identité à une seule appartenance. Face à cette double catégorisation parfois contradictoire, le biculturel doit lui-même choisir ses propres appartenances et identités. Il prend en compte la perception des membres des cultures A et B, mais aussi son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté, ses besoins d'identité, son aspect physique, et il s'identifie et appartient uniquement à la culture A ; s'identifie et appartient uniquement à la culture B ; rejette l'une et l'autre culture, et ne s'identifie ni n'appartient à aucune ; s'identifie et appartient aux deux cultures dans une perspective biculturelle (Grosjean, 2015 :182).

3.3.5.1.7. Bilinguisme complémentaire

Certains BI utilisent la L1 et la L2 alternativement, c'est-à-dire que le locuteur utilise la L1 là où il pouvait utiliser la L2, puis, utilise la L2 là où il pouvait utiliser la L1. Exemple d'un locuteur qui utilise la L1 et la L2 à la maison, à l'école, dans la rue, avec ses camarades, au travail, au marché, en bref dans un grand nombre de sphères.

Néanmoins, d'autres BI attribuent à chaque langue une fonction. En effet, soit ils consacrent la L1 à la maison et parle la L2 partout, ou bien ils consacrent la L1 au travail et la L2 aux lieux publics. Ils peuvent ainsi réserver la L2 à l'écriture et la L1 à d'autres tâches. On peut citer également le cas de locuteurs qui consacrent la L2 à une science et la L1 à d'autres fins. La L1 peut, dans cette dernière situation, être utilisée pour parler avec un groupe d'individus et la L2 pour parler avec les autres. De même, la situation peut donner lieu à une répartition géographique des usages de la L1 pour des lieux spéciaux et la L2 pour d'autres plus communs. Nous parlons dans ces cas d'un bilinguisme complémentaire (Grosjean, 2015). C'est-à-dire la L1 et la L2 se complètent quant à leurs rôles. En effet, chacune des langues dispose de fonctions propres dans la vie du locuteur, comme si la vie de ce dernier est divisée entre la langue première et la langue seconde et chacune respecte les limites de ses champs.

Un exemple de bilinguisme complémentaire éloquent et familier à notre univers est celui d'un étudiant et d'un professeur universitaire qui utilisent la L2 comme médium dans les enseignements. Et dès qu'ils sortent de la classe, ils utilisent la L1. Nous citons un autre exemple, celui de certaines universités arabes, où les étudiants et les professeurs utilisent la langue anglaise dans les cours de certaines matières scientifiques mais parlent la langue arabe en dehors du cours. Un autre cas de bilinguisme complémentaire est celui des minorités linguistiques qui utilisent la langue des minorités à la maison et avec les membres de sa famille, mais utilisent la langue de la majorité en dehors de la maison et avec la plupart des gens.

Nous pouvons remarquer que la répartition dans le bilinguisme complémentaire peut prendre l'un des modes suivants :

- Quand l'individu consacre un seul ou plusieurs pour chacune des deux langues ; la langue première pour communiquer à la maison et la langue seconde pour communiquer au travail. Ou bien il consacre la langue seconde pour communiquer à l'école et la langue première pour les autres lieux. Cette répartition est basée sur le lieu (Hélot, 2006 : 193).
- Quand l'individu consacre pour chacune des langues un sujet déterminé. En parlant des affaires de la vie quotidienne, il utilise la langue première, en parlant de la technologie, il utilise la langue seconde. Hagège (2013) défend aussi le principe de complémentarité lorsqu'il explique que la connaissance de deux langues ne signifie pas qu'il n'y ait pas une spécialisation fonctionnelle, une langue étant préférée à l'autre dans certains domaines d'expérience.
- Quand l'individu choisit une langue pour communiquer avec une catégorie de population. Il consacre, par exemple, la langue première pour parler avec sa femme, ses enfants, ses parents et la langue seconde pour parler avec les autres. Cette répartition est basée sur la nature de la société et la nature des relations linguistiques entre ces différents groupes.

3.3.5.2. Le bilinguisme social

Hamers et Blanc (1983), quant à eux, distinguent « unilingue » de « monolingue », le premier terme caractérisant un groupe ou une communauté qui n'a accès qu'à un seul code linguistique et le second caractérisant un individu qui ne parle qu'une seule langue ; par contre ils utilisent le terme de plurilinguisme à la fois pour les individus et pour les groupes ou les sociétés. Enfin, Dabène (1994) préconise la mise en œuvre volontariste et planifiée d'un « plurilinguisme social » (Hélot, 2007 : 27).

Dans le cas d'un bilinguisme social, ce sont les facteurs linguistiques contradictoires au sein de cette société et leurs réactions ainsi que leurs effets politiques et démographiques qui sont étudiés. Ceci nécessite l'étude de la langue dominante, la langue de la majorité, la langue de la minorité, la langue d'enseignement dans le but de prendre des décisions politiques et administratives concernant la situation politique et d'enseignement.

Ainsi, les conséquences des décisions politiques se feront ressentir dans le choix de la langue officielle du pays, la langue ou les langues d'enseignement, de même que la langue des médias à savoir la presse, la radio et la télévision.

Ce bilinguisme peut être attribué aux groupes d'individus ou à la société. Il s'agit alors d'un bilinguisme social ou d'un bilinguisme de groupe.

Toutefois, il est à signaler une différence entre le bilinguisme individuel et le bilinguisme social. En effet, le bilinguisme individuel signifie que l'individu lui-même utilise deux langues, tandis que le bilinguisme social ne signifie pas que tout individu de cette société utilise ou connaît deux langues. Il signifie qu'il y a deux langues qui sont utilisées au

sein de cette société.

Par conséquent, il nous paraît clair que le bilinguisme social ne signifie pas l'existence d'un bilinguisme individuel total au sein de cette société. Pour exemple, nous citerons le cas de la Suisse qui a un régime fédéral moderne. Elle a toujours laissé ses cantons pratiquer leurs langues propres : allemand, français, italien, romanche, toutes quatre reconnues comme langue nationale. En revanche, à l'intérieur de chaque canton peut régner un partage territorial qui garantit à chaque commune la conservation de sa propre langue (Breton, 2003 : 33). Néanmoins, le bilinguisme social nécessite l'existence d'un nombre considérable d'individus BI. Dans le cas inverse, la compréhension aurait été impossible entre les individus de cette société. Autrement, si la moitié des membres de la société connaît uniquement la langue première et l'autre moitié connaît uniquement la L2, la communication aurait été impossible entre le premier et le deuxième groupe. Elle aurait été limitée au sein de chaque groupe indépendamment.

3.3.5.2.1. Bilinguisme horizontal, vertical, diagonal

Si les membres d'une même société utilisent deux langues qui sont égales au niveau officiel, culturel et familial, nous parlerons ainsi d'un bilinguisme horizontal (Cavalli, 2005 : 8). Cet aspect est dû à l'égalité et à la symétrie des deux langues quant à leurs situations linguistiques. Pour le bilinguisme horizontal, on peut mentionner la coexistence du français et de l'anglais au Québec : il s'agit de deux langues officielles qui détiennent le même statut dans la vie culturelle et quotidienne.

Or, si les deux langues étaient deux dialectes d'une même langue, à savoir un dialecte soutenu et un dialecte familier et courant, nous parlerions d'un bilinguisme vertical. Ce concept est dû à l'existence d'un dialecte soutenu de haut niveau, et dans un deuxième temps un autre dialecte qui est inférieur à savoir le langage courant ou local. Nous citons l'exemple des Arabes avec le dialecte soutenu et le dialecte courant. Dans ce cas de figure, on parle de diglossie, c'est-à-dire qu'il existe des « *relations fonctionnelles et sociales entre langues ou variétés des langues différentes* » (Calvet, 1999 : 47).

Un autre type est appelé le bilinguisme diagonal. Il s'agit d'un bilinguisme qui associe une langue classique avec un dialecte d'une autre langue. Nous citons l'exemple des résidents de Louisiane aux États-Unis pour le français local et la langue anglaise. Pour le bilinguisme diagonal, on le rencontre chez les locuteurs utilisant un dialecte en même temps qu'une langue officielle génétiquement sans rapport avec ce dialecte. Par exemple : le basque et l'espagnol en Espagne (Breton, 2003 : 23-29).

3.3.5.2.2. Du bilinguisme à la diglossie

Selon Ferguson (1959), il existe toutefois des communautés où l'on utilise systématiquement deux langues à des fins différentes. Ce phénomène de divergence linguistique selon la fonction sociale est connu sous le nom de diglossie. Ferguson a beaucoup travaillé sur le terme *diglossie* que les sociolinguistes préfèrent utiliser dans le cas de

bilinguisme social. Il l'a inventé à partir du grec en 1959 et l'a appliqué d'abord à l'utilisation de deux variétés d'une même langue - l'une « haute » dans des domaines tels que la religion, l'éducation, la littérature et d'autres aspects culturels et l'autre « base » réservée à la famille, à l'intimité, au travail, etc. - à l'intérieur d'une même communauté : par exemple, l'arabe classique vs l'arabe moderne ; le créole vs le français à Haïti (Manzano, 2003 : 2).

La diglossie, dans cette acception, renvoie à des situations où l'utilisation des deux langues se différencie nettement selon le domaine d'usage et les fonctions qu'elles y remplissent et implique une complémentarité de deux systèmes.

Selon Fishman (1967), la relation entre bilinguisme et diglossie dans les situations suivantes :

La première situation « *diglossie et bilinguisme* » est celle d'une communauté linguistique où coexisteraient et le bilinguisme au niveau individuel et l'emploi diglossique des deux langues : par exemple l'arabe classique à côté de l'arabe dialectal dans plusieurs pays arabes comme l'Arabie Saoudite.

La deuxième situation « *bilinguisme sans diglossie* » est celle de contexte dans laquelle deux ou plusieurs langues coexistent dans une même zone géographique, mais elles sont parlées par des groupes unilingues différents, un exemple typique de cette situation est celui des travailleurs nouvellement immigrés.

La troisième situation « *diglossie sans bilinguisme* » est celle d'une communauté où existeraient des groupes, généralement situés aux extrêmes de l'échelle sociale, chacun parlant une langue différente, comme la situation de certains pays africains ou asiatiques dont les élites se sont occidentalisées alors que le peuple parle les langues locales.

La quatrième situation « *ni bilinguisme ni diglossie* » selon Fishman cette situation est plus facile à concevoir théoriquement qu'à repérer concrètement.

Tableau 3.2 : La relation entre bilinguisme et diglossie (Fishman, 1967)

		+ Diglossie -	
		+	-
BILINGUISME	+	Bilinguisme et diglossie	Bilinguisme sans diglossie
	-	Diglossie sans bilinguisme	Ni diglossie ni bilinguisme

Le schéma de Fishman est surtout utile pour une description synchronique des situations de contact des langues sur la

base des rapports qui s'établissent entre le bilinguisme en tant que phénomène individuel et la diglossie en tant que phénomène social. Autrement dit, « *Quand est-ce qu'un linguiste doit-il décider que la parenté est trop éloignée ou non pour qu'il y ait diglossie ou bilinguisme ?* ». Cette question reste encore en débat aujourd'hui.

3.3.6. La connaissance et l'utilisation des langues

Nous avons remarqué que la définition du bilinguisme fondée sur les connaissances linguistiques des locuteurs BI a, peu à peu, été remplacée par une définition mettant l'accent sur l'utilisation régulière des langues (Grosjean, 2015). Et dans certains cas, lorsque l'individu commence à apprendre la L2, ses compétences progressent jour après jour sans impacter ses compétences dans la L1. Il s'agit du bilinguisme ascendant (Pauline, 1994 : 126). L'individu dans ce cas est satisfait de sa réalisation linguistique avec sa L2 et n'est pas soucieux du sort de la L1 car apprendre la L2 ne l'a pas impacté.

Or, dans d'autres cas, le BI peut se retrouver dans une autre situation. En effet, après avoir maîtrisé la L2 et la L1, il pourrait subir des circonstances impactant négativement ses compétences dans la L1 ou la L2. C'est-à-dire des circonstances dans lesquelles il ne peut pas utiliser la langue. Les premières compétences impactées par le fait de ne pas utiliser la langue sont la parole ainsi que l'écriture, autrement dit, les compétences productives ou d'expression. Il est remarqué que les compétences réceptives (Escudé, 2016 : 109), soit l'écoute et la lecture, ne sont pas impactées en premier. Il s'agit du bilinguisme récessif. Nous pouvons utiliser ce terme de bilinguisme récessif lorsque l'individu BI voit ses capacités de communication dans sa langue maternelle diminuer car il n'a pas un contact suffisant avec celle-ci. (Pauline, 1994 : 126).

3.3.6.1. L'équivalence entre les langues

Dans certains cas, lorsque l'individu apprend la L2, cet apprentissage lui confère une valeur sociale et culturelle. Ainsi, cette connaissance de la L2 ne nuit pas à sa connaissance de la L1. De plus, elle n'est pas contradictoire avec la culture de la L1. Il s'agit alors du bilinguisme additif. C'est l'exemple du musulman non-arabe qui connaît l'arabe et sa LM. La culture des deux langues n'est pas contradictoire, ainsi que sa connaissance de la L2 qui est l'arabe, lui permettant de valoriser son statut social. Il s'agit aussi de la langue française et de la langue anglaise en Irlande, les deux langues européennes possèdent un statut élevé, le français étant considéré comme une langue de culture et enseignée dans presque toutes les écoles en Irlande. Lambert (1977) explique que dans les situations de bilinguisme additive, une deuxième langue s'ajoute à la première mais ne la menace pas (Hélot, 2007 : 33).

D'autres cas sont tout à fait le contraire à ce que nous avons abordé précédemment. En effet, dans certaines situations, l'apprentissage d'une L2 impacte négativement la L1. C'est l'exemple des immigrants, qui envoient leurs enfants dans des écoles publiques pour apprendre la L2 qu'ils ignorent. Ces enfants se trouvent obligés de se soumettre à cette langue de la majorité qui est la L2 en dépit de leur L1. Cette dernière demeurant pratiquée juste dans la sphère privée. Limiter un enfant à une seule langue pour communiquer, alors qu'auparavant il

pouvait utiliser les deux, revient à l'appauvrir d'une partie de sa personne et de son identité (Bijeljic-Babic, 2017 : 150).

L'apprentissage de deux langues conduit aussi à l'apprentissage de deux cultures différentes (Abdelilah Bauer, 2012 : 39). Ceci est le cas de la culture de la L1 qui est contradictoire ou différente de la culture de la L2. C'est encore l'exemple d'une personne immigrée. En effet, plusieurs facteurs entrent en jeu et lui permet soit de s'attacher à la culture de sa L1 et de lutter contre la culture de la L2, soit d'ignorer la culture de sa L1 et d'accepter la culture de la L2 (Akinci et Yagmur, 2012).

Parmi ces facteurs, il y a l'éducation ainsi que la fréquentation des nouveaux amis, la volonté, la durée de fréquentation avec la deuxième culture.

Dans tous les cas, la présence du biculturalisme n'est pas obligatoire dans le bilinguisme. En effet, toutes les personnes ne maîtrisent pas deux langues même en disposant de deux cultures. Il y a plusieurs personnes qui connaissent deux langues en gardant la culture de leur L1 (Grosjean, 2015 :164). Il se peut qu'un locuteur connaisse la L1 ainsi que la L2 et adopte la culture de la L1, comme il peut tout aussi adopter la culture de la L2. Un troisième cas est celui où l'individu s'approprie les deux cultures en même temps, sans privilégier l'une sur l'autre. Cette situation est assimilée à un conflit culturel.

A partir de ces considérations, nous pouvons avancer que le bilinguisme peut être accompagné du biculturalisme. Nous l'appelons alors le biculturalisme bilinguisme. L'enfant qui grandit dans un environnement BI acquiert très tôt la notion de la relativité des langues et des pratiques culturelles.

Selon Dalgalian (2000)

« Avoir intégré l'autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres comme complètement différents. C'est les appréhender dans ce qu'ils ont à la fois de commun et de différent, perception moins aliénante, la différence étant dès lors perçue a priori comme accessible, voire familière ».

Le sujet BI, fait alors preuve de davantage de tolérance, d'ouverture à l'autre évitant des conduites d'ethnocentrisme ou sociocentrisme (dans Lefebvre, 2008 : 27).

3.3.6.2. La tolérance linguistique

La diversité linguistique et culturelle est une caractéristique de plus en plus manifeste des sociétés contemporaines avancées et constitue, de ce fait, un enjeu majeur. La France a accueilli des réfugiés de tous pays. Elle a également fait venir des étrangers quand elle manquait de travailleurs. La plupart d'entre eux sont restés, se sont intégrés, et leurs enfants sont devenus français. Aujourd'hui, un Français sur quatre est d'origine étrangère par ses grands-parents. Vivre ensemble, quelle que soit sa religion, son origine ou sa couleur de peau, c'est ce qui fonde la République (Megana et Saturno, 2015 :18). De Certeau (1986) pense que les questions de minorités et de migrations ne doivent pas être dissociées (Quenot, 2010 :

230).

Dans un premier sens, le concept de minorité renvoie à des groupes à l'intérieur de la société globale, qui présentent une certaine permanence (qui sont structurels ou invariants) par le fait que leurs membres partagent tous une caractéristique immuable ou qui ne se change pas facilement ou pas rapidement (Rodi, 2009 : 2).

Les minorités sont des groupes défavorisés au plan économique, social ou politique, quel que soit leur rapport numérique à l'ensemble de la société, bien qu'il s'agisse presque toujours d'un rapport d'infériorité.

Il y a plusieurs facteurs qui mènent les pays à subventionner la langue ou les langues des minorités.

Parmi ces facteurs, il y a :

- **La vision générale de l'État** : il y a des États démocrates qui sont connus pour leurs tolérances religieuses, culturelles et littéraires. Ces pays ne refusent pas de reconnaître la langue des minorités. Par exemple, la Finlande a toujours été BI, avec une parité entre la langue autochtone prédominante, le finnois et l'ancienne langue dominante des colonisateurs suédois. Bien qu'elle n'ait cessé de baisser en poids démographique de 12 à 6 %), la petite minorité suédophone a conservé tous ses droits (Breton, 2003 : 33).
- **Le nombre des minorités** : si le nombre des minorités augmente, le poids de leur langue augmente aussi et pousse l'État à la reconnaître et la subventionner. Inversement, si le nombre des minorités diminue, la langue subit une certaine négligence.
- **Le type des minorités** : les minorités peuvent être nombreuses, sans avoir un poids historique, civil, économique et politique. Dans certains cas, les minorités peuvent être peu nombreuses mais avec un haut niveau scolaire. Ils peuvent ainsi influencer l'activité économique du pays, ce qui donne à leur langue une importance spéciale.
- **La lutte des minorités** : pour certaines raisons, des minorités acceptent la réalité de leur langue première et ne demandent pas une régularisation de sa situation dans la société. D'autres minorités s'intéressent à l'aspect linguistique et continuent de revendiquer sa valorisation. L'État peut accepter ces demandes sous certaines conditions. La langue de la minorité peut acquérir ainsi le statut de langue officielle et se dote d'un certain prestige parmi les langues du lieu.

3.3.6.3. La répression linguistique

Il existe des cas de négligence des langues des minorités ou des situations de persécutions linguistiques. On a ainsi parlé de glottophobie au sens de Blanchet (2015). Ces cas sont issus de ces positions ci-dessous. Pour certains, le plurilinguisme mène à un multiculturalisme, or celui-ci peut menacer l'unité nationale.

- Le plurilinguisme pourrait mener à la division du peuple et à des tensions ethniques. De plus, il développe la volonté de dissociation, d'indépendance, et de revendication à rejoindre un autre pays.
- Le plurilinguisme pourrait mener à des problèmes dans le système éducatif.

Ces peurs sont justifiées parfois. Par exemple, la situation linguistique de l'Alsace et de la Lorraine a mené à un conflit entre l'Allemagne et la France concernant le sort de cette région (Klein, 1989 : 7). Au XIX^e siècle, la région était française. En 1781, elle était colonisée par l'Allemagne. En 1919 la France l'a regagnée, puis cela a été au tour de l'Allemagne pendant la seconde guerre mondiale puis à nouveau de la France en 1940.

Parmi les moyens de négligence ou de répression de la langue des minorités, il y a les situations suivantes :

- Le pays ne donne aucune aide aux écoles qui utilisent cette langue.
- Les enseignants de cette langue ne bénéficient pas de formation étatique.
- Le pays ne reconnaît pas officiellement cette langue.
- Le pays n'autorise pas l'utilisation de cette langue dans les écoles officielles.
- Les minorités peuvent financer l'apprentissage de cette langue sans subvention de l'État. En cas de répression linguistique, les minorités ne sont pas autorisées à répandre leur langue dans les écoles ou les médias même si à c'est à leur charge.

En général, la plupart des pays vont vers une tolérance linguistique. Même ceux qui étaient intolérants se sont inscrits dans une perspective de tolérance graduelle. Ainsi, les pays qui suivaient une politique de négligence de la langue des minorités, se sont inscrits dans une perspective de subventions limitées. Les pays qui suivaient une politique de répression linguistique se sont inscrits dans une perspective de négligence et de diminution de répression. Ceci est dû à la revendication de certaines minorités et à l'évaluation continue des politiques linguistiques suivies par les pays.

Ce chapitre sur le bilinguisme a permis de mieux appréhender ce concept qui est marqué par des spécificités et des définitions plurielles. Il en est ressorti une distinction entre le bilinguisme précoce et le bilinguisme tardif. Notons qu'il y a même deux types particuliers de bilinguisme précoce : le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme précoce successif. Enfin, la dernière partie de ce chapitre a exposé la connaissance, l'utilisation des langues et leur impact sur les pratiques langagières.

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à la présentation et la comparaison des trois langues sujettes de notre recherche, l'arabe, l'anglais et le français.

Cette thèse étudie les compétences langagières de l'arabe, de l'anglais et du français des enfants de l'enquête de terrain. Pour ce faire, nous commencerons par présenter une introduction phonétique, morphologique et syntaxique de ces trois langues. Cela permettra de comprendre le processus acquisitionnel langagier à travers l'isolation de composantes macrostructurales nécessaires aux cohérences narratives trilingues globales.

CHAPITRE 4

PRESENTATION ET COMPARAISON LINGUISTIQUE DE L'ARABE, DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

Il est attendu, lors d'une production de récit, de citer le début et la continuation de l'action puis la résolution du problème (Berman et Slobin, 1994), cela appelle des considérations formelles de ces langues. Ainsi, il sera accordé un intérêt particulier à la syntaxe, grâce à l'agencement de la phrase et à la morphologie, par le biais des flexions verbales nominales et adjectivales.

Les bases arabophones de cette recherche seraient les travaux de Robin (1991), Baraké (2006), Walter (2006), Kouloughli (2007), et Yousseph (2012), concernant l'anglais ce sera sur les travaux de spécialistes comme Baugh et Cable (1993), Vinay et Darbelnet (2004), (Roach, 2009), mais également Walter (1994) que nous nous baserons et pour finir, deux ouvrages primordiaux nous permettront l'étude du français : *Histoire de la grammaire française* de Chevalier (2010), ainsi que *La grammaire du français contemporain* d'Arrivé et al. (2002) en plus de Léon (1964) et Tomin (1994).

Nous débiterons donc ce chapitre par la langue maternelle et usuelle des enfants Saoudiens : l'arabe.

4.1. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE ARABE

Dans ce qui suit nous allons parler des caractéristiques phonétiques et morphologiques de l'arabe.

Les consonnes et voyelles arabes

La langue arabe est la langue officielle de 25 Etats dont les 22 Etats de la ligue arabe ainsi que du Tchad, de l'Erythrée, de la Palestine et du Somaliland. Elle se compose de 28 lettres (Karine, 2005), s'écrit et se lit de droite à gauche et ne comporte ni majuscule ni minuscule. Ses lettres changent de forme selon leur position dans le mot : qu'elle soit isolée, initiale, médiane ou finale. Parmi les 28 lettres, 22 peuvent être directement attachées à droite et à gauche si précédées ou suivies les unes des autres, alors que les 6 lettres restantes ne s'attachent que du côté droit : « و - د - ذ - ر - ز ».

La particularité de la langue arabe est que tout son alphabet est composé de consonnes dont 3 semi-consonnes : (و-أ-ي). Ces dernières ont une double fonction : celle de la consonne

et de la longue voyelle. Les voyelles ne sont pas forcément visibles. Elles constituent des accents qui se placent au-dessus ou en dessous de chaque lettre (voir ci-dessous).

Habituellement, les textes religieux et didactiques sont accentués, mais les livres, romans et journaux ne le sont pas. C'est grâce à la classe grammaticale du mot, de la conjugaison des verbes et du contexte que le lecteur parvient à lire correctement sans voyelles, si son niveau le permet.

Tableau 4.1. La consonne B accompagné de voyelles courtes et longues

بُو	بِي	بَا	بُ	بِ	بَ	ب
bū	bī	bā	bu	bi	ba	b

Dans le tableau 4.1 sont énumérées toutes les lettres (consonnes) arabes ainsi que les semi-consonnes en forme isolée, initiale, médiane et finale.

La morphologie de la langue arabe

Chaque mot arabe a une racine et un schème, qu'il soit verbe, nom ou particule.

La racine est purement consonantique. Elle est construite sur un ensemble successif de trois, quatre ou cinq consonnes formant la base du mot. Elle représente le cœur des langues dérivationnelles car, pour chaque racine, existe un champ sémantique qui se rapporte à différents schèmes. Elle représente le radical. (Exemple : la racine (ك ت ب) « k t b » peut engendrer quinze mots autour de la notion de l'« écriture » tels que (كاتب) « kâtibun » (écrivain), (مكتب) « maktabun » (bureau), (مكتبة) « maktabatun » (bibliothèque).

Alors que le schème est un mot composé de trois consonnes types; (ل / L - ع / Â - ف / F) auxquels peuvent s'ajouter des préfixes, suffixes et infixes pour obtenir différentes dérivations sémantiques et morphologiques. Nous pouvons ainsi classer les schèmes en deux catégories : des schèmes verbaux et des schèmes nominaux. Ce sont les exemples morphologiques sur lesquels sont construits les mots.

Exemples de la racine trilitère Q.T.L (schème FÂL) (racine du verbe Tuer) :

Dérivation verbale radicale

QuTiLa (il a été tué) —> schème: FuÂiLa.

QàTaLa (il QaTaLa (il a tué) —> schème: FaÂaLa.

a combattu) —> schème: FâÂaLa.

Dérivation verbale extra radicale

QaTtaLa (il a massacré) —> schème: FaÂâaLa.

taQàTaLa (il s'est entretué avec quelqu'un) —> schème: taFâÂaLa.

istaQTaLa (il a risqué sa vie) —> schème: istaFâÂaLa.

Dans ce premier cas, nous pouvons constater que les infixes ajoutés au radical ont changé le sens du verbe pour aboutir à une dérivation verbale.

Dérivation nominale radicale

QaTL (action de tuer) —> schème: **FaÂL**.

QiTàL (combat) —> schème: **FiÂaL**.

QàTiL (meurtrier) —> schème: **FàÂiL**.

Dérivation verbale extra-radical

taQTiiL (action de massacrer) —> schème: **taFÂiiL**.

taQàTuL (action de s'entretuer) —> schème: **taFàÂuL**.

istiQTàL (action de risquer sa vie) —> schème: **istiFÂàL**.

Alors que dans ce deuxième cas, les infixes ajoutés au radical ont changé le sens du nom pour aboutir à une dérivation nominale.

Les catégories grammaticales

Selon la théorie grammaticale arabe ancienne, le lexique de la langue arabe comprend trois catégories de mots : verbe, nom et particule (El-Dahdah, 2008).

Le verbe peut être classé selon le nombre et la nature de ses consonnes ou selon sa racine ou même son schème. Le verbe est considéré irrégulier lorsqu'il contient une hamza ou šadda ce qui est susceptible d'engendrer des irrégularités dans la conjugaison.

Le nom, lui, constitue tous substantifs et adjectifs dont les racines peuvent être verbales ou nominales, pronoms et termes invariables (Blachère *et al.*, 1975-2000). Ses traits morphologiques sont divers.

Il peut avoir un genre (*masculin ou féminin*), un nombre (*singulier, duel, pluriel*), une flexion casuelle (الإعراب)³⁰.

4.2. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE

L'origine linguistique et originelle du français est indo-européenne et fait partie des langues romanes.

Dans ce qui suit, nous allons nous occuper des caractéristiques phonétiques et phonologiques du français.

³⁰ La flexion casuelle des noms est la terminaison qui est liée à leur catégorie dans la phrase. Elle a trois cas : défini, indéfini et défini par annexion et ce dans le cas nominatif (مرفوع), Accusatif (منصوب), et génitif (مجرور).

Les consonnes

Il existe en Français des consonnes occlusives voisées (sonores) et non voisées comme les lettres P - T - K - B - D - G. Le K et le G peuvent parfois être palatalisés³¹ lorsqu'elles sont placées devant des voyelles comme le I ou le U. Ainsi prononce-t-on k dans cou [ku] ou cas [ka] mais c dans qui [ci], et g dans goût [gu] ou gars [ga] mais j dans gui [ji]. La langue comporte aussi des consonnes nasales comme le m dans mou [mu], [n] comme dans nous [nu],[ɲ] comme dans agneau [aɲo] et [ŋ] comme dans parking [pɑʁkiŋ]. Viennent ensuite les consonnes fricatives³² [f] comme dans fou, [s] comme dans sou, et [ʃ] comme dans chou sont non-voisés, tandis que [v] comme dans vous, [z] comme dans chose et [ʒ] comme joue sont voisés. Puis le [R], consonne fricative voisée et non voisée dépendamment de la région, et le [L], consonne liquide facile à prononcer. En dernier, les trois glides/semi voyelles w comme dans oui [wi] ou boire [bwaʁ], [j] comme dans bailler [baje] ou bière [bjɛʁ] et [ɥ] comme dans pluie [plɥi], huit [ɥit] ou suer [sqɥe].

Il est même possible d'introduire dans la liste deux affriquées [tʃ] (tchao) et [dʒ] (jazz), disparues au XIII^e siècle.

Le français admet l'accumulation de consonne dans la même syllabe : script, scrutin, constitution, explorer, spectateur.

Les voyelles

Dans son *Introduction à la phonétique corrective*, Léon (1964 : 18) précise :

« On peut dire qu'il y a en français 16 voyelles, dont dix sont des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique. Ce sont [i], [y], [u], [ɔ] et [ɑ], qui n'ont qu'un seul timbre et cinq autres phonèmes qui peuvent se réaliser selon des variantes phonétiques, caractéristiques du français standard. Ce sont : E qui peut être [e] ou [ɛ], EU qui peut être [ø], [ə] ou [œ], O qui peut être [o] ou [ɔ], A qui peut être [a] ou [ɑ], /E / qui peut être [ɛ] ou [ã] ».*

Il existe dans la langue française seize phonèmes vocaliques (les diphtongues ont disparu entre les XIII^e et XVI^e siècles.

On trouve des voyelles d'avant et non arrondies (a, ɛ, e, i), d'avant et arrondies (oe, ø, y) et d'arrière et arrondies (ɑ, ɛ, e, i) en plus du schwa ə. On trouve aussi des voyelles nasales (ã, õ, ɛ̃, œ̃) dont les deux dernières sont confondues : les phonèmes [y] dans (« essayer ») et [w] apparaissent également dans (« oiseau », « ouate » ou « kiwi »).

Le français est parlé quotidiennement dans plusieurs régions du monde, en France, en Belgique (où il connaît l'allongement de la voyelle finale du mot quand elle est suivie de -e, de -s ou de -es) au Canada notamment au Québec où les diphtongues sont encore utilisés : [feit] pour fête.

³¹ Ils sont prononcés avec le palais plutôt qu'avec le voile du palais.

³² Quand la bouche est presque fermée et laisse l'air s'échapper plus lentement.

Les sons français diffèrent donc d'une région à l'autre. [a] (de « patte » ou de « pâte ») ; [e], identique au [eu] ouvert de (« chemin », « beurre ») ; [eu] fermé de (« heureux ») ; [é] (de « blé ») ; [è] (de « sèche ») ; [ê] (de « fête ») ; [i] ; [o] ouvert (« choc ») ou fermé (« beau ») ; [ou] ; [u] ; les nasales [an], [on], [in], [oin]. Notons aussi la présence de l'accent tonique qui insiste sur la dernière syllabe ou mot d'un groupe sémantique cohérent de manière à changer le sens parfois : une petite fille/ une fille petite.

L'aspect morphologique

La structure morphologique du français est simple. Elle comprend une base verbale ou nominale, autrement dit un radical, qui connaît des dérivations grâce à la fixation (maison-maisonnette / travailler-travailleur). On trouve dans cette langue des termes invariables tels que les prépositions et les adverbes (pour jamais) et d'autres variables comme les singuliers et pluriels (normal-normaux).

Il est ajouté donc aux mots désinences ou non autonomes des suffixes : tels que ceux de la conjugaison qui s'ajoutent à une base verbale (manger-ai/as/a/ons/ez/ont) ou ceux sur une base nominale (genre et nombre : chat-tte/ livre-s).

L'affixation permet aussi des formations grammaticales et lexicales dérivées : que ce soit grâce à des préfixes, affixes ou suffixes : le terme anti-constitution-(n)-el-(l)-e-ment serait le meilleur exemple. D'autres termes se font par juxtaposition d'un ensemble de mots autonomes : (timbre-postal/portefeuilles).

La dérivation produit des mots de sens différents qui peuvent parfois être non reconnaissables (« courir », « course », « discursif », « récurrent » : ces quatre mots sont de la même famille).

Les catégories grammaticales

Le français accorde beaucoup d'importance au nom et à l'adjectif qualificatif. Les deux peuvent être distingués par leur genre et nombre, et l'adjectif s'accorde dans la plupart des cas avec son sujet (à l'exception des adjectifs composés et de couleurs). Le genre en français peut être masculin ou féminin, il n'y a pas de genre neutre et il est possible de le deviner grâce aux articles définis ou indéfinis (le - la - les - un - une - des) ; il reste cependant possible de deviner le genre de certains mots grâce à leurs terminaisons et leurs suffixes (-té -tiée: l'amitié, la liberté, la beauté, la volonté- la dictée, la jetée, la montée, la pâtée, la portée). Le nombre, quant à lui, est identifiable par un suffixe (-s -x -z) ou un adverbe de quantité (beaucoup).

Le français est aussi enrichi par des comparatifs et des superlatifs qui servent à comparer plusieurs éléments ou exprimer la supériorité et l'infériorité d'un certain élément par rapport à un autre. Il y a dans la langue française neuf pronoms personnels je - tu- il- elle- on - nous - vous- ils –elles ; et il existe avec cela le concept du vouvoiement qui n'est pas présent dans plusieurs langues. Les pronoms personnels peuvent être des pronoms personnels

COD ou COI (je la lui donne) ils peuvent aussi être complément d'attribution et peuvent avoir une forme accentuée (me-te-se/lui-nous-vous-se/leur).

Le pronom personnel accompagne le verbe lors de sa conjugaison à l'exception de l'impératif et des modes impersonnels.

4.3. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE ANGLAISE

Nous allons nous occuper des caractéristiques phonétiques et morphologiques de l'anglais.

La langue anglaise a connu une grande mutation vocalique « the great vowel shift » au cours du XV^e siècle et qui l'a rendu phonétiquement complexe. Ce changement consiste en la fermeture des timbres des voyelles longues et la diphtongaison, liaison des éléments écartés : ([a] + [i], [a] + [u]). Ainsi, i passe de [i:] à [ai], ee et ea passe respectivement de [e:] à [i:] et de [ɛ:] à [i:], a prononcé [æ:] devient [ei], ou passe de [u:] à [au], oo passe de [o:] à [u:] et oa passe de [ɔ:] à [əu].

Il existe aujourd'hui une grande variété d'accents anglophones selon les zones géographiques : la Grande Bretagne, l'Amérique du Nord, l'Océanie, certains pays d'Afrique, le sous-continent Indien et les Antilles. Dans un seul pays, la diversité d'accent peut être remarquable : c'est le cas de l'accent du centre-est des Etats-Unis (Country Side) qui est très différent de celui de la côte Est. Il est de même pour l'Angleterre, une majorité des régions possède un accent caractéristique : le Nord, l'Ouest, le Centre (les Midlands) aux alentours de Birmingham, le Nord-Est avec le « Geordie ». Même la ville de Liverpool détient un accent très particulier. Il existe pourtant un accent non régional qui sert de modèle pour l'enseignement de la langue, le Received Pronunciation (ou RP) qui est celui décrit dans les ouvrages de référence sur l'anglais britannique.

Ces variétés phonétiques se basent sur 44 phonèmes : 24 consonnes et 20 voyelles.

Les consonnes et voyelles anglaises

On distingue parmi les consonnes, 6 plosives (p, b, t, d, k, g), 2 affriquées (tʃ, dʒ) 9 fricatives (f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h) et 3 nasales (m, n, ŋ).

Quant aux voyelles, elles s'articulent essentiellement par une position droitère-gauchère de la langue ou bien haute-basse. Quand la langue est positionnée en un axe haut-bas, la prononciation se fait ouverte ou fermée car si la langue est basse et plate, il y a plus d'espace pour le passage de l'air alors que si elle est haute et proche du palais il y a moins de passage d'air et le son est donc fermé.

Il existe en anglais un trait particulier se caractérisant par les diphtongues : appelées notamment les voyelles complexes, elles glissent phonétiquement de manière à se terminer par une voyelle fermée ; [ɪ] ou [ʊ] ou centrale ; le schwa [ə]. On peut donc y distinguer sept

voyelles courtes (ɪ, e, æ, ʌ, ʊ, ə), cinq voyelles longues (i:, ɑ:, ɔ:, u:, ɜ:) et huit diphtongues (eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ, ɪə, eə, ʊə).

La morphologie de l'anglais

L'anglais bénéficie de plusieurs possibilités typologiques comme la flexion dans le cas d'un groupe nominal singulier, simple ou complexe et l'affixation que ce soit pour le pluriel, la possession, les formes comparatives et superlatives ainsi que les formes verbales.

En plus de l'affixe -s au présent à la troisième personne du singulier, les verbes réguliers anglais admettent deux autres affixations : -ed pour le passé simple et le participe passé et -ing pour la forme continue/progressive. Il n'existe pas d'accord en genre et en nombre pour les adjectifs anglais : « Two pretty ladies/men ». Ce sont des mots invariables.

Tableau 4.2 : Les principaux suffixes en anglais.

Suffix	Meaning	Example
-s	plural	horses
-s	third person singular verbal inflection	likes
-'s	possession	Mary's
-ed	past tense	walked
-en	past participle	eaten
-ing	progressive verbal inflection	reading
-er	comparative	brighter
-est	superlative	brightest

C'est grâce aux racines des mots que la suffixation est possible (analyse > analysable > unanalysable) et sur cette même suffixation se base la nominalisation. L'agent a pour affixation -er/-or (contractor), l'action quant à elle peut être affixée par -ing (inventing) et -ion (invention) alors que les adjectifs varient entre -ish, -y, -fui, -less, -ic, -ical, -ian, -able, etc (selfish-useless- bareable).

Les constructions des mots se fait essentiellement sur une base nominale end centrique (A tea bag - Un sachet de thé) ou excentrique (skinhead- une personne dont le crâne est rasé à ras la peau) bien qu'il existe des cas de construction verbale (breakfast- sunshine- daybreak).

En plus des verbes simples, l'anglais permet des combinaisons verbales : to turn - tourner/ to turn-off - éteindre) et des juxtapositions verbales flexibles (put on your coat - put your coat on).

Les catégories grammaticales

Il existe dans la langue anglaise plusieurs catégories grammaticales.

Le nom défini s'emploie avec un déterminant qu'il soit singulier ou pluriel alors que le nom indéfini ne s'emploie avec un déterminant que dans le cas singulier. La définition peut se faire par des articles et des adjectifs déterminatifs tels que des démonstratifs, des possessifs et des numéros.

L'ensemble du nom et du déterminant est appelé syntagme nominal qui a pour substitut le pronom qu'il soit personnel, démonstratif ou indéfini.

Les articles et les adjectifs en anglais sont invariables, ce qui donne moins d'importance au genre qui est seulement défini par des pronoms personnels et pronoms possessifs de la troisième personne du singulier.

Il existe aussi en anglais le genre neutre relatif aux objets et aux notions abstraites : (it's alive) le genre indéterminé peut s'appliquer à un homme ou une femme (a teacher).

Le nombre, quant à lui, est très important et est marqué généralement par un suffixe dans le cas pluriel (bus- buses/ baby-babies/ leaf-leaves...)

Il existe cependant des singuliers et des pluriels irréguliers qui connaissent une transformation morphologique complète et non pas une affixation (singulier : phenomenon- pluriel : phenomena/ child-children).

Vient ensuite la distinction entre les noms dénombrables qui s'emploient au singulier avec un article défini ou indéfini et au pluriel avec ou sans article défini puis les noms indénombrables qui s'emploient uniquement au singulier avec ou sans article défini.

4.4. LA COMPARAISON MORPHOSYNTAXIQUE TRI

Tableau 4.3 : La comparaison TRI.

Les différentes syntaxiques et morphologiques	La langue arabe : langue afro-asiatique sémitique	La langue française : langue indo-européenne romane	La langue anglaise : langue indo-européenne germanique
Alphabet	28 lettres consonantiques	26 lettres vocaliques et consonantiques	26 lettres vocaliques et consonantiques
Lecture	De droite à gauche	De gauche à droite	De gauche à droite
Genre	Féminin-masculin	Féminin-masculin	Féminin -masculin- neutre
Nombre	Singulier-duel-pluriel	Singulier-pluriel	Singulier-pluriel
Pluriel	Se forme à partir du suffixe ou infixe كتب - كتاب (kitaabun-kutabun: livre- livres) حواسيب - حاسوب (Haasouubun-hawaasiibun Ordinateur-ordinateurs)	Se forme à partir du suffixe (rose-roses- animal-animaux)	Se forme à partir du suffixe ou grâce à un changement de forme (child-children)
Adjectif	S'accorde en genre, en nombre, en classe grammaticale et en définition الجميلة البنت) الجميلتان البناتان الجميلات البنات الجميل الولد الجميلان الولدان (الجميلون الاولاد)	S'accorde en genre et en nombre. La jolie fille Les jolies filles Le joli garçon Les jolis garçons	Ne s'accorde pas (invariable) The beautiful girl/grils/boy /boys
Comparatif	Comparatif de supériorité et d'infériorité : l'élatif comparant est construit sur le schéma : afâalu (kathirun-aktharu/ qasirun-aqsaru) + min	Comparatif de supériorité (adjectival, adverbial, nominal et verbal) : PLUS... que Marie est plus grande que Léna.	Comparatif de supériorité : Adjectifs courts : adj + -ER THAN Peter is taller than Sandra (Peter est plus grand que Sandra). Adjectifs longs : MORE + adj.

Les différentes syntaxiques et morphologiques	La langue arabe : langue afro-asiatique sémitique	La langue française : langue indo-européenne romane	La langue anglaise : langue indo-européenne germanique
	<p>جاءت الدراجة من اسرع السيارة. La voiture est plus rapide que le vélo</p> <p>البنيت من اقصر الولد. Le garçon est plus petit que la fille</p>	<p>Marc court plus vite que Tom. Marc a plus de bille que Tom. Marie dort plus que Léna. Comparatif d'égalité (adjectival, adverbial, nominal et verbal) : AUSSEI ... que Léna est aussi grande que Lison. Fred court aussi vite que Pierre. Fred a autant de bille que Pierre. Léna dort autant que Lison. Comparatif d'infériorité (adjectival, adverbial, nominal et verbal) : MOINS ... que Léna est moins grande que Marie. Tom court plus vite que Marc. Tom a moins de billes que Marc. Léna dort moins que Marie. Exception : l'adjectif bon : meilleur (la soupe de grand-mère est meilleure que la tienne) L'adjectif bien : mieux (Pierre chante mieux que Michaël).</p>	<p>+ THAN A Ferrari is more expansive than a Mini (Une Ferrari est plus chère qu'une Mini). Comparatif d'égalité : Adjectifs courts et adjectifs longs : AS... adjectif ... AS English is as easy as German L'anglais est aussi facile que l'allemand Comparatif d'infériorité : Adjectifs courts et adjectifs longs : LESS + adjectif + THAN July is less cold than January Juillet est moins froid que janvier</p>
Superlatif	<p>Superlative de supériorité et d'infériorité : l'élatif comparatif est construit sous le schème afâalu + nom ou bien nom + afâal :</p> <p>الجامعة الأكبر أكبر جامعة La plus grande université</p> <p>بيت أصغر/الاصغر البيت La plus petite maison</p>	<p>Marie est la plus grande de la classe. C'est Marc qui court le plus vite. C'est Marc qui a le plus de billes. C'est Marie qui dort le plus. Superlatif d'infériorité (adjectival, adverbial, nominal et verbal): LA/LE ... MOINS Lila est la moins grande. C'est Tom qui court le moins vite. et Tom qui a le moins de billes. et c'est Lila qui dort le moins. Exception : L'adjectif bon = le meilleur (Les cerises de mon jardin sont les meilleures.) L'adjectif bien = le mieux (C'est Pierre qui chante le mieux.)</p>	<p>Adjectifs longs: THE MOST + adjectif This is the most pleasant place on Earth! C'est le plus bel endroit au monde ! Superlatif d'infériorité : Adjectifs courts et adjectifs longs : THE LEAST + adjectif This is the least interesting movie of the year! C'est le film le moins intéressant de l'année !</p>
Nom	Noms primitifs (qui ne	Noms propres : (Il	Common Nouns : (noms

Les différentes syntaxiques et morphologiques	La langue arabe : langue afro-asiatique sémitique	La langue française : langue indo-européenne romane	La langue anglaise : langue indo-européenne germanique
	<p>peuvent être dérivés de verbes)</p> <p>Noms déverbaux (qui ont un verbe comme radical): noms de lieux ou de temps (مَفْعَل -) (مَكْتَب) - noms de métiers (عَالِ نَجَار) noms d'instruments d'outils (مَفْعَلَة) مِحْفَظَة) produit ou résultat de... (فَعَالَة - نَجَارَة) – diminutif (فُعَيْل - طَفِيل)</p>	<p>s'applique à une personne, à un lieu, à une chose unique ou à une collection de choses qu'il désigne: Paris)</p> <p>Noms communs : (Il désigne des individus de la même espèce, il correspond à un concept. Il s'oppose au nom propre qui lui n'a pas de signification véritable: des fleurs)</p> <p>Noms abstraits : (désigne une propriété, une qualité, une relation : l'imagination)</p> <p>Noms concrets : (Désigne un être, un objet ou un phénomène perçu par les sens: la pluie)</p> <p>Noms inanimés : (qui désignent des choses, des qualités, des actions: le courage)</p> <p>Noms animés : (Désigne un être susceptible de se mouvoir par lui-même : un homme)</p> <p>Noms collectifs : (désigne un ensemble d'êtres ou de choses : une foule)</p> <p>Noms individuels : (désigne un seul être ou une seule chose : un cheval)</p> <p>Noms composés : -agglutinés ou unifié (mademoiselle)</p> <p>Locution nominale (libre penseur)</p> <p>Séparés par un trait d'union ou apostrophe.</p>	<p>communs)</p> <p>Proper Nouns : (noms propres)</p> <p>Compound Nouns : (noms composés)</p> <p>Countable Nouns: (noms dénombrables)</p> <p>Uncountable Nouns: (noms indénombrables)</p> <p>Collective Nouns: (noms collectifs)</p> <p>Concrete Nouns: (noms concrets)</p> <p>Abstract Nouns: (noms abstraits)</p> <p>Gerunds: (nom verbal: reading = lecture)</p>
Personnes	<p>Je - (ana) أنا</p> <p>tu féminin - (anti) انت</p> <p>Tu masculin - (anta) انت</p> <p>Duel - (antuma) أنتما</p> <p>Vous masculin - (antum) أنتم</p> <p>(s'utilise aussi pour le vouvoiement)</p> <p>Vous féminin - (antunna) أنتن</p> <p>Nous -(nahnu) نحن</p> <p>Il - (huwa) هو</p> <p>Elle -(hiya) هي</p> <p>Duel (3e personne) masculin - (humaa) هما</p>	<p>Je - I</p> <p>Tu - You</p> <p>Il - He</p> <p>Elle - She</p> <p>Objet (neutre) - It</p> <p>Vous- You</p> <p>ils/elles – They</p>	

Les différentes syntaxiques et morphologiques	La langue arabe : langue afro-asiatique sémitique	La langue française : langue indo-européenne romane	La langue anglaise : langue indo-européenne germanique
	Duel (3e personne) féminin - (humaa) هما Ils - (hum) هم Elles - (hunna) هن		
Articles définis/ indéfinis	Al - ال (défini -féminin -masculin -singulier -duel -pluriel) Sans article (indéfini -féminin -masculin -singulier -duel -pluriel). الكتاب كتاب المدرسة مدرسة البنات بنات الولدان ولدان	Un (indéfini masculin) un cahier Une (indéfini féminin) une lampe Des (indéfini pluriel) des enfants Le (défini masculin) le cahier La (défini féminin) la lampe Les (défini pluriel) les enfants	A-an (indéfini singulier) I saw a cat/an ambulance Absence d'article indéfini pluriel I saw cats/ambulances The (article défini masculin/féminin/singulier/pluriel/ Neutre) I saw the cat/the ambulance
Conjugaison	La présence du pronom personnel n'est pas obligatoire lors de la conjugaison (ya'koulou) يأكل	La présence du pronom personnel est obligatoire lors de la conjugaison (il mange)	La présence du pronom personnel est obligatoire lors de la conjugaison (he eats)

Dans le cadre de l'apprentissage de ces 3 langues des difficultés peuvent survenir : celles des interférences. En passant d'une langue à une autre, il y a une tendance à s'appuyer sur la LM pour construire ses idées et pensées.

Seulement, les techniques d'expression diffèrent selon la langue et comme il a été vu précédemment dans le tableau 4.3 les différences linguistiques des 3 langues (arabe - français - anglais), il peut y avoir confusion sur plusieurs plans.

Au niveau phonétique

L'absence de voyelles dans l'alphabet arabe peut rendre la prononciation difficile car il peut y avoir des accumulations de consonnes à l'affilée sans la présence de sons vocaliques. Les sons ح خ ق ه ه ذ ث ع ظ ذ ه ه ض sont les plus durs à articuler pour un francophone. Un anglophone, quant à lui, n'aura pas de difficultés avec les sons ح ه ذ ث ظ ض car ils sont présents dans le système phonétique anglophone. Dans la phonétique française la difficulté se trouve plutôt dans certains sons comme le V et le P qui seront difficiles à prononcer au début de l'apprentissage pour un arabophone tout comme le son U sera difficilement prononcé pour un arabophone et un anglophone.

Il y a aussi la distinction entre les sons E : é è ê œ e eu dans la phonétique française.

En anglais, ce sont les sons TH (the) et TH (thumb) qui sont souvent remplacés par le Z en français de par leur absence du système phonétique francophone.

Au niveau morphologique et syntaxique

Un arabophone pourrait se sentir perturbé lors de la lecture et l'écriture du français et de l'anglais car ces deux derniers s'écrivent et se lisent de gauche à droite alors que l'arabe se lit et s'écrit de droite à gauche et l'inverse est aussi commun.

La distinction du genre peut s'avérer complexe pour un anglophone et un arabophone car dans ces deux langues il n'y a aucune distinction entre le féminin et le masculin à travers un article défini ou indéfini (a cat/ the cat) القط / قط - قطة/القطة (le chat/un chat- la chatte/une chatte).

Le même problème peut être rencontré avec les pronoms personnels anglais et français. Leur présence n'est pas obligatoire dans la langue arabe. يأكل (ya'kulu) Il mange. He eats. Pour un arabophone il serait envisageable de construire une phrase en français ou en anglais lors de son apprentissage sans prendre en compte la nécessité d'utiliser les pronoms personnels. Alors que dans le cas contraire un francophone ou un anglophone aurait tendance à utiliser les pronoms personnels en arabe car ces derniers sont nécessaires dans leurs langues maternelles : ياكل هو (huwa ya'kulu).

Le nombre est, quant à lui, plus détaillé en arabe. Nous trouvons le duel qui est inexistant en français et en anglais car cet aspect de la langue ajoute plus de clarté quant au nombre du sujet.

الولدان يأكل (ya'kulu al waladani). Les deux garçons mangent. The two boys eat.

Il est impératif dans le cas du français et de l'anglais d'ajouter le nombre « deux » pour combler le manque de précision.

Il y a plus de distinction en genre et en nombre en arabe que dans le français et l'anglais. Le pronom personnel tu en français et en anglais couvre le genre masculin et féminin alors qu'en arabe il y a une distinction entre les deux.

تأكل أنت (tu- féminin- manges) تأكلين أنت

Tu (masculin) manges.

L'affixation de la lettre S à la fin du mot est généralement la forme du pluriel la plus répondue et la plus simple à comprendre et à maîtriser.

Les exceptions représentent généralement les sources d'erreurs les plus communes. (Cheval- chevaux au lieu de chevaux) (person- persons au lieu de people)

En arabe la forme commune du pluriel masculin est وَنْ

أَتْ (الرَّاقِصُونَ) et celle du pluriel féminin est أَتْ

(الرَّاقِصَاتُ) Les apprenants de la langue arabe tendent donc à confondre les pluriels simples des pluriels irréguliers : البنات - البنات au lieu de البنات.

La position de l'adjectif par rapport au nom diffère d'une langue à l'autre : en arabe il suit le nom, en anglais il le précède, alors qu'en français il peut le suivre ou le précéder dépendamment du type d'adjectif et du contexte. Par conséquent le positionnement de l'adjectif en français pour un arabophone ou un anglophone est susceptible d'être erroné.

Exemple : La grenouille petite au lieu de la petite grenouille.

Sur le plan de la conjugaison il est possible de rencontrer de sérieuses difficultés par rapport à la structure des verbes qu'ils soient simples ou composés. Il n'y a pas de notion d'auxiliaires dans la langue arabe. Les phrases nominales expriment l'état sans avoir recours à un verbe. (جميل الطقس) (attaksu jamilun- il fait beau : littéralement écrit le temps beau) ce qui fait que la production en français ou en anglais pour un arabophone peut se faire sans l'utilisation d'auxiliaires : (le temps beau au lieu de le temps est beau). Dans le cas inverse les apprenants auront tendance à utiliser des prépositions verbales comme annawasikh (النواسخ) pour combler le manque d'auxiliaire : (جميل الطقس يكون/ Le temps est beau).

La richesse de la conjugaison à travers les différents modes et temps en français et en anglais est incomparable à la conjugaison arabe qui reste simple. La traduction d'un temps composé se fait par un temps simple en arabe. Parfois il est nécessaire d'ajouter des termes supplémentaires pour enrichir le sens de la phrase et ajouter les connotations manquantes.

He ate. Il a mangé. أكل

He was eating. Il était en train de manger. يأكل كان.

La position du verbe arabe est initiale dans la phrase. Alors qu'en Français et en anglais c'est le sujet qui précède.

Après avoir comparé les systèmes des trois langues, nous allons effectuer un état des travaux déjà réalisés dans le domaine de l'évaluation des compétences langagières. Ces travaux et leurs résultats nous permettront de mieux évaluer nos sujets et d'apprécier la trajectoire développementale qu'ils empruntent en arabe, en anglais et en français.

CHAPITRE 5

TRAVAUX ANTERIEURS SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Évaluer des compétences langagières suppose une connaissance approfondie des langues source, seconde et troisième, d'où l'enjeu de nos précédentes parties. La question du transfert des compétences est au cœur de notre réflexion. Ce prérequis permet ensuite de bâtir un référentiel de compétences langagières à acquérir en fonction du niveau visé par l'élève, ou attendu par son institution. Le référentiel a pour objectif de mesurer les étapes de progressivité de l'apprenant et d'évaluer ses acquis. Nombreux sont les courants didactiques offrant une méthodologie pour évaluer les compétences, l'objet de leur réflexion porte sur l'oral et sur l'écrit. La compréhension orale et la production orale d'une part, la compréhension de l'écrit et la production écrite d'autre part. Ainsi le CECR, cadre européen de commun de référence, répartit le niveau des apprenants en six niveaux. L'importance donnée à l'oral et à l'écrit est plus ou moins équitable. D'emblée on ne peut que se demander si ce type de référentiel peut s'adapter à tout type de public, à l'égard de la diversité de leur culture, de leurs codes et coutumes, et surtout de leurs habitudes d'apprentissage dans leur pays d'origine. Questionner l'évaluation des compétences d'apprenants saoudiens implique de connaître les méthodes d'apprentissages, et plus particulièrement celles qui concernent les langues dans leur pays d'origine. Hormis l'acquisition inconsciente de structures langagières chez les jeunes apprenants, le support d'un référentiel pour enseigner le français et évaluer les compétences de l'enfant saoudien est primordial, d'autant plus que le français est une langue très normative. L'intérêt de ce dernier chapitre consiste, par conséquent, à faire un état des lieux des recherches antérieures sur l'évaluation des compétences langagières ; après quoi, fort de ces résultats nous pourrions les mettre à profit pour établir une grille d'évaluation, ainsi qu'un référentiel et des critères spécifiques adaptés au public que nous ciblons. L'évaluation des compétences langagières doit être structurée, elle doit mettre en place des critères d'évaluations pertinents, en résonance avec le système comparatif des langues que nous avons décrit plus haut.

5.1. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

5.1.1. La question du critère d'évaluation

La détermination des critères d'évaluation pose une première difficulté. Comme le rappelle De Ketele (2010), l'évaluation suppose que l'évaluateur interroge avant tout les types de fonction visés et de démarches à mettre en œuvre. Souvent les critères sont simplement

évoqués, comme dans le rapport « Compétence plurilingue et pluriculturelle » de 1997, version revisitée en 2009, sans être précisément décrits (Coste, Moore et Zarate, 1997). D'ailleurs, Doehler (2009 :1) reconnaît « l'absence – pas moins remarquable – d'un consensus sur les compétences dont devrait disposer l'apprenant (compétence monologale ou dialogale, grammaticale ou interactive, orale ou écrite ?), et surtout, le manque notoire de critère précis permettant leur évaluation ». La difficulté ne relève pas seulement de la linguistique appliquée et de la didactique des langues mais également, à en croire Aubret et Gilbert (2003 : 5), de la psychologie, voire de la psycholinguistique.

À cela s'ajoute le fait que la langue possède deux modes : la langue orale et la langue écrite. La maîtrise de l'une n'implique pas nécessairement la maîtrise de l'autre. Ce constat est d'autant plus évident dans les sociétés modernes après la révolution numérique. En effet la maîtrise de la langue orale et de ses règles a pris le dessus sur la maîtrise de la langue écrite : le monde numérique développe plus l'interaction orale entre l'homme et la machine que l'interaction écrite, même si l'aspect quantitatif des messages écrits prévaut. D'ailleurs, au cours du XX^e siècle, l'expression orale a orienté l'évolution de l'écrit et cette différenciation entre les deux langues est confondue avec la question du registre, comme si le registre soutenu de l'oral correspondait au niveau de la langue écrite. Aussi, la communication écrite numérique ne tient pas compte des règles du bon usage, mais adopte l'usage et la flexibilité verbale de l'oral à l'écrit, employant souvent les formules raccourcies et stéréotypées, les acronymes, les abréviations standardisées et professionnelles (Favart, 2010 : 188). Dès lors les critères d'évaluation insistent aujourd'hui sur l'importance d'une bonne maîtrise de la langue orale sur la langue écrite, comme en témoignent les différentes recommandations, voire les directives, pour les enseignants de langues étrangères. Depuis la réforme de 2002, l'Éducation Nationale met l'accent sur l'amélioration de la capacité de l'enfant à produire un récit dès la petite section de maternelle. Le site de l'Éducation Nationale et des INSPE consacre de nombreux documents téléchargeables traitant de cette problématique, ainsi que des outils d'évaluation du récit³³. Ceci est destiné aux enseignants de maternelle et primaire. Malgré l'intérêt, le récit reste peu analysé : certains aspects du discours sont peu, voire non évalués, comme la capacité de l'enfant à former un tout cohérent en tenant compte des outils cohésifs.

5.1.2. Les niveaux de compétence langagière

À ce titre, les six niveaux de compétence langagière proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)³⁴ offrent souvent les critères nécessaires pour l'évaluation des compétences, des savoirs et savoir-faire.

Les 6 niveaux de compétence langagière selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

Niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2).

³³ Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide. [www.education.gouv.fr>media>download](http://www.education.gouv.fr/media/download)

³⁴ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecr.html>

Niveau B : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une « compétence opérationnelle limitée » (Wilkins : 1972) ou une « réponse appropriée dans des situations courantes ».

Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

Depuis plusieurs décennies, le terme **compétence** occupe une place centrale dans la didactique des langues. Son sens a beaucoup évolué entre son emploi par Chomsky (1972) et la définition du terme dans le CECRL, en passant par les approches communicatives. Avec l'adoption du socle commun, la notion s'est désormais étendue à toutes les disciplines de la scolarité obligatoire et leurs extensions. La place accordée aux langues au sein de cet ensemble reste largement à débattre. Enfin, elle s'insère dans l'environnement social, culturel, économique et politique du système éducatif, caractérisé par l'apparition de pratiques plurilingues diverses hors système éducatif qui concernent un nombre croissant d'élèves. Le terme *compétences* semble ancrer la réflexion actuelle à propos de l'usage et de l'apprentissage des langues, dans le contexte d'une réorganisation générale des savoirs scolaires et extrascolaires, en lien avec l'évolution des pratiques sociales et culturelles de notre époque. Face à la complexité de cette réalité, comment enseignants et apprenants intègrent-ils ce processus dans leurs pratiques ? (Springne, 2004 : 15).

Certaines interprétations y voient une simple question d'expression ou une mode pédagogique. D'autres y voient une tentative de contrôle de l'éducation à des fins politiques et économiques. Ainsi, le travail par compétences ne représente qu'une obligation institutionnalisée à laquelle il faut se soumettre sans conviction. De son côté, l'institution donne le sentiment de limiter son intervention à la production d'étapes et de paliers. Impossible alors de réunir les conditions pour une réflexion collective, entre enseignants et auteurs de manuels, pour déterminer en « autonomie » le curriculum permettant d'atteindre des objectifs. Pour des enseignants peu préparés par leur formation à mettre en œuvre une démarche éducative de ce type, les effets que l'on observe du « travail par compétences » s'avèrent souvent décevants, voire contre-productifs. Pourtant, ils ne suffisent pas à transformer en profondeur une culture professionnelle du « bricolage » très ancrée. Celle-ci s'est construite autour d'une vision « de terrain » des langues et de leur apprentissage, menant à plusieurs conséquences : des contenus d'enseignement abstraits (la langue, la culture, etc.),

des capacités générales à dominante cognitive trop peu contextualisées (la compréhension, l'expression, etc.), une confusion entre apprentissage, entraînement et évaluation qui maintient ; des interactions souvent réduites à un discours sur d'autres discours (commentaire), des contenus et des modalités de contrôle opaques qui ralentissent les dynamiques d'apprentissage (Kiffer, 2016 : 89).

Bien que ces conceptions et ces pratiques diminuent, rares sont encore les classes et les établissements dans lesquels ont été élaborées des démarches alternatives qui répondent aux deux objectifs principaux du travail par compétences : sur le plan institutionnel, définir avec précision les compétences visées et atteintes de manière à identifier et évaluer les acquis réels, pour les apprenants et les enseignants comme pour l'institution scolaire elle-même, et sur le plan didactique, social et culturel, élargir, contextualiser et finaliser les formats d'activités et de textes par lesquels les élèves entrent dans les langues étrangères et se les approprient.

Sans chercher à sous-estimer la complexité de la question, l'une des causes majeures de ces difficultés didactiques est liée au principal malentendu qu'entretiennent ceux qui s'efforcent à travailler par compétences : ils se focalisent sur la recherche de méthodes pédagogiques « innovantes ». Ils se demandent comment enseigner de manière plus interactive ? Comment motiver davantage les apprenants ? Comment donner du sens ou de l'intérêt concret ? On pourrait pourtant dire que cet aspect est second, par rapport à la redéfinition des contenus d'enseignement et d'évaluation. Qu'enseigner et qu'évaluer ? Ces questions sont essentielles quand il faut se référer à la notion de *compétence* ; elle est la plus difficile à mettre en débat tellement les avis dominants apparaissent comme des évidences (*ibid.*).

5.1.3. Perspectives de compétence

Il convient alors de redéfinir dans la perspective des compétences les « objets » à transmettre dans le cadre de l'enseignement d'une langue. Afin d'y parvenir, il faudrait manifester une cohérence à un double niveau. Externe : par rapport aux usages des langues dans les sociétés, et interne, par rapport à des contenus non plus juxtaposés, voire contradictoires, mais dépendant les uns des autres et intégrés (Kiffer, 2016 : 180) :

- Un répertoire élargi de textes et de situations, formats concrets (situés) d'activité langagière concrète qui reflètent la diversité des usages sociaux et culturels des langues.
- La cohérence interne de séquences organisées autour de tâches de synthèse qui exploitent l'ensemble des ressources explorées en vue de leur mobilisation organisée et autonome.
- La régulation des activités, fondée sur la prise de conscience des opérations cognitives et langagières et la conceptualisation des apprentissages recherchés, rendant possible un contrôle cognitif partagé entre enseignant et apprenants.

- L'organisation des progressions autour de genres de textes et de familles de situations regroupés autour de leurs formes fixes et se complexifiant au fur et à mesure qu'on progresse vers les paliers de compétences supérieurs.
- La pertinence des contenus d'évaluation (critères, indicateurs) par rapport aux formats d'activité, la mise en œuvre de modalités d'évaluation reliées aux tâches des élèves, pour soutenir la dynamique de l'apprentissage.

Ces objets d'enseignement et d'apprentissage relèvent d'abord d'expériences. Or, une expérience ne se transmet pas directement : il faut emprunter un détour didactique, celui de situations et de tâches grâce auxquelles les apprenants développent par eux-mêmes leurs compétences à partir de leur expérience, de leur activité personnelle et collective, comme par leur réflexion sur cette expérience et cette activité. Les pratiques pédagogiques dépendent donc de la nature des contenus enseignés. Le développement de compétences implique une méthodologie flexible, adaptée aux tâches d'usage et d'apprentissage. Cela implique également un fonctionnement collectif de l'institution, ne reposant pas sur la seule bonne volonté des enseignants. La référence à des paliers de compétences officiels (échelles du CECRL par exemple) n'a de sens que s'il existe dans l'établissement et entre établissements, une coordination des progressions annuelles. Mais aussi une diversification des parcours d'apprentissage pour favoriser la progression de tous les apprenants, quel que soit leur point de départ.

La didactique des compétences ne forme pas un bloc fini, une nouvelle doctrine ou une nouvelle méthode pédagogique, que l'on défend ou pas. Son enjeu consiste à mieux comprendre ce qui est appris dans l'apprentissage des langues et leurs usages et la manière de l'apprendre, afin d'optimiser les situations et les environnements didactiques les plus efficaces. La didactique est en construction permanente dans un monde qui change constamment sous l'effet de la globalisation et de l'explosion numérique. Cela explique le nombre d'incohérences observées dans sa mise en œuvre. Mais il s'agit aussi de sa force, à condition que les acteurs de cette construction comprennent que rien n'est définitivement ancré et que son devenir dépend des interprétations qu'ils en donneront collectivement sur leurs terrains d'intervention (*ibid.* : 84).

5.2. DIMENSIONS EVALUATIVES DU RECIT

5.2.1. La narration

Il convient d'abord de définir ce qui est entendu par « narration » et de rappeler les travaux les plus marquants dans ce domaine. La notion est traitée notamment par la distinction entre *cohérence* et *cohésion* (Madler, 1978 ; Hickmann, 1995). Ensuite les différentes méthodes d'analyse des narrations sont présentées : les approches sémiotique et littéraire, linguistique, notamment l'approche fonctionnaliste-conceptuelle. Enfin, dans le cadre théorique, il est important de signaler les thèmes abordés et leurs résultats.

Avec le structuralisme, les travaux se fondent sur des phrases données hors de leur contexte. Même si tous les aspects du langage ne sont pas analysés dans leur environnement,

il y a un risque, en ce qui concerne les productions d'enfants, de faire des contresens sans prendre en compte la contextualisation. Le sens d'un récit se propage à l'ensemble de ses constituants, mais aucun énoncé pris séparément ne permet de restituer la signification globale : la psycholinguistique analyse soit des discours spontanés soit des narrations. Le discours est « un énoncé rarement isolé qui se combine avec d'autres énoncés pour former une totalité, pourvue de caractères propres » (Caron, 1989 : 207). Il possède une unité pourvue de trois caractéristiques :

- Le discours comporte dans sa totalité une *organisation* : il est constitué d'un ensemble d'éléments hiérarchisés et ordonnés.
- Comme processus temporel, le discours comporte une *cohésion* : chaque nouvel énoncé est relié avec ceux qui précèdent et ceux qui suivent.
- Comme activité, le discours est *orienté* : il réalise une tâche en exerçant un effet sur le destinataire.

C'est pourquoi le *discours* désigne une longue série d'énoncés dite par un destinataire et dans ce cas, il s'agit de *narration*. Contrairement à la narration, la conversation naturelle constitue la base d'un discours : échange d'énoncés simples ou complexes impliquant plus d'un destinataire. Toutefois, de nombreuses contraintes présentes dans l'interaction conversationnelle (Reichman, 1985) sont comparables à celles présentes dans une narration élicitée (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988, 1994 ; Hickmann, 1980, 1991 ; Karmiloff-Smith, 1980 ; Lehrert, 1981 ; Marchman, 1989 ; Marslen-Wilson, Levy et Tyler, 1982 ; Slobin, 1985 ; Gayraud, Gonnand, Kern, Viguié, 1999 ; Akinci, 2002, Lénart, 2007). En effet, un rapport d'analogie se forme entre la structure d'un récit et celle d'une phrase. Récit et phrase disposent d'éléments qui se succèdent dans un ordre déterminé, sous forme de « constituants » hiérarchiquement organisés. Si des éléments indispensables viennent à manquer ou si l'ordre n'est pas respecté, le sens du récit risque d'être changé, voire de devenir incompréhensible. Enfin, des règles d'organisation du récit sont partagées par les membres d'une communauté culturelle. Fayol (1985 : 10) étudie le récit d'après deux approches complémentaires : *le narré* et *la narration*. Le premier renvoie « à la représentation cognitive des événements et états et de leurs enchaînements », alors que le second, « a trait aux opérations de prise en charge par un locuteur et qui fait ainsi référence à une dynamique » (1985 : 10).

S'ajoutent deux autres notions essentielles à la compréhension du discours : la *cohérence* et la *cohésion*, étroitement liées.

La première implique la structure du contenu discursif de par un système de règles ordonnant les unités dans les récits, installant des contraintes sur le mouvement et la structure. Elle fait l'objet de la grammaire des récits (Mandler, 1978 ; Mandler et De Forest, 1979 ; Rumelhart, 1975 ; Stein, 1982). La *cohérence* est une acquisition relativement tardive pour l'enfant.

La seconde, la *cohésion*, répond aux moyens linguistiques (anaphores, connecteurs, etc.) mis en place par le destinataire pour exprimer le contenu linguistique (Hickmann, 1995 : 201 ; Hickmann, 1991 : 157) : elle relie un groupe de phrases en une unité thématique (Givón,

1979 ; Halliday et Hasan, 1976 ; Bamberg, 1987). La *cohésion* se développe progressivement avec l'âge (Bamberg, 1987 ; Berman, 1985 ; Hickmann, 1980, 1991, 1995 ; Karmiloff-Smith, 1980, 1985 ; Slobin, 1985 ; Tyler, 1983).

Alors que la *cohérence* concerne l'organisation du contenu propositionnel, la *cohésion* s'attache à la structuration linguistique du discours. Le développement de la *cohésion* et celui de la syntaxe sont fortement liés (Shapiro et Hudson, 1991), même si *cohésion* et *cohérence* ne se forment pas seulement en parallèle, la constitution de la *cohérence* (apprendre à maîtriser la structure de la signification) est essentielle à celle de la *cohésion* (apprendre à maîtriser la structure de la langue). Aussi une grande importance est accordée à l'étude de la *cohésion*, destiné à déterminer les mécanismes permettant aux enfants BI de se servir de la structure linguistique pour former une unité informationnelle. Différentes approches permettent de mieux comprendre ce que sont le *récit* et la *narration* (Akinci, 2002 : 23).

5.2.2. Le récit

Le récit, cet « objet mondain » (Fayol, 1985 : 9), est présent dans toutes les cultures et semble bien défini. Deux manières permettent de définir le récit : « premièrement l'opposer à d'autres formes discursives, deuxièmement [...] procéder par l'analyse des caractéristiques sensées lui être propres ».

5.2.2.1. La sémiotique

L'approche sémiotique et littéraire est introduite par Vladimir Propp (1970). À partir d'un corpus de contes russes, il constate une distribution constante des mêmes actions aux choses, aux animaux et aux êtres humains : il constate donc l'existence sous-jacente d'une organisation abstraite, centrée sur le principe de *fonction*, présentée comme « l'action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Propp, 1970 : 31). Une liste de trente et une fonctions est alors établie, liste que des sémioticiens, tels Barthes (1966) et Greimas (1966) vont pouvoir encore réduire à des constituants plus simples. Cela leur permet de reconstituer le « schéma canonique » (Fayol, 1985 : 14) implicite au récit, en se basant généralement sur un corpus littéraire. Barthes note la ritualisation des récits qui se composent de deux types de « fonctions » : les unes principales « inaugurant ou concluant une certitude », les autres secondaires ménageant des « zones de repos ». Dès lors, le récit forme une séquence ordonnée d'événements dont les catégories et les agencements suivent des règles standard. Cette hiérarchie permet de résumer tout en conservant une chronologie. Ces recherches « narratologiques » se concentrent davantage sur la description des faits que sur la détermination des processus propre à la production ou la compréhension.

5.2.2.2. La linguistique

Par conséquent, une deuxième approche du récit plus « linguistique » (Fayol, 1985 : 23) s'élabore. Il s'agit toujours d'identifier une structure commune du récit. Le travail s'effectue au niveau théorique sans prendre en compte des moyens linguistiques mis en œuvre pour la réalisation du récit. Toutefois ils ont le mérite d'étendre les analyses aux productions non littéraires. Deux types d'analyses du récit sont distingués : l'*analyse en sommet* (*high point analysis*) (Labov et Waletzky, 1967 ; Labov, 1972 ; Peterson et McCabe, 1983) et l'*analyse en schéma* accompagnée de grammaires du récit (Mandler et Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein et Glenn, 1982). La première approche se concentre sur le contenu des narrations, alors que la seconde s'intéresse plutôt aux structures. Une troisième approche *fonctionnelle-conceptuelle* émerge à la fin des années 1980 ; elle se fonde sur les relations entre formes et fonctions (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988, 1994 ; Berman et Slobin, 1994 ; Hickmann, 1991 ; Hickmann et Liang, 1990 ; Jisa, 1987 ; Kail et Hickmann, 1992 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1985 ; Slobin, 1993a/b ; Wigglesworth, 1990).

Les travaux de Labov et Waletzky (1967) consacrés à la langue vernaculaire des noirs américains relèvent de l'*analyse en sommet*. Ils mettent en évidence l'organisation interne au récit et valable pour tout locuteur, à partir de la présence d'au moins deux propositions successives temporellement ordonnées. Lorsqu'il existe une liaison de type « *proposition1* puis *proposition2* » entre deux propositions successives, alors il est question de « récit minimal ». Les récits d'expériences personnelles, enregistrés en situation d'entretien, présentent les deux fonctions différentes du récit : l'*évaluation* et la *référence*. L'*évaluation* rappelle aux auditeurs l'attitude du narrateur face aux événements rapportés, tandis que la *référence* concerne la construction d'unités narratives dont le déroulement temporel correspond au déroulement des événements décrits (Peterson et McCabe, 1983 : 3). Labov et Waletzky déterminent de leur corpus une structure interne au récit dont les éléments sont : l'*orientation* (ou cadre) qui situe les personnages, le temps et le lieu de l'histoire, la *complication* qui introduit une rupture dans le déroulement normal des faits, l'*évaluation* qui révèle l'attitude du narrateur vis-à-vis de sa production en insistant sur certains aspects plutôt que d'autres, la *résolution* qui montre l'achèvement des événements et le *coda*, formule signalant la fin du récit. De cette manière, ils rendent compte de l'organisation de la plupart des récits par un découpage en cinq parties et leur méthode sont à la base de nombreuses études sociolinguistiques : l'acquisition de la compétence narrative consiste alors à acquérir cette structure commune à tous les locuteurs et à toutes les langues. Ainsi, Keith T. Kernan (1977) observe dans les récits conversationnels d'enfants âgés de 7 à 14 ans une augmentation générale, en grandissant, de la compétence à délimiter les parties de la narration. Les plus âgés, comparés aux plus jeunes, fournissent plus d'informations d'arrière-plan dans l'orientation, afin d'étoffer et de mieux délimiter leur propos. Plus les enfants gagnent en âge, plus ils produisent des récits complexes (Umiker-Sebeok, 1979) : à 3 ans, les enfants réalisent de courtes narrations, plus complexes et orientées ; en revanche l'évaluation est plus rare. À partir de 4 ans, l'orientation apparaît dans leurs récits, tandis qu'à 5 ans ils intègrent des résumés ainsi que divers types d'évaluation. D'où le constat : l'interaction narrateur/interlocuteur se révèle essentielle à la formation de la structure narrative avec l'âge.

Dans cette continuité, Susan Kemper (1984) se consacre aux récits des enfants âgés de 2 à 10 ans ; Carole Peterson et Allyssa McCabe (1983) travaillent avec des enfants de 3 à 9 ans. Kemper conclue en déclarant que les récits des enfants de 2, 3 et 4 ans n'ont pas de sommet identifiable ; seuls 33 % d'entre eux en possèdent. Par contraste, 93 % des récits des enfants plus âgés (de 9 ans) présentent un objet central ou un sommet (Kemper, 1984 : 112). Bref, les différentes études s'accordent à reconnaître que ce n'est que vers 6 ans qu'une conception globale du récit se forme, comportant un début, un milieu et une fin, alors qu'avant ce stade, les liens entre les événements ne sont pas formulés (Peterson et McCabe, 1983 : 61), insistant davantage sur le début ou la fin de l'histoire laissant de côté le développement.

Quant à l'*analyse en schéma*, elle suppose l'existence d'une structure cognitive sous-jacente à tous les récits, selon le modèle canonique de Propp (1970). La structure interne du récit (Rumelhart, 1975) présente une hiérarchisation des éléments, d'éléments de bas niveau et d'épisodes intégrés dans des constituants d'un niveau supérieur. Cette structure s'avère régulière, avec des éléments réapparaissant d'un épisode à l'autre. La compétence narrative consiste à employer les règles d'organisation canoniques du récit (Caron, 1989 : 210), selon une grammaire du récit (Mandler et Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein et Glenn, 1982). Malgré la diversité des grammaires élaborées, des différences dans la composition du schéma, tous les auteurs dégagent une structure interne composée d'une exposition et d'épisodes. Pour Jean M. Mandler et Nancy S. Johnson (1977), cette structure sous-jacente s'organise autour de l'épisode, défini comme un « début », un « développement » et une « fin » pouvant être décomposables en catégories internes. Leur grammaire présente deux ensembles de règles (Akinci, 2002 : 27) :

- *Des règles de réécriture selon le schéma*

Récit → exposition + structure événementielle

Structure événementielle → épisode

Episode → début *cause* développement *cause* fin

Développement → /réaction simple *cause* action/réaction complexe *cause* but, etc.

- *Des règles transformationnelles permettant des suppressions et des réarrangements.*

Quant au « schéma » de Nancy L. Stein et C. Glenn (1982), il propose un « setting » introduisant les protagonistes, le temps et le lieu de l'action, et les épisodes. Ces épisodes se divisent en plusieurs éléments : l'élément de départ qui représente le problème à résoudre ; une réponse interne du personnage sous forme d'énoncé d'un but ; une tentative d'action en fonction du/des but(s) à atteindre ; une conséquence découlant de l'action ; une réaction, représentant la réponse cognitive ou émotionnelle du protagoniste à la conséquence.

Les enfants disposent-ils du même schéma que celui des adultes ou utilisent-ils d'autre(s) système(s) dans l'attente du développement d'un schéma narratif adapté ? Ces analyses fournissent d'intéressantes informations sur la compréhension et la mémorisation des récits et sont en faveur d'une compétence précoce du schéma narratif (Nelson et Gruendel, 1981 ; French et Nelson, 1985). Ils prouvent l'augmentation de la complexité des récits produits entre 4 et 12 ans associée à un développement langagier. Les recherches propres à

cette approche (Glenn et Stein, 1980 ; Peterson et McCabe, 1983) démontrent que les plus jeunes juxtaposent les événements sans faire référence à un fil narratif global, sans organisation en épisodes. Ils utilisent des descriptions sous forme d'énumération. Avec l'âge, le fil conducteur et les outils linguistiques employés se complexifient.

Ces deux types d'analyse confirment l'existence d'une structure interne au récit nécessaire à la compréhension, à la mémorisation et à la narration. Toutefois la compétence narrative n'apparaît pas spontanément. Les différences quantitatives et qualitatives se forment selon l'âge. Le récit se compose à partir d'un petit nombre d'éléments ordonnés en séquences, voire simplement juxtaposée pour les plus jeunes, jusqu'à une histoire complète où les différents éléments sont hiérarchisés et organisés dans le but de créer les effets désirés (Peterson et McCabe, 1983 ; Kemper, 1984).

5.2.2.3. L'idée du fonctionnalisme conceptuel

Enfin, l'approche *fonctionnaliste-conceptuelle* étudie l'acquisition des formes linguistiques chez des enfants en analysant la production d'un récit, notamment des narrations (Berman et Slobin, 1994). Berman et Slobin emploient un petit ouvrage intitulé *Frog, where are you?* de Mayer (1969)³⁵ que des enfants et des adultes racontent d'abord en deux langues (anglais et hébreu).

Slobin affirme que les formes disponibles sont utilisées dans une série de fonctions étendues, tandis que de nouvelles fonctions sont exprimées par d'anciennes formes disponibles (Slobin, 1973 ; Berman et Slobin, 1994). Ainsi, l'emploi des formes pronominales est considéré tant par le jeune locuteur comme un indice de formes déictiques de la référence dans les narrations (stratégie du sujet thématique, Karmiloff-Smith, 1985) que par des narrateurs plus âgés. Les échanges complexes entre forme et fonction montrent qu'au cours du développement, les enfants utilisent différentes grammaires, adoptant finalement la plus efficace. Trois raisons expliquent le manque de variété expressive dans l'élaboration de son récit : *cognitive*, *communicationnelle* et *linguistique* (Berman et Slobin, 1994 : 15).

Concernant la *cognitivité*, le jeune locuteur n'a pas toutes les perspectives à partir desquelles une histoire peut être racontée. Plus le locuteur différencie le point de vue du narrateur de celui des personnages de l'histoire, meilleur est le récit.

Quant à la *communication*, le jeune locuteur éprouve des difficultés pour évaluer le savoir de son auditeur-interlocuteur sans réussir à garder l'équilibre entre les nouvelles informations pertinentes et celles qui sont déjà partagées.

Enfin, du point de vue *linguistique*, il est attendu que le jeune locuteur traite l'information à l'aide des formes linguistiques à sa disposition, pas encore toutes acquises. D'où l'intérêt d'étudier le cas des jeunes apprenants en classe BI car l'appropriation des formes ne se réalise pas à l'identique d'une langue à l'autre et d'un âge à l'autre. À cela

³⁵ Les images de ce livre sont proposées en annexe.

s'ajoute que les formes linguistiques multifonctionnelles de chaque langue obligent le locuteur BI à intégrer les fonctions multiples de chaque forme spécifique

Adoptant la perspective développementale, Berman (1994 : 18) opte pour une synthèse des différentes approches, car toute narration implique ces trois types de compétences. À partir des travaux consacrés à l'hébreu, elle détermine trois phases dans le développement des compétences narratives.

Lors de la première phase *pré-grammaticale*, l'enfant ne possède pas encore la connaissance de la structure narrative et se repère d'après le contexte. À la seconde phase *grammaticale*, dépendante de la structure, l'enfant s'approprie un schéma narratif auquel il adhère fortement afin de reproduire une narration qu'il juge adaptée aux attentes de son auditeur. Enfin la dernière phase *rhétorique*, motivée par le discours, rassemble la connaissance de la structure narrative, la compétence née des contraintes cognitives ainsi qu'une large réserve de formes linguistiques. Ainsi les trois phases du développement narratif dépendent justement de l'interaction entre compétence narrative et performance narrative, regroupant des analyses en sommet, en schéma et fonctionnelle-conceptuelle (Berman, 1994 : 20).

Quant aux rapports entre les formes et les fonctions, le jeune enfant de moins de 5 ans possède une bonne connaissance de la morphosyntaxe au niveau phrastique : l'ordre des mots, le marquage du temps, etc. L'enfant du niveau intermédiaire de 7 ans exploite un choix plus large de formes linguistiques, dans des contextes syntaxiques plus étendus, avec une référence sémantique plus riche pour marquer les relations au niveau local entre les clauses successives. En revanche, le locuteur de la phase III, de 9 ans et plus, inscrit désormais ces relations à un niveau global et à des fins discursives.

Considérons maintenant la distinction labovienne de la composante référentielle et de l'évaluation des narrations. Au cours de la première phase, l'enfant se concentre sur les événements qui forment *la trame de la narration* et fait très peu attention *aux événements d'arrière-plan*. Il explique rarement les raisons et circonstances des événements racontés. En revanche, en phase II, l'enfant commence par chercher quelques éléments d'arrière-plan. Toutefois, seuls les sujets plus âgés ou déjà adultes intègrent ces éléments dans leur récit, selon l'importance qu'ils leur accordent et l'effet qu'ils souhaitent produire (Kern, 1997 : 20).

Qu'en est-il de l'interprétation de la tâche et de l'acte de production ? Le jeune sujet y voit une activité interactive grâce à laquelle il peut s'appuyer sur l'interlocuteur présent lors des enregistrements. Ne subissant plus l'influence des contraintes narratives, il produit une grande variété de récits, selon sa personnalité. Le locuteur de la phase II cherche à reproduire une narration stéréotypée, conforme aux contraintes narratives. Le locuteur plus âgé y ajoute des motivations plus personnelles selon sa stratégie argumentative. Le récit varie d'un individu à l'autre d'après les formes linguistiques et le style employés.

Par conséquent, le développement des compétences narratives mène à prendre en considération les trois contraintes suivantes (Kern, 1997 : 77-22) :

1. *Linguistiques*, l'utilisation des formes et structures linguistiques nécessaires aux fonctions narratives dans une langue donnée.
2. *Conceptuelles*, mettant l'importance sur les éléments évaluatifs qui se trouvent au-delà de la trame narrative : ne pas se contenter de rapporter les événements mais les motiver : les mettre en lien.
3. *Communicationnelles*, en interprétant la tâche narrative et les implications dans une production narrative afin de former un récit compréhensible qui répond aux attentes de l'auditeur.

Ainsi, la connaissance des formes linguistiques et de la structure narrative témoigne de la compétence à raconter un récit ; néanmoins la narration (*act of storytelling*) affecte ces savoirs par l'histoire développementale propre à chaque individu et détermine finalement sa faculté à devenir un bon narrateur (Berman, 1994 : 23).

5.3. LE DEVELOPPEMENT DU DISCOURS NARRATIF CHEZ LES ENFANTS

Le discours narratif est le discours le plus fréquemment utilisé dans les manuels scolaires destinés à l'enseignement de L1 et dans la littérature enfantine. Afin de mieux situer les différents aspects linguistiques du discours narratif, nous nommons « macro-discursifs » les aspects qui touchent l'ensemble du discours et « micro-discursifs » les éléments qui le composent (Godard : 1994 : 73).

Les aspects macro-discursifs traitent de la longueur de l'histoire, de la quantité et de la qualité des informations, de la formulation et de l'organisation de la pensée, de la fluidité verbale et de la thématization. Les aspects micro-discursifs se rapportent aux composantes de l'histoire, c'est-à-dire à la grammaire interne de l'histoire et à la structure épisodique qui en résulte, aux capacités d'orientation de l'interlocuteur et à la cohésion linguistique, et à l'utilisation des métaphores, des expressions idiomatiques, des paraphrases et des proverbes.

Le développement du discours narratif s'effectue en termes de « stades » (Sutton-Smith, 1975 ; Applebee, 1978), à la suite des travaux en psychologie du développement et de l'épistémologie génétique de Piaget (1962, 1963) : un ensemble de comportements caractérisent un âge spécifique. Le « stade » découle de la nécessité de hiérarchiser les comportements afin qu'une séquence d'acquisition se forme, à savoir une continuité de développement. Dans la définition du « stade », les concepts reliés au stade précédent sont intégrés au suivant. Or, les psychologues néo-piagétien comme Gross (1985) et Keil (1989) remettent en question cette notion. Keil défend une conception de développement qualitatif plutôt que quantitatif, tandis que Gross opte pour une période transitoire entre les stades (Godard, 1994 : 73).

5.3.1. Les « stades » du développement

Pour Sutton-Smith (1975), l'enfant de 2 ans en est au stade des associations libres et pour Applebee (1978), à celui des éléments juxtaposés sans véritables liens les uns avec les autres.

À 3 ans, un second stade est celui de la conservation du personnage principal du début à la fin d'une histoire et son troisième stade celui de la conservation et de la coordination. Au second stade de Sutton-Smith, les personnages sont égocentriques, et l'enfant coordonne les objets par rapport à lui-même, puis au stade suivant les objets les uns par rapport aux autres. Applebee situe aussi le premier stade à l'âge de 2 ans, en observe un second, celui de la séquence, à 3 ans. À ce moment, les éléments ont une macrostructure gravitant autour d'un élément central : c'est une description d'activités et non une planification temporelle.

Le troisième stade d'Applebee correspond à celui de la pré-narration : il y a un noyau, soit une personne, soit un objet ou un événement, et l'histoire se construit en ajoutant des attributs à l'élément central. L'emploi des inférences commence dans l'histoire.

Le quatrième stade arrive vers l'âge de quatre ans et demi. Il est question d'une chaîne non thématique : les relations logiques de cause à effet et les relations temporelles entre les événements apparaissent liés les uns aux autres sans thème central.

Dans la continuité d'Applebee, McKeough (1987) fait une analyse structurale des actions de l'histoire comme celle par épisode de Stein et Glenn (1979). Son analyse révèle que les enfants de 4 ans génèrent une séquence d'événements ou d'épisodes en faisant interagir quatre éléments : une mise en place, un événement initiateur, une réponse et une fin. Elle démontre également, qu'à cet âge, les événements sont générés en rapport avec un problème sans être résolu : les liens temporels et de causalité peuvent se combiner pour former des épisodes (Godard, 1994 : 73).

Enfin, l'orientation s'inscrit dans une analyse par points forts (Labov et Waletzky, 1967) qui contient les énoncés dispensant la mise en contexte de la narration. Entre 4 et 5 ans, l'enfant produit une orientation uniforme dans chaque partie de son histoire, tandis qu'à 6 ans, il augmente les énoncés d'orientation en début de récit.

À 5 ans apparaît un personnage central avec une vraie séquence d'événements. Les relations temporelles deviennent logiques. Toutefois les qualités des personnages et le dénouement de l'histoire n'offrent aucun lien logique avec le début. À ce quatrième stade, Sutton-Smith (1975) situe la conservation de l'action : il y a un effort de conséquence entre le développement des interactions et la coordination. Même si les premières alliances se forment vers 4 ans, elles ne se font pas autour du personnage principal avant l'âge de 9 ans. En effet, selon Haslett (1986), à 4 et 5 ans, les enfants font entre huit et neuf actions de complexification par histoire, ce qui est moins que les enfants de 6 à 7 ans qui en ont en moyenne 18,4, toutefois elle se limite seulement aux récits fictifs pour son analyse.

Les enfants de 6 ans produisent des histoires en introduisant un problème, un but ou un désir qui sert alors de déclencheur à la production d'une séquence d'événements. La séquence d'événements se retrouve alors dans le contexte d'un problème à résoudre. À cet âge, les histoires se composent généralement de deux épisodes. Dans le premier épisode, le problème présenté est immédiatement résolu tandis que le second épisode ressemble davantage au récit des enfants de 4 ans où il y a élaboration de la structure des événements avant la résolution. Une histoire de qualité émerge quand deux séquences d'événements sont coordonnées (McKeough, 1987).

Le sixième stade d'Applebee (1987) est le véritable stade narratif. Le thème central, l'intrigue et les qualités des personnages sont définies, tandis que l'action correspond aux qualités des personnages. Haslett pense (1986) que les enfants de 6 et 7 ans emploient davantage d'actions pour résoudre le problème des protagonistes, en complexifiant le récit par des structures évaluatives et des énoncés d'orientation.

Au cinquième stade de Sutton-Smith (1975), autour de 8 et 9 ans, émerge la réversibilité des structures de l'action. En effet, elle se modifie par l'ajout de séquences parallèles subordonnées les unes aux autres. L'enfant use de séquences simultanées, marquées par le recours aux expressions « pendant que » et développe une action secondaire, donnant à son récit deux dimensions. McKeough (1987) observe qu'à cet âge, la complexification des événements et des épisodes, les changements sont davantage quantitatifs que qualitatifs.

Autour de 10 ans, McKeough (1987) note une expansion de la structure de l'histoire qui se manifeste par l'ajout de séquences d'événements et d'épisodes.

Chacune des caractéristiques macro-discursives et micro-discursives évolue avec la maturation de l'enfant.

5.3.2. Les aspects macro-discursifs

Les principaux aspects macro-discursifs du discours narratif sont les suivants : la longueur de l'histoire, la quantité et la qualité des informations, la formulation et l'organisation de la pensée, la fluidité verbale et la thématization. L'analyse macro-discursive fait appel à la méthodologie quantitative pour évaluer la longueur de l'histoire et la quantité d'informations. Une analyse des catégories permet d'étudier la thématization.

Tout d'abord, les histoires sont divisées en propositions (une clause en anglais) (Berman et Slobin, 1986). Une proposition est une unité cognitive et syntaxique, exprimant une idée, qui en elle-même constitue une phrase simple ou peut être une partie d'une phrase complexe. Une proposition est généralement composée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal. Toutefois, une proposition peut ne pas contenir de verbe lorsqu'un groupe de mots exprime une idée dans le contexte de la situation de communication. La longueur et le nombre de thèmes abordés croissent avec l'âge. Généralement la longueur moyenne de l'histoire augmente en fonction de l'âge par compilation des propositions.

Quant à la qualité de l’histoire, elle repose sur la présence d’intrigue, la complexification de l’action et la résolution de problème. Néanmoins de très longues histoires peuvent s’avérer incohérentes et de très courtes, au contraire, très bien organisées. En conclusion, même si la longueur de l’histoire paraît augmenter avec l’âge, une longue histoire peut être un signe de maturité dont témoigne la qualité des épisodes de l’histoire.

L’analyse de l’information s’effectue principalement dans les énoncés de présentation, lesquels influencent la qualité de l’information donnée. La maîtrise du récit se traduit par la précision des informations fournies (Kemper, 1984). En effet, il y a un accroissement graduel de la complexité des personnages, des rôles, des thèmes et des symboles dans les histoires lues, vues ou entendues qui s’intègrent peu à peu aux histoires de l’enfant. L’augmentation de la précision des informations contenues dans les histoires est mise en relation avec l’âge des enfants (Peterson et McCabe, 1983). La quantité de propositions de présentation dans les récits est importante car ces propositions fournissent les informations concernant les intentions des personnages et le contexte de l’histoire. Ensuite, la composition de ces propositions de présentation est aussi digne d’intérêt.

5.3.3. Les aspects micro-discursifs

Quant à l’analyse micro-discursive, elle concerne l’analyse par épisodes où, non seulement la structure épisodique est étudiée selon que les épisodes sont complets ou incomplets et qu’il y ait des liens entre les épisodes, mais aussi chacune des catégories qui composent les épisodes. Elle porte aussi sur la cohésion linguistique. Deux aspects sont étudiés : la cohésion référentielle et les connecteurs utilisés entre les propositions. Enfin les aspects micro-discursifs sont les suivants : la différenciation des composantes de l’histoire, le développement des épisodes, le développement des points forts de l’histoire et la cohésion linguistique.

L’analyse par épisode ou grammaire interne de l’histoire de Stein et Glenn (1980) est repris dans le tableau suivant :

Tableau 5.4 : Catégories de la grammaire interne de l’histoire (Godard, 1994 : 85).

CATEGORIE	DEFINITION
1. Présentation	Information concernant la description des personnages et le contexte de l’histoire
2. Evènement	Evènements qui influencent le caractère de l’action
3. Réponse	Réaction à l’évènement initiateur
4. Plan	Stratégie pour parvenir à un but
5. Action	Action qui permet d’atteindre le but
6. Conséquence directe	Succès ou échec pour parvenir au but
7. Réaction	Pensées ou sentiments par rapport aux conséquences directes

Il s’agit, dans un premier temps, de diviser l’histoire en propositions et de voir dans quelle partie de l’histoire se situe chaque proposition.

La structure de l’histoire varie à l’âge de 4, 6 et 8 ans et d’autres développements apparaissent à l’âge de 10 ans (McKeough, 1984).

À l'âge de 4 ans, les enfants sont capables de générer des liens temporels et de causalité et peuvent les combiner pour former des épisodes. Cependant, la production d'épisodes complets devient fréquente après 6 ans (Peterson et McCabe, 1983). Un épisode est complet quand il y a au moins un événement initiateur, une action et une conséquence.

Roth et Spekman (1986) divisent en quatre types les relations entre les épisodes (Godard, 1994 : 85) :

- 1) les relations « and » simultanées,
- 2) les relations « than » successives,
- 3) les relations causales,
- 4) les relations « embedded », soit d'enchâssement entre les épisodes.

Les enchâssements entre les épisodes apparaissent seulement chez les élèves âgés de plus de 12 ans. De plus, les liens temporels ne dépendent pas de l'âge, alors que c'est le cas des liens de causalité dans la septième année.

Dans l'analyse par épisodes, le développement de chacune des parties de l'histoire suit la progression suivante :

- 1) la présentation,
- 2) l'événement initiateur,
- 3) la réponse à l'événement initiateur,
- 4) le plan,
- 5) l'action,
- 6) la conséquence directe,
- 7) la réaction.

Les propositions de présentation représentent la catégorie la plus importante dans toutes les histoires indépendamment du niveau scolaire. Leur nombre n'assure pas la qualité de l'histoire. Le nombre de propositions reliées à l'événement déclencheur augmente en fonction du degré, de même que la probabilité d'occurrence de la réponse de cet événement.

Les propositions de plan témoignent d'une meilleure qualité de l'histoire. Toutefois les stratégies pour y parvenir ne sont pas toujours explicitées dans les histoires étudiées. L'analyse de la variance en fonction de l'âge manque à ce propos de pertinence. En revanche l'analyse tient compte en deux catégories, soit les récits qui omettent les propositions de plan et ceux qui en font. En général, les propositions de plan précisent les informations. De plus, la présence de propositions de plan témoigne de la maturité des élèves.

Pour les enfants plus âgés (9,5 ans), les actions font toujours partie de l'histoire et viennent expliciter les buts. Les enfants de 3 à 5 ans omettent les actions même s'ils utilisent un événement initiateur. Les actions jouent un rôle important dans la qualité de l'histoire principalement en termes de qualité d'informations et d'adaptation aux connaissances de l'interlocuteur pour en faciliter la compréhension. Le nombre de propositions d'action de même que leur présence témoignent de la maturité des élèves.

Les conséquences sont présentes dans toutes les histoires (Peterson et McCabe, 1983). Les enfants de 4 ans génèrent plusieurs événements en rapport avec un problème, mais ne parviennent pas à le résoudre (McKeough, 1987). À 6 ans, la résolution de problème est présente et l'histoire apparaît différente. Les changements dans la structure narrative entre 6 et 10 ans sont moins prononcés.

Les enfants produisent très peu de réactions, moins que tous les autres types d'informations.

En résumé, le nombre de propositions de présentation évolue avec le degré scolaire sans influencer la qualité de l'histoire. Les propositions reliées à l'événement initiateur, les réponses à l'événement initiateur, leur probabilité d'occurrence, les propositions de plan et d'action, les propositions de conséquence et de réaction augmentent à mesure que les élèves vieillissent. Par conséquent, pour toutes les catégories de l'histoire, il y a une croissance du nombre de propositions en fonction de la maturité des élèves.

La cohésion d'une histoire se repère grâce aux indices linguistiques qui établissent les liens entre les phrases et les parties du discours. Quatre types de cohésion référentielle sont répertoriés selon Halliday et Hasan (1976) (dans Godard, 1994 : 91) :

1. La catégorie personnelle réfère aux pronoms personnels ;
2. Les articles tels que les articles définis ;
3. La catégorie démonstrative comprend les adjectifs et pronoms démonstratifs ;
4. La catégorie comparative porte sur l'utilisation des mots de comparaison.

Nous distinguons les référents immédiats ou non immédiats. Un référent immédiat renvoie à la proposition impliquée ou à la proposition qui précède ; un référent non immédiat à une proposition antérieure dans l'histoire. La référence non immédiate est considérée comme plus élaborée que l'immédiate et les élèves en difficulté l'utilisent moins. Les référents employés sont les suivants : pronom personnel, adjectif possessif, articles défini et indéfini, pronom relatif, article contracté, pronom indéfini. Les pronoms personnels sont, de loin, les référents les plus utilisés. Leur nombre augmente en fonction du degré scolaire. Après les pronoms personnels et les articles définis et indéfinis, l'adjectif possessif est le quatrième référent le plus fréquent. Il est d'autant plus utilisé que le degré scolaire augmente.

On observe une augmentation de l'utilisation de faits discursifs en fonction du degré scolaire, notamment en ce qui concerne les aspects micro-discursifs du discours narratif. En revanche les aspects macro-discursifs sont moins significatifs. La quantité d'information ne semble pas liée à la qualité de l'histoire et le degré scolaire ne détermine pas le choix d'un thème concret ou imaginaire.

Par conséquent, les aspects micro-discursifs sont plus importants. Le nombre d'épisodes augmente avec l'âge. Plus l'élève avance en âge, plus les épisodes sont complets. Les liens de causalité sont seulement employés à partir 7 ans et augmentent en fonction du degré scolaire. Les propositions dans chacune des catégories de l'histoire se densifient au fil du temps, et les référents et connecteurs augmentent en fonction du degré scolaire.

Ces résultats servent de repères dans l'étude de récits d'élèves. Ils assistent les intervenants du milieu scolaire à situer le développement d'un élève par rapport aux autres de son degré. Toutefois, les recherches portant sur le discours narratif en sont encore à leur début.

Le transfert des compétences reste encore une donnée floue à conquérir. Ce dernier chapitre pointe une véritable lacune sur l'état actuel des recherches à ce sujet. Si le développement de compétences orales et écrites chez l'enfant a été longuement étudié et décrit du point de vue de la structure et du processus de fonctionnement cognitif, on ne peut que s'étonner du manque de travaux reprenant ces données pour proposer un système normalisé et structuré d'évaluation. Nous sommes de toute évidence encore au début des recherches en cours à ce sujet et les avis sont encore divergents et controversés. Quant aux élèves saoudiens il va de soi que pour mettre en place une évaluation des compétences pertinentes et efficaces, au-delà du développement des facultés du langage propre à tout enfant apprenant, le profil sociologique et cognitif de l'élève saoudien devra être pris en compte dans l'élaboration de la grille des compétences, des critères et du référentiel par niveau. L'expérience du terrain et le retour des enseignants sur l'apprentissage des enfants saoudiens en contexte plurilingue est un aspect qui doit être sans cesse interrogé par le biais de rapports lesquels pourront alimenter la réflexion scientifique des chercheurs.

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés dans le chapitre 6, nous allons présenter les éléments essentiels de notre étude, à savoir les participants, procédure de sélection des sujets, matériel/support d'analyses, transcription et codage des données et les productions des sujets.

DEUXIEME PARTIE

CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 6

METHODOLOGIE

La méthodologie est littéralement la « science de la méthode », le discours sur la méthode, la cartographie des méthodes ou tout simplement la métaméthode ou méthode des méthodes, comme il y a une métalinguistique ou linguistique des linguistiques et une métamathématique ou mathématique des mathématiques (Durand : 2008).

Alors, la méthodologie est une classe de méthodes, une étude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées. Ainsi, une sorte de boîte à outils est mise à disposition dans laquelle chaque outil est une méthode de la même catégorie. Lorsque l'on travaille sur un domaine, on peut établir une suite de questions à se poser, de personnes à aller voir et à interroger, d'informations à collecter, d'opérations à effectuer, en vue de faire des choix. Cela permet de mener de manière plus efficace une étude ou la résolution d'un problème.

Cette recherche mobilise l'ensemble des méthodologies usuelles en sciences de langage, à savoir la recherche documentaire, l'analyse historique, comparative, les données démographiques, l'enquête de terrain et dont les résultats sont donnés dans la troisième partie de cette thèse.

Concernant la méthode et la façon dont elle a été utilisée dans notre enquête de terrain et pour mener cette recherche à bien, il a fallu nous questionner sur la méthode à adopter : quantitative ou qualitative. Comme le fait remarquer Julien (1997) la méthode quantitative n'est pas désuète car les informations qu'elle apporte au chercheur sont absolument nécessaires. L'auteur poursuit que la méthode qualitative, elle, doit cependant être complétée par une « réinterprétation sociologique » qui permet de restituer les chiffres dans leur contexte et d'apporter les éclairages, les corrections et les interprétations nécessaires à leur exploitation. En effet, les approches qualitatives et quantitatives nous invitent à compléter les données recueillies, comme les indicateurs sur les performances des dispositifs ou des élèves, par des interprétations qualitatives qui permettent de mieux pénétrer la réalité et de renvoyer à une image plus fidèle (dans Groux et Porcher, 1997 : 31).

Ce chapitre que nous consacrons à la méthodologie de la recherche se compose de huit parties :

- Dans la première partie, il nous a semblé important d'expliquer la méthode de ce que nous avons utilisé pour réaliser ce travail de recherche, en donnant un aperçu général sur La méthode transversale.

- Dans une deuxième partie, nous présenterons le choix de notre terrain de recherche. Nous avons mis l'accent sur le contexte duquel sont issus les apprenants interrogés dans le cadre de notre enquête de terrain. Il s'agit, pour ce dernier, de l'école saoudienne de Paris. Nous nous sommes concentrées également sur la situation de la famille saoudienne en France et surtout à Paris.
- La troisième partie est consacrée au positionnement du chercheur. Dans la même partie, nous nous sommes également penchées sur les problèmes et les contraintes rencontrés.
- Dans la quatrième partie, nous présenterons les échantillons retenus pour cette étude qui sont les familles avec lesquelles nous avons travaillé et leurs enfants qui ont été nos sujets d'étude constituant notre corpus.
- L'objet de la cinquième partie est de présenter le matériel utilisé. Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, cette étude est basée sur les narrations produites à partir du livre d'images sans texte *Frog where are you ?* (Mayer, 1969).
- La sixième partie présente les principes de transcription et de codage de données selon Berman et Slobin (1986).
- Dans la septième partie, nous avons insisté sur la pertinence de la méthodologie de la collecte de données. Nous décrirons, dans l'ordre, notre méthodologie de construction de l'échantillon et celle de la collecte de données.
- Enfin, la dernière partie expose les productions de nos sujets :
 - Les TRI AFA.
 - Les BI AF.
 - Les BI AA.
 - Les MONO A

6.1. UNE ETUDE DE COMPREHENSION ET DE PRODUCTION ORALE

Depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, le récit a fait l'objet de nombreuses études en sciences du langage et en psycholinguistique du développement. Malgré cette multiplicité des travaux sur le récit et son acquisition, notre travail de recherche est l'une des rares études à notre connaissance, en France et en Arabie Saoudite, s'intéressant au cas des enfants multilingues d'origine saoudienne scolarisés en France.

Nous citerons en premier lieu l'étude qui a été consacrée aux « récits enfantins produits à l'oral » sous la direction de Delamotte et Akinci (2012) qui offre un panorama détaillé sur ce domaine qui s'avère être peu étudié en linguistique contrairement à l'écriture narrative (Brès, 1993 ; Berman et Slobin, 1994), et prenant en compte les pratiques plurilingues qui plus est (Verhoeven et Stromqvist, 2001 dans Akinci, 2002).

Selon les recherches en acquisition des compétences narratives, nous trouvons en effet plus de travaux concernant les récits écrits que les récits oraux des enfants et des adolescents (Fayol, 1985).

Ne prendre en compte que le récit écrit repousse l'intérêt pour l'activité narrative enfantine où l'oral justement est bien présent, à un âge de scolarisation primaire, alors que

celui-ci apparaît précocement dans les pratiques langagières des enfants (en milieu familial et à l'école maternelle). Cette activité se déploie au sein d'échanges verbaux dont les conditions invitent l'un des partenaires à intervenir en tant que narrateur. Sans compter que, l'écriture étant acquise, les enfants continuent à raconter oralement dans des situations quotidiennes, informelles ou plus formalisées (Delamotte et Akinci, 2012 : 9).

Pour ce qui est de justifier notre intérêt porté vers les pratiques orales dans les activités narratives, Brès (1994) confirme que de manière générale, raconter à l'oral est l'une des formes les plus anciennes, les plus utilisées et les plus significatives de l'interaction entre les hommes, dans toutes les cultures et à tous les âges de la vie (Brès, 1994 dans Delamotte, Akinci, 2012 : 10).

L'activité narrative est l'un des genres dont les enfants font une expérience précoce et fréquente. Cette activité est considérée comme un genre discursif majeur et comme une forme homogène et identifiable qui se distingue des autres genres de discours par un certain nombre de caractéristiques de contenus (personnages, événements) et de formes (marques de temporalité, types de connecteurs, modes de planification) (Delamotte et Akinci, 2012 : 10).

« Les études consacrées aux productions narratives orales chez l'enfant montrent l'existence de certaines capacités discursives précoces entre deux et six ans, mais également des développements plus tardifs après six ans. Ces aspects de l'organisation discursive chez l'enfant sont illustrés à partir de recherches comparatives inter-langues concernant plusieurs domaines : la référence aux entités, ainsi que la référence temporelle et spatiale. Sont également examinés les différents niveaux de contrôle qui sont mis en œuvre dans le traitement des marques référentielles, ainsi que la relation entre la cohésion du discours et la structure du récit. » (Hickmann, 2004 : 139).

Toujours d'après Delamotte et Akinci (2012 : 11) dans le milieu familial, les enfants apprennent quantité d'histoires, inventées, lues, vues. Les lectures partagées et les visionnages d'histoires filmées, commentées avec des adultes ou des aînés, restent des moments privilégiés de la vie quotidienne. Ils ajoutent que, dans le cadre scolaire, dès la maternelle, les récits constituent une activité centrale pour l'éveil des enfants, une insertion affective dans la classe et un apprentissage du langage. À noter cependant que les habitudes familiales sont différentes des objectifs scolaires.

Un autre élément qu'il ne faut pas négliger également est le facteur personnel de diversité : l'importance donnée aux histoires par des parents ou par des enseignants particuliers, le goût pour raconter des histoires, le temps qui lui est consacré, la manière de le faire et celle d'y associer plus ou moins l'enfant. L'intérêt doit aussi se porter sur la question des contacts de langues et de cultures : le récit de l'enfant d'origine étrangère peut refléter une culture du récit spécifique et l'enfant multilingue qui fait appel aux langues à sa disposition raconte, forcément, différemment de l'enfant monolingue (Delamotte, Akinci, 2012 : 11).

Le choix de centrer l'étude sur la construction du récit est dicté par le fait que s'approprier une langue n'est pas seulement connaître le lexique et les structures

grammaticales de cette langue, c'est aussi et surtout « *apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés* » (François, Hudelot et Sabeau-Jouannet, 1984).

Il nous est important de préciser que pour réaliser notre étude, les travaux sur les narrations enfantines d'Akinci (2002) ont été d'une aide précieuse, car ils nous ont permis d'élaborer la procédure de sélection des sujets. Dans son étude, il montre la façon dont les enfants, à travers différentes langues, utilisent les formes linguistiques qu'ils ont à leur disposition pour introduire, maintenir et changer la référence aux participants pendant la construction d'une narration et par là-même, d'analyser la relation entre les formes linguistiques et leurs fonctions. La manière dont un narrateur utilise ces différentes formes pour construire une cohérence dans les productions narratives peut être un indicateur de son savoir-faire narratif, communicationnel et linguistique. Les résultats obtenus montrent que les enfants mentionnent les personnages conformément aux exigences de la tâche, en prenant en compte les besoins de l'auditeur, ils apprennent à construire un discours cohérent avec des personnages dont les rôles spécifiés sont exprimés par les différentes formes linguistiques qui les encodent et obéissent par là-même progressivement aux contraintes narratives.

Enfin, la question est donc de savoir si les résultats mentionnés *supra* peuvent être mis en parallèle avec le cas des enfants saoudiens scolarisés en France.

Le récit nous permet de nouer le présent, le passé, le futur et l'imaginaire, de prendre de la distance par rapport à notre vie quotidienne et de donner une représentation autre du monde. C'est dans le récit que l'on peut tisser des liens entre des réalités, des possibles, des émotions. Avec des mots, de la grammaire, des stratégies discursives particulières, nous pouvons donc façonner notre expérience et l'offrir à nos interlocuteurs. Le récit sert ainsi de médiateur entre ce que nous sommes et la société qui nous environne ; il nous donne la possibilité de construire un dialogue entre nos propres représentations, nos propres interprétations et celles des autres (Morgenstern, 2012 : 21).

6.2. METHODE TRANSVERSALE

En ce qui concerne les méthodes de recueil de données, elles diffèrent les unes des autres : les études longitudinales vs. les études transversales ; les études expérimentales vs. les méthodes d'observation en milieu naturel et les méthodes d'analyse (pour une synthèse, cf. Ingram, 1989 ; Kail et Bassano, 2000 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Canut et Vertalier, 2008 ou encore Kail, 2015). Nous renvoyons également à Morgenstern (2009) pour un historique complet des méthodologies de recueil des données (cf. Heurdier, 2015 : 171).

Ce travail est réalisé dans une perspective développementale et transversale. Nous avons choisi six tranches d'âge car des études précédentes (Berman, 1988) ont montré qu'entre 5 et 9 ans des changements majeurs intervenaient, notamment sous l'effet de l'éducation, et plus particulièrement du savoir-lire et du savoir-écrire.

La méthode transversale consiste à comparer des groupes d'enfants d'âges différents. Il est alors nécessaire de disposer de groupes d'enfants homogènes que l'on peut sélectionner

sur des critères précis comme l'âge, le genre, le milieu social, etc., au contraire de la méthode longitudinale qui consiste à suivre un groupe d'enfants au cours de leur développement pendant plusieurs mois, voire plusieurs années (Bernicot et Bert-Erboul, 2014 : 36).

Un exemple de cette méthode longitudinale est l'étude de Brown (1973) qui concerne le développement du langage (entre 16 et 44 mois) chez 3 enfants anglais. Elle exige :

- 1) l'enregistrement audio au domicile une fois par mois ;
- 2) d'analyser suivant des critères précis : morphologie, syntaxe et lexique.

Dans les récentes recherches, les enregistrements peuvent être audio et/ou vidéo avec des périodicités (ex : tous les mois, tous les six mois) et des durées (ex : pendant un an, quatre ans) variables en fonction des questions scientifiques à résoudre (Bernicot et Bert-Erboul, 2014 : 36).

Un exemple de méthode transversale est celui de Bates et Fenson (1994) qui, dans leurs travaux, ont analysé l'évolution des compétences communicatives de plus de 1800 enfants anglophones américains entre 8 et 30 mois, et ont montré que la variabilité interindividuelle devenait importante à partir de 13 mois. En effet, d'après cette étude, à 24 mois, les enfants produisent en moyenne 300 mots. Toujours d'après l'étude, au même âge, les enfants les plus avancés en produisent 500 et ceux qui sont les moins avancés produisent moins de 100 mots. C'est donc à 2 ans que cet écart interindividuel devient visible. Mais, rappelons-le, il ne s'agit pas d'un retard de langage pour les enfants les moins avancés.

Ces méthodes ont des avantages et des inconvénients qui fonctionnent en miroir. Concernant la méthode longitudinale : son point fort est qu'elle permet la mise en évidence des courbes individuelles de développement. Ses points faibles sont la lenteur du recueil des données, la perte d'une partie de l'échantillon et l'effet de la répétition de la réalisation de la tâche. Pour ce qui est de la méthode transversale, le point fort est le recueil de données qui est rapide avec un nombre important d'enfants. En revanche, son principal point faible est la difficulté de constituer des groupes d'âge totalement comparables sur les autres dimensions comme le genre, le milieu social, etc.

Le cas des enfants étudiés n'aide pas adopter la méthode longitudinale parce que le séjour de ces familles saoudiennes en France peut être instable. En effet, la durée de leur séjour peut être écourtée, selon divers facteurs (professionnels, socio-culturels, administratifs) ayant une incidence sur leur situation.

De plus, nous ne pouvons pas les décrire comme des familles immigrées souhaitant s'installer en France, ces familles vont s'y installer pour une courte durée et certaines de ces familles ne connaissent pas précisément leur date de retour en Arabie Saoudite, mais ils insistent sur le fait qu'ils vont y retourner³⁶.

6.3. POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR

³⁶ Selon les réponses aux questionnaires.

Occupant à la fois un poste de chargée de recherche dans une institution publique et engagée dans un parcours doctoral, mais également citoyenne, au sens élargi d'être au sein d'une société, nous chercherons à interroger la thématique de l'engagement du chercheur face aux différents publics auxquels il se voit confronté, qu'il s'agisse des institutions qui l'emploient, des autorités publiques qui le financent, de ses pairs qui l'évaluent ou encore des acteurs qui lui donnent accès au terrain, mais également face à lui-même et à la place qu'il tient et construit au quotidien. Nous défendrons l'idée que, malgré les différents obstacles qui se dressent devant lui, le chercheur doit pouvoir s'engager tant d'un point de vue individuel que sociétal, faisant de la recherche un outil au service de la collectivité (Marjorie, 2013). Position qui, sous certains aspects que nous allons aborder, fait émerger des contradictions et qui pourrait être critiquable. Nous allons expliciter en quoi, justement, ce positionnement, grâce à la rigueur du chercheur et à l'utilisation d'outils validés et fiables, ne remet pas en cause la qualité et la fiabilité de notre travail ni de ses résultats.

6.3.1. Le chercheur et son objet : entre distance et proximité

Tôt ou tard, chaque chercheur est confronté aux raisons et motivations qui l'ont poussé à choisir un objet de recherche plutôt qu'un autre tout en questionnant la rigueur de son travail. Divers types d'explications motivent ce choix et à celles qui paraissent évidentes d'emblée, de nouvelles surgissent, après coup, sans que l'on s'y attende vraiment. Comme jeune chercheuse, nous avons été confrontées à ce processus et notamment aux émotions que notre présence a suscité sur le terrain de notre recherche doctorale.

Les outils sociologiques et méthodologiques acquis au cours de notre formation universitaire nous ont sécurisées éthiquement et méthodologiquement jusqu'aux premiers contacts directs et soutenus avec notre terrain d'étude : les enfants saoudiens bi-plurilingues en France qui sont scolarisés dans l'école saoudienne de Paris.

En tant qu'épouse de diplomate saoudien vivant en France, mère d'enfants plurilingues et chercheuse en Sciences du Langage et précisément en acquisition du langage, nous rappelons bien que nous appartenons à la communauté linguistique et culturelle saoudienne. En tant que parent, nous avons été confrontée à la situation interrogée dans notre thèse, à savoir l'enseignement pour nos enfants par rapport à notre présence en France, en tant que parents plurilingues.

Nous sommes arrivée sur le terrain, bien que sociologiquement armée de questions et de constructions théoriques, non préparée psychologiquement. Ces enfants que nous étudions, que nous questionnions, avec qui nous interagissions, ne nous ramenaient-ils pas à notre situation à la maison avec nos propres enfants et notre choix linguistique pour eux ? C'est à ce moment-là que notre véritable enquête-terrain a commencé, située au croisement de notre réflexion théorique et de notre histoire personnelle.

Après de longues réflexions nous nous posons la question suivante : Quelle démarche pour aborder notre terrain de recherche ?

Si l'on s'accorde désormais sur le fait que le chercheur est un citoyen dont l'inscription au monde est indéniable de par son « encastrement social » (Caveng, 2011), il demeure important de s'arrêter sur cette double nature intrinsèque du chercheur en Sciences Humaines et Sociales à la fois scientifique et membre de la collectivité (Marjorie, 2013).

Comme nous avons pu le mentionner supra, nous avons un rapport de familiarité avec l'objet d'étude. Il n'aura pas échappé au lecteur notre proximité de pensée, de valeurs et de vie avec le monde que nous étudions, puisque nous sommes nous-mêmes une étudiante saoudienne mariée vivant en France depuis quelques années avec nos enfants qui pratiquent trois langues entre l'école et l'entourage familial.

Notre rapport à la communauté saoudienne a été facilité en raison de notre appartenance, l'absence de cette appartenance a posé problème dans l'autre sens lorsque nous avons souhaité rencontrer les responsables de cette école où nous avons prévu de recueillir nos données. Là aussi, nous avons dû justifier notre volonté de présence dans l'école et notre motivation en expliquant longuement l'intérêt scientifique et l'objectivité de notre étude.

En même temps, nous travaillons comme animatrice avec la mairie de Petit-Quevilly (commune de Seine-Maritime, 76, dans l'agglomération rouennaise) pour encadrer deux groupes de 4 enfants. Ces enfants sont BI et multilingues d'origine étrangère et sont confrontés à pratiquer plusieurs langues entre l'école et leur entourage familial. Nous proposons ainsi des activités destinées à renforcer et stimuler l'expression orale et le vocabulaire en langue française. Aussi, nous travaillons en lien avec les enseignants et les familles de ces enfants.

En plus, nous sommes chargées de cours à la Faculté des langues à l'Université de Princesse Nora à Riyad en Arabie Saoudite pour des filles qui sont multilingues. Cette position professionnelle, en dehors de notre travail de recherche, nous aide à comprendre et à améliorer notre savoir théorique, mais également pratique.

Nous voulons expliciter que même si tout travail de recherche est subjectif d'une façon ou d'une autre, et même avec notre position au carrefour de plusieurs mondes (institutionnel et académique), cette position est loin d'être un obstacle à nos recherches. Elle peut constituer un atout faisant jouer la complémentarité entre les différents rôles que le chercheur sera amené à endosser lors de sa carrière.

Suivant Bourdieu (2001), notre statut particulier est l'occasion de « sortir résolument du microcosme académique pour entrer en interaction avec le monde extérieur » (p. 40). Cependant, si nous revendiquons l'intérêt pour le chercheur d'entretenir des liens avec les acteurs sociaux, il importe que chacun puisse conserver la place qui est la sienne. Nous interagissons alors avec un public ne faisant pas partie de nos pairs, mais avec lequel nous gardons avec ferveur notre place de chercheur. Soit, nous partageons cette idée que notre investissement personnel pouvant avoisiner notre terrain, n'entache en rien la qualité et la rigueur de notre travail scientifique. Au contraire, il tend à l'enrichir si nous respectons notre

place de chercheur au moment où nous l'endossons. Il convient alors, d'après nous, de faire preuve d'impartialité, notion davantage réaliste que celle d'objectivité.

La figure du chercheur scientifique éloigné des réalités du quotidien qui l'entourent n'est désormais plus de mise, et encore moins lorsque ce dernier s'inscrit dans le champ des sciences humaines. Nous avons cherché à montrer comment notre positionnement institutionnel, notre terrain, nos relations avec les répondants ont façonné notre engagement et notre devenir de chercheur.

Enfin, nous indiquons toutes les difficultés d'un positionnement comme le nôtre. Notre lien étroit avec le terrain nous amène à entretenir de nombreuses relations avec des responsables Saoudiens et familles saoudiennes, pouvant solliciter de notre part un engagement plus important. Cependant, si nous pouvons accepter d'endosser le rôle de porte-parole pour faire circuler les connaissances sur un phénomène sociolinguistique dans son ensemble, il importe de ne pas confondre les rôles, même si la tentation de complaire à une partie de son terrain peut être tentante. Au final, nous pensons pouvoir faire preuve d'un engagement plus utile en restant dans une position d'extériorité et ainsi conserver cette légitimité de « savant » si fragile. Si le chercheur ne peut sans doute être neutre – dans le sens initial tel que défini par Weber (1965) –, il ne doit pas pour autant devenir partial (Lelubre, 2013 : 15).

6.3.2. Les problèmes et contraintes rencontrés

Tout comme le chercheur, l'individu lambda recueille aussi de l'information. Qu'est-ce qui distingue le travail de l'un et de l'autre ? Bachelard (1934) disait de l'observation ou de l'expérience primaire qu'elle était un obstacle à la pensée scientifique. Labov (1976) est paradoxe de l'observateur. Elargissant cette réflexion, nous pouvons dire que, contrairement à l'individu lambda, le chercheur devrait toujours recueillir de l'information avec en filigrane un en-deçà, un projet et une historicité suffisamment explicites et un au-delà, un souci d'induire et de produire du sens consciemment, dans un contexte défini et selon certaines règles (De Ketele et Roegiers, 2015 : 7).

Afin de surmonter les obstacles de la recherche scientifique, tout le monde devrait partager la responsabilité de la recherche scientifique et de son succès. Le chercheur n'est pas seul à préparer une bonne recherche. La participation communautaire active sur le terrain participe à la levée des obstacles et des problèmes de la recherche auprès des chercheurs scientifiques.

Premièrement, il est important de souligner le rôle du programme d'enseignement d'Arabie Saoudite dont nous avons pu bénéficier, qui nous a donné la chance de continuer nos études supérieures, de nous encourager et renforcer notre statut de chercheur en nous offrant une stabilité. Cette situation stable nous a permis d'obtenir le DU sur le bilinguisme chez l'enfant à l'Université Paris Descartes pendant nos années de travaux de recherche.

Deuxièmement, il nous apparaît important de remercier nos interlocuteurs, comme le directeur de l'école saoudienne de Paris ainsi que la responsable de primaire pour nous avoir facilité la distribution des questionnaires. Ces personnes, qui en tenant leur rôle, ont participé activement à notre travail de recherche en nous aidant à obtenir les informations nécessaires sur les enfants et leurs familles (l'âge de l'enfant, la durée de séjour en France, le niveau scolaire de l'enfant, les professions des parents, etc.). Une aide précieuse pour construire nos échantillons. Aussi, ils nous ont fourni tous les documents nécessaires sur l'école en général, et les enseignants des langues, en particulier.

Cependant, lorsque nous avons entrepris les démarches pour mener notre travail sur place, nous avons fait face à un certain nombre de contraintes administratives et méthodologiques :

La première des contraintes auxquelles nous avons été confrontées est que les écoles en Arabie Saoudite publiques et privées ne sont pas mixtes (sauf les écoles des Ambassades des pays étrangers). Alors, il nous a paru compliqué de rencontrer les mères des enfants parce que la société saoudienne à Paris et surtout les familles des élèves saoudiens de l'école de Paris, gardent le même principe de l'école en Arabie Saoudite : elles n'essaient ni de visiter les écoles, ni de contacter les enseignants car c'est une école mixte.

La contrainte était d'ordre méthodologique et technique. Lorsque nous avons débuté le travail avec les enfants, une question nous préoccupait : comment pourrions-nous interroger les mères ? La rencontre directe et face à face avec un public féminin n'est pas du tout facile vu la nature des relations entre les deux sexes qui vivent séparément dans le pays. Grâce à l'aide de la responsable de primaire, nous avons distribué les questionnaires et avons pu communiquer avec les enfants en insistant plusieurs fois sur l'importance de ce questionnaire.

Ensuite, afin ne pas perdre de temps ni de manquer les informations nécessaires pour terminer notre travail sur le terrain, nous avons décidé d'agir seules et vite. Après l'approbation des responsables de l'école, nous avons visité l'école plusieurs fois et nous avons souvent adopté le rôle d'observateur de la situation des enfants dans cette école. Nous avons essayé d'observer les enfants quand ils rentraient à l'école le matin et en sortaient le soir. Nous avons essayé de comprendre comment les parents restaient en contact avec l'école.

La deuxième des contraintes a été de trouver un nombre assez représentatif d'enfants dans chaque niveau scolaire (de la classe de CP jusqu'à la classe de 6^e) qui sont venus en France depuis au moins deux ans pour s'assurer que chaque enfant a bénéficié d'assez du temps pour trouver sa place dans l'école, s'adapter à la vie en France, et le plus important, d'apprendre la langue française et la pratiquer. Par exemple, pendant l'année scolaire 2014/2015, nous avons commencé les enregistrements avec un groupe d'enfants et au milieu de notre travail, deux enfants sont partis car leurs pères changeaient de lieu de travail en tant que diplomate. Donc, le changement de séjour pour ces familles et sa durée qui souvent s'avère courte, nous a empêchées quelques fois d'avancer dans notre travail de recherche. Plusieurs fois, nous sommes allées à Paris, sur place, pour profiter de la stabilité de chaque groupe rapidement et pour éviter de perdre l'organisation et la dynamique de chacun d'eux.

Évoquant les difficultés d'une étude avec de très jeunes enfants surtout dans la classe de CP, nous considérons ici l'âge comme une clé de lecture des rapports développés entre l'enquêtrice et les enquêtés. L'interaction entre un enquêteur et des enquêtés coproduit des savoirs qui nourrissent l'objet de recherche dans une sorte de *work in progress*. La relation ne se neutralise pas : des paramètres liés à des données sociales (comme le genre, le pouvoir économique, le capital scolaire, etc.) des acteurs impliqués dans la relation jouent un rôle. L'âge s'inscrit dans un même processus qui interfère sur la réalisation du terrain, l'enregistrement de matériaux et la nature de la recherche, et ce d'autant plus quand on parle de jeunes enfants (Waty : 2017 : 4).

Après avoir présenté notre rôle comme chercheuse et les contraintes rencontrées, passons maintenant à la présentation de notre terrain dans laquelle nous avons recueillies nos données.

6.4. LE TERRAIN D'ENQUETE : UN ETABLISSEMENT SAOUDIEN BIEN PARTICULIER

Un travail de recherche a donc besoin d'objets, de problématiques, d'hypothèses, de corpus et surtout de *terrains* artificiellement constitués pour mettre des hypothèses à l'épreuve des faits, confronter des réalités et des représentations à l'aide de méthodologies qui structurent le regard et qui nourrissent la démarche spécifique d'un chercheur (Quinton, 2002 : 43).

Appliqué à la recherche et à la pratique de celle-ci, Steck (2012 : 76) nous apprend que le terrain serait d'abord une matière, formée à la suite de processus constitutifs longs, complexes et toujours inachevés, que l'on doit observer pour la comprendre et que l'on doit travailler pour la rendre intelligible, en amont dans nos pratiques d'investigation comme en aval par notre écriture, vecteur de la transmission de notre expérience, de nos analyses, de notre recherche. Mais le terrain est souvent bien plus que cela. C'est aussi un territoire, puisqu'il s'agit d'un objet, parfois d'un lieu, le plus souvent les deux, précisément délimité par celui qui a l'ambition de l'étudier, et qui, de ce fait, a un projet (de recherche) pour lui et, ce n'est pas le moindre des problèmes à résoudre, se projette sur lui (Steck, 2012 : 76).

Le sens du terrain ne va pas de soi. C'est une construction largement opérée par la démarche du chercheur pour lequel un terrain donné peut-être la caution ou le support d'une recherche. La représentation (ou « restitution ») de ce terrain n'en laisse voir qu'une interprétation partielle liée à un projet scientifique. Quinton ajoute à cette réflexion que l'intérêt d'une recherche, et sans doute le véritable sens du terrain, serait alors la démarche d'inscription originale d'un chercheur dans une production scientifique (Quinton, 2002 : 50).

Dans cette partie, nous avons mis l'accent sur le contexte duquel sont issus les échantillons interrogés dans le cadre de notre enquête de terrain. Il s'agit d'un aperçu sur l'école saoudienne de Paris, le programme mis en œuvre ainsi que la vision et la mission de l'école, et nous aborderons enfin la scolarité plurilingue de cette école.

6.4.1. Les écoles saoudiennes à l'étranger

Nous avons précédemment abordé la particularité des écoles étrangères et ses objectifs (cf. 2.3. du chapitre 3). Les raisons de la création de ces écoles sont de construire une équipe d'enseignants saoudiens qui connaissent les sociétés occidentales grâce à leur travail dans ces académies pendant quatre années complètes, puis retournent dans leur pays d'origine et sont davantage en mesure de transmettre l'image correcte à leurs étudiants du Royaume occidental (Abatli et alshadi, 2005).

Ainsi, pour atteindre les objectifs politiques de l'Arabie Saoudite à l'étranger à travers des conférences, des expositions illustrent la vision saoudienne dans les questions culturelles, politiques, économiques et sociales.

De même, diffuser une image davantage saine de l'Islam en tant que religion de miséricorde, des musulmans en tant que nation de plus d'un milliard d'habitants tout en faisant face aux représentations négatives de par le monde, pouvant être liées à un certain climat contemporain : conflits, terrorisme islamiste, immigration, islamophobie alimentant stéréotypes et amalgames qui tendent à discréditer cette religion et cette nation.

Pour conclure, nous concéderons que la présence de ces écoles autour du monde est réellement un exemple de la richesse linguistique et culturelle.

6.4.2. L'école saoudienne de Paris

Nous avons choisi comme terrain d'enquête l'école saoudienne de Paris. Elle nous permet d'avoir un accès privilégié au public d'étude de notre recherche linguistique.

Au cours de notre recherche, nous avons constaté que Paris occupe une place importante chez les familles saoudiennes. Un nombre important d'entre eux comme les diplomates et les étudiants préfèrent s'installer à la capitale pendant leur séjour d'une durée déterminée. Cette ville revêt plusieurs attraits :

- La présence de l'ambassade du Royaume à Paris.
- La présence du bureau culturel à Paris qui s'occupe des étudiants saoudiens et le responsable du programme de bourse.
- La présence de l'école saoudienne à Paris qui considère la seule école saoudienne publique en France.

L'attractivité de cette ville touristique avec un aéroport international qui sert des vols directs vers l'Arabie Saoudite et a un important réseau de transport vers toutes les capitales européennes facilitant les voyages vers ces villes.

6.4.2.1. Un aperçu général

Cette école a été créée en 1990, elle se situe dans le 16ème arrondissement de Paris. Cet établissement scolaire saoudien est le seul qui est public en France.

Il est sous la tutelle du Ministère de l'Éducation en Arabie Saoudite. En effet, l'ambassade saoudienne en France est responsable de la supervision administrative et financière de l'école, tandis que le ministère de l'éducation supervise les aspects pédagogiques.

Cette école a pour objectif de créer et de maintenir un contact étroit entre les Saoudiens de France et l'Arabie Saoudite. Son appellation officielle est : « L'école saoudienne de Paris ».

6.4.2.2. Vision et mission de l'école

L'ambition de cette école est de faire émerger une génération consciente et adaptée aux changements de cette époque à travers une communauté d'apprentissage³⁷.

Le plan pédagogique est la mise en œuvre du programme du baccalauréat international. Le début de l'application du programme du baccalauréat international se faisait par les deux dernières années de lycée en 2012. Les programmes du baccalauréat international encouragent les élèves à comprendre leur culture locale et leur identité nationale, puis à s'ouvrir à d'autres cultures du monde. Il vise également à développer la personnalité de l'élève qui souhaite rechercher des connaissances et le partage, à créer un monde meilleur et plus pacifique grâce à la compréhension et au respect interculturels. Il comprend aussi l'initiation à la préparation linguistique pour qualifier les élèves en anglais.

Le certificat du baccalauréat international signifie que l'élève est diplômé d'une école qui met en œuvre ce programme avec la reconnaissance et la supervision de la Fondation du baccalauréat international. Le diplôme du baccalauréat international est d'une grande valeur dans le monde entier et permet aux étudiants de s'inscrire dans la plupart des universités.

6.4.2.3. Structure pédagogique de l'école

Les enfants commencent généralement à l'école primaire à partir de 6 ans, âge moyen de la scolarisation en CP.

L'école propose les quatre niveaux d'enseignement (un an de maternelle, élémentaire, collège et lycée) et scolarise près de 160 élèves. Son développement est régulier. Le lycée compte deux filières générales : littéraire et scientifique. L'offre d'éducation est gratuite comme toutes les écoles de l'instruction publique. Son programme scolaire s'appuie sur le développement des compétences linguistiques, des compétences en mathématiques et l'apprentissage de principes de l'Islam. La journée scolaire commence à 7 heures le matin et se termine à 15 heures 30.

Au cours de l'année scolaire 2015/2016, à savoir la première année de la collecte de données, l'école comptait 13 classes dès la maternelle jusqu'aux terminales.

³⁷ <https://paris-ssch.net/عن-المدرسة-رؤية-المدرسة-ورسالتها/>

Nous représentons dans le tableau 6.1 en détail le nombre des élèves et des classes pour chaque niveau :

Tableau 6.1 : Le nombre des élèves et des classes à l'école saoudienne de Paris.

NS	Primaire	Collège	Lycée	Total
Le nombre des classes	6	3	3	13
Les élèves saoudiens	94	26	31	151
Les autres élèves	2	2	5	9
Le total	96	28	36	160

Dans cet effectif, il est à signaler qu'il y a des élèves qui ne sont pas de nationalité saoudienne.

Tableau 6.2 : Les nationalités des élèves dans l'école saoudienne (selon le questionnaire).

NS	Primaire	Collège	Lycée
Nombre d'élèves d'autres nationalités arabes	2	2	5
D'autres nationalités non saoudiennes	Libyen Koweïtien	Koweïtien Jordanien	3 élèves koweïtiens 2 élèves yéménites

A cela il faut ajouter que l'école saoudienne de Paris propose depuis 1999 un enseignement BI AF à côté de l'enseignement monolingue classique. Nous signalerons également que l'école accueille 100 % d'élèves d'origines arabes.

L'équipe pédagogique de l'école saoudienne de Paris se compose de 33 enseignants, dont 23 enseignants permanents et 10 enseignants saoudiens qui sont venus d'Arabie Saoudite pour un contrat de 4 ans. L'ensemble du corps enseignant est composé de professeurs diplômés pouvant se prévaloir d'une expérience significative dans l'enseignement. Les langues tiennent une place importante dans l'enseignement composé d'un programme scolaire saoudien plus des cours de français. Les cours d'anglais sont obligatoires à partir du primaire. De même, des cours de langues intensifs sont dispensés au collège et au lycée. Les enseignants d'autres nationalités non-saoudiens sont 23 et la majorité d'entre eux sont diplômés (Bac +5). Il y a 8 enseignants qui sont diplômés Bac +8. Par ailleurs 3 enseignants ont suivi leurs études en France.

Pour les enseignants saoudiens, ils sont 10 et la majorité est diplômée Bac + 4 et un enseignant a Bac+6.

6.4.2.4. Procédure d'admission

Le système d'admission d'inscription à l'école saoudienne est basé sur les règles d'admission du ministère de l'Éducation en Arabie Saoudite avec la spécificité des structures *locales* et des conditions qui régissent les élèves en France :

- Il faut que l'élève soit de nationalité saoudienne ou de nationalité arabe.
- Effectuer les procédures d'équivalence et d'acceptation des documents de l'étudiant.
- Soumettre l'élève au test d'admission du niveau de toutes les matières obligatoires (la langue arabe, les mathématiques, l'histoire, la géographie et les matières

religieuses) si l'élève était scolarisé dans une école française (publique ou privée) ou école internationale.

- L'élève doit être entièrement disponible pendant toute la période de son cursus scolaire.

6.4.2.5. Une scolarité plurilingue

L'école saoudienne suit le programme scolaire du ministère de l'Éducation en Arabie Saoudite qui adopte la langue arabe pour toutes les matières, puis un programme d'anglais est enseigné à partir de la première année du primaire.

Pour favoriser le développement linguistique plurilingue, la place réservée dans l'école à la langue du pays d'accueil, à sa culture, à son histoire, est un signe fort et véritablement essentiel. Pour notre terrain, la langue étant le français.

L'enseignement de la langue du pays d'accueil, en contrepoint de l'enseignement en arabe, est souvent la clé de la réussite vers l'ouverture. L'expression de « pays d'accueil » met d'ailleurs en valeur la dimension de réciprocité linguistique et culturelle qui doit régner entre les langues, les cultures, les histoires et les identités.

Cette importance politique s'articule à une exigence éducative tout aussi fondamentale : assurer la transmission du double héritage dévolu à ces enfants, qui ont fait le choix de l'école saoudienne, sans renoncer, bien au contraire, à leur autre patrimoine linguistique et culturel.

Au point suivant, nous présenterons notre échantillon, les étapes que nous avons traversées et les démarches que nous avons effectuées afin de construire notre échantillon.

6.5. L'ECHANTILLON DU SUJET

Un échantillon est une extraction de la population, qui présente des caractéristiques, définies par l'enquête, similaires à la population de référence, et à partir duquel il sera possible d'établir certaines généralisations.

La notion de représentativité d'un échantillon est sous-jacente à la plupart des études par sondage. L'idée est que l'échantillon doit produire des résultats extrapolables à la population d'intérêt. La formalisation de cette idée : définir la notion d'échantillon représentatif, est une quête que certains poursuivent ardemment et que d'autres ont abandonné (Gerville-Réache et Couallier, 2011).

Nous exposons, dans cette partie, une présentation détaillée de notre échantillon de sujets. Nous allons déterminer sur quels critères nous avons constitué l'échantillon censé représenter notre population étudiée, ou du moins, sur quels critères nous nous sommes assurées de sa représentativité.

6.5.1. La communauté saoudienne à Paris : présentation générale

L'appartenance à un groupe peut être soit objective, déterministe et extérieure, soit subjective, volontariste et personnelle. La méthode « objective » qui repose sur un nombre déterminé de critères socioculturels est jugée limitative et contraignante puisqu'elle décide, de manière arbitraire, d'étiqueter les individus. A l'opposé, la méthode subjective détermine l'appartenance à partir d'une déclaration d'intention générée par l'individu lui-même (Raynal et Ferguson, 2008 : 80).

D'après Raynal et Ferguson (2008 : 81), les caractéristiques qui permettent d'analyser l'appartenance à un groupe peuvent se faire à partir de critères tels que :

- **La langue** parlée à la maison et la double formation linguistique qui permet de montrer le degré avec lequel les groupes ethniques s'imprègnent de la culture nationale dominante et ses valeurs et leur contribution à la diversité culturelle du pays.
- **L'acculturation** qui mesure le degré de ce qu'un individu a appris dans sa nouvelle culture comparée à ce qu'il avait appris au cours de sa vie antérieure.
- **Le revenu**. Nous constatons le plus souvent que les groupes émigrant dans un nouveau pays installé dans les différents pays occidentaux ont des revenus inférieurs à la moyenne nationale.
- **Le niveau d'éducation** est généralement corrélé au niveau de revenus et l'accès aux grandes formations, le plus souvent payantes, leur sont interdits.
- **Les caractéristiques familiales** varient de manière sensible selon l'origine des émigrants comme le nombre d'enfants, l'âge des parents, le rôle du chef de famille et le poids de la religion dans le processus décisionnel.
- **La classe sociale**, qui est généralement celle des personnes les moins favorisées, jouera un rôle important pour l'assimilation d'une culture et leur fragilité par rapport à toutes les influences qu'elles pourront subir.

D'après le travail de recherche effectué par Almunyif (2013 : 18), qui s'intitule « Les conditions de vie de la communauté saoudienne à Paris », ses entretiens avec 22 personnes saoudiennes (11 hommes et 11 femmes) ont révélé que certains ressortissants saoudiens se sont engagés volontairement dans le processus d'acculturation et rencontrent, par ce fait, moins de difficultés que ceux pour qui le départ à l'étranger n'a pas été réellement désiré comme par exemple certains *mahram* (tuteurs)³⁸ qui viennent par contrainte ou les femmes qui sont venues avec leurs familles à cause du travail ou les études supérieures de leurs maris. Pour ceux qui sont étudiants, certains se sont établis alors que d'autres sont en situation temporaire, comme les visiteurs (touristes). Il est alors plus difficile de s'intégrer dans une nouvelle culture si l'on ne dispose que de peu de temps.

Pour la situation des familles saoudiennes de notre étude, leur vie en tant que familles diplomates est souvent liée au voyage. Selon Murphy-Lejeune et Zarate (2003), le voyage représente *une aventure dans un autre espace-temps qui consiste à s'exposer à certains*

³⁸ Une personne chargée de veiller sur un mineur ou un incapable majeur, de gérer ses biens, et de le représenter dans les actes juridiques.

الشرح الكبير لمختصر الأصول من علم الأصول للعلامة محمد بن صالح العثيمين، تأليف: محمود بن محمد بن مصطفى المنياوي، الطبعة الأولى 1432هـ/ 2011م المكتبة الشاملة

risques, à l'imprévu, à la surprise » (dans Helaiss, 2014 : 301). Les familles saoudiennes qui sont à l'étranger et surtout les familles de notre étude changent souvent de pays et voyagent beaucoup. Elles se déplacent soit pour le travail, soit pour suivre les études supérieures ou participer aux conférences (événements scientifiques, culturels, etc.). Cette communauté saoudienne a pour spécificité un attachement à l'origine ethnico-culturelle, structurant un phénomène communautaire transnational autour de la famille élargie. La région Île-de-France occupe la première place pour la famille saoudienne. La présence de l'école saoudienne permet aux Saoudiens vivant à Paris de se recréer une communauté saoudienne.

La langue parlée à la maison de ces familles est toujours l'arabe comme L1 et l'anglais comme la première LE. A noter que l'aspect « sacré » caractérisant la langue arabe en tant que langue du « Coran » peut jouer un rôle fondamental dans l'élaboration des représentations que se font les Saoudiens sur cette langue et, *a contrario*, sur les autres langues étrangères en présence.

Pour le revenu de la famille saoudienne, en 2018, le revenu moyen³⁹ par habitant en Arabie Saoudite sur une base trimestrielle est 5,857 \$. Appartenant à une classe sociale particulière, les familles constituant notre échantillon ont un revenu supérieur à la moyenne nationale, ce qui peut influencer leur intérêt concernant l'acculturation au sein du territoire dans lequel elles ont décidé de migrer temporairement pour raison professionnelle.

Pour le niveau d'éducation, en général, comme nous avons mentionné que ces familles sont venues soit pour un poste diplomatique soit pour suivre des études supérieures, le niveau d'éducation est au moins équivalent à un diplôme universitaire en France Bac+ 4.

6.5.2. La procédure d'échantillonnage

La procédure d'échantillonnage consiste à choisir les individus qui participent à une recherche scientifique. D'après Bréchon (2011), il existe quatre méthodes d'échantillonnages :

1. **L'échantillonnage aléatoire** : chaque élément de cet échantillon a la même probabilité d'être choisi que tous les autres éléments de la population visée. Pour interroger un comportement au niveau individuel, les formes les plus classiques d'échantillonnage restent les sondages aléatoires ou probabilistes, c'est-à-dire pour lesquels la probabilité d'inclusion dans l'échantillon de chaque individu est parfaitement maîtrisée. Beaucoup de statisticiens estiment que les échantillons aléatoires sont les seuls à offrir une garantie de bonne représentativité parce qu'ils sont basés sur une méthodologie scientifique.
2. aléatoirement des grappes et à tout considérer les éléments de chaque grappe.
L'échantillonnage par grappe : il s'agit de subdiviser une population homogène en grappe (sous-groupe) et à choisir

³⁹ PIB par habitant : c'est-à-dire le PIB moyen par habitant, après avoir divisé le PIB aux prix courants par la population.

3. **L'échantillonnage systématique** : cette méthode consiste à dresser la liste de tous les éléments de la population visée et de déterminer le rapport suivant :
 - ⇒ Nombre d'éléments de la population.
 - ⇒ Taille de l'échantillon.
4. **L'échantillonnage stratifié** : il s'agit de subdiviser une population hétérogène en strates (sous-groupe). Cette méthode consiste à retrouver dans l'échantillon les mêmes proportions pour chacune des strates selon les caractéristiques choisies pour l'étude dans la population visée.

Lorsqu'il est trop complexe ou coûteux d'organiser un échantillonnage systématique ou stratifié, nous pouvons avoir recours à un échantillon en grappe ou en groupe. Dans ce cas, nous identifions des poches d'échantillons que nous incluons intégralement dans l'échantillon. Si nous souhaitons conduire une enquête auprès d'une population de lycéens d'un département, en admettant que l'on puisse en obtenir la liste intégrale pour composer une base de sondage, il peut être fastidieux de se déplacer partout dans le département pour interroger les individus un par un.

Nous préférons, dans ce cas, choisir des classes (nos grappes) et y conduire une enquête auprès de tous les élèves qui la composent. Petit problème dont il faudra tenir compte : il sera difficile d'obtenir un échantillon ayant une taille prédéterminée.

Dans notre étude, nous nous sommes appuyées sur l'échantillonnage stratifié, en partant des critères principaux sélectionnés :

- La durée du séjour en France est un critère important pour nous assurer que l'enfant a eu un délai suffisant pour s'intégrer en France, trouver sa place à l'école et apprendre la langue française. En plus, au-delà de deux ans, compte tenu du temps de séjour court, il nous a été difficile de constituer un nombre de sujets suffisant pour constituer un échantillon.
- L'âge des enfants est de 6 ans (en classe de CP) jusqu'à 12 ans (en classe de 6^{ème})⁴⁰.

Puis nous avons adopté la méthode par grappe, lors de l'enquête de terrain, des critères supplémentaires sont apparus :

1. Choisir quatre à cinq élèves de chaque classe scolaire pour avoir des groupes équivalents de chaque niveau.
2. Avoir quatre groupes linguistiques selon la production narrative de l'enfant :
 - Les BI AF.
 - Les BI AA.
 - Les TRI AFA.
 - Les MONO AR.

6.5.3. Un groupe de 20 enfants

⁴⁰ Nous reviendrons sur notre échantillon en détail dans la partie suivante.

La population se compose de 20 enfants saoudiens. Concernant l'âge des sujets, nous avons le plus jeune qui a 6 ans et le plus grand qui a 12 ans. En ce qui concerne le sexe, nous avons 14 garçons et 6 filles. Un critère déterminant pour nous, chaque sujet vit en France depuis au moins 2 ans.

Nous avons choisi les enfants qui sont venus en France depuis au moins deux ans pour s'assurer que chacun a bénéficié d'assez de temps pour trouver sa place dans l'école, s'adapter à la vie en France et le plus important d'apprendre la langue française et la pratiquer pour être au moins BI. Être BI signifie, dans le contexte de notre étude, être capable de raconter une histoire à partir de notre matériel dans au moins deux langues.

Tous les enfants sont scolarisés à l'école saoudienne au moins depuis un an et chaque été la famille visite le pays d'origine. Ils vivent en France et sont tous apprenants de l'arabe, de l'anglais et du français.

Nous avons choisi ces tranches d'âges sur des critères subjectifs, mais également linguistiques, sans distinction de sexe ni de résultats scolaires. Nous avons trouvé avec ces tranches d'âges une facilité pour travailler parce qu'ils sont scolarisés et sont capables de raconter le récit soit en arabe, en français ou en anglais.

L'âge joue un rôle important dans la compréhension d'un message oral au cours du processus d'apprentissage d'une LE. D'après Narcy et Ginet (1997), les résultats obtenus par les chercheurs sont loin d'être totalement concluants ; il semble néanmoins que :

- Au-delà de 5 ans, le lexique ne sera pas totalement « natif ».
- Au-delà de 6 à 8 ans, il devient difficile d'espérer une morpho-syntaxe parfaite.
- Les adultes démarrent plus vite et analysent mieux le système, mais beaucoup s'arrêtent plus tôt, dès que leurs objectifs communicatifs sont atteints (Narcy et Ginet, 1997 : 79).

Dans une démarche pédagogique, il est nécessaire de prendre en compte l'âge des élèves pour résoudre leurs problèmes liés à la performance en apprentissage de langue en général, et en compréhension orale en particulier.

« Une constatation qui heurte le sens commun est la facilité avec laquelle les enfants apprennent une seconde langue alors que les adultes peinent pour aboutir à un résultat souvent bien loin de la perfection [...]. Les performances sont meilleures si l'apprentissage est précoce. Ceci est contraire à beaucoup d'apprentissage où les adultes sont plus efficaces que les enfants, suggère que ce sont différent face au langage. Pour Lenneberg (1967), la puberté était l'événement critique qui causait la chute des performances dans l'apprentissage d'une seconde langue » (Kail, 2000 : 62).

Pour cela, nous avons choisi les élèves entre 6 ans et 12 ans. La période comprise entre 6 et 12 ans est une des périodes charnières de la vie d'un enfant.

Ainsi, il nous était très difficile de travailler avec les moins de 6 ans. Chez les 6 ans, nous avons rencontré des refus de raconter le récit en français, et d'autres n'ont fait qu'énumérer l'existence des objets ou des trois personnages tout le long de l'histoire sans faire aucune référence aux événements qui s'y déroulent.

Nous présenterons donc notre échantillon d'enquêtés que nous avons réparti en quatre groupes :

1. Les TRI AFA,
2. Les BI AF,
3. Les BI AA,
4. Les MONO A.

Dans un premier temps, ces groupes ont émergé naturellement, lors de l'enregistrement, face à nos constats des difficultés d'ordre divers des enfants à faire le récit dans certaines des langues étudiées (anglais/français). Nous avons ensuite décidé de les constituer *a posteriori*. Nous avons donné à l'enfant un peu de temps pour regarder le petit livre et comprendre la tâche qui est de faire le récit de celui-ci, de ne pas décrire les images.

Puis, nous avons informé l'enfant de ce que nous allons lui demander et nous lui avons laissé le choix de la langue.

A travers le deuxième outil de notre étude qui consiste à utiliser un questionnaire à l'attention des familles, nous avons pu recueillir des informations sur leurs pratiques langagières. Pour davantage de détails, nous présenterons dans la partie qui suit un tableau pour chaque groupe qui récapitule les âges des enfants, la durée du séjour en France ainsi que la classe fréquentée. De plus, nous exposerons les informations recueillies grâce aux questionnaires renseignés par les familles afin de permettre de mieux cerner les parents de nos sujets, puis nous présenterons un tableau pour chaque groupe qui récapitule la catégorie socio-professionnelle de chaque famille, le niveau des études de chaque père et mère, etc. Ainsi, à travers ces questionnaires nous aborderons les langues utilisées par la famille au sein des différentes situations de communication, mais aussi l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues, par les parents. Enfin nous allons exposer les réponses des questionnaires adressés aux enseignants.

1. Les TRI AFA

Tableau 6.2 : Présentation des sujets trilingues AFA.

Sujets	Lo	Yo	Abdl
Age	09;05	10;05	11;04
G/F	F	G	G
NS	CM1	CM2	6 ^e
DS	5 ans	6 ans	7 ans
Années scolarisées en école française	GS	PS-MS-GS	CP-CE1
Années scolarisées à l'école saoudienne de Paris	CP-CE1-CE2-CM1	CP-CE1-CE2-CM1-CM2	CE2-CM1-CM2-6 ^e
Années scolarisées en AS			MS-GS

Le tableau 6.2 présente le premier groupe de nos sujets : **les TRI AFA**. Ils sont trois enfants (2 garçons et 1 fille) et vivent en France depuis au moins 5 ans. C'est également sans distinction de sexe, de résultats scolaires ou de mesures de leur degré de bilinguisme que nous avons choisi les enfants.

Nous remarquons que :

- Lo et Yo ont été scolarisés dans des écoles maternelles françaises avant la scolarisation dans l'école saoudienne à Paris.
- Abdl a été scolarisé en école française pour le niveau CP, CE. De plus il a été scolarisé en école française pour 8 mois, mais les parents ne précisent pas le niveau scolaire.

Les deux élèves, Lo et Yo, n'ont jamais étudié en AS. Pour Abdl, c'est le contraire, il a été scolarisé pendant 2 ans à l'école maternelle.

A propos de l'apprentissage des trois langues, la langue arabe, est en général, la langue officielle et principale de l'école. Toutes les matières (mathématiques, sciences, géographie, religion) sont enseignées en langue arabe. Les cours d'anglais sont obligatoires à partir du CP et les cours de français sont dispensés trois fois par semaine en primaire, suivant la méthode FLE.

Les trois enfants commencent à apprendre la langue anglaise à l'école dès l'âge de 6 ans. Pour la langue française, Lo et Yo ont commencé l'apprentissage de cette langue en maternelle (dans une école française en France) ; en revanche, Abdl a commencé en CP.

2. Les BI AA

Tableau 6.3 : Présentation des sujets BI AA.

Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdr M
Age	08;02	09;00	09;09	09;11	11;06	12;00
Sexe	G	F	G	G	G	G
NS	CE2	CE2	CM1	CM2	CM2	6e
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Années scolarisées en école française	-	CP	-	-	-	-
Années scolarisées à l'école saoudienne de Paris	CE1-CE2	CE1-CE2	CP-CE1-CE2-CM1	CP-CE1-CE2-CM1	CE1-CE2-CM1-CM2	CE1-CE2-CM1-CM2-6e
Années scolarisées en AS	GS-CP	GS	GS	GS	GS-CP	GS-CP

Le tableau 6.3 présente le deuxième groupe de nos sujets : **les BI AA**. Il est composé de 6 enfants (5 garçons et 1 fille) vivant en France depuis au moins 2 ans et au maximum 5 ans. C'est également sans distinction de sexe, de résultats scolaires ou de mesures de leur degré de bilinguisme que nous avons choisi les enfants.

Nous voulons préciser que nous n'avons pas d'informations détaillées sur Abdr M malgré la confirmation de ses parents d'avoir retourné le questionnaire complété et leur acquiescement quant à leur participation dans notre recherche.

Tous les enfants étaient scolarisés en Arabie Saoudite du niveau GS jusqu'au niveau CP. Un seul enfant, May, a été scolarisé dans une école maternelle française (CP). Ses parents mentionnent dans le questionnaire que leur enfant a appris la langue anglaise dès son plus jeune âge, sans préciser lequel. Ils ont également ajouté que leur enfant aime bien cette langue (AN).

3. Les BI AF

Tableau 6.4 : Présentation des sujets BI AF.

Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Age	06;01	07;06	07,08	08;11	07;08	11;08
Sexe	F	G	F	G	F	G
NS	CP	CE1	CE1	CE2	CE1	6e
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Années scolarisées en école française	PS-MS-GS	MS-GS	PS-MS-GS	MS-GS	GS	GS-CP-E1 CE2-CM1
Années scolarisées à l'école saoudienne de Paris	CP	CP-CE1	CP-CE1	CP-CE1-CE2	CP-CE1	CM2-6e
Années scolarisées en AS	-	-	-	-	-	-

Le tableau 6.4 présente le troisième groupe de nos sujets : **les BI AF**. Ils sont 6 enfants (3 garçons et 3 filles) et vivent en France depuis au moins 4 ans et au maximum 7 ans.

Nous remarquons que tous les enfants sont scolarisés dans des écoles françaises depuis au moins un an. Les parents de Tal nous ont dit qu'il a été scolarisé dans une école maternelle française, mais que c'était une tude irrégulière.

L'enfant Smn a été scolarisé plus longtemps en école française que les autres, du niveau GS jusqu'au niveau CM2. Cet enfant était à Strasbourg et sa scolarisation francophone a

commencé dans cette ville. Ses parents nous ont dit qu'ils avaient été obligés de choisir une école française car il n'existait pas d'école saoudienne à Strasbourg.

Les parents de Sr et Aba ont mentionné que leurs enfants aiment bien la langue maternelle, ajoutant que les deux enfants ont appris le français à l'âge de la maternelle (3 ans).

4. Les MONO A

Tableau 6.5 : Présentation des sujets monolingues AR.

Sujet	Ah	Ibm	Abdlrf	Frs	Lfa
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Sexe	G	G	G	G	F
NS	CP	CP	CE1	CE1	CM2
DS	2 ans				4 ans
Années scolarisées en école française	MS-GS	-	PS-MS-GS	GS	-
Années scolarisées à l'école saoudienne de Paris	-	-	CP	CP-CE1	CE1-CE2- CM1-CM2
Années scolarisées en AS	PS	-	-	-	GS-CP

Le tableau 6.5 présente le quatrième groupe de nos sujets : **les MONO A**. Ils sont 5 enfants (4 garçons et 1 fille) vivant en France depuis au moins 2 ans et au maximum 4 ans. Nous remarquons que deux enfants, Abdlrf et Ahd, ont été scolarisés dans une école maternelle française. Deux autres enfants, Ahd et Lfa, ont été scolarisés en Arabie Saoudite au niveau de la GS et du CP. En revanche, pour Ibm, il a commencé la vie scolaire à l'école saoudienne de Paris au niveau du CP. Il n'a pas été scolarisé dans une école maternelle, ni en France ni en Arabie Saoudite. Les parents de Frs ont dévoilé qu'ils ont vécu 5 ans en France sans préciser si cette période s'est déroulée avant la naissance de Frs ou après. Aussi, ils ont mentionné que leur fils a commencé à parler le français dès l'âge de 4 ans et l'apprentissage de l'anglais a commencé à l'âge de 6 ans.

6.5.4. La présentation des familles

Afin de mieux connaître le type de bilinguisme développé par les enfants et ses effets sur le plan scolaire, il est important de s'intéresser au contexte familial et en particulier à la langue des interactions familiales.

Les familles des enfants jouent un rôle important dans l'encouragement et la motivation face à l'apprentissage des langues. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants, à ce jeune âge, n'arrivent peut-être pas à déterminer leur choix sans l'aide de leur famille ou de leurs parents. Beaucoup de parents en Arabie Saoudite souhaitent que leurs enfants soient diplômés de l'université, quel que soit le diplôme obtenu, pour qu'ils puissent trouver un travail. S'ajoute à cela le fait que le diplôme universitaire est, pour beaucoup de familles saoudiennes, source de fierté et de promotion sociale. Les parents désirent que leurs enfants en soient pourvus. Dans la société saoudienne, avoir un diplôme universitaire est l'apanage d'une personne « cultivée » et bien instruite, qui gagne bien sa vie (Alhawiti, 2013).

Alnafea et Curtis (2017), dans leur étude sur des familles d'Arabie Saoudite, confirment ce rôle essentiel de la famille en mettant en avant que les parents aident généralement leurs

enfants au début de l'école, en particulier en anglais. Ils précisent que cette aide varie en fonction du niveau d'éducation des parents, du degré de difficulté du programme et du type d'école fréquentée par leurs enfants. Leur étude porte sur les perceptions des parents saoudiens, quant au type d'aide qu'ils offrent aux enfants de l'école primaire, dans le but de décider quelle aide est constructive ou trompeuse. Les résultats de l'étude, obtenus grâce à l'analyse de questionnaires, viennent montrer, qu'au-delà d'une bonne relation constructive entre parents et enseignants, l'aide des parents, qu'elle soit directe en aidant l'enfant à faire ses devoirs ou ses projets, ou indirecte en assurant un environnement motivant ou en l'impliquant dans des activités périscolaires, est vitale pour une vie scolaire et un apprentissage fructueux pour les enfants.

Comme nous l'avons mentionné les familles saoudiennes sont venues en France, et surtout à Paris, pour le travail ou pour effectuer les études supérieures. Néanmoins, quelques cas parmi ces familles sont venus pour des soins médicaux pendant une longue période ou pour s'installer en France, mais ces cas sont rares selon les rapports de l'école.

Un nombre important d'entre eux sont des diplomates et des étudiants. Les familles de notre étude (20 familles) changent souvent de pays. Elles se déplacent soit pour le travail, soit pour participer aux événements scientifiques ou culturels, etc.

6.5.4.1. La catégorie socioprofessionnelle des parents

Dans cette partie nous exposons la liste des métiers exercés tels qu'ils ont été déclarés par les parents dans les 20 familles saoudiennes participant à notre recherche.

1. Les parents TRI AFA

Tableau 6.6 : Les professions et la catégorie socioprofessionnelle des parents TRI AFA.

La famille de	Métier du père	Métier de la mère
Lo	Employé chez Saudia Airlines	Femme au foyer
Yo	Employé chez Saudia Airlines	Femme au foyer
Abdl	Enseignant	Enseignante (en Arabie Saoudite)

Le tableau 6.6 montre les catégories socioprofessionnelles des familles :

- Deux pères occupent des postes dans la compagnie saoudienne (Saudia Airlines).
- Un seul père travaille comme enseignant dans l'école saoudienne de Paris.
- Deux mères ne travaillent ni en France ni en Arabie Saoudite.
- Une mère est enseignante en Arabie Saoudite.

2. Les parents BI AA

Tableau 6.7 – Les professions et la catégorie socioprofessionnelle des parents BI AA.

La famille de	Métier du père	Métier de la mère
Abdz	Diplomate	Enseignante (en Arabie Saoudite)
May	Diplomate	Enseignante (en Arabie Saoudite)
Am	Diplomate	Femme au foyer
Naw	Officier de marine	Enseignante (en Arabie Saoudite)
Abdlm		
Mjd	Officier de marine	Femme au foyer

L'exploration du tableau 6.7 permet d'observer les catégories socioprofessionnelles des familles bilingues AA. Nous remarquons que les pères de trois enfants (Abdz, May et Am) occupent des postes diplomatiques à l'ambassade de l'Arabie Saoudite à Paris. Les pères de Naw et Mjd travaillent comme officiers de marine au bureau du consulat d'Arabie Saoudite à Paris. Trois mères sont enseignantes en Arabie Saoudite. Il s'agit des mères d'Abdz, May et Naw.

La famille d'Abdlm n'a pas donné d'informations sur leurs catégories socioprofessionnelles dans les questionnaires. Nous estimons que ce manque d'informations fait partie des difficultés rencontrées pendant notre travail de recherche pour collecter ou rassembler des informations claires et suffisantes sur les familles de ces élèves.

3. Les parents BI AF

Tableau 6.8 : Les professions et la catégorie socioprofessionnelle des parents BI AF.

La famille de	Métier du père	Métier de la mère
Aba	Diplomate	Enseignante (en Arabie Saoudite)
Rnd	Officier	Femme au foyer
Sr	Diplomate	Assistante administrative
Tal	Officier de marine	Femme au foyer
Jhd	Enseignant	Femme au foyer
Smn	Médecin	Etudiante

Le tableau 6.8 représente les catégories socioprofessionnelles des familles AF et nous montre qu'elles ne sont pas comparables car plus variées à celles des familles BI AA. Nous avons les pères d'Aba et Sr qui travaillent à l'ambassade d'Arabie Saoudite à Paris comme diplomates. Le père de Rnd travaille au bureau du consulat d'Arabie Saoudite à Paris, le père de Tal comme officier de marine et le père de Rnd comme officier, sans précision. Le père de Jhd travaille comme enseignant à l'école saoudienne de Paris. Enfin nous avons le père de Smn qui travaille comme médecin.

Nous avons trois mères qui sont femmes au foyer en France, deux qui travaillent en Arabie Saoudite : la mère d'Aba est enseignante et la mère de Sr est assistante administrative. Nous avons la mère de Smn qui fait des études supérieures.

4. Les parents MONO A

Tableau 6.9 : Les professions et la catégorie socioprofessionnelle des parents MONO A.

La famille de	Métier du père	Métier de la mère
Ahd	Diplomate	Enseignante (en Arabie Saoudite)
Ibm	Homme d'affaires	Etudiante
Abdlf	Diplomate	-
Frs	Officier de marine	Femme au foyer
Lfa	Officier de marine	Assistante administrative

Pour les professions des familles MONO A, le tableau 6.9 nous montre que les pères d'Ahd et Abdelf travaillent en tant que diplomate à l'ambassade d'Arabie Saoudite. Les pères de Frs et Lfa sont officiers de marine au bureau du consulat d'Arabie Saoudite à Paris. Le père d'Ibm est un homme d'affaires et sa mère fait des études supérieures en français. Nous avons trois mères, dont une est femme au foyer, deux travaillent en Arabie Saoudite dont la mère d'Ahd qui est enseignante et la mère de Lfa qui est assistante administrative. Enfin la mère d'Abdelf n'a pas indiqué sa profession dans le questionnaire.

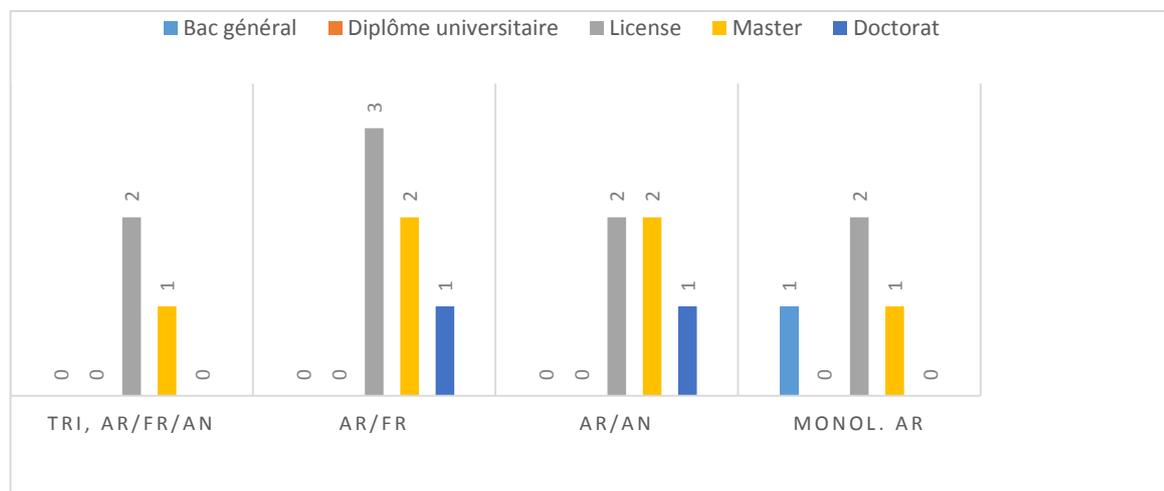
6.5.4.2. Le niveau d'études des parents

1. Le niveau d'études des pères

Tableau 6.10 : Les niveaux d'études pères.

Pères de	Bac général	Diplôme universitaire	Licence	Master	Doctorat
TRI AFA	-	-	2	1	-
BI AF	-	-	3	2	1
BI AA	-	-	2	2	1
MONO A	1	-	2	1	-

Figure 6.1 : Le niveau d'études des pères.

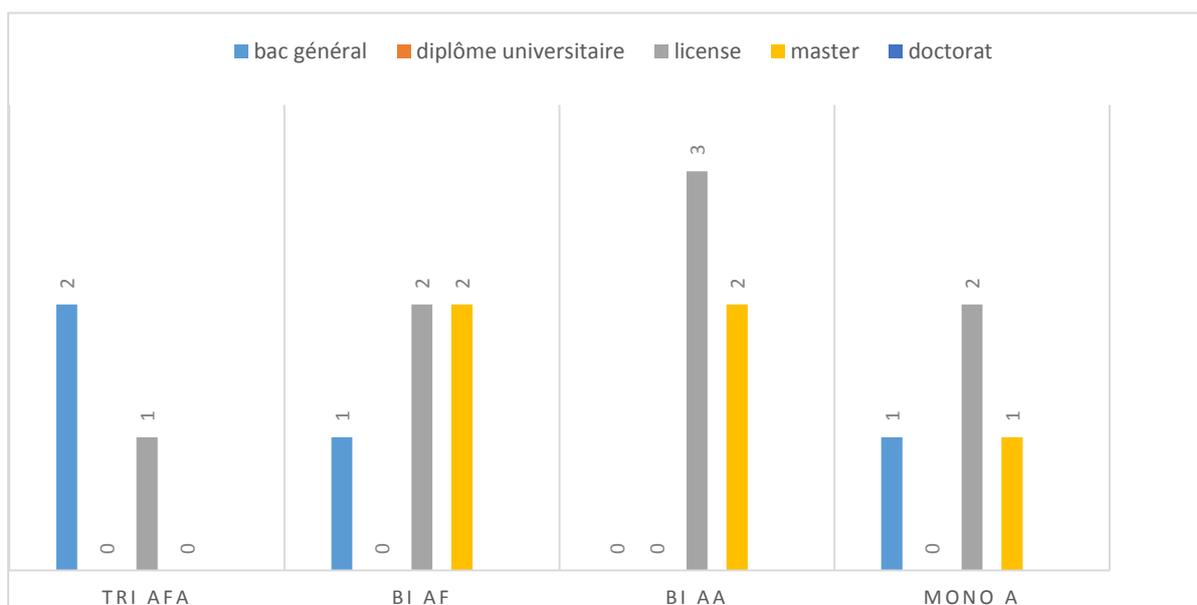


2. Le niveau d'études des mères

Tableau 6.11 : Le niveau d'études des mères.

Mères de	Bac général	Diplôme universitaire	Licence	Master	Doctorat
TRI AFA	2	0	1	0	0
BI AF	1	0	2	2	0
BI AA	0	0	3	2	0
MONO A	1	0	2	1	0

Figure 6.2 : Les niveaux d'études des mères.



Les graphiques 6.1 et 6.2 montrent que la majorité des pères ont bac + 4. La majorité des mères ont bac + 4 (cinq mères ont le niveau Master). Trois mères ont seulement le bac.

Quelques mères travaillent en Arabie Saoudite et sont venues en France temporairement pour aider leur mari à continuer leurs études et ont la responsabilité des enfants. Selon le code du travail en Arabie Saoudite, l'employée peut prendre des congés de quelques années sans salaire tout en ayant la possibilité de garder son poste.

6.5.5. Les enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants a été rédigé en trois langues (arabe, français et anglais). Après distribution, nous avons pu obtenir 10 questionnaires complétés.

Tableau 6.12 : Les qualifications académiques de l'enseignant et les années de service des enseignants des trois langues (AR, FR et AN).

Les langues	N	Années de service dans l'école	Niveau académique
AR	1	7 ans	Licence
	2	10 ans	Licence
	3	10 ans	Master
FR	1	15 ans	Master
	2	7 ans	Master
AN	1	10 ans	Licence
	2	7 ans	Master
	3	10 ans	Licence
	4	3 ans	Master (Royaume-Uni)
	5	3 ans	Licence (Etats-Unis)

Le tableau 6.12 montre les résultats de la partie du questionnaire qui concerne les qualifications académiques de l'enseignant et les années de service dans l'école. Ces types d'informations ont été abordés afin de mieux comprendre les réponses des enseignants sur les compétences langagières des enfants en trois langues. Ces informations nous aident également à mieux comprendre l'entourage scolaire des enfants.

Dans ce même tableau, pour les enseignants de la langue arabe, nous trouvons que ces enseignants ont des expériences allant de 7 à 10 ans. Deux enseignants ont le niveau licence et un a le master. Ils sont de nationalité française mais d'origine arabe.

Pour les enseignants de la langue française, nous n'avons que deux questionnaires rendus et complétés. Les années de travail dans l'école de ces enseignants varient entre 7 et 10 ans. Ils sont également français d'origine arabe.

Pour les enseignants de la langue anglaise, nous avons cinq questionnaires rendus et complétés. Au niveau académique, trois enseignants ont la licence et deux autres ont le master. Parmi ce groupe d'enseignants, nous trouvons des enseignants de nationalité anglaise et un de nationalité américaine.

6.6. LE MATERIEL

Les outils de recherche (protocole d'observation, grilles d'entretiens, questionnaires, consignes de focus groups, etc.) doivent répondre aux besoins d'objectivation, aux caractéristiques et aux expériences de la communauté pour fournir un matériel de recherche complet et valide. Construire des outils avec ceux à qui ils sont destinés (les membres des communautés) devrait accroître leur adéquation au contexte de la communauté. Cette co-élaboration avec ceux qui les mettent en œuvre (les associations communautaires œuvrant notamment comme opérateurs de recherche sur le terrain) devrait aussi assurer un meilleur usage des outils lors de la collecte.

Pour ce faire, cette recherche dont le thème touche à la fois au développement plurilingue et à la perception de soi à l'égard de la langue familiale et scolaire, essaie de faire converger deux approches méthodologiques complémentaires.

La première approche s'appuie sur des narrations produites à partir du livre d'images sans texte « *Frog where are you ?* » (Mayer, 1969), mesurant les compétences plurilingues, avec l'objectif de nous permettre de comprendre le rapport des enfants aux trois langues.

La deuxième approche consiste à utiliser deux questionnaires :

- Le premier est à l'attention des familles pour obtenir des informations sur leurs pratiques langagières.
- Le second est à l'attention des enseignants et a pour but d'évaluer le rôle de l'école en observant les pratiques langagières des enfants.

6.6.1. Frog, where are you ? (Mayer, 1969)

En 1987, Bamberg publie une analyse fonctionnelle de la cohérence dans des récits produits par des narrateurs allemands dont l'âge varie entre 3 et 10 ans. Il s'intéresse surtout au système référentiel pronominal et à l'usage du temps et de l'aspect dans le système verbal pour réaliser diverses fonctions à l'intérieur d'une narration. C'est la première fois que le livre intitulé « *Frog, where are you ?* » de Mayer (1969) est utilisé.

Plusieurs études de productions orales ont été par la suite entreprises à partir de ce support et ce dans plusieurs langues. Berman et Slobin (1994) publient une série de recherches qui portent sur des productions en anglais, en allemand, en hébreu, en espagnol et en turc. Cette série de recherches met l'accent sur la relation entre formes et fonctions dans une perspective de variabilité interlangues.

Les textes narratifs ont été collectés en utilisant un petit livret de 24 images sans texte, *Frog, Where are you ?* (Mayer 1969). Les images racontent l'histoire d'un garçon et de son chien qui sont à la recherche d'une grenouille fugueuse. Au cours de leur recherche, le garçon et son chien rencontrent d'autres participants (un hibou, une taupe, des abeilles et un cerf) avec lesquels ils interagissent. La présence de tant de personnages secondaires qui doivent intervenir dans l'histoire fait que celle-ci fournit de textes particulièrement riches pour l'étude du maintien et de la réintroduction des participants.

- Le livre présente de façon attractive l'histoire de trois personnages principaux : un garçon, son chien et une grenouille. La procédure classique a été développée par Berman et Slobin (1994).
- Cette tâche permet d'évaluer la maîtrise du schéma narratif, mais aussi tous les aspects structuraux du langage : phonologique, syntaxique et sémantique.

Ce livre, dont les images sont reproduites dans l'annexe 1, comprend vingt-quatre images en noir et blanc, destinées aux enfants. Cet ouvrage sans texte est composé d'images simples qui facilitent la compréhension et leur permettent de les interpréter avec leurs propres mots sans qu'il y ait la complexité de la langue écrite.

Akinci, dans son étude, établit un bref résumé de l'histoire, de la manière :

« Ce livre retrace les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de leur grenouille fugueuse. Si l'on devait résumer l'histoire brièvement, on pourrait dire qu'un petit garçon, son chien et une grenouille, vivent heureux ensemble dans une petite maison. La nuit venue, le garçon et son chien s'étant endormis, la grenouille en profite pour sortir de son bocal et s'échapper. Le lendemain matin, à leur réveil, le petit garçon et son chien découvrent la fuite de leur grenouille et commencent les recherches dans la maison même. Ne l'ayant pas trouvée, ils décident de partir à sa recherche dans la forêt. Pendant cette recherche, les deux compagnons connaissent quelques mésaventures : d'abord le petit garçon se fait mordre le nez par une taupe, pendant que le chien, qui a fait tomber un nid de guêpes, se fait poursuivre par l'essaim tout entier ; ensuite le petit garçon, effrayé par une chouette, tombe d'un arbre. Pour finir, les deux amis sont projetés par un cerf dans une mare. Finalement, ils retrouvent leur grenouille près de la mare, et heureux, ils rentrent chez eux, en emmenant leur/une grenouille avec eux » (2002 : 54).

La plupart des auteurs s'accordent sur le fait que ce récit est intéressant à plusieurs titres. Ainsi, selon Hilaire-Debove et Durand (2008 : 39), l'intérêt premier de ce récit est de présenter une structure prototypique simple et claire. Ils ajoutent que cette structure se fonde sur différents constituants de la trame narrative :

- Un cadre (un petit garçon avec son chien le soir dans sa chambre regarde une grenouille).
- Un événement initial déclenché (la fuite de la grenouille et le constat de sa disparition).
- Des tentatives de résolution (les différentes mésaventures du chien et du garçon partis à la recherche de leur grenouille).
- Et la résolution du conflit (les retrouvailles avec la grenouille) (2008 : 39).

Selon notre propre expérience, nous observons que cette petite histoire est assez longue pour de jeunes sujets. En conséquence, à la fin de l'histoire, les enfants décrivaient les images sans forcément suivre la séquence de l'histoire.

Les données analysées sont les narrations des enfants. Les enregistrements ont été effectués pendant les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016. Avant de commencer, nous avons demandé l'accord de l'ensemble des parents pour effectuer les enregistrements et l'accord de l'école. Nous précisons que trois personnes sont présentes pendant l'enregistrement : la chercheuse, l'enfant et une personne qui l'accompagne. Nous avons utilisé les deux phases suivantes selon lesquelles s'est déroulée la procédure d'enregistrement de l'enfant :

Phase 1 : découverte du récit par l'enfant. Nous informons l'enfant de ce qu'on va lui demander. La consigne est la suivante : « c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien, et d'une grenouille. Tu vas regarder les images avec moi jusqu'au bout, puis tu raconteras l'histoire à la troisième personne présente ». L'enfant commence à regarder les images en notre compagnie. Il peut alors poser des questions sur des mots de vocabulaire qu'il ignore.

Nous avons observé que les enfants de l'école saoudienne de Paris ne posent aucune question, parce que les enregistrements ont été faits par la chercheuse et la maîtresse de classe. Selon Akinci (2002) les questions des enfants sur le récit dépendent du degré de parenté du sujet avec le chercheur. La phase 1 est nécessaire pour donner à l'enfant un peu de temps pour regarder le petit livre et comprendre la tâche qui est de faire le récit de ce petit livre et de ne pas décrire les images.

Phase 2 : la troisième personne qui ne connaît pas l'histoire entre dans la pièce et l'enfant lui raconte l'histoire tout en gardant les images sous les yeux. Les enfants racontent le récit en respectant les consignes dans chaque langue et en présence de la troisième personne qui maîtrise les langues arabe, anglaise et française. C'est pendant cette phase que la narration du sujet est enregistrée.

Pour les enfants mobilisés dans le cadre de cette étude, nous avons enregistré en trois langues durant trois rendez-vous espacés afin d'éviter des traductions directes d'une langue à l'autre. Nous avons effectué la tâche à l'école. Nous avons d'abord parlé au directeur de l'école afin d'expliquer notre recherche et notre travail aux élèves. Ensuite, nous avons organisé la sélection des élèves selon les niveaux par la responsable du primaire. Nous avons fait les enregistrements en trois semaines successives en raison de la difficulté à trouver un rendez-vous adapté entre le temps libre de l'enfant et la disponibilité de la chercheuse.

Par ailleurs, la situation de diglossie rend l'apprentissage scolaire de la langue arabe plus contraignant pour les apprentis lecteurs car l'enfant arabophone doit passer de l'oral à l'écrit et du registre dialectal au registre standard, un registre qui ne représente pas un prolongement de la langue parlée. Le lecteur débutant découvre, en même temps, la forme écrite du mot et le son qui lui correspond. Le changement de répertoire, du dialectal au standard, constituerait ainsi une source potentielle de difficultés pour l'apprentissage de la lecture, qui se traduiraient par des interférences phonologiques entre les deux registres au cours de la lecture (Ammar, 2002). Ammar montre qu'au début de l'apprentissage, le registre lexical réservé à l'arabe dialectal donne lieu à des interférences phonologiques au cours de l'activité de lecture. Toutefois, il semble que les acquis en arabe dialectal soient intégrés au processus d'apprentissage et que leur contribution n'est pas négligeable. Les similitudes vont aider les élèves à s'appuyer sur leurs connaissances implicites du fonctionnement de l'arabe dialectal pour opérer les analyses phonologiques et morphologiques nécessaires au décodage (Belajouza, 2011 dans Rachidi, 2011 : 53).

6.6.2. Questionnaire écrit

Le deuxième outil de recherche utilisé dans notre étude est le questionnaire. Nous avons fait le choix d'utiliser un questionnaire écrit qui est un outil intéressant et efficace, pour réaliser une étude scientifique, afin d'évaluer et comprendre l'entourage familial, de chaque enfant, le type de pratique des trois langues, ainsi que l'évaluation des parents pour leurs enfants et enfin un autre questionnaire adressé aux enseignants.

« L'entretien, l'enquête par questionnaire, l'observation, etc. sont autant de moyens pour cerner une pratique sociale et linguistique qu'il convient ensuite, nous l'avons vu, d'analyser. » (Calvet, 1999 :13).

Nous avons utilisé l'entrevue pour laisser une grande marge de liberté aux acteurs avec des questions ouvertes. Nous avons aussi réalisé des questions fermées pour mieux quantifier les données. Comme nous l'avons souligné, cette étude n'a pas été facile compte tenu des difficultés à trouver une documentation qui pouvait réellement nous servir sans parti pris. Malgré ces difficultés nous avons essayé de présenter d'une manière qui nous semble claire, compréhensible et attractive les éléments clés de notre étude.

« Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor et Snow (2007) examinent les facteurs en lien avec les pratiques langagières et les pratiques de la littéracie de familles BI anglo-espagnoles habitant aux Etats-Unis qui présentent un effet significatif sur les performances des enfants en lexique en production dans les deux langues. Pour ce faire, ils ont évalué le lexique en production à l'oral de 96 enfants, tout en soumettant leurs parents à un questionnaire sur leurs pratiques langagières (langues les plus souvent utilisées par les membres de la famille avec l'enfant et inversement) et sur les activités littéraciées (nombre de livres à la maison, raconter des histoires dans les trois langues, aide aux devoirs, etc.). Les analyses de corrélation et de régression menées suggèrent que les préférences langagières des familles déterminent le niveau des enfants dans les deux langues » (Rachidi, 2011 :128).

Le premier questionnaire sur les pratiques langagières familiales destiné aux parents, élaboré pour les besoins de cette recherche (cf. annexe), s'inspire des travaux d'Akinci (2006) et de Tannenbaum (2012). Il vise globalement à explorer les pratiques langagières de familles saoudiennes et, à partir d'une évaluation des parents sur les compétences des enfants dans les trois langues à différentes tâches, à avoir une indication sur le degré de pluri/bilinguisme des enfants.

Le second questionnaire est destiné aux enseignants (cf. annexe), Il sert à évaluer le rôle de l'école en observant les pratiques langagières des enfants. Il se présente sous forme de 15 questions remplies par les enseignants de la langue arabe, française et anglaise. Ce questionnaire était donc rédigé en trois langues (arabe, français et anglais).

Il se compose de plusieurs parties : dans la première partie nous avons posé plusieurs questions sur les qualifications académiques de l'enseignant, les années de service dans le secteur de l'éducation et les années de service à l'école saoudienne de Paris.

Tout comme le questionnaire destiné aux parents, celui à l'attention des enseignants sera explicité en détail dans la partie qui suit.

6.6.2.1. Questionnaire adressé aux familles

La production des enfants est soumise à un ensemble d'évaluations (les thèmes abordés : la macrostructure et la temporalité) évaluant le langage oral en arabe, en français et en anglais. De plus, un questionnaire est proposé aux parents et aux enseignants pour nous renseigner sur les

compétences et les comportements des enfants au sein de l’entourage familial et scolaire, en plus de leur environnement.

Notre premier questionnaire nous a permis de collecter des informations détaillées sur les élèves et leurs parents. La classification de ces critères nous permettra d’obtenir des indicateurs précis sur le contexte familial, que nous pourrons mettre en parallèle avec la maîtrise des langues chez les enfants, afin de valider ou d’invalider nos hypothèses concernant le rôle central des parents et l’importance du contact avec l’environnement. Pour chacun des enfants des quatre groupes, nous avons mis en avant les critères de sélection suivants :

- Identification de la langue la plus utilisée en famille.
- Identification de la langue la plus utilisée avec les amis (exemple : camarades de classe, etc.).
- Profession des parents.
- Motivation d’apprentissage du français et d’anglais.

Ce questionnaire se présente sous la forme de 45 questions et est constitué d’une série d’informations sociodémographiques, de caractéristiques de la famille de l’enfant, de sa scolarité et des pratiques langagières familiales.

Il se compose de plusieurs parties : une partie sur l’identité et une sur la pratique et la représentation des langues. Chacune des parties est composée de questions fermées (exemple : oui/non) et de questions ouvertes (exemple : si oui, lesquels ? etc.). Il est également constitué de tableaux permettant aux parents d’indiquer la fréquence des pratiques langagières des enfants (exemple : *souvent/de temps en temps/jamais - très bien/se débrouille*). Exemple d’item :

- *Selon vous, il parle ces langues :*

L’arabe	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas de tout
Le français	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas de tout
L’anglais	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas de tout

6.6.2.1.1. *Langues utilisées par les parents dans différentes situations de communication*

Dans cette partie du questionnaire, il est demandé aux parents d’indiquer les langues les plus souvent utilisées entre eux, avec l’enfant et entre l’enfant et son entourage (frères, sœurs, amis, etc.). Exemple d’item :

- *Lorsqu'il parle aux personnes ci-dessous, quelle(s) est/sont la/les langue(s) qu'il utilise le plus souvent avec elles ?*

	A la maison				En dehors de la maison			
	Arabe	Français	Anglais	Autre	Arabe	Français	Anglais	Autre
A sa mère								
A son père								
A ses frères et sœurs								
A ses copains/ copines de même origine que lui								

Pour avoir plus d'indications sur les langues utilisées, on demande aux parents de préciser leurs choix langagiers dans différentes situations quotidiennes d'interaction avec l'enfant. Cette partie est inspirée d'un certain nombre de travaux qui ont mis en évidence une distinction entre les situations privées où les parents sont plus enclins à utiliser leur langue d'origine avec leurs enfants, et les situations publiques où ils préfèrent utiliser la langue du pays d'accueil (Baldauf, 1993 ; De Vries, 1993 ; Fishman, 1991 ; Hakuta et D'Andrea, 1992, Pütz, 1991 cités par Tannenbaum, 2012). Nous avons proposé deux situations pour chacune des conditions : la condition d'échanges en privé (lorsque l'enfant se trouve à la maison) et la condition dans la sphère publique (lorsque l'enfant se trouve dehors la maison).

6.6.2.1.2. La sensibilisation langagière aux deux langues

Cette partie du questionnaire permet d'avoir un éclairage sur la sensibilisation de l'enfant dans les trois langues via différents supports langagiers (télévision, musique, livres, lecture d'histoire). Exemple d'item :

- *Est-ce qu'il écoute de la musique ? oui/non*

Si oui, en quelle langue ?	Souvent	De temps en temps	Jamais
En français			
En arabe			
En anglais			
Autre :			

Une autre question s'intéresse à la langue que les enfants utilisent avec le téléphone portable et surtout dans les SMS. De nos jours, l'importance de la technologie, en particulier dans le monde des enfants, nous oblige à ajouter cette question au questionnaire

- *Est-ce qu'il a un téléphone portable ? oui/non*

Si oui, il envoie des SMS (des texto) à ses copains / copines d'origine

	Souvent	De temps en temps	Jamais
En arabe			
En français			
En anglais			
Autre ...			

Enfin, des questions interrogent les représentations des parents quant à l'importance des trois langues (AR, FR et AN) et est-ce que le séjour en France aura un effet négatif sur les

compétences de leurs enfants en langue arabe :

- Pensez-vous que le séjour en France affecte l'acquisition des compétences en français de votre enfant ?
- A quel âge votre enfant a commencé à étudier l'anglais ?
- Est-ce que votre enfant aime étudier l'anglais ? oui ou non ? Et pourquoi ?
- Quel est l'avis de votre enfant sur les enfants qui parlent plusieurs langues ?

Les réponses à ces questions donnent un éclairage sur le statut valorisé ou pas de ces trois langues et l'apprentissage de celles-ci. De plus il permet de pouvoir dévoiler l'implication des parents dans la transmission de ces trois langues.

6.6.2.1.3. Evaluation par les parents des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues

Cette partie du questionnaire s'intéresse aux compétences langagières de l'enfant à l'oral et à l'écrit pour différentes tâches, en arabe, en français et en anglais, du point de vue des parents.

L'objectif est d'avoir, à partir des déclarations des parents, une information sur les compétences langagières de l'enfant dans les trois langues et une idée sur son degré de plurilinguisme. Exemple d'item :

- *Selon vous, il parle ces langues :*

L'arabe	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas de tout
Le français	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas de tout
L'anglais	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas de tout

6.6.2.2. Questionnaire adressé aux enseignants

Les enseignants des écoles incarnent pour les enfants une référence didactique et affective, en qualité de titulaires de leur classe et responsable des projets pédagogiques, et puis, en tant qu'adultes avec lesquels ils passent la majeure partie du temps hebdomadaire, après leurs parents (Scola, 2015 : 231). Nos échanges avec les enseignants à l'école, surtout ceux de primaire, travaillant avec les élèves monolingues, bilingues ou trilingues, nous ont convaincu de la nécessité de les interroger. C'est pourquoi le second questionnaire est destiné aux enseignants. Il sert à évaluer le rôle de l'école en observant les pratiques langagières des enfants.

Il se présente sous forme de 15 questions à destination des enseignants de la langue arabe, française et anglaise. Ce questionnaire a donc été rédigé en trois langues (arabe, français et anglais).

Il se compose de plusieurs parties : dans la première partie nous avons posé plusieurs questions sur les qualifications académiques de l'enseignant, les années de service dans le secteur de l'éducation et les années de service à l'école saoudienne de Paris.

Exemple d'item :

- *Les années de service à l'école saoudienne de Paris :*
 - *moins de trois ans*
 - *plus de 3 ans*
 - *de 7 ans jusqu'à 10 ans*
 - *plus de 10 ans*

Cette question, par exemple, nous montre l'expérience de l'enseignant avec le système scolaire de cette école et les changements qu'elle a subis. Ainsi que les différentes générations qui ont étudié dans cette école.

Dans la deuxième partie, cinq questions essentielles concernent la maîtrise des trois langues (arabe, français et anglais). Dans l'enseignement des langues, il est important de distinguer le contexte homoglotte (par exemple : l'enseignement du français en France) et le contexte hétéroglotte (par exemple : l'enseignement du français au Japon) » (Cuq, 2003 : 54). Cela nous amène à poser les questions suivantes sur l'impact du programme des trois langues dans l'école et l'impact du séjour en France :

- *Pensez-vous que l'environnement scolaire de l'école permet aux élèves de parler et l'arabe pendant leur séjour à l'étranger ? oui / non, veuillez expliquer les raisons.*
- *Pensez-vous que l'environnement scolaire de l'école permet aux élèves de maîtriser la langue anglaise ou au moins de pouvoir communiquer dans cette langue même s'ils se trouvent dans un pays non anglophone ? oui / non, veuillez expliquer les raisons.*
- *Pensez-vous que l'environnement scolaire de l'école permet aux élèves d'apprendre le français ou au moins de pouvoir communiquer dans cette langue lorsqu'ils se trouvent dans un pays francophone ? oui ou non ? expliquer pourquoi ?*
- *Pensez-vous que les élèves peuvent parler les trois langues (arabe, anglais et français) avec des compétences différentes ? oui / non, veuillez expliquer les raisons.*

La majorité d'entre eux ont affirmé leur participation en rendant les questionnaires complétés. Preuve de leur intérêt, ils nous ont également demandé d'envoyer notre thèse après la soutenance pour la lire et avoir connaissance des résultats.

En revanche, quelques-uns, ont rendu le questionnaire après de multiples relances. Ce phénomène est dû, nous le pensons, aux craintes des participants émanant du caractère parfois jugé trop intime ou profond de certaines questions du questionnaire qui suscitait de l'embarras. En interrogeant les enseignants sur les pratiques linguistiques de leurs élèves dans leur famille, nous avons constaté que la plupart d'entre eux considéraient certaines questions comme faisant partie de la vie privée des élèves, ceci bien que notre sujet d'étude portait plutôt sur les enfants et sur leur bilinguisme développée en contexte extra-scolaire et non en contexte privé.

6.7. PROCEDURE

Les questionnaires adressés aux parents et aux enseignants ont été distribués par l'intermédiaire de l'école.

Suite à un faible taux de réponses initial, nous avons privilégié la prise de contact directe avec le responsable du primaire, afin de lui expliquer l'objectif de cette étude et son importance. Afin de maximiser les chances de réponses, nous avons proposé, soit de laisser les parents répondre au questionnaire par écrit, soit, en cas de difficulté de compréhension du questionnaire, de le faire passer oralement à la sortie de l'école ou par téléphone.

Transcription et codage de données

Des récits segmentés en énoncés et en propositions selon les critères de Berman et Slobin (1986), développés dans Sanz (1999), tiennent compte d'un faisceau d'indices fonctionnels, prosodiques et interprétatifs.

La production de chacun des enfants a été enregistrée lors de la phase 2 et ensuite transcrite selon les consignes de transcriptions modifiées de Berman et Slobin (1986), et utilisé dans Akinci (2002).

Tableau 6.13 : Les conventions de transcription.

Convention	Signification
.../...	Début de l'enregistrement
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
?	Intonation interrogative
.	Elision
-	Enchaînement immédiat entre les deux tours de parole
[:	Chevauchement de parole
((inaudible))	Passage inaudible
(.)	Pause de moins d'une seconde
(3s)	Temps en seconde d'une pause
(SP)	Soupir
(AS)	Aspiration
((rires))	Rire
Hm	Emissions vocales de type (hm)
((italique))	Données non verbales produites par les participants
((à X))	Indique à quel destinataire s'adresse le locuteur
C, X	Les initiales représentent une personne, un lieu, un produit ou une pathologie
VOILA	Les majuscules indiquent une insistance importante
Voil-	Le tiret indique l'interruption d'un mot
:	Allongement d'un son
:::	Allongement plus important du son

En vue de distinguer le sexe des sujets, l'âge et la langue, nous avons assigné un code spécial pour chaque sujet : la lettre majuscule indique le sexe de l'enfant, les deux premiers chiffres qui suivent indiquent l'âge en année ; les deux chiffres suivants après le point-virgule, l'âge en mois, et les lettres majuscules qui suivent indiquent la langue. Ainsi, si nous prenons les codes suivants :

- M08;06-AR, F09;08-FR, F06;10-EN, nous obtenons:
- M : le sexe d'un enfant.
- F : le sexe d'un enfant.
- 06 : l'âge en année.
- 10 : l'âge en mois.
- AR : production en arabe.
- FR : production en français.
- AN : production en anglais.

Après, nous avons noté l'image concernée par les énoncés, de 1- à 15- par la distinction des images qui se trouvent sur une seule page, par exemple 2a, 2b, etc. Ensuite, nous avons transcrit les enregistrements, et nous les avons découpés en proposition (*angl. clauses*), d'après la définition de Berman et Slobin (1986) qui considèrent comme clause :

« Toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unité, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Dans les prédicats, sont inclus les verbes fléchis et non-fléchis, ainsi que les adjectifs prädicatifs. En général, les propositions comprennent un seul élément verbal. Cependant les infinitifs et les participes qui sont complément d'un verbe modal ou aspectuel sont intégrés à la matrice et considérés comme formant une seule proposition » (Berman et Slobin, 1986 : 7).

En règle générale, les énoncés comprenant un verbe fléchi accompagné de ses arguments sont donc considérés comme une seule proposition. Par exemple :

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | 001 | Once upon a time a boy with his dog and his frog
Il était une fois un garçon et son chien et sa grenouille
Il était une fois un garçon et son chien et sa grenouille |
| 2a | 002 | The boy and his dog he going to sleep and the frog with him/
Le garçon et son chien vont se coucher et sa grenouille avec lui/
Le garçon et son chien vont se coucher et sa grenouille avec lui |

Mais une proposition peut aussi contenir des formes verbales complexes, et nous pouvons voir aussi une clause en arabe qui ne contient pas de verbe fléchi. Akinci (2002 : 60) appelle ce cas « *les cas d'étiquetages ou labelling ou d'ellipses du verbe* », comme dans l'exemple (1) :

Exemple 6.1

1 001

/le garçon/et/la grenouille/et/le chien/
Le garçon, la grenouille et le chien

الولد والضفدع والكل

En ce qui concerne la présentation des différents exemples en arabe ou en anglais, nous les transcrivons en trois lignes, comme ce qui suit :

- La première ligne est la production de l'enfant en arabe ou en anglais de l'énoncé.
- La deuxième ligne est la traduction de la phrase, morphème par morphème, en français.
- La dernière ligne donne la traduction littéraire française la plus correcte et proche de L'énoncé d'origine.

Les sujets racontent le récit en arabe par plusieurs dialectes comme par exemple : le dialecte de Najd (le centre du pays), le dialecte du sud du pays, etc. Cependant, ces variations ne nous intéressent pas. Notre étude se concentre sur la macrostructure dans la production de l'enfant dans chaque langue.

Nous respectons également un certain nombre d'autres conventions. Les textes sont transcrits en minuscule à l'exception des commentaires du transcripteur tels que fort, rires, soupirs par exemple, et des liaisons (quanT il = quand il ; iZ ont = ils ont ; leZ enfants) qui sont en majuscules. Les rares interventions des adultes sont également notées. Pour ce qui est des autres caractéristiques concernant entre autres la prosodie, nous avons adopté les conventions reproduites dans le tableau 6.13 :

Tableau 6.14 : Consignes de transcription.

Pauses : - Courte inférieure à 1 seconde - Longue supérieure à 1 seconde	- 020 (2 = 2 secondes)
Intonations : - Descendante partielle - Descendante complète - Montante - Intonation exagérée	, . / !beaucoup!
Autres : - Allongement de voyelle - Partie inaudible - Transcription possible mais incertaine - Mot inachevé	Le: (xxx) ?chien? Gre=

Nous avons des élèves de toutes les régions de l'Arabie Saoudite. La majorité de ces élèves ont essayé de raconter l'histoire en arabe classique, la langue qu'ils trouvent dans les livres et la langue dans laquelle ils entendent des histoires. Mais la plupart d'entre eux ont également eu recours à des mots de leurs propres dialectes.

Au cours de l'analyse des productions des enfants, nous signalerons sur chaque mot, quel est son dialecte et nous donnerons le synonyme en langue arabe classique.

6.8. LES PRODUCTIONS DES SUJETS

6.8.1. Le nombre de clauses dans la production des enfants

Dans cette partie de notre travail, nous allons exposer le nombre de clauses dans les productions de nos sujets selon nos critères :

- La durée du séjour des enfants en France.
- L'âge de nos sujets (de 6 ans jusqu'à 12 ans).
- Les groupes linguistiques de nos sujets :
 - Tri AFA
 - BI AF,
 - BI AA,
 - MONO A.

6.8.1.1. Les clauses dans les productions de nos sujets selon l'âge

Le tableau 6.15 présente les informations concernant l'âge des sujets et la longueur des textes collectés.

Nos sujets se composent de six groupes d'âge (de 6 ans jusqu'à 12 ans). Nous avons trois enfants pour chaque groupe sauf le groupe d'âge 7-8 ans où nous avons 5 enfants.

Tableau 6.15 : Les clauses dans les productions de nos sujets selon l'âge.

Age	6-7 ans N = 3	7-8 ans N = 5	8-9 ans N = 3	9-10 ans N = 3	10-11 ans N = 3	11-12 ans N = 3
AR						
Nombre total de clauses	109	177	110	112	89	131
Moyenne clause enfant	36	35	37	38	30	44
Amplitude clauses	18-49	31-38	19-48	31-51	25-36	36-56
Nombre total de clauses	20	68	26	28	40	37
FR						
Nombre total de clauses	20	68	26	28	40	37
Moyenne clause enfant	7	14	9	10	14	13
Amplitude clauses	0-20	21-25	0-26	0-28	0-40	37-51
AN						
Nombre total de clauses			46	69	49	107
Moyenne clause enfant			16	23	17	36
Amplitude clauses			9-37	16-28	21-28	25-31

La lecture de ce tableau révèle des différences entre les divers groupes d'âge. En effet, dans les deux langues (arabe/anglais), la moyenne de clauses par enfant dans la tranche des 11-12 ans est supérieure à celle des autres tranches d'âge. La moyenne de clauses en français par enfant dans les tranches des 7-8ans et 10-11 ans est supérieure à celle des autres tranches d'âge. On remarque que les enfants de 6 ans jusqu'à 8 ans n'ont pas raconté le récit en anglais.

En ce qui concerne la longueur des productions en français, nous observons également des variations au sein de chaque groupe : pour les 7 ans, la production est la même que chez les plus grands (10-11 ans) (14 clauses en moyenne). Les narrations en français les plus longues sont réalisées par les 11-12 ans (51 clauses). Par contre, les narrations en français les plus courtes sont réalisées par les 6-7 ans (7 clauses en moyenne par enfant).

Il est intéressant de remarquer que chez les plus jeunes (de 6 ans jusqu'à 8 ans), les narrations sont faites davantage en français qu'en anglais. Nous supposons que la raison est leur scolarisation en école maternelle française. C'est l'inverse en ce qui concerne les plus grands (de 8 ans jusqu'à 12 ans) qui privilégiaient l'usage de l'anglais dans leurs narrations par rapport au français.

6.8.1.2. Les clauses dans les productions de nos sujets selon la durée du séjour

Un critère s'est avéré déterminant pour nous, celui de la durée du séjour. Chaque sujet vit en France depuis au moins 2 ans. Le tableau 6.1 présente les informations concernant la durée du séjour des sujets en France ainsi que la longueur des textes collectés.

Selon la durée de séjour en France des sujets, nous avons obtenu six groupes.

Tableau 6.16 : Les clauses dans les productions de nos sujets selon la durée du séjour.

DS	2 ans N = 5	3 ans N = 1	4 ans N = 6	5 ans N = 4	6 ans N = 2	7 ans N = 2
AR						
Nombre total de clauses	157	48	228	176	62	65
Moyenne clause enfant	31	48	38	42	31	33
FR						
Nombre total de clauses			46	98	53	77
Moyenne clause enfant			8	25	27	39
AN						
Nombre total de clauses	9	37	62	56	28	28
Amplitude clauses	2	37	11	14	14	14

Nous observons que les narrations en arabe les plus longues chez les enfants qui sont en France depuis 4 ans (228 clauses), et les plus courtes sont chez les enfants qui sont en France depuis 3 ans (48 clauses).

Par contre, les narrations françaises les plus longues sont chez les enfants qui sont en France depuis 5 ans (98 clauses) et les plus courtes chez ceux qui sont en France depuis 4 ans (46 clauses).

Les narrations en anglais chez les enfants qui sont en France depuis deux ans paraissent très courtes (9 clauses), les plus longues sont chez les enfants qui sont en France depuis quatre ans (62 clauses).

À propos des enfants qui sont en France depuis deux ans, nous notons qu'ils n'ont pas pu raconter l'histoire en français. En revanche, nous constatons qu'avec les enfants dont le séjour est supérieur à 3 ans les narrations en français ont été possibles. En conséquence, le

nombre moyen de clauses est plus élevé chez les enfants ayant vécu plus longtemps en France. Selon ces résultats mis en évidence dans ce tableau, nous pouvons dire qu'être en contact avec le pays d'accueil, avec, en plus, une durée de séjour croissante, le français s'avère être de plus en plus parlé.

Pour cette raison, nous trouvons que la durée de séjour peut être un critère servant à évaluer les compétences linguistiques trilingues de nos sujets. Suite à cette remarque, nous allons approfondir, dans le chapitre 7, notre réflexion suivant ce critère, en proposant une analyse qualitative des narrations de nos sujets selon la durée de séjour en France.

6.8.1.3. *Les clauses dans les productions de nos sujets selon les groupes linguistiques*

Dans le tableau 6.17 nous mettons en corrélation chaque enfant qui compose chacun des groupes basés sur les compétences linguistiques (MONO AR, BI AA, BI AF et TRI AFA) avec la durée du séjour en France et le nombre de clauses de chaque langue.

Tableau 6.17 : les clauses dans les productions de nos sujets selon le groupe linguistique.

BI AF						
Sujet	Aba	Rnd	Sr	Tal	Jhd	Smn
Age	06;01	07;08	07;08	07;06	08;11	11;08
DS	4 ans	6 ans	5 ans	4 ans	5 ans	7 ans
Nombre de clauses en AR	42	31	38	37	44	37
Nombre de clauses en FR	20	25	21	22	26	37
BI AA						
Sujet	Abdz	May	AM	Naw	Abdl M	Maj
Age	08;02	09;00	09;09	09;11	12;00	11;06
DS	2 ans	3 ans	4 ans	4 ans	5 ans	4 ans
Nombre de clauses en AR	19	48	51	30	38	36
Nombre de clauses en AN	9	37	25	16	25	21
TRI AFA						
Sujet	Lo		Yo		Abdl	
Age	09;05		10;05		11;04	
DS	6 ans		7 ans		5 ans	
Nombre de clauses en AR	31		28		56	
Nombre de clauses en FR	28		40		51	
Nombre de clauses en AN	28		28		31	
MONO A						
Sujet	Ahd	Ibm	Abdr F	Frs	Lfa	
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06	
DS	2 ans	2 ans	2 ans	2 ans	4 ans	
Nombre de clauses en AR	18	49	37	34	25	

La lecture du tableau 6.17 montre que les narrations françaises les plus longues sont réalisées par un TRI (51 clauses) et pour ce qui est des narrations françaises les plus courtes, elles sont réalisées aussi par un TRI (28 clauses).

Nous observons des productions plus longues en arabe qu'en français essentiellement chez les BI AF et les BI AA, ce qui nous apparaît logique compte tenu du fait que les élèves poursuivent un cursus scolaire en arabe.

Les narrations arabes les plus longues sont réalisées par un TRI (56 clauses) et celles plus courtes par un monolingue (18 clauses).

De même, en ce qui concerne celles en anglais, les plus longues sont réalisées par un BI AA (37 clauses) et les plus courtes par un autre BI AA (9 clauses).

En conclusion, il convient de nuancer ces données car nous estimons que le nombre de clauses, soit le versant quantitatif des productions, n'est pas un critère suffisant pour évaluer les productions des enfants. Nous devons également étudier le contenu et la qualité des productions. Akinci nous dit, dans son étude (2002 : 64) : « *On peut affirmer que la longueur des productions n'est pas un bon critère pour définir la qualité des narrations plus longues que les plus âgés qui ont tendance à résumer les événements* ». Il ajoute que nous devons analyser les productions des enfants par rapport à la qualité pour avoir une évaluation utile et égale de leurs compétences narratives.

Il convient de nuancer ces données car nous estimons que le nombre de clauses, soit le versant quantitatif des productions, n'est pas un critère suffisant pour évaluer les productions des enfants. Nous devons également étudier le contenu et la qualité des productions. Akinci (2002 : 64) nous dit, dans son étude : « *on peut affirmer que la longueur des productions n'est pas un bon critère pour définir la qualité des narrations plus longues que les plus âgés qui ont tendance à résumer les événements* ».

Akinci (2002) ajoute que nous devons analyser les productions des enfants par rapport à la qualité pour avoir une évaluation utile et égale de leurs compétences narratives. Et c'est ce que nous étudierons dans les chapitres 8 et 9 qui concernent le développement de la macrostructure et le développement de la temporalité.

Nous présentons dans le chapitre 7 les pratiques langagières familiales. Actuellement, l'attention des chercheurs porte, non seulement sur le bilinguisme comme phénomène proprement linguistique, mais aussi sur les aspects socio-psychologiques, tels que les situations et les contextes dans lesquels il se manifeste. Dans ce chapitre, nous avons décidé d'analyser ces types de pratiques langagières pour comprendre si elles sont un facteur central lié aux compétences langagières de nos sujets dans les trois langues.

CHAPITRE 7

LES PRATIQUES LANGAGIERES FAMILIALES

Devenir bilingue implique que, durant la période d'acquisition d'apprentissage, le contexte familial et social ait occasionné un contact régulier de plus de deux langues. Mais cette seule condition ne permettant au mieux qu'un bilinguisme passif, il est capital que soient également suscitées des sollicitations verbales permettant de développer l'appropriation des langues. L'outil, la langue, est établi par le besoin, celui de communiquer. C'est pourquoi les circonstances d'accès au bilinguisme avant l'apprentissage de la lecture exigent des échanges verbaux avec des locuteurs s'exprimant dans la langue cible. Autres ingrédients indispensables, outre la nécessité ressentie, le goût et l'envie de l'enfant motiveront cette appropriation. La détermination des parents, tout d'abord de permettre, mais en plus de stimuler l'acquisition d'un bilinguisme, est présente dans tous les cas de bilinguisme. Qu'il s'agisse de préserver une langue familiale, d'apprendre celle du pays d'accueil ou d'une des autres ambitions, l'implication des parents est fondamentale. En outre, une exposition à une langue ne suffit pas pour devenir bilingue si celle-ci n'est pas valorisée au sein du foyer. C'est de la composition du couple en termes de parcours vécu et de son intérêt pour la communication humaine que dépend la chance de créer une conjoncture familiale réunissant les paramètres bénéfiques à une enfance bilingue épanouie. Il s'agit de réunir « les faveurs de l'environnement et les choix enfantins » (Hagège, 1996 cité dans Scola, 2015 : 62).

Selon Nuttin (1980), plus que la famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société plaquent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs. Ils ont face à elles des attitudes, mais l'apprenant a aussi un projet de vie qui n'appartient qu'à lui et une motivation (Martinez, 1996). Ce dernier fait une distinction entre la motivation instrumentale à l'apprentissage d'une langue, liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel, et la motivation symbolique, par exemple intégrative : le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue. Il fait d'autres types distinctions des motivations liées à la contrainte, à l'ambition de réussir, au goût de savoir et au plaisir. Il n'est pas sûr que les choses soient dissociables (Martinez, 1996 : 33). Il ajoute qu'il y a des dispositifs didactiques plus favorables que d'autres à l'acquisition de nouvelles compétences par exemple, la mobilité de l'apprenant (Anquetil, 2006 ; Dervin, 2008). Le fait de grandir en contact avec deux langues n'est généralement pas un choix individuel, mais plutôt le résultat d'événements importants, tels qu'un déménagement dans un autre pays, le fait d'avoir des parents qui parlent deux langues à la maison (De Houwer, 1999, 2019).

Martinez (1996 : 33) explique que :

« C'est une question complexe que de savoir comment un dispositif d'apprentissage contribue à établir ou permet d'ancrer chez le sujet ces nouvelles compétences, c'est-à-dire des règles de fonctionnement intériorisées. Dans le domaine des langues étrangères, l'acquisition non guidée se caractérise par le fait qu'elle se produit dans un milieu social autre que l'école et qu'il n'y a pas d'efforts intentionnels systématiques pour guider le processus. Dans ce cas, les différences avec une situation « guidée » sont sensibles : par exemple, la tâche de celui qui parle en langue étrangère lui apparaît comme réussie s'il arrive à se faire comprendre, le moyen important peu : si un moyen linguistique n'est pas assuré, le problème sera contourné ou évité par le locuteur en état d'insécurité. Autrement dit, ce qui compte ce n'est pas de faire des progrès en langue, mais de se servir de la langue ; dans ce cas, on peut supposer que l'attention aux règles de fonctionnement du code (et donc aux écarts par rapport à la norme) sera plus marginale » (Klein, 1989 ; Martinez, 1996 : 33).

Il est question dans ce chapitre d'aborder l'aspect sociolinguistique de notre étude, notamment à travers l'influence de l'entourage familial sur les pratiques plurilingues des enfants. En effet, nous allons chercher à comprendre à partir des questionnaires comment les familles et les enseignants gèrent la diversité linguistique dans laquelle les enfants grandissent. En d'autres termes, nous allons découvrir les liens entre les pratiques langagières, familiales, et les compétences langagières de ces enfants dans leurs trois langues. En outre, nous aborderons le concept de l'influence du pays d'accueil selon les parents sur la L1 et les LE des enfants.

Par ailleurs, les travaux actuels soulignent l'importance du contexte familial, en particulier les pratiques littéraciées familiales, sur la transmission de la langue d'origine et sur la réussite scolaire (Akinci, 2006, 2012, 2019 ; Armand *et al.*, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursuma *et al.*, 2007 ; Hamers, 2005 ; 1992).

Ce chapitre est organisé en quatre parties, la première concerne les repères théoriques utilisés. Nous y définirons le bilinguisme dans les familles en passant les différentes circonstances d'accès au bilinguisme pendant l'enfance, puis ferons une brève présentation des différents types de pratiques langagières bilingues familiales. Enfin seront abordés les facteurs de maintien de la pratique des L1. Ensuite, nous aborderons les stratégies identitaires des familles dans le pays d'accueil, puis nous traiterons des effets des pratiques familiales sur la maîtrise de plusieurs langues.

La problématique et les hypothèses générales pour ce chapitre feront l'objet de la deuxième partie.

La partie suivante présentera les objectifs et les hypothèses générales pour ce chapitre. A la suite nous donnerons des informations sur les questionnaires des parents et des enseignants et les observations. Plus spécifiquement, nous analyserons les résultats liés au questionnaire écrit pour mieux connaître les langues auxquelles l'enfant est sensibilisé, en explorant les pratiques langagières des familles saoudiennes. Celles-ci comprennent les langues utilisées par les parents et la sensibilisation aux trois langues par différents supports langagiers et par les pratiques littéraciées bi-plurilingues.

Dans la conclusion, la dernière partie a pour objectif d'évaluer les pratiques langagières en arabe, en français et en anglais pour dégager les facteurs qui contribuent à expliquer les compétences de nos enfants.

7.1. LE BILINGUISME FAMILIAL

Le domaine de la sphère familiale apparaît comme « *un domaine extrêmement important pour étudier les politiques linguistiques en raison de leur rôle essentiel à former l'environnement linguistique de l'enfant* » (Schwartz et Verschik, 2013 cité dans Bouches, 2018 : 47).

Nous avons admis le rôle crucial des parents dans l'accès au contact de langues et dans l'accompagnement dûment entretenu des apprentissages pour un bilinguisme effectif et harmonieux. Un regard incontournable est celui de se poser, en premier lieu, sur leurs motivations ou les raisons d'avoir opté pour un apprentissage plurilingue. En outre, nous avons fait état du degré de cette motivation afin d'assurer à l'enfant les meilleures conditions de réussite. Scola (2015) définit le terme « motivation » au sens psychologique correspondant aux forces orientées vers un objectif qui permet de maintenir des comportements idoines jusqu'à ce qu'il soit atteint. Elle sera le moteur des comportements parentaux indispensables : la volonté partagée par les deux parents, l'investissement de temps régulier et à long terme, les efforts de patience et éventuellement les dépenses financières, une démarche de documentation, des consultations d'experts

Pour Balkan (1970 cité dans Deshays, 2003 : 195) « *Tout apprentissage soigneusement défini, préparé et maintenu dans des conditions de tolérance, de compréhension et de bien-être, est d'emblée voué à la réussite* ». Elle ajoute que l'ambition parentale de saisir la chance offerte à l'enfant de devenir bilingue est parfois intense. Et elle appelle à la tempérer et recommande aux parents, qu'en plus de la motivation, celle-ci doit s'accompagner de réalisme, de patience, et de bienveillance (Deshays, 2003).

7.1.1. Les différentes circonstances d'accès au bilinguisme pendant l'enfance

Scola, dans son livre *Comprendre et accompagner l'enfant bilingue* (2015), a analysé les facteurs favorables à l'acquisition des compétences linguistiques plurielles en harmonie avec le développement affectif et identitaire. Il distinguait également des circonstances d'accès au bilinguisme selon la configuration familiale et a déterminé plusieurs situations pouvant donner accès à une éducation bilingue précoce (2015 : 62). Nous allons exposer en résumé ces six situations :

1. Parents de même nationalité résidant à l'étranger

L'enfant parle sa L1 à domicile et sa L2 dès son entrée en collectivité. En effet, l'enfant cloisonne clairement « le dedans » (la maison) et « le dehors » (l'école, la rue, le club de sport, etc.), chacune des deux langues y recouvre l'un de ces deux domaines. L'enfant a une représentation mentale pour chacune d'elles. Ce bilinguisme présente pour l'enfant un caractère de nécessité (Deshays, 2003 : 71).

Il s'agit de ce que Varro (2004) appelle un « *bilinguisme de transition* », de même Lüdi et Py (1986 : 17) parlent de « *bilinguisme transitoire* » dans le cas des élèves qui deviennent bilingues grâce à leur scolarisation (Hélot, 2007 : 82).

Les parents vivent ensemble le fait d'être étrangers sur leur sol de résidence et l'absence de barrière de langue et de culture au sein du foyer réduit les risques de tensions liées à une mauvaise intercompréhension.

L'enfant apprend sa L1 comme un monolingue puis la L2 pour satisfaire le besoin vital de communiquer avec ses camarades. L'évaluation ira vers un état de bilinguisme précoce de type consécutif qui ne sera actif que si chacune des deux langues est valorisée. L'enfant perfectionnera sa L2 à l'école ainsi que sa L1 à la maison. Puis, la L2 pourrait passer de dominée à dominante sur la L1 du fait que les sollicitations verbales y seront supérieures, ainsi que la fréquence de l'exercice linguistique. Dans le cas où l'apprentissage d'une des deux langues ne bénéficie pas de conditions favorables, qu'il s'agisse de celle de la famille ou celle du pays d'accueil, l'état de bilinguisme perdra ses chances d'approcher du type équilibré (Akinci, 2016).

- **Si c'est la langue de la famille qui est dévalorisée**, l'enfant parlera la langue du pays d'accueil à ses parents qui répondront soit dans la même langue, soit dans celle d'origine. L'intercompréhension devient possible grâce à ce type d'échanges croisés.
- **Si l'apprentissage dans la langue de pays d'accueil n'est pas encouragé par les parents**, l'enfant, en dépit de sa bonne compréhension, rencontrera des problèmes d'expression verbale. Ce bilinguisme passif peut faire l'objet d'un faux diagnostic de phobie sociale, de désintérêt pour la scolarité, voire de retard de langage ou de mutité. Ce comportement est une des stratégies identitaires des expatriés définies par Pierre (2003), celle des « conservateurs », que nous évoquerons dans la partie suivante de ce chapitre.

En plus, de ceux que nous venons d'évoquer, d'autres facteurs participent à cette évolution notamment :

- Le prestige inéquitable des langues ;
- L'intérêt des parents pour la langue et la culture locale ;
- Leur ambition de transmettre la langue d'origine ;
- Le bien-fondé du projet de faire atteindre un bilinguisme effectif aux enfants.

Ou encore,

- Les compétences communicatives des parents.
- La disponibilité parentale.
- L'état psychologique des parents.
- Le maintien régulier ou pas du contact avec la langue et la culture d'origine.
- La durée prévue du séjour en expatriation.
- La perspective ou pas d'un retour au pays.
- La communication avec la population parlant la langue cible.

2. Couple mixte résidant dans le pays de l'un des conjoints

Dans ce contexte, un seul des deux parents est étranger, la chance de devenir bilingue dépendra de la décision du couple et de sa capacité à mener les efforts nécessaires avec assiduité.

Selon Deshays (2003 : 98) :

« le bilinguisme de l'enfant placé dans de telles circonstances est une réalité plus précaire, et sa réussite, dépend davantage des parents eux-mêmes, des rapports entre eux, de leurs sentiments respectifs à l'égard des deux pays, de leur attitude vis-à-vis de l'enfant et de leur détermination à lui assurer une éducation biculturelle dans des conditions parfois difficiles ».

Okita (2002), dans ces travaux avec les familles mixtes anglo-japonaises au Royaume-Uni, insiste sur la part de « *travail invisible* » effectuée par les mères japonaises, qui font le choix de ne parler que japonais à leurs enfants (Hélot, 2007 : 61). Varro (1984), quant à elle, observe que la relation conjugale s'articule avec d'autres phénomènes permettant d'expliquer le type de transmission parentale. Contrairement aux couples ayant un rapport conjugal inégalitaire, où la transmission linguistique n'a pas lieu, les pères français ayant un rapport égalitaire avec leur conjointe américaine ont une pratique linguistique mixte et non pas uniquement française. Parmi ces couples, les enfants deviennent plus souvent bilingues si les parents ont eux-mêmes connu la multiculturalité. Et ils ont plus souvent fait le choix de l'école bilingue que les autres. Toutefois, la chercheuse observe que la langue majoritaire des Franco-Américains devient au fil du temps celle du pays de résidence, pays dont l'un des parents est originaire (Unterreiner, 2014 : 100).

La qualité du développement du langage est tributaire du profil des parents. Leur niveau lexical, grammatical et syntaxique d'une part, et d'autre part leur valorisation de la communication verbale, inculquent par exemple, l'importance du langage parlé dans le rapport à autrui. Leur conception de l'éducation et le choix d'enseigner deux langues à l'enfant conditionneront la potentialité du départ vers un bilinguisme précoce.

L'impact des rapports entre les parents sur l'enfant influencerait sa relation avec sa deuxième culture d'origine. Les deux conjoints ayant grandi dans deux pays différents, avec deux cultures et langues différentes, ont des représentations mentales codifiées par des systèmes distincts. Bien que source de curiosité et d'enrichissement mutuel, leur union est particulièrement exposée aux incompréhensions liées à leur différence de culture.

Chaque langue joue un rôle différent pour l'enfant puisque chacune se rapporte à des symboles distincts. Son bilinguisme est cependant potentiellement soumis à un risque de rapport conflictuel entre les deux langues. L'attitude positive et bienveillante du parent autochtone devant l'apprentissage de la langue du parent étranger ne peut être que profitable, sans charger l'enfant de la responsabilité de préserver les langues familiales ou de représenter les deux composantes culturelles présentes dans sa famille.

Plusieurs types de bilinguisme peuvent être développés par ces enfants : un bilinguisme simultané, l'acquisition du langage se fait selon le principe de Grammont-Ronjat « une langue, une personne ». L'acquisition du langage se fait équitablement dans les deux langues dès le début de la vie. Dans ce cas, dès l'entrée en collectivité la langue du pays de résidence sera dominante. L'accès à une école bilingue peut diminuer le degré de dominance. Le cas le plus probable est le bilinguisme consécutif, si l'enfant développe d'abord une L1, le plus souvent celle de la mère vu que c'est avec elle que les interactions du nourrisson sont généralement majoritaires. À partir de cette L1, il développe celle du deuxième parent. Si la L1 a été celle du parent étranger, elle perdra de sa dominance sur la L2, celle du pays de résidence, jusqu'à ce que cette dernière devienne la langue dominante. Si la L1 est celle du parent citoyen du pays habité, alors sa dominance sur la L2 s'accroîtra avec l'entrée en collectivité, au point que la langue du parent étranger pourra subir une attrition.

Ce bilinguisme pourra être :

- Passif : s'il entend parler seulement la L2 en y répondant dans sa L1.
- Actif : quand l'enfant est encouragé à formuler des productions verbales dans sa L2, d'où « *la précarité* » de ce type de bilinguisme selon Deshays (2003 : 98).
- Additif : quand les parents font l'effort de perfectionnement dans les deux langues.
- Soustractif : si la L2 interfère négativement dans l'apprentissage de la L1.

3. Parents de nationalités différentes établis dans un pays tiers

Ces parents ont un statut d'étranger. L'enfant aura une confrontation précoce à au moins trois langues et trois cultures.

Et il est aussi exposé très tôt dans un environnement linguistique triple, l'enfant peut devenir trilingue, n'être que bilingue si les parents optent pour ne préserver qu'une des deux langues familiales, ou monolingue, s'ils ne priorisent que la langue du pays de résidence.

Lorsque la famille déménage au pays du parent transplanté ou dans un pays tiers, le changement de langue(s) dans la famille correspond alors à une stratégie (consciente ou non) pour maintenir la langue qui se trouve minorée dans le nouveau contexte. Une française vivant à Dublin avec son mari irlandais décrit le changement de pratique langagière qui s'effectue dans les deux familles selon qu'elles résident en Irlande, en France ou en Angleterre, dans le but de renforcer la langue minorée (l'irlandais), avec comme stratégie l'exclusion de l'anglais (Deprez, de Heredia, Varro, 1991 : 300).

Les types de trilinguisme ou de bilinguisme résultant sont multiples : simultané ou

consécutif, actif ou passif, additif ou soustractif. La motivation et les efforts des parents pour encourager le bilinguisme et déjouer les risques associés conditionneront la performance et le caractère épanoui de l'état bilingue de l'enfant.

4. Familles changeant souvent de pays de résidence

Dans cette situation, l'enfant aura à sa disposition une exposition riche à des modèles culturels et des environnements linguistiques variés (*cf.* Lietti, 1994). Le rôle des parents, ici, est donc plus déterminant afin de tirer profit au maximum des possibilités linguistiques qui lui sont offertes, à commencer par celui de réduire les risques déstabilisants liés à un itinéraire familial mouvementé, où certains repères sont en perpétuel changement. Le statut linguistique de l'enfant pourra changer plusieurs fois au cours de son enfance, particulièrement dans le niveau de dominance entre ses langues parlées.

Divers types de bilinguisme peuvent s'observer chez les enfants, et outre la variabilité du rapport de dominance entre ses langues, une attrition des langues délaissées peut s'opérer. L'enfant, dans ce type de situation, est généralement né de parents acculturés et le devient lui-même. Les changements de résidence sont alors des atouts capables de lui conférer une grande adaptabilité aux situations transculturelles et à l'apprentissage de nouvelles langues. Les qualités de souplesse cognitive acquises quand le bilinguisme de ces enfants est atteint seront des facteurs favorables à l'apprentissage de langues supplémentaires tel qu'en attestent de nombreux travaux sur la compétence métalinguistique. Cependant la mobilité internationale répétée au cours de l'enfance donnera au statut linguistique un caractère variable combinant toutes les options énumérées. Il s'agit ainsi de la particularité d'une modification du type de bilinguisme tout au long de l'enfance (*cf.* l'entretien de Wurm dans Lietti, 1994, p. 88-99).

5. Third culture kids (TCKs)

La plupart des recherches qui traitent cette catégorie d'enfant sont des recherches américaines (Useem, 1973 ; Useem et Downie, 1976, Gerner, Perry, Moselle et Archbold, 1992 ; Gerner et Perry, 2000, Lam et Selmer, 2004a ; Pollock et Van Reken, 1999/2009).

En effet, l'expression a été inventée dans les années 1950 par la sociologue américaine Hill Useem (1973) qui définit cette catégorie de personnes comme suit :

« Des individus ayant passé une partie significative de leur enfance et/ou de leur adolescence dans un ou plusieurs pays autre(s) que celui de leurs parents. Les conséquences sont diverses et varient en fonction de l'histoire de chacun et de sa personnalité mais de manière générale, ces TCKs ont en commun un retour dans leur pays d'origine parfois difficile (n'y ayant souvent jamais vécu), un sentiment de décalage constant avec l'ensemble de la population de leur pays d'origine et/ou de résidence, l'incapacité à répondre à la question (d'où est-tu ?) en une seule phrase, et une certaine difficulté à rester au même endroit plus de quelques années » (Useem, 1973 dans Gyger-Gaspoz, 2013 : 29).

L'activité professionnelle des parents de l'enfant de la culture tierce joue un rôle non négligeable. En effet, elle va, selon les situations, soutenir l'installation de la famille dans le pays d'accueil (Useem, 1973). Ce qui aura pour effet de faciliter ainsi son intégration en l'aidant dans l'obtention des visas par exemple, mais encore l'aidant à la recherche d'une maison. L'assistance fournie par le travail va permettre d'appuyer le processus d'ajustement de la famille en limitant, notamment, une partie des situations de stress inhérentes au changement de pays (Ali, Van der Zee et Sanders, 2009 ; De Cieri, Dowling et Taylir, 1991 ; Van der Zee, Ali et Haaksma, 2007). La profession des parents influence également le lieu de résidence. Les diplomates, par exemple, sont souvent en poste dans des capitales tandis que les enfants de militaires logeront, eux, fréquemment sur des bases militaires qui disposent de toutes les infrastructures nécessaires. Ces différentes localisations auront des répercussions importantes sur l'environnement immédiat qui entoure l'enfant de la culture tierce et donc son expérience avec le pays hôte (Gaspoz, 2013 : 26).

Selon Cottrell (2007), la durée du séjour dans un pays dépendra généralement de la profession des parents. Les missionnaires illustrent bien le premier cas de figure. Il est en effet attendu d'eux qu'ils connaissent bien le pays et s'insèrent dans la société dans laquelle ils sont installés, afin que s'établisse une relation de confiance avec la population locale. A l'inverse, les diplomates ne doivent pas développer de liens trop forts avec le pays d'accueil. Leur rôle est avant tout de représenter et défendre au mieux les intérêts de leur pays. Une durée trop longue dans un pays d'accueil pourrait leur permettre de développer des affinités particulières avec le pays d'accueil, voire un processus d'identification qui pourrait altérer leur travail (d'où des déménagements fréquents) (cité par Gaspoz, 2013 : 31).

Ces enfants ont un statut multilingue, de grandes capacités d'adaptation et de compréhension transculturelle. Pollock et Van Recken, (1999/2009) expliquent que ces enfants ont la capacité à se sentir très vite à l'aise quel que soit le lieu où ils s'installent, sans jamais se sentir complètement chez eux où que ce soit. Ce sont des déracinés chroniques, mais également comme des sortes de caméléons sociaux et linguistiques. Certains embrassent une carrière internationale, d'autres deviennent linguistes, d'autres encore changent de métier tous les deux ou trois ans. Et plus malheureux, certains ne trouvent jamais leur place et se mettent dans de mauvaises postures. Cependant le comportement de ces familles face à l'opportunité du bilinguisme précoce n'est pas homogène. Certaines réunissent des conditions favorables pour cet apprentissage multilingue chez leurs enfants grâce à une démarche active de documentation sur cette thématique, ainsi qu'à une vive et durable motivation à effectuer les efforts nécessaires. D'autres, minoritaires, auraient tendance à privilégier l'anglais qui est leur langue commune. Les individus de cette deuxième catégorie se revendiquent avant tout citoyens américains, bien que d'origines culturelles diverses, sont porteurs d'une culture qui n'est ni celle d'origine ni celle du pays de résidence, ni même l'ensemble métissé de celle-ci, mais une culture singulière, finalement uniformisée au plan linguistique par l'anglophonie (Scola 2015 : 76).

Willis (1992) a d'ailleurs montré que les élèves d'écoles internationales se regroupaient entre eux en fonction de leur L1, recréant ainsi un micro-monde au sein d'un espace

international. Pour continuer sur ce point, Willis *et al.* (1994) montrent que les deux tiers des élèves d'une école internationale, interrogés lors de sa recherche, ne revendiquent pas une mixité culturelle mais, au contraire, se considèrent d'une culture unique, celle de leur pays d'origine (Gaspoz, 2013 : 37).

Pour conclure, nous voulons dresser la liste des qualités et des défauts de modes de vie d'enfant de troisième culture, de manière synthétique, en nous appuyant sur le travail de recherche de Marqus Rudin (1997, cité par Schmid, 2002 : 19).

Tableau 7.1 : Les qualités et les défauts de mode de vie d'enfant de troisième culture (Marqus Rudin, 1979 cité par Schmid, 2002 : 19).

Des qualités	Des défauts
<ul style="list-style-type: none"> - une connaissance de base plus large - la connaissance de plusieurs cultures - la connaissance de plusieurs langues - de la facilité à communiquer. - une bonne capacité d'observation. - de la flexibilité - l'acceptation des autres races - une facilité d'adaptation - une très grande motivation (curiosité) - une maturité avancée (relation envers des adultes, communication, autonomie) - une vie de fois avec des expériences profondes - le sens des responsabilités - de la sensibilité - l'optimisme lors des changements - en partie : des relations très profondes - le sens du réalisme dans les relations - le plus souvent : de bonnes relations avec ses parents 	<ul style="list-style-type: none"> - peu de culture de base = peu de racines dans une culture - caméléon culturel = change, s'adapte vite - des conflits de loyauté - des troubles d'apprentissage - des interférences de langues - l'instinct de migration (syndrome de dire au revoir) - des problèmes d'identité - un déséquilibre - des blocages pour des relations profondes - des émotions intériorisées - de la méfiance - il est trop protégé

6. Parents monolingues motivés par le bilinguisme précoce

Cette situation, de plus en plus commune, n'a pas encore fait l'objet d'étude de renommée. Toutefois, il est manifeste qu'elle concerne un nombre croissant de familles, à en croire la multiplication des candidatures pour les dispositifs scolaires bilingues. Ceci est notamment le cas dans les écoles françaises à l'étranger où des familles autochtones inscrivent leurs enfants. Les écoles de pays anglophones établies à l'étranger connaissent une attractivité comparable, même chez des parents ne parlant pas anglais eux-mêmes.

Cet enthousiasme des parents pour l'éducation bilingue illustre ce que Deshays (2003 : 36) a déterminé comme « *la prise de conscience de tout un chacun qu'une seule langue ne suffit plus aujourd'hui pour la réussite professionnelle (...) et qui amène de nombreux parents monolingues à s'intéresser au bilinguisme.* »

Ces parents ont une représentation positive du bilinguisme précoce, parfois idéaliste. En somme, plusieurs observations empiriques méritent d'être citées au sujet de cette catégorie, dans l'attente d'études méthodologiquement validées (Scola, 2015 : 79) :

- Une vision parfois utopiste de l'éducation bilingue précoce.
- D'importantes idées reçues faisant référence à une norme monolingue.
- Une impréparation face aux inconvénients et aux risques pour le bien-être de leur enfant.
- Des motivations très variées et basées sur les représentations des parents (prestige, apports cognitifs, augmentation des débouchés, etc.).

Il résulte de cet enthousiasme, parfois non éclairé, un phénomène d'offre et de demande que Deshays (2003) déplore à juste titre : « *l'offre sur le marché des apprentissages précoce s'étoffe de jour en jour, les conseils de commerciaux habiles sont relayés par les médias, la vente de méthodes d'apprentissage pour un bilinguisme sans peine fleurissent* » (deshays, 2003 cité dans Abdelilah-Bauer, 2015 : 176).

7.1.2. Les types de pratiques langagières bilingues

Piller (2001) propose une classification de quatre configurations de pratiques langagières bilingues qui mènent à une maîtrise différente des langues concernées. Cette classification prend en compte des langues maîtrisées par les parents (si les parents sont bilingues ou non), du statut de la langue dans la communauté (si la langue des parents est dominante ou minoritaire) et des stratégies adoptées par les parents lorsqu'ils s'adressent à leur enfant (savoir si chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa langue maternelle, si les parents passent d'une langue à l'autre, etc.).

Piller (2001 : 2002) nomme cela « *private language planning* », qui pourrait être traduit par « planification linguistique » par Hélot (2007) ou par l'expression « politiques linguistiques familiales » utilisée par Deprez (1994).

Romaine (1999 : 254) a avancé une tentative de typologie de cas de figures mettant en cause plusieurs langues selon la composition du couple parental, la présence ou non d'une communauté de soutien, et le statut des langues dans le pays :

Type 1 : « *une personne, une langue* » :

Parents : ils ont des langues maternelles différentes, chacun ayant un certain degré de compétence dans la langue de l'autre.

Communauté : les parents parlent chacun leur propre langue à l'enfant dès la naissance. Cette stratégie, connue sous le nom de « loi de Grammont-Ronjat », a longtemps été recommandée aux parents et considérée comme la plus efficace pour le développement du bilinguisme précoce. Cependant, cette approche ne tient pas compte de l'influence des facteurs extérieurs (mass média, le pré- scolaire, les amis, la famille).

Type 2 : « *la langue parlée à la maison non dominante* » « *une langue-un-environnement* » :

Parents : ils ont des langues maternelles différentes.

Communauté : la langue de l'un des parents est la langue dominante de la communauté.

Stratégie : les deux parents parlent la langue non dominante à l'enfant, qui n'est pleinement exposée à la langue dominante qu'en dehors de la maison, et en particulier à l'école maternelle.

Type 3 : « la langue parlée à la maison non dominante sans soutien communautaire » :

Parents : ils partagent la même langue maternelle.

Communauté : la langue dominante n'est pas celle des parents.

Stratégie : les parents parlent leur propre langue à l'enfant.

Type 4 : « Double langue parlée à la maison non dominante sans soutien communautaire » :

Parents : ils ont des langues maternelles différentes.

Communauté : la langue dominante est différente de la langue des parents.

Stratégie : les parents parlent chacun leur propre langue à l'enfant dès la naissance.

Type 5 : « parents non natifs » :

Parents : ils partagent la même langue maternelle.

Communauté : la langue dominante est la même que celle des parents

Stratégie : l'un des parents s'adresse toujours à l'enfant dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle.

Type 6 : « langage mixte »

Parents : ils sont bilingues.

Communauté : les secteurs de la communauté peuvent également être bilingues.

Stratégie : les parents changent de code et mélangent les langues.

7.2. LES LANGUES DANS LA SOCIÉTÉ

7.2.1. Les facteurs de maintien des langues d'origine

Le modèle macroscopique de Landry, Allard et Deveau (2013) a pour avantage d'intégrer différents facteurs sociaux et psychologiques qui impactent le maintien de la langue d'origine et le développement du bilinguisme additif ou soustractif. Ce modèle classe les facteurs en trois dimensions : sociologique, socio-psychologique et psychologique.

Au niveau sociologique le maintien de la langue d'origine, en situation de contact des langues, est conditionné par un ensemble de facteurs socio-structuraux, tels que la démographie, le soutien institutionnel et le statut social.

Au niveau socio-psychologique, les variables du développement psycho-langagier et du comportement langagier concernent la communication orale et les tâches cognitivo-académiques qui sont plus exigeantes.

Ce modèle a pour avantage d'énumérer tout un ensemble de facteurs ayant une influence sur le maintien de la langue d'origine et le développement bilingue. Mais les auteurs eux-mêmes décèlent dans ce modèle deux limites : d'une part, le soutien institutionnel dans

les domaines économique, politique et culturel est difficilement quantifiable, et d'autre part, ce modèle ne peut nous renseigner sur les effets spécifiques de chacune des variables, ce qui le rend difficilement prédictif. Baker (2006, cité par Rachidi, 2011 : 123), répertorie une liste différente de facteurs favorisant le maintien ou la disparition de la pratique de la langue d'origine. Cette liste se subdivise en trois grands types de facteurs (tableau 7.2) :

Tableau 7.2 : Les facteurs de maintien des langues d'après Baker (2006, cité dans Rachidi, 2011 : 123).

Facteurs favorisant le maintien de la langue d'origine	Facteurs ne favorisant pas le maintien de la langue d'origine
A. les facteurs politiques, sociaux et démographiques	
Nombre important de locuteurs parlant la même langue vivant à proximité Immigration récente et/ ou qui se renouvelle Proximité par rapport au pays d'origine Visites fréquentes du pays d'origine Stabilité dans la profession Emploi dans lequel la langue d'origine peut être pratiquée quotidiennement. Stabilité économique et sociale du métier	Nombre limité de locuteurs parlant la même langue Immigration ancienne et stable Pays d'origine inaccessible ou lointain Pays d'origine peu visité Professions instables Emploi qui requiert l'usage de la langue dominante Instabilité économique et sociale du métier
B. Facteurs culturels	
Soutien institutionnel : écoles, organisations communautaires, mass média Cérémonies culturelles et religieuses dans la langue d'origine Identités ethnique et personnelle très attachées à la pratique de la langue d'origine. Revendications nationalistes de la langue en tant que langue de la communauté La langue maternelle est la langue nationale du pays d'origine. Cohésion communautaire et familiale Différences culturelles par rapport à la culture majoritaire.	Manque de soutien institutionnel Cérémonies culturelles et religieuses dans la langue dominante Identités ethnique et personnelle définies par des facteurs autres que la langue Peu de nationalisme La langue maternelle n'est pas la langue nationale du pays d'origine. Manque de cohésion communautaire et familiale. Focalisation sur la réussite individuelle Culture et religion proche de celle de la langue majoritaire
C. Facteurs linguistiques	
La langue d'origine est formalisée et se présente sous forme écrite Alphabets accessibles et facilitant le système de lecture et d'écriture. La langue d'origine a un statut reconnu à l'échelle internationale. Activités de littéracie en langue d'origine Usage limité de nouveaux termes issus la langue dominante	La langue d'origine n'est pas formalisée et/ou ne se présente pas sous forme écrite. L'apprentissage et la reproduction du système d'écriture ayant un accès difficile. La langue d'origine a un statut peu reconnu à l'échelle internationale. Pas ou peu d'activités de littéracie en langue d'origine Beaucoup de mélange de mots de la langue dominante ou pas de tolérance au mélange

Les critères évoqués ont permis d'énumérer un ensemble de facteurs qui agissent sur le maintien des langues minoritaires de faible statut ethnolinguistique. Même si ces facteurs sont limités par leurs fonctions qui ne peuvent permettre la divination des comportements langagiers des familles immigrées, elle a la valeur de nous renseigner sur les différents facteurs qui peuvent influencer les pratiques langagières familiales. La partie suivante se donne pour objectif de faire le point sur des différentes stratégies identitaires des familles dans le pays d'accueil.

7.2.2. Les stratégies identitaires des familles dans le pays d'accueil

La mobilité internationale est une expérience forte et vécue différemment selon les pays d'origine, le pays d'accueil et le degré de préparation du séjour ou du séjour définitif.

Pour les pères, les mères et les enfants, le pays de destination constitue un nouvel environnement physique, culturel, social et probablement linguistique.

Pour révéler le comportement des familles établies sur un sol étranger, nous citons Scola (2015 : 151) qui mentionne cinq stratégies identitaires concernant les manières de vivre, le changement de sol de résidence, cinq tentatives conscientes ou inconscientes de donner un sens ordinaire à ses propres origines et à sa propre singularité dans le cœur des interactions sociales.

1. Les conservateurs

Les personnes de cette catégorie font le choix avec leur famille de ne vivre qu'une seule mobilité géographique pour des séjours courts, de quelques mois à quelques années.

Cette période peut être à l'étranger une promotion professionnelle pour occuper des positions plus importantes dans le pays d'origine. C'est vers le pays d'origine que le regard est tourné.

Dans leur quotidien comme étranger, ils s'attachent à conserver la langue d'origine, à continuer de pratiquer les mêmes coutumes et usages pratiques.

Ces familles ont tendance à cloisonner leur monde en deux :

- La maison de la famille, l'espace intime, l'essentiel et le sécurisant.
- L'environnement à l'extérieur, celui de territoire habité et de lieu de travail qui a été considéré comme menaçant et comme lieu d'épreuves répétées d'adaptation.

Les expatriés conservateurs rechercheront le rassemblement entre compatriotes par le biais de réseaux physiques ou virtuels.

Les réunions entre semblables leur permettent de vivre des moments d'immersion compensatrice pour faire face à l'environnement ressenti comme relativement contraire (Toualbi, 1982 dans Scola 2015 : 153). Par contre, ils ont rarement l'ambition de se perfectionner dans la langue du pays d'accueil, ils se contentent des notions minimales utiles à leurs rares échanges avec la société d'accueil.

Fréquemment, le parent qui travaille est également celui qui prend en charge la gestion des questions d'hébergement, des démarches administratives et de la scolarité des enfants.

Les adultes, dans ces familles, exercent peu de curiosité à l'égard du pays d'accueil, à l'exception de ce qui est indispensable pour subvenir à leurs besoins pendant leur séjour. D'ailleurs la langue locale n'est pas parlée à la maison, par exemple le choix des chaînes de télévision se fait en langue d'origine.

Quand il y a la disponibilité d'une scolarisation dans une école dispensant un enseignement dans leur langue, la préférence ira dans ce sens (cf. les expatriés français à l'étranger).

Lors du retour dans le pays d'origine, si un bilinguisme a été acquis, l'ambition de le conserver dépendra de la L2, de son prestige et de son caractère exploitable dans les études ou cadre professionnel.

2. Les expatriés convertis

Ces familles rassemblées sur cette stratégie identitaire ont plutôt fui les mauvaises conditions dans le pays d'origine et recherché une amélioration de qualité de vie dans leur démarche d'expatriation. À l'inverse des conservateurs, leurs espoirs sont dirigés vers le pays d'accueil où ils aspirent à demeurer définitivement. Après l'effort migratoire, ces parents s'arriment avec optimisme dans leur nouveau pays de résidence.

Ce réaménagement des traits identitaires passe aussi par des choix dans la transmission à l'enfant, préférant qu'il parle le plus rapidement possible la langue du pays de résidence. Ces parents encouragent donc très tôt les enfants à parler la langue du pays de résidence dont ils désirent qu'elle soit sa langue forte, voire sa langue unique.

Plus l'enfant est jeune au moment de la migration, plus il apprendra rapidement la deuxième langue. En plus, cette langue deviendra progressivement sa langue forte puis sa langue unique. Par ce fait, il oubliera plus vite sa langue d'origine qui sera rattachée à peu de repères importants dans son histoire singulière jusqu'à atteindre un monolinguisme ou un bilinguisme passif.

Pour les enfants natifs du pays d'accueil, celui-ci représente pleinement pour eux leur pays de naissance. La langue de leurs parents est perçue comme facultative. Ils ne seront donc bilingues que si leurs parents en prennent très tôt la résolution et à condition qu'ils mettent en place un authentique projet d'éducation bilingue précoce.

3. Les expatriés opportunistes

Les individus de cette stratégie sont le plus souvent de jeunes gens animés dans leur expatriation par la réussite professionnelle. Cette catégorie est majoritairement composée de sujets célibataires ou de couples sans enfant.

Cependant, lorsqu'un enfant naît de parents adeptes de cette stratégie identitaire, ceux-ci choisissent pour lui son statut linguistique (plurilingue ou monolingue), celui qui sera le plus profitable au quotidien.

Par contre, il y a rarement des investissements à l'égard d'une langue qui ne soit pas synonyme de réussite sociale ou professionnelle pour l'enfant. Si la langue d'origine est dévalorisée dans un pays et à une époque donnée, les parents choisiront de ne pas la parler à l'enfant.

Une grande variabilité du statut linguistique est retrouvée chez les enfants d'expatriés dits opportunistes : monolingues, plurilingues, actifs ou passifs, dominants dans l'une ou l'autre langue.

4. Les expatriés transnationaux

Ils sont les héritiers de la mobilité internationale. Dans leur jeunesse, ils ont souvent effectué une partie de leur cursus d'études et des stages dans divers pays. Cette adaptabilité aiguisée aux rencontres interculturelles ne s'oppose nullement à leur volonté d'afficher leur affiliation d'origine, celle du pays dont ils sont porteurs de la nationalité, ni même d'en afficher un patriotisme en dehors de ses frontières. Du fait de leur mobilité géographique, ils forment fréquemment des couples mixtes, facteur d'excellents pronostics pour une éducation bilingue précoce. Aussi, en qualité de parents, les transnationaux aspirent avec certitude à offrir la chance d'un statut plurilingue à leurs enfants.

5. Les expatriés défensifs

Ce type de stratégie identitaire est plus subi que délibérée. Les défensifs se révèlent en réaction à l'épreuve migratoire, aux conditions d'accueil dans le pays de résidence et au deuil d'avoir quitté le pays d'origine. La conséquence psychique de la migration est moins marquée par le changement d'environnement que par l'acquisition d'un nouveau statut, celui d'étranger. Cette différence d'origine est même revendiquée voire jugée incontournable du point de vue de l'identité. Dans leur vie de parents, implicitement leurs sentiments envers le pays d'accueil sont transmis à l'enfant. Ce dernier ressent ainsi très tôt la différence entre sa communauté et celle de la population environnante, soit par l'attitude de siens, soit par le regard des autres qu'il interprète comme discriminant.

Les pratiques langagières d'enfants de migrants sont souvent volontairement singularisées par des emprunts, même après plusieurs générations vécues dans le pays.

L'éducation bilingue précoce a une valeur revendicative au sein des familles qui s'inscrivent dans cette stratégie identitaire. De plus, un grand soin est accordé au langage comme moyen de s'affirmer au sein de la société.

7.2.3. Les effets des pratiques familiales bilingues sur la maîtrise de plusieurs langues

De nombreux travaux montrent que le niveau de compétence en L1 constitue souvent une condition nécessaire à la réussite scolaire (Florin, 1999 ; Zazzo, 1978). Or, la L1 est initialement apprise en dehors de l'école au sein de la famille grâce à un bain de langage, on peut donc s'interroger sur les compétences des enfants dont la langue maternelle n'est pas la seule langue de l'école (Genelot, Négro et Peslages, 2007).

Hamers (1992) démontre que des enfants canadiens d'origines arabe et grecque développent une meilleure compétence bilingue lorsque la langue d'origine est utilisée dans le milieu familial dans des activités liées à la littéracie, par rapport aux enfants qui limitent leurs pratiques langagières aux activités sociales. Elle conclut que la valorisation de la langue familiale, surtout par des activités liées à la littéracie, a une influence positive sur les résultats scolaires et sur la maîtrise de la L2, qu'elle soit produite par la scolarisation, par l'enseignement de la L1 en dehors du programme scolaire ou par une valorisation dans le milieu familial (Rachidi, 2011 : 128).

Duursma *et al.* (2007) observent que les familles qui préfèrent utiliser l'anglais tendent à avoir les meilleurs scores en anglais au niveau du lexique alors que ceux dont les familles préfèrent l'espagnol sont les meilleurs en espagnol. En revanche, les auteurs de cette recherche remarquent que la maîtrise de la langue minoritaire (espagnol) requiert conjointement le support de l'école (apprentissage de la langue à l'école) et celui de la famille (par les pratiques langagières familiales en faveur de cette langue) alors que pour l'anglais le support par les pratiques familiales n'est pas essentiel. Ainsi, lorsque les parents ne parlent pas leur langue d'origine, l'enfant est plutôt exposé au risque de ne pas être performant dans cette langue (même s'il l'apprend à l'école) alors que ce risque ne se retrouve pas pour la langue du pays d'accueil (Rachidi, 2011 : 128).

Certes, le statut de l'enfant bilingue favorise l'estime de soi, cependant les bilingues préfèrent ne pas afficher leur bilinguisme afin de ne pas être différents de ses semblables.

A cet égard, c'est aux parents de concilier le rapport entre l'enfant et la société, si celle-ci est majoritairement monolingue, car la représentation qu'a l'enfant de son statut bilingue importe, de même que le niveau de prestige social de sa seconde langue. Ce dernier est exprimé implicitement le plus souvent par les parents et par la population originaire. Geiger-Jaillet (2005) affirme que « *si les parents et l'entourage ont une attitude positive à l'égard du bilinguisme et des rapports affectifs et verbaux intenses dans les deux langues, leurs enfants sont plus motivés et leurs langues s'installent plus facilement* » (cité par Scola, 2015 : 215).

Nous appuyant sur les travaux de Mahlstedt (1996), nous avons décidé de présenter onze facteurs de réussite et onze facteurs d'échec concernant la pratique naturelle du bilinguisme à un enfant. L'hypothèse est fondée sur l'observation selon laquelle, dans certaines familles où deux langues sont présentes, certains enfants développent un bilinguisme équilibré, d'autres non. Inévitablement, ces facteurs de réussite ou d'échec dépendent des

résolutions parentales, de leur exemplarité, de leur constance dans l'atteinte d'objectifs et de leur sens du compromis exercé entre eux autant que vis-à-vis de l'enfant (Scola, 2015 : 215) :

Tableau 7.3 : Les facteurs de réussite et d'échec pour la transmission naturelle du bilinguisme à un enfant selon Susan Mahlstedt (Mahlstedt, 1996 : 206-208 citée par Scola, 2005 : 217).

Les facteurs de réussite	Les facteurs de difficulté ou d'échec
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les deux parents sont compétents dans les deux langues, ils sont eux-mêmes bilingues, ce qui a pour conséquence qu'elle serve de modèle à leurs enfants. 2. La langue non utilisée, dans l'environnement est celle choisie, à l'intérieur du couple comme langue de partenaire et comme langue familial. Un tel choix crée un contreponds par rapport à la pression de la langue de l'environnement. 3. La personne représentant la langue non présente dans l'environnement utilise sa langue selon le principe « une personne-une langue », ou alors la langue familiale et celle qui n'est pas présente dans l'environnement. 4. Les deux langues jouissent d'un prestige égal, d'un statut égal ou comparable. 5. Les parents ainsi que leurs amis et l'entourage ont une attitude positive envers le bilinguisme et l'éducation bilingue. 6. Les parents n'ont pas d'attitude ethnocentrée mais une identité biculturelle et ils essaient de la transmettre à leurs enfants. 7. Les parents ont une personnalité forte et œuvrent consciemment pour la transmission du bilinguisme. 8. Les parents s'occupent intensément de leurs enfants, y compris dans le domaine linguistique. 9. Les parents ne cèdent pas face à des difficultés ponctuelles, même face au refus temporaire d'une des langues 10. La famille voyage souvent dans le pays de la langue moins représentée, afin que les enfants puissent la vivre comme langue de l'environnement. La famille reçoit des personnes parlant la langue moi représentée. 11. Dans la localité où il habite, l'enfant côtoie d'autres personnes qui parlent cette langue. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les le parent étranger souhaite fortement s'intégrer et a même tendance à s'assimiler ; il ne maintient pas la présence de sa langue dans la famille. 2. La langue faible n'a pas de fonctionnalité claire au sein de la famille, au contraire, le parent étranger ne l'utilise que de façon épisodique ou pas du tout. 3. Les parents éduquent leurs enfants dans les deux langues de façon non réfléchi, c'est-à-dire sans stratégie parentale cohérente. 4. Le prestige de la langue nous représentée dans l'environnement est faible ou négatif. 5. Parents et amis doutent d'une éducation bilingue. Ils ont des préjugés à son encontre. 6. Le parent de la langue du pays ne comprend pas la langue du partenaire étranger et ne fait rien pour l'apprendre. 7. Les parents ne font pas preuve d'une personnalité forte et n'œuvrent pas consciemment pour la transmission du bilinguisme. 8. Le parent étranger n'a pas beaucoup de temps à consacrer à son enfant ou n'a pas de bonnes relations affectives avec lui. 9. Face au refus de langue des enfants, le parent étranger se voit contraint de renoncer à sa propre langue maternelle. 10. La famille ne se rend pas dans les pays de la langue première d'un des parents, que ce soit pour des raisons d'éloignement ou par indifférence. 11. En dehors de la seule personne parlant cette langue à la maison, l'enfant n'a pas de contact avec d'autres représentants de cette langue

Nous voulons mentionner aussi que les bons rapports et une collaboration active entre parent et enseignant favorisent la réussite et l'épanouissement de l'enfant dans sa scolarité.

Les rôles de chacun doivent être bien définis afin qu'aucun n'accuse l'autre d'empiéter sur ses attributions car ces acteurs perçoivent différemment les besoins de l'enfant, mais d'une manière complémentaire, les unes des autres. En cela, ils sont partenaires.

Arnold (2006) affirme que :

« dans la famille ou à l'école (ils) n'ont accès qu'à une partie des chemins parcourus par l'enfant à la recherche de lui-même. Leur art est d'être présents sans s'imposer, attentifs sans être indiscrets, disponibles sans être envahissants. » (cité dans Scola, 2015 : 230).

Notons qu'entre parents et enseignants de cultures différentes des incompréhensions peuvent surgir liées aux notions de normes, de valeurs et de croyances.

Il s'agit des risques interculturels dont les répercussions sur l'enfant risquent d'accroître la séparation entre son affiliation communautaire et la société via l'école. Un tel climat est susceptible d'altérer la compatibilité de son développement affectif et identitaire avec une scolarité épanouie (Scola, 2015 : 231).

7.3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES GENERALES

7.3.1. Problématique

Dans le but de mieux connaître le type de plurilinguisme développé par les enfants saoudiens en France et ses effets sur le plan langagier, il est essentiel de s'intéresser au contexte familial et en particulier à la langue des interactions familiales.

« L'éducation linguistique ne commence pas dans une classe de langue. Elle prend son départ beaucoup plus tôt, à la maison, où l'enfant fait ses premiers pas dans l'univers du langage. Une découverte fantastique l'attend : le monde réel doublé d'un monde de signes. Ses deux parents (dans les familles heureuses où une mère et un père ont du temps pour lui) n'ont qu'à laisser agir la curiosité naturelle de l'enfant, à condition de maintenir avec lui un dialogue continu, nourri de récits et de lectures à haute voix sans attendre le désir de lecture par l'enfant lui-même. Ceci a pour effet de lui impartir une compétence textuelle à l'oral, apte à lui faciliter l'accès progressif à un sens global derrière les complexités du monde. » (Dalgalian, 2011 cité dans Scola, 2015 : 211).

La littérature souligne le rôle du contexte familial, en particulier les pratiques littéraires familiales, les stratégies utilisées par les parents et les attitudes envers les langues dans l'acquisition et le maintien d'une langue ou plus (Hélot, 2007 :15).

Ces stratégies linguistiques peuvent être appliquées de façon plus ou moins rigoureuse dans différentes familles, mais l'exclusion ou l'interdiction de la langue de l'environnement au sein de la famille ne pourra durer qu'un temps. Très souvent le choix de la langue de scolarisation et l'entrée à l'école vont changer l'équilibre des langues.

Cette partie de notre travail de recherche soulève un certain nombre de questions sur l'apprentissage et la pratique des langues de nos sujets que nous sommes en droit de nous poser en contexte français :

- Est-ce que le choix éducatif des parents dans l'apprentissage des langues de leur enfant joue un rôle significatif sur la qualité de l'usage ?
- De quelle manière la durée de séjour, le but et le sens donnés par les parents à leur présence impactent la motivation d'apprentissage de la langue française par l'enfant ?
- Quel est le rôle de contact avec l'environnement de la France sur l'évolution langagière plurilingue de l'enfant ?

L'intérêt de cette recherche est de s'intéresser à un champ d'étude peu abordé et qui concerne des enfants venus d'Arabie Saoudite parlant l'arabe et l'anglais, communément pratiqués dans le pays.

A leur arrivée en France, ils intègrent l'école saoudienne de Paris où ils apprennent et développent l'arabe et l'anglais, les langues propres au système éducatif de l'Arabie Saoudite d'où vient s'ajouter le français qui est aussi appris dans cette école et qui est la langue de l'environnement et de la société qui les entourent.

En effet, en ce qui concerne le séjour de ces familles en France, nous pouvons le décrire comme une migration temporelle pour mobilité professionnelle des parents car elles ne s'installent en France que pour une durée relativement courte, avec l'idée de retourner en Arabie Saoudite. Ces enfants développent, ou du moins, apprennent les trois langues **simultanément**, et ce par un processus complexe que nous étudions dans notre travail de recherche. Ce travail de recherche est une des rares études à notre connaissance, en France et en Arabie Saoudite, qui s'intéresse au cas des enfants plurilingues d'origine saoudienne scolarisés en France, d'où son intérêt scientifique pour la littérature dans le domaine de la sociolinguistique et la socio-didactique.

7.3.2. Objectifs et hypothèses générales

L'objectif général de ce chapitre est d'explorer les pratiques langagières et littéraciées de familles saoudiennes et d'examiner les effets de ces pratiques langagières sur les compétences langagières trilingues de leurs enfants dans les trois langues.

Plus spécifiquement, le chapitre de cette étude cherche à mieux connaître les langues auxquelles l'enfant est sensibilisé, en explorant les pratiques langagières des familles saoudiennes. Celles-ci comprennent les langues utilisées par les parents et la sensibilisation aux trois langues par les pratiques littéraciées trilingues (lecture d'histoires et nombre de livres à disposition, etc.).

En outre, il a pour objectif d'évaluer les effets des pratiques langagières sur les compétences langagières en arabe, en français et en anglais et de dégager les facteurs qui contribuent à expliquer ces compétences.

Nous émettons l’hypothèse que les pratiques langagières vont avoir un effet sur les compétences langagières des trois langues (AR, FR et AN). Ainsi, on s’attend, d’une part, à ce que les enfants aient de meilleures compétences en arabe, en français qu’en anglais, dans la mesure où l’arabe est la langue dominante dans le contexte de développement de ce plurilinguisme, que le français est une langue étrangère enseignée à l’école et qu’elle est la langue du pays d’accueil tandis que la langue anglaise est la langue la moins utilisée dans l’environnement qui les entoure.

D’autre part, nous faisons l’hypothèse que plus les parents vont sensibiliser leurs enfants à chaque langue, plus ces derniers y seront davantage compétents à l’instar des travaux préalablement présentés (Bhatnagar, 1980, cité par Hamers, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursuma *et al.*, 2007 ; Hamers, 1992 ; Hamers 2005).

Cette hypothèse se réfère aux travaux qui montrent l’impact de l’environnement familial sur les compétences orales (Armand, Gagné, De Koninck et Dutil, 2005 ; Genelot, Negro et Perslages, 2005 ; Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000 ; OCDE, 2006) et ceux qui établissent des liens positifs entre les performances à l’oral et la réussite scolaire (Florin, 1999; Khomsi, 1995 ; Florin et Véronique, 2003).

7.4. LES OBSERVATIONS DES RESULTATS LIES AU QUESTIONNAIRE ECRIT

7.4.1. Exploration des pratiques langagières familiales

7.4.1.1. Les langues pratiquées par l’enfant dans son environnement familial

Le tableau 7.4 propose de présenter en détail les langues pratiquées par les parents ainsi que par les frères et sœurs au sein des foyers.

Tableau 7.4 : Les langues pratiquées **dans la maison** chez l’ensemble de nos sujets.

	TRI AFA				
DS	5 ans		6 ans		7 ans
Nombre	1		1		1
Age	09:05		10:05		11:04
Sujet	Lo		Yo		Abdl
Le père	AR/AN		AR/AN		AR
La mère	AR/FR/AN		AR/FR/AN		AR
Frère/sœur	AR/FR/AN		AR/FR/AN		AR
Autre					AR
	MONO A				
DS	2 ans				4 ans
Nombre	4				1
Age	06:07	07:07	07:09	07:10	11:06
Sujet	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Le père	AR	AR	AR	AR	AR
La mère	AR	AR	AR	AR	AR
Frère/sœur	AR	AR	AR	AR	
Autre		FR	AR		

	BI AA					
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	3			1
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdrm
Le père	AR	AR/FR	AR	AR	AR	
La mère	AR	AR/FR	AR	AR	AR	
Frère/sœur	AR	AR	AR	AR	AR	
Autre	AR					
	BI AF					
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Le père	AR	AR	AR	AR	AR	AR
La mère	AR	AR	AR	AR	AR	AR
Frère/sœur	AR	AR			AR	AR
Autre						

Le tableau 7.4 propose de présenter en détail les langues pratiquées par les parents ainsi que par les frères et sœurs au sein des foyers.

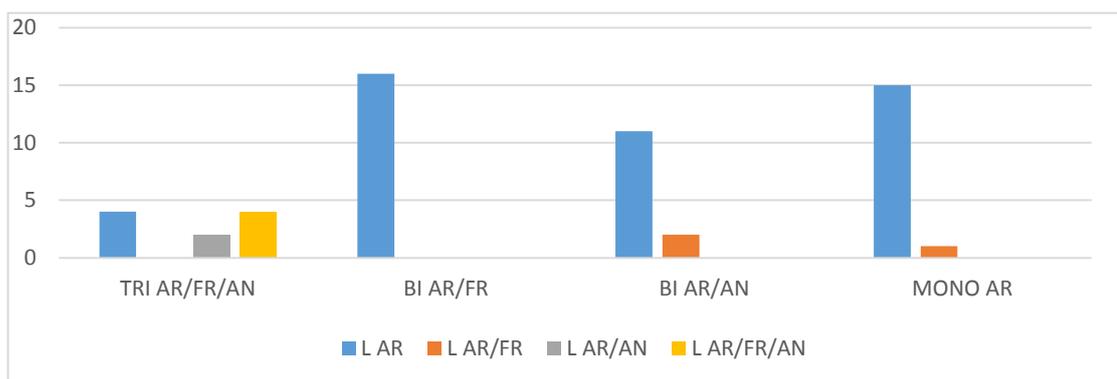
Globalement, la langue la plus pratiquée à la maison est la langue arabe, ensuite vient le français puis la langue la moins parlée qui est la langue anglaise.

Chez les MONO A, c'est toujours l'arabe qui est employé dans la maison. En revanche, chez les TRI AFA, nous trouvons des pratiques langagières trilingues, en particulier chez les enfants Lo et Yo, à la maison (avec le père et la mère). L'enfant Abdl, le plus âgé dans ce groupe, avec une durée de séjour de 7 ans, parle seulement l'arabe à la maison avec ses parents, ses frères et sœurs.

Chez les BI AA, c'est plutôt l'arabe qui est utilisé entre les parents, les frères et sœurs. Sauf pour May. En effet, nous constatons que cet enfant parle, avec ses parents, à la maison, l'arabe et le français. En général, dans ce groupe les parents mentionnent rarement la pratique de la langue anglaise.

Chez les BI AF, nous remarquons davantage de diversités de pratiques langagières bilingues que les BI AA. Mais en général, la pratique de la langue arabe avec les parents domine. Sauf chez Tal, qui pratique l'arabe et le français avec ses parents.

Figure 7.1 : Les langues pratiquées à la maison chez l'ensemble de nos sujets.



Étant donné le faible nombre de parents qui pratiquent deux langues ou trois langues avec leurs enfants à la maison, nous avons réparti les langues utilisées par les familles en trois catégories :

- plutôt en arabe « utilisation exclusive de la langue arabe par les parents » ;
- soit mélange égal des trois langues « chez deux enfants TRI AFA, Lo et Yo » ;
- et utilisation faible de deux langues AF « chez un seul enfant BI AA (May) ».

Ce qui montre très significativement que les pratiques langagières ne sont pas équivalentes pour chacune des trois catégories. Il apparaît clairement que les échanges « plutôt en arabe » sont privilégiés par rapport aux autres.

7.4.1.2. Les langues pratiquées par l'enfant en fonction des situations

Tableau 7.5 : Les langues pratiquées dans différentes situations de vie quotidienne à l'extérieur de la maison chez les quatre groupes linguistiques.

DS	TRI AFA				
	5 ans		6 ans		7 ans
Nombre	1		1		1
Age	09;05		10;05		11;04
Sujet	Lo		Yo		Abdl
Le père	FR		FR		AR
La mère	FR		FR		AR
Frère/sœur	FR		FR		AR
Les amis	FR		FR		FR
Activités hors scolaire	FR		FR		AR/FR
Aure					
DS	MONO A				
	2 ans				4 ans
Nombre	4				1
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Sujet	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Le père	AR				FR
La mère	AR				FR
Frère/sœur	AR				FR
Les amis	AR				FR
Activités hors scolaire	AR	AR	AR	AR	AR/FR
Autre					

	BI AA					
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	3			1
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdrm
Le père	AR	AR/AN		AR	AR	
La mère	AR	AR/AN		AR	AR	
Frère/sœur	AR	AR		AR	AR	
Les amis	AR	AR	AR	AR	AR	
Activités hors scolaire	AR	AR/AN	AR			
Autre						
	BI AF					
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Le père	AR	AR	AR	AR		AR
La mère	AR	AR	AR	AR		AR
Frère/sœur	AR	AR/FR				AR
Les amis	AR/FR/AN	AR/FR	AR	AR/FR	AR	AR/FR
Activités hors scolaire	AR/FR	FR	AR	AR/FR	AR/FR	AR/FR
Autre						

Le tableau 7.5 propose de présenter les langues pratiquées par l'enfant avec les parents et autres interlocuteurs (frère/sœur, amis) dans différentes situations de la vie quotidienne à l'extérieur de la maison.

Il s'avère que la langue la plus parlée par les enfants est la langue arabe, après vient le français et la langue la moins parlée se trouve être la langue anglaise.

Chez les TRI AFA, en particulier chez Lo et Yo, le tableau montre que leurs parents préfèrent pratiquer le français avec leurs enfants. Aussi, ses deux enfants parlent le français avec les amis et pendant les activités en dehors la maison. Abdl, lui, parle l'arabe en dehors de la maison avec les parents, les frères et les sœurs, cependant, avec les amis et pendant les activités, il pratique le français.

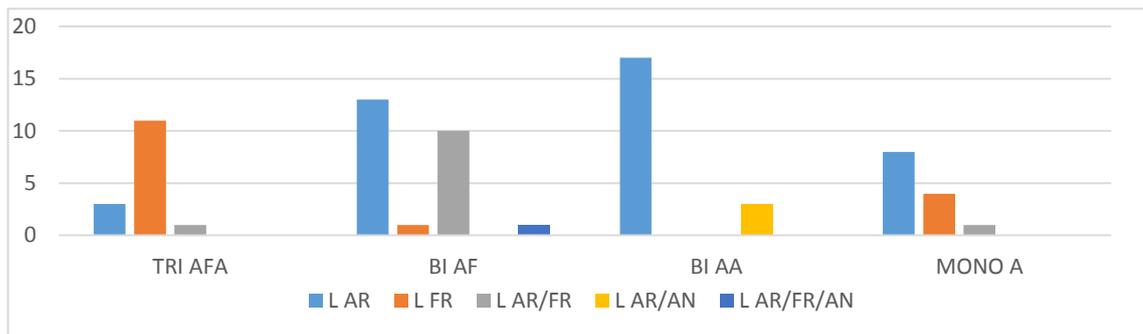
Chez les MONO A, il y a quatre familles qui n'ont pas mentionné les pratiques langagières de leurs enfants en dehors de la maison et cela nous a empêché d'analyser et d'évaluer les compétences langagières des enfants concernés.

Par contre, nous avons des réponses complétées des deux parents (Ahd et Lfa). Nous trouvons que Ahd, l'enfant le plus jeune et avec une durée de séjour la plus courte dans ce groupe, parle l'arabe en dehors de la maison et même pendant les activités à l'extérieur. C'est le contraire avec le monolingue le plus grand dans ce groupe Lfa qui pratique l'arabe et le français en dehors de la maison avec ses parents, ses frères, ses sœurs et pendant les activités hors scolaire.

Chez le BI AA, c'est l'arabe qui est la langue employée entre les parents, les frères et sœurs, avec les amis l'anglais est la langue fréquemment employée. Sauf pour May, qui parle l'arabe et l'anglais avec ses parents et en dehors de la maison. Même constant concernant les activités scolaires, où il pratique ces deux langues.

Chez les BI AF, nous remarquons plus de diversités des pratiques langagières bilingues que les BI AA. Probablement que l’entourage français aide l’enfant à pratiquer la langue française. Nous constatons que souvent les langues parlées avec les amis et la langue d’activité hors scolaire sont l’arabe et le français. En dehors de la maison, la pratique de la langue arabe avec les parents domine dans ce groupe. À l’exception de Tal, qui pratique l’arabe et le français avec ses parents et ses amis.

Figure 7.2 : Les langues pratiquées en dehors de la maison pour les quatre groupes linguistiques en trois langues AR, RF et AN).



Selon la figure 7.2, nous pouvons noter que la majorité des échanges entre l’enfant et les parents, ses frères et sœurs en dehors de la maison se présente sous forme d’un mélange caractérisé par une prédominance de la langue arabe. Sauf chez le groupe TRI AFA, qui préfère parler le français avec les parents, frères, sœurs et les amis.

Chez les BI AA, nous constatons que l’utilisation de la langue française est absente. Les enfants de ces groupes préfèrent largement l’arabe.

Chez les BI AF, les enfants pratiquent les deux langues (AR et FR) et c’est le constat inverse que nous avons trouvé chez les deux TRI, Lo et Yo, ainsi que chez le MONO A, Lfa.

Enfin, il semble que la situation des activités à l’extérieur de la maison :

- favorise très significativement les échanges « plutôt en français » ;
- alors que la langue avec les parents favorise les « échanges plutôt en arabe ».

7.4.1.3. L’analyse de la sensibilisation aux trois langues par différents supports

Le tableau suivant montre les réponses pour l’ensemble des familles aux questions concernant les différents supports de sensibilisation aux trois langues (télévision, musique, lecture, ordinateur, téléphone portable).

1. Les TRI AFA

Tableau 7.6 : L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers pour chaque enfant TRI AFA.

DS		TRI AFA		
		5 ans	6 ans	7 ans
Nombre		1	1	1
Age		09;05	10;05	11;04
Sujet		Lo	Yo	Abdl
Télévision	AR	PF	PF	ST
	FR	ST	ST	PF
	AN	PF	PF	PF
Musique	AR	PF	JMS	PF
	FR	PF	ST	PF
	AN	ST	PF	ST
Lecture	AR	PF	PF	ST
	FR	ST	ST	JMS
	AN	PF	ST	PF
Ordinateur	AR		ST	
	FR	PF	PF	
	AN	PF	PF	ST
Téléphone portable	AR		PF	
	FA	ST	ST	JMS
	AN		ST	JMS

PF : Parfois ; ST : Souvent ; JMS : Jamais.

Concernant la sensibilisation aux trois langues par différents supports (livres, lecture, télévision, etc.), nous notons selon le tableau 7.6 que Yo et Lo regardent plusieurs chaînes en trois langues, écoutent la musique en anglais et en français, lisent davantage en français et en anglais plutôt qu'en arabe et utilisent le français sur internet. Pour Lo et Yo et selon leurs parents, ils utilisent deux langues pour envoyer des messages via le téléphone portable.

Le contraire est constaté avec le troisième enfant dans ce groupe Abd qui utilise une seule langue pour envoyer des SMS. L'enfant Abdl lit en arabe, écoute « souvent » la musique en anglais et « parfois » en français et en anglais. Sur internet, il utilise l'anglais.

Nous voulons également ajouter qu'avec ce groupe, pendant l'enregistrement, nous avons remarqué la motivation, la curiosité et la confiance pendant les trois rendez-vous pour chaque langue. Il est important de remarquer que le père d'Abdl est un des enseignants de l'école saoudienne de Paris, et a encouragé son fils à raconter l'histoire en français. Donc, il nous apparaît clair que la présence et le soutien du père jouent un rôle important avec Abdl.

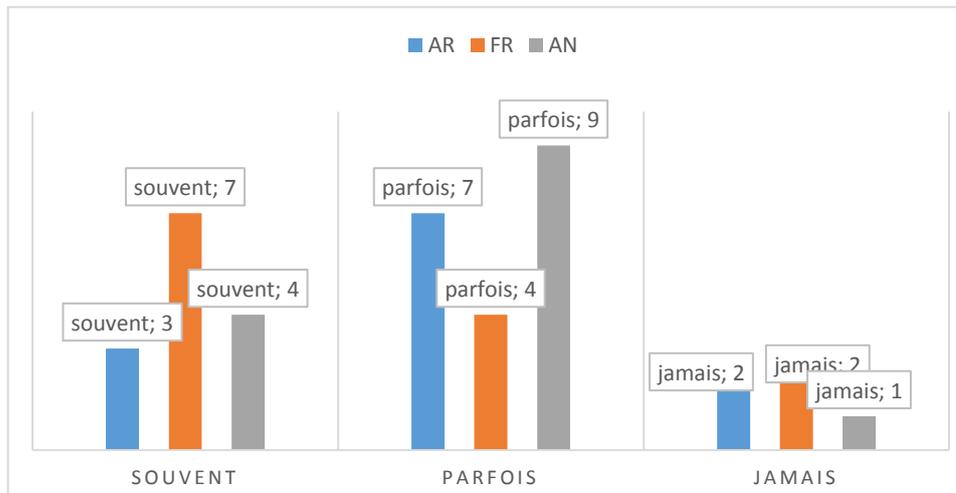
Il existe des différences au niveau de la sensibilisation aux trois langues concernant le choix des chaînes de télévision, la langue de lecture et l'écoute de la musique. Il semble que les familles de Lo et Yo sensibilisent davantage les enfants en français avec les supports suivants : la télévision, « souvent » en français contre « parfois » en anglais et en arabe, la lecture (« parfois » en arabe contre « souvent » en français et la musique « souvent ou parfois » en français et « jamais » en arabe pour l'enfant Yo).

Les analyses qui concernent l'enfant Abdl mentionnent une différence significative de sensibilisation aux trois langues par la lecture, la musique, l'ordinateur et le téléphone portable. Nous pouvons dire que ses parents pratiquent peu ou pas la lecture et la musique en français, ceci dit ils pratiquent également très peu ces activités dans les deux autres langues.

Même avec le choix « jamais » pour la langue française par les parents de Abdl pour la pratique de lecture et envoyer de SMS, nous avons constaté que cet enfant était tout de même capable de raconter l’histoire en français.

Cela peut s’expliquer par la durée séjour la plus longue de cette famille en France ou par d’autres raisons qui concernent l’environnement scolaire que l’on va aborder dans ce chapitre au travers des questionnaires destinés aux enseignants.

Figure 7.3 : L’analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers par nos sujets TRI AFA.



Pour conclure, selon la figure 7.3 qui résume les résultats de l’usage de chaque langue au travers de tous les supports, nous remarquons que la réponse « souvent » dans le questionnaire a été destinée à la langue française mais la réponse « parfois » est la plus présente que les autres réponses. Ce choix a été fait pour la langue anglaise et pour les chaînes de télévision. La réponse « jamais » n’est pas privilégiée par les parents, à l’exception des parents d’Abdl qui ont choisi cette réponse pour la lecture en français. Au regard de ces résultats, nous pouvons observer que la sensibilisation par plusieurs supports a été faite de manière homogène dans les trois langues. Dans l’ensemble, les trois enfants sont plus sensibilisés au français par les supports de la télévision et la musique.

3. Les BI AA

Tableau 7.7 : L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers pour chaque enfant BI AA.

BI AA							
DS		2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre		1	11	3			1
Age		08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00
Sujet		Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdrm
Télévision	AR	ST	ST	ST	ST	ST	
	FR	JMS	PF		PF	JMS	
	AN		PF		PF	PF	
Musique	AR	PF	PF				
	FR	JMS	PF				
	AN	JMS	PF				
Lecture	AR	ST	ST	PF	ST	ST	
	FR				JMS		
	AN	PF			PF		
Ordinateur	AR	ST		ST	ST	ST	
	FR		ST				
	AN						
Téléphone portable	AR			ST			
	FR						
	AN						

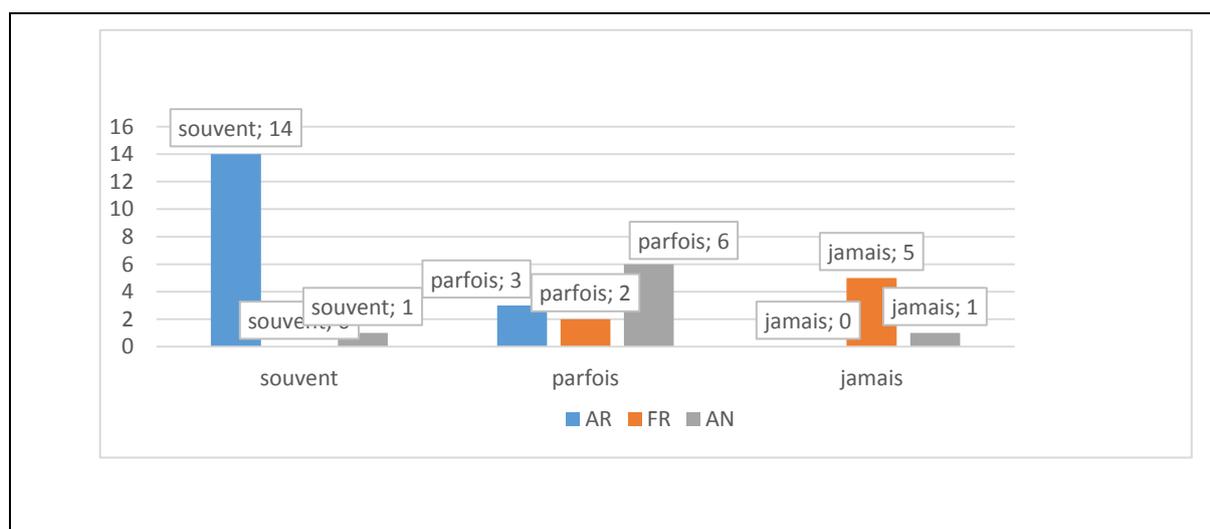
PF : Parfois ; ST : Souvent ; JMS : Jamais.

Pour la lecture et les choix des chaînes de télévision par nos sujets BI AA, ils se font en langue arabe prioritairement, après vient l'anglais (tableau 7.7). Nous remarquons, par le biais du tableau, que quelle que soit la langue, d'après les parents, il y a peu d'enfants qui écoutent la musique et font usage du téléphone portable. Ainsi, selon le tableau 7.7, nous constatons que les parents d'Abdrm ne nous donnent pas d'informations sur ce type de questions.

Les choix pour la langue française par les parents, s'orientent toujours vers « jamais » sauf pour les sujets Naw et May qui regardent « parfois » des chaînes de télévision en français et écoutent la musique dans cette même langue. Selon les parents, les enfants de ce groupe ne lisent « jamais » en français. Les parents de May ont ajouté que leur enfant utilise le dictionnaire pour chercher les sens de mots en anglais et en français, ils précisaient, en réponse au questionnaire, que c'était « rarement ». La plupart des enfants de ce groupe utilisent l'arabe pour les jeux sur ordinateur sauf May qui utilise l'anglais pour jouer.

Selon les réponses des parents, nous ne trouvons pas que les années de séjour aient un impact pour l'usage de la langue française. Aussi, nous pouvons comprendre pourquoi ce groupe d'enfants n'a pas choisi la langue française pour raconter l'histoire dans cette langue. Nous supposons que la scolarisation dans ce type d'école donnant des cours supplémentaires en langue française, qui par leur fréquence et leur contenu, ne sont probablement pas assez développés et ne lui ont pas permis d'accéder à un niveau de maîtrise convenable. Comme le souligne Kail (1983), il semble alors important de comprendre en quoi le bilinguisme familial fournit ou non un avantage cognitif ultérieur pour les apprentissages (Genelot, Négro et Peslages, 2007).

Figure 7.4 : L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers par nos sujets BI AA.



La figure 7.4 nous résume les choix de réponses selon les parents pour chaque langue et pour tous les différents supports. En fonction de leurs réponses, nous trouvons qu'ils ont fait le choix de « souvent » pour la langue arabe, et pour cette même réponse, vient ensuite la langue anglaise. Par contre, ils n'ont jamais mentionné « souvent » pour la langue française. En revanche, c'est « jamais » qui a été choisi pour la langue française. Nous pouvons conclure que ce groupe pratique moins le français dans l'environnement familial que les deux autres langues (AR et AN).

3. Les BI AF

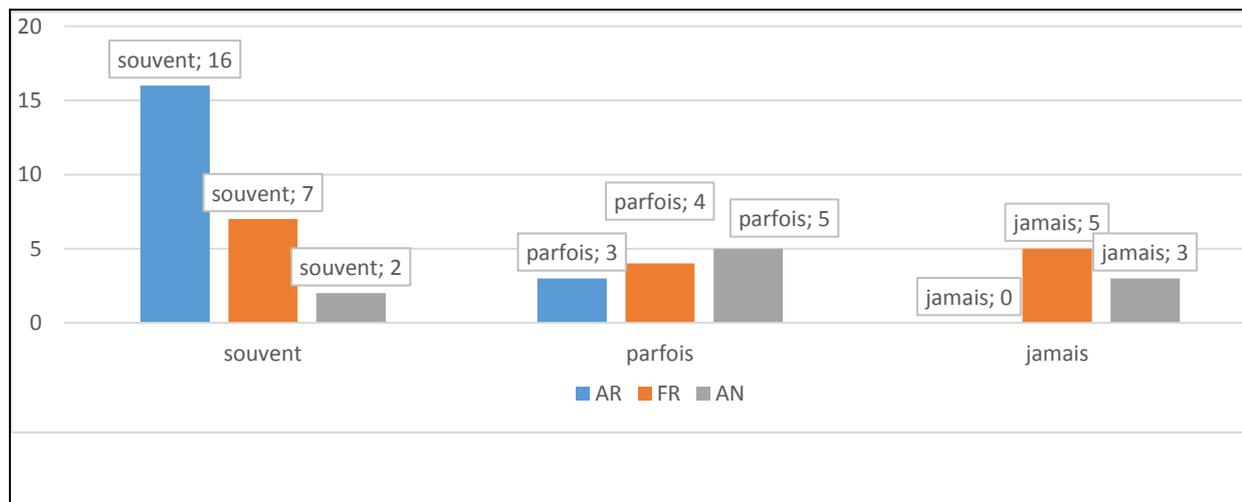
Tableau 7.8 : L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers pour chaque enfant BI AF.

BI AF							
DS		4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre		2		2		1	1
Age		06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet		Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Télévision	AR	ST	ST	ST	ST	PF	PF
	FR	ST	ST	JMS	PF	ST	ST
	AN	PF	JMS	JMS	PF	JMS	JMS
Musique	AR				ST	ST	JMS
	FR				PF		JMS
	AN				JMS		JMS
Lecture	AR	ST	ST	ST	ST	ST	JMS
	FR	PF			JMS		ST
	AN	PF			PF		ST
Ordinateur	AR		PF	ST	ST	ST	
	FR		PF		JMS		ST
	AN	ST	PF		JMS		ST
Téléphone portable	AR		ST		ST		
	FR				JMS		
	AN				JMS		

PF : Parfois ; ST : Souvent ; JMS : Jamais.

Concernant la sensibilisation aux trois langues par différents supports et selon les parents des bilingues AF (tableau 7. 8), dans ce groupe nous trouvons le choix « jamais » pour la langue arabe. Selon les parents, l'enfant Smn ne lit « jamais » en arabe et « souvent » en anglais et en français.

Figure 7.5 : L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers par nos sujets BI AF.



Nous remarquons que l'enfant Sr regarde « souvent » la télévision en arabe mais « jamais » en français et en anglais. Même chose pour la lecture, l'utilisation de l'ordinateur et le téléphone portable.

Pour Aba, Tal, Jhd et Smn, ils privilégient la présence des trois langues plus que les autres dans ce groupe surtout pour le choix des chaînes de télévision. Les parents de Jhd ont choisi « jamais » pour la lecture en français, comme pour le choix de chaînes de télévision et l'envoi de SMS. Les parents de Smn mentionnent que leur enfant utilise le dictionnaire quand il était scolarisé dans une école française et ils ajoutent que Smn ne privilégie pas l'anglais parce qu'il ne le pratique pas.

Concernant l'âge des enfants et leurs durées de séjour, les enfants les plus âgés dans ce groupe Jhd et Smn ont des pratiques langagières plus variées que les plus jeunes. A l'exception d'Aba, enfant de 6 ans et vivant en France depuis 2 ans. La production de cet enfant Aba en français est due aux pratiques langagières plurilingues dans l'entourage familial. Selon certains auteurs comme Bernstein (1959), la qualité des apports langagiers fournis à l'enfant reflète celle des productions de l'enfant. Tout se passe comme si le niveau langagier de la famille, plus ou moins élaboré, correct, riche, nuancé, complexe, à travers les stimulations dirigées vers l'enfant, était déterminant pour les futures compétences linguistiques de celui-ci (Nex, 2011 : 39). Pour Smn, son âge et sa durée de séjour ont un impact sur ses pratiques langagières plurilingues au sein de son entourage familial.

Pour terminer, selon la figure 7.5, le choix « souvent » est fait pour la langue arabe, ensuite vient la langue française. La langue anglaise est la langue utilisée de temps en temps, puisque son usage a été caractérisé par le choix « parfois ». Nous remarquons que le choix « jamais » a été fait cinq fois pour la langue française même avec une durée de séjour de 5 ans et plus.

Pour terminer, nous voulons signaler que pendant le déroulement de l'enregistrement et le choix entre les langues avec les enfants de ce groupe, il y a eu une discussion assez courte au sujet de la comparaison entre les langues. Tal, par exemple, a exprimé que ce n'était pas important de raconter l'histoire en français mais a insisté sur l'importance de la langue anglaise.

4. Les MONO A

Tableau 7.9 : L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers par chaque enfant MONO A.

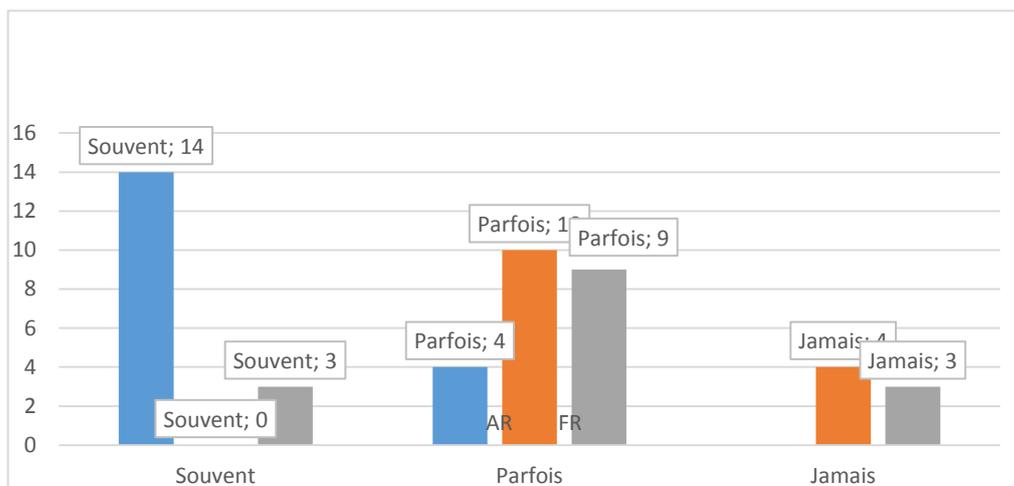
MONO A						
DS		2 ans				4 ans
Nombre		4				1
Age		06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Prénom		Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Télévision	AR	ST	ST	ST	ST	ST
	FR	PF	PF	JMS	JMS	PF
	AN	JMS	PF	PF	PF	PF
Musique	AR		ST			PF
	FR		JMS			PF
	AN		ST			PF
Lecture	AR		PF	PF	ST	ST
	FR		PF	PF	PF	PF
	AN		PF	PF	PF	PF
Ordinateur	AR	PF	ST	ST	ST	ST
	FR	PF		JMS	JMS	
	AN	PF	ST	JMS	JMS	
Téléphone portable	AR				ST	ST
	FR				PF	
	AN				PF	

PF : Parfois ; ST : Souvent ; JMS : Jamais.

Concernant la sensibilisation aux trois langues par différents supports, les parents des monolingues A ont déclaré que tous les enfants monolingues A préfèrent « souvent » les chaînes arabes. Concernant la lecture, les parents ont fait le choix, avec les mentions « souvent » et « parfois » pour les trois langues. Nous remarquons que les parents n'ont pas choisi la mention « jamais » pour aucune des langues concernant la lecture. Les parents de Lfa précisent que leur enfant utilise le dictionnaire pour la langue anglaise.

Pour la langue utilisée sur l'ordinateur, les enfants favorisent « souvent » l'arabe et l'anglais. C'est le contraire avec Ahd, par exemple, qui a choisi le français. L'enfant le plus âgé, Lfa, écoute la musique en trois langues. Il en va de même pour l'utilisation du téléphone portable.

Figure 7.6. L'analyse de la sensibilisation aux trois langues AR, FR et AN par différents supports langagiers par nos sujets MONO A.



Selon la figure 7.6, deux remarques s'imposent concernant les résultats des monolingues. D'une part, on observe que le choix « souvent » pour sensibiliser à la langue arabe est davantage préféré que la langue anglaise et la langue française. Parallèlement, l'emploi des deux langues, l'anglais et le français, par le choix « parfois » est presque équivalent.

7.4.1.4. Evaluation des compétences langagières des enfants par les parents

Cette partie s'intéresse aux performances langagières de l'enfant à l'oral et à l'écrit en arabe, en français et en anglais.

Les parents ont ainsi répondu à un questionnaire que nous avons élaboré en vue d'évaluer les compétences langagières de leurs enfants. Ils ont été soumis à quatre questions permettant cette évaluation. Ces quatre questions concernent les quatre compétences : la lecture, l'écriture, la compréhension et la compétence de parler.

Exemple d'item :

Selon vous, il écrit ces langues :

	L'arabe	Le français	L'anglais
Très bien (TB)			
Assez bien (AB)			
Il se débrouille (ISD)			
Assez mal (AM)			
Pas du tout (PT)			

L'évaluation varie entre « très bien » et « pas de tout ». L'objectif est d'avoir, à partir des déclarations des parents, une information sur les compétences langagières de l'enfant dans les trois langues et une idée sur son degré de bilinguisme selon eux.

Afin d'étudier les liens entre les pratiques langagières familiales et les compétences langagières en trois langues (AR, FR et AN), nous allons tenir compte de l'évaluation déclarée par les parents des quatre compétences langagières de leurs enfants.

1. Les TRI AFA

Tableau 7.10 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants TRI AFA.

		TRI AFA		
		5 ans	6 ans	7 ans
DS				
Nombre		1	1	1
Age		09;05	10;05	11;04
Sujet		Lo	Yo	Abdl
L'oral	AR	TB	TB	TB
	FR	TB	TB	AB
	AN	ISD	TB	ISD
L'écriture	AR	TA	TB	TB
	FR	AB	TB	ISD
	AN	ISD	AB	ISD
La lecture	AR	TB	TB	TB
	FR	TB	TB	AB
	AN	AB	TB	ISD
La compréhension	AR	TB	TB	TB
	FR	TB	AB	AB
	AN	AB	AB	AB

Selon le tableau 7.10, les parents des enfants trilingues n'ont pas du tout choisi les réponses « assez mal et pas de tout ». En parallèle, nous remarquons que ce groupe de parents trouve que le niveau de leurs enfants est « très bien » dans les quatre compétences langagières pour la langue arabe.

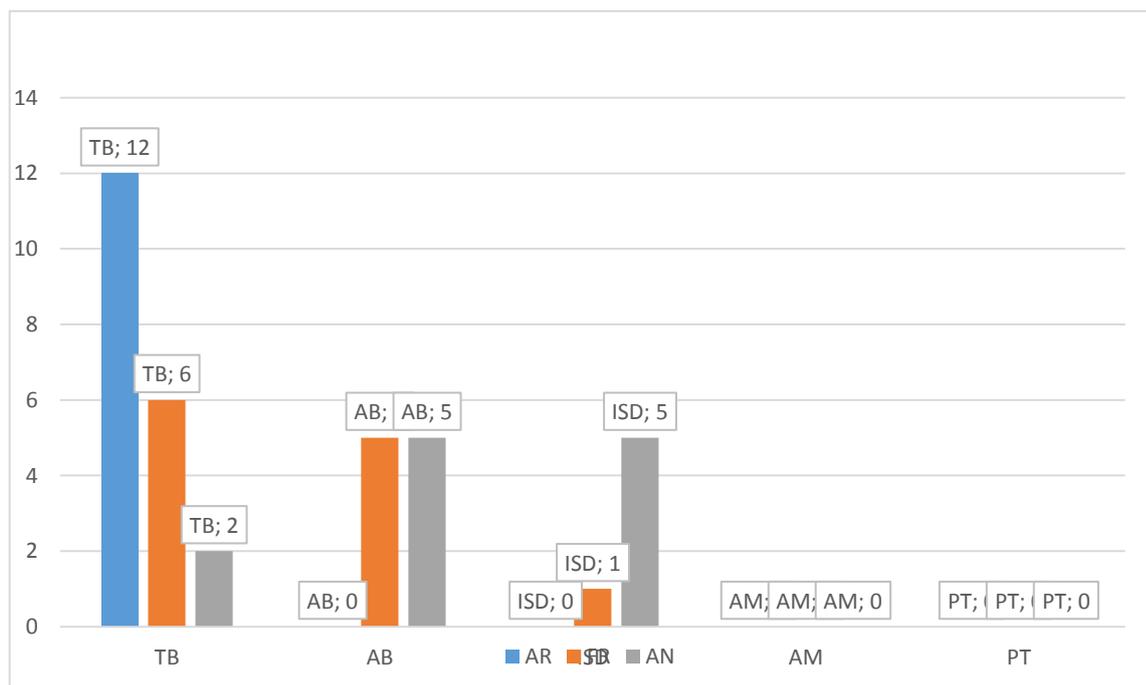
En langue française, les parents de Lo et Yo trouvent que le niveau de leurs enfants en français est « très bien ». En revanche, toujours pour la langue française, les parents de l'enfant Abdl estiment que le niveau de leur enfant est « assez bien » à l'oral, en lecture et en compréhension, mais pour la compétence de l'écriture, ils ont répondu « il se débrouille ».

Pour l'anglais, dans l'ensemble, pour les trois enfants trilingues, la préférence va vers « assez bien » pour la compétence en compréhension. Pour les autres compétences, le choix des parents varie entre « très bien » et « il se débrouille ».

Quels que soient l'âge de l'enfant ou la longueur de la durée de séjour de la famille en France, l'évaluation des parents ne suit pas véritablement une trajectoire développementale dans les quatre compétences.

Nous avons fait un résumé de l'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants TRI AFA au travers de la figure 7.7.

Figure 7.7 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants TRI AFA.



Pour les quatre compétences, les trois enfants Lo, Yo et Abdl n'ont pas été évalués mieux que « il se débrouille ». Nous constatons que ces réponses font état d'une corrélation entre les choix déclarés par les parents et la compétence de ces enfants à raconter le récit en trois langues.

2. Les BI AA

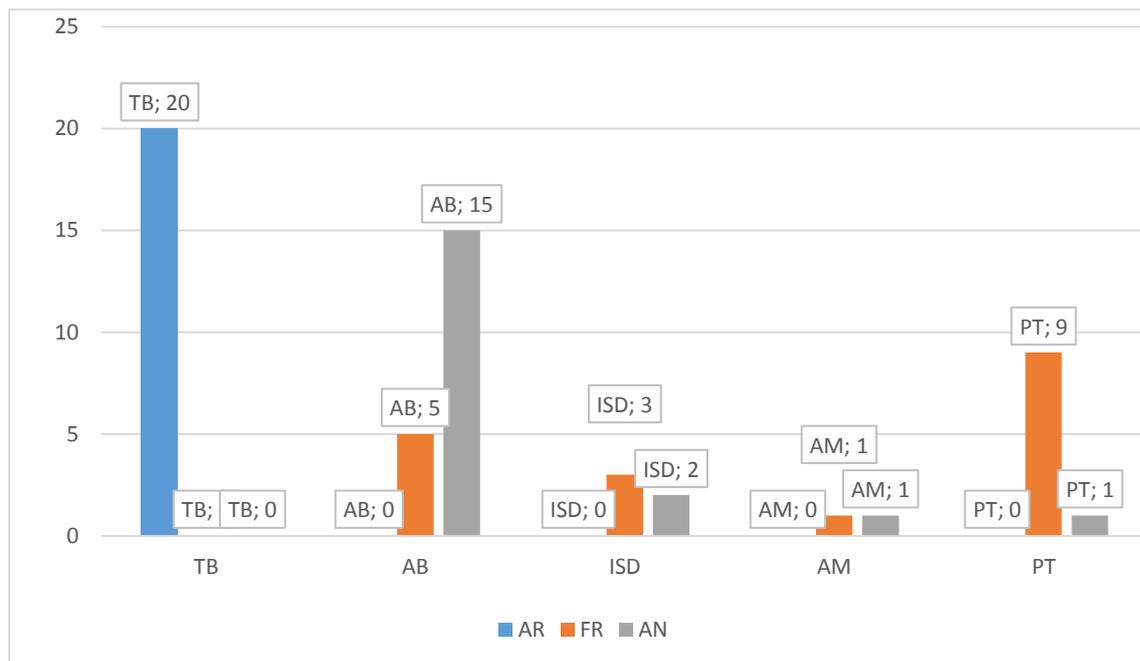
Tableau 7.11 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants BI AA.

		BI AA					
		2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre		1	1	3			1
Age		08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00
Sujet		Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdrm
L'oral	AR	TB	TB	TB	TB	TB	
	FR	PT	PT	PT	PT	AB	
	AN	ISD	AB	ISB	AB	AB	
L'écriture	AR	TB	TB	TB	TB	TB	
	FR		PT	PT	ISD	AB	
	AN	AB	AB	AM	AB	AB	
La lecture	AR	TB	TB	TB	TB	TB	
	FR		PT	ISD	ISD	AB	
	AN	AB	AB	PT	AB	AB	
La compréhension	AR	TB	TB	TB	TB	TB	
	FR	PT	PT	AM	AB	AB	
	AN	AB	AB	ISD	AB	AB	

Selon le tableau 7.11, les parents des enfants BI AA trouvent que le niveau de leurs enfants est « très bien » dans les quatre compétences langagières en langue arabe. Au contraire, ces mêmes parents n'ont pas fait ce choix pour les deux langues étrangères (anglais

et français). L'évaluation de leurs enfants en français et en anglais varie plutôt entre « assez bien » et « pas de tout ». Selon le tableau 7.11, nous trouvons que le choix « assez bien » a été cité quinze fois pour la langue anglaise et cinq fois pour la langue française. En outre, les parents d'Abdz ont négligé d'évaluer leur enfant en français. L'enfant Am est le seul enfant qui a obtenu la réponse « pas de tout » en anglais pour la compétence en lecture. Au contraire, l'enfant Maj a obtenu la meilleure évaluation dans ce groupe, avec la réponse choisie « assez bien » pour les quatre compétences en français.

Figure 7.8 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants BI AA.



Observons maintenant les différents choix relevés par les parents pour les quatre compétences en trois langues (Figure 7.8). Nous trouvons que le meilleur résultat concerne la langue arabe avec la réponse « très bien » et le résultat le plus faible a été fait avec la réponse « pas de tout » pour la langue française. En général, nous notons la supériorité du résultat en anglais qui a été fait par les parents devant la langue française. Cela nous explique la raison pour laquelle les enfants ont choisi de raconter le récit de la *Frog story* en anglais comme langue étrangère.

3. Les BI AF

Tableau 7.12 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants BI AF.

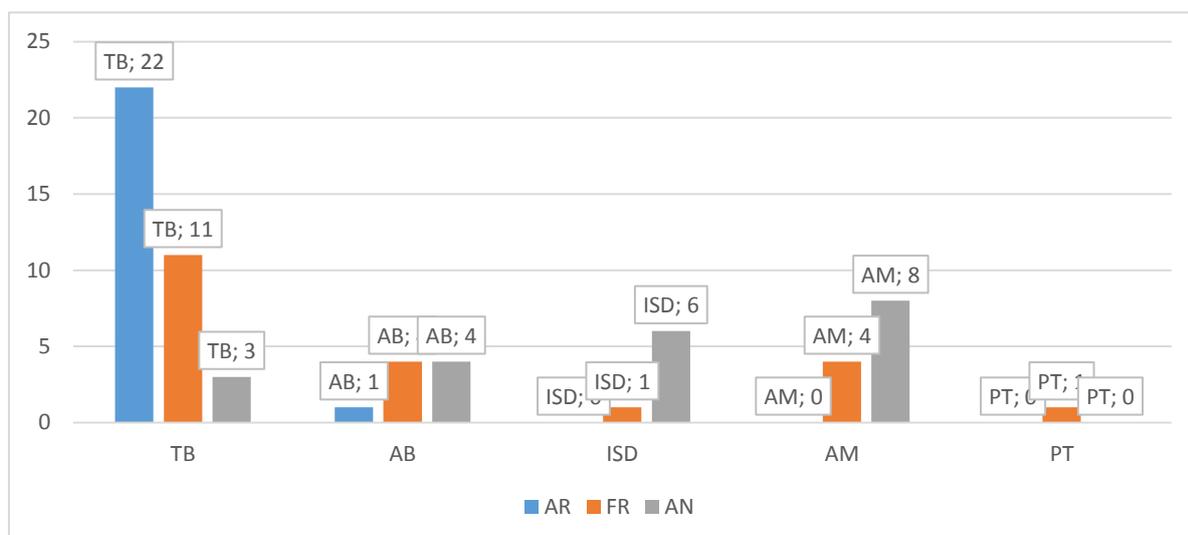
DS	BI AF					
	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
L'oral	AR	TB	AB	TB	TB	TB
	FR	TB	ISD	AB	TB	TB
	AN	ISD	AM	AM	AB	ISD
L'écriture	AR	TB	TB	TB	TB	TB
	FR	TB	PT	AM	AM	TB
	AN	AM	AM	AM	AB	TB
La lecture	AR	TB	TB	TB	TB	TB
	FR	TB	AM	AM	TB	AB
	AN	ISD	ISD	AM	TB	TB
La compréhension	AR	TB	TB	TB	TB	TB
	FR	TB	ISD	AB	AB	TB
	AN	AB	AM	AM	AB	ISD

Concernant l'évaluation des compétences langagières des enfants bilingues AR/FR, selon leurs parents (tableau 7.12), la réponse « très bien » domine pour la langue arabe. À l'exception des parents de Tal qui trouvent son niveau « assez bien » à l'oral en arabe et ont répondu « pas du tout » pour les compétences en écriture en français.

Selon l'évaluation qui concerne Smn et Aba, leurs parents trouvent que leurs niveaux dans les quatre compétences en arabe et en français sur un même pied d'égalité, c'est-à-dire « très bien ». L'évaluation de ces deux familles nous prouve que l'âge ou la durée de séjour joue probablement un rôle significatif avec ces deux enfants. Cependant, d'autres pratiques langagières dans l'entourage familial ou scolaire participent à cette évaluation.

Pour ce qui est de la langue anglaise, rappelons d'abord que les enfants de ce groupe n'ont pas choisi cette langue comme deuxième langue pour raconter le récit. Les parents ont évalué les compétences de leurs enfants avec des réponses variant entre « très bien » et « assez mal ». En général, la compétence qui a obtenu un faible résultat est celle en écriture pour le français, concernant les parents de Tal âgé de 7 ans et d'une durée de séjour de 5 ans.

Figure 7.9 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants BI AF.



D'après la figure 7.9, les parents des enfants BI AF répondent en majorité « très bien » pour les compétences en langue arabe. Pour la langue française, les réponses « très bien » suivent de près celles de l'arabe. Cependant, les parents de Tal ont choisi la réponse « pas du tout » pour la langue française malgré sa durée de séjour de 5 ans en France.

En général, nous notons la supériorité du résultat du français devant l'anglais qui a obtenu huit choix de « assez mal ». Cela nous prouve également le choix des enfants dans ce groupe à raconter l'histoire en français comme langue étrangère.

4. Les MONO A

Tableau 7.13 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants MONO A.

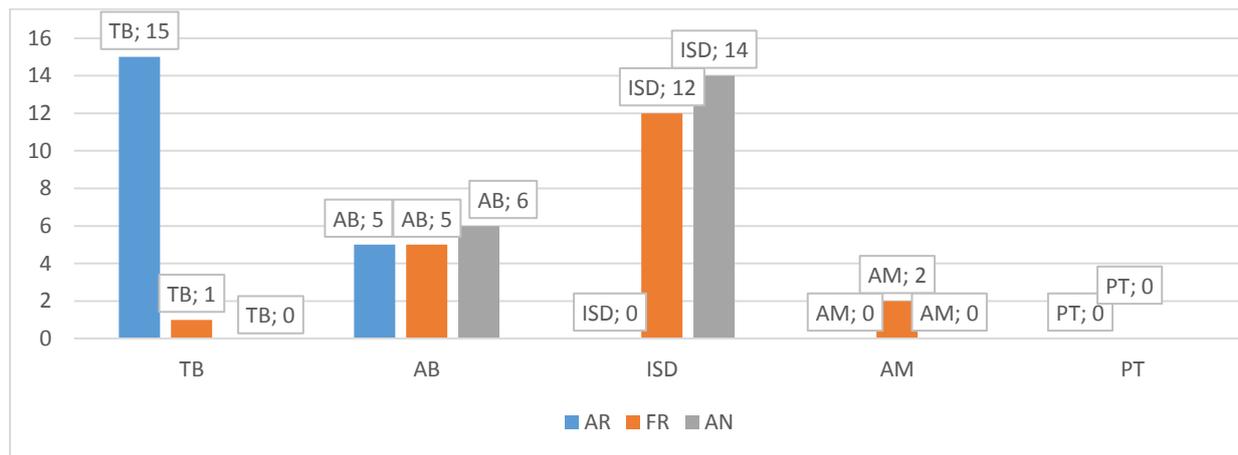
DS		MONO A				4 ans
		2 ans				
Nombre		4				1
Age		06:07	07:07	07:09	07:10	11:06
Sujet		Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
L'oral	AR	AB	TB	TB	TB	TB
	FR	ISD	AM	ISD	AB	TB
	AN	ISD	ISD	ISD	AB	ISD
L'écriture	AR	AB	TB	TB	TB	TB
	FR	ISD	AB	ISD	AM	ISD
	AN	ISD	AB	ISD	ISD	ISD
La lecture	AR	AB	AB	TB	TB	TB
	FR	ISD	ISD	ISD	ISD	AB
	AN	ISD	ISD	ISD	AB	AB
La compréhension	AR	AB	TB	TB	TB	TB
	FR	ISD	AB	ISD	AB	ISD
	AN	ISD	AB	ISD	AB	ISD

Selon le tableau 7.13, nous pouvons observer que pour le français et l'anglais, les parents n'ont pas choisi pour leurs enfants l'option « pas de tout ». Pour le plus jeune des

enfants dans ce groupe, Ahd, avec une durée de séjour la plus courte (2 ans), ses parents trouvent que son niveau en arabe est « assez bien » pour les quatre compétences et qu'il peut « se débrouiller » en français et en anglais.

Pour l'enfant le plus âgé, Lfa (11;06 ans) avec une durée de séjour la plus longue (4 ans), les parents trouvent que son niveau en arabe est « très bien » pour les quatre compétences et en français son niveau varie entre « très bien » et « il se débrouille ».

Figure 7.10 : L'analyse de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues par les parents des enfants MONO.



La figure 7.10 résume les choix des parents pour chaque langue. En comparant le nombre de chaque réponse, nous constatons que le nombre de « il se débrouille » pour le français et l'anglais est le plus élevé, ensuite vient la réponse « assez bien » pour les deux langues. Nous nous interrogeons cependant quant au fait que l'évaluation des parents ne correspond pas aux productions des enfants qui n'ont pu raconter le récit qu'en langue arabe. Nous voulons explorer d'autres raisons qui participent à cette différence.

7.4.1.5. L'importance des trois langues selon les parents

Cette partie propose de présenter les réponses des parents aux questions concernant, cette fois-ci, l'importance des trois langues (AR, FR et AN). Premièrement, nous étudions les questions qui concernent les cours particuliers dans chaque langue. Ces cours particuliers sont mis en place selon le choix des parents. Deuxièmement, nous analysons les réponses des parents concernant l'importance de chaque langue et les effets d'acquisition d'une langue sur l'autre. Aussi, nous avons posé des questions qui concernent l'impact de la durée de séjour en France sur la maîtrise de la langue première des enfants (langue arabe) et également l'impact de cette durée de séjour sur la maîtrise de la langue étrangère (langue française). Enfin, il importe de préciser que s'agissant de questions ouvertes, les parents ont donné leurs opinions sur les enfants qui parlent français et autres langues.

1. Les TRI AFA

Le tableau 7.14 présente le nombre de cours particuliers programmés par les parents des sujets TRI AFA.

Tableau 7.14 : Nombre de cours particuliers programmés par les parents des sujets TRI AFA.

Lo	Sujet	Yo	Abdl
09;05	Age	10;05	11;04
F	G/F	G	G
CM 1	NS	CM 2	6 ^e
5 ans	DS	6 ans	7 ans
4 h/s	AR	4 h/s	
2 h/s	FR	2 h/s	
2 h/s	AN	2 h/s	

Nous remarquons d'après le tableau 7.14 que Lo et Yo ont quatre heures de cours particuliers à la maison par semaine pour la langue arabe et deux heures par semaine de français et d'anglais. Abdl n'a pas de cours supplémentaires en trois langues en dehors de l'école. Nous voyons donc que les parents de Lo et Yo offrent des conditions idéales pour l'apprentissage des trois langues.

À propos des réponses des parents concernant l'importance de chaque langue, nous trouvons que les trois familles insistent sur l'importance de l'école saoudienne ainsi que sur son programme consistant à garder et maîtriser la langue arabe pendant la durée de séjour en France. Les parents de Lo ajoutent que le séjour en France n'impacte pas la maîtrise de la langue arabe car leur enfant parle l'arabe avec ses amis à l'école saoudienne de Paris.

Pour la langue française, les trois familles acceptent aussi l'importance de la durée de séjour en France pour maîtriser cette langue. Les parents de Lo mentionnent que *l'acquisition d'une langue est faite par la pratique réelle de cette langue dans la société*. Les parents d'Abdl expriment que *la durée de séjour en France va aider notre enfant à pratiquer la langue française avec ses amis*. Quant aux parents de Lo, ils expriment l'idée que l'enfant qui parle d'autres langues comme le français aura de plus grandes opportunités dans les parcours d'enseignement. Ils ajoutent que leur enfant *se sent l'amitié avec les enfants qui parlent plusieurs langues*. Les parents d'Abdl trouvent que *le fait de parler plusieurs langues donne la confiance en soi ajoutant que l'enfant bilingue a des compétences langagières nécessaires*.

2. Les BI AA

Tableau 7.15 : Nombre de cours particuliers programmés par les parents des sujets BI AA.

BI AA						
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdr M
Age	08;02	09;00	09;09	09;11	11;06	12;00
Sexe	G	F	G	G	G	G
NS	CE 2	CE 2	CM 1	CM 1	CM 2	6 ^e
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
AR						
FR		2 h/s				
AN	1 h/s	2 h/s				

Le tableau 7.15 présente l'apprentissage des trois langues en dehors de l'école pour les enfants BI AA. Nous avons noté qu'il n'y a que deux enfants qui ont des cours particuliers différents : May, qui a deux heures par semaine de cours particuliers à la maison en langue

anglaise et française. Les parents d'Abdz préfèrent avoir des cours supplémentaires en anglais à la maison pour leur fils.

Donc, en comparaison avec les enfants trilingues, nous constatons que le choix des cours particuliers pour les parents du groupe BI AA dépend essentiellement du programme scolaire de l'école saoudienne de Paris. Même s'ils n'ont pas proposé de cours supplémentaires en langue anglaise, les enfants de ce groupe ont tout de même manifesté l'envie de raconter leur récit en anglais et en arabe.

Quant aux réponses des parents, la majorité d'entre eux insiste sur le rôle essentiel de l'école saoudienne à maintenir la langue arabe. Les parents d'Abdz et de May ajoutent que *le séjour en France aurait pu affecter le développement de la langue première de l'enfant si nos enfants sont scolarisés dans une école française surtout le système français ne propose pas de cours en langue arabe.*

Les parents de May précisent que le séjour en France et en plus avec une scolarité dans une école française aurait eu le risque d'une surcharge cognitive imposée à l'enfant, un effort cognitif trop important qui aurait dépassé ses capacités. Mais ils ont ajouté que la maîtrise de la langue française est un avantage et leur enfant aime bien être bilingue.

Les parents d'Abdz déclarent que la durée de séjour en France est un facteur important dans la maîtrise de la langue, mais elle n'est pas un facteur essentiel dans le sens où avec leur fils ce n'est pas arrivé. Les parents d'Am insistent sur l'idée que la durée de séjour en France aide à maîtriser le français au cas où *l'enfant serait scolarisé dans une école française* avec la participation dans des activités françaises. Pour la question qui concerne leur opinion sur les enfants plurilingues, ils affirment que l'enfant qui parle plusieurs langues est un enfant compétent et lui permet de comprendre l'autre.

Les parents de Maj et Naw trouvent que *c'est important et nécessaire* d'apprendre le français. Les parents de Maj ont dit que l'enfant qui maîtrise plusieurs langues peut être *indépendant à communiquer avec les autres*. Les parents de Naw trouvent que *la maîtrise précoce des langues est très importante.*

3. Les BI AF

Selon le questionnaire adressé aux parents, nous avons noté que tous les BI AF dépendent du programme de l'école pour apprendre les trois langues. Les enfants ont choisi de raconter le récit en français et en arabe. Les parents de Sr et Aba mentionnent que leurs enfants aiment bien le français, ajoutant que ces derniers l'ont appris dès l'âge de la maternelle (3 ans).

Au sujet de l'impact de la durée de séjour sur la langue arabe et sur la langue française, les parents ne trouvent pas qu'il y ait de conséquence sur la langue arabe. Les parents de Tal et Smn ajoutent que *les compétences langagières de leur enfant en langue arabe viennent de l'école saoudienne de Paris*. La famille de Sr trouve que la pratique de la langue arabe dans la maison aide à maîtriser et à maintenir cette langue même avec le séjour en France. Les parents de Smn insistent sur le rôle de l'école saoudienne pour maintenir l'arabe et ils ajoutent que le séjour en France, avec une scolarisation dans une école française, affecte le développement de la langue arabe.

Pour la langue française, tous les parents sont unanimes pour dire que le séjour en France est un facteur important pour maîtriser cette langue. Ils ont souligné que l'environnement français et la pratique quotidienne aident à améliorer la langue. Les parents de Sr ajoutent que, *oui, parce qu'elle est la langue des amis*. Cependant, les parents de Tal trouvent que la durée de séjour en France aide à maîtriser le français *sous la condition de faire un double effort par les parents*.

Pour les parents, il apparaît important que leurs enfants soient bilingues, ils répondent avec les expressions « *très bien, important, nécessaire, enfant spécial, etc.* ». Les parents d'Aba ont ajouté qu'il est bon que l'enfant soit bilingue mais s'il le veut. Les parents de Jhd et Sr ont trouvé que le bilinguisme donne une confiance en soi. Les parents de Smn précisent que *la maîtrise de la langue française ne doit pas dépasser la langue arabe et si l'enfant maîtrise la langue française mieux que l'arabe, c'est un signe dangereux et très mauvais*.

Enfin, cette partie du questionnaire était bien complétée par les parents des BI AF qui ont été motivés et ont bien expliqué leurs différentes opinions de manière riche.

4. Les MONO A

Pour notre quatrième groupe, et selon les réponses des parents, nous avons noté que tous les monolingues A dépendent du programme de l'école pour la langue française et anglaise.

Tableau 7.16 : Nombre de cours particuliers programmés par les parents des sujets MONO A.

MONO A					
DS	2 ans				4 ans
Nombre	4				1
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Sujet	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
AR		1 h/s		1 h/j	
FR					
AN					

Pour la langue arabe, les enfants Ibم et Frs prennent des cours particuliers : une heure par semaine pour Ibم et une heure par jour pour Frs. Les parents d'Ahd déclarent que leur enfant aime le français grâce à l'école.

Les parents insistent sur le rôle de l'école saoudienne de Paris pour maintenir la langue arabe pendant la durée de séjour en France. Les parents de Frs ajoutent que la langue arabe ne doit pas être négligée à la maison. Au contraire, les parents de Lfa disent que *la durée de séjour en France doit rendre l'enfant confus entre les deux langues*. Pour le français, tous les parents affirment que cette langue est la langue de l'environnement ce qui contribue à sa maîtrise. Tous les parents acceptent l'importance que l'enfant soit bilingue. Les parents d'Ibm et de Lfa encouragent leurs enfants à parler plusieurs langues.

7.4.1.6. Evaluation des compétences langagières des enfants selon les enseignants

Abordons ici le questionnaire adressé aux enseignants des trois langues qui se présente sous forme de deux parties de 9 questions renseignées par ces derniers.

La première partie concerne les informations académiques. Elle nous aide à mieux comprendre l'entourage familial des enfants. Également, les années d'expérience de chaque enseignant nous permettent de cerner la nature des familles saoudiennes et les conditions de leur séjour en France. La deuxième partie a pour but d'explorer les comportements langagiers des enfants envers chaque langue, en général, dans la classe, du point de vue des enseignants.

Les enseignants d'arabe

Ils sont trois enseignants à avoir rendu le questionnaire. Les années d'expérience de chaque enseignant varient entre 7 et 10 ans.

Ils trouvent tous les trois que les élèves de l'école saoudienne de Paris maîtrisent l'arabe malgré leur séjour en France de plusieurs années. Deux enseignants insistent sur le rôle du programme de l'école. Ils ajoutent que l'arabe est la langue officielle de l'école et en plus les élèves sont issus d'un pays arabophone. Une enseignante ajoute que les compétences de ces élèves sont assez bien mais la langue arabe ayant ses propres caractéristiques uniques, son programme d'enseignement devrait donc être basé sur ces caractéristiques. Nous avons demandé aux enseignants si la situation des enfants entre les trois contextes (la famille, l'école et la société) les rend bilingues ou trilingues et pourquoi. Un seul enseignant a répondu à cette question avec « non » sans donner d'explication.

Les enseignants d'anglais

Les cinq enseignants en langue anglaise ont rendu le questionnaire complété. Les années d'expérience vont de 3 à 10 ans.

Trois enseignants, travaillant depuis trois ans dans l'école, trouvent que le niveau des enfants en anglais varie mais qu'ils ont la capacité à communiquer. Ils ajoutent que certains de leurs élèves parlent couramment l'anglais. Mais pour les compétences langagières comme la lecture, la compréhension, etc., ils estiment que leur compétence à l'écrit est médiocre. Selon ces enseignants, l'anglais s'avère être plus facile à apprendre pour des enfants qui ont déjà été scolarisés dans une école française. Pour le français, ils estiment le niveau des enfants assez bien parce que ces enfants habitent à Paris. Ce groupe d'enseignants trouve que les

enfants sont forts en arabe. Par rapport aux compétences plurilingues, parmi ces enfants, ils en trouvent quelques-uns qui peuvent être considérés comme trilingues. Une enseignante dit que leur maîtrise de la langue arabe est supérieure au français et à l'anglais en raison des circonstances, du temps, de l'environnement et de l'intérêt pour cette langue dans la vie quotidienne de l'enfant.

Deux enseignants, avec dix ans d'expérience, trouvent que les enfants ont un niveau assez bien dans les trois langues. En anglais, leurs niveaux sont assez bien malgré le manque de pratique grâce au nombre de cours par semaine (cinq cours par semaine), en plus, l'envie des enfants d'apprendre cette langue et la motivation des parents jouent un rôle important.

En français leur niveau est assez bien selon les enseignants, la présence de l'école saoudienne et le séjour en France en sont les explications.

Les enseignants du français

Ils sont deux enseignants à avoir rendu le questionnaire et leur expérience varie de 7 à 15 ans.

La première enseignante a précisé que les cours de français, afin d'être efficaces, devraient être organisés par groupe de niveaux, les classes sont trop hétérogènes pour elle. Les élèves de collège ont besoin de plus de leçons. Elle a ajouté que malgré le séjour de 4 ans en France, les élèves n'ont pas encore acquis un niveau suffisant.

Pour les compétences plurilingues, elle ne pense pas que les élèves soient trilingues, quelques-uns sont bilingues AF ou AA, il s'agit d'élèves ayant grandi en France et ayant fréquenté les écoles françaises et un environnement majoritairement français ou anglophone. La plupart des familles sont seulement de passage en France (en moyenne 4 ans), cette situation ne leur permet pas d'apprendre la langue en profondeur.

L'enseignante qui a une expérience de 15 ans a exprimé avec réserve que les cours de français dans l'école et la durée de séjour jouent un rôle significatif pour la maîtrise du français. Elle a rajouté que l'instabilité familiale en France peut entraver ce développement langagier.

7.4.2. Présentation et analyses des résultats liés au questionnaire

Les parents étaient invités à indiquer dans le questionnaire les pratiques langagières familiales et de fournir des informations sur la perception du niveau de ces pratiques, ainsi que leur motivation, et enfin de se prononcer quant à savoir s'ils considéraient leurs enfants comme bilingues.

Suite à l'analyse des réponses, nous avons dégagé trois thèmes principaux :

Thème 1 : les facteurs qui mènent ces enfants au bilinguisme

Thème 2 : des représentations positives du bi/plurilinguisme

Thème 3 : la priorité à la maîtrise de la langue d'origine

Thème 1 : Les facteurs qui mènent ces enfants au bilinguisme

Divers types de bilinguisme peuvent s'observer chez les enfants, certains rencontrent la L2 et/ou L3 à 3 ans au niveau de la maternelle dans des écoles françaises. Certains considèrent qu'ils maîtrisent l'essentiel de sa L1, ensuite ils apprennent la L2 et ou L3 à l'école saoudienne de Paris. Néanmoins, la langue arabe est dominante entre ses langues.

Nous avons remarqué le rôle de l'âge et de la durée du séjour sur le bilinguisme de ces enfants. En effet, selon l'âge et la durée du séjour des enfants dans chacun des quatre groupes linguistiques, nous avons constaté, d'après nos analyses, que le bi-plurilinguisme suit une trajectoire développementale (Bamberg, 1987 ; Berman, 1985 ; Hickmann, 1980, 1991, 1995 ; Karmiloff-Smith, 1980, 1985 ; Slobin, 1985 ; Tyler, 1983).

Nous avons mentionné que le travail des parents de nos sujets joue un rôle non négligeable quant aux pratiques langagières des enfants, mais également dans la représentation des parents concernant leur apprentissage.

Et dans notre cas, il s'avère que la durée de séjour de ces enfants dépend généralement de la profession des parents. Comme diplomates, ils ne se lient pas de manière forte avec le pays d'accueil. Si la durée de séjour est trop longue dans un pays d'accueil, cela pourrait leur permettre de développer des affinités particulières avec ce dernier.

Pourtant, certaines familles ont évoqué leur capacité à se sentir très vite à l'aise avec les pratiques plurilingues. Leurs enfants pratiquent deux langues voire les trois soit dans la maison, soit en dehors de la maison.

C'est le cas de Lo, Yo et Abdl, les enfants TRI AFA, qui ont réussi à raconter le récit en trois langues. Il y a d'autres sujets qui ont le même âge et la même durée de séjour et qui n'ont produit le récit qu'en deux langues comme Smn, le BI AF. Enfin, nous trouvons Lfa, le MONO A, qui, lui, a raconté le récit seulement en arabe.

Certaines familles, en revanche, ne trouvent pas leur place même avec une durée de séjour importante. Elles auraient tendance à privilégier l'anglais, qui est leur première langue étrangère. Voilà pourquoi Abdrn, le BI AA, enfant issu d'une famille qui partage ce sentiment malgré sa durée de séjour de 5 ans en France, n'a pas choisi de raconter le récit en français.

La langue première de nos sujets est reconnue et appréciée par la famille et l'école. Nos sujets ont été encouragés à continuer à s'en servir même à l'extérieur du domicile.

D'après Grosjean (2015 : 87) :

« Pour qu'une langue soit acquise afin d'aboutir, avec l'autre langue, au bilinguisme, l'apport linguistique doit être conséquent de la part de personnes qui jouent un rôle central dans la vie de l'enfant il faut qu'il s'étende sur une certaine durée ».

Le facteur le plus important parmi ceux qui font qu'une langue est acquise jusqu'à aboutir au bilinguisme est tout simplement le besoin de communiquer, d'écouter, de participer à des activités, etc. (Grosjean, 2015 : 85). Grosjean explique également que la nécessité de connaître et d'utiliser une langue étrangère est à la base du bi-plurilinguisme, mais chez certaines familles saoudiennes en France elle est ignorée. Pour la langue française, ici, nous avons demandé à ces familles si elles sentaient le besoin d'acquérir la langue française comme d'autres communautés en France. Les réponses n'ont pas révélé ce besoin même si a été évoqué l'aspect social jugé plutôt positif de la pratique du français. De plus, au sein de certaines familles ont émergé la motivation ou les perspectives positives envers le bi-plurilinguisme. Les parents d'Abdl (TRI AFA), par exemple, expriment que la durée de séjour en France va aider leur enfant à pratiquer la langue française avec ses amis. Et les parents de Sr (le BI AF) indiquent que le français est la langue des amis. Ces parents considèrent que la langue française est la langue des amis.

Dans le cas des familles saoudiennes en France, les familles des enfants TRI AFA et bilingue AF trouvent que la langue de communauté d'accueil est considérée comme la langue de la communication sociale. Nos sujets sont exposés à cette situation de bilinguisme à cause de la société dans laquelle ils vivent. Selon Genesee, Paradise et Cargo (2004), le bilinguisme se vit toutefois différemment selon qu'un individu parle la langue de la majorité ethnolinguistique ou celle d'une minorité ethnolinguistique (cité par Daviault, 2011 : 175). Quant aux parents de Lo, ils évoquent que leur enfant *se sent l'amitié avec les enfants qui parlent plusieurs langues* et font ainsi ressortir cette importance sociale à parler la langue du pays d'accueil, ici le français.

Nous avons également constaté l'importance du bi/plurilinguisme notamment au travers de la réussite professionnelle. En cela, ce constat rejoint celui de Deshays (2003 : 59) qui explique que *« la prise de conscience de tout un chacun qu'une seule langue ne suffit plus aujourd'hui pour la réussite professionnelle »*. Les parents de Lo (TRI AFA) exprimaient l'idée que l'enfant qui parle d'autres langues, comme le français, aura de grandes opportunités dans les parcours d'enseignement, par exemple.

Outre le besoin, pour qu'une langue soit acquise afin d'aboutir, avec l'autre langue, au bilinguisme, l'apport linguistique de la part des personnes qui jouent un rôle central dans la vie de l'enfant, doit être conséquent, et il faut également qu'il s'étende sur une certaine durée (Grosjean, 2015 : 87).

Un dernier facteur que nous avons révélé d'après les réponses des enseignants, met en exergue le rôle de l'école saoudienne de Paris. Cette école saoudienne implantée dans le pays d'accueil participe fortement à développer les compétences plurilingues des enfants. Elle a permis à ces enfants qui résident dans le pays pour une durée de temps limitée de suivre le

même type d'études qu'ils auraient effectué en Arabie Saoudite, de se préparer aux mêmes examens et de rentrer dans le giron du système à leur retour sans subir de retard. En même temps, cette école offre aux enfants la possibilité d'apprendre la langue du pays de résidence et donc de mieux s'adapter à la vie qu'ils y mènent.

Thème 2 : Des représentations positives du bi/plurilinguisme

Lorsque les parents décrivaient de manière positive le plurilinguisme, ils expliquaient qu'une langue représente pour eux et leurs enfants un mode de communication permettant d'aller à la rencontre d'autrui. A ce titre, il est important de noter que la langue est considérée comme un moyen d'accéder à l'autre. Comme les parents de Maj (BI AA) qui ont affirmé que l'enfant qui maîtrise plusieurs langues peut être *indépendant à communiquer avec les autres*. Les parents d'Am (BI AA) affirment également que *l'enfant qui parle plusieurs langues est un enfant compétent et lui permet de comprendre l'autre*.

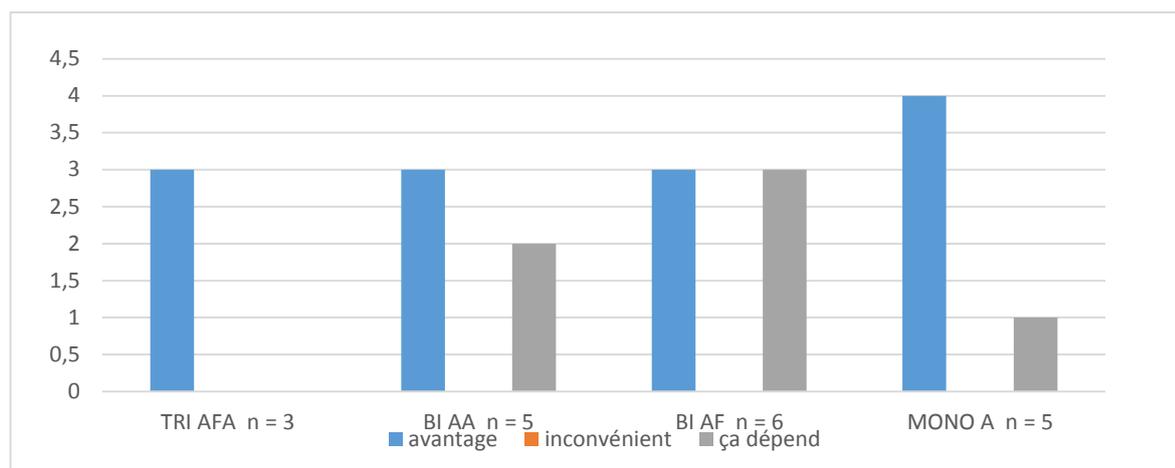
Les parents de Jhd et Sr (BI AF) ont trouvé que l'influence du bilinguisme ne se limite pas au domaine linguistique. Ils affirment que *le bilinguisme donne une confiance en soi*.

Cette manifestation tend à affirmer, de manière positive, que le bilinguisme chez les parents saoudiens fait naître chez les parents la motivation de déployer les outils nécessaires afin de permettre le développement du bilinguisme des enfants.

Néanmoins, malgré son étendue, nous savons que le bilinguisme est entouré de nombreux mythes. Les parents de May (BI AA) précisent que la maîtrise de la langue française est un avantage et leur enfant aime bien être bilingue mais le séjour en France en plus avec une scolarité dans une école française aurait eu le risque d'une surcharge cognitive imposée à l'enfant. Cette réponse fait référence au « mythe du handicap bilingue ».

Pourtant, les recherches actuelles montrent que les enfants, du fait de leur plasticité cérébrale, sont capables d'acquérir plusieurs langues simultanément. Par ailleurs, être bilingue conférerait à l'individu concerné un certain nombre d'avantages cognitifs. Cependant, la crainte des confusions entre les langues et le « mythe du handicap bilingue » restent des valeurs encore fortement prégnantes. A l'échelle de la planète, le monolinguisme n'est pourtant pas la norme. La mondialisation, les individus, en perpétuels mouvements, ne font qu'augmenter les contacts entre les langues. Aujourd'hui à travers le monde, être bilingue ou plurilingue n'est plus une exception (Nex, 2012 : 11). En plus, les stéréotypes et les préjugés sociaux concernant les langues peuvent conduire l'individu à vivre sa bilingualité de manière très négative (Lavour, 2005 : 165).

Figure 7. 11 : Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?



Comme nous pouvons l'observer dans la figure 7.11, quelques parents ne sont pas unanimes sur le fait de savoir si le bilinguisme est ou non un avantage. En effet, nous pouvons constater que les TRI AFA seraient nettement plus enclins à considérer le bilinguisme comme un avantage que les autres groupes compte tenu de la réponse unanime de leurs enfants. Ensuite, nous trouvons que les parents des enfants monolingues trouvent que le bilinguisme est un avantage. Pour les deux groupes bilingues (BI AF et BI AA), les réponses montrent que le bilinguisme est un avantage à condition que la L2 n'excede pas la L1.

Thème 3 : Priorité à la maîtrise de la langue d'origine

Pour un psychologue, l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique ou une situation particulière mais bien l'individu lui-même (Lavour, 2005 : 165).

L'hypothèse de seuil minimal, simplifiée puis répandue dans les milieux éducatifs, a donné à penser qu'un enfant ne pouvait entrer dans une L2 sans avoir été préalablement ancré dans une L1. En réalité, les difficultés à entrer dans une L2 ne sont que la continuité de celles qui ont affecté le processus de mise en place du langage. En somme, la L1, ses représentations, ses procédures d'analyse métalinguistiques constituent un socle, une base structurelle qui opère d'autant mieux que le milieu familial a transmis à l'enfant les différents registres de la langue dont celui qui est le plus valorisé (norme linguistique), et qui dénote alors une appartenance socioculturelle plus avantageuse. Cette forme de sensibilisation nécessite que les parents aient préalablement investi le langage comme un objet de connaissance et un marqueur d'appartenance socioculturelle (Beauvois et Ghiglione, 1981). Lorsqu'elle est transmise aux enfants, cette sensibilisation génère chez eux des attitudes d'exhibition de leurs compétences linguistiques et communicatives (Bensekhar-Bennabi, 2010 : 57).

Les parents saoudiens ont fortement soutenu cette hypothèse. La majorité des familles insistent sur l'importance de l'école saoudienne ainsi que sur son programme consistant à garder et maîtriser la langue arabe pendant la durée de séjour en France. Nous avons

également constaté la forte pratique journalière de la langue arabe dans et en dehors de la maison.

Les parents saoudiens pensent que cette école apparaît comme la seule solution, à moins de laisser leurs enfants en pension à la langue de pays d'origine.

Le principe d'un ancrage préalable dans la L1 est à l'origine des expériences d'éducation précoce par immersion (Canada, États-Unis) fondées sur le maintien de la L1 avec un accroissement constant de l'exposition à la L2. En effet, la recherche expérimentale avec un contrôle des variables d'appartenances socioculturelles et la pratique clinique dans les milieux multilingues montrent clairement qu'un apprentissage précoce et simultané de deux langues est préférable (Bensekhar-Bennabi, 2010 : 57).

Les langues sont des symboles d'identité ; elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités. Les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent (Byram, 2006 : 5).

Les langues sont des symboles d'identité ; elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités. Les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent (Byram, 2006 : 5). Laroussi (1997) définit la notion d'« identité » en ces termes : « *L'identité est considérée plus comme une entité figée que comme un processus de référenciations dynamique et évolutif suivant des critères complexes, voir antagoniques, dans certains cas* » Laroussi (1997) fait une distinction entre « identité » et « identification », pour indiquer que si la première notion est rigide et statique, la deuxième est, en revanche, souple et flexible. Or, dans l'avis exprimé, l'identification à la langue arabe exclut toute ouverture sur les langues étrangères et se range du côté d'un ethnocentrisme exclusif.

Les familles saoudiennes ont exprimé leur crainte de perdre leur L1 qui est le symbole de l'identité sociale et linguistique. Les parents de Smn (BI AF) précisent, par exemple, que *quand la maîtrise de la langue française il dépasse la maîtrise de la langue arabe c'est un signe dangereux et très mauvais.*

Selon Lavour (2005 : 165), tous les bilingues ne sont pas biculturels : l'acquisition d'une compétence linguistique élevée n'est pas nécessairement liée à une double appartenance culturelle. Un individu peut devenir particulièrement bilingue tout en restant mono-culturel.

En examinant le rôle central de la culture et de la langue dans la construction de l'identité, Lavour (2005) s'aperçoit que c'est plus sur un plan culturel que sur un plan linguistique que l'individu définira le profil de sa compétence bilingue et de son identité socioculturelle.

7.5. SYNTHÈSE DE CHAPITRE

L'objectif de ce chapitre était d'exposer les pratiques langagières familiales afin de comprendre leur impact sur les compétences plurilingues des enfants, sujets de notre recherche

Avançons tout d'abord sur le fait que grandir en contact avec deux langues ou plus, n'est pas, de manière générale, un choix individuel. Il s'agit plutôt du résultat d'événements importants, tels qu'un déménagement dans un autre pays ou, plus simplement, le fait d'avoir des parents qui parlent deux langues à la maison. De Houwer (1999) et Grosjean (2015) confirment ce propos que « *le contexte plurilingue des enfants implique des liens sociaux avec des personnes importantes telles que les parents, les frères et sœurs, d'autres membres de la famille, des amis et des enseignants qui communiquent de manière linguistiquement différente* » (De Houwer 2006 : 176).

Duursma et al. (2007) ont examiné les facteurs en lien avec les pratiques langagières littéraciées des familles bilingues anglo-espagnoles habitant aux États-Unis qui présentent un effet significatif sur les performances des enfants au niveau du lexique produit dans les deux langues. Pour ce faire, ils ont évalué le lexique de 96 enfants en production orale, tout en soumettant leurs parents à un questionnaire sur leurs pratiques langagières (langues les plus souvent utilisées par les membres de la famille avec l'enfant et inversement) ainsi que sur les activités littéraciées (nombre de livres à la maison, raconter des histoires dans les deux langues, aide aux devoirs, etc.). Les résultats suggèrent que les préférences langagières des familles déterminent le niveau des enfants dans les deux langues (cité dans Rachidi, 2011 : 128).

La plupart des enfants bilingues, en effet, acquièrent une L1 à la maison et sont ensuite mis en contact avec une L2 à l'extérieur principalement lors de leur entrée à l'école. Ils possèdent donc une langue avant d'acquérir la deuxième et peuvent ainsi se servir de la première pour faciliter l'apprentissage de la deuxième. Ils possèdent aussi des compétences sociales qui leur sont d'un grand secours (Grosjean, 2015 : 94).

Ce chapitre nous a montré que nos sujets deviennent bilingues et trilingues du fait de leur exposition à une seule langue à partir de leur naissance, et en apprennent une autre voire même deux, par la suite. Ce phénomène s'appelle le bilinguisme précoce « *séquentiel* », « *successif* » ou « *apprentissage d'une langue seconde L2* » (Daviault 2011 : 177). L'une des raisons de ce type de bilinguisme est le déménagement, comme le cas de familles de notre échantillon qui sont dans la situation de séjour temporel en France (Grosjean, 2015 : 114).

Pour expliquer ce phénomène, les chercheurs ont produit un nombre croissant d'études récentes qui se sont intéressés aux enfants issus du bilinguisme successif (une L1, puis une L2) (Unsworth 2005 ; Granfeldt et al. 2007 ; Paradis 2007 ; 2011, Meisel 2008, 2009 ; Tracy et Thoma 2009). Dans l'absolu, deux groupes s'opposent, les bilingues précoces simultanés et les bilingues précoces successifs. En effet, les premiers grandissent avec deux L1, tandis que les seconds sont confrontés à une L2 alors que le développement de la L1 est déjà entamé. Les

bilingues précoces successifs se distinguent à leur tour des adultes qui acquièrent une L2 par le fait que ces derniers possèdent déjà un système cognitif entièrement développé au début de l'apprentissage. La difficulté de l'acquisition que pose ce type de bilinguisme, est que l'enfant issu du bilinguisme précoce successif évolue sur le double plan linguistique et cognitif au cours du développement, avec un éventuel retard de développement linguistique au début (Kihlstedt, 2015 : 113).

Montrul (2008) fait état d'une vue novatrice sur l'hypothèse d'une période critique en abordant le problème pour ainsi dire à rebours – en partant de la perte à l'âge adulte des langues d'origine aux États-Unis. Non seulement, elle conteste toute différence fondamentale entre le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme précoce successif, mais elle affirme également que l'exposition dès la naissance à deux langues ne garantit nullement le maintien d'un bilinguisme prolongé tout au long de la vie.

Être enfant bilingue demande alors un engagement sans faille des parents durant de longues années. Cela commence avec le choix de la langue parlée avec l'enfant à la maison, cela continue avec le choix de l'enseignement à lui donner, en passant par le choix du lieu de vie de la famille. « *L'étude des problématiques familiales peut être un point de départ pour la compréhension du bilinguisme, et que l'étude de la famille dans ses rapports aux langues peut déboucher sur des réalités sociales plus larges* » (Hélot, 2007 : 59).

Nous pouvons affirmer que les compétences langagières en arabe de nos sujets dépendent essentiellement des choix faits par les parents pour maintenir cette langue par la pratique régulière et le choix de l'école saoudienne de Paris, qui adopte un programme scolaire saoudien en arabe.

Au sein de ce programme est intégrée la langue anglaise en tant que L1 étrangère présente dans le système éducatif saoudien.

En plus, cette école a ajouté le français comme L3 étrangère parce qu'elle est la langue du pays d'accueil. Les enfants jouissent alors d'un apprentissage plurilingue dont les parents ont une opinion très positive. La présence quotidienne et volontaire de la L1, que ce soit dans l'usage langagier des parents ou les pratiques culturelles et les loisirs de la famille, représente un meilleur modèle pour l'enfant lorsque les parents utilisent la langue qu'eux-mêmes maîtrisent le mieux.

L'approche des parents saoudiens est celle qui consiste à trouver le juste équilibre entre le maintien de la L1 (l'arabe en l'occurrence) et la promotion de l'anglais ou du français ou bien des deux en même temps puisque ces deux langues sont celles enseignées à l'école.

L'environnement de l'enfant joue effectivement, comme pour toute communauté linguistique, un rôle important dans le développement langagier, et dans notre cas, davantage pour le français. L'intégration dans un réseau social français où cette langue est employée, comme celle qui consiste à assister à des rencontres amicales, à des événements communautaires et à d'autres activités, apparaît alors comme une solution permettant à

l'enfant saoudien de pratiquer celle-ci et de la comprendre, de prendre conscience que cette langue est utile et estimée. Cependant, dans la communauté saoudienne, nous notons une prédominance de la langue anglaise comme première langue étrangère, de même, celle-ci est perçue comme une clé pour apprendre d'autres langues.

Plusieurs facteurs influencent alors l'apprentissage plurilingue et le choix de la langue parlée par l'enfant saoudien en France : l'âge, le temps d'exposition aux langues (la durée de séjour en France), le statut de ces langues dans le pays d'accueil, ainsi que leur perception.

Pour conclure, notre chapitre a montré que le statut donné au plurilinguisme est très valorisé et positif, et grâce au séjour de ces enfants en France et en plus, la présence d'une école saoudienne publique, leur donne une réelle opportunité d'apprentissage plurilingue. Toutefois, peu importe le contexte et l'environnement dans lequel l'enfant évolue, il est important que les parents fassent preuve d'un sentiment de fierté et adoptent une attitude positive face à l'utilisation de ces langues. Ainsi, l'enfant souhaitera davantage les apprendre et les utiliser.

Cela dit, il faut aussi se rappeler que les enfants saoudiens demeurent avant tout des êtres, avec leur propre personnalité, leurs besoins et leurs préférences, et qu'ils peuvent faire le choix d'une langue plutôt qu'une autre, allant à l'encontre des souhaits et/ou pensées des parents. Situation à laquelle nous avons fait face avec plusieurs enfants de notre échantillon malgré les attentes et les directives linguistiques des parents.

Comme nous l'avons expliqué dans la partie de la méthodologie (chapitre 6) qui concerne le nombre de clauses validées par nos sujets, l'analyse qualitative des productions nous permet de mieux évaluer les sujets et d'étudier au mieux leurs narrations.

Le chapitre 8 propose d'évaluer le développement de la macrostructure, c'est-à-dire la cohérence thématique de l'action générale en fonction de l'âge, de la durée de séjour et de la langue de nos sujets.

Cette évaluation a pour avantage de compléter notre analyse dans la mesure où elle s'intéresse à un aspect du développement de l'enfant.

L'objectif du chapitre 8 est de préciser si nos sujets sont capables de produire une narration cohérente et intelligible en chaque langue et ensuite de faire une comparaison entre les quatre groupes.

CHAPITRE 8

DEVELOPPEMENT DE LA MACROSTRUCTURE

Comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, l'analyse qualitative des productions nous permet de mieux évaluer les sujets et étudier leurs narrations. Ainsi, l'objectif de cette partie est de préciser si nos sujets sont capables de produire une narration cohérente et intelligible de chaque langue et ensuite de faire une comparaison entre les quatre groupes.

Il est important d'établir une distinction entre deux niveaux d'analyse des productions textuelles : la cohésion et la cohérence. La cohésion fait référence aux formes utilisées pour l'expression d'un contenu sémantique, tandis que la cohérence fait référence à la structure sémantique et pragmatique du contenu. Hickmann (1995) et Givón (1995) donnent une définition de la cohérence comme étant la continuité ou la récurrence de certains éléments à travers une ou plusieurs parties d'un texte (dans Jisa, 2004).

Les buts principaux de cette approche sont donc d'examiner, à la fois, la façon dont les relations formes/fonctions changent avec l'âge des enfants (développemental), et la façon dont les narrateurs rapportent les mêmes événements dans des langues différentes (translinguistique). C'est pour cette raison que les chercheurs travaillent avec des enfants d'âges différents (de 3 à 13 ans) ainsi que des adultes, parlant des langues différentes (environ 30) (Kern, 1997 : 13).

Selon Berman et Slobin (1994), trois principaux facteurs jouent un rôle important dans les productions narratives et leur développement : l'âge des sujets, la langue utilisée avec ses particularités, ainsi que la perspective choisie par les narrateurs.

Quand nous avons demandé aux sujets de nous raconter l'histoire, nous n'avons pas défini une formule typique. Nous avons donné aux enfants la liberté de raconter l'histoire, chacun par son imagination et sa compréhension en respectant les images. Selon Berman et Slobin (1994), les narrateurs sont libres dans leur choix de raconter une histoire : il n'y a pas une manière objective de raconter une histoire, mais une manière de la rendre cohérente (dans Akinci, 2002 : 65). Akinci ajoute que le sujet doit constituer « une trame générale et de la suivre à travers sa narration ». Selon Bamberg et Marchman (1990), il existe différents aspects pour qu'une histoire soit bien formée, à savoir l'activité référentielle qui se caractérise par : *comment les événements sont ordonnés sur l'axe séquentiel de l'intrigue* et puis, l'activité discursive qui se caractérise, quant à elle, par : *comment les événements sont organisés selon leur pertinence thématique* (cité dans Akinci, 2002 : 65). Dans cette partie, nous allons étudier

le développement de la macrostructure, ce qui signifie la cohérence thématique de l'action générale (Akinci, 2002 : 66) en fonction de l'âge, du niveau scolaire et de la langue de nos sujets.

Nous faisons l'hypothèse d'une augmentation des résultats par âge et par la durée de séjour, mais aussi d'une complexification des outils linguistiques utilisés pour cette construction ainsi que celle de leurs fonctions au niveau développemental. Nous verrons également si nos sujets répondent aux différentes contraintes imposées par la tâche, et plus particulièrement à celles imposées par leurs trois langues.

D'après les études de Berman et Slobin (1994), Berman (1999), Kern (1997) et Akinci (2002), il y a quatre composantes de l'histoire, pour étudier la construction générale des narrations, qui sont comme étant des critères de développement. Ces quatre composantes sont :

1. **Le début de l'action** : cette composante demande la mention claire du fait que le garçon remarque la fuite de la grenouille.
2. **La continuation de l'action** : cette composante requiert que le sujet mentionne au moins trois fois l'activité de la recherche de la grenouille perdue.
3. **La résolution du problème** : le sujet doit mentionner que le garçon trouve la grenouille de départ à la fin de l'histoire ou qu'il identifie une autre à sa place.
4. **Le résumé** : cette composante sert à trouver des mentions explicites qui prouvent que le sujet fait le lien entre les événements de l'histoire. Akinci (2002 : 66) explique que cette composante doit contenir un résumé prospectif ou rétrospectif de l'histoire.

D'après ces composantes, nous allons évaluer les productions de nos sujets, en analysant chaque narration. Dans chaque production, nous allons voir si le sujet définit de manière claire le problème posé aux personnages principaux, de décrire les différentes étapes qui amènent à la résolution du problème, et aussi expliquer comment les personnages cherchent une solution pour résoudre le problème afin d'avoir une narration cohérente et compréhensible. Pour avoir les résultats de nos sujets, nous verrons d'abord le codage des quatre composantes avec des exemples extraits des productions. Ensuite, nous allons voir si la composante peut être valide ou non, tout en prenant en considération les formes linguistiques utilisées par le sujet.

8.1. LE CODAGE

8.1.1. Composante 1 : début de l'action

Le sujet doit réaliser une mention claire pour exprimer la disparition de la grenouille. Nous pouvons voir que dans l'exemple (8.1) la composante est validée.

Les sujets mentionnent la disparition de la grenouille :

En arabe : - (il ne trouvait pas) ولم يجد

- En Français : *est sortie*

Exemple 8.1

F07;08 -A R	2b	005	/et (il) ne trouvait pas la grenouille Et il ne trouvait pas la grenouille	ولم يجد الضفدع
-------------	----	-----	---	----------------

Dans l'exemple 8.2, la composante est validée parce que le sujet mentionne la fuite de la grenouille par le verbe (*look* = regarder) en anglais. Selon Kern (1997), nous devons accepter les verbes *crier* et *regarder* comme des mentions explicites quand les narrateurs produisent ces verbes avec leurs compléments d'objet direct sous forme nominale (dans AKinci, 2002 : 67).

Exemple 8.2

G11; 05 - AN	2b	004	/He look/ /il regarde/
		005	Where is my frog ? /où est-il ma grenouille ?

8.1.2. Composante II : la continuation de l'action

Pour cette composante, il est nécessaire que le sujet produise trois références explicites qui indiquent la recherche de la grenouille. La première référence mentionne cette recherche dans la maison, par exemple l'image 3a. La deuxième, à l'extérieur de la maison et la dernière, soit dans la maison soit dehors, avec une troisième qui serait soit à l'intérieur soit à l'extérieur. Si l'enfant se réfère explicitement à la recherche, deux fois dans la maison, et une fois dehors, nous la validons également.

Exemple 8.3

G10; 05 - FR	3a	010	/aussi le garçon cherchait
		011	/avait pas dans son bot/
	5	015	/le garçon cherchait sa grenouille/
	6a	019	/il a vu dans la ruche/
		020	/mais il y avait rien/

Dans l'exemple 8.3, le sujet réalise trois références explicites en langue française ce qui permet de réaliser cette composante :

- À l'image 3a, le sujet utilise le verbe (*chercher*), une référence donne la recherche dans la maison.
- À l'image 5, le sujet utilise le verbe (*chercher*), une référence donne la recherche dehors la maison.
- À l'image 6a, il réalise la troisième référence par le verbe (*voir*), une référence donne la recherche dans la maison.

Pour aller plus loin dans l'analyse, Akinci (2002) dans son étude, suit la structure épisodique de l'histoire de la grenouille par Bamberg et Marchman (1994), qui considère que l'histoire se compose d'images comportant de la reprise de l'action de la recherche de la grenouille (5, 7, 9b et 12b) et d'images qui interrompent cette recherche (4a, 6b, 8, 10a, 10b et 11). De plus, il existe deux images (3a, 6a) qui expriment la continuation de la recherche de la grenouille sans interruption au préalable.

« Bamberg et Marchman (1994) ont présenté la structure épisodique de l'histoire de la grenouille comme ayant un prologue, 5 épisodes et un épilogue. Ils ont également annoncé pour chaque épisode sa contribution ou son rôle par rapport au thème général de l'histoire. « Par exemple, tout épisode, une image ou une série d'images, peut être a) instantiation, b) réinstantiation, ou c) continuation des activités et buts des protagonistes » (Bamberg et Marchman 1994 : 558). Ils considèrent la reprise de la recherche dans les images 5, 7, 9b et 12b, c'est-à-dire les images avant lesquelles la recherche de la grenouille a été interrompue par les actions des autres animés : le chien tombe de la fenêtre (4a), la taupe mord le nez du petit garçon (6b), le hibou fait tomber le garçon de l'arbre (8), le cerf court vers une mare avec le garçon sur sa tête et le fait tomber dedans avec le chien (images 10a, 10b, 11). En revanche, il y a continuation dans les images 3b et 6a respectivement, quand le garçon va à la fenêtre pour appeler sa grenouille et quand il commence la recherche dans la forêt en regardant dans le trou de la taupe » (Akinci, 2002 : 69).

Partant de là, nous avons voulu savoir si, dans toutes ces images, la recherche était explicitement mentionnée, et si d'autres images jouaient le même rôle. Pour ce faire, nous avons tout d'abord relevé les 6 images qui constituaient l'action générale et qui servaient à la reprise ou à la continuation de la recherche en trois langues (arabe, anglais et français).

Tableau 8.1 : Nombre de sujets ayant fait une mention explicite du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de l'âge et des images, **en arabe**.

Images	3a	3b	5-	6a	7-	9b	12b
BIAF	5	4	6	6	2	5	2
BIAA	4	6	6	6	5	5	4
TRIAFA	3	3	2	2	2	1	2
MONO A	3	4	5	4	3	1	2

3a : début ; 3b : continuation ; 5- : reprise ; 6a : continuation ; 7- : reprise ; 9b : reprise ; 12b : reprise

A partir de ce point nous avons choisi les productions de quatre groupes en langue arabe pour savoir quel groupe mentionne explicitement afin de valider cette composante.

D'après le tableau 8.1, 19/20 de nos sujets ont mentionné explicitement la recherche, au moins à trois reprises en arabe. L'enfant trilingue Yo n'a produit que 2 mentions pour cette composante.

D'après le tableau 8.2 mettant toujours en exergue cette deuxième composante, cette fois-ci en corrélation avec la durée du séjour, nous observons qu'un seul sujet, vivant en France depuis trois ans, a mentionné le début de la recherche évoqué à l'image 3a.

Tableau 8.2 : Nombre de sujets ayant fait une mention explicite du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de la durée du séjour, en arabe.

Images	3a	3b	5-	6a	7-	9b	12b
2 ans 0/5	2	4	5	4	3	2	1
3 ans 0/1		1	1	1	1	1	1
4 ans 1/6	6	5	6	6	3	3	3
5 ans 1/4	3	3	4	4	3	3	3
6 ans 1/2	2	2	2	2	2	2	1
7 ans 0/2	2	2	1	1		1	1

3a : début ; 3b : continuation ; 5- : reprise ; 6a : continuation ; 7- : reprise ; 9b : reprise ; 12b : reprise

Nous avons relevé très peu d'occurrences de mentions explicites de la recherche sur d'autres images que celles présentées ci-dessous. Globalement, les images encodées par plus de 75 % de sujets sont au nombre de trois : l'image 3a (15 enfants sur 20) pour le début, l'image 5 (19 enfants sur 20) pour la reprise, et l'image 6a (17 enfants sur 20) pour la reprise.

En ce qui concerne, les images 7, 9b et 12b pour la reprise, les pourcentages sont dissymétriques : presque la moitié de nos sujets se servent de l'image 7, alors que seulement 10 enfants sur 20 utilisent l'image 12b. L'explication que l'on pourrait donner au faible score de cette image 12b est que les sujets font plutôt une description simple de l'image, sans véritablement remarquer que le garçon entend des bruits, qui peuvent être ceux de la grenouille.

8.1.3. Composante III : la résolution du problème

Comme il a été question, pour le sujet, de faire une référence claire à la disparition de la grenouille au début de l'histoire, il devait aussi se référer à la trouvaille de la grenouille à la fin de l'histoire.

Cette composante peut être validée quand le sujet indique que la grenouille emportée à la maison par le garçon dans la dernière partie de l'histoire est la même que celle du début de l'histoire. Le sujet peut l'indiquer par l'utilisation d'un déterminant possessif comme dans l'exemple suivant : en arabe comme en français, il existe un procédé pour exprimer la possession, il s'agit du déterminant possessif.

Dans l'exemple 8.4, nous trouvons le déterminant en arabe comme suffixe : (هم=leur)

Exemple 8.4

F06;02 - AR 15 041

/la fin/ (ils) ont trouvé grenouille à eux
A la fin ils ont trouvé leur grenouille

Ce suffixe est l'équivalent français du déterminant possessif leur. Nous pouvons par conséquent parler de la même grenouille

Exemple 8.5

F09;00 - AN 14a 032

Then the boy *find* the frog with her dad
/après le garçon trouve la grenouille avec son papa/
Après le garçon trouve la grenouille avec son papa

Dans l'exemple 8.5, la composante est validée par le sujet en anglais même si nous trouvons des erreurs grammaticales.

8.1.4. Composante IV : résumé

Pour cette composante le sujet doit réaliser une structure linguistique qui indique un résumé clair et logique de la recherche de la grenouille comme dans l'exemple 8-6. Nous trouvons dans cet exemple la formule (في كل مكان) qui est l'équivalent en français de l'adverbe partout.

Exemple 8.6

F06:02 - AR 3a 009

وبعدين(يدور) يدور في كل مكان

/ensuite/(il) cherche (cherche) partout/
Ensuite il cherche partout

Comme nous l'avions annoncé dans le chapitre précédent, nous allons effectuer une analyse pour chaque groupe linguistique (les MONO AR, le BI AA, les BI AF et les TRI AFA). Nous espérons, non seulement une augmentation des résultats par la durée du séjour et par l'âge, mais aussi une complexification au niveau des structures linguistiques utilisées pour encoder les composantes, ainsi que des fonctions de plus en plus motivées.

Dans la partie suivante, nous discuterons le nombre de composantes mentionnées, dans les trois langues (arabe, français et anglais) organisées selon les groupes linguistiques et prenant en considération l'âge de l'enfant et de la durée de son séjour en France. L'objectif de cette partie est de déterminer si la durée de séjour peut être un facteur d'aide afin que l'enfant puisse être capable d'encoder ces quatre composantes et arrive ainsi à produire une narration thématiquement correcte.

8.2. NOMBRE DE COMPOSANTES MENTIONNEES

8.2.1. Les résultats des BI AF

Nous avons représenté dans le tableau 8.3 le pourcentage de réussite de nos sujets aux quatre composantes dans les deux langues AF.

Tableau 8.3 : Nombre de composantes mentionnées par les BI AF du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de la durée du séjour, l'âge et de la langue.

DS (N)	Age	Sujets	Composante I		Composante II		Composante III		Composante IV	
			FR	AR	FR	AR	FR	AR	FR	AR
4 ans (2)	06:01	Aba	✓	✓		✓		✓	✓	✓
	07:06	Tal		✓		✓				
5 ans (2)	07:08	Sr	✓	✓		✓		✓		✓
	08:11	Jhd	✓	✓	✓	✓	✓			
6 ans (1)	07:08	Rnd	✓	✓	✓	✓				
7 ans (1)	11:08	Smn	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

Pour les BI AF, d'après le tableau 8.3, nous avons, au total, six sujets et quatre durées de séjour différentes.

Le plus jeune (06;01) a la durée de séjour la plus courte (4 ans), à l'inverse l'enfant le plus âgé qui a 11;08 réside en France depuis 7 ans.

Dans ce groupe, nous avons la tranche d'âge la plus petite de notre échantillon complet (entre 6;01 et 7;08 ans).

Les meilleurs résultats sont en langue arabe et ils ont été réalisés par trois sujets ayant validé les quatre composantes. Le premier (Aba) réside en France depuis 4 ans et a 06;01. Le deuxième (Sr) réside en France depuis 5 ans et est âgé de 07;08 et le troisième (Smn) y réside depuis 7 ans et a 11;08 ans. Ce dernier est le plus âgé au sein de ce groupe linguistique.

Tous les sujets de ce groupe valident la composante I (la disparition de la grenouille) dans les deux langues à l'exception d'un sujet en France depuis 4 ans et âgé de 07;06. Ce dernier l'ayant validée seulement en langue arabe.

Pour la composante III (la résolution du problème), elle a été validée en français par 2 sujets et en arabe par 3 sujets.

Dans l'exemple suivant, nous trouvons que le sujet mentionne explicitement la composante III (la résolution du problème) en arabe par le verbe (trouver) لقي (exemple 8.7).

Exemple 8.7

F06;02-AR 15 041

النهاية لقوا ضفدعهم

/la fin/ (ils) ont trouvé leur grenouille/

A la fin ils ont trouvé leur grenouille

Le sujet (Tal) utilise le verbe « être » pour essayer de valider cette composante (exemple 8.8). Mais nous remarquons qu'il indique, dans sa première clause, que le garçon est content de trouver « le » grenouille mais le sujet ne mentionne pas explicitement que le garçon ait trouvé « sa » grenouille. Voilà pourquoi, d'après nos critères de validation, nous n'avons pas accepté comme valide sa production.

Exemple 8.8

G07;06-FR 14b 021 /après il est content pour le groouille/

15 022 /après il est là/

Nous remarquons néanmoins une meilleure maîtrise de la langue arabe sur le français pour la validation des composantes mentionnées et ce en dehors des critères retenus de l'âge et de durée du séjour. Constat qui peut trouver une explication dans le fait que l'arabe est tout simplement leur langue première.

Si l'on s'intéresse au critère de l'âge, nous constatons d'un point de vue général que l'élève le plus jeune (Aba), et le plus âgé (Smn) ont davantage de validations que tous les autres. En revanche, les résultats du plus jeune s'avèrent être plus sporadiques, ne faisant pas état, à première vue, d'une progression. Si l'on approfondit en langue arabe, la validation des composantes ne suit pas nécessairement la progression de l'âge : nous retrouvons le plus jeune et le plus âgé ainsi qu'un troisième élève âgé de 07;08 ans.

En français, nous trouvons que l'âge, plus que la durée de séjour, a son importance puisque les sujets les plus âgés (08;11 ans et 11;08 ans) font état des meilleurs résultats, et l'élève âgé de presque 9 ans n'est en France que depuis 5 ans, une durée de séjour la plus courte avec la première, de 4 ans.

Si l'on s'intéresse au facteur de la durée de séjour, les résultats dans les deux langues par rapport au nombre total de composantes mentionnées par sujets, nous montre que cette dernière joue un rôle relativement significatif. En effet, à l'exception de la composante IV, nous observons que plus un élève passe d'années en France, plus il réussit à valider les composantes dans les deux langues. Conclusion qui se vérifie, compte tenu du nombre total de composantes, surtout en ce qui concerne la composante II. Cela dit, pour ce qui est du français, quand bien même la durée de séjour influe sur les productions, l'âge est davantage significatif par rapport à nos résultats de cette partie.

Si l'on va plus loin pour ce qui est des résultats, pour la composante I, presque tous les sujets ont validé la composante I (la disparition de la grenouille) en français et en arabe. Ils ont utilisé plusieurs verbes pour indiquer la disparition de la grenouille. Tout comme Kern (1997), nous n'avons pas non plus accepté les verbes sans complément d'objet direct sous forme nominale. Ceci concerne essentiellement les verbes « regarder », « crier » (ex. 8.9) ou « appeler » en français et en arabe (ex. 8.10) les sujets utilisent : (rāḥ = راح , yudur = يدور , ynādy= يُنادي , ḥrāḏ = خرج , etc.).

Exemple 8.9

G08;11- FR	2b	004	/après le garçon réveille/
	3a	005	/il a pas trouvé son grenouille/

Exemple 8.10

G08;11 - AR	2b	004		ثم استيقظ الولد
			/puis s'est réveillé le garçon/ Puis le garçon s'est réveillé	
		005		ولم يجد ضفدعه
			/et (il) n'a pas trouvé sa grenouille/ Et il n'a pas trouvé sa grenouille	

Il y d'autres sujets qui mentionnent la disparition de la grenouille par la question : « il est où la grenouille ? ». Nous avons pris la décision de juger ces productions comme acceptables.

Exemple 8.11

F07;08 - FR	3b	005	/le garçon dit/
		006	/Il où le grenouille/

Pour le seul sujet qui n'a pas validé cette première composante, cela s'explique par le fait qu'il n'a pas assez de richesse lexicale pour exprimer explicitement la disparition (ex. 8.12). Il décrit l'image en question sans véritablement la lier à la découverte de la disparition de la grenouille, la composante n'est donc pas comptabilisée :

Exemple 8.12

G07;06 3a 006 /et après le garçon il dit [groouille] [groouille]

Ensuite, concernant les résultats pour la composante II, selon le tableau 8.3, nous remarquons clairement que tous les sujets ont validé cette composante en langue arabe. Pour que cette composante puisse être comptabilisée, il est nécessaire que le narrateur fasse au moins trois références explicites à la recherche de la grenouille (ex. 8.13). Nous avons compté qu'une mention à l'intérieur et une autre à l'extérieur de la maison était suffisante, avec une troisième qui serait soit à l'intérieur soit à l'extérieur.

Exemple 8.13

G11;08 - AR	2b	005		ب عدین لما صحی الولد
			/après quand s'est réveillé le garçon/ Après quand le garçon s'est réveillé	
		006	(il) a vu Il a vu	شاف ⁴¹
		007		أن الضفدع راح
			/que la grenouille est partie/ Que la grenouille est partie	
3a		008	(il) commence Il commence	جلس ⁴²
		009		هو وكلبه يدور في غرفته
			/(il)cherche dans sa chambre /lui et son chien/ /il cherche dans sa chambre lui et son chien	
3b		010		بعدين فتح الشباك
			/après (il) a ouvert la fenêtre Après il a ouvert la fenêtre	
		011		ليدوره برا
			/Pour chercher la dehors/ Pour le chercher dehors/	
5		015		وراحوا
			/(ils) sont partis/ Ils sont partis	
		016		يدورونه في الغابة
			/pour chercher la dans la forêt/ Pour la chercher dans la forêt	

La composante II n'est pas validée en langue française par l'enfant qui vit en France depuis quatre ans. Pour les sujets dont la période de séjour est de cinq ans, un enfant sur deux a validé la composante. Notons que cet enfant est le plus âgé. Pour les élèves dont la période de séjour est de six et sept ans, ils ont validé la composante en signalant au moins trois fois la recherche de la grenouille (ex. 8.14).

⁴¹ (šāf) signifie aussi (remarquer) dans la dialecte de la région Najed.

⁴² (žalasa) signifie aussi (remarquer) dans la dialecte de la région Najed, dans l'annexe de cette thèse, nous avons essayé de traduire et d'expliquer la plupart des mots mentionné dans la production des enfants et qui appartient à l'un des dialectes saoudiens.

Exemple 8.14

G11;06 - FR	2b	005	/et le jour le garçon s'aperçoit/
		006	/que la grenouille est partie/
	3a	007	/alors/il la cherche avec son chien/
		008	/il la trouve pas/
	3b	009	/il l'appelle par la fenêtre/
	5	011	/il l'appelle dans la forêt/
		012	/il a cherché/
	6a	013	/Le garçon a cherché dans une maison/dans la maison de taupe et le chien dans/chez les abeilles/

Pour que la composante III (la résolution du problème) puisse être acceptée comme validée, la grenouille emportée à la maison par le garçon à la fin de l'histoire doit être explicitement décrite comme étant identique à celle du début ou comme substitution à celle que le garçon avait perdue.

En arabe, les deux sujets qui ont validé la composante III, ils l'ont exprimée par deux verbes (لَقِيَ = laqya, وَجَدَ = waʒd) qui est l'équivalent en français du verbe "trouver".

Enfin, pour la composante IV (résumé), il y a un seul sujet de ce groupe (1/6) qui a validé cette composante en langue française. Nous remarquons que cet enfant réside en France depuis 4 ans, et il s'avère qu'il est le plus petit du groupe. Le sujet a mentionné une structure linguistique qui indique un résumé clair et logique de la recherche de la grenouille.

En langue arabe, trois sujets qui ont validé cette composante (3/6). Un réside en France depuis 4 ans, le deuxième depuis 5 ans et le troisième depuis 7 ans.

Exemple 8.15

F07;08 - AR	6a	012	الولد ينظر في كل مكان
			/Le garçon regarde partout/
			Le garçon regarde partout
		013	ليجده
			/pour trouver la/
			Pour la trouver

Pour cette composante, nous ne pouvons pas lier les résultats à la durée de séjour ni à l'âge des enfants. Les résultats en arabe dépassent également ceux en français pour cette composante. Mais nous observons une difficulté, et ce, dans les deux langues, à valider cette dernière composante.

8.2.2. Les résultats des BI AA

Tableau 8.14 : Nombre de composantes mentionnées par les BI AA du début de la recherche et sa poursuite, en fonction de la durée de séjour, l'âge et de la langue.

DS (N)	Age	Sujets	Composante I		Composante II		Composante III		Composante IV	
			AN	AR	AN	AR	AN	AR	AN	AR
2 ans (1)	08;02	Abdz		✓		✓	✓	✓		
3 ans (1)	09;00	May	✓	✓	✓	✓			✓	
4 ans (3)	09;09	Am	✓	✓	✓	✓				
	10;00	Naw	✓	✓		✓				
	11;07	Maj	✓	✓	✓	✓				✓
5 ans (1)	12;00	Abdrm	✓	✓	✓	✓				✓

Pour les sujets BI A/A, nous avons 6 enfants ainsi que quatre durées de séjour différentes.

Le plus jeune (08;02) a la période de séjour la plus courte (2 ans), et l'enfant le plus âgé (12;00) a la période de séjour la plus longue (5 ans).

L'échantillon complet de notre recherche allant de six à douze ans, nous constatons que l'âge de ce groupe (BI AA) commence avec des enfants plus âgés contrairement au groupe précédent (BI AF). En effet, nous n'avons pas de sujets de 6 ans ni de 7 ans.

Nous avons présenté dans le tableau 8.14 les résultats pour les quatre composantes. La lecture de ce tableau nous révèle que le taux de réussite, quant à la validation des quatre composantes, est plus élevé en langue arabe qu'en anglais pour les deux premières composantes et il est proche pour les deux dernières composantes.

Lorsque l'on compare les résultats des deux langues pour le nombre total de composantes mentionnées par sujet, nous constatons qu'en anglais, ce sont les élèves dans la tranche d'âge de 9 ans qui valident davantage, quasiment les plus jeunes donc.

Le meilleur résultat en arabe provient de l'élève qui réside en France depuis 4 ans ayant 11 ans et 7 mois (Maj) et faisant partie des élèves les plus âgés.

En anglais, le meilleur résultat a été réalisé par l'enfant qui réside en France depuis 3 ans (May). Cet enfant de 9 ans a validé 3/4 composantes (ex. 8.16).

Exemple 8.16

F09;00 - AN	2b	004	/The boy and the dog wake up/ /le garçon et le chien se réveillent/ Le garçon et le chien se réveillent
		005	And the frog is not in room /et la grenouille n'est pas dans chambre/ Et la grenouille n'est pas dans la chambre
	3a	006	The boy (3s) the boy and the dog want /le garçon (3s) le garçon et le chien veulent Le garçon et le chien veulent

4b	009	The boy take the dog /le garçon emmène le chien/ Le garçon emmène le chien
	010	To find the frog /pour retrouver le chien/ Pour retrouver le chien

Si on approfondit les résultats, pour la composante I, tous les sujets la valident, en anglais et en français, à l'exception de l'enfant le plus petit du groupe (Abdz), qui n'a pas validé la composante I en anglais.

Pour la composante II, tous les sujets l'ont validée en langue arabe. Et en anglais, il y a 3/6 sujets qui l'ont validée.

Malgré tout, nous obtenons des résultats assez variés. Nous ne pouvons pas lier ces résultats à la tranche d'âge ni à la durée de séjour.

Enfin, pour la composante IV (résumé), il y a un seul sujet de ce groupe (1/6) qui a validé cette composante en langue anglaise (ex. 8.16). Nous remarquons que cet enfant âgé de 9 ans réside en France depuis 3 ans. Le sujet a mentionné une structure linguistique qui indique un résumé de la recherche de la grenouille comme dans l'exemple suivant :

Exemple 8.17

F09;00 - AN	5	011	The boy try /le garçon essaye/ Le garçon essaye
		012	To find the frog every where /pour trouver la grenouille partout/ Pour trouver la grenouille partout

Toujours pour cette composante, il y a deux sujets de ce groupe (2/6) qui l'ont validée en langue arabe (ex. 8.17). L'un réside en France depuis 4 ans et a 11;07 ans. L'autre y réside depuis 5 ans et a 12 ans. Ce dernier est l'enfant le plus âgé de notre échantillon. Le sujet a mentionné une structure linguistique en arabe qui indique le résumé de la recherche de la grenouille (ex. 8.18).

Exemple 8.18

G12;00 - AR	3a	007	بدأ البحث في كل مكان /a commencé la recherche partout/ La recherche a commencé partout
-------------	----	-----	--

8.2.3. Les résultats des TRI AFA

Pour les sujets TRI AFA, nous avons trois enfants ainsi que trois durées de séjour différentes.

Le plus jeune (09;05) a la période de séjour la plus courte au sein de ce groupe (cinq ans), et l'enfant le plus âgé (11;04) a la période de séjour la plus longue (sept ans).

À l'égard du nombre des enfants, notons que ce groupe est le plus petit de notre échantillon. Pour ce qui est de la tranche d'âge, nous observons que ce groupe est constitué d'enfants plus âgés contrairement aux groupes linguistiques précédents. Ainsi, pour la durée de séjour, ce groupe vit en France depuis au moins 5 ans.

Tableau 8.5 : Nombre de composantes mentionnées par les TRI AFA du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de la durée du séjour, l'âge et la langue.

DS (N)	Age	Sujets	Composante I			Composante II			Composante III			Composante IV		
			AN	F	AR	AN	F	AR	AN	F	AR	AN	F	AR
5 ans (1)	09;05	Lo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
6 ans (1)	10;05	Yo	✓	✓	✓	✓	✓							
7 ans (1)	11;04	Abdl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Nous avons présenté dans le tableau 8.5 les résultats pour les quatre composantes. La lecture du tableau nous révèle que le taux de réussite quant à la validation des quatre composantes est plus élevé en langue arabe et en français qu'en anglais.

Lorsque l'on compare les résultats des trois langues pour le nombre total de composantes mentionnées par sujet, nous constatons qu'il y a davantage de composantes validées par l'enfant le plus âgé dans ce groupe, celui dont la durée de vie en France parmi l'ensemble des sujets est la plus longue.

Si on approfondit les résultats pour la composante I (début de l'action) tous les sujets valident cette composante dans les trois langues (arabe-français-anglais).

Puis, pour la composante II (la continuation de l'action), deux sujets ont validé cette composante en arabe (tableau 8.5).

Pour la composante III (la résolution du problème), parmi les trois enfants, deux (Lo et Abdl) ont validé cette composante dans les trois langues : arabe, français et anglais.

Parmi les trois enfants, deux (Lo et Abdl) ont validé cette composante dans les trois langues : arabe, anglais et français.

Au sujet de la composante IV (résumé), parmi les trois enfants, un seul (Abdl) a validé cette composante en arabe (ex. 8.19) et en français (ex. 8.20).

Exemple 8.19

G11;04 - AR 3a 011 وصار يبحث في كل مكان/ في الغرفة/
 /(il)est commencé à chercher partout/dans la chambre/
 Il est commencé à chercher partout/dans la chambre

Exemple 8.20

G11;04-FR 3a 008 /le garçon et son chien sont cherché/ partout dans son chambre/
 009 /trouve pas/

Il pourrait y avoir deux raisons au fait que les scores en arabe et en français dépassent ceux en anglais. La première peut provenir de notre méthodologie. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, tous les sujets ont raconté l'histoire d'abord en arabe et ensuite en français ou en anglais. Notons, à nouveau, que la langue de la famille est l'arabe et la langue de l'école publique est l'arabe également, le fait, donc, qu'ils se soient familiarisés avec le récit peut donner un certain avantage aux narrations en arabe. Refaire la phrase car ça fait cafouillage

La seconde raison possible à évoquer est la corrélation entre l'âge des sujets et la durée de leur séjour. Deux critères qui peuvent être significatifs dans la production en langue arabe et en langue française étant donné que la langue principale de leur scolarité est l'arabe et celles de leur environnement le français et l'arabe avec une prédominance du français compte tenu du territoire où ils vivent. À titre d'exemple significatif, l'élève qui vit depuis sept ans en France est le sujet qui a validé les quatre composantes en langue arabe, en langue française et trois composantes (I, II et III) en anglais.

8.2.4. Les résultats des MONO A

Tableau 8.6 : Nombre de composantes mentionnées par les monolingues arabes du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de la durée du séjour, l'âge et la langue

DS (N)	Age	Sujets	Composante I	Composante II	Composante III	Composante IV
2 ans (4)	06;07	Ahd	✓	✓		
	07;07	Ibm	✓	✓		
	07;09	Abdrf	✓	✓		
	07;10	Frs	✓	✓	✓	
4 ans (1)	11;06	Lfa	✓	✓		

Pour les sujets MONO A, d'après le tableau ci-dessus, nous avons cinq sujets et deux périodes différentes pour leurs séjours.

Le plus jeune (06;07) vit en France depuis 2 ans tout comme deux autres élèves âgés respectivement de 07;07 et 07;09, tandis que l'enfant le plus âgé (11;06) y vit depuis 4 ans.

Ce groupe contient 4 sujets âgés de 6 et 7 ans. Ajoutons que pour la durée de séjour, ce sont ceux qui connaissent la durée la plus courte (2 ans).

Nous avons présenté dans le tableau 8.6 les résultats pour les quatre composantes. Pour commencer, la lecture nous révèle que tous les sujets valident la composante I (début de l'action). Pour, la composante III (la résolution du problème), il y a un seul sujet qui l'a validée (ex. 8.21).

Exemple 8.21

G07;10 - AR 15 032

بعدين أخذ ضفدعه الصغير

/après (il) a pris sa grenouille la petite/
Après il a pris sa petite grenouille.

La plupart de nos sujets monolingues (4/5) exprime la découverte de la grenouille comme nous le verrons par la suite (ex. 8.22), par l'absence d'accusatif, qui marque le COD défini du verbe transitif (l'absence de cet accusatif signifie un objet quelconque), elle n'a pas été prise en compte.

Exemple 8.22

G07;09 - AR 14b 037

لقوا ضفادع صغار وكبار

/(ils) ont trouvé des grenouilles/ des petites et des grandes/

/ils ont trouvé des petites grenouilles et des grandes grenouilles

Pour la composante II (la continuation de l'action), trois enfants sur cinq l'ont validée. Les deux enfants les plus jeunes et l'enfant le plus âgé dans ce groupe.

Notons, pour terminer, que l'enfant le plus âgé, même s'il n'a pas validé les deux dernières composantes, fait état dans ses productions d'un certain niveau en langue arabe car il utilise des verbes variés et réalise des constructions de phrases plus complexes (ex. 8.23). Le sujet utilise le verbe (تسلل).

Exemple 8.23

F11;06 - AR 2a 003

في الليل تسلل الضفدع الى الخارج

/pendant la nuit a fuit (discrètement) la grenouille dehors/

Pendant la nuit la grenouille a fuit discrètement dehors

Selon notre constat dans l'exemple 8.23, nous essayons, de mieux comprendre les productions de nos sujets en analysant le contenu même de ces composantes, au niveau des structures linguistiques et des diversités et ressemblances à travers les âges, dans leurs trois langues.

8.3. ETUDES DES FORMES LINGUISTIQUES DES COMPOSANTES

Suite à l'analyse précédente, nous remarquons que les résultats de nos sujets sont finalement peu prégnants pour répondre précisément et efficacement à notre problématique. Cette analyse laisse à penser que nos sujets ont une compétence narrative peu développée dans les trois langues (arabe, anglais et français). Est-ce réellement le cas ? Pour répondre à cette question, nous allons approfondir notre analyse et passer à un autre versant de celle-ci toujours par le biais des quatre composantes abordées *infra*.

Nous passons ainsi à l'analyse des outils linguistiques utilisés pour encoder ces composantes centrales de la trame narrative, en insistant sur la comparaison des résultats obtenus dans les différentes tranches d'âge et par rapport aux différentes durées du séjour.

8.3.1. La composante I : début de l'action

Pour cette composante, nous rappelons que, le sujet doit être capable de marquer explicitement la découverte de la disparition de sa grenouille par le garçon. À quelles structures linguistiques nos groupes linguistiques ont-ils eu recours ? Nous avons, pour ce faire, pris deux paramètres :

- Dans un premier temps, il s'agit notamment de répondre aux questions quel **type de verbe** sont utilisés ? Combien d'occurrences par types ? Et quels sont les moyens linguistiques qui les expriment ? Pour ce faire, nous avons emprunté à Kern (1997 : 48) l'échelle de complexité des types de verbes, que nous avons reproduite ci-dessous et dans laquelle nous avons intégré nos exemples tirés des productions de nos sujets :

Tableau 8.7 : L'échelle de complexité et types de verbes avec des exemples en arabe, en anglais et en français (tableau inspiré d'Akinci, 2000 : 78 ; Kern, 1997 : 42).

A	B	C	D	E
1. Les verbes d'état	Moins	موجود، اختلفى	Etre, disparaître, avoir	To be, to disappear, to have
2. Les verbes de perception	S	رأى، تمنع	Voir, contempler	See, contemplate
3. Les verbes d'action	↑	شاهد، بحث، نادى،	Regarder, chercher, appeler, crier	Look, call, scream
4. Les verbes exprimant des états internes	↓ T Plus	حزن، ضب	Etre triste, être peiné	To be sad, to be pained

A : Types de verbes ; B : Echelle de complexité ; C : Exemples de verbes en arabe ; D : Exemples de verbes en français ; E : Exemples de verbes en anglais

Ce tableau met en exergue les types de verbes utilisés par l'enfant. Il est possible de formaliser les catégories verbales comme suit (Kern, 1997 : 42)

- 1) État interne : (x) ressentir (y)
- 2) Action : (x) faire (y)
- 3) Perception : (x) percevoir (y)
- 4) État : (x) exister

Les catégories 2 et 3 peuvent mettre en relation un référent (x) avec un référent (y) alors que la première ne fait qu'exprimer la présence d'un seul référent et ne donne que le résultat de l'action.

En ce qui concerne la différence entre les catégories 2 et 3, il s'agit de la notion de degré de contrôle d'un agent ou d'une action : c'est ce qui permet de placer les verbes d'action au-dessus des verbes de perception.

Les verbes d'action impliquent un plus grand contrôle, une intentionnalité plus grande de la part de l'agent.

Enfin, pour la dernière catégorie, il faut non seulement donner le résultat de l'action mais aussi obligatoirement commenter l'état interne (Bamberg et Damrad-Frye, 1991 ; Berman, 1988). L'utilisation de ces verbes d'état interne est un indice de développement.

Dans un second temps, il s'agit de s'intéresser à **la structure syntaxique**, avec laquelle nous établissons également une échelle de complexité. Nous avons prêté une attention particulière au type de structure linguistique que les sujets utilisent, afin de marquer cette

composante dans les phrases : est-ce une **juxtaposition, une coordination ou une subordination** ? Jisa et Kern (1994) ont montré dans leur étude portant sur des enfants monolingues français, que le développement chez l'enfant de la relation agent/patient passe par deux stades : chez les jeunes sujets, la relation est encodée dans deux clauses distinctes (juxtaposition, coordination) alors que chez les plus grands, la subordination est davantage utilisée pour exprimer cette relation.

L'étude de ce phénomène nous permettra d'évaluer les différentes structures utilisées par enfant, pour encoder cette composante. Notre hypothèse est qu'avec l'âge et la durée du séjour nous devrions assister à une complexification des types de verbes et des constructions syntaxiques

8.3.1.1. La composante I en arabe

Nous avons étudié les différentes clauses utilisées par les sujets pour l'encodage explicite de la composante I.

Nous les avons analysés en fonction de deux paramètres mentionnés *infra* :

1. Le type de verbe
2. La construction syntaxique.

Dans le tableau 8.8, nous avons les résultats concernant les types de verbes utilisés en arabe pour encoder la composante I selon l'âge, le groupe linguistique et la durée de séjour.

Tableau 8.8 : Les formes privilégiées par nos sujets en fonction de la durée de séjour et de l'âge pour encoder la composante I en arabe.

GL	BI AA					
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	3			1
Age	8;04	9;00	9;09	10;00	11;07	12;00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj	AbdrM
Etat						
Perception						
Action	✓	✓ (2)	✓ (2)	✓ (2)	✓	✓ (2)
Etat interne						
GL	BI AF					
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Etat	✓					
Perception						
Action	✓	✓	✓ (3)	✓	✓ (3)	✓ (3)
Etat interne						

GL	TRI AFA				
DS	5 ans		6 ans		7 ans
Nombre	1		1		1
Age	09;05		10;05		11;04
Sujet	Lo		Yo		Abdl
Etat					
Perception			✓		
Action	✓ (2)		✓		✓ (2)
Etat interne					
GL	MONO A				
DS	2 ans				4 ans
Sujet	4				1
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Prénom	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Etat			✓	✓	
Perception					
Action	✓ (2)	✓			✓ (2)
Etat interne					

Pour encoder la composante I, deux types de verbes dominent largement dans les productions en arabe : les verbes d'état et les verbes d'action.

Le tableau 8.8 montre cependant que les formes privilégiées par nos sujets en arabe sont les verbes d'action. Les verbes d'état paraissent chez 3 enfants monolingues entre 7;09 ans et 11;06 ans.

Dans le même temps, nous n'assistons à aucune augmentation des verbes de perception chez les sujets. La nette domination des verbes d'action prouve que nos sujets en arabe se concentrent uniquement sur les actions des personnages, sans porter attention à leur état d'esprit (figure 8.1).

Figure 8.1 : Nombre de types de verbes dans l'encodage de la composante I en **arabe** pour chaque groupe linguistique en fonction de la durée de séjour.

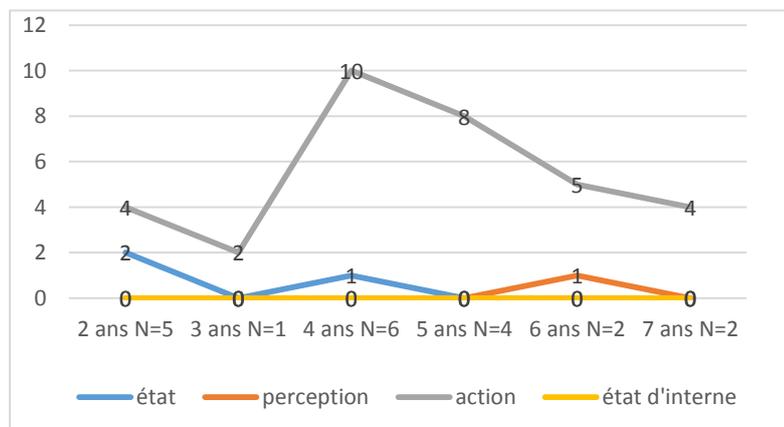
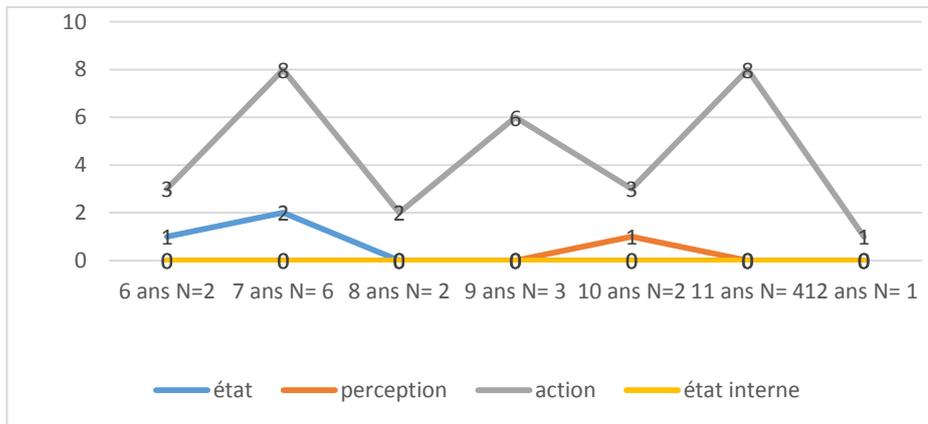


Figure 8.2 : Nombre de types de verbes dans l'encodage de la composante I en **arabe** pour chaque groupe linguistique en fonction de l'âge.



Les résultats de la figure 8.2 ne confirment pas une trajectoire développementale des types de verbes employés, pour encoder la composante I obtenue, dans la mesure où deux types de verbes dominent largement :

- Les verbes d'état : deux verbes d'état chez les enfants qui vivent depuis 2 ans en France et un verbe d'état chez les enfants en France depuis 4 ans.
- Les verbes d'action : de 2 à 10 verbes d'action ont été employés par les enfants.

Si nous établissons un lien avec le facteur âge, nous affirmons d'abord que la composante I a été validée par au moins deux verbes (2 clauses) par les enfants les plus âgés. Par rapport à la figure 8.2, nous établissons le constat suivant : Les verbes d'action dominant sont utilisés par l'ensemble de notre échantillon, avec néanmoins quelques variations. Quant aux verbes d'état ils sont employés par 3 enfants ayant 6 ans et 7 ans. Pour terminer, un verbe de perception est utilisé par un enfant de 10 ans. Il est à noter qu'avec ce dernier exemple, un enfant plus âgé aura tendance à utiliser, en plus des deux types de verbes les plus courants que sont les verbes d'action et d'état, les verbes de perception. Cependant, ce seul exemple de notre échantillon ne peut être significatif et n'est présent que chez un enfant de 10 ans, sans retrouver cet usage chez les enfants plus âgés encore.

Parmi les verbes les plus utilisés en arabe, une part est donnée au verbe d'action (يجد) (trouver) et au synonyme de ce verbe avec la forme de la négation (لم يجد) (ex. 8.24).

Exemple 8.24

F09;00 - AR

2b

007

ولم يجد الضفدع في الزجاجاة

/n'a pas trouvée il la grenouille dans la bouteille/

Il n'a pas trouvé la grenouille dans la bouteille

Ainsi, parmi les verbes utilisés en arabe par les enfants nous trouvons les verbes suivants.

Tableau 8.9 : Les verbes utilisés en arabe par les enfants par les 4 groupes linguistiques.

Action	Sortir (20)	خرج خرج
	Fuir (4)	هرب
	Chercher (4)	يبحث
	Trouver (ne pas trouver) (6)	لم يجد لم يلقى
	Partir (2)	ذهب
	Sauter (1)	قفز
Etat	Disparaître (1)	اختفى
	Se perdre (2)	ضاع

Les résultats montrent une augmentation des verbes d'action chez 17/ 20 de nos sujets. Nous ne pouvons pas montrer, en revanche, que cette augmentation est liée aux critères de l'âge et de la durée du séjour (Les figures 8.3 et 8.4).

Figure 8.3 : Nombre de verbes d'actions dans l'encodage de la composante I en AR pour chaque groupe linguistique en fonction de la durée du séjour.

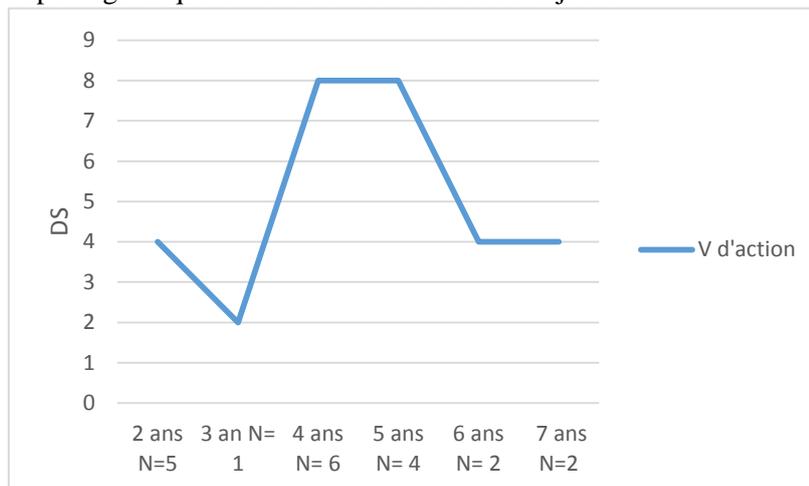
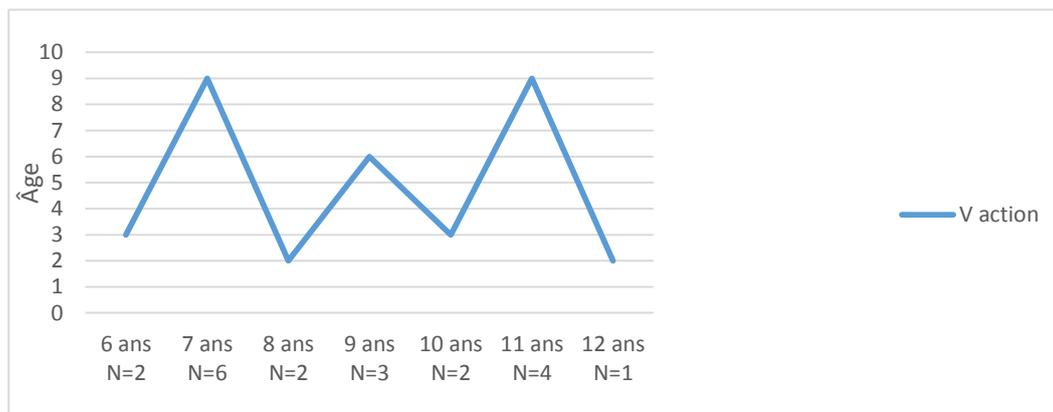
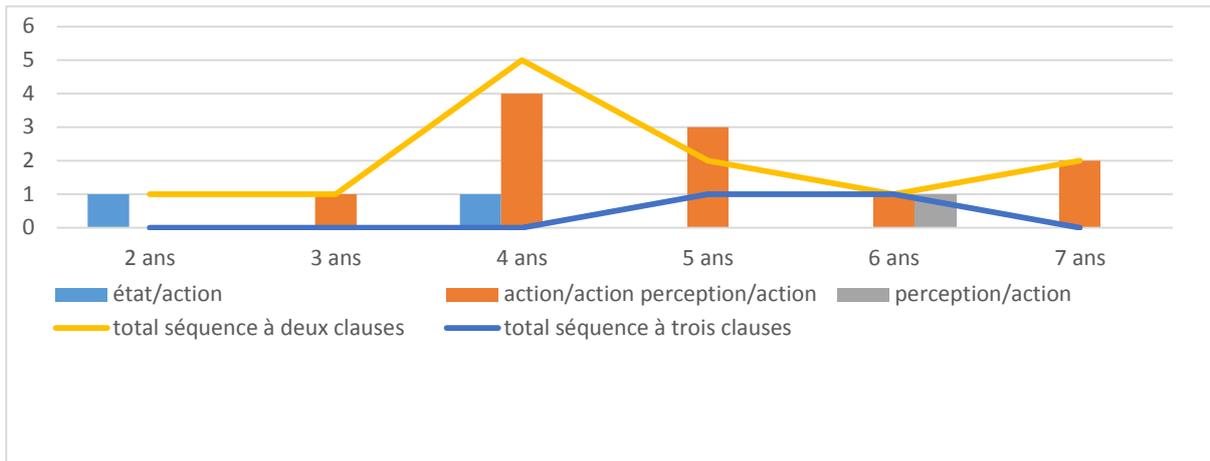


Figure 8.4. : Nombre de verbes dans l'encodage de la composante I en AR pour chaque groupe linguistique en fonction de l'âge.



Il est également important de noter l'absence de formes linguistiques plus complexes dans les productions des sujets plus âgés et dans la production des sujets qui ont une durée de séjour plus longue (figure 8.5).

Figure 8.5 : Les types de paires ou triples de verbes dominants et nombre de séquences à deux ou trois clauses dans l'encodage de la composante I en fonction de la durée de séjour, en AR.



Pour encoder la composante I, six enfants de nos sujets (6/20) se servent d'une seule clause contenant des verbes d'état (disparaître) et d'action (ne pas trouver, fuir, chercher).

Mais cette façon de faire n'est que très peu suivie par l'ensemble des sujets. En effet, les autres sujets utilisent une séquence de deux clauses (12 /20) ou de trois clauses (2/20) pour marquer le début de la trame narrative. Ces clauses comportent une paire ou un triplet de verbes du type verbe d'état, et d'action. Donnons quelques exemples de paires et de triplets en guise d'illustration.

Tableau 8.10 : Exemples de types de verbes dans l'encodage de la composante I en arabe.

1	Verbes d'action	3 clauses	/le garçon <i>cherche</i> la grenouille/ le garçon <i>cherche</i> la grenouille /le garçon <i>appelle</i> la grenouille/ le garçon <i>appelle</i> la grenouille /le garçon <i>réfléchi</i> / le garçon <i>réfléchi</i>	الولد <i>يبدو</i> الضفدع الولد <i>ينادي</i> الضفدع الولد <i>يفكر</i>	BI AF
2	Verbes d'action	2 clauses	/et est sortie la grenouille/ Et la grenouille est sortie /(il) n'a pas <i>trouvé</i> la grenouille dans la bouteille/ Il n'a pas <i>trouvé</i> la grenouille dans la bouteille	وخرج الضفدع ولم <i>يجد</i> الضفدع في الزجاجية	BI AA

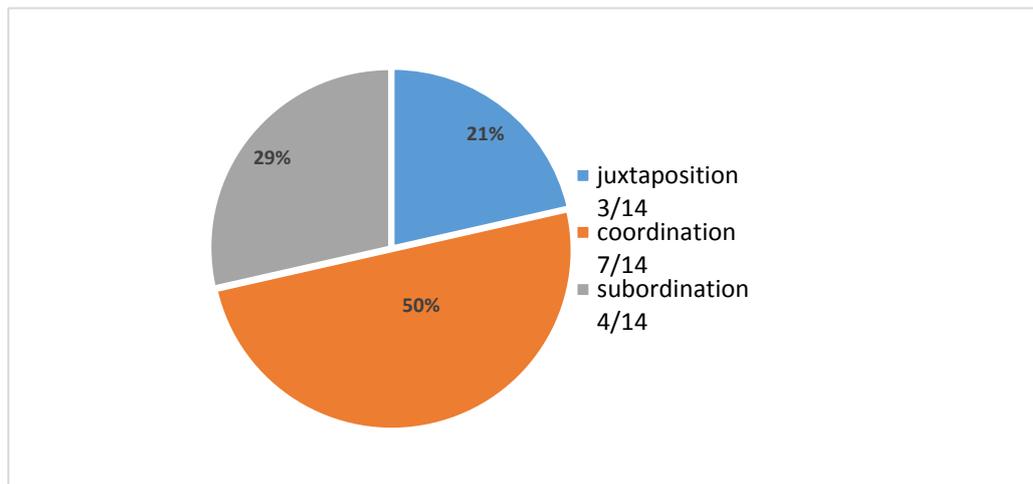
3	Verbes d'action	2 clauses	<p>في الليل تسلل الضفدع الى الخارج</p> <p>/pendant la nuit a fui la grenouille dehors/ Pendant la nuit la grenouille a fui dehors</p> <p>وعند نهوض الكلب والولد لم يجدوا الضفدع</p> <p>/Quand se sont levés le chien et le garçon n'ont pas trouvé la grenouille/ Quand le chien et le garçon se sont levés ils n'ont pas trouvé la grenouille</p>	MONO A
4	Verbes d'action Verbes de perception	2 clauses	<p>ذهب (الضفدع) الى الغابة</p> <p>/est allée (la grenouille) dans la forêt/ (la grenouille est allée dans la forêt</p> <p>ولم يرى الضفدع</p> <p>/et n'ont pas vu la grenouille/ Et ils n'ont pas vu la grenouille</p>	TRI AFA

Selon Akinci (2002 : 81), La répétition d'une action ne fait pas d'elles des séquences complexes, mais plutôt une variante des séquences de deux clauses des deux premiers types. Partant de ces considérations, il s'agit donc, dans la majorité des cas, d'exprimer dans la deuxième ou troisième clause le résultat de l'action, c'est-à-dire une focalisation sur le caractère achevé du deuxième événement (2000 : 81). C'est ainsi que nous nous sommes intéressée à la connectivité, au niveau de ces séquences de verbes utilisées pour cette composante.

Afin de compléter les résultats qui concernent ces plusieurs séquences dans la production en arabe, nous avons regardé l'agencement de ces dernières :

- 3 sont juxtaposées (ex. 8.25)
- 7 sont coordonnées (ex. 8.26)
- 4 sont subordonnées (ex. 8.27)

Figure 8.6 : Nombre de clauses en fonction du type de constructions syntaxiques.



Exemple 8.25
G07;08 – AR

3a 004

Le garçon cherche la grenouille

الولد يدور الضفدع

3b 005

Le garçon appelle la grenouille

الولد ينادي اصفدع

Exemple 8.26

F07;08 – AR	2b	005		ولم يجد الضفدع
			/et (il) n'a pas trouvé la grenouille Et il ne trouvait pas la grenouille	
	3a	006		ثم يدوره
			/Puis (il) cherche la/ Puis il le cherche	

Exemple 8.27

F07;08 – AR	2a	004		لكن في نص الليل هرب الضفدع
			/Mais à minuit à fui la grenouille/ Mais à minuit la grenouille a fui	
	2b	005		عندما صحى الطفل/الولد /
			/quand s'est réveillé l'enfant/le garçon Quand l'enfant/le garçon s'est réveillé	
		006		موجود ال ضد فدع ما قى
			il ne trouvait pas la grenouille (il) n'a pas trouvé la grenouille existe	

Le tableau 8.11 donne le type de clauses en fonction du groupe linguistique, de l'âge et de la durée de séjour.

Tableau 8.11 : Nombre de clauses en fonction du type de constructions syntaxiques du groupe linguistique, l'âge et de la durée de séjour.

	TRI AFA			BI AF			
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans
DS	1	1	1	1	1	1	1
N	09;05	10;05	11;04	06;01	07;08	07;08	11;08
Age	Lo	Yo	Abdl	Aba	Sr	Rnd	Smn
Sujet				✓		✓	
Juxtaposition	✓	✓	✓		✓		
Coordination							✓
Subordination	BI AA			MONO A			
DS	3 ans	4 ans		5 ans	2 ans	4 ans	
N	1	3		1	1	1	
Age	9;00	9;09	10;00	11;07	12;00	06;07	11;06
Prénom	May	Am	Naw	Maj	Abdlr	Ahd	Lfa
Juxtaposition					✓		
Coordination	✓	✓			✓		
Subordination			✓	✓			✓

Le tableau 8.11 ainsi que la figure 8.6 montrent que la structure syntaxique est très largement dominante chez nos sujets. TRI AFA est la coordination.

Pour les BI AF, leurs formes linguistiques varient entre les trois structures linguistiques. Le plus jeune utilisait la construction la plus simple (juxtaposition) tandis que le sujet le plus âgé utilisait la structure la plus complexe (subordination).

Quant aux deux sujets monolingues, nous remarquons aussi que le plus jeune utilisait la construction la plus simple (juxtaposition) et le sujet le plus âgé utilisait la structure la plus complexe (subordination).

Cependant les BI AA utilisaient les deux structures les plus complexes, soit la coordination et la subordination.

Pour conclure, plus un enfant est âgé plus il a tendance à utiliser des structures de connectivité complexe.

Figure 8.6 : Nombre de juxtapositions, coordinations et subordinations **en arabe** en fonction de l'âge.

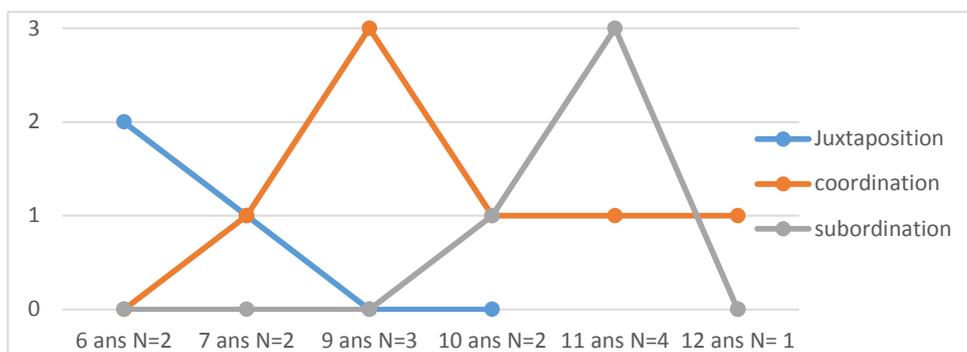
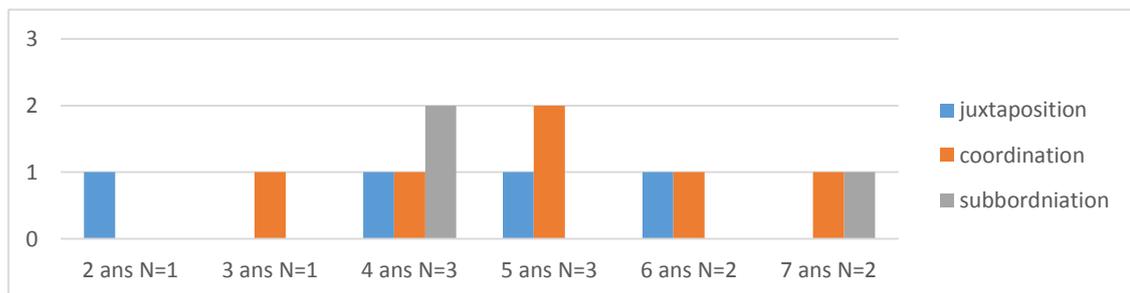


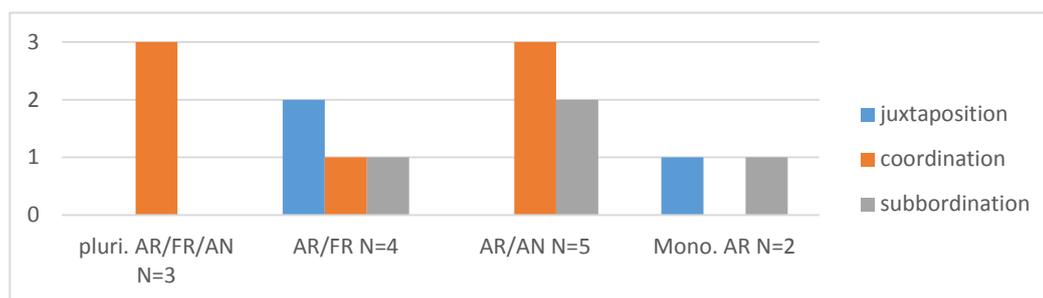
Figure 8.7 : Nombre de juxtapositions, coordinations et subordinations **en arabe** en fonction de la durée du séjour.



En revanche, la durée de séjour semble que peu significative si ce n'est dans la diversité des usages. En effet, d'après la figure 8.7, plus les durées de séjour augmentent, plus les enfants utilisent des structures diverses. Constat qui pourrait être expliqué par l'âge des enfants plus que par la durée de séjour en France.

La figure 8.8 montre plus clairement que les structures plus complexes dans la production de nos sujets varient en fonction du groupe linguistique.

Figure 8.8 : Nombre de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction du groupe linguistique.



Pour conclure, il est clair que, la juxtaposition domine chez les sujets plus jeunes et la subordination chez les plus âgés.

8.3.1.2. La composante I en français

Nous avons représenté dans le tableau 8.12 le nombre de verbes utilisés pour encoder la composante I en français par type de verbe, par âge et par la durée de séjour en France.

Nous avons deux groupes qui ont produit en français : les BI arabe/français et les plurilingues arabe/français/anglais.

Tableau 8.12 : Les formes privilégiées par nos sujets en fonction de la durée du séjour et de l'âge pour encoder la composante I en français.

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
DS									
N	1	1	1	2		2		1	1
Age	09;05	10;05	11;04	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Etat		✓							
Perception		✓							✓
Action	✓		✓	✓		✓	✓ (2)	✓ (3)	✓ (2)
Etat interne								✓	

Le tableau 8.12 montre cependant que les formes privilégiées par nos sujets en français sont les verbes d'action (11 verbes d'actions). Des verbes de perception et d'état interne paraissent chez deux sujets BI AF. Aussi, des verbes d'état et de perception paraissent chez un enfant TRI AFA.

Chez les BI AF, nous remarquons que tous les sujets ont validé cette composante par le verbe d'action. Notons, par ailleurs, l'absence totale des verbes d'état pour exprimer cette composante. Les résultats de ce groupe montrent une augmentation du nombre de verbes d'action en fonction de la durée de séjour. Nous assistons aussi à une légère augmentation des verbes d'état interne.

Chez les TRI AFA, nous constatons qu'il y a deux sujets qui ont validé cette composante par le verbe d'action et un sujet a validé cette composante par deux verbes (verbe d'état = *disparaître* et verbe de perception = *voir*).

Chez ce groupe, nous ne trouvons pas une augmentation du nombre de verbes en fonction de la durée de séjour et en fonction de l'âge. Nous avons regardé la distribution des types de verbes pour la composante I chez les BI AF et les TRI AFA. C'est ce que résumant les deux figures suivantes : clairement, nous constatons une augmentation des verbes d'action qui prouve que nos sujets BI se concentrent uniquement sur les actions des personnages, sans se soucier de leur état d'esprit.

Figure 8.9 : Nombre de verbes par type et par la durée de séjour pour encoder la composante I en français, chez les TRI AFA

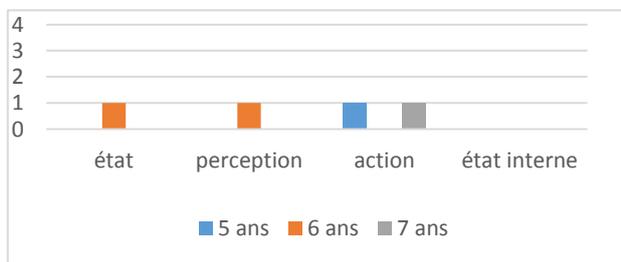
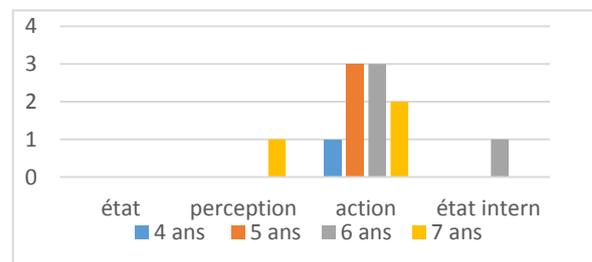


Figure 8.10 : Nombre de verbes par type et par la durée de séjour pour encoder la composante I en français, chez les BI AF



Les sujets BI AF ayant une durée de séjour allant de 5 ans jusqu'à 7 ans, utilisent une séquence de deux clauses, de trois clauses et de quatre clauses pour marquer le début de la trame narrative. Donnons quelques exemples de triplets et de quadruplets en guise d'illustration.

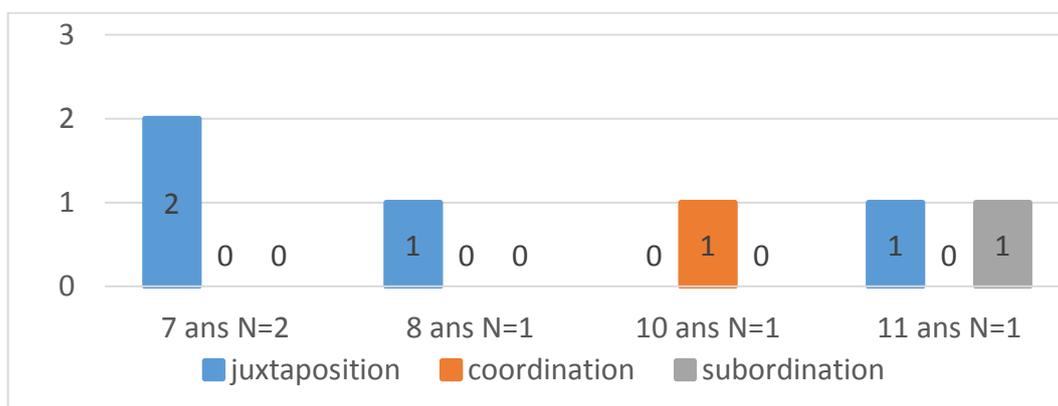
Tableau 8.13 : Exemples de triplets et de quadruplets pour marquer le début de la trame narrative en français.

1	Verbes d'action Verbe d'action Verbe d'état interne Verbe d'action	4 clauses	/le garçon <i>cherche</i> la grenouille/ /il est réfléchi/ /le garçon <i>il est fâché</i> / Le garçon <i>est crié</i> /	Les BI A/F
2	Verbe d'action Verbe de perception Verbe d'action	3 clauses	/Et après la grenouille sortait de bocal/ Et le jour le garçon s'aperçoit /que le grenouille est partie/	
1	Verbe d'état	2 clauses	/il a vu la grenouille/ /mais la grenouille a disparue/	TRI AFA
2	Verbe d'état	1 clause	/il a pas trouvé sa grenouille/	

Chez les sujets TRI AFA, pour encoder la composante I, un seul sujet se sert une double clause contenant un verbe d'état (*disparaître*) et un verbe de perception (*voir*). Pour les deux autres sujets, ils ont validé cette composante par des verbes d'action (*chercher, trouver*) et par une seule clause.

Nous constatons que le nombre de doubles et triples clauses est supérieur en français chez les BI AF. Est-ce que cela signifie qu'il y a davantage d'expressions complexes en français chez eux ? Pour répondre à cette question, regardons de près les séquences de paires

Figure 8.11 : Nombre de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge en français chez les BI AF et TRI AFA.



Les structures syntaxiques utilisées pour encoder la composante I connaissent un développement régulier en français, chez les BI AF et TRI AFA.

Effectivement, nous ne relevons qu'une domination des structures juxtaposées chez les sujets de 7 et 8 ans.

Chez les sujets les plus grands, la composante a été validée par l'utilisation de trois structures :

- le sujet de 8 ans a utilisé la structure de coordination.
- chez les sujets de 11 ans, nous observons un sujet utilisant la structure juxtaposée et une structure de subordination.

La conclusion que l'on peut tirer de cette partie qui concerne la forme linguistique de la validation de la composante I est la simplicité de l'expression : ceci est visible, d'une part, par la domination seule des verbes d'action et, d'autre part, par le faible nombre de séquences utilisées ainsi que l'emploi massif de la juxtaposition pour relier ces séquences.

8.3.1.3. La composante I en anglais

Nous avons représenté dans le tableau 8.15 le nombre de verbes utilisés pour encoder la composante I en anglais par type de verbe, par âge et par durée de séjour en France.

Nous avons deux groupes qui ont produit en anglais : les BI AA et les TRI AFA.

Tableau 8.15 : Nombre de verbes par type, par la durée de séjour et par âge, pour encoder la composante I, en anglais, chez les BI AA et les TRI AFA.

Groupe	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
DS	1	1	1	1	1	3			1
N	09:05	10:05	11:04	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00
Age	Lo	Yo	Abdl	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm
Sujet			✓						
Etat							✓	✓	
Perception	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Action									
Etat interne									

Ce tableau montre que les formes privilégiées par nos sujets en anglais sont les verbes d'action (8 verbes d'action). Des verbes de perception paraissent chez deux sujets BI AA et un verbe d'état chez un enfant TRI AFA.

Chez les BI AA, nous remarquons que tous les sujets ont validé cette composante par le verbe d'action sauf un sujet (5/6). Notons par ailleurs, l'absence totale des verbes d'état interne pour exprimer cette composante. Les résultats de ce groupe montrent une augmentation du nombre de verbes en fonction de la durée de séjour. Nous assistons à une augmentation des verbes de perception.

Chez les TRI AFA, nous constatons que tous les sujets ont validé cette composante par le verbe d'action et un sujet l'a validée par deux verbes (verbe d'état = is (être) et verbe de perception = look (voir)). Chez ce groupe, nous ne trouvons pas une augmentation du nombre de verbes en fonction de la durée de séjour et de l'âge. Cependant, nous avons regardé la distribution des types de verbes pour la composante I chez eux. C'est ce que résume les figures suivantes : elles montrent clairement qu'avec l'augmentation de la durée de séjour et de l'âge, les sujets ont validé cette composante avec deux clauses et plus.

Figure 8.12 : Nombre de verbes par type et par la durée de séjour pour encoder la composante I en anglais, chez les TRI AFA.

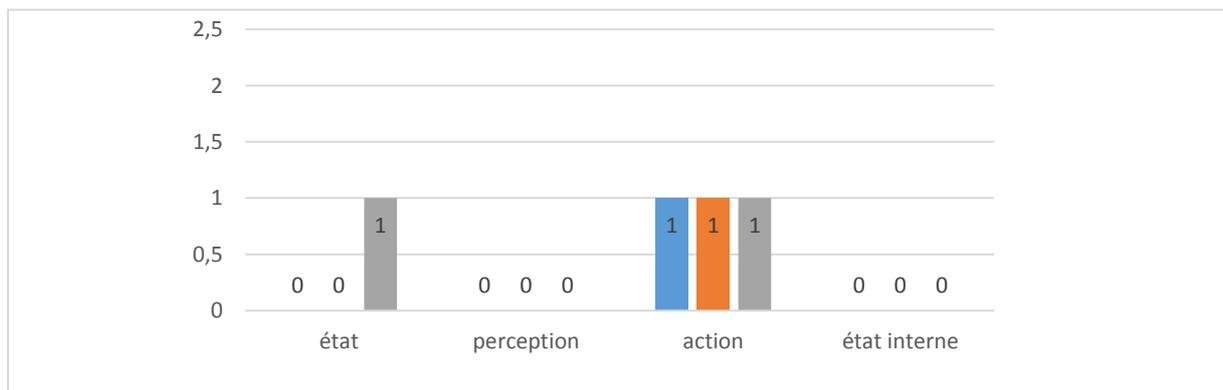
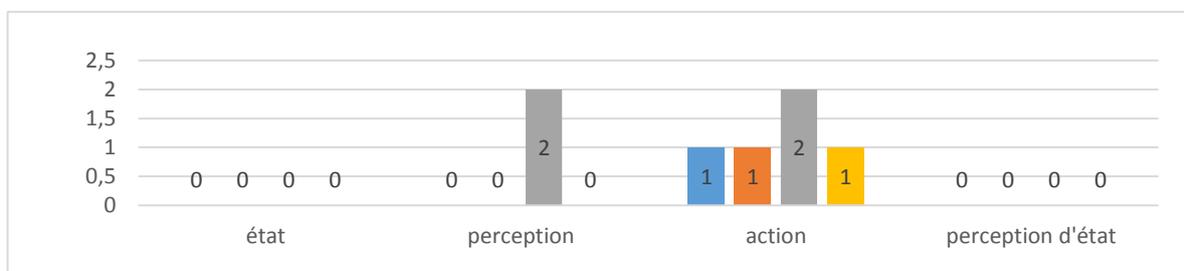


Figure 8.13 : Nombre de verbes par type et durée de séjour pour encoder la composante I en anglais chez les BI AA.



Le sujet BI AA qui vit en France depuis 4 ans ainsi que le sujet TRI le plus âgé du groupe en France depuis 7 ans, utilisaient une séquence de deux clauses pour marquer le début de la trame narrative.

Le tableau 8.16 montre qu'il y a une diversité des séquences avec l'âge. En revanche, nous assistons à une distribution plus équilibrée, en fonction de la durée de séjour. Donnons quelques exemples de triplets et de quadruplets en guise d'illustration.

Tableau 8.16 : Exemples de triplets et de quadruplets pour marquer le début de la trame narrative en anglais.

1	Verbe de perception Verbe d'action	2 clauses	/they didn't see the frog/ /Ils n'ont vu la grenouille/ /The frog leave the house/ /la grenouille <i>quitte</i> la maison/	BI AA
2	Verbes d'action Verbe d'état	2 clauses	/he <i>look</i> ! /il <i>regarde</i> ! Wher <i>is</i> my frog ? Ou <i>est</i> ma grenouille ?	TRI AFA

Nous nous sommes également intéressée à la connectivité, au niveau de ces séquences de verbes utilisées pour cette composante. Le tableau précédent montre que la structure syntaxique la plus simple, c'est-à-dire la juxtaposition, domine très largement chez les deux sujets qui ont validé cette composante par deux clauses.

La conclusion que l'on peut tirer de cette partie qui concerne la forme linguistique de la validation de la composante I est la simplicité de l'expression : ceci est visible, d'une part, par la domination seule des verbes d'action et, d'autre part, par le faible nombre de séquences utilisées ainsi que l'emploi massif de la juxtaposition pour lier ces séquences.

Malgré le nombre peu élevé des structures utilisées, notons qu'avec la durée de séjour chez les TRI, nous trouvons que les sujets utilisaient plus d'une seule clause et légèrement chez les BI AA.

8.3.2. La composante II : continuation de l'action

Dans cette partie, nous étudions le nombre et la nature des outils linguistiques utilisés par les sujets francophones pour encoder la composante II : le garçon cherche sa grenouille. Notre but est donc de regarder plus précisément la façon dont les sujets encodent le début de la recherche, sa reprise après interruption et sa continuation tout au long de la narration.

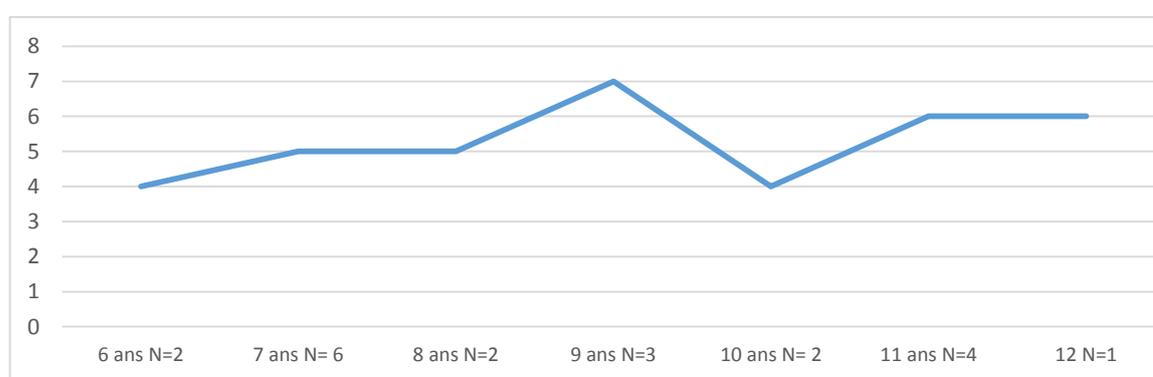
Les tableaux qui suivent (8.17, 8.18 et 8.19) mettent en exergue le nombre de mentions explicites de la recherche en fonction de la durée de séjour, après le début de la recherche dans les trois langues. Nous avons également mis en évidence dans ces trois tableaux, le nombre de sujets par durée de séjour.

Tableau 8.17 : Nombre moyen de mentions explicites à la composante II **en langue arabe** en fonction de la durée de séjour.

DS	2 ans		3 ans	4 ans			5 ans			6 ans		7 ans	
Nbre	5		1	6			4			2		2	
GL	Mono AR	AR/ AN	AR/ AN	AR/ AN	AR/ AN	Mono AR	AR/ AN BI AA	AR/ FR	TRI AR/ FR/ AN	AR/ FR	TRI AR/ FR/ AN	AR/ FR	TRI AR/ FR/ AN
NM	4		6	5			6			8		4	

En arabe, si nous regardons le tableau de manière générale, il apparaît que le nombre des mentions fait état de la progression n'est pas en lien avec la durée de séjour.

Figure 8.14 : Nombre moyen de mentions explicites à la composante II **en langue arabe** en fonction de l'âge.



Notons tout de même que trois sujets ont encodé cette composante. Parmi eux, deux BI AA vivent en France depuis 4 ans et 5 ans, et un TRI depuis 6 ans.

C'est chez les enfants ayant encodé cette composante que le nombre de mentions est le plus élevé. Le fait de parler plusieurs langues serait un facteur favorisant la validation de cette composante en arabe. Nous verrons ensuite si ce phénomène se confirme avec les deux autres langues. Toujours par rapport au tableau, si nous entrons dans les détails, il apparaît que plus la durée du séjour en France augmente, plus le nombre de mentions de la recherche a tendance à augmenter par rapport à la proportion du nombre de sujets pour chaque durée de séjour. Fait observable surtout chez les élèves en France depuis 5, 6 et 7 ans. En effet, cinq enfants vivent en France depuis 2 ans et leur nombre de mentions s'élève à 4. Tandis que pour les durées de séjour de 5 ans et 6 ans par exemple, nous avons moins de sujets, respectivement, 4 puis 2 sujets, mais un nombre de mentions plus élevé. Pour confirmer cette tendance, pour ce qui est du seul sujet en France depuis 7 ans, il a produit autant que les 5 élèves vivant en France depuis 2 ans. À noter à nouveau, que dans ces durées de séjour plus longues mentionnées, certains de ces enfants produisant en arabe sont plurilingues.

Pour terminer, selon la figure 8.14, le nombre de mentions a tendance à augmenter à travers les âges, du moins fait état d'une progression, excepté chez les 10 ans où nous observons une baisse du nombre de mentions.

Figure 8.15 : Nombre moyen de mentions explicites à la composante II **en langue française** en fonction **de l'âge**.

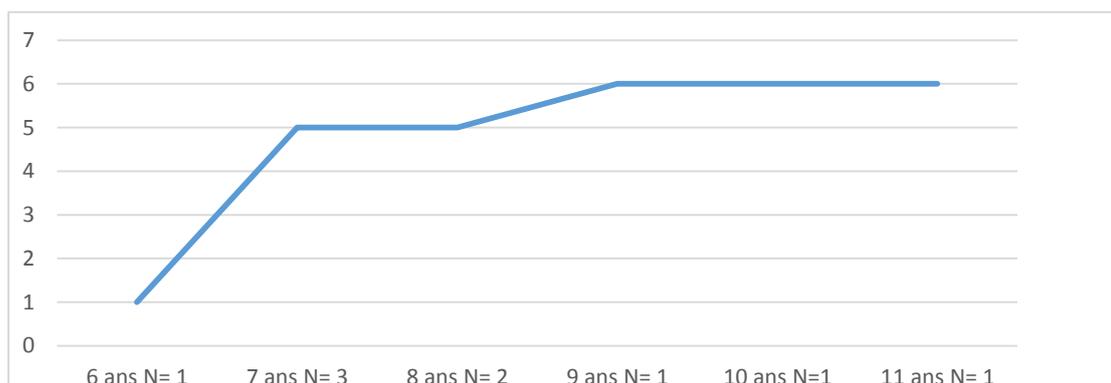


Tableau 8.18 : Nombre moyen de mentions explicites à la composante II **en langue française** en fonction **de la durée de séjour**.

DS	4 ans n=2	5 ans n=3		6 ans n=2		7 ans n=2	
GL	BI AF	TRI AFA	BI AF	BI AF	TRI AFA	BI AF	TRI AFA
Ecart d'âge	6-7 ans	9 ans	7-8 ans	7 ans	10 ans	11 ans	
Nb moyen de mentions de la Recherche	2	5		6		6	

Pour la production en français, nous avons 9 sujets, BI AF et des TRI AFA. Bien que 5 sujets de ce tableau aient pu valider cette deuxième composante, il apparaît manifeste qu'en fonction de la durée du séjour, le nombre de mentions suit une progression : plus celle-ci augmente plus le nombre de mentions croît.

Il est intéressant de noter également que des deux sujets vivant en France depuis 2 ans (durée de séjour la plus courte), aucun ne fait partie du groupe des TRI. Tandis que pour les autres, non seulement il y a des enfants TRI pour les durées de séjour de 5, 6 et 7 ans mais en plus, ils sont en majorité plus âgés. Observons de manière schématique le nombre de mentions en fonction de l'âge :

Selon la figure 8.15, il apparaît clair que la moyenne des mentions en langue française augmente aussi en fonction de l'âge.

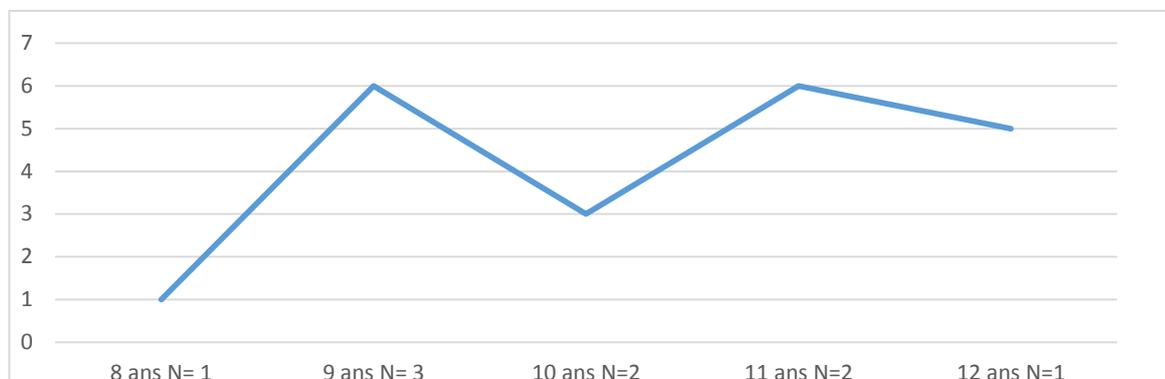
Tableau 8.19 : Nombre moyen de mentions explicites à la composante II **en anglais** en fonction **de la durée de séjour**.

DS	2 ans n=1	3 ans n=1	4 ans n=3	5 ans n=2		6 ans n=1	7 ans n=1
GL	AR/AN	AR/AN	AR/AN	TRI AFA	AF	TRI AFA	TRI AFA
Ecart d'âge	8 ans	9 ans	9 à 11 ans	9 ans	12 ans	10 ans	11 ans
Nombre moyen de mentions de la recherche	1	6	5	5		4	5

En anglais, nous avons 9 sujets, parmi eux, 6 sont BI AA et 3 sont TRI AFA. Le nombre de mentions varie à travers les différentes durées de séjour. Après 2 ans en France,

l'évolution du nombre de mentions explicites n'est pas significative, mais elle est nettement plus élevée que chez les sujets vivant en France depuis deux ans et reste relativement stable.

Figure 8.16 : Nombre de mentions explicites à la **composante II** en langue anglaise en fonction de l'âge.



Selon la figure 8.16 le nombre de mentions en langue anglaise est variable à travers les âges de nos sujets contrairement aux productions en langue française. Il apparaît cependant qu'à partir de 9 ans, ce nombre est bien plus élevé et ne descend pas en dessous de trois.

Voyons dans le détail l'analyse de cette composante dans les trois langues. Notre but ici est de regarder la façon dont nos sujets encodent en arabe, en français et en anglais, la première mention de la recherche et la recherche elle-même.

8.3.2.1. La composante II en arabe

8.3.2.1.1. La première mention de la recherche

Lorsque le sujet a fait une référence explicite à la découverte par le garçon de la disparition de sa grenouille, il est amené à mentionner explicitement le début des recherches qui commencent à l'image 3a. Nous avons présenté dans le tableau 8.20 les verbes auxquels les sujets ont recours pour marquer la première mention de la recherche.

Tableau 8.20 : Verbes et nombre de sujets utilisant ces verbes pour marquer la première mention de la recherche en arabe.

GL	BI AA					
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	3			1
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm
Verbes utilisés	يبحث يُدور (chercher)					

GL	BI AF					
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rdn	Smn
Verbes utilisés	يبحث يدور يفتش (chercher)		اين انت يا ضفدعي؟ Où es-tu ma grenouille ?		يدور (Cherche)	
GL	TRI AFA					
DS	5 ans		6 ans		7 ans	
	Nombre de sujet					
Nombre	1		1		1	
Age	09;05		10;05		11;04	
Sujet	Lo		Yo		Abdl	
Verbes utilisés	يبحث يدور (chercher)					
GL	MONO A					
DS	2 ans				4 ans	
	Nombre de sujet					
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06	
Sujet	Ahd	Ibm	Abdlf	Frs	Lfa	
Verbes utilisés	يبحث يدور (chercher)					

Selon le tableau 8.20 à travers les tranches d'âge et les différentes durées de séjour, nous pouvons remarquer facilement la domination du verbe يبحث (chercher).

Sauf un seul sujet BI AF mentionne explicitement le début de recherche par une question. L'exemple 8.21 montre la façon dont notre sujet a marqué explicitement la première mention de la recherche :

Exemple 8.21

G08;11	3a	007		ثم خرج
			/puis (il) est sorti/ Puis il est sorti	
		008		يقول
			/(il) dit/ Il dit	
		009		اين أنت يا ضفدعي؟
			/tu es où ma grenouille ? Tu es où ma grenouille ?	

En langue arabe, nous trouvons que nos sujets mentionnent le début de la recherche par un verbe et ses synonymes (بحث، فتش = chercher). Il y a des sujets qui l'expriment en arabe littéraire et d'autres en dialecte (دور = chercher).

L'arabe, comme d'autres langues, permet un éventail d'expressions pour marquer un début de recherche, tels les verbes composés :

- partir chercher
- aller chercher
- commencer à chercher

Exemple 8.32

/(il) a commencé à chercher partout dans la chambre/

Il a commencé à chercher partout dans la chambre

8.3.2.1.2. *La recherche elle-même*

L'analyse sera complétée par une étude des formes linguistiques employées dans cette fonction, au point de vue de la complexification des structures en fonction de la durée de séjour et l'âge.

Les types de formes linguistiques que nous avons rencontrées sont :

- Verbe + COD/COI+(lieu)

1. La phrase verbale⁴³.

Exemple 8.33

G06;07 – AR 5 007

وراح يدوره في الغابة

/et (il) est parti/ cherche la dans le forêt/
et il est parti pour la chercher dans la forêt

2. La phrase nominale⁴⁴ : quand le prédicat peut correspondre : l'accord du verbe se fait le sujet dans la phrase nominale.

Exemple 8.34

F07;08 – AR 9b 017

الولد يطلع فوق الاحجار

/le garçon monte sur les pierres/
le garçon monte sur les pierres

- Verbe + Discours Direct

Exemple 8.35

G08;11 – AR 3b 008

يقول

/(il) dit/
Il dit

009

اين أنت يا صغدعي؟

/tu es où ma grenouille ?

3. Adverbes aspectuels

أيضاً	مراراً	دائماً
Même	Encore	toujours

⁴³ Elle commence par le verbe et s'organise autour de lui.

⁴⁴ Elle commence par un nom (défini), suivi ensuite par un prédicat. (Nous avons bien expliqué les types de phrases en langue arabe dans la partie qui concerne la comparaison entre les trois langues l'arabe, le français et l'anglais), p. 112.

Exemple 8.36

GI12;00 9b 028

وبدا بالبحث مرة أخرى

/il a commence la recherché à nouveau/
Il a recommence la recherché à nouveau

4. Verbe + but

Exemple 8.37

G11;04 - AR 5 020

فذهب الكلب هو والولد المغامر للبحث في الغابة عن ضفدعه الصغير

/est allé le chien/lui et le garçon aventurier pour chercher dans la forêt sa petite grenouille/
Le chien est allé et le garçon aventurier pour chercher sa petite grenouille dans la forêt

5. Verbe aspectuel

Exemple 8.38

G11;04 - AR 3a 011

وصار يبحث في كل مكان في الغرفة

/(il) a commence à chercher partout dans la chambre/
il a commence à chercher partout dans la chambre

Tableau 8.21 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder la composante II en arabe en fonction de l'âge et la durée du séjour.

GL	TRI AFA			MONO A				
DS	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans				4 ans
Nombre	1	1	1	4				1
Age	09;05	10;05	11;04	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdlrf	Frs	Lfa
V+COD/COI+(lieu) : PH.V		3	4	2	3	1	1	3
V+COD/COI+(lieu) : PH.N	1							
V+DD	2							
ADV.Aspect								
V + but		1	1				1	1
V. Aspect			2					
Total	3	4	7	2	3	1	1	1
GL	BI AA							
DS	2 ans		3 ans		4 ans		5 ans	
Nombre	1		1		3		1	
Age	08;04		09;00		09;09		10;00	
Sujet	Abdz		May		Am		Naw	
V+COD/COI+(lieu) : PH.V	4		2		3		2	
V+COD/COI+(lieu) : PH.N							1	
V+DD			2		3		1	
ADV+Aspect					1			
V+but			1				1	
V+Aspect								
Total	4		5		6		3	
GL	BI AF							
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans		
Nombre	2		2		1	1		
Age	06;01		07;06		07;08	08;11		
Sujet	Aba		Tal		Sr	Jhd		
V+COD/COI+(lieu) :PH.V	2		1		3	3		
V+COD/COI+(lieu) :PH.N	1					3		
V+DD					3	1		
ADV+Aspect			1					
V+but					1			
V. Aspect						1		
Total	3		2		4	4		

D'après le tableau 8.21, nous pouvons affirmer que :

- La structure syntaxique qui domine en arabe est la construction V+COD/COI + lieu et le genre de phrase est *verbal*.
- Tous les sujets utilisent cette structure (20/20).
- Un sujet TRI ne produit aucune phrase verbale de cette structure mais préfère plutôt une phrase nominale (exemple 27).

Exemple 8.39

F09;06 – AR	3a	007		يدورون الضفدع
			/ (ils) cherchent la grenouille/ Ils cherchent la grenouille	
	3b	008		والولد فتح النافذة
			/ et le garçon a ouvert la fenêtre/ Et le garçon a ouvert la fenêtre	

La deuxième structure utilisée est le verbe + discours direct.

Parmi nos sujets, 6 d'entre eux ont eu recours à cette structure (6/20) alors que chacun a produit au moins une seule phrase et au maximum 3.

Il y a peu d'adverbes aspectuels. En effet, nous n'en avons relevé aucun sauf chez un sujet BI AA, âgé de 12 ans et en France depuis 5 ans et un sujet autre BI AF âgé de 4 ans avec une durée de séjour de 2 ans.

Avec plus de durée de séjour en France et l'âge, pour encoder la **composante II**, les formes linguistiques plus complexes en arabe augmentent.

En fonction des groupes linguistiques, la figure 8.17 montre que les MONO A produisent les types les moins complexes en comparaison avec d'autres groupes linguistiques sachant que parmi nos sujets, il est à noter que les monologues sont le plus jeunes.

Figure 8.17 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder la **composante II** en fonction des groupes linguistiques.

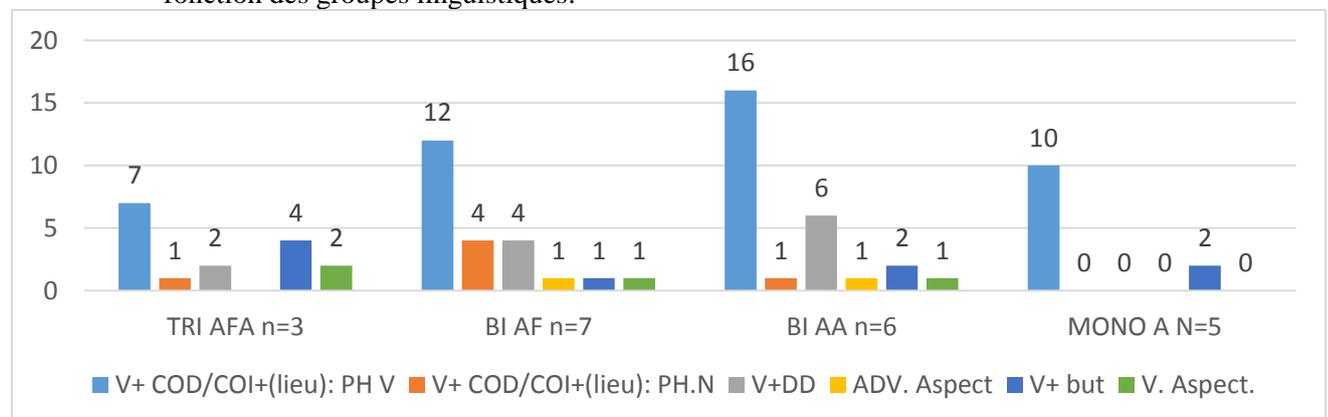


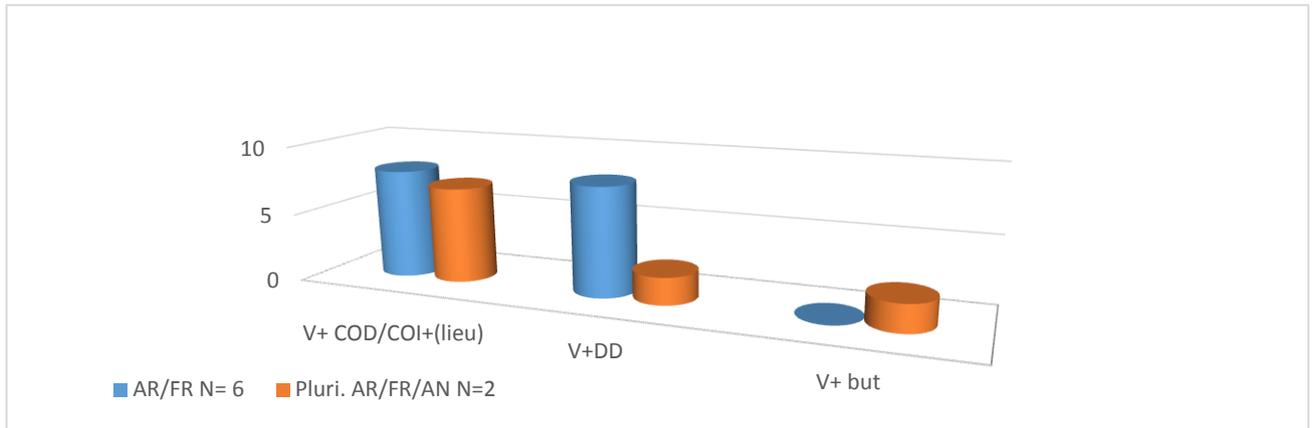
Tableau 8.23 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder **la composante II** en français en fonction du groupe linguistique, l'âge et la durée de séjour

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
DS	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	1	1	1	2		2		1	1
Age	09;05	10;05	11;04	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
COD/COI + (lieu)	1	2	3				1	2	5
V + DD			2	1		4	2	1	
V + but		1	2						

Il convient de mettre en relation les résultats de ces deux groupes linguistiques en prenant en compte que le nombre des BI AF (6) est le double du nombre des TRI AFA (3). Nous avons constaté que ces trois TRI AFA, âgés respectivement de 09;05, 10;05, 11;04 ans, en France depuis 5, 6 et 7 ans, emploient le type de *verbe+COD/DOI+lieu*. Dans ce groupe, n'ayant pas d'enfants de plus de 9 ans, comme c'est le cas avec le second, il apparaît compromis d'émettre une conclusion en l'état : est-ce l'âge, la durée de séjour ou le fait d'être plurilingue qui semblent déterminants pour l'emploi de ce type de verbes ? Tandis que chez les BI AF, si nous voulons mettre en avant l'âge, ce type de verbe est employé d'abord à l'âge de 7 ans (Rnd), chez un enfant en France depuis 6 ans. Mais si nous nous concentrons sur le critère de la durée de séjour, cet usage démarre à 5 ans en France chez un enfant âgé de presque 9 ans. Grâce à la variété d'âges et de durées de séjour des sujets de ce groupe, nous pouvons dire que l'usage de ce type de verbes augmente significativement avec la durée de séjour, tout en sachant que pour le nombre d'emploi, la croissance de l'âge peut être un facteur déterminant comme en témoigne les résultats du sujet le plus âgé (11 ;08), en France depuis 7 ans (plus longue durée de séjour) : 5 clauses, soit un résultat cinq fois plus élevé que ceux du sujet en France depuis 5 ans.

Pour le type *verbe + discours direct*, l'utilisation de ce type linguistique se diversifie. Ainsi, d'après le tableau précédent, les deux sujets TRI les plus âgés font un usage de la catégorie verbe + but, tandis que ce type est inexistant chez les BI AF. Donc en général, nous voyons, d'après la figure 8.18, que les TRI utilisent les trois types linguistiques contrairement aux BI AF qui n'utilisent que deux types.

Figure 8.18 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder la **composane II en français** en fonction du groupe linguistique.



Dans les deux figures ci-dessous (8.19 et 8.20), nous avons présenté le nombre des types de formes linguistiques employées pour encoder cette composante en fonction de l'âge et la durée de séjour.

De manière générale, pour ces deux groupes, notons que, lors de notre analyse, les âges augmentent en même temps que la durée de séjour. En conséquence, il apparaît clair qu'avec l'âge et la durée de séjour, les structures deviennent plus complexes chez ces deux groupes linguistiques.

Figure 8.19 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder la **composante II en français** en fonction de l'âge

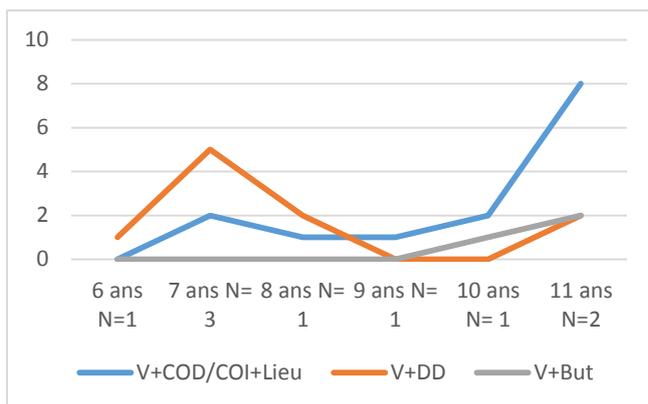
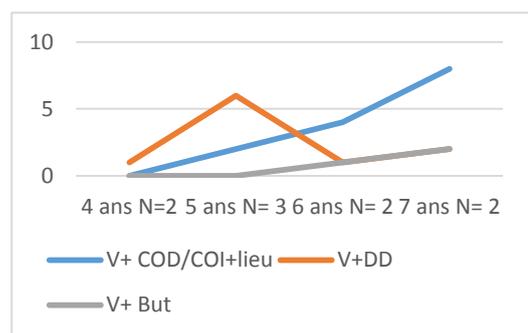


Figure 8.20 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder la **composante II en français** en fonction de la durée du séjour



8.3.2.3. La composante II en anglais

8.3.2.3.1. Le début de la recherche

Nous allons voir dans cette partie comment les enfants marquent la composante II en anglais. De manière générale les sujets emploient les verbes *to search* (chercher) ou *to find* (trouver) pour marquer le début de la recherche comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 8.24 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder **la composante II en anglais**, en fonction du groupe linguistique, l'âge et la durée du séjour

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	1	1	1	3			1
Age	09;05	10;05	11;04	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12 ;00
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm
Verbes	Search			Where are you frog ?	To find	Where are you Frog ?	Search	To find	Where are you frog ?

Les sujets TRI utilisent le verbe *to search* (chercher), tandis que chez les BI, un seul l'a utilisé et les deux autres sujets utilisent le verbe *to find* (trouver) puis deux autres du même groupe marquaient le début de la recherche avec une question : *Where areyou frog ?* (Où es-tu la grenouille).

G12;00 – AN	3a	008	Where are you frog ? /où es-tu la grenouille ? Tu es où la grenouille ?
F09;07 - AN	3a	006	And the boy search the frog and the boy with the dog /et le garçon recherche la grenouille et le garçon avec le chien/ Et le garçon recherche la grenouille et le garçon avec le chien/
G11;07 – AN	3a	004	The boy and the dog go /le garçon et le chien part/ Le garçon et le chien part
		005	To find him /pour trouver la/ Pour la trouver

8.3.2.3.2. La recherche elle-même

Nous complétons cette partie à la manière de ce que nous avons fait précédemment avec les productions des enfants en langues arabe et français. Nous avons étudié les types de verbes employés pour encoder le début de la recherche par une étude des formes linguistiques employées pour cette fonction, en deux versants, celui de la variété de verbes puis de la complexification des structures des clauses en fonction de la durée de séjour et de l'âge.

Les quatre types de formes linguistiques que nous avons rencontrées sont :

- Verbe + COD/COI+(lieu)

G11;07 - AN 5 011 The boy go the boy and the dog to the jungle
/le garçon part et le garçon et le chien dans la forêt/
Le garçon part et le garçon et le chien dans la forêt

- Verbe + discours direct

G09;10 – AN 5 010 And the boy he say
/et le garçon il dit/
Et le garçon il dit

011 [frog] where are you ?
[grenouille] où es-tu ?
Le garçon essaye

- Adverses aspectuels

G10;00 – AN 4a 007 He is [search] again
/il est [cherche] encore/
Il est cherche encore

- Verbe + but

F09;00 – AN 5 011 The boy try
/le garçon essaye/
Le garçon essaye

012 To find the frog every where
/pour trouver la grenouille partout/
Pour trouver la grenouille partout

Nous avons ainsi obtenu pour nos sujets :

Tableau 8.25 : Nombre de type de formes linguistiques employées pour encoder la **composante II en anglais** en fonction du groupe linguistique, l'**âge** et la **durée du séjour**.

GL	TRI AFA			BI AA					
	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	1	1	1	3			1
Age	09;05	10;05	11;04	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12 ;00
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm
V+COD/COI + (lieu)		1	1	2		1	1	5	4
V+DD	4		3			2		1	3
ADV+aspect	1						1		
V+but			2	1	5			2	

Ce tableau montre qu'avec la durée de séjour, les formes linguistiques se diversifient. On observe cependant que plus la durée du séjour croît, plus l'âge de l'élève augmente. La diversité des usages persiste mais le nombre de clauses pour chaque forme tend à augmenter, comme en témoigne les productions du sujet âgé de 11 ans et sept mois, en France depuis 4

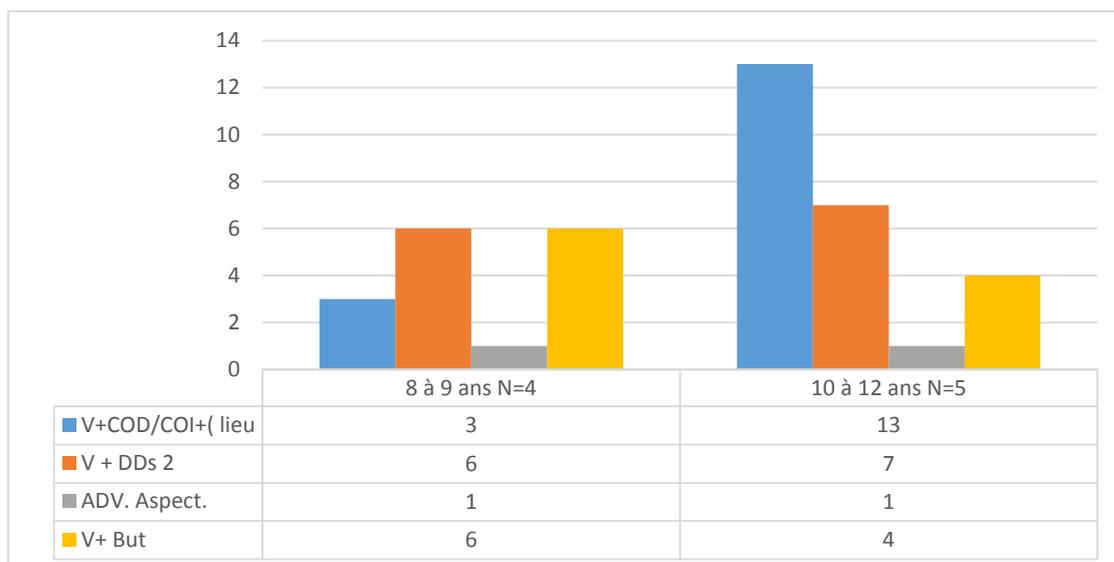
ans et celles du plus âgé en France depuis 5 ans. La même chose chez les trois sujets qui ont 4 ans de résidence en France. Respectivement, ces sujets ont produit 8 et 7 formes. Cette variation du syntagme verbal ainsi que de son nombre de productions s'expliqueraient par la durée du séjour et également par l'âge.

En revanche, ce n'est pas nécessairement les élèves les plus âgés et vivant en France depuis plus longtemps qui ont produit les formes les plus complexes. Seul le nombre d'usage augmente en fonction de l'âge et de la durée de séjour.

Il y a également une autre remarque significative pour la trajectoire développementale à faire chez un BI AA : il s'agit de la forme de *verbe + but*. Il utilise seulement cette forme pour exprimer la continuation de la recherche.

La trajectoire développementale est plus limpide chez les sujets TRI, puisque le syntagme verbal se complexifie, se diversifie et les usages se multiplient avec la durée de séjour et l'âge. En effet, le sujet le plus âgé et vivant en France depuis plus longtemps, a produit trois formes différentes avec six clauses au total.

Figure 8.21 : Nombre de types de formes linguistiques employées pour encoder la **composante II en anglais** en fonction de l'âge et des groupes linguistiques.



En guise de dernière remarque, nous avons observé qu'un sujet TRI n'exprimait la continuation de la recherche que par des phrases très simples V+S ou V+COD et descriptives, comme en témoignent les exemples 8.43 et 8.44.

Exemple 8.43

G10;07 – AN 3b 009 The boy was searching
/le garçon cherchait/

Exemple 8.44

G10;07 – AN 12b 023 The boy and the dog listening noise
/le garçon et le chien écoute bruit/
Le garçon et le chien écoutent le bruit

8.3.3. La composante III : résolution de la trame

8.3.3.1. La composante III en arabe

Nous allons examiner maintenant les différentes façons dont les sujets encodent la résolution du problème en arabe.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente il s'agissait, pour marquer de façon explicite la résolution du problème, d'exprimer que le garçon retrouve et emporte sa grenouille ou une grenouille qu'il prend à sa place.

Nous avons également vu pour la version arabe que 7 (7/20) de nos sujets ont encodé cette composante. Nous avons marqué un faible taux de réussite.

Pour encoder cette composante, nos sujets utilisent dans leur production en arabe les deux verbes (وجد ، لقي⁴⁵) qui sont synonymes et donnent le sens du verbe « trouver » en français et le verbe أخذ « prendre ».

Un seul sujet a validé cette composante avec une seule clause comme l'illustre l'exemple 8.45.

Exemple 8.45

G08;02 - AR 14a 017

ولقى ضفدعه

(il) a trouvé sa grenouille/
Il a trouvé sa grenouille

Pour ce qui est des autres sujets, ils ont validé cette composante en faisant usage de deux à quatre clauses.

Nous apercevons que chaque sujet mentionne, dans une première clause, que le garçon (avec son chien parfois) a trouvé la grenouille sans utiliser le possessif *sa* ou *leur*. Dans la deuxième ou la troisième clause, le sujet encode de manière explicite en mentionnant la grenouille comme étant celle que recherche le petit garçon. C'est ce qu'illustrent les exemples 8.45 et 8.46 :

⁴⁵ Nous voulons dire que le verbe (لقى) est un verbe qui existe en langue arabe standard mais il est prononcé différemment en langue arabe saoudien. Donc, la plupart de nos sujets qui utilisent ce verbe, l'ont prononcé comme en arabe saoudien.

Exemple 8.46

G07;10 – AR	14a	031	بعدين لقوا ضفدعين
			/après (ils)ont trouvé deux grenouilles/ Après ils ont trouvé deux grenouilles
	14b	032	ومعاهم الصغار
			/et avec eux les petits/ Les petites étaient avec eux
	15	033	بعدين أخذ ضفدعه الصغير
			/après (il) a pris sa grenouille la petite/ Après il a pris sa petite grenouille

Exemple 8.47

F06;02 – AR	14a	040	ثم لقوا الضفدع وطفدع ضفدعين
			/puis (ils) ont trouvé la grenouille et une grenouille/deux grenouille/ Puis ils ont trouvé une grenouille et une grenouille, deux grenouille
	15	041	النهاية لقوا ضفدعهم
			/la fin (ils) ont trouvé leur grenouille/ A la fine ils ont trouvé leur grenouille

Pour continuer, il nous paraît nécessaire de faire un point sur la notion de pluriel. En effet, notons qu'en langue arabe le pluriel commence à partir de 3 entités, alors que dans les langues française et anglaise, il commence à partir de 2.

Il existe aussi en langue arabe le duel qui commence à partir de 2. L'arabe contient des formes duelles de verbes (seconde et troisième personnes), de pronoms, de noms et d'adjectifs. Nous pouvons considérer que l'utilisation de la forme duelle indique un niveau plus élevé de compétences linguistiques en langue arabe.

La forme duelle des noms arabes se caractérise par l'ajout de ان-*aan*, et suffit pour communiquer le nombre deux.

Exemple 8.48

F09;06 – AR	14a	028	ولقى ضفدعان
			(il) a trouvé deux grenouilles/ Il a trouvé deux grenouilles

Nous avons vu que parmi nos 7 sujets qui ont validé cette composante, 4 d'entre eux utilisaient le duel des noms pour le mot «*ضفدع* la grenouille ».

Parmi ces 4 sujets, 2 sont TRI AFA, 1 est BI AA et le dernier est MONO A.

Un sujet utilise le duel de verbe et il choisit les verbes «*وجد، فرح* trouver », «*réjouir* » sous cette forme «*وجد، فرحا* (exemple 8.48)

Exemple 8.49

F07:08 – AR	14a	035	الولد والكلب وجدا الضفدع
			/le garçon et le chien ont trouvé la grenouille/ Le garçon et le chien ont trouvé la grenouille
		036	ففرحا
			/et ils sont réjouis/ Et ils sont réjouis
	14b	037	واخذ الضفدع
			/et (il) a pris la grenouille Et il a pris la grenouille
	15	038	وارجعه الى مكانه
			/et (il) l'a rapporté à sa place/ Et il l'a rapporté à sa place

Nous représentons dans le tableau 8.26 le nombre d'enfants ayant encodé cette composante par structure (possessifs ou autres) en fonction de chaque tranche d'âge et de durée de séjour.

Tableau 8.26 : Les structures pour encoder la composante III en arabe chez les quatre groupes linguistiques.

GL	BI AA							
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans		
Nombre	1	1	3			1		
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00		
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdlrm		
Possif	✓							
Autre								
GL	BI AF							
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans		
Nombre	2		2		1	1		
Age	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08		
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Md	Smn		
Possessif	✓					✓		
Autre			✓					
GL	TRI AFA			MONO A				
DS	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans				4 ans
Nombre	1	1	1	4				1
Age	09:05	10:05	11:04	06:07	07:07	07:09	07:10	11:06
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdlrf	Frs	Lfa
Possessif	✓		✓				✓	
Autre								

Six sujets encodent, de manière explicite, la composante en verbalisant la grenouille comme étant celle que recherche le petit garçon grâce au possessif « sa » ou « leur ». C'est ce qu'illustre l'exemple 8.50 :

Exemple 8.50

F09:06 - AR	15	030	واخذ ضفدعه
			(il) a pris sa grenouille/ Il a pris sa grenouille

La catégorie Autre a été validé par un sujet BI AF qui a eu recours à l'expression «ارجعه الى مكانه» Et il l'a rapporté à sa place».

Exemple 8.51

F07;08 – AR 14b 037

واخذ الضفدع

(il) a pris la grenouille/
Il a pris sa grenouille

15 038

وارجعه الى مكانه

/et (il) l'a rapporté à sa place/
Et il l'a rapporte à sa place

Si nous établissons le lien entre validation de cette composante et l'âge et la durée de séjour, les résultats sont disparates et donc peu significatifs pour conclure que ces deux variables ont une influence.

Pour ce qui est du groupe linguistique, il apparaît, qu'en valeur absolue, les BI AF ont davantage validé cette composante (3/6). Un seul sujet chez les BI AA (1/6).

Cependant, le ratio, entre le nombre de sujets composant le groupe des TRI et le nombre de sujets ayant validé cette composante, nous laisse à penser que les résultats de ce groupe doit être mis en exergue. En effet, 2 élèves sur 3 ont validé cette composante, l'un âgé de 9;05 et de l'autre 11;04.

8.3.3.2. La composante III en français

Nous avons deux groupes qui ont raconté l'histoire en langue française : les BI AF et les TRI AFA. Ce qui représente 9 élèves au total. Le nombre de sujets qui ont alors encodé cette composante est de 4/9. Pour encoder cette composante, ils ont utilisé, dans leur production, les deux verbes *trouver* et *prendre*.

Nous représentons dans le tableau 8.37 le nombre d'enfants ayant encodé cette composante par structure (possessifs ou autres), par durée de séjour et la tranche d'âge.

Tableau 8.37 : Les structures pour encoder **la composante III en français**.

GL	BI AF						TRI AFA		
	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans	5 ans	6 ans	7 ans
DS	2		2		1	1	1	1	1
Nombre	2		2		1	1	1	1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08	09;05	10;05	11;04
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn	Lo	Yo	Abdl
Possessif				✓		✓	✓		✓
Autre									

Deux sujets dans chaque groupe valident la composante. À noter cependant que le groupe des BI comporte davantage de sujets : 6 au total, tandis que le groupe des TRI en compte 3. Ce qui fait que le pourcentage de réussite est plus important chez les seconds, soit près de 70 % des élèves contre environ 30 % des BI.

Les âges sont relativement proches chez les deux sujets de chaque groupe, un de 8 ans et 11 mois puis l'autre de 11 ans et 8 mois, le plus âgé, chez les BI, et chez les TRI, le plus jeune a 9;05 ans, l'autre de 11;04 est le plus âgé. Sur ces 4 sujets, deux s'avèrent être les plus âgés de chaque groupe.

Selon le tableau, tout comme les âges, nous observons un parallèle entre les durées de séjour de ces élèves. En effet, 5 ans en France pour la durée la plus courte et pour la plus élevée, 7 ans. Pour ce qui est de la production, les 4 sujets ont employé les possessifs *sa* et *leur* leur permettant d'encoder de manière explicite la grenouille comme étant celle que recherche le petit garçon. C'est ce qu'illustre l'exemple 8.52 :

Exemple 8.52

G11;04 - FR 14b 048 /il a trouvé sa grenouille/

Les sujets ont validé cette composante en l'exprimant en deux ou trois clauses. Un BI mentionne la découverte de la grenouille et valide cette composante avec 3 clauses même si nous constatons la présence d'erreurs morphosyntaxiques (exemple 8.53). En effet, il a utilisé le possessif *son* pour exprimer qu'il s'agit bien de la grenouille perdue.

Exemple 8.53

G08;11 - FR 14a 024 /après il trouvé son grenouille/
 14b 025 /après il a pris son grenouille/
 15 026 /après est parti à la maison/

Nous pouvons lier cette erreur morphosyntaxique à l'interférence entre la langue arabe et la langue française, la grenouille est féminin en français et masculin en arabe.

Nous pouvons ajouter aussi qu'il y un seul sujet qui a utilisé la possession pluriel (*leur*) pour valider cette composante (exemple 8.54).

Exemple 8.54

G11;06 - FR 14a 032 /il trouve des grenouilles/
 14b 033 /et plein de grenouilles/
 1 034 /prend leur grenouille

8.3.3.3. La composante III en anglais

En anglais, nous avons deux groupes linguistiques et 9 sujets qui ont produit en anglais. Les sujets qui ont validé cette composante sont 2/9.

Tableau 8.28 : Les structures pour encoder **la composante III en anglais**.

GL	BI AA						TRI AFA		
	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans	5 ans	6 ans	7 ans
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans	5 ans	6 ans	7 ans
n	1	1	3			1	1	1	1
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00	09:05	10:05	11:04
Sujet	Abdlz	May	AM	Naw	Mjd	Abdrn	Lo	Yo	Abdl
Possessif							✓		✓
Autre									

Nos sujets TRI qui encodent cette composante utilisent le verbe *take* « prendre ». Ils utilisent aussi le verbe « prendre » mais grâce au possessif *his* « sa » encodent ainsi de manière explicite la grenouille comme étant celle que recherche le petit garçon (exemples. 8.55 et 8.56).

Exemple 8.55

F09;07 – AN	14a	026	And he see tow frogs and with her children
	14b		/and il voit deux grenouilles avec son enfant/ And il voit deux grenouilles avec son enfant

15	027	And take his frog /et (il) prend sa grenouille/ Et il prend sa grenouille
----	-----	---

Exemple 8.56

G11;05 - AN	15	030	He take his frog /il prend sa grenouille/ Il prend sa grenouille
-------------	----	-----	--

	031	For going his house /pour aller chez lui/ Pour aller chez lui
--	-----	---

Nous avons plusieurs sujets qui ont mentionné la découverte de la grenouille avec simplement l'expression « find the frog », mais ils ont essayé de soutenir leur mention avec le verbe *take* « prendre » ou/et *go home/house* « rentrer chez soi ». Nous considérons ces énoncés comme insuffisamment explicites pour être pris en compte. C'est ce qu'illustre l'exemple 8.57 :

Exemple 8.57

F09;00 - AN	14a	032	Then the boy find the frog with her dad/ /après le garçon trouve la grenouille avec son papa/ Après le garçon trouve la grenouille avec son papa
-------------	-----	-----	--

14b	033	And with their babies /et avec ses bébés/ Et avec ses bébés
-----	-----	---

15	034	The boy take the frog /le garçon prend la grenouille Le garçon prend la grenouille
----	-----	--

	035	And go home /et rentre chez lui/
--	-----	-------------------------------------

Un autre BI AA utilise le mot *friend* « ami » pour essayer de mentionner la trouvaille de la grenouille du début (exemple 8.58). Nous considérons ces énoncés comme insuffisamment explicites pour être pris en compte même s'il questionne.

Exemple 8.58

G11;07 - AN	14a	019	And the boy and the dog find the friend frog
	14b		/et le garçon et le chien trouve l'ami grenouille/ Et le garçon et le chien trouve l'ami grenouille

8.3.4. La composante IV : résumé

8.3.4.1. La composante IV en arabe

Sont comptés comme des résumés tous les moyens linguistiques utilisés pour résumer la recherche en cours. Cette quatrième composante est empruntée à Berman (1988) appelée résumé (*encapsulation*) qui comprend des énoncés résumant de manière prospective ou rétrospective le développement de l'histoire.

Les clauses qui représentent une énumération de la recherche dans différents endroits extérieurs (exemple 8.59) sont comptabilisées de manière positive.

Exemple 8.59

F07;08 - AR	6a	012	الولد ينظر في كل مكان
			/le garçon regarde partout/ Le garçon regarde partout
		013	ليجده
			/pour trouver la/ Pour la trouver

Les sujets qui ont validé cette composante sont 8/20. Par rapport à l'âge, nous relevons que plusieurs tranches d'âge ont encodé cette composante. Nous pouvons observer que cette composante est davantage exprimée chez les sujets qui ont vécu en France à partir de 4 ans. Sauf un BI AF qui n'est en France que depuis 2 ans. C'est ce que montre le tableau 8.29 avec les différents outils linguistiques employés pour l'encoder.

Tableau 8.29 : Les structures pour encoder la composante IV en arabe chez les quatre groupes linguistiques.

GL	BI AA						
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans	
Nombre	1	1	3			1	
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00	
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm	
partout كل مكان					✓	✓	
Autre					✓		
GL	BI AF						
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans	
Nombre	2		2		1	1	
Age	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08	
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn	
partout كل مكان	✓		✓			✓	
Autre							
GL	TRI AFA			MONO A			
DS	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans			4 ans
Nombre	1	1	1	4			1
Age	09:05	10:05	11:04	06:77	07:07	07:09	07:10
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs
Partout كل مكان			✓				
Autre							

Premièrement, nous avons remarqué que cette composante est très faiblement représentée chez nos sujets. Pour les BI AF nous avons 3 sujets et pour les BI AA un seul sujet pour les TRI AFA, aucun pour les MONO A.

Ensuite, les sujets qui ont validé cette composante ont la durée de séjour la plus longue dans chaque groupe. Pour l'âge, le sujet le plus âgé dans les 3 groupes a validé cette composante. Donc, nous pouvons dire aussi que l'âge joue un rôle assez important pour valider cette composante en langue arabe.

Réussir à cette composante nécessitait pour les enfants d'avoir une vue générale de l'action et nous avons trouvé un sujet BI AA qui a décrit l'action de recherche, en général, comme un voyage. Il a essayé d'exprimer que le garçon et son chien vont partir en voyage pour chercher leur grenouille partout.

Exemple 8.60

G11;06 - AR	3b	008	فراحووا في رحلة (ils) sont partis en voyage/ Ils sont partis en voyage
		009	عشان يدورون عليه /pour la cherché/ Pour la chercher

8.3.4.2. La composante IV en français

Comme nous l'avons signalé plus haut, cette composante est très faiblement représentée. Chez nos sujets qui ont raconté le récit en français, nous avons seulement deux sujets sur neuf, un dans chaque groupe linguistique qui a validé cette composante.

Ces deux sujets ont aussi encodé cette composante en arabe. La grande majorité des sujets qui encodent les autres composantes sont ceux qui le font également par ailleurs.

Nous remarquons chez le TRI que ce sujet est le plus âgé dans le groupe et qu'il a la durée de séjour la plus longue.

Pour le BI AF, il s'agit du plus jeune du groupe vivant en France depuis une durée plus courte que les autres.

Le tableau 8.30 illustre les résultats en détail obtenus chez les deux groupes en français.

Tableau 8.30 : Les structures pour encoder **la composante IV en français**.

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	1	1	1	2		2		1	1
Age	09;05	10;05	11;04	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Partout			✓	✓					

Malgré l'erreur grammaticale qui existe dans la phrase de ce sujet (exemple 8.60), nous avons estimé qu'il a réussi à valider cette composante. Nous avons, en effet, considéré que l'élève, en verbalisant, avait bien l'intention de mentionner l'idée de « autour », « partout », même de manière approximative, puisqu'il exprime « tout », même « au tous ».

Exemple 8.61

F06;01 – FR 3a 006 /ensuite/ils sont partis tout/au tous/

Pour le sujet TRI, nous pouvons observer de manière explicite qu'il a réussi à valider cette composante (exemple 8.62).

Exemple 8.62

G11;03 – FR 3a 008 /le garçon et son chien ont cherché partout dans son
chambre/
009 /trouve pas/

8.3.4.3. La composante IV en anglais

La composante IV n'est encodée véritablement que chez un seul sujet BI AA. C'est ce que montre le tableau 8.31 avec les différents âges et durée de séjour.

Tableau 8.31 : Les structures pour encoder **la composante IV en anglais**.

GL	BI AA					TRI AFA			
	2 ans	3 ans	4 ans		5 ans	5 ans	6 ans	7 ans	
Nombre	1	1	3		1	1	1	1	
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00	09;05	10;05	11;04
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdr m	Lo	Yo	Abdl
Every where		✓							
Autre									

Le sujet a encodé la composante par l'adverbe de lieu *every where* « par tout » (exemple 8.63).

En arabe, ce sujet n'a pas validé cette composante, cependant, il a employé une phrase pour signifier que le garçon cherche dans la forêt.

Exemple 8.63

F09;00 - AN 5 011 The boy try
/le garçon essaye/
Le garçon essaye

012 To find the frog *every where*
/pour trouver la grenouille partout/
Pour trouver la grenouille perdue

Nous avons remarqué que les deux BI AA et le TRI AFA qui ont encodé cette composante en arabe avec l'image 3, ont utilisé en anglais la question *where are you frog ?* Ils ont essayé d'exprimer une vue générale de la recherche par cette question.

Exemple 8.64

G11;05 - AN

6

006

[he searche]
/il cherche/
Il cherche

007

Where is my frog ?
/où es-tu ma grenouille ?
Où es-tu ma grenouille ?

8.4. SYNTHÈSE DE CHAPITRE

« L'acquisition de la compétence narrative implique un travail à plusieurs niveaux : l'enfant doit maîtriser le système morpho-syntaxique de sa langue, mais il doit aussi apprendre à l'utiliser dans un discours - tel que la narration - pour représenter une construction hiérarchisée et cohérente d'événements et ne pas se borner à une série d'événements juxtaposés selon un mode linéaire » (Kern, 1997 :13).

Notre objectif était alors de mettre en lien productions narratives et âge des enfants et montrer si ce critère était déterminant dans le développement des compétences narratives. Pour ce faire, présenter à partir de quel âge les enfants sont capables d'encoder les quatre composantes mentionnées ci-dessus, et par là même, de produire une narration thématiquement cohérente. Il convenait également de mettre en avant un second facteur, qui est la durée de séjour en France, et de déterminer si ce dernier avait un impact quant à l'encodage de ces composantes.

Nos données révèlent donc un lien entre le nombre de langues parlées, la tranche d'âge et la durée de séjour.

Pour ce qui est de la comparaison entre les quatre groupes concernant les composantes mentionnées, nous pouvons conclure que notre corpus montre que nos sujets, en général, ont des compétences narratives supérieures en arabe au niveau de l'organisation de la macrostructure par rapport à leurs propres textes en français et en anglais.

Nous trouvons que les BI AF dont la tranche d'âge démarre à 6 ans et la durée de séjour commence à 4 ans, valident davantage de composantes dans les deux langues et montrent une progression en fonction de l'âge et la durée de séjour.

Les BI AA, dont la tranche d'âge commence à 8 ans et la durée de séjour à 2 ans, valident les deux premières composantes dans les deux langues. En anglais, le plus jeune et avec une durée de séjour la plus courte validait le nombre le plus élevé de composantes dans le groupe, sachant que l'anglais est la première langue étrangère enseignée, le faible temps passé en France a pu jouer un rôle actif pour l'enfant à être plus compétent en anglais.

Les meilleurs résultats des TRI AFA, dont la tranche d'âge débute à 9 ans et la durée de séjour à 5 ans, appartiennent au sujet le plus âgé et à la durée de séjour la plus longue de ce groupe. Il a validé les quatre composantes en arabe, en français et trois en anglais.

Le groupe des MONO A composé de 5 sujets les plus jeunes de notre échantillon ainsi que d'une durée de séjour la plus courte (2 ans) font

La comparaison entre les trois langues concernant les formes linguistiques met en évidence une différence significative entre les quatre groupes linguistiques si l'on prend en compte l'âge et la durée de séjour.

En arabe, nous pouvons considérer, en général, que plus un enfant grandit plus il aura tendance à utiliser des structures de connectivité plus complexes en dépit de l'augmentation de la durée de séjour en France. Contrairement à l'idée reçue, selon laquelle plus la durée de séjour en France d'un sujet s'allongera plus il aura tendance à perdre ses compétences dans sa langue première.

L'ensemble des 20 enfants a marqué explicitement la découverte de la disparition de la grenouille par le garçon en langue arabe, en français seulement un d'entre eux, âgé de 7 ans, ne fait pas une référence explicite à la recherche et en anglais seulement un d'entre eux, âgé de 8 ans ne fait pas une référence explicite à la recherche. L'arabe reste donc la langue où les narrations sont les plus effectives pour cette composante, suivi du français. Résultat qui peut s'expliquer par la présence, au minimum de deux ans, sur le territoire français.

En arabe, pour mentionner que le garçon retrouve sa grenouille à la fin de l'histoire, 7/20 ont validé cette composante. Parmi eux, 3 BI AF, 2 BI AA, 2 TRI AFA et un sujet MONO A. Les résultats varient entre les tranches d'âges et les durées de séjour et ne permettent pas de dégager une tendance liée à ces deux facteurs. En revanche, il apparaît que les élèves parlant plus d'une langue sont plus nombreux à valider cette composante qui s'est avérée plus complexe. Deux explications à cela, le fait de parler plusieurs langues améliorent nos compétences narratives, et les BI et TRI sont en majorité plus âgés.

Au niveau des structures en langue arabe, la juxtaposition et la coordination dominent. Pour la subordination, elle est présente chez le plus âgé, et avec une durée de séjour plus longue chez les TRI. Et la subordination paraît chez les BI AA dont la tranche d'âge est 10-11 ans.

En ce qui concerne la composante II, en langue arabe, avec l'âge et la durée de séjour, les sujets réalisent plus de structures complexes. En français, l'âge et la durée de séjour jouent un rôle actif chez les TRI et légèrement chez les BI AF. Pour continuer avec l'anglais, chez les TRI nous trouvons que les deux critères (l'âge et la durée de séjour) jouent également un rôle actif. Cependant, nous ne trouvons pas le même impact chez les BI AA.

Ces résultats nous conduisent à conclure que l'augmentation des résultats à travers les âges et la durée de séjour ne sont pas des variables significativement constantes dans le développement des productions des trois langues, mais ont néanmoins un impact non-négligeable.

Il faut noter, que malgré l'écart d'âge et la durée de séjour, nous retrouvons entre les monolingues et les autres groupes linguistiques que nous ne trouvons pas de meilleurs résultats chez les monolingues en langue arabe.

Nous pourrions donner plusieurs explications à ce « retard » chez les monolingues arabes par rapport aux autres élèves des autres groupes du même âge, qui sont probablement en corrélation : le rapport aux activités entre l'environnement familial, scolaire et social n'existe pas au même degré pour ces jeunes monolingues.

Nos données révèlent donc un développement important chez les TRI en comparaison avec les résultats d'autres groupes. Avec l'âge, on note une augmentation des mentions explicites des quatre composantes centrales, ainsi qu'une augmentation du répertoire des outils linguistiques utilisés pour les encoder.

CHAPITRE 9

DEVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITE

Le développement des compétences narratives chez les enfants BI étant un vaste domaine, nous avons choisi d'affiner notre recherche autour de deux thèmes : la macrostructure et la temporalité. Le second aspect sera l'objet même de ce chapitre dans lequel nous allons étudier le développement aspecto-temporel dans les narrations de nos sujets. Ainsi, nous verrons les temps d'ancrage, les temps verbaux ainsi que les alternances temporelles.

Kaempfer et Micheli, (2005 : 20) affirment que « *la temporalité est sans conteste une dimension fondamentale de toute conduite narrative* ». Le « temps », notion au caractère polymorphe et polysémique, ne se laisse pas facilement saisir. Voilà pourquoi le récit a précisément pour rôle de permettre son appropriation par le sujet humain. Ils ajoutent qu'on peut, avec Ricoeur (1986 : 12) « *aller jusqu'à voir dans la fonction narrative la condition même d'une temporalité intelligible* ».

Pour ce qui est du lien temporalité et productions narratives, nous le trouvons d'autant plus intéressant à étudier au travers des enfants BI AF, ayant pour langue première l'arabe. Comme l'explique Akinci :

« Dans tout récit la tâche des narrateurs étant d'établir une trame générale et de la suivre à travers leur narration afin de réaliser un ensemble cohérent, dans un texte qu'il qualifie de multipropositionnel, les événements doivent être alors organisés de manière hiérarchique, les uns par rapport aux autres. Ce qui tend à mettre en évidence que pour les narrateurs, disposant d'un ensemble de moyens linguistiques variés, une liberté de choix s'impose. Ces moyens en question apparaissent chez les enfants au long du processus de développement, et il est d'autant plus intéressant d'étudier cette évolution lorsqu'il s'agit d'enfants BI, utilisant deux systèmes temporels différents » (2000 : 34). Ce qui est le cas pour nos sujets.

Dans ses travaux, Akinci compare les premières études sur le développement des temps chez les enfants (Bronckart et Sinclair, 1973 ; Antinucci et Miller, 1976 ; Aksu-Koç, 1988) et d'autres études (Berman, 1986, 1988 ; Berman et Slobin, 1994 ; Slobin et Bocaz, 1989, Stephany, 1981, 1994 ; Weist, 1986 ; Weist *et al.* 1984, 1991, entre autres).

Il y fait apparaître que l'histoire sur laquelle nous nous basons pour les productions narratives des enfants est riche en opportunités pour l'encodage des distinctions temporelles tels que la séquentialité, la simultanité, la prospection, la rétrospection, les événements en cours et accomplis et particulièrement bien faits pour étudier le développement du temps et de

l'aspect que l'introduction et le maintien des référents.

Il semble clair que les premiers travaux ont conclu que l'aspect apparaît chez l'enfant avant le temps. Ces recherches expliquent ce phénomène cognitivement par le fait que l'enfant n'est pas encore suffisamment mature pour produire les relations complexes. Cette conclusion nous a amené à l'hypothèse que le temps est déficient chez l'enfant. A l'opposé d'autres bases sur des travaux translinguistiques ont affirmé que l'acquisition par l'enfant des distinctions de temps et d'aspect peut varier selon les spécificités de la langue, prouvant ainsi que l'hypothèse du temps déficient n'est pas valable dans toutes les langues (*ibid*).

Akinci (2000 : 35) ajoute aussi que Weist *et al* (1984) proposent dès lors l'hypothèse des systèmes temporels (« The Temporal Systems Hypothesis ») qui stipule que l'enfant parle, au début, à propos des événements et les marque linguistiquement dans le ici et le maintenant, et que progressivement, il est capable d'utiliser les formes pour se référer à des événements se produisant à un autre moment et à une place. D'autres études développementales ont souligné que les jeunes enfants ont des difficultés à établir le cadre personnel et spatio-temporel du discours, en particulier au début du récit (Peterson et McCabe, 1983 ; Fayol, 1985 ; Hickmann, 1982, 1991 ; Hickmann et Liang, 1990 ; Kail et Hickmann, 1992, entre autres).

Nos sujets acquièrent plusieurs langues avec plusieurs systèmes verbaux différents. Ils sont confrontés à choisir le bon système pour chaque langue (l'arabe, le français et l'anglais). Alors, nous avons essayé de comprendre ce qui se passe pour le développement aspecto-temporel chez nos sujets dans chacune de leur langue. Nous allons essayer de répondre aux questions ci-suit :

- Quel est le temps d'ancrage utilisé par nos sujets dans leur production dans leurs langues respectives ?
- Quelle est la distribution des différentes formes temporelles en arabe, en français et en anglais ?
- Quelles sont les alternances temporelles et les fonctions qu'elles jouent dans l'établissement d'un texte cohérent en arabe, en français et en anglais ?

Pour répondre à ces questions, nous allons comparer les résultats de nos quatre groupes linguistiques à travers l'âge et la durée de séjour.

La première partie de ce chapitre concernera les repères théoriques utilisés. Nous y définirons les notions de temps, d'aspect et de modalité. La seconde partie traitera des étapes d'acquisition du système aspecto-temporel. Ensuite nous présenterons les systèmes aspecto-temporels de l'arabe, du français et de l'anglais. La quatrième partie abordera les hypothèses et le codage particulier utilisé. Enfin les deux dernières parties concerneront les résultats et les analyses dans les trois langues.

Pour l'analyse des productions, il conviendra pour nous d'étudier, dans un premier temps, les temps d'ancrage, pour ensuite aborder les temps verbaux relevés, et nous ferons l'examen des alternances temporelles en nous interrogeant sur leur nature, mais également sur

leurs fonctions, tant au point de vue phrastique qu'inter phrastique. Pour terminer nous ferons part des erreurs relatives aux formes verbales. A la fin nous aborderons les verbes et les adverbes aspectuels.

9.1. REPERES THEORIQUES

9.1.1. Le temps

Le verbe donne des indications temporelles sur les réalités qu'il désigne. Ces indications sont de deux types : le temps et l'aspect. L'action est située dans le temps par rapport au moment où l'on parle. Ce moment, qui correspond au présent, sépare avec rigueur ce qui lui est antérieur (le passé) de ce qui lui est ultérieur (le futur)⁴⁶.

L'ensemble des distinctions entre les différents moments où l'action peut se réaliser reçoit en grammaire française le nom de temps, nom qui désigne chacune des séries de formes telles que le présent, l'imparfait et le futur.

Or, affirme Benveniste, « c'est par la langue que se manifeste l'expérience humaine du temps » (1966 dans Montant, 1992 :109-135).

Il est à noter qu'il y a une différence entre le temps linguistique et la notion générale du temps hors contexte linguistique qui se rapporte au moment de la parole et au discours direct ; prenons l'exemple de l'adverbe « maintenant » qui désigne le moment où l'on parle. Cette notion du présent, du maintenant, se renouvelle ou se réinvente dépendamment de l'énonciation et de la manière de communication. Le présent linguistique est aussi la base des différentes oppositions temporelles, tous les autres temps sont envisagés sur la base du présent. C'est ainsi que le point de repère qui est le présent permet de définir le passé par antériorité et le futur par postériorité et c'est ce que nous explique Benveniste quand il dit que la langue ordonne le temps à partir d'un axe et celui-ci est toujours essentiellement l'instance de discours » (1974 : 74) (Kaempfer et Micheli, 2005).

L'analyse des temps verbaux permet de comprendre la temporalité des langues européennes dans lesquelles dans celle-ci existe un paradoxe. Vu qu'il existe trois temps ; le présent, le passé et le futur, comment peut-on expliquer l'existence de plusieurs temps de conjugaison ?

Afin de répondre à cette question il faut se concentrer sur les spécificités de chaque temps morphologique que ce soit sur le point de vue grammatical ou linguistique. Le temps se distingue de manière externe au procès, de sa structure temporelle interne au procès. Il se distingue aussi quand il est exprimé de manière absolue lorsque le procès relève du moment de l'énonciation, mais aussi quand il est relatif et que le procès se concorde à un autre.

⁴⁶ Citons parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire « Bescherelle » (2006 : 101).

Le modèle des temps verbaux de Reichenbach (1980) nous explique qu'il est possible qu'il y ait des relations de coïncidences entre l'antériorité ou la postériorité selon le moment de l'énonciation, celui de l'événement et le moment de référence (Gosselin, 2005 : 31).

Et le temps s'exprime de manière chronologique : celui qui se passe avant maintenant c'est du passé, et celui qui arrivera après maintenant est le futur et l'expression de ce temps est fait à partir des formes grammaticales. En français il existe quatre temps qui expriment le passé : l'imparfait, le passé composé, le passé simple et le plus-que-parfait.

En anglais il en existe six : le présent parfait, le passé parfait, le passé simple, le passé progressif, le présent parfait progressif et le passé parfait progressif.

Et à cause de cette différence qu'il y a entre les différents temps de conjugaison du passé, il n'existe pas de parallélisme entre le système français et anglais du temps grammatical même si l'on parle du même segment de temps.

Les travaux sur le discours fictif de Benveniste (1966) écrit en français et de Weinrich (1964, 1973) en allemand contrastent avec les premières analyses, dans la mesure où dans ces travaux, des préférences sont accordées aux propriétés énonciatives et textuelles des temps des verbes plutôt qu'à leurs propriétés référentielles.

Benveniste (1966) distingue le « discours » et l'« histoire » et pour chacun il y a une utilisation différente des bases temporelles, c'est-à-dire « *la récurrence d'un même sous-ensemble de temps des verbes au sein d'un texte* » (Bronckart *et al.* 1985 : 63). Ceci se reflète par un important engagement du locuteur. Dans ce que Benveniste qualifie de « *discours* », l'énonciation suppose un locuteur et un auditeur, et chez le premier, l'intention d'influencer l'autre. Pour le discours, le système temporel est basé sur le présent et le locuteur utilise principalement : le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur. Par contre, dans ce que Benveniste qualifie d'« *histoire* », le locuteur ne s'implique pas dans sa production, et les temps verbaux ne servent qu'à marquer l'antériorité ou la postériorité des événements les uns par rapport aux autres. Les temps principaux utilisés sont le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait.

Weinrich (1964, 1973) considère également deux modes ou attitudes discursives (Sprechhaltung) : « le mode narratif » et « le mode du rapport » notamment appelé « discours ». Selon Weinrich, le premier mode est marqué par l'utilisation du passé simple, le plus-que-parfait, le conditionnel ; quant au mode discursif, il se distingue par l'emploi du présent, du passé composé et du futur. Dans le mode narratif, le locuteur s'éloigne du monde rapporté, alors que dans le mode discursif, le locuteur est impliqué dans le monde rapporté et va jusqu'à le commenter (Kern, 2012 : 190).

9.1.2. L'aspect

Le déroulement de l'action est envisagé, indépendamment de sa place par rapport au présent. Ces indications sur la façon dont l'action se déroule constituent la catégorie de l'aspect⁴⁷.

1- *Thomas travailla*

2- *Thomas travaillait*

Dans les deux exemples ci-dessus, l'action est située dans le passé. Cependant, les deux phrases ont un sens différent.

Dans la première (1), l'action de travailler est envisagée comme limitée : nous pouvons préciser le moment de son commencement et celui de sa fin.

Le second exemple (2), au contraire, ne s'intéresse pas aux limites temporelles de l'action. Nous parlons dans ce cas de valeur aspectuelle limitative (pour le passé simple) et non limitative (pour l'imparfait).

Nous pouvons aussi indiquer si l'action est en cours d'accomplissement, c'est-à-dire non accomplie, ou si elle est totalement accomplie.

1- *Quand on est seul, on déjeune vite*

2- *Quand on est seul, on a vite déjeuné*

Dans l'exemple (1), le verbe au présent indique que l'action est en cours d'accomplissement, au contraire dans l'exemple (2), le passé composé ne situe pas l'action dans le passé, mais indique qu'au moment où l'on parle, l'action est accomplie.

En anglais, le temps ne se déroule pas de la même manière qu'en français. En anglais, les temps chronologiques (le passé, le présent et l'avenir) sont liés dans une même durée, alors qu'en français, ils sont plus nettement séparés.

Quand nous cherchons à comprendre une forme verbale anglaise, il faut tenir compte de son aspect : la durée de l'événement (action ou état) qu'elle exprime, le fait que cet événement vient de commencer, qu'il se répète ou pas. Cette idée, le verbe français ne peut la rendre seule ; il faut lui adjoindre une expression appropriée (exemple 1).

1-When Sara saw him in London he was speaking to a policeman
--

2-Quand Sara le vit, il était en train de parler à un agent de police

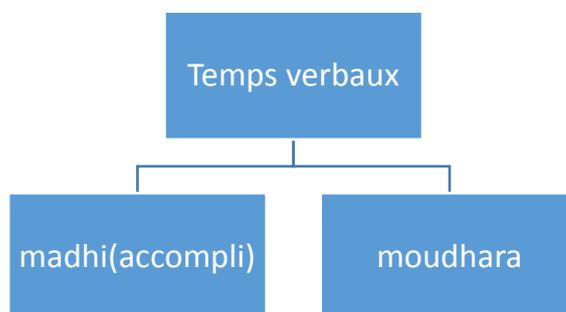
La forme *was speaking* laisse entendre que cette conversation avait commencé avant que Sara ne le voit et qu'elle a sans doute continué après. Le français pourra le rendre en adjoignant au verbe une expression comme *être en train de* (exemple 2) (Medane, 2018).

L'expression de l'aspect, dans la langue arabe est généralement rendue d'une manière semi-lexicale par des faits de vocabulaire, de dérivation, d'emploi de préverbes et d'auxiliaires (*ibid*).

⁴⁷ Citons parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire « Bescherelle » (2006 : 101).

Le système qui fonde l'arabe, montre qu'il y a deux marqueurs de temps induisant l'accompli « *madhi* » pour l'un et l'inaccompli « *moudhara* » pour l'autre. L'être-sujet est vu soit dans la subséquence de l'événement ou en train d'être dans la simultanéité de l'événement (figure 9.1).

Figure 9.1 : Répartition des temps verbaux en arabe.



La langue arabe qui a une morphologie temporelle plus ténue dispose de formes immanentes de présent et d'imparfait, mais se caractérise par l'absence de formes propres à l'expression sémiologique de la transcendance, le futur et l'aoriste. Pour suppléer cette absence, elle recourt à d'autres moyens tels que la dérivation, l'emploi des préverbes et d'auxiliaires (Medane, 2018).

Guillaume (1964) donne explicitement deux définitions de l'aspect (dans Boone et Joly, 2004) à propos de la théorie de l'aspect entre le temps qu'extériorise (expliqué) le verbe et celui qu'il intériorise (impliqué). Elle correspond respectivement à la distinction entre le temps et l'aspect.

Guillaume donne explicitement deux définitions de l'aspect :

- L'aspect est une forme qui, dans le système même du verbe, dénote une opposition transcendant toutes les autres oppositions du système et est capable ainsi de s'intégrer à chacun des termes entre lesquels se marquent lesdites oppositions (Guillaume, 1984).
- L'aspect est dans le système du verbe une distinction qui, sans rompre l'unité sémantique de ce dernier, le scinde en plusieurs termes différenciés, également aptes à prendre dans la conjugaison la marque du mode et du temps (Guillaume, 1965).

Ces deux définitions couvrent à la fois l'aspect lexical (marqué par des préverbes, cf. lat. *facere/perficere*) et l'aspect grammatical (marqué par des auxiliaires, cf. fr. *marcher / avoir marché*). En français, la variation morphologique des formes simples (sans auxiliaire), des formes composées (1 auxiliaire) et des formes surcomposées (2 auxiliaires) dénonce une distinction, non de temps mais d'aspect. Cette variation aspectuelle est observable sur chacune des trois chronos thèses.

D'après Boone et Joly (2004), ils distinguent trois aspects :

1. Un aspect simple, tensif ou immanent, qui tient la pensée en dedans du procès et éveille dans l'esprit l'image même du verbe dans son déroulement ;
2. Un aspect composé, extensif ou transcendant, qui porte la pensée au-delà du procès et éveille dans l'esprit non plus le déroulement même de l'image, mais le déroulement d'une « séquelle » de cette image. Cette séquelle se réduit à un simple point d'observation ou bien elle suscite une image nette ;
3. Un aspect surcomposé, bi-extensif ou bi-transcendant ou encore ultra-transcendant qui suscite l'image d'une subséquence de la séquelle verbale. L'aspect est distinct du temps grammatical, et cette distinction coïncide exactement avec celle du temps impliqué et du temps expliqué :
 - a. est de la nature de l'aspect toute différenciation qui a pour lieu le temps impliqué, c'est-à-dire le temps inhérent au verbe, qui fait partie intégrante de sa substance ;
 - b. est de la nature du temps toute différenciation qui a pour lieu le temps expliqué, c'est-à-dire le temps divisible en moments distincts (passé, présent, futur) que le discours lui attribue.

En termes d'évolution, la catégorie de l'aspect, qui marquait initialement la distinction entre l'incomplétude (aspect indéterminé) et la complétude (aspect déterminé) de l'image verbale, en est venue notamment en français - à marquer celle du verbe perçu en immanence et du verbe perçu en transcendance. En 1933, Guillaume distinguait un temps qui vient ou transcendant, et un temps qui s'en va ou immanent. Nous ne confondrons pas ce temps avec les aspects immanent et transcendant, immanence/transcendance (cité dans Mellet, 1984 : 7).

L'aspect grammatical n'est donc pas autre chose qu'un aspect de la catégorie du verbe, toute spécification, toute considération de verbe particulier étant exclues.

9.1.3. La modalité

L'importance et la complexité des modalités linguistiques est indéniable. Elle est cruciale car il s'agit d'un point fondamental dans l'expression de la pensée humaine ; complexe car comme le dit Coquet (1976 : 64) « *il serait hasardeux de penser que logiciens et linguistes savent très exactement de quoi ils parlent lorsqu'ils utilisent dans leurs travaux la catégorie des modalités* ».

Ainsi, « *la notion de modalité paraît à la fois indispensable et chargée d'ambiguïté* » (Monte, 2011 : 85). Traditionnellement, le concept de modalité oppose le modus au *dictum*, l'attitude du locuteur vis-à-vis du contenu propositionnel qu'il énonce. Il existe de nombreuses typologies des modalités établies selon les valeurs qu'elles apportent au contenu énoncé, dont les principales sont les modalités déontiques (jugement porté sur le *dictum* en fonction d'un code axiologique menant à l'obligation, l'interdiction ou la permission) et les modalités épistémiques (évaluation personnelle des probabilités de réalisation du *dictum*) (Pinon, 2016 : 83).

Le français distingue quatre modes personnels :

- Indicatif, qui présente ce qui certain ;
- L'impératif, qui présente ce qui est ordonné ;
- Le subjonctif, qui présente ce qui seulement possible ;
- Le conditionnel, qui permet de présenter ce qui est soumis à une condition.

En anglais, il n'existe pas de telles catégories. Aucun mode anglais ne correspond couramment à notre indicatif. Il n'existe pas de subjonctif proprement dit. Quant au conditionnel et à l'impératif, ils s'expriment par des moyens dispersés :

L'expression d'un ordre à la première personne	Well, let me see.
L'expression d'un ordre à la deuxième personne	Switch off the light, please/ do switch the light
L'expression d'un ordre à la troisième personne	Let them come in
Should et would, auxiliaires du conditionnel	I should work
L'expression d'une demande polie	Would you have some more tea?

Par ailleurs, les anglophones utilisent, en plus d'auxiliaires comparables aux nôtres, des modaux qui permettent d'exprimer différents points de vue sur l'action.

En français, les principaux verbes modaux (pouvoir, vouloir, devoir et falloir) ne sont pas toujours utilisés pour indiquer la même modalité.

Les valeurs de « politesse », « d'hypothèse » ou de « sollicitation » rencontrent de près les valeurs aspectuelles :

« Tu prendras bien un verre d'eau » c'est la valeur de : « Tu vas prendre » (futur proche) avec l'idée d'un doute ou d'une incitation à faire quelque chose, idée à laquelle s'ajoute l'idée de probabilité. Une phrase comme :

« Je venais vous parler aujourd'hui de la France » s'analyse comme un présent accompagné d'une valeur de « politesse », d'un « frayage intersubjectif » plus poli que : « Je viens vous parler aujourd'hui de la France ».

L'imparfait peut être interprété comme temporel dans la mesure où il place le locuteur dans un passé du fait que le cours a commencé ou est considéré comme commencé alors que l'on retient la valeur intersubjective de politesse, de courtoisie, comme si le discours tenu pouvait être arrêté par les étudiants. Il faut aussi tenir compte des valeurs mi-temporelles, mi-aspectuelles auxquelles se rajoutent des valeurs modales pour constituer un « bloc aspectuo-temporo-modal » (Al Wohaib, 2016 : 87).

- « Je pars demain » (futur proche, certitude absolue, probabilité) ;
- « Je partirai demain » (futur proche, probabilité) ;
- « Je vais partir demain » (futur proche, probabilité) ;

Ce bloc est interprété différemment selon les auteurs de livres de grammaire. On a des futurs proches comme on a des passés proches : « Hier je rencontre Paul. Il m'a raconté que Marie venait aujourd'hui » qui marquent la réalité, une valeur existentielle forte. C'est toute la différence entre l'assertion et le jugement. On traite ces questions comme de l'énonciation, du

discours quotidien et très peu comme de l'aspect ou de la modalité. On bascule le problème dans un autre domaine pour ne pas reconnaître l'aspect. On a tendance à éviter de faire de l'aspect en français une question de grammaire. Cela reste une question d'autre chose, d'expression, de sémantique verbale, de sémantique nominale, de grammaire subjective, de discours. Il est vrai qu'analyser comment fonctionne le temps, l'aspect et la modalité dans le discours poserait des problèmes considérables sur le plan théorique et formel (Al Wohuib, 2016 : 87).

9.2. LES ETAPES D'ACQUISITION DU SYSTEME ASPECTO-TEMPOREL

9.2.1. Les hypothèses développementales

Tartas (2010) affirme que le temps est une construction sociale complexe ancrée dans la vie sociale. Dans son article « Développement des notions temporelles par l'enfant », il explique les difficultés relatives aux temps rencontrées par l'enfant dans les sociétés occidentales, telles que le fait de planifier son action dans le temps, d'estimer une durée, de comprendre le temps de l'horloge, de s'en servir de repère, d'utiliser les événements, les routines quotidiennes pour se repérer.

French (1986) affirme que les théories de Piaget (1946, 1973) concernant les étapes du développement cognitif des enfants entre 2 et 7 ans ont constitué la base d'une grande part des recherches tentant de relier l'acquisition du langage à la cognition, en particulier pour ce qui nous intéresse dans cette partie, la structure temporelle. L'interprétation communément admise de la théorie de Piaget (1946, 1973) a été que la construction de la séquence temporelle est établie sur le principe de la réversibilité temporelle, et qu'elle ne fait donc pas partie des capacités cognitives enfantines avant le stade des opérations concrètes, soit à l'âge de 7 ans environ. La vaste littérature sur la question du développement de la temporalité (notamment Antinucci et Miller 1976, Stephany 1986) repose pour la plupart sur le postulat piagétien que les enfants jusqu'à 6-7 ans ne peuvent pas placer les événements dans le temps, et donc que la morphologie verbale précoce ne joue pas sa fonction déictique (Romeo, 2012 : 115).

Cependant, les théories de Piaget (1946, 1973) en question ont été lourdement critiquées, plus particulièrement par rapport à la manifestation des habilités cognitives à un certain âge. Parallèlement, l'hypothèse décrite ci-dessus et que Weist (1986, 1989) a appelé l'Hypothèse du Temps Défectif a aussi été mise en question. Weist a formulé en se basant sur les travaux théoriques de Reichenbach, Comrie (1985) une théorie des systèmes temporels de la langue infantine et qui vise à rendre compte de l'évolution du système référentiel temporel. Cette progression a été construite sur quatre étapes du système initial « hic et nunc », jusqu'au niveau le plus complexe de l'expression temporelle (*ibid.*) :

1. ST (Speech Time ; en français temps de la parole TP) : le langage de l'enfant est limité à son environnement perceptif immédiat présent / absent ; la morphologie verbale n'est pas mobilisable pour des distinctions temporelles.
2. ET (Event Time ; en français temps de la situation TS) : l'enfant commence à exprimer des relations déictiques entre TP et TS : il distingue les événements

antérieurs, simultanés et postérieurs à TP. Les différences sont codées par un contraste passé vs non passé. Le temps de référence reste au TP.

3. RT (Reference Time ; en français temps de référence TR) défini comme le contexte temporel pour un événement.
 - a. RTr (restricted ; en français Temps de Référence restreint TRr) : le TR commence à se différencier du TP, mais le TR soit incorpore le temps de l'événement, soit reste au TP. Etape suivante et ultime.
 - b. RTf (free Reference Time ; en français temps de la Référence libre TRl) : l'enfant peut manipuler les concepts de TP, TS et TR librement.

Weist (1989) pense que l'innovation de l'évolution des systèmes temporels affecte indirectement la nature du schème conceptuel, spécialement chez l'enfant, lors de l'émergence des relations temporelles qui est susceptible de susciter des changements dans l'organisation conceptuelle (Romeo, 2012 : 116).

Il a analysé différentes données linguistiques relatives à la production d'enfants polonais qui ont justifié l'acquisition précoce de la morphologie verbale et des moyens linguistiques de la temporalité ; il en a déduit que les enfants ont réussi à apprendre les notions temporelles sous-jacentes et il a justifié que la période charnière de l'apprentissage et la maîtrise des concepts temporels TP, TS, TR se fait à partir de l'âge de trois ans et c'est durant l'âge « critique » que commence la coordination des trois intervalles temporelles (*ibid.*).

Tartas (2010 : 24) estime qu'il y a deux types de construction temporelle qui se développent à l'âge scolaire chez l'enfant. Le premier est relatif au temps physique, ou autrement dit, le pouvoir de l'enfant à décomposer une durée temporelle en unité égale et de pouvoir les calculer, mais aussi celui relatif au temps conventionnel et tout ce qui se rapporte au calendrier, et les repères du temps par période tels que les jours et les mois, ce qui permettra aux enfants de maîtriser la notion du temps.

Friedman (1990) a, quant à lui, étudié le développement du temps conventionnel, et spécialement la connaissance des systèmes conventionnels du temps chez les enfants entre 4 et 10 ans afin de savoir s'ils comprennent les concepts des jours, des semaines, des mois, des années et leur récurrence (Tartas, 2010 : 23).

En effet les enfants commencent seulement à mémoriser par cœur les appellations des jours et des mois sans forcément établir un lien entre elles. Entre six et huit ans, ils arrivent à identifier les différentes heures du jour ainsi que les jours de la semaine et les associer à des événements familiaux. Et ce n'est qu'à partir de l'âge de neuf ans, que la coordination entre les heures, les jours, les mois ainsi que leur compréhension dans leur cadre cyclique devient maîtrisée (Tartas, 2010 : 23).

Tartas (2010 : 21) a confirmé à travers son article « *le développement de notions temporelles par l'enfant* » l'importance de l'entourage dans la construction de l'aspect temporel chez ce dernier.

La création d'un cadre temporel permet à l'enfant d'agir, d'anticiper, voire même de réguler son comportement. Il n'est pas moins important de prendre en considération les outils créés au cours de l'histoire qui permettent de maîtriser un peu mieux la notion du temps tel que les horloges et les calendriers permettant aux adultes, mais aussi aux enfants de se repérer dans le temps et de s'organiser.

Tableau 9.1. : Une synthèse de quelques grandes étapes dans les constructions temporelles pendant l'enfance (Tartas, 2010 : 23).

Périodes de l'enfance	Construits temporels	Exemples de conduits temporelles
Bébé	Perception des rythmes	Activités rythmiques (succion, ...)
0-1 an 1/2	ières attitudes temporelles	Gestes temporels : attendre, désirer...
	Permanence de l'objet/de soi	Imitation différée de sequences d'actions familiares
	Représentation d'événements du temps proche : début de l'ordre temporel	
Petite enfance 1 an 1/2-4/5 ans	Développement des marques temporelles dans le langage	Présent, passé, future Adverbs temporels
	Soi étendu temporellement	Reconnaissance de soi à différents âges, début des récits autobiographiques
	Script : ordre temporel d'événements du temps proche au temps lointain	Petites narrations quotidiennes cocons-truites puis élaborées par l'enfant Systèmes de repérage avant/après : les événements comme repères pour d'autres. Planifier des actions
Enfance 5/6 ans – 10/11 ans	Temps conventionnel : ordre, recurrence	Les jours, les heures et les mois comme repères
	Calculs temporels : durée, vitesse Temps historique	Comparer des durées, des âges, résoudre des problèmes de vitesse, de durée de trajet Situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire : apprendre de nouvelles unites : siècles Comparer le present et le passé lointain pour le comprendre Début de comprehension du temps comme une construction humaine...

Cela commence par l'horloge interne qui permet aux enfants de s'ajuster à leur environnement, tandis que les horloges externes construisent les expériences des enfants à travers les événements afin de savoir si ce sont ces événements-là qui marquent le temps chez les enfants avant de maîtriser les notions de jours, d'heures et de mois. Pour terminer ce tour d'horizon des hypothèses développementales du système aspecto-temporel, nous présentons une synthèse de quelques grandes étapes dans les constructions temporelles pendant l'enfance d'après Tartas (2010 : 19).

Il convient de noter, pour conclure, que nos productions linguistiques analysées appartiennent à un moment où la capacité linguistique de l'enfant est déjà relativement développée, c'est-à-dire quand la grammaticalisation des relations temporelles est mise en place, en plus d'être TRI. Ce dernier point nous apparaît comme particulièrement intéressant du fait de l'analyse du système temporel. En effet, nous savons déjà que la participation de deux langues au développement cognitif rend le dialogue entre représentation conceptuelle et représentation linguistique plus complexe. Mais en même temps, la disponibilité d'un double système de signes nous aide à comprendre un peu mieux la perception enfantine du concept de temps et la formation d'un système temporel (Romeo, 2012 : 115)

9.2.2. Temps d'ancrage

D'après Aksu-Koç (1994), la sélection d'un temps dominant ou temps d'ancrage est la base de la construction d'un récit bien construit. Le temps dominant se définit : « *comme 75 % ou plus d'occurrences de formes fléchies soit au présent, soit au passé parmi tous les verbes fléchis du texte* » (traduit de Berman, 1988 : 484, par Akinçi et Kern, 1998 : 244). Dans le cas contraire, on parlera de système mixte.

La recherche du temps dominant pour chaque corpus, représentant 75% des formes conjuguées (qu'elles soient au passé ou au présent) ou mixte (absence de temps dominant) a été réalisée en comptabilisant toutes les formes verbales fléchies. Le passé regroupe les temps plus-que-parfait et imparfait, passé antérieur, passé simple et passé composé. Le présent englobe le temps présent de l'indicatif, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent.

La recherche d'un temps dominant ou non en lien avec l'âge sera l'objet de cette étude.

Pour bien former une narration, il faut établir puis maintenir un « temps d'ancrage » autrement appelé « temps de base ». Les nombreuses études (Bamberg, 1987 ; Hickmann et Roland, 1992 ; Aksu-Koç, 1994) portant sur les temps d'ancrage dans différentes langues ont démontré une préférence générale pour le présent, alors que d'autres ont repéré plusieurs variations par rapport aux pourcentages de productions ancrés dans le présent ou dans le passé en fonction des langues. En hébreu (Berman, 1988), en grec (Stephany, 1994) et en espagnol (Sebastián et Slobin, 1994), les enfants choisissent comme temps d'ancrage le passé, tandis que les adultes n'ont pas de préférence marquée ou préfèrent le présent (les 9 ans et les adultes espagnols). Cette étude a donc prouvé une diminution avec l'âge du système mixte, qui consiste à ne pas avoir un temps dominant dans sa narration.

9.2.3. Les alternances temporelles

Les narrateurs montrent aux interlocuteurs le premier plan et arrière-plan des alternances temporelles (Hopper, 1979 ; Givón, 1984 ; Aksu-Koç, 1994). Pour le français, plusieurs études (Bronckart 1985 ; Esperet et Gaonac'h, 1985 ; De Weck, 1991) ont prouvé que l'alternance passé composé/imparfait marque l'opposition arrière-plan vs premier plan.

Ce sont, par exemple, les changements de temps verbaux qui permettent au narrateur d'indiquer à son auditoire ce qu'il considère comme faisant partie du « premier plan » de ce qu'il considère comme faisant partie de « l'arrière-plan » (Hopper, 1979), « main line events » (premier plan) versus « commentary » (arrière-plan).

Nous reprenons ici les définitions que donne Givon (1984) de ces deux notions :

« Dans un discours multi-propositionnel, certains aspects de la description – codés dans des phrases/clauses - sont considérés comme l'essentiel, le pivot, la ligne principale de l'épisode/de la description/de la communication. C'est le premier plan du discours. D'autres aspects sont considérés comme des satellites, des séquences latérales de la description/de l'épisode/de la communication. Ce sont les parties placées en arrière-plan du discours » (1984 : 287-288, notre traduction)⁴⁸.

Selon Givon, ce qui différencie ces deux plans du discours serait l'utilisation différenciée des temps verbaux : le passé pour le premier plan contre le présent et le futur pour l'arrière-plan. Soulignons aussi que ces utilisations différenciées des temps sont fortement liées au type de discours dans lequel ils se trouvent. Concernant plus spécifiquement le récit, Bronckart *et al.* (1985) par exemple, opposent l'usage du passé composé pour les événements mis sous la loupe et l'imparfait pour ceux qui restent périphériques. Mais à un niveau local, la rupture temporelle bénéficie encore d'autres fonctions, et des plus diverses, comme par exemple le passage à du style direct, des évaluations ou commentaires du narrateur, la clôture du texte (dans Kern, 2012 : 192).

L'utilisation de différents temps verbaux permet de refléter les différentes attitudes du locuteur par rapport à son énonciation et à l'alternance de ce temps-là au sein d'une configuration temporelle particulière, d'après Weinrich (1964, 1973 dans Kern, 2012 : 191).

Cela permet de distinguer le premier plan ou autrement appelé la trame narrative de l'arrière-plan, c'est-à-dire les informations les moins essentielles.

L'autre aspect important de cette étude serait la récurrence et l'alternance des temps verbaux dans la planification et la cohésion des différents textes. Nous nous interrogeons donc sur les fonctions des ruptures temporelles dans la construction d'un texte cohérent, que ce soit à l'intérieur même d'une base temporelle ou à son extérieur.

Dans une histoire narrative imagée on ne peut trouver d'objectivité car la narration est construite par un discours propre au narrateur. Il organise donc les différents événements en fonction de sa perception et son interprétation personnelle ; ainsi il met en évidence certains événements ou il en délaisse d'autres moins importants, c'est pour cela que l'alternance permet de hiérarchiser les événements les uns par rapport aux autres (Akinci, 2002 : 253).

Somme toute, dans le contexte de la fonction verbale et de son utilisation contrastée dans les productions narratives, divers travaux justifient une évolution conditionnée par l'âge des sujets de cette étude. Prenons tout d'abord l'exemple de Bamberg (1987) qui a étudié l'acquisition du système verbal chez les germanophones en utilisant la tâche narrative de la grenouille. Ses informations montrent que les enfants de 3 ans utilisent le (perfekt) pour

⁴⁸ In connected discourse, some aspects of the description - coded in some sentences/clauses – are considered the gist, backbone, main line of the episode/description/communication. They are the foreground of the discourse. Others are considered satellites, side-trips, supportive portions of the description/episode/communication. Those are the background portions of the discourse (Givon, 1984 : 287-288).

marquer le caractère accompli d'une action alors que les adultes l'emploient pour différencier les événements de premier plan de ceux de l'arrière-plan. Hickmann et Roland (1992) expliquent que le contraste de la conjugaison française entre le présent/non présent est utilisé chez les enfants de 4 ans pour présenter un résultat, alors que chez les adultes il est surtout employé pour exposer le reste du développement de l'histoire. L'accent y est aussi mis sur la faible fréquence de changements temporels d'où le manque de hiérarchisation des événements. Ceci justifie encore plus le contraste de l'utilisation des temps en conjugaison selon l'âge de l'émetteur du discours. Des contraintes locales conditionnent l'alternance de temps chez les jeunes, alors que chez les adultes les motivations sont plus discursives et influencent donc la cohérence globale du texte.

9.3. LE SYSTEME ASPECTO-TEMPOREL DE L'ARABE, DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS

9.3.1. Le système aspecto-temporel de l'arabe

L'arabe est une langue flexionnelle. Elle emploie, pour la conjugaison du verbe et la déclinaison du nom, des indices d'aspect, de temps, de personne, de genre, de nombre et de cas, qui sont en général des suffixes et préfixes (Blachère et Gaudefroy, 1975-2000). Généralement, ces marques flexionnelles permettent de distinguer :

- le mode des verbes : par exemple, pour le verbe "ذهب" (dahaba – aller), les formes à l'accompli sont repérables à l'aide de leurs suffixes tel que "ذهبتُ" (dahabatu – je suis allé) ou de leurs préfixations "أذهبُ" (āaḏhabu)
- la fonction des noms à l'aide des suffixations tels que "رجلان" (raḡulaāni – deux hommes au nominatif) ou "رجلين" (raḡulayni – deux hommes à l'accusatif ou génitif).

Le verbe à la forme finie est la tête syntaxique de la proposition déclarative arabe. Il correspond à un prédicat sémantique et possède une structure actancielle. Dans l'exemple suivant, le verbe *kataba*, employé au passé de l'indicatif, régit le sujet *zajd* fléchi au nominatif (Jalal, 2019 : 194) :

kâtaba	zajd+u+n
(V)PASSE	(N)+NOM+INDEF
a écrit	Zayd
'Zayd a écrit.'	كُتِبَ زَيْدٌ

La conjugaison des verbes décrit la variation de leurs formes en fonction des circonstances. Généralement, la conjugaison regroupe un certain nombre de valeurs dont (Mesfar, 2008 : 51).

- **La valeur aspectuelle** : indique la manière dont est envisagé le déroulement exprimé par le verbe. Souvent en arabe, son caractère achevé ou inachevé, indépendamment du moment où l'on parle.

- **La valeur modale** : le mode dénote la manière dont l'action exprimée par le verbe est

conçue et présentée. L'action peut être mise en doute, affirmée comme réelle ou éventuelle. Ils se combinent à la sémantique des verbes et par là créent les aspects.

- **La valeur temporelle** : indique la relation de ce déroulement au temps passé, présent ou futur, par rapport au moment où l'on parle et à différents éléments du contexte ou de la situation. Ces valeurs temporelles peuvent être exprimées en langue arabe par des faits purement morphologiques.

Le fonctionnement des paradigmes a été expliqué à travers différentes approches tout en comparant les temps et les modes de l'arabe par rapport aux autres langues européennes. Les grammairiens arabes se sont intéressés à l'étude de l'aspect d'un point de vue différent de celui européen, les grands paradigmes de la langue arabes seraient donc l'accompli, l'inaccompli et l'impératif, sans prendre en compte l'étude des valeurs aspectuelles (Aydin, 1997 : 2).

Les formes complexes n'ont pas été étudiées car la langue arabe exprime le temps verbal à l'aide de particules. L'expression du temps est donc très différente de celle des langues européennes. Dans une analyse de phrase, il est suffisant d'étudier le temps et l'aspect verbal sans prendre en compte les nuances apportées par ces temps de conjugaison et les différentes particules verbales.

La langue arabe exprime le temps parfaitement avec toutes ses nuances ainsi que sa chronologie et cela grâce aux particules, aux temps et aux modes. En revanche, sa composition linguistique n'a pas été entièrement étudiée et cela avait un rôle primordial dans la détermination du sens.

Nous pouvons prendre comme exemple le verbe « *kana* » (être), pour l'expliquer il fallait étudier ses compléments et son caractère défectif, ses valeurs nominales ou sa forme prédicative (Al Wohaib, 2016 : 153).

On ne peut nier l'importance qu'il y a entre la relation verbale et temporelle dans plusieurs langues notamment le français et l'anglais. Ceci dit, le système aspectuo-temporel arabe diffère grandement de ces langues là et il est difficile de le manipuler. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'apprenants de la langue arabe ont rencontré des difficultés lors de l'apprentissage des temps verbaux arabes.

En plus de cela, la difficulté de l'expression de la durée reste persistante, nous allons donc essayer de la solutionner de façon simple et claire.

Nous trouvons dans les livres pour apprendre l'arabe une représentation simpliste des choses sur laquelle on peut s'arrêter. Il y est dit : « *Il y a l'accompli qui a une valeur de passé et l'inaccompli qui a une valeur de présent et de futur* ». Cette schématisation est fautive dans la mesure où l'accompli et l'inaccompli sont de grands paradigmes, des formes et non des temps à strictement parler.

Nous considérons donc qu'il y a deux temps principaux en arabe (Al Wohaib, 2016 : 153) :

- L'inaccompli (المضارع): qui équivaut au présent et au futur.
- L'accompli (الماضي) : qui équivaut au passé.

L'approche la plus commune est de prendre le point de vue de ce que nous appelons temps et aspect dans les langues européennes. Et on ramène les paradigmes à des temps. On peut alors dire que la langue arabe, comme les autres langues, possède trois temps. Ces trois temps vont se construire avec des particules de telle façon que tous les autres temps seront possibles : les aspects du passé et les aspects du présent/ futur. Exemples : (فعل, يفعل) = « fait, a fait /fera ». Attention, ici on utilise le verbe inaccompli pour exprimer le présent ou le futur, on a des particules pour exprimer le futur, mais aussi le plus fréquemment, on utilise le verbe inaccompli pour exprimer le futur. Les aspects seront construits à l'aide de particules verbales comme : (كان, كان) qui sont attachées aux verbes essentiels de la phrase pour leur donner une autre signification comme la continuité, l'éloignement, la distance ou la nouveauté, etc. (*ibid*).

Mais les adverbes de temps et leurs dérivés auront aussi pour rôle de donner un temps précis au verbe ou, par exemple, pourront indiquer une sorte de simultanéité de deux actions soit au présent, soit au futur comme :

- (الآن) = « maintenant » qui indique le temps présent
- (غداً) = « demain » qui indique le futur.

Ces valeurs changent encore selon le contexte grammatical :

- L'emploi de conjonctions, d'adverbes de temps ou de négation et d'exposants temporels comme : (كان واخوتها).
- Le rapport même que les propositions ont entre elles.
- La localisation dans l'ordre de toutes les particules d'une même phase complexe en tenant compte du premier verbe de cette phrase.

D'autres interprétations ont été proposées qui précisent finalement les interprétations précédentes. Voyons de plus près comment fonctionne l'inaccompli dans la langue. Plus qu'un présent ou un futur, il exprime l'état de quelque chose que l'on ressent comme étant en cours.

L'inaccompli a la valeur ordinaire d'un présent lorsqu'il exprime :

- Un état ou une action en cours de réalisation.
- Un fait qui dure ou est susceptible de se reproduire.
- Une vérité d'ordre général.

L'inaccompli se rencontre avec le sens du présent après les négations (لا, ليس, ما) et après un (ل) de renforcement.

L'inaccompli a le sens du futur après :

- Les adverbes d'interrogation : (أ، هل).
- La négation : (لن).
- L'adverbe de doute : (قد).
- Toute autre expression marquant le futur.

L'inaccompli peut exprimer une action habituelle. Il porte alors le sens de l'imparfait après (كان). Dans une subordonnée relative avec un verbe principal, l'inaccompli a également le sens du passé.

Devant une telle description, il faut reconnaître que dire que l'inaccompli correspond au présent/futur est une affirmation qui pourrait être partiellement vraie, mais ne recouvre pas les emplois de l'inaccompli. C'est bien une « forme » ou un « grand mode » d'analyse de la réalité que l'on a, mode qui prend différentes valeurs selon les particules qui l'entourent et la phrase dans son ensemble (Al Wohaib, 2016 :149).

L'accompli est précédé de la particule (قد) et revêt des valeurs particulières au passé. Nous en distinguons deux emplois :

- En proposition indépendante, en principale.
- En subordonnée.

Dans une proposition indépendante ou principale, cette particule insiste simplement sur la valeur passée de l'accompli et équivaut à un passé composé. La particule : (قد) accompagnée de (كان) donne à l'accompli le sens du passé dans le passé. L'expression (كان قد،) se rencontre parfois sous une forme simplifiée et la particule est sous-entendue. Cela équivaut toujours au plus-que-parfait. L'accompli, avec des verbes exprimant le désir, la volonté, la décision, la constatation, la sensation, le sentiment, produit souvent le résultat actuel d'une action passée.

Nous avons montré que les particules et les particules verbales (verbe déficients) donnent au verbe sa valeur temporelle. Les constructions linguistiques de l'arabe ne peuvent se limiter à l'expression simple du passé et du présent. Les valeurs qu'elles portent sont d'autant plus complexes et profondes que les paradigmes du français et de l'anglais. Il faut donc décrire le système de la langue plus en profondeur pour éclaircir ses nuances et complexités (Al Wohaib, 2016 : 182).

Les trois principales valeurs (aspectuelle, modale et temporelle) sont étroitement liées (Chairet, 1996) ; elles permettent de décrire deux formes fondamentales du verbe :

- L'accompli "الماضي" : il indique que le déroulement de l'action exprimée par le verbe est achevé, ce qui implique le passé. Il se caractérise par une suffixation des marques de la personne, du genre, du nombre et du mode à la racine verbale.

Tableau 9.2 : Les suffixes de l'accompli.

	1 ^{ère} personne	2 ^{ème} personne		3 ^{ème} personne	
		Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Singulier	تُ	تَ	تِ	وُ	تُ
Duel	تَا	تُمَا		ا	تَا
Pluriel		تُمْ	تُنن	وَا	نُ

- L'inaccompli "المضارع" : il signale un déroulement inachevé, ce qui peut impliquer le présent. Il se caractérise par une préfixation de ses éléments ainsi qu'une ou plusieurs infixations sous forme de duplication de lettres ou de substitution de voyelles.

Tableau 9.3 Les prefixes et suffixes de l'inaccompli indicative.

	1 ^{ère} personne	2 ^{ème} personne		3 ^{ème} personne	
		Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Singulier	أ	ت	تَيْنَ	يَ	ت
Duel		تَان		يَان	يَان
Pluriel	نُ	تُون	تُنن	يُون	نَ

L'inaccompli inclut deux types de flexions modales :

- L'inaccompli **indicatif** : il est à la base de mode réel + exemple ou + d'explication
- L'inaccompli **subjunctif** (منصوب) et **apocope** (مجزوم) : ces deux types sont de mode potentiel où le locuteur se contente d'énoncer la nature possible ou virtuelle de l'action ou l'état exprimé par le verbe. Sauf pour les deux négations (لَمْ) et (لَنْ) : l'inaccompli **apocope** apparaît dans différents types de phrases conditionnelles et à l'impératif, dans les formes qui remplacent les personnes non existantes de sa conjugaison, dans la négation de l'accompli avec (لَمْ) ; exemple : « *إن تعملوا تنجحوا* » Si vous travaillez, vous réussirez.
- L'inaccompli **subjunctif** apparaît essentiellement dans des subordinées exprimant le but, ou régies par un verbe de commandement, de souhait, de demande, d'obligation, de volonté, de possibilité. Il s'y ajoute la négation à valeur de futur (avec لَنْ). Exemple : « *لن أذهب إلى العمل* » je n'irai pas au travail.

Dans la littérature, on convient d'ajouter un paradigme supplémentaire qui est l'impératif : il exprime l'ordre, le commandement, la défense ou l'exhortation et dont les éléments n'existent qu'à la 2^e personne du singulier, féminin duel et pluriel. Les formes ainsi obtenues peuvent combiner des valeurs aspectuelles, modales et temporelles bien que, dans l'usage moderne, l'aspect temporel semble être plus saillant. A l'exception des verbes sains dont la conjugaison est régulière et suit des règles flexionnelles bien définies, tous les autres types de verbes nécessitent un traitement particulier selon le type de défektivité (Larcher, 2003 dans Mesfar, 2008 : 51).

Pour résumer, en arabe, la formation des verbes est centrée sur la manière dont se déroule l'action et non pas sur la temporalité. Nous parlons d'aspects plutôt que de modes et de temps (tableau 9.4).

Tableau 9.4 : Classification des temps et des aspects en langue AR.

IMPE (أمر)	Inaccompli (مضارع)			Accompli (ماضي)
Même valeur que son équivalent français. Sa conjugaison est une variante de l'inaccompli	Il indique une action inachevée, en cours d'accomplissement ou habituelle. Il comporte trois formes			Il indique une action achevée
	Indicatif مرفوع	Subjonctif منصوب	Apocopé مجزوم	
	Il présente l'action énoncée comme certaine	Il présente l'action énoncée comme potentielle	Il équivaut dans certains emplois à un conditionnel hypothétique	
Uktub اكتب Écris !	Yaktubu يكتب > il écrit	Yaktuba يكتب > qu'il écrive	Yaktub يكتب	Kataba كتب Il écrivit

Ainsi, nous présenterons dans ce qui suit les équivalents des temps du passé en français (le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait) et qui sont, cette fois, signifiés par des moyens syntaxiques, des moyens autres que ceux que permet le système flexionnel :

- « kana+inaccompli » كان + المضارع : il s'agit d'un énoncé projeté dans le passé par le biais de « kana ».

Exemple 9.1

ragardait kana yandoro كان ينظر

« kana كان » dans l'exemple 9.1 employé dans cet exemple comme « exposant temporel », a la valeur de l'imparfait du français. Il sert à noter une action non achevée.

- « kana+accompli » كان + الماضي : il s'agit plutôt du syntagme verbal « kana+qad fa3ala ».

« kâna كان » employé avec la particule « qad قد » donne à l'accompli un sens de passé dans le passé, c'est une formule qui sert à traduire le plus-que-parfait du français (ex. 9.2).

Exemple 9.2

Il avait décrété Kana qad kara قرّر قد كان

- la particule préverbale « qad قد » : devant un accompli, sert à renforcer son sens passé (ex. 9.3).

Exemple 9.3

Il quitta le pays envahi par un chagrin Gadara albalad wa qad istabada bihi hoznon غادر البلد وقد غادر البلد وقد

- Particules de négation : la particule « lam لم » (lam) qui précède les verbes à l'apocopé sert à exprimer, à la négation, des faits à valeur aspectuelle durative, prolongée (ex. 9.4).

Exemple 9.4

Mais il n'essaya jamais Lakinahou Iam youhaol abden لكنه لم يحاول أبداً

L'apocopé signifie qu'on assiste à une disparition des voyelles. L'inaccompli apocopé du verbe est une forme verbale utilisée notamment avec la négation mais aussi pour former

l'impératif. Il s'agit de la même forme que celle de l'inaccompli mais sans les voyelles brèves finales et le (ن) final des autres terminaisons, sauf aux deuxièmes et troisièmes personnes féminines. Pour les deuxième et troisième personnes masculines du pluriel, le (لم) est supprimé et remplacé par un (ن) muet.

Le mode inaccompli apocopé sert à la négation du passé. Il exprime l'ordre et la défense. Il est utilisé dans les phrases conditionnelles. Il est lié à une valeur de virtualité. Il sert d'impératif négatif (Al Wohaib, 2016 : 132).

Dans le cas de la négation, en arabe pour nier, on utilise un autre mode associé à une particule spéciale : (*ibid*)

- L'inaccompli au mode apocopé va obligatoirement après la particule (لم) (négation du passé).
- L'apocopée s'utilise aussi après la particule (لا) pour donner un ordre négatif.
- Pour la négation du présent, on utilise la négation (لا) suivie de l'inaccompli indicatif
- Pour la négation du futur, on utilise la négation (لن) suivie de l'inaccompli du subjonctif.
- La particule (ما) suivi d'un verbe à l'accompli.

En conclusion, et selon Medane (2018) le verbe arabe peut exprimer l'immanence (le présent et l'imparfait) à travers une sémiologie propre. Le présent et l'imparfait, (temps de l'immanence) impliquent un temps expliqué sans pouvoir exprimer le futur et l'aoriste (temps impliqué) implique des moyens syntaxiques. Le verbe arabe ne détient pas un système flexionnel lui permettant de constituer une sémiologie capable de signifier le temps qu'il implique.

9.3.2. Le système temporel du français

Malgré la similitude des appellations des structures temporelles des langues, il n'est pas juste de dire qu'elles se ressemblent. La différence se trouve essentiellement au niveau des particules qui n'ont pas de rôle à jouer lors que la construction du verbe en français ni dans l'affectation de son sens, ce qui est tout à fait le contraire en arabe. La seule modification qui peut affecter le verbe grâce à des particules serait le cas de la négation en français (Al Wohaib, 2016 : 183).

En français, un grand écart existe entre les formes du temps et leurs marqueurs grammaticaux. Le passé propose une variété de formes dont le sémantisme va du passé simple à l'imparfait en passant par le passé composé. Sa valeur essentielle signifie un constat présent d'une action signifiée par un verbe dont la tension est arrivée à la totale résolution : c'est la manière avec laquelle se concorde le passé au présent selon locuteur, et la référence à partir de laquelle doit se construire le langage (Medane, 2018).

Les marques d'aspect et de temps sont similaires en français. Elles indiquent le lien entre le moment évoqué et le moment de la parole ; le contexte de prononciation est déterminant pour la compréhension de la phrase.

Effectivement, tous les verbes au passé dénotent une action achevée du point de vue de celui qui parle. Mais l'aspect est une manière d'envisager l'action au moment où elle se produit et pas par rapport au moment où l'on en parle. La notion d'aspect est libérée de la notion de temps en répondant à cette question : comment évolue l'action au moment où elle se produit (quel que soit le moment) ?

En français, dans l'aspect accompli, l'action est envisagée au-delà de son terme : du point de vue de celui qui agit le procès du verbe est achevé. On parle, dans ce cas, de valeur (limitative). L'aspect inaccompli envisage l'action se déroulant (non limitative). Nous pouvons aussi indiquer si l'action est en cours d'accomplissement, c'est-à-dire non accomplie, ou si elle est totalement accomplie.

Nous traitons dans ce qui suit de la formation des temps verbaux ainsi que de leurs principales fonctions en nous appuyant sur des grammaires du français (Grévisse 1993 ; Wagner et Pinchon, 1962). Notre propos se limite à la description des cinq temps principaux (présent, imparfait, passé composé, passé simple et plus-que-parfait) (Kern, 1997 : 354).

Les verbes français présentent deux séries de formes :

– **Formes simples** : dans ces types de formes, du type nous aimerons, c'est le radical du verbe qui reçoit les différentes affixes :

nous	aim-	er-	ons
	radical		affixes

– **Formes composées** : dans les formes composées, le verbe se présente sous la forme du participe passé. Ce participe passé ne se conjugue pas. La forme qui reçoit les affixes est celle d'un des deux verbes auxiliaires, être et avoir.

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire (avoir) ne s'accorde avec le sujet du verbe. L'accord se fait avec le sujet, comme dans les autres cas d'emploi de l'auxiliaire (être).

L'accord se fait avec le complément d'objet placé avant le participe comme avec l'auxiliaire avoir, dont être n'est ici que le substitut.

- Le présent

Le présent est la forme verbale simple et la plus fréquemment employée. Elle occupe une place centrale, car elle permet d'être le point repère du passé et du futur.

Il détermine la coïncidence temporelle entre le moment où l'on parle et l'action dont on parle. Exemple : Pierre travaille. Dans cet exemple, l'action se déroule au moment même où je suis en train d'en parler au présent. Ainsi, l'action a certainement commencé avant l'énonciation, et se prolonge un peu après que la phrase soit terminée : la durée de l'action dont on parle déborde de part et d'autre de la durée nécessaire à l'énonciation de la phrase.

C'est ce phénomène de débordement qui explique les différentes valeurs que peut prendre le présent (Grevisse, 2009 : 319)

C'est un temps qui peut avoir de nombreuses valeurs. Il peut en effet servir à exprimer des notions très différentes :

- Présent de narration : on l'utilise pour raconter un fait passé à la place du passé simple. Le récit est ainsi plus vivant car le lecteur a l'illusion d'assister en direct à une scène qui s'est déroulée dans le passé ;
- Présent de vérité : on l'utilise dans les proverbes, les lois scientifiques ou pour exprimer un fait, une réflexion considérée comme vraie dans toutes les époques ;
- Présent d'énonciation : L'auteur ou le narrateur souhaite exprimer ses pensées, les sentiments qu'il éprouve au moment où il écrit. C'est aussi le présent des dialogues.

Pour former le présent en français, il faut ajouter à l'écrit un certain nombre de terminaisons au radical du verbe. Ces terminaisons varient en fonction du groupe auquel le verbe à conjuguer appartient. Il existe trois groupes de verbes (Kern, 1997 : 355) :

- le premier groupe qui comprend les verbes en -er (parler) ;
- le deuxième qui comprend les verbes en -ir (finir) ;
- le troisième qui comprend les verbes en -oir (vouloir).

La conjugaison du verbe donner est représentative du système verbal français, puisque près de 70 % des verbes en français appartiennent au premier groupe. Selon Kern (2012 : 206), ce qu'il est important de noter c'est, qu'à l'exception de la première et de la deuxième personne du pluriel, les autres formes se prononcent toutes /don/, ce qui peut entraîner des ambiguïtés au niveau de l'interprétation, et par conséquent poser un problème pour l'enfant qui est en train d'acquiescer ces formes. Ces ambiguïtés peuvent être levées par la présence du pronom personnel sujet devant le verbe, puisqu'il diffère selon la personne et le nombre. Avec une exception néanmoins, celle de la troisième personne. En effet, comme nous l'avons déjà souligné dans la description du système des pronoms personnels en français oral, il est impossible de différencier la forme de la troisième personne masculine singulier de celle de la troisième personne masculine plurielle : elles se prononcent toutes les deux /il/ ou /i/. Il en va de même pour les formes féminines qui se prononcent toutes les deux /El/. Cependant, si les pronoms personnels de la 3^{ème} personne du pluriel sont suivis d'un verbe commençant par une voyelle et si le locuteur fait la liaison entre le pronom et le verbe, la différenciation est possible. On ne relève pas les mêmes difficultés en ce qui concerne les verbes du deuxième et troisième groupes qui portent des terminaisons différentes. Ces terminaisons sont -is, -is, -it, -issons, -issez, -issent pour le 2^{ème} groupe ; -s, -s, -t/d, -ons, -ez, -ent pour le 3^{ème}.

Le présent exprime dans sa valeur d'origine la coïncidence du procès qui était noté en combinaison avec le moment de l'énonciation. Cette valeur est appuyée lorsque le narrateur témoigne de ses émotions actuelles dans le contexte d'un récit qui ne se réfère pas au temps de l'histoire racontée. (Kaempfer et Micheli 2005 : 20.) Afin d'augmenter la saillance narrative des événements, il est possible de communiquer entre le présent et le passé simple. Dans le contexte d'un récit classique, le présent se trouve généralement minoritaire face aux

temps du passé, alors que dans la narration au présent, il tend à abolir la distance temporelle entre le moment de la narration et le moment de l'histoire racontée, ce qui est fondé sur une impossibilité logique car il n'est pas possible de vivre un événement et de le raconter simultanément, à l'exception bien évidemment du reportage, mais cela n'empêche pas le présent d'avoir de solides fondements anthropologiques car il est toujours utilisé dans le récit oral de l'enfant. (Molino, Lafhail-Molino 2003 : 258). Il s'est même implanté depuis 50 ans dans les habitudes romanesques et représente aujourd'hui la parfaite alternative des récits construits à partir du passé simple (Kaempfer et Micheli 2005 : 20).

- L'imparfait

L'imparfait désigne une action passée dont ni le commencement ni la fin ne sont donnés. Nous distinguons principalement trois valeurs, c'est-à-dire trois emplois de ce temps verbal : l'imparfait descriptif, l'imparfait d'habitude et l'imparfait d'action secondaire :

- l'imparfait descriptif : il s'emploie dans les descriptions. Les adjectifs qualificatifs, entre autres, permettront de le repérer facilement.
- l'imparfait d'habitude : Il s'emploie pour des actions se répétant ; un adverbe permet parfois de le repérer. Comme l'imparfait est un temps qui s'utilise pour des actions inachevées, il exprime facilement l'habitude, c'est-à-dire la répétition d'un acte non accompli.
- l'imparfait d'action secondaire : Dans cet emploi, l'imparfait s'oppose au passé simple.

L'imparfait est le temps du temps de l'arrière-plan (ou de l'action secondaire), le passé simple est le temps du premier plan. En général, l'imparfait s'utilise pour tout ce qui n'est pas important (par opposition au passé simple) comme les actions secondaires, mais aussi les descriptions.

L'imparfait se forme à partir du radical de la première personne du pluriel du verbe au présent de l'indicatif, auquel on ajoute les terminaisons suivantes : -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient pour le 1er et le 3ème groupe ; -issais, -issais, -issait, -issions, -issiez, -issaient pour le 2ème groupe.

Dans le cas de l'imparfait, nous retrouvons les mêmes cas d'ambiguïtés d'interprétation possibles à l'oral entre la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel.

Il faut noter que l'usage narratif de l'imparfait ne se limite pas exclusivement à l'exercice d'une fonction d'arrière-plan. L'imparfait peut en effet s'introduire au terme d'une série de formes perfectives pour, si l'on veut, « faire progresser le récit ». Il faut préciser cependant qu'il a alors pour rôle spécifique de signifier la clôture soit d'un épisode du récit, soit du récit lui-même. Il est souvent accompagné d'un complément circonstanciel qui lui assure son inscription temporelle (Kaempfer et Micheli, 2005 : 6).

- Le passé simple

Ce temps s'utilise pour des actions de premier plan. Ce sont les événements importants qui font progresser l'histoire. C'est le contraire de l'imparfait. De plus, un fait exprimé au passé simple est un fait terminé, achevé, délimité dans le temps. L'exemple ci-dessus le montre (*Il se promenait lorsqu'il plut*). L'action importante (au premier plan) est « plut ». Elle est délimitée dans le temps. Nous disons qu'elle est achevée (il a plu, c'est un fait avéré, achevé).

Pour sa formation, le passé simple se forme à partir du radical de l'infinitif présent + les terminaisons selon les groupes de verbes :

Tableau 9.5 : La conjugaison du passé simple.

Personne	Verbes du 1 ^{er} groupe (er)	Verbes du 2 ^e groupe (ir)	Verbes du 3 ^e groupe (re)
Je	aimai	finis	vendis
Tu	aimas	finis	vendis
Il	aima	finit	vendit
Nous	aimâmes	finîmes	vendîmes
Vous	aimâtes	finîtes	vendîtes
Ils	aimèrent	finirent	vendirent

Il existe une opposition d'aspect entre le passé simple et l'imparfait ; par l'aspect on indique la manière avec laquelle on envisage le procédé noté par le verbe alors que le passé simple constitue un temps perfectif car il saisit le procès de « l'extérieur » de manière globale vu qu'il apparaît un moment donné. L'imparfait est donc un temps imperfectif puisqu'il présente le procès de l'intérieur dans son déroulement sans lui attribuer de bornes temporelles claires. Son utilisation permet de signaler que l'action est en cours au moment choisi comme point de repère, sans définir le moment de son achèvement. Le passé simple est donc limitatif, contrairement à l'imparfait qui ne l'est pas. (Kaempfer et Micheli, 2005 : 5).

- Le passé composé

Ce temps est un temps composé. Il exprime des faits complètement achevés à un moment déterminé ou indéterminé du passé, en relation avec le présent où les conséquences sont encore sensibles dans le présent : Après que j'ai travaillé, je me repose maintenant. Il se réalise de cette manière : avoir ou être au présent de l'indicatif + participe passé.

Le passé composé bénéficie d'un aspect accompli. Généralement, l'aspect accompli se traduit par un procès présenté comme achevé au moment du repère temporel : l'opposition de l'accompli et du non accompli est présentée en français grâce à l'opposition des formes composées et des formes simples. Il y a, pour chaque forme simple verbale, une forme composée qui assemble un auxiliaire à un participe passé. Ainsi, on fait du passé composé un accompli du présent. Il reste, cependant, une difficulté car le passé composé n'est pas uniquement utilisé avec sa valeur aspectuelle d'accompli du présent. Il comporte également une valeur temporelle d'antériorité (Kaempfer et Micheli, 2005 : 6).

- Le plus-que-parfait

Ce temps composé indique une action passée à un moment indéterminé avant une autre action passée exprimée le plus souvent à l'imparfait et aussi au passé composé. Le plus-que-parfait est également un passé du passé : Il ne bavardait plus en classe parce qu'il avait eu une bonne punition.

Le plus-que-parfait est formé par l'auxiliaire avoir ou être à l'imparfait de l'indicatif + participe passé.

9.3.3. Le système temporel de l'anglais

9.3.3.1. Le système aspecto-temporel en anglais

Les langues anglaise, française et arabe ne traduisent pas l'usage de temps qui passe de la même manière. En anglais, les temps chronologiques (le passé, le présent et l'avenir) sont liés dans la même durée, alors qu'en français ils sont séparés et que dans la langue arabe, le plus commun est de se baser sur les temps et aspects des langues européennes. Et on ramène les paradigmes à des temps. En conclusion, la langue arabe, tout comme les autres langues, possède trois temps qui se construisent grâce à des particules pour rendre les autres temps possibles et varier les aspects du présent et du futur (Al Wohaib, 2016 : 147).

L'anglais se base sur le schéma corporel de l'observateur, le devant représente le futur, l'opposé représente le passé. Dans la temporalité il y a une double dimension, computationnelle et représentationnelle : elle concerne à la fois la localisation du procès à l'aide de temps et de marques lexicales et sa vision à travers l'aspect grammatical combiné à l'aspect lexical du verbe (Asic, 2004 dans Ghio, 2014 : 3).

Il existe deux temps du passé en anglais : le présent et le passé (ou transpassé). On ne calcule pas le présent car celui-ci a différentes valeurs. Les temps servent à localiser les procès en se basant sur le moment de référence ou d'énonciation. Ils permettent aussi de déterminer les coordonnées relatives entre ces procès.

En revanche, il serait injustifié de dire que ces temps ne reflètent pas aussi la façon dont les procès sont conceptualisés. En effet, le présent et le prétérit simples sont des aoristes qui traduisent une vision holistique du procès et qui sont susceptibles de gommer en partie l'aspect lexical du verbe (Ghio, 2014).

La vision du procès dépend d'abord des propriétés sémantico-cognitive du verbe mais l'aspect grammatical peut venir le souligner ou au contraire le neutraliser. Par exemple l'aspect duratif d'un verbe comme *work* appelle automatiquement la forme *be+V-ing* dès lors que le moment du procès est identifié au moment d'énonciation (*I work/I'm working*). Inversement, l'aspect statique d'un procès comme *know* sera neutralisé par la même forme au point d'être re-catégorisé en processus (*she is knowing a terrible experience*). De même, les verbes téliques (+ note de page = définition) qui construisent par défaut le terme du procès (*buy, build,...*) et les verbes d'achèvement (*find, reach,...*) ne peuvent normalement se construire qu'avec la marque de l'inaccompli (*He's building*) sauf en cas de complémentation

(*He's building a house*). De la même façon les verbes atéliques (*snow, write, ...*) ne peuvent se construire qu'avec la marque de l'accompli (*have+en : I have written*) sauf s'ils sont suivis d'un complément instaurant un terme (*I've written two letters*). Nous voyons ainsi comment un élément lexical peut aussi influencer la représentation d'un procès. A l'aspect lexical du verbe qui est de nature ontologique se superpose l'aspect grammatical qui est de nature représentationnelle. La combinaison des deux détermine la représentation globale du procès (Ghio, 2014 : 3).

Quand nous cherchons à comprendre une forme verbale anglaise, il faut tenir compte de la durée de l'évènement (l'aspect) qu'elle exprime, le fait que cet évènement vienne de commencer, qu'il se répète ou pas. L'anglais a quatre aspects : simple (simple), progressif (progressive), parfait (perfect) et parfait progressif (perfect progressive).

Grisot et Cartoni (2012 : 112), ont trouvé, en observant le paysage linguistique des temps verbaux français et anglais que leurs systèmes verbaux ne sont pas seulement différents au niveau aspectuel, mais aussi descriptif. Pour le français, on parle souvent de tiroir verbal de l'accompli (Caudal 2002), grâce à la focalisation, au point de vue et à l'usage interprétatif pour le passé simple (Tahara 1998), de l'effet de peintre pour ce qui est de l'imparfait (Riegel 1994), etc. Mais en ce qui concerne l'anglais, il y a des usages du simple présent, par exemple, en lien avec le présent, le passé, le futur, des « habitudes » dans le présent, le passé, des verbes qui acceptent ou pas le progressif (Quirk et al. 1985), etc.

9.3.3.2. Etude de la formation et de la fonction des temps en anglais

La forme du verbe dans une phrase en anglais dépend du temps (passé, présent, futur) où se situe l'action et de l'aspect de l'action, c'est-à-dire des caractéristiques de son déroulement (action répétitive, accomplie, en cours, avec ou sans précision ou nuance de durée, etc.).

La combinaison de la voix, du mode, du temps et de l'aspect constitue ce que nous appelons « le contexte », qui est précisé dans la première colonne des tableaux synthétiques.

Tableau 9.6 : La formation des temps en AN.

Base form (forme de base)	Simple present (présent simple)	Simple past (passé simple)	Past participle (participe P.)	Present participle (participe présent)
write	(I/you) write (he/she/it) writes (we/you/they) write	wrote	written	writing
be	(I) you (you) are (he/she/it) is (we/you/they) are	(I) was (you) were (he/she/it) was (we/you/they) were	been	being
Have	(I/you) (you) are (he/she/it) is (we/you/they) have	had	had	having
do	(I/you) do (he/she/it) does (we/you/they) do	did	done	doing

Il faut bien comprendre la distinction entre la forme simple (en anglais « *simple form* ») des verbes en anglais et leur forme progressive ou forme continue (en anglais « *progressive form* » ou « *continuous form* »).

La forme simple s'utilise pour faire référence à des faits généraux, à des vérités établies, à des actions habituelles ou répétées ; par exemple : *I read a lot of articles on the web.*

La forme progressive ou continue s'utilise pour décrire des actions en cours pour lesquelles on veut mettre l'accent sur le déroulement et/ou le caractère non nécessairement permanent, que ces actions soient situées dans le passé, le présent ou le futur ; par exemple : *I am reading a very interesting article on the web.* Comme l'illustre la dernière phrase en anglais ci-dessus, la forme progressive ou continue d'un verbe se construit avec une forme conjuguée de l'auxiliaire « *to be* » (en français « être ») suivie du participe présent du verbe. Cette construction peut souvent être rendue en français par une forme conjuguée de la locution « être en train de » suivie de l'infinitif du verbe.

Voici tous les aspects verbaux groupés par temps :

Tableau 9.7 : Les aspects anglais.

Tense	Aspect
PRES.	PRES simple
	PRES progressif
	PRES parfait
	PRES parfait progressif
	PRES parfait progressif
	Passé simple (prétérit)
	Passé progressif
	Plus-que-parfait
	Plus-que-parfait-progressif (le plusperfect)

Le présent simple

Emplois principaux : une habitude, une répétition, un état ou une vérité générale et une action future présentée de manière certaine, officielle. En résumé, la forme simple nous permet de parler d'un état de fait indépendant des circonstances du moment présent.

La forme du présent est identique à la base verbale. L'absence d'auxiliaire et de marque verbale de temps fait dire que le procès est conçu dans une relation d'indépendance par rapport au moment d'énonciation (absence de repérage), qu'il s'agit d'une simple prédication d'existence, d'où son emploi dans des énoncés de type générique. Le présent simple peut ainsi instancier des procès de nature différente : états, événements, mais aussi vérités générales, proverbes. Il renverra à des durées et des intervalles différents en fonction de la nature du verbe. A l'intérieur d'une même catégorie il peut aussi renvoyer à des valeurs multiples. Le terme « état », par exemple, peut recouvrir différentes valeurs (Ghio, 2014).

Pour sa conjugaison, il y en a seulement deux. C'est le cas pour tous les verbes sauf BE, qui a trois conjugaisons, et les verbes modaux, qui n'en ont aucune.

Tableau 9.8 : La conjugaison en AN.

	Singular	plural
1 ^{ère} personne	I eat / je mange	We eat / nous mangeons
2 ^e personne	You eat / tu manges	You eat / vous mangez
3 ^e personne	He, she, it eats : il, elle mange	They eat / ils, elles mangent

Notons que la troisième personne singulière est différente : le morphème -s est attaché à la forme de base du verbe. Par contre, toutes les autres personnes partagent une seule conjugaison. C'est le cas pour tous les verbes réguliers et irréguliers, sauf les exceptions mentionnées.

Le présent progressif

Le présent progressif ou présent continu, décrit une action qui a commencé dans le passé et qui continue à se dérouler au moment de l'énonciation.

Il n'y a aucune forme grammaticale française qui correspond au présent progressif ; il est traduit par le présent ou, à la limite, être + en train de + infinitif. Exemple : *I'm reading a book by Agatha Christie.*

Le présent progressif se forme avec le verbe BE au présent et un participe présent : BE + (*verb+ing*). Cette forme permet de « s'impliquer » dans la description d'une action où l'on se trouve ou dont on est témoin.

Quand le verbe prend la valeur d'une action, la forme -ing redevient possible. Des verbes comme *know, believe, remember, think, etc.*, n'expriment pas une action volontaire mais des processus mentaux, indépendants de la volonté. Exemple : *i feel you're right.*

Le présent parfait

Le présent parfait (*present perfect*) se forme avec le présent simple du verbe auxiliaire *have* (*has, have*) et le participe passé du verbe principal. Exemple : *i have found my keys*.

Le terme *present perfect* contient le mot *present*. C'est en effet le temps grammatical du passé le mieux lié au présent chronologique. Quirk *et al.* (1985, 192) notent les usages suivants du *present perfect* : un état pertinent dans le moment de la parole (Grisot et Cartoni, 2012).

Mais ce lien peut s'exprimer par différents points de vue sur le passé, de l'événement le plus proche du présent à l'événement le plus révolu du passé.

Le présent parfait indique un lien entre une relation personnelle ou une action qui a commencé dans le passé et est toujours en train de se dérouler dans le présent. Il peut être équivalent au passé composé ou bien au présent simple en français, selon la signification.

Le présent parfait progressif

Le présent parfait progressif est formé avec le présent simple du verbe auxiliaire *have* (*have/ has*), le participe passé du verbe *BE* (*been*) et le participe présent d'un autre verbe (verb+ing). Cette forme en *be+V-ing* nous permet d'exprimer une impression ou de décrire une action plus concrètement qu'avec la forme simple, celle-ci, pour l'expression du passé comme pour celle du présent, marquant plus de distance. Exemple : *i have been playing football*.

Le passé simple (prétérit) – le temps de récit

A la différence du *present perfect*, le prétérit établit une coupure nette avec le présent.

C'est le temps de la narration au passé, employé notamment avec des indications datées comme *yesterday, ago, when, etc.* Ce temps représente une action passée achevée qui s'est déroulée à un moment précis. A la forme affirmative, on ajoute *-ed* à la base verbale (sauf pour les verbes qui ont une forme irrégulière). Exemple : *I lived in Paris then*. A la forme interrogative, nous utilisons l'auxiliaire *Do* (*did*). La phrase s'écrit alors sous la forme suivante : *Did + sujet + base verbale (+complément)*. Exemple : *Did he go ?*

Le passé simple anglais (simple past) est, théoriquement, équivalent au passé simple français. En réalité, le passé simple anglais s'utilise plutôt comme le passé composé français. Il décrit une action qui a commencé et a été complété dans le passé.

Le simple past des verbes réguliers se forme avec l'addition de *-ed* à la forme de base du verbe (l'infinitif sans *to*). Exemple : *walk/wlaked, watch/ watched*. Le passé simple des verbes irréguliers se forme avec divers changements d'orthographe. Exemple : *buy/bought, go/ went, forget/ forgot*.

Le simple past anglais (prétérit simple) est un temps qui peut prendre diverses valeurs, suivant le contexte. La valeur de base est en référence avec le passé, quand l'événement ou l'état s'est produit dans le passé et qu'il existe un laps de temps entre le moment de l'événement et le moment de la parole (*ibid*).

Le passé progressif

Il sert souvent à la description d'une action qui est en cours de déroulement dans le passé souvent interrompu par une autre action, un autre événement. Le passé progressif, appelé aussi le passé continu (*past continuous*), est formé avec le verbe *BE* au passé (*was, were*) suivi d'un participe présent. Sa formule : *subject + BE + (verbe+ing)*. Exemple : *I was sleeping when the telephone rang.*

Le plus-que-parfait

Ce temps grammatical, appelé aussi *past perfect*, joue par rapport au prétérit le rôle que le *present perfect* joue par rapport au présent. Le plus-que-parfait est un temps composé qui contient deux verbes : le passé du verbe auxiliaire *have (had)* et un participe passé. Exemple : *i have just read that booke.* L'événement dans cet exemple est mentionné sans autre précision.

Le plus-que-parfait progressif (le pluperfect)

Le plus-que-parfait progressif, qui s'appelle également le plus-que-parfait continu, est un temps composé qui est composé de trois verbes : le prétérite du verbe auxiliaire *have (had)*, le participe pasasé du verbe *be (been)* et un participe présent (*verb+ing*). Exemple : *I had been reading the first chapter when the light went out.* Ce temps grammatical évoque une durée plus explicite, soit parce que l'action reste présente à mon esprit, soit parce qu'elle durait encore au moment de l'autre événement qui sert de point de référence.

Le *pluperfect* se trouve naturellement dans un discours indirect dépendant d'un verbe au passé :

- Style direct : he said : *I have read it.*
- Style indirect : *he said that he had read it.*

C'est le moment passé où les paroles sont prononcées qui sert de point de référence.

9.4. HYPOTHESES ET CODAGE

9.4.1. Hypothèses

La thématique de notre étude est à la croisée de plusieurs secteurs de recherche : sociolinguistique développementale et études du plurilinguisme. Ce double champ détermine un ensemble trop vaste pour pouvoir le parcourir dans son ensemble. Nous avons donc choisi de le limiter de deux manières : nous mettons l'accent sur l'acquisition du langage et sur l'acquisition du bilinguisme ; et nous nous intéressons à un seul domaine notionnel, central

dans le langage, et particulièrement fécond car il concerne tous les aspects de la structuration du langage : le domaine de la temporalité.

Ce domaine est omniprésent dans les énoncés et dans le discours et mobilise une gamme étendue de moyens linguistiques. Toute situation référée doit être située dans le temps. Les différents états, événements et actions sont liés par des relations temporelles intrinsèques qu'ils soient duratifs ou ponctuels, statiques ou évolutifs, ayant un état distant ou non ils ont toujours différentes perspectives. Il existe dans le récit une dimension temporelle des intervalles temporels, ainsi que des relations temporelles qui forment l'ossature constitutive (Noyau, 1998 : 6).

Noyau (1998) évoque dans son article « temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation BI » différentes situations qui lient le français à d'autres langues variées. Le français bénéficie d'une structuration notionnelle de la temporalité et d'une expression linguistique, il faut donc se baser sur un large éventail translinguistique pour étudier les acquisitions et surtout l'acquisition BI.

Akinci (2000) a étudié la mise en place de la morphologie temporelle dans le cadre de récit imagé pour enfants BI d'origine turque élevés en France dont l'âge varie entre 5 et 10 ans. En les comparant à des enfants turcs monolingues et à des BI Turcs- Hollandais des Pays-Bas, il a remarqué que les enfants français ont plus de facilité à varier les temps de leur récit et ceci ne fait pas référence aux alternances narratives de perspectives actancielles et aspectuelles contrairement aux monologues, mais plutôt à l'utilisation d'une approche descriptive dans le but de simplifier la narration (essentiellement chez les plus jeunes). De plus, il a été constaté que la maturité linguistique, plus particulièrement du système temporel aspectuel et modal de la langue turque, était plus lente chez les enfants monolingues. Ceci est dû à des habitudes culturelles propres aux environnements les moins favorisés mais aussi aux facteurs éducatifs comme la politique scolaire d'intégration de la France contre la politique de maintien des langues et des cultures d'origine aux Pays-Bas. Chez ces enfants-là, le turc qui est la langue maternelle a le statut de langue faible.

Dolitsky (1998) a analysé les surgénéralisations translinguistiques des enfants BI FA pour identifier le marqueur de dérivation lexicale : RE-verbe. Ceci constitue non pas un transfert d'une langue forte vers une langue faible, mais plutôt un pont, une relation privilégiée qu'ont les enfants entre ces deux langues afin de structurer l'ensemble de leurs environnements linguistiques. Les enfants se basent sur l'aspect semblable des deux langues afin d'identifier des règles morphologiques les reliant (Noyau, 1998 : 9).

Führer-Nicod (1994) a, quant à elle, examiné le développement syntaxique de la subordination temporelle en allemand et en français chez les enfants BI en les comparant à des enfants germanophones monolingues.

Et ce qu'elle en a déduit serait que les phases d'acquisition identifiées se trouvent chez les deux groupes d'enfants MONO et BI et il semblerait que le transfert de la langue forte vers la langue faible est moindre.

Dans l'étude de Schlyter (1990), on entend que la forme de l'imparfait, de par sa difficulté, est souvent remplacée par le présent chez les apprenants du français langue étrangère alors que ceux qui l'acquièrent comme langue maternelle ont beaucoup de facilité à l'utiliser dès le début. Il a donc été démontré que la saisie de ces deux formes diffèrent selon les catégories d'apprenants (Noyau, 1998).

Dans la communication des enfants, l'imparfait se trouve souvent placé à la fin du tour de parole, ce qui facilite la compréhension, contrairement à la communication des adultes où l'imparfait est placé dans des positions plus improbables et ce qui complexifie la compréhension.

Dans cette même étude, il a été réalisé auprès des enfants BI que l'imput entre en jeu, mais aussi la propension à saisir la forme (Schlyter, 1990).

De ce fait, dans le contexte d'une langue maternelle, les enfants saisissent volontiers la forme d'imparfait alors que ce n'est pas le cas quand il s'agit de leur langue faible.

De nombreuses études (Berman, 1986, 1988 ; Berman et Slobin, 1994 ; Slobin et Bocaz, 1989, Stephany, 1981 ; Weist, 1986 ; Weist et al. 1984, 1991, entre autres) se sont basées sur des travaux translinguistiques pour expliquer l'acquisition des distinctions de temps et de l'aspect chez les enfants, et qui peuvent varier selon les spécificités de la langue. Ainsi Weist *et al.* (1984) soulignent que les enfants polonais marquent le temps avec tous types de verbe. Alors que Stephany (1981) a trouvé que les enfants, apprenant le grec moderne, n'utilisent jamais les formes imperfectives du passé, Szagun (1979) a aussi trouvé que lorsque les enfants allemands commencent à utiliser les flexions des temps du passé vers 2;3 ans, aucune de leurs phrases ne faisait référence au passé immédiat. Ces résultats justifient que les temps défectueux ne sont point valables dans toutes les langues (dans Akinci, 2000 : 256).

Bronckart et Sinclair (1973) ont demandé à des enfants âgés de 2;11 à 8;07 ans de décrire différentes actions et séquences d'actions en français. Ces auteurs ont trouvé que les enfants utilisent le passé composé pour décrire les événements qui ont un résultat clair, alors que le présent, à cet âge, est réservé pour décrire les événements imperfectifs. Ils concluent que les enfants utilisent un contraste entre le présent et le passé composé pour distinguer les points de vue aspectuels des résultats, de fréquence et de durée au lieu d'indiquer la succession ou l'organisation temporelle que marque ce contraste en français standard. Antinucci et Miller (1976) sont arrivés à des observations similaires dans leur analyse longitudinale de 7 enfants italiens âgés de 1;06 à 2;06 ans.

Conformément à ce que nous venons d'aborder ci-dessus, voici les hypothèses que l'on peut faire au sujet des productions de nos sujets en arabe, anglais et français :

1) Selon notre outil, un récit à l'oral à partir d'images sans texte, le temps d'ancrage devrait être les temps du passé composé en français, (le passé « l'accompli » = *الماضي*) en arabe et le prétérit en anglais. Mais d'après plusieurs recherches antérieures comme Hickmann et Roland (1992) pour, par exemple, le français, le temps dominant devrait être le présent dans le récit

oral. Rappelons qu'un des critères essentiels à la construction d'une narration bien formée est la sélection d'un « temps dominant » ou « temps d'ancrage » conservé tout au long de la narration (Aarssen, 1996 ; Aksu-Koç, 1994 dans Kern 2012 : 211). En revanche :

- Vu que les enfants le plus jeunes ont des difficultés à maintenir une perspective particulière, nous devrions davantage trouver le système mixte chez eux en trois langues.
- Nous nous attendons à ce que les productions des enfants les plus grands soient majoritairement ancrées dans le passé en arabe puisqu'elle est considérée comme langue première. Ensuite pour la langue anglaise (la première langue étrangère) et pour la langue française (deuxième langue étrangère), nous nous attendons à ce que, avec l'âge et une durée de séjour plus longue, leurs productions aient davantage de formes verbales au passé.
- Avec la scolarisation et l'entraînement aux activités littéraires, les productions en trois langues devraient comprendre plus de formes verbales au passé.

2) Pour l'utilisation des formes temporelles, nous attendons qu'avec l'âge et/ou la durée de séjour, les alternances temporelles acquièrent une fonction. Grâce à elles, les sujets devraient organiser les événements avec les arrières-plans et premiers plans.

3) Pour ce qui est de l'étude de l'aspect, notre hypothèse est qu'avec l'âge et/ou la durée de séjour nous allons assister à une distinction et à une augmentation des formes linguistiques, notamment des verbes aspectuels.

9.4.2. Codage

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons relevé toutes les formes verbales en arabe, en anglais et en français.

9.4.2.1. Codage des temps d'ancrage

Nous avons réparti les formes verbales en chaque langue (arabe, français et anglais) suivant leur temps. Soit les extraits des productions de de G10;05 a en français :

Exemple 9.5

G10;05 FR	1	001	/il était une fois/un garçon avec chien et sa grenouille/	[IMP]
	2a	002	/le garçon et le chien sont partis dormir/	[PC] (alt. IMP/PC)
		003	/Et laissent la fenêtre ouvert/	[PR] (alt. PC/PR)
		004	/La grenouille est sortie par la fenêtre	[PC]

2b	005	/Quand le garçon est réveillé/	[PC]
	006	/Il a vu la grenouille/	[PC]
	007	/mais la grenouille a disparue/	[PC]
3a + 3b	008	/Le chien a vu dans le verre/	[PC]
	009	/To find the mais il y avait rien/	[IMP] (alt. PC/IMP)
	010	/aussi le garçon cherchait	[IMP]
	011	/avait pas dans son bot/	[IMP]
4a	012	/Le chien est tombé par la fenêtre/	[PC] (alt. IMP/PC)
	013	/et il a cassé le verre/	[PC]

Dans cet exemple en français, nous relevons 13 formes verbales fléchies (une par clause) ainsi que 4 alternances temporelles. Nous passons de l'imparfait au passé composé de la clause 001 à 002 (alt. IMP/PS), du passé composé au présent de 002 à 003, du passé composé à l'imparfait de 008 à 009 (alt. PC/IMP) et de l'imparfait au passé composé de la clause 011 à 012 (alt. IMP/PC).

Exemple 9.6

G11;04 AR	2a	005	وفي ليلة ذهب الولد الى النوم هو وكلبه /une nuit/est allé dormir le garçon lui et son chien/ Dans la nuit le garçon est dormi lui et son chien	Accompli (ماض)
		006	لكن حدث شيء /mais est arrive quelque chose/ Mais quelque chose est arrive	Accompli (ماض)
		007	لم يكن في الحسبان /il n'a pas pris en compte/ Il n'a pas pris en compte	Inaccompli apocope (مضارع مجزوم)
		008	ذهب الضفدع خارج المنزل /est allée la grenouille dehors la maison/ La grenouille est allée dehors la maison	Accompli (ماض)

Dans l'exemple 9.6 en arabe, nous relevons 4 formes verbales fléchies (une par clause) ainsi qu'une alternance temporelle. Nous passons d'accompli (ماض) à inaccompli apocopé (مضارع مجزوم) de la clause 006 à 007 (alt. Acc /Ina).

Exemple 9.7

G10;07 – AN	1	001	Once upon a time /il y avait une fois/ Il y avait une fois There were a boy with his frog and his dog /il y avait un garçon avec sa grenouille et son chien/ Il y avait un garçon avec sa grenouille et son chien	P. simple
-------------	---	-----	--	-----------

2a	002	The boy was sleeping /le garçon dormait/ Le garçon dormait	P. continu (alt. PS/PC)
	003	And the dog was sleeping too /et le chien dormait aussi/ Et le chien dormait aussi	P. continu
	004	But the frog go out /mais la grenouille sort/ Mais la grenouille sort	PRES
2b	005	When he get up /quand il se réveille/ Quand il se reveille	PRES
	006	When the boy and the dog get up /quand le garçon et le chien se réveillent/ Quand le garçon et le chien se réveillent	PRES
	007	The didn't see the frog /ils n'ont pas trouvé la grenouille/ Ils n'ont pas trouvé la grenouille	P. simple (alt. PR/PS)
3a	008	The boy was searching /le garçon cherchait/ Le garçon cherchai	P. continu (alt. PS/PC)

Dans l'exemple 9.7 en anglais, nous relevons 8 formes verbales fléchies (une par clause) ainsi que 3 alternances temporelles. Nous passons du passé simple au passé continu de la clause 001 à 002 (alt. PS/PC), du présent au passé simple de 006 à 007 (alt. PR/PC) et du passé simple au passé continu (alt.PS/PC).

Si un temps donné est égal ou supérieur à 75 % de l'ensemble des formes verbales totales, nous l'avons considéré comme temps d'ancrage. Dans le cas contraire, nous avons classé la production du sujet comme étant ancrée dans le système mixte. Mais dans les systèmes mixtes eux-mêmes, un temps verbal peut être dominant (en termes de pourcentages) du total des formes verbales ; dans ce cas, nous avons un système mixte à dominance présent ou passé.

9.4.2.2. Codage des alternances temporelles

Selon les alternances temporelles relevées et comptabilisées dans la production de nos sujets, sur le modèle ci-dessus, nous avons constitué un classement des différents types d'alternances par âge, durée de séjour et en fonction du temps d'ancrage relevé dans la production.

Nous empruntons à Kern (1997), Akinci (2000) et Lénart (2007) certains critères suivants :

1) Y a-t-il un lien entre le statut des événements (premier plan versus arrière-plan) et le type d'alternances ?

Exemple 9.8

G10;06 – AR	2a	002	كان الضفدع نائم /la grenouille était endormi/ La grenouille était endormi	Accompli (ماض)
		003	فاستيقظ من نومه (elle) s'est réveillé Elle s'est réveillé	Accompli (ماض)
		004	فذهب الى الغابة (elle) est allée dans la forêt Elle est allée dans la forêt	Accompli (ماض)
	2b	005	استيقظ الرجل وكلبه /s'est réveillé l'homme et son chien/ L'homme s'est réveillé et son chien	Accompli (ماض)
		006	ولم يرى الضفدع /et (il) n'a pas vu la grenouille Et il n'a pas vu la grenouille	Inaccompli apocopé مضارع مجزوم

Dans l'exemple 9.8 en arabe, « madhi = l'accompli » est choisi par le sujet comme temps d'ancrage. Ce dernier alterne avec « moudhara = l'inaccompli apocopé » (clause 006). Dans ce cas, le premier plan est encodé à « madhi = l'accompli » et l'arrière-plan à « moudhara = l'inaccompli ».

Dans l'exemple 9.9 en anglais, le présent simple est choisi par le sujet comme temps d'ancrage. Ce dernier alterne avec le passé simple (clause 029). Dans ce cas, le premier plan est encodé au présent simple et l'arrière-plan au passé simple.

Exemple 9.9

F09;00 – AN	9a	023	The bird try /l'oiseau essaye/ L'oiseau essaye
		024	To find the boy /de trouver le garçon/ De trouver le garçon
	9b	025	The boy try /le garçon essaye/ Le garçon essaye
		026	To find the frog every where /de trouver la grenouille partout/ De trouver la grenouille partout

10a	027	Then the boy fall out	
10b		/après le garçon tombe/ Après le garçon tombe	
11	027	Fall out in the water	
		/tombe dans l'eau/ Tombe dans l'eau	
12a	029	Then the boy heard sound	Passé simple
		/après le garçon a entendu son/ Après le garçon a entendu un son	

2) Existe-t-il un lien entre une alternance temporelle et la relation sémantique des deux événements au cœur de cette alternance ?

Dans le premier cas, nous distinguons la relation d'antériorité, de celle de postériorité ou encore de celle de simultanéité.

Fonction « résultative »

Successivité des événements au présent (A précède B au passé) et focalisation sur le résultat de l'événement B. La séquentialité des deux événements est à déduire, dans la mesure où l'ordre de présentation suit l'ordre d'apparition (9.10).

Exemple 9.10

G07;06 – FR	12b	016	/après le garçon il dit ((shut))/ 13a 017 /après il saute/ 14a 018 /après il est arrive/	PRES PRES PC (alt. PRES/PC)
-------------	-----	-----	--	-----------------------------------

Dans l'exemple précédent, en français, le premier plan est au présent, le passé composé exprime le résultat de l'action de l'événement A.

Rétrospection

Exemple 9.11

G07;06 – AR	1	002	فلقى ضفدع و كلب في الحديقة /(il) trouvait une grenouille et un chien dans le jardin/ Il trouvait une grenouille et un chien dans le jardin	
		003	/puis (il) les a pris/ Puis il les a pris	ثم اخذهما
		004	/puis (il) les élevait Puis il les élevait	ثم رباهما
	2a	005	/puis dormait cet enfant/ Puis cet enfant dormait	ثم نام هذا الطفل
	2b	006		ثم نهض من السرير

/puis (il) se réveillait du lit/
Puis il se réveillait du lit

007 ثم لم يلقى الضفدع Inaccompli apocopé =
مضارع مجزوم

/puis (il) n'a pas trouvé la grenouille/
Puis il n'a pas trouvé la grenouille

Dans l'exemple 9.11, le sujet met l'accent sur le caractère RESU de l'évènement décrit. En fait, l'évènement apparaît comme achevé (clause 007), mais il s'oppose de manière explicite à un stade antérieur pendant lequel l'évé+nement est en progression (clause 002). Alors, le passé (accompli = ماضٍ) en contraste avec (l'inaccompli apocopé = مضارع مجزوم) prend une valeur rétrospective.

Simultanéité

Exemple 9.12

F09;06 – AR	7	017	وطاح عش النحل
		/est tombé le nid des abeilles/ Le nid des abeilles est tombé	
		018	والكلب وقف
		/et le chien s'est levé/ Et le chien s'est levé	
		019	والولد يدور
		/et le garçon cherche/ Et le garçon cherche	

Dans l'exemple 9.12, le contraste passé (clause 018) et présent indicatif (clause 019) permet de placer l'action du premier personnage au premier plan et celle du second à l'arrière-plan.

Dans le second cas, la relation est logique, nous utilisons principalement celle de causalité.

Cause-conséquence : l'évènement (A) encodé par le temps d'ancrage est la cause de l'évènement (B) qui en est la conséquence (9.13).

Exemple 9.13

F09;00 – AR	6b	021	وخرج من الحفرة سنجاب	Accompli=ماضٍ
		/est sorti du trou un écureuil/ Un écureuil est sorti du trou		
		022	والكلب يصرخ	Inaccompli indicatif = مضارع مرفوع
		/et le chien crie/ Et le chien crie		

Conséquence-cause : l'inverse de la relation dernière, le premier évènement est la conséquence du second qui en est la cause.

Exemple 9.14

G11;03 – FR 2b 006 /il veut chercher sa grenouille/ PRES

La relation est exprimée par le présent et le passé composé dans l'exemple en français.

Y a-t-il un lien entre l'utilisation d'un temps précis et la sémantique inhérente du verbe qu'il encode (ponctuel *versus* durative⁴⁹ ; statif *versus* dynamique)⁵⁰ ?

Dans l'exemple 9.15, les verbes dits « ponctuels » sont au passé composé, les verbes dits « duratifs » sont à l'imparfait :

Exemple 9.15

G10;05 – FR	5	015	/le garçon cherchait sa grenouille/	IMP.
		016	/et le chien regardait les abeilles/	IMP.
	6	017	/le garçon a trouvé un trou/	PC (alt. IMP/PC)
		018	/et le chien a trouvé une ruche/	PC
		019	/il a vu dans la ruche/	PC
		020	/mais il y avait rien/	IMP. (alt. PC/IMP)
	6b	021	/et quand le garçon est rentré/	PC (alt. IMP/PC)
		022	/pour voir/	INF.
		023	/qu'est-ce que'il y a dans le trou/	PRES
		024	/il y avait/	IMP. (alt. PRES/IMP)
		025	/le rat lui mordait le nez/	IMP

Kern (1997) relève chez les monolingues français, une autre fonction de l'imparfait qu'elle appelle la « structuration épisodique ». L'exemple suivant illustre cette fonction (Akinici, 2000 : 273) :

Exemple 9.16

G11;06 – FR	1	001	/Il y avait un garçon avec son chien et sa grenouille/	IMP
	2a	002	/et c'était la nuit/	IMP
		003	/alors ils sont allés dormir/	PC (alt. IMP/PC)

Dans l'exemple 9.16, l'imparfait au début est utilisé pour introduire les personnages (clause 001) ainsi que le cadre temporel (clause 002). À partir du moment où la complication de l'action se produit, le sujet passe de l'imparfait au passé composé (clause 003).

Nous allons passer, à présent, aux analyses. Nous allons étudier le développement temporel en arabe, en français et en anglais.

Cette partie étudie le temps d'ancrage, les temps verbaux, les alternances temporelles et les erreurs relevées sur les formes verbales.

⁴⁹ Aspect duratif (d'un processus verbal), verbe duratif. Qui saisit le procès dans sa durée, dans son développement. Synonyme imperfectif ; antonyme : perfectif, momentané, ponctuel.

⁵⁰ Statif ou dynamique : les verbes sont soit statifs soit dynamiques. Les verbes statifs décrivent une situation, un état, une condition ou une permanence ; les verbes dynamiques décrivent un processus ou un changement d'état. Les deux catégories sont incompatibles.

9.5. DEVELOPPEMENT TEMPOREL

9.5.1. Temps d'ancrage

9.5.1.1. Temps d'ancrage en arabe

L'arabe standard est la variété écrite de la langue, plus ou moins commune à tous les arabophones du monde. Baccouche (2009 : 19) affirme que « *ce qu'on appelle aujourd'hui l'arabe moderne est le fruit d'une évolution qui a duré plus d'un millénaire, avec une interaction entre l'arabe littéral et ses divers dialectes* ». Cependant, il n'est la langue maternelle de personne puisqu'il est appris à l'école à partir de l'âge de 6 ans. On ne peut cependant pas généraliser ou dire que l'école constitue la première exposition ou le premier contact de l'enfant avec l'arabe standard comme l'affirment certains chercheurs (Holes, 1995b ; entre autres). En effet, avant d'accéder à l'école, l'enfant peut être en contact avec la langue à travers les dessins animés qui sont généralement traduits en arabe standard, mais aussi les programmes télévisés ou les histoires lues et/ou racontées par ses parents. Cette exposition reste relative, elle est plus ou moins importante en fonction de l'environnement social et culturel dans lequel évolue l'enfant (Saïdi, 2014 : 15).

L'arabe saoudien, comme l'arabe parlé dans les différents pays arabes a longtemps été décrit comme un dialecte, une variété de l'arabe standard ou un descendant de l'arabe classique. Nous pensons que l'appellation « dialectes » pour les parlers arabes n'est peut-être pas adéquate pour décrire des langues qui ne sont pas toujours intelligibles à toutes les communautés arabes.

Dans les récits de nos sujets en arabe, nous trouvons qu'il est important de dire que les sujets les plus jeunes produisent plus de verbe en arabe saoudien qu'en arabe standard. Et nous avons remarqué aussi que certains enfants commençaient leurs productions en arabe standard après, puis petit à petit, ont commencé à utiliser quelques mots ou quelques constructions grammaticales en arabe saoudien (9.17).

Exemple 9.17

F06;02 – AR 4a 015

في النهاية طاح⁵¹ الكلب

/à la fin/est tombé/le chien/

A la fin le chien est tombé

Nous voulons dire qu'il y a des mots arabes saoudiens qui existent en arabe standard avec des prononciations différentes (9.18) (Adarsony, 2012 : 219).

Exemple 9.18

G06;07 – AR 5 007

وراح⁵² يدوره في الغابة

⁵¹طاح: فعل، يَطْوَح ، طُح ، طَوْحًا و طَيِّحًا ، فهو طانِح ، والمفعول مَطْوُوحٌ فيه
طاح عقله: فَقَدَ عَقْلَهُ، اضْطَرَبَ
طاح ذرههم من يده: سَقَطَ
طاح السهم: ضَلَّ الهَدَفَ (Adarsony, 2012 : 219)

/et (il) est parti/ cherche la dans le forêt/
Et il est parti pour la chercher dans le forêt

Le tableau 9.9 montre la répartition des temps d’ancrage en langue arabe chez nos quatre groupes linguistiques.

Tableau 9.9 : Nombre du temps d’ancrage chez nos quatre groupes linguistiques en AR.

DS	TRI AFA			MONO A				
	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans				4 ans
Nombre de sujets	1	1	1	4				1
Age	09:05	10:05	11:04	06:07	07:07	07:09	07:10	11:06
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Le Présent		4	5		8	7	3	1
Le Passé		26	52	18	41	31	30	22
Mixte :								
Le Présent	12							
Le Passé	20							
BI AA								
DS	2 ans		3 ans	4 ans			5 ans	
Nombre de sujets	1		1	3			1	
Age	08:04		09:00	09:09	10:00	11:07	12:00	
Sujet	Abdz		May	Am	Naw	Maj	Abdr	
Le Présent			12	9		2	3	
Le Passé			18	33	37	29	32	
Mixte :								
Le Présent								
Le Passé								
BI AF								
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans		
Nombre de sujets	2		2		1	1		
Age	06:01		07:06	07:08	08:11	07:08	11:08	
Sujet	Aba		Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn	
Le Présent			2	10	10	18	7	
Le Passé			33	24	29	7	30	
Mixte :								
Le Présent	13							
Le Passé	29							

Le tableau 9.9 montre la répartition des temps d’ancrage en langue arabe chez nos quatre groupes linguistiques. Comme nous l’avons expliqué, le présent correspond globalement à l’inaccompli (*Moudhara* = المضارع) qui situe l’événement au même moment que l’énonciation.

Ainsi, on peut exprimer le passé en utilisant l’inaccompli au mode apocope obligatoirement après la particule (لم). Il y a toute une série de mots qui font passer le verbe au mode apocope et chacun d’entre eux à sa propre fonction, mais nous ne traiterons pas de cette question maintenant.

Le tableau 9.9 montre que dix-sept sujets sur vingt ancrent leurs productions dans le passé. Pour le nombre des systèmes mixtes, celui-ci reste bas. Deux sujets (un BI AF et un

⁵² رَاحَ (رَوَّاحٌ أي ذهب. رَوَّاحٌ بكسر الواو المشددة فعل امر: اذهب. رَوَّاحًا، رَوَّاحًا، رَوَّاحًا، رَوَّاحًا. رَوَّاحٌ - جاي: وهي بصيغة الامر وتقال للقريب ماعنى اقترب. رَوَّاحٌ غاد: ابتعد، تنج. الرَوَّاح: دعوة للذهاب أو - العودة. مثلها: أرواح: ألف مهموزة مفتوحة والراء ساكنة: يقول لصاحبه) أرواح (أي هيا بنا، دعنا نذهب. ر ح ل ه: اذهب إليه. م ر واح: الذهاب والمشي اخر النهار. مَرَوَّاح: العودة للبيت آخر النهار. والعُدُوْ نَقِيضُ الرِّوَّاح. وأَقْظَةُ الرِّوَّاحِ تُطَلَّقُ عَلَى الْمَضِيِّ بِعَدِّ الرِّوَالِ، ومن ساعات النهار في) سر العربية (: ثُمَّ الظَّهيرةُ. ثُمَّ الرِّوَّاحُ. ثُمَّ العَصْرُ. الخ. ورد في النقوش الصوفية) رواح اي هدوء (Adarsony, 2012 : 219)

TRI AFA) emploient un système mixte et à l'intérieur de ce système le passé domine. Ainsi, un BI AF (Rnd) est le seul sujet de notre échantillon qui choisit le présent comme un temps d'ancrage.

En arabe pour exprimer la négation au passé, on utilise l'inaccompli au mode apocope obligatoirement après la particule (لم) et parmi nos sujets, ils sont 10 qui utilisent le mode apocope avec la particule (لم).

Le soukoune et la suppression du *noûn* sont la marque de l'apocopé. Nos sujets ont produit correctement l'inaccompli au mode apocope avec la marque à la fin. Voici quelques exemples (9.19, 9.20 et 9.21) :

Exemple 9.19

G09;11 – AR 2b 005 لم يجدا الضفدع
/(ils) n'ont pas trouvé la grenouille/
Ils n'ont pas trouvé la grenouille

Exemple 9.20

F11;06 – AR 2b 005 لم يجدا الضفدع
/(ils) n'ont pas trouvé la grenouille/
Ils n'ont pas trouvé la grenouille

Exemple 9.21

G12;00 – AR 5 021 ولم يستطيعوا
/et (ils) ne pouvaient pas pas
Et ils ne pouvaient pas

De manière générale, il y a deux enfants (un MONO A et un BI AA) qui maintiennent le même temps (le passé) tout au long de leur narration, ce qui est conforme au principe du temps dominant. Mais on peut néanmoins se demander, d'une part, quelles raisons ont motivé le choix du passé par rapport au présent, et d'autre part, quelles sont les influences de ce choix sur la construction de l'histoire.

Si l'on compare les quatre groupes, nous pouvons dire que le système mixte persiste chez les enfants les plus petits dans les groupes avec la durée de séjour la plus courte.

En résumé, l'existence d'un temps d'ancrage, chez dix-sept sujets montre qu'ils ont établi une structure narrative unie dans laquelle le temps grammatical sert à établir la cohésion et la cohérence du texte procurant une dominance temporelle qui est distincte du temps de la parole.

Enfin, nous ajoutons que nous ne pouvons pas trouver un lien entre l'âge et la durée de séjour avec le choix de temps d'ancrage ou le système mixte. Nous pouvons remarquer que tous les sujets dans les deux groupes (les MONO A et les BI AA) ont choisi totalement le passé comme temps d'ancrage. Au contraire, dans le groupe des TRI nous trouvons un choix du système mixte chez le sujet le plus petit (Lo, 9 ans) avec une durée de séjour plus courte (5 ans). Et chez les BI AF, nous notons que le sujet le plus petit (Aba, 6 ans) a choisi le système

mixte et un autre sujet plus grand (7 ans) avec une durée de séjour plus long (6 ans) a choisi le temps d'ancrage au présent.

9.5.1.2. Temps d'ancrage en français

Tableau 9.10 : Nombre du temps d'ancrage chez les BI AF et les TRI AFA en français.

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
DS									
Nombre	1	1	1	2		2		1	1
Age	09;05	10;05	11;04	06;01	07;06	07;08	0;11	07;08	11;08
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
PRES		5		6	20		7	18	
P		34		12	1		19	7	
Mixte									
(PRES)	12		21			13			16
(P)	16		23			8			19

Nous pouvons observer, de manière générale, que chez nos sujets en langue française, 4/9 ont choisi le système mixte (tableau 9.10).

Nous observons, chez les TRI, une domination du temps passé. En particulier chez un élève (Yo) qui a choisi le passé comme temps d'ancrage (33/2).

Quant aux BI AF, deux sujets ont choisi le passé comme un temps d'ancrage.

Parmi eux, un (Aba) est le sujet le plus petit du groupe avec une durée de séjour la plus courte.

Le second se situe environ au milieu de la tranche d'âge puisqu'il a presque 9 ans (8;11), idem pour sa durée de séjour de 5 ans en France.

Un seul sujet, celui âgé de 7 ans et en France depuis 5 ans, a choisi le système mixte et à l'intérieur de ce système, le présent domine. Les deux autres sujets ont choisi le présent comme un temps d'ancrage. Pour les BI, le passé domine très légèrement, mais dans l'ensemble nous pouvons dire qu'il y a une répartition assez égale entre passé et présent quoi que légèrement aléatoire, au contraire des TRI où le passé domine et est davantage utilisé comme temps d'ancrage de manière manifeste.

Pour terminer, nous pouvons conclure en disant que les sujets les plus vieux dans ces groupes et ayant une durée de séjour plus longue, ont choisi le système mixte, à l'intérieur duquel le passé domine.

9.5.1.3. Temps d'ancrage en anglais

Tableau 9.11 : Nombre du temps d'ancrage chez les BI AA et les TRI AFA en AN.

DS	BI AA					TRI AFA			
	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans	5 ans	6 ans	7 ans
Nombre	1	1	3			1	1	1	1
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00	09;05	10;05	11;04
Sujet	Abdz	May	AM	Naw	Mjd	AbdrM	Lo	Yo	Abdl
PRES	9	33	25	13	20		24		31
P (prétérit)		1		1	1		2		1
Mixte									
(PRES)						18		10	
P (prétérit)						7		15	

Dans les récits en anglais, au début, nous avons remarqué beaucoup d'erreurs grammaticales dans de nombreuses phrases:

Exemple 9.22

G10;00 – AN 8 011 The boy down the tree
/le garçon en dessous l'arbre/
Le garçon en dessous l'arbre

Selon l'exemple 9.22, nous avons trouvé que l'enfant a oublié ou a eu des difficultés à trouver le verbe pour exprimer correctement la phrase. Alors, nous avons estimé que le sujet n'a pas produit de verbe.

Dans l'exemple 9.23, nous avons trouvé beaucoup d'erreurs grammaticales. Le sujet dans cette phrase a mal conjugué le verbe *take*. Cependant, nous avons compté ce verbe au présent et nous allons aborder ce type d'erreurs grammaticales dans la dernière partie de ce chapitre.

Exemple 9.23

G11;05 – AN 15 030 He take his frog
/il prend sa grenouille/
Il prend sa grenouille

Le temps d'ancrage en langue anglaise peut aussi bien être le présent.

Chez les enfants BI AA, en général, et concernant l'âge et la durée de séjour, le plus faible nombre de verbe a été produit par le sujet le plus petit dans ce groupe (tableau 9.11).

Ainsi, nous avons trouvé que la majorité d'enfants parmi ce groupe a choisi le présent avec un nombre fort en comparaison avec le nombre de verbe au passé. Il y a un seul sujet qui a choisi le système mixte. Cet enfant (Abdr M) est le plus âgé dans ce groupe et a la durée de séjour la plus longue en France.

Chez les TRI AFA, nous pouvons dire qu'avec l'âge et la durée de séjour le nombre de verbe augmente. Pour le temps d'ancrage, deux ont choisi le présent (Lo et Abdl) et un sujet (Yo) a choisi le système mixte.

9.5.2. Temps des verbes

Le choix d'un temps d'ancrage a une influence sur le choix des différents temps utilisés dans les productions. C'est cette influence que nous constatons dans la partie suivante, qui donne les différents temps dans les productions, d'abord en arabe, ensuite en français, et à la fin en anglais.

9.5.2.1. Temps des verbes en arabe

Tableau 9.12 : Nombre des temps des verbes en fonction de l'âge et la durée de séjour en AR chez les quatre groupes linguistiques.

DS	TRI AFA			MONO A				
	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans				4 ans
Nombre	1	1	1	4				1
Age	09:05	10:05	11:04	06:07	07:07	07:09	07:10	11:06
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdlrf	Frs	Lfa
Madhi (الماضي) (accompli)	19	25	47	18	41	31	30	21
« kâna » et ses consœurs (كان واخواتها)	2	6	18	2		2	2	2
Moudhara (المضارع) (inaccompli)	13	3	6		8	7	3	2
inaccompli indicatif (المضارع المرفوع)	12	1	2		7	5	2	
inaccompli subjonctif (المضارع المنصوب)		1	1		1	2	1	1
Inaccompli apocopé المضارع المجزوم	1	1	3					1
Autre	1							
	BI AA							
DS	2 ans		3 ans	4 ans			5 ans	
Nombre	1		1	3			1	
Age	08:04		09:00	09:09	10:00	11:07		12:00
Sujet	Abdz		May	Am	Naw	Maj		Abdrm
Madhi (الماضي) (accompli)	18		33	37	25	32		31
« kâna » et ses consœurs (كان واخواتها)			5	2	1	6		4
Moudhara (المضارع) (inaccompli)			11	9	4	2		6
inaccompli indicatif (المضارع المرفوع)			8	7		1		3
inaccompli subjonctif (المضارع المنصوب)			1			1		
Inaccompli apocopé المضارع المجزوم			2	2	3			3
Autre						1		

DS	BIAF					
	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Madhi (الماضي) (accompli)	29	30	22	28	7	30
« kâna » et ses consœurs (كان واخواتها)	3	1		1		3
Moudhara (المضارع) (inaccompli)	13	4	12	11	18	7
inaccompli indicatif (المضارع المرفوع)	11	2	6	8	16	5
inaccompli subjonctif (المضارع المنصوب)	1		2	1	1	1
Inaccompli apocopé المضارع المجزوم	1	2	3	1		1
Autre				1		

Le tableau 9.12 présente le nombre de temps des verbes employés en arabe. Il donne les résultats des quatre groupes linguistiques de notre étude.

Nous notons que lorsque les enfants débutaient leur récit, la majorité d'entre eux (14/20) utilisaient le verbe « *kâna* » et ses consœurs⁵³ (un temps du passé « l'accompli »). En effet, le verbe « *kâna* » qui se trouve au début de la phrase arabe, indique le passé. Ce verbe qui, sans être syntaxiquement nécessaire pour la structuration de la phrase nominale dépourvue de verbe, peut s'y adjoindre. Il constitue, en fait, le représentant d'une liste de verbes, appelés congénères de « *kâna* » et qui ont pour seul rôle de situer la phrase dans le temps (Méhiri, 1998). « *Kâna* » est un verbe d'existence et un exposant temporel qui fonctionne comme l'auxiliaire « être ». C'est un verbe irrégulier parce qu'il est concave (la deuxième lettre du radical est un « *alif* »).

Lorsqu'il introduit une phrase nominale, le premier terme (المبتدأ) devient son sujet (اسم), en se mettant au cas sujet, et le second devient son attribut (خبر كان), en se mettant au cas direct :

« *Kâna* » suit les règles d'accord du verbe avec son sujet. Placé avant le nom, il est généralement au singulier. S'il est placé après, il s'accorde en genre et en nombre (9.24).

Exemple 9.24

F09;00 - AR

14a

044

كان الضفدع يبحث عن والده

/recherchait la grenouille son père/

La grenouille recherchait son père

⁵³ Le verbe « *kâna* » est bien expliqué dans la partie qui concerne l'Étude de la formation et de la fonction des temps en arabe, p. 112.

Pour le temps (inaccompli), qui indique l'aspect inachevé, il existe sous les trois modes suivants :

- L'inaccompli indicatif (المضارع المرفوع) exprime le présent ou le futur.
- L'inaccompli subjonctif (المضارع المنصوب) sert à l'affirmation ou à la négation d'une action dans le présent ou le futur.
- L'inaccompli apocope (المضارع المجزوم) sert à la négation du passé.

Pour la catégorie « autres », elle concerne, dans les quatre tableaux, les temps non étudiés ici. Il s'agit principalement de formes du futur et de l'impératif.

Pour cette catégorie « autres », quatre groupes produisent au total trois verbes à l'impératif (9.25).

Exemple 9.25

F09;06 – AR	13a	025		وقال للكلب
			(il) a dit au chien/ Il a dit au chien	
		026		اسكت
			/tais-toi/ Tais-toi	

Constatant que les sujets qui produisent des verbes à l'impératif sont de trois groupes suivants :

Un TRI	F09;06 – AR	Tais-toi	اسكت
Un BI AA	G11;06 – AR	Calme-toi	اهدأ
Un BI AF	G08;11 – AR	Tais-toi	أصمت

Il convient pour nous, avant d'approfondir, de signaler que nos sujets les plus jeunes utilisaient souvent des mots de l'arabe saoudien. Ainsi, certains sujets produisaient des modes de verbes inaccomplis dont il manque la particule avant le verbe ou remplaçaient cette particule par l'abréviation des mots en arabe standard (9.26) :

Exemple 9.26

G07;10 – AR	7	016		بعدين طاحت خلية النحل
			/puis est tombée la ruche des abeilles/ Puis la ruche des abeilles est tombée	
		017		والولد تسلق عشان ⁵⁴
			/le garçon grimpe pour / Le garçon grimpe	
		018		يتخبى من النحل
			/(il)se cache des abeilles/ Il se cache des abeilles	

⁵⁴عشان (: لأجل، عشانك : لأجلك، عشانه: لأجله أو لأنه، يتضح المعنى عندما تأتي في سياق الكلام. وهي منحوتة من: على شأن. يقال: ما اكل عشانه شبعان، واشتريت هذا الشيء عشانك (Adarsony, 2012).

Dans l'exemple 9.26, nous trouvons le verbe « يتخبي », un verbe inaccompli subjonctif et le sujet dans ce cas utilise une abréviation qui remplace la particule qui indique l'explication (clause 018).

Pour ce mode, nous trouvons que nos sujets utilisent souvent les particules suivantes :

– (anna= أن) : qui est toujours suivie du subjonctif (ex. 9.27). Cette particule s'emploie après des verbes comme pouvoir, vouloir, refuser, essayer, craindre, aimer, souhaiter, espérer, etc. Elle permet de se passer de la connaissance du (*maSdar*) du verbe.

Exemple 9.27

F07;08 – AR	13b	026		الولد يحاول
			/le garçon essaye/ Le garçon essaye	
		027		أن يتسلق
			/que il grimpe/ Il est en train de grimper	

–(li= ل) : cette particule donne le sens de pour que ..., afin que ... pour + infinitif (9.28) :

Exemple 9.28

F07;08 – AR	6a	012		الولد ينظر في كل مكان
			/le garçon regarde partout/ Le garçon regarde partout	
		013		ليجده
			/pour trouver lui/ Pour le trouver	

Exemple 9.29

G10;06 – AR	3a	007		لبس الولد ملابسه
			/le garçon est habillé/ Le garçon est habillé	
		008		وذهب
			/(il) est parti/ Il est parti	
		009		لكي يدور على الضفدع
			/pour chercher sur la grenouille/ Afin de chercher la grenouille	

Le subjonctif en arabe est caractérisé comme nous l'avons expliqué⁵⁵ par la voyelle finale (a) dont la manifestation peut être la (*fatha*) ou la suppression de *noun* (ن) (ex. 9.30) :

Exemple 9.30

F11;06 – AR	3b	007		لكي يبحث عنه
			/pour le chercher/ Pour le chercher	

⁵⁵ Cette forme de verbe en arabe est bien expliquée dans la partie qui concerne « l'Étude de la formation et de la fonction des temps en arabe », p. 112.

Concernant le mode inaccompli apocopé, qui s'utilise notamment avec la négation et aussi pour former l'impératif, onze sujets qui ont utilisé afin de produire la négation. Ces sujets ils ont utilisé la particule « لم » avec la forme inaccomplie apocopée du verbe. Cette forme est cependant plus élaborée et on l'utilise surtout à l'écrit (ex. 9.31) :

Exemple 9.31

F07;08 – AR	2b	004	/se reveille le garçon/ Le garçon se réveille	استيقظ الولد
		005	/et (il) n'a pas trouvé la grenouille/ Et il n'a pas trouvé la grenouille	ولم يجد الضفدع

La forme « apocopé » est une forme verbale dont on a supprimé l'élément final (ex. 9.32) :

Exemple 9.32

G09;11 – AR	2b	004	/quand(il) s'est reveille/ Quand il s'est reveille	وحين استيقظ
		005	/ils) n'ont pas trouvé la grenouille/ Ils n'ont pas trouvé la grenouille	لم يجدوا الضفدع

Dans l'exemple 9.32, nous trouvons que le sujet utilisait le « duel » qui sert à désigner la dualité (deux personnes, deux objets, deux faits, etc.). Le duel est formé par suffixation de la terminaison « /ن » au nom singulier. Le sujet, dans cet exemple, construit sa phrase avec le « duel » et la négation, de manière correcte, par la suppression de l'élément final « يجدوا ».

Dans l'exemple 9.33, nous trouvons un autre enfant produisant cette forme de verbe « apocopé » au pluriel. Aussi, il supprime l'élément final « يجدوه ». Ce verbe est construit avec un suffixe correspondant au sujet du verbe, c'est ce que les grammairiens arabes nomment le sujet caché « مُسْتَتِر ».

Exemple 9.33

G09;11 – AR	3b	008	(ils) cherchaient la dehors la maison/ Ils la cherchaient dehors la maison	بحثوا عنه خارج البيت
		009	/mais (ils) ne la trouvaient pas/ Mais ils ne la trouvaient pas	لكن لم يجدوه

Selon le tableau des quatre groupes linguistiques (12), nous observons que les temps du passé sont les temps les plus employés chez les sujets monolingues. Ils ont utilisé d'autres temps mais leurs choix sont les moins variés parmi les quatre groupes linguistiques.

Ensuite, nous constatons que le choix des différents temps utilisés dans les productions des monolingues se diversifie avec l'âge, surtout à partir de 7 ans.

Notons, pour commencer, que les temps regroupés sous la catégorie « autres » concernent l'imparfait, qui est très faiblement présent dans les productions de nos sujets. À l'exception d'un élève TRI (Lo), le plus petit du groupe, un BI AA (Maj) qui a 11 ans et un BI AF (Jhd) qui a 8 ans. Leur durée de séjour est entre 3 ans et 5 ans.

Chez les TRI AFA, nous pouvons remarquer que le sujet le plus âgé et vivant depuis plus longtemps en France a utilisé l'ensemble des différents temps de verbe étudiés (Abdl). Et de manière générale, chez les TRI, plus l'âge et la durée de séjour augmentent, plus la diversification des temps se développent et le nombre des temps utilisés croît.

Terminons avec les enfants BI AF et AA. Tout d'abord, quasiment tous les temps sont produits dans l'ensemble de leurs productions, et dans toutes les tranches des âges et avec les différentes durées de séjour. Sauf chez un sujet BI AA, le plus jeune dans ce groupe, qui utilise toujours le temps passé (accompli).

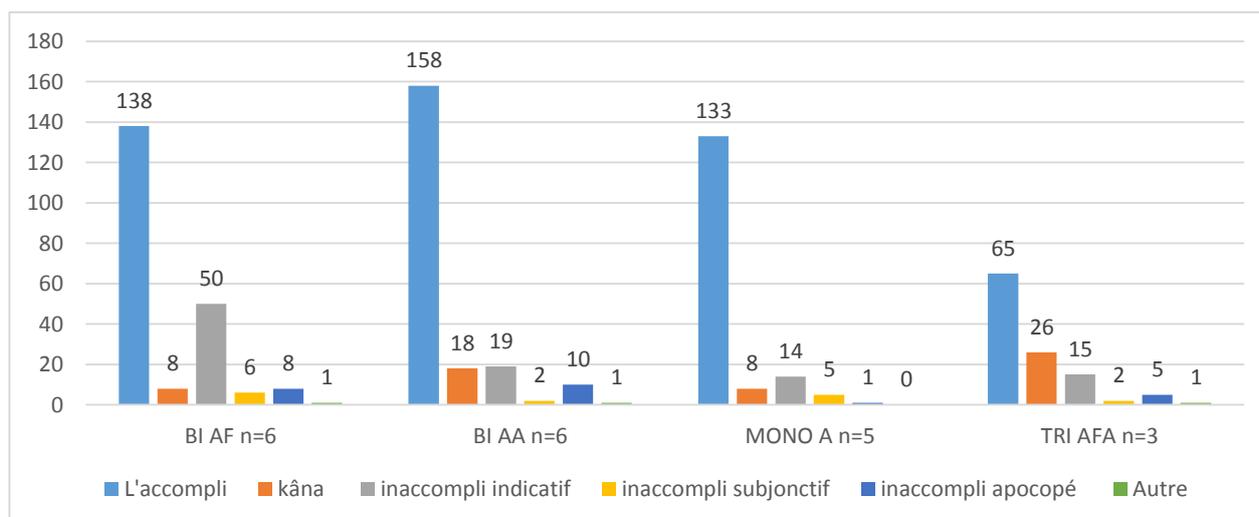
Chez les deux groupes BI, il apparaît que les critères d'âges et de durée de séjour ne sont, certes, pas significatifs quant à l'emploi de tel ou tel temps, mais nous observons tout de même une phase développementale en fonction de l'âge des élèves, davantage qu'en fonction de la durée de leur séjour. Phénomène visible notamment chez les enfants de 9, 11 et 12 ans pour les AA ainsi que chez les enfants de 8 et 11 ans pour les AF.

En effet, nous trouvons le choix des différents temps utilisés plus varié chez un BI AA, May, qui a 9 ans et une durée de séjour 3 ans. Nous trouvons aussi une richesse et une variété chez Jhd qui a 8 ans et chez Smn qui a 11;08 et a une durée de séjour la plus longue dans ce groupe.

Un sujet BI fait office d'exception, étant l'enfant le plus jeune des AF et d'une durée de séjour la plus courte, Aba, puisqu'il a produit une forte variété des différents temps, plus que les sujets les plus âgés.

Il est probable alors qu'il existe des raisons autres que l'âge et la durée du séjour qui ont renforcé cette richesse ainsi que cette variété. Pour cela, nous allons aborder dans le chapitre suivant les différents types de pratiques langagières TRI familiales et les effets de ces pratiques langagières sur les compétences et les performances langagières chez nos sujets.

Figure 9.2 : Temps des verbes en AR, dans la production de nos quatre groupes linguistiques.



En résumé et selon la figure 9.2, nous signalons clairement que le temps de passé (l'accompli) domine dans la production de nos quatre groupes linguistiques. Après, nous relevons que les BI AF et les TRI utilisent plus de verbes (l'inaccompli) avec ses trois modes (l'inaccompli indicatif -المضارع المرفوع-, l'inaccompli subjonctif -المضارع المنصوب-, l'inaccompli apocopé -المضارع المجزوم-) que les groupes BI AA et les MONO.

9.5.2.2. Temps des verbes en français

Tableau 9.13 : Nombre des temps des verbes en fonction de l'âge et la durée de séjour en FR, chez les TRI AFA et les BI AF.

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
DS	1	1	1	2		2		1	1
Age	09:05	10:05	11:04	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
PRES	12	5	21	6	20	13	7	18	16
Imparfait	1	11	1	1					6
Passé composé	15	23	22	11	1	8	19	7	13
Autre		1	7						

Nous avons reproduit dans le tableau 9.13 la répartition des différents temps de verbes en français chez nos sujets BI AA et les TRI AFA.

Nous constatons que le choix des différents temps utilisés dans les productions est plus varié avec l'augmentation de la durée de séjour et avec l'âge de nos sujets. Ce résultat est davantage visible chez les TRI.

En effet, chez l'ensemble des élèves TRI, les temps visibles dans l'ensemble des productions sont pratiquement utilisés à la différence des BI où, en majorité, le présent et le passé composé sont employés. À noter également, que chez les TRI l'emploi du passé domine.

Chez les BI AF, nous pouvons remarquer que le sujet le plus âgé et vivant depuis plus longtemps en France a utilisé l'ensemble des différents temps de verbe mentionnés.

Les résultats obtenus dans le tableau 9.14 permettent de faire un certain nombre de remarques sur la trajectoire développementale des temps verbaux de nos sujets BI AA et des TRI AFA.

Tout d'abord, nous constatons qu'après 8 ans, les usages du présent simple augmentent nettement sans faire état, pour autant, d'une trajectoire développementale en fonction de nos deux critères habituels. Même si les usages des temps se diversifient, l'utilisation du présent simple domine largement pour l'ensemble des sujets. Chez les enfants BI AA, les chiffres concernant le *present simple* ne suivent pas de manière coordonnée ni l'augmentation de la durée de séjour ni l'âge : le nombre des formes verbales au présent augmente chez un sujet (May) qui a 9 ans et une durée de séjour de 3 ans. Selon la durée de séjour, nous remarquons qu'entre 3 et 4 ans les sujets ont produit le nombre le plus élevé de verbes au présent simple. En revanche, nous pouvons faire état d'une trajectoire développementale en fonction de l'âge et de la durée de séjour concernant les temps autres que le présent simple, dans les deux groupes. Ainsi, nous constatons que le choix des différents temps utilisés dans les productions est plus varié chez le BI le plus âgé dans ce groupe. En effet, l'élève le plus âgé (12 ans) et ayant la durée de séjour la plus longue (5 ans) du groupe des BI, utilise davantage de passé simple, par exemple, que ses camarades. Concernant les TRI, il apparaît clair que pour les deux sujets les plus âgés (10;05 et 11;04 ans) et ayant les durées de séjour les plus longues (6 et 7 ans), l'usage des temps est beaucoup plus varié et plus intense que pour l'élève le plus jeune. En particulier pour un (Yo), qui, à l'exception du passé continu, fait usage de tous les autres temps, dont le passé simple à 9 reprises et le passé continu à 6 reprises. Ce dernier a même produit un verbe à l'impératif (9.37).

Exemple 9.37

G10;07 – AN	13a	024	The boy said to his dog /le garçon a dit à son chien/ Le garçon a dit à son chien	Passé simple
		025	Be careful /sois prudent/ Sois prudent	Impératif

Si nous comparons les résultats de la langue anglaise avec la langue française, nous constatons clairement que les TRI devancent les groupes BI à utiliser des temps de verbes plus compliqués.

9.5.3. Alternances temporelles

9.5.3.1. Alternances temporelles en arabe

9.5.3.1.1. Nombre total d'alternances temporelles

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les récits ont été ensuite découpés en clauses. La clause étant définie par Berman et Slobin (1986 : 7) comme étant :

« Toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Dans les prédicats sont inclus les verbes fléchis et non fléchis ainsi que les adjectifs prädicatifs. 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 à la matrice et donc considérés comme formant une seule clause »⁵⁶.

D'autres clauses peuvent comporter plus d'un verbe fini mais fonctionnant comme un seul et même événement, activité ou état (ex. 9.38). C'est ce que nous avons considéré comme des prédicats complexes ou une sorte de « séries verbales » :

Exemple 9.38

G10;06 – AR

9a

019

كانت البومة تلاحق الولد

/suivait le hibou le garçon/

Le hibou suivait le garçon

Les verbes modaux ou aspectuels qui accompagnent un verbe principal (ex. 9.39) ont été considérés comme un seul événement et par conséquent une seule clause (Saidi, 2014 : 46) :

Exemple 9.39

G07;10 - AR

6b

014

والكلب كان يبي⁵⁷

/et le chien voulait/

Et le chien voulait

يأخذ خلية النحل

/prendre la ruche des abeilles/

Prendre la ruche des abeilles

Nous avons aussi pris en compte comme clauses, des énoncés qui, ne contenant aucun verbe, sous-tendent le verbe « être », d'une part, qui n'existe pas en arabe au présent, ou, d'autre part, « avoir » qui n'existe pas en tant que verbe à part entière (9.40) :

Exemple 9.40

F07;08 – AR

10b

020

الولد فوق الغزال

/le garçon/ au-dessus /la biche/

Le garçon est au-dessus de la biche

⁵⁶ “[...] any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state). Predicates include finite and nonfinite verbs as well as predicate adjectives. In general, clauses will be comprised of a single verbal element; however, infinitives and particles which function as complements of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb as single clause” (Berman et Slobin, 1986 : 7, traduction dans Kern, 1997 : 33).

⁵⁷ En Arabie Saoudite (yibi) est le verbe employé pour ‘vouloir dans le sens le plus vaste et commun, diffusé sur tout le territoire saoudien et surtout à la région de *Najed* qui signifie aussi (Adarsony, 2012) :

- بِيَّي: فعل
- بِيَّي بِيَّي، بِيَّي، تَبِيَّيَّة، فهو مُبِيَّي، والمفعول مُبِيَّي
- بِيَّيَّكَ اللهُ: سرَّكَ وعَجَّلَ لَكَ ما تحبَّ
- حَبَّيَّكَ اللهُ وبِيَّيَّكَ: أَبَقَاكَ وبِرَّأكَ مَكَانًا حَسَنًا
- بِيَّيَّاهُ تَبِيَّيَّيَّاهُ، وتَبِيَّيَّيَّاهُ: بِيَّيَّاهُ ووضَّحَهُ

Pour le nombre d'alternances temporelles dans le système de codage, nous avons fait part de l'utilisation des cohortes afin de mieux cerner les différentes fonctions des alternances temporelles à l'intérieur de chacune des productions ayant un temps d'ancrage.

Tableau 9.15 – Nombre total des alternances temporelles en AR.

GL	TRI AFA			MONO A				
DS	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans				4 ans
Nombre	1	1	1	4				1
Age	09:05	10:05	11:04	06:07	07:07	07:09	07:10	11:06
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Cohorte A : PRES Moudhara » "المضارع" : (l'inaccompli)								
Cohorte B : P « madhi » "الماضي" : (l'accompli)		3	8		6	6	3	2
Cohorte C (Mixte)								
PRES: « Moudhara » "المضارع" : (l'inaccompli)	5							
P : « madhi » "الماضي" (L'accompli)	7							
BI AA								
DS	2 ans	3 ans	4 ans				5 ans	
Nombre	1	1	3				1	
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07		12:00	
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj		Abdrn	
Cohorte a PRES Moudhara » "المضارع" : (l'inaccompli)								
Cohorte B : P « madhi » "الماضي" : (l'accompli)		7	8	5	3	5		
Cohorte C (Mixte)								
PRES « Moudhara » "المضارع" : (l'inaccompli)								
P : « madhi » "الماضي" (L'accompli)								
BI AF								
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans		
Nombre	2		2		1	1		
Age	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08		
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn		
Cohorte A : PRES Moudhara » "المضارع" : (l'inaccompli)					2			
Cohorte B : P « madhi » "الماضي" : (l'accompli)		6	3	8		6		
Cohorte C Mixte)								
PRES « Moudhara » "المضارع" : (l'inaccompli)	6							
P : « madhi » "الماضي" (L'accompli)	6							

D'après le tableau 9.15, le nombre d'alternances par cohorte et par enfant des quatre groupes linguistiques montre qu'en arabe, la cohorte B (temps d'ancrage au passé) est celle qui présente un nombre supérieur aux deux autres cohortes. La cohorte C est présente chez deux sujets (un TRI *Lo* et un BI AF *Aba*). Quant à la cohorte A, elle est présente de manière faible dans les quatre groupes linguistiques (un seul sujet BI AF *Rnd*).

Selon l'âge et la durée de séjour, nous remarquons que deux sujets, les plus petits dans ces groupes linguistiques (*Ahd* 06:07 et *Abdz* 8:04) ne produisent aucune alternance temporelle. Dans ces cas, ceci peut avoir deux significations :

« Dans le cas où le texte a peu d'alternances temporelles, comme pour la cohorte A, le sujet insiste sur le caractère successif des événements sans véritablement varier les perspectives, ou bien il se focalise sur une fonction précise et la suit tout le long de son récit » (Akinci, 2000 : 287).

Chez les TRI AFA, le sujet le plus âgé et à durée de séjour plus longue, produit le nombre le plus élevé au sein de son groupe. Pour les autres sujets, les différences ne sont pas très visibles entre les quatre groupes par rapport à l'âge et à la durée de séjour.

Nous analysons, dans ce qui suit, les principales alternances et leurs fonctions principales.

9.5.3.1.2. Les fonctions des alternances temporelles en arabe

Il est important de mentionner que le niveau et la richesse de la production des enfants en trois langues sont différents.

En langue arabe, nous trouvons des critères d'alternances temporelles plus variés qu'en langues française et anglaise.

Tableau 9.16 : Les fonctions des alternances temporelles en AR dans la production de nos quatre groupes linguistiques.

TRI AFA					
DS	5 ans		6 ans		7 ans
Nombre	1		1		1
Age	09;05		10;05		11;04
Sujet	Lo		Yo		Abdl
Cohorte A : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)					
Cohorte B : P Madhi "الماضي" (l'accompli)			<p>p/pres apo : st epo p/pres ind : cause/ consé.</p>		<p>p/pres apo : st epo p : duratif prfes ind ponctuel p/pres sub cause/consé. p/pres apo : consé/ cause</p>
Cohorte C : Mixte :					
Cohorte C1 : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)	<p>pres ind/p : consé/ cause retro resu</p>				
Cohorte C2 : P Madhi "الماضي" (l'accompli)	<p>p/pres apo : st epo p/pres ind : simu p : duratif – pres ponctuel</p>				
MONO A					
DS	2 ans				4 ans
Nombre	4				1
Age	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Sujet	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Cohorte A : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)					
Cohorte B : P Madhi "الماضي" (l'accompli)	<p>p/pres apo : -retro</p>		<p>p/pres ind : p : duratif pres ind ponctuel</p>	<p>p/pre ind : st epo</p>	<p>p/pres apo : st epo p/pres subj : cause/consé.</p>
Cohorte C : Mixte :					
Cohorte C1 : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)					
Cohorte C2 : P Madhi "الماضي" (l'accompli)					

BI AA						
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	3			1
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdrm
Cohorte A : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)						
Cohorte B : P Madhi "الماضي" (l'accompli)		p/pres ind : - st epo – p : duratif – pres ind ponctuel : - simu – resu p/pres apo : - p : duratif pres apo : ponctuel – st epo p/pres sub : cause/consé	p/pres apo : st epo – p/pres ind : - st epo – p : duratif – pres ind : ponctuel	p/pres apo : st epo – p : duratif – pres apo : ponctuel	p/pres sub : cause/con-sé p/pres ind : p : duratif / pres ind : apo : - p : duratif – pres apo : ponctuel	
Cohorte mixte						
Cohorte C1 : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)						
Cohorte C2 : P Madhi "الماضي" (l'accompli)						
BI AF						
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Cohorte A : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)					Pres ind d/p : - resu – rétro	
Cohorte B : P Madhi "الماضي" (l'accompli)		p/pres apo : - st epo – cause/consé. p/pres ind : p : duratif / pres ind : ponctuel	p/pres apo : st epo – p/pres ind : p : ponctuel – press ind : duratif	p/pres apo : - st epo p/pres ind : p : duratif/ pres ind :		p/pres sub : cause/consé. p/pres ind : p : duratif – pres ind : ponctuel
Cohorte mixte						
Cohorte C1 : PRES Moudhara "المضارع" (l'inaccompli)	pres ind/ p : rétro					
Cohorte C2 : P Madhi "الماضي" (l'accompli)	p/pres apo : st epo p/pres ind : p duratif / pres ind : ponctuel p/pres sub : cause/consé p/pres ind : resu					

Le tableau 9.16 donne la répartition des principales alternances temporelles observées au sein de nos quatre groupes linguistiques.

Dans la mesure où les quatre groupes linguistiques n'avaient pas un nombre d'alternances temporelles notables pour la cohorte A (temps d'ancrage présent), un seul sujet BI AF a utilisé le présent comme temps d'ancrage. Les fonctions que nous avons relevées chez ce seul sujet sont les fonctions « résultative » et « rétrospection ».

Comme nous l'avons vu, c'est la fonction « la structuration épisodique » qui domine dans les alternances temporelles au sein de nos quatre groupes linguistiques.

Effectivement, à tous les âges et avec différentes durées de séjours, les sujets se focalisent sur le temps « présent apocopé » qui sert la négation du passé (ex. 9.41) :

Exemple 9.41

G10;06 - AR	1	001	/il y avait une fois/ Il y avait une fois	كان ياما كان في قديم لزمان
			/un homme/un petit garçon et son petit chien et sa petite grenouille/ Un homme un petit garçon et son petit chien et sa petite grenouille	رجل ولد صغير مع كلبه الصغير وضفدعه الصغير
	2a	002	/la grenouille était endormi/ La grenouille était endormi	كان الضفدع نائماً
		003	(elle) s'est réveillé/ Elle s'est réveillé	فاستيقظ من نومه
		004	(elle) est allée dans la forêt/ Elle est allée dans la forêt	فذهب الى الغابة
	2b	005	/s'est réveillé l'homme et son chien/ L'homme s'est réveillé et son chien	استيقظ الرجل وكلبه
		006	/et (il) n'a pas vu la grenouille/ Et il n'a pas vu la grenouille	ولم يرى الضفدع

Dans la phrase verbale en langue arabe, la particule de négation varie également selon le mode et l'aspect du verbe. Ici nous nous limitons à la négation des verbes accomplis et inaccomplis : négation au passé : elle se construit en faisant précéder le verbe conjugué à l'accompli par (ما) : je n'ai pas écrit la leçon (ما كتب الدرس) ; négation au présent : elle se construit en faisant précéder le verbe conjugué à l'inaccompli par (لا، لم) : je n'écris pas la leçon (لا أكتب الدرس، لم اكتب الدرس) ; négation à l'impératif : elle se construit en faisant précéder le verbe conjugué à l'inaccompli par (لا) : n'écris pas la leçon (لا تكتب الدرس).

L'exemple 9.41 illustre la fonction qui s'appelle la « structuration épisodique ». Le sujet utilise la particule de négation (لم). Le passé (Madhi) au début est utilisé pour introduire les personnages. À partir du moment où la complication de l'action se produit, le sujet passe de passé (madhi) au présent apocopé (clause 006).

Exemple 9.42

F09;00 – AR	12a	038	/puis est sorti le garçon de l'eau/ Puis le garçon est sorti de l'eau	ثم خرج الولد من الماء
	12b	039	/entendait le garçon un son/ Le garçon entendait un son	سمع الولد صوتاً
	13a	040	(il) a dit à son chien/ Il a dit à son chien	قال للكلب
		041	/n'élève pas ta voix/ N'élève pas ta voix	لا ترفع صوتك
	13b	042	(ils) ont cherché derrière la branche/ Ils ont cherché derrière la branche	بحثاً وراء الغصن

Dans l'exemple 9.42, les verbes dits « ponctuels » sont au présent apocopé, les verbes dits « duratifs » sont au passé.

Nous notons aussi le nombre élevé des verbes dits « ponctuels » qui sont au présent (indicatif, subjonctif ou apocopé) et constant chez les quatre groupes linguistiques. Le sujet dans l'exemple 9.43 marque l'aspect duratif par l'emploi du verbe « قاعد » (clause 029) qui serait l'équivalent en français de la périphrase verbale *être en train de* pour marquer le duratif.

Exemple 9.43

F06;02 - AR	7	027		وظاحت النحللات
			/et (elles) sont tombé les abeilles/ Et les abeilles sont tombées	
	8	028		بعدين هو طاح
			/ensuite/lui/est tombé/ Ensuite lui est tombé	
		029		والكلب قاعد يهرب منه
			/et le chien reste échapper de lui/ Et le chien est en train d'échapper de lui	
	9a	030		بعدين الولد عصب منه
			/ensuite/ le garçon s'est fâché de lui/ Ensuite le garçon s'est fâché de lui	

En résumé, chez les monolingues, nous observons peu de diversités, tandis que chez les trois groupes linguistiques, nous relevons des fonctions plus variées. Chez les monolingues, nous observons l'absence de la fonction résultative. Cette fonction présente également, de manière faible chez les trois groupes linguistiques, qu'un seul sujet de chaque groupe se focalise sur l'aspect résultatif de l'événement.

En ce qui concerne la simultanéité entre deux événements, uniquement deux sujets ont choisi la cohorte C2 et la cohorte B pour encoder cette fonction. Ces deux sujets sont un TRI AFA (Lo) et un BI AA (May).

Concernant la relation entre deux événements (cause-conséquence et rétropection), le tableau 9.17 montre que cette fonction des alternances temporelles sont relevées clairement chez les TRI AFA et chez les BI AF.

Également, nous remarquons que, très souvent, (l'inaccompli), le présent apocopé, indicatif ou subjonctif sont utilisés avec les verbes duratifs, tels « appeler » (ينادي), « regarder » (ينظر). Il en est de même pour la cohorte B et C2.

Pour ce qui est de la cohorte A, nous retrouvons les mêmes emplois que la cohorte C1 chez les trois sujets (Lo, Rnd et Aba). Ils sont deux BI AF et un TRI AFA. Nous avons également relevé la relation cause/conséquence, la résultative et la rétropection.

9.5.3.2. Les alternatives temporelles en français

9.5.3.2.1. Nombre d'alternances temporelles en français

Observons tout d'abord le nombre d'alternances temporelles en français pour chaque sujet en fonction du groupe linguistique, de l'âge et de la durée de séjour. Le tableau 9.17 donne les résultats des BI AF et les TRI AFA.

Tableau 9.17 : Nombre d'alternances temporelles en français.

GL	TRI AFA			BI AF					
	5 ans	6 ans	7 ans	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
DS	1	1	1	2		2		1	1
Nombre	1	1	1	2		2		1	1
Age	09:05	10:05	11:04	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Cohorte A :PRES					1			4	
Cohorte B : P		13		5			3		
Cohorte C : Mixte									
C1 (PRES)	6		11			4			7
CE (P)	6		9			4			11

Dans le système de codage, nous avons fait part de l'utilisation des cohortes afin de mieux cerner les différentes fonctions des alternances temporelles à l'intérieur de chacune des productions ayant un temps d'ancrage.

Le tableau 9.17 montre que le nombre d'alternances chez les TRI AFA est supérieur à celui des BI AF. Cependant, le nombre de la cohorte C est élevé contrairement à celui de la cohorte A et B chez un sujet BI, le plus âgé dans ce groupe.

Nous remarquons ensuite que le nombre d'alternances varie de 1 à 5 maximum chez les sujets âgés de 6 ans à 8 ans. Enfin, il apparaît que le nombre d'alternances progresse avec l'âge, phénomène particulièrement visible à partir de 9 ans jusqu'à 11 ans.

Au regard de la durée de séjour, chez les BI AF, nous relevons que le sujet avec un séjour plus long a produit un nombre d'alternance plus élevé.

Examinons dans le point suivant s'il y a également des différences dans les fonctions des alternances temporelles.

9.5.3.2.2. Les fonctions des alternances temporelles en français

D'après le tableau 9.18, nous voyons qu'il y a plusieurs types d'alternances que nos sujets emploient. De manière générale, nous constatons que l'utilisation de plusieurs types d'alternances temporelles chez les TRI est plus variée que chez les BI AF.

Tableau 9.18 : Alternances temporelles dominantes et leurs fonctions principales en fonction de la cohorte de l'âge et la durée de séjour, chez les BI AF et les TRI AFA.

GL	TRI AFA					
DS	5 ans		6 ans		7 ans	
Nombre	1		1		1	
Age	09:05		10:05		11:04	
Sujet	Lo		Yo		Abdl	
Fonctions d'alt. Temps.						
Cohorte A : PRES						
Cohorte B : P			imp/prés : st epo, cause/consé. pc/imp : cause/consé			
Cohorte C1 (PRES)	prés/pc : rétro cause/consé. résu				prés/pc : rétro consé/cause	
Cohorte C2 (P)	impr/prés : st epo pc/pré : résultative consé/cause				imp/prés : st épisodique pc/prés : résultative cause/consé	
Fonctions d'alt. Temps.						
GL	BI AF					
DS	3 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Fonctions d'alt. Temps.						
Cohorte A : PRES		prés/pc : rétro			prés/pc : rétro cause/consé.	
Cohorte B : P	imp/pc : st. épisodique pc/prés : résultative			pc/prés résultative		
Cohorte C1 (PRES)			prés/pc : rétro cause/consé.			prés/pc : rétro cause/ consé. consé/cause résultative
Cohorte C2 (P)			pc/prés : consé/cause			imp/prés : st épisodique imp/pc : cause/consé

D'après le tableau 9.18, nous pouvons noter aussi que la fonction qui sert « la structure épisodique » est constante à travers la production des sujets TRI.

La fonction « rétrospection » domine dans les alternances temporelles chez les sujets qui choisissent le présent comme le temps de premier plan.

Nous ne remarquons pas un résultat de type développemental entre les âges des enfants et la variation des types d'alternances, mais nous pouvons dire que nos données révèlent très peu de variations chez les sujets (Tal et Sr) qui ont choisi le présent comme temps d'ancrage.

En utilisant le passé composé, les sujets focalisent sur le caractère achevé de l'action, sur son aspect perfectif. De plus, nous observons une nette préférence de la part des sujets envers cette stratégie lorsqu'il s'agit du verbe « sortir ». Ce verbe est un verbe de changement d'état qui, sémantiquement, porte les traits ponctuel et borné. Cette analyse confirme les résultats d'autres recherches, comme celle de Hickmann et Roland (1992) qui montre une relation étroite entre l'utilisation du passé composé et les verbes bornés en français (de 4 à 10

ans). Après cette focalisation sur l'achèvement de l'action, le sujet retourne au présent (dans Kern, 1997 : 215).

Ainsi, dans la production d'Abdl, sujet TRI, il existe un contraste impératif/passé composé ou passé composé/impératif. L'impératif est utilisé dans des clauses adressées à l'auditeur.

Exemple 9.44

G11;03– FR	13a	042	Il a dit le garçon ((shshsh))	PC
		043	/Ecoute/	Impératif (alt. Pc/Impératif)
	13b	044	/après il a trouvé/	Pc (Alt. Impératif/Pc)

Dans l'exemple 9.44, l'impératif est le signe d'une régulation du discours par le sujet, alors que dans la majorité de la production de nos sujets (6/9), nous trouvons l'interjection (shut ou shsh = qui signifie Silence ! ne faites pas de bruit) pour décrire l'image et expliquer l'évènement entre le garçon et le chien.

Après avoir étudié le nombre d'alternances temporelles et leurs fonctions principales en français, passons au cas des alternances temporelles en anglais.

9.5.3.3. Les alternances temporelles en anglais

9.5.3.3.1. Nombre d'alternances temporelles

Tableau 9.19 : Nombre des alternances temporelles par âge et par durée de séjour, chez les BI AA et les TRI AFA en AN.

GL	BI AA					TRI AFA			
	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans	5 ans	6 ans	7 ans
DS	1	1	3			1	1	1	1
Nombre	1	1	3			1	1	1	1
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00	09:05	10:05	11:04
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm	Lo	Yo	Abdl
Cohorte A : PRES		1	1	1	1		1		3
Cohorte B : P (prétérit)									
Cohorte C : Mixte :									
PRES						8		5	
P (prétérit)						5		10	

Comme on peut le voir dans le tableau 9.19, nous remarquons, en premier, que le nombre d'alternances temporelles est peu élevé en comparant avec la langue arabe et la langue française.

La cohorte A (le prétérit) est introduite dans la narration par un seul sujet TRI et les événements du premier plan sont encodés au présent par la majorité de nos sujets.

Chez les BI AA, nous trouvons que le sujet le plus âgé et qui a la durée de séjour plus longue, a le nombre le plus élevé. Le sujet le plus petit dans son groupe et avec la durée de séjour la plus courte (Abdz), a choisi le présent comme temps d'ancrage. Il n'a produit aucune alternance. Lorsqu'un sujet choisit le présent comme temps d'ancrage, Kern (1997 : 270)

conclue qu'il « réalise beaucoup moins d'alternances temporelles et par là même, insiste sur le caractère successif des événements. Le texte produit peut avoir ainsi peu de relief, les éléments qui le composent seront peu hiérarchisés ».

Kern (2012), tend à ajouter qu'en raison de la stratégie des plus jeunes enfants à exploiter le contexte extralinguistique au maximum, il faut s'attendre à ce que leurs productions soient majoritairement à temps dominant présent, c'est-à-dire qu'elles comprennent 75 % ou plus de verbes fléchis au présent. Puis, avec la scolarisation et l'entraînement à des activités littéraciées, leurs productions devraient comprendre plus de formes verbales au passé (2012 : 202).

Chez les TRI, nous constatons que le nombre est varié par rapport à l'âge et à la durée de séjour. Nous avons le sujet (Yo) qui a produit le nombre d'alternances le plus élevé dans la production anglaise. Il est le seul dans les deux groupes qui choisit le passé comme le temps de premier plan.

Examinons dans le point suivant s'il y a également des différences dans les fonctions des alternances temporelles.

9.5.3.3.2. Les fonctions des alternances temporelles en anglais

Tableau 9.20 : Les fonctions des alternances en AN.

GL	BI AA					
DS	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
Nombre	1	1	3			1
Age	08:04	09:00	09:09	10:00	11:07	12:00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm
Cohorte A : PRES		Pré/PS : rétro				
Cohorte B : P (prétérit)						
Cohorte C1 : PRES						pré/ps : rétro cause/consé
Cohorte C2 : P (prétérit)						ps/pres simu
GL	TRI AFA					
DS	5 ans	6 ans	7 ans			
Nombre	1	1	1			
Age	09:05	10:05	11:04			
Sujet	Lo	Yo	Abdl			
Cohorte A : PRES	pré/ps : rétro		pres s/pré : st rétro			
Cohorte B : P (prétérit)						
Cohorte C1 : PRES		pré/pc : st epo consé/ cause p continous/pres : rétro p ps/pres : ponctuel				

D'après le tableau 9.20, nous remarquons que les cohortes ancrées dans le présent (la cohorte A et la cohorte C1) ont un nombre d'alternances temporelles plus élevé que celles ancrées dans le système prétérit. Il faut également tenir compte des variations individuelles,

car si ce tableau montre les alternances dominantes, certains n'ont pas choisi des alternances qui servent de fonctions.

Chez les BI AA, nous observons peu de diversités, tandis que chez les trois TRI AFA, nous relevons des fonctions plus variées. Chez ce groupe, nous notons la production de trois fonctions : concernant la relation entre deux événements rétrospection et cause/conséquence (par le choix la cohorte A et C1) et la simultanéité entre deux événements (par le choix la cohorte C2). Concernant la relation entre deux événements (cause-conséquence), le tableau 9.20 montre que cette fonction des alternances temporelles est relevée clairement chez un TRI AFA (Yo) qui a 10 ans et a une durée de séjour de 6 ans et chez un BI AA qui est le plus âgé (12 ans) et a la durée de séjour la plus longue (5 ans) au sein de son groupe.

D'après le même tableau, on peut noter que le nombre de fonctions « rétrospection » est constant chez plusieurs tranches d'âge sans véritablement connaître de développement significatif selon l'âge. Enfin, nous notons l'absence totale de la fonction résultative.

Nous voyons que chez le sujet BI AA, le plus âgé (Abdr M), les alternances permettent de créer des contrastes inter-phrastiques locaux du type cause-conséquence. Dans ce groupe, nous remarquons légèrement que plus les enfants avancent en âge avec une durée de séjour plus longue, plus ils utilisent les alternances temporelles à des fins discursives, comme pour structurer le texte en parties distinctes (introduction ou cadre versus développement) ou pour hiérarchiser les événements (premier plan versus arrière-plan).

Chez les TRI, nous trouvons que le sujet Yo révèle, en revanche, des diversités fonctionnelles importantes en comparant avec les autres sujets dans les deux groupes. Il utilise le prétérit (la cohorte C) pour focaliser sur le caractère achevé de l'action, sur son aspect perfectif (9.45).

Exemple 9.45

G10;07 - AN	003	The boy was sleeping /le garçon dormait/ Le garçon dormait
	004	And the dog was sleeping too /et le chien dormait aussi/ Et le chien dormait aussi
	005	But the frog go out /Mais la grenouille sort/ Mais la grenouille sort

Après avoir étudié le nombre d'alternances temporelles et leurs fonctions principales en trois langues, nous traitons dans le point suivant de l'étude des erreurs sur le verbe.

9.5.4. Etude des erreurs sur le verbe

Auparavant l'erreur était considérée comme un témoin négatif et un synonyme de dysfonctionnement et de non-maîtrise. Elle était un moyen pour attribuer une sanction aux élèves.

Depuis quelques années, les recherches en didactique ont permis de reconnaître qu'aujourd'hui l'erreur est reconnue comme un indice de la façon dont le processus d'enseignement/apprentissage des langues fonctionne et également reconnue comme un signe rendant de grands services pour repérer les difficultés des élèves. Les erreurs peuvent rendre plus efficace l'enseignement si la manière de faire face à ces erreurs est efficace.

Corder (1980) est une figure marquante de cette période. Du point de vue méthodologique, il dit que l'on peut distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. Selon la première, si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toute façon jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. Pour la seconde, rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Nous devons alors concentrer notre ingéniosité sur des techniques de traitement des erreurs, après qu'elles se soient produites. Ces deux points de vue sont compatibles avec une seule et même position théorique sur les langues naturelles et leur apprentissage : cette position relève du behaviourisme pour ce qui est de la psychologie, et du structuralisme pour ce qui est de la linguistique. Appliquée à l'enseignement des langues, elle a donné naissance aux méthodes audio-linguales ou méthodes du type « écouter-parler-lire-écrire » (fundamental skills) (Corder, 1980).

Les articles de Corder considérés comme fondateurs : *Que signifient les erreurs des apprenants ?* (1967 ; 1980 pour la traduction française) et *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en Linguistique appliquée* (1971 ; 1980) ont beaucoup contribué à donner un statut positif à l'erreur ; prenant en compte les hypothèses chomskyennes sur l'acquisition de la L1, Corder s'efforce d'en examiner la pertinence éventuelle en ce qui concerne l'acquisition d'une L2. Il admet que les conditions d'acquisition sont différentes, surtout en matière de motivation, mais il sollicite l'idée que reste latente chez l'adulte une capacité d'acquisition, de même nature que la prédisposition innée, qui, dans la théorie de Chomsky, est la base de l'acquisition de la L1 par l'enfant.

Après avoir effectué un tour d'horizon concernant le concept d'erreur, nous allons mettre l'accent sur les erreurs que nous avons constaté concernant nos sujets en trois langues (AR, FR et AN). Nous devons bien sûr distinguer les erreurs collectives, qui sont dues à des phénomènes comme l'interférence avec la langue arabe, des erreurs passagères qui sont dues à des phénomènes comme la fatigue, la timidité, l'oubli, etc. Elles sont propres à chaque enfant. Nous allons tenter de révéler les erreurs à « caractère collectif » et de les classer par la suite.

9.5.4.1. Etude des erreurs sur le verbe en arabe

L'étude des erreurs sur le verbe en arabe dans la production de nos sujets révèle qu'il y a une différence par rapport aux formes standards concernant la prononciation.

En effet, tous nos sujets étant issus de plusieurs régions d'Arabie Saoudite, la prononciation des racines et des terminaisons verbales sont différentes. Par exemple, l'ouest d'Arabie Saoudite dans des villes situées en région « hijaz » est parlé le dialecte « arabe hijazi ». Ce dialecte est généralement plus « libéral » et ressemble plus au dialecte égyptien. Alors que la majorité des Saoudiens parlent un dialecte de type nomade, plus « conservateur » dérivé plutôt de l'arabe classique au contraire du type « sédentaire ». A Djeddah, Médine et la Mecque, les Saoudiens parlent un dialecte de type « sédentaire ». Donc, chaque région en Arabie Saoudite a un dialecte spécifique marqué par un accent particulier et des expressions propres (Albalawi, 2000 : 59-63).

Dans la production de nos sujets, nous avons observé l'usage de certains verbes avec des prononciations différentes, nous avons donc fait le choix de ne pas considérer ces prononciations comme des erreurs, mais plutôt comme des variantes de la forme standard.

Voici des exemples (9.46, 9.47 et 9.48) de cette production que nous avons également considérée comme une variante et non comme une erreur, d'autant plus que ces sujets ont également des formes correctes et parfois il arrive que dans une même proposition ils se corrigent (Adarsony, 2012 : 69,78, et 67) :

Exemple 9.46

F06;02 – AR	4b	016		وبعدين زعل ⁵⁸
			/ensuite/ (il) s'est fâché/ Ensuite il s'est fâché//	

Exemple 9.47

G07;07 – AR	3a	011		بعدين دوره ⁵⁹ دوره
		012	/ensuite/ il a cherché la [il a cherché la] Ensuite il l'a cherché	
			/et (il) n'a pas trouvé la/ Et il ne l'a pas trouvé	ومالقاد

Exemple 9.48

F07;08 – AR	11	022		الغزال دف ⁶⁰ الولد
			/la biche a poussé le garçon/ La biche a poussé le garçon	

Nous analysons ci-après les types d'erreurs les plus fréquentes dans les productions de nos sujets en langue arabe :

(⁵⁸ زعل) : (زعلان: فعلها) زعل (بفتح الزاي وكسر العين). والزعل حالة نفسية تعترى الانسان عندما يتعرض لبعض المواقف التي تجعله مضطرب الحال. يقولون: فلان زعلان وفلانة زعلانة، ويقول له لا تزعلني عليك. لها من المرادف الكثير، وحسب السياق في الكلام. مثل: حمس، برطم. حرد، نعوّمس، خنفر، طنقر. وفي معجم(المحيط) يقول ما نصه: الرَّعْلانُ: المستاءُ الغاضب؛ هو زعلانٌ من كذب صديقه عليه، مؤنث: زَعْلانَةٌ، الجمع: زَعْلَى. والمولّدون يستعملون (الرّعل) ما عنى الملل والغیظ ويصرفونه تصريفا تاما(Adarsony, 2012)
(⁵⁹ دور): بحث وتقصى عن الشيء. يقول: ادور على مفتاحي، دورنا عليك في كل مكان. واخوك يدور عليك أي: يبحث عنك. محدثة.
⁶⁰(دف): دفع، دفني: دفعني بشدة. دفني فلان في الحفرة. دفني السيارة والولد دف اخوه فوق. وارى انها من الجذر "دفع" حذفت العين طلبا للتخفيف وظاهرة الحذف شائع في كثير من اللهجات (Adarsony, 2012).

- **La dérivation**⁶¹

Exemple 9.49

F07;08 – AR	9a	024		الولد تخبي من الغراب
			/le garçon a caché du corbeau/ Le garçon a caché de corbeau	

Dans l'exemple 9.49, le sujet choisit le verbe (اختبأ = se cacher) mais il ne choisit pas la forme dérivée correcte.

- **Accord de verbe et de son sujet**

Exemple 9.50

F07;08	7	018		ثم سقط خلية النحل
			/puis/ a tombé la ruche des abeille/ Puis la ruche a tombé	

Dans l'exemple 9.50, le verbe (سقط) n'est pas accordé au genre de sujet (خلية النحل) dont ce dernier est un être animé non-humain (au féminin).

- **Manque de lexique verbal**

Exemple 9.51

G07;07 - AR	3a	011		بعدين دوره دوره
			/ensuite/il a cherché la [il a cherché la] Ensuite il l'a cherché	

L'enfant essaie d'exprimer la continuité de l'action par la répétition de verbes (9-51). Il manque de richesse pour ajouter d'autres mots comme (لازال = encore) afin d'exprimer correctement la continuité de l'action.

- **Absence de la préposition verbale**

Dans l'exemple 9.52, le sujet produit l'inaccompli subjonctif (يدور = chercher) pour exprimer le but sans ajouter la particule de subjonctif (ل = pour) :

Exemple 9.52

G07;07 - AR	7	029		وركض الكلب
			/et a couru le chien/ Et le chien a couru	
		030		يدوره

•

- **Une erreur verbale à l'échelle syntaxique**

Exemple 9.53

F09;00 - AR	10a	033		خرج من تحت الولد من بين الأشجار من بين الاغصان غزال
-------------	-----	-----	--	---

⁶¹ Cette question de la dérivation est bien expliquée dans la partie de notre thèse qui concerne « la morphologie de la langue arabe », p. 107.

/est sorti de dessous le garçon/au milieu des arbres/ entre les branches une biche/
 Une biche est sortie de dessous le garçon/au milieu des arbres/entre les branches

Dans l'exemple 9.53, le sujet produit un ordre inhabituel des mots dans la phrase verbale. Il veut insister sur le lieu mais il place les compléments après le verbe.

• **La négation de la phrase verbale**

Exemple 9.54

G11;08 - AR	13a	031	(il) dit à son chien Il dit à son chien	ويقول لكلبه
		032	ne fait pas de bruit/ Ne fait pas de bruit	<u>ما يطلع صوت</u>

Dans l'exemple de notre sujet 9.54, pour réaliser la phrase négative, l'erreur est qu'il utilise la particule (لا) mais avec le verbe inaccompli (يطلع = sortir).

Tableau 9.21 : Nombre d'erreurs, par type sur les verbes fléchis, en fonction de l'âge et la durée de séjour dans la production de nos quatre groupes linguistiques en AR.

GL	TRI AFA			MONO A				
	5 ans	6 ans	7 ans	2 ans				4 ans
DS	1	1	1	4				1
Nombre	1	1	1	4				1
Age	09;05	10;05	11;04	06;07	07;07	07;09	07;10	11;06
Sujet	Lo	Yo	Abdl	Ahd	Ibm	Abdrf	Frs	Lfa
Accord de nombre et de genre entre le verbe et son sujet	1							1
Manque de lexique verbal			1	1	2	1		
Erreur/absence de la préposition verbale	1			1				
Erreur verbale à l'échelle syntaxique					2	5	1	
Négation de la phrase verbale	1							
GL	BI AA							
	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans		
DS	1	1	3			1		
Nombre	1	1	3			1		
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00		
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Maj	Abdrn		
Dérivation								
Accord de nombre et de genre entre le verbe et son sujet								
Manque de lexique verbal			3					
Erreur/absence de la préposition verbale			1					
Erreur verbale à l'échelle syntaxique		1	1		1			
Négation de la phrase verbale								

GL	BIAF					
	4 ans		4 ans		6 ans	7 a ns
DS	2		2		1	1
Nombre	2		2		1	1
Age	06:01	07:06	07:08	08:11	07:08	11:08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Rnd	Smn
Dérivation			1			
Accord de nombre et de genre entre le verbe et le sujet			2			
Manque de lexique verbal	2		1		1	
Erreur/absence de la préposition verbale	1		2			
Erreur verbale à l'échelle syntaxique		1	2		2	
Négation de la phrase verbale						1

D'après le tableau 9.21, nous pouvons remarquer que l'index de fréquence des erreurs des jeunes sujets est supérieur à celui des autres tranches d'âges. Ceci est le signe d'une maîtrise imparfaite du système verbal arabe chez les plus jeunes. A l'exception d'Abdz, enfant BI AA, qui n'a pas fait des erreurs. Ce sujet est le plus petit dans ce groupe.

Si l'on regarde le détail de ces erreurs chez nos quatre groupes linguistiques, celles qui concernent « le manque de lexique verbal et l'absence de la préposition verbale » dominent (12 erreurs du total des erreurs chez les 4 groupes).

Il est probable que l'erreur concernant le manque de lexique verbal a été répétée par les enfants avec l'image (13a) quand le garçon indique à son chien de se taire par geste de la main. Les enfants, ici, utilisent l'interjection « اوص » , mot dont le son évoque la chose qu'il désigne.

Les prépositions sont très importantes pour la saisie du sens en arabe ; elles sont acquises par l'usage et la fréquentation des textes. La plupart des verbes n'admettent qu'une seule préposition. Ainsi par exemple le verbe (احتاج) « nécessiter » se construit toujours et exclusivement avec la préposition (الى).

Ensuite, les erreurs qui viennent après, sont des erreurs verbales à l'échelle syntaxique (10 erreurs). Étudier la syntaxe du verbe, c'est décrire les relations que le verbe entretient dans le discours, et spécifiquement dans la phrase, avec les différents éléments de son entourage. Ces dernières sont relatives à l'ordre habituel de verbe dans une phrase, soit verbale ou nominale. L'ordre habituel des mots dans la phrase verbale en arabe est le suivant :

Verbe+ Sujet+ Complément d'objet+ Complément(s) circonstanciel(s)

- Si le groupe sujet est long, il est souvent placé après le complément d'objet.
- Si l'on veut insister sur le temps ou le lieu, les compléments doivent être placés avant le verbe.

Concernant la phrase nominale, les nuances temporelles au sein de la phrase nominale se font grâce à l'exposant temporel de *kâna* (كان) :

/il était un nid d'hibou/

Il était un nid d'hibou

Dans l'exemple 9.55, nous constatons que le sujet utilise le verbe *kâna* (كان), qui est un verbe exposant temporel et qui fonctionne comme l'auxiliaire « être ». Lorsqu'il introduit une phrase nominale, le premier terme (المبتدأ) devient son sujet ((أسم كان), en se mettant au cas sujet, et le second devient son attribut (خبر كان), en se mettant au cas direct. L'enfant produit la phrase sans l'attribut de *kâna* (خبر كان) ; ainsi la phrase n'a donné aucun sens.

Les groupes qui produisent moins d'erreurs sont les TRI AFA et les BI AF.

Un TRI AFA, trois BI AA et un BI AF n'ont produit aucune erreur. Leurs tranches d'âge sont comprises entre 8 ans et 12 ans, quant à leurs durées de séjour, elles varient entre 2 ans, et 7 ans.

Les erreurs que nous jugeons les moins dominantes sont :

- La dérivation : les schèmes verbaux représentent les formes simples et dérivées de conjugaison du verbe. Ils se répartissent en schèmes de la forme simple (المجرد) et en schèmes des formes dérivées ou augmentées (المزيد). La racine *fa'ala* (فَعَّلَ) sert de modèle pour décrire les formes verbales.
- Accord du verbe et de son sujet.

L'accord du verbe dépend de sa place par rapport au sujet et au pronom personnel avec lequel il est conjugué.

- Si le verbe est conjugué à la première ou à la deuxième personne, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet (préfixe ou suffixe).
- Si le verbe est conjugué à la troisième personne et qu'il est placé après le sujet, il s'accorde en genre et en nombre, sauf si le sujet est un pluriel inanimé.
- Si le verbe est conjugué à la troisième personne et qu'il précède le sujet, il s'accorde au singulier et au féminin, sauf si le sujet est un pluriel inanimé.

Aussi, l'accord du verbe se fait selon la nature et la place du sujet auquel il se rapporte :

- Si le sujet désigne un être humain et s'il est placé après le verbe, l'accord se fait uniquement en genre, jamais en nombre.
- Si le sujet désigne un être humain et s'il est placé avant le verbe celui-ci s'accorde en genre et en nombre.
- Si le sujet désigne un être animé non humain ou un inanimé, le verbe s'accorde au féminin singulier.
- En plus, lorsque le sujet se rapporte à des non-humains au pluriel, le verbe s'accorde au féminin singulier.

Exemple 9.56

F09;06 – AR

3a

006

ويدوروا الولد والكلب

/ils cherchent le garçon et le chien/
le garçon et le chien cherchent

Dans le dernier exemple 9.56 le sujet se conjugue avec le verbe au pluriel à la place de singulier.

Pour ce qui est des erreurs concernant la négation de la phrase verbale, nous trouvons que nos sujets utilisent la particule (لم) 20 fois avec le verbe (المضارع) inaccompli pour produire correctement la négation (présent apocopé = المضارع المجزوم). Et ils utilisent la particule (ما) 10 fois avec le verbe (الماضي) l'accompli pour aussi produire correctement la négation.

En effet, la négation de la phrase verbale se fait par (أَمْ لَا, أَلَمْ يَمْ) selon l'aspect du verbe :

ما تكلم	Il n'a pas parlé	accompli
لم يتكلم	Il n'a pas parlé	accompli
لا يتكلم	Il ne parle pas	inaccompli
لن يتكلم	Il ne parlera pas	futur

Nous trouvons que notre sujet (9.57), pour construire la négation, utilise la particule (لا) avec le verbe accompli (يلقى = sortir). Dans cette phrase, le sujet peut produire la négation correctement par l'utilisation de la particule (لم).

Exemple 9.57

F09;06 - AR

2b

005

ولا يلاقون الا ضد فدىع

/et (ils) n'ont pas trouvé pas la grenouille/
Et ils n'ont pas trouvé pas la grenouille

9.5.4.2. Etude des erreurs sur le verbe en français

Cette liste d'erreurs a été élaborée par Akinci et Kern (1998 : 241-242) à partir des erreurs relevées par Kern (1997) chez les monolingues français (cf. Akinci, 1998), pour l'étude complète de tous types d'erreurs relevées en français chez les sujets BI turc-français.

Les principaux types d'erreurs que nous avons constatés sur le verbe en français sont les suivants :

Accord de nombre entre le verbe et son sujet

- Sujet pluriel/ verbe singulier

Exemple 9.58

F07;08 – FR

3b

004

/après le chien et le garçon/il dit/

Le sujet commande l'accord du verbe. Le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet. Dans l'exemple 9.58, l'enfant conjugue le verbe dire au singulier, les sujets sont le garçon et son chien.

Choix de l'auxiliaire

Exemple 9.59

F07;08 – FR 4a 007 /il est réfléchi/

L'auxiliaire « être » fait partie des verbes intransitifs qui marquent un déplacement ou un changement d'état aboutissant à son terme. Au contraire, « avoir » est l'auxiliaire de tous les verbes qui ne sont pas employés avec l'auxiliaire « être », notamment les verbes transitifs. Cependant, les emplois du verbe « être » comme verbe ordinaire (non auxiliaire) sont nettement plus fréquents que ceux du verbe « avoir ». Nous pouvons avancer cette raison pour ce qui est de l'erreur de l'enfant dans l'exemple 9.59.

Absence présentative : *il a* ou *elle est* (confusion avec *il y a*)

Exemple 9.60

G07;06 - FR 14a 019 /il est un groouille/

Verbes pronominaux

Le verbe pronominal permet d'indiquer que l'action exprimée par le verbe s'exerce sur le sujet lui-même. Le sujet joue à la fois le rôle d'agent et de patient.

Dans la phrase de l'enfant (ex. 9.61), le sujet n'indique pas que la personne est celle qui réalise l'action et la subit en même temps.

Exemple 9.61

F07;08 - FR 2b 004 /après le garçon reveille/

Omission participe passé/ Omission l'auxiliaire de passé composé

Exemple 9.62

F07;08 – FR 6a 010 /le garçon et le chien cherché/

Infinitif

Exemple 9.63

F06;01 – FR 15 020 /Pour pris sa grenouille/

Omission copule

Exemple 9.64

G07;06 – FR 12b 016 /après le chien dans la tête/

Dans l'exemple 9.64, la phrase devient incompréhensible quand l'enfant supprime le verbe. Les autres mots sont privés de lien entre eux et il devient difficile d'attribuer un sens à l'ensemble qu'ils constituent.

Manque de lexique verbal

Exemple 9.65

G07;06 – FR 6b 014 /et le garçon il est vite/

Exemple 9.66

F07;08 - FR 13a 021 /le garçon/il dit ((shute))

Par manque de lexique verbal, dans l'exemple 9.65, l'enfant mime le chien ou utilise l'interjection.

Une erreur verbale à l'échelle syntaxique

Exemple 9.67

F07;08 - FR 8 012 /après le garçon/quand il est parti les oiseaux

La syntaxe s'intéresse non seulement au verbe lui-même, mais aussi à tous les éléments qui entrent en relation avec lui. Le sujet se place généralement avant le verbe (langue de type syntaxique SVO : sujet-verbe-objet). Cette place permet de le distinguer du complément d'objet direct (COD) qui, lui, se situe après le verbe dans une phrase de type canonique. Notre sujet place le sujet à la fin de la phrase (ex. 9.67).

Absence de la préposition verbale

Exemple 9.68

F07;08 – FR 13a 019 /après le garçon/il dit le chien((shsh))

La préposition est un mot invariable sans fonction grammaticale qui permet de relier un élément à un autre dans une même phrase.

Le tableau 9.22 est un tableau récapitulatif concernant le nombre et les différents types d'erreurs rencontrés dans nos données.

Tableau 9.22 : Nombre d'erreurs par type sur les verbes fléchis, par le groupe linguistique, tranches d'âge et durée de séjour en français.

GL	TRIAFA					
DS	5 ans		6 ans		7 ans	
Nombre	1		1		1	
Age	09;05		10;05		11;04	
Sujet	Lo		Yo		Abdl	
Accord de nombre entre le verbe et son sujet	2				1	
Auxiliaire PC					1	
Il a (il y a)					1	
Infinitif						
Omission copule						
Omission participle P/ou l'auxiliaire	2					
Manque de verbe					1	
Verbes pronominaux			1			
Une erreur verbale à l'échelle syntaxique					3	
Absence de la préposition verbale			1		1	
GL	BIAF					
DS	4 ans		5 ans		6 ans	7 ans
Nombre	2		2		1	1
Age	06;01	07;06	07;08	08;11	07;08	11;08
Sujet	Aba	Tal	Sr	Jhd	Md	Smn
Accord de nombre entre le verbe et son sujet	1	2	6	2		
Auxiliaire PC			1	1	2	
Il a (il y a)						1
Infinitif	1					
Omission copule		2				1
Omission participle P/ou l'auxiliaire			5	2		
Manque de verbe		1	1	1	1	
Verbes pronominaux		1		1		
Une erreur verbale à l'échelle syntaxique		1	3			
Absence de la préposition verbale			1	1		

Avant d'entrer dans les détails, nous voulons noter que la production de nos sujets en français contient des phrases simples et courtes. Nous avons souvent remarqué qu'elle manquait de variété. Les erreurs morphologiques, comme une confusion des propositions, sont nombreuses. Mais dans notre étude et dans cette partie, nous avons consacré l'analyse aux erreurs sur le verbe.

D'après le tableau 9.22, nous pouvons remarquer que l'accord de nombre entre le verbe et son sujet est l'erreur la plus fréquente dans les deux groupes linguistiques (12 erreurs), (9.69).

Exemple 9.69

G11;03 - FR 14a 047 /il est deux grenouilles avec ses petites grenouilles et le garçon et son chien/

La deuxième erreur fréquente porte sur le choix de l'auxiliaire dans la conjugaison du passé composé (9 erreurs). En effet, nos sujets hésitent entre l'auxiliaire « avoir » ou « être », dans la majorité des cas (9.70).

Exemple 9.70

F07;08 - FR 4a 007 /il est réfléchi/

Ils hésitent également sur la forme du participe passé à choisir ou encore omettent le participe passé comme dans l'exemple 9.71 :

Concernant les erreurs verbales à l'échelle syntaxique (7 erreurs), les sujets placent le sujet du verbe à la fin de la phrase. Les enfants essaient de produire une phrase verbale en introduisant en premier lieu le verbe sur le modèle de la construction de phrase en arabe (le schéma de la phrase verbale : Verbe + sujet + complément direct + préposition + complément indirect).

Quand deux langues ne s'organisent pas de la même façon, il y a interférence lexicale surtout quand « les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue (Calvet, 1993).

Le nombre d'erreurs le plus élevé a été réalisé par un BI AF (Sr), qui a 7 ans et une durée de séjour en France de 5 ans.

Pour ce qui est des facteurs d'âge et de durée de séjour, nous observons, chez les BI AF par exemple, que l'enfant (Aba) le plus jeune, en France depuis 4 ans, soit la durée de séjour la plus courte, et l'enfant (Smn) le plus âgé, ayant la durée de séjour la plus longue (7 ans), ont réalisé seulement deux erreurs. Ces enfants se tiennent à l'opposé l'un et l'autre concernant les facteurs mentionnés, ce qui nous pousse à penser que ces derniers n'influent qu'à un faible degré sur la production d'erreurs.

Chez les TRI AFA, nous remarquons que le sujet le plus âgé et ayant une durée de séjour la plus longue, produit le nombre le plus élevé.

Donc nous ne pouvons pas affirmer que l'âge ou la durée de séjour jouent un rôle significatif pour nos sujets quant au fait d'éviter les erreurs sur les verbes.

Cependant, il paraît important de noter que ce dernier sujet fait partie de ceux qui ont produit davantage de clauses que d'autres, ce qui tend, bien évidemment, à accroître le risque de réaliser des productions contenant des erreurs.

9.5.4.3. Etude des erreurs sur le verbe en anglais

Les principaux types d'erreurs que nous avons constatés sur le verbe en anglais sont les suivants :

Accord du sujet avec le verbe

Étymologiquement, conjuguer signifie unir, mettre en relation. En grammaire, c'est mettre en relation un sujet et un verbe, suivi ou non de complément. Cette relation se fait soit

Omission copule

Exemple 9.74

G10;00 – AN	8	011	The boy down the tree /le garçon en dessous l'arbre/ Le garçon en dessous l'arbre
-------------	---	-----	---

Dans l'exemple 9.74, la phrase devient incompréhensible quand l'enfant supprime le verbe.

Absence ou choix de l'auxiliaire

Les trois auxiliaires les plus courants en anglais sont *have*, *do* et *be*. Ils ont trois fonctions principales. Les deux premières, permettent de construire la forme interrogative et la forme négative. La troisième fonction, qui concerne seulement *have* et *be*, est de former les temps composés, comme la forme progressive, par exemple : *I am going*; l'auxiliaire *be* est utilisé, ou encore le *present perfect* et le *past perfect*, par exemple : *I have listened to this song*; ici l'auxiliaire *have* est utilisé.

Selon Brown (1973) et De Villiers et de Villiers (1973), l'auxiliaire est acquis après le passé régulier et irrégulier, après le présent et après le progressif. Cependant, chez le sujet étudié par Jisa (1998) l'auxiliaire est utilisé comme marqueur de l'aspect alors que le présent simple, par exemple, n'est pas productif de tout. Et nous verrons que l'auxiliaire BE est utilisé à la place de l'auxiliaire HAVE (du parfait), normalement considéré comme étant acquis tardivement (Cromer 1968, de Villiers et de Villiers 1985) (dans Jisa, 1998).

Exemple 9.75

F09;00 – AN	6a	014	And he <i>don't find</i> it /et il ne la trouve pas/ Et il ne la trouve pas
-------------	----	-----	---

Dans l'exemple 9.75, nous trouvons, tout d'abord, l'auxiliaire *do* dans une phrase négative. Le sujet a choisi la forme incorrecte de l'auxiliaire.

Exemple 9.76

F09;00 – AN	1	001	The boy <i>sleeping</i> with the dog /et il ne la trouve pas/ Et il ne la trouve pas
-------------	---	-----	--

Exemple 9.77

G11;05 – AN	2	002	The boy and his dog he going to sleep and the frog with him /le garçon et son chien vont se cocher et sa grenouille avec lui/ Le garçon et son chien vont se cocher et sa grenouille avec lui
-------------	---	-----	---

Le rôle principal de *-ing* est de conjuguer la forme progressive avec l'auxiliaire *be*. Il manque l'auxiliaire *be*, (ex. 9.76 et 9.77), dans la phrase de notre sujet.

Le temps composé

Exemple 9.78

G09;07 - AN 4b 009 /and the vase is break/
/et le vase se brise/
Et le vase se brise

La construction qui concerne le temps *Present continuous* est : Auxiliaire *be au PRES+ verbe-ing*. Dans l'exemple 9.78, nous savons que *break* est un verbe, car il représente l'action. Mais *broken* ajoute également du sens au nom *the vase*, il devrait donc agir comme un adjectif. Nous doutons que l'enfant ait voulu dire que *the vase is broken* ou alors il voulait produire la phrase au temps de *Present continuous* mais il commet une erreur.

Jisa (1998) nomme ce type d'erreur « les erreurs de commission » qui sont les cas où l'enfant a employé un morphème qui n'était pas nécessaire, et où l'enfant a utilisé un morphème de façon erronée, comme dans l'exemple 9.78 où l'auxiliaire est utilisé sans inversion.

Manque de lexique verbal

Exemple 9.79

F09;07 - AN 3a 005 And the boy search the frog and the boy with the dog
/et le garçon recherche la grenouille et le garçon avec le chien/
Et le garçon recherché la grenouille et le garçon avec le chien/

L'enfant essaie d'exprimer l'action de la recherche par le verbe *search*, qui signifie (fouiller, ou scruter). Le verbe le plus convenable sémantiquement est *to look for* qui signifie (chercher quelque chose qu'on a perdu, ou rechercher quelque chose qu'on n'a pas). Certains verbes se construisent en anglais avec une préposition (ils sont transitifs indirects), mais pas en français (transitifs directs) : *Look for some body/some thing* = chercher quelqu'un/quelque chose.

Probablement, l'enfant choisit le verbe *search* car il est le verbe le plus proche du verbe (chercher) en français (ex. 9.79).

Une erreur verbale à l'échelle syntaxique

Exemple 9.80

G10;00 - AN 1 002 Sleep the boy and the dog
/dort le garçon et le chien/
Le garçon dort le chien

Le sujet se place généralement avant le verbe. Cette place permet de le distinguer du complément d'objet direct (COD) qui, lui, se situe après le verbe. Notre sujet place les sujets à la fin de la phrase (8.80).

Le tableau 9.25 est un tableau récapitulatif concernant le nombre et les différents types d'erreurs rencontrés dans nos données.

Tableau 9.25 : Nombre d'erreurs par type sur les verbes fléchis par le groupe linguistique, tranches d'âge et durée de séjour en anglais.

GL	AA					
	2 ans	3 ans	4 ans			5 ans
DS	1	1	3			1
Nombre	1	1	3			1
Age	08;04	09;00	09;09	10;00	11;07	12;00
Sujet	Abdz	May	Am	Naw	Mjd	Abdrm
Accord de sujet avec le verbe	7	16	13	4	6	6
Absence de préposition/particule verbale	1	1	3	1	2	1
Omission copule				1		
Choix de l'auxiliaire		2	2			
Temps composé			1			1
Manque de lexique verbal			1	3		2
Erreur verbale à l'échelle syntaxique				2	1	3
GL	TRI AFA					
	5 ans	6 ans	7 ans			
DS	1	1	1			
Nombre	1	1	1			
Age	09;05	10;05	11;04			
Sujet	Lo	Yo	Abdl			
Accord de sujet avec le verbe	14	6	9			
Absence de préposition/particule verbale		1				
Omission copule						
Choix de l'auxiliaire						
Temps composé	1	2	3			
Manque de lexique verbal	2	2				
Erreur verbale à l'échelle syntaxique			4			

D'après le tableau 9.25, nous pouvons, une fois de plus, remarquer que l'accord de nombre entre le verbe et son sujet est l'erreur la plus fréquente dans les deux groupes linguistiques. Par contre, nous notons que le nombre d'erreurs en langue anglaise (81 erreurs) dépasse largement le nombre d'erreurs en langue française (12 erreurs).

Pour ce qui est des facteurs d'âge et de durée de séjour chez les TRI AFA, nous notons que le nombre d'erreurs le plus élevé qui concerne l'accord de sujet avec le verbe a été réalisé par l'enfant le plus jeunes (Lo) à la durée de séjour la plus courte. Chez les BI AA, nous constatons que le nombre d'erreurs le plus élevé a été effectué par les enfants qui ont 9 ans (May et Am), soit les plus jeunes du groupe.

Deuxièmement, nous notons que le nombre total des erreurs qui concerne l'absence de la préposition ou la particule verbale, le manque de lexique verbal et l'erreur verbale à l'échelle syntaxique, est pareil (10 erreurs). Cependant, ces types d'erreurs sont plus présents chez les BI que chez les TRI.

Troisièmement, nous trouvons le problème des temps composés. Ce type d'erreurs a été fait, en majorité, par les trois TRI AFA (6 erreurs), contre seulement deux BI AA avec un résultat de 2 erreurs.

Nous observons, chez les BI AF, que l'enfant (Abdz) le plus jeune, en France depuis 2 ans, ayant la durée de séjour la plus courte a réalisé le moins d'erreurs parmi ces deux groupes linguistiques. Dans ce cas, nous pouvons nous questionner sur la possibilité de démontrer que la courte durée de séjour en France favoriserait la conservation du niveau en langue anglaise.

9.6. SYNTHÈSE DE CHAPITRE

Les résultats de cette étude comparative du développement de la temporalité en arabe, en français et en anglais entre quatre groupes linguistiques différents, nous permettent d'arriver aux conclusions suivantes.

9.6.1. Le développement du temps d'ancrage

Il est intéressant d'étudier le choix fait par nos sujets quant au temps d'ancrage dans leurs trois langues.

En arabe, nous notons que la majorité des sujets dans les quatre groupes linguistiques a choisi totalement le temps du passé comme temps d'ancrage (17/20), à l'exception d'un sujet BI AF, âgé de 7 ans et d'une durée de séjour de 6 ans, qui a choisi le temps d'ancrage au présent.

Chez un sujet TRI, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, le temps préféré est le système mixte. Ce sujet est le plus petit dans ce groupe (Lo, 9 ans) avec une durée de séjour de 5 ans. Aussi, chez les BI AF, nous notons que le sujet le plus petit (Aba, 6 ans) a choisi le système mixte.

D'une manière générale, le système mixte n'est pas le système préféré chez la majorité de nos sujets (2/20). Cependant, nous ne trouvons pas que l'âge et/ou la durée de séjour soient des critères significatifs quant au choix de ce système.

On peut en déduire qu'en général, les quatre groupes linguistiques ont établi une structure narrative unie en langue arabe dans laquelle le temps grammatical au passé sert à établir la cohésion et la cohérence du texte.

En revanche, nos sujets BI AF et les TRI AFA ont plus recours au système mixte en français par rapport à leur récit en arabe (4/9). Le passé devient le temps d'ancrage pour 3 sujets d'entre eux, avec d'ailleurs, des récits ancrés au présent (2 sujets).

En anglais, nous trouvons que le présent devient le temps d'ancrage pour la majorité d'entre eux (7/9). Le système mixte a été choisi par un BI AA (Abder M, 12 ans) avec une durée de séjour de 5 ans et un TRI (Yo, 10 ans) avec une durée de séjour de 6 ans.

Des différences de comportement apparaissent donc entre les quatre groupes linguistiques en trois langues. Nous pensons que la différence de comportement entre les quatre groupes linguistiques en arabe (langue première) et en français et anglais (langues étrangères) peut provenir de la politique linguistique de chaque famille ou la scolarisation des enfants.

C'est probablement la raison pour laquelle les récits des enfants en arabe ont des résultats meilleurs par rapport au français et à l'anglais.

9.6.2. Le développement des temps des verbes

Pour ce qui est de l'utilisation des différents temps des verbes, en arabe, le passé est le temps qui est majoritairement choisi par les quatre groupes linguistiques, il n'en est pas de même des temps du présent.

En effet, les groupes BI AF, AA et TRI AFA ont davantage recours au présent indicatif, apocopé et subjonctif tandis que les MONO AR préfèrent le présent indicatif et subjonctif et dans une moindre mesure l'apocopé.

Nous ajoutons l'enfant TRI le plus âgé (Abdl, 11 ans) et d'une durée la plus longue parmi nos sujets, manifeste une grande préférence pour « *kâna* et ses consœurs » pour produire la phrase à l'accompli (le passé).

En français, le passé composé est le temps du passé préféré chez les deux groupes linguistiques (TRI AFA et BI AF). En revanche, le sujet TRI (Yo, 10 ans) et le BI (Snn, 11 ans) préfèrent le passé composé et l'imparfait.

En général, le choix des différents temps utilisés dans les productions des deux groupes linguistiques (TRI AFA et BI AF) est plus varié avec l'augmentation de la durée de séjour et l'âge de nos sujets. Ce résultat est plus notable chez les TRI.

En anglais, le présent (simple et continue) est le temps qui est choisi par les deux groupes (TRI AFA et BI AA), mais pour le choix des temps au passé, nous constatons une plus grande diversité avec l'âge et la durée du séjour surtout chez les BI AA. Chez un enfant TRI (Yo, 10 ans), nous constatons clairement que le nombre de verbes variés est plus grand parmi les enfants de ces deux groupes linguistiques.

En effet, les BI AA ont davantage recours au passé simple (*present simple*) tandis que les TRI AFA, un sujet préfère le passé simple et le continu.

Raisonnablement, les enfants de quatre groupes linguistiques ayant une exposition qualitative et quantitative plus importante aux activités littéraires dans le cadre scolaire, dont la langue officielle est l'arabe, et aussi en milieu familial, utilisent davantage le temps du passé.

Également, en anglais, comme d'autres études (Bamberg, 1987 ; Hickmann et Roland, 1992 ; Aksu-Koç, 1994) portant sur les temps d'ancrage dans différentes langues l'ont souligné, le choix adopté par nos sujets est le temps de présent. Ce choix s'explique par le fait que nos sujets appartiennent à la communauté dans laquelle la première langue étrangère est l'anglais.

Nos sujets étant plus exposés au français oral, ils emploient le passé composé, le temps passé du français oral par excellence, qui a supplanté le passé simple, qui reste lui, absent dans les productions des sujets étudiés.

9.6.3. Le développement des alternances temporelles

Nous avons observé que dans les textes ancrés au présent, en trois langues, le nombre d'alternances temporelles est inférieur à celui des récits ancrés dans le passé dans tous les groupes de toutes les populations étudiées.

En conséquence, nous pouvons dire que nos sujets BI AF (Aba, 6 ans et Rnd, 7 ans), en arabe, ont tendance à insister sur le caractère successif des événements, qui ont un pourcentage élevé de récit ancré au présent. Ils procèdent image par image, le sujet de la clause est l'acteur mais il passe d'un personnage à un autre (le garçon, le chien, les abeilles, le hibou) dans des clauses successives décrivant la même scène, sans faire attention, ni à la relation que peuvent entretenir ces personnages, ni au maintien des événements. Pour ce qui est des fonctions des alternances temporelles, en langue arabe, nous avons observé très peu de variations chez les MONO A. En arabe toujours, en majorité, nos sujets de quatre groupes linguistiques ne se focalisent pas sur les fonctions résultative et simultanée. En revanche, les résultats montrent que la fonction qui sert la relation entre deux événements (cause-conséquence et rétrospection), est clairement présente chez les TRI AFA et les BI AF.

En français, pour les sujets dont les récits sont ancrés dans le présent, ils insistent sur le caractère résultatif de l'événement décrit. Le passé composé, en contraste avec le présent, prend une valeur rétrospective. Les sujets qui ont des récits ancrés dans le passé utilisent les alternances à des fins discursives, comme pour différencier le cadre du développement.

En revanche, en anglais, dans les textes ancrés au passé, nos sujets ne produisent pas d'alternances temporelles dans leurs productions. Dans les textes ancrés au présent, le nombre d'alternances temporelles est inférieur à celui des récits ancrés dans le système mixte dans les deux groupes linguistiques (les BI AA et les TRI AFA).

Nous avons constaté que le BI le plus jeune ne produit aucune alternance temporelle. A l'inverse le sujet le plus âgé, avec la durée de séjour la plus longue, a le nombre le plus élevé d'alternances temporelles.

Chez les TRI AFA, les fonctions des alternances temporelles sont plus variées que chez les BI AA. Nous trouvons que le sujet Yo produit des diversités fonctionnelles importantes en comparaison avec les autres sujets dans les deux groupes. En général, nous avons observé très fréquemment la fonction qui met en avant la relation entre deux événements (cause-conséquence et rétrospection). Nous suggérons que les raisons qui expliquent ces analyses sont évidemment l'âge, mais aussi les motivations internationales à acquérir cette langue jouant un rôle de plus en plus important, considérée comme une langue simple et vecteur « d'ouverture » (Montenay, 2011).

9.6.4. Le développement des erreurs sur le verbe

Les quelques erreurs observées dans les productions en arabe concernent le manque de lexique verbal et l'absence de la préposition verbale. En général, l'index de fréquence des erreurs des jeunes sujets est supérieur à celui des autres tranches d'âges.

La comparaison entre les quatre groupes linguistiques révèle que le nombre d'erreurs diminue de manière manifeste à partir de 10 ans et jusqu'à 12 ans. Cependant, quelques exceptions ont été relevées chez des jeunes enfants où le nombre d'erreurs est moindre (Abdz, 8 ans).

Cela peut s'expliquer par le fait que, les enfants les plus âgés ont, à la fois, produit davantage de clauses, et de manière générale, des clauses qui s'avéraient être plus développées en matière de longueur puis construites autour d'une plus grande variété de structures, phénomènes qui tendent forcément à multiplier le risque de produire des erreurs.

En français, l'accord de nombre entre le verbe et son sujet est l'erreur la plus fréquente. Ce type d'erreur a été produit chez toutes les tranches d'âge et concernant toutes les durées de séjour.

Viennent ensuite « les erreurs sur le choix de l'auxiliaire » dans la conjugaison du passé composé. Quand quelques verbes sont parfois « transitifs » et doivent se conjuguer avec l'auxiliaire « avoir » et parfois « intransitifs » et doivent être utilisés avec l'auxiliaire « être », nous notons que ce type d'erreur est présent surtout chez les BI AF (4/6) plus que les TRI AFA (1/3).

En général, avec l'augmentation de l'âge et l'allongement des années de séjour en France, les TRI AFA font davantage d'erreurs. Chez les BI AF, ces deux critères ne jouent pas un rôle significatif.

En anglais, l'accord de nombre entre le verbe et son sujet est l'erreur qui domine dans la production des deux groupes linguistiques. Néanmoins, nous remarquons que le nombre de ce type d'erreur diminue avec l'âge et la durée de séjour. Nous soupçonnons que ce type d'erreur vient de l'interférence entre le français et l'anglais. Aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère, le risque du transfert de la langue à l'autre est grand car, à ce stade, la seule base linguistique disponible est celle de la langue première. Dans le cas de nos sujets, surtout les plus jeunes, ils ont appris les deux langues étrangères (l'anglais et le français) dans un même temps à l'école, mais également par le biais de leur séjour en France, nous pouvons dire que la langue française est la première langue étrangère et celle qui a de l'influence dans l'apprentissage de la langue anglaise.

En général, nous trouvons que le nombre d'erreurs en anglais est supérieur en français et en arabe.

CONCLUSION GENERALE ET DISCUSSION

Dans cette conclusion, nous allons reprendre les objectifs de notre recherche, dégager les principaux résultats décrits, les mettre en relation en les confrontant avec les travaux de la littérature scientifique. Enfin, la dernière partie propose des pistes de recherches et des recommandations pour la valorisation des études du bi-plurilinguisme.

De nombreuses recherches ont montré qu'une valorisation réelle des langues en présence chez l'enfant aussi bien par l'école que la famille a une influence positive sur les compétences bi/plurilingues des enfants (Hamers, 1990, 200 ; Hamers et Blanc, 2000).

Pourtant cette recherche s'est intéressée au bi/plurilinguisme des enfants saoudiens âgés de 6 à 12 ans, scolarisés à l'école saoudienne de Paris. Cette dernière permet aux parents de scolariser leur enfant dans un établissement qui offre la possibilité de maintenir l'arabe comme langue première d'enseignant, l'anglais comme langue vivante étrangère privilégiée et d'initier au français, langue du pays d'accueil et de l'environnement.

Deshays (2003 : 151) explique que, pour les enfants qui sont ancrés dans ce type de vie, soit une durée de séjour limitée, les langues qui ont davantage de chances d'être choisies sont bien manifestement celles des parents. Elle ajoute pourtant que, pour les parents qui parlent une langue différente de celle du pays d'accueil, ils peuvent offrir à leur enfant les moyens d'apprendre une langue internationale (2003 : 151).

L'objectif premier de cette étude était d'évaluer les compétences langagières de ces enfants et de mesurer l'impact des stratégies de pratiques langagières familiales. Pour ce faire, nous avons donc collecté des productions orales à partir d'un récit sans images, *Frog where are you ?* (....., 1969) et effectué une enquête par questionnaire auprès des parents et des enseignants.

Les productions orales nous ont permis d'évaluer les compétences narratives, d'une part, à travers l'étude de la macrostructure, et, d'autre part, les compétences langagières à travers l'analyse de la temporalité.

En arabe, la composante I (la disparition de la grenouille) a été validée par au moins deux verbes par les enfants les plus âgés. Chez les sujets MONO A et chez les BI AF, le plus jeune utilisait la construction la plus simple (juxtaposition) tandis que le sujet le plus âgé utilisait la structure la plus complexe (subordination). Ce qui démontre qu'en fonction de l'âge, les compétences langagières, du moins pour cette première composante, tendent à se développer.

Pour la composante II (le sujet encode explicitement au moins à trois reprises le thème de la recherche pendant le récit), plus l'âge et la durée de séjour s'accroissent, plus nos sujets pouvaient utiliser des types de formes linguistiques plus complexes en arabe. Les MONO A produisaient les types les moins complexes en comparaison avec d'autres groupes linguistiques. A l'inverse, le TRI AFA le plus âgé et a la durée la plus longue dans le groupe a produit les types les plus complexes et a produit le nombre le plus élevé de formes linguistiques parmi les quatre groupes linguistiques.

Le lien entre validation de la composante III (le garçon reprend sa grenouille ou une aurore à la place de la sienne) et l'âge est quant à lui peu significatif. Pour ce qui est du groupe linguistique, il apparaît que, en valeur absolue, les BI AF ont davantage validé cette composante.

Pour la composante IV (résumé du thème de la recherche pendant la narration), il apparaît que les sujets les plus âgés chez les BI AA et TRI AFA ont validé cette composante. Ces sujets ont également les durées de séjour les plus longues dans chaque groupe. Par contre, chez les BI AF, plusieurs tranches d'âge ont encodé cette composante. Enfin, chez les MONO A, aucun n'a validé cette dernière.

En français, pour ce qui est de la forme linguistique de la validation de la composante I, nous avons une simplicité de l'expression visible, d'une part, par la dominance des verbes d'action et, d'autre part, par le faible nombre de séquences utilisées ainsi que l'emploi massif de la juxtaposition pour relier les séquences. Pour valider la composante I, les BI AF, les plus âgés dans ce groupe et d'une durée de séjour allant de 5 ans jusqu'à 7 ans, utilisaient une séquence de deux clauses, de trois clauses et de quatre clauses pour marquer le début de la trame narrative.

Pour valider la composante II, il apparaît clair qu'avec l'âge les structures deviennent plus complexes chez ces deux groupes linguistiques.

Parmi les 4 sujets qui ont encodé la composante III, deux s'avèrent être les plus âgés de chaque groupe.

Enfin, la dernière composante a été validée par le TRI AFA, soit le sujet le plus âgé du groupe.

Ainsi, en arabe et en français, plus l'enfant est âgé, plus il a de chances d'utiliser des structures de connectivité complexe.

En anglais, les différences sont significatives. Chez le TRI AFA, nous ne trouvons pas une augmentation des nombres de verbes en fonction de l'âge et le nombre de mentions varie à travers les différentes durées de séjour. De plus, il y a une diversité des séquences avec l'âge.

Pour la composante II, le nombre de mentions est variable à travers les âges.

La composante III a été validée par deux TRI AFA, le plus jeune de ce groupe ainsi que

le plus âgé.

Enfin, nous pouvons remarquer chez les TRI AFA, une trajectoire développementale plus limpide, puisque le syntagme verbal se complexifie, se diversifie et les usages se multiplient avec la durée de séjour et l'âge.

D'après ces résultats, la progression est très nette chez les sujets les plus âgés (9 ans jusqu'à 12 ans). En même temps, nous ne relevons pas une progression variée entre les jeunes (6 ans jusqu'à 8 ans) surtout chez les MONO A. Pour Lenart (2007), la capacité à produire des récits cohérents, organisés autour d'une complication et donnant lieu à un enchaînement causal qui inclut des buts et des actions planifiées en fonction de celui-ci est un processus graduel. Il se développe surtout entre 4 et 8 ans et se raffine entre 8 et 10 ans. La superstructure du récit devient dominante à l'âge de 7-8 ans (cf. Fayol, 1985). Lorsque le schéma canonique (superstructure) est disponible chez le sujet, il constitue une base pour construire la macrostructure (2007 : 93).

Nous avons relevé que le facteur de la durée du séjour a un impact sur les compétences langagières, en particulier chez les enfants plurilingues.

Le sujet TRI AFA, le plus âgé du groupe (11 ans) et avec une durée de séjour la plus longue (7 ans), encode la majorité des composantes en trois langues, ce qui souligne sa considération des images comme formant une unité thématique dont il faut maintenir le thème du début jusqu'à la fin.

LA TEMPORALITE

Le temps d'ancrage dans les récits

En arabe, le passé est le temps d'ancrage privilégié dans les quatre groupes linguistiques.

Le choix du temps d'ancrage, chez dix-sept sujets, montre qu'ils ont établi une structure narrative unie dans laquelle le temps grammatical permet de mettre en œuvre la cohésion tout autant que la cohérence du texte procurant une dominance temporelle distincte du temps de la parole.

En français, dans le groupe BI AF, deux sujets ont choisi le passé comme temps d'ancrage. Nous relevons dans le système mixte que le passé domine chez les deux sujets les plus âgés dans ce groupe (8 et 11 ans). Dans ce groupe l'élève le plus jeune et d'une durée de séjour la plus courte, a choisi le système mixte en arabe et en français le passé comme temps d'ancrage. Cette différence peut s'expliquer par la scolarisation française dans une école maternelle dès l'âge de 3 ans et le fait qu'il n'a réalisé qu'une année au sein de l'école saoudienne de Paris. Les enfants de la tranche d'âge de 7 ans faisant partie des plus jeunes dans ce groupe préfère le présent comme temps d'ancrage.

Pour ce qui est de nos sujets TRI AFA, deux ont choisi le système mixte mais le passé

domine cependant chez un enfant de 10 ans et avec une durée de séjour de 6 ans, ce dernier étant son temps d'ancrage.

Dans l'étude de Schlyter (1993), la forme de l'imparfait est souvent remplacée par le présent chez les apprenants du français langue étrangère alors que ceux qui l'acquièrent comme langue maternelle ont beaucoup de facilité à l'utiliser dès le début. Il a été démontré donc que la saisie de ces deux formes diffère selon les catégories d'apprenants (cité par Noyau, 1998 : 11).

En anglais, nous trouvons que le présent est le temps d'ancrage pour la majorité de nos sujets.

Les études de Hickmann et Roland (1992) portant sur les temps d'ancrage dans différentes langues, montrent une préférence générale pour le présent. Ils ont montré que chez les enfants (4, 7 et 10 ans) allemands et français ainsi que chez les adultes anglais, le temps d'ancrage est le présent dans leur récit, en revanche, les enfants anglais utilisent aussi bien le passé que le présent (cité par Akinci, 2002 : 259).

L'usage des verbes

Pour ce qui est de l'utilisation des différents temps des verbes, en arabe, le passé est le temps qui est majoritairement choisi par tous les groupes linguistiques. En effet, les sujets MONO A utilisent moins de variété que les autres groupes linguistiques. De même, un sujet BI AA, le plus jeune de son groupe (8 ans) a produit son récit qu'au passé. Nous relierions ce constat à l'âge de nos sujets.

Les jeunes sujets BI AA et AF, produisaient davantage de variétés que les jeunes MONO. Les groupes BI AF et le TRI AFA ont davantage recours au présent de l'indicatif, apocopé et subjonctif tandis que les MONO A préfèrent le présent indicatif et subjonctif et dans une moindre mesure l'apocopé. C'est un des avantages du bilinguisme précoce que Kihlstedt (2005 : 3) exprime comme tel : « *les structures du cerveau du jeune enfant sont tellement flexibles qu'il apprend aussi facilement deux ou trois langues qu'une seule, et ce jusqu'à l'âge de 7 ans. A condition que les langues soient apprises, à l'âge du langage, (Dalgalian 2000), au moment où la plasticité cérébrale est en plein essor, il est tout aussi naturel d'apprendre une que deux langues* ».

En français, le passé composé est le temps du passé privilégié chez les deux groupes linguistiques (les TRI AFA et les BI AF). En revanche, les sujets TRI AFA (Yo, 10 ans) et le BI AF (Smn, 11 ans) préfèrent le passé composé et l'imparfait.

De manière générale, les temps utilisés dans les productions de nos sujets TRI AFA et BI AF sont plus variés en fonction de l'augmentation de la durée de séjour et de l'âge. Ce résultat est plus notable chez les trilingues qui sont les plus âgés et ont des durées de séjour plus longues parmi la totalité de notre échantillon. Kihlstedt (2005 : 3) confirme que le bilinguisme a « *un aspect évolutif* » porté sur la nécessité de l'intensité, la continuité et la durée

de l'exposition et de l'utilisation de la langue seconde.

En anglais, le présent (simple et continue) est le temps qui est choisi par les deux groupes (TRI AFA et BI AA). Pour l'âge et la durée de séjour, nous constatons que la diversité du choix des temps au passé augmente avec l'âge et la durée du séjour surtout chez les BI AA. Le sujet TRI AFA qui a 10 ans, a produit le nombre le plus élevé de verbes, les plus variés qui plus est, parmi les sujets de ces deux groupes linguistiques.

Les alternances temporelles

La comparaison de la production en trois langues révèle une grande diversité pour les différentes fonctions des alternances temporelles.

En arabe, chez les monolingues, le groupe où les sujets sont les plus jeunes, nous observons peu de diversités, tandis que chez les trois autres groupes linguistiques, nous relevons des fonctions plus variées. Nous voyons que les MONO A ne se focalisent pas sur les fonctions résultatives et simultanées. En revanche, la fonction qui sert la relation entre deux événements (cause- conséquence et rétrospection), est présente chez les plus âgés (le TRI AFA et chez le BI AF).

En français, au regard de la durée de séjour, chez les bilingue AR/FR, nous relevons que le sujet avec un séjour plus long a produit un nombre d'alternance plus élevé. Nous voyons que la fonction qui sert « la structure épisodique » est constant à travers la production des sujets trilingues. La fonction « rétrospection » domine dans les alternances temporelles chez les sujets qui choisissent le présent comme le temps de premier plan.

En revanche, en anglais, dans les textes ancrés au passé, nos sujets ne produisent pas d'alternances temporelles dans leurs productions. Dans les textes ancrés au présent, le nombre d'alternances temporelles est inférieur à celui des récits ancrés dans le système mixte dans les deux groupes linguistiques (le BI AA AR/AN et les TRI AFA).

De manière générale, les jeunes BI AA, ne produisent aucune alternance temporelle. A l'inverse le sujet le plus âgé, avec la durée de séjour la plus longue, a le nombre le plus élevé d'alternances temporelles.

Chez les TRI AFA, les fonctions des alternances temporelles sont plus variées que chez les BI AA. Nous trouvons que le sujet TRI AFA de 10 ans avec 6 ans de durée de séjour produit des diversités fonctionnelles importantes en comparaison d'avec les autres sujets dans les deux groupes.

Les erreurs sur les verbes

En arabe, le nombre d'erreurs des jeunes sujets est supérieur à celui des autres tranches d'âges. Entre les quatre groupes linguistiques, nous révélons que le nombre d'erreurs diminue de manière manifeste à partir de 10 ans jusqu'à 12 ans et surtout chez les BI AA et AF.

En français, avec l'âge et la durée de séjour, les TRI AFA font davantage d'erreurs. Chez les bilingues AR/FR tout comme les TRI AFA, ces deux critères ne jouent pas un rôle significatif. Les erreurs les plus fréquentes sont « l'accord de nombre entre le verbe et son sujet » et « les erreurs sur le choix de l'auxiliaire ». Ce dernier type d'erreur est présent surtout chez les BI AF plus que les TRI AFA. Ces erreurs ont été produites chez toutes les tranches d'âge et concernent toutes les durées de séjour.

En anglais, l'accord de nombre entre le verbe et son sujet est l'erreur qui domine dans la production de ces deux groupes linguistiques. Néanmoins, nous remarquons que le nombre de ce type d'erreurs diminue avec l'âge et la durée de séjour. Nous soupçonnons que ce type d'erreur vient de l'interférence entre le français et l'anglais. Aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère, le risque du transfert de la langue à l'autre est grand car à ce stade la seule base linguistique disponible est celle de la langue première. Dans le cas de nos sujets, surtout les plus jeunes, ils ont appris les deux langues étrangères (l'anglais et le français) dans un même temps à l'école mais également par le biais de leur séjour en France, nous pouvons dire que la langue française est la première langue étrangère et celle qui a de l'influence dans l'apprentissage de la langue anglaise.

Il est important de rappeler que le nombre de clauses en langue arabe dépasse largement les langues française et anglaise, nous voyons donc moins d'erreurs dans les deux dernières langues.

Les pratiques langagières familiales et les compétences langagières plurilingues

Cette partie, qui est une étude comparative, va nous permettre de vérifier si les compétences langagières des enfants dans les trois langues (AR, FR et AN) et l'environnement scolaire diffèrent significativement selon les pratiques langagières familiales. Afin d'étudier les liens entre les pratiques langagières familiales et les compétences langagières dans les trois langues (AR, FR et AN), nous avons tenu compte de deux indicateurs pour chaque langue (AR, FR et AN) : le développement de la macrostructure, qui nous a permis d'évaluer les compétences narratives des enfants concernant l'introduction et le maintien d'une continuité thématique en abordant les narrations au niveau de leur structure épisodique et de leur macrostructure ; le développement de la temporalité.

Nous avons comparé les pratiques langagières déclarées par les parents aux compétences de leurs enfants en arabe, français et anglais au travers de ces deux indicateurs.

Comme l'échantillon est limité, pour des raisons indiquées dans la partie 6.3.2 (les problèmes et contraintes rencontrés), nous avons choisi de comparer la compétence de chaque enfant et son groupe linguistique à part avec sa situation familiale à travers le questionnaire rempli par les parents pour chaque enfant.

Les trilingues arabe-français-anglais

Bien qu'une enseignante de français ait déclaré qu'elle ne pense pas qu'il y ait des enfants qui parlent les trois langues, nous avons pourtant trois enfants qui ont été capables de nous raconter le récit dans les trois langues (AR, FR et AN). En revanche, quelques enseignants d'anglais trouvent que parmi ces enfants, quelques-uns peuvent être considérés comme trilingues.

Néanmoins, pour ce groupe TRI AFA, d'un point de vue général, la langue la plus pratiquée à la maison demeure l'arabe, après vient le français et la langue la moins parlée est l'anglais. En conséquence, nous voyons que le niveau de la langue arabe est supérieur à celui des deux autres chez tous nos enfants. Les trois familles insistent sur l'importance de l'école saoudienne ainsi que sur son programme consistant à garder puis maîtriser la langue arabe pendant la durée de séjour en France des enfants.

L'étude du **développement de la macrostructure**, nous a montré que chez les TRI AFA, l'enfant le plus âgé, Abdl qui a 11 ans et une durée de séjour de 7 ans, a validé les quatre composantes en arabe et en français et trois composantes en anglais. De plus, il a produit les types les plus complexes et le nombre le plus élevé de formes linguistiques parmi les quatre groupes linguistiques. En français, cet enfant TRI AFA a produit le nombre le plus élevé des types de formes linguistiques pour valider la composante II parmi les deux groupes linguistiques qui ont raconté le récit en français. En anglais, ce sujet a produit trois formes différentes avec six clauses au total pour valider la composante II.

Abdl n'a pas de cours supplémentaires en dehors de l'école dans aucune des trois langues étudiées et ses parents pratiquent peu ou pas la lecture en français. Ceci dit, ils pratiquent également très peu ces activités dans les deux autres langues. Malgré le choix des parents d'Abdl indiquant que leur enfant ne pratique jamais la lecture et l'envoi de SMS en français, nous avons constaté qu'il était tout de même capable de raconter l'histoire dans cette langue. Cela peut s'expliquer par l'âge et la durée de séjour la plus longue pour cette famille en France. Selon les réponses de ses parents, le fait de parler plusieurs langues donne confiance en soi et ils estiment que l'enfant bilingue a des compétences langagières nécessaires.

Jisa (1998), dans son travail sur une fillette lors de son séjour en pays anglophone, explique que la compréhension de celle-ci en anglais n'a jamais posé de problèmes mais sa production était, très réduite. Pendant cette durée de séjour, la langue faible, l'anglais, s'est développée très rapidement. Jisa constate que les erreurs au cours de l'acquisition sont très différentes chez cette fillette par rapport aux erreurs citées chez les enfants monolingues anglophones.

Passons à Yo, 10 ans et d'une durée de séjour de 6 ans. Ses parents préfèrent pratiquer le français avec leur enfant et évoquent qu'il parle le français avec les amis et lors des activités en dehors de la maison. De plus, Yo a été scolarisé les 3 années de maternelle au sein d'une école française et bénéficiait de quatre heures de cours particuliers à la maison par semaine, pour la langue arabe ainsi que deux heures pour le français et l'anglais. Par conséquent, en français, il a utilisé deux formes pour encoder la composante I et s'est servi d'une double clause.

Abdelilah-Bauer (2012) explique que pour le développement de compétences trilingues ou plurilingues l'exposition suffisante à chaque langue dans un contexte formel, comme l'école, et informel, comme la famille et la rue, est une condition nécessaire mais non suffisante (2012 :112).

Pour le dernier Lo, qui a 9 ans et une durée de séjour de 5 ans, il s'avère qu'elle a validé trois composantes sur quatre en chaque langue. En parallèle, ses parents trouvent que le niveau de leur enfant est très bien dans les quatre compétences langagières pour l'arabe et le français. Lo bénéficie de quatre heures de cours particuliers à la maison par semaine, pour la langue arabe ainsi que deux heures par semaine pour le français et l'anglais.

L'étude du développement de la temporalité a montré qu'en arabe les TRI AFA utilisent davantage de verbes (l'inaccompli) avec ses trois modes (l'inaccompli indicatif - المضارع المرفوع, l'inaccompli subjonctif - المضارع المنصوب), l'inaccompli apocopé - المضارع المجزوم).

Pour le choix des types de verbes, ce dernier s'avère plus riche au sein de ce groupe TRI AFA en comparaison avec les BI AF. De plus, chez les trilingues nous observons une trajectoire développementale en fonction des facteurs d'âge et de durée de séjour. Mais pas seulement. Nous avons remarqué qu'Abdl, le sujet le plus âgé et vivant depuis plus longtemps en France, a utilisé l'ensemble des différents temps de verbe étudiés et a produit en arabe le nombre le plus élevé d'alternance temporelle au sein de son groupe.

En français, l'ensemble des élèves trilingues a fait usage de quasiment tous les temps visibles dans l'ensemble des productions, à la différence des BI AF pour lesquels surtout le présent et le passé composé sont employés en majorité. À noter également que chez les TRI AFA l'emploi du passé domine. En français, émerge une domination du temps du passé, en particulier chez l'élève Yo. Pour le temps d'ancrage en anglais, deux ont choisi le présent (Lo et Abdl) et le dernier (Yo) a choisi le système mixte à dominance passé. Selon nos analyses, il apparaît clair que pour les deux sujets les plus âgés (Yo, 10;05 et Abdl, 11;04 ans) et ayant les durées de séjour les plus longues (6 et 7 ans), l'usage des temps est beaucoup plus varié et plus intense en anglais que pour l'élève le plus jeune (Lo). En particulier pour Yo, qui, à l'exception du passé continu, fait usage de tous les autres temps, comme le passé simple et le passé continu et même un verbe à l'impératif. L'enfant (Yo) révèle des diversités fonctionnelles importantes en comparant avec les autres sujets dans les deux groupes (les TRI AFA et les BI AF).

Pour faire le lien avec les pratiques langagières à la maison, les parents de Lo et Yo ont instauré un apprentissage intense des trois langues. En outre, nos résultats ont fait émerger que Lo et Yo regardent plusieurs chaînes de télévision dans les trois langues, écoutent la musique en anglais et en français, lisent davantage en français et en anglais plutôt qu'en arabe et utilisent le français sur internet. Ils utilisent deux langues pour envoyer des messages via le téléphone portable.

Un des avantages du bi/plurilinguisme est la possibilité de transfert de l'expertise et des stratégies de lecture d'une langue vers l'autre, surtout lorsque la structure phonologique et les deux systèmes d'écriture sont proches. Bon nombre d'études vont dans le sens de l'existence d'un transfert translinguistique des compétences phonologiques qui va faciliter la lecture en langue seconde (Bialystok, Luk et Kwan, 2005 ; Carlisle, Beeman, Davis et Spharim, 1999; Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli et Wolf, 2004; Geva, Wade-Wooley et Shany, 1997; Muter et Diethelm, 2001) (Cité par Rachidi, 2011 : 78).

Pour les compétences de ce groupe, nous constatons que les parents font état d'une corrélation entre leurs choix déclarés et la compétence de leurs enfants à raconter le récit en trois langues. Les trois familles acceptent aussi l'idée que la durée de séjour en France est importante pour maîtriser la langue française.

Pour résumer, nous dirons qu'une éducation bilingue exige, de la part des parents, une attitude positive et non obsessionnelle et un respect à l'égard de l'enfant. Elle ne doit jamais servir de tremplin aux aspirations de ses parents (Deshays, 2003 : 194).

D'après notre analyse, il se trouve que la progression pour Abdl varie en fonction de l'âge et de la durée de séjour, Abdl étant le plus âgé de ce groupe, rappelons-le. De même, la famille d'Abdl est d'avis que la durée de séjour en France va l'aider à pratiquer le français avec ses amis. Nous avons constaté que les parents d'Abdl ont profité de la durée de séjour de leur enfant en France pour renforcer la langue française en choisissant d'abord une école française au début et ensuite en s'intégrant avec des amis dans la société sachant que les parents de cet enfant ne faisaient pas d'effort clair à la maison pour renforcer la langue française.

Au contraire, les parents de Lo et Yo, eux, intensifient les pratiques de cette langue au sein de la maison grâce à des cours particuliers. De plus, ils les sensibilisent au français, souvent, par l'intermédiaire des supports comme la télévision, la lecture, la musique, etc.

Il apparaît clair que les compétences d'Abdl en anglais sont multifactorielles, et s'expliquent par l'importance du rôle de cette langue au sein de la communauté saoudienne ainsi que par les cours d'anglais dispensés à l'école mais également par le critère de l'âge qui impacte la progression dans cette langue. Pour Lo et Yo, il est clair que s'exprime l'effort des parents d'acter la diversité des langues utilisées à la maison et à l'extérieur, en plus de permettre l'accès à des cours particuliers en cette langue. D'après Deshays (2003 « tout apprentissage soigneusement défini, préparé, et maintenu dans des conditions de tolérance, de compréhension et de bien-être, est d'emblée voué à la réussite » (2003: 195).

Les bilingues arabe-anglais

La majorité des parents et des enseignants de ce groupe appuient le rôle essentiel de l'école saoudienne en vue de maintenir la langue arabe. Les parents des sujets les plus jeunes soulignent l'importance de cette école parce que les écoles en France ne proposent pas de cours en langue arabe.

De manière générale, nous notons une maîtrise supérieure de l'anglais par rapport au français mentionnée par les parents. Cela nous explique la raison pour laquelle les enfants ont choisi de raconter le récit en anglais comme langue étrangère, plutôt qu'en français. Aussi, nous constatons que plus un enfant grandit plus il aura tendance à utiliser des structures de connectivité complexe en langue arabe (Maj, 11 ans et Naw, 10 ans).

Pour le **développement de la macrostructure**, nous avons relevé que la scolarisation dans une école française maternelle de quelque sujets BI AA aide bien à valider un nombre important de composantes en anglais. Selon les enseignants d'anglais, la langue anglaise s'avère plus facile à apprendre pour des enfants qui ont déjà été scolarisés dans une école française. Pour la langue française, ces enseignants estiment que le niveau des enfants est assez bien parce qu'ils habitent à Paris. D'après Abdelilah-Bauer (2015) « les étapes d'acquisition d'une troisième langue laissent penser que le processus d'acquisition ne diffère pas de celui de la deuxième, mais que le fonctionnement langagier est plus complexe et son développement parfois ralenti » (2015 : 106- 107).

Les enfants de ce groupe ne lisent jamais en français. Les parents de May (9 ans) a deux heures de cours particuliers par semaine, en anglais et français. En conséquence, il a validé le nombre le plus élevé de composantes dans ce groupe en anglais. Nous avons remarqué que malgré l'évaluation élevée des parents de Maj (11 ans) en français, dans ce groupe, l'enfant n'a pas souhaité raconter le récit de la Frog story en français. Selon Balkan (1970) « la maîtrise d'une langue est liée directement aux expériences effectuées dans et par elle, cette maîtrise est fonction de la qualité comme de la quantité de ces expériences si le bilinguisme doit être vraiment équilibré et approcher de la perfection autochtone, il faut fournir un effort spécial pour compenser convenablement les diverses lacunes, contaminations et autres fâcheux effets d'interférences entre deux codes qui se constituent progressivement » (cité par Deshays (2003 : 163).

S'agissant de l'étude du **développement de la temporalité** dans la production de ce groupe, les BI AA, ont fait usage de quasiment tous les temps dans l'ensemble de leurs productions en arabe, sauf le sujet Abdz (8 ans), le plus jeune du groupe, qui a toujours utilisé le temps passé (accompli) et n'a produit aucune alternance temporelle en arabe. Les choix des chaînes de télévision par nos sujets BI AA se font en arabe prioritairement, après vient l'anglais. En général, chez les BI AA, nous observons peu de diversités, tandis que chez les trois TRI AFA, nous relevons des fonctions plus variées.

Le temps d'ancrage en anglais est bien le présent sauf chez un seul sujet qui a choisi le système mixte. Aussi, cet enfant (Abdr M) est le plus âgé du groupe et a la durée de séjour la

plus longue. Le plus faible nombre de verbes a été produit par le sujet le plus jeune (Abdz). Ainsi, nous constatons que le choix des différents temps utilisés dans les productions est plus varié chez le bilingue le plus âgé dans ce groupe et ayant la durée de séjour la plus longue (5 ans) (Abdr M). Cet enfant utilise davantage de passé simple, par exemple, que ses camarades.

Nous pouvons conclure que ce groupe pratique moins le français dans l'entourage familial que les deux autres langues : l'arabe et l'anglais. Une enseignante d'anglais affirme que le niveau des enfants en anglais est assez bien malgré le manque de pratique, grâce aux nombres de cours par semaine (cinq cours par semaine). De plus, cette enseignante a ajouté que l'envie des enfants d'apprendre cette langue et la motivation des parents jouent un rôle important. Le statut d'une langue et les attitudes envers le bilinguisme sont des facteurs macrosociologiques qui conditionnent aussi le développement du bilinguisme (Abdelilah-Bauer, 2012 : 37).

Cependant, quand beaucoup de langues circulent dans une famille, l'enfant ne dispose probablement pas de suffisamment de temps pour développer chacune des langues à un niveau satisfaisant. Au bout du compte, les enfants de telles familles multilingues risquent de ne pas devenir trilingues, ni bilingues mais diglossiques. Cela signifie que chaque langue ne se développera que jusqu'à un niveau assez limité, juste ce qu'il faut pour l'utilisation précise dans un contexte particulier. Une personne diglossique utilise chaque langue dans un contexte précis et sa maîtrise de la langue ne couvre pas les autres domaines (Abdelilah-Bauer, 2012 : 113).

Les bilingues arabe-français

En premier lieu, tous les BI AF dépendent du programme de l'école pour apprendre les trois langues.

Les parents de Tal (7 ans) et Smn (11 ans) ne trouvent pas que la durée de séjour ait de conséquence sur la langue arabe. Les enseignants d'arabe trouvent aussi que les élèves de l'école saoudienne de Paris ont une bonne maîtrise de la langue arabe malgré leur séjour en France de plusieurs années.

De surcroît, les BI AF produisent davantage de diversités de pratiques langagières bilingues que les BI AA. En général, la pratique de l'arabe avec les parents domine, sauf chez Tal, qui pratique les deux langues. Apparemment, l'environnement français aide l'enfant et la famille à pratiquer davantage le français. Les langues parlées avec les amis et la langue d'activité hors scolaire sont l'arabe et le français. En dehors de la maison, la pratique de la langue arabe avec les parents domine.

Concernant l'étude du **développement de la macrostructure**, en arabe, il y a trois enfants qui ont validé les quatre composantes (Aba, Sr et Smn). Il est à noter que tous les BI AF ont été scolarisés dans une école française au moins un an en maternelle. Et comme nous avons pu le mentionner, nous ne pouvons pas négliger l'importance de l'acquisition précoce d'une langue.

Selon les parents de Smn, ce dernier ne lit jamais en arabe mais souvent en anglais et en français. Les parents de Sr trouvent que la pratique de l'arabe à la maison aide à maîtriser et à maintenir cette langue même avec le séjour en France. Ce dernier regarde souvent la télévision en arabe mais jamais en français et en anglais, il en est de même pour la lecture, l'utilisation de l'ordinateur et du téléphone portable.

Par rapport aux structures de connectivité complexe en arabe, il en découle que plus un enfant grandit plus il aura tendance à utiliser des structures de connectivité complexe. Les parents de Smn (11 ans) mentionnent que Smn ne privilégie pas l'anglais parce qu'il ne le pratique pas. Ces parents soulignent qu'avec une scolarisation dans une école française, affecte le développement de la langue arabe comme c'est le cas avec leur enfant.

Les autres parents se mettent d'accord sur le fait que le séjour en France est un facteur important pour maîtriser cette langue. Mais aussi que l'environnement français et la pratique quotidienne aident à préserver la langue française. Les parents de Tal trouvent que la durée de séjour en France aide à maîtriser le français sous la condition de faire un double effort par les parents. Les enfants les plus âgés dans ce groupe et ayant les durées de séjour les plus longues ont un rôle sur le nombre de la validation des composantes. Les sujets BI AF, dont la durée de séjour varie entre 5 et 7 ans, utilisent une séquence de deux clauses en français, de trois clauses et de quatre clauses pour marquer le début de la trame narrative. Également, émerge une augmentation du nombre de verbes d'action en fonction de l'accroissement de la durée de séjour (Rnd et Smn).

Ainsi, en fonction de la durée de séjour, le nombre de mentions de continuation de l'action de récit suit une progression : plus celle-ci augmente plus le nombre de mentions croît. Le nombre de mentions le moins élevé se retrouve chez le plus jeune (6-7 ans) et d'une durée de séjour la plus courte.

Les sujets BI AF, dont la durée de séjour varie entre 5 et 7 ans, utilisent une séquence de deux clauses en français, de trois clauses et de quatre clauses pour marquer le début de la trame narrative. Également, émerge une augmentation du nombre de verbes d'action en fonction de l'accroissement de la durée de séjour.

Pour le **développement de la temporalité**, en arabe, nous relevons que les BI AF utilisent plus de verbes (l'inaccompli) avec ses trois modes. Nous observons aussi une richesse et une variété chez Jhd qui a 8 ans avec une durée de séjour de 5 ans et chez Smn qui a 11;08 ans et a une durée de séjour la plus longue dans ce groupe. L'enfant, Aba (6 ans) fait office d'exception, étant l'enfant le plus jeune des bilingues AR/FR et d'une durée de séjour la plus courte, puisqu'il a produit une forte variété des différents temps, plus que les sujets les plus âgés.

Une enseignante d'anglais affirme que la maîtrise de la langue arabe par ces enfants est supérieure au français et à l'anglais en raison des circonstances, du temps, de l'environnement et de l'intérêt pour cette langue dans la vie quotidienne de l'enfant.

Pour ce groupe bilingue, il apparaît que les critères d'âge et de durée de séjour ne sont certes pas significatifs quant à l'emploi de tel ou tel temps mais nous observons malgré tout une phase développementale en fonction de l'âge des élèves, davantage qu'en fonction de la durée de leur séjour. Ce phénomène est davantage visible notamment chez les enfants de 8 et 11 ans. Concernant le nombre d'alternances temporelles, au regard de la durée de séjour, nous relevons que Smn, le sujet le plus âgé (11;08 ans et en France depuis 6 ans), a produit un nombre d'alternances plus élevé.

Chez Aba, Tal, Jhd et Smn, la présence des trois langues est plus prégnante que les autres dans ce groupe surtout pour le choix de chaînes de télévision. Concernant la durée de séjour en France, les parents de Sr confirment que le séjour aide à maîtriser le français parce que leur enfant pratique la langue avec ses amis.

Pour ce qui est du nombre d'erreurs relevé, c'est chez Sr (7 ans et d'une durée de séjour en France de 5 ans) que l'on relève le nombre le plus élevé. Aba, le plus jeune, et Smn, le plus âgé, ont réalisé seulement deux erreurs. Malgré la réponse d'une enseignante de français qui trouve que l'instabilité familiale en France peut entraver le développement langagier français, nous trouvons un des meilleurs résultats en français devant l'anglais qui expliquent le choix des enfants dans ce groupe à raconter le récit en français.

Pour conclure, la majorité des parents BI AF confirment l'importance que leurs enfants soient bilingues, soulignant que le bilinguisme donne une confiance en soi.

Les monolingues arabes

Pour la langue arabe, parmi les élèves Ibn et Frs prennent des cours particuliers. La langue employée à la maison est toujours l'arabe. Ces parents insistent aussi sur le rôle de l'école saoudienne de Paris pour maintenir la langue arabe pendant la durée du séjour en France. Les enseignants d'arabe trouvent que le bon niveau de ces élèves en arabe est dû à plusieurs facteurs dont le fait que l'arabe soit la langue maternelle de ces élèves.

Tous les parents de ce groupe ont déclaré que leurs enfants préfèrent souvent les chaînes de télévision arabe.

En comparant les réponses des pratiques langagières de ces familles avec le niveau de ce groupe dans **le développement de macrostructure** en arabe, nous avons un niveau similaire. Tous les enfants ont validé les deux premières composantes sauf l'enfant Sr qui a validé les trois premières. Pour ce groupe, il y a un lien entre le nombre de langues pratiquées et la tranche d'âge ainsi que la durée du séjour.

Nous avons signalé que les formes linguistiques les plus complexes, sont moins présentes dans les productions des enfants le plus jeunes. Pour valider la composante II, qui concerne la continuation de l'action, les élèves de ce groupe produisent les types les moins complexes, ce qui s'explique par le fait que ce groupe est essentiellement composé de sujets les plus jeunes parmi les quatre groupes linguistiques.

Notons, pour terminer, que l'enfant Lfa, le plus âgé, malgré le fait qu'il n'ait pas validé les deux dernières composantes, a fait état, dans ses productions, d'un certain niveau en langue arabe en utilisant des verbes variés et réalisant des constructions syntaxiques plus complexes. Les parents de Lfa trouvent que son niveau en arabe est très bien pour les quatre compétences et en français, ils évaluaient son niveau entre très bien et il se débrouille.

Concernant **le développement de la temporalité**, nous remarquons que tous les sujets dans ce groupe ont tous choisi le passé comme temps d'ancrage. Selon l'âge et la durée de séjour, nous remarquons Ahd l'enfant le plus jeune de notre corpus (6 ans et 2 ans de durée de séjour) ne produit aucune alternance temporelle. Ses parents trouvent que son niveau en arabe est assez bien pour les quatre compétences et qu'il peut se débrouiller en français et en anglais. Ils ont ajouté que leur enfant aime le français grâce à l'école. En comparaison, les groupes BI AF, BI AA et TRI AFA ont davantage recours au présent indicatif, apocopé et subjonctif tandis que les MONO A préfèrent le présent indicatif et subjonctif et dans une moindre mesure l'apocopé. Dans l'ensemble, les parents ont déclaré que les pratiques langagières familiales sont souvent ou parfois en trois langues. Effectivement chez la majorité des familles concernant la langue française, tous les parents affirment que cette langue est la langue de l'environnement et cette position de langue française aide à la maîtrise de cette langue. Ils acceptent l'importance que l'enfant soit bilingue. Cependant, les parents de Lfa pensent que la durée de séjour en France doit rendre l'enfant confus entre les deux langues.

Les craintes de cette famille sont à l'opposé de ce que Kihlstedt (2005 : 3) a prouvé soit *« découvrir le monde par un ou deux voire trois volets ne change en effet pas grand-chose à l'affaire. Il est vrai que chez les enfants bi(pluri)lingues, un certain retard par rapport aux monolingues peut souvent se manifester à partir de deux ans et demi, où l'une des langues prend souvent le dessus. Cependant, ce retard peut se rattraper si l'input dans la langue « faible » continue à être riche au moment critique entre environ 2.5 et 4 ans »*.

DISCUSSION

Globalement, ce travail de recherche montre que, même si le niveau est relativement faible en français et en anglais et le contexte favorable au plein développement de l'arabe, la valorisation du bi-plurilinguisme par la famille à travers les pratiques langagières familiales ont un effet positif sur les compétences langagières plurilingues de ces enfants. En effet, ces enfants dont la famille parle « l'arabe » ne sont pas défavorisés dans leurs performances langagières bi-plurilingues, en français et/ou en anglais.

Pour avoir trois groupes linguistiques différents, nos données révèlent donc un lien entre le nombre des langues parlées et le tranche d'âge et la durée de séjour. D'après Deshayes (2003:194), l'apprentissage concret de la deuxième langue aura lieu dès la naissance ou lors de l'entrée à l'école - À la maison ou dans le monde extérieur. L'assimilation naturelle d'une langue devra :

- s'effectuer à un très jeune âge et s'étendre sur une durée de temps suffisante ;
- avoir lieu dans les situations où le besoin de communiquer surgit spontanément.

Il ressort de cette étude aussi que la pratique d'une L2 et/ou L3 à la maison ne nuit pas au développement de la L1. Elle n'a pas d'effets négatifs sur les compétences en L1. C'est ce qu'affirment tous les parents sans exception par leur évaluation des compétences langagières de leurs enfants. En revanche, certains d'entre eux se montraient quelque peu préoccupés par le fait que leur enfant n'avait pas le niveau qu'ils auraient souhaité dans sa L2 et la L3.

Si les parents aspirent réellement à développer les compétences langagières bi-plurilingues chez leurs enfants, il semble pertinent de mettre en place des dispositifs qui leur permettent de développer des stratégies facilitant l'apprentissage de ces compétences.

Quand il y a la disponibilité d'une scolarisation dans une école dispensant un enseignement dans leur langue, l'acquisition d'un bilinguisme en l'occurrence consécutif, répondra au besoin vital de communiquer. Lors du retour dans les pays d'origine, si un bilinguisme a été acquis, l'ambition de le conserver dépendra de la langue seconde, de son prestige et de son caractère exploitable dans les études et l'avenir professionnel (Scola, 2015 : 154).

La fonction principale du langage est sans doute la communication, et dans les dernières décennies la notion de compétence communicative a eu une grande influence dans l'apprentissage des langues (Alcon, 2000 ; Arnold et Fonseca, 2003 ; Bachman, 1990 ; Canale et Swain, 1990 ; García Santa- Cecilia, 1995 ; Hymes, 1971 ; Ruhstaller et Lorenzo, 2004). Le comportement communicatif, c'est-à-dire, l'utilisation de la langue seconde à des fins communicatives, se situe au sommet d'une pyramide et repose directement sur la disposition à communiquer dans la langue cible (Arnold, 2006 : 410).

Avec un soutien total à la pratique et au renforcement de la langue arabe de la part des parents, avec la présence de l'école saoudienne, qui joue également un rôle majeur dans le maintien de la langue arabe, un certain nombre d'enfants arrivait à pratiquer cette langue dans la mesure où ils ont pu raconter le récit en français. Le séjour en France avec une durée stable a aidé ces enfants à acquérir cette langue. La langue de l'environnement a permis de déclencher cette langue chez les enfants.

Indépendamment de l'opinion de certaines familles et de leurs pratiques langagières qui sont pour ou contre la langue française ou le bi-plurilinguisme, nous constatons que la langue de l'école et de la société est affectée d'une façon ou d'une autre. Ces enfants parleront cette langue et elle remplacera parfois la langue anglaise. « *Les stratégies linguistiques peuvent donc être appliquées de façon plus ou moins rigoureuse dans différentes familles, mais l'exclusion ou l'interdiction de la langue de l'internement au sein de la famille ne pourra durer qu'un temps. De plus, très souvent, le choix de la langue de scolarisation et l'entrée à l'école vont changer l'équilibre des langues* » (Hélot, 2007 : 69).

L'enfant saoudien, qu'il soit en Arabie Saoudite ou en France, est devant un grand défi. Il doit maîtriser la langue anglaise qui est la 2ème langue dans son pays. En France, il doit aussi maîtriser sa langue maternelle, la langue française et la langue anglaise parce qu'il va repartir dans son pays puisque son séjour ici est provisoire. Cependant, les enfants ont de

nombreuses difficultés à pratiquer la langue anglaise en France car il n'existe pas suffisamment de locuteurs natifs anglais. Abdelilah-Bauer (2015) mentionne que beaucoup de linguistes plaident depuis longtemps, comme Claude Hagège, pour l'enseignement des langues des pays voisins plutôt que de l'anglais « *pour tous* ». Ainsi, l'apprentissage des langues présentes sur les territoires, régionales ou minoritaires, serait un choix beaucoup plus judicieux pour l'apprentissage précoce. Ces langues ont l'avantage d'être ancrées dans la réalité des enfants, leur apprentissage permettrait d'acquérir des compétences métalinguistiques et culturelles, tout en préparant le « *terrain* » pour l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères ou secondaire. Sur le marché du travail, c'est la connaissance d'une langue et culture en plus de l'anglais qui fera la différence dans les années à venir (Abdelilah-Bauer, 2015 : 195).

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Premièrement, nous avons la possibilité d'approfondir et de pousser les analyses en étudiant notre corpus sur les plans syntaxiques, morphologiques en arabe, en français et en anglais. Effectivement, le travail de transcription élaboré durant nos années de recherches nous ouvre plusieurs champs d'études.

Ensuite, nous envisageons la poursuite d'évaluer des tranches d'âge plus élevées avec des durées de séjour différentes et de les comparer avec nos analyses déjà effectuées. Il serait pertinent d'évaluer l'évolution chez d'autres tranches d'âge.

En outre, il serait intéressant de faire une étude longitudinale, suivre l'évolution des compétences bilingues familiales et celle des performances des enfants dans les deux ou trois langues.

Ce type d'étude gagnerait à intégrer un échantillon plus important de la communauté saoudienne dans d'autres pays francophones (Canada, Belgique, Suisse, etc.) pour avoir un éclairage nouveau et valider ces résultats.

Aussi, en termes de méthodologie, nous pouvons adopter d'autres types d'enquêtes et de questionnaires ou de tests tels que des entretiens avec les enfants, avec les parents et les personnels enseignants. Ces types d'outils auraient permis pour nous de comprendre de manière plus claire la place des trois langues chez ces familles saoudiennes, les difficultés et les facilités rencontrées ces familles.

Sur un autre niveau, nous serons curieuse d'étudier les familles françaises en Arabie Saoudite, quels sont les motifs professionnels à venir en Arabie Saoudite comme les familles saoudiennes ici en France. Nous souhaitons questionner les familles sur les dispositifs qu'ils ont envisagé et mis au point pour favoriser le développement des deux langues ou plus de leurs enfants et de voir l'avancée du bi-plurilinguisme des parents après les années vécues en Arabie Saoudite et les difficultés qu'ils rencontrent aujourd'hui au sein de leur séjour en Arabie Saoudite.

De nombreuses recherches doctorales ont, à ce jour, été consacré soit à l'enseignement du français en Arabie Saoudite (Albalawi, 2001, Alsobeay, 2012), soit à l'apprentissage du français par des étudiants saoudiens en France ou en Arabie Saoudite (Helais, 2014, Turkestani, 2012). En revanche, à notre connaissance, aucune étude n'avait été menée sur les compétences langagières plurilingues des enfants d'école primaire saoudienne et nous espérons que cette recherche va faire des émules et que d'autres travaux verront le jour. De notre côté, nous allons poursuivre nos recherches dans le domaine de l'acquisition et du développement des langues chez les bilingues afin de contribuer justement à l'ouverture au monde lancée par le gouvernement saoudien à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

- AARSEN J. (1996). *Relating events in tow languages : Acquisition of cohesive devices by Turkis-Dutch bilingual children at school age*. Tilburg : Tilburg University Press. Studies in Multilingualisme 2.
- ABDELILAH-BAUER B. (2008). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : Ed. La Découverte.
- ABDELILAH-BAUER B. (2012). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : Ed. La Découverte.
- ADARSONY S. (2012). *Dictionnaire des dialectes parlés au Royaume d'Arabie Saoudite*. Ryad : Bibliothèque de Roi Fahd.
- AGUERRE, S. (2010). « Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français: grammaires et représentations métalinguistiques ». *Linguistique*. Bordeaux : Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.
- AKINCI M.-A. (1998). « Développement de la temporalité en turc chez les enfants bilingues turc-français en France ». *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, n° 38, 19-34.
- AKINCI M.-A. (2000). « Erreurs, autocorrections et autoformulations en français chez des enfants bilingues (turc-français) issus de l'immigration en France » in *Actes du Colloque Bilinguisme : Enrichissements et Conflits*. Toulon : Presses Universitaires de la Faculté des Lettres de Toulon et du Var, collection Babeliana n° 3, 275-301.
- AKINCI, M.-A. (2002). « Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc français en France âge des 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*, 2006/2 n° 116, 93-110.
- AKINCI M.-A. (2016). « Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie » in *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Sous la direction de T. Auzou-Caillemet et M. Loret. 203-238.
- AKINCI M.-A. (2016). « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. Colloque international *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. ESPE d'Alsace – Université de Strasbourg.
- AKINCI M.-A. et KERN S. (1998). « Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues » in S. Vogeler et al. (eds), *Temps et Discours. BCILL 99*, Louvain-la-Neuve : Peeters, 237-255.
- AKINCI M.-A. et JISA H. (2001). « Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs », *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°14, 87-110.
- AKINCI M.-A., DE RUITER J.-J., SANAGUSTIN F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : Editions L'Harmattan.
- AKSU-KOÇO A.-A. (1988). *The acquisitions of aspect and modality : the case of past reference in Turkish*. New-York : Cambridge University Press.
- AKSU-KOÇO A.-A. (1994). « Development of linguistic forms : Turkish » in R.A. Berman et D.I. Slovin (eds), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : L. Erlbaum Associates, 329-385.
- ALBALAWI E. (2001). « Le français en Arabie Saoudite : témoignages divers et attitudes parentales.
- ALBARRAK N. (2005). *Ecoles et académies saoudiennes à l'étranger*. Thèse soutenue à l'Université de Roi Saoud à Riyad. Arabie Saoudite.

- ALBATLI K. et ALSHADI O. (2005). « Académies saoudiennes à l'étranger : des espaces verts de la présence islamique » *Revue Alhayat*, n° ..
- ALDKIEL A. (2013). *Evaluation des compétences narrative bilingues d'enfants saoudiens en France et en Arabie Saoudite à partir d'un récit*. Mémoire de Master 2, Université de Rouen.
- ALDKIEL A. (2020). « La dimension sociolinguistique de l'apprentissage plurilingue (arabe, anglais et français) dans la communauté saoudienne en France » in *Choix et changements de langues en contextes multilingues. Regards sociolinguistiques et sociodidactiques. Revue plurilingue, Etudes des Langues, Littératures et Cultures (ELLiC)*, n° 3, 122-140.
- ALHAWITI A. (2013). *La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien*. Thèse de doctorat, Nancy : Université de Lorraine.
- ALI A., VAN DER ZEE K. et SANDERS G. (2009). « Determinants of expatriate spouses intercultural adjustment ». *International Journal of Intercultural Relations*, 27. 563-580.
- ALMUNYIF A. (2013). *Les conditions de vie de la communauté saoudienne à Paris*. Mémoire de master. Université Paris-Sorbonne (Paris IV) : Institut de sciences humaines appliquées.
- ALNAFEA T. et CURTIS D. (2017). « Influence of mothers' parenting styles on self-regulated academic learning among Saudi primary school students », *Issues in Educational Research*, 27(3).
- AL SOBEAY S. (2012). *Le Français en Arabie Saoudite : Etat des lieux, discours et représentations sociolinguistiques*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- AL WOHAIB M. (2012). *Modélisation et formalisation de l'aspect et du temps verbal arabe et français : implémentation didactique vers le français sur Internet*. Thèse de doctorat en linguistique. Besançon : Université de Franche-Comté.
- AMMAR M. (2002). « L'assemblage phonologique : sanature et se fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe ». *Enfance*, 54(2), 155-163.
- ANDERSON R.C. et NAGY W.E. (1992). « The vocabulary conundrum. *American Educator* ». 16 (4). 44-47.
- APPLEBEE N. (1978). *The Child's Concept of Story : Age Two to Seventeen*. Chicago : University of Chicago Press.
- ARMAND F. (2000). « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde ». *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 56, 3, 469-495.
- ARMAND F., GAGNE J., DE KONINCK Z. et DUTIL C. (2005). « Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec ». *Revue canadienne de Linguistique Appliquée*, n° 8, 7-26.
- ARNOLD J. (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 144, 407-425.
- ASIC T. (2004). *La représentation cognitive du temps et de l'espace : études pragmatiques des données linguistiques en français et dans d'autres langues*. Thèse de doctorat non publiée, Lyon : Université Lumière – Lyon 2.
- AUDUC J.-L. (2006). *Le système éducatif français*. Paris : Nathan.
- ANTINUCCI F. et MILLER R. (1976). « How children talk about what happened ». *Journal of Child Language*, 3. 169-189.
- BACCOUCHE T. (1998), « La langue arabe dans le monde arabe », *L'Information Grammaticale* n° 2. Numéro spécial, Tunisie, 49-54.
- BACH J-F., HOUDE O., LENA P., TISSERONS, S. (2013). « L'enfant et l'écran ». Paris : Le Pommier.
- BACHELARD G. (1999). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- BAILLY, S. (2010), « Enseigner/Apprendre plusieurs langues : enjeux et défis sociodidactiques », *Journées scientifiques du Réseau régional de recherche - Centre régional francophone d'Asie-Pacifique - Organisation Internationale de la francophonie*, Jul 2010, Hué, Vietnam.
- BAKER C. (2000) *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2^e éd.). Tonawanda, New-York : Multilingual matters.
- BALLARD M. (2013). *L'histoire de la traduction*. Bruxelles : De Boeck.
- BALKAN L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles : A.I.M.A.V.
- BAMBERG M. (1987). *The acquisition of Narratives : Learning to use language*. Berlin : Walter de Gruyter et Co.
- BAMBERG M. et DAMRAD-FRYE R. (1991). « On the ability to provide evaluative comments, further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, n° 18. 689-710.
- BAMBERG M. et MARCHMAN V. (1990). « What holds a narrative together ? The linguistic encoding of episodic boundaries ». *IPrA Papers in Pragmatics*, 4, n° 1/2. 58-121.
- BERTHELIER R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHES R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications*, n° 8. 1-27.
- BARTON M. et TOMASELLO M. (1994). « The rest of the family : The role of fathers and siblings in early language development » in C. Gallaway et B. Richard (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 109-134.
- BASSANO D. (2000b). « Early development of nouns and verbs in French : Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, n° 27, 521-559.
- BASSANO D. (2003). « Le développement lexical précoce ». Colloque *Le lexique : apprentissage et enseignement*. Université de Grenoble.
- BASSANO D. (2005). « Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms » in M. Savelli (ed.), *Corpus oraux et diversité des approches, LIDIL*, n° 31, 61-84.
- BATES E., DALE P.S., THAL D. (1995). « Individual differences and their implications for theories of language development » in P. Fletcher et B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*. Cambridge : Basil Blackwell. 96-151.
- BEATENS BEARDSMORE H. (2000). « Typologie des modèles de l'éducation bilingue » in J. Duverger (ed.), *Le français dans le monde : actualité de l'enseignement bilingue*, numéro spécial. 77-84.
- BEAUVOIS J.L., GHIGLIONE R. (1981). *L'homme et son langage. Attitudes et enjeux sociaux*. Paris : PUF.
- BELAJOUZA M. (2011). « Contraintes linguistiques et sociolinguistiques et apprentissages fondamentaux » in B. Troadec et T. Bellaj (eds.), *Psychologies et cultures*. Paris : L'Harmattan. 121-154.
- BENSEKHAR-BENNABI M. (2010). « La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale ». *Enfances et Psy*, n° 47, 55-65.
- BENVENISTE E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BENVENISTE E. (1974). « Le langage et l'expérience humaine » in *Problèmes de linguistique générale*. T. 2. Paris : Gallimard, 67-78.
- BERMAN R.A. (1986). « A crosslinguistic perspective : morphology and syntax » in P. Flechter et M. Garman (eds.), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 429-447.
- BERMAN R.A. (1988). « On the ability to relate events in narrative ». *Discourse Process*, n°11, 469-497.

- BERMAN R.A. (1994). « Form and function in developing narrative abilities » in D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis et J. Guo (eds), *Social interaction social context and language : Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BERMAN R.A. et SLOBIN D.I. (1986). *Frog story procedures in coding manual : Temporality in discourse*. Berkeley : Institute of Human Development, University of California at Berkeley.
- BERMAN R.A. (1998). « On the ability to relate events » in *Narrative. Discourse Process*, n° 11, 469-497.
- BERMAN R.A. et SLOBIN D.I. (1994). *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, J : L. Erlbaum Associates.
- BERNICOT J. (1998b). L'acquisition du langage : Etapes et théories. In R. Ghiglione et J.F. Richard (Eds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie. Vol. 3* Paris : Dunod, 420-439 (2e édition, 1ere édition, 1994).
- BERNICOT J. et BERT-ERBOUL A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Press Editions.
- BERTHOZ-PROUX M. (1975). « Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage » in *Langue française*, n°27, 105-121.
- BIEMILLER A. (2007). « The influence of vocabulary on reading acquisition ». *Encyclopedia of language and literacy development ?* 1-10. London, Ontario : Canadian Language and literacy research network.
- BIJELJAC R. et BRETON R. (1997). *Du langage au langue*. Paris : Gallimard.
- BIJELJAC-BABIC R. (2017). *L'enfant bilingue : de la petite enfance à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- BILLIEZ J. (1990). « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire », *LIDIL*, n° 2,17-50.
- BLACHERE R., GAUDEFROY-DEMOMBYNES M. (1975-2000). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- BLANCHET P. (2009). « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ». *Cahiers de Linguistique* n° 2(35), 165-183.
- BLOOMFIELD L. (1935). *Language*. Londres : Allen et Unwin.
- BONAMI, O. (2003). « La morphologie flexionnelle est-elle une fonction ? » Thèse de doctorat non publiée, Paris : Université Paris-Sorbonne.
- BONAMI O., BOYE G. (2010). « La morphologie flexionnelle est-elle une fonction ? ». Université Paris-Sorbonne et Laboratoire de Linguistique formelle, CNRS UMR 7110. Université Bodeaux 3 et ERSS, CRS UMR 5610, 1-10.
- BOONE A., JOLY A. (1996). *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*. L'Harmattan : L'Harmattan.
- BOQUEL (Dr). (2011). « Abandon de La Langue Maternelle, Paradoxe Identitaire, Honte Et Pathologie ». Transféré par Apetrei C., *Ettude sur l'identité bretonne*, Description complète.
- BOUCHES A. (2017). *La transmission de l'anglais dans des familles francophones : politiques linguistiques familiales et representations*. University de Strasbourg.
- BOURDIEU P. (2001). « Pour un savoir engagé ». *Contre-feux*, n° 2, 33-40.
- BRAINE M.D.S. (1963). « The Ontogeny of English Phrase Structure : The First Phrase ». *Language*, n° 39/1, 1-13.
- BRES J. (1993). « Récit oral et production d'identité sociale ». Montpellier Praxiling, Université P. Valéry – Montpellier III. Coll. *Langue et praxi Praxiling*. La narativité, Paris : Duculot.
- BRECHON P. (2011). « Echantillon aléatoire, échantillon par quotas : les enseignements de l'enquête EVS 2008 en France ». *Congrès de l'Association française de sociologie – Grenoble – 5-8 juillet 2011* Communication au Réseau Méthodes (RT 20).
- BRETON R. (2003). *Atlas des langues du monde : une pluralité fragile*. Paris : Autrement.

- BRONCKART et al. (1985). *Le fonctionnement du discours .Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. et SINCLAIR H. (1973). « Time, tense and aspect ». *Cognition*, n° 2. 107-130.
- BROWN R. (1973). *A first language : The early stages*. Cambridge : Editions Harvard University Press.
- BRUER J.T. et GREENOUGH W.T. (2001). La science subtile de la façon dont l'expérience affecte le cerveau.
- BYRAM M. (2006). « Langues et identités : étude préliminaire, langues de scolarisation ». Université de Durham, Royaume-Uni. Conférence intergouvernementale *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*. Strasbourg.
- CALVET L.-J. (1993). *L'Europe et ses langues*. Paris : Plon.
- CALVET L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- CALVETTI F. (1991). « Le bilinguisme à l'école primaire », *Enfance*, tome 45, n° 4, 329-334.
- CARON J. (1989). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : PUF.
- CANUT E. et VERTALIER M. (2008). « Des données représentatives ... de quoi en acquisition du langage ? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse ». *Verbum*, XXX(4), 299-312.
- CASSIN B. (2012). *Plus d'une langue*. Montrouge : Bayard.
- CASTELLO D. (2013). *Cantonese and Mandarin : Different Dialects or Different Languages ?* Master of Arts in Applied Linguistics. University of Birmingham. United Kingdom.
- CAUDAL P. (2002), « 'Perfect', résultativité et contraste français/anglais » in Guillemin-Flescher (ed.), *Linguistique contrastive et traduction*, tome 6, Gap : Ophrys.
- CAVALLI (2005). *Education bilingue et plurilingue : le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- CAVENG R., (2011), « Naudier D., Simonet M. (dir.). Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements ». Paris : La Découverte. *Lectures. [en ligne]*, les comptes rendus, mis en ligne le 31 mai 2011.
- CENOZ, J. (1997). « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque ». 159-175.
- CERTEAU (de) M. (1986). « Economies ethniques : pour une école de la diversité », *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 41^e année, n° 4, 789-815.
- CHOMSKY N. (1985). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.
- CHOMSKY N. (2006). « Trois facteurs dans l'architecture du langage ». *Nouveaux cahiers de linguistique française*, n° 27, 1-32.
- CLARCK E.V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COLE P., ROYER C., LEUWERS C., CASALIS S. (2004). « Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2 ». *L'année psychologique*, vol. 104, n° 4, 701-750.
- COMBLAIN A. et RONDAL J.-A. (2001). *Apprendre les langues : où, quand, comment ?* Sprimont Belgique : Ed. Mardaga.
- COMRIE B. (1985). *Tense*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CORDER S.P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, n° 57.
- COSTE D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, 3-22.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg (Conseil de l'Europe). Version révisée.

- COTTON N. (2012). L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophobes à Taiwan : enquête socio-didactique en milieu universitaire. Linguistique. Besançon : Université de Franche-Comté.
- COTTRELL A. (2007). « TCKs and Other Cross-Cultural Kids » *Japanese Journal of Family Sociology*, n° 18 (2), 54-65.
- COUËTOUX-JUNGMAN F., WENDLAND J., AIDANE E., RABAIN D., PLAZA M. et LECUYER R. (2010). « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce ». *Devenir*, vol. 22, 293-307.
- CROMER R. (1968). *The development of temporal reference during the acquisition of language*. Doctoral dissertation, London : Harvard University.
- CUMMINS J. (2001). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the Crossfire* ». *Multilingual matters*. Clevedon.
- DABENE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- DALGALIAN G. (1991). « De la transdisciplinarité à l'enseignement précoce d'une langue » in *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, enseignements, apprentissage précoce des langues*. Edition de septembre 1991.
- DALGALIAN G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris. L'Harmattan.
- DANIEL V. (2005). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1707>
- DAVIAULT, D., (2011). « L'émergence et le développement du langage chez l'enfant ».
- DE CIERI H., DOWLING P. et TAYLIR K. (1991). « Families on global assignments : applying work/families theories abroad ». *Current topic in management*, 3. 313-328.
- DE KETELE J.-M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*. N° 1. Vol. XV.
- DE KETELE J.-M., ROEGIER X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations - Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. De Boeck : Louvain-la-Neuve
- DELAMOTTE R. et AKINCI M.-A. (2012). *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre (PURH).
- DEPREZ C. (2009). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : CREDIF Essais – Didier.
- DEPREZ-DE HEREDIA C. et VARRO G. (1991). « Le bilinguisme dans les familles ». *Enfance*, T. 45, n° 4. 297-304.
- DESHAYS E. (2003). « L'enfant bilingue : parler deux langues, une chance pour votre enfants ». *Réponses*. Paris : Robert Lafont.
- DE HOUWER A. (2019). « Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique » sous la direction de S. Kern *Le développement du langage chez le jeune enfant*, 175-200. Paris : De Boeck.
- DE VILLIERS J.G. et DE VILLIERS P.A. (1973). « A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes », *Journal of Psycholinguistic Research* 2. 267-278.
- DE VILLIERS J.G. et DE VILLIERS P.A. (1985). « The acquisition of English » in D.I. Slobin, éd., *The crosslinguistic study of language acquisition*, volume 1 : *The data*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J. 27-139.

- DE WECK G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DODANE, C. et MARTEL, K. (2008). « La prosodie chez le bébé au stade pré-linguistique: premières formes stables ». *XXVII^e Journées d'Étude sur la Parole*, Juin 2008, Avignon, France.
- DOISE et MUGNY (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- DOLITSY M. (1998), « Les ponts interlangues », *LINX*, n° 38.
- DOLSON D.P. (1985). « The effects of spanish home language use on the scholastic performance of Hispanic pupils ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 6(2), 135-155.
- DROMI E. (1987). *Early Lexical Development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DUURSMA E., ROMERO-CONTRERAS S., SZUBER A., PROCTOR P. et SNOW C. (2007). « The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development ». *Applied Psycholinguistics*, n° 28, 171-190.
- EL-DAHDAH (2008). *Intermediate dictionary of arabic verb conjugation*. 5th Edition. Librairie Publishers.
- EL EUCH S. (2010). « L'organisation cognitive chez un plurilingue, est-elle composée, coordonnée ou ... hybride ? ». Université du Québec à Trois Rivières. *Synergies du monde*, n° 7. 41-50.
- ELMIGER D. (2000). « Définir le bilinguisme : catalogue des critères retenus pour la définition discursive du Bilinguisme ». Université de Neuchâtel. *Revue Tranel, travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 32, 55-76.
- ERVIN S. et OSGOOD C. (1954). « Psycholinguistics : A survey of theory and research problems » in C. Osgood et T. Seboek (eds.), *Psycholinguistics*. Baltimore, MA : Waverly Press. 139-146.
- ESCUDE P. (2016). *Autour des travaux de Jules Ronjat 1913-2013 : unité et diversité des langues*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- ESPERET E. et GAONAC'H D. (1985). « Fonctions des temps verbaux dans la production de récits libres. Evolution génétique entre 4 et 8 ans. *Bulletin de psychologie*, n° 38, 705-716.
- FANTUZZO J. TIGHE E. et CHILDS S. (2000). « Family involvement questionnaire : A multivariate assessment of family participation in early childhood education ». *Journal of Educational Psychology*, n° 92 (2), 367-376.
- FASOLD R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford : Blackwell.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel. Paris : Delachaux et Niestlé.
- FERGUSON Ch.-A. (1989). *Diglossia*. *Word*, n° 15, 325-340.
- FISHMAN J.A. (1967). « Bilingualism with and without Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, n° 32.
- FISHMAN J.A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan et Bruxelles : Labor.
- FLORIN A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod (Les Topos).
- FLORIN A. et VERONIQUE D. (2003). « Apprentissage de la communication en milieu scolaire » in Kail M. et Fayol M. (eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. Paris : PUF, collection Sciences de la pensée, 240-282.
- FRANCOIS F., HUDELOT C. et SABEAU-JOUANNET E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Presses Universitaire de France.
- FRENCH L.A. (1986). « The language of events » in Nelson K. (ed.), *Event Knowledge*. Hillsdale NJ, Erlbaum.
- FRIEDMAN W.J. (1990). *About time : inventing the fourth dimension*. Cambridge, MA : MIT Press.
- FÜHRER-NICOD V. (1994), *Recherches sur le bilinguisme franco-allemand chez les jeunes enfants*, Presses Universitaires de Reims.

- GALAL M. (2019). *Les constructions exceptionnelles du français et de l'arabe : syntaxe et interface sémantique-syntaxe linguistique*. Université de Nanterre-Paris X, Université de Sohag.
- GAONACH D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette-Education.
- GARDNER R. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- GASS S. et SELINKER L. (1992). « *Language transfer in language learning* ». Philadelphia.
- GEIGER-JAILLET A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir : naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- GENELOT S., NEGRO I. et PERSLAGES D. (2005). « Compétences bilingues français/créole chez les enfants de 5 ans en contexte martiniquais ». *Etudes créoles*, n° 28 (2), 41-66.
- GENELOT S., NEGRO I. et PESLAGES D. (2007). « Bilinguisme familial et acquisitions scolaires : le cas des départements d'outremer français (DOM) » in P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlegan, E. Pacurar et E. Remoussenard (eds.). *Acte du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education*. Strasbourg : Université Louis Pasteur, 1-9.
- GENESE F., PARADISE J. et CARGO M.B. (2004). « *Dual language development and disorders : A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- GERNER M., PERRY F., MOSELLE M. et ARCHBOLD M. (1992). « Characteristics of internationally mobile adolescents ». *Journal of School Psychology*, n° 32 (2), 197-214.
- GERNER M. et PERRY F. (2000). « Gender differences in cultural acceptance and career orientation among international mobile and non-international mobile adolescents ». *Schools Psychology Review*, n° 30 (2), 267-283.
- GERVILLE-REACHE L., COUALLIER V. (2011). *Echantillon représentatif d'une population finie : statistique et propriétés. Echantillon représentatif, sondage, quotas, probabilités d'inclusion*.
- GINET A., KOHLMAYER C., NARCY J.-P. (1997). *Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédia*. Paris : Nathan.
- GOSSSELIN L. (2005). « 1. Le temps et l'aspect » dans *Temporalité et modalité* sous la direction de L. Gosselin, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, *Champs linguistiques*, 31-40.
- GRANFELDT J., SCHLYTER S., KIHLESTEDT M. (2007). « French as c2, 2L1 and L1 in pre-school children ». *Perles Lund University* n° 24, 7-42.
- GRACI I., RISPAIL M. et TOTOZANI M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues : jalon pour une école plurilingue*. Paris : L'harmattan.
- GHIÒ G. (2014). « Temporalité et aspectualité en anglais : opérations, représentations, cognition », *Corela*.
- GIVÓN T. (1979). *On understanding grammar*. New-York : Academic Press.
- GIVÓN T. (1984). *Syntax : A functional-typological approach*, vol. 1. Amsterdam : John Benjamins.
- GLENN C.G. et STEIN N. (1980). *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children*. Technical report, Urbana : University of Illinois. Center for the Study of Reading.
- GODARD L. (1994). « Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire ». *Revue québécoise de linguistique*, n° 23(2), 73-100.
- GOPNIK A. et MELTZOFF A.-N. (1987). *Words, thoughts and theories*. Lonon : Massachusetta institute of technology.
- GREIMAS A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GREVISSE M. (1993). *Le bon usage : grammaire française*. Paris-Gembloux : Duculot.
- GRISOT C. et CARTONI B. (2012), « Une description bilingue des temps verbaux : étude contrastive en corpus ». *Nouveaux cahiers de linguistique française* n° 30, Département de Linguistique, Université de Genève, 101-117.

- GROSJEAN F. (1982). *Life with two languages An introduction to bilingualism*. Cambridge University Press.
- GROSJEAN F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- GROSS T. (1985). *Cognitive Development*. Monterey : Brooks.
- GROUX D., PORCHER L. (1997). « L'éducation comparée », Paris : Nathan pédagogie.
- GYGER GASPOZ D. (2013). *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée. Etude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence*. Thèse de doctorat soutenue le 17 avril 2013 à l'Université de Neuchâtel, Suisse.
- GUESPIN L., MARCELLESI J.-B. (1986). « Pour la glottopolitique » in *Langages*, 21^e année, n° 83, 5-34.
- HAGEGE C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HAGEGE C. (2013). *La structure des langues*. Paris : PUF Que sais-je ?
- HAKUTA K. (1987). « Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children ». *Child Development*, n° 58. 1372-1388.
- HALLIDAY M.A.K. et HASAN R. (1976). *Cohesion in English*. Londres Longman.
- HAMERS J.F. (1992). « Langue comme enjeu identitaire : l'interaction entre les réseaux sociaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement biculturel » in J. Blomart, B. Krewer (eds.), *Perspectives de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, 285-299.
- HAMERS J.F. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures » in L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, 271-289.
- HAMERS J.F. et BLANC M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- HART B., RISLEY T.R. (1995). « Meaningful differences in the everyday experience of young American children ». Baltimore, Md : P.H. Brookes in Johnston, J., « Facteurs qui influencent le développement du langage », janvier 2010, 2^e éd., CEDJE / RSC-DJE. *Développement du langage et alphabétisations*.
- HASLETT B. (1986). « A developmental analysis of children's narrative » in D.G. Ellis (red.), *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 87-109.
- HELAISS A. (2014). *Les dynamiques des représentations sociales dans la mise en œuvre d'une didactique de l'interculturel : analyse de discours d'apprenants sadoeins de FLE en situation de mobilité en France*. Thèse de Doctorat. Université de Rouen.
- HELOT C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan (collection Espaces Discursifs).
- HELOT C. et RUBIO M.-N. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : ERES.
- HEURDIER J. (2015). *Usages syntaxiques et dialogue parent-enfant : Étude de dyades mère-enfant et père-enfant dans deux activités ludiques*. Thèses de doctorat soutenue à l'Université Sorbonne-nouvelle-Paris 3.
- HICKMANN M. (2004). « Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues », *CALaP* n° 24. 13-31. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*. Fascicule n° 24 - Année 200, U.M.R. 8606, Département de Linguistique Générale et Appliquée Université René Descartes.
- HICKMANN M. (1980). « Creating referents in discourse : a developmental analysis of linguistic cohesion » in J. Kreiman et E. Odeja (eds), *Papers from the Parasession on pronouns and Anaphora* (Chicago Linguistic Society), 192-203.

- HICKMANN M. (1991). « The Development of Discourse Cohesion : Some Functional and Cross-linguistic issues » in G. Piéraut-Le-Bonniec et M. Dolitsky (eds), *Language bases ... discourse bases : Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. Amsterdam : John Benjamins, 157-185.
- HICKMANN M. (1995). « Discourse organization and the development of reference to person, space and time » in P. Fletcher et B. McWhinney (eds), *The handbook of Child Language*. Oxford : Basil Blackweel, 194-219.
- HICKMANN M. et LIANG J. (1990). « Clause-structure variation in Chinese narrative discourse : A developmental analysis ». *Linguistics*, n° 28, 1167-1200.
- HICKMANN M. et ROLAND F. (1992). « Déterminants sémantiques et pragmatiques dans l'acquisition du temps et de l'aspect : étude comparative du français, de l'allemand et de l'anglais ». Communication présentée au Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon, septembre et octobre 1992.
- HILAIRE-DEBOVE G. et DURAND O. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)*. Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.
- HOFFMANN C. (1998). « Luxembourg and the European schools » in J. Cenoz et F. Genesee, *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Multilingual matters. Clevedon, 143-714.
- HOLES C., *Modern Arabic : Structures, Functions and Varieties*. London/New-York : Editions Longman.
- HOPPER P.J. (1979). « Aspect and foregrounding in discourse » in T. Givon (ed.), *Syntax and semantics*, vol. 12. New-York : Academic Press, 213-242.
- HUDSON J.A. et SHAPIRO L.R. (1991). « From knowing to telling : The development of children's scripts, stories and personal narratives » in A. McCabe et C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 89-136.
- HUTTENLOCHER, R. (2002). *Neural plasticity: the effects of environment on the development of the cerebral cortex*. London : Harvard University Press.
- INGRAM D. (1989). *First Language Acquisition : Method, Description and Explanation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- JAKOBSON, R. (1963). « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit, 209-248.
- JAPEL C., BRODEUR M., DION É., GOSSELIN C., SIMMONS D., VUATTOUX D., (2005). « Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ? » Une approche basée sur la recherche Université du Québec à Montréal, Texas A et M University,
- JISA H. (1987). « Sentence connectors in French children's Monologue Performance ». *Journal of Pragmatics*, n° 11, 607-621.
- JISA H. (1998). « La langue faible (l'anglais) chez un enfant bilingue anglais-français », *LINX*, n° 38.
- JISA H. (2003). « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme ». *Enfant et apprentissage*, n° 40. 115-132.
- JISA H. (2004). « Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux », *CALaP*, n° 24, 33-56.
- JISA H. et KERN S. (1994). « Discourse organisation in French children's narratives » in E. Clark (ed.), *Proceedings of the 26th Annual Child Language Research Forum* Stanford : Stanford University Press ; CSLI Publications, 177-188.
- JISA H. et KERN S. (1994). « Relative clauses in French Children's Narrative »s. Paper presented at *Ist Lisbon Meeting on Child Language*. Lisbonne. Portugal
- KAEMPFER J. et MICHELI R. (2005). *La temporalité narrative, méthodes et problèmes*. Genève, Département de français moderne.
- KAEMPFER J. et MICHELI R. (2005). « Méthodes et problèmes : la temporalité narrative, section de Français. Université de Lausanne. Edition Ambroise Barras.

- KAIL M. (1983a/b) « L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues ». Spécificité méthodologiques et recherches empiriques. 561-596. *L'année psychologique* n° 83, 225-258.
- KAIL M. (2000). « Acquisition syntaxique et diversité linguistique » in Kail M. et Fayol M. (eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de 3 ans*. Paris : PUF.
- KAIL M. (2015). *L'acquisition du langage*. Paris : PUF (Que sais-je).
- KAIL M. et HICKMANN M. (1992). « French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, n° 12, 73-94.
- KAIL M. et BASSANO D. (2000). « Méthodes d'investigation et démarches heuristiques » in M. Kail et M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage*. Vol. 1, chap. 2. Paris : PUF, 29-60.
- KARMILOFF-SMITH A. (1979). *A functional approach to child language : A study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH A. (1981). « The grammatical marking of thematic status in the development of language production » in W. Deutsch (ed.), *The Child's construction of Language*. Londres : Academic Press, 121-147.
- KARMILOFF-SMITH A. (1985). « Language and cognitive process from a developmental perspective ». *Language and Cognitive Processes*, n° 1, 61-85.
- KARMILOFF K. et KARMILOFF-SMITH A. (2001). « Comment les enfants entrent-ils dans le langage », trad. fr. Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2003.
- KEIL F.C. (1989). *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge, M.A. : MIT Press.
- KEMPER S. (1984). « The development of narrative skills : Explanation and entertainment ». *Discourse Development*. New-York, Springer-Verlag, 99-124.
- KERN S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Université Lumière Lyon 2.
- KERN S. (2003). « Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois langage en émergence ». *Glossa*, n° 85, 48-61.
- KERN S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant : théorie, clinique, pratique*. Paris : de Boeck.
- KERNAN K. (1977). « Semantic and expressive elaboration in children's narratives » in S. Ervin-Tripp et C. Mitchell-Kernan (eds.), *Child discourse*. New-York, Academic Press.
- KIHLSTEDT M. (2013). « La route vers le bilinguisme : étapes et contextes : études comparatives de l'acquisition du français entre adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français) ». HDR en linguistique. Université Paris Ouest Nanterre-La Défense.
- KHOMSI A. (1995). « Les troubles cognitifs de la scolarité » in D. Gaonac'h et C. Golder (eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette Education.
- KUURE O. (1997). « Discovering Traces of the past. Studies of bilingualism among school pupils in Finland and Sweden » *Applied Psycholinguistic*, vol. 20, n° 4. 589-597.
- KLEIN W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (traduction). Paris : Armand Colin.
- LABOV W. (1972). *Language in the inner city : Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LABOV W. (1972). « La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative », chapitre 9 de *Language in the inner city*. Trad. Française : 1978, *Le parler ordinaire*, I, Minuit, 289-355.
- LABOV W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- LABOV W. et WALETZKY J. (1967). « Narrative analysis : oral versions of personal experience » in J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle : University of Washington Press, 12-44.

- LAFONTAINE D. (2002). « Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ». *Le Point sur la recherche en éducation*, n° 24, 1-74.
- LAM H. et SELMER J. (2004a). « Are former 'third-culture kids' the ideal business expatriates ? *Carrer Development International*, n° 9, 109-122.
- LAMBERT W.E. (1974). « Culture and Language as Factors in Learning and Education » in F.E. Aboud et R.D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingam : Western Washington State College.
- LAMBERT W.E. (1980). « The social psychology of language » in H. Giles, W.P. Robinson et P.M. Smith (eds.). *Language : social psychological perspectives*. Pergamon, Oxford.
- LANDRY R. et ALLARD R. (1990). « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique ». *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, n° 46, 527-553.
- LANDRY R., ALLARD R. et DEVEAU K. (2013). « Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel ». *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*. (3), 56-79.
- LAROUCSI F. (1997). *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Université de Rouen. Avec le concours du Conseil Général de la Seine-Maritime.
- LAVAUUR J.-M. (2005). « Bilinguisme et identité culturelle bilingue ». Chapitre VII. Publication Names : *Langages cultures et identités : réalités françaises et brésiennes*. Presses Universitaires de la Méditerranée.
- LEBLANC, A. (2017). « Le bébé, la télé, la tablette et le smartphone ». *Enfances et Psy*, n° 74(2), 6-10.
- LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGARD G., SERRES G. et DURAND M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enative ». *@ctivités*, n° 5(1), 58-78.
- LEFEBVRE F. (1985). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*. Mémoire soutenu à l'Université de Nantes, Faculté de médecine. Nantes.
- LE GOFF J. (2014). « Editorial. La perte de la langue d'origine : un processus systémique inter-générationnel ». *Thérapie Familiale*, vol. 35(2), 113-117.
- LEHMANN A. (2008). « Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie » in A. Lehmann, F. Martin-Berthet. 3^e édition, revue et actualité. Paris : Armand Colin.
- LELUBRE M. (2013). « La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal ». Facultés universitaires Saint-Louis *Recherches qualitatives – hors série* n° 14, 15-28.
- LENNEBERG E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New-York : Wiley.
- LENTIN (1975). « Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant ». *Langue française*, n° 27, 14-23.
- LIETTI A. (1981). *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits européens*. Petit Bibliothèque Payot.
- LUCCHINI S. (2005) « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, 2005/4, vol. 57, 299-315.
- LÜDI G. (1998) « Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire », Université de Bâle.
- LÜDI G. (2007). « Plurilinguisme et intégration d'enfants migrants ». *Terra Cognita*, n° 10, 66-69.
- LÜDI G. et PY B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MACKEY W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- MACNAMARA J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- MAHLSTEDT S. (1996). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Fami-lien: Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

- MAISSE, S. (2009). « Propositions de stimulations oro-faciales de l'enfant prématuré de 1 à 7 mois d'âge corrigé : impact sur le développement de l'oralité et l'évolution des interactions mère-enfant ». *Médecine humaine et pathologie*.
- MANDLER J. (1978). « A code in the node : The use of a story schema in retrieval ». *Discourse Processes*, n° 1, 14-35.
- MANDLER J. et DeFOREST M. (1979). « Is there more than one way to recall a story ? » *Child Development*, n° 50, 886-889.
- MANDLER J. et JOHNSON N. (1977). « Remembrance of things parsed : Story structure and recall ». *Cognitive Psychology*, n° 9, 111-151.
- MARCHMAN V.A. (1989). *Episodic structure and the linguistic encoding of events in narrative : A Study of Language Acquisition Performance*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- MARSLEN-WILSON W., LEVY E. et TYLER L.K. (1982). « Producing interpretable discourse : the establishment and maintenance of reference » in R.J. Jarvella et W. Klein (eds.), *Speech, place and action*. New-York : Wiley, 339-378.
- MARTINEZ P. (2017). « *La didactique de langues étrangères* ». Paris : Que sais-je ?
- MAYER M. (1996). *Frog, where are you ?* New-York : Dial Books For Young Readers.
- MCKEOUGH A. (1987). « Stages in story-telling : a neo-piagetians analysis ». Communication présentée à la 9^e rencontre biennale de la société *The study of behavioral development*. Tokyo.
- MEDANE H. (2015). « L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie ». *TIPA. (Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage)*.
- MEHIRI A. (1998). « La structure de la phrase selon la tradition grammaticale arabe » in *L'Information Grammaticale* n° 2. Numéro spécial Tunisie, 9-12.
- MEILLET (1912). « L'évolution des formes grammaticales » *Linguistique générale*. Paris : Champion. 130-148.
- MEISEL J. (2008). « Child second language or successive first language acquisition ? » in B. Haznedar et E. Gavruseva (éds.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A generative perspective*. Amsterdam : Benjamins, 55-82.
- MESFAR S. (2008). *Analyse morpho-syntaxique et reconnaissance des entités nomées en arabe standard*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.
- MOLINO J. et MOLINO-LAFHAIL R. (2003). « Homo Fabulator. Théorie et analyse du récit ». Paris, Montréal : Léméac. *Actes Sud*, 249-280.
- MONTAUT A. (1992). « La méthode de Benveniste dans ses travaux comparatistes : son discours et son sujet » in *LINX*, n° 26 ; *Lectures d'E. Benveniste*, 109-135.
- MONTE M. (2011). « Modalités et modalisation : peut-on sortir des embarras typologiques ? ». *Modèles linguistiques*, n°64, 85-101.
- MONTRUL S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam, John Benjamins.
- MOREAU M.-L. (ed.) (1977). *Sociolinguistique, concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- MORGENSTERN A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : PSN.
- MORGENSTERN A. (2012). « Prémices du récit chez l'enfant de 2 à 3 ans » dans Delamotte R. et Akinci M.-A. (eds.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 21-34.
- MURPHY-LEJEUNE E. et ZARATE G. (2003). « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », *LFDM, Recherches et Applications*, n° spécial juillet. *Vers une compétence plurilingue* (coord. Par F. Carton et P. Riley). Paris : FIPF/Clé international.

- NAUDIER D., SIMONET M. (2001). *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*. La Découverte « Recherches ».
- NEILL G., DESROSIERS H., DUCHARME A. et GINGRAS L. (2006). « L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique » in *Cdahir québécois de démographie*, n° 35(1), 149-168.
- NELSON K. et GRUENDEL J. (1981). « Generalized event representations : Basic building blocks of cognitive development » in A.L. Brow et M.E. Lamb (eds), *Advances in developmental psychology*, vol. 1. Hillsdale, NJ : L Erlbaum Associates, 131-158.
- NEX F. (2011). « Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante : proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents ». *Médecine humaine et pathologie*.
- NICOLAS S. et LUDOVIC FERRAND L. (1999). *Les grands courants de la psychologie moderne et contemporaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- NINIO A. et SNOW C.E. (1999). « The development of pragmatics : Learning to use language appropriately » in T.K. Bhatia et W.C. Ritchie (eds.). *Handbook of language acquisition*. New-ork : Academic Press. 346-383.
- NONNON E. (1991). « Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse ». *Enfance*, n° 45, 4, 335-354.
- NOYAU C. (1998), « Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue », *LINX* n° 38, 7-18.
- OCDE (2006). « Points forts des élèves issus de l'immigration : une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves » dans *PISA 2003*. Paris : OCDE.
- OCHS E. et SCHIEFFELIN B.B. (1984), « Language acquisition and socialization : three developmental stories and their implications », dans Shweder R.A., LeVine (eds), « *Culture Theory : Essays on Mind, Self, and Emotion* », New York, Cambridge University Press. 276-320 cité dans Sterponi L. et Bhattacharya U. (2012). « Les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », dans *Langage et société* 2012/1, n° 139, 67-82.
- OKITA T. (2002). « Invisible work : Bilingualism, language choice and childrearing » in *Inermarried families, studies » in Language et society*, n° 12, Amsterdam : John Benjamin.
- OWENS R.E. (2001). *Language development : an introduction* (5^e éd.). Needdham Heights, Ma : Ally et Bacon.
- PACTON S. (2003). « Morphologie et acquisition de l'orthographe : état de recherches actuelles ». *Rééducation orthophonique*, n° 213, 27-57.
- PARADIS J. (2007). « Second language acquisition in childhood » in E. Hoff et M. Schatz (éds.), *Handbook of Language Development*. Oxford, Blackweel, 387-406.
- PARISSE, C. (2003). « Perception et développement du langage », *Sciences de l'Homme et Société*. Université Paris Sud - Paris XI.
- PENNAC D., BLOCH S., MEGANA J. et SATURNO C. (2015). *Eux, c'est nous*. Paris : Les Editeurs jeunesse avec les réfugiés.
- PERREGAUX C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : Peter Lang.
- PETERSON C. et McCABE A. (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at a child's narrative*. New-York : Plenum Press.
- PEKAREK DOEHLER S. (2009). *Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation*. Université de Neuchâtel, Suisse.
- PETERSON C. 1 McCABE A. (1991). « Linking children's connective use and narrative macrostructure » in A. McCabe et C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates, 29-53.

- PETIT J. (1992). *Au secours, je suis monolingue et francophone !* Publication du Centre interdisciplinaire de recherches en Linguistique et psychologie cognitive. Presses Universitaires de Reims.
- PIAGET J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1942). *Recherches sur le développement des perceptions*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1965). *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël-Gonthier, *Médiations*.
- PIAGET J. (1976). *Le comportement moteur de l'évolution*. Paris : Gallimard.
- PIAGET J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- PILLER I. (2001). « Private language planning : the best of both worlds ? *Etudios de Sociolinguistica*, n° 2(1). 61-80.
- PILLER I. (2002). *Bilingual Couples Talk : The Discursive Construction of Hybridity*. Amsterdam : John Benjamins.
- PINON C. (2016). « Quelques remarques autour de l'expression de la modalité 'pouvoir' en arabe contemporain. *Romano-Arabica*. Center for Arab Studies, University of Bucharest, « Modalities » in *Arabic*.
- PLATEAU S. (2006). « M. Tomasello. Aux origines de la cognition humaine », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 35/, 600-602.
- POLLOCK D. et VAN REKEN R. (1999/2009). *Third Culture Kids. The experience of Growing Up among Worlds*. Boston, London : Nicolas Brealy Publishin.
- PROPP V. (1970). *Morphologie du conte* (trad. Française). Paris. Seuil.
- QUENOT S. (2010). *Structuration de l'Ecole bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration dans l'enseignement primaire*. Thèse. Université de Corse.
- QUINTON P. (2002). « Le sens du terrain », *Études de communication*.
- QUIRK R., GREENBAUM S., LEECH G. et SVARTVIK J. (1985), *A comprehensive grammar of the English language*. Londres : Longman.
- RACHIDI A. (2011). *La valorisation du bilinguisme franco-arabe : un avantage pour la réussite scolaire ?* Thèse soutenue à l'Université de Nantes.
- RAYNAL S. et FERGUSON L. (2008). « L'intégration : du multiculturel à l'interculturel ». *Humanisme et Entreprise*, n° 287(2), 77-95.
- REZZOUG D. (201). « Langue maternelle, migration et développement précose » in M.-R. Moro, R. Riand, V. Plard (eds.) : *Manuel de Psychopathologie du bébé et de sa famille, La Pensée Sauvage*. Paris.
- RICOEUR P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- RIEGEL M., PELLAT J.C. et RIOUX R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Linguistique Nouvelle. Paris : PUF.
- RODI M. (2009). « Compétences plurilingues et acquisitions », *Langage et pratiques*, n° 44, 2-12.
- ROMAINE S. (1989). *Bilinguisme*. Oxford : Blackwell (2nd ed., 1995).
- ROMAINE S. (1995). *Bilingual language development*. University of Oxford, UK. Cambridge, MA : Blackweel.
- ROMEO S. (2012). « La construction de la temporalité : étude basée sur l'observation d'un enfant bilingue », *LINX* n° 38.
- RONJAT J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- RUDIN M. (1997). *Missionary Kids-inihrer Rolle als schulische Immigranten*. Institut für spez. Pädagogik + Psychologie der Universität Basel.

- RUMELHART D.E. (1975). « Notes on a schema for stories » in D.G. Bobrow et A. Collins (eds.), *Representation and understanding : Studies in cognitive Science*. New-York : Academic Press.
- SAIDI D. (2014), *Développement de la compétence narrative en arabe tunisien : rapport entre formes linguistiques et fonctions discursives*. Thèse sous la direction de H. Jisa, Université Lyon 2.
- SALAZAR-ORVIG (2019). « Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage » in *Le développement du langage chez le jeune enfant* sous la direction de S. Kern. Paris : De Boeck.
- SEBASTIAN E. et SLODIN D.I. (1994). « Development of Linguistic Forms : Spanish » in R.A. Berman et D.I. Slobin (eds.), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale. NJ : L. Erlbaum Associates, 239-284.
- SCHMID C. (2002). *Un enfant, deux cultures*. St-Léger, Suisse : Edition Emmaüs.
- SCHWARTS M. et VERSCHIK A. (eds.) (2013). « Successful Family Language Policy : parents, Children and Educators » in *Interaction*. Dordrecht : Springer, 105-126.
- SCHLYTER S. (1990), « The acquisition of French temporal morphemes » in *Adults and in bilingual children* in G. Bernini et A. Giacalone Ramat (eds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano : Franco Angeli.
- SCOLA F. (2015). *Comprendre et accompagner l'enfance bilingue : à l'intention des parents, des enseignants et des soignants*. Leipzig :Bookelis.
- SCOTT C.M., NIPPOLD M.A., NORRIS J.A. et JOHNSON C.J. (1992). *School-age children and adolescents : establishing language norms*. Présenté à l'annual convention of the America speech-language-hearing association. San Antonio. TX
- SINCLAIR de ZWART (1967). *Langage et opération. Sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*. Paris : Dunod.
- SKINNER B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- SKUTNABB-KANGAS T. (1984). *Bilingualism or Not : The Education of Minorities*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- SLOBIN D.I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. I : Data ; vol. II : Theoretical issues. Hillsdale. New Jersey, London : L. Erlbaum.
- STECK J.-F. (2012), « Être sur le terrain, faire du terrain », *Hypothèses*, 75-84.
- STEIN N.L. (1982). « The definition of a story ». *Journal of Pragmatics*, n°6, 487-507.
- STEIN N.L. et GLENN C. (1979). « An analysis of story comprehension in elementary school children » in R.O. Freedle (red.), *Advances in Discourse Processes : New Directions in Discourse Processing*. Vol. 2, Norwood, N.J., Ablex.
- STEIN N.L. et GLENN C.G. (1982). « Children's concept of time : The development of a story schema » in W.J. Friedman (ed.), *The developmental psychology of time*. New-York : Academic Press.
- STEPHANY U. (1981). « Verbal grammar in modern Greek early child language » in PS. Dale et D. Ingram (eds.), *Child language : An international perspective*. Baltimore, MD : University Park Press.
- STEPHANY U. (1994). « Tense and Aspect in Narrative Child Discourse. A comparison of Greek and French ». Papers presented at I st Lisbon Meeting on Child Language, Lisbonne, Portugal.
- SUTTON-SMITH B. (1975). « Developmental structures in fantasy narratives ». Communication présentée au Congrès annuel de l'American Psychological Association. Chicago.
- SWAIN M. (1972). *Bilingualisms as a first language, PhD dissertation*. Thèse. University of California. Irvine.
- TAHARA I. (1998), « Le passé simple et la subjectivité ». *Cahiers de Linguistique Française* n° 22, 189-218.
- TANNENBAUM M. (2012). « Family Language Policy as a Form of Coping or Defence Mechanism ». *Multilingual and Multicultural Development*, n° 33(1), 57-66.

- TARTAS V. (2010). « Le développement de notions temporelles par l'enfant ». *Développements* 2010/1, n° 4, 17-26.
- TITONE R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles Charles Dessar.
- TCHOUGOUNNIKOV S. (2004). « Sur la genèse de la notion de dialecte dans la pensée linguistique russe : dialectes et problèmes des formes organiques ». *Langage et Société*, n° 110, 53-63.
- TOMASELLO (2003). *Constructing a language*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- TONNER-MEYER, UNSEN et VALLEDO (2005). « Étude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais ». Luxembourg : MENFP.
- TRACY R. et THOMA D. (2009). « Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition » in P. Jordens et C. Dimroth (éds.) *Functional Elements : Variation in Learner Systems*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- TREZEUX G. (1995). « Enseignement bilingue et politique linguistique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.
- TURKESTANI M. (2012). *Enseigner/apprendre le français langue étrangère autrement expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Etude de cas à l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite)*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry-Montpellier III.
- UNSWORTH S. (2005). *Child L2, Adult L2, Child L1 : differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Objectif Scrambling in Dutch*. Thèse de doctorat. Utrecht : Lot.
- UNTERREINER A. (2014). « La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants ». *Langage et société*. 2014/1 n°147, 97-109.
- USEEM R. (1973). « Third culture factors in educational change » in C. Brembeck et W. Hill (eds.), *Cultura challenges to education : the influence of cultural factors in school learning*. Lexington Mass. Toronto : Lexington Books, 121-161.
- USEEM R. et DOWNIE R. (1976). « Third culture Kids ». *The Journal of the National Education Association Today's Education*, n° 65 (3), 103-105.
- VAN DER ZEE K., ALI A. et HAAKSMA I. (2007). « Determinants of effective coping with cultural transition among expatriate children and adolescents ». *Anxiety, Stress and Coping*, n° 20 (1), 25-45.
- VARRO G. (1990). « Le bilinguisme attendu et les attendus du bilinguisme » in *Education et Pédagogie, la famille et le bilinguisme*. Paris : CIEP, 22-31.
- VARRO G. (2004). « Acquired Knowledge and Burning Questions about Family Bilingualism : a new vernacular ? » in X.P. Rodriguez-Yanes, A.M. Lorenzo Suarez et F. Romallo (eds.), *Bilingualism Education : from the family to the school*, Frankfurt : Lincom Europa, 75-91.
- VERHOEVEN L. et STROMQVIST S. (2001). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam, John Benjamins.
- VYGOTSKY (1980). *The development of Higher Psychological Processes*. London : Harvard University Press.
- VYGOTSKY (1997). *Pensée et langage*. Paris : Editions La dispute.
- WAGNER R.L. et PINCHON J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.
- WATY B. (2017) « Des relations d'enquête de terrain en école maternelle sous le prisme de l'âge : des 3-6 ans et une ethnologue », *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Que faire de l'âge dans l'enquête ? Penser les rapports sociaux d'âge entre enquêtés et enquêteurs.
- WEINREICH E. (1953). « Languages in contact ». La Haye : Mouton. Publié Hélot et al. (2006). *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort : Peter Lang, 185-206.
- WEINRICH H. (1964). *Tempus*. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart, Kohlhammer.
- WEINRICH H. (1973). *Le temps*. Paris : Seuil.

- WEIR (1962). *Language in the Crib*. The Hague : Mouton.
- WEIST R.M. et al (1984). « The defective tense hypotheses : On the emergence of tense and aspect in child Polish ». *Journal of Child Language*, n° 11, 347-374.
- WEIST R.M. (1986). « Tense and aspect » in P. Flechter et M. Garman (eds.), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 356-374.
- WEIST R.M., WYSOCKA H. et LYTTINEN P. (1991). « A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems ». *Journal of Child Language*, n° 18. 67-92.
- WIGGLESWORTH B. (1990). « Children's narrative acquisition : A study of some aspects of reference and anaphora ». *Frist Language*, n°10, 105-125.
- WILLIS D. (1992). « A search for transnational culture : an ethnography of students in an international school in Japan ». *International Schools Journal*, n° 12, 9-25.
- WILLIS D., ENLOE W. et MINOURA Y. (1994). « Transculturals, transnationals : the new diaspora ». *International Schools Journal*, n° 14 (1), 29-42.
- YAGMUR K., AKINCI M.-A. (2003). « Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers » in France : Intergenerational differences, *Revue International Journal of the Sociology of Language*, 107-128.
- YAMAMOTO M. (201). *Language in contact. Findings and problems*. The Hague : Mouton.
- ZAZZO B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

ANNEXES

SOMMAIRE

1. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS EN LANGUE ARABE	409
2. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS EN LANGUE FRANÇAISE	413
3. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE ARABE	419
4. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE FRANÇAISE	421
5. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE ANGLAISE	423
6. FROG STORY : FROG, WHERE ARE YOU ? MAYER, 1969	425
7. TRANSCRIPTION DES DONNEES	429
8. QUESTIONNAIRE D'INFORMATION SUR L'ECOLE SAOUDIENNE DE PARIS	557

اللغة الانجليزية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الفرنسية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
لغة أخرى	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
١٧ / كيف يقيم الوالدين درجة اتقان الطفل للغة العربية والانجليزية والفرنسية (كتابة) بوضع دائرة على الخيار:					
اللغة العربية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الانجليزية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الفرنسية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
لغة أخرى	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
١٨ / كيف يقيم الوالدين درجة اتقان الطفل (للقراءة) باللغة العربية والانجليزية والفرنسية بوضع دائرة حول الخيار:					
اللغة العربية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الانجليزية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الفرنسية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
لغة أخرى	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
١٩ / كيف يقيم الوالدين درجة اتقان الطفل للفهم والاستيعاب باللغة العربية والانجليزية والفرنسية بوضع دائرة حول الخيار:					
اللغة العربية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الانجليزية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
اللغة الفرنسية	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
لغة أخرى	ممتازة	جيدة	يستطيع أن يدبر امره	متدنية	لا يتقنها ابداً
٢٠ / هل يشاهد الطفل القنوات التلفزيونية؟ وبأي لغة؟ (لا مانع من اختيار أكثر من خيار)					
اللغة العربية	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		
اللغة الانجليزية	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		
اللغة الفرنسية	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		
لغة أخرى	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		
٢١ / هل يستمع الطفل الى الموسيقى؟ بأي لغة؟ (لا مانع من اختيار أكثر من خيار):					
اللغة العربية	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		
اللغة الانجليزية	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		
اللغة الفرنسية	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً		

لغة أخرى	غالباً	من وقت الى آخر	ابداً
٢٢ / ما هو اسم فنان/ة المفضل (بأي لغة يتكلم الفنان/ة)			
٢٣ / إذا لدى الطفل جهاز حاسوب، او لدى الوالدين، فبماذا يستعمل الطفل جهاز الحاسوب؟ (وضع دائرة حول الخيار)			
-الدخول على مواقع الانترنت (مثل: الفيس بوك،...)			
-الدخول على مواقع التواصل الاجتماعي			
-ارسال رسائل عن طريق البريد الالكتروني			
-قراءة المجلات والجرائد			
-أخرى ...			
٢٤ / عند استعماله للبريد الالكتروني، يقوم باستخدام أي لغة؟			
اللغة العربية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
اللغة الانجليزية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
اللغة الفرنسية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
لغة أخرى	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
٢٥ / هل لدى الطفل جهاز هاتف جوال؟ عند ارسال رسالة قصيرة يقوم باستخدام أي لغة؟ (لا مانع من اختيار أكثر من لغة)			
اللغة العربية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
اللغة الانجليزية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
اللغة الفرنسية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
لغة أخرى	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
٢٦ / عند الكتابة، هل يقوم باستخدام لغتين او أكثر في آن واحد؟			
٢٧ / عند قراءة الطفل للمجلات او الجرائد او الكتب، بأي لغة يقوم بذلك؟ (لا مانع من اختيار أكثر من لغة)			
اللغة العربية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
اللغة الانجليزية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
اللغة الفرنسية	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
لغة أخرى	غالباً	من وقت الى آخر	لا يمارسها ابداً
٢٨ / عند قراءة الطفل للقصص والروايات، يحب اي نوع من الروايات؟ (لا مانع من اختيار أكثر من خيار):			
- خيال علمي			
- تاريخي			
- شخصيات كرتونية			
- شعر			
- أخرى			

2. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS EN LANGUE FRANÇAISE

Questionnaire projet plurilingues

Je suis étudiante saoudienne, qui prépare sa thèse en science du langage qui s'intitule « Évaluation des compétences langagières plurilingues d'enfants saoudiens à l'école saoudienne à Paris, âgés de 6 ans à 12 ans » à l'Université de Rouen. En participant à cette enquête, vous nous permettez d'approfondir les connaissances sur ces sujets. Nous vous remercions vivement d'avoir accepté d'y participer et vous assurons que les réponses que vous nous confiez seront anonymées.

Identité et pratiques langagières

1. Prénom de votre enfant :

2. Garçon : Fille :

3. Quand et où est-il né(e) ?

4. Où habite-il(elle) ?

5. Depuis sa naissance, est-ce qu'il(elle) a déjà déménagé ?

oui

non

Si oui, indiquez la(les) ville(s) où il(elle) a habité et l'année de son départ s'il s'en souvient ?

6. Est-ce que votre enfant voyage pendant les vacances ?

oui

non

Si oui, préciser les pays visités et la langue du(des) pays :

7. Combien de frères et soeurs a-t-il(elle) ?

Frère(s)

Soeur(s)

Quel âge ont-ils(elles) ?

Frère(s)

Soeur(s)

8. Les parents :

	Le père	La mère
Pays de naissance		
Métier exercé		

9. Est-ce que votre enfant a des activités en dehors de l'école (danse, musique, sport, etc. ?

oui

non

Si oui, la(les)quelle(s) ? :

10. Qui l'aide à faire ses devoirs à la maison ?

11. L'enfant étudie-t-il dans une école ?

- publique
- privée

12. L'enfant prend-il des cours particuliers en anglais ?

- oui
- non

13. Si la réponse est oui, mentionner la période :

14. Quelle(s) est(sont) la(les) langue(s) à la maison en général ?

- l'arabe
- le français
- l'anglais
- autre :

15. Lorsqu'il(elle) parle aux personnes ci-dessous, quelle(e)s langue(e)s utilise-t-il(elle) ?

	A la maison			En dehors de la maison		
	AR	FR	AN	AR	FR	AN
A son père						
A sa mère						
A ses frères/sœurs						
A ses amis						
Autres personnes						

16. Selon vous, il(elle) **parle** ces langues

	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas du tout
La langue arabe					
La langue anglaise					
La langue française					
Autre :					

17. Selon vous, il(elle) **écrit** ces langues

	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas du tout
La langue arabe					
La langue anglaise					
La langue française					
Autre :					

18. Selon vous, il(elle) **lit** ces langues

	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas du tout
La langue arabe					
La langue anglaise					
La langue française					
Autre :					

19. Selon vous, il(elle) **comprend** ces langues

	Très bien	Assez bien	Il se débrouille	Assez mal	Pas du tout
La langue arabe					
La langue anglaise					
La langue française					
Autre :					

20. Est-ce qu'il(elle) regarde **la télévision** ?

- oui
 non

Dans quelle(s) langue(s)

	Souvent	Parfois	Jamais
La langue arabe			
La langue anglaise			
La langue française			
Autre :			

21. Est-ce qu'il(elle) écoute de la musique ?

- oui
 non

Dans quelle(s) langue(s)

	Souvent	Parfois	Jamais
La langue arabe			
La langue anglaise			
La langue française			
Autres :			

22. Quel est le nom de son chanteur(se)/groupe préféré ?

23. Possédez-vous un ordinateur à la maison ?

- oui
 non

Si oui, il(elle) l'utilise pour :

- Jouer à des jeux
 Faire ses devoirs
 Aller sur Internet (facebook, ...)
 Envoyer des messages (emails) à ses copains/copines
 Lire des magazines, des journaux
 Autre :

24. S'il envoie des messages (e-mails), dans quelle(s) langue(s) ?

	Souvent	Parfois	Jamais
En arabe			
En anglais			
En français			
Autre :			

25. Possède-t-il(elle) un telephone portable ?

- oui
- non

Si oui, envoie-t-il(elle) des SMS (textos) à ses copains/copines

	Souvent	Parfois	Jamais
En arabe			
En anglais			
En français			
Autre :			

26. Quand il(elle) envoie des messages, est-ce qu'il lui arrive de mélanger les langues ?

- oui
- non

27. Est-ce qu'il(elle) lit des livres, des revues, des magazines, des journaux, etc. ?

- oui
- non

	Souvent	Parfois	Jamais
En arabe			
En anglais			
En français			
Autre :			

28. Est-ce qu'il(elle) lit des histoires ?

- oui
- non

Quel genre d'histoire aime-t-il(elle) ? (vous pouvez cochez plusieurs cases)

- Science-fiction
- Historique
- Personnages de Cartoons
- Poésie
- Autre

29. Votre enfant a-t-il(elle) déjà utilisé un dictionnaire de vocabulaire ?

- oui
- non

Si oui, pour quelle(s) langue(s) :

30. Qu'est-ce que votre enfant a tendance à avoir parmi les options suivantes (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

	Arabe	Français	Anglais	Autre
Livres				
L'ordinateur				
Le téléphone portable				
Jeux de société				

31. Lorsque votre enfant fait une activité écrite en dehors de son programme scolaire, que préfère-t-il(elle) écrire et dans quelle(s) langue(s) ?

	Arabe	Français	Anglais	Autre
Poésies				
Journal personnel				
Histoires				
Blagues				
Chansons				
Autre :				

32. A partir de quel âge votre enfant a-t-il(elle) commence à étudier l'anglais ?

33. Aime-t-il(elle) étudier l'anglais ?

- oui
 non

Pourquoi :

34. A partir de quel âge votre enfant a-t-il(elle) commencé à étudier la langue française ? :

35. Aime-t-il(elle) étudier l'anglais ?

- oui
 non

Pourquoi :

36. Pensez-vous que la durée du séjour en France puisse impacter l'acquisition de la langue arabe ?

- oui
 non

Pourquoi :

37. Pensez-vous que la durée du séjour en France puisse impacter l'acquisition de la langue française ?

- oui
 non

Pourquoi :

38. Quel opinion avez-vous envers les enfants saoudiens qui parlent plusieurs langues ?

39. Quel est l'opinion de votre enfant sur les enfants qui parlent plusieurs langues ?

40. Quel est le métier que votre enfant voudrait faire plus tard ?

Merci beaucoup pour votre participation à ce questionnaire. Vos réponses représentent un facteur efficace dans la réalisation de notre étude et ses objectifs souhaités.

*Si vous souhaitez obtenir un résumé de l'étude après son approbation, veuillez enregistrer votre adresse afin que nous puissions vous envoyer une copie.
e-mail :*

Pour nous contacter : abeer.aldkiel@gmail.com

3. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE ARABE

استبيان رسالة دكتوراه

عبير دخيل الدخيل، طالبة في مرحلة الدكتوراه للسنة الثالثة في جامعة روان في دولة فرنسا، ومحاضرة في كلية الترجمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض.

عنوان رسالتي هو: تقييم الكفاءة اللغوية المتعددة اللغات لدى الطلاب السعوديين في المدرسة السعودية بباريس من عمر ٥ سنوات الي عمر ١٠ سنوات.

أشركم على مساعدتي في اتمام بحثي عن طريق اجابة اسئلة الاستبيان مؤكدةً بأن المعلومات الشخصية مثل الأسماء ستكون غير مذكورة في البحث.

■ الاسم (اختياري) :

■ طبيعة العمل:

- مدير مدرسة
- وكيل مدرسة
- مرشد / ة طلابي
- معلم / ة موفد
- معلم / ة متعاقد
- غير ذلك، فضلاً حدد

■ الجنسية:

■ المؤهل العلمي:

- دكتوراه
- ماجستير
- جامعي تربوي
- غير ذلك، فضلاً حدد
- جامعي غير تربوي

■ سنوات الخدمة في القطاع التعليمي:

- أقل من ٣ سنوات
- أكثر من ٣ سنوات الى ٧
- أكثر من ٧ سنوات الى ١٠ سنوات
- أكثر من ١٠ سنوات

■ سنوات الخدمة في المدرسة السعودية بباريس:

- أقل من ٣ سنوات
- أكثر من ٣ سنوات الى ٧
- أكثر من ٧ سنوات الى ١٠ سنوات
- أكثر من ١٠ سنوات

■ معلم / ة مادة:

■ تُدرس المادة باللغة:

- اللغة العربية
- اللغة الانجليزية
- اللغة الفرنسية

■ هل ترى أن البيئة المدرسية تؤهل الطلاب لاجادة اللغة العربية تحدثاً وكتابةً رغم وجودهم في دولة أجنبية؟ في حال الاجابة بالتاكيد او بالنفي ارجو شرح الاسباب

- هل ترى أن البيئة المدرسية تؤهل الطلاب لإجادة اللغة الانكليزية او كحد أدنى القدرة على التواصل بهذه اللغة بالرغم من وجودهم في دولة غير ناطقة باللغة الانكليزية؟ في حال الاجابة بالتأكيد او بالنفي ارجو شرح الاسباب
- هل ترى أن البيئة المدرسية تؤهل الطلاب لإجادة اللغة الفرنسية او كحد أدنى القدرة على التواصل بهذه اللغة مع وجودهم في دولة ناطقة باللغة الفرنسية؟ في حال الاجابة بالتأكيد او بالنفي ارجو شرح الاسباب
- هل ترى أن طلاب المدرسة السعودية في باريس يتكلمون ٣ لغات (العربية والانكليزية والفرنسية) بقدرات اتقان متفاوتة؟ في حال الاجابة بالتأكيد او بالنفي ارجو شرح الأسباب

شكر وتقدير

يطيب لي أن أشكرك على حسن تجاوبك والذي يمثل عاملاً فاعلاً في تحقيق الدراسة واهدافها المرجوة باذن الله، وإذا رغبت في الحصول على ملخص الدراسة بعد إجازتها، فضلاً سجل عنوانك ليتسنى لي ارسال نسخة منها مقرونة بالشكر والتقدير.
البريد الإلكتروني:

للتواصل مع الباحثة:

abeer.aldkiel@gmail.com

4. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE FRANÇAISE

Je suis étudiante saoudienne, qui prépare sa thèse en science du langage qui s'intitule « Évaluation des compétences langagières plurilingues d'enfants saoudiens à l'école saoudienne de Paris, âgés de 6 ans à 12 ans » à l'Université de Rouen. En participant à cette enquête, vous nous permettez d'approfondir les connaissances sur ces sujets. Nous vous remercions vivement d'avoir accepté d'y participer et vous assurons que les réponses que vous nous confiez seront anonymées.

1. Nom (facultatif) :

2. Profession :

- Directeur/trice
- Directeur/trice-adjoint
- Conseiller(e) étudiant(e)
- Enseignant(e) saoudien(ne)
- Enseignant(e)
- Autre

3. Nationalité :

4. Niveau académique :

- Doctorat
- Master
- Licence
- Licence pédagogique
- Autre

5. Années d'expérience :

- moins de 3 ans
- 3 ans – 7 ans
- 7 ans – 10 ans
- 10 ans et plus

6. Enseignant de langue

- Arabe
- Français
- Anglais

7. Années d'expérience dans l'école saoudienne de Paris

- moins de 3 ans
- 3 ans – 7 ans
- 7 ans – 10 ans
- 10 ans et plus

8. Pensez-vous que l'environnement scolaire permet aux élèves de parler l'arabe pendant leur séjour à l'étranger ?
- oui
 non
Pourquoi :
9. Pensez-vous que l'environnement scolaire permet aux élèves de maîtriser la langue anglaise ou au moins de pouvoir communiquer dans cette langue même s'ils se trouvent dans un pays non anglophone ?
- oui
 non
Pourquoi :
10. Pensez-vous que l'environnement scolaire permet aux élèves d'apprendre le français ou au moins de pouvoir communiquer dans cette langue lorsqu'ils se trouvent dans un pays francophone ?
- oui
 non
Pourquoi :
11. Pensez-vous que les élèves peuvent parler les trois langues (arabe, anglais et français) avec des compétences différentes ?
- oui
 non
Pourquoi :

Merci beaucoup pour votre participation à ce questionnaire. Vos réponses représentent un facteur efficace dans la réalisation de notre étude et ses objectifs souhaités.

*Si vous souhaitez obtenir un résumé de l'étude après son approbation, veuillez enregistrer votre adresse afin que nous puissions vous envoyer une copie.
e-mail :*

Pour nous contacter : abeer.aldkiel@gmail.com

5. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE ANGLAISE

I am a Saudi student studying for her thesis in language science entitled "Assessment of plurilingual language skills of Saudi children at Saudi school in Paris, aged 6 to 12" at the University of Rouen. By participating in this survey, you allow us to deepen our knowledge on these topics. We thank you very much for agreeing to participate and assure you that the answers you give us will be anonymized.

1. The name (facultative) :
2. The profession :
 - Director
 - Assistant principal
 - Student advisor
 - Saudi teacher
 - Teacher
 - Other
3. Nationality :
4. The academic level :
 - Phd
 - Master
 - University degree
 - Educational license
 - Other
5. Years of experience :
 - Less than 3 years
 - 3 years – 6 years
 - 7 years – 10 years
 - 10 years and over
6. Teacher of which language :
 - Arabic
 - French
 - English
7. Year sof experience in the Saudi school in Paris :
 - Less than 3 years
 - 3 years – 7 years
 - 10 years and over
8. Do you think that the scool environment of the saudi school in Paris allows students to speak Arabic even with their stay in France ?
 - Yes
 - No
 - Why :

9. Do you think that the school environment of the Saudi school in Paris allows students to master the English language or at least be able to communicate in this language even if they are in a non-English speaking country ?

Yes

No

Why :

10. Do you think that the school environment allows students to learn French or at least to be able to communicate in this language with their stay in France ?

Yes

No

Why :

11. Do you think that the pupils can speak the three languages (Arabic, English and French) with different skills ?

Yes

No

Why :

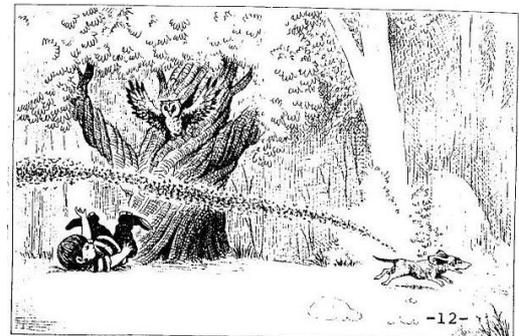
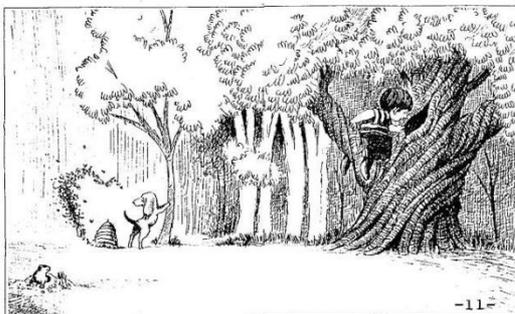
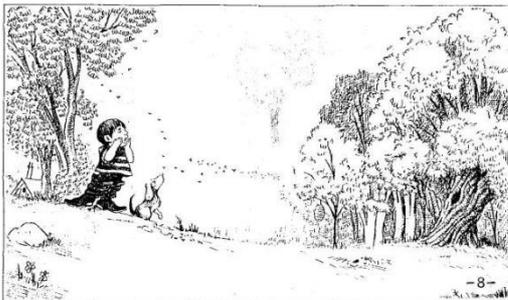
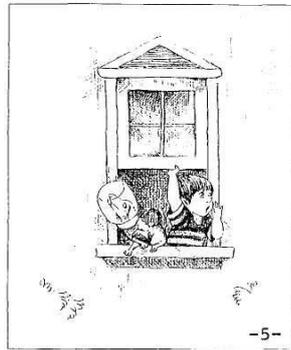
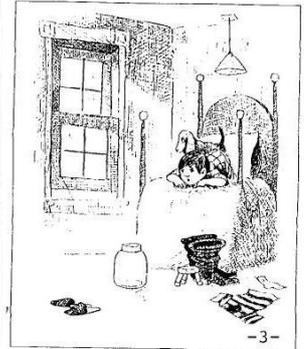
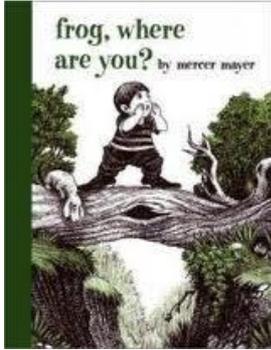
End of the questionnaire - thank you for your participation

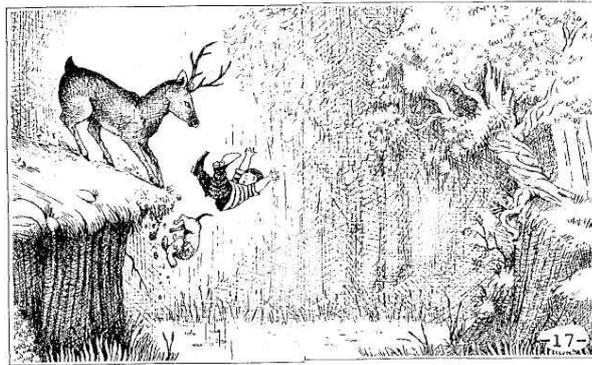
I would like to thank you for your good answer, which represents an effective factor in the realization of my study and its desired objectives. If you would like a summary of the study after its approval, please register your address so that I can send a copy with thanks and appreciation.

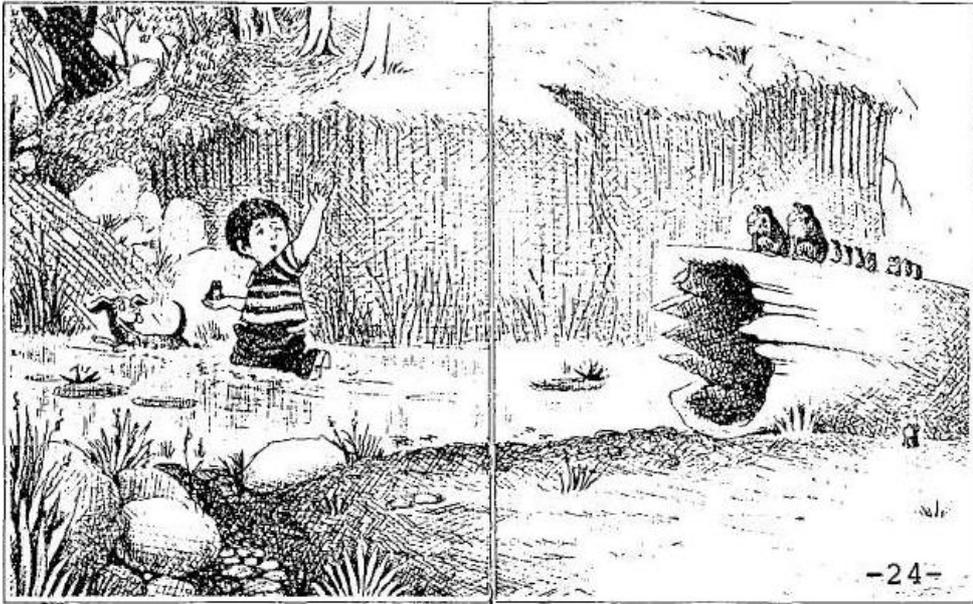
E-mail :

To contact the researcher :
abeer.aldkiel@gmail.com

6. FROG STORY : FROG, WHERE ARE YOU? MAYER, 1969







7. TRANSCRIPTION DES DONNÉES

7.1. Transcription des données en langue arabe

7.1.1. Aba – F06;02 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Aba
 Date et lieu de naissance : 23 décembre 2008 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CP
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il était une fois / il était une fois	كان في قديم الزمان
	002	/il était/existe/un garçon/avec lui/un chien/et/une grenouille/ il était un garçon /avec lui son chien et une grenouille	كان فيه ولد معاه كلبه و ضفدع
2a	003	/ensuite/il dort/dans/une nuit/des jours/ ensuite, il dort une nuit des jours	بعدين نام في ليلة من الايام
	004	/et la grenouille/sans le (le garçon)savoir/ après la grenouille	والضفدع من دون مايدري
	005	/part/ il part	راح
2b	006	/ensuite/(il)s'est réveillé/ Ensuite, il s'est réveillé	بعدين قام
	007	/il a trouvé la grenouille/ Il a trouvé la grenouille	ولقى الضفدع
	008	/(elle) disparu/ elle a disparue	اختفى

3a	009	/ensuite/ (il) cherche [cherche] partout/ Ensuite il cherche par tout	وبعدين يدور [يدور] في كل مكان
	010	/et le chien/a entré/dedans le mien/ Et le chien a entré dans le mien	والكلب دخل جوا حفته
	011	/mais/ne trouve pas le/ mais il ne l'a pas trouvé	بس مالقاه
	012	/(il)cherche/ Il cherche	ويدور
3b	013	/et/par le fenêtre /(il) appelle le/ Et par le fenêtre il l'appelle	وبالشباك يناديه
	014	Mais/(il) ne pas/ entend/ Mais elle ne entend pas	بس ماسمعه
4a	015	/à la fin/est tombé/le chien/ A la fin le chien est tombé	في النهاية طاح الكلب
4b	016	/ensuite/(il) s'est fâché/ Ensuite, il s'est fâché/	وبعدين زعل
	017	/et/ensuite/(il) l'a léché/ Et ensuite il l'a léché	وبعدين لحسه
	018	/et (il)l'aimait/ Et il l'aimait	وكان يحبه
	019	/mais/(il)a fâché/ Mais il a fâché	بس زعل
5	020	/et ont cherché (ils)[ont cherché(ils)]/ Et ils ont cherché	ودوروا ودوروا
	021	/le chien/dit/ Le chien dit	الكلب يقول
	022	/et/le garçon dit/ Et le garçon dit	والولد يقول
	023	/et ont cherché (ils)/par tout/ Et ils ont cherché par tout	ويدورون في كل مكان

6a	024	/resrent (ils) regardent/c'est qui/ Ils restent regarder c'est qui dedans	قاعدين يشوفون من هنا فيه
	025	/et/ensuite/est sorti/l'écureuil/ Et ensuite l'écureuil est sorti	وبعدين طلع السنجاب
6b	026	/et ensuite/le chien a secoué l'arbre/ Let ensuite le chien a secoué l'arbre	وبعدين الكلب هز الشجرة
7	027	/et (elles)sont tombées les abeilles/ Et les abeilles sont tombées	وطاحت النحلات
8	028	/ensuite/lui/est tombé/ Ensuite lui est tombé	بعدين هو طاح
	029	/et le chien reste échapper de lui/ Et le chien est en train d'échapper de lui	والكلب قاعد يهرب منه
9a	030	/ensuite/le garçon s'est fâché de lui/ En suite le chien s'est fâché de lui	بعدين الولد عصب منه
	031	/que/l'hipou suit le/ Parce que l'hibou le suit	أن البومة تلاحقه
9b	032	/(il)rest appeler elle tout le temps/ Il l'appelle tout le temps	وقعد يناديها طول الوقت
10a	033	/puis/(il)est tombé sur la biche/ Puis il est tombé sur la biche	ثم طاح علي غزالة
10b	034	/(il)a raccompagné elle/ Il l'a raccompagné	ومشى فيها
11	035	/ensuite/puis/ (il) est tombé dans la mer/lui et chien de lui/ Ensuit, puis il est tombé dans la mer, lui et son chien	بعدين ثم طاح في البحر هو وكلبه
	036	/puis/ sont partis /(ils) / Puis ils sont partis	ثم راحوا
	037	/(ils)le cherchent de nouveau/ Ils la cherchent de nouveau	يدورونه من جديد
12a			
12b			
13a			

13b	038	وقاعدين يتسللون /(ils)restent s'approcher/ Ils sont en train de s'approcher
	039	يشوفون من هنا فيه /(ils) regardent c'est qui là/ Ils regardent c'est qui là
14a	040	ثم لقوا الضفدع وضمفدع ضفدعين /puis (ils) ont trouvé la grenouille et une grenouille/deux grenouille/ Puis ils ont trouvé une grenouille et une grenouille, deux grenouille
14b		
15	041	النهاية لقوا ضفدعهم /la fin/ (ils) ont trouvé leur grenouille/ A la fine ils ont trouvé leur grenouille
	042	وصاروا سعيدين /(ils) seront contents/ Ils seront contents

7.1.2. Ahd – G06;07 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Ahd
 Date et lieu de naissance : 8 août 2008 – Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CP
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان عند ولد ضفدع /était le garçon/une grenouille/ Il était un garçon une grenouille
2a	002	بعدين هرب
2b		/ensuite/ (elle) a fui/ Ensuite, elle a fui
	003	هرب منه /(elle)a fui de lui/ Elle a fui de lui
3a	004	بعدين قعد يدوره
	005	/ensuite/ (il) se met cherche la/ Ensuite il se met à la chercher مالمقاه /(il) n'a pas trouvé la/ Il ne l'a pas trouvé/
3b		
4a		
4b	006	لقى كلب /(il) a trouvé un chien/ Il a trouvé un chien
5	007	وراح يدوره في الغابة /et (il) est parti/ cherche la dans la forêt/ et il est parti pour la chercher dans la forêt
6a		
6b		
7	008	وراح يدوره في الشجرة مع كلبه /et (il) est parti/chercher la dans l'arbre/avec son chien/ Et il est parti pour la chercher dans l'arbre avec son chien
8	009	هرب الكلب /(il)a fui le chien/ Le chien a fui
	010	لان البومة صرخت عليه /car l'hipou a crié sur lui/ Car l'hipou a crié sur lui
9a		
9b		
10a		
10b		

11	011	/ensuite/ (il) a poussé lui dans l'eau/ Ensuite il l'a poussé à l'eau	بعدين دفه في الماء
12a			
12b			
13a			
13b	012	/il était/dedans//un morceau de bois/ Il était un morceau de bois	وكان فيه خشبة
	013	/(il) a retourné derrière le/ Il a retourné derrière le	لف وراها
14a	014	/(il) a trouvé la grenouille/ Il a trouvé la grenouille	لقى الضفدع
	015	/et (il) appelé la/ Et l'a appelé	وناداه
14b			
15	016	/ensuite (il) l'a pris le garçon/ Ensuite il l'a pris le garçon	بعدين اخذه الولد
	017	/et (ils) sont partis/ Et ils sont partis	وراحوا
	018	/et fini/ Et c'est fini	وخلص

7.1.3. Ibm – G07;07 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Ibm
 Date et lieu de naissance : 21 juillet 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CP
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/un garçon s'est réveillé/ un garçon s'est réveillé	ولد قام
	002	/et (il) a attrapé une grenouille/ /et il a attrapé une grenouille	وصاد ضفدع
	003	/(il) a mis la dedans une boîte/ Il l'a mis dans une boîte	وحطه داخل علبة
2a	004	/et (il) a dormi/ Et il a dormi	ونام
	005	/et ensuite/il a dormi/ Et ensuite, il a dormi	وبعدين نام
	006	/et (elle) a essayé/la grenouille/ Et elle a essayé,	وحاول الضفدع
2b	007	/ 3s (il) fuit/ Il fuit	يهرب
	008	/ensuite/(il) a fui/ Ensuite il a fuis	بعدين هرب
	009	/ensuite/(il) s'est réveillé/ Ensuite, il s'est réveillé	بعدين صحى
3a	010	/et (il) cherche la/ Et il la cherche	ويدوره
	011	/ensuite/il a cherché la [il a cherché la] Ensuite il l'a cherché	بعدين دوره دوره
	012	/et (il) n'a pas trouvé la/ Et il ne l'a pas trouvé	ومالقه

3b	013	/ensuite/a sauté le chien/ Ensuite le chien a sauté	بعدين نط الكلب
4a	014	/et (il) a sauté dedans la boîte/ Et il a sauté dans la boîte/	ونط داخل العلية
	015	/(il)a entré sa tête dedans la boîte/ Il a entré sa tête dans la boîte	دخل راسه داخل العلية
4b	016	/et/a retiré le le garçon/ Et le garçon l'a retiré	وظلعه الولد
	017	Et (il) a cherché la grenouille Et il a cherché la grenouille	ودور الضفدع
	018	Et (ils) ne ont pas trouvé la Et ils ne l'ont pas trouvé	ومالقه
5	019	/(il) est allé la forêt/ Il est allé au forêt	راح الغابة
	020	/et (ils) ont cherché la/[ont cherché la] Et ils l'ont cherché	ودوروه ٢
6a	021	/(ils)ont cherché la dedans un terrier de grenouille/ Ils l'ont cherché dans un terrier de grenouille	ودوروه داخل جحر ضفدع
	022	(il) a trouvé un écureuil/ Il a trouvé un écureuil	ولقى سنجاب
6b	023	/et (il) a trouvé un écureuil à l'intérieure d'un trou/ Et il a trouvé un écureuil à l'intérieure d'un trou	ولقى سنجاب داخل الحفرة
7	024	/et (il) est monté à l'arbre/ Et il est monté à l'arbre	ورقى الشجرة
	025	/et (ils) l'ont cherché dedans l'arbre/ Et ils ont cherché	ودوروه داخل الشجرة
	026	/et (ils) ont trouvé les abeilles / Et ils ont trouvé les abeilles/	ولقوا النحل
	027	/et (ils) n'ont pas trouvé la grenouille/ Et ils n'ont pas trouvé la grenouille	ومالقوا الضفدع
	028	/(ils)s'sont élevés/chercher la/ Ils ont recommencé la chercher	قام دوروه

	029	/et a couru le chien/ Et le chien a couru	وركض الكلب
	030	/(il) cherche la / /il la cherche	يدوره
	031	/et le garçon cherche la/ Et le garçon la cherche	والولد يدوره
8	032	/et est apparu un hibou/ Un hibou est apparu	وطلع له بوم
	033	/(ils)ont cherché la dans la forêt/ Ils l'ont cherché au forêt	دوروه في الغابة
	034	/(il)n'a pas trouvé la/ Il ne l'a pas trouvé	مالقاه
9a	035	/et sont venus les hibous/ Et les hibou sont venus	وجا البوم
	036	/(ils) suivent le/ Ils le suivent	يلاحقه
9b			
10a	037	/ensuite (il) a trouvé une biche/ Ensuite il a trouvé une biche	بعدين لقي غزالة
	038	/ (il) a trouvé une biche/ Il a trouvé une biche	ولقى غزالة
10b	039	/et (elle) s'est échappée de lui/ Et elle s'est échapée	وهربت منه
	040	/et le chien suit le/ Et le chien le suit	والكلب يلحقه
11	041	/et (il) a tombé/lui/dans un trou/ Et il a tombé, lui, dans un trou	وطاح هو في حفرة
12a			
12b	042	/ensuite/ (il) s'est élevé/ Ensuite il s'est élevé	بعدين قام
	043	/et (il) n'a pas trouvé la grenouille/ Et il n'a pas trouvé la grenouille	ومالقي الضفدع

13a	044	بعدين يقول أوص للكلب /ensuite/ (il) dit ((ooss)) au chien/ Ensuite il dit au chien ((ooss))
13b	045	يدورونه في البحر /(ils) cherchent la dans la mer/ Ils la cherchent dans la mer
	046	دوروه /(ils) ont cherché la/ Ils l'ont cherché
14a	047	ولقوه هو وولده /(ils) ont trouvé la et son garçon/ /ils l'ont trouvé et son garçon
14b	048	وبعدين شافوها هي وعياله والضفدع /et ensuite/(ils) ont vu elle et leur enfants et une grenouille/ Et ensuite ils l'ont vu et leur enfants et une grenouille
15	049	اخذوا واحد ضفدع واحد /ils ont pris une/une grenouilles une/ Ils ont pris une grenouille, une

7.1.4. Rnd – F07;08 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Rnd
 Date et lieu de naissance : 1^{er} juin 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	الكاب يناظر الضفدع /le chien regarde la grenouille/ Le chien regarde la grenouille
2a	002	الضفدع ينط من الكاس /la grenouille saute du verre/ La grenouille saute du verre
2b	003	الكاب فوق الولد /le chien/est sur le garçon/ Le chien est sur le garçon
3a	004	الولد يدور الضفدع /le garçon/cherche la grenouille/ Le garçon cherche la grenouille
3b	005	الولد ينادي الضفدع /le garçon appelle la grenouille/ Le garçon appelle la grenouille
4a	006	الولد يفكر /le garçon réfléchit / le garçon réfléchit اين الضفدع /où la grenouille ?/ Il est où la grenouille
4b	007	الولد معصب /le garçon en colère/ le garçon est en colère
5	008	الولد ينادي الضفدع /le garçon appelle la grenouille/ le garçon appelle la grenouille
6a	009	الولد يدور /le garçon cherche/ Le garçon cherche اين الضفدع؟ /où la grenouille ?/ Il est où la grenouille ?

6b	010	/le chien essaye/ Le chien essaye	الكلب يحاول
	011	/(il)monte au-dessus l'arbre/ Il monte au-dessus l'arbre	يطلع فوق الشجرة
7	012	/le garçon regarde la grenouille ici ou pas/ Le garçon regarde si la grenouille est ici ou pas	الولد ينظر الضفدع هنا او لا
8	013	/le garçon tombe/ le garçon tombe	الولد يطيح
9a	014	/le garçon souffre/ le garçon souffre	الولد يتألم
9b	015	/le garçon monte sur les rochers/ le garçon monte au-dessus les rochers	الولد يطلع فوق الاحجار
	016	/et (il) appelle/ Et il appelle	وينادي
10a	017	/le garçon s'accroche sur la biche/ le garçon s'accroche à la biche	الولد تعلق فوق الغزالة
10b	018	/le garçon/ au-dessus /la biche/ le garçon est au-dessus la biche	الولد فوق الغزال
	019	/et la biche court/ et la biche court	والغزال يركض
11	020	/la biche a poussé le garçon/ la biche a poussé le garçon	الغزال دف الولد
12a+12b	021	/le garçon que lui est tombé dans l'eau/ le garçon, il est tombé dans l'eau	الولد انه طاح في الماء
13a	022	/le garçon dit/ le garçon dit	الولد يقول
	023	/tais toi/ Tais-toi	اسكت
13b	024	/le garçon essaye/ Le garçon essaye	الولد يحاول
	025	/que grimpe/ Il en train de grimper	ان يتسلق

	026	/le garçon entend quelqu'un ici ou pas/ Le garçon entend si il y a quelqu'un est ici ou pas	الولد يسمع أحد هنا أو لا
14a	027	/le garçon/a trouvé/la grenouille/ Le garçon a trouvé la grenouille	الولد لقي الضفدع
14b			
15	028	/le garçon/a attrapé/la grenouille/ Le garçon a attrapé la grenouille	الولد مسك الضفدع
	029	/fini/ C'est fini	خلاص

7.1.5. Sr – F07;08 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Sr
 Date et lieu de naissance : 11 février 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	الولد ينظر الى الضفدع مع الكلب /le garçon regarde la grenouille/avec le chien/ Le garçon regarde la grenouille avec le chien
2a	002	ثم نام /puis (il)a dormi/ Puis, il a dormi
	003	وخرج الضفدع من المكان الذي هو فيه /et(elle)est sorti la grenouille de sa place où il est/ Et la grenouille est sortie de sa place où il est
2b	004	استيقظ الولد /se réveille le garçon/ Le garçon se réveille
	005	ولم يجد الضفدع /et(il)n'a pas trouvé la grenouille/ Et il n'a pas trouvé la grenouille
3a	006	ثم يدوره /puis (il) le cherche/ Puis il le cherche
3b	007	وثم يصوت اليه /et puis (il) crie pour lui/ Et puis il appelle lui
4a	008	وثم تسقط الكلب /et puis (elle) a tombé le chien/ Et puis le chien tombe
4b	009	وامسك اليه الولد /et a rattrapé jusqu'à lui/le garçon/ Le garçon l'a rattrapé
5	010	ثم ذهب الى الغابة /puis (il) est allé dans la forêt/ Puis il est allé dans la forêt
	011	ويصوتان له /et (ils) appellent pour lui/ Et ils l'appellent

6a	012	/le garçon regarde partout/ Le garçon regarde partout	الولد ينظر في كل مكان
	013	/pour trouve la/ Pour la trouve	ليجده
	014	/et (il) ne l'a pas trouvé/ Et il n'a pas trouvé/	ولم يجده
6b	015	/le chien veut/ Le chien veut	الكلب يريد
	016	/que (il) mange la ruche des abeilles/ Il mange la ruche	أن يأكل خلية النحل
	017	/mais ont foncé les abeilles sur lui/ Mais les abeilles ont foncé sur lui	لكن خرج النحل عليه
7	018	/puis/a tombé la ruche des abeilles/ Puis la ruche a tombé	ثم سقطت خلية النحل
	019	/et sont sorties toutes les abeilles Et toutes les abeilles sont parties	وخرج كل النحل
	020	/et le garçon en haut l'arbre/ Et le garçon est sur l'arbre	والولد فوق الشجرة
8	021	/est tombé le garçon de l'arbre/ Le garçon est tombé de l'arbre	سقط الولد من الشجرة
	022	/et les abeilles derrière le chien/ Les abeilles suivent le chien	والنحل وراء الكلب
	023	/et le corbeau est sorti/ Et le corbeau est sorti	والغراب خرج
9a	024	/le garçon a caché du corbeau/ Le garçon a caché de corbeau	الولد تخبئ من الغراب
9b	025	/quand est parti le corbeau/ Quand le corbeau est parti	وعندما رحل الغراب
	026	/(il) interpelle la grenouille/ Il interpelle la grenouille	يصوت للضفدع
10a	027	/le chien a trouvé une chèvre/ Le chien a trouvé une chèvre	الكلب وجد ماعز

10b	028	/ l'a emporté (3s) la chèvre/ La chèvre l'emporté	ورحل به الماعز
11 12a	029	/ puis sont tombés le garçon et le chien/ /sur le lac/ Sur le lac	ثم سقط الولد والكلب على البحيرة
12b	030	/puis (il) est allé à une autre île/ Puis il est allé à une autre île	ثم ذهب الى جزيرة أخرى
13a	031	/et(il)dit au chien/ Et il dit au chien	وقال للكلب
	032	/ne parle pas/ Ne parle pas	لا تتكلم
	033	/(on)va trouver la grenouille/ On va trouver la grenouille	سوف نجد الضفدع
13b			
14a	034	/le garçon et le chien ont trouvé la grenouille/ Le garçon et le chien ont trouvé la grenouille	الولد والكلب وجدا الضفدع
	035	/et ils se sont réjouis/ Et ils se sont réjouis	ففرحا
14b			
15	036	/et (il)a pris la grenouille Et il a pris la grenouille	واخذ الضفدع
	037	/et (il) l'a rapporté à sa place/ Et il l'a rapporté à sa place	وارجعه الى مكانه

7.1.6. Tal – G07;06 – AR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Tal
 Date et lieu de naissance : 15 mai 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان هناك ولدٌ عند الحديقة /il était là/un garçon chez le jardin/ Il était un garçon chez le jardin
	002	فلقى ضفدع و كلب في الحديقة /(il) a trouvé une grenouille et un chien dans le jardin/ Il a trouvé une grenouille et un chien dans le jardin
	003	ثم اخذهما /puis (il) les a pris/ Puis il les a pris
	004	ثم رباهما /puis (il) les élevait/ Puis il les élevait
2a	005	ثم نام هذا الطفل /puis dormait cet enfant/ Puis cet enfant dormait
2b	006	ثم نهض من السرير /puis (il) se réveillait du lit/ Puis il se réveillait du lit
	007	ثم لم يلقى الضفدع /puis/ (il) n'a pas trouvé la grenouille/ Puis il n'a pas trouvé la grenouille
3a	008	ثم فتنش في الأشياء /puis/ (il) a fouillé dans les choses/ Puis il a fouillé dans les choses
	009	ورمى الأشياء /et (il) a jeté les choses/ Et il a jeté les choses

3b			
4a	010	/et ensuite/a tombé le chien par le fenêtre/ Et ensuite le chien a tombé le fenêtre	وبعد طاح الكلب من النافذة
4b	011	/et l'a attrapé l'enfant/ L'enfant l'a attrapé	فمسكه الطفل
5	012	/puis a appelé l'enfant la grenouille/ Puis l'enfant a appelé la grenouille	ثم نادى الطفل الضفدع
6a	013	/puis a cherché le chien dans la maison des abeilles/ Puis le chien a cherché dans la maison des abeilles	ثم فتنش الكلب في بيت النحل
6b	014 015	/puis (il) a trouvé un écureuil/ Puis il a trouvé un écureuil /et (il) l'a mordu dans son nez/ Et il l'a mordu son nez	ثم لقي سنجاباً وعضه في أنفه
7	016 017	/puis cetttes abeilles ont attaqué sur le chien/ Puis cetttes abeilles ont attaqué le chien /puis (il) ne connaît pas le garçon de son chien/ Puis le garçon ne connaît pas où est son chien	ثم هذه النحل هجمت على الكلاب ثم لم يدري الولد عن كلبه
8	018 019	/puis est tombé cet enfant des abeilles/ Puis cet enfant est tombé à cause des abeilles /il a commencé courir ce chien/ Ce chien a commencé courir	ثم طاح هذا الطفل من النحل وقام يجري هذا الكلب
9a	020 021	/puis (il) a trouvé un faucon rapide/ Puis il a trouvé un faucon rapide /et cet enfant court rapidement beaucoup/ Et cet enfant court rapidement	ثم لقي صقراً سريعاً وهذا الولد يجري بسرعة كثيرة
9b	022	/puis (il) l'a appelé une autre fois/lui et le chien/ Puis il et le chien l'a rappelé	ثم ناداه مرة اخرى هو والكلب
10a	023	/puis (il) a rattrapé une biche/	ثم مسك غزالاً

10b	024	/puis cette biche a couru rapidement beaucoup/ Puis cette biche a couru rapidment	ثم الغزال هذا عدى بسرعة كبيرة
11	025	/puis/est tombé ce garçon/ Puis ce garçon a tombé	ثم طاح هذا الولد
	026	/puis (il) est tombé sur l'arbre/ Puis il est tombé sur l'arbre	ثم سقط على الشجرة
12a	027	/puis (il) est tombé dans le lac fortement/ Puis il est tombé dans le lac fortement	ثم طاح في البحيرة بقوة
12b	028	/et s'est levé le chien sur sa tête/ Et le chien s'est levé sur sa tête	ونهض الكلب فوق رأسه
13a	029	/puis a commencé dire le chien/ Puis le garçon a commencé dire/	ثم قام يقول الولد
	030	/tais toi/ Tais-toi	اسكت
13b	031	/puis (il) a sauté au-dessus la branche/ Puis il a sauté sur la branche	ثم نفز فوق الغصن
14a	032	/puis (il) a trouvé la grenouille et sa mère/ Puis il a trouvé la grenouille et sa mère	ثم لقي الضفدع وأمه
	033	/(ils) jouent/ Ils jouent	يلعبان
14b	034	/puis/ (il) s'est réjoui Puis il s'est réjoui	ثم فرح
	035	/quand (il) s'est trouvé Quand il s'est trouvé	حين لقيه
15	036	/puis (il) a dit/ Puis il a dit Au revoir	ثم قال مع السلامة

7.1.7. Abdr F – G07;09 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdr F
 Date et lieu de naissance : 4 août 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il y avait une fois/ il y avait une fois	كان ياما كان
	002	/il y avait/dedans/une grenouille/et un chien/et un garçon/ Il y avait une grenouille, un chien et un garçon	كان فيه ضفدع وكلب وولد
2a	003	/et/après/a dormis/ le garçon/ Et après le garçon a dormi	وبعدين نام الولد
	004	/après/a perdu de lui/ Après il l'a perdu	بعدين ضاع منه
2b	005	/quand (il) s'est réveillé/ Quand il s'est réveillé	لما قام
3a			
3b	006	/et (ils) sont partis/ Et ils sont partis	فراحوا
	007	/(is) cherchent pour lui/ Ils le cherchent	يدورون له
	008	/un jour/ (ils) sont partis/ Quand ils sont partis	يوم راحوا

	009	يبدرون له cherchent pour lui/ pour le chercher
4a	010	طاح الكلب على الشباك /est tombé le chien de la fenêtre/ Le chien est tombé de la fenêtre
4b	011	بعدين جاء الولد /après/est venu le garçon/ Après le garçon est venu
	012	فأمسكه /et (il) a attrapé lui/ Et il l'a attrapé
5	013	بعدين راحوا /Après (ils) sont partis/ Après ils sont partis
	014	ينادونه /(ils) ont appelé lui/ Ils l'ont appelé
	015	بس مالمقوه /mais (ils) n'ont pas trouvé lui/ Mais ils ne l'ont pas trouvé
6a	016	كان فيه حفرة /il y avait un trou/ Il y avait un trou
6b	017	طلع منها سنجاباً /est sorti un écureuil/ un écureuil en est sorti
	018	ثم جا الكلب /puis est venu le chien/ Puis il est venu le chien
	019	بيغى /(il)veut/ Il veut
	020	يأكل من النحل /(il) mange des abeilles Il manges des abeilles

7	021	/puis sont tombés les palmiers. Puis les palmiers sont tombés.	ثم طاحت النخلة
	022	/après /se sont disséminées les abeilles dehors/ Après dehors les abeilles se sont disséminées	بعدين انتثر النحل برا
	023	/a fui le chien et le garçon dans un trou/ Le chien et le garçon ont fui dans un trou	هرب الكلب والولد في حجر
8	024	/est tombé le garçon de hibou/ Le garçon est tombé à cause de hibou	طاح الولد من البومة
9a	025	/est parti le garçon/ Le garçon est parti	راح الولد
	026	/(il)est caché de hibou/ Il est caché à cause de hibou	يتخبي من البومة
9b	027	/et est venu le garçon/ Et le garçon est venu	وجا الولد
	028	/(il) appelle lui/ Il l'appelle	يناديه
10a	029	/s'est accroché le garçon sur l'arbre Le garçon s'est accroché sur l'arbre	علق الولد في الشجرة
	030	/s'est accroché le garçon dans une biche/ Le garçon s'est accroché sur une biche	علق الولد في غزال
10b	31	/après est venue la biche rapidement/ Après la biche est venue rapidement	بعدين جاء الغزال مسرع
11	032	/après est tombé lui et le chien/ Après il est tombé, lui et le chien	بعدين طاح هو والكلب
12a	033	/(ils)sont tombés dans un bassin/dans un marais/ ils sont tombés dans un bassin dans un marais	طاحوا في بركة في مستنقع
12b	034	/et (ils) ont ri/ Et ils ont ri	فضحكوا
13a			
13b	035	/ est caché le garçon sur le tronc de bois/ Le garçon est caché sur le tronc de bois	تخبي الولد على الخشبة

14a	036	بعدين نطوا من على الخشبة /après (ils) ont sauté de sur le morceau de bois/ Après ils ont sauté du morceau de bois
	037	يوم نطوا /Un jour/ (ils) ont sauté/ Quand ils ont sauté
14b	038	لقوا ضفادع صغار وكبار /(ils) ont trouvé des grenouille/des petites et des grandes/ /ils ont trouvé des petites grenouilles et des grandes grenouilles
15		

7.1.8. Frs – G07;10 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Frs
 Date et lieu de naissance : 1^{er} juillet 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان فيه ولد وكلب وضفدع /il y avait un garçon et un chien et une grenouille/ Il y avait un garçon et un chien et une grenouille
2a	002	بعدين نام الولد /et/après/a dormis/ le garçon/ et après le garçon a dormi
	003	بعدين ضاع الضفدع /après/s'est perdue la grenouille/ après la grenouille s'est perdue
2b	004	بعدين راح /après (il) est parti/ Après il est parti
	005	يدور عنه /(il) a cherché lui/ Il l'a cherché
3a	006	بعدين لبس ملابسه /après (il) a mis ses vêtements Après il a mis ses vêtements
3b	007	بعدين دور عنه /après (il) a cherché lui/ Après il l'a cherché
4a	008	بعدين الكلب طاح /après le chien est tombé/ Après le chien est tombé
4b	009	بعدين مسكه /après/ (il) a attrapé lui/ Après il l'a attrapé

5	010	بعدين نادى الضفدع /Après (il) a appelé la grenouille/ Après il a appelé la grenouille
6a	011	بعدين جا الولد /après est venu le garçon/ Après le garçon est venu
	012	حط وجهه عند جحر /(il) a mis son visage à coté de l'antre Il a mis son visage à coté de l'antre
6b	013	بعدين طلع سنجاب /après est sorti un écureuil/ Après un écureuil est sorti
	014	والكلب كان يبي /et le chien voulait/ Et le chien voulait ياخذ خليه النحل /(il) prend la ruche des abeilles/ Il prend la ruche des abeilles
7	016	بعدين طاحت خلية النحل /puis est tombée la ruche des abeilles. Puis la ruche des abeilles est tombée.
	017	والولد تسلق عشان /le garçon grimpe pour/ Le garçon grimpe
	018	يتخبى من النحل /(il)se cache des abeilles / Il se cache des abeilles
8	019	بعدين طاح الولد عشان /après est tombé le garçon parce que/ Le garçon est tombé à cause de
	020	البومه طيحته /l'hibou fait tomber lui/ L'hibou le fait tomber
	021	بعدين هربوا /après/ (ils) ont fui/ Après ils ont fui
9a	022	هرب من البومه /(il) a fui de hibou/ Il a fui de hibou
9b		
10a	023	بعدين كان واقف على رأس غزال /après (il) était debout sur la tête de la biche/ Après (il) était debout sur la tête de la biche
10b	024	بعدين الغزال مشى بسرعة /après la biche a marché rapidement/ Après la biche a marché rapidement

11	025	/après est tombé le garçon dans le marais / Après le garçon est tombé dans le marais	بعدين طاح الولد في المستنقع
12a			
12b	026	/après (il) a trouvé/ Après il a trouvé	بعدين لقي
	027	/(il) a ri/ Il a ri	ضحك
13a	028	/ après (il) a trouvé un tronc/ Après il a trouvé un tronc d'arbre	بعدين لقي جذع
13b	029	/après (il) dit/ Après il dit	بعدين قال
	030	/(ils) se cachaient / Ils se cachaient	كانوا يتخبون
14a	031	/après (ils) ont trouvé deux grenouilles/ Après ils ont trouvé deux grenouilles	بعدين لقوا ضفدعين
14b		/et avec eux les petits/ Les petites étaient avec eux	ومعاهم الصغار
15	032	/après (il) a pris sa grenouille la petite/ Après il a pris sa petite grenouille	بعدين أخذ ضفدعه الصغير
	033	/et (ils) sont partis Et ils sont partis	وراحوا

7.1.9. Jhd – G08;11 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Jhd
 Date et lieu de naissance : 7 mars 2007 à Djeddahad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	اشترى الولد ضفدعاً جديداً /a acheté le garçon une grenouille nouvelle/ Le garçon a acheté une nouvelle grenouille
2a	002	ثم نام الولد هو وكلبه /après a dormi le garçon lui et son chien/ Après le garçon et son chien ont dormi
	003	بعدين ضاع الضفدع /après/s'est perdue la grenouille/ après la grenouille s'est perdue
2b	004	ثم استيقظ الولد /puis s'est réveillé le garçon/ Puis le garçon s'est réveillé
	005	ولم يجد ضفدعه /et (il) n'a pas trouvé sa grenouille/ Et il n'a pas trouvé sa grenouille
3a 3b	006	ثم لبس ملابسه /après (il) a mis ses vêtements Après il a mis ses vêtements
	007	ثم خرج /puis (il) est sorti/ Puis il est sorti
	008	يقول /(il) dit/ Il dit
	009	اين أنت يا ضفدعي؟ /tu es où ma grenouille ? Tu es où ma grenouille ?

4a	010	/puis est tombé le chien par le fenêtre/ Puis le chien est tombé par le fenêtre	ثم سقط الكلب من النافذة
	011	Et(il) cassait le verre de la grenouille/ Et il cassait le verre de la grenouille	وقد كسر زجاجة الضفدع
4b	012	/puis est descendu le garçon en colère Puis le garçon est descendu en colère	ثم نزل الولد غاضباً
5	013	/puis (il) est allé devant la forêt/ Puis il est allé devant la forêt	ثم ذهب امام الغابة
	014	/(il)appelle Il appelle	ينادي
	015	/tu es où ma grenouille ? Tu es où ma grenouille ?	اين أنت يا ضفدعي؟
6a	016	/et (il) cherche elle/ Et il la cherche	ويبحث عنه
	017	/et le chien cherche la à coté de la ruche des abeilles/ Et le chien la cherche à côté de la ruche	والكلب يبحث عنه عند خلية النحل
	018	/et lui cherche la dans un terrier d'écureuil/ Et il la cherche dans un terrier d'écureuil	وهو يبحث عنه في جحر سنجاب
6b	019	/le chien essaye/ Le chien essaye	الكلب يحاول
	020	/de faire tomber la maison des abeilles /la ruche des abeilles De faire tomber la maison des abeilles,la ruche des abeilles	أن يسقط بيت النحل خلية النحل
7	021	/après (elle) est tombée (la ruche des abeilles). Après elle est tombée.	وبعدها سقطت
	022	/sortait l'écureuil / L'écureuil sortait	وقد خرج السنجاب

	023	/ (il) regarde le chien En regardant le chien	ينظر الى الكلب
	024	/et cherche le garçon dedans le trou Et le garçon cherche dans le trou	ويبحث الولد عنه داخل الحفرة
8	025	/après est sorti un hibou/ Après un hibou est sorti	وبعدها خرجت بومة
	026	/ (il) fait tomber le garçon par terre / L'hibou fait tomber le garçon par terre	اسقطت الولد ارضاً
	027	/et les abeilles suivent le chien/ Et les abeilles suivent le chien	والنحل يطارد الكلب
9a	028	/puis (il) a trouvé des roches / Puis il a trouvé des roches	ثم لقي صخوراً
9b	029	/et (il) grimpe dessus Et il grimpe dessus	وتسلقها
	030	وينادي /et (il) appelle/ Et il appelle	
	031	/tu es où ma grenouille ? Tu est où ma grenouille ?	اين أنت يا ضفدعي؟
10a	032	/puis est sortie la biche/ Puis la biche est sortie	ثم خرج الغزال
	033	/qui a été cachée là-bas/ Qui a été cachée là-bas	الذي كان مختبئاً هناك
10b	034	/après la biche a marché rapidement/ Après la biche a marché rapidement	وقد مشى
11	035	/après elle a fait tombr le garçon devant la forêt/ Après elle a fait tombr le garçon devant la forêt	واسقطه امام الغابة
12a	036	/puis (il) est tombé dans l'eau/ Puis il est tombé dans l'eau	ثم سقط في المياه
12b	037	/puis (il) a nagé/ puis il a nagé	ثم سبح
	038	/puis (il) a trouvé une branche d'arbre (tombée par terre)/ Puis il a trouvé une branche d'arbre tombée par terre	ثم وجد غصن شجرة طانح

13a	039	/puis (il) a dit à son chien/ Puis il a dit à son chien	ثم قال لكلبه
	040	/tais-toi/ Tais-toi	اصمت
13b	041	/puis/il a jeté un coup d'œil Puis il a jeté un coup d'œil.	ثم القى نظرةً
14a	042	(il) a trouvé la grenouille/ Il a trouvé la grenouille	وقد وجد الضفدع
14b			
15	043	/et puis (il) l'a pris/ Et puis il l'a pris	وتم اخذه
	044	/et (il) est revenu à la maison/ Et il est revenu à la maison	وعاد الى المنزل

7.1.10. Abdz – G08;02 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdz
 Date et lieu de naissance : 19 novembre 2006 en Tunisie
 Classe fréquentée : CE 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	اشترى الولد ضفدعاً /a acheté le garçon une grenouille / Le garçon a acheté une grenouille
2a	002	ونام (il) a dormi/ il a dormi
2b	003	استيقظ الولد من نومه /et s'est réveillé le garçon/ Et le garçon s'est réveillé
3b	004	فذهب يبحث عنه / (il) a commencé chercher la/ Il a commencé la chercher
4a+4b	005	ووقع الكلب من الزجاجاة /est tombé le chien de la bouteille en verre/ Le chien est tombé de la bouteille en verre
5	006 007	ذهب /(il) est parti Il est parti وبحث عنه في الحديقة (il) a cherché la dans le jardin Il l'a cherché dans le jardin
6a+6b	008	وبحث عنه في خلية النحل (il) a cherché la dans la ruche des abeilles/ il l'a cherché dans la ruche des abeilles
7	009	وبحث عنه في الشجرة (il) a cherché la dans l'arbre/ Il l'a cherché dans l'arbre

8	010	/et est sorti un bel hibou/ Et un bel hibou est sorti	وخرجت بومة جميلة
9a			
9b	011	/Et s'est levé le garçon sur le rocher/ Et le garçon s'est levé sur le rocher	ووقف الولد فوق الحجارة
10a	012	/a basculé le garçon sur la biche/ Le garçon a basculé sur la biche	انقلب الولد على الغزال
10b	013	/et a couru la biche/ Et la biche a couru	وجرى الغزال
11	014	(il) est tombé (du haut) de la biche/ Il est tombé de la biche	وطاح من فوق الغزال
12a	015	(il) est tombé dans la mer/ Il est tombé dans la mer	ووقع في البحر
12b			
13a			
13b	016	(il) est parti chercher la au-dessus du tronc Il est parti la chercher au-dessus du tronc	وذهب يبحث عنه فوق خشب
14a	017	(il) a trouvé sa grenouille/ Il a trouvé sa grenouille	ولقى ضفدعه
14b			
15	018	<i>/et (ils) ont pris la grenouille</i> <i>Et ils ont pris la grenouille</i>	واخذ الضفدع
	019	<i>/et (elle) a dit adieu à sa famille/ Et elle a dit adieu à sa famille</i>	وودع اهله

7.1.11. May – F09;00 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Mayasem
 Date et lieu de naissance : 1^{er} janvier 2006 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	اشترى الولد ضفدعاً جميلاً /a acheté le garçon une belle grenouille / Le garçon a acheté une belle grenouille
	002	ثم رجع الى المنزل /puis (il) est rentré/ Puis il est rentré
	003	يتفرج عليه [يتأمل] (il) observe le / Il l'observer
	004	ينظر اليه (il) la regarde/ Il la regarde
2a	005	ثم نام الولد / puis a dormi le garçon / Puis le garçon a dormi
	006	وخرج الضفدع من الزجاجه /est sortie la grenouille de la bouteille/ La grenouille est sortie de la bouteille
2b	007	واستيقظ الولد /et s'est réveillé le garçon / Et le garçon s'est réveillé
	008	ولم يجد الضفدع في الزجاجه (il) n'a pas trouvé la grenouille dans la bouteille/ il n'a pas trouvé la grenouille dans la bouteille
3a	009	لبس ملبسه / (il) s'est habillé / Il s'est habillé

3b	010	/puis (il) est sorti chercher la/ Puis il est sorti pour la chercher	ثم خرج يبحث عنه
4a	011	/est sorti le chien par le fenêtre / Le chien est sorti par le fenêtre	خرج الكلب من النافذة
4b	012	/Puis est sorti le garçon/ Puis le garçon est sorti	ثم خرج الولد
	013	/et (il) a attrapé le chien/ Et il a attrapé le chien	وامسك الكلب
5	014	/le garçon appelle la grenouille / La garçon appelle la grenouille	الولد ينادي على الضفدع
	015	/ma grenouille [ma grenouille] où es-tu? Ma grenouille où es-tu?	ياضفدعي اين انت؟
6a	016	/est parti le garçon à la forêt / Le garçon est parti à la forêt	ذهب الولد الى الغابة
	017	/Pour chercher la/ Pour la chercher	ليبحث عنه
	018	/le garçon appelle dans le trou/ le garçon appelle dans le trou	الولد ينادي في الحفرة
	019	/et le chien essaye/ Et le chien essaye	والكلب يحاول
	020	/et le chien saute/ Et le chien saute	والكلب يقفز
6b	021	/est sorti du trou un écureuil/ un écureuil est sorti du trou	وخرج من الحفرة سنجاب
	022	/et le chien crie/ et le chien crie	والكلب يصرخ

7	023	/le chien a fait tomber la ruche/ le chien a fait tomber la ruche	الكلب أطاح الخلية
	024	/sont sorties les abeilles/ Les abeilles sont sorties	وخرج النحل
	025	/(elles) ont commencé poursuivre le/ Elles ont commencé le poursuivre	وبدأ يطارده
	026	/le garçon cherche dans le trou de l'arbre/ le garçon cherche dans le trou de l'arbre	الولد يبحث في حفرة الشجرة
8	027	/ est sorti du trou de l'arbre un hibou/ Après un hibou est sorti du trou de l'arbre	خرج من حفرة الشجرة بومة
	028	/puis les abeilles restaient Puis les abeilles restaient poursuivre le chien/ poursuivre (encore) le chien	ثم النحل مازال يطارد الكلب
9a	029	/et l'hibou est encore derrière le garçon/ et l'hibou est encore derrière le garçon	والبومة مازال خلف الولد
9b	030	/a grimpé le garçon la roche/ Le garçon a grimpé la rochetatalal	وتسلق الولد الصخرة
	031	/et (il) a commencé appeler Et il a commencé appeler	وبدأ ينادي
	032	/ma grenouille où es-tu ? ma grenouille où es-tu ?	ياضفدي اين أنت
10a	033	/est sorti de dessous le garçon/au milieu des arbres/ entre les branches une biche/ une biche est sortie de dessous le garçon/au mileu des arbres/ entre les branches	خرج من تحت الولد من بين الأشجار من بين الاغصان غزال
	034	/puis était le garçon debout sur la biche/ Puis le garçon était debout sur la biche	ثم كان الولد يقف على الغزال
	035	/puis s'est réveillée la biche et le garçon au dessus/ puis la biche s'est réveillée et le garçon est au dessus	ثم استيقظ الغزال والولد فوقه
10b	036	/a marché la biche et le garçon dessus/ la biche a marché et le garçon était dessus	مشى الغزال والولد فوقه

11	037	/a fait tomber la biche le garçon dans l'eau/ la biche a fait tomber le garçon dans l'eau	أطاح الغزال بالولد في الماء
12a	038	/puis est sorti le garçon de l'eau/ puis le garçon est sorti de l'eau	ثم خرج الولد من الماء
12b	039	/ a entendu le garçon un bruit/ le garçon a entendu un bruit	سمع الولد صوتاً
13a	040	(il) a dit à son chien / Il a dit à son chien	قال للكلب
	041	/n'élève pas ta voix/ N'élève pas ta voix	لا ترفع صوتك
13b	042	(ils) ont cherché derrière la branche/ Ils ont cherché derrière la branche	بحثاً وراء الغصن
14a	043	/puis (ils) ont trouvé la grenouille/ Puis Ils ont trouvé la grenouille	ثم وجدوا الضفدع
	044	/recherchait la grenouille son père/ la grenouille recherchait son père	كان الضفدع يبحث عن والده
14b	045	/est sorti le garçon de l'eau/ Le garçon est sorti de l'eau	وخرج الولد من الماء
	046	/il y avait des petites grenouilles/ il y avait des petites grenouilles	وكان هناك ضفادع صغار
15	047	/a pris le garçon la grenouille vers la maison / le garçon a ramené la grenouille chez lui	أخذ الولد الضفدع الى المنزل
	048	/a dit adieu la grenouille à sa famille/ la grenouille a dit adieu à sa famille	وودع الضفدع اهله

7.1.12. Lo – F09;06 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Lo
 Date et lieu de naissance : 18 août 2006 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان الولد جالسا مع كلبه و ضفدعه /le garçon était assis avec son chien et sa grenouille/ le garçon était assis avec son chien et sa grenouille
2a	002	كان الولد ينام مع الكلب /le garçon dormait avec le chien/ Le garçon dormait avec le chien
	003	وخرج الضفدع من قفصه /la grenouille est sortie sa cage/ La grenouille est sortie de sa cage
2b	004	وصحى الولد والكلب /s'est réveillé le garçon / et le chien le garçon et le chien s'est réveillé
	005	الا ضد فدع ولاي ل قون /et (ils) n'ont pas trouvé pas la grenouille / Et ils n'ont pas trouvé pas la grenouille
3a	006	ويدوروا الولد والكلب /(ils) cherchent le garçon et le chien/ le garçon et le chien cherchent
	007	يدورون الضفدع /(ils)cherchent la grenouille/ Ils cherchent la grenouille
3b	008	والولد فتح النافذة /et le garçon a ouvert la fenêtre/ et le garçon a ouvert la fenêtre
	009	فتح النافذة والكلب (il) a ouvert la fenêtre et le chien/ Il a ouvert la fenêtre et le chien
4a	010	وطاح الكلب /le chien est tombé/ Le chien est tombé

4b	011	/le garçon regarde le chien/ le garçon regarde le chien	والولد يطالع في الكلب
	012	/et le garçon a crié sur le chien/ Et le garçon a crié sur le chien	وصارخ الولد على الكلب
5	013	/a dit le garçon où es-tu la grenouille avec le chien/ le garçon a dit où es-tu la grenouille avec le chien	ويقول الولد اين الضفدع مع الكلب
6a	014	/et le garçon cherche/ Et le garçon cherche	والولد يدور
	015	/et le chien suit les abeilles Et le chien suit les abeilles	والكلب يلاحق النحل
6b	016	/et le garçon a trouvé une souris et le chien/ et le garçon a trouvé une souris et le chien	والولد لقي فار والكلب
7	017	/est tombé le nid des abeilles/ le nid des abeilles est tombé	وطاح عش النحل
	018	/et le chien s'est levé/ et le chien s'est levé	والكلب وقف
	019	/et le garçon cherche/ Et le garçon cherche	والولد يدور
8	018	/est tombé le garçon/ Le garçon est tombé	وطاح الولد
	019	/et les abielles suivent le chien/ Et les abielles suivent le chien/	والنحل يلاحقون الكلب
9a	020	/le garçon a peur de l'hibou/ le garçon a peur de l'hibou	والولد يخاف من البومة
9b	021	/et le garçon crie où est la grenouille ? Et le garçon crie où est la grenouille ?	والولد يصارخ اين الضفدع
10a			
10b			

11	022	وطاح الولد مع الكلب /est tombé le garçon avec le chien / le garçon est tombé avec le chien
12a	023	والولد والكلب طاحوا في الماء /et le garçon et le chien sont tombé dans l'eau/ et le garçon et le chien sont tombé dans l'eau
12b	024	والولد يسمع صوت الضفدع /et le garçon entend la voix de la grenouille/ et le garçon entend la voix de la grenouille
13a	025	وقال للكلب (il) a dit au chien / Il a dit au chien
	026	اسكت /tais-toi/ Tais-toi
13b	027	ويطالع الكلب والولد ماذا وراء العش /regardent le chien et le garçon qu'est-ce qu'il y a derrière le nid ? le chien et le garçon regardent qu'est-ce qu'il y a derrière le nid ?
14a	028	ولقى ضفدعان (il) a trouvé deux grenouilles/ Il a trouvé deux grenouilles
14b	029	ولقى أولاد وأم وأب (il) a trouvé des enfants et une mère et un père/ Il a trouvé des enfants et une mère et un père
15	030	واخذ ضفدعه (il) a pris sa grenouille/ Il a pris sa grenouille
	031	وراح /et (il) est parti/ Et il est parti

7.1.13. Naw – G09;11 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Naw
 Date et lieu de naissance : 14 mars 2005 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان هناك ولد وكلب وضفدع /il y avait un garçon et un chien et une grenouille/ Il y avait un garçon et un chien et une grenouille
2a	002	نام الولد والكلب /a dormi le garçon et le chien/ le garçon a dormi et le chien
	003	وهرب الضفدع /a fui la grenouille / La grenouille a fui
2b	004	وحيث استيقظ /quand (il) s'est réveillé/ Quand il s'est réveillé
	005	لم يجدا الضفدع /(ils) n'ont pas trouvé la grenouille/ Ils n'ont pas trouvé la grenouille
3a	006	بحث عنه (il) l'a cherché / Il l'a cherché
	007	لكن لم يجده /mais (ils) ne la trouvaient pas / Mais ils ne la trouvaient pas
3b	008	بحثوا عنه خارج البيت (ils) cherchaient la dehors la maison/ Ils la cherchaient dehors la maison
	009	لكن لم يجده /mais (ils) ne la trouvaient pas / Mais ils ne la trouvaient pas

4a	010	كسر الكلب الزجاج /a cassé le chien le verre/ Le chien a cassé le verre
4b	011	وعصب الولد عليه /était fâché le garçon contre lui/ Le garçon était fâché contre lui
5	012	صرخوا باسمه (ils) ont crié en disant son nom/ Ils ont crié en disant son nom
	013	ولكن لم يجده /mais (ils) ne l'ont pas trouvé / Mais ils ne l'ont pas trouvé
6a	014	وبحثوا عنه (ils) l'ont cherché / Ils l'ont cherché
	015	وطاحت الخلية /est tombé la ruche/ La ruche est tombé
6b	016	وعصب الولد /et il s'est fâché le garçon / Et le garçon s'est fâché
	017	وهرب الكلب /le chien s'est fui/ le chien s'est fui
7	018	وبحث الولد في الشجرة /et a cherché le garçon dans l'arbre/ Et le garçon a cherché dans l'arbre
8	019	وطاح الولد من الشجرة /est tombé le garçon de l'arbre / Le garçon est tombe de l'arbre
	020	وهرب الكلب من النحل /a fui le chien des abeilles/ Le chien a fui des abeilles
9a	021	واختبئ الولد من البومة /s'est caché le garçon de l'hibou/ Le garçon s'est caché de l'hibou
9b	022	ورجع يبحث عن الضفدع (il) est recommencé à chercher la grenouille / Il est recommencé à chercher la grenouille
10a 10b	023	واتى الغزال /est venue la biche/ La biche est venue

11	024	/est tombé le garçon et le chien dans l'eau/ Le garçon est tombé et le chien dans l'eau	وطاح الولد والكلب في الماء
12a+12b			
13a	025	/a dit le garçon/ Le garçon a dit	وقال الولد
	026	/tais-toi au chien Tais-toi au chien	اسكت للكلب
13b	027	(ils) ont cherché auprès du tronc d'arbre/ Ils ont cherché auprès du tronc d'arbre	وبحثوا عن جذع الشجرة
14a+14b	028	(il) a trouvé la grenouille/ Il a trouvé la grenouille	ولقى الضفدع
15	029	/est revenu le chien chez lui et le garçon et la grenouille/ le chien est revenu chez lui et le garçon et la grenouille	وعاد الكلب والولد والضفدع للبيت
	030	/et est finie l'histoire / et l'histoire est finie	وخلصت القصة

7.1.14. Am – G09;09 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Am
 Date et lieu de naissance : 15 mai 2005 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان ياما كان في قديم الزمان /il y avait une fois/ il y avait une fois	
	002	/un garçon et un chien et un grenouille//ils sont heureux/ un garçon et un chien et un grenouille, ils sont heureux	وهم سعداء/ولد وكلب وضفدع
2a	003	/a dormi le garçon et le chien/ le garçon a dormi et le chien	نام الولد والكلب
	004	/ a fui la grenouille / La grenouille a fui	وهرب الضفدع
2b	005	/le garçon et le chien se sont réveillés/ le garçon et le chien se sont réveillés	فاستيقظ الولد والكلب
	006	/et (ils) n'ont pas trouvé la dans le verre/ Et ils ne l'ont pas trouvé dans le verre	ولم يجدوه في البرطمان
3a	007	(ils) ont cherché dans la chambre/ Ils ont cherché dans la chambre	بحثوا في الغرفة
	008	/et (ils) n'ont pas trouvé/ Et ils ne l'ont pas trouvé	ولم يجدوه

3b	009	/le garçon s'est rappelé / Retrouver la grenouille	فتذكر الولد
	010	Qu'il a oublié la fenêtre ouverte Qu'il a oublié la fenêtre ouverte	انه نسي النافذة مفتوحة
	011	(il) a fui par la fenêtre/ il a fui par la fenêtre	فهرب من النافذة
	012	/Et il appelle/ Et il appelle	وهو ينادي
	013	/La grenouille tu es où ? La grenouille te es où ?	ياأيها الضفدع أين انت؟
4a	014	/est tombé le chien / Le chien est tombé	سقط الكلب
4b	015	/et (il) a cassé le verre / Et il a cassé le verre	وكسر البرطمان
	016	/s'est fâché le garçon / Le garçon s'est fâché	و غضب الولد
5	017	/et il appelle/ Et il appelle	وهو ينادي
	018	/la grenouille où es-tu? la grenouille où es-tu?	ياأيها الضفدع أين انت؟
	019	/et le chien aboie « aaaooo » et le chien aboie « aaaooo »	والكلب يعوي عووو

6a	020	/le chien voyait une ruche/ le chien voyait une ruche	كان الكلب رأى خلية
	021	/et il [jappe]/ et il [jappe]	وهو ينبج وينبج
	022	/et encore le garçon voyait dans le trou/ Et encore le garçon voyait dans le trou	وايضاً كان الولد يرى في الفتحة
	023	/qui était par terre/ /qui était par terre	التي كانت في الارض
	024	(il) cherche dans le trou/ Il cherche dans le trou	ويبحث في الحفرة
	025	(il) voyait/ Il voyait	كان يرى
6b	026	/est sorti un écureuil du trou / un écureuil est sorti du trou	فخرج من الحفرة سنجاب
	027	/et le chien reste et le chien reste aboie sur la ruche/ aboie (encore) sur la ruche	والكلب مازال يعوي على الخلية
7	028	/et est tombée la ruche/ Et la ruche est tombée	فسقطت الخلية
	029	/et est sorti l'écureuil / Et l'écureuil est sorti	وخرج السنجاب
	030	/et a cherché le garçon dans l'arbre/ et le garçon a cherché dans l'arbre	وبحث الولد في الشجرة
8	031	/est sorti de l'arbre un hibou/ un hibou est sorti de l'arbre	فخرجت من الشجرة البومة
	032	/et le chien a fui des abeilles/ Et le chien a fui des abeilles/	والكلب يهرب من النحل

9a	033	(il) a fui le hibou / Il a fui le hibou	فهرب من البومة
	034	/et il a peur / Et il a peur	وخاف
9b	035	/et il appelle / Et il appelle	وهو ينادي
	036	/mon ami la grenouille où es-tu ? mon ami la grenouille où es-tu ?	صديقي الضفدع اين انت؟
	037	/et le chien le suit/ Et le chien le suit	والكلب يتبعه
10a	038	/et est sortie la biche Et la biche est sortie	فظهر الغزال
10b	039	/et a couru la biche/ Et la biche a couru	وركض الغزال
	040	/et le chien a suivi le/ Et le chien l'a suivi	والكلب يلحقه
11	041	/est tombé le garçon avec le chien dans la mer/ le garçon est tombé avec le chien dans la mer	وقع الولد مع الكلب في البحر
12a	042	/et (ils) sont mouillés/ Et ils sont mouillés	وابتلا
12b	043	(ils) ont entendu la voix de leur amie/ Ils ont entendu la voix de leur amie	فسمعوا صوت صديقهم الضفدع
13a	044	(il) dit au chien « shshsh » Il dit au chien « shshshsh »	قال للكلب ش ش
13b	045	/puis (il) a compté jusqu'à trois/ puis il a compté jusqu'à trois	ثم عد الى ثلاثة
14a	046	/puis (il) a trouvé une petite grenouille et un petit grenouille/ puis il a trouvé une petite grenouille et un petit grenouille	ثم لقوا الضفدع والصفدعة
14b	047	/et (ils) sont devenus une famille/ et ils sont devenus une famille	وكونا أسرة

15	048	<p>(il) a pris la grenouille/ Il a pris la grenouille</p>	أخذ الضفدع
	049	<p>/et (il) a salué le/ Et il l'a salué</p>	وسلم عليه
	050	<p>/et (il) est parti/ Et il est parti/</p>	وذهب

7.1.15. Yo – G10;06 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Yo
 Date et lieu de naissance : 19 août 2004 en France
 Classe fréquentée : CM2
 Lieu d'habitation : Paris

1	001	كان ياماكان في قديم الزمان /il y avait une fois/ Il y avait une fois رجل ولد صغير مع كلبه الصغير وطفده الصغير /un homme.un petit garçon et son petit chien et sa petite grenouille/ Un homme. un petit garçon et son petit chien et sa petite grenouille
2a	002	كان الضفدع نائماً /la grenouille était endormie/ la grenouille était endormie
	003	فاستيقظ من نومه (elle) s'est réveillée/ elle s'est réveillée
	004	فذهب الى الغابة (elle) est allée dans la forêt/ Elle est allée dans la forêt
2b	005	استيقظ الرجل وكلبه /s'est réveillé l'homme et son chien / l'homme s'est réveillé et son chien
	006	ولم يرى الضفدع /et (il) n'a pas vu la grenouille / et il n'a pas vu la grenouille
3a	007	لبس الولد ملابسه /le garçon s'est habillé / le garçon s'est habillé
	008	وذهب /(il) est parti pour chercher la grenouille/ Il est parti pour chercher la grenouille
	009	لكي يدور على الضفدع Pour chercher sur la grenouille Afin de rechercher la grenouille

3b	010	دخل الولد راسه في داخل الزجاجه /a mis le garçon sa tête dans le verre/ Le garçon a mis sa tête dans le verre
4a-4b	011	غضب الرجل /s'est fâché l'homme/ L'homme s'est fâché
	012	وصرخ على الكلب /et (il) crié sur le chien/ Et il a crié sur le chien
5	013	كان الرجل /était l'homme / L'homme était
	014	كان الولد الصغير /était le petit garçon/ Le petit garçon était
	015	يدور على كلبه /En cherchant sa grenouille/ En cherchant sa grenouille
6a-6b	016	لقى الكلب عش النحل /a trouvé le chien une ruche d'abeilles/ le chien a trouvé une ruche d'abeilles
7	017	فأسقطه على الارض (il) a fait tomber la par terre / Il l'a fait tomber par terre
8	018	هرب الكلب من الولد /a fui le chien du garçon/ Le chien a fui du garçon
9a	019	كانت البومة تلاحق الولد /suivait le hibou le garçon/ Le hibou suivait le garçon
9b	020	رجع الكلب الى الولد /est revenu le chien au garçon/ Le chien est revenu au garçon
10a -10b	021	ذهب الولد /le garçon est allé/ Le garçon est allé
	022	ولقى غزاله /et (il) a trouvé une biche/ Et il a trouvé une biche
2a	023	طاح الولد والكلب في البركة /est tombé le garçon et le chien dans une mare/ Le garçon est tombé et le chien dans une mare

12b	024	ثم لقوا جذع شجرة /puis (ils) ont trouvé un tronc d'arbre/ Puis ils ont trouvé un tronc d'arbre
13a-13b	025	كان بداخل جذع هذه الشجرة ضفادع /dedans le tronc d'arbre il y avait les grenouilles/ Dedans le tronc d'arbre il y avait les grenouilles
14a-14b	026	لقى الولد الضفادع مع عائلته /a trouvé le garçon les grenouilles avec sa famille/ Le garçon a trouvé les grenouilles avec sa famille
15	027 028	فذهب وخلى الضفادع (il) est parti / Il est parti /et (il) a quitté la grenouille/ Et il a quitté la grenouille

7.1.16. Lfa – F11;06 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Lfa
 Date et lieu de naissance : 14 août 2003 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان يا ما كان في قديم الزمان /il y avait une fois/ Lil y avait une fois
	002	كان هناك الولد والكلب والضفدع /il y avait le garçon et le chien et la grenouille/ il y avait le garçon et le chien et la grenouille
2a	003	في الليل تسلل الضفدع الى الخارج /pendant la nuit a fuit la grenouille dehors/ Pendant la nuit la grenouille a fuit dehors
2b	004	وعند نهوض الكلب والولد / quand le chien et le garçon se réveillent/ Quand le chien le garçon se réveille
	005	لام الضفدع ي جدا (ils) n'ont pas trouvé la grenouille/ Ils n'ont pas trouvé la grenouille
3a+3b	006	ولقد ارتدى بسرعه الثياب (il) s'habille rapidement les vêtements/ Il s'habille rapidement les vêtements
	007	لكي يبحث عنه /pour le chercher/ Pour le chercher
4a-4b	008	وسقط الكلب على الارض /est tombé/le chien par terre/ Le chien est tombé par terre
	009	وتكسرت الزجاج /s'est cassé le verre/ Le verre s'est cassé

5	010 011	(ils) ont cherché la/ Ils l'ont cherché /(ils) ont appelé sur lui/ Ils ont appelé sur lui	وبحثا عنه وناديا عنه
6a-6b	012	/a cherché l'enfant dans le trou/ a cherché l'enfant dans le trou /et le chien dans la ruche/ et le chien dans la ruche	وبحث الطفل في الحجر والكلب في خلية النحل
7	013 014	/puis a fait tomber le chien la ruche des abeilles/ Puis le chien a fait tomber la ruche des abeilles /est monté l'enfant sur l'arbre/ L'enfant est monté sur l'arbre	ثم اسقط الكلب خلية النحل وصعد الطفل فوق الشجرة
8	015 016 017 018	/puis l'arbre est sorti le hibou de l'arbre/ Puis le hibou est sorti de l'arbre /est tombé l'enfant/ L'enfant est tombé /quand est tombé la ruche des abeilles/ Quand la ruche des abeilles est tombé /sont sorties les abeilles en fâchant du chien/ Les abeilles sont sorties en fâchant du chien	ثم خرج اليومة من الشجرة وسقط الطفل وعندما سقطت خلية النحل خرج النحل غاضباً الى الكلب
9a 9b	019	/puis ont suivi les hiboux l'enfant / Puis les hiboux ont suivi l'enfant	ثم لاحق اليوم الطفل
10a 10b	020	/puis (il) a trouvé la biche devant lui/ Puis il a trouvé la biche devant lui	ثم وجد الغزال أمامه
11	021	/puis (il) a fait tomber le dans la rivière/ Puis il l'a fait tomber dans la rivière	ثم اسقطه في النهر
12a 12b	022	/puis (il) a entendu le son de sa grenouille/ Puis il a entendu le son de sa grenouille	ثم سمع صوت ضفدعه
13a 13b	023	/et (il) est allé sans voix/ Et il est allé sans voix	فذهب بدون صوت

14a 14b 15	024	ثم وجدوا الضفدع وجميع أسرته /puis (ils) ont trouvé la grenouille et toute sa famille/ Puis ils ont trouvé la grenouille et toute sa famille
---------------	-----	---

7.1.17. Maj – G11;06 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Maj
 Date et lieu de naissance : 27 août 2003 en France
 Classe fréquentée : CM 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il y avait une fois/ Il y avait une fois	كان ياما كان في قديم الزمان
	002	/il y avait un enfant et son chien et sa grenouille/ il y avait un enfant et son chien et sa grenouille	كان فيه طفل عنده كلب و ضفدع
2a	003	/pendant la nuit (il) est parti pour dormir/ Pendant la nuit il est parti pour dormir	وفي الليل راح ينام
	004	/mais à minuit a fui la grenouille/ Mais à minuit la grenouille a fui	لكن في نص الليل هرب الضفدع
2b	005	/quand s'est réveillé l'enfant/le garçon / Quand l'enfant le garçon s'est réveillé	عندما صحى الطفل الولد
	006	/(il) n'a pas trouvé la grenouille existe/ Il n'a pas trouvé la grenouille existe	مالقى الضفدع موجود
3a	007	(ils) sont en train de chercher la partout/ Il commence la chercher partout	وقعد يدورونه في كل مكان
3b	008	(ils) sont partis en voyage/ Ils sont partis en voyage	فراحوا في رحلة
	009	/pour l'a cherché/ Pour l'a cherché	عشان يدورون عليه
4a 4b 5	010	/(ils)sont en train de chercher la dans le jardin de derrière/ Ils sont en train de la chercher dans le jardin de derrière	فعدوا يدورون عليه في حديقة خلف البيت

6a	011	(ils) ont trouvé une place d'un trou/ Ils ont trouvé une place d'un trou	لقوا مكان حفرة
	012	/il y avait une taupe/ Pour trouver la grenouille partout	كان فيه خلد
6b	013	/et le chien a essayé/ Le chien a essayé	والكلب كان يحاول
	014	/chercher dans l'arbre/ Chercher dans l'arbre	يدور في الشجرة
7	015	/et (il) a fait tomber le nid des abeilles/la ruche des abeilles / Et il a fait tomber le nid des abeilles la ruche des abeilles	واسقط عش النحل خلية النحل
8	016	(elles) ont commencé le suivre/ Elles ont commencé le suivre	قامت تطارده
	017	/le garçon cherchait dans le tronc d'arbre/ Le garçon cherchait dans le tronc d'arbre	والولد كان يبحث في جذع الشجرة
	018	/il était un nid d'hibou/ Il était un nid d'hibou	وكان عش بومة
	019	(il) a attaqué le/ Il l'a attaqué	هاجمته
9a	020	(il) a monté le caillou/ Il a monté le caillou	صعد الى الحجارة
	021	/et l'hibou a attaqué le/ Et l'hibou l'a attaqué	والبومة كانت تهاجمه
	022	/après (il) l'a lâché/ Après il l'a lâché	بعدين تركته
9b	023	(il) l'est monté/ Il l'est monté	تساقها
10a	024	/est venue une biche/ Une biche est venue	جاء غزال
10b	025	/et (elle) a commencé courir à la bordure/ Et elle a commencé courir à la bordure	وقعد يركض الغزال على الحافة

11	026	/et (elle) s'est levée/ Et elle s'est levée	ووقف
12a	027	/est tombé le garçon et le chien dans le marais/ Le garçon est tombé et le chien dans le marais	وطاح الولد والكلب في المستنقع
12b	028	/et (ils) ont entendu la voix de la grenouille/ Et ils ont entendu la voix de la grenouille	وسمعوا صوت الضفدع
13a	029	/a dit le garçon au chien/ Le garçon a dit au chien	وقال الولد للكلب
	030	/Calme toi/ Calme toi	اهدأ
13b	031	Quand (ils) ont partis derrière le tronc d'arbre/ Quand ils ont partis derrière le tronc d'arbre	يوم انهم راحوا وراء الجذع
14a	032	(ils) ont trouvé la grenouille avec sa famille/ Ils ont trouvé la grenouille avec sa famille	لقوا الضفدع مع اهله
14b	033	/avec sa maman et son papa et ses frères/ Avec sa maman et son papa et ses frères	مع ابوه واخوه واخواته
15	034	(ils) ont pris la/ Ils l'ont pris	واخذوه
	035	(ils) ont quitté sa famille / Ils ont quitté sa famille	وتركوا اهله
	036	/et (ils) ont partis/ Et ils ont partis Au revoir au garçon et à la grenouille	وراحوا

7.1.18. Smn – G11;08 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Smn
 Date et lieu de naissance : 24 juillet 2003 à Abha (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان فيه ولد معاه كلب و ضفدع /il y avait un garçon/avec lui un chien et une grenouille/ Il y avait un garçon avec un chien et une grenouille	
	002	كانوا يجلسون مع الضفدع /ils étaient assis avec la grenouille/ Ils étaient assis avec la grenouille	
2a	003	بعدين لما جا وقت النوم /après/lorsque l'heure de cocher venue/ Après lorsque l'heure de cocher venue	
	004	الضفدع خرج /la grenouille sort/ La grenouille sort	
2b	005	بعدين لما صحى الولد /après quand s'est réveillé le garçon / Après quand le garçon s'est réveillé	
	006	شاف (il) a vu Il a vu	
	007	أن الضفدع راح /que la grenouille est partie/ Que la grenouille est partie	
3a	008	جلس (il) commence/ Il commence	
	009	يدور في غرفته هو و كلبه /chercher dans sa chambre/lui et son chien/ Chercher dans sa chambre lui et son chien	

3b	010	بعدين فتح الشباك /après (il) a ouvert le fenêtre / Après il a ouvert le fenêtre	
	011	ليدوره برا /pour chercher le dehors/ Pour le chercher dehors	
4a	012	والكلب طاح /et le chien est tombé/ Et le chien est tombé	
4b	013	بعدين الولد نزل له /après le garçon est descendu pour lui/ Après le garçon est descendu pour lui/	
	014	وشاله (il) a apporté le / Il l'a apporté	
5	015	وراحوا (ils) sont partis / Ils sont partis	
	016	يدورونه في الغابة /pour chercher le dans la forêt/ Pour le chercher dans la forêt	
6a	017	بعدين يدورونه /après (ils) ont cherché le/ Après ils l'ont cherché	
	018	والكلب جلس /et le chien commençait/ Et le chien commençait	
	019	يدوره عند /chercher le chez (3s)/ Le chercher chez (3s)	
	020	جلسوا (ils) commençaient Ils commençaient	
	021	يدورونه في بيوت الحيوانات /chercher le dans les maisons des animaux/ Le chercher dans les maisons des animaux	
6b			
7			

8	022	/ après le chien/les abeilles suivaient le chien/ Après le chien, les abeilles suivaient le chien	بعدين الكلب النحل لحق الكلب
	023	/et le garçon est tombé de l'arbre / Et le garçon est tombé de l'arbre	والولد طاح من فوق الشجرة
9a			
9b	024	/après le garçon est sorti/ Après le garçon est sorti	بعدين الولد طلع
10a	025	(il) s'est accroché sur (3s) morceau de bois Il s'est accroché sur un morceau de bois	وتعلق على ٣س خشب
	026	/après il a monté sur un animal/ Après il a monté sur un animal	وبعدين طلع فوق حيوان
10b	027	/après l'animal a couru et lui était sur l'animal/ Après il était à l'animal quand il a couru	وبعدين الحيوان صار يجري به
11	028	/après l'animal a fait tombé lui/ Après l'animal lui a fait tombé	وبعدين الحيوان طيحه
12a	029	(il) a fait tomé lui (3s) dans un puits/ Il lui a fait tombé dans un puits	طيحه في [٣د] بير
12b	030	/après le garçon a entendu le son de la grenouille/ Après le garçon a entendu le son de la grenouille	بعدين الولد سمع صوت الضفدع
13a	031	(il) dit à son chien ne fait pas de bruit/ Il dit à son chien ne fait pas de bruit	ويقول لكلبه ما يطلع صوت
13b	032	(ils) sont allés derrière (3s) Ils sont allés derrière	راحوا وراء
14a	033	(ils) ont trouvé les grenouilles / Ils ont trouvé les grenouilles	ولقوا الضفادع
14b	034	(ils) ont trouvé les grenouilles (3s) / Ils ont trouvé les grenouilles	ولقوا الضفادع
	035	Et (il) a trouvé sa grenouille Et il a trouvé sa grenouille	ولقى ضفدعه

15	036	<p data-bbox="1225 136 1430 174">وبعدین أخذ ضفدعه</p> <p data-bbox="408 188 791 226">/après (il)a pris sa grenouille/</p>
	037	<p data-bbox="1362 286 1430 324">ومشی</p> <p data-bbox="408 331 724 416">/ et (il) a marché/ Et (il) est rentré chez lui</p>

7.1.19 Abdr M-M – G12;00 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdr M.
 Date et lieu de naissance : 1^{er} janvier 2002 en Arabie Saoudite
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان الولد جالساً مع كلبه وضفدعه في غرفته /était le garçon assis avec son chien et sa grenouille dans sa chambre/ le garçon était assis avec son chien et sa grenouille dans sa chambre
	002	وكانا يلعبان معه (ils) jouaient avec lui/ Ils jouaient avec lui
2a	003	وبعد فترة نام الولد والكلب في السرير /après une période/a dormi le garçon et le chien sur le lit/ après une période le garçon a dormi et le chien sur le lit
	004	وقفز الضفدع من علبته للخارج /et la grenouille a sauté de sa boîte à l'extérieur/ et la grenouille a sauté de sa boîte à l'extérieur
2b	005	استيقظ الولد في اليوم التالي /s'est réveillé le garçon le lendemain/ le garçon s'est réveillé le lendemain
	006	ولم يجد الضفدع /(il) n'a pas trouvé la grenouille/ Et la grenouille n'est pas dans la chambre
3a	007	وبدا البحث في كل مكان /a commencé la recherche partout/ la recherche a commencé partout
	008	ولم يجده /(il) n'a pas trouvé la/ Il ne l'a pas trouvé

3b	009	(il) est sorti de la fenêtre/ Il est sorti de la fenêtre	وخرج من النافذة
	010	(il) a commencé appeler la/ Il a commencé l'appeler	وبدأ يناديه
	011	/et (il) a dit ma grenouille/ Et il a dit ma grenouille	ويقول ضفدعي
	012	/où es-tu? Où es-tu ?	أين أنت؟
4a	013	/est tombé le chien sur sa tête/ Le chien est tombé sur sa tête	وسقط الكلب على رأسه
	014	/et s'est cassé la bouteille/ Et la bouteille s'est cassé	وانكسرت الزجاجاة
4b	015	/a descendu le garçon / le garçon a descendu	ونزل الولد
	016	/et (il) a tiré le/ Et il l'a tiré	وسحبه
5	017	(ils) ont commencé / Ils ont commencé	وبدأوا
	019	Essayent Essayer	يحاولون
	021	trouver la la trouver	ايجاده
	022	/et (ils) ne pouvaient pas/ Et ils ne pouvaient pas	ولم يستطيعوا
6a	022	/et (ils) ont trouvé aussi un trou dans le sol / Et ils ont trouvé aussi un trou dans le sol	ووجدوا ايضا فتحة في الارض

6b	023	/est sorti un écureuil/ un écureuil est sorti	وخرج سنجاب
	024	/il y avait une ruche des abeilles/ Il y avait une ruche des abeilles	وكان هناك خلية نحل
	022	/et le chien aboyait/ Et le chien aboyait	وكان الكلب ينبج
7	023	/a fait tomber la le chien par terre/ Le chien l'a fait tomber par terre	اسقطها الكلب على الارض
	024	/sont sorties les abeilles qui sont dedans/ Les abeilles sont sorties qui sont dedans	وخرج النحل الذي بداخلها
	025	(il) a commencé/(elles)ont commencé elles ont commencé	وبدا بمهاجمته
		/à attaquer le/ A l'attaquer	
8	026	/a fui le garçon et le chien à une place distante/ Le garçon a fui et le chien à une place distante	وهرب الولد والكلب الى مكان بعيد
9a	027	/(ils)sont montés sur une pierre/une grande pierre / Ils sont montés sur une pierre/une grande pierre	وصعدا فوق حجر كبير
9b	028	/(il) a commencé la recherche à nouveau/ une autre fois/ Il a recommencé la recherche	وبدا بالبحث مرة أخرى
10a	029	(ils) ont trouvé une grande biche/ Ils ont trouvé une grande biche	ووجدا غزا كبيرا
	030	(elle) a porté le garçon/ Elle a porté le garçon	وحمل الولد
10b	031	(elle) a commencé courir/ Elle a commencé courir	وبدا بالركض
	032	/et le chien court derrière eux/ Et le chien court derrière eux	والكلب يركض وراءهم
11 12a	033	/est tombé le garçon et le chien par dessus la colline/ Le garçon est tombé et le chien par dessus la colline	سقط الولد والكلب من فوق التلة
		/dans l'eau/ Dans l'eau	إلى المياه

12b	034	بعدها وجد الولد الضفدع خلف ٣س خلف الخشب /après a trouvé le garçon la grenouille derrière (3s) derrière le bois/ après le garçon a trouvé la grenouille derrière (3s) derrière le bois
13a+13b	035	ووجداه مع والده (ils) ont trouvé la avec ses parents/ Ils l'ont trouvé avec ses parents
14a+14b	036	وبعد ذلك أخذاه /après quoi (ils) ont pris la/ après quoi ils l'ont pris
15	037	وذهبوا (ils) sont partis/ Ils sont partis

7.1.20. Abdl – G11;04 – AR

Date de l'enregistrement : 16 février 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdoullah
 Date et lieu de naissance : 15 octobre 2003 en Arabie Saoudite
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	كان ياما كان في قديم الزمان /il y avait une fois/ il y avait une fois
	002	كان هناك طفل /il y avait un enfant/ Il y avait un enfant
	003	وكان لديه كلب وطفدع /il avait un chien et une grenouille/ Il avait un chien et une grenouille
	004	وكانوا يعيشون بسعادة /ils vivaient heureux/ Ils vivaient heureux
2a	005	وفي ليلة ذهب الولد الى النوم هو وكلبه /une nuit/est allé dormir le garçon lui et son chien/ Dans la nuit le garçon est dormi lui et son chien
	006	لكن حدث شيء /mais est arrivé quelque chose/ mais quelque chose est arrivé
	007	لم يكن في الحسبان /il n'a pas pris en compte/ il n'a pas pris en compte
	008	ذهب الضفدع خارج المنزل /est allée la grenouille dehors la maison/ La grenouille est allée dehors la maison

2b	009	وفي الفجر قام الولد من سريره هو وكلبه /à l'aube/s'est réveillé le garçon de son lit lui et son chien/ à l'aube le garçon s'est réveillé de son lit lui et son chien	
	010	/(il)n'a pas trouvé sa grenouille/ Il n'a pas trouvé sa grenouille	فلم يجد ضفدعه
3a	011	/(il)est commencé il est commencé	وصار
	012	à chercher partout dans la chambre/ à chercher partout dans la chambre	يبحث في كل مكان في الغرفة
3b	012	/puis il a ouvert la fenêtre/ Puis il a ouvert la fenêtre	ثم فتح الشباك
	013	(il) a commencé / Il a commencé	وصار
		à crier à crier	يصرخ
	014	(il) appelle sa grenouille/ Il appelle sa grenouille	ينادي ضفدعه
	015	/dans un instant/était son chien au bord de la fenêtre/ dans un instant son chien était au bord de la fenêtre/	ولحظة كان كلبه على حافة الشباك
	016	/soudain/est tombé le chien par la fenêtre/ Soudain le chien est tombé par la fenêtre	فجأة سقط الكلب من الشباك
	017	/et (il) a tombé sur sa tête/ Et il a tombé sur sa tête	ووقع علي رأسه
4a			

4b	018	/s'est brisée la bouteille/ la bouteille s'est brisée	فانكسرت الزجاجه
	019	/s'est fâché le garçon contre le chien/ Le garçon s'est fâché contre le chien	فغضب الولد غضبا شديدا على الكلب
5	020	/est allé le chien/lui et le garçon aventurier pour chercher dans la forêt sa petite grenouille/ Le chien est allé et le garçon aventurer pour chercher sa petite grenouille dans la forêt	فذهب الكلب هو والولد المغامر للبحث في الغابة عن ضفدعه الصغير
6a	021	/et a trouvé le garçon une fosse dans la terre/ Et le garçon a trouvé une fosse dans la terre	فوجد الولد حفرة في الارض
	022	/(il)a commencé Il a commencé	وراح
	023	regarder la dedans/ regarder la dedans	ينظر فيها
	024	/pour voir/ Pour voir	ليرى
	024	/le chien etait La chien atait	وكان الكلب
		jouer à la ruche des abeilles/ jouer à la ruche des abeilles	يلعب بخلية النحل
6b	025	/tout à coup est sorti de la fosse un écureuil/ Tout à coup un écureuil est sorti de la fosse	فجأة طلع من الحفرة سنجاب
	026	/(il) a mordu le garçon/ Il a mordu le garçon	عض الولد
	027	/et le chien était et le chien était	والكلب كان
		suivre la ruche des abeilles/ suivre la ruche des abeilles	يلحق خلية النحل

7	028	/puis est tombée la ruche des abeilles sur la terre/ Puis la ruche des abeilles est tombée sur la terre	ثم سقطت خلية النحل في الارض
	029	/n'a pas fait attention le garçon à son chien/ Le garçon n'a pas fait attention à son chien	ولم ينتبه الولد لكلبه
	030	/ était le garçon sur l'arbre / Le garçon était sur l'arbre	وكان الولد فوق الشجرة
		/ (il) regarde / Il regarde	ينظر
8	031	/le chien commençait à le chien commençai à	فصار الكلب
	032	a couru et derrière lui un vol des abeilles/ a couru et derrière lui un vol des abeilles	يركض ووراءه سرب من النحل الغاضب
	033	/soudain était le garçon sur l'arbre/ soudain était le garçon sur l'arbre	فجأة كان الولد على الشجرة
		/est sorti un grand hibou/ Un grand hibou est sorti	فطلعت له بومة كبيرة
9a	034	/voulait le garçon Le garçon voulait	كان الولد
	035	échapper du hibou/ échapper du hibou	يريد الهرب من البومة
		(il) est monté un grand caillou/ Il est monté un grand caillou	فطلع فوق صخرة كبيرة
9b	036	/là bas (il) a trouvé une biche/ Là bas il a trouvé une biche/	فهناك لقي غزال
10a	037	/est monté le garçon sur le visage de la biche/ le garçon est monté sur le visage de la biche	ركب الولد فوق وجه الغزال
	038	/a couru la biche partout/ La biche a couru partout	وصار الغزال ينطلق في كل مكان في انحاء المكان
10b	039	/après le garçon a trouvé le garçon/ Après le garçon a trouvé le garçon	فوجد الكلب الولد
	040	/mais il y avait une falaise profonde par terre/ Mais il y avait une falaise profonde par terre	لكن كان هناك جرف عميق في الارض

11	041	/s'est arrêtée soudain la biche/ soudain la biche s'est arrêtée	وقف فجأة الغزال
	042	/est tombé le garçon et son chien dans le petit lac/ Le garçon et son chien est tombé dans le petit lac	وطاح الولد وكلبه في البحيرة الصغيرة
12a	043	/sont tombés (ils) Ils sont tombés	وقعوا
12b	044	/après le garçon a entendu le son de la grenouille/beaucoup des grenouilles/ après le garçon a entendu le son de la grenouille, beaucoup des grenouilles	وفجأة سمع الولد صوت الضفدع ضفادع كثيرة
13a	045	/le garçon dit au chien/ Le garçon dit au chien	قال لكلبه
	046	/le garçon dit « oosss » le garçon dit « oosss »	الولد صار يقول اوص اوص
	047	/Pour écouter les voix/ Pour écouter le bruit	لسماع الاصوات
13b	048	/puis (il) est parti/ Puis il est parti	ثم ذهب
		/Pour voir/ Pour voir	للنظر
14a	049	/soudain (il) a trouvé deux grenouilles/ Soudain il a trouvé deux grenouilles	فجأة وجد ضفدعين
14b	050	/mais (ils) n'étaient pas tout seul/ mais ils n'étaient pas tout seul	ولكن ليسوا لوحدهما
	051	/Avaient (ils) leurs enfants/ Ils avaient leurs enfants	كان معاهم صغارهم

15	052	(il) a trouvé sa grenouille entre les enfants/ Il a trouvé sa grenouille entre les enfants	فوجد ضفدعه بين الصغار
	053	(ils) jouent/ Ils jouent	يلعبون
	054	/et (il) a pris la/ Et il l'a pris/ /pour aller avec le chien / Pour aller avec le chien	فاخذه للذهاب مع الكلب

7.2. Transcription des données en français en langue française

7.2.1. Aba – F06;01 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Aba
 Date et lieu de naissance : 23 décembre 2008 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CP
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il était une fois/un garçon et un chien et un grenouille/
2a	002	/quand il a dormi dans son lit/
	003	/le grenouille est parti/
2b	004	/Le garçon et le chien ils sont obligés/
	005	/de le retrouver le grenouille/
3a	006	/ensuite/ils sont partis tout/au tous /
3b		
4a	007	/ensuite/il est tombé/le chien/
4b		
5	008	/après/il dit/grenouille [grenouille]
	009	/où es-tu ?/y
	010	/ensuite/ils sont partis à ((inoudible))
6a-6b	011	/après/le chien a trouvé truc/
	012	/je ne sais pas/
	013	/qu'est-ce que c'est/le chien/
7		
8	014	/après/le garçon est tombé/par terre/
9a		
9b		
10a		
10b		
11	015	/ensuite/il a (3s) tombé/
	016	/il sait pas le garçon/
12a	017	/après/il est tombé dans l'eau/
12b		
13a		
13b		
14a	018	/et ensuite/ils ont trouvé [ils ont trouvé] la grenouille et une fille/
14b		
15	019	/et ensuite/le garçon/il dit merci/
	020	/Pour pris sa grenouille/

7.2.2. Rnd – F07;08 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Rnd
 Date et lieu de naissance : 1^{er} juillet 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/le chien/il regarde le greouille/
2a	002	/le garçon/il est sur le lit /
2b	003	/et le chien est sur le garçon/
3a	004	/le garçon cherche le greouille/
3b	005	/le garçon dit/
	006	/il est où le greouille ?
4a	007	/il est réfléchi/
	008	/il est où le greouille ?
4b	009	/le garçon/il est fâché/
5	010	/le garçon est crie/
	011	/parce que le grenouille/il est (3s)
6a	012	/le garçon/il cherche le grenouille/
6b		
7	013	/le garçon/il est sur l'arbre/
	014	/parce qu'il cherche le greouille/
8	015	/le garçon/il est tombé/
9a		
9b	016	/le garçon il crie/
	017	/parce que/il veut le greouille/
10a-10b	018	/le garçon/il est sur (3s)
11	019	Le garçon/il est tombé/
12a	020	/ le garçon/il est tombé sur (3s)
12b		
13a	021	/le garçon/il dit ((shute))
13b	022	/le garçon/il est sur l'arbre/
14a	023	/le garçon/il a trouvé le greouille/
14b		
15	024	/le garçon/il a dit/au revoir/
	025	/au revoir/

7.2.3. Sr – F07;08 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Sr
 Date et lieu de naissance : 11 juillet 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/le garçon et le chien est regardé dans la grenouillé/
2a	002	/après/quand (.) il dormi/
	003	/il sorti le grenouillé/
2b		
3a		
3b	004	/après le chien et le garçon/il dit/
	005	/Le grenouillé t'es où ?
4a	006	/après il est tombé le chien/
4b	007	/après le garçon/il tient le chien/
5	008	/après le garçon et le chien il dit/
	009	/la grenouillé t'es où ?
6a	010	/le garçon et le chien cherché/
	011	/après le garçon/il est dans (3s)
6b		
7		
8	012	/après le garçon/quand il est parti les oiseaux
9a		
9b	013	/il dit /
	014	/t'es où la grenouillé ?
10a	015	/après/il regarde un chèvre/
10b		
11	016	/après/il est tombé le garçon et le chien/
12a+12b	017	/après/le garçon/et le chien/il dit/
	018	/t'es où la grenouillé ?
13a	019	/après le garçon/il dit le chien ((shsh))
13b	020	/après/il chercher la grenouillé/
14a-14b		
15	021	/il est trouvé la grenouillé/

7.2.4. Tal – G07;06 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Tal
 Date et lieu de naissance : 15 mai 2007 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il est un garçon avec un chien et une groouille/
2a	002	/et après il dort les enfants et le garçon avec le chien/
2b	003	/après il réveille/
	004	/il arrive pas la groouille/
3a	005	/après il jette le chapeau et le (3s)
3b	006	/et après le garçon il dit [groouille] [groouille]
4a	007	/et après le chien/il saute dans (3s)/
4b		
5	008	/et après il dit les enfants [la groouille][la groouille]
6a	009	/et après il dit [le chien][le chien]/
6b	010	/et après il dit le souris/
	011	/et il tape/
	012	/et après le chien il est dans la maison de (3s)
	013	/et après il saute dans l'(3s)
	014	/et le garçon il est vite/
	015	/il dit [le groouille][le groouille]
7 à 12a	Aucune production à l'oral	
12b	016	/après le chien dans la tête/
13a		/après le garçon il dit ((shut))/
13b	017	/après il saute/
14a	018	/après il est arrivé/
	019	/il est un groouille/
14b	020	/après il est content pour le groouille/
15	021	/après il est là/

7.2.5. Jhd – G08;11 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Jhd
 Date et lieu de naissance : 7 mars 2007 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/le garçon/il a acheté un chien/
2a	002	/après/il a dormi le garçon avec le chien/
	003	/après/la grenouille est sortie/
2b	004	/après le garçon réveille/
	005	/il y a pas trouvé son grenouille/
3a 3b	006	/le garçon après/il est sorti au fenêtre/
	007	/il dit/
	008	/tu es où mon grenouille ? /
4a	009	/après le chien est tombé/
4b	010	/puis a descendu le garçon en colère
	011	/et prend le chien/
5	012	/après il est parti devant la forêt/
	013	/il dit/
	014	/tu es où mon grenouille ?
6a-6b	015	/après il a cherché (3s)/
7	016	/après il a monté sur un (3s)
8	017	/après un oiseau il est sorti/
	018	/il est tombé le garçon/
9a 9b		
10a10b	019	/après il est sorti un (3s)/
11	020	/après il fait tomber sur un (3s) d'eau/
12a12b	021	/il a écouté(./
13a	022	/après il a dit à son chien ((shuut))/
13b	023	/après il a voir/
14a-14b	024	/après il trouvé son grenouille/
15	025	/après il a pris son grenouille/
	026	/après est parti à la maison/

7.2.6. Lo – F09;05 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Lo
 Date et lieu de naissance : 18 août à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il y avait un garçon avec son chien et sa grenouille dans son verre/
2a	002	/il dort le garçon avec son chien et sa grenouille/
2b	003	/le garçon se réveille et son chien/
	004	/et il a pas trouvé sa grenouille/
	005	/il a pas même trouvé/
	006	/et le chien est rentré dans le verre/
3b	007	/il appelle par le fenêtre/
4a	008	/après il est tombé le chien par le fenêtre/
4b	009	/il s'est cassé le verre/
	010	/il appelle/
5	011	/il a pas trouvé/
6a+6b	012	/après la souris a tapé le garçon/
7	013	/le garçon appelle la grenouille/
	014	/Mais il a pas trouvé/
8	015	/il est tombé le garçon/
9a	016	/Le garçon a peur de l'oiseau/
9b	017	/il appelle mais (.)
	018	/il a pas trouvé/
10a	019	/après il est monté sur la biche/
10b	020	/et la biche court avec son chien/
11	021	/la biche fait tomber le garçon/
12a	022	/le garçon tombe dans l'eau avec son chien/
12b	023	/il entend quelque chose/le garçon avec son chien/
13a	024	/après il dit à son chien « shuut »
13b	025	/après il a vu (3s)
14a+14b	026	/il a vu la grenouille avec ses enfants/
15	027	/il a trouvé sa grenouille/
	028	/et il est parti/

7.2.7. Yo – G10;05 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Yo
 Date et lieu de naissance : 19 août 2004 en France
 Classe fréquentée : CM 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/il était une fois/ un garçon avec son chien et sa grenouille/
2a	002	/Le garçon et le chien sont partis dormir/
	003	/Et laisse le fenêtre ouvert/
	004	/La grenouille est sortie par le fenêtre/
2b	005	/Quand le garçon est réveillé/
	006	/Il a vu la grenouille/
	007	/mais la grenouille a disparue/
3a+3b	008	/Le chien a vu dans le verre /
	009	/To find the mais il y avait rien/
	010	/aussi le garçon cherchait
	011	/avait pas dans son bot/
4a	012	/Le chien est tombé par le fenêtre/
	013	/et il a cassé le verre/
4b	014	/le garçon était fâché/
5	015	/le garçon cherchait sa grenouille/
	016	/et le chien regardait les abeilles/
6a	017	/Le garçon a trouvé un trou/
	018	/et le chien a trouvé une ruche/
	019	/il a vu dans la ruche/
	020	/mais il y avait rien/
6b	021	/et quand le garçon est rentré/
	022	/pour voir/
	023	/qu'est-ce que'il y a dans le trou/
	024	/il y avait/
	025	/le rat lui mordait le nez/
7	026	/le chien fait tomber la ruche/
	027	/Et le garçon est monté sur l'arbre/
8	028	/il a trouvé un hibou/
9a	029	L'hibou était derrière le garçon/
9b	030	/le chien est venu chez le garçon/
10a	031	/le garçon a trouvé une biche/
10b	032	/Le chien a crié sur la biche/

11	033	/et la biche a fait tomber le chien et le garçon dans le lac/
12a	034	/quand ils sont tombés dedans/
12b	035	/ils ont entendu un son de grenouille/
13a 13b	036 037	Le garçon a dit à son chien /qui se tait/
14a 14b	038	/ils ont trouvé la famille de la grenouille/
15	039	/il a pris la grenouille/
	040	/et il dit au revoir/

7.2.8. Smn – G11;06 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Smn
 Date et lieu de naissance : 24 juillet 2003 à Abha (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/Il y avait un garçon avec son chien et sa grenouille/
2a	002	/Et c'était la nuit/
	003	/alors ils sont allés dormir/
	004	/et après la grenouille sortait de (3s) bocal/
2b	005	/et le jour le garçon s'aperçoit
	006	/que la grenouille est partie/
3a	007	/alors/il la cherche avec son chien/
	008	/il la trouve pas/
3b	009	/il l'appelle par le fenêtre/
4a	010	Le chien est tombé après le garçon et après le chien/
4b		
5	011	/il l'a appelé dans la forêt/
	012	/il a cherché/
6a	013	/le garçon a cherché dans une maison/dans une maison de taupe et le chien dans/chez les abeilles/
6b		
7	014	/après les abeilles ont poursuivi le chien/
	015	/et le garçon est sur l'arbre/
8	016	/après il y a un hibou/
	017	/qui a fait peur au garçon/
	018	/et le garçon est tombé/
	019	/et les abeilles cherchent le chien/
9a	020	/après le garçon est monté sur un roche/
9b	021	/et c'était (3s) sur un branche/
10a	022	/après il y a (3s)
	023	/c'était pas un branche/
	024	/c'était un cerf/
10b	025	/le cerf a couru jusqu'au falaise/
11	026	/après il fait tomber le garçon avec son chien/
12a	027	/ils sont tombés sur la rivière/
12b	028	/après ils ont entendu la grenouille/
13a	029	/après le garçon il dit au chien/
	030	/de pas faire de bruit/
13b	031	/après il cherche derrière un tronc/

14a	032	/il trouve des grenouilles/
14b		/et plein de grenouilles/
15	033	/prend leur grenouille/
	034	/et il part/
	035	/ils disent au revoir aux grenouilles/
	036	/et il part/

7.2.9. Abdl – G11;03 – FR

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdoullah
 Date et lieu de naissance : 15 octobre 2003 en Arabie Saoudite
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	/Il était une fois/
	002	/Il y a un garçon avec son petit chien et avec sa grenouille/
2a	003	/Ils sont parti/
	004	/Pour dormir les chien et la grenouille et le garçon aussi/
2b	005	/après ils sont debout les chiens et le garçon/
	006	/il veut chercher sa grenouille/
	007	/Ils ont pas trouvé dans sa maison/
3a	008	/le garçon et son chien sont cherché partout dans son chambre/
	009	/trouve pas/
3b	010	/le garçon il ouvrir le fenêtre/
	011	/il a crié/
	012	/il est où ?
	013	/le grenouille sont trouve pas/
4a	014	/Après le chien il est tombé dans le fenêtre/
4b	015	/oh c'est mal/
	016	/le garçon est <u>descender</u> /
	017	/pour chercher son petit chien/
5	018	/ils ont partis/
	019	/pour chercher la grenouille/le chien et le garçon/
6a	020	/il a trouvé le garçon quelque chose par terre/
	021	/il veut regarder/
	022	/est-ce que la grenouille ici ?
	023	/non c'est pas une grenouille/
	024	/Il y a une chose/
6b		
7	025	/il est parti le garçon/
	026	/il est monté dans l'arbre/
	027	/il veut chercher son grenouille/
	028	/Mais il se trouve pas/
8	029	/il voit un oiseau/
	030	/il a cherché/
	031	/mais il ne se trouve pas par terre/

9a	032	/il a monté quelque chose/
	033	/pour voir/
	034	/il est où son grenouille/
	035	/il est là/
9b	036	/il a crié/
	037	/grenouille tu es où ?
10a	038	/non mais c'est où ?
10b	039	/il a cherché/
11	040	/et il est tombé/
12a+12b	041	/et il est tombé par terre dans un petit d'eau/
13a	042	il a dit le garçon ((shshsh))
	043	/Écoute/
13b	044	/après il a trouvé/
	045	/et regardé c'est quoi derrière cette arbre/
	046	/on va voir/
14a	047	/il est deux grenouilles avec ses petits grenouilles et le garçon et son chien/
14b	048	/il a trouvé sa grenouille/
15	049	/il a cherché/
	050	/pour partir à la (3s)
	051	/c'est bon/

7.3. Transcription des données en langue anglaise

7.3.1. Abdz – G08;04 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdol-Aziz
 Date et lieu de naissance : 19 novembre 2006 en Tunisie
 Classe fréquentée : CE 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	The boy buy a frog / le garçon achete une grenouille / Le garçon achete une grenouille
2a	002	And then he sleep / et puis il dort /* Et puis il dort
7	003	He search in tree /il recherche dans arbre/ Il recherche dans l'arbre
8	004	Then all come out / puis tout sort/ Puis tout le monde sort
9b	005	The boy stand up in rock the boy (3s) /le garçon se lève sur la roche / le garçon (3s) le garçon se lève sur la roche le garçon
11	006	And she full down in the ocean /et elle tombe dans l'océan / Et elle tombe dans l'océan
13b	007	And then she/he look for stick /et puis elle/il cherche un bâton/ Et puis elle il cherche un bâton
14a+14b	008	For this the boy look the frog /pour ça/le garçon cherche la grenouille/ Pour ça le garçon cherche la grenouille
15	009	The frog come with the boy /la grenouille vient avec le garçon / La grenouille vient avec le garçon

7.3.2. May – F09;00 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : May
 Date et lieu de naissance : 1^{er} janvier 2006 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CE 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	The boy and the frog and the dog /le garçon et la grenouille et le chien/ le garçon et la grenouille et le chien
2a		The boy sleeping with the dog /le garçon dort avec le chien/ Le garçon dort avec le chien
	002	The frog get out /la grenouille sort/ La grenouille sort
2b	004	The boy and the dog wake up /le garçon et le chien se réveillent/ le garçon et le chien se réveillent
	005	and the frog is not in room /et la grenouille n'est pas dans chambre/ Et la grenouille n'est pas dans la chambre
3a+3b	006	The boy (3s) the boy and the dog want /le garçon (3s) le garçon et le chien veulent/ le garçon (3s) le garçon et le chien veulent
	007	To find the frog /retrouver la grenouille/ Retrouver la grenouille
4a	008	The dog fall out /le garçon tombe/ Le garçon tombe
4b	009	The boy take the dog /le garçon emmène le chien/ le garçon emmène le chien
	010	To find the frog /pour retrouver le chien/ Pour retrouver le chien

5	011	The boy try /le garçon essaye/ Le garçon essaye
	012	To find the frog every where /pour trouver la grenouille partout/ Pour trouver la grenouille partout
6a	013	The boy see the frog /le garçon voit la grenouille/ Le garçon voit la grenouille
	014	And he don't find it /et il ne la trouve pas/ Et il ne la trouve pas
6b	015	And the dog don't find the frog /et le chien ne trouve pas la grenouille/ Et le chien ne trouve pas la grenouille
7	016	The dog fall out «inaudible» /Le chien tombe «inaudible» Le chien tombe
	017	The boy want /le garçon veut/ Le garçon veut
	018	to see /voir/ voir
	019	If the frog is in the tree /si la grenouille est dans l'arbre/ Si la grenouille est dans l'arbre
8	020	Then in the tree there is the bird / après dans l'arbre il y a un oiseau / Après dans l'arbre il y a un oiseau
	021	The bee try /les abielles essayent/ Les abielles essayent/
	022	to get the dog /attraper le chien/ Attraper le chien
9a	023	The bird try /l'oiseau essaye/ L'oiseau essaye
	024	To find the boy /de trouver le garçon/ De trouver le garçon

9b	025	The boy try /le garçon essaye/ Le garçon essaye
	026	To find the frog every where /de trouver la grenouille partout/ De trouver la grenouille partout
10a		
10b	027	Then the boy fall out /après le garçon tombe/ Après le garçon tombe
11	028	Fall out in the water /tombe dans l'eau/ Tombe dans l'eau
12a		
12b	029	Then the boy heard sound /après le garçon a entendu son/ Après le garçon a entendu un son
13a	030	The boy say to the dog /le garçon dit au chien/ Le garçon dit au chien
	031	Just don't talkS /simplement il ne faut pas parler/ Simplement il ne faut pas parler
13b		
14a	032	Then the boy find the frog with her dad/ /après le garçon trouve la grenouille avec son papa/ après le garçon trouve la grenouille avec son papa
14b		And with their babies /et avec ses bébés/ Et avec ses bébés
15	034	The boy take the frog /le garçon prend la grenouille/ Le garçon prend la grenouille
	035	And go home /et rentre chez lui/ Et rentre chez lui
	036	And the family frog say /et la famille grenouille dit/ Et la famille de la grenouille dit/ Bye to the boy and the frog /au revoir au garçon et à la grenouille/ Au revoir au garçon et à la grenouille

7.3.3. Lo – F09;07 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Lo
 Date et lieu de naissance : 18 août 2005 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	It was a boy with dog and frog /c'était un garçon avec chien et grenouille/ C'était un garçon avec un chien et une grenouille
2a-2b	002	The boy and his dog sleep /le garçon et son chien dorment/ le garçon et son chien dorment
	003	And the frog go out the vase/ /et la grenouille sort du vase/ Et la grenouille sort du vase
3a	004	And the boy and his dog(3s) go out /et le garçon et son chien (3s) /sortent/ et le garçon et son chien sortent
	005	And the boy search the frog and the boy with the dog /et le garçon recherche la grenouille et le garçon avec le chien/ Et le garçon recherche la grenouille et le garçon avec le chien/
3b	006	The boy say /le garçon dit/ le garçon dit
	007	Where are you frog ? /où es-tu grenouille/ Où es-tu la grenouille ?
4a	008	And the dog fall down /et le chien tombe/ Et le chien tombe
4b	009	/and the vase is break/ /et le vase se brise/ Et le vase se brise

5	010	And the boy say /et le garçon dit/ Et le garçon dit
	011	Where are you frog ? /où es-tu grenouille/ Où es-tu la grenouille ?
6a-6b	012	And the mouse bite the boy /et la souris mord le garçon / et la souris mord le garçon
7	013	And the boy says frog /et le garçon dit grenouille/ Et le garçon dit la grenouille
	014	Where are you frog ? /où es-tu grenouille/ Où es-tu la grenouille ?
8	015	And then the boy full down / et après le garçon tombe/ et après le garçon tombe
9a	016	And the boy said /et le garçon a dit/ Et le garçon a dit
9b	017	And the boy say another /et le garçon dit encore/ Et le garçon dit encore
	018	Where are you frog ? /où es-tu grenouille/ Où es-tu la grenouille ?
10a	019	And the big animal touche the boy /et l'animal grand touche le garçon/ et l'animal grand touche le garçon
10b	020	and the big animal run with the dog /et l'animal grand court avec le chien/ et l'animal grand court avec le chien
11	021	The boy with his dog full down /le garçon avec son chien tombent/ le garçon avec son chien tombent In the lake /dans le lac/ Dans le lac
12a	023	And the boy hear the (3s) /et le garçon entend (3s) Et le garçon entend
12b		
13a- 13b	024	He say « shshsh » /il dit « shshsh »/ Il dit « shshsh »

14a 14b	025	And he see two frogs and with her children /and il voit deux grenouilles avec son enfant/ and il voit deux grenouilles avec son enfant
15	026	And take his frog /et (il) prend sa grenouille/ Et il prend sa grenouille
	027	And gp /et va/ Et va

7.3.4. Naw – G10;00 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Naw
 Date et lieu de naissance : 14 mars 2005 à Djeddah (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	boy and dog and frog /garçon et chien grenouille/ Un garçon et un chien et une grenouille
2a	003	Sleep the boy and the dog /dort le garçon et le chien/ Le garçon dort le chien And The frog go /et la grenouille part/ Et la grenouille part
2b	004	The boy and the dog don't see the frog /le garçon et le chien ne voient pas la grenouille/ le garçon et le chien ne voient pas la grenouille
3a	005	Search but don't found /cherche mais n'a pas trouvé/ Cherche mais n'a pas trouvé
3b	006	The boy is angry /le garçon est fâché/ le garçon est fâché
4a	007	He is [search]again /il est [cherche]encore/ Le garçon tombe
	008	Not found /Ne pas trouvé/ Ne pas trouvé
4b	009	The boy is angry /le garçon est fâché/ le garçon est fâché
5	010	The boy is right the tree /le garçon est droit l'arbre/ Le garçon est à la droite de l'arbre
6a		

6b		
7		
8	011	The boy down the tree /le garçon en dessous l'arbre/ le garçon en dessous l'arbre
9a		
9b		
10a		
10b		
11	12	The boy and the dog full down /le garçon et le chien tombe/ Le garçon et le chien tombe
12a		
12b	013	The boy and the dog full down in the water /le garçon et le chien tombe dans l'eau/ Le garçon et le chien tombe dans l'eau
13a	014	He searche the frog /il cherche la grenouille/ Il cherche la grenouille
13b		
14a		
14b		
15	015 016	The boy and the dog and the frog go home /le garçon et le chien et la grenouille rentrent chez eux/ le garçon et le chien et la grenouille rentrent chez eux And finish /et fini/ Et fini

7.3.5. Am – G09;10 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Am
 Date et lieu de naissance : 15 mai 2005 à Riyad (Arabie Saoudite)
 Classe fréquentée : CM 1
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	we have the boy and the dog and the frog /nous avons un garçon et un chien et une grenouille/ nous avons un garçon et un chien et une grenouille
	002	She have a lot of fun /elle s'amuse bien/ elle s'amuse bien
2a	003	The dog and the boy sleep /le chien et le garçon dort/ le chien et le garçon dort
	004	And the frog she go /et la grenouille elle part/ Et la grenouille elle part
2b	005	The boy and the dog he don't know /le garçon et le chien il ne sait pas/ le garçon et le chien il ne sait pas
	006	Where he go to /où il va à/ Et la grenouille n'est pas dans la chambre
3a+3b	007	He don't know where the frog /il ne sait pas où la grenouille/ il ne sait pas où est la grenouille
4a	008	The dog slider /le chien glisseur/ Le chien glisseur
4b	009	And the boy is angry /et le garçon est fâché/ Et le garçon est fâché

5	010	And the boy he say /et le garçon il dit/ Et le garçon il dit
	011	[frog] where are you ? [grenouille]où es-tu ? [grenouille]où es-tu ?
	012	The dog she say « aaooo » /le chien elle dit « aaooo » le chien elle dit « aaooo »
6a+6b	013	And the boy he see (3s) /et le garçon il voit (3s) et le garçon il voit (3s)
7	014	And the boy go to tree /et le garçon va à l'arbre / et le garçon va à l'arbre
	015	And don't see it /et ne voit pas la / et ne la voit pas
	016	And the dog he going in the bee /et le chien il va aux abeilles/ et le chien il va aux abeilles
	017	And he say[frog] /et il dit [grenouille] et il dit [grenouille]
	018	Where are you /où es-tu ? où es-tu ?
8		
9a		
9b		
10a		
10b		
11	019	And he down full to the water /et il dessous tombe dans l'eau/ Et il tombe dans l'eau
12a		
12b	020	And he hear the frog /et il entend la grenouille/ et il entend la grenouille
13a	021	And he say 123 and he (3s) /et il dit 123 et il(3s)/ et il dit 123 et il(3s)
13b		

14a	022	He see the frog /il voit la grenouille/ Il voit la grenouille
14b		
15	023	And take it /et (il) a pris la/ Et il l'a pris
	024	And say bye bye /et dit au revoir/ Et dit au revoir
	025	see you again /à bien tôt/ A bien tôt /

7.3.6. Yo – G10;07 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Youssif
 Date et lieu de naissance : 19 août 2004 En France
 Classe fréquentée : CM 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	Once upon a time /il y avait une fois/ il y avait une fois
	002	There were a boy with his frog and his dog /il y avait un garçon avec sa grenouille et son chien/ il y avait un garçon avec sa grenouille et son chien
2a	003	The boy was sleeping /le garçon dormait/ le garçon dormait
	004	And the dog was sleeping too /et le chien dormait aussi/ et le chien dormait aussi
	005	But the frog go out /mais la grenouille sort/ Mais la grenouille sort
2b	006	When he get up /quand il se réveille/ Quand il se réveille
	007	When the boy and the dog get up /quand le garçon et le chien se réveillent/ quand le garçon et le chien se réveillent
	008	They didn't see the frog /ils n'ont pas trouvé la grenouille/ ils n'ont pas trouvé la grenouille
3a+3b	009	The boy was searching /le garçon cherchait / le garçon cherchait
4a	010	And the dog full by the window /et le chien tombe par le fenêtre/ et le chien tombe par le fenêtre

4b	011	The boy was angry /le garçon s'est fâché/ le garçon s'est fâché
5	012	The boy was shouting /le garçon a crié/ Le garçon a crié
	013	And the dog was searching /et le chien cherchait/ et le chien cherchait
6a	014	[the boy see] mouse /le garçon voit souris/ Le garçon voit souris
6b	015	and the mouse bite his(3s) /et la souris a mordu son(3s) et la souris a mordu son
	016	And the mouse bit his nose /et la souris a mordu son nez/ et la souris a mordu son nez
7	017	The dogs see bees /le chien voit abeilles/ le chien voit des abeilles
8	018	And the bees was falling down /et les abeilles sont tombés/ et les abeilles sont tombés
9a	019	The deer was behind the boy /la biche était derrière le garçon/ la biche était derrière le garçon
	020	And the boy was angry /et le garçon s'est fâché/ Et le garçon s'est fâché
9b	021	The boy was cried /le garçon pleurait/ Le garçon pleurait
10a	022	And the boy and the dog fell in the lake /et le garçon et le chien sont tombé dans le lac/ et le garçon et le chien sont tombé dans le lac
10b		
11		
12a 12b	023	The boy and the dog listening noise / le garçon et le chien écoute bruit/ le garçon et le chien écoutent le bruit

13a 13b	024 025	The boy said to his dog /le garçon a dit à son chien/ le garçon a dit à son chien Be careful /sois prudent/ Sois prudent
14a 14b	026	They see the frog with his family /ils voient la grenouille avec sa famille/ ils voient la grenouille avec sa famille
15	027 028	They take the frog /ils ont pris la grenouille/ Ils ont pris la grenouille And go out /et sort/ Et sort

7.3.7. Maj – G11;07 – AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Majed
 Date et lieu de naissance : 27 août 2003 en France
 Classe fréquentée : CM 2
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	Boy and dog and frog is friend / garçon et chien et grenouille est ami/ garçon et chien et grenouille est ami
2a 2b	002	The boy and the dog sleep /le garçon et le chien dort/ Le garçon et le chien dort
	003	The frog leave the house /la grenouille quitte la maison/ La grenouille quitte la maison
3a	004	The boy and the dog go /le garçon et le chien part/ le garçon et le chien part
	005	To find him /pour trouver la/ Pour la trouver
3b	006	[the dog] said /le chien a dit/ Le chien a dit
	007	Where are you ? /où es-tu ? Où es-tu ?
	008	The boy leave /le garçon quitte/ Le garçon quitte
4a 4b	009	And the boy and the dog leave the house /et le garçon et le chien quitte la maison/ et le garçon et le chien quitte la maison
	010	To find him /pour chercher la/ Pour la chercher

5	011	The boy go the boy and the dog to the jungle /le garçon part et le garçon et le chien à la forêt/ le garçon part et le garçon et le chien à la forêt
	012	To find the friend frog /pour trouver l'ami la grenouille/ pour trouver l'ami la grenouille
6a 6b	013	The dog go for the tree in the tree /le chien va pour l'arbre /sur l'arbre/ le chien va pour l'arbre /sur l'arbre
7 8	014	And the boy go to the big tree/ /et le garçon part au grand arbre/ et le garçon part au grand arbre
9a 9b	015	Then the dog/the boy go to the stone /puis le chien/le garçon part au caillou/ puis le chien le garçon part au caillou
10a 10b		
11	016	The boy and the dog go to the jungle /le garçon et le chien va à la forêt/ le garçon et le chien va à la forêt
12a 12b	017	And he hear the frog /et il entend la grenouille/ et il entend la grenouille
13a 13b	018	And the boy says « shshsh » for the dog /et le garçon dit « shshsh » pour le chien/ et le garçon dit « shshsh » pour le chien
14a 14b	019	And the boy and the dog find the friend frog /et le garçon et le chien trouve l'ami grenouille/ et le garçon et le chien trouve l'ami grenouille
15	020	And he take /et il prend/ Et il prend
	021	And go /et part/ Et part

7.3.8. Abdr-M – G12;00 - AN

Date de l'enregistrement : 27 janvier 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdolrahman
 Date et lieu de naissance : 1^{er} janvier 2002 en Arabie Saoudite
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	The boy and the dog play with the frog /le garçon et le chien jouent avec la grenouille/ Le garçon et le chien jouent avec la grenouille
2a	002	And he is stop /et il est arrêté/ Et il est arrêté playing /jouer/ jouer
	003	The frog get out /la grenouille sort dehors/ La grenouille fuit
	004	And the frog go out(3s)the window /et la grenouille part(3s) la fenêtre/ Et la grenouille sort par la fenêtre
2b	005	and The boy after her(3s) /le garçon après sa(3s) Le garçon après sa(3s) He said /il a dit/ Il a dit
	007	Where are you frog ? /où es-tu la grenouille ? Tu es où la grenouille ?
3a+3b	008	Where are you frog ? /où es-tu la grenouille ? Tu es où la grenouille ?

4a+4b	009	and The dog fall out /et le chien tombe/ Et le chien tombe Fell down /est tombé/ Est tombé
5+6a+6b		
7	010	And the boy go up the tree /et le garçon monte l'arbre/ Et le garçon monte l'arbre
	011	And said /et(il)a dit/ Et il a dit
	012	Where are you frog ? /où est-tu ma petite grenouille ? Tu es où ma petite grenouille ?
8	013	And then he fell down /et après il est tombé/ Et après il est tombé
	014	And the dog is run /et le chien court/ Et le chien court
9a+9b	015	After that the boy go up the stone /après cela le garçon monte la pierre/ Après cela le garçon monte la pierre
	016	And he said /et il a dit/ Et il a dit
	017	Frog where are you ? /La grenouille où es-tu? La grenouille tu es où ?
10a+10b	018	Then he is run with his dog /après il court avec son chien/ Après il court avec son chien
11	019	And he fall down /et il tombe/ Et il tombe
12a	020	Then he fall down in the water/ /ensuite il tombe dans l'eau/ Après il tombe dans l'eau
12b	021	Then he look behind the tree /ensuite il voit derrière l'arbre/ ensuite il voit derrière l'arbre
13a	022	He said for dog ((shshsh)) /il dit au chien((shshsh)) il dit au chien sh sh sh

13b	023	and they look behind the tree /Et ils regardent derrière l'arbre/ Et ils regardent derrière l'arbre
14a+ 14b 15	024	And he is found the frog /et il a trouvé la grenouille/ Et il a trouvé la grenouille The end /la fin/ La fin

7.3.9. Abdl-M – G11;05 – AN

Date de l'enregistrement : 9 mars 2015
 Lieu de l'enregistrement : Paris (France)
 Prénom de l'enfant : Abdoullah
 Date et lieu de naissance : 15 octobre 2003 en Arabie Saoudite
 Classe fréquentée : 6^e
 Lieu d'habitation : Paris (France)

1	001	Once upon a time a boy with his dog and his frog /il était une fois un garçon et son chien et sa grenouille/ il était une fois un garçon et son chien et sa grenouille
2a	002	The boy and his dog he going to sleep and the frog with him /le garçon et son chien vont se cocher et sa grenouille avec lui/ le garçon et son chien vont se cocher et sa grenouille avec lui
2b	003	After morning the boy and the dog get up /lendemain matin le garçon et le chien se lève/ lendemain matin le garçon et le chien se lève
	004	He look /il regarde/ Il regarde
	005	Where is my frog ? /où es-tu ma grenouille ? où es-tu ma grenouille ?
3a	006	[he searche] /il cherche/ Il cherche
	007	Where is my frog ? /où es-tu ma grenouille ? où es-tu ma grenouille ?
3b	008	The boy open the window /le garçon ouvre la fenêtre/ le garçon ouvre la fenêtre
4a	009	« oops » the dog jump the window « oops »le chien saute par la fenêtre/ « oops »le chien saute par la fenêtre

4b	010	The boy he is angry /le garçon il se fâche/ le garçon il se fâche
5	011	He is going /il va/ Il va
	012	For research the frog /pour trouver la grenouille/ pour trouver la grenouille
6a	013	« Oops » the boy look « oops »le garçon regarde/ « oops »le garçon regarde
	014	He want to see /il veut regarder/ Il veut regarder
	015	Where is his frog ? /où es-tu sa grenouille ? où es-tu sa grenouille ?
6b	016	He is not my frog /elle n'est pas ma grenouille/ elle n'est pas ma grenouille
	017	He is going /il va / for search the frog pour chercher la grenouille
	018	He looks /il regarde/ Il regarde
	019	Is not the frog /n'est pas la grenouille/ n'est pas la grenouille
8	020	He looks for his frog /il cherche sa grenouille/ il cherche sa grenouille
9a+9b		
10a	021	There is an animal /il y a un animal/ Il y a un animal
10b	022	He is [run] /il [s'échappe] / il [s'échappe]

11	023	The boy is jump / le garçon saute/ Le garçon saute
	024	He is jump in the water /il saute dans l'eau/ Il saute dans l'eau
12a 12b	025	He listens some thing /il entend quelque chose/ Il entend quelque chose
13a	026	He want to say /il veut dire / Il veut dire
	027	What is this /qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce que c'est ?
13b	028	He look /il regarde/ Il regarde
14a+14b	029	He is the frog and his baby/ /elle est la grenouille et son bébé/ elle est la grenouille et son bébé
15	030	He take his frog /il prend sa grenouille/ Il prend sa grenouille
	031	For going his house /pour aller chez lui/ Pour aller chez lui

8. QUESTIONNAIRE D'INFORMATION SUR L'ECOLE SAOUDIENNE DE PARIS

8.1 En arabe



- حول المدرسة السعودية في باريس:
- اسم المدرسة:
- دولة المقر:
- العنوان:
- الهاتف:

- عدد الطلاب والطالبات في كل مرحلة دراسية وعدد السعوديين منهم والاجانب :

المجموع	المرحلة الثانوية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية	
				عدد الطلاب السعوديين
				عدد الطلاب الغير سعوديين
				المجموع

- عدد المعلمين والمعلمات و عدد الموفدين منهم :

المجموع	عدد المعلمين الموفدين	عدد المعلمين والمعلمات المتعاقدين

- الهيكل الاداري :

- إضافة لوجود المدير العام ماهو التشكيل الاداري للمدرسة من وكيل ومساعد او رئيس قسم او مرحلة وعددهم:

العدد	المسمى الاداري	م
		١
		٢
		٣
		٤
		٥
		٦
		٧
		٨

		٩
		١٠

- التمويل :
- الجهة التي تمول المدرسة :
- مقدار الرسوم الدراسية لغير السعوديين

الثانوي	المتوسطة	المرحلة الابتدائية	مقدار الرسوم الدراسية

- مصادر التعلم :
- عدد المختبرات و مسمياتها ، الملاعب ، قاعة المحاضرات ، المكتبة ، معامل الحاسب الالي ، مصلى ، الخ.

م	مسمى مصدر التعلم	العدد

- المبنى المدرسي :
- عدد الفصول الدراسية

المجموع	المرحلة الثانوية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية

- عدد ساعات تدريس اللغة العربية والانجليزية والفرنسية في الاسبوع :

اللغة العربية	اللغة الانجليزية	اللغة الفرنسية

8.2. En français



- **Informations sur l'école saoudienne de Paris :**

- Nom de l'école :
- Adresse :
- N° de téléphone :

- **Indiquez le nombre d'étudiants dans chaque niveau ?**

	Primaire	Au college	Au lycée	Total
Nombre d'étudiants saoudiens				
Nombre d'étudiants étrangers				
Total				

- **Le nombre d'enseignants saoudiens et étrangers :**

saoudiens	étrangers	Total

- **La structure administrative de l'école :**

Nombre	La structure administrative

- **Quel est l'organisme qui finance l'école ?**

- **Frais de scolarité :** Primaire :
Collège :
Lycée :

Frais de scolarité	Primaire	Collège	Lycée

- **Nombre de Classe :**

Primaire	Collège	Lyce	Total

- **Nombre d'heures par semaine des cours d'arabe, d'anglais et du français:**

L'arabe	Le français	L'angalis

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	5
RESUME EN FRANCAIS	7
RESUME EN ANGLAIS	9
RESUME EN ARABE	11
LISTE DES ABREVIATIONS	13
TABLE DE TRANSLITTERATION DE L'ALPHABET ARABE	15
INTRODUCTION	17

Première partie

Cadre théorique général

CHAPITRE 1

POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT EDUCATIF : LE FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE	27
1.1. LA NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE EN ARABIE SAOUDITE	28
1.1.1. L'Arabie Saoudite : quelques données générales	28
1.1.2. Apprentissage et représentations des langues en Arabie Saoudite	32
1.1.2.1. <i>Présentation générale du système éducatif</i>	32
1.1.2.2. <i>L'enseignement des langues étrangères en Arabie Saoudite</i>	33
1.2. LA POLITIQUE DE DIFFUSION DU FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE	35
1.2.1. Le développement de l'apprentissage du français	35
1.2.2. Le français en Arabie Saoudite : les enjeux	37

CHAPITRE 2

LA POLITIQUE EDUCATIVE EXTERIEURE DE L'ARABIE SAOUDITE	41
2.1. CONTEXTE SAOUDIEN FAVORABLE AU DEVELOPPEMENT EDUCATIF	41
2.2. PROGRAMME DE BOURSES D'ETUDES A L'ETRANGER : VISION ET DEFIS	42
2.3. LES ECOLES SAOUDIENNES A L'ETRANGER	43
2.3.1. Naissance des écoles saoudiennes à l'étranger	43
2.3.2. Les objectifs des écoles saoudiennes à l'étranger	44
2.3.3. Le développement du programme et du processus éducatif	44

CHAPITRE 3

ACQUISITION DU LANGAGE EN CONTEXTE PLURILINGUE	47
3.1. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT	47
3.1.1. Les premières théories linguistiques	48
3.1.2. Le behaviorisme et l'innéisme	50
3.1.3. Du constructivisme à l'interactionnisme	52
3.1.4. La révolution cognitive et les nouvelles théories sur l'acquisition du langage	52
3.1.5. L'intérêt de la sociolinguistique à l'acquisition du langage	54
3.1.6. Les résultats des recherches aujourd'hui	55
3.1.7. Le processus d'acquisition du langage	56
3.1.7.1. <i>Période pré-linguistique</i>	57
3.1.7.2. <i>Période linguistique</i>	58
3.1.7.2.1. L'acquisition du lexique	59
3.1.7.2.2. L'acquisition de la morphologie	60
3.1.7.2.3. L'acquisition de la sémantique	61
3.1.7.2.4. L'acquisition de la syntaxe	61
3.1.8. Les divers facteurs influençant l'acquisition du langage	63
3.1.9. L'école et le langage	64
3.1.10. Enfants face aux nouvelles technologies : de nouveaux modes d'apprentissage	65

3.2. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE SECONDE LANGUE CHEZ L'ENFANT	67
3.2.1. La langue maternelle ou la langue première	68
3.2.2. Comparaison entre les apprentissages de la L1 et l'apprentissage de la L2	70
3.2.3. Facteurs influençant l'apprentissage d'une LE	71
3.2.4. Le maintien, le changement ou la perte de la L1	73
3.3. LE PRINCIPE DU BILINGUISME PARMIS LE CONCEPT PLURLINGUISME	74
3.3.1. La notion de compétences plurilingues	75
3.3.2. Le bilinguisme : approche définitionnelle	76
3.3.3. Les causes du développement du bilinguisme	77
3.3.4. Devenir BI	79
3.3.4.1. <i>Le contexte familial</i>	79
3.3.4.2. <i>Le contexte scolaire</i>	81
3.3.4.3. <i>Le contexte glottopolitique</i>	84
3.3.5. Typologies du bilinguisme	86
3.3.5.1. <i>La diversité des individus BI</i>	86
3.3.5.1.1. Bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant	87
3.3.5.1.2. Bilinguisme composé, coordonné et subordonné	88
3.3.5.1.3. Bilinguisme précoce ou tardif	89
3.3.5.1.4. Bilinguisme additive et bilinguisme soustractif	91
3.3.5.1.5. Bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse	93
3.3.5.1.6. Bilinguisme bicultural, bilinguisme mono-culturel	93
3.3.5.1.7. Bilinguisme complémentaire	94
3.3.5.2. <i>Le bilinguisme social</i>	95
3.3.5.2.1. Bilinguisme horizontal, vertical, diagonal	96
3.3.5.2.2. Du bilinguisme à la diglossie	96
3.3.6. La connaissance et l'utilisation des langues	98
3.3.6.1. <i>L'équivalence entre les langues</i>	98
3.3.6.2. <i>La tolérance linguistique</i>	99
3.3.6.3. <i>La répression linguistique</i>	101
CHAPITRE 4	
PRESENTATION ET COMPARAISON LINGUISTIQUE DE L'ARABE, DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS	103
4.1. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE ARABE	103
4.2. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE	105
4.3. LA LINGUISTIQUE DE LA LANGUE ANGLAISE	108
4.4. LA COMPARAISON MORPHOSYNTAXIQUE TRI	110
CHAPITRE 5	
TRAVAUX ANTERIEURS SUR L'EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES	117
5.1. EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES	117
5.1.1. La question du critère d'évaluation	117
5.1.2. Les niveaux de compétence langagière	118
5.1.3. Perspectives de compétence	120
5.2. DIMENSIONS EVALUATIVES DU RECIT	121
5.2.1. La narration	121
5.2.2. Le récit	123
5.2.2.1. <i>La sémiotique</i>	123
5.2.2.2. <i>La linguistique</i>	124
5.2.2.3. <i>L'idée du fonctionnalisme conceptuel</i>	126
5.3. LE DEVELOPPEMENT DU DISCOURS NARRATIF CHEZ LES ENFANTS	128
5.3.1. Les « stades » du développement	129
5.3.2. Les aspects macro-discursifs	130
5.3.3. Les aspects micro-discursifs	131

Deuxième partie

Cadre méthodologique

CHAPITRE 6

METHODOLOGIE	137
6.1. UNE ETUDE DE COMPREHENSION ET DE PRODUCTION ORALE	138
6.2. METHODE TRANSVERSALE	140
6.3. POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR	142
6.3.1. Le chercheur et son objet : entre distance et proximité	142
6.3.2. Les problèmes et contraintes rencontrées	144
6.4. LE TERRAIN D'ENQUETE : UN ETABLISSEMENT SAOUDIEN BIEN PARTICULIER	146
6.4.1. Les écoles saoudiennes à l'étranger	147
6.4.2. L'école saoudienne de Paris	147
6.4.2.1. <i>Un aperçu général</i>	148
6.4.2.2. <i>Vision et mission de l'école</i>	148
6.4.2.3. <i>Structure pédagogique de l'école</i>	148
6.4.2.4. <i>Procédure d'admission</i>	150
6.4.2.5. <i>Une scolarité plurilingue</i>	150
6.5. L'ECHANTILLON DU SUJET	150
6.5.1. La communauté saoudienne à Paris : présentation générale	151
6.5.2. La procédure d'échantillonnage	152
6.5.3. Un groupe de 20 enfants	154
6.5.4. La présentation des familles	158
6.5.4.1. <i>La catégorie socioprofessionnelle des parents</i>	159
6.5.4.2. <i>Le niveau d'études des parents</i>	161
6.5.5. Les enseignants	162
6.6. LE MATERIEL	163
6.6.1. Frog, where are you ?	164
6.6.2. Questionnaire écrit	166
6.6.2.1. <i>Questionnaire adressé aux familles</i>	167
6.6.2.1.1. Langues utilisées par les parents dans différentes situations de communication	168
6.6.2.1.2. La sensibilisation langagière aux deux langues	169
6.6.2.1.3. Evaluation par les parents des compétences langagières de l'enfant dans les trois langues	170
6.6.2.2. <i>Questionnaire adressé aux enseignants</i>	170
6.7. PROCEDURE	172
6.8. LES PRODUCTIONS DES SUJETS	175
6.8.1. Le nombre de clauses dans la production des enfants	175
6.8.1.1. <i>Les clauses dans les productions de nos sujets selon l'âge</i>	175
6.8.1.2. <i>Les clauses dans les productions de nos sujets selon la durée du séjour</i>	176
6.8.1.3. <i>Les clauses dans les productions de nos sujets selon les groupes linguistiques</i>	177
CHAPITRE 7	
LES PRATIQUES LANGAGIERES FAMILIALES	179
7.1. LE BILINGUISME FAMILIAL	181
7.1.1. Les différentes circonstances d'accès au bilinguisme pendant l'enfance	181
7.1.2. Les types de pratiques langagières bilingues	188
7.2. LES LANGUES DANS LA SOCIETE	189
7.2.1. Les facteurs de maintien des langues d'origine	189
7.2.2. Les stratégies identitaires des familles dans le pays d'accueil	191
7.2.3. Les effets des pratiques familiales bilingues sur la maîtrise de plusieurs langues	194
7.3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES GENERALES	196
7.3.1. Problématique	196
7.3.2. Objectifs et hypothèses générales	197
7.4. LES OBSERVATIONS DES RESULTATS LIES AU QUESTIONNAIRE ECRIT	198
7.4.1. Exploration des pratiques langagières familiales	198
7.4.1.1. <i>Les langues pratiquées par l'enfant dans son environnement familial</i>	198
7.4.1.2. <i>Les langues pratiquées par l'enfant en fonction des situations</i>	200

7.4.1.3. <i>L'analyse de la sensibilisation aux trois langues par différents supports</i>	202
7.4.1.4. <i>Evaluation des compétences langagières des enfants par les parents</i>	209
7.4.1.5. <i>L'importance des trois langues selon les parents</i>	215
7.4.1.6. <i>Evaluation des compétences langagières des enfants selon les enseignants</i>	219
7.4.2. Présentation et analyses des résultats liés au questionnaire	220
7.5. SYNTHÈSE DE CHAPITRE	226
CHAPITRE 8	
DEVELOPPEMENT DE LA MACROSTRUCTURE	229
8.1. LE CODAGE	230
8.1.1. Composante I : début de l'action	230
8.1.2. Composante II : la continuation de l'action	231
8.1.3. Composante III : la résolution du problème	233
8.1.4. Composante IV : résumé	234
8.2. NOMBRE DE COMPOSANTES MENTIONNÉES	234
8.2.1. Les résultats des BI AF	234
8.2.2. Les résultats des BI AA	238
8.2.3. Les résultats des TRI AFA	240
8.2.4. Les résultats des MONO A	242
8.3. ÉTUDES DES FORMES LINGUISTIQUES DES COMPOSANTES	243
8.3.1. La composante I : début de l'action	243
8.3.1.1. <i>La composante I en arabe</i>	245
8.3.1.2. <i>La composante I en français</i>	253
8.3.1.3. <i>La composante I en anglais</i>	256
8.3.2. La composante II : continuation de l'action	258
8.3.2.1. <i>La composante II en arabe</i>	261
8.3.2.1.1. La première mention de la recherche	261
8.3.2.1.2. La recherche elle-même	263
8.3.2.2. <i>La composante II en français</i>	266
8.3.2.2.1. Le début de la recherche	266
8.3.2.2.2. La recherche elle-même	267
8.3.2.3. <i>La composante II en anglais</i>	270
8.3.2.3.1. Le début de la recherche	270
8.3.2.3.2. La recherche elle-même	270
8.3.3. La composante III : résolution de la trame	273
8.3.3.1. <i>La composante III en arabe</i>	273
8.3.3.2. <i>La composante III en français</i>	276
8.3.3.3. <i>La composante III en anglais</i>	277
8.3.4. La composante IV : résumé	279
8.3.4.1. <i>La composante IV en arabe</i>	279
8.3.4.2. <i>La composante IV en français</i>	280
8.3.4.3. <i>La composante IV en anglais</i>	281
8.4. SYNTHÈSE DE CHAPITRE	282
CHAPITRE 9	
DEVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITÉ	285
9.1. REPERES THÉORIQUES	287
9.1.1. Le temps	287
9.1.2. L'aspect	289
9.1.3. La modalité	291
9.2. LES ÉTAPES D'ACQUISITION DU SYSTÈME ASPECT-TEMPOREL	293
9.2.1. Les hypothèses développementales	293
9.2.2. Temps d'ancrage	296
9.2.3. Les alternances temporelles	296
9.3. LE SYSTÈME ASPECTO-TEMPOREL DE L'ARABE, DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS	298
9.3.1. Le système aspecto-temporel de l'arabe	298
9.3.2. Le système temporel du français	304
9.3.3. Le système temporel de l'anglais	309

9.3.3.1. <i>Le système aspecto-temporel en anglais</i>	309
9.3.3.2. <i>Etude de la formation et de la fonction des temps en anglais</i>	310
9.4. HYPOTHESES ET CODAGE	314
9.4.1. Hypothèses	314
9.4.2. Codage	317
9.4.2.1. <i>Codage des temps d'ancrage</i>	317
9.4.2.2. <i>Codage des alternances temporelles</i>	319
9.5. DEVELOPPEMENT TEMPOREL	324
9.5.1. Temps d'ancrage	324
9.5.1.1. <i>Temps d'ancrage en arabe</i>	324
9.5.1.2. <i>Temps d'ancrage en français</i>	327
9.5.1.3. <i>Temps d'ancrage en anglais</i>	328
9.5.2. Temps des verbes	329
9.5.2.1. <i>Temps des verbes en arabe</i>	329
9.5.2.2. <i>Temps des verbes en français</i>	335
9.5.2.3. <i>Temps des verbes en anglais</i>	336
9.5.3. Alternances temporelles	337
9.5.3.1. <i>Alternances temporelles en arabe</i>	337
9.5.3.1.1. Nombre total d'alternances temporelles	337
9.5.3.1.2. Les fonctions des alternances temporelles en arabe	340
9.5.3.2. <i>Les alternatives temporelles en français</i>	344
9.5.3.2.1. Nombre d'alternances temporelles en français	344
9.5.3.2.2. Les fonctions des alternances temporelles en français	344
9.5.3.3. <i>Les alternances temporelles en anglais</i>	346
9.5.3.3.1. Nombre d'alternances temporelles	346
9.5.3.3.2. Les fonctions des alternances temporelles en anglais	347
9.5.4. Etude des erreurs sur le verbe	349
9.5.4.1. <i>Etude des erreurs sur le verbe en arabe</i>	350
9.5.4.2. <i>Etude des erreurs sur le verbe en français</i>	355
9.5.4.3. <i>Etude des erreurs sur le verbe en anglais</i>	359
9.6. SYNTHESE DE CHAPITRE	364
9.6.1. Le développement du temps d'ancrage	364
9.6.2. Le développement des temps des verbes	365
9.6.3. Le développement des alternances temporelles	366
9.6.4. Le développement des erreurs sur le verbe	367
CONCLUSION GENERALE ET DISCUSSION	369
BIBLIOGRAPHIE	387
ANNEXES	405
SOMMAIRE	407
1. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS EN LANGUE ARABE	409
2. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS EN LANGUE FRANÇAISE	413
3. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE ARABE	419
4. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE FRANÇAISE	421
5. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS EN LANGUE ANGLAISE	423
6. FROG STORY : FROG, WHERE ARE YOU ? MAYER, 1969	425
7. TRANSCRIPTION DES DONNEES	429
7.1. Transcription des données en langue arabe	429
7.1.1. Aba – F06;02 – AR	429
7.1.2. Ahd – G06;07 – AR	433
7.1.3. Ibm – G07;07 – AR	435
7.1.4. Rnd – F07;08 – AR	439
7.1.5. Sr – F07;08 – AR	443
7.1.6. Tal – G07;06 – AR	447
7.1.7. Abdr F – G07;09 – AR	451
7.1.8. Frs – G07;10 – AR	455
7.1.9. Jhd – G08;11 – AR	459

7.1.10. Abdz – G08;02 – AR	463
7.1.11. May – F09;00 – AR	465
7.1.12. Lo – F09;06 – AR	469
7.1.13. Naw – G09;11 - AR	473
7.1.14. Am- G09;09 – AR	477
7.1.15. Yo – G10;06 – AR	483
7.1.16. Lfa – F11;06 – AR	487
7.1.17. Maj – G11;06 – AR	491
7.1.18. Smn – G11;08 – AR	495
7.1.19. Abdr M-M – G12;00 – AR	499
7.1.20. Abdl – G11;04 – AR	503
7.2. Transcription des données en français en langue française	509
7.2.1. Aba – F06;01 – FR	529
7.2.2. Rnd – F07;08 – FR	511
7.2.3. Sr – F07;08 – FR	513
7.2.4. Tal – G07;06 – FR	515
7.2.5. Jhd – G08;11 – FR	517
7.2.6. Lo – F09;05 – FR	519
7.2.7. Yo – G10;05 – FR	521
7.2.8. Smn – G11;06 – FR	523
7.2.9. Abdl – G11;03 – FR	525
7.3. Transcription ds données en anglais en langue anglaise	527
7.3.1. Abdz – G08;04 – AN	527
7.3.2. May – F09;00 – AN	529
7.3.3. Lo – F09;07 – AN	533
7.3.4. Naw – G10;00 – AN	537
7.3.5. Am – G09;10 – AN	539
7.3.6. Yo – G10;07 – AN	543
7.3.7. Maj – G11;07 – AN	547
7.3.8. Abdr-M – G12;00 – AN	549
7.3.9. Abdl-M – G11;05 – AN	553
8. QUESTIONNAIRE D'INFORMATION SUR L'ECOLE SAOUDIENNE DE PARIS	557
8.1. En arabe	557
8.2. En français	559
TABLE DES MATIERES	561